Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag

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

Materialband

Müller, Kurt R.
Mechler, Moritz
Lipowsky, Birgit

München, 1999

B. Das Bildungskonzept "Fallarbeit" als Einzelfallstudie

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-6581

B.

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' als Einzelfallstudie

M

Moritz Mechler

Der „Fall Larsen“

Rekonstruktion und Analyse einer Fallbearbeitung

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung fördert seit 1991 ein Modellprojekt zur berufspädagogischen Fortbildung von betrieblichen Ausbildern / Ausbilderinnen. Der Fall „Larsen", um den es in dieser Arbeit geht, ist Teil der wissenschaftlichen Begleitung dieses Projektes. Das Projektteam umfaßt derzeit (Stand 1995) drei Personen (B. Lipowsky, M. Mechler, K.R. Müller). Die Projektleitung und Projektverantwortung dem Projektträger gegenüber liegt in den Händen von K.R. Müller.

Im folgenden einige Informationen zu den Rahmenbedingungen, zum Bildungskonzept und zur wissenschaftlichen Anlage (Untersuchungsgegenstand und Verfahren) dieser Studie: (Die Informationen zu den Rahmenbedingungen und zum Bildungskonzept können hier nur in einer sehr gebündelten und verkürzten Form dargestellt werden. Nähere Hinweise finden sich u.a. bei Müller 1992 / 1994; Müller / Mechler 1992 (Zwischenbericht).)

(1) Zu den Rahmenbedingungen:

* Das Projekt umfaßt die Entwicklung des Bildungskonzeptes, die Durchführung von 9 Modellseminaren sowie deren wissenschaftliche Überprüfung und Weiterentwicklung. Die Adressaten der Fortbildung sind betriebliche AusbilderInnen aus dem gewerblichen und kaufmännischen Bereich, wobei die Seminare für diese Gruppen (aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungszusammenhänge) gesondert angeboten werden.

* Das Projekt unterscheidet zwischen einer Pilotphase und einer Hauptphase. Während die Hauptuntersuchung wissenschaftlich begründete Antworten auf die vielen offenen organisatorischen, personellen, bildungstheoretischen und bildungspraktischen sowie didaktisch-methodischen Fragen geben soll, kommt der **Pilotphase** eher eine **problemaufschließende** Bedeutung zu. Da es vergleichbare Untersuchungen weder im Feld der Erwachsenenbildung noch der Berufsbildung gibt, mußte das Projekt von Anfang an mit vielen Vorannahmen auskommen, die es im Verlauf der Projektdurchführung zu überprüfen galt.

* Der Fall „Larsen", der in dieser Arbeit untersucht wird, ist Teil eines Seminars, das in dieser **Frühphase (Pilotphase) des Projektes** stattgefunden hat. (Diese Verortung des Falles „Larsen" gilt es beim Studium der Arbeit im Auge zu behalten, da nur unter Berücksichtigung dieses Zusammenhanges die Bedeutung der Analysen angemessen, d.h. dem Erprobungscharakter dieses (Pilot-)Seminars entsprechend beurteilt werden kann.)

* Das Seminar richtete sich an AusbilderInnen aus dem kaufmännischen Bereich und fand vom 11. bis 14. Dezember 1991 statt. An ihm nahmen 6 Ausbilderinnen und 2 Ausbilder teil. Angeleitet und gestaltet wurde das Seminar von zwei - in der beruflichen Bildungsarbeit erfahrenen - Seminarleitern (Fallberater).

* Der Fall „Larsen" war der dritte von vier Fällen, die in diesem Seminar bearbeitet wurden. Der Zeitrahmen der Fallbearbeitung bewegte sich zwischen drei und vier Stunden.

(2) Zum Bildungskonzept:

Vorbemerkung: Im Verlauf der Untersuchung des Falles „Larsen" werden an unterschiedlichen Stellen wiederholt bildungstheoretische, arbeitskonzeptionelle und methodische Fragen in einer zum Teil sehr differenzierten Weise angesprochen. Von daher erscheint es an dieser

Stelle gerechtfertigt, wenn sich die folgenden Hinweise, um dem Leser eine erste Orientierung zu ermöglichen, auf eine eher skizzenhafte Darstellung beschränken.

* Ansatzpunkt des fallorientierten Fortbildungskonzeptes ist die Arbeit mit von den Teilnehmern (Ausbildern)[1] in das Seminar eingebrachten **Fällen**. Die Fälle entstammen den **beruflichen Erfahrungen der Ausbilder an ihrem Arbeitsplatz** und stellen Problemsituationen dar, mit denen umzugehen für die Ausbilder mit Schwierigkeiten, manchmal auch mit Ausweglosigkeit verbunden ist.

* Ausbilder, die ihren Fall einbringen, erwarten von der Seminargruppe konkrete Hilfen. Sie erhoffen sich, am Ende der Fallarbeit Erkenntnisse und Einsichten gewonnen zu haben, die ihnen einen „besseren", weiterführenderen Umgang mit ihrem Fallproblem ermöglichen. Daher kann gesagt werden: **Ziel der Fallarbeit ist, die infrage gestellte Handlungsfähigkeit des Fallerzählers wieder oder neu herzustellen.** Analog zum Fallerzähler hat diese Zielvorstellung der Handlungsfähigkeit im Prinzip auch für die anderen an der Fallarbeit Beteiligten Gültigkeit, da jeder Fall auch eine exemplarische Bedeutung hat (im Sinn der Strukturähnlichkeit mit anderen Handlungssituationen).

* Das Ziel der Handlungsfähigkeit wird im Rahmen des hier vorliegenden Bildungskonzeptes als erreichbar angesehen, wenn es in der Fallarbeit gelingt, den Fall „bzw. die Problemsituation ... angemessen, d.h. ihren vielfältigen Zusammenhängen und Dimensionen gerecht werdend, zu **verstehen**" (S.112). Im Zentrum der Fallarbeit steht demnach **das Fallverstehen**, das angeleitet wird durch **fünf Deutungsdimensionen bzw. -ebenen**, die eine je unterschiedliche Bedeutung für das Verstehen des Fallproblems haben können. Diese fünf Deutungsebenen betreffen: die im Fall auftauchenden **Personen** und deren Handeln; die **Interaktionsvorgänge** und Beziehungen; die Lernsituationen und die fallspezifischen **Lernvorgänge**; die **betrieblichen** und organisatorischen Bedingungen; **gesellschaftliche** Prozesse. (Vgl. S.159)

* Im Zusammenhang dieser fünf Deutungsebenen bedeutet Fallverstehen auch, den Fall nach seinen „**berufspädagogischen** Problematiken zu durchdringen, die Probleme mit verallgemeinerungsfähigem Wissen (Sonderwissen) zu verbinden", um aus der **Verbindung zwischen Konkretem und Allgemeinem** „die berufspädagogische Urteilskraft erweitern zu können" (Müller 1994, S.7). In dieser Ermöglichung des Urteilsvermögens liegt der Bildungsanspruch des Bildungskonzeptes begründet. (Zum Begriff des Fallverstehens in seiner hermeneutischen Bedeutung: siehe u.a. S.73f., S.113, S.158f..)

* Die **methodische Gestaltung** der Fallarbeit erfolgt in festgelegten Schritten (Phasen), die sich aufeinander beziehen. Die Arbeitsschritte bilden in ihrer Gesamtheit das sog. **Arbeitsmodell**. In der Pilotphase des Projektes umfaßt das Arbeitsmodell **8 Arbeitsschritte**.

Zwei Anmerkungen: 1. Die Seminarerfahrungen in der Pilotphase - für die der Fall „Larsen" stellvertretend steht - haben mit dazu beigetragen, daß die Projektgruppe in der Hauptuntersuchung das Arbeitsmodell im Hinblick auf die Gestaltung des Verstehensprozesses in einigen „wesentlichen" Punkten verändert hat. Einige Gründe, die zu diesen Veränderungen geführt haben, werden in Kapitel 8.4.1 diskutiert.
2. Die Bedeutung, die die einzelnen Arbeitsschritte für die Fallbearbeitung haben, insbesondere die mit ihnen verknüpften Bestimmungen und Regeln, werden an den entsprechenden Stellen der Untersuchung zur Fallarbeit „Larsen" detailliert dargelegt. Für eine erste Orientierung dürfte es daher genügen, **die einzelnen Arbeitsschritte (Phasen) zu benennen:**

- 1) Die Phase der Fallerzählung
- 2) Die Phase des Nachfragens
- 3) Die Phase der Betroffenheit und Identifikation
- 4) Die Phase der Stellungnahme des Fallerzählers
- 5) Die Phase des Fallverstehens und Deutens

[1] Der besseren Lesbarkeit wegen wird im weiteren Verlauf der Arbeit die männliche Schreibform gewählt.

- 6) Die Phase der sog. Handlungslösungen: Die Entwicklung von Handlungsperspektiven und Lösungswegen für den Fallerzähler
- 7) Die Phase des „Sich-Vergewisserns": Konsequenzen aus der Fallarbeit für die an ihr Beteiligten und für den Fallerzähler
- 8) Die Phase der Nachbetrachtung: Die Einschätzung der Fallarbeit im Hinblick auf sein „Ergebnis", auf den Arbeitsprozeß, insbesondere, wie die Teilnehmer miteinander umgegangen sind, sowie im Hinblick auf die Arbeit der Fallberater.

* Die Fallarbeit verläuft im Rahmen einer „sozialen Ordnung", die von **zwei Arbeitskreisen** getragen ist:

- Der **Innenkreis:** Ihm gehören der Fallerzähler, ein Fallberater (Moderator) und bis max. 5 weitere Teilnehmer an. Seine Aufgabe ist, die Fallarbeit bis einschließlich der Verstehensphase (5. Arbeitsschritt) zu entfalten.

- Der **Außenkreis:** In ihm befinden sich die restlichen Teilnehmer und der zweite Fallberater. Deren Aufgabe ist es, die Fallarbeit des Innenkreises zu **beobachten** und sich zum Ende des Fallverstehens (im Verlauf des 5. Arbeitsschrittes) in die weitere Fallarbeit zu integrieren, indem der Außenkreis den anderen seine Beobachtungen mitteilt und dadurch neue Deutungsaspekte in's Gespräch bringt. (Zu den Beobachtungsaufgaben des Außenkreises: siehe S.161.)

Im Zusammenhang der Neugestaltung des Verstehensprozesses in der Hauptuntersuchung (vgl. oben die erste Anmerkung zum Arbeitsmodell) wurden von der Projektgruppe auch die Aufgaben des Außenkreises neu bestimmt. Auch hierfür dienten die Fallarbeiten in der Pilotphase als Erfahrungsgrundlage. (Vgl. die Analysen und Folgerungen zu dieser Frage im Fall „Larsen": S.163f.)

(3) Zum Gegenstand und zum Verfahren der Untersuchung:

Vorbemerkungen:
a) Die Untersuchung ist eine Einzelfallstudie. Sie ist Bestandteil der mit dem Projektträger getroffenen Vereinbarung, im Rahmen der wissenschaftlichen Überprüfung des Fortbildungskonzeptes „**Feinanalysen ausgewählter Fallbearbeitungen**" vorzunehmen „im Hinblick auf:
- die **inhaltliche Seite der Deutungsarbeit** (Interpretations- und Deutungsmuster des Fallerzählers, Deutungsangebote der Teilnehmer und der Fallberater, Deutungspräferenzen, Leerstellen, Auslassungen);
- die **prozeßhafte Seite der Fallarbeit** (die Mechanismen bzw. Regelhaftigkeiten des Entwicklungszusammenhanges der Deutungsprozesse, insbesondere die Identifizierung 'blinder Flecken', von Vereinseitigungsprozessen, von Widerständen und Abwehr)
- sowie die daraus entstehenden **Folgen für die Fallarbeit**". (Projektvereinbarung vom 1. 18. 1992)

b) Die **Auswahl des Falles** „Larsen" kam eher **zufällig** zustande. In der Projektgruppe ging es zunächst um die Klärung der Frage, mit welchen Verfahren und Arbeitsformen die zuvor genannten Fragestellungen (Anmerkung a) einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht werden können. Es entstanden erste Erprobungen am Fall „Larsen", da zu dieser Zeit nur für diesen Fall ein vollständiges und auch geprüftes Transkript der Tonbandaufzeichnungen zu den bis dahin durchgeführten Fallarbeiten vorlag. Im Zuge dieser ersten Erprobungen übernahm der Autor der Studie die Arbeit in die alleinige Verantwortung. (Daß die Arbeit in der Größenordnung, wie sie hier vorliegt, ausfallen würde, war zunächst nicht geplant.)

c) Auch hier, wie bei den Ausführungen zum Bildungskonzept (vgl. Punkt 2), sind die **folgenden Hinweise eher allgemein** gefaßt, da in der Arbeit selbst die untersuchten Themen, Frage-

stellungen und insbesondere das methodische Vorgehen an den entsprechenden Stellen ausführlich dargelegt und begründet werden.

Die Studie gliedert sich nach **zwei Untersuchungsteilen**, die in der Weise aufeinander bezogen sind, daß im zweiten Untersuchungsteil einige der im ersten Teil erarbeiteten Erkenntnisse einer weiterführenden Analyse - sei es im Sinn einer Vertiefung oder Differenzierung, sei es im Sinn einer (thematischen) Erweiterung - zugänglich gemacht werden. Zu den beiden Untersuchungsteilen im einzelnen:

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

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

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

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

- Zum einen **der eigene Deutungsentwurf zur Fallgeschichte**, der im Anschluß an die erste Arbeitsphase (die Fallerzählung) entwickelt, im Anschluß an die zweite Phase (die Nachfragephase) differenziert und erweitert wird. Im Kern stellt der Deutungsentwurf die **Rekonstruktion** der Fallgeschichte dar, die in ihrer Anlage am Ende zu einer **Deutungsmusteranalyse** führt. (Zum methodischen Vorgehen der Fallrekonstruktion: siehe S.13f., S.20.)

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

- Weitere Bezugsrahmen für die Analysen sind: Zum einen der **jeweilige Erkenntnisstand**, den der Untersuchungsverlauf erreicht hat; zum andern der **Bedeutungszusammenhang, in**

den die einzelnen Fallbearbeitungsschritte eingebunden sind. (Letzteres weist darauf hin, daß in der Untersuchung auch nach der Entsprechung der Fallarbeit mit den Aufgabenprofilen der jeweiligen Arbeitsschritte gefragt wird.)

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

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

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

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

- Zur subjektiven Bedingungsseite des Fallverstehens hinsichtlich der Seminarteilnehmer: Gegenstand der Untersuchung sind die Interessen, Deutungen und Deutungsmuster[1], mit denen sich die Seminarteilnehmer (Ausbilder) in den Arbeitsprozeß einbringen. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes interessiert vor allem, „inwieweit die von den Ausbildern eingebrachten Erwartungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster Verstehensprozesse im Sinn des Bildungskonzeptes zu begünstigen vermögen oder - umgekehrt gefragt - welche der vorfindbaren Subjektstrukturen sich als eher hinderlich, kontraproduktiv, widersprüchlich oder sperrig erweisen" (S.114f.).

---

[1]Zum Deutungsmusterbegriff und seiner Bedeutung im Kontext der Erwachsenenbildung vgl. u.a. Arnold, R.A.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn / Obb. 1985; zur Frage nach der Forschungspraxis hinsichtlich von Deutungsmusteranalysen vgl. das heuristisch angelegte (von einem „Theoriepurismus" sich abgrenzende) Konzept von Lüders, C.: Deutungsmusteranalyse, in: Garz,D. / Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung, Opladen 1991, S.377 - 408.

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

- Zur subjektiven Bedingungsseite des Fallverstehens hinsichtlich der Fallberater: Die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes verweis nicht nur auf die Frage seiner Passung mit den subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmer, sondern auch der **Passung mit den Kompetenzen der Fallberater**. Gegenstand der Untersuchung sind „die Arrangements, Gestaltungsversuche, Einlassungen, mit denen die beiden Fallberater die durch das Bildungskonzept geforderten Verstehens- und Lernprozesse auf den Weg zu bringen suchen, insbesondere die besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen, vor die sie sich dabei gestellt sehen" (S.130). Unter diesem letzten Gesichtspunkt werden einige der zuvor im Zusammenhang mit der Kompetenzfrage" der Seminarteilnehmer untersuchten Probleme erneut aufgegriffen und unter die Frage gestellt, wie die Fallberater diesen Problemen begegnet sind. Die Untersuchung in diesem Arbeitsteil betrifft demnach vor allem zwei Kompetenzbündel: Zum einen die **Gesprächsgestaltung (Moderation)**, zum andern die erwachsenen- und berufspädagogische **Deutungskompetenz**.

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

Abschließend noch **zwei Hinweise zum methodischen Vorgehen und zur Darstellungsform** dieses 2. Untersuchungsteils:

* Ausgangs- und Bezugspunkt der Gedankengänge und Analysen in diesem Untersuchungsteil sind die Erkenntnisse bzw. Erkenntniszusammenhänge, die im ersten Untersuchungsteil gewonnen wurden. Diese werden neu aufgenommen und in den Zusammenhang der Fragestellungen, die es zu untersuchen gilt, übergeführt. Dieser Rückgriff auf Erkenntniszusammenhänge des ersten Arbeitsteils ist als ein Prozeß zu sehen, der eher **spiralförmig** als linear verläuft. Damit soll gesagt sein, daß die Analysearbeit in diesem Untersuchungsteil nicht einfach an das bisher Erarbeitete bzw. Erkannte anknüpft, sondern dieses Erkannte je neu zu erkennen bzw. zu verstehen sucht. Das bedeutet, daß im Kontext neuer Themen und Fragen **die Deutungsarbeit nochmals neu ansetzt**, auch wenn die zu untersuchenden Fallsituationen an anderen Stellen der Arbeit einer Interpretation bereits zugänglich gemacht worden sind.

* Dieses Erkenntnis- bzw. Arbeitsmuster des immer wieder in die Fallarbeit Eintauchens, um je neu Deutungsschleifen zu ziehen, schlägt sich in der **Darstellungsform** der Arbeit, vor allem im zweiten Untersuchungsteil, nieder. **Textstellen** (z.B. bestimmte Szenen), die neu zu untersuchen, zu analysieren oder zu interpretieren sind, **werden in der Regel erneut vorgestellt**, auch wenn sie an anderen Stellen bereits ausgebreitet worden sind. Dies erleichtert dem Leser die Überprüfung der Gedankengänge, kann bei ihm aber auch zum Eindruck führen, daß die Arbeitsform an manchen Stellen redundant ist. Daß dieser Eindruck entstehen kann, wird vom Autor bewußt „in Rechnung gestellt".

TEIL I: ENTWICKLUNG UND VERLAUF DER FALLARBEIT „LARSEN"
- Deutungs- und Erklärungsansätze zum Fall und zum Fallbearbeitungsprozeß in rekonstruktiver, hermeneutischer und (inhalts- bzw. themen- sowie prozeßbezogener) analytischer Sicht

0. EINFÜHRUNG IN DIE FALLARBEIT (Zeilen: 5 - 43)

Die einleitende Bemerkung des Fallberaters (Erich Hof), „ja, was ist unser nächster Fall? .. Frau Larsen, Sie war'n gestern schon fast dran" (15/16), deutet darauf hin, daß Frau Larsen bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Verlauf des Seminars Interesse geäußert hat, ihren Fall einzubringen.

Herr Hof bittet die Teilnehmer, den Vorgaben des Arbeitsmodells entsprechend, die **Arbeitskreise zu bilden** (20 - 26).

Der **Innenkreis** setzt sich zusammen aus: Frau Larsen (Fallerzählerin), Herr Hof (Fallberater und Moderator), Frau Flad, Frau Münch, Herr Löwe.
Die Teilnehmer des **Außenkreises** sind: Herr Kiesl (Fallberater), Frau Güth, Frau Schanz, Frau Ulmenbauer, Herr Herold.

(Herrn Hofs anschließende Anmerkung (31 - 43) hinsichtlich des sog. „freien Stuhls" („wir (die Fallberater) möchten bei diesem Fall den freien Stuhl nur für die zweite Runde öffnen, zum Rückfragen .. und nicht mehr für die dritte Runde..."(36 - 38) hat folgenden Hintergrund: Die Teilnehmer des Außenkreises hatten in den vorausgegangenen Fallbearbeitungen die Möglichkeit, sich über diesen „freien Stuhl" in die Fallarbeit des Innenkreises einzuklinken. Die (teilweise problematischen) Erfahrungen mit dieser Arbeitsform (vgl. Müller K.R. / Mechler M.H., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes 'Praxiserfahrung' für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung 1992, S.63) hat das Leitungsteam veranlaßt, den Gebrauch des „freien Stuhls" auf die zweite Arbeitsphase („Nachfragephase") zu beschränken.)

1. DIE PHASE DER FALLERZÄHLUNG (Zeilen: 45 - 108)

Vorbemerkung: Es bleibt dem Fallerzähler / der Fallerzählerin überlassen, wie ausführlich und in welcher Form (z.B. wie konkret oder vage, ob Gefühle zulassend oder „versachlicht") er / sie die Fallgeschichte schildern möchte. Nachfragen von seiten der Arbeitsgruppe sind in dieser Phase nicht erlaubt.

Die Analyse dieser Arbeitsphase geht wie folgt vor:

* Zunächst wird die Fallgeschichte in ihrem Ablauf auf einer **beschreibenden Ebene** dargestellt (1.1) und auf ihre Sprachmuster untersucht (1.2). Es folgt, in chronologischer Form, die Vorstellung aller Themen, die die Fallerzählerin in ihrer Geschichte anspricht (1.3). Die Begründung für diesen Arbeitsschritt 1.3 ist die Frage, die in dieser Arbeit an unterschiedlichen Stellen untersucht wird, welche Themen, die in der Fallgeschichte auftauchen, von der Arbeitsgruppe in der Fallbearbeitung aufgegriffen werden und welche Themen (aus welchen Gründen) nicht.

* Im Anschluß an die beschreibende Darstellung der Fallerzählung geht es um einen ersten Versuch, den Fall zu **rekonstruieren**. Die Fallauslegung, dabei sequentiell vorgehend, verfolgt zwei Interpretationslinien: Zum einen verfolgt sie den Fall im Sinnhorizont der Fallerzählerin, d.h. in einem die Deutungen der Fallerzählerin nachvollziehenden Verstehensprozeß

(1.4), zum andern (weiterführend) im Kontext berufspädagogischer Deutungszusammenhänge, wobei die Themen und Fragestellungen in enger Anbindung an die Fallgeschichte in ihrer Konkretheit entfaltet werden (1.5). Zur Bedeutung und Begründung der Arbeitsschritte 1.4 und 1.5: Die Rekonstruktionsversuche dienen der weiteren Analyse des Falles und der Fallbearbeitung in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit als Interpretationsfolie, auf deren Hintergrund die deutungsthematische Entwicklung des Falles und insbesondere die Fallarbeit im Sinn eines hermeneutisch angelegten Verstehensprozesses untersucht werden.

1.1 Die Handlungsebene: Die Ereignis- und Ablaufstruktur der Fallgeschichte

Frau Larsen ist hauptamtliche Ausbilderin in einem größeren Unternehmen im Bereich der kaufmännischen Ausbildung. Sie hat „nicht sehr viele Auszubildende". Eines Tages kommt, für sie unerwartet, weinend eine Auszubildende, die von ihr Hilfe erwartet. Frau Larsen ist emotional betroffen („erschrocken") und führt mit der jungen Frau sogleich ein längeres Gespräch. In diesem Gespräch stellt sich heraus, daß die Auszubildende Angst hat, das Ausbildungsziel, d.h. die (Abschluß-)Prüfung nicht zu schaffen. Bei diesem ersten Gespräch versucht Frau Larsen, der Auszubildenden Mut zu machen, indem sie ihr zu verstehen gibt, daß sie ein „nettes, junges Mädchen" sei, das in der Firma allseits beliebt ist, und daß sie die Prüfung schaffen wird. Sie versichert ihr dabei ihre volle Unterstützung („wir zwei werden es schaffen"). Nach diesem Gespräch trifft sich Frau Larsen mit der Auszubildenden anfangs regelmäßig etwa ein bis zweimal in der Woche. Auch in diesen Gesprächen versucht sie das Selbstvertrauen der jungen Frau zu stärken, indem sie ihr immer wieder mitteilt, daß die anderen in der Firma mit ihr zufrieden sind, daß sie „ein nettes junges Mädchen" sei und daß sie „zusammen das Ziel schaffen" werden.

Frau Larsen führt auch ein Gespräch mit der Mutter der Auszubildenden. Ein Gespräch mit dem Vater kommt nicht zustande, da der Vater mit ihr „über dieses Thema nicht sprechen möchte". Im Gespräch mit der Mutter lenkt Frau Larsen andeutungsweise („ganz leicht getippt") das Gespräch auf die Frage, „ob jemand Druck ausübt auf das Mädchen". In diesem Zusammenhang spricht sie auch die Erwartungshaltung des Vaters an, „ob der Vater vielleicht mehr erwartet von seiner Tochter". Die Mutter weist die Vermutung von Frau Larsen zurück. In diesem Gespräch erzählt die Mutter Frau Larsen, daß ihre Tochter „zuhause sehr zurückgezogen ist, in ihr Zimmer geht und mit niemandem spricht".

Frau Larsen hilft der Auszubildenden bei deren Vorbereitung auf die Zwischenprüfung. Die Auszubildende absolviert die Prüfung mit der Note befriedigend. In den Augen von Frau Larsen ist dieses Ergebnis „positiv". Mit diesem Ergebnis „gehört" die Auszubildende „nicht zu den Besten", sie ist aber auch „nicht aufgefallen unter den anderen Auszubildenden". Trotz dieses in der Beurteilung von Frau Larsen positiven Prüfungsergebnisses stellt Frau Larsen fest, daß die Auszubildende immer noch „sehr unsicher" ist.

Am Ende ihrer Fallerzählung fragt Frau Larsen sich (bzw. die Arbeitsgruppe), ob sie ihre Gespräche mit der Auszubildenden „immer richtig führt" und ob sie „mit dem Vater (doch) noch sprechen soll, weil ich einfach immer no merk, daß das Mädchen sehr unsicher is. Wie kann ich ihr mehr Selbstvertrauen geben? Das war mein Fall."

1.2 Textformen der Fallerzählung

Das **sprachliche Grundmuster** der Fallerzählung ist die **narrative**, Ereignisse chronologisch nachvollziehende Erzählform. Dieses Sprachmuster widerspiegelt ein hohes Maß an Authentizität der Erzählung. Die narrative Erzählform ist an vielen Stellen unterbrochen (z.B. 46/47, 48/49, 56-60, 86/87, 95-102), vereinzelt auch überlagert (z.B. 77/78, 86) von deutenden Erzählanteilen, die die Anstrengung der Fallerzählerin zum Ausdruck bringen, daß sie im Nachvollzug ihrer Erzählung diese zugleich zu verstehen sucht. In den Zeilen 61 - 76 des Textes herrscht eine argumentativ-erklärende Erzählform vor. Die Fallerzählerin richtet ihre Auf-

merksamkeit auf die Frage nach den Ursachen ihres Problems. Sie bietet eine Erklärung an und versucht, diese zu begründen. Den Angebotscharakter ihrer Erklärung widerspiegeln die Zeilen 63 - 65, in denen die argumentativ-erklärende Erzählform kurz unterbrochen und in eine (selbst-)reflexiv-diskursive übergeführt wird. Am Ende des Textes (105 - 108) finden sich wiederum (selbst-)reflexiv-diskursive Erzählteile, in deren Licht die Deutungsstruktur der Fallgeschichte als grundsätzlich offen und auf Verständigung angelegt erscheint.

1.3 Die thematische und deutungs-thematische Struktur der Fallerzählung

Vorbemerkung: Im folgenden werden alle Themen, die die Fallerzählerin anspricht, **sequentiell**, d.h. in der Reihenfolge ihres Auftauchens, identifiziert. Auch Themen, die wiederholt auftauchen, d.h. ähnlichen oder gleichen Inhalts sind, werden an entsprechender Stelle aufgeführt. Als Themen sollen alle inhaltsbezogenen Aussagen der Fallerzählerin gelten, von denen angenommen werden darf, daß sie für das Verstehen der Fallgeschichte bzw. für die Deutungsarbeit der Arbeitsgruppe in den folgenden Arbeitsphasen von Bedeutung sein können. Die Themen können auf unterschiedenen Erzählebenen angesiedelt sein: Die Themen können sich auf ein Ereignis, ein faktisches Geschehen beziehen, sie können deutender oder erklärender Art sein, sie können Zusammenhänge beschreiben, sie können diskursiv oder selbstreflexiv, d.h. auf die Person der Fallerzählerin bezogen, sein. Gelegentlich werden Themen separat aufgeführt, obgleich sie hinsichtlich Syntax und Semantik eines Satzes eine kontextuale Einheit darstellen. Eine diesbezügliche Trennung der Themen resultiert aus der Einsicht, daß das Auslegen des Falles in der wissenschaftlichen Analyse oder im Verstehensprozeß der Fallarbeit nicht notwendig der Erzähl- und Deutungslogik der Fallerzählerin folgen muß. Was die Benennung des Themas selbst betrifft, sollte diese einerseits möglichst präzise, andererseits so weit wie möglich den Sinn vermittelnden und auch sprachlichen Kontext des Themas wiedergeben.

Zeilen 46/47: Die Fallerzählerin beginnt ihre Geschichte mit einer kurzen Selbstcharakterisierung: „Ich als Ausbilder mit wenig Pädagogikkenntnissen".

Zeilen 47/48: Eine Auszubildende kommt weinend zur Ausbilderin.

Zeile 49: Die Ausbilderin betrachtet dies als ein Alarmzeichen.

Zeile 51: Die Ausbilderin ist erschrocken.

Zeilen 51 - 53: Die Ausbilderin führt sofort ein längeres Gespräch mit der Auszubildenden.

Zeilen 53 - 55: Die Auszubildende hat Angst vor der Prüfung und daß sie das Ausbildungsziel nicht schaffen könnte.

Zeilen 56 - 58: Der Ausbilderin fällt schon länger auf, daß die Auszubildende sehr nervös ist, Texte nicht fließend lesen kann und stottert.

Zeilen 58/59: Von ihrer Leistung her ist die Auszubildende im Betrieb nicht auffallend.

Zeilen 59/60: Die Auszubildende ist in allen Abteilungen beliebt; sie wird als ein „nettes junges Mädchen" gesehen, das höflich und aufgeschlossen ist.

Zeilen 60/61: Der „Vorfall" (daß diese Auszubildende weinend zu ihr kommt) erschreckt die Ausbilderin.

Zeilen 61 - 63: Die Ausbilderin spricht dem Vater der Auszubildenden (auf der Informationsbasis des ersten Gesprächs der Auszubildenden) eine (Mit-)Schuld an deren Prüfungsangst zu.

Zeilen 65 - 67: Der Vater der Auszubildenden hat einen Hauptschulabschluß, die kaufmännische Ausbildung und arbeitet seit 20 Jahren in der Firma.

Zeilen 67 - 71: Der Vater führt sich zuhause „wie ein Werksleiter" auf. („Die Firma gehört ihm, so ungefähr, und er weiß alles, er kann alles und er ist bei allen Entscheidungen dabei.")

Zeilen 71 - 75: Der Bruder der Auszubildenden kehrt nach einem halben Jahr Gymnasium in die Hauptschule zurück.

Zeilen 75/76: Der Vater sagt, „aus seinen Kindern soll was Besseres werden".

Zeilen 76 - 78: Die Ausbilderin „bestätigt" die Auszubildende, indem sie ihr im ersten wie in allen folgenden Gesprächen wiederholt zu verstehen gibt, daß sie „ein nettes junges Mädchen sei", das in der Firma „alle mögen".

Zeilen 78 - 80: Die Ausbilderin spricht der jungen Frau Mut zu, indem sie ihr im ersten wie in allen folgenden Gesprächen wiederholt sagt, daß sie beide zusammen („wir zwei") die Prüfung schaffen werden.

Zeilen 80/81: Die Ausbilderin trifft sich anfangs wöchentlich ein- bis zweimal mit der Auszubildenden.

Zeilen 81 - 83: Bei den wöchentlichen Gesprächen mit der Auszubildenden sagt ihr die Ausbilderin immer wieder, daß die andern in der Firma mit ihr zufrieden sind, daß sie ein „nettes junges Mädchen" sei und daß sie beide „zusammen das Ziel schaffen" werden.

Zeilen 83 - 86: Die Ausbilderin möchte ein Gespräch mit den Eltern führen, wobei das Gespräch mit der Mutter zustande kommt.

Zeilen 86/87: Ein Gespräch mit dem Vater kommt nicht zustande. Er möchte mit der Ausbilderin „über dieses Thema nicht sprechen". Er „geht" ihr „aus dem Weg, wenn er" sie „sieht".

Zeilen 88/89: Im Gespräch mit der Mutter spricht die Ausbilderin behutsam („ganz leicht getippt") die Frage an, „ob jemand (in der Familie) Druck ausübt auf das Mädchen".

Zeilen 89/90: (Anmerkung: Das Thema ist sprachlich und inhaltlich unmittelbar angebunden an die Frage in Zeilen 88 - 90): Die Ausbilderin spricht die Mutter auf die Erwartungshaltung des Vaters an seine Tochter an: „ob der Vater vielleicht mehr erwartet" von ihr.

Zeilen 90/91: Die Mutter der Auszubildenden weist die Fragen der Ausbilderin (88 - 90) zurück. („Bei uns ist alles in Ordnung".)

Zeilen 91 - 93: Die Mutter erzählt der Ausbilderin, daß ihre Tochter „zuhause sehr zurückgezogen ist, sie geht in ihr Zimmer und spricht mit niemandem".

Zeilen 93/94: Die Ausbilderin hilft der Auszubildenden bei ihrer Vorbereitung auf die Zwischenprüfung („wir haben auf die Zwischenprüfung hin etwas gearbeitet").

Zeilen 94 - 105: Die Auszubildende bewältigt die Zwischenprüfung mit der Note 'befriedigend', wodurch sie „nicht aufgefallen ist unter den anderen Auszubildenden, wobei sie nicht zu den Besten gehört". In den Augen der Ausbilderin ist das Prüfungsergebnis positiv („für sie reicht dieses Ergebnis").

Zeilen 96 - 99: Die Firma „stellt meist nur Mitarbeiterkinder ein", die sich aus „Guten und Schlechten" bzw. „Guten und weniger Guten" zusammensetzen.

Zeilen 99 - 102: Die Ausbilderin hat „auch mit den weniger Guten... auch immer sehr gute Erfolge gehabt".

Zeilen 105/106: Die Ausbilderin weiß nicht, ob sie ihre Gespräche mit der Auszubildenden „immer richtig führt".

Zeile 106: Die Ausbilderin weiß nicht, ob sie „jetzt mit dem Vater noch sprechen soll".

Zeilen 106/107: Die Ausbilderin nimmt wahr, daß die Auszubildende weiterhin „sehr unsicher ist". (= Begründung für ihre Aussagen in Zeilen 105/106)

Zeilen 107/108: Die Ausbilderin möchte wissen, wie sie der Auszubildenden „mehr Selbstvertrauen geben kann".

1.4 Die Rekonstruktion der Fallerzählung im Sinnhorizont der Fallerzählerin

Vorbemerkung: Geschichten haben eine eigene Erzähllogik. Sie können nur angemessen verstanden werden, wenn der Verstehensprozeß der Erzähllogik folgt. Es bietet sich deshalb an, in der folgenden Analyse **sequentiell** vorzugehen.

Zeilen 45 - 48: Nachdem Frau Larsen als Fallerzählerin die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe auf ihr Schaubild gelenkt hat, in dem sie in der Anfangsphase des Seminars wie jeder Seminarteilnehmer ihren Fall verbildlicht der Gruppe vorgestellt hat, beginnt sie ihre Erzählung mit einer Selbstcharakterisierung („ich als Ausbilder mit ah wenig Pädagogikkenntnissen") und kommt dann mit wenigen Worten zu ihrem Problem („hab eine Auszubildende, die kommt zu mir und heult"). Frau Larsen gibt damit zu verstehen, **daß das Problem, um das es ihr geht, ein pädagogisches Problem ist,** d.h. ein Problem, das in ihren Augen (nur) auf einem pädagogischen Weg gelöst werden kann. Dazu sieht sie sich allerdings als nicht ausreichend kompetent, da es ihr an Pädagogikkenntnissen mangelt.

Zeilen 47 - 51: Für Frau Larsen als Ausbilderin ist es eine höchst außergewöhnliche Situation, daß eine Auszubildende (oder auch ein Auszubildender) weinend zu ihr kommt („das passiert bei mir nicht sehr oft"). Sie ist **emotional sehr betroffen** („ich war schon erschrocken"). Sie mißt dem Ereignis von vornherein eine dramatische Bedeutung bei („das ist ein Alarmzeichen").

Zeilen 51 - 53: Wie ernst Frau Larsen den Vorgang betrachtet und wie sehr sie sich als gefordert erlebt, wird erkennbar aus der Tatsache, daß sie sofort, als die Auszubildende zu ihr kommt, ein längeres Gespräch mit ihr führt.

Zeilen 53 - 55: Bei diesem Gespräch stellt sich heraus, daß die Auszubildende „Angst hat vor der Prüfung", daß sie „Angst hat, sie schafft das Ausbildungsziel nicht". Für Frau Larsen ist die **Prüfungsangst das „eigentliche" Problem, das für sie das Verhalten der jungen Frau erklärbar macht**. Diese Auffassung steht für sie zweifelsfrei fest. Aus der Aussage von Frau Larsen ist allerdings nicht eindeutig erkennbar, vor welcher Art von Prüfung die Auszubildende Angst hat. Aus dem Hinweis, daß die Auszubildende Angst hat, das Ausbildungsziel nicht zu schaffen, darf aber gefolgert werden, daß Frau Larsen hier die Abschlußprüfung vor der Industrie- und Handelskammer meint.

Zeilen 55 - 58: Frau Larsen versucht, **die Prüfungsangst der Auszubildenden zu verstehen**. (Sie unterbricht die narrative Erzählform und wechselt in ein deutendes Sprechmuster.) Sie erinnert sich, daß ihr schon länger aufgefallen ist, daß die junge Frau „sehr nervös ist", „daß sie auch keinen Text fließend lesen konnte oder daß sie stotterte". Aus diesen Aussagen ist zu entnehmen, daß für Frau Larsen die Annahme einer Prüfungsangst vor dem Hintergrund solch

auffälliger Ausdrucksformen der Auszubildenden in bestimmten Ausbildungssituationen nicht unplausibel zu sein scheint. Dennoch scheint sie dieser Sicht des Verstehens der Prüfungsangst keinen bedeutenden Stellenwert einzuräumen. Aus dem kurzen Wörtchen „gut", mit dem sie sprachlich den Verstehensprozeß in dieser Passage einleitet („sie ist, gut, sie ist..") läßt sich entnehmen, daß sie diese Aussagen von vornherein in einem relativen, d.h. nur sehr eingeschränkt Gültigkeit beanspruchenden Licht verstanden wissen möchte.

Zeilen 58 - 60: In dieser Passage wird verständlich, warum für Frau Larsen die zuvor getroffene Charakterisierung der Auszubildenden für das Verstehen ihrer Prüfungsangst eine nur rudimentäre Bedeutung haben kann. Auf dem Hintergrund ihrer betrieblichen Erfahrung mit der jungen Frau, die von ihrer Leistung her eigentlich nie aufgefallen ist, die „in allen Abteilungen beliebt ist, ein nettes junges Mädchen, höflich, aufgeschlossen", können für Frau Larsen betriebliche Belange oder pädagogische, die mit der betrieblichen Ausbildung zusammenhängen, kein ausreichender Anlaß oder gar Ursache sein, um die Prüfungsangst der jungen Frau zu verstehen.

Zeilen 60/61: „Und dann der Vorfall, gleich war ich schon erschreckt." An dieser Stelle kehrt Frau Larsen wieder zum Ausgangsereignis, das sie hier als „Vorfall" kennzeichnet, zurück. (Wechsel vom deutenden Sprechmuster zur narrativen Erzählform.) Mittels der Eingangswörter dieser Passage („und dann") stellt Frau Larsen eine Verknüpfung dieser - auf unterschiedlichen Erzählebenen angesiedelten - Zusammenhänge her. Sie möchte offensichtlich nochmals verständlich machen, warum sie dieser „Vorfall" „schon etwas erschreckt" hat. Während in der vorausgegangenen Erzählpassage das positive Bild, das Frau Larsen von der Auszubildenden zeichnet, dazu dient, plausibel zu machen, warum betriebliche Belange nicht als „eigentliche" Ursache für die Prüfungsangst der jungen Frau gelten können, dient das gleiche Bild in dieser Erzählpassage (durch die Verknüpfung „und dann") dazu, die außergewöhnliche und prekäre Situation („Vorfall"), vor der die Ausbilderin stand, als die Auszubildende weinend zu ihr kommt, einsichtig zu machen. Indem Frau Larsen über das positive Bild von der Auszubildenden wieder auf das Ausgangsereignis zurückkommt, gibt sie diesem „Vorfall" eine über das vorher Erzählte hinausgehende Bedeutung, die man **generalisierend** und **paraphrasierend** so umschreiben kann: **Eine Auszubildende, die in ihrer Leistung nicht negativ auffällt, die darüberhinaus beliebt, weil nett, höflich und aufgeschlossen ist - eine solche Auszubildende kann keine gravierenden Probleme haben, jedenfalls keine Probleme, die im Zusammenhang mit dem Betrieb stehen.** Unverständlich bleibt auf den ersten Blick dennoch oder gerade deshalb, daß Frau Larsen dergestalt „erschrocken" auf die Situation reagiert, daß sie dies zweimal in ihrer Erzählung hervorhebt, daß der Eindruck entsteht, als müsse sie sich (vor sich selbst? vor ihren Zuhörern?) rechtfertigen.

Zeilen 61 - 65: Im ersten Gespräch mit der Auszubildenden „kristallisiert" sich für Frau Larsen **die „eigentliche" Ursache für die Prüfungsangst** der jungen Frau bereits heraus. Sie glaubt, „daß die Schuld vielleicht etwas beim Vater liegt". Durch die Formulierung „vielleicht etwas" und den nachfolgenden (reflexiv gewendeten) Hinweis, daß diese Erklärung ihre subjektive Meinung sei und sie gerne von der Gruppe erfahren möchte, ob es noch andere Gründe geben könnte, relativiert Frau Larsen ihre Meinung. Da Frau Larsen aber solche andere Gründe, die für sie ernsthaft in Frage kommen könnten, nicht erkennen kann, scheint Frau Larsen überzeugt zu sein, **daß sie in der „Schuld" des Vaters den Schlüssel gefunden hat, mit dem sie die Angst der jungen Frau vor der Prüfung plausibel erklären kann.**

Zeilen 65 - 71: In dieser Erzählpassage **charakterisiert Frau Larsen den Vater der Auszubildenden.** Mit wenigen, aber präzisen Worten zeichnet sie ein Kontrastbild: Der Vater „arbeitet seit 20 Jahren in der Firma, hat eine kaufmännische Ausbildung, Hauptschulabschluß". Frau Larsen deutet damit an, daß der Vater „klein" angefangen hat und heute einer unter anderen Mitarbeiter in der Firma ist. Zuhaus' spielt der Vater den Boß: Er „führt sich auf wie ein Werksleiter", als gehöre die Firma ihm, der alles weiß und ohne ihn keine Entscheidungen getroffen werden. Für Frau Larsen hat der Vater Größenphantasien. Um die Glaubwürdigkeit ihrer Charakterisierung des Vaters zu erhärten, verweist Frau Larsen auf Gespräche mit „verschiedenen Kollegen" und auch auf Gespräche „aus dem Privatbereich". Sie deutet damit an, daß ihr die Familie der Auszubildenden auch aus persönlichen Kontakten bekannt ist.

Zeilen 72 - 76: Frau Larsen schildert ein Ereignis, das noch nicht weit zurückliegt und zum Zeitpunkt ihrer Erzählung aktuell ist: Der Bruder der Auszubildenden ging vor einem halben Jahr auf das Gymnasium und soll „jetzt nach einem halben Jahr wieder auf die Hauptschule zurückkommen". Durch dieses Ereignis bestätigt sich für Frau Larsen das Bild, mit dem sie den Vater der Auszubildenden dargestellt hat, endgültig. Was in der vorangegangen Erzählphase nur angedeutet wurde, ist jetzt offensichtlich: **Der Vater überträgt seine Größenphantasien auch auf seine Kinder.** Er selbst soll auch gesagt haben, „aus seinen Kindern soll was Besseres werden". Über die Herkunft der Aussage des Vaters macht Frau Larsen keine Angaben. Für sie ist die Aussage ein Faktum, mit dem sie die Charakterisierung des Vaters abschließt.

Die Beschreibung des Vaters (65 - 76) kann als Beweiskette für die These von der Schuld des Vaters an der Prüfungsangst seiner Tochter gelesen werden. Plausibel wird die These letztlich erst durch den Hinweis auf das Scheitern des Bruders. Mit diesem Hinweis möchte Frau Larsen offensichtlich aufzeigen, daß die Größenphantasien des Vaters sich in überzogenen, d.h. unrealistischen Leistungserwartungen an seine Kinder niederschlagen. Frau Larsen unterstellt dabei, daß diese Erwartungen des Vaters bei seiner Tochter **Versagensängste** auslösen. Frau Larsen nimmt an, ohne dies ausdrücklich so zu benennen, **daß die Leistungserwartungen des Vaters für die Tochter einen Leistungsdruck bedeuten, dem sie sich nicht gewachsen fühlt.**

Zeilen 76 - 80: Frau Larsen kehrt in ihrer Erzählung zum ersten Gespräch mit der Auszubildenden zurück. (Wechsel vom argumentativ-erklärendem Sprechmuster zur narrativen Erzählform.) Sie versucht, die junge Frau zu ermuntern, ihr Mut zu machen. Sie versucht dies in zweierlei Hinsicht: Sie „bestätigt" die Auszubildende, indem sie ihr Sozialverhalten lobend hervorhebt und indem sie sich ihr als Hilfe anbietet. Ihr Angebot ist so weitreichend, daß sie dabei die Wir-Form gebraucht: **„Wir zwei werden es schaffen"**. Das bedeutet, daß Frau Larsen der Auszubildenden signalisiert, daß sie ihr Prüfungsschicksal auch zu ihrer eigenen Sache macht. **Nicht die junge Frau allein muß die Prüfung schaffen, sondern beide zusammen. Ein Scheitern würde daher (auch) einer persönlichen Niederlage von Frau Larsen gleichkommen.**

Zeilen 80 - 83: Die totale Verantwortung, die Frau Larsen in ihrem ersten Gespräch mit der Auszubildenden übernommen hat, mündet in regelmäßigen Treffen, die anfangs ein- bis zweimal in der Woche stattfinden. In diesen Gesprächen bemüht sich Frau Larsen, das Selbstvertrauen der Auszubildenden zu festigen, indem sie ihre Aussagen aus dem ersten Gespräch neu aufgreift: „...und da hab ich ihr einfach immer gesagt, in der Firma sind sie zufrieden und, so wie ich auch schon gesagt hab, ein nettes junges Mädchen, und wir schaffen das Ziel zusammen".

Hinter den Gesprächen, die Frau Larsen mit ihrer Auszubildenden führt, steht der pädagogische Anspruch, die junge Frau bestmöglich zu fördern. Frau Larsen versucht dies, indem sie ihr Selbstvertrauen geben möchte. Sie glaubt, das dadurch erreichen zu können, daß sie in den Gesprächen mit ihrer Auszubildenden immer wieder deren positive Seiten, vor allem ihr Sozialverhalten hervorhebt. **Selbstvertrauen-Geben, Mut-Machen heißt für Frau Larsen in erster Linie, darüber zu sprechen.**

Zeilen 83 - 87: Da Frau Larsen annimmt, daß die eigentliche Ursache für die Prüfungsangst der Auszubildenden im Elternhaus, vor allem beim Vater liegt, sucht sie das Gespräch mit den Eltern. Das Gespräch mit der Mutter kommt zustande. Der Vater hingegen möchte mit ihr nicht „über dieses Thema" sprechen. „Er geht" ihr „auch aus dem Weg, wenn er" sie „sieht". Frau Larsen erzählt nicht, was sie veranlaßt, das Desinteresse des Vaters an einem Gespräch mit ihr als Flucht zu deuten. Der Sinn ihrer Aussage ist wohl der, daß der Vater vor ihr ein schlechtes Gewissen hat. **Das Aus-dem-Weg-Gehen des Vaters bestätigt Frau Larsen einmal mehr ihre „Schuldthese".**

Zeilen 87 - 93: Das Gespräch mit der Mutter bringt für Frau Larsen keine neuen Erkenntnisse, inwieweit das Elternhaus, insbesondere der Vater (mit-)verantwortlich ist für die Prüfungsangst der Auszubildenden. Die Mutter wehrt alle Fragen von Frau Larsen, die in diese Richtung zielen, entschieden ab. Frau Larsen glaubt ihr allerdings nicht. Mit der Sprechform, in der Frau Larsen die Mutter zitiert („nein, nein, nein, also bei uns ist alles in Ordnung und sowas würden wir ja nie"), gibt Frau Larsen zu verstehen, daß in ihren Augen **die Mutter die „wahren Verhältnisse" verschleiern will**. Die Fassade, die die Mutter um ihr Zuhause aufbaut, zeigt auch Risse. Die Mutter selbst gibt zu erkennen, daß die Beziehungen der Eltern zu ihrer Tochter brüchig sind, wobei die Mutter allein das Verhalten der Tochter und nicht auch ihr eigenes Verhalten oder das des Vaters anspricht („sie ist zuhause sehr zurückgezogen, sie geht in ihr Zimmer und spricht mit niemandem").

Zeilen 93 - 105: Frau Larsen hilft der Auszubildenden bei ihrer Vorbereitung zur Zwischenprüfung. Das Prüfungsergebnis ist nicht schlecht, auch nicht gut, jedenfalls ist die Auszubildende „nicht aufgefallen". Daß „sie nicht zu den Besten gehört, das wußte" Frau Larsen „schon bei der Einstellung". Denn die Firma „stellt meist nur Mitarbeiterkinder ein"; da gibt es „gute und schlechte und oder gute und weniger gute". **Die Auszubildende im Fall von Frau Larsen zählt nach dieser Kategorisierung offensichtlich zu den weniger guten. Daß sie die Zwischenprüfung mit der Note „befriedigend" abschließt, stellt Frau Larsen als „positiv" dar.** „Für sie reicht dieses Ergebnis."

Zeilen 105 - 108: Frau Larsen schließt mit **drei Fragen** ihre Erzählung ab. Ihre **dritte und letzte Frage** („wie kann ich ihr mehr Selbstvertrauen geben?") markiert das **Ziel**, auf das hin sie ihre (pädagogischen) Anstrengungen richten möchte. Die **beiden anderen Fragen** betreffen den angemessenen **Weg** („ob ich jetzt mit dem Vater noch sprechen soll") und die „richtige" Methode („ob ich meine Gespräche immer richtig führ'"). Im Mittelpunkt ihrer Problemlösungen steht für Frau Larsen demnach das Gespräch, wobei **es ihr darum geht, das „passende" Gespräch und die „richtige" Gesprächsführung zu finden**.

1.5 Die Rekonstruktion der Fallerzählung im Deutungskontext berufspädagogischer Fragestellungen

Vorbemerkung: Die Rekonstruktion der Fallerzählung in diesem Abschnitt bleibt einerseits an den Verstehenszusammenhang gebunden, in dem die Fallerzählerin ihre Geschichte auslegt, andererseits weist sie über ihn hinaus, sofern Themen, Fragestellungen, Deutungen, die im vorherigen Abschnitt zur Sprache kamen, in einen berufspädagogischen Deutungszusammenhang gestellt und auf dieser Folie neu, zum Teil auch in einem kontrastierenden Licht betrachtet werden. In diesem Rekonstruktionsversuch geht es vor allem darum, die Fallerzählung auf ihr zugrundeliegende **latente Sinnstrukturen** zu untersuchen.

Die Analyse folgt wiederum dem **sequentiellen Vorgehen**, wenngleich auf umfassendere Sequenzeinheiten bezogen als in der Analyse des vorherigen Abschnittes, da die in diesem vierten Arbeitsschritt gewonnenen Einsichten vorausgesetzt und an einigen, aus berufspädagogischer Sicht zentralen Nahtstellen des Verstehenszusammenhanges weiter entfaltet werden.

Zeilen 45 - 61: Die emotionale Betroffenheit von Frau Larsen in der Situation, als die Auszubildende ihres Falles zu ihr kommt und weint, dokumentiert Frau Larsen in der zweimaligen Hervorhebung ihres „Erschrecktseins" (51 und 61). Obgleich Frau Larsen zu diesem Zeitpunkt weder Anlaß noch Hintergründe dieses „Vorfalls" kennt, gibt sie ihrer Situationsdeutung einen dramatisierenden Akzent („das ist ein Alarmzeichen"). Sie fügt auch sogleich eine Erklärung bei: „Des passiert bei mir nicht sehr oft. Ich hab auch nicht sehr viele Auszubildende...". Frau Larsen scheint ihre Auszubildenden gut zu kennen, und das Bild, das sie sich von der Auszubildenden ihres Falles im Verlauf ihrer Ausbildertätigkeit gemacht hat, ist sehr positiv

(„ein nettes junges Mädchen, höflich, aufgeschlossen", allseits „beliebt" und in ihren betrieblichen Leistungen „nie" negativ „auffallend"). Auch als Frau Larsen im Gespräch mit der Auszubildenden den Anlaß für deren Verhalten erfährt (die Prüfungsangst), bleibt ihr Bild von der Auszubildenden davon unberührt.

Die Dramatisierung des „Vorfalls" und die starke Betroffenheit, mit der Frau Larsen auf den Vorgang reagiert, werden in dieser eher vordergründigen Betrachtungsweise, mit der Frau Larsen ihr Handeln kommentiert und zu erklären versucht, letztlich nicht verstehbar. Eine tragfähigere Deutung dürfte nur dann möglich sein, wenn auch die Erwartungshaltungen, die Leitbilder, die Erziehungs- und auch Beziehungsvorstellungen, nach denen Frau Larsen ihr Handeln als Ausbilderin gestaltet und die mithin auch für ihre Situationsdeutung des „Vorfalls" konstitutiv sind, einer analytischen Betrachtung zugänglich gemacht werden können.

Zeilen 76 - 83: Die Art, wie Frau Larsen in ihrem ersten Gespräch und in allen weiteren Gesprächen mit der Auszubildenden spricht (sie gibt ihr immer wieder zu verstehen, daß sie ein „nettes junges Mädchen" ist und daß alle in der Firma „sie mögen"), läßt erkennen, wie wichtig es ihr ist, das Selbstvertrauen der Auszubildenden zu stärken und ihrerseits eine emotional nahe und vertrauensvolle Beziehung zu dem Mädchen aufzubauen. **Was die Prüfung betrifft, macht sie der Auszubildenden ein weitreichendes Angebot („wir zwei werden es schaffen") und deutet dadurch den Prüfungserfolg auch als eigene persönliche Herausforderung.**
So, wie Frau Larsen mit der Auszubildenden spricht und ihr ihre Hilfe anbietet, indem sie ihre eigene Person mit deren Schicksal verknüpft, drängt sich der Eindruck auf, **daß Frau Larsen ihre Beziehung zu der jungen Frau umfassender definiert als es für ein Ausbilder-Auszubildenden-Verhältnis charakteristisch ist**. Ihre fürsorgliche und allseits Verantwortung übernehmende Erwartungshaltung, ihr hohes emotionales Engagement lassen vermuten, daß sie ihre Rolle als Ausbilderin **mit Anteilen besetzt, die eher für eine Mutter-Tochter- als für eine Ausbilder-Auszubildenden-Beziehung konstitutiv sind**.

Vor dem Hintergrund einer solch umfassenden Beziehungsdefinition als Teil ihres Rollenverständnisses als Ausbilderin - vorausgesetzt, daß dieses Rollenverständnis bei Frau Larsen nicht auf den hier erzählten Fall beschränkt, sondern habituell angelegt ist - wird erst verstehbar, warum für Frau Larsen der „Vorfall" in ihrer Fallgeschichte von Anfang an eine dramatisierende und bei ihr starke Betroffenheit auslösende Bedeutung hatte.

Zeilen 93 - 105: Frau Larsen berichtet über die Einstellungspraxis ihrer Firma. Da die Firma „meist nur Mitarbeiterkinder einstellt", gibt es unter den Auszubildenden „gute", „weniger gute" und „schlechte". Die Auszubildende im Fall von Frau Larsen zählt zu den „weniger guten". Daß die Firma auch weniger gute Auszubildende einstellt, ist für Frau Larsen kein Problem, eher eine Herausforderung: „Ich hab mit den weniger guten, also mit der Mittelklasse, auch immer sehr gute Erfolge gehabt". Frau Larsen scheint eine ehrgeizige Ausbilderin zu sein, die versucht, aus ihren Auszubildenden das Bestmögliche „herauszuholen". Auf diesem Hintergrund betrachtet **erscheint die Aussage von Frau Larsen über das Ergebnis der Zwischenprüfung der Auszubildenden ihres Falles in einem ambivalenten Licht** („sie kam mit der Note befriedigend, also ist für mich positiv"). Jedenfalls zählt die Auszubildende nicht zu jenen „weniger guten", mit denen Frau Larsen „auch immer sehr gute Erfolge gehabt" hat. Frau Larsen schließt ihre Erzählung über die Zwischenprüfung mit einem Schlußresümee ab (wobei sie, wie an keiner anderen Stelle ihrer Erzählung, ein wenig in's Stottern kommt): „Reicht für für für ihr, also für sie reicht dieses Ergebnis". **Die Frage bleibt offen, ob das Prüfungsergebnis auch für Frau Larsen - wenn vielleicht auch nur unbewußt - reicht.**
Am Ende der Fallgeschichte wendet sich die die Erzählung von Frau Larsen beherrschende Frage nach den Leistungserwartungen des Vaters (vgl. Abschnitt 1.4) auf Frau Larsen selbst.

Zeilen 105 - 108: Die Bemühungen von Frau Larsen, der Auszubildenden zu helfen, konzentrieren sich auf das Gespräch. Sie ist sich aber unsicher, ob sie ihre „Gespräche immer richtig führt". Sie erwartet sich von der Seminargruppe, der sie ihren Fall erzählt, Ratschläge. Es

scheint, im Licht dessen betrachtet, was Frau Larsen über ihre Gespräche mit der Auszubildenden mitgeteilt hat, **daß ihre Frage nach der „richtigen Gesprächsführung" von einem generellen Interesse nach der „richtigen" Führung des Mädchens geleitet ist**. Frau Larsen möchte das Selbstvertrauen ihrer Auszubildenden vor allem dadurch stärken, daß sie das Mädchen an die Hand nimmt, immer wieder mit ihr spricht und sie zu überzeugen versucht. Daß dieser Problemlösungsweg auch **kontraproduktiv** sein kann, daß ihr pädagogisches Handeln, das vor allem auf Führen und Überzeugungsarbeit abzielt, **die Entwicklung des Selbstvertrauens und auch des selbständig Werdens eher behindern statt fördern kann - diese Frage stellt sich Frau Larsen in ihrer Fallgeschichte nicht**. Daher liegen für sie andere Problemlösungen, die sich in ihrem Fall auch anbieten, die weniger auf Kommunikation und pädagogische Intervention gerichtet sind, statt dessen die **Lerngestaltung** und die **Eigenverantwortlichkeit des Lernenden** betonen, außerhalb ihrer Wahrnehmung.

2. DIE PHASE DES NACHFRAGENS (Zeilen: 111 - 1253)

Vorbemerkung: In dieser Phase konnten die Teilnehmer des Innenkreises Fragen an die Fallerzählerin richten, um ihr Bild von der Fallgeschichte zu vervollständigen. Deutungen, Interpretationen, Vermutungen der Fragesteller waren nicht erlaubt.
Um den Teilnehmern des Außenkreises die Möglichkeit zu geben, sich kurzzeitig am Gespräch des Innenkreises zu beteiligen, wurde für diesen Fall und auf die Phase des Nachfragens beschränkt ein „freier Stuhl" angeboten (vgl. „Einführung in die Fallarbeit", S.13).

2.1 Die thematische Entfaltung der Fallgeschichte

Vorbemerkung: In diesem Abschnitt der Analyse werden die Informationen, die die Fallerzählerin aufgrund der Nachfragen der Teilnehmer einbringt, **nach thematischen und nicht nach chronologischen Gesichtspunkten** dargestellt. Dieses Vorgehen ermöglicht, daß die Ausgestaltung der Fallgeschichte durch die Fallerzählerin in ihrem inhaltlichen und kontextualen Zusammenhang betrachtet werden kann. Als Orientierungsschema für die Darstellung dienen die in der Fallgeschichte auftauchenden Hauptpersonen: die Auszubildende, die Eltern der Auszubildenden, ihr Freund und Frau Larsen.

Die themenorientierte Wiedergabe der Informationen der Fallerzählerin bedeutet eine Reduktion des Informationsgehalts und stellt eine interpretative Leistung des Autors dar. Um dennoch die Authentizität der Antworten und deren Sinngehalt annäherungsweise aufscheinen zu lassen, ist die Darstellung an den sprachlichen Kontext angelehnt, in dem die Fallerzählerin ihre Informationen ausbreitet. In die Darstellung fließen daher an vielen Stellen wörtlich wiedergegebene Aussagen der Fallerzählerin ein. (Fettgedruckte Wörter im Text markieren die sprachliche Hervorhebung durch die Fallerzählerin.)

2.1.1 Die Auszubildende

Die junge Frau ist 18 Jahre alt. Sie wohnt, mit ihrem Bruder, der wenige Jahre jünger ist, bei ihren Eltern. Frau Larsen schildert ihr Erscheinungsbild so: „Ein 18jähriges Mädchen mit langen blonden Haaren, schlank, nett angezogen, nicht unbedingt auffallend, aber man sieht sie. Ich sag das, weil ich das gern hab, wenn ich einen Auszubildenden hör, wenn er kommt, wenn er an die Tür klopft. Also man hört sie anklopfen. Sie ist jemand .. ."
In der Firma ist sie sehr beliebt: „.. sie hört man, sie grüßt, sie lacht morgens, sie ist hilfsbereit, also auch in den Abteilungen .. sagen sie, ach, das ist die, ja das freut uns .. ."

In einem Jahr erwartet sie die Abschlußprüfung für den Beruf als Industriekauffrau. Sie wurde in die Firma, in der Frau Larsen Ausbilderin ist, übernommen, weil sie ein Mitarbeiterkind ist.

Die Noten ihres Abschlußzeugnisses der Realschule sind zwar „durchschnittlich", hätten für eine Übernahme allein aber nicht ausgereicht. Frau Larsen: „Es ist generell so, daß in unserer Firma Mitarbeiterkinder eingestellt werden und .. der Betriebsrat bewertet die .. Firmenzugehörigkeit der Eltern sehr hoch. Also, wenn ein Vater schon sehr lange in der Firma ist, gibt's da Zusatzpunkte. Nach diesen Kriterien muß ich nicht entscheiden, aber es gibt ein Gespräch nachher und da wird ausgewählt, also nach diesen Kriterien des Betriebsrates. Ich bin nicht abgeneigt, daß ich Mitarbeiterkinder nehme, und dann war es auch keine Frage, es gab mehrere Mitarbeiterkinder, und sie war in der Mitte mit dabei, und da wir mehrere genommen haben, gab's für mich damals gar kein Problem, sie zu nehmen. Beim Vorstellungsgespräch war sie sehr aufgeschlossen, und ich hatte eigentlich keine Angst, sie zu nehmen. Ich sah keine Probleme auf mich zukommen."
Frau Larsen nimmt an, daß sich die Auszubildende bei anderen Firmen nicht beworben hat („vielleicht noch bei einer").

Nach Ansicht von Frau Larsen bestanden die „Lernschschwächen" der Auszubildenden nicht erst seit der Ausbildungszeit, sondern „bestanden schon während der ganzen Realschulzeit, sie hat immer pauken müssen".

In der Firma gibt es keine Klagen oder „negative Bemerkungen" über das Leistungsverhalten der Auszubildenden. Ihre Beurteilung in den einzelnen Abteilungen ist „immer in Ordnung" und liegt „im oberen Bereich". Auch in der Berufsschule gibt es nach Aussage des Berufsschullehrers keine Probleme („sie ist auch Durchschnitt und er ist zufrieden").

Das Leistungsverhalten der Auszubildenden hat sich seit dem „Vorfall" (als die junge Frau weinend zu Frau Larsen gekommen ist und ihr von ihrer Prüfungsangst erzählt hat - der „Vorfall" liegt ein halbes Jahr zurück) nicht verschlechtert, „eher verbessert". Frau Larsen meint, daß die Auszubildende sich heute sicherer ist, die Abschlußprüfung zu schaffen („sicherer auf jeden Fall wie im Mai").
In der Zwischenprüfung hatte sie die Note 3. Frau Larsen war mit diesem Ergebnis „eigentlich schon zufrieden".

Obwohl Frau Larsen keine Leistungsprobleme erkennen kann, äußert die Auszubildende ihr gegenüber nach wie vor ihre Prüfungsangst: „Sie sagt halt, sie hat so Angst vor der Prüfung und sie schafft das nicht und sie hat so Angst". Frau Larsen fällt auch auf, daß die Auszubildende „immer fahrig und zittrig ist und stottert". Sie ist der Meinung, daß dieses Problem schon „von Anfang an da war, wo ich das nicht gesehen hab". Sie begründet ihre Meinung mit einem Hinweis auf das Elternhaus: „Das Mädchen war nie die Beste in der Schule, und daheim natürlich immer schon ein bißchen der Druck. Ganz bestimmt. Dann kommt sie in die Firma. Der Vater erwartet von seiner Tochter, ich weiß nicht was, und das sagt er ihr wahrscheinlich auch sehr oft, na? Er, in der Firma so ein wichtiger Mann, und dann: enttäusch mich ja nicht. Diese Erwartungshaltung vielleicht. Vielleicht ist sie da explodiert".

(Hinsichtlich der Bedeutung des Elternhauses, vor allem des Vaters in der Fallgeschichte: vgl. den nachfolgenden Abschnitt 2.1.2.)

Mir ihrer Unsicherheit und ihrem Stottern fällt die Auszubildende vor allem in der Lernsituation der Gruppe auf: „Sie fällt auf, weil sie so unsicher ist. Sie fällt auf durch ihr Stottern oder dann das künstliche Lachen, wenn sie was nicht weiß. Sie traut sich nicht sagen, 'das weiß ich jetzt nicht'." Trotz ihres Stotterns, ihres „komischen Lachens" ist sie in die Gruppe „sehr gut integriert". Die anderen Auszubildenden verhalten sich ihr gegenüber „sehr kollegial" und helfen ihr, wenn sie etwas nicht weiß. Und „sie akzeptieren, was sie sagt auf jeden Fall. Also sie wird nie ausgelacht, hab ich noch nie erlebt".

2.1.2 Das Elternhaus der Auszubildenden

*** Der Vater:**

Der Vater ist 45 Jahre alt und arbeitet seit 20 Jahren in der Firma. Er ist Sachbearbeiter und hat keine Unterstellte: „Unter ihm ist niemand und gleichgestellt wie er sind 500 bei einem Betrieb von 700." Frau Larsen beschreibt sein äußeres Erscheinungsbild so: „Sehr groß, übergewichtig, so einen hängenden Gang, die Hände nach vorne, aber das haben sehr große Leute vielleicht öfter, ganz 'ne dunkle, kräftige Stimme". Über sein Privatleben weiß Frau Larsen nicht viel. Sie erinnert sich, daß er bei der Firmenmeisterschaft „schon mal Tennis gespielt hat ..Da organisiert er aber sehr gern und steht schon mit vorne dran".

Dem Vater gefällt die Arbeit in der Firma „sehr gut". Er ist „ehrgeizig, fleißig, also es gibt keine negativen Seiten". Vor der Familie hebt er die „Wichtigkeit" seiner Person und seiner Position, die er in der Firma einnimmt, hervor. Von seinen Kindern erwartet er, daß sie später „was Besseres" werden.

Die Informationen, die Frau Larsen über den Vater hat, stammen vor allem aus dem ersten Gespräch, das sie mit der Auszubildenden unmittelbar im Anschluß an den „Vorfall" geführt hat. In diesem Gespräch erzählt ihr die Auszubildende, daß „der Vater halt immer meint, ich muß gut, sehr gut abschneiden, und ich darf ihn in der Firma nicht blamieren". Sie erzählt auch, daß der Vater, wenn er von der Arbeit nach Hause kommt, sie sehr oft fragt, und „wenn die Schulnoten kommen, sagt, 'das kannst doch nicht machen, wie steh ich denn da?".

Frau Larsen nimmt an, daß sich die Auszubildende auf Veranlassung des Vaters bei der Firma beworben hat: „.. ich stell mir das für das Mädchen so vor, ist nicht erzogen worden zur Selbständigkeit, sondern der Vater sagt, 'ich bin so lang in der Firma und du lernst da', so bestimmend. Ich glaub nicht, daß sie selbst Ideen entwickeln konnte oder daß sie sich überhaupt vorstellen konnte, was der Ausbildungsberuf erfordert".

In den weiteren Gesprächen zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden spricht diese kaum noch über ihren Vater. Frau Larsens Eindruck ist, daß die Auszubildende diesem Thema aus dem Weg geht: „Ich merk zwar, daß der Vater der Ausgangspunkt des ihrer Probleme (ist), aber sie kann auch nicht so drüber reden, sie will ihm wahrscheinlich nicht .." Auch Frau Larsen sieht sich nicht in der Lage, das Thema ihrerseits neu anzusprechen („ich kann's nicht").

Nach dem ersten Gespräch mit der Auszubildenden hat Frau Larsen mit deren Einverständnis die Eltern zu einem Gespräch eingeladen. Die Einladung erfolgte mündlich über die Auszubildende. Die Mutter nahm die Einladung wahr (vgl. den nachfolgenden Abschnitt), der Vater ist nicht gekommen („der Vater war auch in der Firma, der hätte bestimmt Zeit gehabt"). Frau Larsen deutet das Fernbleiben des Vaters so: „Ja, der Vater hätte sicher ein Problem (gemeint ist, mit Frau Larsen zu sprechen), weil, so wie ich ihn .. mir vorstelle, hat er keine Probleme, es gibt keine Probleme, und wieso soll der über Probleme sprechen, wenn's keine gibt? Ja."

Frau Larsen hat den Vater der Auszubildenden nach dem „Vorfall" ein halbes Jahr lang nicht mehr gesehen. Vor ein paar Tagen ist er ihr „über den Weg gelaufen". Sie wollte ihn ansprechen, aber er „war so schnell, es ging nicht".

*** Die Mutter:**

Die Mutter ist „vielleicht" 43 Jahre alt und Hausfrau. Frau Larsen beschreibt die Mutter so: „Sie ist sehr stolz auf ihren Mann und sie ist eine typische Hausfrau und Mutter, die besorgt ist für die Familie so, wie's vor 20 Jahren war, also nicht wie eine Mutter, die **heut,** wie's viele Mütter gibt, die auch zuhause sind, und das 'ne sehr wichtige Aufgabe ist ... aber sie ist keine Mutter, sondern mehr so 'ne Untergebene des Mannes, so folgsam, nicht gleichberech-

tigt, seh ich das. Also ich seh, daß er, wenn er heimkommt, das Essen auf dem Tisch stehen muß, die Pantoffeln unterm Tisch." Was die Kindererziehung betrifft, sagt Frau Larsen: „... ich glaub, für die Familie ist die Frau zuständig und die muß schauen, daß die Kinder so sind, wie er sie sich vorstellt".

(Als Informationsquelle über die Familie dient Frau Larsen eine Arbeitskollegin, die mit der Familie befreundet ist („da hab ich das mitbekommen, wobei aber meine Kollegin nichts weiß über diese Probleme").

Die Beziehung der Mutter zu ihrer Tochter kennzeichnet Frau Larsen als „komische" Beziehung. „Also **meine** Tochter würde so mit mir nicht reden. Es ist sehr viel Abstand da. Auch in Gegenwart anderer, wenn meine Tochter heulen würde, dann würd ich sie in Arm nehmen; aber die Mutter saß wie angewurzelt und versuchte, immer zu erklären, sie wollen ja nur das Beste für ihr Kind."

Beim Treffen mit der Mutter sprach Frau Larsen auch das Verhalten des Vaters an: „Ich hab nur gesagt, also wirklich nur mit **einem** Satz, ob der Vater von ihrer Tochter mehr .. erwartet. Dann hat sie gesagt, nein, wir sind zufrieden ..., man konnte greifen, daß noch was da ist, aber ich konnt's nicht hinterfragen, ich bin einfach Laie."
Frau Larsen teilt in diesem Gespräch der Mutter mit, daß sie mit ihrer Tochter „zufrieden" ist, daß sie das Mädchen für „leistungswillig" hält und daß „kein Grund zur Besorgnis" besteht. Sie versichert der Mutter, daß sie ihre Tochter „mit allen Mitteln, die (ihr) zur Verfügung stehen", unterstützen wird. „Wir schaffen die Prüfung zusammen."

Das Gespräch mit der Mutter bzw. die Gesprächseinladung an die Eltern stellt Frau Larsen als „Ausnahmesituation" dar. „Die (gemeint sind ihre Auszubildenden) sind heute alle über 18, und dann find ich einfach, muß ich nicht unbedingt mit den Eltern sprechen. Da müssen wir die Probleme miteinander austragen."

2.1.3 Der Freund

Die Informationen über den Freund der Auszubildenden erhielt Frau Larsen vor allem im ersten Gespräch, das sie mit ihr im Anschluß an den „Vorfall" geführt hat.

Der Freund ist etwa gleich alt und hat vor einem halben Jahr in einer anderen Firma die Ausbildung zum Industriekaufmann mit der Note 1 abgeschlossen.
Die Auszubildende verbringt ihre Freizeit meist mit ihm, da „er der einzige soziale Kontakt ist, den sie außerhalb hat". „Die andern Auszubildenden treffen sich manchmal, geh'n miteinander weg, aber da hat sie ja keine Zeit, da kommt der Freund also, aber ob er sie stärkt im Selbstbewußtsein, das glaub ich nicht. Das ist vielleicht mehr 'ne sexuelle Beziehung."
Die beiden treffen sich bei der Auszubildenden zuhaus', was die Eltern zulassen, obgleich sie, glaubt Frau Larsen, den Freund nicht akzeptieren, „weil er nicht reich ist und kein großes Auto fährt". Über das Verhältnis der Eltern zu ihrem Freund hat die Auszubildende mit Frau Larsen nicht viel („wenig, wenig") gesprochen.

Frau Larsen nimmt an, daß für das Mädchen der Gedanke an einen Auszug aus der elterlichen Wohnung „kein Thema" ist. Dazu ist die Auszubildende „zu labil", vielleicht auch „zu bequem", und darüberhinaus „sind beide finanziell nicht gesichert, daß sie 'ne eigene Existenz aufbauen könnten".

Über ihre Leistungsprobleme und ihre Prüfungsangst möchte die Auszubildende mit dem Freund nicht sprechen. Frau Larsen glaubt, daß dies mit dem Leistungsunterschied der beiden zu tun hat: „Weil sie diese Leistungen nicht erzielt, kann sie mit ihrem Freund über dieses Thema ... nicht sprechen. Da hab ich auch mal gemeint, 'wenn er Dich mag und wenn er zu Dir steht, dann kannst du mit ihm auch über dieses Thema sprechen'. Aber da hat sie 'ne Barriere, das kann sie nicht."

Frau Larsen hat in diesem und auch in den späteren Gesprächen mit ihrer Auszubildenden dieses Thema nicht weiter angesprochen: „.. ich wollt auch nicht weitergehen, ich hab gedacht, soweit so gut. Ich möchte nicht, was sie mir sagte, das hab ich eigentlich akzeptiert, ich wollt nicht tiefer gehen, weil ich einfach glaub, das .. ist auch nicht meine Sache."

2.1.4 Frau Larsen

Frau Larsen ist sich sicher, daß die Auszubildende die Abschlußprüfung schaffen wird: „... wobei ich wirklich keine Angst habe, daß sie das Ziel nicht erreicht. Sie erreicht das Ziel, und da setz ich **alles** dran, das weiß ich. Sie wissen ja alle, man hat schon mal Auszubildende, die ... brauchen einfach mehr Motivation, mehr Zuwendung, aber das Ziel erreichen ..., da hab ich keine Angst."

Frau Larsen trifft sich in der Regel zweimal in der Woche mit der Auszubildenden. Die Treffen werden nicht abgesprochen, sondern kommen eher sporadisch oder zufällig zustande, sei es, daß die Auszubildende zu Frau Larsen kommt, um ihr das Berichtsheft vorzulegen oder ihre Fehlzeitkarten abzeichnen zu lassen, sei es, daß sie sich „über den Weg laufen" („ich hab sie getroffen und dann kamen die Tränen, und dann .. hab ich sie untern Arm genommen und hab gesagt, so und jetzt gehen wir").

In den Gesprächen mit ihrer Auszubildenden möchte Frau Larsen vor allem deren Selbstbewußtsein stärken: „Und dann sag ich ihr einfach, daß ich zufrieden bin, wie sie .. ihre Arbeit macht. Sie ist ein nettes junges Mädchen, das sag ich ihr sehr oft, sie darf ruhig selbstbewußt sein, und ich kann sie einfach nur persönlich stärken, weil ich weiß nicht, was ich sonst tun kann."

Die Gespräche verlaufen relativ gleichförmig („es läuft nämlich schon immer ähnlich ab, also sehr ähnlich") und sind im Unterschied zu den ersten Gesprächen, die nach dem „Vorfall" stattfanden, nicht mehr so lang und so intensiv: „...also so die intensiven Gespräche finden nicht in der Woche zweimal statt. Das hab ich jetzt .. **wesentlich** reduziert, jetzt sind's wirklich nur noch Sachen, daß ich sie wirklich frag, ob es ihr besser geht oder ob wir mal wieder länger drüber reden sollen."
Über ihre Gespräche mit der Auszubildenden macht sich Frau Larsen in „Stichpunkten" Notizen.

Frau Larsen hat der Auszubildenden „viele Bücher" zum Lesen gegeben. („Wie aktiviere ich mich selbst?" oder „Sorge dich nicht, lebe" - „also so in dem Stil diese Sachen hab ich ihr gegeben".) Sie sollten beitragen, das „Selbstbewußtsein (des Mädchens) zu stärken". Frau Larsen nimmt an, daß die Auszubildende die Bücher nicht gelesen hat („.. in der Zeit, in der ich sie wieder zurückbekommen hab, kann man sie nicht lesen").

Um das Selbstvertrauen der Auszubildenden zu fördern, hat ihr Frau Larsen auch eine Kassette gegeben: „.. da heißt es auch .., 'das stärkt das Selbstvertrauen, das tut mir selber gut',... 'was ich mache, mach ich, ja mach ich ja gut und will es gut machen', und 'ich bin ich und ich werde so akzeptiert' - also das sind jetzt nur ein paar Auszüge". Frau Larsen war „dann schon enttäuscht", als die Auszubildende ihr mitteilte, daß sie die Kassette „nicht angehört hat, weil sie keine Zeit gehabt habe".

Das Lernverhalten der Auszubildende zuhaus' beschreibt Frau Larsen so (die Information hat Frau Larsen aus dem ersten Gespräch nach dem „Vorfall"): „... sie geht heim, ißt mit ihren Eltern und dann geht sie in ihr Zimmer und lernt täglich, so eine Stunde, und da hat sie die Musik sehr laut und so kann sie lernen, daß sie ihre Eltern nicht hört ... ."

Was das Lernverhalten der Auszubildenden im Unterricht bei Frau Larsen betrifft, wird die Auszubildende von Frau Larsen mit besonderer Zurückhaltung behandelt, insofern sie ihr „mehr Zeit (läßt) als den andern, damit sie Erfolgserlebnisse hat". „Grad, wenn .. sie irgendwas ausarbeiten, und es muß jemand ja vortragen oder an der Tafel zeigen, dann laß ich ihr

eigentlich immer den Vorsprung, daß ich andere das zuerst machen laß und dann sie." Frau Larsen hat den Eindruck, daß diese Sonderbehandlung von der Auszubildenden „manchmal ausgenützt" wird: „Aber das ist oft nicht gut, ich merk, daß sie da einfach dann das ausnutzt und denkt, aja, mir hilft sie ja ein bißchen." Inzwischen nimmt Frau Larsen die Auszubildende „einfach wieder verstärkt dran".

(An einer späteren Stelle des Gesprächs in dieser Phase greift Frau Larsen dieses Thema „Ausnützen" erneut auf und zwar im Zusammenhang von zwei Fragen, die nicht spezifisch auf dieses Thema gerichtet waren, sondern das Thema spezieller Lernhilfen für die Auszubildende zum Inhalt hatten. Die Aussagen von Frau Larsen werden im Kontext dieser beiden Fragen wörtlich wiedergegeben.)

Frau Flad: „Haben Sie sich für sie (die Auszubildende) schon mal 'ne Aufgabe überlegt, mit der Ihnen das Mädchen beweisen kann oder auch der Gruppe, daß sie .. gute Leistungen bringt und gleichzeitig dadurch, daß sie eben diese Aufgabe gut löst, selber Sicherheit gewinnt?"
Frau Larsen: „Das hat sie schon öfter erlebt, ja."
Frau Flad: „So 'ne spezielle herausragende Aufgabe, die man der Gruppe dann vorstellt und oder es kann auch eine Aufgabe aus 'ner Abteilung sein?"
Frau Larsen: Ja, das hat sie, das hat sie schon öfter gemacht. Hat sie auch, dann hab ich sie auch gelobt und das war - da denk ich .. jetzt an das Ausnützen, das war vielleicht sogar zuviel. Weil da hat sie dann schnell 'n Strick gefunden und hat gemerkt, ich kann das ja, und die hilft mir ja sowieso. Da weiß ich jetzt nicht, ich hab sie immer so gefördert und sie hat das auch gut gemacht, aber jetzt, wenn ich sie dann später drangenommen hab, da hab ich jetzt schon 'n bißchen das Gefühl, so wie Sie's grad beschrieben haben. Nutzt s' mich vielleicht aus? Und denkt sie vielleicht, bei der hab ich sowieso 'ne Nummer, die schützt mich schon, so wie meine Mutter vielleicht?"

Zur Vorbereitung auf die Zwischenprüfung hat Frau Larsen mit den Auszubildenden „viele alte Zwischenprüfungen durchgearbeitet". Dabei hat die Auszubildende ihres Falles „auch sehr viele Erfolgserlebnisse gehabt". Spezielle Lernhilfen für die Auszubildende allein oder ein „spezielles Programm" bietet Frau Larsen ihr nicht an („ist zeitlich für mich auch fast unmöglich").

Frau Larsen ist ratlos, wie sie der Auszubildenden weiterhelfen kann. Daß sie ihrer Auszubildenden Bücher zum Lesen gegeben hat, deutet sie als Ausdruck ihrer Hilflosigkeit: „Ich, ich, ich war ja hilflos. Ich seh, ich hab heute noch Hilfe hingeschrieben (sie meint die Wandzeitung, auf der sie ihren Fall verbildlicht hat); jetzt ist ein 3/4 Jahr her. Ich weiß nicht, was ich ihr .. geben soll oder wie ich sie noch stärken soll. Mit den einfachen.. Worten immer, 'ich bin mit ihr **zufrieden** und **wir zwei schaffen** das Ziel, und .. ich hab gar keine Angst, daß sie das nicht erreicht' - da find ich, da .. müßt ich noch ein bißchen **mehr** machen, aber ich weiß nicht was."

(Gegen Ende der Nachfragephase wird das Thema von Frau Larsens Hilflosigkeit erneut angesprochen. Da die Aussagen von Frau Larsen ihre emotionale Befindlichkeit und ihr Interesse an der Bearbeitung ihres Fall besonders kenntlich machen, werden nachfolgend und diesen Abschnitt abschließend, ihre Aussagen im Zusammenhang der an sie gerichteten Fragen dargestellt.)

Herr Hof: „Frau Larsen, Sie haben da auf Ihrem Blatt .. 'Hilfe' geschrieben. Haben Sie bei der Geschichte Angst und wovor oder vor wem haben Sie Angst?"
Frau Larsen: „Um den **Menschen** hab ich Angst. Ich merk einfach, das ist ein netter, lieber Kerl und hat hat solche Probleme, bräucht's eigentlich gar nicht. Wie kann ich sie denn stärken in ihrem Selbstbewußtsein, weil die schafft die Prüfung, das weiß ich ganz bestimmt."
Herr Hof: „Und wenn sie sie nicht schafft?"
Frau Larsen: „Ja, was mach ich dann? Da hab ich Angst davor."

Frau Münch: „Fühlen Sie sich vielleicht ein bißchen überfordert mit der Situation?"
Frau Larsen: „Schon, weil ich einfach nicht weiß, was ich noch machen kann, und jetzt hätt ich noch Zeit, was zu machen. Jetzt ist doch immerhin fast ein Jahr, und wenn ich konkrete Hinweise kriegen könnt, wie ich sie steuere, welche Unterstützung ich ihr geben kann."

2.2 Analyse der Nachfragephase

2.2.1 Analyse der thematischen Struktur und der Fragerichtungen

Alle **Themenangebote aus der Fallerzählung** (vgl. Seiten 15 - 17) werden in der Nachfragephase mit wenigen Ausnahmen aufgegriffen und durch weitere Informationen seitens Frau Larsen entfaltet. **Die wenigen Themen, die nicht aufgegriffen werden, stehen ausnahmslos im Zusammenhang mit der Person der Fallerzählerin:** Ihre Selbstcharakterisierung „als Ausbilderin mit wenig Pädagogikkenntnissen", ihre emotionale Betroffenheit auf den „Vorfall" („Erschrecktsein"), ihre Deutung des „Vorfalls" als „Alarmzeichen" sowie ihre „erfolgreiche" Arbeit „auch mit den weniger guten" Auszubildenden.

Bei Betrachtung der thematischen Struktur auf der Folie der **Analyseebenen**: Subjekt, Beziehungen, pädagogisches und didaktisches Handeln, Institution **lassen sich die meisten Themen, die in dieser Arbeitsphase angesprochen werden, den beiden ersten Ebenen zuordnen, wobei auf der Subjektebene Frau Larsen selbst nicht aufscheint**. Im Unterschied zur Person des Vaters und der Auszubildenden, über deren biographischen und sozialen Hintergründe Frau Larsen - angeregt durch Nachfragen, aber auch aus eigenem Antrieb - zum Teil sehr detailliert informiert, werden solche Zusammenhänge bezüglich der Person „Larsen" weder von der Arbeitsgruppe noch von Frau Larsen selbst angesprochen. Informationen zur Person von Frau Larsen finden sich ausschließlich im Kontext ihrer Beziehungen zu anderen Personen und im Kontext ihrer Ausbildertätigkeit.

Zahlreiche Themen dieser Nachfragephase lassen sich der dritten Analyseebene - das pädagogische und didaktische Handeln von Frau Larsen - zuordnen. Schwerpunkt dieser Themen bilden dabei Fragen der Arbeitsgruppe nach den Hilfen, die Frau Larsen der Auszubildenden ihres Falles anbietet. Im Unterschied zu den meisten Fragen hinsichtlich der Subjekt- und Beziehungsebene, die in der Regel den Informationsvorgaben der Fallerzählung folgen, **weisen diese Fragen in eine neue Informations- bzw. Erfahrungsrichtung.** Durch diese Fragen nach dem pädagogischen Umgang von Frau Larsen **erhält das Gesamtbild, das Frau Larsen von ihrem Fall in der Fallerzählung der ersten Arbeitsphase vermittelt hat, eine Korrektur:** Neben dem Elternhaus (vor allem dem Vater) und der gesprächszentrierten Unterstützung der Auszubildenden durch Frau Larsen rückt das pädagogische Handeln und mithin das berufspädagogische Selbstverständnis von Frau Larsen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Fragen der Teilnehmer sind Ausdruck einer produktiven Sicht des Falles und zeugen von einem reflektierten Umgang mit der eigenen Berufspraxis.

Im Unterschied zu den Ebenen des Subjekts, der Beziehungen und des pädagogischen Handelns wird die vierte Ebene, die der Institution, in der Nachfragephase kaum angesprochen. Sie taucht explizit nur an einer einzigen Stelle auf und zwar im Zusammenhang des betrieblichen Einstellungsverfahrens, über das Frau Larsen, durch eine Frage des Moderators veranlaßt, ausführlich erzählt.

Die Fragen, die die Teilnehmer an Frau Larsen richten, lassen sich nach **Typen** unterscheiden:

* Fragen, die auf **sog. „Faktizitäten"** abzielen, die z.B. Ereignisabläufe, Handlungen zu ihrem Gegenstand haben, wobei auch Gefühlszustände gemeint sein können. (Beispiele: „Was hat die junge Frau über ihren Vater erzählt?"; „Wie ist ihre Beurteilung in den einzelnen Abteilungen?"; „Sie haben auf ihrem Blatt da 'Hilfe' geschrieben. Haben Sie bei der Geschichte Angst und wovor oder vor wem haben Sie Angst?")
* Fragen, die auf **Meinungen, Einschätzungen, Urteile** der Fallerzählerin abzielen, dabei

keine Deutungs- bzw. Interpretationsanteile des Fragestellers enthalten. (Beispiele: „Haben Sie den Eindruck, daß die Auszubildende sich auch sicher ist jetzt inzwischen, daß sie die Prüfung schafft?"; „Wie schätzen Sie die Situation ein? War dieses Problem für das Mädchen Ihrer Meinung nach von Beginn der Ausbildung da...?")

* Fragen, die auf **Stellungnahmen der Fallerzählerin zu Deutungs-, Interpretationsangeboten des Fragestellers** abzielen (Beispiele: „Würden Sie das vielleicht auch so sehen..., daß der Vater vielleicht gar nicht im Unterbewußtsein will, daß die Tochter vorwärts kommt...?"; „Haben Sie schon mal überlegt, daß die Tochter das vielleicht als präventiven Schutz nimmt, daß sie es vielleicht nicht schaffen könnte...?")
Fragen des interpretativen Typus sind nach den Regeln des Arbeitsmodells ausdrücklich untersagt.

* Fragen, die einerseits den zwei erstgenannten Fragetypen zugeordnet werden können, die andererseits interpretative Anteile enthalten (**sog. „Mischfragen"**, Beispiele: „Fühlen Sie sich eigentlich ausgenützt von ihr?"; „Hat das Mädchen schon mal über Ausziehen nachgedacht, laut nachgedacht? Daß sie da rauskommt aus dieser Elternbeziehung?").

Der überwiegende Anteil der Fragen an die Fallerzählerin ist dem ersten Fragetypus zuzurechnen (sog. „Faktenfragen"). Die Fragetypen 2 (Fragen, die auf Meinungen, Einschätzungen der Fallerzählerin abheben, dabei keine eigenen interpretativen Anteile enthalten) und 4 (sog. „Mischfragen") tauchen in der Nachfragephase nur vereinzelt auf. Die **sog. „Mischfragen"**, die in ihrem Kern verdeckte Interpretationsfragen darstellen, sind in der Regel nur unscharf von den Fragen zu unterscheiden, die dem dritten Fragetypus (sog. Deutungsfragen) zugeordnet werden können. **Dieser dritte Fragetypus ist etwa ab Mitte der Nachfragephase zunehmend häufiger vertreten und konkurriert gegen Ende der Phase anteilmäßig mit dem ersten Fragetyp. Je länger die Nachfragephase dauert, desto häufiger finden sich zum Teil über mehrere Fragen und Antworten sich erstreckende Deutungspassagen**. Vor allem der Gesprächsführung des Moderators ist es zuzuschreiben (vgl. zur 'Gesprächsgestaltung des Moderators des Innenkreises', S.141), daß das Gespräch gegen Ende der Phase nicht gänzlich in einen Verstehensaustausch zwischen den Fragestellern und der Fallerzählerin umkippt.

2.2.2 Versuch einer Bewertung

1. Ausgehend vom konstruktivistischen Denkansatz des Bildungskonzeptes (siehe Abschnitt 8.1.1, S.113f.) und somit von der These, daß der Fallerzähler der Konstruktor seiner Fallgeschichte ist, **bedeutet das Ausblenden der Person von Frau Larsen auf der Subjektebene einen Informationsverlust**, da der Konstruktionscharakter der Fallgeschichte nur im Licht biographischer, sozialisationsgeschichtlicher und lebensweltlicher Zusammenhänge angemessen verstehbar wird.

2. Der wachsende Anteil von Deutungspassagen im Wechselspiel von Fragen und Antworten sind Ausdruck eines im Verlauf des Gesprächs immer stärker werdenden **Interesses der Fragesteller an einem dialogischen Austausch mit der Fallerzählerin**. Da die Regeln des Arbeitsmodells eine dialogische Gesprächsgestaltung in dieser Phase der Fallarbeit nicht zulassen, ist zu fragen, ob und an welcher Stelle der Fallarbeit den Teilnehmern eine dialogische Gesprächsform ermöglicht wird. Die Frage ist vor allem an die Analyse der fünften Arbeitsphase, die Phase des Verstehens, zu stellen, zumal das Verstehen der Fallgeschichte nicht zwingend bedeutet, daß die Gesprächsstruktur des Verstehensprozesses auch dialogisch angelegt ist.

3. Die **Problematik von Fragen**, die dem dritten Fragetypus, den sog. **„Deutungsfragen"**, zuzurechnen sind, soll an **zwei Beispielen verdeutlicht werden:**

Beispiel (a):

Frau Flad: „Sind Sie sicher, daß der Vater Druck auf die Tochter (gemeint ist die Auszubil-

dende des Falles von Frau Larsen) ausgeübt hat, um bei Ihnen in der Firma anzufangen, daß er, daß der Vater das wollte?"
Frau Larsen: „Ich hab mir das so vorgestellt oder ich stell mir das so für das Mädchen vor: ist ja nicht erzogen worden zur Selbständigkeit, sondern der Vater sagt, 'ich bin so lange in der Firma und du lernst da', so bestimmend. Ich glaub nicht, daß sie selbst Ideen entwickeln konnte oder daß sie sich überhaupt vorstellen konnte, was der Ausbildungsberuf erfordert.. ."

(Anmerkung: Die Frage von Frau Flad ist insofern eine Deutungsfrage, da von einem Druck des Vaters auf seine Tochter hinsichtlich deren Bewerbung bei der Firma noch nicht die Rede war.)

Beispiel (b):

Frau Münch: „Wie dominant ist denn dieser Freund in der Beziehung? Haben Sie das mal rausgehört? Hängt sie an ihm oder ist sie gleichberechtigt oder ist er jetzt hier der Vaterersatz? Daß sie sich das wieder gesucht hat, wie sie, was sie daheim auch hat?"

Frau Larsen: „Das ist der einzige Kontakt, den sie außerhalb hat. Die andern Auszubildenden treffen sich manchmal, geh'n miteinander weg, aber da hat sie ja keine Zeit, da kommt der Freund also, aber ob er sie stärkt im Selbstbewußtsein, das glaub ich nicht. Das ist vielleicht mehr 'ne sexuelle Beziehung."

Die zwei Beispiele zeigen, daß Fragen mit interpretativen Anteilen zu einer wesentlichen Informationserweiterung für das Verstehen der Fallgeschichte beitragen können. Im ersten Beispiel erfahren die Seminarteilnehmer, daß Frau Larsen die Auszubildende als wenig selbständig und bis in ihre Berufswahlentscheidung als vom Vater abhängig wahrnimmt. Im zweiten Beispiel verstärkt Frau Larsen ihre Sicht von der geringen Selbständigkeit der Auszubildenden, indem sie, die Frage von Frau Münch aufgreifend und weiterführend, mitteilt, daß für sie die Beziehung der Auszubildenden zu ihrem Freund nicht eine deren Selbstbewußtsein unterstützende, vielmehr eine sexuelle Beziehung ist. Diese Informationen von Frau Larsen über das Bild, das sie sich von ihrer Auszubildenden gemacht hat, können für das Verstehen der Fallgeschichte und das Entwickeln von Lösungsansätzen von großer Bedeutung sein, dann nämlich, wenn dieses Bild von Frau Larsen über die Auszubildende und ihr pädagogischer Umgang mit dem Mädchen im Betrieb in Beziehung zueineinander gebracht werden und dabei die „Angemessenheit" des pädagogischen Handelns von Frau Larsen bedacht wird.

Wenn Deutungsfragen, wie in den beiden Beispielen aufgezeigt, zur Informationserweiterung beitragen können, ist zu fragen, welche Gründe gegen die Akzeptanz von Fragen dieser Art in der zweiten Fallbearbeitungsphase sprechen. Der entscheidende Punkt, der eher gegen eine Akzeptanz in dieser Arbeitsphase spricht, ist die **Verminderung des authentischen Gehalts** der Antworten des Fallerzählers, da seine Antworten in der Regel dem Deutungssog des Fragestellers folgen. Dies läßt sich an dem zweiten Beispiel verdeutlichen:
Frau Larsen bindet ihre Antwort auf die Fragen von Frau Münch nahtlos, d.h. ohne Korrektur an die in diesen Fragen enthaltenen Interpretationen an (wobei sie auf die Fragen nicht direkt eingeht). Das bedeutet, daß sie ihre Aussagen über die Beziehung der Auszubildenden zu ihrem Freund im Licht dieser Interpretationsvorgaben entwickelt. Mit ihrer Bemerkung, daß sie nicht glaubt, daß die Beziehung der Auszubildenden zu ihrem Freund deren Selbstbewußtsein stärkt und daß die Beziehung vielmehr eine sexuelle Beziehung ist, bestätigt sie implizit die (An-)Deutungen der Fragestellerin, daß es sich hier wohl nicht um eine gleichberechtigte Beziehung handelt, sondern um eine Beziehung, in der das Mädchen von ihrem Freund abhängig ist.

Es macht einen qualitativen Unterschied aus, ob der Fallerzähler seine Aussagen, vor allem wenn sie interpretativer Art sind, aus eigener Einschätzung der Situation entwickelt oder ob seine Aussagen den deutenden Vorgaben des Fragestellers folgen. Die Fragestellerin in Bei-

spiel 2 hätte ihre Frage auch ohne interpretative Vorgaben stellen können, z.B.: „Was wissen Sie über die Beziehung der Auszubildenden zu ihrem Freund? Wie schätzen Sie diese Beziehung ein?" Würde die Antwort von Frau Larsen sinngemäß ihren Aussagen in Beispiel 2 entsprechen, dann wäre der Informationsgehalt ihrer Deutungen ein qualitativ anderer, da der Authentizitätscharakter dieser Deutungen wesentlich plausibler zum Tragen kommt als dort, wo die Fallerzählerin sich lediglich den Deutungsvorgaben der Fragestellerin anschließt.
Man kann daher sagen: Deutungsfragen, die zwar einerseits zur Informationserweiterung beitragen können, bedeuten auf der anderen Seite zugleich einen Informationsverlust, wenn es um den Authentizitätsgehalt der Antworten geht.

EXKURS: Die Beiträge der Außenkreisteilnehmer über den „heißen Stuhl"

8 mal fädeln sich Teilnehmer aus dem Außenkreis in das Gespräch des Innenkreises ein. Die Hälfte der Beiträge kommen von einer Teilnehmerin (Frau Schanz), wobei diese ihre Fragen an zwei Stellen in ein dialogähnliches Gespräch mit der Fallerzählerin überführt.
Eine Teilnehmerin macht keinen Gebrauch vom „heißen Stuhl". Ein Beitrag stammt vom Außenkreismoderator.

Von einer Teilnehmerin abgesehen, deren Fragen an vorausgegangene Fragen oder Informationen der Fallerzählerin anknüpfen, **weisen die Beiträge der Außenkreisteilnehmer auf neue Fragerichtungen und Themenfelder**. Interpretationsanteile in den Fragen finden sich allein in den beiden dialogähnlichen Passagen der oben erwähnten Teilnehmerin.

2.3 Die Deutung des Falles im Spiegel der Nachfragephase

Vorbemerkung: In diesem Abschnitt werden die Rekonstruktions- und Deutungsversuche aus dem ersten Kapitel (vgl. 1.4 und 1.5) erneut aufgenommen und im Kontext der Informationen, die Frau Larsen in dieser Phase neu einbringt, fortgeführt. Es wird vor allem danach zu fragen sein, ob die in Kapitel 1 aufgezeigten Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge durch die neuen Informationen an Plausibilität gewinnen oder ob sich eher Deutungsalternativen bzw. neue Verstehenszusammenhänge auftun. Für die Analyse der folgenden Fallbearbeitungsphasen bedeuten die Erkenntnisse die Weiterentwicklung des obigen Deutungsrahmens.

2.3.1 Die Beziehung von Frau Larsen zu ihrer Auszubildenden

Das Bild, mit dem Frau Larsen das Auftreten der Auszubildenden in der Firma darstellt, zeigt ein lebensfrohes, aufgeschlossenes, freundliches Mädchen. In einem „eigenartigen" Kontrast zu diesem Bild stehen die Aussagen von Frau Larsen, wenn sie über ihren persönlichen Kontakt mit dem Mädchen erzählt. Abgesehen vom ersten Gespräch unmittelbar nach dem „Vorfall", als die Auszubildende sehr viel über sich, ihr Elternhaus, auch über ihren Freund offenlegt, findet Frau Larsen in allen späteren Gesprächen keinen „rechten" Zugang zu ihr. Das Mädchen verhält sich sehr „bedeckt", spricht kaum noch über ihren Vater, auch nicht über ihren Freund; sie weint sich öfters bei Frau Larsen aus, läßt sich von ihr trösten und Mut zusprechen. Da diese Gespräche „schon immer sehr ähnlich" ablaufen, hat Frau Larsen die Häufigkeit der Gespräche „wesentlich reduziert".

Es scheint, daß bei Frau Larsen **die Beziehung zu ihrer Auszubildenden Spuren der Enttäuschung hinterlassen hat.** Frau Larsen spricht wiederholt davon, daß sie **das Gefühl hat, daß das Mädchen sie „ausnützt"**, wenn sie die Auszubildende in der Lerngruppe besonders nachsichtig behandelt und sie vor den anderen Auszubildenden bevorzugt fördert: „Da hat sie dann schnell 'n Strick gefunden und hat gemerkt, ich kann das ja, und die hilft mir ja sowieso. Da weiß ich jetzt nicht, ich hab sie immer so gefördert und sie hat das auch gut gemacht, aber jetzt, wenn ich sie dann später drangenommen hab, da hab ich jetzt schon 'n bißchen das Ge-

fühl, so wie Sie's grad beschrieben haben. Nutzt s' mich vielleicht aus? Und denkt sie vielleicht, bei der hab ich sowieso 'ne Nummer, die schützt mich schon, so wie meine Mutter vielleicht?"

Frau Larsen gebraucht das Bild von der Mutter, um sich das Verhalten des Mädchens ihr gegenüber erklärbar zu machen. Dabei bietet sie - ohne daß sie sich wahrscheinlich darüber ausdrücklich bewußt ist - **eine Deutung an für das, was das Mädchen möglicherweise bei ihr vorrangig sucht: Schutz, Geborgenheit, Hilfe,** also „Dinge", die das Mädchen, nach den Informationen von Frau Larsen, in ihrem Elternhaus nicht bekommt. (**In psychoanalytischer Terminologie werden solche projizierten Wünsche „Übertragung" genannt.**)

2.3.2 Frau Larsen und ihr Selbstverständnis als Ausbilderin

Das Bild von der Mutter, das Frau Larsen in's Gespräch bringt, um die Phantasien des Mädchens ihr gegenüber zu charakterisieren, kann auch als Hinweis gedeutet werden, wie Frau Larsen selbst ihre Rolle in der Beziehung zu ihrer Auszubildenden sieht. Es ist danach zu fragen, wie - vielleicht genauer: unter welchen Bedingungen - Frau Larsen zu diesem Bild kommt, insbesondere, **ob sie durch ihr eigenes Handeln und Verhalten sich der Auszubildenden nicht vielleicht als Modell (psychoanalytisch: „Projektionsobjekt") darstellt,** das geeignet ist, die - von Frau Larsen unterstellten - Phantasien des Mädchens zu begünstigen oder auch mit auszulösen (**Phänomen der „Gegenübertragung" in psychoanalytischer Terminologie**).

Als Frau Larsen danach gefragt wird, wie sie die Beziehung der Mutter (der Auszubildenden) zu ihrer Tochter einschätzt, gibt sie einen Einblick in die eigene Sichtweise von ihrer Rolle als Mutter: „Also **meine** Tochter würde so mit mir nicht reden. Es ist sehr viel Abstand da. Auch in Gegenwart anderer, wenn meine Tochter heulen würde, dann würd ich sie in Arm nehmen; aber die Mutter saß wie angewurzelt und versuchte, immer zu erklären...". Auf der Folie dieser Deutung der Mutter-Tochter-Beziehung der Auszubildenden durch Frau Larsen erscheint ihr eigenes Handeln dem Mädchen gegenüber als Gegenbild: **Frau Larsen sucht die emotionale Nähe in der Beziehung**; sie bemüht sich, das Mädchen bestmöglichst zu fördern, ihr Selbstvertrauen zu geben, sie dabei immer wieder zu stärken und sie auch zu trösten, wenn es ihr nicht gut geht („ich hab sie getroffen und dann kamen die Tränen und dann .. hab ich sie unter'n Arm genommen und hab gesagt, 'so und jetzt gehen wir'"). **Frau Larsen tut genau das, was die Mutter der Auszubildenden in den Augen von Frau Larsen nicht tut und was Frau Larsen ihr hinsichtlich ihrer Mutterrolle als Defizit zuschreibt.**

Die Aussagen von Frau Larsen in der Nachfragephase **verdichten den Eindruck aus der Erzählphase, daß sie ihre Rolle als Ausbilderin mit Anteilen besetzt, die eher für eine Mutter-Tochter-Beziehung als für ein Ausbilder-Auszubildenden-Verhältnis charakteristisch sind.** Daß Frau Larsen dabei in ihrem Engagement und ihrer Fürsorglichkeit durch die „Verschlossenheit" der Auszubildenden enttäuscht wird, versteht sich daraus, daß für das Mädchen ihre Bedürfnisse nach emotionale Zuwendung und Hilfe nicht zwingend gebunden sind an eigene „Vorleistungen" und Selbstansprüche. So sind Vertrauen-Geben oder Gesprächs-"Offenheit" als Bestandteile einer vertrauensvollen Beziehung und Gesprächskultur für die Auszubildende, folgt man den Informationen von Frau Larsen über das Elternhaus, keine Werte, die sie dort gelernt bzw. als von ihren Eltern vorgelebt erfahren hat.

2.3.3 Frau Larsen und ihr Verständnis von Lernhilfe und Förderung

Nach Meinung von Frau Larsen ist die Auszubildende „nicht zur Selbständigkeit erzogen worden". Frau Larsen konzentriert ihr ganzes Bemühen, dem Mädchen helfen zu wollen, auf die Frage: „Wie kann ich ihr mehr Selbstvertrauen geben?". Sie verfolgt dabei **zwei Wege:** Zum einen gesteht Frau Larsen ihr einen **Schonraum** zu, wenn sie mit den anderen Auszubildenden in der Lerngruppe arbeitet. Sie möchte sie vor Enttäuschungen bewahren und sie gleichzeitig aufbauen, da sie ihr „mehr Zeit (läßt) als den andern, damit sie Erfolgserlebnisse

hat". Zum andern sucht Frau Larsen immer wieder (anfangs, d.h. nach dem „Vorfall" mehrmals in der Woche und regelmäßig, später immer weniger) das **persönliche Gespräch**, um der Auszubildenden Mut zu machen und sie von ihren „guten Seiten" zu überzeugen.

Beide Wege sind für Frau Larsen inzwischen brüchig geworden. Im Fall ihres behütenden Umgehens mit der Auszubildenden in der Lerngruppe glaubt Frau Larsen die Erfahrung zu machen, daß die Auszubildende sie „manchmal ausnützt". Sie fragt sich selbstkritisch, ob ihr Fördern und ihr Loben nicht „vielleicht zu viel war". Sie scheint Zweifel zu haben, daß ihr Handeln die Auszubildende in ihrer Selbständigkeit weitergebracht hat („die hilft mir ja sowieso").
Was den persönlichen Kontakt und die Gespräche betrifft, die Frau Larsen mit der Auszubildenden führt, tritt Frau Larsen auf der Stelle. Die Gespräche verlaufen meist gleichförmig nach dem selben Muster: Mut-Machen / Überzeugen-Wollen. Frau Larsen ist ratlos. Auch ihre Versuche, der Auszubildenden mit einer Kassette und mit Büchern weiterhelfen zu können, sind fehlgeschlagen. Frau Larsen interpretiert diese Versuche als Ausdruck ihrer Hilflosigkeit: „Ich, ich, ich war ja hilflos... Ich weiß nicht, was ich ihr geben soll oder wie ich sie noch stärken soll. Mit den einfachen Worten immer, 'ich bin mit ihr zufrieden und wir zwei schaffen das Ziel...', da find ich, da .. müßt ich noch ein bißchen mehr machen, aber ich weiß nicht was".

Einen dritten Weg oder einen Weg, der in eine ganz andere Richtung ihres pädagogischen Handelns führt, vermag Frau Larsen nicht zu sehen, auch nicht zu begreifen, als eine Teilnehmerin (Frau Flad) durch ihre Fragen eine solche Möglichkeit andeutet. Die Teilnehmerin fragt Frau Larsen, ob sie sich für die Auszubildende „schon mal 'ne Aufgabe überlegt hat, mit der Ihnen das Mädchen beweisen kann oder auch der Gruppe, daß sie .. gute Leistungen bringt und gleichzeitig dadurch, daß sie eben diese Aufgabe gut löst, selber Sicherheit gewinnt?". Auf die Antwort von Frau Larsen, daß die Auszubildende „das schon öfter erlebt hat", versucht die Teilnehmerin, ihre Frage zu verdeutlichen, da sie unsicher ist oder zweifelt, daß Frau Larsen die Frage in dem von ihr gemeinten Sinn verstanden hat: „So 'ne spezielle herausragende Aufgabe, die man der Gruppe dann vorstellt, .. oder es kann auch eine Aufgabe aus 'ner Abteilung sein?" Frau Larsen bestätigt ihre Antwort: „Ja, das hat sie .. schon öfter gemacht. Hat sie auch, dann hab ich sie auch gelobt und das war - da denk ich .. jetzt an das Ausnützen, das war vielleicht sogar zuviel. Weil da hat sie dann schnell 'n Strick gefunden und hat gemerkt, ich kann das ja, und die hilft mir ja sowieso...".

Mit ihrer Antwort bestätigt Frau Larsen, von ihr unbemerkt und ungewollt, den Zweifel der Teilnehmerin, daß sie die Frage sinngemäß aufgenommen hat. **In der Frage der Teilnehmerin nach besonderen Aufgaben für die Auszubildende geht es um die Ermöglichung von Lernerfahrungen, die eine auf Eigenverantwortlichkeit basierende Lerngestaltung voraussetzen. Frau Larsen deutet die Frage im Horizont ihres Verständnisses von pädagogischem Handeln in eine Beziehungsfrage um.** Sie spricht von Loben - die Fragestellerin spricht nicht von Loben, sondern von „guten Leistungen"..."**dadurch**" die Auszubildende **selber** Sicherheit gewinnen" kann -, Frau Larsen spricht von „Ausnützen" und davon, daß die Auszubildende selbstverständlich ihre Hilfe erwartet („die hilft mir ja sowieso"). **Frau Larsen stellt die Frage der Teilnehmerin nach den Möglichkeiten eines selbstverantwortlichen Lernens personalisierend als Beziehungsprozeß dar,** in dem sie und die Auszubildende die Hauptrollen spielen. Frau Larsen kann die Frage der Teilnehmerin wohl deshalb nicht verstehen, weil die Frage außerhalb ihres Sinnverstehens ihres pädagogischen Handelns liegt.

2.3.4 Deutungs- und Handlungsmuster von Frau Larsen

Frau Larsen möchte, daß die Auszubildende selbständiger und selbstbewußter wird. Sie erkennt nicht, daß sie sich dabei in ihrem pädagogischen Handeln selbst im Wege steht. Sie tröstet das Mädchen wie eine Mutter ihre Tochter tröstet, sie spricht ihr Mut zu, versucht unablässig das Mädchen von sich selbst zu überzeugen, sie schont sie in der Lerngruppe und bietet ihr uneingeschränkt ihre Hilfe an, damit sie die Prüfung schafft. Frau Larsen glaubt, daß sie

die Selbständigkeit des Mädchens dadurch zu fördern vermag, daß sie das Mädchen an die Hand nimmt und zur Selbständigkeit hinführt. **Dieser Führungsgedanke ist der Kern ihres pädagogischen Selbstverständnisses im Umgang mit dem Mädchen. Generalisierend kann dieser Kern auch als Grundmuster beschrieben werden, nach dem Frau Larsen ihre pädagogische Arbeit und ihr Handeln als Ausbilderin versteht und deutet.**

Dieses Muster des Führens hat für Frau Larsen im Fall der Auszubildenden Risse bekommen. Das Mädchen ist nicht erkennbar selbstbewußter geworden, ihre Prüfungsangst, auch ihre Unsicherheiten in der Lerngruppe sind geblieben. Frau Larsen weiß sich nicht mehr zu helfen und erwartet von der Arbeitsgruppe Ratschläge. Sie möchte vor allem wissen, ob sie ihre „Gespräche immer richtig führt" (Aussage in der Erzählphase) und möchte „konkrete Hinweise kriegen, wie (sie das Mädchen) steuern" kann (Aussage in der Nachfragephase).
Frau Larsen erwartet von der Arbeitsgruppe vorrangig **instrumentelle Hilfen**, durch die sie sich erhofft, die Risse in ihrem Deutungsmuster kitten zu können. Das Deutungsmuster selbst stellt Frau Larsen von sich aus nicht zur Disposition. Für eine Neukonstruktion ihrer pädagogischen Betriebswelt gibt es für sie keinen Anlaß, da die alten Konstruktionsprinzipien sich mit Ausnahme dieses einen Falles, des Seminarfalles, bewährt haben. Das Problem, das Frau Larsen in ihrem Fall annimmt, ist, daß sie das Instrument der Gesprächs- bzw. pädagogischen Führung aufgrund ihrer „geringen Pädagogikkenntnisse" (Einleitung der Erzählphase) zu wenig beherrscht.

Das instrumentelle Interesse von Frau Larsen an der Führung des Mädchens verhindert, daß sie die Auszubildende in die Eigenverantwortung ihres Lernens entlassen kann. Frau Larsen behindert das Selbstständig-Werden des Mädchens, indem sie die Lern- und, darüberhinaus, die Persönlichkeitsentwicklung des Mädchens ihrer Interventionsmacht unterstellt. Ihre Beziehung zu dem Mädchen ist **strukturell** und praktisch als **Kontroll**-Verhältnis angelegt. (Anmerkung: Auf dem Hintergrund dieser Deutung der Beziehung als Kontrolle kann das Verhalten der Auszubildenden, das Frau Larsen als „Ausnützen" definiert, insbesondere die Sprachlosigkeit der Auszubildenden im Gespräch mit Frau Larsen als Widersetzungs-, Abgrenzungs- oder Verweigerungshandeln gedeutet werden. Diese Lesart erscheint zumindest nicht unplausibel.)

Die Auslegung des Handelns von Frau Larsen als Kontrollhandeln bedeutet nicht, daß Frau Larsen in ihrer Beziehung zu dem Mädchen ein strategisch handelnder Mensch ist. Frau Larsen ist nicht berechnend, wenn sie das Gespräch mit dem Mädchen sucht oder ihr ihre Hilfe anbietet. Im Gegenteil: Sie zeigt sich eher spontan und ihren Gefühlen folgend. Die **mütterlichen Anteile**, mit denen sie ihre Rolle als Ausbilderin besetzt, lassen einen strategischen Umgang mit der Auszubildenden gar nicht zu. **Um zu verstehen, was für Frau Larsen 'Führen' und 'Kontrolle' bedeutet, ist daher ein genaueres Verstehen dieser mütterlichen Anteile notwendig.**

Auf dem Hintergrund ihrer Aussagen über die Mutter der Auszubildenden und ihres eigenen Umgangs mit dem Mädchen erscheint das '**Mutterbild**', das sich Frau Larsen zueigen macht, in einem zweiseitigen, **ambivalenten** Licht: Zum einen ist ihr Mutterbild von eher traditionellen, „konservativen" Vorstellungen geprägt, insofern Frau Larsen die emotional annehmende, Trost und Schutz gebende Seite des mütterlichen Verhaltens in ihrem eigenen Handeln darstellt und, in ihren Aussagen über die Mutter des Mädchens, besonders hervorhebt; zum andern ist das Bild durchsetzt von „fortschrittlichen", d.h. der Tradition gegengerichteten Vorstellungen dadurch, daß Frau Larsen sich in der Ausübung ihrer Mutterrolle zugleich auch als Frau zu erkennen gibt, die den Anspruch erhebt, eine emanzipierte Frau zu sein. Gleichberechtigung in der Partnerbeziehung, berufliche und persönliche Selbständigkeit, Selbstbewußtsein sind für Frau Larsen zentrale Werte, die sie für sich in ihrer Rolle als Frau einfordert, die für sie aber auch handlungsleitend sind in der Wahrnehmung ihrer Rolle als Mutter und Erzieherin.

Im Licht dieser Ambivalenzen des Mutterbildes zwischen Behütungs- und Emanzipationsanspruch ist auch die Beziehung von Frau Larsen zu ihrer Auszubildenden als ambivalent und in sich widersprüchlich zu sehen. Frau Larsen möchte das Selbstbewußtsein

des Mädchens stärken und es schützen und führen zugleich. Sie möchte das Mädchen auch nicht bevormunden (sie respektiert z.B. ihren Wunsch, sich in den Gesprächen, die sie mit ihr führt, nicht offenlegen zu wollen), aber sie möchte auch nicht die Kontrolle über das, was das Mädchen emotionell bewegt und was sie tut, aufgeben. Frau Larsen erscheint wie eine Mutter, die sich wünscht, daß ihr Kind sich zu einem fröhlichen, selbstbewußten, selbständig handelnden Menschen entwickelt, sich dabei aber nicht ihrem Einfluß entzieht. **Frau Larsen möchte das Mädchen frei lassen, indem sie es an sich bindet.**

EXKURS: Frau Larsens Umgang mit der Angst der Auszubildenden und mit ihrer eigenen Angst (Birgit Lipowsky)

Vorbemerkung: Die folgende Betrachtung des Falles Larsen ist der Versuch, den Fall unter dem Blickwinkel des Interaktionsverlaufes zwischen der Ausbilderin und der Auszubildenden zu deuten und dabei der Frage nachzugehen, wie beide mit ihrer Angst umgehen und welche Wirklichkeitsdefinitionen sie ihrer Angst unterstellen. Die Gedanken sind einem Arbeitspapier von Birgit Liposwky entnommen („Fallbearbeitung Larsen: Erzähl- und Nachfragephase", Oktober '93) und werden hier wörtlich wiedergegeben.

„Mir fällt auf, daß die Interaktion innerhalb des von Frau Larsen definierten „Falles" von der Auszubildenden initiiert wird und in der ersten Phase wechselseitig verläuft. Hier beziehe ich mich auf die Begegnung, in der die Auszubildende das erste Mal vor Frau Larsen heult und auf das sich daran anschließende Gespräch. Dieses Anfangsgeschehen läuft schematisiert wie folgt ab:

Die Auszubildende geht auf
Frau Larsen zu indem sie:
„kommt und heult" (49)----------> Frau Larsen reagiert:
ist erschrocken,
führt sofort ein Gespräch, (51)
<----------
Die junge Frau artikuliert
Angst (54) und erzählt alles
über „daheim und über'n Freund"
(389) ----------> Frau Larsen versucht die Begründetheit der Angst zu relativieren: was den Betrieb (78), was den Vater (195) und den Freund (1089) betrifft.

Frau Larsen versucht die Angst als grundlos erscheinen zu lassen und verweigert m.E. damit, die subjektive Gegebenheit emotional mitzutragen und anzuerkennen. Im Prinzip ist damit die Kommunikation im Sinn der gegenseitigen Bestätigung von Situationsdeutungen unterbrochen. Die junge Frau bringt Frau Larsen gegenüber immer wieder zum Ausdruck: (Meine) Wirklichkeit ist, ich habe Angst und stehe dieser hilflos gegenüber. Frau Larsen dagegen insistiert in den Gesprächen darauf, die Auszubildende vom Gegenteil zu überzeugen und die Unbegründetheit der Angst zu unterstreichen. Die Auszubildende zieht sich in den folgenden Gesprächen, die - so ist anzunehmen - Frau Larsen initiiert, immer mehr zurück, erzählt weniger, schweigt über den Vater, so daß die Gespräche stereotypen Charakter erhalten (vgl. 290-296). So bleiben der Auszubildenden als eigene Artikulationsmöglichkeit, der nicht widersprochen werden kann, nur die Tränen, wenn sie Frau Larsen begegnet. Ich vermute, daß Frau Larsen diese „Unzulänglichkeit", mit der Angst der Auszubildenden nicht in Berührung kommen zu wollen, sie nicht teilen zu wollen, spürt und unter Handlungsdruck gerät, um die Auszubildende und vor allem sich selbst von der Angst zu entlasten. Hier beginnt nun eine recht einseitige Interaktionsweise von Frau Larsen. Das Motto für die Handlungsstrategie könnte lauten: Wie vertreibe ich die Angst? In der direkten Interaktion mit der Auszubildenden

<---------- stellt Frau Larsen Bücher und Kassetten zur Verfügung
<---------- nützt Gesprächsgelegenheiten für Affirmationen und Belobigungen
<---------- regt das Gespräch mit den Eltern an (Macht jemand dem Mädchen Angst?!)
<---------- entlastet die Auszubildende im Unterricht durch Bevorteilung.

Trotz dieser Bemühungen bleibt die Angst der Auszubildenden bestehen und damit auch das Problem von Frau Larsen, mit dieser Angst nicht siegreich umgehen zu können. Ich möchte fast behaupten, die Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden birgt den Aspekt eines Kampfes um die „richtige" Definition von Wirklichkeit.
These 1 (von Seiten der Auszubildenden lautet): Angst beherrscht (meine) Wirklichkeit; ich stehe ihr hilflos gegenüber.
These 2 (von Seiten Frau Larsens lautet): Es ist falsch, Angst beherrscht (meine) Wirklichkeit; ich stehe ihr hilflos gegenüber.

Vorausgesetzt, daß durch einen interpsychischen Prozeß der gegenseitigen Identifikation mit Anteilen der anderen Person die Beteiligten versuchen, eine gemeinsame Wirklichkeit herzustellen, schlägt die gegenseitig gewünschte Bestätigung (im Sinn symbolischer Interaktion) fehl. Die Begegnung bleibt ungelöst, unverstanden im Raum stehen. Der Kampf für Frau Larsen um die „richtigere" Definition wird angesichts der Beharrlichkeit der Auszubildenden (Angst zu haben) für Frau Larsen immer problematischer. Solange sie - in Identifikation mit der jungen Frau - für eine anderer Wirklichkeitsdefinition steht, in der die Angst beherrschbar und kontrollierbar ist, muß Frau Larsen Handlungsfähigkeit und Stärke unter Beweis stellen und womöglich stellvertretend für die Auszubildende die Angst unter Kontrolle bekommen. Andernfalls ist nicht nur die passive Negation von These 1 untergraben, sondern auch die aktive Negation, die aus der Sicht Frau Larsens lauten würde:
„Mut beherrscht (meine) Wirklichkeit; ich bin stark und handlungsfähig!" (Ende des Exkurses)

2.4 Die Deutungsmuster von Frau Larsen als Selbst-, Situations- und Beziehungsdefinitionen (zusammenfassende Betrachtung)

2.4.1 Selbstdefinitionen: Frau Larsen stellt sich in ihrer Fallgeschichte als eine fortschrittszugewandte, moderne Frau dar, die in ihrem Selbstbild Emanzipationsansprüche repräsentiert: (Außer-familiäre) berufliche Kompetenzen und Gleichberechtigung in der Partnerbeziehung sind ihr sehr wichtig.

In ihrer Rolle als Ausbilderin gibt sie sich als ehrgeizig zu erkennen. Sie ist erfolgsorientiert, hat ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein und klare Vorstellungen darüber, was sie kann.

Eine andere Seite ihres Selbstbildes stellt die hohe soziale Verantwortlichkeit dar, durch die sie sich in ihrem Berufshandeln leiten läßt. Ihre Verantwortung für ihre Auszubildenden ist so weitreichend, daß sie ihr eigenes Schicksal mit dem ihrer Auszubildenden auf's Engste verknüpft (vgl. Abschnitt 2.4.3: Beziehungsdefinitionen). Hier zeigt sich eine mütterliche Seite in ihrem Selbstverständnis als Ausbilderin: Ihre Hilfsbereitschaft für ihre Auszubildenden, vor allem wenn diese große Probleme haben wie das Mädchen in ihrem Fall, getragen von Mitgefühl, persönlicher Nähe, Wärme und Emotionen, scheint keine Grenzen zu kennen. Frau Larsens Berufsethos heißt: „Ich bin immer für meine Auszubildenden da, wann immer die mich brauchen". (Und wenn Frau Larsen einmal an einem Punkt angekommen ist, wo sie, wie in ihrem Fall, selbst nicht mehr weiter weiß und anderen nicht mehr helfen kann, gerät ihr Selbstbewußtsein außer Fassung, Angst macht sich in ihr breit und sie ruft nach Hilfe - so auch der Name, den sie ihrem Fall gegeben hat.) Es scheint, daß Frau Larsen ihre Aufgabe als Ausbilderin so umfassend mit ihrer Person verbunden definiert, daß ihre persönliche Identität in einem hohen Maß in ihrer Rolle (berufliche Identität) aufgeht.

2.4.2 Situationsdefinitionen: Für Frau Larsen steht zweifelsfrei fest, daß die Ursache für die Problemsituation ihres Falles - die „Prüfungsangst" des Mädchens - im Elternhaus, vor allem beim Vater, zu suchen ist. Sie unterstellt dem Vater überzogene Leistungserwartungen, die bei seiner Tochter Versagensängste auslösen. Zusammenhänge mit der betrieblichen Ausbildungssituation kann Frau Larsen nicht erkennen. Ihr Deutungsmuster läßt sich so umschreiben: Eine Auszubildende, die in ihrer Leistung im Betrieb nie negativ auffällt, die darüberhinaus beliebt ist - eine solche Auszubildende kann keine ernsthaften Probleme haben, die im Zusammenhang mit dem Betrieb stehen. In Frau Larsens Deutung der Zusammenhänge, die zur Entstehung des Problems geführt haben, kommt sie selbst als Person und in ihrer Rolle als Ausbilderin nicht vor. So sind für Frau Larsen die erfolgsorientierten Anteile ihres Werte- und Handlungsmusters auch kein Thema, das für das Verstehen der Fallsituation von Bedeutung sein könnte.

Über das Elternhaus kann Frau Larsen dem Mädchen nicht helfen, da ihr der Vater aus dem Weg geht und die Mutter den Vater schützt. Frau Larsen sieht sich vor die Situation gestellt, dem Mädchen allein helfen zu müssen. Sie deutet die Situation pädagogisch als eine Herausforderung, bei der es darum geht, das Mädchen mit allen ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Mitteln zu fördern, was für sie bedeutet, die Auszubildende in ihre Obhut zu nehmen, sie zu führen und ihr den rechten Weg zu weisen (vgl. Abschnitt 2.4.3: Beziehungsdefinitionen), daß das Mädchen Selbstvertrauen in ihre eigene Fähigkeiten, Selbstbewußtsein und Selbständigkeit entwickeln kann. Für Frau Larsen ist diese Herausforderung ausschließlich vorstellbar als Ausgestaltung eines engen, von Empathie und gegenseitigem Vertrauen getragenen Beziehungsverhältnisses. Lernen im Sinn des Förderns wird von Frau Larsen in erster Linie als eine Beziehungsfrage gesehen. Das Deutungsmuster, mit dem Frau Larsen die Problemlösungssituation definiert, ist daher im Kern ein Beziehungsmuster.

2.4.3 Beziehungsdefinitionen: Frau Larsen deutet ihre Beziehung zu ihrer Auszubildenden auch als partnerschaftliches Verhältnis. Wesentliche Merkmale dieser Beziehung sind für Frau Larsen: emotionale Nähe und Wärme, Achtung des Eigensinns der Person, Offenheit, Vertrauen. (Frau Larsen ist daher enttäuscht, fühlt sich verletzt und ausgenützt, wenn die Auszubildende diese ihre Erwartungen nicht in derselben Weise (Intensität) oder nur dem Schein nach, d.h. eher strategisch, erwidert.)

Frau Larsen verbindet mit ihrer partnerschaftlichen Sichtweise auch instrumentelle Interessen. Die Förderung des Selbstvertrauens ihrer Auszubildenden ist für sie nur vorstellbar, wenn sie das Mädchen führt. Führung bedeutet in diesem Zusammenhang für Frau Larsen nicht so sehr, die Auszubildende auf ihrem Lernweg zu begleiten und ihr dabei beratend zur Seite zu stehen, sie auch an geeigneten Stellen dieses Weges die Erfahrung machen zu lassen, daß sie selbst für ihr Lernen und die Folgen ihres Lernens Verantwortung trägt - Führen bedeutet für Frau Larsen vielmehr, das Mädchen zu behüten, zu lenken und ihr Verhalten zu steuern. (Dieses instrumentell angelegte Erziehungsmuster kommt auch in den Interessen zum Ausdruck, die Frau Larsen mit ihrer Fallbearbeitung verbindet: Sie erwartet von der Seminargruppe vor allem methodische Hilfen, passende Instrumente, vor allem (verhaltenspsychologische) Anregungen für eine bessere Gesprächsführung.)

In dieser Perspektive, aus der Frau Larsen die Beziehung zu ihrer Auszubildenden definiert, stellt sich die Beziehung als ein zwar subtiles, weil durch partnerschaftliche Erwartungen eingefärbtes und von Fürsorge getragenes, aber strukturell angelegtes Kontrollverhältnis dar.

Diese auf Kontrolle und Partnerschaftlicheit zugleich basierende, von Fürsorge und allseitiger Verantwortung getragene Beziehungsdefinition spiegelt das oben angesprochene ambivalente Selbstbild, in dem sich Frau Larsen im Spannungsfeld von Mutter- und emanzipierte Frau-Sein zu erkennen gibt. Ihr **Deutungsmuster**, nach dem sie ihre Beziehungen zu ihren Auszubildenden gestaltet, kann - **in ein Bild gefaßt** - so umschrieben werden: 'Meine Auszubildenden sollen einmal selbstbewußte, selbständige, selbstbestimmte Menschen werden. Dieses Ziel liegt auf der anderen Seite des Sees. Es sind viele Boote, die über den See fahren. In jedem dieser Boote sitze ich mit einem meiner Auszubildenden, ich das Steuerrad in der Hand,

er/sie die Ruder. Und wenn es sein muß, rudere ich selbst kräftig mit. So werden wir gemeinsam, allen Stürmen zum Trotz, das andere Ufer erreichen. Und keiner wird aus dem Boot fallen, wenn er sich mir anvertraut und wenn er selbst fest daran glaubt, daß auch er stark ist.'

3. DIE PHASE DER BETROFFENHEIT UND IDENTIFIKATION (Zeilen: 1255 - 1515)

Vorbemerkung: Diese Arbeitsphase setzt sich aus zwei aufeinander bezogenen Teilphasen zusammen. In der **ersten Teilphase** (1255 - 1368) werden die an der Fallbearbeitung Beteiligten (die Teilnehmer des Innenkreises) aufgefordert, der Fallerzählerin mitzuteilen, welche Empfindungen und Gefühle die Fallgeschichte bei ihnen ausgelöst hat, ob und welche Momente des Falles sie besonders betroffen haben. Der konzeptionelle Grundgedanke, der diesem Arbeitsschritt zugrunde liegt, ist, daß a) die gefühlsmäßige Bindung der Teilnehmer an den Fall für das Verstehen und Deuten des Falles (in der Verstehensphase des fünften Arbeitsschrittes) eine hohe Bedeutung hat und b) daß Lernen erst in der Verbindung von Reflexivität und Emotionalität zu einem identitätsstiftenden und bildungsauslösenden Prozeß wird.

In der **zweiten Teilphase** (1370 - 1515) sind die Teilnehmer des Innenkreises gefordert, sich mit den Hauptpersonen, die in der Fallgeschichte auftauchen, zu identifizieren, d.h. sich in diese hineinzudenken und auch einzufühlen, und aus deren Sicht die Fallgeschichte nachzuvollziehen. Der konzeptionelle Grundgedanke der Identifikationsphase ist im Zusammenhang eines Bildungsanspruches zu sehen, der in der Literatur als 'Perspektivenverschränkung' oder 'Perspektivenübernahme' bezeichnet wird und die Grundfähigkeit pädagogischen Handelns meint, soziale Situationen mit den Augen der anderen Beteiligten zu betrachten, weil sich nur auf diese Weise der Verstehenszusammenhang der Situation erschließen läßt. Die Identifikationsphase bedeutet demnach eine Hinführung in das Verstehen des Falles (in der fünften Arbeitsphase) und zugleich auch eine Einübung der im Verstehensprozeß geforderten Erkenntnishaltung.

Die **folgende Analyse** der dritten Arbeitsphase verfolgt **zwei Fragerichtungen:**

(1) Inwieweit wird der Fallbearbeitungsprozeß den Bildungsintentionen und Aufgabenprofilen der beiden Teilphasen gerecht?
(2) Welche erste thematische Spuren zum Verstehen des Falles werden in diesem Arbeitsprozeß gelegt?

3.1 Die Phase der Betroffenheit (erste Teilphase: Zeilen 1255 - 1368)

3.1.1 Der (thematische) Verlauf der Phase (sequentielle Betrachtung)

* **Der Moderator** (Herr Hof) leitet die Phase mit der Frage ein: „Ich frage Sie jetzt, **was hat Sie an dieser Geschichte getroffen?**" (1257)

* **Frau Münch** steigt als erste in die Fallarbeit ein. Sie versetzt sich in die Situation von Frau Larsen und erzählt, was die Fallgeschichte bei ihr emotionell ausgelöst hat: „Ich fühl mich auch total hilflos" (1262). Sie teilt auch mit, warum sie sich hilflos fühlt: „...die Auszubildende sitzt vor mir, weint, erwartet jetzt faktisch, daß ich sie tröste, daß ich ihr Hilfe anbiete, aber sie sie is nicht offen irgendwie" (1263 - 1265). Wie Frau Larsen fühlt auch sie sich „total ausgenützt von der, weil es ändert sich wenig in ihrem Verhalten" (1266 - 1267). Das macht Frau Münch „noch unsicherer und belastet (sie) mehr vielleicht als diese Auszubildende" (1267 - 1269).

* **Herr Löwe:** Er erinnert sich „an eine ähnliche Situation...daß das typisch is für Mitarbeiterkinder...daß die Eltern da immer zu viele Erwartungen reinsetzen, ja" (1273 - 1277).

* **Frau Flad:** Ihre Aufmerksamkeit richtet sich auf die Auszubildende, die ihr „doch sehr zerrissen erscheint" (1297/98). Sie kann den Druck „gut nachempfinden", dem sich das Mädchen von seiten des Vaters, der Mutter und auch des Freundes ausgesetzt fühlt (1298 - 1302). Daher kann Frau Flad sich vorstellen, daß Frau Larsen für die Auszubildende „die einzige Person ist, bei der sie sich Hilfe erhofft" (1303 - 1305). Was Frau Flad dabei „nicht so ganz in des Bild paßt" ist, „daß diese Hilferufe zwar da sind und daß Hilfe auch gerne angenommen wird, aber daß im Endeffekt sich nix, nichts dran ändert...." (1306 - 1310). Frau Flad fragt sich aber auch, ob die weiter bestehende Hilflosigkeit der Auszubildenden vielleicht daran liegt, daß sie die Hilfestellungen von Frau Larsen „irgendwie dann nicht annimmt oder ... aber im Endeffekt keine Konsequenzen drauszieht", so daß „sich das Selbstbewußtsein oder dieses fehlende Selbstvertrauen da auch nicht bessert" (1312 - 1317).

Auf die **Nachfrage des Moderators**, ob Frau Flad „auch was gespürt (hat), als diese Geschichte sich jetzt entwickelt hat" (1320/21), erwähnt Frau Flad einen ähnlich gelagerten Fall, den sie selbst erlebt hat und der ihr wieder in Erinnerung kam, als Frau Larsen von den Kassetten und Büchern sprach, die sie der Auszubildenden in der Absicht, ihr damit helfen zu wollen, zur Verfügung stellte. Frau Flad erzählt, daß in ihrem Fall auch einer Auszubildenden, die Lernschwächen hatte (in Stenografie), „Unterlagen, Kassetten, es gibt ja so Diktierkassetten, zur Verfügung gestellt wurden... und irgendwann kam dieses Mädchen dann und sagte, sie fände das nicht gut, es wäre 'ne Benachteiligung, und sie hatte das fast als Schikane aufgefaßt, ja, diese Andersbehandlung, die wir gutgemeint hatten, die hat sie als Nachteil in der Gruppe gesehen, so daß die andern ganz ah explizit darauf hingewiesen worden sind, dadurch, daß sie immer zusätzlich was machen mußte, daß sie die Schwächere is, des hat sie dann betroffen und sagt, das will sie nicht". (1323 - 1338)

* **Herr Hof:** Er bezieht den „Vorfall" der Fallgeschichte, als die Auszubildende zu Frau Larsen kommt, weint und ihre Hilfe sucht, auf seine Empfindungen und seine Handlungsschwierigkeiten, die er bei sich in ähnlichen Situationen erlebt: „Wenn ich jemand so in meinem, ja, näheren Umfeld leiden sehe, also wenn da geheult wird oder daß ich da, ph, mich wirklich herausgefordert fühle, nun tu' was, tu' was für den Menschen, hilf ihm....ja, das, wie g'sagt, das passiert mir auch immer wieder, daß ich auf diese Weise angesprochen werde und dann auch große Probleme krieg, wie ich damit umgeh'n kann." (1340 - 1349)

* **Frau Münch:** Sie knüpft unmittelbar an die Gedanken von Herrn Hof an („wenn ich noch ph dazu sagen darf, also, mir geht das im Moment fast identisch": 1351/52). Sie erzählt von zwei Auszubildenden, „die extrem schlecht sind" (1353/54). Die eine „hat sich jetzt geöffnet" (1354), an die andere „kommt (sie) nicht ran. Das ist .. unwahrscheinlich frustrierend..". (1358/59) Beide wollen nicht, „daß die Eltern mit reingezogen werden, und, eh, ich steh da auch relativ hilflos gegenüber. Hilfsangebote, also Lernangebote, ganz spezielle Programme nehmen sie beide nicht an, und ich steh da und bin mir ziemlich sicher, daß mindestens eine von denen, wenn's weiter so geht, durch die Prüfung durchfällt, und das is ja noch extremer die Belastung für mich als jetzt für die Frau Larsen, und das is also fast identisch gelagert". (1361 - 1368)

3.1.2 Analyse des Gesprächsverlaufs im Hinblick auf die Fragestellungen „Aufgabenprofil" und „thematische Spurenlegung"

3.1.2.1 Zum Aufgabenprofil „Betroffenheit":

* **Der Aufgabe dieser Phase, daß die Teilnehmer ihre emotionale Betroffenheit zum Fall äußern, entsprechen die Beiträge von Frau Münch und der Beitrag von Herrn Hof.** Beider Beiträge sind **Ausdruck ihres Berührtseins von der Hilflosigkeit**, mit der Frau Larsen „vor" ihrem Fall steht. Beider Beiträge vermitteln auch persönliche Erfahrungen im Umgang mit der eigenen Hilflosigkeit in vergleichbaren Fällen - wobei sich Frau Münch auf zwei

akute Fälle ihrer Arbeit als Ausbilderin bezieht, während Herr Hof eher unspezifisch persönliche Erfahrungen in seinem „näheren Umfeld" anspricht. In dieser thematisch und emotional bestimmten Weise enthalten beider Beiträge eine Botschaft an Frau Larsen: „Ich verstehe Dich sehr gut in Deiner schwierigen Lage; mir geht es auch immer wieder so; ich möchte Dir gerne helfen".

* Im Unterschied zu den Beiträgen von Frau Münch und Herrn Hof sind **die Beiträge von Herrn Löwe und Frau Flad auf einer anderen Wahrnehmungsebene angesiedelt**. Herr Löwe aktiviert in seinem Beitrag eine Erinnerung, die ihn persönlich wenig berührt. Er bemüht eine selbst erlebte Erfahrung, um einer, ihm offensichtlich wichtig erscheinenden Seite der Fallgeschichte (die überzogene Erwartungshaltung der Eltern von Mitarbeiterkinder) eine allgemeingültige Bedeutung zu geben („daß das typisch ist").

* Der Beitrag von Frau Flad stellt den Versuch dar, sich dem Fall aus der Sicht der Auszubildenden zu nähern. Frau Flad bemüht sich um erste Deutungsversuche, die Hilflosigkeit des Mädchens, ihr Handeln, aber auch ihr Nicht-Handeln zu verstehen. (Dies ist das Aufgabenprofil der fünften Arbeitsphase.) Welche Bedeutung das Mädchen und ihre schwierige Situation für Frau Flad selbst hat, was Frau Flad dabei empfindet, wenn sie von der „Zerrissenheit dieser Person der Auszubildenden" spricht, ist in ihrem Beitrag nicht klar erkennbar. Frau Flad entwickelt zwar sehr viel Verständnis für die Situation des Mädchens; was ihre eigenen Gefühle und ihre Betroffenheit betrifft, hält sie sich bedeckt. Ihre Aussagen sind stark „kopfgesteuert".

3.1.2.2 Zu den Themen und Fragestellungen dieser Teilphase:

(**Anmerkung:** Die Aussagen in diesem Abschnitt sind einem Arbeitspapier von **Birgit Lipowsky** entlehnt („Resonanz auf die Falldarstellung von Frau Larsen - oder 'Wie erleben und deuten die KollegInnen spontan die Erzählung?' - in Phase 3a", November '93) und werden hier - von wenigen Änderungen abgesehen - wörtlich wiedergegeben.)

* Zum Thema wird zunächst die **Person der Ausbilderin**, die sich nicht mehr als effizient handlungsfähig, d.h. die Situation „im Griff habend" erlebt. Die Handlungen der Ausbilderin zeitigen nicht die gewünschte Wirkung; die vorstellbaren Handlungsmöglichkeiten sind aus der Sicht der Ausbilderin ausgeschöpft, gleichwohl besteht für sie weiterhin Handlungsbedarf. Vor diesem Hintergrund erhält **die Beziehung zwischen der Ausbilderin und der Auszubildenden** eine besondere Färbung: Da sich die Auszubildende nicht in gewünschter Weise verändert bzw. handelt, die Ausbilderin von ihr aber weiterhin hilfesuchend in Anspruch genommen zu werden scheint, entsteht der **Eindruck, als „nütze" die Auszubildende die Ausbilderin „aus"**. (Perspektive Frau Münch)

* Die **Person der Auszubildenden** wird weniger eindeutig als die Ausbilderin Frau Larsen wahrgenommen. Sie gleichen sich auf den ersten Blick in ihrer Hilflosigkeit (gehen darin vielleicht eine Art Symbiose im Sinn einer Schicksalsgemeinschaft ein). Allerdings trennt sie die ganz unterschiedliche Weise, mit dieser Hilflosigkeit umzugehen. Die Auszubildende scheint die Handlungsangebote, um ihre „hilflose" Situation zu ändern, nicht ergreifen zu können oder zu wollen. In dieser Haltung bzw. in diesem **Handeln oder Nicht-Handeln ist die Auszubildende für Ausbilder offensichtlich nicht verstehbar**, nicht konsistent, sondern „zerrissen". (Perspektive Frau Flad; z.T. Perspektive Frau Münch)

* An diesen Gedanken knüpft ein nächster an: Inwieweit sind bestimmte **Hilfsangebote als geeignete Maßnahmen pädagogischer Förderung** zu betrachten? Oder anders formuliert: Welche Art von Hilfestellung fördert Selbständigkeit und Selbstbewußtsein und welche Art von Hilfe kann geradezu das Gegenteil bewirken? Damit wird für die Fallbearbeitung eine zentrale **didaktische Fragestellung** zum Thema gemacht. (Perspektive Frau Flad)

* Ein anderer Aspekt taucht mit der „Problematik „ starker **Emotionalität** (Weinen) **im zwischenmenschlichen Umgang** auf. Starke Emotionalität verunsichert offenbar. Was bedeutet

das für AusbilderInnen / pädagogisch Verantwortliche? Wie können AusbilderInnen mit einer solchen „Begegnung" umgehen, wie können sie mit **eigener Emotionalität** umgehen und sie im „pädagogischen Verhältnis" zum Ausdruck bringen? (Perspektive Herr Hof)

* AusbilderInnen wollen/sollen in spezifischer Weise auf Auszubildende **Einfluß nehmen**. AusbilderInnen erleben aber, daß sich Auszubildende verweigern, verschließen, daß sie an sie „nicht rankommen". Hier entstehen Ohnmachtsgefühle und Hilflosigkeit, wo bisher bewährte Strategien der Einflußnahme/Steuerung nicht mehr greifen. Diese Situation kann für AusbilderInnen geradezu bedrohlich werden, wenn ihre Einflußnahme den **Prüfungserfolg** von Auszubildenden sicherstellen soll und sich daran die Leistungsfähigkeit (Erfolg) von AusbilderInnen bemißt. Hier geht es nur vordergründig um geeignete pädagogische Maßnahmen (Instrumente). Im Kern zielt diese Problematik auf die **Funktionalisierung pädagogischen Handelns unter vorgegebenen Zwecken**. Hier steht die Ziel- und Normfrage pädagogischen Handelns im Kontext betrieblicher Strukturen und Organisationszwecken zur Diskussion. (Perspektive Frau Münch)

* Die Feststellung, daß die geschilderte Situation der Auszubildenden für Mitarbeiterkinder typisch sei, verweist darauf, daß es hier nicht nur um eine individuelle **Problemlage** handelt, sondern um eine **strukturell** angelegte. Mit dem Status „Mitarbeiterkind" sind für die Auszubildenden durch die **Erwartungshaltung der Eltern** („hohe" Leistungsansprüche) besondere Problematiken verbunden. (Perspektive Herr Löwe)

3.2 Die Identifikationsphase (zweite Teilphase: Zeilen 1370 - 1515)

3.2.1 Der (thematische) Verlauf der Phase (sequentielle Betrachtung)

* Der Moderator (Herr Hof) leitet die Phase mit folgenden Worten ein: „Dann möcht ich Sie bitten, jetzt mal zu versuchen, in die verschiedenen Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, das is einerseits die Frau Larsen, dieses 18jährige Mädchen oder die junge Frau, ihr Freund, der Vater und die Mutter hineinzudenken, hineinzufühlen und aus deren Sicht heraus sich auf diese Geschichte zu beziehen. .. Wie geht's der Mutter zum Beispiel?" (1370 - 1376)

(**Anmerkung:** Die Identifikationsversuche der Teilnehmer mit den von Herrn Hof genannten Personen werden im folgenden wörtlich wiedergegeben. Mit dieser Darstellungsform soll erreicht werden, daß die in den Identifikationen enthaltene gefühlsmäßige Bindung und Nähe der Teilnehmer mit bzw. zu den jeweiligen Identifikationspersonen und auch die Dynamik, die den Identifikationsprozeß begleitet, in der Wiedergabe erhalten bleiben. Alle Identifikationen haben die Form der Ich-Identifikation (z.B. Ich als Mutter, Ich als Frau Larsen).

Beim Lesen der Textprotokolle ist zu beachten:
- zwei Punkte: .. bedeuten: kurze Pause
- drei Punkte: ... bedeuten: längere Pause
- fettgedruckte Wörter im Text bedeuten: stimmliche Hervorhebung.)

* **Die Mutter** - in der Darstellung von Herrn Löwe: „Ich möcht's meinem Mann recht machen, ich möcht aber meiner Tochter so gut wie möglich **helfen** und offensichtlich .. hat sie Probleme, denn sonst .. hätts's ja net, wär mir net zu Ohren gekommen, daß sie heult im Unterricht oder geheult hat und mehr Gespräche mit der Ausbildungsleiterin führt als andere. Des derf i meim Mann gar net sagn, denn wenn er des erfährt, dann wird's schlimmer. Der bearbeitet sie dann noch mehr, daß sie doch dran denken soll, daß er in derselben Firma ist, daß des ihm Nachteile bringen könnte. Ich weiß da au net recht, was i da machen soll. Ich red ja scho so viel mit ihr. Sie sitzt den ganzen Tag in ihrm Zimmer, is eigentlich fleißig, ich kann bloß hoffen, daß das gut geht, daß sie also die Prüfung ordentlich besteht." (1389 - 1400)

* **Der Vater** - in der Darstellung von Frau Münch: „Ja, ich bin da 20 Jahre hier im Betrieb und hab zwei Kinder .. und denen soll's mal besser geh'n wie mir. Ich hab nämlich nur die

Hauptschule gemacht und hab mich von unten nach oben hochgerackert. Ich hab jetzt 'ne Position, mit der bin ich zufrieden, ich kann meine Familie ernähren, aber meine Kinder, die ham die Möglichkeit und die solln die einfach **nutzen** und das erwart ich ganz einfach auch. Meine Tochter .. sieht gut aus, kann also auch, ah, is also auch ansehnlich und das, das muß sie jetzt auch in ihrem Intellekt einfach durchsetzen. Und ich biet ihr was in der Firma, .. und meine Tochter soll auch was werden und mich damit bestätigen vor allen Dingen. Ja? Weil ich hab mich hier durchgesetzt und das erwart ich von meinen Kindern ganz einfach auch. Das **kann** nicht sein, daß meine Tochter Probleme hat, weil ich kenn doch meine Tochter. Die is doch, zuhause is sie doch fleißig, sie geht in ihr Zimmer und **tut** was. Sie is also immer stundenlang in ihrm Zimmer und sagt, sie lernt, das glaub ich ihr auch, und deswegen kann das gar nicht sein, daß die Probleme hat, das muß von woanders kommen, das kann nicht von der Familie rauskommen, weil **wir** kümmern uns um unsere Tochter und deswegen brauch' ich auch gar nicht mit der Frau Larsen reden, ah, weiß gar nicht, was die will, daß das ah kann ja wohl nicht an den **Eltern** liegen, das muß ja am **Betrieb** liegen, und das kann die Frau Larsen des sicherlich besser klären und da schick ich auch nur meine Frau hin, weil, ich brauch' da gar nicht hingehn, des is überhaupt nicht notwendig, daß sich da zwei mit der Dame au no rumschlagen, da kann meine Frau auch klären, da muß ich nicht mit hin." (1404 - 1430)

* **Die Auszubildende** (das Mädchen des Falles) - in der Darstellung von Herrn Hof: „Also ich bin eine .. 18jährige junge Frau und mach'ne Lehre in diesem Betrieb und .. ja, mein Vater und meine Eltern, es war klar, daß ich da hingeh, .. irgendwie is es auch ganz selbstverständlich, was, warum auch nicht, daß ist doch ah, .. ja Vater ist dort und ah, aber andererseits ..bin ich nicht so bsonders gut. Ich **soll** aber gut sein. Die setzen mich ganz schön unter Druck, speziell mein Vater. Nicht auffallen, lernen, gute Noten, .. alles andere interessiert ihn eigentlich nicht. Wenn die Zwischenzeugnisse kommen oder die Schulzeugnisse, schaut er sie an, kritisiert, daß ich nicht gut genug bin. ... Bin ich dann im Betrieb, stell fest, der Vater, der .. verknüpft offenbar **sein** Schicksal mit **meinem**. Je besser **ich** bin, desto besser geht's **ihm** offenbar im Betrieb. Je schlechter **ich** bin, desto schlechter geht's **ihm**. Irgendwie krieg ich das nicht auf die Reihe. Meine Noten sind zwar nicht schlecht, aber sie sind nicht gut. .. Wenn ich in der Gruppe lerne, dann verlier ich den Überblick, wenn ich denke, daß ich was produzieren muß, wo alle zugucken, fang ich an zu stottern und irgendwie geht's mir da schlecht und ... Aber da gibt's doch die Frau **Larsen**, das is eigentlich 'ne ganz .. nette Ausbilderin, die, zu der hab ich auch Vertrauen, der kann man offenbar Dinge sagen, die man zuhause nicht sagen kann, weder meiner Mutter, die ja wirklich ah nur das tut, was der Vater sagt und will, dem Vater schon gar nicht, .. und jetzt geh ich da mal hin und ah, red mal mit der. Dann, ah ja, hab ich auch **geheult** und **kann** da auch heulen und des is ja auch ganz schön .. und dann ah, gibt mir die Frau Larsen, sie tröstet mich, nimmt mich in den Arm, is auch ganz schön, machen die zuhause ja eh nicht ... und dann gibt sie mir **Kassetten** und sagt, daß sie mir **hilft** und ah

Bücher, aber des is eigentlich, ja, des ah, ich weiß nicht, des is eigentlich nicht das, was ich suche. Gut." (1432 - 1461)

* **Frau Larsen** - in der Darstellung von Frau Flad: „Ja, ich bin die Frau Larsen und hier im Unternehmen zuständig für die Auszubildenden, die mir am Herzen liegen und für die ich verantwortlich bin, für die ich .. alles tun möchte, damit sie sich im Unternehmen wohl fühlen und natürlich muß ich auch dafür sorgen, daß sie alle die Prüfung bestehen, weil ich da dran auch gemessen werden. Des is mir als .. **beides** .. sehr wichtig; für die Auszubildenden, daß sie sich wohlfühlen, und für die Firma und natürlich auch für die Auszubildenden, daß sie ihre **Prüfung** ah, gut machen. Jetzt hab ich da nen besonderen Problemfall. Diese junge Auszubildende kommt zu **mir** und .. ich .. soll in gewisser Weise die Funktion erfüllen, die die Familie eigentlich wahrnehmen soll. Dieses arme Mädchen unterliegt dem Druck des Vaters, der hier in der Firma is und nicht mit mir reden will. .. Ich bin am Überlegen, warum er nicht mit mir reden will? .. Andererseits die Mutter, die ich kennengelernt habe, .. die eine schwierige Situation hat, .. den Zielkonflikt zwischen Tochter, die sie auch sehr lieb hat, und ihrem Mann, den se, den se auch unterstützen muß und will .. und 'n bißchen komm ich mir jetzt vor, als ob ich da diese Mutterrolle .. spielen soll. Und da gibt's auch noch diesen Freund, den ich schlecht einschätzen kann, über das, über den das Mädchen auch wenig spricht. Nur hab ich den Eindruck gewonnen, daß, .. daß er für sie in gewisser Weise ein Vorbild is, weil er eben die, seine Ausbildung zum Industriekaufmann so gut abgeschlossen hat, wie ich das nie

schaffen kann. Ich möchte dem Mädchen gerne helfen und versuche auch, ihr Dinge an die Hand zu geben, aber irgendwie hab ich das Gefühl, sie .. profitiert davon nichts. Sie nimmt's nicht so an, wie ich's mir vorgestellt hab und es ändert sich an der ganzen Situation nicht. Auch das Gespräch mit der Mutter damals hat wenig ergeben, und ich weiß jetzt an und für sich nicht, was ich noch machen soll." (1485 - 1515)

3.2.2 Analyse des Identifikationsprozesses im Hinblick auf die Fragestellungen „Aufgabenprofil" und „thematische Spurenlegung"

3.2.2.1 Zum Aufgabenprofil „Identifikation":

Im Sinn der Aufgabenstellung dieser Phase als Perspektivenübernahme und der diese Phase einleitenden Aufforderung des Moderators, sich in die Personen der Fallgeschichte „hineinzudenken, hineinzufühlen und aus deren Sicht sich auf diese Geschichte zu beziehen", kann **der Verlauf dieser Phase als Musterfall eines gelungenen Identifikationsprozesses** gesehen werden. Die Fallsituation und die in ihr auftauchenden Personen werden aus der Innensicht der vier Hauptakteure beleuchtet; die Assoziationen bewegen sich entlang des Falles und belassen ihn in seiner Konkretheit im Sinn eines empathischen Nachvollzugs. Es entstehen zum Teil dichte Bilder von den Personen, mit denen sich die Teilnehmer identifizieren. Nur an wenigen Stellen ist die Sprache interpretativ „abgehoben" (z.B. „der Vater verknüpft offensichtlich sein Schicksal mit meinem", Zeilen 1442/43 oder hinsichtlich der Mutter, „die eine schwierige Situation hat, den Zielkonflikt zwischen Tochter ...und ihrem Mann", Zeilen 1499 - 1501). Die Ich-Form der Identifikation (eine erfahrungsgemäß sehr schwierige Aufgabe) wird von allen am Identifikationsprozeß Beteiligten stringent durchgehalten.

3.2.2.2 Zur thematischen Seite des Identifikationsprozesses:

Der thematische **Focus** des Identifikationsprozesses ist auf das **Elternhaus** der Auszubildenden gerichtet:

* Herr Löwe zeichnet das **Bild einer hilflosen Mutter**, die zwischen ihrem Ehemann und ihrer Tochter steht, es beiden „recht machen" und ihre Tochter vor dem Druck des Vaters schützen möchte.

* Frau Münch zeichnet das **Bild eines Vaters**, der sich wünscht, daß es seinen Kindern „mal besser geht" als ihm, und von seiner Tochter mit Nachdruck erwartet, daß sie sich im Betrieb durchsetzt, so wie er sich durchgesetzt hat, als er sich „von unten nach oben" hocharbeiten mußte. Er erwartet von seiner Tochter, daß sie ihn bestätigt. Für den Vater ist es unvorstellbar, daß die Tochter ernsthaft Probleme hat, und falls doch, dann kann das „nicht an den Eltern liegen", sondern ausschließlich „am Betrieb".

* Die Grundzüge dieses **Vaterbildes** finden sich auch im Beitrag von Herrn Hof und zwar aus der Sicht des Mädchens. Der Vater setzt seine Tochter „ganz schön unter Druck"; er schaut auf die Noten, „alles andere interessiert ihn eigentlich nicht". Das Mädchen hat das Gefühl, daß der Vater „offenbar sein Schicksal" mit dem ihrigen „verknüpft".

* Auch Frau Flad spricht in ihrem Bild von der Ausbilderin (Frau Larsen) vom **„Druck des Vaters"**, dem das „arme Mädchen" ausgesetzt ist. Die **Mutter** erscheint in einer schwierigen Situation - ähnlich wie bei Herrn Löwe -, da sie einerseits ihre Tochter, „die sie auch sehr lieb hat", andererseits ihren Mann „unterstützen muß und will". Vor diesem familiären Hintergrund gewinnt Frau Larsen den Eindruck oder hat das Gefühl („und 'n bißchen komm ich mir jetzt vor"), daß sie für das Mädchen eine Art **„Mutterrolle"** spielen soll.

Weitere Themen, die in der Identifikationsphase angesprochen werden, finden sich in den Aussagen von Herrn Hof (aus der Perspektive der Auszubildenden) und Frau Flad (aus der Perspektive von Frau Larsen):

* Das Ausbilderhandeln von **Frau Larsen im Schnittpunkt zweier, aufeinander bezogener Interessen:** Zum einen „liegen" ihr die Auszubildenden „am Herzen", für die sie „alles tun möchte, damit sie sich im Unternehmen wohl fühlen" und „daß sie ihre Prüfung gut machen"; zum andern ist ihr wichtig, **daß „alle die Prüfung bestehen, weil ich da dran auch gemessen werde"**.(Beitrag Flad)

* **Frau Larsen als Vertrauensperson und Tröstende:** Sie wird, aus der Sicht der Auszubildenden, gesehen als eine „nette Ausbilderin, zu der ich auch Vertrauen hab, der kann man offenbar Dinge sagen, die man zuhause nicht sagen kann...". Bei Frau Larsen „kann man da auch heulen und des is ja auch ganz schön... und dann tröstet sie mich, nimmt mich in den Arm, is auch ganz schön, machen die zuhause ja eh nicht." (Beitrag Hof)

* **Die Lernhilfen (Kassetten und Bücher)**, die Frau Larsen dem Mädchen anbietet:

(a) aus der Sicht des Mädchens: „..dann gibt sie mir Kassetten und sagt, daß sie mir hilft, und Bücher, aber des is eigentlich, ja, des ah, ich weiß nicht, des is eigentlich nicht das, was ich suche". (Beitrag Hof)

(b) aus der Sicht von Frau Larsen: „Und ich möchte dem Mädchen gerne helfen und versuche auch, ihr Dinge an die Hand zu geben, aber irgendwie hab ich das Gefühl, sie profitiert davon nichts. Sie nimmt's nicht so an, wie ich's mir vorgestellt hab und es ändert sich an der ganzen Situation nicht." (Beitrag Flad)

* **Das Lernverhalten des Mädchens in der Gruppe:** „Wenn ich in der Gruppe lerne, dann verlier ich den Überblick; wenn ich denke, daß ich was produzieren muß, wo alle zugucken, fang ich an zu stottern und irgendwie geht's mir da schlecht." (Beitrag Hof)

* **Der Freund** der Auszubildenden: Aus der Sicht von Frau Larsen ist der Freund „schlecht einzuschätzen", da das Mädchen „auch wenig (über ihn) spricht. Nur hab ich den Eindruck gewonnen, daß er für sie in gewisser Weise ein Vorbild is, weil er eben seine Ausbildung zum Industriekaufmann so gut abgeschlossen hat...". (Beitrag Flad)

3.3 Kommentar: Die (deutungs-)thematische Orientierung der an der Fallbearbeitung Beteiligten in der 3. Arbeitsphase

Die thematische Orientierung der Fallinterpreten in den beiden Teilphasen des dritten Arbeitsschrittes folgt dem „in sich schlüssig dargestellten Situationsentwurf" (Lipowsky) der Fallerzählerin. Dabei lassen sich **Haupt- und Nebenspuren** unterscheiden:

* **Eine Hauptspur**, die am stärksten begangene Spur, der die Fallinterpreten folgen, führt in das **Elternhaus** der Auszubildenden. Vater und Mutter erhalten hinsichtlich ihrer Erwartungen an die Tochter, ihres Umgangs mit ihr, auch was ihre Handlungsmotive und ihre Gefühle betrifft, in den Beiträgen ein deutliches Profil. Die Fallinterpreten schließen sich hier nahtlos an das Argumentationsmuster von Frau Larsen an, die in ihrer Deutung des Entstehens- und Ursachenzusammenhanges ihres Fallproblems das Elternhaus in den Mittelpunkt stellt.
Auch die Auszubildende wird, nicht nur hinsichtlich ihres Verhaltens zuhause, auch in ihren Handlungen Frau Larsen gegenüber vor allem (allerdings nicht nur!) im Spiegel der elterlichen Erwartungen, insbesondere im Spiegel des Vaters betrachtet.

Im Hinblick auf die weitere Fallbearbeitung im Verstehensprozeß (5. Arbeitsphase) erscheinen in diesem Zusammenhang **zwei Aussagen** aus der Identifikationsphase besonders bemerkenswert:

- Die eine Aussage betrifft den **Vater** in der Identifikationspassage von Frau Münch: „Das **kann** nicht sein, daß meine Tochter Probleme hat, weil ich kenn doch meine Tochter..." (1416/17)..."das kann gar nicht sein, daß die Probleme hat, das muß von woanders kommen, das kann nicht von der Familie rauskommen..." (1420 - 1422)..."das kann ja wohl nicht an den **Eltern** liegen, das muß ja am **Betrieb** liegen..." (1424/25). **In dieser Darstellung des Vaters entwirft Frau Münch exakt dieselbe Argumentationsfigur, mit der Frau Larsen in ihrer Fallerzählung die Problemsituation der Auszubildenden - mit umgekehrten Vorzeichen - deutet:** Auch für Frau Larsen kann die Auszubildende keine ernsthaften Probleme haben; und wenn sie dennoch Probleme hat - und in ihrem Fall hat das Mädchen ganz offensichtlich große Probleme -, dann können es keine Probleme sein, die im Zusammenhang des Betriebes oder ihrer Ausbildung stehen. Für sie können die Probleme nur aus dem Elternhaus kommen.(Vgl. hierzu Abschnitt 1.4, S.18, Zeilen 60/61.)

Dieser - von Frau Münch wohl nicht beabsichtigte - Verweis auf ein gemeinsames Deutungsmuster bei Frau Larsen und dem Vater, könnte für das Verstehen des Falles und für den Verstehensprozeß in der fünften Arbeitsphase Bedeutung haben. Er könnte die Aufmerksamkeit der Fallinterpreten auf das Verstehen einer **möglicherweise latent vorhandenen Affinität** im Verhältnis der beiden zueinander lenken. Naheliegend erscheint ein genaueres Betrachten der „besonderen" Beziehung von Frau Larsen zum Vater der Auszubildenden auch dadurch, daß sich im vorliegenden Fall zwei Menschen gegenüberstehen, die beide über **ausgeprägte erfolgs- und leistungsbezogene Wertemuster** verfügen. Ob dies und in welcher Weise dies für das Verstehen des Falles im Sinnhorizont von Frau Larsen und für deren Handeln Bedeutung hat - danach wäre im Hinblick auf den weiteren Fallbearbeitungsprozeß zu fragen. (Im Unterschied zur Person des Vaters wird die erfolgs- und leistungsorientierte Seite bei Frau Larsen im Identifikationsprozeß allerdings nicht deutlich angesprochen.)

- Eine weitere Aussage, die besondere Aufmerksamkeit verdient, betrifft die Rolle, die Frau Flad in ihrer Identifikation mit Frau Larsen dieser zuschreibt: „..und 'n bißchen komm ich mir jetzt vor, als ob ich da diese **Mutterrolle** spielen soll" (1502/03). Frau Flad entwickelt diese Sicht von Frau Larsen im Zusammenhang der schwierigen Situation, in der sie die Mutter der Auszubildenden sieht: als zwischen Tochter und Vater stehend, die sie beide unterstützen muß und will.

Angesichts des hohen Stellenwertes, den das Thema „Mutterrolle" (gleichsam ein Schlüsselthema zum Verstehen des Falles) in den Deutungsmusteranalysen dieser Arbeit einnimmt (vgl. Kapitel 2, Abschnitte 4 und 5), wird für den folgenden Prozeß der Fallbearbeitung in der Verstehensphase von Bedeutung sein, ob es den Fallinterpreten gelingt, dieses Thema aufzugreifen und zu entfalten. Die Deutung des Falles kann dabei zwei Fragerichtungen einnehmen: Zum einen ob und in welcher Weise Frau Larsen die in ihren Augen **ihr angesonnene** Rolle der „Mutter" besetzt und ausfüllt; zum andern inwieweit Frau Larsen nicht möglicherweise selbst „das Feld bestellt" und diese Rolle **von sich aus** an die Auszubildende heranträgt.

* Eine **andere Hauptspur**, der die Fallinterpreten folgen, führt zu **Frau Larsen und ihrem helfenden**, aber nicht weiterführenden **Umgang mit der Auszubildenden**. Viele Beiträge, in beiden Teilphasen der dritten Arbeitsphase, sind ein Spiegel der Hilflosigkeit, wie Frau Larsen sich selbst in ihrer Fallgeschichte darstellt, und sie sind zugleich Ausdruck der eigenen Ratlosigkeit, mit der die an der Fallbearbeitung Beteiligten vor dem Fall und vor den erfolglosen Anstrengungen von Frau Larsen stehen. Von Bedeutung für das Verstehen des Falles in der weiteren Fallbearbeitung dürfte in diesem Zusammenhang sein, wie die Fallinterpreten das **emotionale** Engagement von Frau Larsen deuten, d.h. vor allem welche Sinnzusammenhänge und pädagogischen Orientierungen die Interpreten entwickeln, um in deren Kontext diese **emotional-helfende Seite von Frau Larsen** zu verstehen.

Mit dieser Frage nach dem helfenden Umgang von Frau Larsen mit ihrer Auszubildenden ist zugleich die Frage angesprochen, welche **Lernhilfen** Frau Larsen dem Mädchen anbietet. In zwei Beiträgen - von Frau Flad in der „Betroffenheitsphase" (1323 - 1338) und Herrn Hof in der „Identifikationsphase" (1458 - 1461) - sind deutliche Zweifel hörbar, daß die von Frau

Larsen dem Mädchen angebotene Hilfen (Bücher und Kassetten) situationsangemessene Lernhilfen sind. Die Betrachtung dieser Frage nach der Eignung solcher Lernmittel im Verstehensprozeß könnte die Sicht öffnen zu einer grundsätzlicheren und für das Verstehen des Falles wohl zentralen Frage: **Wie gestaltet Frau Larsen den Lernprozeß mit der Auszubildenden und wie sieht sie sich dabei in ihrer Rolle als Pädagogin?**

* Neben diesen beiden Hauptspuren werden in der dritten Arbeitsphase mehrere **Nebenspuren** gelegt. Sie werden hier in Form von Fragen kurz angedeutet:

- Welche Bedeutung zum Verstehen des Falles hat der **betriebliche Druck „Prüfungserfolg"**, an dem die Ausbilderleistung (auch) von Frau Larsen gemessen wird? Die Frage verweist auf den **betrieblichen Kontext**, auf mögliche Handlungs- und Selbstdefinitionszwänge hinsichtlich der Ausbilderrolle.

- Wie sind die **Lernschwierigkeiten** der Auszubildenden **in der Gruppe** (Unsicherheit, Stottern) zu verstehen? Was bedeutet das für Frau Larsen in ihrer Rolle als Pädagogin? Die Frage verweist auf die **Lerngestaltung.**

- Welche Bedeutung hat der **Freund** für das Selbstbild der Auszubildenden? Die Frage verweist auf den **außerbetrieblichen Kontext** im Zusammenhang **wichtiger Bezugspersonen**, die für die Auszubildende eine Identität stabilisierende oder auch destabilisierende Bedeutung haben (können).

- Was bedeutet der **Status „Mitarbeiterkind"** für die Ausbildung, die Ausbilderin, den Betrieb? Die Frage betont einen **strukturellen Aspekt** und verweist auf eher über den Fall hinausführende allgemeine Bedeutungszusammenhänge.

4. DIE PHASE DER STELLUNGNAHME DER FALLERZÄHLERIN (Zeilen: 1519 - 1558)

Vorbemerkung: In dieser Arbeitsphase äußert sich die Fallerzählerin (Frau Larsen) zu den Aussagen der an der Fallarbeit beteiligten Teilnehmer aus der dritten Phase („Betroffenheits"- und „Identifikationsphase"). Leider ist die Stellungnahme von Frau Larsen nicht vollständig erhalten, da der erste Teil ihrer Aussagen aus technischen Gründen (Tonbandwechsel) nicht aufgezeichnet werden konnte. Der für Frau Larsen „wichtigste" Teil aus den Aussagen der Teilnehmer ist aber erhalten geblieben.

Im folgenden wird die Stellungnahme von Frau Larsen wie auch die Schlußsequenz dieser Phase wörtlich wiedergegeben. (Fettgedruckte Wörter bedeuten sprachliche Hervorhebungen der SprecherInnen.)

4.1 Der Verlauf der vierten Arbeitsphase

Frau Larsen: „... und der wichtigste Satz für mich war, den Sie g'sagt ham, was sie (gemeint ist die Auszubildende) selber fühlt, wie geht's mir selber? Mein Vater interessiert sich gar net für mich. Mir geht's selber so schlecht und er erwartet nur von mir. Also der Herr Löwe hat die Mutter dargestellt. Der geht's **genauso**, und **ich** steh **auch** so da. Also, des war'n alles Beiträge, so is es **wirklich**, .. und ich weiß net, was ich tun kann, daß ich ihr Selbstvertrauen .. stärken kann."

Herr Hof: „Frau Larsen, das wird ja der Punkt sein, wo wir jetzt den nächsten, den nächsten Schritt drangehn: Zu verstehen nochmals genauer, was läuft da ab (Larsen: „ja"), wo kann man ansetzen, wie kann man das, was **Sie** bisher gemacht haben, einschätzen im Hinblick auf

den Erfolg dessen, was Sie wollen. Da sind wir .. **da** gefordert alle zusammen, da vernünftige Ideen zu produzieren. Dann leit ich mal jetzt in diese nächste Phase um. Wir ham also jetzt versucht, uns einzufühlen. Franz?" (gemeint ist Franz Kiesl, der zweite Fallberater, der im Außenkreis sitzt)

Herr Kiesl: „Mit einem Blick auf die Uhr."

Herr Hof: „Ja."

Herr Kiesl: „Weil wir müssen irgendwann 'ne Pause machen, ob's nun jetzt oder.."

Herr Hof: „Jetzt is es, ja, ich denke,"

Herr Kiesl: „sowohl vom Thema als auch"

Herr Hof: „gut, ja."

Frau Larsen: „So kurzweilig is mir noch nie vor'kommen." (Gelächter)

(Die Seminargruppe macht nun eine 30minütige Kaffeepause)

4.2 Kommentar zur 4. Arbeitsphase: Was ist bei Frau Larsen angekommen? Was war ihr wichtig an den Aussagen, die sie zuvor gehört hat?

Frau Larsen rückt die **emotionale Befindlichkeit der Auszubildenden**, ihr „Schlechtgehen" und ihre Hilflosigkeit, in den Mittelpunkt dessen, was für sie an den Aussagen der Teilnehmer zur Fallgeschichte wichtig war. Dabei **reiht sie sich selbst und die Mutter der Auszubildenden im Sinn einer Art Solidar- oder - vielleicht zutreffender - „Schicksalsgemeinschaft" (Lipowsky) in dieses Bild ein** („der geht's genauso, und ich steh auch so da"). Diese Sicht von Frau Larsen kann für die weitere Fallbearbeitung (im Verstehensprozeß der folgenden Arbeitsphase) **zweierlei bedeuten:**

* Zum einen, daß die starke gefühlsmäßige Identifizierung von Frau Larsen mit der „Hilflosigkeit" der Auszubildenden einen wichtigen Zugang, möglicherweise einen Schlüssel darstellt, durch den sich der Fall erschließen läßt,

* zum andern, daß Frau Larsens Identifikation mit der Situation der Mutter erneut als Hinweis gesehen werden kann (wie schon an anderen Stellen in dieser Arbeit wiederholt angesprochen), daß sie sich in ihrem Fall zumindest Teile der Mutterrolle zueigen macht.

Frau Larsen erfährt sich in den Aussagen der Teilnehmer an der Fallarbeit **verstanden und angenommen**. Für sie haben die Beiträge die emotionale Seite der Fallgeschichte genau getroffen: „Also, des war'n alles Beiträge, so is es wirklich..". Vergangenheit und Gegenwart ihres Falles ist für sie dabei zu einer einzigen **„wirklichen Wirklichkeit"** geworden. Frau Larsen steht nicht (mehr) in Distanz zu ihrem Fall, sie sieht ihn nicht (mehr) in der Differenz unterschiedlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten, sondern sie erlebt ihn aus emotionaler Betroffenheit als ein Wieder-Erkennen der **„wahren" Sichtweise** durch die Beiträge der Teilnehmer.

In dieser gefühlsmäßigen Wahrnehmung, von den Teilnehmern verstanden worden zu sein, äußert Frau Larsen nochmals ihr Gefühl der Ohnmacht, weil „ich net weiß, was ich tun kann". Frau Larsen erwartet von den Teilnehmern demnach (konkrete) Handlungshilfen. **Ihr Blick ist auf das erfolgreiche Tun gerichtet**; ein weiterführendes (d.h. die nachvollziehende Verstehensform der dritten Arbeitsphase übersteigendes) Verstehen ihrer Fallgeschichte als notwendige Voraussetzung für die Erschließung erfolgreicher Handlungsmöglichkeiten wird von Frau Larsen nicht angesprochen - ein Zeichen möglicherweise dafür, daß Frau Larsen nach

den Bestätigungen ihrer Sichtweise durch die Teilnehmer keinen (weiteren) Deutungsbedarf erkennen kann, und ein Zeichen vielleicht auch dafür, daß Frau Larsen mit ihrem Fall vor allem **instrumentelle** Interessen verbindet. (Möglicherweise hat eine ähnliche Einschätzung der Interessenslage von Frau Larsen den nachfolgenden und diese Arbeitsphase abschließenden Beitrag von Erich Hof angeleitet, in dem dieser Frau Larsen die Bedeutung der Verstehensseite ihres Falles „im Hinblick auf den Erfolg dessen, was Sie wollen" zu vermitteln versucht.)

5. DIE PHASE DES FALLVERSTEHENS UND DEUTENS (Zeilen: 1564 - 2658)

Vorbemerkung: Auch in dieser Arbeitsphase folgt die Analyse der **sequentiellen** Betrachtung. Der Verstehensprozeß ist gegliedert nach verschiedenen Teilaufgaben, vor die sich die Arbeitsgruppe gestellt sieht (Verstehen der Fallpersonen in ihren Handlungen, Verstehen der Beziehungen, Identifizieren des inhaltlichen Kerns der Fallgeschichte, Mitarbeit der Teilnehmer des Außenkreises). Die Betrachtung des Verstehensprozesses in der folgenden Darstellung macht sich dieses **aufgabenbezogene Gliederungsprinzip** zueigen.

Neben diesem formalen Unterscheidungsmerkmal folgt die Analyse auch einem **inhaltlichen** Kriterium. Es wird unterschieden zwischen Prozeßdarstellung und Kommentierung. Ersteres meint die beschreibende Darstellung der deutungs-thematischen Entfaltung der Verstehensarbeit, letzteres die Reflexion dieses Prozesses. Dabei wird zwischen Reflexion als Abschlußkapitel dieses fünften Fallbearbeitungsteils (vgl. 5.2) sowie Zwischenreflexionen, die sich auf einzelne Arbeitsphasen beziehen, und Kommentaren im Sinn von (in der Regel kurz gefaßten, an einigen Stellen aber auch längeren) Reflexionseinschüben unterschieden. Als **theoretische Bezugsrahmen** für die analytische Betrachtung in den Zwischenreflexionen und vor allem im Abschlußkapitel dienen zum einen der Verstehens- bzw. Deutungsstand der Fallinterpreten, wie er sich im Fallbearbeitungsprozeß bis zum Eintritt in die fünfte Arbeitsphase herausgebildet hat, und zum andern und vor allem die Fall- und Deutungsmusteranalysen, die in dieser Arbeit (insbesondere zum Abschluß des zweiten Kapitels: vgl. 2.3 und 2.4) entfaltet wurden. Darüberhinaus stellt im Abschlußkapitel (5.2) aus einem sowohl inhaltlich bestimmten wie auch methodisch-methodologisch geleiteten Interesse der Verstehensbegriff in seiner hermeneutischen Bedeutung eine weitere Theoriefolie dar, auf der der Fallbearbeitungsprozeß analysiert wird.

Was die Beschreibung des Verstehensverlaufs betrifft, ist die Darstellung angesichts des Umfanges und der Komplexität des Textmaterials **in Teilen** auf eine **zusammenfassende Darstellungsform** angewiesen. Um in den Darstellungsteilen, in denen eine unverkürzte Wiedergabe des Verstehensverlaufs nicht erfolgt, den sprachlichen Kontext, in den die Aussagen der Fallinterpreten eingebunden sind, erkennen zu lassen, wird in der Regel von der Möglichkeit der wörtlichen Wiedergabe zumindest der zentralen Gesprächspassagen Gebrauch gemacht. (Die wenigen Ausnahmen von dieser Regel betreffen Gesprächsteile, die für die Entwicklung des Fallverstehens eine nur randständige Bedeutung haben.)

Die den Verstehensverlauf strukturierende und vor allem die zusammenfassende Darstellungsform stellen nicht nur eine bloße Beschreibung des Verstehensprozesses dar, sondern bedeuten eine erste (bescheidene) Stufe der Fallarbeitinterpretation. Der Analyseprozeß verdichtet sich in den folgenden Stufen der „Kommentare", „Zwischenreflexionen" und der „Schlußreflexion" (d.h.: **eine wachsende Verdichtung der Analyse und Interpretation durch zunehmende begriffliche Abstraktion**).

5.1 Darstellung des deutungs-thematischen Verlaufs der Verstehensphase

5.1.1 Das Verstehen der Fallpersonen (Vater, Mutter, Auszubildende, Frau Larsen) in ihren Handlungen (Zeilen: 1564 - 1713)

Der Moderator (Herr Hof) leitet den Verstehensprozeß mit folgenden Worten ein: „Ich schlage vor, daß wir zunächst mal die Personen, die aufgetaucht sind im Stück, versuchen, in ihren Handlungen zu verstehen. Also zu verstehen, warum der Vater so handelt, zu verstehen, warum die Mutter so handelt, zu verstehen, warum die Auszubildende so handelt, zu verstehen, warum Frau Larsen so handelt, wie das uns jetzt klar geworden ist." (1564 - 1570)

Um den Beteiligten der Fallarbeit (die Teilnehmer des Innenkreises) zu verdeutlichen, was mit dieser Aufgabe gemeint ist, steigt Herr Hof als erster in die Aufgabe ein.(1571/72)

* Das Verstehen des **Vaters** durch Herrn Hof (1573 - 1593):

„Also ich denke, daß der Vater viele Gründe hat, so zu handeln, wie er hat, wie er handelt, gute Gründe, aus seiner Sicht." (1573 - 1575) Der Vater möchte, daß seine Tochter „gute Leistungen bringt", er ist „im höchsten Maße daran interessiert", daß seine Tochter „gute Noten bekommt", **weil** er „das Beste" für „sein Kind will", und das heißt für ihn, daß seine Tochter „im Leben weiter-, vorwärtskommen" soll und das ist eben nur über gute Noten möglich in einer „Gesellschaft, wo Noten wichtig sind".(1575 - 1579)

Herr Hof ergänzt diesen Gedanken durch die Bemerkung, daß der Vater vielleicht auch das Interesse hat, daß seine Tochter weiter kommen soll als er selbst. „Aber das ist ja **nichts Schlimmes**, wenn aus den Kindern **mehr** werden soll als aus einem selber." (1580/81)

An diese Bemerkung anschließend kommt Herr Hof auf sein Ansehen im Betrieb zu sprechen: „.. und des is auch gar nichts Anrüchiges, wenn er von seiner Tochter verlangt, daß sie sich im Betrieb vernünftig aufführen soll, schließlich ist es ja **sein** Kind und es muß auch Verantwortung übernehmen für, für **seinen Ruf** in der Firma". (1582 - 1585)

Herr Hof erwähnt auch das „Verhältnis" des Vaters zu seiner Tochter, das „kein so 'n inniges Verhältnis" ist, **weil** das „ja Sache (der Mutter) is, die hat's ja auch das Kind erzogen vor allem". (1585 - 1588)

Am Ende seines Beitrages kommt Herr Hof zu einer **zusammenfassenden** Betrachtung seiner Verstehensbemühungen: „Also, ich kann ihn 'n Stück weit versteh'n, daß er da auch sauer ist, wenn die sich nicht anstrengt, das geht ja um ihren Lebenserfolg und er will ja nur das Beste". (1588 - 1591)

Kommentar: Diese abschließende Bemerkung verdeutlicht das **Begründungsmuster**, das den Beitrag von Herrn Hof zum Verstehen des Vaters durchzieht: Der Vater will das Beste für sein Kind. Und dieses Beste hat zwei Seiten: den Lebenserfolg der Tochter, wie er sich in den Augen und nach den Wertmaßstäben des Vaters darstellt, und den „Erfolg" des Vaters, für den die Tochter mitverantwortlich ist; denn sie ist **sein** Kind. In diesem Begründungsmuster wird der Tochter nicht der Status eines Subjektes zugesprochen, insofern der Vater sie nicht als Person wahrnimmt, die eigene, von ihm abgegrenzte Interessen und Lebensziele verfolgt; sie wird von ihm vielmehr als Teil eines Familiensystems gesehen, das seiner Verfügungs- und seiner Definitionsmacht unterstellt ist.

* Das Verstehen der **Mutter** durch Frau Münch (1596 - 1616):

Frau Münch knüpft in ihrem Beitrag an das von Herrn Hof angesprochene elterliche Erziehungsverhältnis an. Die Mutter kommt allein zum Gespräch mit Frau Larsen, „um den (Vater)

nicht unnötig zu belasten..., **weil** der hat sich eigentlich noch nie so um... die Erziehung gekümmert, halt immer nur von oben..." (1598 - 1601). Der Vater dient ihr in ihrer Erziehung gelegentlich auch als Druckmittel auf die Kinder: „..paß auf, des erzähl ich dem Papa als Druckpunkt" (1602). Sie bemüht sich, „sehr viel abzuwenden von ihrem Mann und das mit den Kindern allein zu regeln". (1603/04) Sie geht **deshalb** „vielleicht auch alleine (zu Frau Larsen) hin und schildert (ihr) die Tochter so wie sie, wie sie zuhause is. Daß das 'n nettes, gutes Mädchen is und daß es da eigentlich keine Probleme geben kann...".(1604 - 1608)

Für Frau Münch ist die Beziehung der Mutter zu ihrer Tochter kein „Mutter-Tochter-Verhältnis, sondern ein Erziehungsverhältnis, und da versteh ich die Mutter schon, daß die sagt, wir haben keine Probleme, **weil** die ja auch nicht miteinander reden können, die Tochter und Mutter. Und deswegen seh ich da, versteh ich die Mutter voll, daß die sich zwar bemüht, aber auch hier, genau wie der Vater, keine Probleme sieht, weil, es keine Probleme, keine offensichtlichen Probleme gibt." (1609 - 1616)

Kommentar: Frau Münch bedient sich **zweier Begründungsmuster**, um das Handeln der Mutter zu verstehen. Das **erste Begründungsmuster** spiegelt die Erwartungen des Vaters wider, die sich die Mutter zueigen macht: Angelegenheiten, die die Erziehung der Kinder betreffen, regelt sie allein, um dem Vater den Rücken frei zu halten. Sie regelt die Angelegenheiten mit den Kindern dabei so, daß sie den Ansprüchen und Vorstellungen des Vaters entsprechen: Der Vater dient ihr gelegentlich als Druckmittel; sie stellt die Vorgänge zuhause in der Öffentlichkeit (d.h. hier im Gespräch mit Frau Larsen) so dar, wie der Vater sie sieht bzw. sehen möchte (daß es zuhause mit der Tochter „eigentlich keine Probleme" gibt).

Bezogen auf diesen letzten Punkt fügt Frau Münch noch eine **weitere Begründung** an, um das Handeln der Mutter zu verstehen: Da die Beziehung der Mutter zu ihrer Tochter kein „Mutter-Tochter-, sondern ein Erziehungsverhältnis" ist, wodurch Frau Münch zum Ausdruck bringen möchte, daß die beiden „nicht miteinander reden können", sieht die Mutter, „genau wie der Vater, keine Probleme, weil es keine Probleme, keine **offensichtlichen** Probleme gibt".

* Das Verstehen der **Auszubildenden** durch Frau Flad (1624 - 1669):

Frau Flad bemüht sich zu verstehen, **warum die Auszubildende zu Frau Larsen kommt**, um mit ihr über ihre Probleme zu sprechen. **Einen Beweggrund** sieht Frau Flad darin, daß die Auszubildende zu Frau Larsen ein Vertrauensverhältnis entwickelt hat, weil sie von ihr „mehr Menschliches oder mehr Mütterliches mitbekommen hat als von der eigenen Mutter", mit der sie ihre Probleme nicht besprechen kann oder auch nicht will. (1624 - 1631)

Einen zweiten Beweggrund erkennt Frau Flad in der schwierigen Situation, der sich die Auszubildende ausgesetzt sieht, den elterlichen „Druck, diese Prüfung bestehen zu müssen". Die Auszubildende erwartet von Frau Larsen demnach „sowohl eine menschliche Unterstützung als auch eine fachliche". (1634 - 1639)

Daß die Auszubildende „**heulend** zu Frau Larsen kommt" und ihre Hilfe sucht, ist für Frau Flad ein Zeichen, daß die Auszubildende ihr Problem „nicht so sachlich strukturiert hat, sondern das is eben die Emotion, nicht weiter zu wissen und nicht (zu) wissen, wie (sie) den Weg dahin zu dem Ziel gehen soll, das sie sich gestellt hat. ... Dieses, dieses emotionale Verhalten is sicherlich auch an ganz konkreter Hilferuf an die Frau, an die Frau Larsen als in ihrer **mütterlichen Rolle**.." (1639 - 1646)

Da Frau Larsen in den Augen von Frau Flad diese Erwartung der Auszubildenden an ihre „mütterliche Rolle" schon vom ersten Gespräch an angenommen hat, „hat sich das Vertrauensverhältnis in diesem ersten Gespräch .. schon gestärkt, so daß (die Auszubildende) ja **turnusmäßig** ja wohl immer wieder jetzt zu (Frau Larsen) **gekommen** is..". (1647 - 1657)

Nach Meinung von Frau Flad möchte die Auszubildende ihr Ziel, die Prüfung zu schaffen und

„bis zur Abschlußprüfung" auf den richtigen Weg „dort hin zu kommen", nicht nur aus einem Selbstinteresse heraus, sondern vor allem auch im Interesse ihrer Eltern und **im Interesse ihrer Beziehung zu den Eltern** erreichen: „...um ihren Vater zu beruhigen und die Mutter aus ihrer Situation zu erlösen, die sie sicherlich mitbekommen hat, daß ihre Mutter auch unter ihrer Situation leidet, weil ihr Vater eben nicht zufrieden is, wie's im Moment läuft". (1657 - 1665)

Kommentar: Frau Flad entfaltet **eine Reihe von Gründen**, um das Handeln der Auszubildenden zu verstehen (warum sie zu Frau Larsen kommt und ihre Hilfe sucht; warum sie weinend zu Frau Larsen kommt; warum sie immer wieder und regelmäßig zu Frau Larsen kommt; warum sie sich das Ziel gesetzt hat, die Prüfung zu schaffen). Die verschiedenen Gründe, die Frau Flad in ihrem Beitrag entwickelt, sind eingebunden in ein **Begründungsmuster**, das von einer „menschlichen" und einer „sachlichen" Seite bestimmt ist: „... deshalb versteh ich gut, daß (die Auszubildende) zu Frau Larsen gekommen is aus eben besagten zwei Gründen, nicht nur vom Menschlichen her, sondern auch vom Sachlichen, weil Sie (Frau Larsen) ja doch für sie die richtige Ansprechpartnerin (sind)". (Schlußsatz von Frau Flad: 1666 - 1669)

* Das Verstehen von **Frau Larsen** durch Herrn Löwe (1677 - 1713):

Herr Löwe geht zunächst darauf ein, wie sich die Fallgeschichte aus der Sicht von Frau Larsen entwickelt hat. Frau Larsen „hat festgestellt, daß es da eine Auszubildende gibt, die offensichtlich Probleme hat ... weil sie geheult hat" (1679 - 1681). Frau Larsen hat sich sogleich bemüht, die „vielen Möglichkeiten, die da sich (ihr) anbieten", zu nützen. (1682/83) Sie hat Gespräche mit der Auszubildenden geführt, ein Gespräch mit den Eltern organisiert, „um in diesem Gespräch zu klären, wo Probleme sein könnten und wie man die in Zusammenarbeit beseitigen könnte". (1684 - 1690)

Der Auszubildenden hat Frau Larsen „Kassetten und Bücher in die Hand gegeben", weil „sie überzeugt war, daß die in dieser Situation helfen könnten". (1691 - 1694) Sie war allerdings enttäuscht, als sie erkannt hat, daß die Auszubildende an den von ihr angebotenen Hilfsmitteln „net viel Interesse gezeigt hat". (1694 - 1699) Dennoch hat sich Frau Larsen „weiter um sie bemüht ... aber allmählich is so an Mißtrauen angekommen bei (ihr), nämlich sie war sich nimmer so ganz sicher, ob die Auszubildende diese Situation nicht auch für sich persönlich a bissel ausnützt. Der Gedanke kam hoch bei der Frau Larsen, und im Augenblick ist (sie) eigentlich etwas .. ja unruhig darüber, daß sie keine weiteren Möglichkeiten sieht, wie sie die Situation noch verbessern kann. So hab ich's in Erinnerung." (1703 - 1713)

Kommentar: Der Beitrag von Herrn Löwe stellt den Versuch dar, die Fallgeschichte, wie Herr Löwe sie noch „in Erinnerung" hat (1713), in ihrem Handlungsablauf aus der Sicht von Frau Larsen nachzuvollziehen. Herr Löwe fragt nicht so sehr nach den Gründen, die das Handeln von Frau Larsen verstehbar machen, sein Interesse ist vielmehr darauf gerichtet, den Fall **chronologisch abzubilden**.

ZWISCHEN-REFLEXION zu 5.1.1: Das Verstehen der Fallpersonen in ihren Handlungen

Der Verstehensprozeß in dieser Phase steht in der Kontinuität der Verstehensarbeit der Identifikationsphase des dritten Arbeitsschrittes. Auch in dieser Phase geht es um das Verstehen des Falles aus der Innensicht und im Sinnhorizont der Fallpersonen. Weiterführend im Verhältnis zur Identifikationsphase ist der Verstehensprozeß an dieser Stelle jedoch insofern, als in dieser Phase nach den (Beweg-)Gründen gefragt wird, durch die sich das Handeln der Fallpersonen verstehen läßt. Dieser Aufgabe werden die Deutungsversuche von Herrn Hof, Frau Münch und Frau Flad gerecht, in deren Beiträgen einige Sinnzusammenhänge zum Verstehen der von ihnen betrachteten Personen deutlich herausgearbeitet werden:

* Bei Herrn Hof werden die handlungsleitenden Interessen des Vaters (das Beste im Namen seines Kindes zu wollen) und sein Erziehungsverständnis („Sache der Mutter") beleuchtet. Dabei wird - mehr implizit als explizit - die Definitionsgewalt des Vaters über die Lebensgestaltung seiner Tochter deutlich.

* Bei Frau Münch wird die Mutter in der Verlängerung und im Vollzug der väterlichen Erwartungen gesehen. Darüberhinaus versteht Frau Münch das Handeln der Mutter (Frau Larsen gegenüber) aus der Perspektive des „Erziehungsverhältnisses" zu ihrer Tochter, das in ihren Augen ein beziehungsloses Verhältnis ist („weil die nicht miteinander reden können").

* Bei Frau Flad wird das Handeln der Auszubildenden im Sinnzusammenhang zweier aufeinander bezogener Erwartungen gedeutet: Die Auszubildende sucht die Hilfe von Frau Larsen, weil sie von ihr sowohl „menschliche" wie auch „fachliche"/"sachliche" Unterstützung erwartet. Die Grundlage dieser Erwartungen der Auszubildenden bildet für Frau Flad ein enges, emotionales Vertrauensverhältnis, das Frau Flad so deutet, daß der „ganz konkrete Hilferuf (der Auszubildenden) an die Frau Larsen" ein Hilferuf ist, der sich auf sie „in ihrer mütterlichen Rolle" richtet.

In diesem ersten Teil des Verstehensprozesses der fünften Arbeitsphase werden einige Spuren, die in der Identifikationsphase zum Verstehen des Falles gelegt oder begangen wurden, neu aufgegriffen. Der Vater und die Mutter der Auszubildenden erhalten durch die Entfaltung möglicher Handlungsgründe deutliche Konturen; die Familie der Auszubildenden wird dabei als System gesehen, das durch die Vorherrschaft des Vaters zusammengehalten wird und sich nach außen abschottet. In dieser systemischen Sicht der Familienkonstellation erscheint der Hilferuf der Auszubildenden an Frau Larsen als verzweifelter Ausbruchversuch aus diesem System. Was die Auszubildende dabei von Frau Larsen erwartet, ist - aus der Sicht von Frau Flad - das, was das Familiensystem ihr nicht gibt: „Menschlichkeit" und „mütterliche" Zuwendung.

Es fällt auf, daß Frau Flad dieser „mütterlichen" Seite der Rolle von Frau Larsen sowohl im Identifikationsprozeß der dritten Arbeitsphase (aus der Perspektive von Frau Larsen) wie auch in diesem ersten Teil des Verstehensprozesses (aus der Perspektive der Auszubildenden) eine sehr große Bedeutung beimißt. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, daß für Frau Flad das Thema „Mutterrolle" ein zentraler Zugang zum Verstehen des Falles darstellt.

Während in dieser ersten Phase der Verstehensarbeit das Handeln des Vaters, der Mutter und auch der Auszubildenden zum Teil sehr differenziert in verschiedene Richtungen und nach einzelnen (Beweg-)Gründen ausgeleuchtet wird, fällt das Verstehen von Frau Larsen hinter den Deutungsstand, der in der Identifikationsphase erreicht wurde, zurück. Herrn Löwes Beitrag zum Verstehen der Person Larsen und ihres Handelns beschränkt sich auf den bloßen Nachvollzug des äußeren Handlungsablaufs in der zeitlichen Abfolge.

5.1.2 Das Verstehen der Beziehungen der Fallpersonen (Zeilen: 1715 - 1939)

Herr Hof führt die Beteiligten an der Fallbearbeitung in diesen Arbeitsschritt ein: „Ich schlag jetzt vor, daß wir als nächsten Schritt versuchen, mal die Beziehungen, die jetzt entstanden sind in dieser Geschichte, zu verstehen. Es gibt ja 'ne ganze Fülle an Beziehungen zwischen den Menschen. Ich versuch mal, wieder den Anfang zu machen..." (1715 - 1719)

* Das Verstehen der **Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden** durch Herrn Hof (1720 - 1757):

Herr Hof versucht, die Entwicklung der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden nachzuvollziehen. In seiner Deutung dieser Beziehung lassen sich **drei Entwicklungsstadien** unterscheiden:

- „Am Anfang (war) dieses Erschrecken von der Frau Larsen, ah, 'Mensch, da is 'n junger **Mensch**, der is offenbar in **Not**, dem **muß ich helfen'**." (1722 - 1724) Diese spontane und engagierte Hilfsbereitschaft von Frau Larsen erscheint als ein „wesentlicher Teil (ihres) Verständnisses von (ihrer) Ausbildungsaufgabe" (1726/27). Sie hat ihre Entsprechung in der Erwartung der Auszubildenden und ist die Antwort auf deren Appell: „**Hilf mir**!". (1728 - 1731)

- Im Zuge der anhaltenden Hilfsbereitschaft von Frau Larsen sowie ihrer emotionalen Zuwendung zur Auszubildenden wurde die Beziehung zunehmend enger. „Ich nehme an, daß sowohl die Auszubildende von Frau Larsen als auch Frau Larsen von der Auszubildenden in gewisser Weise **abhängig** wurden. Eine, es ist eine **sehr tiefe Beziehung** entstanden, die den Charakter von gegenseitiger **Abhängigkeit** angenommen hat." (1737 - 1744)

- Das dritte Stadium der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden - der jetzige Stand der Beziehung - ist nach Herrn Hof dadurch charakterisiert, daß „diese sehr tiefe Beziehung .. wieder ein Stück weit **entkettet**" (1754/55) ist. Diese Veränderung wurde dadurch eingeleitet, daß Frau Larsen allmählich entdeckt hat, daß der gegenseitige Abhängigkeitscharakter der Beziehung „nicht **unproblematisch** ist" (1745/46). Jetzt, in der dritten Phase, erscheint die Beziehung „etwas distanzierter angelegt" (1748), „daß man eher über **Fachliches** redet, wie geht's in der Abteilung, ah was sind die Ausbildungsprobleme und stärker über die Prüfung, also nicht mehr über **Emotionales**, sondern eher über **Sachliches**...". (1751 - 1754)

* **Replik auf den Deutungsversuch von Herrn Hof durch Frau Larsen** (1759 - 1784):

Frau Larsen: „Das ham Sie sehr schön g'sagt und so is es nämlich auch. Erstens Mal war ich froh, daß sie überhaupt zu mir gekommen is, aber dann hatt' ich 'ne zeitlang Angst, Probleme mit den Eltern zu bekommen. Das war, hoffentlich mach ich es net falsch oder mach net no mehr kaputt." (1759 - 1763) Frau Larsen kommt dann - den Verstehensversuch von Frau Münch hinsichtlich der Mutter und deren Verhältnis zum Vater aufgreifend - auf die Mutter der Auszubildenden zu sprechen. Sie sieht die Mutter in Abhängigkeit von ihrem Mann. „Der unterdrückt sie ganz bestimmt..". Er ist „ihr **Idealbild**, so seh ich es, und ob sie dann die Probleme der Tochter so sieht? Ob sie sich da hineinversetzen kann, des weiß ich net". (1767 - 1773)

Im folgenden äußert Frau Larsen ihre Zweifel, die wieder aufkamen, als Frau Flad in ihrem Beitrag von der menschlichen und fachlichen Unterstützung sprach, die sie der Auszubildenden gibt/gab: „..da hab i mir au gedacht, hoffentlich hab ich mich net übernommen. Des war, des war so viel, .. **mehr** als normal. Hab ich die Zeit überhaupt, daß ich des so intensiv machen kann? Oder krieg ich dann die Probleme mit den Eltern? Da stand ich so zwischen drin." (1773 - 1778)

Frau Larsen beendet ihren Beitrag, indem sie nochmals auf den Vater zu sprechen kommt: „Und beim Vater seh ich, das is ah schon 'ne Erziehungssache, unter der er vielleicht gelitten hat, daß er sich so dominant stellt oder einfach, .. wenn ich noch an meine eigene Erziehung denke, wo der Mann, der dominante, die Frau nicht als Gleichberechtigte sieht, und die Kinder müssen erfolgreich sein. Er, der Hierarch, bestimmend, so seh ich's." (1779 - 1784)

Kommentar: Herr Hof deutet die Entwicklung der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden als eine Geschichte der wechselseitigen Verstrickung in emotionale Bindung und Abhängigkeit und der allmählichen Versachlichung dieser Bindung durch die Entdeckung von Frau Larsen, daß der Abhängigkeitscharakter der Beziehung „nicht unproblematisch" ist. Herr Hof läßt dabei offen, worin und mit welchen Erfahrungen und Einsichten verbunden Frau Larsen die Problematik der beidseitigen Abhängigkeit gesehen hat/gesehen haben könnte.

Angesichts der spontanen Reaktion und der Zustimmung von Frau Larsen auf diesen Verstehensversuch von Herrn Hof („das ham Sie sehr schön g'sagt und so is es nämlich auch") fällt

auf, daß Frau Larsen diesen offenen Punkt bei Herrn Hof nicht unmittelbar aufgreift und ihn weiterführt, indem sie ihre Beziehung und ihre Erfahrungen mit der Auszubildenden anspricht, **daß sie statt dessen ihre Befürchtungen vor den Erwartungen der Eltern und ihre „Angst, Probleme mit (ihnen) zu bekommen" zum beherrschenden Thema macht**. Im Kontext dieser ihrer Befürchtungen vor den Erwartungen der Eltern lassen sich dabei die Selbstzweifel von Frau Larsen an ihre „Unterstützungskraft" für die Auszubildende nicht so sehr - wie Frau Larsen es selbst darstellt - als ein quantitatives, denn viel eher als ein qualitatives Problem deuten („...da hab i mir gedacht, hoffentlich hab ich mich net übernommen. Des war, des war so viel so, .. **mehr** als normal. Hab ich die Zeit überhaupt, daß ich des so intensiv machen kann? Oder krieg ich dann die Probleme mit den Eltern?").

Die Angst von Frau Larsen vor den Erwartungen der Eltern erweist sich im Kern als **Angst vor dem Vater**. Denn „die Mutter is ja auch...in einer Abhängigkeit zu ihrem Mann". „Ihr Mann, des is, des is ihr Idealbild". Bei Frau Larsen werden dabei Erinnerungen an die **eigene Erziehung** wach: „Wenn ich noch an meine eigene Erziehung denke, wo der Mann, der dominante, die Frau nicht als Gleichberechtigte sieht, und die Kinder müssen erfolgreich sein. Er, der Hierarch, bestimmend, so seh ich's...". Es drängt sich auch an dieser Stelle der Fallbetrachtung - wie an anderen Stellen dieser Arbeit schon mehrfach angesprochen - der Eindruck auf, daß diese biographische Seite bei Frau Larsen ein zentraler Zugang zum Verstehen ihres Falles sein könnte.

* Das Verstehen der **Beziehung zwischen der Mutter und Frau Larsen** durch Frau Münch (1795 - 1809):

Für Frau Münch ist das Verhältnis zwischen der Mutter und Frau Larsen kein Beziehungs-, sondern ein flüchtiges Bekanntschaftsverhältnis. (1795 - 1797) In ihren Augen erscheinen die beiden Frauen als „völlig gegensätzlich...von ihrem ganzen Wesen und Typ her. Die Frau Larsen steht im Beruf, is erfolgreich und die die Frau (die Mutter der Auszubildenden) is einfach von ihrem Mann abhängig und ah lebt für ihre Familie". (1799 - 1803) Aufgrund der sehr unterschiedlichen Charaktere der beiden Frauen - Frau Larsen als aktiv Handelnde, die Mutter als von ihrem Mann „einfach geleitet" - „kommen die, glaub ich, zu keiner richtigen Beziehung, sondern die reden aneinander vorbei,...weil der eine den andern nicht verstehen kann". (1805 - 1809)

Kommentar: Der Verstehensversuch von Frau Münch weist starke Parallelen zu ihrem vorangegangenen Beitrag auf (vgl. Zeilen: 1596 - 1616). Zum einen wird die Mutter erneut als von ihrem Mann abhängig und von ihm geleitet dargestellt; zum andern wird sie - (mit)bedingt durch die Abhängigkeit von ihrem Mann - als ein zu anderen Menschen beziehungs- und kommunikationsarmer Mensch gesehen. (Im vorangegangenen Beitrag hinsichtlich ihres Verhältnisses zu ihrer Tochter, in diesem Beitrag hinsichtlich ihrer Beziehung zu Frau Larsen.)

* Das Verstehen der **Beziehung zwischen der Auszubildenden und den anderen Auszubildenden in der Firma** durch Herrn Löwe, Frau Flad und Frau Larsen (1811 - 1852):

Herrn Löwe erscheint diese „Beziehungsebene sehr wichtig", obgleich noch „wenig drüber gesprochen" worden ist, da „keine Probleme bis jetzt aufgetreten sind mit der einzigen Ausnahme,...daß diese Auszubildende eher von den anderen ausgenützt worden ist, weil sich gezeigt hat, daß sie bereit is, mehr Arbeiten zu tun für die Gruppe als andere". (1811 - 1824)

Für Frau Flad stellt die bevorzugte Zuwendung, die die Auszubildende von Frau Larsen in der Gruppe erhält, ein mögliches Problem dar dadurch, „daß die Gruppe...sich 'n bißchen zurückgestellt fühlt". (1826 - 1829)

Frau Larsen verneint diese Annahme von Frau Flad: „Ich hab sie **in der Gruppe**, hab ihr **nie merken** lassen, daß ich sie bevorzuge, wobei ich aber dann schon das gemerkt hab,...daß sie

einfach **meine schwache Stelle sucht**, weil ich ah ihr helfen will, daß sie des dann ausnutzt. Des hab ich schon gemerkt, aber ich glaub **nicht**, daß die andern wissen, was bereits gelaufen is, glaub ich nicht. Wobei aber in der Schule bekannt is, daß sie einfach die Schwächere is von allen, das wissen sie schon." (1838 - 1852)

Kommentar: Aus dieser Gesprächspassage geht nicht hervor, warum für Herrn Löwe dieses Thema der Gruppenbeziehungen, das er von sich aus angesprochen hat, „sehr wichtig" ist. Der Zusammenhang seiner Aussagen läßt den Eindruck entstehen, daß es sich hier eher um einen „Alibibeitrag" handelt.

Bei Frau Larsen sind zwei Aussagen am Ende ihres Beitrages besonders bemerkenswert: Zum einen betont sie den an anderen Stellen ihrer Falldarlegung wiederholt geäußerten Eindruck, daß die Auszubildende sie gezielt „ausnutzt"; zum andern erwähnt sie die auffallende Leistungsschwäche der Auszubildenden in der Schule („daß sie einfach die Schwächere is von allen"). Dieser Hinweis auf die schulische Leistungsschwäche der Auszubildenden bedeutet eine Erweiterung ihrer bisherigen Information - von einer Neuinterpretation zu sprechen, wäre vielleicht zu weitgehend -, insofern Frau Larsen bisher die schulischen Leistungen der Auszubildenden als nicht auffallend bzw. sich im Mittelmaß bewegend dargestellt hat.

* Das Verstehen der **Beziehung zwischen Frau Larsen und dem Vater** durch die Fallbearbeitungsgruppe (1854 - 1939):

Die Einleitung dieser Beziehungsebene durch Herrn Hof: „Also mich interessiert noch die Beziehung zwischen Frau Larsen und dem Vater, der ja im Betrieb ist, den sie (Frau Larsen) seit einem halben Jahr nicht gesehen hat, den, der ihr einmal über'n Weg gelaufen ist, aber in einem Tempo, wo Frau Larsen nicht hinterher kam, wobei ich mir das bildlich vorgestellt habe....Also diese Beziehung, denk ich, is **wahnsinnig** problematisch, schwierig zu gestalten." (1854 - 1869)

Auf die Bitte von Frau Larsen, „des Bild vervollständigen" zu dürfen (1871), bringt Frau Larsen weitere Informationen über den Vater und zwar im Zusammenhang seiner betrieblichen Karriere und seiner Stellung im Betrieb ein: Der Vater der Auszubildenden hat (vor etwa 20 Jahren) gemeinsam mit dem Ehemann von Frau Larsen „in der Firma begonnen", in der beide heute noch arbeiten. Die beiden „haben sich in den ersten Jahren persönlich auch besser gekannt. Das ist dann abgebröckelt, mein Mann hat ah verschiedene Aufstiegschancen genutzt und **er** (der Vater der Auszubildenden) ist auf derselben Stelle, wie er eingestellt worden ist, stehengeblieben". (1875 - 1884)

Ihre Informationen (zunächst) abschließend kommt Frau Larsen zu folgender Einschätzung ihrer Beziehung mit dem Vater: „Vielleicht hat er deshalb auch 'n Problem, mit mir zu sprechen. Das weiß ich nicht. Aber ich könnte es mir vorstellen." (1884 - 1886) Und wenig später: „...aber ich glaub, wenn ma miteinander beginnt, dann hat er da vielleicht 'n Problem dann, weil er einfach an der Stelle stehengeblieben is, um mit mir zu kommunizieren. Ich glaub, da hat er an Problem." (1902 - 1905)

Frau Larsens Informationen und ihre Deutung der Beziehung zum Vater der Auszubildenden werden im folgenden Gespräch von Frau Flad weiter entfaltet: „...er (der Vater) is ja wohl mit seiner eigenen Situation nicht zufrieden, na, und er kann diese, diese Funktion, die er gern hätte, Werksleiter, nur eigentlich zuhause ausspielen oder kann zuhause nur diese Rolle wahrnehmen... und Ihr Mann (der Ehemann von Frau Larsen) verkörpert das, was er gerne gemacht hätte, so daß das natürlich unlöslich auch mit dem Verhältnis oder mit der Beziehung zu Ihnen (Frau Larsen) dann in Verbindung steht." (1916 - 1930)

„Zur Vervollständigung des Bildes" fügt Frau Larsen am Ende dieser Verstehenspassage noch eine weitere Information an: „Also, die beiden Männer arbeiten im technischen Bereich (in unterschiedlichen Arbeitsbereichen), und ich im kaufmännischen. Also wir ham betrieblich miteinander nichts zu tun, auch räumlich sehen wir uns nicht". (1932 - 1939)

Kommentar: Das Verstehen der Beziehung zwischen Frau Larsen und dem Vater der Auszubildenden ist bestimmt durch die Deutungsvorgaben seitens Frau Larsen im Zusammenhang ihrer neuen Informationen, die sie in die Gruppe einbringt. Die Beteiligten an der Fallarbeit schließen sich - gleichsam „stellvertretend" durch Frau Flad - den Deutungen von Frau Larsen an. Alternative oder ergänzende Sichtweisen werden von den Fallinterpreten nicht entwickelt.

* **Abschluß des Arbeitsschrittes „Verstehen der Beziehungen der Fallpersonen"** durch Herrn Hof (1941 - 1949):

„Gut. Ich hab Sie gebeten,...die Beziehungen, die hier entstanden sind, zu verstehen in ihrer Qualität, in ihrer Entwicklung. Ich frag jetzt als nächstes, worum geht's denn bei der Geschichte eigentlich? Was ist denn der **inhaltliche Kern** für Sie? Und die Frage stell ich an alle, also nicht nur hier im Innenkreis. Was ist der inhaltliche Kern? Was interessiert den Ausbilder an dieser Geschichte? Denken Sie mal bitte drüber nach, **schreiben** Sie sich das bitte auf. Ah, wir können nachher im Innenkreis noch 'n bißchen weitermachen."

ZWISCHEN-REFLEXION zu 5.1.2: Das Verstehen der Beziehungen der Fallpersonen

Das beherrschende Thema dieses zweiten Teils der Verstehensphase ist der „Vater". In der Ausdeutung seiner Person laufen die Verstehensfäden zusammen. Die Beziehungen der Fallpersonen erscheinen im Spiegel seines Schattens, den Frau Larsen über ihren Fall legt. Auch die Deutung der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden enthält keine eigensinnige, aus diesem Schatten des Vaters heraustretende Gestalt, obgleich Herr Hof durch seinen Beitrag gleich zu Beginn dieser Verstehensphase den Blick für eine solche Sichtweise öffnet. Für Frau Larsen steht die Problematik ihrer Beziehung zu ihrer Auszubildenden ganz im Zeichen ihrer Befürchtungen und Erwartungen vor dem Vater. Ihre Replik auf Herrn Hofs Beitrag läßt sich auch als ein Dokument ihrer Angst vor diesem Mann lesen. Es scheint geradezu, als sei Frau Larsen, so wie sie an dieser Stelle des Verstehensprozesses und angesichts des bisherigen Verlaufs der Fallbearbeitung über ihn spricht, in seinen Bann gezogen, durch ihn paralysiert. Bemerkenswert ist auch, daß sie in diesem Zusammenhang, am Ende ihrer Replik, ihre eigene Erziehung mit thematisiert und von vergleichbaren Erfahrungen im eigenen Elternhaus spricht. Dies kann - aus psychoanalytischer Sicht - als Zeichen gedeutet werden, daß der Konflikt, den Frau Larsen mit dem Vater der Auszubildenden austrägt, durch affektive Anteile ihrer familialen Auseinandersetzung mit dem eigenen Vater besetzt ist. Das würde bedeuten, daß Frau Larsens Konflikt mit dem Vater der Auszubildenden sich auch als Bühne deuten läßt, auf der Frau Larsen ihre eigene Vatergeschichte neu inszeniert.

Angeleitet durch neue Informationen und Deutungsangebote seitens Frau Larsen entwickelt sich der Verstehensprozeß der Fallgeschichte zu einem Szenarium, in dem es um die Verstrickung dreier Familienkonstellationen geht. Neben der Familie der Auszubildenden tritt - wie eben angesprochen - die Ursprungsfamilie von Frau Larsen in's Blickfeld und - deutlicher noch als diese - am Ende dieses Abschnittes ihre jetzige Familie durch die Erwähnung ihres Ehemannes und die Deutung seiner Rolle hinsichtlich des Verhältnisses von Frau Larsen und dem Vater der Auszubildenden aus dessen Sicht. Dadurch vermag Frau Larsen einmal mehr die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe auf **ihr** Thema, den Vater der Auszubildenden, zu zentrieren, so daß sie selbst, ihre eigenen, selbstgestalteten Anteile in ihrer Fallgeschichte - hier: in ihrer Beziehung zum Vater der Auszubildenden und zur Auszubildenden selbst - in den Hintergrund der Fallbetrachtung rücken.

Eine **abschließende Bemerkung bezüglich des Endes dieses Arbeitsschrittes:** Aus dem Beitrag von Herrn Hof in seiner Eigenschaft als Moderator ist nicht erkennbar, was ihn veranlaßt, diese Arbeitsphase dadurch zu beenden, daß er als Übergang für die weitere Fallbearbeitung die Arbeitsform ändert (Verschriftlichung des „inhaltlichen Kerns" auf Kärtchen). Ein Beweggrund könnte darin liegen, daß Herr Hof die bisherige Arbeit des Innenkreises als zum Verstehen des Falles ausreichend oder erschöpfend betrachtet und den Verstehensprozeß durch die neue Aufgabe „auf den Punkt" bringen möchte; oder - ein anderer Beweggrund -

daß Herr Hof die Aufmerksamkeit der Fallinterpreten über einen (kurzzeitigen) Wechsel der Arbeitsform, der für die Gruppe auch eine Zäsur der bisherigen Arbeit bedeutet, auf andere, von der starken Zentrierung auf das Elternhaus und den Vater der Auszubildenden wegführende Verstehensaspekte lenken möchte.

5.1.3 Fortsetzung und Abschluß der Verstehensarbeit im Innenkreis (Zeilen: 1958 - 2077)

Nach der Bearbeitung der von Herrn Hof gestellten Aufgabe (Benennung des „inhaltlichen Kerns" der Fallgeschichte auf Kärtchen) bildet sich der Innenkreis erneut. Herr Hof leitet in den Verstehensprozeß ein: „Behalten Sie mal die Kärtchen so bei sich. Wir rücken bitte nochmals etwas zusammen. .... Ist es, um den Fall zu verstehen, notwendig, auch über den **Betrieb**, über die **Organisation** der Ausbildung noch nachzudenken? Es tauchen keine nebenamtlichen Ausbilder auf, keine Vorgesetzten, keine Kollegen, sondern Elternhaus und ah .. die Frau Larsen, die Auszubildenden. Hat der Fall was mit der Art, wie im Betrieb Ausbildung organisiert wird, zu tun? Fiel Ihnen da etwas auf oder ein?" (1958 - 1966)

Frau Münch verneint die Frage nach einer möglichen Bedeutung der betrieblichen Organisation für das Verstehen des Falles: „Wir sind sehr anders organisiert wie in der Ausbildung bei (Frau Larsen) und wir haben die gleichen Probleme im Betrieb, deswegen glaub ich nicht, daß es von Organisationsstrukturen abhängt, meiner Meinung nach." (1976 - 1979)

Herr Löwe verweist auf die Wichtigkeit von Gesprächen „zwischen der Ausbildungsleiterin und ah Ausbildungsbeauftragten in der Weise, ob da was aufgefallen ist..., also ob Derartiges auch scho in der Ausbildungsabteilung aufgetreten ist". (1981 - 1986) Frau Larsens Antwort auf diesen Hinweis an einer etwas späteren Stelle des Gesprächs: „Ich hab.. verstärkt nachgefragt über Leistung und über Verhalten in den, bei den Ausbildungsbeauftragten, hab aber nie was Negatives erfahren". Sie legt Wert auf die Feststellung, daß sie dabei „mit niemandem in der Firma über diese die Probleme des Mädchens gesprochen hat". „Der einzige, der Bescheid weiß über diese Probleme, das is mein Chef..., weil ich möcht ja net alleine da .. steh'n...". Sie hat auch „absichtlich nichts zu Papier gebracht". (2008 - 2022)

Auf die Zwischenfrage von Frau Flad, „was würde Ihr Vorgesetzter sagen, wenn diese Auszubildende die Prüfung nicht besteht, müßten Sie sich gegenüber dem dann rechtfertigen?", bemerkt Frau Larsen, daß dies für sie kein Problem darstellt, denn „es ist bekannt, daß ich immer wieder Mitarbeiterkinder nehme, und es hat da vor Jahren mal 'ne Aktennotiz gegeben von meinem Vorgesetzten, wenn wir dieses Ziel verfolgen, kann auf den Ausbilder, also kann den Ausbilder keine Schuld treffen, natürlich auch so 'ne Sache, mit der ich nicht einverstanden war, aber die wurde festgelegt." (1995 - 2004)

Den Abschluß dieses Verstehensteils bildet ein längerer Beitrag von Herrn Hof, der aus drei Gedanken bzw. Feststellungen besteht:

- Sein erster Gedanke knüpft an die Ausführungen von Herrn Löwe und an die Frage nach der Bedeutung der Organisation für die Fallbearbeitung an: „...wenn ich mir vorstelle, was könnt ich tun, da fällt mir.. ein, jetzt an die Organisation der Ausbildung zu denken, aber das is vielleicht an Schritt, der nachher kommt (gemeint ist die nachfolgende Arbeitsphase der sogenannten Problemlösung), ja, wo ich einfach auch überlege, wie kann ich die Organisation der Ausbildung nutzen, um dieses Problem zu bearbeiten...".(2031 - 2036)

- Herrn Hofs zweiter Gedanke betrifft den Zusammenhang von Elternhaus und betrieblicher Ausbildung: „...für mich ist dieser Fall insoweit schwierig, besonders schwierig, weil ja eine Familienkonstellation in den Betrieb, in die Ausbildung hineinwirkt. Also ein bestimmtes Muster in einer Familie, wie die Familie miteinander umgeht, wie Vater und Mutter miteinander umgeh'n und welchen Stellenwert die Tochter hat, wirkt offenbar in einer bestimmten Weise in die Ausbildung hinein. Also ein Teil unserer Gesellschaft, die um uns herum sich entwickelt und in dem Fall in die Art der Familie wirkt hinein.. ah, einfach mal als 'ne, 'ne Feststellung." (2039 - 2048)

- Der dritte Gedanke von Herrn Hof ist eine Weiterführung seines zweiten Gedankens mit Blick auf die Familiengeschichte von Frau Larsen: „Und .. mir is auch aufgefallen, daß ahm die Biographie, die berufliche Biographie von der Frau Larsen ja nun genau nicht in dieses, in dieses Familienmuster paßt. (Larsen: mhm.) Ich hab so mitgekriegt, daß Sie aus 'ner ähnlichen Familienstruktur kommen, aber aus dieser Familienstruktur sich genau gelöst haben (Larsen: mhm) und jetzt quasi zwar sich sehr gut einfühlen können, wie das da abläuft, dessen ungeachtet aber sozusagen aus ner, aus der Distanz heraus das betrachten, natürlich auch erkennen, wie schwierig es ist (Larsen: mhm), da hineinzuwirken. Des is mir noch einfach als Gedanke wichtig." (2048 - 2069)

Frau Larsens Bemerkung hierzu: „Des is ähnlich. Ich bin genauso erzogen worden. D'rum kann ich sie vielleicht auch verstehen, aber ich weiß net, wie ich ihr helfen kann." (2071 - 2073)

Herr Hof beendet diesen Arbeitsschritt, indem er, diese Anmerkung von Frau Larsen aufgreifend, die Trennung von Innen- und Außenkreis auflöst: „Ja, das wird uns ja noch beschäftigen. Dann schließ ich jetzt einfach mal das Gespräch im Innenkreis und bitte Sie, sich nach außen zu setzen...." (2075 - 2077)

Kommentar: Sowohl was die Aufgabenstellung wie die thematische Gestaltung betrifft, nimmt die Fallarbeit in dieser Teilphase einen **sehr disparaten Verlauf**. Die Elemente des Gesprächsverlaufs sind:
- Herr Hof fragt eingangs dieser Phase (die schriftlichen Aufzeichnungen der Teilnehmer dabei nur beiläufig erwähnend: „Behalten Sie mal die Kärtchen so bei sich".) nach der Bedeutung der organisatorischen Seite des Betriebes für das Verstehen des Falles,
- Frau Münch verneint diese Frage auf dem Hintergrund ihrer eigenen Betriebserfahrungen,
- Herr Löwe spricht die Wichtigkeit von Gesprächen mit den Ausbildungsbeauftragten in den einzelnen Abteilungen an - eine Aussage, die einen Handlungsvorschlag darstellt und somit auf die nachfolgende Arbeitsphase des Arbeitsmodells verweist,
- Frau Flad stellt eine Informationsfrage, was einen „Rückfall" in die zweite Phase des Arbeitsmodells („Nachfragephase") bedeutet,
(hinsichtlich der möglichen Bedeutung dieser Frage nach den „Folgen für Frau Larsen, wenn die Auszubildende die Prüfung nicht besteht" für das Fallverstehen aus betrieblicher Sicht: siehe die Anmerkung auf S.73)
- Frau Larsen schiebt Informationen nach, um Frau Flads Frage zu beantworten und Herrn Hofs Informationsstand zu korrigieren,
(aufgrund des Hinweises von Frau Larsen auf die Frage von Frau Flad, daß ein fehlender Prüfungserfolg der Auszubildenden für sie keine negativen Auswirkungen hat, wird das „Prüfungsthema" in der Arbeitsgruppe nicht weiter beachtet: siehe auch hier die Anmerkung auf S.73)
- Herr Hof, anknüpfend an den Beitrag von Herrn Löwe, erwähnt den möglichen Nutzen der Organisation der Ausbildung für die Bearbeitung des Problems - eine Handlungsperspektive, die, wie bei Herrn Löwe, auf die nachfolgende Arbeitsphase weist,
- Herr Hof benennt zwei für ihn wichtige Kernpunkte des Fallverstehens: das Hineinwirken einer bestimmten „Familienkonstellation in den Betrieb, in die Ausbildung...als Teil unserer Gesellschaft, die um uns herum sich entwickelt" sowie die berufliche Biographie von Frau Larsen, die es ihr einerseits ermöglicht, sich in diese Familienstruktur der Auszubildenden „sehr gut einfühlen (zu) können", die sie andererseits aber auch erkennen läßt, „wie schwierig es ist, da hineinzuwirken".
In seinem Beitrag verläßt Herr Hof die eingangs dieses Arbeitsschrittes von ihm gestellte Aufgabe, „über den Betrieb und die Organisation der Ausbildung nachzudenken", indem er sich - als einziger aus der Arbeitsgruppe - auf seine Aufzeichnungen zum „inhaltlichen Kern" des Falles bezieht.

Zusammenfassende **Einschätzung dieser Arbeitsphase:** Der disparate Verlauf des Gesprächs (die mangelnde Klarheit hinsichtlich der Aufgabenstellung, die Vor- und Rückfälle in andere Arbeitsphasen, das Ansprechen und Liegenlassen von Themen, der Diskussions- und

Informationsmodus der ersten Beiträge, der dem Verstehenscharakter der Arbeitsphase nicht gerecht wird) ist der Ausdruck dafür, daß es der Arbeitsgruppe in diesem Arbeitsschritt nicht gelingt, das Fallverstehen konstruktiv weiterzuentwickeln. Diese Einschätzung des „auf der Stelle Tretens" dürfte von Herrn Hof - auch dessen eigene Ausführungen von einigen gedanklichen und auch sprachlichen (was bei ihm sehr selten der Fall ist) Unsicherheiten gekennzeichnet sind - vermutlich erkannt worden sein, da er die Arbeitsphase zu einem raschen Ende bringt und den Außenkreis in die weitere Fallbearbeitung einbezieht.

5.1.4 Die Weiterführung der Verstehensarbeit in der Gesamtgruppe (Innen- und Außenkreis) (Zeilen: 2075 - 2658)

Die Moderation der Fallbearbeitung liegt weiterhin bei Herrn Hof. Er führt die Teilnehmer des Außenkreises in den Verstehensprozeß ein: „Dann schließ ich jetzt einfach mal das Gespräch im Innenkreis und bitte Sie, sich nach außen zu setzen und ja, dann hör'n wir mal, was Ihnen draußen noch aufgefallen ist zum Fall, zum **Verstehen** des Falles zunächst, vor allem ja, was uns vielleicht im Innenkreis **entgangen** ist, was wir übersehen haben, die Spuren, die wir gelegt haben, die wir auch **fallengelassen** haben." (2075 - 2081) Als erster meldet sich Herr Herold zu Wort.

* **Herr Herold und seine zwei Mißverständnisse** (2083 - 2211):

(**Anmerkung:** Der folgende Gesprächsablauf im Zusammenhang der Aussagen von Herrn Herold werden in knapper Form zusammengefaßt, da dessen Beitrag von zwei Mißverständnissen getragen ist und dadurch für die Weiterentfaltung des Fallverstehens eine eher randständige Bedeutung hat.)

Herrn Herolds **erstes Mißverständnis** (2084 - 2129) betrifft den Zeitpunkt des Schulwechsels des Bruders der Auszubildenden „vom Gymnasium zurück auf die Hauptschule". Herr Herold geht in seinem Beitrag davon aus, daß dieser Schulwechsel einen mitauslösenden Moment für das Fallproblem darstellt. Durch die Klarstellung von Frau Larsen, daß der Schulwechsel des Bruders zum Zeitpunkt ihres Falles „nicht akut war", wird dieses Thema in der Gruppe nicht weiter verfolgt.

Das **zweite Mißverständnis** (2129 ff) betrifft eine Aussage von Frau Larsen hinsichtlich des Lernverhaltens der Auszubildenden im Elternhaus: „Sie (Frau Larsen) ham g'sagt, die Tochter geht in ihr Zimmer, um zu lernen, macht die Musik sehr laut, damit sie die Eltern nicht hört". (2129 - 2131) Auf Nachfrage von Herrn Hof präzisiert Frau Larsen ihre Aussage dahingehend, daß der erste Teil der Aussage auf Informationen seitens der Auszubildenden beruht, die Schlußbemerkung hingegen („damit sie die Eltern nicht hört") ihre subjektive Meinung darstellt. (2133 - 2138) Da Herr Herold in seinen weiteren Ausführungen die Aussage von Frau Larsen weiterhin als eine Tatsachenaussage bewertet, interveniert Herr Hof und versucht, Herrn Herold die Differenz zwischen Faktum einerseits und Vermutung, Deutung, Interpretation andererseits im Zusammenhang seiner eigenen Familienerfahrungen zu verdeutlichen. (2140 - 2184)

(Frau Larsens Anmerkungen zu Herrn Hofs Beitrag und den Kommentar von Herrn Herold darauf werden im folgenden wörtlich wiedergegeben: 2186 - 2211)

Frau Larsen: „.. bei meiner Tochter läuft's ähnlich. Hat auch voll auf (gemeint ist die Stereoanlage), aber ich hab nicht das Gefühl, daß se von mir Ruhe haben will, d'rum war des **ganz** meine subjektive Meinung über meine Auszubildende."

Herr Herold: „Mhm. Gut, aber dann müssen Se auch **Grund** ham, des **so** zu interpretieren (Hof: ja), wenn Sie sagen, bei meiner Tochter läuft des ähnlich, aber bei der hab ich das G'fühl nicht und hier hab ich das Gefühl." (Hof: „ja")

Frau Larsen: „Des is, wie ich g'sagt hab, aus den Gesprächen hab ich mir halt 'ne **meine ganz persönliche Meinung** so ah herausgebildet und ob des jetzt **richtig** war, wie ich des g'hört hab, des **weiß ich nicht** (Herold: mhm), ob ich des so, ob des richtig ist, was ich **überhaupt**, wie ich diesen Fall hier dargestellt hab. Da kann, da kann, da kann viel anders gelaufen sein, aber **ich** hab es so empfunden, und ich kann's Ihnen net anders sagen."

Kommentar: Aus Herrn Herolds Antwort auf Frau Larsen geht deutlich hervor, daß er Herrn Hofs Differenzierung zwischen Tatsachenaussage und Interpretation begriffen hat. Sein Interesse richtet sich am Ende dieser Gesprächspassage nun nicht mehr auf das Verstehen der Familienbeziehungen im Elternhaus der Auszubildenden, sondern auf die Frage, welche Gründe Frau Larsen veranlaßt haben, das Handeln der Auszubildenden so zu deuten, wie sie es gedeutet hat. Mit seiner Frage wird Herr Herold allerdings sowohl von Frau Larsen wie von der Gruppe allein gelassen.

* **Eine Verständnisfrage von Frau Schanz** (2215 - 2231):

Frau Schanz: „Eine Verständnisfrage. Ham Sie mit Ihrem Mann auch darüber gesprochen?"

Frau Larsen: „Mit **meinem** Mann? Sehr oft. Das ist meine (lacht) Seelenapotheke. Der muß **alles** wissen, **alles**!" (Gelächter)

Frau Schanz: „(... .) in dem Bereich, Technik."

Frau Larsen: „Wobei aber **mein** Mann, mit dem ich über alles sprechen kann und alles sagen kann, der is schweigsam wie ein Grab, wobei **ich** das nicht bin. Ich kann Ihnen alles erzählen, Sie wissen über mich **alles**, über den Fall auch **alles**, weil ich einfach ein sehr offener Mensch bin. Da is mein Mann grad das Gegenteil. (Kurze Pause.) Beichtvater."

Kommentar: Aus diesem Gespräch zwischen Frau Schanz und Frau Larsen ist nicht erkennbar, was Frau Schanz zu ihrer Verständnisfrage veranlaßt und in welchen Verstehenszusammenhang sie ihre Frage einordnet. (Bei der Transkription des Textes konnte aus technischen Gründen allerdings ein Satz oder Satzteil nicht identifiziert werden - hier mit (...) gekennzeichnet.)

Was das Bild betrifft, das Frau Larsen in der Gruppe von sich entwirft („ich bin einfach ein sehr offener Mensch"), ist zu sagen, daß dieses Selbstbild sehr stark dem Eindruck entspricht, den Frau Larsen bei der Arbeit an ihrem Fall hinterläßt. Mit einer moralischen Kategorie unterlegt könnte man ihre Offenheit auch als Ausdruck ihrer Integrität bezeichnen.

* **Frau Ulmenbauer und ihre Schwierigkeiten, das Handeln der Auszubildenden zu verstehen** (2236 - 2340):

Herrn Hofs weiterführende Frage: „Andere Hinweise zum Fallverstehen? Ist was liegengeblieben, unverständlich geblieben?" (2233/34) ist der Ausgang der folgenden Gedanken von Frau Ulmenbauer, in denen sie gleich zu Beginn ihre Verstehensschwierigkeiten thematisiert.

(**Anmerkung:** Da der Beitrag von Frau Ulmenbauer und auch der anschließende Dialog mit Frau Larsen für den weiteren Verstehensprozeß von nachhaltiger Bedeutung sind, werden die Ausführungen von Frau Ulmenbauer und das Gespräch mit Frau Larsen im folgenden ungekürzt und wörtlich wiedergegeben: 2236 - 2282.)

Frau Ulmenbauer: „Also, was **ich nicht verstehen** kann, ist, ich bin auch in so einer Familienstruktur großgeworden, genauso erzogen und bei uns zuhause gab's auch keine Probleme, wir waren also .. sehr perfekt (Larsen: mhm), und ah, die Kinder sehr erfolgreich und ah meine Mutter, also Diener der Familie, ah, aber es war alles bestens, und .. ich bin dann mit 18

ausgezogen, ja, **mit Hilfe** einer .. Kollegin, die sich meiner mir angenommen hatte und die mir irgendwo auch den Rücken gestärkt hatte. Ich war allerdings kein so, so schwammiges Mädchen, .. also, ich hab dann gemerkt, also, .. **da** mußt du dich auf dein' **Hintern** setzen und das mußt du **durchbeißen**, auch mit ganz wenig Geld und mit sehr wenig Bequemlichkeit und sehr viel Einsamkeit, aber mir war klar, da muß ich mich entscheiden und das hab ich auch gemacht, und das versteh ich nicht. Sie fällt keine Entscheidung, also, entweder wird sie so unter Druck gesetzt von den Eltern, von dem Freund vielleicht auch, ich weiß es nicht. Vielleicht hat sie sich eine ähnliche Struktur ausgesucht, wieder so an Vater, ich weiß es nicht, ich kenn diesen jungen Mann nicht, aber ich find es schon eigenartig, wenn sie sagt, mit dem kann ich nicht drüber reden. Ich weiß nicht, was macht sie dann mit dem? Ist das auch dieser **Übervater**? Aber der Vater is ja gar nicht so toll. Er **tut** ja nur so. Ich meine, nach 20 Jahren immer noch Sachbearbeiter."

Frau Larsen: „Sie sind eine starke Persönlichkeit, und ich trau mir auch zu, daß ich viel selbstbewußter war mit 18."

Frau Ulmenbauer: „Das war'n wir **sicher**, **trotz** dieser Erziehung."

Frau Larsen: „Ja. Ich bin **ausgebrochen** aus dieser Erziehung, weil mein Vater sehr erfolgreich und ich dann, ja immer des Kind, des machen muß (Ulmenbauer: mhm), was der Vater sagt. Aber wahrscheinlich hat sie die Kraft nicht."

Frau Ulmenbauer: „Aber mein Selbstbewußtsein wurde in keiner Weise gefördert, sondern also irgendwie eher genommen, weil ah das das war ja nicht erwünscht, daß ich selbstbewußt bin, im Gegenteil. Aber das war mir dann vom **Kopf** her schon klar, daß ich irgendwas **tun muß**, daß des so nicht mein Lebensweg ist, und da **stimmt** für mich irgendwas nicht, auch mit dem **Freund**, also."

An dieser Stelle des Gesprächs **interveniert** Herr **Hof** mit folgendem Hinweis: „Frau Ulmenbauer, vielleicht einfach folgender Hinweis. **Sie** haben in **Ihrer** Biographie was Ähnliches entdeckt und ham sich in einer bestimmten Weise entschieden und entwickelt. (Ulmenbauer: Mh) Nun entdecken Sie in **dieser** Biographie etwas, was **ganz** anders ist und was **Sie** nicht verstehen **können** (Ulmenbauer: ja), aber was, um **weiterzukommen**, notwendig ist, es **überhaupt zu verstehen, es zuzulassen**." (2284 - 2300)

Frau Ulmenbauer: „Also, da fehlt mir jeglicher Zugang". (2302) „Das ist auch **ihre** (Frau Larsens) Problematik, darum kann sie dem Mädchen auch **nicht** helfen." (2307/08)

Frau Larsen: „Das, das **stimmt**. Ich, mir ging es **ganz genauso**. D'rum kann ich ihr vielleicht auch nicht helfen. Ich **versteh** sie zwar, und es tut mir **weh**, wenn ich merk, wie schlecht es ihr geht, aber weil ich es selber anders glöst (Ulmenbauer: ja) hab. Aber ich kann sie doch net auf die **gleiche Schiene schieben. Ich kann doch net sagen, kann ich sagen als Ausbilder, zieh aus, mach an Strich, brich mit Deiner Familie, is das die Lösung?**" (2310 - 2320)

Herr Hof: „Nein".(2322)

Frau Larsen: „Das kann ich nicht." (2324)

Herr Hof: „Darüber reden wir noch nicht. ..Im Moment geht's nur darum (Larsen: is scho klar), überhaupt zu verstehen, daß dieses Mädchen **nicht genau dasselbe macht wie Sie**. (Larsen: mhm.) Ja." (2326 - 2339)

Kommentar: Für Frau Ulmenbauer bedeutet der Fall die Neubelebung ihrer eigenen Erziehungsgeschichte. Sie erkennt in ihm das eigene Elternhaus und deren für sie leidvolle Problematik wieder. Sie ist aus dieser Familie ausgestiegen und hat sich auf ihre eigenen Füße gestellt. Die Auszubildende des Falles tut dies nicht. Im Gegenteil. Sie sucht, aus der Sicht von

Frau Ulmenbauer, in der Beziehung zu ihrem Freund „eine ähnliche Struktur". Dies kann Frau Ulmenbauer nicht verstehen („da fehlt mir jeglicher Zugang").

Frau Ulmenbauer kann das Handeln bzw. Nicht-Handeln der Auszubildenden nicht verstehen, weil sie den Fall allein durch die Brille ihrer Emanzipationsgeschichte betrachtet. Dadurch bleibt sie in ihrer eigenen Biographie befangen und vermag auch nicht zu erkennen, daß der Fall der Auszubildenden nicht nur „ähnlich" mit ihrem eigenen Fall ist, sondern auch anders.

Bei Frau Larsen erscheinen die Verstehensprobleme mit denen von Frau Ulmenbauer vergleichbar. Frau Larsen meint zwar, die Auszubildende verstehen, ihr nur nicht helfen zu können; diese Unterscheidung ist nur eine scheinbare, da Frau Larsen die Sicht von Frau Ulmenbauer fraglos teilt. (Ein Stück weit Distanz zu ihrem Fall ist bei Frau Larsen allerdings insoweit erkennbar, daß sie sich - aus ihrer Verantwortung „als Ausbilder" - entschieden untersagt, der Auszubildenden das gleiche Lösungsmuster anzubieten, das sie sich in ihrer eigenen Biographie zueigen gemacht hat.)

Herrn Hofs Intervention, an Frau Ulmenbauer gerichtet (das „zuzulassen", „was ganz anders ist", um „es überhaupt zu verstehen"), spricht eine grundlegende Voraussetzung von Fallarbeit an, durch die Lernprozesse im Sinn des Verstehens erst ermöglicht werden: das Sich-Einlassen-Können der Interpreten eines Falles auf „Anderes", ihnen nicht Vertrautes, Fremdes, weil nur über den (empathischen) Zugang zu dem „Anderen" die Befangenheit in den eigenen Sinnhorizont überschritten werden kann. Verstehen eines Falles oder einer Fallsituation bedeutet dann nicht mehr, nur zu verstehen, was man schon verstanden hat, sondern bedeutet auch, Neues, bisher Verschlossenes zu entdecken bzw. zu entwickeln. Verstehen ist dann nicht mehr ein bloß nachvollziehender, sondern auch ein Sinn erschließender Prozeß.

Aus dieser Sicht betrachtet stellt die Intervention von Herrn Hof für die Teilnehmer an der Fallarbeit auch eine Verdeutlichung des Bildungsanspruches dar, der mit diesem Fortbildungskonzept - und zwar auf einer grundlegenden Weise - verbunden ist.

* **Zwei Deutungsversuche von Herrn Kiesl** (2341 - 2394):

(**Anmerkung:** Der Beitrag von Herrn Kiesl schließt an das vorausgegangene Gespräch an. Er enthält zwei Themenkreise: Die Aussagen zum ersten Themenkreis werden unverkürzt wiedergegeben, die Aussagen zum zweiten werden, vor allem bedingt durch technische Probleme (Verlust von Sätzen und Satzteilen durch Tonbandwechsel und Aufzeichnungsmängel), in Auszügen und in zusammenfassender Form dargestellt.)

- Der erste Teil des Beitrags von Herrn Kiesl: Er spricht Frau Larsen an: „Vielleicht darf ich mal versuchen. Sie nehmen dieses Mädchen wahr. Und Ihre Wahrnehmung ist, daß da ganz viele Dinge laufen, die Sie kennen. (Larsen: ja.) Wenn das bei **mir** passiert und meine Aufgabe is es, Menschen zu beraten, dann werd ich hellwach deswegen, weil ich in der Regel keine Chance bekomme, mehr zu sehen, weil ich immer nur das sehe, was mich an mich erinnert. .. Also diese, durch diese Betroffenheit werd ich nicht größer, sondern werde **kleiner**, das ist ein Effekt, den ich kenne. Ich habe kein **Muster**, aus diesem Bereich auszuscheren, sondern sehe immer verstärkt noch und dann mit Magenschmerzen, und dann mit Herzklopfen, was **mich** an diese Geschichte erinnert, und ich werde nicht kreativer, ich biete nichts an außerhalb von diesem Bereich, ich bleibe in diesem Bereich und dann passiert etwas Verrücktes, das nennt man in der Fachsprache die Übertragungsproblematik. .. Ich bleibe auf der Schiene und schaffe keine Lösungsmuster." (2341 - 2359)

Kommentar: Herr Kiesl geht in seinem Beitrag der Frage nach, warum Frau Larsen glaubt, der Auszubildenden nicht helfen zu können. Herr Kiesl deutet das Problem als eine Folge der eigenen Betroffenheit. Sein Kernsatz lautet: „...weil ich immer nur das sehe, was mich an mich erinnert". Seine, seinen Beitrag abschließende, fachwissenschaftliche Benennung dieses Phänomens als „Übertragungsproblematik" kennzeichnet den Problemzusammenhang zutreffend, auch wenn die weiterreichende Bedeutung dieses (psychoanalytisch bestimmten) Be-

griffs (als Inszenierung (früh-)kindlicher Erfahrungen) angesichts der hier betrachteten Problematik nicht in's Blickfeld kommt. (Daß diese weiterreichende Bedeutung der „Übertragungsproblematik" als Vaterkonflikt von Frau Larsen möglicherweise ein zentraler Zugang zum Verstehen des Falles ist, wurde in dieser Fallanalyse wiederholt angedeutet.)

- In den zweiten Themenkreis seines Beitrags leitet Herr Kiesl mit der Aussage ein: „Und jetzt kommt der zweite Punkt dazu. Ich denke, daß dieses Mädchen wirklich für ihr Leben nicht die Chance bekommen hat, eigene Lösungsmuster zu entwickeln...". (2359 - 2362) In seinen weiteren Ausführungen „geht es (ihm) darum, daß wir nachfragen müssen, wo entstehen und wodurch neue Lösungsmuster? Was würde dem Mädchen helfen? Der Vater, die Mutter, diese Teile lehnt sie mehr ab, is auch meine Empfindung. Da holt sie auch keine neuen Lösungsmuster, keine Hilfe". (2363 - 2367) Hilfe für das Mädchen heißt, „irgendein **Lösungsmuster** finden für das, was sie so braucht, sich zu orientieren, ihre Beziehungen, dieses **Lachen** in der Gruppe, is also so ein, ein so **hilfloses** Lachen. (Larsen: mhm.) Ich seh sie da vor mir. Also da ist nichts, was ich selber .. habe und diese .. **Orientierungslosigkeit**, in der sie gerade is, das war 'ne ganz, Beziehungs, Sozial, Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit". (2384 - 2394)

Kommentar: Herrn Kiesls zweiter Teil seines Beitrags ist der Versuch, die Auszubildende aus der Situation ihres Falles zu verstehen und dabei eine Antwort auf die Frage zu finden, was die Auszubildende braucht, wenn man ihr helfen möchte. Das Bild ihres hilflosen Lachens vor Augen stellt Herr Kiesl ihre Orientierungslosigkeit in den Mittelpunkt seiner Antwort. Dabei sieht er diese Orientierungslosigkeit des Mädchens in ihrer Beziehungslosigkeit (er meint wohl vor allem das Elternhaus) grundgelegt („Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit").

Dieses Deutungsangebot von Herrn Kiesl führt im folgenden Gesprächsverlauf zu einer z.T. leidenschaftlich geführten und von starken Emotionen getragenen Diskussion.

* **Das Gespräch im Anschluß an Herrn Kiesls Beitrag** (2396 - 2511):

Frau Ulmenbauer: „Und der Freund is des i-Tüpfelchen für mich. Also is, ich hatte **auch** so 'n Freund damals. Ich kann mich da noch **sehr gut erinnern**. Ich hab mir **genauso** an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war." (2396 - 2399)

Herr Hof: „Das is ja auch **verständlich**. (Ulmenbauer: ja, natürlich.) Weil diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus **keine** innere (Ulmenbauer: ne!) Möglichkeit entwickelt hat, ihr Leben 'n Stück weit **selbständig** und da, d.h. auch in **Auseinandersetzung**, z.B. mit **Männern** zu **gestalten**. (Ulmenbauer: ja.) ... Das sind Effekte von Elternhäusern, wo die Familie **hierarchisch** (Ulmenbauer: ja) (... .), wo die Kinder über **Kontrolle** erzogen werden. (Ulmenbauer: Absolut.) Ja (Ulmenbauer: 100 %ig.)." (2401 - 2427)

Frau Ulmenbauer: „Das sind auch Kinder, die alle **gut** in der Schule sind, d'rum wundert mich eigentlich, daß das Mädchen **schlecht** in der Schule is, weil das paßt meines Erachtens nicht so gut rein, weil normalerweise sind so Kinder immer so Einser-Schüler, weil die gut sein **müssen**, weil des is die einzige Möglichkeit, sich also Nähe in irgendeiner Form .. (Hof: zu holen) zu holen. Also bei **mir** warn's die **Noten**. Weiß ich ganz genau, weil da wurde ich anerkannt." (2431 - 2441)

Auf den Hinweis von Herrn Hof, daß auch er „in solch einer Familie groß geworden" ist und daß auch er - angesprochen von Frau Ulmenbauer - ein Einser-Schüler war (2454 - 2466), stellt Herr Herold die (wohl eher spaßhaft oder provozierend gemeinte) Frage: „Wer von uns war **kein** Einser-Schüler?" (2468/69)

Frau Larsen: „Meine Tochter."

Herr Kiesl: „**Sehr schön** ist das, mal **die** Frage."

(Mehrere reden durcheinander.)

Frau Larsen: „Meine Tochter hat zu mir mal gesagt, möchtest Du, daß ich so werde wie Du?"

Frau Ulmenbauer: „**Ah**, des is **gut.**"

Herr Hof: „Und was haben Sie ihr dann g'sagt?"

Frau Larsen: „Als ich g'sagt hab, mit den Noten so (... .), über dieses Thema ham wir uns schon unterhalten, .. gell, des möchst scho ham, (lacht) hat sie g'sagt. Ja, aber wir reden zur Zeit anders, und ich akzeptier's, und seit ich ah keinen Druck auf Noten ausübe, **läuft des ganz gut und die Noten sind gut**." (2473 - 2490)

Herr Hof (eine Zäsur setzend): „Ja, wir sind ja dabei, der Franz (er meint Herrn Kiesl) hat jetzt, sehr klar, denk ich, auch 'n Stück weit theoretisch angeleitet, seine Sichtweise des, der Situation nochmals klargelegt. .. Was gibt's noch zu sagen?" ....

Frau Ulmenbauer: „Also, noch sind wir bei der Lösung nicht?"

Herr Kiesl: „Nein."

Frau Ulmenbauer: „Ahm, kann's kaum mehr aushalten, über die Lösungen zu sprechen."

Herr Hof: „Es fällt mir"

Frau Ulmenbauer: „Des erinnert mich .. an ein **Rennen**."

Herr Hof möchte die Arbeitsphase (das Verstehen der Fallgeschichte) abschließen: „Gut, dann laß mer des mal jetzt. Wir haben uns, ah, wir haben die Sache so verstanden. Klarer Schnitt: **Was soll Frau Larsen tun?**" (2494 - 2511)

Kommentar: Die weitgehend unverkürzte Wiedergabe des Gesprächsverlaufs spiegelt die Dynamik, von der das Gespräch getragen ist. Diese Dynamik wird vor allem von Frau Ulmenbauer angeheizt und in Gang gehalten. Sie vermag den von Herrn Kiesl in seinem vorausgegangenen Beitrag geäußerten Hinweis auf die Folgen persönlicher Betroffenheit (durch sie „werd ich nicht größer, sondern werde kleiner"..., „weil ich immer nur das sehe, was mich an mich erinnert") nicht auf sich und ihren Verstehensumgang mit dem Fall zu beziehen. Für sie bedeutet die von Herrn Hof eingebrachte Aussage über die problematischen „Effekte von Elternhäusern, wo die Familie hierarchisch (ist)... und wo die Kinder über Kontrolle erzogen werden" - eine Aussage, die Herr Hof, zunächst von der Person der Auszubildenden ausgehend, auf generalisierende Weise formuliert - eine volle Bestätigung ihrer eigenen Erziehungsgeschichte und nicht eine Aussage, die, um die Auszubildende des Falles von Frau Larsen zu verstehen, einer genaueren Beträchtung bedarf.

Das Deutungsangebot von Herrn Kiesl, der am Ende seines Beitrags die Orientierungslosigkeit des Mädchens in den Mittelpunkt gestellt und dabei die Beziehungslosigkeit des Elternhauses angesprochen hat, geht in diesem Gespräch verloren. So ist kein Thema, wie es zu verstehen ist, daß die Auszubildende einerseits, Frau Larsen und Frau Ulmenbauer andererseits, **obgleich alle** Frauen aus autoritären Elternhäusern kommen, unterschiedliche Wege gehen und worin das Besondere der von Herrn Kiesl angenommenen Beziehungslosigkeit, unter der die Auszubildende zuhause aufwächst, zu sehen ist. Es scheint, angesichts der unterschiedlichen Lebens- und Lösungswege dieser Frauen, daß autoritäre Familienmuster nicht

notwendig gleiche Beziehungsmuster erzeugen und auch nicht gleiche Effekte, die das Selbständigwerden der Kinder behindern. Mitbedingt durch die affektiv bestimmte und auch verbale Dominanz von Frau Ulmenbauer (sie ist auch Impulsgeber für alle in diesem Gesprächsabschnitt angesprochenen Themen) geht die Arbeitsgruppe auf diese durch die Deutung von Herrn Kiesl naheliegende Frage nicht ein.

Am Ende des Gesprächsverlaufs, als Frau Larsen von ihrem Gespräch mit ihrer Tochter erzählt - es geht dabei um die Schulnoten -, öffnet sie einen kurzen Einblick in ihre geheimen Wünsche, indem sie die Tochter sagen läßt: „Gell, des möchst scho ham" und lacht dabei. Das Gespräch ist (aufgrund aufzeichnungstechnischer Mängel) zwar nicht vollständig erhalten; aus dem Zusammenhang geht aber deutlich hervor, daß das Gespräch sich um „gute Noten" bewegt. Mit ihrer Bemerkung: „Ja, aber wir reden zur Zeit anders und ich akzeptier's", gibt Frau Larsen zugleich zu erkennen, daß sie sich bemüht, ihre ehrgeizigen Erwartungen zurückzustecken. Ihre Aussage „und ich akzeptiers" erinnert ein wenig an ihre Formulierung in ihrer Fallgeschichte, in der sie die Zwischenprüfung ihrer Auszubildenden mit dem Satz kommentiert: „Ich war mit dem Ergebnis eigentlich schon zufrieden."

Am Ende dieses Gesprächsteils leitet Herr Hof die Fallbearbeitung - der Ungeduld Frau Ulmenbauers nachgebend („kann's kaum mehr aushalten über die Lösungen zu sprechen"; „des erinnert mich an ein Rennen") - in die nächste Arbeitsphase mit der Frage über: „Was soll Frau Larsen tun?"

* **Die Endphase des Verstehensprozesses** (2513 - 2658):

(**Anmerkung:** Von einigen Kürzungen zu Beginn dieses Gesprächsabschnittes abgesehen wird das folgende Gespräch unverkürzt wiedergegeben.)

Auf die Frage von Herrn Hof, was Frau Larsen tun soll, zeigt Herr Kiesl an, daß für ihn die Verstehensphase noch nicht abgeschlossen ist. Er möchte noch was zu Frau Larsen sagen: „Ich möchte (sie) verstehen, nochmal (...). Ich war ja da nicht drin (er meint den Innenkreis). Ich will ihr ein Bild drüber geben." (2513 - 2536)

Herr Kiesl: „Ich hab sie versucht zu **malen** innerlich. Bei mir helfen bloß **Skulpturen** weiter. ... Wie ich die Frau Larsen da .. nochmal seh, gesehn, ich kenn sie auch von andern Seminaren. Ich hab also **Verstand** und **Herz** sozusagen **ineinander** gemalt. .. Also das is eine **solche Einheit**, wo sie wirklich anfangen, .. sozusagen am Verstand zu knabbern, vom Herzen her und umgekehrt in einer Art und Weise, die **beide** ganz schön in .. ja, in Schwingungen bringt. Das merkt man Ihnen an. Also dieses Auseinanderhalten und gleichzeitig Zusammenbringen dürfen oder müssen, ich denke, das is für die **Lösung** auch ganz wichtig. .. Also dieses **so Betroffenwerden**, denn **das** hab ich gemerkt, das is richtig **vibrierend** angekommen bei mir. .. Das war einfach nochmal das Bild. Ich hab sozusagen das **Herz** mit dem **Bauch** und alles sozusagen mit dem Kopf, das war, so 'n bissel 'n Durcheinander. .. Des is auch ah, das kost' **unheimlich viel Kraft**." (2540 - 2558)

Frau Larsen: „Das würd ich grad noch dazusagen. Ich hab ja nicht nur **einen** Auszubildenden, und Sie wissen, daß wir Mitarbeiterkinder nehmen und nicht nur das, sondern auch, wir sind sehr sozial, ich hab sehr viel behinderte Auszubildende, und was ich da schon **Kraft** investiert habe, weil ich des Problem auch immer zu **meinem** Problem mach. Es is für mich oft sehr schwierig. Ich kann es auch im privaten Bereich net vergessen, was da alles läuft, d'rum is es für mich schon 'ne Belastung solche Probleme, die ich dann gern lösen möchte, aber einfach nicht kann." (2560 - 2568)

Herr Hof: „Auf mich, Frau Larsen, machen Sie den Eindruck einer hilflosen Helferin." (2570/71)

Frau Larsen: „Mh, ja? Überall helfen und kann nicht." (2573)
Frau Münch: „Des ist wie so 'n Bild, so. Ich seh, daß da wer ertrinkt, na, und kann selber nicht schwimmen." (2575/76)

Frau Ulmenbauer: „Also, ich muß jetzt widersprechen. Ich glaube schon, daß sie helfen kann, aber eben nur in dieser ersten Phase, also diese emotionale Phase, wo sie sehr viel tragen kann und auch sehr viel Stärke da zeigt und indem sie erst mal tröstet, eine Mutter. Ich mein, des is ja 'ne **ganz** wichtige Stufe, aber **dann**, dann wird's problematisch (Larsen: ja), würde ich sagen, dann geht's ihr an die Nieren, ah bezüglich ah ihrer ganzen Kraft und ah sie **kann** dann auch nicht mehr helfen. Da fehlt ihr auch die Technik, da fehlt ihr das know-how, aber ich glaub schon, daß sie in der ersten Phase absolut hilft. Aber **dann**, dann wird's meines Erachtens sehr löcherig." (2578 - 2591)

Frau Flad: „Die erste, Entschuldigung, die erste Hilfe, die die Frau Larsen der Azubine gegeben hat, daß sie ihr zugehört hat (Ulmenbauer: ja), und des war schon mal ein erster Schritt des Angenommenwerdens." (2593 - 2599)

Frau Ulmenbauer: „Das würd i auch sagen." (2601)

Frau Flad: „Daß Sie (meint Frau Larsen) jetzt an eine Stelle gekommen sind, wo Sie sagen, jetzt, mhm, weiß ich selber nicht mehr weiter, das liegt sicherlich auch da dran, daß, ah die meisten Ausbilder einfach diese pädagogischen Instrumente nicht haben. Wie wir diesen **Fall** reflektieren, wer kann das für sich allein? Die vielen Ideen, diese Hilfestellungen, die wir aus 'm Hintergrund kriegen, das Zurückführen, das **Bewußtmachen** von Dingen, die wesentlich sind für die Lösung des Falles, wer von uns kann das in seinem Tagesablauf, wer kann das machen? Niemand letztendlich. So diese Hilfsmittel, diese Instrumente, diese pädagogischen Hintergründe zu erfassen, ah, dann auch .. die, die gesamte Konstellation zu sehen und zu reflektieren, die familiäre Situation, die Situation des Auszubildenden in der Gruppe, wie wir das jetzt aus allen Perspektiven gemacht haben. Da die wesentlichen Dinge **rauszuholen** und daraus, das ist der erste Punkt, den, der uns als Einzelkämpfer dann schwerfällt, und der zweite Punkt ist dann, ah daraus die richtigen Konsequenzen zu er äh zu ziehn und festzustellen, was jetzt die richtige Aktion is, ja, dazu muß, fehlt sehr viel pädagogisches know-how. Das Instrumentarium, das is vielleicht gefühlsmäßig vorhanden, ja, aber die Systematik is nicht da. Es gibt ja bestimmte Muster und Vorgehensweisen, die 'n Pädagoge zur Hand hat, aber der Ausbilder im Betrieb in der Regel nicht."(2603 - 2625)

Herr Hof: „Ich will meine, mein Hinweis noch 'n bißchen verdeutlichen, was ich vorhin gemeint habe. Ah offenbar, ah, stellt der die ah, Situation an die Person, an den Ausbilder zwei unterschiedliche Anforderungen. Einerseits, ah, die Emotionen aufzunehmen, zuzulassen, trösten, annehmen. Und das andere ist, jetzt mit klarem Kopf zu überlegen, wie kann ich dieser Person **helfen** und, ich hab mir jetzt auch mal an Bild vorgestellt, was ist die Situation? Mir fiel nur 'ne **Käseglocke** ein. Also der Fall sitzt unter der Käseglocke. Keiner weiß was davon, im Prinzip, nur 'n paar Vertraute, und ah, Frau Larsen is ihren Weg gegangen und unter der Käseglocke geht ihr die Luft aus, ist dünn geworden, der Sauerstoff fehlt. Sie schnappt nach Luft und Hilfe, deshalb erzählt sie uns diesen Fall, deshalb komm ich auf die Beschreibung, daß sie sozusagen mit **ihren** Möglichkeiten, und zwar mit den Möglichkeiten, nicht mit den **emotionalen**, sondern eben mit den andern Möglichkeiten, an 'ne Grenze gekommen ist und jetzt von uns, das hat sie ja mehrfach gesagt, auch erwartet mit Recht, denk ich, sagt mir, wo ich ansetzen kann. Bei mir, an den Auszubildenden oder wo auch immer, ja." (2627 - 2645)

Herr Hof: „Franz (gemeint ist Herr Kiesl), Du hast vorhin nochmal Stellung genommen, is das jetzt ok?" (2645/46)

Herr Kiesl: „Ja, ich denke, das is so das Wichtigste, was **ich** (Hof: ja) zu verstehen (...). Es kommen 'n paar Punkte, die kann man dann in den Lösungsteil hier reinnehmen und da." (2648 - 2656)

Herr Hof: „Gut, dann möcht ich jetzt diesen klaren Schnitt machen ...." (2658)

Kommentar: Herr Kiesl „malt" ein Bild von Frau Larsen, in dem Herz und Verstand, Bauch und Kopf eine verwirrende Einheit darstellen. Die chaotischen Satzkonstruktionen, mit denen

Herr Kiesl sein Bild „malt", sind der Spiegel dieses „Durcheinander". Herr Kiesl sieht Frau Larsen mit ihrer „ganzen Person", mit allen ihren, im Zusammenspiel für sie nicht mehr kontrollierbaren Personseiten in ihren Fall verwickelt. Dieses Betroffensein „kost' unheimlich viel Kraft".

Frau Larsen bestätigt dieses Bild durch ihren Hinweis auf die sozialen Erwartungen, die mit ihrer Ausbildertätigkeit verbunden sind: Außenerwartungen (die erfolgreiche Arbeit mit Mitarbeiterkindern und mit „sehr vielen behinderten Auszubildenden"), die mit den eigenen Erwartungen und Ansprüchen („ich des Problem immer zu meinem Problem mach"; „ich kann es auch im privaten Bereich net vergessen, was da läuft") zusammenkommen und für Frau Larsen zu kaum noch verkraftbaren Belastungssituationen führen.

Die Bemerkung von Herrn Hof: „Auf mich, Frau Larsen, machen Sie den Eindruck einer hilflosen Helferin" scheint Frau Larsen ein wenig zu irritieren; sie scheint die Aussage aber auch nachvollziehen zu können: „Mh, ja? Überall helfen und kann nicht." Die Bemerkung von Herrn Hof führt Frau Münch in ein Bild über: „Ich seh, daß da wer ertrinkt, na, und kann selber nicht schwimmen".

An dieser Stelle des Verstehensprozesses glaubt Frau Ulmenbauer, Frau Larsen verteidigen bzw. rechtfertigen zu müssen („also, ich muß jetzt widersprechen, ich glaube schon, daß sie helfen kann"). Sie unterscheidet zwischen zwei Stufen bzw. Phasen, nach denen sie das Handeln von Frau Larsen bewertet. Auf der emotionalen Stufe („eine ganz wichtige Stufe") erkennt sie bei Frau Larsen „sehr viel Stärke", so daß sie in dieser „ersten Phase absolut hilft"; auf einer weiteren Stufe „aber dann wird's (für Frau Larsen) problematisch ..., dann wird's meines Erachtens sehr löcherig". Frau Ulmenbauer begründet dies damit, daß Frau Larsen vor allem die „Technik" fehlt, das „know-how".

Mit ihrem Beitrag verläßt Frau Ulmenbauer die von Bildern angeleitete Deutungsebene (die von Herrn Kiesl eingeleitet und von Frau Münch neu aufgenommen wurde), indem sie den Verstehensprozeß auf eine diskursiv-erklärende Sprachebene überführt (Frau Larsen kann nicht helfen, **weil** ihr die Technik bzw. das know-how fehlen). Dieses Sprach- und Denkmuster wird von Frau Flad in ihrem Beitrag übernommen und weitergeführt, wobei sie an die Gedanken von Frau Ulmenbauer anknüpft. Sie versucht, die Handlungsunfähigkeit von Frau Larsen und das Fehlen „pädagogischer Instrumente" aus der Situation des betrieblichen Ausbilders zu erklären. Der Grundgedanke ihrer Ausführungen läßt sich sinngemäß in dem Satz (den sie **so** nicht gesprochen hat) zusammenfassen: Frau Larsen kommt in ihrem Fall „nicht mehr weiter", weil sie nicht über die notwendigen „Hilfsmittel" bzw. „Instrumente" und das „pädagogische know-how" verfügt, und sie kann nicht darüber verfügen, **weil** dies **typisch** ist für die Situation des betrieblichen Ausbilders. („Das Zurückführen, das **Bewußtmachen** von Dingen, die wesentlich sind für die Lösung des Falles, wer von uns kann das in seinem Tagesablauf, wer kann das machen? Niemand letztendlich.") Durch diesen Blick auf die „typische" Lage, in der sich der betriebliche Ausbilder befindet, erhält die Handlungsunfähigkeit von Frau Larsen eine grundsätzliche und allgemeingültige Bedeutung; das Besondere ihrer Handlungsunfähigkeit, das, was Frau Larsen spezifisch, als Person in ihrer Subjekthaftigkeit und unterschieden von anderen Ausbildern, betrifft, geht bei dieser Betrachtung verloren.

(**Kurze Anmerkung zur Terminologie:** Der instrumentelle Bedeutungsgehalt, der Begriffen wie „pädagogische Instrumente" und „Know-how" anhaftet, wird bei Frau Flad durch den Kontext der pädagogischen Fallarbeit des Seminars, auf den Frau Flad diese Begriffe bezieht und in dem die Begriffe für sie ihre Bedeutung haben, relativiert. Die instrumentelle Bedeutung dieser Begriffe stellt Frau Larsen in den Zusammenhang pädagogischer Reflexion.)

Den Abschluß dieser Gesprächs- und der gesamten Verstehensphase gestaltet Herr Hof, indem er auf seine Bemerkung von der „hilflosen Helferin" zurückkommt und seinerseits ein Bild „malt" (die „Käseglocke"), das diesen Hinweis verdeutlichen soll. Mit dieser Rückkehr zur bildhaften Gestaltung des Verstehensprozesses bewirkt Herr Hof (ob von ihm beabsichtigt oder nicht, geht aus dem Text nicht hervor; aus dem Zusammenhang der konzeptionellen Überlegungen zum Arbeitsmodell darf aber die Absicht vermutet werden), daß zum einen die

von Frau Ulmenbauer eingeleitete und von Frau Flad fortgeführte diskursive Verständigungsform von der Gruppe nicht weiter verfolgt wird (was angesichts der von Frau Flad thematisierten Problematik der 'alltäglichen und „schwierigen" Situation des Ausbilders' sehr naheliegend ist) und zweitens, daß am Ende der Verstehensphase wieder der Fall selbst in seiner Konkretheit und Frau Larsen in ihrer Individualität, „mit ihren Möglichkeiten" und ihren „Grenzen", in's Zentrum der Fallbetrachtung rücken.

ZWISCHEN-REFLEXION zu 5.1.4: Die Weiterführung der Verstehensarbeit in der Gesamtgruppe

Die Mitarbeit der Teilnehmer des Außenkreises in dieser Verstehensphase gestaltet sich sehr unterschiedlich: Weder Frau Güth (sie tritt überhaupt nicht in Erscheinung) noch Frau Schanz (sie begnügt sich mit einer Zwischenfrage) noch Herr Herold (sein Beitrag ist von Mißverständnissen getragen) vermögen mit ihren Beiträgen das Fallverstehen im Sinn einer Weiterentwicklung anzuregen. Frau Ulmenbauer setzt viele, auch neue Themenakzente und belebt den Gesprächsprozeß durch ihre persönliche Betroffenheit, die der Fall bei ihr ausgelöst hat. Aber auch sie vermag das Verstehen des Falles nicht konstruktiv zu beeinflussen. Im Gegenteil. Dadurch, daß sie ihre Betroffenheit im Verstehensprozeß voll ausagiert, den Fall auf ihre eigene Lebensgeschichte focussiert und dabei Frau Larsen, z.T. auch die Gruppe, auf ihre „Deutungsschiene zieht", behindert sie, daß sich neue, das Fallverstehen weiterführende Sichtweisen auftun.

Die einzigen, den Verstehensprozeß konstruktiv weitertreibenden Impulse aus dem Außenkreis kommen von Herrn Kiesl (der zweite Fallberater). In seinem ersten Beitrag stellt er die Auszubildende in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Das Bild, das er von ihr zeichnet, trägt den Titel „Orientierungslosigkeit". Diese Orientierungslosigkeit des Mädchens versteht Herr Kiesl aus dem Zusammenhang der Beziehungslosigkeit, unter der das Mädchen, insbesondere zuhause, lebt. Dieser Beitrag von Herrn Kiesl wird von der Arbeitsgruppe nicht aufgenommen, sondern umgelenkt in eine allgemeine Betrachtung der problematischen Folgen von Elternhäusern mit autoritären Strukturen.

Durch Herrn Kiesls zweiten Beitrag gegen Ende dieses Arbeitsschrittes tritt der Verstehensprozeß in diesem Arbeitsteil in seine produktivste Phase. Angeleitet durch sein Bild von Frau Larsen (Frau Larsen in ihrer Verstrickung von Herz und Verstand, Bauch und Kopf: „das kost' unheimlich viel Kraft"), aufgenommen und weitergeführt von Frau Larsen selbst („weil ich des Problem auch immer zu **meinem** Problem mach"), auf den Begriff gebracht von Herrn Hof (Frau Larsen als „hilflose Helferin") und weiterentwickelt im Bild von der „Käseglocke" (Frau Larsen „geht die Luft aus") tritt zum ersten Mal, nicht nur in dieser Teilphase, sondern im gesamten Verstehensprozeß (vgl. auch das folgende Kapitel), Frau Larsen in den Mittelpunkt des Fallverstehens und zwar mit einem „eigenen Gesicht". Während Frau Larsen im bisherigen Verlauf der Verstehensarbeit zwar immer „Thema" war, aber immer nur im Kontext ihrer problematischen Beziehung zum Elternhaus, vor allem zum Vater der Auszubildenden (mit Ausnahme jener Verstehenspassage, in der Herr Hof den Entwicklungsstand der Beziehung zwischen ihr und der Auszubildenden nachzeichnet), erscheint Frau Larsen hier, am Ende der Verstehensphase, von der ihre Identität berührenden Seite: Frau Larsen mit ihren sozialen Ansprüchen, die sie mit ihrer Arbeit verbindet, ihren hohen Erwartungen, die sie an sich selbst richtet, ihren Selbstzweifeln, die sie dabei befallen, ihrer Ohnmacht, die sie „nach Luft schnappen" (Hof) läßt, ihrer Hilfesuche, die sie antreibt, der Gruppe ihren Fall zu erzählen. In dieser Sicht von ihrer Person wird ansatzweise erkennbar, wie eng bei Frau Larsen ihre persönliche Identität mit ihrer Ausbilderrolle verknäuelt ist.

5.2 Reflexion und Einschätzung des Verstehensprozesses

5.2.1 Die deutungs-thematische Entwicklung der Verstehensphase auf dem Hintergrund des Deutungsstandes, den die Fallarbeit nach Abschluß der dritten Arbeitsphase (Phase der „Betroffenheit und Identifikation") erreicht hat.

Die **beiden Hauptspuren**, denen die Fallinterpreten in der dritten Arbeitsphase gefolgt sind, betrafen das 'Elternhaus der Auszubildenden' und 'Frau Larsen hinsichtlich ihres helfenden und zugleich hilflosen Umgangs mit der Auszubildenden' (vgl. 3.3, S.45f.). **Beide Hauptspuren werden in der Verstehensphase aufgenommen, allerdings mit stark unterschiedlicher Gewichtung.**

Von Beginn der Verstehensarbeit an steht das **Elternhaus** im Zentrum der Fallbetrachtung. Vor allem der Vater, aber auch die Mutter der Auszubildenden erhalten durch die Entfaltung der Beweggründe ihres Handelns ein deutliches Profil; auch die Auszubildende selbst, in ihrer Hilflosigkeit und ihrer Suche nach „mütterlicher" Zuwendung bei Frau Larsen, wird im Kontext ihrer Familiensituation gesehen. Diese familien-systemische Sicht des Fallverstehens erweitert und vereindeutigt sich im Arbeitsschritt des „Verstehens der Beziehungen". „Das beherrschende Thema dieses zweiten Teils der Verstehensphase ist der 'Vater'. In der Ausdeutung seiner Person laufen die Verstehensfäden zusammen. Die Beziehungen der Fallpersonen erscheinen im Spiegel seines Schattens, den Frau Larsen über ihren Fall legt." (Zwischen-Reflexion zu 5.1.2, S.57)

In der Fortführung des Verstehensprozesses mit den Teilnehmern des Außenkreises wird das Elternhaus der Auszubildenden (auch hier vor allem der Vater) erneut zum zentralen Thema gemacht (angeregt und immer wieder in Gang gehalten durch Frau Ulmenbauer, die im Fall von Frau Larsen ihre eigene Erziehungsgeschichte wiedererkennt). Es fällt auf, daß in dieser Phase der Fallbearbeitung der Verstehensprozeß ansatzweise auf die Entfaltung auch allgemeiner, d.h. über die Konkretheit des Falles hinausgehender Bedeutungszusammenhänge hinführt. Während das Verstehen des Falles in der Arbeit des Innenkreises weitgehend den von Frau Larsen vorgezeichneten Deutungsspuren folgt und sich in der Immanenz der Larsen'schen Sinngestaltung bewegt, werden in der Arbeitsphase der Gesamtgruppe auch verallgemeinerbare, „typische" Verstehensseiten des Falles angesprochen. (Vgl. „Das Gespräch im Anschluß an Herrn Kiesls Beitrag" (Abschnitt 5.1.4, S.64f.), in dem es um problematische Effekte von autoritären Elternhäuser für die Gestaltung von Partnerbeziehungen der Kinder und ihr Selbständigwerden geht, wobei in diesem Gespräch allerdings das Besondere des Falles, die spezifische Situation, in der sich die Auszubildende befindet, aus der Betrachtung fällt: vgl. ebd., S.65f.) (Hinsichtlich des Zusammenhanges der „konkreten" und „allgemeinen" Seite des Verstehensprozesses in seiner Bedeutung für das Fallverstehen: vgl. den Abschnitt 5.2.3 in diesem Kapitel.)

Die **zweite Hauptspur**, die in der dritten Arbeitsphase (Phase der „Betroffenheit und Identifikation") grundgelegt wurde: **'Frau Larsen und ihr helfender, aber nicht weiterführender Umgang mit der Auszubildenden'** wird in der Verstehensphase erst am Ende der Phase - und erst, nachdem Herr Kiesl durch seine Intervention auf die Fortführung des von Herrn Hof eingeleiteten Abschlusses der Verstehensphase insistiert hat - als ein Thema mit eigenem „Gewicht" und besonderer Bedeutung für das Verstehen des Falles aufgenommen und weiterentwickelt. (Vgl. die ausführliche Kommentierung dieses Abschlußteils auf den Seiten 68 / 69.) Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, **wie diese unterschiedliche Bedeutungszuschreibung der beiden Hauptstränge im Verstehensprozeß zu erklären ist**. Hierfür bieten sich **zwei** (z.T. miteinander zusammenhängende) **Erklärungen** an:

- Die **erste Erklärung** betrifft **Frau Larsen und ihren Umgang mit dem eigenen Fall**. Der Focus, unter dem Frau Larsen ihren Fall betrachtet und dabei annimmt, den Kern ihres Problems zu treffen, ist die Person des Vaters der Auszubildenden. Durch immer wieder neue Informationen und weitere Deutungen vermag Frau Larsen die Aufmerksamkeit der Fallbear-

beitungsgruppe auf den Vater zu lenken, auch in den Gesprächsteilen und Arbeitsschritten, in denen Frau Larsen selbst „Gegenstand" der Betrachtung wird. (Vgl. das Gespräch über ihre Beziehung zum Vater der Auszubildenden, in dem Frau Larsen die schwierige Beziehung des Vater zu ihrem Ehemann in den Vordergrund stellt: S.56; vgl. weiters Frau Larsens Replik auf den Verstehensversuch von Herrn Hof hinsichtlich ihrer Beziehung zur Auszubildenden, in der Frau Larsen die Problematik dieser Beziehung ganz im Zeichen ihrer Befürchtungen vor den Erwartungen des Vaters deutet: S.54 und 56.)
Frau Larsens Deutungen und Verstehensversuche des Vaters ihrer Auszubildenden sind an mehreren Stellen begleitet von der Thematisierung der eigenen Familien- und Erziehungsgeschichte, insofern Frau Larsen von vergleichbaren konflikthaften Erfahrungen im eigenen Elternhaus spricht und ähnliche Beziehungsstrukturen wiedererkennt. Die affektive Besetzung, mit der Frau Larsen wiederholt in ihren Deutungsversuchen des Vaters der Auszubildenden ihre eigene Biographie und Vatergeschichte in's Spiel bringt (vgl. u.a. die Zwischen-Reflexion zu 5.1.2: S.57), die Permanenz, mit der Frau Larsen der Arbeitsgruppe den „Vater" der Auszubildenden als Zentralfigur ihres Falles gleichsam aufdrängt, lassen vermuten, daß es für Frau Larsen in ihrem Fall **um mehr geht als das „bloße" Verstehen eines für sie zwar wichtigen und sie berührenden, aber doch „außerhalb ihrer Person" (im Sinn ihrer persönlichen Identität) angesiedelten Problems.** In dieser Arbeit wurde - an der oben benannten Stelle der Zwischenreflexion zu 5.1.2 - aus psychoanalytischer Sicht die These vertreten, „daß Frau Larsens Konflikt mit dem Vater der Auszubildenden sich auch als Bühne deuten läßt, auf der Frau Larsen ihre eigene Vatergeschichte neu inszeniert" (S.57). Diese These zugespitzt kann man auch sagen, **daß ihr eigener Vaterkonflikt für sie das heimliche Thema ihres Falles ist und, auf die Fallbearbeitung bezogen, in der dieses Thema nicht ausdrücklich angesprochen wird, das heimliche Thema des Verstehensprozesses.**

- Die **zweite Erklärung** für die unterschiedliche Bedeutungszuschreibung der beiden Hauptstränge ('Elternhaus/Vater' - 'Frau Larsen und ihre helfende hilflose Beziehung zu ihrer Auszubildenden') zugunsten der Betrachtung des Elternhauses betrifft die **Problemstruktur des Falles.** Der Fall enthält **zwei Problemseiten**: Die eine Seite betrifft die Ausgangssituation des Falles, den „Vorfall", als die Auszubildende weinend zu Frau Larsen kommt, ihre Hilfe sucht und Frau Larsen mitteilt, daß sie Angst vor der Prüfung hat. Die Ursache für die Prüfungsangst erkennt Frau Larsen im Verhalten des Vaters der Auszubildenden, der permanent Druck auf seine Tochter ausübt. Die andere Problemseite des Falles bezieht sich auf die Situation, in der Frau Larsen zum Zeitpunkt ihrer Fallerzählung steht und weshalb sie ihren Fall der Gruppe mitteilt: Frau Larsen ist ratlos, weil sie ihrer Auszubildenden nicht mehr weiterhelfen kann. Ihre Hilfen, die sie dem Mädchen anbietet und angeboten hat (Trösten, Ermuntern, didaktische Unterstützung), haben das Mädchen nicht weitergebracht. Die Auszubildende ist nach wie vor in der Gruppe und in ihrem Lernverhalten unsicher. Sie äußert auch weiterhin, Angst zu haben, die Prüfung nicht zu bestehen.

Der Zusammenhang dieser beiden Problemseiten ergibt sich aus der Sicht von Frau Larsen durch die **Grundlegung der Probleme der Auszubildenden im Elternhaus**. Aus dieser Sichtweise ist allerdings die Ratlosigkeit, vor der Frau Larsen vor ihrem Fall steht, **allein** nicht zu verstehen. **Diese Sichtweise verkennt die Bedeutung der Eigenanteile, mit denen Frau Larsen möglicherweise zu ihrem Problem beiträgt.** (Zwei Grundfragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen: Wie sieht Frau Larsen sich selbst in ihrer Rolle als Ausbilderin und welche Erwartungen an sich verbindet Frau Larsen in der Ausgestaltung dieser Rolle? Wie gestaltet Frau Larsen den Lernprozeß mit ihrer/ihren Auszubildenden unter dem selbstgesetzten Anspruch, das Selbstbewußtsein und die Selbständigkeit zu fördern? Die erste Frage wird in der Schlußphase des Verstehensprozesses angesprochen und auf einer sehr konkreten Weise von Herrn Hof auf den Begriff gebracht (Frau Larsen als „hilflose Helferin"); die zweite Frage wird nicht thematisiert - von einigen „Berührungen" abgesehen -, was bedeutet, daß die in der dritten Arbeitsphase gelegte Spur der „Lerngestaltung" bzw. „Lernhilfen" in der Verstehensphase nicht aufgenommen wurde.)

Es ist anzunehmen, daß der Arbeitsgruppe die Doppelseitigkeit des Fallproblems zu wenig bewußt war, so daß entgegen der in der dritten Arbeitsphase grundgelegten Bedeutungszuschreibung zweier relativ gleichgewichtiger Hauptstränge des Fallverstehens eine Schieflage durch die Zentrierung der Fallbetrachtung auf das „Elternhaus" bzw. den „Vater der Auszubil-

denden" entstanden ist. Es ist weiters - und sehr plausibel im Zusammenhang der „ersten Erklärung" - anzunehmen, daß diese Schieflage durch die Sichtweise und die Deutungsvorgaben von Frau Larsen (und im späteren Stadium des Verstehensprozesses auch durch Frau Ulmenbauer) begünstigt und verstärkt worden ist.

5.2.2 Die deutungs-thematische Entwicklung der Verstehensphase auf dem Hintergrund der Fall- und Deutungsmusteranalysen, die im Anschluß an die Darstellung der Fallgeschichte (erste und zweite Arbeitsphase) entfaltet wurden (vgl. die Abschnitte 1.4, 1.5, 2.3 und vor allem 2.4)

Im Unterschied zum Verstehensprozeß, in dem sich die Aufmerksamkeit der Deutungsgruppe auf das Elternhaus, vor allem auf den Vater der Auszubildenden konzentriert (abgesehen von der Schlußphase), stehen die Fallanalysen dieser Arbeit in den Teilen, in denen sie sich auf die Rekonstruktion der Fallgeschichte beziehen, ganz im Zeichen von Frau Larsen und ihren Deutungen. Im Kern handelt es sich daher um **Deutungsmusteranalysen**.

Im Mittelpunkt dieser Analysen als Fallrekonstruktionen stehen folgende **Leitfragen:** Wie gibt sich Frau Larsen in ihrer Rolle als Ausbilderin zu erkennen und wie sieht bzw. versteht sie sich selbst in ihrer Rolle? (Frage der Selbstdefinition) Wie gestaltet Frau Larsen angesichts ihres Selbstbildes die Beziehung zu ihrer Auszubildenden? (Frage der Beziehungsdefinition) Wie deutet Frau Larsen die Problemsituation ihres Falles - im Entstehungszusammenhang wie auch im Wirkungszusammenhang ihres pädagogischen Handelns? (Frage der Situationsdefinition, die zugleich auf die beiden anderen Definitionsebenen verweist) Diese Leitfragen verdeutlichen den **grundlegend anderen Blickwinkel**, von dem die in den ersten Teilen dieser Arbeit dargelegte Fallrekonstruktion im Unterschied zum Fallverstehen in der Arbeitsgruppe ausgeht. Der Focus der Fallbetrachtung ist auf Frau Larsen in ihrer Rolle als Ausbilderin und auf die Handlungssituation gerichtet, in der Frau Larsen nicht mehr weiter wissend und daher hilfesuchend vor ihrer Auszubildenden steht. Im Schnittpunkt von Frau Larsen wird die Rekonstruktion des Falles nach der Seite der Personen, die im Fall auftauchen, und ihrem Handeln (die Subjektebene), der Beziehungen und Interaktionen dieser Personen (die Beziehungsebene) und der Lerngestaltung (die didaktische Ebene) entfaltet, wobei a) das Elternhaus der Auszubildenden ein bedeutender, aber nicht zentraler Deutungsaspekt zum Verstehen des Falles darstellt und b) demgegenüber die Beziehung von Frau Larsen zu ihrer Auszubildenden, ihr pädagogischer Umgang mit dem Mädchen und auch die Frage, wie Frau Larsen das Lernen mit ihr gestaltet, die zentralen Themen sind. In dieser Sicht „folgt" die Fallanalyse **nicht** dem Bild, das Frau Larsen von ihrem Fall entwirft. Die Analyse stellt vielmehr den Versuch einer Fallrekonstruktion dar, in der dieses Bild von Frau Larsen selbst Gegenstand der Fallbetrachtung im Sinn einer Deutungsmusteranalyse wird (vgl. vor allem 2.4, S.36-38). Dadurch **vermag die Fallanalyse sich aus der Befangenheit in die Immanenz des Sinnhorizontes von Frau Larsen zu lösen und auch latente Sinnanteile (z.B. Ambivalenzen und Widersprüche) in ihren Falldeutungen zu erschließen** (vgl. ebd.).

Die Gründe, die dazu geführt haben, daß die Arbeitsgruppe bis zur Endphase des Verstehensprozesses der vermeintlichen Hauptspur „Elternhaus und Vater" gefolgt ist, wurden oben angesprochen (vgl. 5.2.1). Dabei waren in der Verstehensphase selbst (Beispiel: „das Verstehen der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden" durch Herrn Hof) und in der vorangegangen Arbeitsphase (vgl. die Hinweise in Abschnitt 5.2.1) Ansätze entwickelt worden, durch die der Verstehensprozeß eine auf Frau Larsen zentrierte Ausrichtung hätte nehmen können. **Ein Ansatz sei hier besonders hervorgehoben, weil er bereits in der zweiten Arbeitsphase („Nachfragephase")** von der Fallbearbeitungsgruppe - in Form von Nachfragen, dem Charakter dieser Arbeitsphase entsprechend - **entwickelt worden ist: Die (mögliche) Bedeutung des pädagogischen Umgangs von Frau Larsen mit ihrer Auszubildenden**. Der **Kommentar zu diesem Thema** in der Analyse der „Nachfragephase" verdeutlicht die Bedeutung, die dieses Thema für die Arbeitsgruppe zum Verstehen des Falles offensichtlich hatte: „Zahlreiche Themen dieser Nachfragephase lassen sich der dritten Analyseebene - das pädagogische und didaktische Handeln von Frau Larsen - zuordnen. Schwer-

punkt dieser Themen bilden dabei Fragen der Arbeitsgruppe nach den Hilfen, die Frau Larsen der Auszubildenden ihres Falles anbietet. Im Unterschied zu den meisten Fragen hinsichtlich der Subjekt- und Beziehungsebene, die in der Regel den Informationsvorgaben der Fallerzählung folgen, weisen diese Fragen in eine neue Informations- bzw. Erfahrungsrichtung. Durch diese Fragen nach dem pädagogischen Umgang von Frau Larsen erhält das Gesamtbild, das Frau Larsen von ihrem Fall in der Fallerzählung der ersten Arbeitsphase vermittelt hat, eine Korrektur: Neben dem Elternhaus (vor allem dem Vater) und der gesprächszentrierten Unterstützung der Auszubildenden durch Frau Larsen rückt das pädagogische Handeln und mithin das berufspädagogische Selbstverständnis von Frau Larsen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Fragen der Teilnehmer sind Ausdruck einer produktiven Sicht des Falles....." (S.28)

Diese produktive, die Deutungsvorgaben von Frau Larsen überschreitende Sicht des Falles wird in der folgenden Arbeitsphase („Identifikationsphase") teilweise aufgenommen, in der Verstehensphase aber mißachtet oder vergessen. Dieser „Deutungsverlust" bedeutet nicht nur ein Zurückbleiben des Fallverstehens hinter einem punktuellen, zu einem frühen Zeitpunkt des Fallarbeitsprozesses entwickelten „Deutungsstand", sondern auch - in Anbetracht der zentralen Bedeutung, die die pädagogische Handlungsperspektive von Frau Larsen und das Selbstbild ihrer Ausbilderrolle in den Fall- und Deutungsmusteranalysen dieser Arbeit einnehmen - ein **Deutungsdefizit, das das Fallverstehen in seinem Kern betrifft.**

(Eine **Anmerkung** zum Verstehen des Falles nach der Seite der **Organisation bzw. des Betriebes**: Während diese Verstehensebene (vgl. Müller, K.R. „Die methodische Gestaltung der Fallarbeit", in „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen?", Juli 1994, S.9) in den Analysen dieser Arbeit zur Fallgeschichte keine Beachtung findet, wird im Verstehensprozeß der Fallarbeit die Frage nach dem Betrieb bzw. „wie im Betrieb Ausbildung organisiert wird" (Hof) ausdrücklich angesprochen und auf ihre mögliche Bedeutung für das Fallverstehen untersucht (vgl. Zeilen 1958 - 2077). Sehr zentral erscheint dabei die Zwischenfrage von Frau Flad nach den negativen Konsequenzen, die sich für Frau Larsen ergeben, „wenn diese Auszubildende die Prüfung nicht besteht" (Flad). Da Frau Larsen jegliche negative Folgen in einem solchen Fall für sich ausschließt, wird die Frage von der Arbeitsgruppe nicht weiter verfolgt. Ob die Arbeitsgruppe dabei nicht vielleicht zu unbedacht ein in der Regel für betriebliche Ausbilder höchst relevantes und prekäres, weil das betriebliche Sinnsystem in einer sehr sensiblen Seite berührendes, Thema liegen gelassen hat, indem sie sich mit einer möglicherweise sehr vordergründigen Antwort von Frau Larsen abgefunden hat - diese Frage muß hier offen gelassen werden. Es ist jedenfalls festzuhalten, daß das Thema 'Prüfungserfolg' das Fallverstehen nicht weiterbefördert hat. Diese Feststellung trifft auch für die anderen aus der Arbeitsgruppe kommenden Beiträge in dieser Verstehensphase bezüglich der organisatorischen und betrieblichen Seite des Fallverstehens zu. (Vgl. hierzu den Kommentar zum disparaten Verlauf dieser Arbeitsphase auf Seite 59.))

5.2.3 Die Entwicklung des Verstehensprozesses als das Erschließen von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen (Verstehen als hermeneutischer Prozeß)

5.2.3.1 Die Verstehensarbeit bis zur Auflösung des Außenkreises

Die Fallarbeit in der Verstehensphase steht von Anfang an in der Kontinuität des Fallverstehens der Identifikationsphase. Die Aufmerksamkeit der Deutungsgruppe gilt den einzelnen Personen, die in der Fallgeschichte auftauchen, und ist getragen vom Interesse, das Handeln und die Beziehungen dieser Personen zueinander durch das Eindringen in ihre Eigenwelten zu verstehen. In Abgrenzung und in Weiterführung der Identifikationsphase, in der die Fallarbeit zwar auch ein „Stück" Verstehensarbeit leistet - in einem eher psychologischen Sinn durch das Sich-Hineinversetzen und Einfühlen in die Fallpersonen - ist der Verstehensprozeß in dieser Arbeitsphase durch die Entfaltung von ***Sinn*-Zusammenhängen** bestimmt. Hierin zeigt sich der hermeneutische Charakter des Verstehens im Unterschied zur empathischen Verstehensleistung in der Identifikationsphase.

Die Sinnzusammenhänge, die in den ersten beiden Phasen des Verstehensprozesses entwickelt werden, stellen Begründungsmuster (bezogen auf das Handelns der einzelnen Fallpersonen) und Beziehungsmuster dar. Auf der Folie dieser Muster entsteht am Ende der ersten Phasen ein sehr differenziertes Bild über die **Familie** der Auszubildenden. Durch das Ausdeuten der Personen (vor allem deren Interessen und der Beweggründe ihres Handelns), der Beziehungen und Rollen wird die Familie dabei als (nach außen deutlich abgegrenztes) **Sinn-System**, in dessen Zentrum der Vater der Auszubildenden steht, erkennbar.

Über das Verstehen des Familienzusammenhanges der Auszubildenden, vor allem des Verhältnisses des Vaters zu seiner Tochter, wird auch das besondere Verhältnis des **Vaters zum Betrieb** in seiner **Sinnstruktur** deutlich. Sie gründet in der (übersteigerten) Erfolgsorientierung des Vaters und äußert sich (in Anbetracht seiner bescheidenen Berufskarriere, die seinen ehrgeizigen Erwartungen nicht gerecht wird) in seinem Interesse, daß seine Tochter für sein betriebliches Ansehen Mitverantwortung trägt.

Die Deutungen, die die Arbeitsgruppe in den ersten Phasen des Verstehensprozesses entwickelt, **lehnen sich sehr eng an die Informations- und Deutungsvorgaben von Frau Larsen an**, die diese in die Fallerzählung wie in den Verstehensprozeß einbringt. Die wenigen Ansätze, in denen das Fallverstehen die Deutungen von Frau Larsen produktiv weitertreibt und den von ihr vorgegebenen Deutungsrahmen (partiell) überschreitet, werden im Verstehensprozeß in der Regel nicht weiterentfaltet, sondern verflüchtigen sich wieder im Deutungshorizont von Frau Larsen und im Sinnzusammenhang der Familie der Auszubildenden als die zentrale Spur, auf der Frau Larsen ihren Fall versteht. Als Beispiel sei nochmals der Deutungsversuch von Herrn Hof hinsichtlich der **Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden** hervorgehoben (vgl. hierzu den Kommentar auf Seite 54 und die Zwischenreflexion auf Seite 57). In der Betrachtung dieser Beziehung als Entwicklungsgeschichte erhält die Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden eine **eigensinnige** Gestalt. Herr Hof deutet die Entwicklung dieser Beziehung als eine Geschichte der emotionalen Verstrickung und beidseitigen Abhängigkeit. Da diese Deutung des Sinnsystems 'Frau Larsen - Auszubildende' im Verstehensprozeß nicht weiter ausgeleuchtet wird, bleibt im Dunkeln, worin genau für Frau Larsen die Problematik der Abhängigkeit liegt. Statt dessen wird **das Beziehungsverhältnis 'Frau Larsen - Auszubildende' überlagert von einem anderen Beziehungsverhältnis, das 'des Vaters der Auszubildenden und Frau Larsen'.**

Das Beziehungsverhältnis **'Vater der Auszubildenden - Frau Larsen'** stellt sich im Verstehensprozeß als „Nicht-Beziehung" dar bzw. als eine Beziehung, die von einem **beidseitigen Abwehrverhalten** getragen ist. Der Vater der Auszubildenden „geht Frau Larsen aus dem Weg", er will mit Frau Larsen nicht sprechen, weil er mit ihr nicht sprechen „kann"; Frau Larsen will mit dem Vater sprechen und sucht den Kontakt, aber sie fürchtet sich vor seinen Erwartungen und hat Angst vor ihm. Dabei ist sie in der Deutung ihres Falles ganz auf ihn fixiert. Die Sinnstruktur dieser Beziehung zwischen Vater und Frau Larsen ist nicht unmittelbar aus sich heraus verstehbar, sondern läßt sich erst **durch die Verknüpfung mit anderen Sinnzusammenhängen erschließen**. Aus der **Perspektive des Vaters der Auszubildenden** sind solche Sinnzusammenhänge, die zum Verstehen dieser problematischen Beziehung beitragen: seine Leistung betonenden Wertorientierungen, sein berufliches Karrieremuster und sein Beziehungsverständnis als Familienvater. Diese Sinnzusammenhänge erhalten ihre Bedeutung zum Verstehen der Beziehung zwischen dem Vater und Frau Larsen durch ihre Betrachtung auf der Folie der Familiensituation, in der sich Frau Larsen befindet. Die eigene Familie, in der Frau Larsen sich dem Vater der Auszubildenden gegenüber darstellt, die Rollen, die sie und ihr Ehemann in beruflicher und familiärer Hinsicht dabei einnehmen, erscheinen als Gegenmodell zum Lebensentwurf und zur Lebenspraxis des Vaters der Auszubildenden. **Erst in der Zusammenschau dieser verschiedenen Sinnzusammenhänge und unterschiedlichen Sinnwelten erschließt sich die Sinnstruktur der Beziehung zwischen dem Vater der Auszubildenden und Frau Larsen - und zwar aus der Perspektive des Vaters.** Dadurch wird verstehbar, warum der Vater der Auszubildenden Frau Larsen „aus dem Weg geht" und das Zustandekommen einer Beziehung mit Frau Larsen abwehrt.

Anders stellt sich die Sinnstruktur der Beziehung 'Vater der Auszubildenden - Frau Larsen'

aus der **Perspektive von Frau Larsen** dar. Unter dem Blickwinkel der Bedeutung, die die Beziehung für Frau Larsen selbst hat bzw. (genauer) die Frau Larsen der Beziehung zuschreibt bzw. (noch genauer) ihr „einschreibt", erschließt sich die Sinnstruktur weniger auf einer manifesten Deutungsebene (da Frau Larsen sich in ihrer Beziehung zum Vater der Auszubildenden nur in Andeutungen als Person mit eigenen „Sinnanteilen" zu erkennen gibt - im Unterschied zu ihren „reaktiven Anteilen", über die sie ausführlich spricht -), sondern viel deutlicher im **latenten Sinnzusammenhang ihrer eigenen Familien- und Vatergeschichte**, die Frau Larsen in der Deutung ihrer Beziehung zum Vater der Auszubildenden reaktiviert bzw. neu inszeniert. (Vgl. hierzu u.a. die Zwischenreflexion zu 5.1.2, S.57.) Das bedeutet, daß das Sinnsystem 'Frau Larsen - Vater der Auszubildenden' von Frau Larsen durch die Sinnstruktur des eigenen Vaterkonfliktes (das „heimliche Thema" des Falles: vgl. ebd.) besetzt wird.

In der Schlußrunde des Verstehensprozesses vor der Auflösung des Außenkreises zentriert sich die Verstehensarbeit auf die Frage nach der möglichen Bedeutung des **Betriebes** für das Fallverstehen. Sinnzusammenhänge auf dieser Ebene der Fallbetrachtung, die zu einem weiterführenden Verstehen hätten beitragen können, werden von der Arbeitsgruppe allerdings nicht entwickelt. (Vgl. die Anmerkung auf Seite 73.) So bleibt das Sinnsystem 'Betrieb' in seiner Bedeutung für den Fall als weißer Fleck unverstanden.

5.2.3.2 Die Verstehensarbeit in der Gesamtgruppe

Ausgelöst durch die Probleme von Frau Ulmenbauer (auch sie inszeniert ihre eigene Familiengeschichte im Deutungsprozeß!), die Auszubildende des Falles in ihrem Handeln bzw. Nicht-Handeln zu verstehen, tritt der Verstehensprozeß in eine **Metaphase**. Es geht um das Verstehen des Verstehensprozesses selbst oder - allgemeiner formuliert - um den **Sinn der Verstehensarbeit** im Kontext des Bildungskonzeptes. Die Richtung einer Antwort auf die Sinnfrage nach dem Verstehen weist Herr Hof mit dem Hinweis, das „zuzulassen, was ganz anders ist", um „es überhaupt zu verstehen", womit er andeuten möchte, daß Verstehen (eines Falles), das mehr bedeuten soll als nur zu verstehen, was man schon verstanden hat, die Bereitschaft voraussetzt, sich auf Fremdes, Nicht-Vertrautes einzulassen. (Vgl. auch den Kommentar auf den Seiten 62f..)

Eine **ähnliche Sinnfigur** findet sich auch - im Anschluß an Herrn Hofs Beitrag - in Herrn Kiesls Deutung des Problems, warum Frau Larsen annimmt, ihrer Auszubildenden nicht helfen zu können: Durch die Verstrickung in die eigene Betroffenheit „sehe ich immer nur das, was mich an mich erinnert" (vgl. S.63), so daß der offene, „nachdenkliche" Blick für das Andere, (zunächst) Unverstandene verloren geht. Dieses Wiedererkennen der eigenen Person wird von Herrn Kiesl **als „Übertragungsproblematik" auf den Begriff gebracht** (vgl. ebd.).

Mit diesem Beitrag von Herrn Kiesl kehrt der Verstehensprozeß aus der Metaphase in die Betrachtung des Falles zurück. In seinem zweiten, unmittelbar an den ersten anschließenden Beitrag wird das **Sinnsystem 'Elternhaus'** erneut zum Thema gemacht - und zwar aus der Perspektive der Auszubildenden. Die **Sinnstruktur** entwickelt Herr Kiesl aus einer **dreistufigen Verstehenssicht:** die Wahrnehmung der Auszubildenden im Bild ihres hilflosen Lachens, die Deutung dieses Bildes als Ausdruck ihrer (habituell angelegten) Orientierungslosigkeit, das Verstehen dieser Orientierungslosigkeit im Sinnzusammenhang der Beziehungslosigkeit des Elternhauses.

Im folgenden Gespräch auf Herrn Kiesls Beitrag bewegt sich der Verstehensprozeß weg von dem von Herrn Kiesl angesprochenen Sinnzusammenhang 'Orientierungslosigkeit des Mädchens - Beziehunglosigkeit des Elternhauses' hin zu einer eher **allgemeinen Betrachtung** der Problematik autoritärer Elternhäuser, insbesondere der elterlichen Erwartungen an ihre Kinder (Beispiel: Schulnoten). In dieser auf allgemeine Bedeutungszusammenhänge abgehobenen Betrachtung verläßt der Verstehensprozeß sukzessive den Fall in seiner Konkretheit, so daß **die Bedeutung dieser Generalisierungen für den Fall und sein Verstehen nicht genau erkennbar ist.** (Vgl. Beispiel 4 im folgenden Abschnitt 5.2.3.3.)

In der Endphase des Verstehensprozesses kehrt die Fallarbeit zum Fall zurück. Eingebunden in einer bildhaften Sprache wird das Handeln und die **Handlungsohnmacht von Frau Larsen** dargestellt und durch die Formel der „hilflosen Helferin" (Hof) begrifflich verdichtet. Einen (ersten) Zugang zum Verstehen der **Sinnstruktur** dieser Bilder und Deutungen öffnet Frau Larsen selbst durch ihren Hinweis auf die grenzenlose (auch ihr Privatleben einbeziehende) Hingabe, mit der sie die Probleme der anderen immer zu ihrem eigenen Problem macht. (Vgl. u.a. den Kommentar auf S.68.) Durch diesen Hinweis wird die Sinngestalt der „hilflosen Helferin" ein Stück weit in ihrer identitätsbezogenen Bedeutung erkennbar. (Vgl. S.80f.). Dieser Deutungsansatz wird in der Verstehensarbeit allerdings nicht ausdrücklich zum Thema gemacht und weiter verfolgt. (Vgl. Beispiel 5 im folgenden Abschnitt 5.2.3.3.)

5.2.3.3 Das Fallverstehen im Spannungsverhältnis von Konkretheit und Allgemeinheit (Zusammenfassung)

Die Reichweite der Sinnzusammenhänge, die im Verstehensprozeß entwickelt werden, ist hinsichtlich ihrer Konkretheit bzw. Allgemeinheit sehr unterschiedlich. Dies soll an fünf Beispielen verdeutlicht werden.

*** Beispiel 1: Die Deutung der Mutter der Auszubildenden durch Frau Münch (Zeilen: 1596 - 1612)**

Frau Münch: „Ja, also ich .. versteh die Mutter in dem Fall jetzt, die zu Frau Larsen geht, die sich d'rum bemüht, an ahm Probleme, die auftreten, zu klären, vielleicht auch ohne den Vater, um den nicht unnötig zu belasten und und den Mann nicht damit einzubeziehen, weil der hat sich eigentlich noch nie so um diese vielleicht noch nie um die Erziehung gekümmert, halt immer nur von oben dann na, paß auf, des erzähl ich dem Papa als Druckmittel und ah ich hab aber bisher versucht, sehr viel abzuwenden von ihr'm Mann und das allein zu regeln mit den Kindern und deshalb geht sie dann vielleicht auch alleine hin und ahm, schildert der Frau Larsen die Tochter so wie sie, wie sie zuhause is. Daß das 'n 'n nettes, gutes Mädchen is und daß es da eigentlich keine Probleme .. geben kann, weil das Verhältnis vielleicht auch gar nicht so is, wie wie es hätte sein sollen. Das is keine Mutter-Tochter-Verhältnis, sondern ein Erziehungsverhältnis und da versteh ich die Mutter schon, daß die sagt, wir haben keine Probleme, weil die ja auch nicht miteinander reden können, die Tochter und Mutter..."

Kommentar: Frau Münch versucht zu verstehen, warum die Mutter der Auszubildenden ohne ihren Mann zu Frau Larsen kommt, um mit ihr die Probleme ihrer Tochter zu klären. Frau Münch stellt ihre Frage in den Sinnzusammenhang der Familiensituation, in der sich die Mutter befindet. Frau Münchs Aufmerksamkeit richtet sich vor allem auf die Rollenverteilung in dieser Familie und auf die normativen Erwartungen des Vaters.
In ihrem Verstehensversuch lehnt sich Frau Münch eng an die Deutungen von Frau Larsen in der Nachfragephase an (vgl. die Charakterisierung der Mutter, S.24f.). In ihrem Beitrag sind daher keine neuen, weiterführenden Sichtweisen erkennbar - mit Ausnahme jener Stelle gegen Ende ihres Beitrags, in der Frau Münch der Beziehung zwischen der Mutter und ihrer Tochter ein „Mutter-Tochter-Verhältnis" abspricht, „weil die ja auch nicht miteinander reden können". Mit dieser Deutung der Beziehung zwischen Mutter und Tochter als eine kommunikationslose Beziehung geht Frau Münch einen Schritt über den von Frau Larsen vorgegebenen Deutungsrahmen hinaus, insofern Frau Larsen zwar auch die Distanz zwischen Mutter und Tochter anspricht („sehr viel Abstand da"), mit dieser Distanz aber eher die emotionale und weniger die kommunikative Seite meint (vgl. ebd.).

*** Beispiel 2: Die Deutung der Auszubildenden durch Frau Flad (Zeilen: 1620 - 1629 und 1643 - 1651)**

Frau Flad: „Ja, ich versuch mal, die Azubine zu verstehen. Die Auszubildende geht zu Frau Larsen, .. von der sie vielleicht in der, in der Ausbildung mehr Menschliches oder mehr Mütterliches mitbekommen hat als von der eigenen Mutter. Deshalb hat sie 'n Vertrauensverhältnis .. zu Frau Larsen, und die Frau Larsen is jemand, die auch Verständnis .. ahm hat für ihre Probleme. .... Dieses, dieses emotionale Verhalten .. ehm is sicherlich auch an ganz konkreter Hilferuf an die Frau, an die Frau Larsen als in ihrer mütterlichen Rolle, und die Frau Larsen hat das ja auch dann schön gelöst, indem sie g'sagt hat, sie hat dieses Mädchen in Arm genommen, was sie auch von der Mutter wohl nie erlebt hat und dadurch, denke ich, hat sich das Vertrauensverhältnis in diesem ersten Gespräch noch schon gestärkt, so daß sie ja turnusmäßig ja wohl immer wieder jetzt zu Ihnen gekommen is...."

Kommentar: In diesem Beitrag von Frau Flad geht es um das Verstehen der Auszubildenden in ihrer Beziehung zu Frau Larsen. Die Deutung dieser Beziehung verläuft sehr konkret entlang des Falles; die Sinnstruktur, die Frau Flad dabei entfaltet, wird von ihr auf zwei zentrale Begriffe gebracht („Vertrauensverhältnis" und „mütterliche Rolle"). In dieser Deutung der Beziehung folgt Frau Flad zwar einerseits den Informations- und Deutungsvorgaben von Frau Larsen, andererseits überschreitet sie den Deutungsrahmen von Frau Larsen, indem sie eine neue Sichtweise eröffnet. Die Begriffsbildung, mit der Frau Flad ihre Sichtweise verdeutlicht, ist zugleich als Versuch zu sehen, das Verstehen der Beziehung ansatzweise theoretisch zu begründen (d.h. auf einer eher alltagstheoretischen Ebene).

*** Beispiel 3: Das Verstehen, warum Frau Larsen glaubt, der Auszubildenden nicht helfen zu können, durch Herrn Kiesl (Zeilen: 2341 - 2359)**

Herr Kiesl (spricht Frau Larsen an): „Sie nehmen dieses Mädchen wahr. Und Ihre Wahrnehmung ist, daß da ganz viele Dinge laufen, die Sie kennen. (Larsen: ja.) Wenn das bei mir passiert und meine Aufgabe is es, Menschen zu beraten, dann werd ich hellwach deswegen, weil ich in der Regel keine Chance bekomme, mehr zu sehen, weil ich immer nur das sehe, was mich an mich erinnert. .. Also diese, durch diese Betroffenheit werd ich nicht größer, sondern werde kleiner, das ist ein Effekt, den ich kenne. Ich habe kein Muster, aus diesem Bereich auszuscheren, sondern sehe immer verstärkt noch und dann mit Magenschmerzen, und dann mit Herzklopfen, was mich an diese Geschichte erinnert, und ich werde nicht kreativer, ich biete nichts an außerhalb von diesem Bereich, ich bleibe in diesem Bereich und dann passiert etwas Verrücktes, das nennt man in der Fachsprache die Übertragungsproblematik. .. Ich bleibe auf der Schiene und schaffe keine Lösungsmuster."

Kommentar: In der Hinwendung zu sich selbst und seinen Erfahrungen als Berater deutet Herr Kiesl die Handlungsohnmacht von Frau Larsen als Folge der eigenen Betroffenheit im Sinn des Wiedererkennens der eigenen Lebensgeschichte im Fall. Trotz der bildhaften und konkreten Sprache, mit der Herr Kiesl seinen Beitrag gestaltet, gelingt es ihm, einen theoretisch höchst komplexen (aus der psychoanalytischen Theorie stammenden) Erkenntniszusammenhang in seinem Kern darzustellen, ohne dabei den Fall und Frau Larsen als Person aus dem Auge zu verlieren.

*** Beispiel 4: Die Deutung der Orientierungslosigkeit der Auszubildenden durch Herrn Kiesl und das anschließende Gespräch (Zeilen: 2391 - 2431)**

Herr Kiesl: „Ich seh sie (die Auszubildende) da vor mir. Also da ist nichts, was ich selber .. habe und diese .. Orientierungslosigkeit, in der sie gerade is, das war ne ganz, Beziehungs, Sozial, Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit."

Frau Ulmenbauer: „Und der Freund is des i-Tüpfelchen für mich. Also is, ich hatte auch so 'n Freund damals. Ich kann mich da noch sehr gut erinnern. Ich hab mir genauso an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war."

Herr Hof: „Das is ja auch verständlich. (Ulmenbauer: ja, natürlich.) Weil diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus keine innere (Ulmenbauer: ne!) Möglichkeit entwickelt hat, ihr Leben 'n Stück weit selbständig und da, d.h. auch in Auseinandersetzung, z.B. mit Männern zu gestalten. (Ulmenbauer: ja.) ... Das sind Effekte von Elternhäusern, wo die Familie hierarchisch (Ulmenbauer: ja) (... .), wo die Kinder über Kontrolle erzogen werden. (Ulmenbauer: absolut.) Ja (Ulmenbauer: 100 %ig.)."

Frau Ulmenbauer: „Das sind auch Kinder, die alle gut in der Schule sind..."
(Im weiteren Verlauf des Gesprächs geht es um die Bedeutung guter Schulnoten.)

Kommentar: Im folgenden soll die Komplexität der Verstehensstruktur in ihrer Abfolge untersucht werden:

(1) Den Ausgang des Gesprächs bildet Herr Kiesls Deutung der Orientierungslosigkeit der Auszubildenden als Ausdruck und zugleich Folge ihrer Beziehungslosigkeit (gemeint ist vor allem die Beziehungslosigkeit im Elternhaus).

(2) Frau Ulmenbauer bezieht diese Deutung auf die Beziehung der Auszubildenden mit ihrem Freund, wobei sie über einen vergleichbaren Fall in ihrer eigenen Biographie berichtet: „Ich hab mir genauso an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war". Aus dem Beitrag von Frau Larsen geht nicht deutlich hervor, in welchem Sinnzusammenhang ihre Aussage zu Herrn Kiesls Beitrag steht. Geht es ihr um die Orientierungslosigkeit, aus der heraus die Auszubildende sich ihren Freund gesucht bzw. ihn gefunden hat? Oder geht es ihr um den familialen Hintergrund der Beziehungslosigkeit - oder um beides? Oder meint sie vielleicht nur die Beziehungslosigkeit, die sie in der Beziehung selbst sieht?

Frau Ulmenbauers Deutung der Freundschaft der Auszubildenden als „Sackgasse" ist eine sehr weitreichende Sicht dieser Beziehung. Sie ist zu verstehen auf dem Hintergrund der lebensgeschichtlichen Erfahrung von Frau Ulmenbauer („**wieder** so 'ne Sackgasse"). Im Zusammenhang der Informationen und Deutungen, die Frau Larsen hinsichtlich dieser Beziehung in die Fallarbeit eingebracht hat (vgl. hierzu die zusammenfassende Darstellung über „den Freund", S.16) erscheint Frau Ulmenbauers Auslegung spekulativ und „überzogen".

(3) Herr Hof knüpft in seinem Beitrag unmittelbar an Frau Ulmenbauers Deutung dieser Beziehung 'Auszubildende - Freund' als „Sackgasse" an (wobei er implizit sich diese Deutung zueigen macht: „das is ja auch verständlich") und stellt sie in einen Begründungszusammenhang, bezogen auf das Elternhaus der Auszubildenden („weil diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus keine innere Möglichkeit entwickelt hat, ihr Leben 'n Stück weit selbständig und da, d.h. auch in Auseinandersetzung, z.B. mit Männern zu gestalten"). Das Kernstück dieser Aussage von Herrn Hof betrifft den Gedanken der selbständigen Lebensgestaltung, wobei Herr Hof (zunächst) offen läßt, wodurch genau die Auszubildende („diese Person") „über die Auseinandersetzung im Elternhaus" eine selbständige Lebensgestaltung („auch in Auseinandersetzung mit Männern") nicht entwickeln konnte.

(4) Eine Antwort auf diese Frage gibt Herr Hof in der folgenden und seinen Beitrag abschließenden Aussage: „Das sind Effekte, wo die Familie hierarchisch (...), wo die Kinder über Kontrolle erzogen werden".

(5) Frau Ulmenbauer führt Herrn Hofs Gedanken fort, indem sie als weiteren Effekt einer solchen Erziehung 'die guten Schulleistungen' der Kinder, die aus solchen Familien kommen, in's Gespräch bringt. Um dieses Thema bewegt sich das weitere Gespräch in der Arbeitsgruppe.

Aus der Analyse der Verstehensstruktur dieses Gesprächsausschnittes wird erkennbar, wie durch wachsende Generalisierungen und auch durch Vermengung unterschiedlicher Sinnbezüge **der Fall in seiner Ausrichtung auf die Person der Auszubildenden sukzessive aus dem Blick gerät**. Am Anfang dieses Gesprächsteils steht das orientierungslose Mädchen und

die Deutung dieser Orientierungslosigkeit auf der Folie eines beziehungslosen Elternhauses, am Ende die Einsicht in den Zusammenhang, daß Elternhäuser, die ihre Kinder über Kontrolle erziehen, ihr Selbständigwerden behindern. Daß diese Einsicht von Herrn Hof ein Stück weit zum Verstehen der Situation der Auszubildenden beiträgt, ist soweit nachvollziehbar, weil Orientierungslosigkeit in der Regel mangelnde Selbständigkeit voraussetzt (während umgekehrt fehlende Selbständigkeit nicht notwendig Orientierungslosigkeit zur Folge haben muß); aber die Einsicht in diesen Zusammenhang bleibt in ihrer Bedeutung für den Fall vage und unbestimmt (insbesondere auch, was den von Herrn Kiesl angesprochenen Gesichtspunkt der familialen Beziehungslosigkeit betrifft), weil Herr Hof seine Gedanken nicht in enger Anlehnung an den Fall entwickelt. Das hat u.a. damit zu tun, daß sich Frau Ulmenbauer mit ihrer eigenen Beziehungsgeschichte in den Fall einklinkt und den Fall der Auszubildenden mit ihrer eigenen Geschichte untrennbar vermengt. Durch die Identifizierung von Frau Ulmenbauer mit der Auszubildenden und die Übertragung ihrer Geschichte, verstärkt durch die (implizite) Bestätigung ihrer Sicht der Freundschaftsbeziehung („wieder so 'ne Sackgasse") durch Herrn Hof („das ist ja auch verständlich"), entwickelt das Gespräch eine Verstehensstruktur, die auf Frau Ulmenbauer zugeschnitten ist. (Vgl. auch die Struktur des Gesprächsverlaufs gegen Ende dieser Phase: Die Begleitung der Gedankengänge von Herrn Hof durch die zahlreichen spontanen Zustimmungen seitens Frau Ulmenbauer spiegelt die Dynamik und die Bedeutung, die dieses Gespräch für Frau Ulmenbauer hat, sehr gut wider.) So entsteht am Ende des Gesprächs, im Zusammenhang der in generalisierender Absicht formulierten Gedanken von Herrn Hof über die Effekte autoritärer Elternhäuser, der Eindruck, daß nicht so sehr die Auszubildende und ihr Fall, sondern der „Fall Ulmenbauer" der Boden ist, auf dem die Gedanken von Herrn Hof in ihrer generellen Bedeutung erkennbar werden. (Daß dieser Eindruck zumindest bei Frau Ulmenbauer vorliegt, läßt sich daran ablesen, daß sie das Gespräch mit der Thematisierung 'guter Schulleistungen' nahtlos fortführt, wodurch sie einerseits sich selbst und ihre eigenen Erziehungserfahrungen erneut anspricht und andererseits zugleich die typische Bedeutung dieser Erfahrungen zum Ausdruck bringt.)

*** Beispiel 5: Die Deutung Frau Larsens als „hilflose Helferin" (Zeilen: 2540 - 2576 und 2627 - 2645)**

Das Beispiel betrifft die Endphase des Verstehensprozesses.

Als Ausgang des folgenden Gesprächs steht das Bild von Herrn Kiesl, in dem dieser Frau Larsen in der Einheit von Herz und Verstand, Bauch und Kopf darstellt.

Herr Kiesl: „Das war einfach nochmal das Bild. Ich hab sozusagen das Herz mit dem Bauch und alles sozusagen mit dem Kopf, das war, so 'n bissel 'n Durcheinander. .. Des is auch ah, das kost unheimlich viel Kraft."

Frau Larsen: „Das würd ich grad noch dazusagen. Ich hab ja nicht nur einen Auszubildenden, und Sie wissen, daß wir Mitarbeiterkinder nehmen und nicht nur das, sondern auch, wir sind sehr sozial, ich hab sehr viel behinderte Auszubildende, und was ich da schon Kraft investiert habe, weil ich des Problem auch immer zu meinem Problem mach. Es is für mich oft sehr schwierig. Ich kann es auch im privaten Bereich net vergessen, was da alles läuft, d'rum is es für mich schon 'ne Belastung solche Probleme, die ich dann gern lösen möchte, aber einfach nicht kann."

Herr Hof: „Auf mich, Frau Larsen, machen Sie den Eindruck einer hilflosen Helferin."

Frau Larsen: „Mh, ja? Überall helfen und kann nicht."

Frau Münch: „Des ist wie so 'n Bild, so. Ich seh, daß wer ertrinkt, na, und kann selber nicht schwimmen."

(Im Anschluß an die folgenden Beiträge von Frau Ulmenbauer und Frau Flad über die helfenden und hilflosen Seiten, die sie bei Frau Larsen sehen - wobei Frau Flad das Gespräch auf

eine grundsätzliche Ebene hinführt, indem sie die schwierige Situation, vor der Frau Larsen steht, in eine generelle Betrachtung der Problematik betrieblicher Ausbildung einmünden läßt (vgl. S.69) - kehrt Herr Hof zur Person Larsen und seinem Hinweis auf die „hilflose Helferin" zurück.)

Herr Hof: „Ich will meine, mein Hinweis noch 'n bißchen verdeutlichen, was ich vorhin gemeint habe. Ah offenbar, ah, stellt der die ah, Situation an die Person, an den Ausbilder zwei unterschiedliche Anforderungen. Einerseits, ah, die Emotionen aufzunehmen, zuzulassen, trösten, annehmen. Und das andere ist, jetzt mit klarem Kopf zu überlegen, wie kann ich dieser Person helfen, und ich hab mir jetzt auch mal an Bild vorgestellt, was ist die Situation? Mir fiel nur 'ne Käseglocke ein. Also der Fall sitzt unter der Käseglocke. Keiner weiß was davon, im Prinzip, nur 'n paar Vertraute und ah, Frau Larsen is ihren Weg gegangen und unter der Käseglocke geht ihr die Luft aus, ist dünn geworden, der Sauerstoff fehlt. Sie schnappt nach Luft und Hilfe, deshalb erzählt sie uns diesen Fall, deshalb komm ich auf die Beschreibung, daß sie sozusagen mit ihren Möglichkeiten, und zwar mit den Möglichkeiten, nicht mit den emotionalen, sondern eben mit den andern Möglichkeiten, an 'ne Grenze gekommen ist und jetzt von uns, das hat sie ja mehrfach gesagt, auch erwartet mit Recht, denk ich, sagt mir, wo ich ansetzen kann. Bei mir, an den Auszubildenden oder wo auch immer, ja."

(Nach diesem Beitrag schließt Herr Hof den Verstehensprozeß ab.)

Kommentar: Der Verstehensprozeß in dieser Gesprächspassage bewegt sich aus der Konkretheit eines Bildes (die Verknäuelung von Bauch, Herz und Verstand) über die begriffliche Verallgemeinerung (die „hilflose Helferin") zurück in die Konkretheit eines anderen Bildes (die „Käseglocke"), das der Versinnbildlichung des Begriffes von der „hilflosen Helferin" dient. Zwischen dem ersten Bild und Herrn Hofs Aussage von der „hilflosen Helferin" stehen die Anmerkungen von Frau Larsen, mit denen sie Herrn Kiesls Bild kommentiert und weiterführend interpretiert. Dabei wird ansatzweise erkennbar, wie weitreichend Frau Larsen ihre Arbeit als Ausbilderin definiert und sich dabei (dadurch?) in sie überfordernde, oft ausweglose Problemsituationen bringt. Vor dem Hintergrund des Bildes von Herrn Kiesl und der Deutung von Frau Larsen über sich selbst gilt es, Herrn Hofs Aussage: „Auf mich, Frau Larsen, machen Sie den Eindruck einer hilflosen Helferin", näher zu betrachten.

Zum Verstehen der Aussage von Herrn Hof bieten sich zwei Lesarten an: eine eher vordergründige, in der Frau Larsen als eine umtriebige, von ihren Emotionen geleitete, jedem helfen wollende und sich dabei überfordernde Ausbilderin erscheint, sowie eine Lesart, die darüber hinaus das Selbstbild von Frau Larsen in ihrer Rolle als Ausbilderin auf eine sehr zentrale, identitätsnahe Weise berührt (vgl. S.69).

Es scheint, daß Herr Hof die eher vordergründige Variante ansprechen möchte: Er spricht vom „Eindruck", den Frau Larsen auf ihn macht, und verdeutlicht seinen Eindruck im Bild von der „Käseglocke", unter der „der Fall sitzt". Herr Hof wendet die allgemein geführten Gedanken von Frau Larsen über ihr Ausbilderhandeln zurück zum konkreten Fall und zeichnet ein Situationsbild („geht ihr die Luft aus, ist dünn geworden, der Sauerstoff fehlt"). Durch diese Hinführung und Focussierung der Fallbetrachtung auf die Erscheinungsebene des Falles wird die Spur, die Frau Larsen gelegt hat und die das Fallverstehen zu einem weiterführenden Sinn-Verstehen hätte führen können, von der Arbeitsgruppe nicht aufgenommen und weiterverfolgt. Im Bild von der „Käseglocke" wird sehr eindrucksvoll und treffend die schwierige Situation, vor der Frau Larsen in ihrem Fall steht, „nachgestellt". Das Bild selbst bleibt aber - aus hermeneutischer, d.h. sinn-verstehender Sicht - „unverstanden", weil es nicht in eine Betrachtung größerer Sinnzusammenhänge (z.B. der Deutungen und Deutungsmuster, nach denen Frau Larsen ihr Handeln als Ausbilderin wahrnimmt und gestaltet) überführt wird.

*** Schlußkommentar:**

Die fünf ausgewählten Beispiele kennzeichnen die Problematik des Fallverstehens, das, als ein hermeneutisch zu gestaltender Prozeß, sich in der Zirkularität von konkreter Fallbetrachtung und Entwicklung allgemeiner Sinnzusammenhängen bewegt.

Charakteristisch für das Fallverstehen in den ersten Phasen des Verstehensprozesses (das Verstehen der Fallpersonen und ihrer Beziehungen) stehen die **Beispiele 1 und 2** („die Deutung der Mutter durch Frau Münch": 1596 - 1612 und „die Deutung der Auszubildenden durch Frau Flad": 1620 - 1629 sowie 1643 - 1651). **Die wesentlichen Strukturelemente des Fallverstehens in diesen ersten Phasen sind:**

(1) Der Verstehensprozeß bewegt sich entlang der Fallgeschichte (konkreter Bezug zu den Personen, Beziehungen, Situationen).

(2) Der Verstehensprozeß ist getragen von dem Bemühen, die Eigenwelten der Fallpersonen zu erschließen; er folgt dabei den Deutungsvorgaben von Frau Larsen und überschreitet gelegentlich, an einigen konkreten Stellen des Fallverstehens, diesen Deutungsrahmen.

(3) Auch an den Stellen, an denen das Fallverstehen über die Deutungen von Frau Larsen hinausführt und neue Sichtweisen eröffnet, bleibt das Fallverstehen an den Sinnhorizont von Frau Larsen gebunden. (Anzeichen, die auf eine Sinnkrise, -brüche oder auch nur Irritationen von Frau Larsen hindeuten, sind nicht erkennbar.)

(4) Die Sinnzusammenhänge, die entwickelt werden, sind meist sehr eng an den Fall gebunden, d.h. ihre Reichweite ist sehr begrenzt und in ihrem theoretischem Gehalt „nur" in Ansätzen entfaltet. Der Sinnentwicklungsprozeß ist vor allem angeleitet durch die Alltagstheorien, die die Fallinterpreten aktivieren.

(5) In deutungs-thematischer Hinsicht vermag der Verstehensprozeß trotz der Begrenztheit des Bedeutungsgehalts der dargestellten Sinnzusammenhänge ein differenziertes Bild des Sinnsystems 'Elternhaus der Auszubildenden' zu vermitteln. Demgegenüber bleibt in diesen Phasen des Verstehensprozesses das Sinnsystem 'Larsen und ihre Ausbildungswelt' (aus an anderen Stellen dieser Arbeit wiederholt angesprochenen Gründen) weitgehend unverstanden.

Beispielhaft für die Entwicklung des Verstehensprozesses nach der Auflösung des Außenkreises stehen die **Beispiele 3, 4 und 5**. Die drei Beispiele dokumentieren das Verstehen des Falles unter weitreichenderen Bedeutungszusammenhängen im Vergleich zu den Deutungsversuchen der ersten Verstehensphasen, wobei das Verhältnis von Konkretheit und Allgemeinheit der Fallbetrachtung in diesen drei Beispielen unterschiedlich angelegt ist. **Beispiel 3** (der Deutungsversuch von Herrn Kiesl „warum Frau Larsen glaubt, der Auszubildenden nicht helfen zu können": 2341 - 2359) stellt den Musterfall einer gelungenen Fallauslegung dar, bei der der Fall einerseits in seinem konkreten Bezug und andererseits im Kontext eines umfassenden Sinnzusammenhanges entwickelt wird. In dieser Spannbreite des Fallverstehens wird die typische Bedeutung, die der Fall in dem hier gedeuteten Zusammenhang für andere vergleichbare Fälle hat, erkennbar. Das Beispiel dokumentiert die einzige Stelle einer geglückten Balance zwischen weitreichender Generalisierung und Verbesonderung des Fallverstehens im Verlauf des Verstehensprozesses. Bemerkenswert ist dabei auch, daß die Falldeutung angeleitet ist durch die Aktivierung theoretischen Sonderwissens aus dem Erkenntniszusammenhang der psychoanalytischen Theoriebildung.

Während Beispiel 3 zur Kennzeichnung des Verstehensprozesses ein Ausnahmefall darstellt, ist das **4. Beispiel** („die Deutung der Orientierungslosigkeit der Auszubildenden durch Herrn Kiesl und das anschließende Gespräch": 2391 - 2431) für den Verlauf des Fallverstehens, wie er sich in der zweiten Hälfte der Verstehensphase über weite Strecken darstellt, charakteristisch. Im diesem 4. Beispiel erscheint das Fallverstehen zwar auch, wie im vorherigen Beispiel, als ein Prozeß, der auf die Entwicklung von Generalisierungen angelegt ist, der aber, im

Unterschied zum 3. Beispiel, sukzessive den konkreten Bezug zum 'Fall Larsen' aus dem Auge verliert. Statt seiner bildet - auf einer einerseits eher allgemeinen, andererseits auch wieder beispielhaften Weise - der „Fall Ulmenbauer" den Hintergrund, auf den sich das Fallverstehen bezieht.

Das **5. und letzte Beispiel** („die Deutung Frau Larsens als 'hilflose Helferin'": 2540 - 2576 und 2627 - 2645) kennzeichnet die Endphase des Verstehensprozesses. In diesem Beispiel kehrt das Fallverstehen wieder zur Konkretheit des Falles zurück. Im Bild von der „Käseglokke" rücken Frau Larsen und ihre „hilflos helfenden" Anteile ihres Ausbilderhandelns in den Mittelpunkt der Fallbetrachtung. Diese „hilflos helfende" Seite von Frau Larsen wird - entgegen der Spur, die Frau Larsen in diesem Beispiel gelegt hat (vgl. S.79f.) - allerdings nicht weiter entfaltet, so daß der „Sinn" der Aussage von der „hilflosen Helferin" in der Vordergründigkeit des Bildes verbleibt.

Bemerkenswert in diesem 5. Beispiel ist auch die **Reaktion** von Frau Larsen auf die Aussage von Herrn Hof: „Auf mich, Frau Larsen, machen Sie den Eindruck einer hilflosen Helferin". Frau Larsens Erwiderung: „mh, ja?, überall helfen und kann nicht" läßt sich als Ausdruck einer gewissen Verunsicherung ihres Selbstbildes deuten. Dies ist die einzige Stelle im gesamten Verlauf des Verstehensprozesses, bei der eine Irritation bei Frau Larsen und ein leichtes Brüchigwerden ihres Deutungsrahmens sichtbar wird.

Mit Blick auf die nachfolgende Arbeitsphase der 'Lösungs- und Handlungswege' stellt sich die Frage, inwieweit der Verstehensprozeß in seinem disparaten, das Spannungsverhältnis von Konkretheit und Allgemeinheit der Fallbetrachtung unzulänglich ausbalancierenden Verlauf ein tragfähiger Boden darstellt, der für die weitere Fallarbeit viable Handlungsperspektiven eröffnen kann.

6. DIE ARBEITSPHASE DER SOG. HANDLUNGSLÖSUNGEN: DIE ENTWICKLUNG VON HANDLUNGSPERSPEKTIVEN UND LÖSUNGSWEGEN DER TEILNEHMER/INNEN FÜR DEN FALLERZÄHLER / DIE FALLERZÄHLERIN (FRAU LARSEN) (Zeilen: 2658 - 3546)

Vorbemerkung: In dieser Arbeitsphase sind die Teilnehmer und Fallberater gefordert, auf dem Hintergrund des Verstehensprozesses Frau Larsen Handlungsvorschläge und Lösungshilfen anzubieten. Die Vorschläge sollen nach Möglichkeit begründet sein und Angebotscharakter haben.

Die Analyse dieser Arbeitsphase entspricht in ihrer Ausgestaltung dem Vorgehen in der Verstehensphase: Es wird unterschieden zwischen einer beschreibenden und einer kommentierenden Darstellungsform des Arbeitsverlaufs (im ersten Kapitel) sowie einem abschließenden Reflexionsteil (das zweite Kapitel). Die Strukturierung des Darstellungsteils folgt den Themen bzw. Handlungsvorschlägen, die die Seminarteilnehmer einbringen. Dabei wird die Darstellung an zahlreichen Stellen des Gesprächsverlaufs zusammenfassender Art sein. Andererseits findet auch der sprachliche Kontext, in den die Handlungsvorschläge der Teilnehmer bzw. Fallberater eingebunden sind, ausdrücklich Beachtung - in der Regel dem Kriterium folgend, inwieweit bzw. wie eng der entsprechende Handlungsvorschlag sich auf die Fallgeschichte oder den vorausgegangenen Verstehensprozeß bezieht und wie explizit Begründungen in deren Zusammenhang entwickelt werden. Das bedeutet umgekehrt: Je weiter weg vom Fall die Vorschläge, Ideen, Diskussionsbeiträge, die eingebracht werden, angesiedelt sind und je weniger diese in ihrem Charakter als konkrete, den Fall betreffende und auch viable Hilfsangebote an Frau Larsen erkennbar sind, desto weitreichender bedient sich die Analyse hier der zusammenfassenden Darstellungsform. Diese verlangt allerdings einen stark interpretativen Zugriff, weil Zusammenfassungen nur über Interpretationen in ihrem Sinnzusammenhang erkennbar sind.

Der kommentierende Teil der Verlaufsdarstellung (auch hier handelt es sich, wie in der Verstehensphase, um mehr oder weniger ausführliche Reflexionseinschübe) steht vor allem unter zwei Fragestellungen:

(1) Welche Begründungsaspekte begleiten den oder die eingebrachten Handlungsvorschlag/--vorschläge? In welchen Bezugsrahmen sind die Begründungen eingebunden?

(2) In welcher Beziehung (z.B. Nähe / Distanz) zum Verstehen der Fallgeschichte oder zum Falldeutungsprozeß stehen die Handlungsvorschläge?

6.1 Darstellung und Kommentierung des thematischen Verlaufs der Phase der Handlungslösungen

Herr Hof leitet die Phase mit folgenden Worten ein: „Gut, dann möcht ich jetzt diesen klaren Schnitt machen und deutlicher, als es vielleicht ehm im letzten und vorletzten Fall der Fall war, Sie alle auffordern, wirklich im Sinne von **Ratschlägen, Hinweisen, Tips, Handlungsideen, aber wirklich nur mit Angebotscharakter, nicht mit Verpflichtungscharakter** der Frau Larsen zu sagen, machen Sie **das** oder **das** und **vielleicht** sagen Sie noch dazu, **weil**. .. Ja, machen Sie das oder das, **weil** Sie den Fall jetzt so verstanden haben." (2658 - 2665)

6.1.1 Der Handlungsvorschlag von Herrn Löwe (Zeilen: 2667 - 2713)

Stichwort: 'Entwicklung aufzeigen'

Herrn Löwe geht es im Kern seines Handlungsvorschlags darum, daß Frau Larsen über das Instrument der betrieblichen Beurteilungen der Auszubildenden, aber auch ihren Eltern aufzeigt, daß die Entwicklung des Mädchens positiv verläuft. Herr Löwe knüpft bei seinem Vorschlag an die Information von Frau Larsen an, daß die Auszubildende sich in ihrer Lernleistung „nicht verschlechtert, sondern eher **verbessert**" (2669/70) habe. „Ich glaube, des is wichtig, des **aufzuzeigen**, daß hier eine Entwicklung da ist, die gar keine, ah, gar keine **Sorgen** bereitet. Sondern ganz im Gegenteil. Das Mädchen liegt ja in ihrer Entwicklung **richtig**." (2691 - 2694)

Auf die (wohl kritisch gemeinte) Nachfrage von Herrn Kiesl, ob Frau Larsen dies auch dem Vater der Auszubildenden aufzeigen kann/soll („dem Vater aufzeigen?"), reagiert Herr Löwe sehr verunsichert: „Nein, erscht, erscht ihr aufzeigen. Wenn's 'ne Chance gibt, dem Vater des **auch aufzeigen**, is es noch besser. Vielleicht über ihre Mutter. Ich weiß nicht." (2703 - 2707)

Kommentar: Herr Löwe begründet seinen Handlungsvorschlag nicht ausdrücklich. Eine Begründung läßt sich andeutungsweise aus dem Hinweis erschließen, „daß hier eine Entwicklung da ist, die gar keine Sorgen bereitet". Indem Herr Löwe für das Aufzeigen dieser Entwicklung plädiert, möchte er der Auszubildenden offensichtlich den Druck nehmen, der durch das Elternhaus in direkter und indirekter Weise auf ihr lastet.

In Herrn Löwes Handlungsvorschlag bleibt - abgesehen von einem kurzen Hinweis (2708 - 2710) - unbedacht, daß Frau Larsen in der von ihm angesprochen Richtung des Offenlegens der Entwicklung der Auszubildenden bereits sehr viel getan hat: Frau Larsen hat wiederholt mit der Auszubildenden Gespräche geführt und ihr dabei verdeutlicht, daß sie mit ihrem Leistungsverhalten zufrieden ist; sie hat sich um ein Gespräch mit den Eltern bemüht; sie hat im Gespräch mit der Mutter ihre positive Sicht von der Entwicklung der Auszubildenden zu vermitteln versucht. All diese Bemühungen haben Frau Larsen in ihrem „Fall" nicht entscheidend weitergebracht. Deshalb hat sie ihren „Fall" zu einem Seminarfall gemacht.
Im Licht dieser vergeblichen Bemühungen von Frau Larsen erscheint der Handlungsvorschlag von Herrn Löwe redundant. Der Vorschlag ist zwar weitreichender als die von Frau Larsen geführten, durch Emotionen, vor allem anfangs des Fallproblems, geleiteten und durch spon-

tane Entscheidungen getragenen Gespräche, da Herr Löwe das betriebliche Beurteilungswesen, somit einen methodisch-systematischen Aspekt in seine Überlegungen einbezieht. Angesichts der grundlegenden Verständigungsbarrieren, die zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden und insbesondere zwischen Frau Larsen und dem Elternhaus offensichtlich bestehen, erscheinen die weiterführenden Gedanken von Herrn Löwe jedoch als wenig „erfolgversprechend", d.h. Frau Larsen viable Wege aus ihrer Problemsituation aufzeigend.

6.1.2 Der Handlungsvorschlag von Frau Schanz und das anschließende Gespräch zu diesem Vorschlag (Zeilen: 2715 - 3057)

Stichwort: 'Die Beziehung zum Elternhaus als Gesprächsthema in der Gruppe der Auszubildenden'

* **Zum Handlungsvorschlag:** Frau Schanz berichtet von ihrer eigenen Ausbildungspraxis. Sie betont, daß sie sich in ihrer Arbeit bemüht, „immer Vertrauensperson der Auszubildenden zu sein". Sie verbindet mit ihrer Arbeit auch einen sozialpädagogischen Auftrag. „Sozialpädagogik hat bei mir .. einen sehr viel höheren Stellenwert in der Gruppe. ... .Wir geben uns alle 1/4 Jahr ein Thema, z.B. die Stellung der Frau im Berufsalltag ..., das letzte Thema war, klärt mich bitte mal auf über (lacht) die zur Zeit aktuelle Musik ..., über die zur Zeit gültigen Musikströmungen .. und bringt mir doch auch mal so, so 'n Heavy Metal mit, ja? Also, das sind so Dinge, **wo ich mich als Lernender** zeige und wo mir dann auch mal gesagt wird, also, Frau Schanz, Sie leben ja wirklich hinterm Mond, na? (Lachen) Dann werd ich rot, das is ganz klar, aber des is so 'ne 'ne Runde, die, wo also Betriebswirtschaft zurückgedrängt wird, VWL überhaupt nicht zur Sprache kommt, wo ich also eigentlich ganz klein erscheine, und ah, wir arbeiten dann auch mit 'm Flipchart und lassen einfach Gedanken einfließen und da, da muß ich mich selbst immer sehr zurückhalten und ja nie irgendwie als, als Richter da steh'n und sagen, Du hast Recht und Du hast nicht Recht. .. Und **da wär z.B. des auch 'n Thema für mich, das könnte ich jetzt für mich mit reinnehmen, die Beziehung zum Elternhaus**. (... .) Das kann man ja ganz einfach beginnen. Ja, erzählt mal, Eltern. ... Das sind so Dinge, i glaub, **da erfahren sie wirklich Hilfen**. Des is natürlich die Frage, ob sich dieses Mädchen öffnet, das is ganz klar. Man kann alles in Frage stellen, aber es wär vielleicht 'n **Versuch**, ah, die Gruppe darf nicht zu groß sein, des is ganz klar." (2722 - 2763)

Diesem Handlungsvorschlag von Frau Schanz folgt eine kontrovers geführte „Auseinandersetzung" zwischen Frau Larsen und Frau Schanz, in dessen Verlauf Frau Larsen ihren Betriebsunterricht zur rechtfertigen versucht („der Betriebsunterricht läuft bei uns wirklich nicht so ab, daß da nur gepaukt wird, sondern es ist ein ganz offenes Gespräch") und Frau Schanz ihren Handlungsvorschlag verdeutlicht, indem sie klarstellt, daß solche Gespräche mit den Auszubildenden nur dann „was bringen", wenn diese die Erfahrung machen, daß ihre Beziehung zu ihrer Ausbilderin in der Tat (d.h. für Frau Schanz z.B. durch die Kleidung (Jeans) oder durch die Bereitschaft zum Abspülen erkennbar) eine gleichberechtigte ist. Die Kontroverse zwischen Frau Larsen und Frau Schanz wird schließlich durch die Intervention von Herrn Hof aufgelöst: „Darf ich, darf ich unterbrechen? Es geht ja darum, daß wir der Frau Larsen Vorschläge unterbreiten und Sie haben die freie Auswahl aus dem, aus diesem Warensortiment, was jetzt entsteht. Sie brauchen sich auch nicht zu rechtfertigen, in keinster Weise. Sie sortieren aus, und nehmen das mit, was Ihnen wichtig erscheint." **Frau Larsens Antwort:** „Ja, danke. **Wobei mir des ah die Beziehung zum Elternhaus, dieses Thema sehr gut gefällt und des wär schon ein Thema**". (2765 - 2817)

Kommentar: Frau Schanz' Vorschlag an Frau Larsen enthält zwei Seiten: eine thematische (in der Gruppe ein Gespräch über die Eltern führen) und eine Beziehungsseite, die die Gestaltung des Gesprächs betrifft (die Ausbilderin als Lernende und als Partnerin der Auszubildenden). Die thematische Seite des Vorschlags kann Frau Larsen annehmen; die Beziehungsseite wird von ihr nicht weiter angesprochen, da Frau Larsen von sich annimmt, daß sie ihre Rolle als Ausbilderin (immer schon) mit einem partnerschaftlichen Anspruch verbindet.

Eine Begründung für ihren Vorschlag liefert Frau Schanz eher beiläufig mit der Bemerkung: „.. das sind so Dinge, i glaub, da (gemeint sind solch offene und persönlich geführten Gespräche) erfahren sie (die Jugendlichen) **wirklich** Hilfen" (2759). Frau Schanz setzt offensichtlich auf den solidarischen Effekt eines in der Gruppe gemeinsam geteilten Erfahrungs- und Problemaustausches. Dies setzt allerdings eine von gegenseitigem Vertrauen und Offenheit getragene Gruppengemeinschaft voraus. Ob eine solche Solidargemeinschaft auch im Fall von Frau Larsen vorausgesetzt werden kann, muß angesichts der Informationen von Frau Larsen, was die Beziehungen, den Kontakt und die Integration des Mädchens in die Gruppe betrifft, bezweifelt werden. Auch Frau Schanz deutet am Ende ihres Vorschlags gewisse Zweifel an, wodurch sie ihren Vorschlag gleichzeitig relativiert: „Des is natürlich die Frage, ob sich dieses Mädchen öffnet, das ist ganz klar. ... Aber es wär vielleicht 'n Versuch ..." (2760 - 2762)

*** Die Betrachtung des Handlungsvorschlags auf einer prinzipiellen Ebene durch Herrn Hof:** „Ein Punkt ah is vielleicht ah, weil der Vorschlag so konkret war, vielleicht an bißchen untergegangen. Ich möchte ihn aus meiner Sicht ansprechen. Frau Schanz sagt ja, ich schaffe auch 'ne Situation, wo ich mir helfen lasse. **Wo ich nicht der Helfer immer der andern bin, sondern ich mich, ich mir helfen lasse.** Das ist natürlich 'ne absolut **radikale Idee**, sag ich mal, also, welcher Pädagoge läßt sich schon gern helfen?" (2819 - 2825)

Kommentar: Der Gedanke von Herrn Hof stellt eine auf Grundsätzliches pädagogischen Handelns gerichtete Betrachtung dar und ist nicht unmittelbar als Handlungsvorschlag zu verstehen. Der Gedanke erinnert an Herrn Hofs Aussage in der Endphase des Verstehensprozesses, in der er Frau Larsen als „hilflose Helferin" beschrieben hat. Mit seinem Gedanken von der „sich helfen lassenden Helferin" möchte Herr Hof wohl eine Gegenperspektive zu diesem Bild der „hilflosen Helferin" andeuten.

*** Herrn Kiesls „Erweiterung" (Umlenkung) des Handlungsvorschlags in eine instrumentell-strategische Sichtweise:** „Berufliche Ausbildung is ein systematisch und methodisches Instrument. ... Um mit diesem Mädchen arbeiten zu wollen, brauche ich, ja ich brauch' Informationen über .. dieses Mädchen, ihr Verhältnis .. zu ihrer Familie und dessen, was in diesem Bereich läuft .." Diese Informationen und Hilfen „hole ich mir von der Gruppe der Jugendlichen ..., sozusagen aus dem Lebensbereich der jungen Menschen ..., wo die Frau Schanz immer schön sagt, find ich, die sind woanders, ich weiß das nicht. Heavy Metal is ein, eine dunkle Box für mich, da verbrech' ich mir was, wenn ich da reinlange, aber lass' ich mir doch mal, also solche Teile, und damit werde ich, **ich nütze** das oder **ich lege die sogar so an**, weil ich da weiße Flecken habe. Is jetzt meine Fachlichkeit: Du hast mal hinzugehn und mir Antworten zu holen ... hol ich mir die und das is, das leg ich da an, die sind nicht zufällig jetzt mehr, weil ich ein Programm habe, diesem Mädchen zu helfen, sondern ich mach das **ganz bewußt und instrumentier' das**." (2842 - 2868)

Kommentar: Die Gedanken von Herrn Kiesl bedeuten in ihrem Kern eine Verkehrung des Handlungsvorschlags von Frau Schanz. Herrn Kiesls Interesse, sich auf die Lebenswelt der Jugendlichen einzulassen und dabei selbst zu lernen, richtet sich auf die Nutzbarmachung des Gelernten, um damit der (den) Auszubildenden angemessener, weil aus deren Lebensweltperspektive, helfen zu können. Insofern ist sein Interesse ein strategisches. Frau Schanz verbindet mit ihrem Vorschlag keine instrumentell-utilitaristische Absichten, soweit es das Verhältnis der Ausbilderin Larsen und die Auszubildende des Falles betrifft. Für Frau Schanz steht vielmehr die Gruppe als Solidargemeinschaft und der Selbsthilfe-Gedanke im Mittelpunkt ihres Handlungsvorschlags.

Herr Kiesl entwickelt seine Gedanken in „weiter Ferne" zum Fall. Zu Beginn seiner Überlegungen steht die These: „Berufliche Ausbildung is ein systematisch und methodisches Instrument" (2838/39). Diese These stellt den Begründungsrahmen für seine in's Grundsätzliche führenden und instrumentell gedachten Vorschläge dar. Die Brauchbarkeit seiner Gedanken (im Sinn der Viabilität) zur „Lösung" der Probleme, vor der Frau Larsen in ihrem Fall steht, ist nicht abzuschätzen und aus der Sicht von Frau Larsen vermutlich auch nicht nachzuvollziehen.

*** Die Problematisierung des Handlungsvorschlags durch Frau Flad:**
„Ja ich find die Ideen, die die Frau Schanz verwirklicht in ihrem Betrieb sehr gut, sich .. da auch mal auf die gleiche Ebene zu stellen mit den Auszubildenden und nicht immer dieses Unter-Übergeordneten-Verhältnis zu haben. Das kommt bei diesen jungen Leuten sehr gut an, daß Sie sich über Themen informieren lassen wie Heavy Metal, das nimmt man Ihnen auch ab. ... Ah, nur ich denke, **daß es ganz wesentlich is, abhängig is von der Struktur der Auszubildenden, welche Themen Sie dies, in diesem informellen, in diesen informellen Veranstaltungen behandeln können**. Und Heavy Metal is toll oder irgendwelche allgemeinen Dinge, **aber das Elternhaus, das is was Höchstpersönliches, ah, für jeden einzelnen**, und ich erinnere mich an ein Einführungsseminar ..., hatten wir 'ne Vorstellungsrunde, da hat jeder auf Flipchart so 'n bißchen sein' Werdegang dargestellt, wo er groß geworden is, was seine Eltern machen, wo er zur Schule gegangen is, also ganz offen dargestellt, und jeder konnte zeichnen, was er wollte. Und ich hatte das eigentlich auch ohne Hintergedanken gemacht auf dieses Schöne, die sich gegenseitig auch vom familiären Hintergrund 'n bißchen kennenlernen in der Gruppe, und dann kam anschließend die Kritik von zwei Auszubildenden, ahm, sie fänden das nicht gut, weil ihre persönliche, familiäre Situation ginge die anderen nichts an und das is insbesondere, also des war jetzt ein Fall gewesen, wo die Eltern geschieden waren. Es war ihm unangenehm, daß die andern des wissen. Er leidet selber drunter und wenn er des vor der Gruppe auch noch erzählen muß, dann tut ihm das weh. (Larsen: mhm.) Und der andere Fall war auch 'n zerrüttetes, 'ne zerrüttete Familie. Ich weiß jetzt nicht, wie diese Auszubildende (Frau Flad meint hier das Mädchen aus dem Fall), nachdem das ja ein Problem is, das sie jeden Tag berührt und mit dem sie auch immer rumläuft, wie es sie belastet, reagieren würde, wenn sie das in der Gruppe darbringen müßte." (2870 - 2913)

Frau **Schanz** präzisiert in der anschließenden Diskussion mit Frau Flad (2916 - 3014) ihren Vorschlag, indem sie erneut auf ihre eigene Praxis zu sprechen kommt. Zum einen ist ihr wichtig, daß sie den Auszubildenden die Freiheit läßt, über das zu sprechen, was diese „weitergeben möchten"; zum andern ist es nicht ihre Absicht, den Auszubildenden ein Thema „vorzusetzen": „Dann gibt's aber doch auch noch **andere Möglichkeiten**, oder? ... Sowas kann man doch in einer Gruppe auch **erarbeiten**, mit **Gleichberechtigten**. Da kann man sagen, Mensch, wir machen also Sozialpädagogik, was woll'n mer uns denn für Themen geben? Und dann bin ich **genauso** berechtigt, einen Themenvorschlag zu bringen, wie also jetzt meine Auszubildenden, und wie geh'n mer dann der Reihe nach vor? Welches Thema nehm' mer uns als nächstes vor?" (2948 - 2956)

Da die Diskussion zwischen Frau Flad und Frau Schanz zunehmend den Fall von Frau Larsen aus dem Auge verliert und dabei immer stärker die Form der Rechtfertigung der jeweiligen Standpunkte annimmt, bringt Herr Hof das Gespräch um den Handlungsvorschlag von Frau Schanz nach zweimaliger Intervention (das erste Mal mit den Worten: „Hilft das der Frau Larsen noch? Des is ja der Frau Larsen ihr Fall", das zweite Mal: „Sie ham die Argumente, die dafür oder dagegen sprechen, überlass' mer's doch einfach der Frau Larsen, die sich da was rausholt, ja") und unterstützt von Herrn Kiesl („also ich wollt auch sagen, machen wir wirklich der Frau Larsen ganz konkret, was wir meinen, was da zu tun is") zum Abschluß.

Kommentar: Frau Flad und Frau Schanz gehen bei ihren Begründungen ihrer unterschiedlichen Sichtweisen von unterschiedlichen Voraussetzungen aus. Frau Flad interpretiert den Handlungsvorschlag von Frau Schanz nach dem Muster einer vom Ausbilder inszenierten und thematisch von ihm vorbestimmten (Einzel-)Veranstaltung. Frau Schanz versteht ihren Vorschlag im Kontext einer von ihr in ihrer Ausbildung praktizierten und für sie offensichtlich mit guten Erfahrungen verbundenen „Einrichtung", die sie „**Sozialpädagogik**" nennt. Im Rahmen dieser, außerhalb der „normalen" bzw. formellen Ausbildung angesiedelten „Institution" werden die Themen, die die Jugendlichen oder auch Frau Schanz einbringen, unter gleichberechtigten Bedingungen ausgehandelt und in einem Klima gegenseitiger Offenheit besprochen. Frau Schanz nimmt bei ihrem Vorschlag für Frau Larsen an, daß das Thema 'Elternhaus' von den Auszubildenden mit großem Interesse aufgenommen wird („Tatsache ist doch, daß sehr viele junge Menschen heutzutage Probleme haben, wirkliche Probleme mit dem Elternhaus, brauch' mer bloß mal die Augen und Ohren aufmachen..." (2962 - 2965).

Bezogen auf den Fall von Frau Larsen können solche Bedingungen, wie sie Frau Schanz ihrem Handlungsvorschlag unterlegt, nicht vorausgesetzt werden. Sie können vielleicht in einer längerfristigen Perspektive entwickelt werden. Für Frau Flad dient als Bezugsrahmen ihrer Bedenken gegen den Vorschlag von Frau Schanz die Fallsituation als Hier-und-Jetzt-Situation, in der sich Frau Larsen mit ihrem Problem befindet. („Meine Einschränkung oder meine Bedenken waren, ob so 'ne Veranstaltung .. die Lösung für die den Fall von der Frau Larsen wäre, ja? Weil, wenn die Frau Larsen **jetzt konkret** für ihren Fall" (3003 - 3006) - dies ihre abschließende und ihre Bedenken zusammenfassende Bemerkung gegen Ende dieser Gesprächspassage.)

Da die unterschiedlichen Voraussetzungen, von denen Frau Schanz und Frau Flad bei ihren Argumentationen ausgehen, im Gespräch nicht deutlich werden, erscheint der Disput der beiden als Auseinandersetzung auf einer prinzipiellen Ebene, die eine „Versöhnung der Positionen" auszuschließen scheint. (Vgl. z.B. den Schlußkommentar von Herrn Löwe (3025 - 3045), der zum Handlungsvorschlag von Frau Schanz entgegen den Interventionen von Herrn Hof nochmals das Wort ergreift, um die Bedenken von Frau Flad ausdrücklich zu „verstärken".) Als Folge dieser Form der Auseinandersetzung darf vermutet werden, daß die Bedeutung, die dem Handlungsvorschlag von Frau Schanz für Frau Larsen und ihren Fall trotz der Bedenken von Frau Flad zugesprochen werden kann - allerdings in einer eher **längerfristig** gedachten Handlungsperspektive -, von Frau Larsen nicht gesehen und auf ihren Fall hin weiterbedacht wird. (In der Analyse der nachfolgenden Arbeitsphase „Konsequenzen aus der Fallbearbeitung" wird zu fragen sein, ob diese Annahme durch die Aussagen von Frau Larsen bestätigt wird oder nicht.)

6.1.3 Der Handlungsvorschlag von Herrn Hof und seine Entfaltung im nachfolgenden Gespräch (Zeilen: 3059 - 3388) Stichwort: 'Wachsen heißt, Verantwortung übernehmen'

6.1.3.1 Zum Handlungsvorschlag (3059 - 3128):

(**Anmerkung:** Da die Gedanken von Herrn Hof die Grundlage für alle weiteren Beiträge in dieser Arbeitsphase darstellen, werden sie im folgenden wörtlich und unverkürzt wiedergegeben.)

Herr Hof: „Ich möchte noch, ich möcht mal folgende Spur legen, die mir wichtig, wichtig ist. Ah wenn ich das .. richtig verstanden habe, hat Frau Larsen .. auf der Ebene konkreter **Angebote**, Kassetten, Bücher, **Loben** im Unterricht, Schützen, ahm, diese Spur hat sie verfolgt .. und merkt jetzt, daß das vielleicht problematisch ist. Für **mich** ist diese Spur problematisch (Larsen: mhm), einfach deshalb, weil für mich der **Kern**, der **thematische Kern** dieses Themas, dieses Falles eigentlich die Hilfe zum Selbständigwerden ist, und zwar **entgegen den Bedingungen**, die im Elternhaus sind. Die Eltern, die elterlichen Bedingungen sind **schwierig** für das Kind, und für **mich** is jetzt, als Ausbilder entsteht die Frage, wie kann ich diesem Kind helfen, **selbständiger** zu werden? Und ich sag, für mich is **prinzipiell** dann eigentlich eine **sehr stark schützende**, abschirmende, bevormundende .. Haltung eher widersprüchlich."

Frau Larsen: „Ja."

Herr Hof: „Ja, wobei ich eben **auch** sage, auf der **emotionalen Ebene annehmen**, aber auf der **rationalen** Ebene **freisetzen**. Dann geht das eben nicht mit Kassetten und diesen pädagogischen, ah, **Tricks**, die man so drauf hat, man lobt, ganz bewußt, heut muß ich sie viermal loben, fünfmal loben, heut hab ich sie nur zweimal gelobt, um Gottes willen, ich hab zu wenig gelobt. Das is, das ist aus aus **meiner Sicht** heraus .. bringt das nichts. **Abbau von Prüfungsangst**, Aufbau von Selbstbewußtsein, da denk ich eher daran, ihr dort, wo sie lebt und arbeitet, im Betrieb, **Entwicklungsaufgaben** zu geben, **Entwicklungschancen** zu verschaffen. (Larsen: mhm.) Deshalb hab ich vorhin die Idee bekommen, was hat das mit der Ausbildungsstruktur zu tun? **Dann** muß man - und das hat dann wieder was mit Ausbildungs-

beauftragten zu tun, mit den Ausbildungsbeauftragten reden, **daß sie ihr Aufgaben geben**, an denen sie **wachsen** kann, des is sozusagen ein **Wachstumsproblem** für diese Persönlichkeit, das ich sehe. **Woran kann sie wachsen?** In kleinen Schritten, **aber**, wachsen heißt für mich, sie **muß Verantwortung** übernehmen, **auch für ihre Prüfung**. (Larsen: mhm.) Wenn Frau Larsen sagt, wir zwei schaffen die Prüfungen schon, krieg ich einen heillosen Schreck."

Frau Larsen: „Ja. **Wir** zwei, hab ich g'sagt. **Sie** muß sie schaffen."

Herr Hof: „Ja. Also wenn (Larsen: mhm), ja? Also **ich kann ihr die Prüfung nicht abnehmen. Sie** muß die, **sie** steht in der Prüfung. Ich kann allenfalls **Bedingungen** schaffen im Betrieb, wo sie ihre Prüfung schafft. Also ich würde des, also ich würde diese diese **Verknüpfung meines Schicksals mit ihrem** Schicksal **auflösen, ganz klar**, auf 'ner **rationalen** Ebene. Ich kann Dir nur helfen, wenn. Ich **mag** Dich. Du bist, ich kann Dich also, wenn Du traurig bist, kannst zu mir kommen, aber, ich entlasse Dich ins, Anführungszeichen, „feindliche Lager", und da überleg ich mir, und zwar über die **Ausbildungsaufgaben**, die anstehn, wo sie gefordert wird und wo sie allmählich erkennt, daß sie sich mit andern Menschen auch auseinandersetzen **muß** und das auch kann, immer stärker und immer, das is jetzt für mich so die, sozusagen die Leitlinie, in die ich hineindenke. Raus aus der Käseglocke, **rein** in die, .. in in Anforderungen, die sie im Betrieb ja in vielfältiger Weise stellen." (3059 - 3128)

Kommentar: Mit seinem Handlungsvorschlag an Frau Larsen, der Auszubildenden dadurch zu helfen, daß Frau Larsen ihr Lernbedingungen verschafft, die ihr Selbständigwerden befördern sowie durch die Begründung seines Vorschlags aus dem „thematischen Kern des Falles" spricht Herr Hof eine **pädagogisch-didaktische** Seite des Falles an. Diese Sichtweise des Falles erinnert an Ansätze der zweiten und dritten Arbeitsphase („Nachfragephase" und „Phase der Betroffenheit/Identifikation"), in denen Fragen und auch erste Deutungsversuche hinsichtlich der Lerngestaltung angesprochen, die in der Verstehensphase allerdings nicht aufgenommen und weiterverfolgt wurden (vgl. S.73). Der Handlungsvorschlag von Herrn Hof bedeutet demnach eine „neue Runde" der Fallbetrachtung, wobei die Verstehensseite dieser Neubetrachtung, soweit sie die Situation der Auszubildenden betrifft, von Herrn Hof nicht (mehr) entwickelt, sondern bloß benannt wird („weil für mich der Kern, der thematische Kern dieses Falles eigentlich die Hilfe zum Selbständigwerden ist").

Der Handlungsvorschlag enthält eine **abgrenzende** und eine konkret **konstruktive** Seite. Abgrenzen „soll" sich Frau Larsen von einer pädagogischen Orientierung, die die Auszubildende bevormundet. Beispiele für Bevormundungen sind für Herrn Hof (übermäßiges) Loben und Beschützen, aber auch die Handhabung von Kassetten und Büchern. (Herr Hof meint hier jene „psychologisch eingefärbten" Lernmittel, die Frau Larsen ihrer Auszubildenden angeboten hat.) Dieses Abgrenzen von jeder Art der Bevormundung bedeutet für Herrn Hof nicht, daß Frau Larsen sich auch emotional von ihrer Auszubildenden abgrenzen soll. Im Gegenteil: „.. wobei ich eben auch sage, auf der **emotionalen Ebene annehmen**, aber auf der **rationalen Ebene freisetzen**", d.h. auf der Ebene des pädagogischen Handelns, des Setzens von Lernbedingungen, die der Auszubildenden „Entwicklungschancen" eröffnen.

Konkret konstruktiv ist der Handlungsvorschlag, da Herr Hof auch Gedanken entwickelt, wie sein Vorschlag in die Ausbildung umgesetzt werden kann (Übertragung von Aufgaben durch die Ausbildungsbeauftragten), wobei Herr Hof auf seinen Hinweis in der Verstehensphase im Zusammenhang der Frage nach der Bedeutung der Organisation für den Fall zurückkommt (vgl. S.58 bzw. Zeilen: 2031 - 2036).

Der Handlungsvorschlag an Frau Larsen bedeutet für Herrn Hof auch ein Hinterfragen des Bildes, das Frau Larsen von sich in ihrer **Rolle als Ausbilderin** hat. Herrn Hofs Aussage „wenn Frau Larsen sagt, **wir zwei** schaffen die Prüfung schon, krieg ich einen heillosen Schreck" stellt eine prinzipielle Problematisierung der „Wir-Ideologie" dar, mit der Frau Larsen ihre Ausbilderrolle besetzt. Sein „Ratschlag" an Frau Larsen daher (Herr Hof spricht in der Ich-Form: „also ich würde"): „**Diese Verknüpfung meines Schicksals mit ihrem Schicksal auflösen**". Mit seinem „Ratschlag" problematisiert Herr Hof zum einen die Aussage von Frau Larsen aus der „Nachfragephase" („**wir zwei schaffen** das Ziel", S.27), zum an-

dern knüpft er gedanklich an ihre Bemerkungen aus der Verstehensphase an, als Frau Larsen gegen Ende dieser Phase auf ihr Ausbilderhandeln zu sprechen kommt („.. was ich da schon **Kraft** investiert habe, weil ich des Problem auch immer zu **meinem** Problem mach", S.66 bzw. Zeilen: 2560 - 2568). Mit seinem Handlungsvorschlag an Frau Larsen greift Herr Hof erneut das Thema von der „hilflosen Helferin" auf.

6.1.3.2 Das Ausleuchten des Handlungsvorschlags im anschließenden Gespräch (3130 - 3388):

*** Frau Münch und ihre Erfahrungen, wenn sie Auszubildenden Verantwortung überträgt** (3130 - 3164): Frau Münch berichtet von ihrer Ausbildungsarbeit und ihrem Anspruch, Auszubildenden immer wieder Aufgaben zu übertragen, die diesen ein hohes Maß an Verantwortung abverlangen. Die Aufgaben sind in der Regel Organisations- und Informationsaufgaben, die die Gesamtgruppe der Auszubildenden betreffen. Bei der Übertragung solcher Aufgaben spielen für Frau Münch pädagogische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle: „Da nehm' ich also bewußt Leute, die die in der Gruppe ziemlich weit unten steh'n in der Hierarchie, es gibt ja auch Gruppenhierarchien, ahm weil die mit der Aufgabe, bei mir zu arbeiten, wachsen. Denn sie haben ziemlich viel Verantwortung .. „ (3145 - 3149). Die Erfahrungen, die Frau Münch dabei macht, sind sehr positiv und bestätigen ihre Erwartungen: „.. also, ich hab zu 90% wirklich Erfolg gehabt. Die sind danach **ganz** anders, sie reagieren anders, die gehen ja auch raus und sagen, Mensch, eigentlich bin ich ja gar nicht so dumm oder .. ich kann mich ja **doch durchsetzen** gegen die andern." (3154 - 3157)

*** Frau Flad und ihre erweiterte Sicht, was die Erwartungen der Auszubildenden an Frau Larsen betrifft / Bekräftigung Herrn Hofs Handlungsvorschlags** (3166 - 3192): Angeregt durch Herrn Hofs Vorschlag nimmt Frau Flad ihre in der Verstehensphase entwickelten Gedanken hinsichtlich der Person der Auszubildenden und der Gründe, warum sie zu Frau Larsen kommt und deren Hilfe sucht, wieder auf (vgl. S.51): „.. für **mich** war **ein** Grund, warum dieses Mädchen zu Ihnen gekommen ist, einmal dieses Emotionale, daß sie Hilfe suchte, aber andererseits auch, daß se damit **Sie** mit in die Pflicht nehmen wollte, diese diese **Prüfung** zu bestehen" (3170 - 3174). Durch Herrn Hofs Vorschlag ist ihr nun deutlich geworden, daß dieses Hilfe Suchen der Auszubildenden auf der sog. „sachlichen" Ebene der Versuch darstellt, Frau Larsen die Verantwortung zu übertragen. „Also eigentlich wieder ein Weg mehr in die Unselbständigkeit. Und deshalb glaub ich, ist des genau das Richtige, was der Herr Hof sagt, ihr dann zu sagen, ich helfe Dir zwar, wenn Du **persönlich** Probleme hast auf der emotionalen Schiene, aber in die **sachlichen** Dinge, das mußt Du **selber** lernen, Du mußt lebenstüchtig werden, das nimmt Dir in Deinem Erwachsenenleben dann auch niemand ab, und die Prüfung ist Deine Prüfung." (3186 - 3192)

*** Methodische Anregungen von Herrn Kiesl im Sinn einer Konkretisierung des Handlungsvorschlags von Herrn Hof** (3194 - 3247): Für Herrn Kiesl bedarf die Auszubildende einerseits der Hilfe seitens Frau Larsen, weil „dieses Mädchen sich nicht helfen kann ... .Sie hat's **nie gelernt**, sich z.B. auseinanderzusetzen, glaub **ich**, nicht nur mit Aufgaben, sondern auch mit **Personen**" (3204 - 3209). Andererseits ist diese Hilfe so zu gestalten, daß Frau Larsen sich dabei zugleich von der Auszubildenden **abzugrenzen** versucht: „Ah, einfach sich auch abzugrenzen von dem Mädchen, indem Sie mal feststellen, wo ihre Probleme liegen und ihm sagen, da kann ich Dir nicht mehr helfen und sowas Ähnliches mit entwickeln. In diesem Arbeitsfeld hab ich aber ein, zwei Angebote, wo ich glaube, daß Dir jetzt .. noch geholfen werden könnte." (3219 - 3224)
Ein Angebot könnte nach den Vorstellungen von Herrn Kiesl zum Beispiel sein, mit der Auszubildenden, wenn sie in die nächste Abteilung kommt, zusammen mit dem Ausbildungsbeauftragten einen **Vertrag** zu gestalten, der auf spezifische Aufgaben, aber auch Interessen der Auszubildenden („da könnten solche Dinge drinliegen, die (ihr) Spaß machen") zugeschnitten ist. (3225 - 3228) Besondere Aufgaben, die es im Gespräch mit der Auszubildenden zu entwickeln gilt, können ausgehen vom Anfangsgespräch („wie ich in so 'ne Abteilung reinkomme") und über sog. „Zwischensteps" („Teile des Ausbildungsbeauftragten") reichen „bis

hin in das Beurteilungs- oder Bewertungsgespräch". (3240 - 3244) „Das ist das systematisch methodische Vorgehen, um dieser jungen Frau zu helfen." (3245/46)

*** Frau Münch und ihre Anregung an Frau Larsen, im Gespräch mit der Auszubildenden deren Erwartungen offen anzusprechen** (3249 - 3265): Frau Münch nimmt an, daß Frau Larsen „gar nicht weiß", was die Auszubildende von ihr „eigentlich erwartet" (3250 - 3252). Eine Abgrenzung seitens Frau Larsen von der Auszubildenden erscheint Frau Münch nur dann möglich, wenn das Mädchen Frau Larsen gegenüber ihre Erwartungen offenlegt: „Daß Sie vielleicht jetzt mal ansprechen, was **erwartest** Du eigentlich von mir was? Was, was willst Du jetzt haben, um dann offen sagen zu können: 'Das kann ich nicht!' .. Grad auf dieser pädagogischen Ebene, dieses Selbstbewußtsein stärken, vielleicht weiß die auch gar nicht, was die von Ihnen will. .. Vielleicht ist Ihnen das auch 'ne Hilfe in Ihrem **Zwiespalt**, dieses, dieses Rumschweben, Sie wissen ja selber nicht, Sie steh'n irgendwo und wissen nicht, wo Se wo Se landen sollen." (3258 - 3265)

*** Frau Güth und ihr Vorschlag, Kassetten und Bücher nicht nur auszuleihen, sondern sie auch im Unterricht zu besprechen** (3274 - 3279): „Sie (die Auszubildende) hat anscheinend net gewußt, wie sie damit (mit den Kassetten und Büchern) umgeht. So 'ne Idee ist, daß Sie vielleicht im **Unterricht** .. darüber reden und in der gesamten Gruppe die Bücher ansprechen, vielleicht auch mal, vielleicht mal draus lesen lassen oder Bücher für die ganze Gruppe bestellen und dann damit arbeiten." (3275 - 3279)

*** Herrn Hofs Problematisierung des Vorschlags von Frau Güth und die Verdeutlichung des eigenen Vorschlags unter dem Gesichtspunkt der 'Abgrenzung'** (3287 - 3323): Herr Hof bezweifelt, daß Angebote wie Bücher und Kassetten für die Auszubildende angesichts der Situation, in der diese sich befindet, eine Hilfe darstellen: „Also, nach meiner Einschätzung mögen solche Hilfen, solche Angebote **denen** was bedeuten, die .. auf dem Weg sind, an **sich selber** an dieser Thematik zu arbeiten (Larsen: mhm), dann kann man sie als hilfreich erleben, aber **nicht**, um einen Prozeß zu initiieren (Larsen: mhm). Diesen Prozeß zu initiieren, ah das macht man nicht über'n Kopfhörer, sondern indem man in seinem Leben an **Grenzen** gerät, wo man einfach erkennt, so darf und kann es nicht weitergehen ..". (3287 - 3301)

In Fortführung seines Gedankens der „Grenzerfahrung" stellt sich für Herrn Hof, auf Frau Larsen bezogen, die entscheidende Frage: „.. kann Frau Larsen dieser Auszubildenden **diese Erfahrung** verschaffen, indem sie **abgrenzt**, indem sie **rational abgrenzt**, die Situation entwickelt mit ihr, verdeutlicht, **das und das ist mir** im Zusammenhang mit unserer beider Geschichte mittlerweile **klar** geworden. Du willst das von mir, ich hab das auch 'n großes Stück weit **mitgetragen**, hab Dich angenommen, **aber** mir ist jetzt deutlich geworden, **das ist eine Sackgasse**, sowohl für Dich oder für Sie als auch für mich ..., ich möchte, daß wir sozusagen nochmals neu verhandeln in einem **langen Gespräch**, wo Sie (Frau Larsen) sozusagen die Verstehensfähigkeit dieses Menschen benutzen, um das, was **wir hier quasi gemacht haben** (Herr Hof meint die Fallbesprechung), mit **ihr** zusammen nochmals nachzuvollziehen, darauf **hoffend**, daß sie 'n Stück Selbstreflexionsfähigkeit hat und begreift, aha, ja, **so** is es wohl, und wenn dann, **dann** wird sie überhaupt diese Chance, die Sie ihr dann am **Arbeitsplatz** eröffnen, u.U. auch so wahrnehmen können, wie der Franz (Herr Kiesl) das, ah, entwickelt hat. Also so, die Idee kam mir grad. 'nen kla-ren **Bruch** oder 'nen **Schnitt** in diese Beziehung mit 'ner **neuen Definition**, wo steh'n wir? Und dann den Versuch, ich **helfe** Dir weiter, aber auf 'ne **ganz andre Art als bisher**. Ja." (3303 - 3323)

*** Frau Larsens Bedenken an der Durchsetzbarkeit der eingebrachten Ideen und Vorschlägen in ihrem Ausbildungsalltag / Dialog zwischen Frau Larsen, Herrn Kiesl und Herrn Hof** (3325 - 3388):

(**Anmerkung:** Aufgrund von aufzeichnungstechnischen Mängeln ist das Gespräch nicht vollständig erhalten. Die entsprechenden Lücken sind durch (... .) gekennzeichnet.)

Frau Larsen: „Des hat (... .) gedacht, aber i will man auch so schau'n, daß ich wirklich die rationäre Ebene freisetze, die Selbständigkeit fördere, ihr Entwicklungschancen gebe. Sie wissen schon, daß ich **Zeit** brauche. Wir sind hier in einer gelösten Atmosphäre, **kein Druck**, **kein Telefon**, also wir wir sind hier autark, na? Es geht uns sehr gut, wir fühlen uns sehr wohl, die Wirklichkeit ist eine andere."

Herr Kiesl: „Tja, dann müßte man das organisieren und wenn das bloß beispielhaft (... .). Ich denke, dieses junge Mädchen ist ein, ein sozusagen auch für Sie"

Herr Hof: „ 'ne Wachstumschance (Kiesl: ja / Larsen: ja!). Und jetzt müßten Sie das **organisieren**, dieses Telefon und was immer Ihre Aufgaben sind, denn wenn Sie das nicht organisieren oder so weitermachen, haben Sie vollkommen recht. (Larsen: ja.)"

Herr Kiesl: „Da wird's, das geht gar nicht."

Frau Larsen: „Ja, ja."

Herr Kiesl: „Das war nämlich natürlich noch 'ne wichtige Fragestellung (lacht)."

Frau Larsen: „Sicher, sicher."

Herr Kiesl: „Wie macht man sowas?"

Frau Larsen: „Ja, Sie wissen auch ah, wenn Sie mehrere Auszubildende mit Problemen haben, da irgendwann"

Herr Kiesl: „Ja, aber Sie kriegen natürlich auch **Kraft** daraus."

Frau Larsen: „Schon. Kraft hab ich **unwahrscheinlich**, hoffentlich geht mir die net aus." (Kiesl lacht)

Frau Flad: „Sie sind sehr energie (... .)"

Herr Hof: „Frau Larsen, diese Kraft wird Ihnen umso eher ausgehen, je weniger Sie es schaffen, **loszulassen** (Larsen: mhm) und mit **klarem Kopf** Ausbildungsstrukturen zu schaffen, wo die jungen Menschen (Larsen: selbständig) aus der Auseinandersetzung mit der **Aufgabe** wachsen und **nicht** dadurch, daß Sie sie beschützen."
Frau Larsen: „Ja."

Herr Hof: „Das denk ich mir."

Kommentar: Die Beiträge stehen in der Kontinuität des vorausgegangenen Handlungsvorschlags von Herrn Hof: Sie unterstützen und bekräftigen den Handlungsvorschlag; zum Teil differenzieren oder verdichten sie ihn. Die Beiträge knüpfen (abgesehen vom ersten Beitrag Frau Münchs) z.T. in sehr konkreter Weise an den Fall bzw. die Fallarbeit an und verweisen an unterschiedlichen Stellen aufeinander. Diese Anknüpfungs- und gegenseitigen Verweisungszusammenhänge bilden gleichsam ein **Begründungsnetz** für den weiterentwickelten Handlungsentwurf.

Zu den einzelnen Beiträgen:

(.) Frau **Münch** unterstützt in ihrem **ersten** Beitrag den Handlungsvorschlag von Herrn Hof durch den Hinweis auf ihre positiven Erfahrungen, die sie in ihrer eigenen Arbeit macht, wenn sie Auszubildenden verantwortungsvolle Aufgaben überträgt. Der Verantwortungsbereich, über den Frau Münch spricht, ist allerdings vor allem auf Aufgaben des Organisierens

oder der Informationsbeschaffung begrenzt und betrifft nicht unmittelbar das ausbildungs- und prüfungsrelevante Lernen, ist also eher im Vorfeld des Verantwortungsbereiches angesiedelt, auf den Herrn Hofs Vorschlag abzielt.

(.) Für Frau **Flad** bedeutet Herrn Hofs Handlungsvorschlag ein Neuverstehen ihrer Sicht von den Erwartungen, mit denen die Auszubildende sich an Frau Larsen wendet und deren Hilfe sucht. Frau Flad knüpft in ihrem Beitrag an ihre in der Frühphase des Verstehensprozesses (1624 - 1669) getroffene Unterscheidung zwischen „menschlichen" bzw. „emotionalen" und „sachlichen" Beweggründen, unter denen die Erwartungen der Auszubildenden an Frau Larsen zu verstehen sind, an. Durch Herrn Hofs Handlungsvorschlag - dessen Unterscheidung von Emotionalität und Rationalität der Unterscheidung von Frau Flad zwar nicht terminologisch aber gegenstandsbezogen (und „inhaltslogisch" zutreffender) annähernd entspricht - ist Frau Flad deutlich geworden, daß diese zwei Seiten der Erwartungen der Auszubildenden hinsichtlich der pädagogischen Konsequenzen für Frau Larsen voneinander abgekoppelt bzw. mit umgekehrten Vorzeichen beantwortet werden „müssen" (Hilfe Geben im Sinn der Hinwendung auf der emotionalen Ebene, Freisetzen auf der „sachlichen" Ebene). Diese veränderte Sicht, was den Umgang mit den Erwartungen der Auszubildenden betrifft, bedeutet zugleich auch eine Differenzierung ihrer Sicht von der „mütterlichen Rolle", die Frau Flad Frau Larsen in hervorgehobener Weise (als „ein zentraler Zugang zum Verstehen des Falles", S.53) aus unterschiedlichen Perspektiven zuweist (aus der Identifikationsperspektive mit Frau Larsen: vgl. S.44 und 45; aus der Verstehensperspektive der Auszubildenden: vgl. S.51 und 53). In ihrer Deutung der Erwartungen der Auszubildenden in der Verstehensphase stellt Frau Flad zwar begrifflich die von der Auszubildenden Frau Larsen angesonnene Mutterrolle in den Zusammenhang des emotionalen Handlungsmotivs; was das sog. „sachliche" Handlungsmotiv der Auszubildenden betrifft, läßt Frau Flad einen Zusammenhang mit der „Mutterrolle" gleichwohl offen. In ihrem Beitrag zum Handlungsvorschlag von Herrn Hof vollzieht Frau Flad auf der „sachbezogenen" Handlungsebene nun - zwar nicht wörtlich, aber der „Sache" nach - mit Blick auf das Ausbildungshandeln von Frau Larsen eine deutliche Ausgrenzung der „Mutterrolle".

(.) Der Beitrag von Herrn **Kiesl** stellt eine Weiterführung und Ausgestaltung des Handlungsvorschlags von Herrn Hof dar. Zum einen greift Herr Kiesl den „Abgrenzungsgedanke" erneut auf, indem er ihn radikalisiert. Herr Kiesl spricht nicht (nur) von Abgrenzung von Bevormundung, sondern „von der Auszubildenden" selbst. Das bedeutet für Herrn Kiesl zwar nicht, der Auszubildenden jegliche Hilfe zu verweigern (da „dieses Mädchen sich nicht helfen kann"), es bedeutet aber eine Neubestimmung, an welchen Stellen und in welcher Form Frau Larsen ihr ihre Hilfe anbieten soll und an welchen Stellen nicht („indem Sie mal feststellen, wo ihre Probleme liegen und ihm sagen, da kann ich Dir nicht mehr helfen").

Im folgenden seines Beitrags, dabei anknüpfend an die Idee von Herrn Hof, der Auszubildenden über die Ausbildungsbeauftragten Aufgaben zu übertragen, entwickelt Herr Kiesl Beispiele von Hilfsangeboten, die im Rahmen der Ausbildung (vor allem in den Ausbildungsabteilungen) organisiert werden können und mit denen Herr Kiesl Frau Larsen verdeutlichen möchte, daß seine Vorstellungen von Hilfe Geben auf systematisch-methodischen Überlegungen beruhen.

(.) Frau **Münchs** Anregung an Frau Larsen in ihrem **zweiten** Beitrag, mit der Auszubildenden ein offenes Gespräch zu führen, um deren Erwartungen an sie abzuklären, ist für Frau Münch die Konsequenz aus dem Beitrag von Herrn Kiesl, was dessen Gedanken zu Frau Larsens Abgrenzung von der Auszubildenden betrifft. Solange Frau Larsen „gar nicht weiß", welche Erwartungen die Auszubildende an sie hat, kann sie sich von ihr auch nicht abgrenzen. Der Beitrag stellt eine nochmalige Annäherung an den Fall und eine Skizzierung der „zwiespältigen" Situation dar, in der sich Frau Larsen befindet: „.. dieses, dieses Rumschweben, Sie wissen ja selber nicht, Sie steh'n irgendwo und wissen nicht, wo Se, wo Se landen sollen".

(.) In Herrn **Hofs** Beitrag erhält der „Abgrenzungsgedanke" eine zusätzlich Variante, die zugleich eine erweiterte Begründung seines Handlungsvorschlags darstellt. Herr Hof spricht,

bezogen auf die Situation der Auszubildenden, von der Notwendigkeit der Grenzerfahrung, da nur über sie die Auszubildende eine Entwicklungschance erhält („indem man in seinem Leben an Grenzen gerät, wo man einfach erkennt, so darf und kann es nicht weitergehen"). Den Gedanken der Grenzerfahrung entwickelt Herr Hof in Auseinandersetzung mit Frau Güths Vorschlag an Frau Larsen, Bücher und Kassetten an (die) Auszubildende(n) nicht nur auszuleihen, sondern mit ihnen im Unterricht auch zu arbeiten. Für Herrn Hof bedeutet dieser Vorschlag eine instrumentalisierte Form pädagogischen Handelns, die in seinen Augen der Auszubildenden angesichts der Problemlage, in der diese sich gegenwärtig (d.h. in ihrer augenblicklichen Entwicklung) befindet, nicht weiterhilft. (Einen „Prozeß zu initiieren, das macht man nicht über'n Kopfhörer (!), sondern indem man in seinem Leben an Grenzen gerät..".)

Diese Grenzerfahrung kann nach Meinung von Herrn Hof die Auszubildende nur machen, wenn es Frau Larsen gelingt, sich ihrerseits von ihr abzugrenzen. Für Herrn Hof heißt das konkret, daß Frau Larsen versucht, in einem erneuten, „langen Gespräch" mit der Auszubildenden (hier findet sich der Vorschlag von Frau Münch wieder, wenngleich mit einer veränderten thematischen Ausrichtung) zu einem Neuanfang der Beziehung zu kommen, indem diese Beziehung grundsätzlich „neu definiert" wird: „Nen klaren Bruch oder 'nen Schnitt in diese Beziehung mit 'ner neuen Definition, wo stehen wir? Und dann den Versuch, ich helfe Dir weiter, aber auf 'ne ganz andre Art als bisher." Diese neue Beziehungsdefinition impliziert zugleich eine neue Situations-, Problem- und Aufgabenbestimmung.

Am Ende dieser Kette der verschiedenen, an zahlreichen Stellen aufeinander bezogenen Beiträge steht ein kompakter, in sich dennoch differenziert ausgestalteter und mit Begründungen untermauerter Handlungsentwurf.

(.) Die Bedenken, die Frau **Larsen** mit Blick auf ihren Ausbildungsalltag im anschließenden Gespräch mit Herrn Hof und Herrn Kiesl äußert, sind ein Ausdruck dafür, daß sie die eingebrachten Vorschläge als eine (zusätzliche) Belastung ansieht. Frau Larsens Mitteilung an die Arbeitsgruppe in etwa heißt: 'Das alles, was Sie mir hier „in einer gelösten Atmosphäre „ vorschlagen, ist zwar schön und auch richtig; doch „die Wirklichkeit (meiner Arbeit) ist eine andere". Da gibt es Telefon, Zeitdruck und da gibt es auch noch andere Auszubildende, die Probleme haben. Ich kann Ihre Ideen und Anregungen zwar gut annehmen, ich hab auch erkannt, daß ich meine Auszubildende freisetzen und ihre Selbständigkeit fördern muß, aber dafür brauch' ich Zeit.'

Frau Larsen scheint nicht erkannt zu haben, daß die ihr nahe gebrachten Handlungsvorschläge für sie nicht nur **be-**lastendende, sondern vor allem auch **ent-**lastendende Folgen haben. Frau Larsens Aufmerksamkeit richtet sich auf den Kerngedanken des Handlungsvorschlags von Herrn Hof (die Selbständigkeit der Auszubildenden zu fördern, sie „freizusetzen") und nicht so sehr auf die ausbildungs-**didaktischen Konsequenzen**, die mit dem Kerngedanken untrennbar verbunden sind und die Herr Hof und vor allem Herr Kiesl in einer sehr konkreten und beispielhaften Weise dargelegt haben. Ein bewußtes Wahrnehmen dieser didaktischen Seite der Handlungsvorschläge, also dessen, was die Lerngestaltung betrifft in dem Sinn, daß Frau Larsen in ihrer Rolle als Ausbilderin in erster Linie für die Schaffung von Ausbildungsbedingungen und -strukturen verantwortlich ist, die dafür geeignet sind, daß die Auszubildende ihres Falles die Verantwortung für ihr Lernen selbst in die Hand nehmen kann und Frau Larsen sie dabei „nur noch" beratend begleitet - die Wahrnehmung dieses Teils der Handlungsvorschläge hätte Frau Larsen vermutlich erkennen lassen, daß die Umsetzung der Vorschläge in ihren Ausbildungsalltag nicht so sehr, wie sie meint, eine Frage der Zeit, sondern eine Frage des Umdenkens in ein verändertes, für Frau Larsen neues Ausbildungsverständnis ist. Es scheint, daß Frau Larsen die Handlungsvorschläge der Arbeitsgruppe durch den Filter ihres „alten" Rollenbildes und durch die „Helferbrille" wahrnimmt. In diesem Sinn, nämlich im Sinn eines Korrektivs Frau Larsens Sicht von den Handlungsvorschlägen, ist Herrn Hofs Hinweis am Ende der hier zitierten Gesprächs zu verstehen: „Frau Larsen, diese Kraft wird Ihnen umso eher ausgehen, je weniger Sie es schaffen, **loszulassen** und mit **klarem Kopf** Ausbildungsstrukturen zu schaffen, wo die jungen Menschen aus der Auseinandersetzung mit der **Aufgabe** wachsen und nicht dadurch, daß Sie sie beschützen".

6.1.4 Das Abschlußgespräch (Zeilen: 3390 - 3546)

(**Anmerkung:** Auch im folgenden Teil der Fallbearbeitung sind aufgrund aufzeichnungstechnischer Mängel einige Gesprächspassagen nur fragmentarisch erhalten. Soweit aus diesen Gesprächsteilen ein Sinnzusammenhang nicht mehr erschließbar ist, wird die Darstellung des Gesprächs um diese Teile gekürzt oder die entsprechenden Stellen werden durch den Hinweis (... .) gekennzeichnet.)

Eingeleitet wird die Schlußphase dieses Arbeitschrittes, indem Frau Larsen auf die Fallbearbeitungssituation und, in Folge der hierbei gewonnenen Einsichten, auf ihre Beziehung zu ihrer **Tochter** zu sprechen kommt:

Frau Larsen: „Ich hab da herinnen schon sehr viel gelernt und auch gemerkt, daß es mir sehr gut tut. Ich ah versteh auch momentan die Auszubildenden sehr gut, und ich danke, daß ich auch eine Tochter hab, die momentan 16 is und ich des so richtig mitbekomme und **verstehen** kann, was die Jugendlichen für **Probleme** haben, und auch des Loslassen, des selbständig, mhm, arbeiten lassen, das war schon was, was ich ..ja, was ich gestern am ersten Tag schon gemerkt habe bei einem Gespräch nur in zwei Sätzen mit Ihnen (meint Herrn Hof), wo ich bisher noch immer jemand festhalten will und des is einfach net richtig. Im **privaten** Bereich hatte ich da bisher große Probleme." (3390 - 3400)

Frau Ulmenbauer: „Des sind ja offensichtlich (... .) mit Ihrer Tochter?" (3402)

Frau Larsen: „**Ja**, wobei mein Mann aber immer sagt, Kükensyndrom, und vielleicht hab ich des bei meinen Auszubildenden **auch** (Hof: ja.)." (3404 - 3407)

Herr Hof: „Es gibt, äh, weil Sie des, den Begriff Syndrom angesprochen haben, ich hab vorhin vom hilflosen Helfer gesprochen, das Helfersyndrom, was sich dann eben in diesem Gluckenverhalten auswirkt, die große Mammi kommt (... .) (Larsen: ja! / Ulmenbauer: furchtbar!). Und dann geht einem irgendwann mal die **Kraft** aus. (Larsen: ja.)" (3416 - 3427)

(Verlust der folgenden Gesprächssequenz durch Tonbandwechsel!)

Frau Ulmenbauer: „Also, was vor allem **mir gut** gefällt an Ihnen, Frau Larsen, des is ja sehr schwierig, wenn man so 'ne Erziehung genossen hat, also nicht das Gleiche nochmal zu machen. Ich mein, daß man sich nicht den Mann sucht, der genau also der Vater oder die Mutter is und daß Sie **trotz** ah Ihrer **starken**, ah, Ihrer starken Person .... **Ihr** Kind versuchen loszulassen, daß Sie möchten, daß Sie eine Tochter möchten, die selbständig is, die kraftvoll durch ihr Leben geht, ohne daß Sie ständig weiterhin die Mammi spielen, daß Sie aufhören können also so dieses **Gluckenverhalten**, und selber **kaputt** geh'n ..." (3440 - 3453)

Frau Larsen: „Da muß ich Ihnen aber sagen, da hat mir meine Arbeit sehr viel geholfen. Wenn **ich** daheim gewesen wäre als **Mutter**. Mein **armes Kind**." (3455 - 3457)

Frau Ulmenbauer: „Was hätten Sie zuhause g'macht, mit Ihrer Energie?"(lacht) (3459)

Frau Larsen: „Ich mein, ich hätt **geputzt** jeden Tag oder .. Kuchen gebacken und und so dick geworden, weil ich's dann auch noch gern iß, aber es hat meiner Tochter bestimmt geholfen, daß ich berufstätig bin. Auch meinem Mann, der ganz, der ganz froh ist, das tut uns allen gut." (3461 - 3465)

Im weiteren Gespräch stellt Herr Herold Frau Larsens Aussagen zu ihrer Berufstätigkeit und den positiven Folgen für die Entwicklung ihrer Tochter in den Zusammenhang des Falles:

Herr Herold: „Frau Larsen, Sie ham g'sagt, die Erfahrung, die Sie da, da, den Beruf, ... des hat Ihrer Tochter gut getan (Larsen: auch der Familie), wär des net jetzt 'n Prozeß für den **kon-**

kreten Fall, in Bruchstücken zu, rückzuübertragen: Wie hab ich's mit meiner Tochter gemacht, wie könnt ich's demzufolge mit diesem Mädchen machen? (Larsen: Ah.) Weil Sie, Sie fühlen sich ja hier in 'ner Art Mutterrolle." (3467 - 3480)

Frau Larsen: „Ja, ganz bestimmt." (3482)

Herr Herold: „Auch für dieses Mädchen." (3484)

Frau Larsen: „Ja. Nur seh ich da einfach, daß des Problem nicht in der Firma liegt, sondern eher im privaten Bereich, und da weiß ich auch, daß ich im privaten Bereich nicht eingreifen **will** und daß i's net mach." (3486 - 3489)

Herr Herold: „Wissen Sie des, wissen Sie des, ob Sie da eingreifen **wollen**?" (3491)

Frau Larsen: „Ja, des is vielleicht, .. **nein**, ich will nicht eingreifen im privaten Bereich. Des geht mich gar nichts an, wobei ich ja eingegriffen habe, nachdem ich mit der Mutter gesprochen hab. Ja, ja, des is **schwierig**, aber ich kann doch dem Vater keine **Ratschläge** geben oder, oder der Mutter. Ich kann sie **anhören** und kann, .. kann versuchen, a Gespräch zu entwickeln, aber ich kann, .. aber ich hab es sehr wohl erkannt, ah, mit Ihren Hinweisen und des is wirklich der wichtigste. Ich muß mich loslösen, ich **muß ihr wirklich die Selbständigkeit geben** .. und nicht an mich ketten und meinen, **ich** mach die Prüfung. Ich muß ja wirklich vielleicht öfter sagen, .. ich stell Dir den, ich geb Dir die Möglichkeit, ich unterstütze Dich, aber die Prüfung mußt **Du** alleine machen." (3493 - 3505)

(Das Ende des Gesprächs bewegt sich um die Frage von Frau Flad an Herrn Hof gerichtet: „Wie beurteilen Sie es als Pädagoge, daß die Frau Larsen mit der Mutter gesprochen hat?" (3507 - 3511). Herr Kiesl und Herr Hof bitten die Teilnehmer, diese Frage im Zusammenhang eines anderen Falles anzusprechen (Kiesl: „wo diese Frage in einem andern Fall auftaucht") oder, falls das Thema „nicht mehr zur Sprache käme, ...darüber auch mal abgehoben von den Fällen nochmal zu reden" (Hof: 3542 - 3544). Die Arbeitsgruppe schließt sich diesem Vorschlag an, womit die 6. Fallbearbeitungsphase abgeschlossen ist.)

Kommentar: Frau Larsens Gedanken zu Beginn und am Ende dieser Gesprächspassage sind der Ausdruck einer Art Selbstvergewisserung ihres Standortes, des Findens einer Antwort auf die selbstgestellte Frage, was sie durch die Arbeit an ihrem Fall gelernt hat. Frau Larsen ist bewußt geworden, daß das Kernproblem ihres Falles (das Selbständigwerden der Auszubildenden) ein Thema ist, in das sie selbst verwickelt ist, und daß der Fall ein Spiegel ist, in dem sie sich selbst in ihrer Rolle als Mutter, die eine eigene Tochter hat, wiedererkennt. Was die Erziehung ihrer Tochter betrifft, hat Frau Larsen (unter dem Einfluß ihres Ehemannes) schon länger erkannt, daß sie ihr Behütungsverhalten („Kükensyndrom") aufgeben muß, wenn sie das Selbständigwerden ihrer Tochter nicht behindern will („und des is einfach net richtig"), wobei für Frau Larsen die Einsicht in diesen Zusammenhang und ihr entschlossener Wille, ihre Tochter „loszulassen", eine noch nicht abgeschlossene Herausforderung darstellt, an der sie immer wieder neu arbeitet/ arbeiten muß („wo ich bisher noch immer jemand festhalten will"). Durch die Fallarbeit in dieser 6. Arbeitsphase hat Frau Larsen erkannt, daß ihr Konflikt im „privaten Bereich" für sie ein **Grundkonflikt** bedeutet, der auch ihre Rolle als Ausbilderin und insbesondere die **zentrale Problematik ihres Falles** betrifft. (Zu diesem Punkt und anderen mit diesem zusammenhängenden Punkten aus dem Abschlußgespräch: vgl. Abschnitt 6.2.2 im nachfolgenden Kapitel.)

6.2 Reflexion und Einschätzung der Phase der Handlungslösungen

6.2.1 Der thematische Zusammenhang der Arbeitsphase mit der vorausgegangenen Fallbearbeitung, insbesondere mit der Verstehensphase

Die Handlungsvorschläge, die die Arbeitsgruppe entwickelt, lassen sich drei Handlungstypen (Basisvorschlägen: Löwe, Schanz, Hof) zuordnen, die sich in thematischer Hinsicht deutlich voneinander unterscheiden. Das Gemeinsame der Handlungsvorschläge: die Aufnahme neuer Gesprächs- bzw. Kommunikationsformen bedeutet keine Relativierung der grundlegenden Unterschiede, da mit diesen Gedanken jeweils unterschiedliche Interessen und Intentionen verfolgt werden. Im einzelnen zu den Handlungsvorschlägen und der **Frage, in welchem Zusammenhang die Vorschläge zueinander sowie zur vorausgegangenen Fallarbeit stehen:**

(1) Herr **Löwe** plädiert mit seinem Handlungsvorschlag für die erneute Aufnahme von Gesprächen mit der Auszubildenden und auch ihren Eltern, um diesen anhand der betrieblichen Beurteilungen die positive Entwicklung des Mädchens zu verdeutlichen. Herr Löwes Vorschlag bedeutet in seinen Grundzügen zum einen eine Erneuerung der bislang erfolglosen Praxis von Frau Larsen (vgl. den Kommentar, S.83f.), zum andern die Übernahme ihrer Falldeutung, die ihren Umgang mit der Auszubildenden bislang anleitete. Der Kerngedanke dieser Falldeutung läßt sich sinngemäß so umschreiben: 'Das Problem der Auszubildenden liegt darin, daß sie von sich nicht überzeugt ist und an ihrer Leistungsfähigkeit zweifelt. Dieses Selbstbild der Auszubildenden hat seine Wurzeln im Elternhaus und wird durch die Eltern, vor allem durch den - die Leistungsentwicklung des Mädchens verkennenden - Druck des Vaters je neu verstärkt. Diesem Kreislauf einer „verkehrten" Fremd- und Selbsteinschätzung kann sich die Auszubildende nur dann entziehen, wenn es Frau Larsen gelingt, die Auszubildende, aber auch die Eltern von der „wahren" Sichtweise ihrer Leistungsentwicklung zu überzeugen'. Die Handlungsperspektive, die aus dieser Falldeutung resultiert, heißt demnach **Aufklärung und Überzeugungsarbeit durch das Gespräch**. Herrn Löwes Handlungsvorschlag unterliegt das gleiche **psychologisierende Handlungsmotiv** (im Sinn einer Anleitung zu einem positiven Selbstbild und zum Glauben an die eigene Stärke), unter dem Frau Larsen bislang ihren Fall gesehen und sich in ihrem Handeln der Auszubildenden gegenüber hat leiten lassen. (Vgl. die Gespräche, die Frau Larsen mit der Auszubildenden und ihrer Mutter geführt hat, ebenso ihre Erwartungen, die sie mit der Weitergabe von Büchern und Kassetten verknüpft hat.)

Die Aussagen von Frau Larsen gegen Ende der Arbeitsphase, in denen sie den Verlauf und ihre gewonnenen Erkenntnisse aus der Fallarbeit kommentiert, sind ein Hinweis, daß sie Herrn Löwes Handlungsvorschlag keine besondere Aufmerksamkeit beimißt. Dies wohl aus zwei Gründen: Zum einen ist der Vorschlag auf der gleichen Deutungs- und Handlungsebene angesiedelt, auf der Frau Larsen sich bislang erfolglos in ihrem Fall bewegt hat; zum andern hat die Fallarbeit in dieser Arbeitsphase in Folge des Handlungsvorschlags von Herrn Hof (vgl. den Punkt (3) in diesem Kapitel) eine Wende erfahren, die bei Frau Larsen zu einer grundlegend veränderten Sicht ihres Falles geführt hat.

(2) Wie bei Herrn Löwe beinhaltet auch der Handlungsvorschlag von Frau **Schanz** einen kommunikativen Kern. Ihre Idee an Frau Larsen, in der Gruppe der Auszubildenden ein Gespräch über deren Probleme mit ihren Eltern anzuleiten, weist jedoch in eine gänzlich andere Interessensrichtung. Frau Schanz geht es in ihrem Vorschlag nicht wie Herrn Löwe darum, über ihre Person und ihre Rolle als Ausbilderin im Rahmen eines pädagogischen Beziehungsverhältnisses der Auszubildenden helfen zu wollen, sondern den Erfahrungs- und Lebenszusammenhang der Jugendlichen zu nutzen, indem die Jugendlichen selbst durch den Austausch ihrer Probleme, die sie mit ihren Eltern haben, die Auszubildende unterstützen. Die Rolle, die Frau Larsen in der Vorstellung von Frau Schanz dabei zukommt, ist die, daß Frau Larsen ein solches Gespräch anleitet und begleitet, aber nicht selbst gestaltet.

Frau Schanz entwickelt ihren **Handlungsvorschlag aus den sie ermutigenden Erfahrungen ihrer eigenen „sozialpädagogischen" Arbeit, nicht jedoch im Kontext des Falles von**

Frau Larsen, da weder in der Verstehensphase noch in dieser Phase der sog. „Lösungswege" die Beziehungen der Auszubildenden zueinander und zur Auszubildenden des Falles reflektiert oder auch nur angedacht werden. Aus den Informationen von Frau Larsen aus der Nachfragephase darf begründetermaßen vermutet werden, daß die Bedingungen, von denen Frau Schanz bei ihrem Handlungsvorschlag ausgeht (die Einrichtung einer durch Offenheit und gegenseitigem Vertrauen getragenen Gesprächskultur der Gruppe), bei einer Übertragung auf den Fall Larsen nicht vorausgesetzt werden können. Der Vorschlag von Frau Schanz kann für Frau Larsen daher wohl nur in einer **längerfristig angelegten Handlungsperspektive Bedeutung** haben. (Vgl. hierzu die Kommentare auf den Seiten 85 und 87.)

Während Frau Schanz' Vorstellungen, was die Rolle von Frau Larsen in ihrem Handlungsvorschlag betrifft, im Verhältnis zu den Gedanken von Herrn Löwe eine gegenläufige Richtung verfolgen, lassen ihre Vorstellungen zu denen, die Herr Hof in seinem Handlungsvorschlag entwickelt, eine deutliche Affinität erkennen, da auch Herr Hof, ähnlich wie Frau Schanz, wenngleich mit anderen Aufgabenzuschreibungen und mit ausgewiesenen Begründungen, Frau Larsen von der „Helferrolle" entbindet.

(3) Herrn **Hofs** Handlungsvorschlag bedeutet eine **Wende der Fallarbeit** in dieser Arbeitsphase. Herr Hof knüpft nochmals an die Verstehensphase an, indem er das Handeln von Frau Larsen der Auszubildenden gegenüber zum Thema macht. Er greift dabei jene Spur auf, die am Ende des Verstehensprozesses aufgenommen, aber nicht ausgeleuchtet worden ist: Frau Larsen als (hilflose) Helferin. Indem Herr Hof die bevormundende Seite ihres helfenden Umgangs mit ihrer Auszubildenden problematisiert, leitet er ein Neuverstehen des Falles ein. **Die zentralen Elemente seines Deutungsansatzes sind** (zugleich Zusammenfassung der Kommentare auf den Seiten 88f. und 93 in einer sehr komprimierten Form):

a) Der „thematische Kern des Falles" ist die Frage nach dem „Selbstständigwerden" der Auszubildenden und wie Frau Larsen der Auszubildenden dabei helfen kann. (Der Schlüssel zum Fallverstehen liegt für Herrn Hof auf der **pädagogischen** Betrachtungsebene.)

b) Bevormundende, beschützende „Hilfen", die Herr Hof bei Frau Larsen zu erkennen glaubt, sind für ihn kontraproduktive Hilfen, da sie das Selbständigwerden der Auszubildenden eher behindern. Ihre Selbständigkeit zu fördern heißt für Herrn Hof, daß Frau Larsen dem Mädchen Lernbedingungen verschafft, durch die sie Verantwortung übernehmen muß und dadurch „wachsen" kann. (Mit der Betonung der Lerngestaltung stellt Herr Hof die **didaktische** Frage in den Mittelpunkt.)

c) Das Freisetzen des Mädchens in die Selbstverantwortung ihres Lernens bedeutet für Frau Larsen die Auf-gabe ihrer grenzenlosen Verantwortungshaltung, d.h. ihrer „Helferrolle". (An dieser Stelle berührt der Deutungsansatz Frau Larsens Selbstbild von ihre **Ausbilderrolle** auf eine sehr zentrale, **identitätsbezogene** Weise.)
d) Verbunden mit der Auf-gabe der „Helferrolle" (in ihrer bevormundenden Bedeutung) entwickelt Herr Hof durch die Unterscheidung einer emotionalen und einer rationalen Handlungsebene (in Anlehnung an Frau Flads Unterscheidung zwischen Emotionalität und Sachlich- bzw. Fachlichkeit) den Gedanken der **Abgrenzung**: Die Auszubildende „auf der emotionalen Ebene annehmen, aber auf der rationalen Ebene freisetzen". (Durch diese Unterscheidung erhält das Thema **„Mutterrolle"** eine neue, differenziertere Deutung.)

e) Frau Larsens Abgrenzung von ihrer Auszubildenden auf der rationalen Ebene bedeutet für Herrn Hof, daß Frau Larsen auch ihre Gespräche, die sie mit ihrer Auszubildenden führt, grundlegend neu gestalten „muß", indem Frau Larsen zum einen ihre Beziehung zu dem Mädchen im Sinn der angesprochenen Abgrenzung neu definiert, zum andern, daß die Gesprächsgestaltung diese Abgrenzung widerspiegelt. (Diese **kommunikative** Seite der Falldeutung ist für Herrn Hof eine unhintergehbare Konsequenz aus dem „thematischen Kern des Falles". Hinsichtlich der ausbildungsdidaktischen Konsequenzen aus seiner Falldeutung entwickelt Herr Hof den Vorschlag der Aufgabenübertragung an die Auszubildende aus der Zusammenarbeit von Frau Larsen mit den Ausbildungsbeauftragten - ein Gedanke, der von Herrn Kiesl durch konkrete Anregungen weiterentwickelt und differenziert wird.)

Der Deutungsentwurf von Herrn Hof und die mit diesem Entwurf verbundenen Handlungsvorschläge bedeuten nicht nur eine Wende der Fallarbeit in dieser „Lösungsphase"; der Deutungsentwurf stellt auch eine Wende hinsichtlich des Fallverstehens dar, dadurch daß Herr Hof - dabei die liegengebliebenen Verstehensfäden aus der zweiten und dritten Arbeitsphase aufgreifend (die Themen „Lernhilfen / Lerngestaltung" und „Mutterrolle") - den Fall auf einer pädagogisch-didaktischen Bedeutungsebene ansiedelt, wodurch Frau Larsen selbst und die pädagogische Seite ihres Umgangs mit der Auszubildenden in's Zentrum der Fallbetrachtung rücken. Die Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, die Herr Hof dabei anspricht, sind einerseits eng an die Fallsituation und an das Handeln von Frau Larsen gebunden, andererseits verweisen sie auch auf grundlegende Erkenntnisse. Als Beispiel sei hier nochmals Herrn Hofs Einschätzung zitiert, was Frau Larsens Weitergabe der Bücher und Kassetten an die Auszubildende betrifft: „Also, nach meiner Einschätzung mögen solche Hilfen, solche Angebote **denen** was bedeuten, die .. auf dem Weg sind, **an sich selber** an dieser Thematik zu arbeiten, dann kann man sie als hilfreich erleben, aber **nicht**, um einen Prozeß zu initiieren. Diesen Prozeß zu initiieren, das macht man nicht über'n Kopfhörer, sondern indem man in seinem Leben an **Grenzen** gerät, wo man einfach erkennt, so darf und kann es nicht weitergehen" (3287 - 3301). Herr Hof entwickelt in dieser Deutung einen Einblick in den **Sinnzusammenhang von 'Selbständigwerden und Grenzerfahrung'**, wobei er die generelle Bedeutung dieses Zusammenhangs deutlich zum Ausdruck bringt („indem man in seinem Leben an Grenzen gerät"). In diesem Beispiel wird der Fall sowohl in seiner Besonderheit wie in seiner allgemeinen, fallübergreifenden Bedeutung angesprochen.

6.2.2 Die Bedeutung der Arbeitsphase für Frau Larsen

Die Fallarbeit in dieser 6. Phase hat für Frau Larsen eine von ihr **nicht erwartete Wende** genommen. Ein kurzer **Blick zurück auf die Arbeitsphasen 3, 4 und 5** vermag dies zu verdeutlichen: Frau Larsens Aufmerksamkeit, mit der sie die Fallarbeit in diesen Arbeitsschritten durch ihre Aussagen begleitet, bündelt sich in den zwei großen Themen 'Elternhaus', vor allem 'Vater' (als ursächlicher Problemzusammenhang ihres Falles) und 'die eigene Hilflosigkeit' angesichts des Schicksals ihrer Auszubildenden, mit dem sie sich auf's engste verbunden fühlt. (Vgl. u.a. die Zwischen-Reflexion zu 5.1.2, S.57 sowie den Kommentar zur 4. Arbeitsphase, S.47f.) Sie selbst, ihre eigenen, subjektiven Anteile an der Fallgeschichte (im Sinn der Aneignung und Ausgestaltung ihrer Rolle als Ausbilderin) ist für Frau Larsen hingegen kein Thema, dem sie besondere Aufmerksamkeit beimißt - nicht in ihrer Fallerzählung, auch nicht in der Gesprächsszene in der Verstehensphase, in der Herr Hof (in seinem Deutungsversuch der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden) die deutlichste Spur zu diesem Thema in dieser Arbeitsphase legt (abgesehen vom Abschlußgespräch im usammenhang des Bildes von der „hilflosen Helferin"), da Frau Larsen (in ihrer Replik auf diesen Deutungsversuch) diese Spur sogleich umlenkt (auf das „Vaterthema") und dadurch verwischt (vgl. ebd., S.57).

Durch Herrn Hofs Deutungsansatz in dieser 6. Arbeitsphase in Verbindung mit seinen Handlungsvorschlägen wird Frau Larsen selbst, ihr Umgang mit der Auszubildenden, ihr erzieherisches Handeln zum Brennpunkt der Deutungsfäden, die bei ihr zusammenlaufen. Zugespitzt kann man sagen: Der Fall **von** Frau Larsen wird in dieser Phase **zum** Fall Larsen. Bemerkenswert ist die **Begründung**, mit der Herr Hof in wenigen Sätzen diese subjektive Wende einleitet (die Hervorhebungen in Abweichung vom Originaltext durch den Verfasser): „Wenn ich das .. richtig verstanden habe, hat Frau Larsen .. auf der Ebene konkreter Angebote, Kassetten, Bücher, Loben im Unterricht, Schützen, ahm, diese Spur hat sie verfolgt .. und merkt jetzt, daß das vielleicht problematisch ist. Für mich ist diese Spur problematisch, einfach deshalb, weil für mich der Kern, der thematische Kern dieses Themas, dieses Falles eigentlich die Hilfe zum Selbständigwerden ist, und zwar **entgegen den Bedingungen, die im Elternhaus** sind. Die Eltern, die elterlichen Bedingungen sind schwierig für das Kind, und für mich is jetzt, **als Ausbilder** entsteht die Frage, wie kann ich diesem Kind helfen, selbständiger zu werden? Und ich sag, für mich is prinzipiell dann eigentlich eine sehr stark schützende, abschirmende, bevormundende .. Haltung eher widersprüchlich." (3060 - 3076) Herrn Hofs Mit-

teilung an Frau Larsen läßt sich wie folgt übersetzen: 'Wie schwierig auch immer die Entwicklungsbedingungen für die Auszubildende im Elternhaus sind, Ich als Ausbilderin habe einen eigenständigen, **vom Elternhaus unabhängigen Erziehungsauftrag**, der darin liegt, daß Ich der Auszubildenden in ihrem Mündig- und Selbständigwerden mit meinen mir zur Verfügung stehenden und von mir allein zu verantwortenden Möglichkeiten helfe'. Mit dieser Mitteilung problematisiert Herr Hof unausgesprochen Frau Larsens Fixierung auf das Elternhaus als der in ihren Augen „eigentliche" Verantwortungsträger ihres Fallproblems und stellt sie stattdessen in die Verantwortung ihres eigenen Handelns.

Mit dieser Begründung wird der Blick freigelegt auf Frau Larsen und ihr erzieherisches Handeln. Durch die Deutung ihres Handelns als Bevormunden, Beschützen und Festhalten hinsichtlich ihres Umgangs mit ihrer Auszubildenden öffnet Herr Hof Frau Larsen eine neue Sicht von ihrem Fall, die für sie zugleich eine über den Fall hinausreichende Bedeutung bekommt. Frau Larsen entdeckt einen **Grundkonflikt**, der für sie bislang ein von ihrer Arbeit als Ausbilderin abgegrenzter „Privatkonflikt" war. Sie erkennt, daß das Muster, mit dem sie ihre Tochter erzogen hat (und z.T. noch erzieht): ein auf Behütung ausgerichtetes Erziehungsmuster, von ihrem Ehemann „Kükensyndrom" genannt, das **gleiche Muster ist, mit dem sie ihrer Auszubildenden begegnet**. In ihrer Beziehung zu ihrer Tochter ist Frau Larsen auf dem Weg, sich von diesem Muster zu lösen. Durch die Falldeutung und die Handlungsvorschläge von Herrn Hof sowie die Gedanken der anderen aus der Arbeitsgruppe, die Herrn Hofs Ausführungen mittragen, zum Teil ergänzen und erweitern, steht Frau Larsen nun vor der Herausforderung, dieses Erziehungsmuster auch in ihrem Fall „aufzugeben". Da Herrn Hofs Deutungen aber nicht nur auf den Fall in seiner Singularität gerichtet sind, sondern ihn auch in allgemeine Bedeutung beanspruchende Sinnzusammenhänge stellen, ist die Herausforderung für Frau Larsen noch weitreichender: **Die Falldeutungen stellen im Kern Frau Larsens Erziehungs- und Ausbildungsselbstkonzept, ihr Selbstverständnis von ihrer Arbeit in Frage**. In diesem Sinn bedeuten die Falldeutungen eine Bedrohung ihrer sozialen Identität, soweit diese ihre Rolle als Ausbilderin betrifft.

Frau Larsens auf Bevormundung ausgerichtetes Erziehungsmuster ist im Prozeß ihrer Lebensgeschichte angeeignet und in ihrem „Habitus" (Bourdieu) niedergelegt. Das bedeutet, daß **seine Auflösung nur in einem eher langfristigen und schwierigen, von geglückten Erfahrungen und von Rückfällen begleiteten Prozeß möglich ist**. Da Frau Larsen in ihrer familialen Lebenswelt mit ihrer Tochter die Auf-gabe ihrer bevormundenden Erziehung bereits ernsthaft erprobt und dabei offensichtlich zumindest in Ansätzen Erfolg hat, kann diese Erfahrung zuhause für ihre Arbeit als Ausbilderin und insbesondere für ihren erzieherischen Umgang mit der Auszubildenden ihres Falles einen unterstützenden Effekt haben. In diesem Verständnis ist auch Herrn **Herolds** Vorschlag zu sehen, der Frau Larsen gegen Ende des Gesprächs die Überlegung mit auf den Weg gibt: „.. wär des net jetzt 'n Prozeß für den konkreten Fall, in Bruchstücken zu, rückzuübertragen: Wie hab ich's mit meiner Tochter gemacht, wie könnt ich's demzufolge mit diesem Mädchen machen?" (3467 - 3480).
Ob Herr Herolds Vorschlag wie auch die anderen, die ausbildungsdidaktischen Konsequenzen aus Herrn Hofs Falldeutung betonenden Vorschläge bei Frau Larsen angekommen ist bzw. sind - diese Frage kann, angesichts der Aussagen von Frau Larsen in dieser Arbeitsphase, nicht beantwortet werden. Ihre Aussagen, mit denen sie die Wende, die die Falldeutung für sie genommen hat, kommentiert, stehen ganz im Zeichen ihres Grundthemas 'Festhalten - Loslassen'. Die didaktischen, die Lerngestaltung betreffenden Themen und auch die beiden Vorschläge von Herrn Löwe und Frau Schanz aus der Anfangsphase werden von Frau Larsen nicht erwähnt.

Herrn Hofs Deutungen haben Frau Larsen nachdenklich werden lassen, **sie aber auch sehr verunsichert**. Ihre anfänglichen Bedenken gegen die Deutungen und Handlungsvorschläge (vgl. den Kommentar, S.93), indem Frau Larsen diese angesichts ihres Ausbildungsalltags zu einem Problem des Zeithabens (um-)interpretiert, lassen sich als ein Ausdruck ihrer **Abwehr** dieser ihr Selbstbild in Frage stellenden Gedanken verstehen. Und ihre Bemerkungen zum Abschluß dieses Gesprächs, mit denen sie sich im Sinn der Selbstvergewisserung um die Aneignung der für sie neuen und doch auch wieder aus der familialen Erfahrung ein Stück vertrauten, aber sehr schwierig anzunehmenden Sichtweise ihres Falles bemüht („.. ich muß mich loslösen, ich muß ihr (der Auszubildenden) wirklich die Selbständigkeit geben, ... ich muß ja

wirklich vielleicht öfter sagen..."), lesen sich wie **Beschwörungsformeln**, mit denen sich Frau Larsen selbst Mut macht.

Der Name, mit dem Frau Larsen ihren Fall betitelt hat (auf einem Flip in der Anfangsphase des Seminars, in der alle Seminarteilnehmer ihren Fall den anderen Teilnehmern in Form einer Verbildlichung vorstellen), heißt **„Hilfe"**. In diesem Wort bringt Frau Larsen ihre Angst zum Ausdruck, aus ihrer Ohnmacht, mit der sie vor ihrem Fall steht, keinen Ausweg zu finden. (Vgl. hierzu den Dialog zwischen Frau Larsen und Herrn Hof am Ende der Nachfragephase, S.27.) Der Handlungsvorschlag von Herrn Hof und die (z.T. sehr handlungsnahen) Ideen und Anregungen der anderen Teilnehmer der Arbeitsgruppe (vor allem von Herrn Kiesl) öffnen Frau Larsen einen Weg, ihrer Hilflosigkeit zu entkommen und ihre Handlungsfähigkeit wiederzugewinnen. Dieser Weg bedeutet für Frau Larsen allerdings, daß sie sich der In-Frage-Stellung ihres Selbstbildes, was ihre Arbeit als Ausbilderin betrifft, stellt. Aus ihren Erfahrungen im familialen Lebensbereich mit ihrer Tochter weiß Frau Larsen vermutlich genau, was dies für sie bedeutet: **die Auflösung ihrer lebensgeschichtlich und in ihrer beruflichen Sozialisation angeeigneten Deutungen und Deutungsmuster**, von denen sie sich bislang „erfolgreich" in ihrer Arbeit als Ausbilderin und Erzieherin hat leiten lassen. Die Aufgabe ihrer bislang „bewährten" Deutungen und Deutungsmuster bedeutet für Frau Larsen (zunächst) einen **Identitätsverlust und die Erfahrung, daß dieser Verlust Angst erzeugt**. Die Frage, die sich am Ende dieser Arbeitsphase stellt, ist, ob Frau Larsen bereit ist, **mit ihrer neuen Angst in einer produktiven Weise umzugehen**, d.h. sie nutzbar zu machen für die Wiedergewinnung eines neuen Selbstbildes von ihrer Rolle, **oder ob Frau Larsen ihre Angst zuschüttet**, indem sie erneut auf ihre „bewährten" Deutungs- und Handlungsmuster zurückgreift, weil diese ihr den Schein von Handlungssicherheit vermitteln, in „Wirklichkeit" jedoch die Ausweglosigkeit ihres Fallproblems verlängern.

6.2.3 Schlußbetrachtung: Die deutungs-thematische Entwicklung der Arbeitsphase im Spiegel der Deutungsmusteranalyse, die in dieser Arbeit im Anschluß an die Darstellung der Fallgeschichte (erste und zweite Arbeitsphase) entfaltet wurde (vgl. Zusammenfassung, Abschnitt 2.4)

Herrn Hofs Deutungen verfolgen ein unmittelbar praktisches Interesse entsprechend der Aufgabenstellung dieser Arbeitsphase: 'Was kann oder „sollte" Frau Larsen tun, um in ihrem Fall ihre Handlungsfähigkeit wiederzugewinnen'. Seine Deutungen stellen einen durch einige Gedankenlinien aufeinander bezogenen Begründungs- und Deutungszusammenhang dar, in dem, trotz der komprimierten Form, in der Herr Hof seine Gedanken entwickelt, die **zentralen Elemente des Fallverstehens** sich wiederfinden, die in der Deutungsmusteranalyse (vgl. S.36-38) herausgearbeitet wurden. Diese sollen abschließend - dabei die Aussagen und Kommentare von Frau Larsen in dieser Phase mitberücksichtigend -, in **Stichworten** nochmals benannt werden.

*** Ebene der Selbstdefinitionen:**

- Frau Larsens **grenzen-loses Verantwortungsbewußtsein** für das Schicksal ihrer Auszubildenden: Dieses Element des Selbstbildes von ihrer Ausbilderrolle wird am deutlichsten im Zusammenhang der Frage nach der Prüfungsverantwortung herausgearbeitet. Frau Larsens umfassende Definition ihrer Aufgabe als Ausbilderin spiegelt die Diffusion ihrer sozialen und persönlichen Identität.

- Frau Larsens **Ambivalenzen in der Ausgestaltung ihrer Ausbilderrolle in Verbindung mit der Übernahme einer „Mutterrolle"**: Durch Herrn Hofs Unterscheidung zwischen einer rationalen und einer emotionalen Handlungsebene erhält der „mütterliche" Rollenanteil (im Sinn des Annehmens und Beschützens) seinen pädagogisch begründeten Ort auf der emotionalen Handlungsebene und zwar in deutlicher Abgrenzung von der rationalen Ebene. (Herrn Hofs Auslegung der „Mutterrolle" bedeutet eine Differenzierung der Gedanken, die in der Deutungsmusteranalyse entfaltet wurden.)

- Frau Larsens **Ambivalenzen zwischen beruflichem Emanzipationsanspruch und Hausfrauen-/ Mutterrolle:** Dieses Thema wird von Frau Larsen selbst angesprochen (3455 - 3465). Sie gibt in ihren Aussagen zu erkennen, daß sie die Hausfrauen-/ Mutterrolle hätte auch „gut" annehmen und ausfüllen können. Ihre Aussage: „Wenn ich daheim gewesen wäre als Mutter, mein armes Kind! (ihre Tochter)" läßt ahnen, wie sehr ihr diese Rolle „einverleibt" ist und läßt ein Stück weit auch verstehen, daß Frau Larsen das Muster dieser Rolle in ihr berufliches Handeln transportiert.

*** Ebene der Situationsdefinitionen:**

- Frau Larsens **Problemlösungsdefinitionen als Bewahrungs- und Beschützungsstrategien:** Die Deutung dieser von ihr verfolgten Handlungslinie als Muster der Bevormundung ist das beherrschende Thema dieser Arbeitsphase. Die Problemlösungsdefinitionen, die Herr Hof gleichsam als Gegenentwurf entwickelt, stellen sich vor allem in den Begriffen „Freisetzen" und „Verantwortung Geben" dar, wodurch Frau Larsen in die Herausforderung einer neuen Lerngestaltung gestellt wird.

- Frau Larsens **Problemlösungsdefinitionen als Grundmuster ihres erzieherischen Handelns:** Frau Larsen erkennt die strukturelle Parallelität ihres erzieherischen Umgangs mit ihrer Tochter und ihres Umgangs mit der Auszubildenden ihres Falles. Diese Einsicht ermöglicht Frau Larsen, ihrem Fall eine über ihn hinausreichende grundsätzliche Bedeutung zu geben, soweit es sie selbst, ihre (sowohl in ihrer Familie durch Ehemann und Tochter wie in der Fallarbeit problematisierten) Deutungen und Deutungsmuster sowie ihren Umgang mit der „Erziehungswirklichkeit" betrifft.

(Im Zusammenhang der „Situationsdefinitionen" wird in der Deutungsmusteranalyse Frau Larsens ausgeprägte **erfolgs- und leistungsorientierte „Anteile ihres Werte- und Handlungsmusters"** angesprochen und dabei festgestellt, daß diese in der Selbsteinschätzung von Frau Larsen kein Thema sind, das für das Verstehen des Fallproblems und der Fallsituation von Bedeutung ist (vgl. S.37). Dieser Gedanke, der Frau Larsens Rolle als Ausbilderin zusätzlich ambivalent erscheinen läßt, wird in der 6. Arbeitsphase wie in der vorangegangenen Verstehensphase nicht thematisiert.)

*** Ebene der Beziehungsdefinitionen:**

Frau Larsens **Widerspruch zwischen 'Fördern der Selbständigkeit' einerseits und 'An-die-Hand-Nehmen' und 'Mitgehen' andererseits:** Herrn Hofs Deutungen der Beziehung von Frau Larsen zu ihrer Auszubildenden bewegen sich entlang der Kategorien 'Beschützen', 'Bevormunden', 'Festhalten', 'Verknüpfen des eigenen Schicksals'; in der Deutungsmusteranalyse sind es (neben der Kategorie 'Partnerschaftlichkeit') die Kategorien 'Führen', 'Lenken', 'Steuern', '(subtile) Kontrolle' (vgl. S.37f.). Durch diese in der Deutungsmusteranalyse angewandten Begriffe wird Frau Larsens Erziehungshandeln deutlicher in die Nähe einer instrumentellen Sichtweise gestellt, als dies bei Herrn Hof der Fall ist. Herr Hof betont hingegen stärker die „empathisch-behütende" Seite des Beziehungsverhältnisses zwischen Frau Larsen und ihrer Auszubildenden, wodurch vor allem die „Mutter- und Helferperspektive" angesprochen wird. Als Gegenperspektive entwickelt Herr Hof den Gedanken der Abgrenzung und seinen Handlungsvorschlag einer grundlegend neuen Beziehungsdefinition.

7. DIE ARBEITSPHASE DES „SICH VERGEWISSERNS“: KONSEQUENZEN AUS DER FALLBEARBEITUNG FÜR DIE AN DER FALLARBEIT BETEILIGTEN UND DIE FALLERZÄHLERIN (Zeilen: 3548 - 3726)

Vorbemerkung: Zum Abschluß der Fallarbeit sollen alle Teilnehmer, auch die Fallerzählerin (Frau Larsen), sich fragen, ob sie für sich, d.h. für ihre konkrete Tätigkeit als Ausbilder/innen aus der Fallbearbeitung (Handlungs-)Konsequenzen ziehen können bzw. wollen. Die Teilnehmer werden gebeten, ihre Gedanken zunächst auf Kärtchen festzuhalten und nach Abschluß ihrer Aufzeichnungen diese den anderen Teilnehmern mitzuteilen.

Die Arbeitsphase hat zwei Funktionen: Zum einen dient sie als Selbstklärungsprozeß, indem die Teilnehmer sich nochmals vergewissern, welche Lernerfahrungen für sie wichtig waren; zum andern stellen die Aufzeichnungen auf den Kärtchen mögliche Bausteine dar, mit denen jeder Teilnehmer am Ende des Seminars seinen Projektplan erstellt.

Im folgenden werden die Aussagen der Teilnehmer ungekürzt und wörtlich (die einzige Ausnahme: der Beitrag von Frau Flad) vorgestellt und anschließend kommentiert. (Fettgedruckte Wörter in den Zitationen bedeuten inhaltliche Hervorhebungen durch den Verfasser dieser Arbeit und nicht phonetische Hervorhebungen durch den, der zu Wort kommt.)

7.1 Darstellung der Konsequenzen und Bedeutsamkeiten aus der Fallarbeit für die einzelnen Teilnehmer

Herrn **Hofs Einführung** in die Arbeitsphase: „Ja .. was ist für mich zu tun?, frag ich jetzt. Jeder für sich. Was haben Sie, Frau Larsen, für sich rausgezogen. Schreiben Sie's bitte nieder. So wie heut morgen, so ham wir ja angefangen bei den andern Fällen. Holen Sie sich bitte Ihre Kärtchen, schreiben Sie's bitte nieder. Was ziehen Sie für sich für Konsequenzen?“ (3548 - 3553)

Nach Beendigung der Aufgabe 5 bis 10 Minuten später: „Sie ham sich jetzt Gedanken gemacht, wieder 'ne kleine Runde, nur mitteilen, nicht diskutieren, informieren. .. Wer möcht anfangen? .. Ich schau ganz unbestimmt in die Runde.“ (3559 - 3561)

* **Frau Flad** (3563 - 3587): Sie benennt zwei Punkte, die ihr wichtig waren:
(1) „Mein erster Punkt, den ich für mich mitnehmen möchte, is die Feststellung, das Problem der Auszubildenden nicht zum eigenen zu machen und damit **keine Lösung anzubieten, sondern eine Hilfestellung zu einer selbständigen Lösung des Azubis .. geben** und damit den Azubi in die Selbständigkeit entlassen. Ihm nur 'ne Hilfestellung geben und dann, was für mich wichtig is, beobachten, .. wie er sich entwickelt.“ (3563 - 3569)

(2) „Dann hab ich mir noch aufgeschrieben: **Nicht in Emotionen** schwelgen, sondern wirklich versuchen, das Problem zu strukturieren und **rational zu überlegen**.“ (3569 - 3572)
In ihren weiteren Ausführungen verdeutlicht Frau Flad diesen Gedanken und macht sich dabei selbst zum Thema: „... weil ah, ich jemand bin, der, wenn jemand mit Problemen zu mir kommt, dann wirklich versucht, ruhig zu bleiben und klar drüber nachzudenken, wo eigentlich des Problem is. Ihm zwar schon auch zu zeigen, daß man sein Problem versteht. Des is eigentlich .. 'n großes Bemühen ...“. (3575 - 3579)

* **Herr Herold** (3591 - 3614): Für ihn waren drei Gesichtspunkte von Bedeutung:
(1) „Ja, also bei mir ging's also auch in erster Linie d'rum, des war jetzt in dem Fall nochmal deutlich und auch im ganzen: **Die Trennung für mich persönlich zwischen rationaler und emotionaler Ebene** muß auf jeden Fall noch besser erfolgen, also **nicht Probleme der Firma, Probleme der Mitarbeiter zum eigenen Problem** hochsterilisieren (er meint vermutlich „hochstilisieren“), sondern möglichst sagen: Hier ham mer des Problem der Firma, hier bin ich. Geht mich des Problem was an? In welcher Art und Weise? Welche sachlichen Auswirkungen, fachlichen Auswirkungen hat es auf mich?“ (3591 - 3599)
(2) „Dann 'n weiterer Punkt: Ah, sich versuchen, daß mer versuchen sollte, den Auszubilden-

den noch mehr **Werkzeuge mitzugeben, Hilfen zur Selbsthilfe**, wie man so schön sagt, (... .) die Eigenständigkeit, diese selbständiges Handeln, (... .) das Stichwort Schlüsselqualifikation, (... .) noch gezielter drauf eingeht. Ah für mich persönlich, ahm, bei mir is es vielleicht net unbedingt 'n Gluckenverhalten, sondern mehr so **als Art Übervater, daß man diese Rolle abbaut**, .. versucht abzubauen und mehr 'ne Berater-Beobachterfunktion, ah einnimmt." (3599 - 3608)

(3) „Ja, und dann hab ich mir noch aufgschrieben, einfach, der **Ausbilder als Pädagoge**. Ich hab überwiegend kaufmännische Ausbildung hinter mir, wenig bis gar nichts Pädagogisches und des wird für mich sicher eines der nächsten Schwerpunktthemen sein, um einfach dieses **pädagogische Instrumentarium** .. wirklich mal von Grund auf ah **reinzuschnuppern, weil momentan isch meine Pädagogik mein Gefühl**." (3608 - 3614)

* **Herr Löwe** (3626 - 3637): Er erwähnt die folgenden zwei Punkte:
(1) „Also bei mir steht im Vordergrund, daß man, und das umfaßt also sehr viel, daß ma in erster Linie **Hilfe zur Selbstentwicklung** geben soll, ja. Nicht so sehr selbst da mitwirken, sondern Hilfestellung geben und **Beratung**." (3626 - 3629)

(2) „Das zweite ist ahm, ich möchte in so'm Fall **Erfolgserlebnisse dem Auszubildenden schaffen**, um seinen Glauben, um den Glauben an seine eigene Kraft stärken zu können und ah, da hat die **Frau Münch** etwas vorgeschlagen, was ich auch praktizieren würde und auch schon praktiziert habe, dem a **spezielle Arbeiten an die Hand zu geben** oder der, wo sie wirklich Erfolgserlebnisse dann hat oder wo sie sieht, daß ich ihr, zu Arbeiten herangezogen wird, die positiv .. bewertet werden (... .)." (3629 - 3637)

* **Frau Larsen** (3641 - 3650): Ihr Resümee aus der Fallarbeit: „**Vor der Kaffeepause** hab ich mir aufgeschrieben, ich hab, wir haben ein Ziel, beide ein Ziel und einen Auftrag. Mir ist die Auszubildende als Mensch sehr wichtig. Ich möchte haben, daß es ihr besser geht, daß sie sich besser fühlt." (3641 - 3644)
„**Jetzt** ah denk ich mir, die **Aufgaben, an denen sie wachsen kann** und da frag ich mich, ob ich des net eigentlich auch schon gemacht, versuch zu machen. Ich möchte die Selbständigkeit der Auszubildenden fördern, denn **nicht ich, sondern sie muß die Prüfung schaffen** und .. ah zusammenfassend auch für mich, **is eigentlich nicht falsch, wie wir zuhause miteinander umgeh'n**." (3644 - 3650)

* **Frau Güth** (3654 - 3662): Ihre Aussagen enthalten einen Grundgedanken und einige Folgerungen: „Also, ich hab (... .), daß man sie **zur Selbständigkeit erziehen muß und nicht jede schützende Hand oben drüber legt**, .. sondern möglichst daß er, mit Problemen auseinandergesetzt werden, selbst handeln müssen und daß die **Gruppen- oder auch Einzelarbeit 'ne wichtige Rolle spielt**, wo se dann selbständig arbeiten können oder auch müssen und am Schluß an Erfolg da ist oder **'ne Aufgabe, wie z.B. ich was organisier und wenn's nur 'ne Ausbildungsfahrt wäre, werd aber bestätigt**, daß er es gut gemacht hat. .. Ja, ich kann sie auch net, ja wo se selbständig arbeiten." (3654 - 3662)

* **Frau Schanz** (3667 - 3675): Ihr Beitrag knüpft nochmals an ihren Handlungsvorschlag an: „Ah, ich denke, daß, daß mir öfter noch bewußt werden wird, **wo meine Grenzen sind, Hilfestellungen zu geben** und daß ich die dann einfach so mal **auch akzeptieren muß**, weil ich kann nicht die ganze Welt verändern, ich kann nur Lösungswege anbieten und des sollte eigentlich mit **Aufgabe für mein Selbstverständnis** sein, und ich bemüh mich und **des können ganz unkonventionelle Versuche sein**, aber eben auch Dinge, die man aufgrund der Erfahrungen, vielleicht schon mal praktiziert hat. Alles beide zusammen, **vielleicht** kann man was erreichen." (3667 - 3675)

* **Frau Ulmenbauer** (3679 - 3686): Ihre Gedanken beziehen sich auf ihre Arbeitssituation in der beruflichen Erwachsenenbildung: „Ja, ah ich kann mich (... .) partnerschaftlichen, ah, meine Dozenten sind ja gleichberechtigt, ah. Ich glaube wirklich, daß ma so 'ne Hilfestellung und 'ne Phasenfindung irgendwo geben kann, und zwar indem man dann strukturiert, wo hört

das Emotionale dann auf? **Also, daß ma des Emotionale wohl zuläßt, aber auch dann ganz gezielt sagt, bis dahin und nicht weiter** und daß ma dann gemeinsam versucht, **auf der rationellen Ebene weiter zu arbeiten**." (3679 - 3686)

* **Frau Münch** (3690 - 3724): Für sie waren vier Gesichtspunkte von Bedeutung:
(1) „Ja. Also für mich selber in der Arbeit würd ich sagen, einfach **Programme entwickeln, die die Azubis in ihrer Sozialkompetenz fördern. Ganz einfach auch miteinander umgeh'n, das ham viele auch nicht gelernt** und das hilft glaub ich auch erst amal mit, mit Gleichaltrigen umzugehn und das dann zu transferieren auf .. ältere Kollegen oder sonst irgendwas. Das ist so das eine .." (3690 - 3696)

(2) „.. dann **die Abteilungen in bestimmte Problematiken mit einzubeziehn**. Daß man das nicht alleine lösen kann, sondern daß man auch auf Leute zugehn muß, wo die hauptsächlich arbeiten. Aber die Auszubildenden sind halt hauptsächlich in diesen Abteilungen, **die mitberatend einziehen** oder ja auch von der Arbeit her versuchen, da einzuwirken drauf." (3696 - 3701)

(3) „Dann, **was mir ganz wichtig erscheint, ist nicht nur die Leistung zu seh'n, diese Noten**, die die bringen sollen, **auch die Fortschritte in der Persönlichkeit**, die se einfach haben, daß das **vielleicht wesentlich wichtiger is als als irgendwelche Noten**, wenn se durch die Prüfung durchkommen, das is natürlich Voraussetzung, als wenn se durchfallen oder die, bleiben oder die Gefahr besteht, daß se durchfallen, dann muß man die Leistung schon auch mit betrachten, nur wie der Herr Löwe das sagt, einfach ahm zu sehen, wenn der mit 'ner drei kommt und auf 'ne zwei kommt, das is ja viel wichtiger, muß ja nicht 'ne Note sein, sondern einfach, **wenn er kommt und 'n Duckmäuser war und sich jetzt darstellen kann, daß des vielleicht viel wichtiger is, als wenn er anstatt 'ne 3 'ne 4 hat**." (3701 - 3714)

(4) „Und dann, was für mich halt wichtig is, **ja nicht alle Probleme zu meinen Problemen zu machen**, weil ich da auch sehr stark davon betroffen bin von diesen Emotionen und ah ich hab einen Satz dazu geschrieben, die Kirche im Dorf lassen. Einfach die Probleme bei den Auszubildenden lassen und nicht rausreißen, jetzt bin ich die, die Probleme hat und lös die für die und des das das geht einfach nicht und dann .. was .. ja .. das das bewegt mich halt ganz einfach, daß daß diese Probleme, die ich zu meinen Problemen mache und **das is glaub ich auch sehr, woran ich zu arbeiten und zu knabbern habe und das is mir auch sehr bewußt geworden bei dem Fall**." (3714 - 3724)
(Mit dem Beitrag von Frau Münch ist die 7. Arbeitsphase beendet. Zur fallabschließenden Reflexionsrunde **über** die Fallarbeit (8. Arbeitsphase unter der Frage: „Wie haben wir miteinander gearbeitet? Wie sind wir miteinander umgegangen?") verläßt die Arbeitsgruppe den Seminarraum und versammelt sich im angrenzenden Flur. Das Gespräch ist nicht aufgezeichnet und kann daher nicht wiedergegeben werden.)

7.2 Reflexion der Arbeitsphase: Der Zusammenhang der Beiträge zueinander und zur vorausgegangenen Fallbearbeitung

Die Förderung der Selbständigkeit und die „Selbstbescheidung" des Ausbilders, die von ihm verlangt wird, wenn er dieser Aufgabe gerecht werden will, ist **das zentrale Thema**, das von allen Teilnehmern (ausgenommen Frau Ulmenbauer) ausdrücklich, z.T. in ähnlich lautenden Formulierungen benannt wird:

- Frau Flad: „keine Lösung anbieten, sondern eine Hilfestellung zu einer selbständigen Lösung geben"
- Herr Herold: „Hilfen zur Selbsthilfe"
- Herr Löwe: „Hilfe zur Selbstentwicklung"
- Frau Larsen: „Aufgaben, an denen sie wachsen kann"; „sie muß die Prüfung schaffen"
- Frau Güth: „zur Selbständigkeit erziehen und nicht jede schützende Hand oben drüber legen"
- Frau Schanz: „akzeptieren, wo meine Grenzen sind, Hilfestellungen zu geben"
- Frau Münch: „ja nicht alle Probleme zu meinen Problemen zu machen"

Die allseitige Betonung dieses Themas deutet darauf hin, daß dieses, die pädagogische Seite der Ausbilderrolle essentiell berührende Thema für die Teilnehmer das **Schlüsselthema des Falles** ist. Hierin kommt zugleich der hervorgehobene Stellenwert zum Ausdruck, den die Fallarbeit in der Phase der „Handlungslösungen" im Verhältnis zur „Verstehensphase" in der Wahrnehmung der Teilnehmer hatte.

Ein weiterer Themenschwerpunkt in den Aussagen betrifft den differenten Umgang mit den beiden Handlungslinien **'Emotionalität' und 'Rationalität'**. Diese in der Fallbearbeitung wiederholt angesprochene Unterscheidung wird von den Teilnehmern allerdings in z.T. unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge eingebunden.

Zu den einzelnen Beiträgen:

* **Frau Flad:** Im Unterschied z.B. zu Herrn Hof, dessen Handlungsgedanke: „(die Auszubildende) auf der emotionalen Ebene annehmen, aber auf der rationalen Ebene (sie) freisetzen" (vgl. 3080/81) sich nicht primär auf die psychische Disposition der handelnden Person (Frau Larsen) bezieht, sondern auf unterschiedliche Handlungsebenen verweist, hat für Frau Flad **die Unterscheidung zwischen emotionalem und rationalem Handeln eine ausschließlich psychologische Bedeutung.** In dieser ihr wichtigen Unterscheidung findet sich Frau Flads Verhaltensprogramm, mit dem sie anderen Menschen begegnet, und das man mit den Begriffen 'Selbstdisziplin' und 'Selbstkontrolle' der eigenen Gefühle, Gedanken und Worte umschreiben kann. (Vgl. hierzu den Kommentar zu Frau Flads Deutungen in der Phase der „Betroffenheit", in der sie die Auszubildende und deren Hilflosigkeit zu verstehen versucht: „Frau Flad entwickelt zwar sehr viel Verständnis für die Situation des Mädchens; was ihre eigenen Gefühle und ihre Betroffenheit betrifft, hält sie sich bedeckt. Ihre Aussagen sind stark kopfgesteuert.": S.40) Aus dieser Sicht kann man Frau Flads besondere Hervorhebung der für sie wichtigen Differenz von Emotionalität und Rationalität auch als den Versuch einer pädagogisch gewendeten Rationalisierung ihrer Schwierigkeit lesen, ihren Empfindungen und Gefühlen anderen Menschen gegenüber eine Sprache zu geben.

(Was Frau Flads erste Aussage in ihrem Beitrag betrifft: „.. keine Lösungen anzubieten, sondern eine Hilfestellung zu einer selbständigen Lösung des Azubis geben" - folgende Anmerkung, die über die Fallarbeit und ihre Analyse hinausführt, somit als **Anmerkung am Rand** zu verstehen ist: Frau Flad wurde etwa ein halbes Jahr nach diesem Seminar an ihrer Arbeitsstätte, an der sie als Ausbildungsleiterin tätig ist, aufgesucht und interviewt. Aus vielfältigen Beispielen ihrer Arbeit, über die Frau Flad in diesem Gespräch erzählt, ist deutlich abzulesen, in welch konsequenter Weise es ihr gelang, ihren Gedanken der „Hilfestellung zu einer eigenen Problemlösung" in ihre Tätigkeit einzuführen (im Sinn eines handlungsleitenden Prinzips und nicht nur auf die Ebene der Ausbildung, sondern auch auf die der Kooperation mit den Mitarbeitern und Ausbildungsbeauftragten bezogen) und dabei erfolgreich zu arbeiten.)[1]

* **Herr Herold:** Auch Herr Herold betont die Bedeutung einer **„Trennung ... zwischen rationaler und emotionaler Ebene"**. Die Bedeutung ergibt sich für ihn aus der spezifischen Problemlage, in der er sich durch die Rationalisierungspläne seiner Firma und der mit diesen Plänen verbundenen Gefahr einer Einstellung der Ausbildung gestellt sieht. (Die Informationen stammen aus dem Fall, den Herr Herold in das Seminar eingebracht hat.) Aus dieser, für ihn schwierigen Firmenkonstellation stellt sich für ihn der Gedanke der Trennung der beiden Ebenen als ein **Problem hinsichtlich der Firma und der Mitarbeiter** dar („die Trennung für mich persönlich ... muß auf jeden Fall noch besser erfolgen, also nicht Probleme der Firma, Probleme der Mitarbeiter hochsterilisieren (hochstilisieren)".

Im Zusammenhang seines zweiten Gedankens („.. daß mer versuchen sollte, den Auszubil-

[1]Zu einigen Interpretationen dieses Interviews siehe Müller, K.R., Das ist ungerecht. Eine Ausbilderin entwikkelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit, in: Zeitschrift 'Berufsbildung' 24, Dezember 1993, S.16 - 21

denden noch mehr Werkzeuge mitzugeben, Hilfen zur Selbsthilfe ...") vollbringt Herr Herold eine weitere Übersetzungsleistung von der Fallsituation auf die eigene Situation: Mit seiner Bemerkung „ ah für mich persönlich, ahm, bei mir is es vielleicht net unbedingt 'n Gluckenverhalten, sondern mehr so als Art **Übervater**, daß man diese Rolle abbaut" richtet er Frau Larsens mütterliche Attitüden auf sich in seiner Rolle als Ausbilder und Mann und ersetzt diese - nachdenklich, zögerlich („sondern mehr so als Art") durch ein „patriachalisches" Pendant.

In seinem dritten Gedanken äußert Herr Herold die Absicht, sich mit dem „**pädagogischen Instrumentarium** wirklich mal von Grund auf" auseinandersetzen zu wollen, weil für ihn „Pädagogik momentan mein Gefühl ist". Die Frage nach dem „pädagogischen Instrumentarium" taucht in der Fallbearbeitung an unterschiedlichen Stellen auf: in der Verstehensphase am deutlichsten bei Frau Flad, die diesem Thema eine große Bedeutung beimißt (vgl. z.B. 2603 - 2625), in der Phase der „Handlungslösungen" wiederholt bei Herrn Kiesl (z.B. in seiner programmatischen Aussage: „Berufliche Ausbildung is ein systematisch und methodisches Instrument": 2838/2839). Herrn Herolds Interesse für dieses Thema dürfte mit Sicherheit **durch diese instrumentelle Seite der Fallbetrachtung angeleitet sein**. (Das Thema wird in Teil II, Kapitel 8.2.2 nochmals aufgegriffen und weiter entfaltet: vgl. S.125ff.)

*** Herr Löwe:** Sein Gedanke, den Auszubildenden **„spezielle Arbeiten an die Hand zu geben"**, um ihnen **„Erfolgserlebnisse zu schaffen"** schließt an den Handlungsvorschlag von Frau Münch an (vgl. S.90 und S.92). Die Begründung (um ihnen „Erfolgserlebnisse zu schaffen") erinnert an Herrn Löwes eigenen Handlungsvorschlag (der Auszubildenden und ihren Eltern die positive Entwicklung des Mädchens aufzuzeigen: vgl. S.83), da sein Vorschlag von dem vergleichbaren Motiv getragen ist, dem Mädchen bzw. den Auszubildenden durch die **Vermittlung einer positiven Sichtweise** von seinen bzw. ihren Fähigkeiten Mut zu machen. Die Nähe dieser beiden Gedanken bzw. Vorschläge zueinander deutet darauf hin, daß für Herrn Löwe diese Vermittlung des 'An-sich-selbst-Glaubens' eine pädagogische Leitlinie seines Handelns darstellt.

*** Frau Güth:** Auch sie greift - in Anbindung an das Grundthema dieser Arbeitsphase: die Förderung der Selbständigkeit - den Handlungsvorschlag von Frau Münch auf, ergänzt ihn allerdings, indem sie **auch Aspekte des Lernens** anspricht („und daß die Gruppen- oder auch Einzelarbeit 'ne wichtige Rolle spielt").

*** Frau Schanz:** Ihre Aussage („daß mir öfter noch bewußt werden wird, **wo meine Grenzen sind**, Hilfestellungen zu geben und daß ich die dann einfach so mal auch akzeptieren muß") knüpft an die Diskussion im Zusammenhang ihres Handlungsvorschlags an (vgl. S.84f. und S.86), wobei Frau Schanz ihren Gedanken, auch **Lernende** und nicht die immer Allwissende und allseits helfen Könnende zu sein, hier erneut unterstreicht. Frau Schanz sieht sich in ihrem Denken, was ihre Aufgabe und ihre Rolle als Ausbilderin betrifft, durch den Verlauf der Fallarbeit im Anschluß an ihren Handlungsvorschlag, insbesondere wohl auch durch die Bemerkungen von Herrn Hof („Frau Schanz sagt ja, ich schaffe auch 'ne Situation, wo ich mir helfen lasse. Wo ich nicht der Helfer immer der andern bin, sondern ich mich, ich mir helfen lasse. Das ist natürlich 'ne absolut radikale Idee, sag ich mal, also, welcher Pädagoge läßt sich schon gern helfen?", S.85) bestärkt.

Wenn eingangs dieses Abschnittes gesagt wurde, „die Förderung der Selbständigkeit **und** die „Selbstbescheidung" des Ausbilders ... ist das zentrale Thema, das von allen Teilnehmern (ausgenommen Frau Ulmenbauer) ausdrücklich benannt wird", so gilt dieses **„und"** für Frau Schanz nicht. Frau Schanz spricht nicht von der 'Erziehung oder Förderung zur Selbständigkeit'; sie setzt diesen Gedanken in ihren Aussagen gleichsam „selbstverständlich" voraus und betont allein die Notwendigkeit zur „Selbstbescheidung" für den Ausbilder/ die Ausbilderin in seinem/ ihrem Handeln. Aus ihrer anschließenden Bemerkung, daß der Ausbilder dabei auch **„ganz unkonventionelle" Wege** gehen kann, spricht die Erfahrung, mit der Frau Schanz in ihrer eigenen Arbeit solche Wege erprobt (z.B. ihre „sozialpädagogischen" Gespräche), und die Überzeugung, daß unkonventionelle Wege, verbunden mit dem Anspruch der Selbstbeschränkung, **„vielleicht" (!)** mehr bringen („vielleicht kann man was erreichen") als die ausgetretenen Helferwege.

Aus Frau Schanz' Aussagen spricht die erfahrene Ausbilderin, die es sich „leisten" kann, gegen verbreitete Vorstellungen ihrer Kollegen/Kolleginnen von ihre Ausbilderrolle **an**zudenken und auf ihre Gedanken zu insistieren, auch wenn diese, wie im Fall ihres Handlungsvorschlags, auf Skepsis stoßen.

* **Frau Ulmenbauer:** Im Zentrum ihrer Aussage steht der Gedanke der **Abgrenzung des Emotionalen von einer rational bestimmten Handlungsweise** („also, daß ma des Emotionale wohl zuläßt, aber auch dann ganz gezielt sagt, bis dahin und nicht weiter, und daß ma dann gemeinsam versucht, auf der rationellen Ebene weiter zu arbeiten"). Die Bedeutung ihres Gedankens, den sie auf ihre Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung bezieht, ist aus dem Kontext ihres Beitrags nicht deutlich erschließbar. Mit ihrer Aussage kann Frau Ulmenbauer eine Mann-Frau-Problematik in ihrer Arbeit meinen; vielleicht möchte sie ein didaktisches Problem, das sich ihr stellt, ansprechen; vielleicht ist ihre Aussage der Ausdruck ihrer Schwierigkeiten, mit ihren Emotionen und Affekten in der Zusammenarbeit mit anderen in einer für sie angemessenen Weise umgehen zu können. Mit Blick auf die Fallarbeit und die Art, in der Frau Ulmenbauer sich von ihren Emotionen geleitet in das Fallverstehen eingebracht hat (vgl. z.B. den Kommentar in der Zwischenreflexion zu 5.1.4, S. 69, erster Abschnitt) erscheint die zuletzt genannte Variante als sehr naheliegend, wobei die beiden anderen möglichen Bedeutungen dadurch nicht ausgeschlossen sind.

* **Frau Münch:** Sie bezieht sich in ihren Gedanken auf unterschiedliche Stellen der Fallarbeit:

- In ihrem **ersten Punkt** („Programme entwickeln, die die Azubis in ihrer **Sozialkompetenz** fördern") hat sich Frau Münch offensichtlich von den Gedanken, die Frau Schanz im Zusammenhang ihres Handlungsvorschlags und ihrer „sozialpädagogischen" Praxis dargestellt hat, anregen lassen.

(**Anmerkung:** Frau Münch hat im Rahmen des Seminars auch einen Fall eingebracht, der im Anschluß an den Fall von Frau Larsen zur Sprache kam. Das Thema ihres Falles ist eine Außenseiterproblematik. Dies zu wissen, läßt erst verstehen, warum Frau Münch die Frage nach der Sozialkompetenz besonders hervorhebt. („Ganz einfach auch miteinander umgeh'n, das ham viele auch nicht gelernt".)

- In ihrem **zweiten Punkt** („... dann die Abteilungen in bestimmte Problematiken mitberatend einzubeziehen") macht sich Frau Münch die Handlungsvorschläge bzw. methodischen Anregungen von Herrn Hof und Herrn Kiesl zueigen.

- In ihrem **dritten Gedanken** hat sich Frau Münch von Herrn Löwes Handlungsvorschlag (die Entwicklung aufzeigen anhand der Noten) inspirieren lassen, wobei sie seine Gedanken einerseits erweitert, andererseits auch problematisiert: „... was mir ganz wichtig erscheint, ist nicht nur die Leistung zu seh'n, diese Noten, die die bringen sollen, auch die **Fortschritte in der Persönlichkeit** ..., daß das vielleicht wesentlich wichtiger is als irgendwelche Noten...". Mit ihrem Beispiel am Ende ihrer Gedanken zu diesem Punkt deutet Frau Münch an, was für sie Fortschritte in der Persönlichkeit heißt: „... wenn er kommt und 'n **Duckmäuser** war und sich jetzt darstellen kann, daß des vielleicht viel wichtiger is, als wenn er anstatt 'ne 3 'ne 4 hat". Frau Münch geht es offensichtlich um die Entwicklung des Auszubildenden zu einem **selbstbewußten Menschen**. Ihr Gedanke liegt in der Konsequenz des Grundthemas der Fallarbeit 'Förderung der Selbständigkeit'; durch die vergleichende Gegenüberstellung zum Thema 'Noten' und deren Relativierung in einem abwertenden Sinn erhält das Thema bei Frau Münch eine zugespitzte, in eigen-sinniger Weise von ihr entwickelten Bedeutung.

- Im **letzten Punkt** ihres Beitrags kommt Frau Münch auf sich zu sprechen: „Und dann, was für mich **halt (!)** wichtig is, **ja (!) nicht alle Probleme zu meinen Problemen zu machen**, weil ich da **auch sehr stark davon betroffen bin von diesen Emotionen** ..."; und ihr letzter Satz. „ja .. das bewegt mich halt ganz einfach, daß die Probleme, die ich zu meinen Probleme mache und das is glaub ich auch sehr, woran ich zu arbeiten und zu knabbern habe und das is mir auch **sehr bewußt geworden bei dem Fall**". Frau Münch hat im Fall von Frau Larsen

einen Grundkonflikt bei sich selbst wiedererkannt, an dem zu arbeiten ihr wichtig geworden ist. Und sie weiß auch (oder ahnt vielmehr), daß dies keine leichte Aufgabe („zu knabbern habe") sein wird.
Frau Münchs Aussagen sind Ausdruck ihrer hohen reflexiven und identitätsbezogenen Wahrnehmung der eigenen Arbeit und ihrer Ausbilderrolle.

(Auch hier, im Zusammenhang des letzten Punktes von Frau Münch, eine **Anmerkung**, die - wie im Fall von Frau Flad - **über den Fall von Frau Larsen und seine Analyse hinausführt:** Auch Frau Münch wurde ein halbes Jahr nach Abschluß des Seminars an ihrer Arbeitsstätte interviewt. In diesem Gespräch auf ihre Arbeit als Ausbilderin angesprochen, gab sie zu erkennen, daß sie im Anschluß an das Seminar, bedingt durch die Lernerfahrungen, die sie gemacht hat (insbesondere im Rahmen ihres eigenen Falles), sich ein neues Aufgabenverständnis gegeben und ihre Arbeit umgestellt hat. Als **Beispiel** sei folgender Gesprächsausschnitt wiedergegeben, der den Zusammenhang zu Frau Münchs oben geäußertem Vorsatz, „nicht alle Probleme zu meinen Problemen zu machen" deutlich erkennen läßt: „Und ich sagte (den Auszubildenden) auch, das ist nicht mein Job, Euch auszubilden. Dann ham se zwar alle geschaut, hab ich g'sagt, also klar, ich mach den Unterricht, aber Ihr könnt Euch nicht reinsetzen und sagen, so Münch, jetzt mach mal aus mir 'n Industriekaufmann, hab ich g'sagt, 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 se schon etwas betroffen gemacht, weil's halt auch dieser **Umschwung** (!) ist, die ham mich halt anders kennengelernt, und so langsam kommen sie jetzt, na. Ich will das, ich will das, ham Sie nicht da was? Und dann geb ich halt Kurzinformationen raus und dann **kümmern sie sich selber d'rum**. Und das, das funktioniert eigentlich relativ gut. Nicht bei allen, klar, sie müssen's erst lernen.")[1]

*** Frau Larsen:** In ihrem Beitrag spricht Frau Larsen drei Themen an, die **in ihrer Beziehung zueinander** Frau Larsens **Ambivalenzen** am Ende ihres Falles erneut (vgl. den Kommentar zu Frau Larsens Aussagen am Ende der Phase der „Handlungslösungen", S.100) sichtbar werden lassen:

- Das Hauptthema ihres Beitrags ist die Verdeutlichung der Wende, den der Fall für Frau Larsen genommen hat: „**Vor der Kaffeepause** (d.h. vor Beginn der Verstehensphase) hab ich mir aufgeschrieben, ich hab, **wir** haben ein Ziel, **beide** ein Ziel und einen Auftrag .. **Jetzt** ah denk ich mir, die Aufgaben, an denen sie (die Auszubildende) wachsen kann ... . Ich möchte die Selbständigkeit der Auszubildenden fördern, denn nicht ich, sondern **sie muß die Prüfung schaffen** ..". Mit diesem Satz („sie muß die Prüfung schaffen") wird jene Gesprächsszene aus der Phase der „Handlungslösungen" in Erinnerung gebracht, in der Frau Larsen diesen Satz formuliert und sich dabei, in Anbindung an Herrn Hofs Ausführungen zum Thema der Prüfungsverantwortung, selbst korrigiert hat (Hof: „Woran kann sie wachsen? In kleinen Schritten, aber wachsen heißt für mich, sie muß Verantwortung übernehmen, auch für ihre Prüfung. Wenn Frau Larsen sagt, wir zwei schaffen die Prüfungen schon, krieg ich einen heillosen Schreck." Larsen: „Ja. Wir zwei, hab ich g'sagt. **Sie** muß sie schaffen.": vgl. 3099 - 3108). Die Tatsache, daß Frau Larsen dieses Gespräch in den Mittelpunkt ihres Resümees stellt, deutet darauf hin, daß sie diese Szene als **Schlüsselszene** zum Verstehen ihres Falles ansieht.

- Neben diesem Hauptthema findet sich in Frau Larsens Beitrag ein Zwischenthema, das von ihr, in einem Nebensatz, nur angedeutet wird: **„... und da frag ich mich, ob ich des net eigentlich auch schon gemacht, versuch zu machen"**. Dieser Satz findet sich als Zwischenbemerkung bzw. kurze Unterbrechung ihrer oben zitierten Gedanken (der Satz als ganzer: „Jetzt ah denk ich mir, die Aufgaben, an denen sie wachsen kann, und da frag ich mich, ob ich des net eigentlich auch schon gemacht, versuch zu machen. Ich möchte die Selbständigkeit der Auszubildenden fördern, denn nicht ich, sondern sie muß die Prüfung schaffen.").

---

[1]Zitiert aus: Müller, K.R. / Mechler, M., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung" für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München 1992, S.87/88.
Vgl. darüberhinaus einige Interpretationen zum Interview: Mechler, M., Rudi, Außenseiter. Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle, in: Zeitschrift 'Berufsbildung' 24, Dezember 1993, S.12 - 15

Diese Zwischenbemerkung von Frau Larsen steht inhaltlich in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu ihren vorausgehenden und nachfolgenden Gedanken. Frau Larsens Bemerkung stellt im Kern den Versuch dar, **ihre bisherige Arbeit, was die Förderung der Auszubildenden betrifft, zu rechtfertigen**. Es scheint Frau Larsen wichtig zu sein, den Teilnehmern am Ende der Fallarbeit eine positive Sicht zu hinterlassen. Im Hinblick auf den Verlauf der Fallbearbeitung und der Art, mit der Frau Larsen sich auf diesen Prozeß eingelassen hat, wird dieses ihr Bedürfnis nachvollziehbar. An unterschiedlichen Stellen der Fallarbeit gibt sich Frau Larsen als Person zu erkennen, der es viel bedeutet, von anderen für ihre Arbeit und wie sie ihre Arbeit sieht und bewertet **Bestätigung zu erhalten** (vgl. u.a. den Kommentar zu Frau Larsens „Stellungnahme" in der 4. Arbeitsphase, S.47f.). Frau Larsens wiederholtes Bemühen in der Fallarbeit, ihr eigenes Handeln zu rechtfertigen, liegt in der Konsequenz ihres starken Bedürfnisses nach Anerkennung und Bestätigung (vgl. z.B. Frau Larsens Rechtfertigungsversuche im Zusammenhang des Handlungsvorschlags von Frau Schanz: Zeilen 2765 - 2817 bzw. S.84 oder ihre anfänglichen Bedenken im Zusammenhang des Handlungsvorschlags von Herrn Hof: Zeilen: 3325 - 3388 bzw. S.91).

In diesem Licht betrachtet erscheinen Frau Larsens Rechtfertigungen ihrer Arbeit nicht als Ausdruck eines strategischen Denkens den anderen Teilnehmern gegenüber, um diese aus einer bornierten Einstellung heraus von der „Richtigkeit" ihres Handelns überzeugen zu wollen, sondern sind Ausdruck dafür, **daß sie mit anderen Sichtweisen oder kritischen Deutungen, die für sie Verunsicherungen bedeuten, „schlecht leben" kann**. In ihrem Fall und in der Fallarbeit gibt sich Frau Larsen als Person zu erkennen, die in der Gestaltung ihrer Beziehungen zu anderen Menschen (zur Auszubildenden ihres Falles, zu ihren Familienmitgliedern, zu den Teilnehmern an der Fallarbeit) von einem ausgeprägten **Harmoniebedürfnis** geleitet ist. Infragestellungen ihrer Sichtweisen durch anderes Denken und Verstehen erfährt Frau Larsen (daher) als Verlust dieses Bedürfnisses und als persönliche Verunsicherung, die zuzulassen, auszuhalten oder auszubalancieren Frau Larsen nicht als eine Herausforderung wahrnimmt, an der sie selbst als Ausbilderin in ihrem Fall „wachsen" kann. Frau Larsens Rechtfertigungen lassen sich, so besehen, als **Abwehr ihrer Verunsicherungen** verstehen (vgl. auch den Kommentar, S.100) und als Bemühen, die Risse und Bruchstellen, die ihr Bild von ihrer Ausbilderwelt durch die Fallarbeit bekommen hat, zu glätten.

Im Kontext dieser Deutung läßt sich auch Frau Larsens folgender, ihr Resümee abschließender Gedanke verstehen:

- **„... ah zusammenfassend auch für mich, s'is eigentlich nicht falsch, wie wir zuhause miteinander umgeh'n":** Frau Larsens Schlußgedanke ist der Versuch einer Bilanzierung, was die Fallarbeit ihr selbst („zusammenfassend auch für mich"), d.h. ihr über den Fall hinaus gebracht hat. Sie verweist auf ihre **Familie**, dabei nicht in der Ich-, sondern in der Wir-Form sprechend. Durch die Fallarbeit sieht sich Frau Larsen bestätigt, daß es „eigentlich nicht falsch (is), wie wir zuhause leben". Der Satz spiegelt Frau Larsens Verunsicherung (durch die Syntax: „eigentlich nicht falsch") und gleichzeitig ihre Auflösung (durch die Semantik). Die Wir-Form, in der Frau Larsen über ihr Zuhause spricht, ist Ausdruck der **symbiotischen Bedeutung, die die Familie für sie hat**. (Vgl. Frau Larsens Charakterisierung ihrer Beziehung zu ihrem Ehemann, S.61; vgl. auch ihre Aussagen bezgl. ihrer familialen und beruflichen Interessen, S.94f., die erkennen lassen, daß sich Frau Larsen der Probleme, die ihre starken Gefühlsbindungen an die Familie zur Folge haben können - die sie im Fall ihrer Tochter auch erfahren hat - bewußt ist.) Die Familie (vor allem ihr Ehemann) stellt für Frau Larsen, bei allen Emanzipationsansprüchen, die sie an sich stellt und die sie auch durchsetzt, den Mittelpunkt ihrer Lebensinteressen dar. Die **Familie ist Bestimmungsrahmen und auch Quelle**, aus der sie sich immer wieder Kraft für ihr berufliches Handeln holt (vgl. S.61). Aus diesem Deutungskontext wird verstehbar, warum Frau Larsen am Ende der Fallarbeit ihr „Miteinander-Umgehen zuhause" hervorhebt, indem sie ihr Zuhause bestätigt sieht. Die (Erziehungs-) Probleme mit ihrer Tochter (im Konflikt von „Festhalten - Loslassen") sind zwar nicht aufgelöst, aber Frau Larsen erkennt für sich (und wird darin von der Arbeitsgruppe bestätigt), daß sie auf dem „richtigen" Weg ist. **Diese Einschätzung ihrer familialen Situation bereitet Frau Larsen den Boden, ihr Handeln im Fall ihrer Auszubildenden zumindest im Ansatz legitimieren zu können.** In Form einer **Paraphrase** könnte ihre Aussage lauten: 'Wenn es ei-

gentlich nicht falsch ist, wie wir zuhause miteinander umgehen, dann ist es eigentlich nicht „so" falsch, wie ich mit der Auszubildenden meines Falles umgehe'. Frau Larsens wörtliche Aussage in ihrem Resümee lautet: „.. und da frag ich mich, ob ich des net eigentlich auch schon gemacht, versuch zu machen".

Frau Larsens Bestätigungs- und Rechtfertigungsversuche bedeuten in ihrer Konsequenz ein **Unterlaufen ihres eigenen Handlungsvorsatzes**, „die Selbständigkeit der Auszubildenden zu fördern, denn nicht ich, sondern sie muß die Prüfung schaffen". Dieser Vorsatz, im Sinn des Handlungsvorschlags von Herrn Hof (vgl. u.a. S.93), stellt Frau Larsen vor die Aufgabe eines Neuanfangs und einer Neubestimmung ihrer Beziehung zu ihrer Auszubildenden, eingebunden in ein Umdenken und Neuverstehen, was ihre Rolle als Ausbilderin (ihre „Helferrolle") betrifft. Es ist zu fragen, **ob Frau Larsen sich mit ihrem Handlungsvorsatz auf einen solch *prinzipiell* angelegten Neubeginn und Umdenkungsprozeß einlassen kann**. Angesichts ihrer Selbstbestätigungen und Rechtfertigungsversuche, mit denen sie im Verlauf und am Ende der Fallarbeit ihre eigene Praxis wiederholt kommentiert, muß diese Frage mit einem **Fragezeichen** versehen werden.

(**Anmerkung:** In welcher Weise Frau Larsen ihren Handlungsvorsatz in ihre Arbeit eingebracht und umgesetzt hat, war u.a. Gegenstand eines Gesprächs mit ihr, das einige Monate nach Abschluß des Seminars stattfand. Dieses Gespräch wird in einer nachfolgenden Arbeit dargestellt und analysiert.)

TEIL II: ANALYSEN ZUM BILDUNGSKONZEPT 'FALLORIENTIERTE BERUFSPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG FÜR BETRIEBLICHE AUSBILDER / AUSBILDERINNEN' IM SPIEGEL DER FALLARBEIT „LARSEN"

8. FRAGEN ZUR LEISTUNGSFÄHIGKEIT DES BILDUNGSKONZEPTES IM HINBLICK AUF EINIGE SUBJEKTIVE UND STRUKTURELLE ARBEITSBEDINGUNGEN

8.1 Einführung in die Untersuchung: Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen im Zusammenhang der bildungs- und erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Bildungskonzeptes

Der Fall „Larsen" steht stellvertretend für die Bildungssituation, von der das vorliegende Bildungskonzept ausgeht: AusbilderInnen berichten von für sie schwierigen Problem- oder Konfliktsituationen aus ihrem beruflichen Alltag in der Erwartung, daß über die Bearbeitung ihres Problems in der Arbeitsgruppe die Problemsituation erhellt wird und sich ihnen (neue) Handlungsperspektiven eröffnen. Am Ende der Analysen zum Fall „Larsen" steht daher **die Frage, welche Erkenntnisse aus den Analysen gewonnen werden können, die eine differenzierte Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes im Sinn der Zielvorstellung 'Handlungskompetenz' ermöglichen**.

Bevor erste Antworten auf diese Frage gegeben werden können, bedarf es einer Verdeutlichung, was im Sinn des hier zugrundeliegenden Fortbildungskonzeptes mit dem Ziel der beruflichen Handlungskompetenz gemeint ist und insbesondere, auf welche Weise, d.h. auf welchen Bildungswegen dieses Ziel verfolgt werden soll.

8.1.1 Bildungs- und erkenntnistheoretische Grundannahmen des Fortbildungskonzeptes im Hinblick auf den Prozeß des Fallverstehens

* **Zur bildungstheoretischen Seite** des Fortbildungskonzeptes: Die folgenden Ausführungen stammen aus der überarbeiteten und aktualisierten Fassung eines Fachvortrages von Kurt Müller, den dieser anläßlich des 5. Bayerischen Berufsbildungskongresses zum Thema „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen" gehalten hat:

„Das vorrangige Anliegen des Fortbildungskonzeptes ist es, die in den ... Fallsituationen infrage gestellte **berufliche Handlungsfähigkeit** der Ausbilder (wieder) **herzustellen**. Dies setzt voraus:

(1) Die komplexen und schwierigen Ausbildungssituationen in ihren vielfältigen Aspekten, in ihren Entstehungsformen und Entstehungsbedingungen sowie in ihren gewordenen Strukturen **verstehen** zu können (Verstehensfähigkeit als pädagogische Grundfähigkeit). Um dies zu erreichen, müssen verschiedene Zwischenschritte gegangen, d.h. Zwischenziele erreicht werden:

a) Das Verstehen der Anteile, die der Ausbilder bei der Entstehung des „Falles" mit seiner **eigenen Person** beigesteuert hat (z.B. seine je spezifischen Kenntnisse über Sachverhalte und Zusammenhänge, seine Interessen und die damit zusammenhängenden selektiven Wahrnehmungsmuster, seine Art, Personen und Situationen zu deuten bzw. soziale Wirklichkeiten zu konstruieren, seine Ausblendungen und Umdeutungen, seine Normen, Orientierungs- und Wertemuster, seine Ängste und Befürchtungen u.a.m.).

b) Das Verstehen der Anteile der **anderen Personen** bei der Entstehung des Falles, das Verstehen von deren Handlungsplänen, Handlungsstrategien und Sinnsystemen, ihren Wahrnehmungen und Situationsdeutungen, ihren Deutungs- und Urteilsmustern, ihren Gefühlen u.a.m. Dies schließt die Fähigkeit zur Betrachtung der Fallsituation mit den Augen der anderen Beteiligten ein, das Hineindenken und das Einfühlen in deren Person. Gelernt werden muß also das Verstehen, weshalb die anderen so gehandelt haben wie sie gehandelt haben.

c) Das Verstehen von schwierigen **Interaktionsvorgängen**, wie sie sich in der Fallgeschichte ausgebildet haben. Das Verstehen von Beziehungsstrukturen (Gruppenstrukturen, Rollen) und die in ihnen 'schlummernden' Konfliktpotentiale. Das Verstehen von Konfliktursachen und Konfliktverläufen, die Bedeutung von Macht, Status, Kompetenz, Vertrauen, Konkurrenz, Interessen und ähnlicher Phänomene bei der Entstehung von schwierigen Interaktionssituationen.

d) Das Verstehen von **Lehr-Lernsituationen**, von Lernvorgängen im Jugendlichen und Erwachsenen, der Möglichkeit der Unterstützung von Lernvorgängen sowie der Einsicht in die Widerstände gegen Lernzumutungen, der Einsicht in Lernblockaden u.a.m.

e) Das Verstehen der Bedeutung der **betrieblichen Bedingungen** für die Fallentstehung, der Betriebsinteressen und -ziele, den Organisationsstrukturen und den in diesen 'schlummernden' Konfliktpotentialen für die Ausbildung.

f) Das Verstehen von Entwicklungen und Prozessen, die sich im **gesellschaftlichen Umfeld** der Ausbildung ergeben und die sich in der Fallgeschichte niederschlagen.

(2) Die (Wieder-)Gewinnung der beruflichen Handlungsfähigkeit bedeutet, diese so verstandenen, konkreten Ausbildungssituationen hinsichtlich ihrer **berufspädagogischen Problematiken** durchdringen zu können, die Probleme mit **verallgemeinerungsfähigem Wissen (Sonderwissen)** in Verbindung bringen zu können, die Verbindung zwischen **Konkretem und Allgemeinem** herstellen und auf diese Weise die **berufspädagogische Urteilskraft** erweitern zu können (berufspädagogische Urteilskraft als Voraussetzung für kompetentes Handeln).

(3) Die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit bedeutet darüberhinaus, für die Gestaltung der schwierigen Ausbildungssituationen erfolgversprechende **Handlungspläne** entwerfen und in der konkreten betrieblichen **Praxis verwirklichen** zu können. Da die Fallsituationen auf verschiedenen 'Ebenen' zu durchdringen sind, um sie umfassend und damit kompetent zu verstehen, wird damit gleichzeitig auch angedeutet, auf welche Ebenen sich **Problemlösungen** konzentrieren können: Auf die Auseinandersetzung des Ausbilders mit sich selbst, auf die Klärung und Gestaltung von Beziehungen, auf die Gestaltung von Lernsituationen sowie die Auseinandersetzung mit den betrieblichen bzw. den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seiner Ausbildertätigkeit."[1]

Die konzeptionellen Gedanken von Müller verdeutlichen den **Bildungsanspruch** des fallorientierten Fortbildungskonzeptes: Berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel von Fallarbeit wird als erreichbar gedacht, wenn es im Bildungsprozeß gelingt, das Fallproblem bzw. die Problemsituation, die Gegenstand des Bildungsprozesses ist, angemessen, d.h. ihren vielfältigen Zusammenhängen und Dimensionen gerecht werdend, zu **verstehen**. Man kann daher sagen: **Verstehen - im Sinn eines hermeneutisch angelegten Prozesses - ist das Herz bzw. der Kern des fallorientierten Konzeptes.**

---

[1]Müller, K.R., Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen, im Juli 1994, S.6f.

Verstehen bedeutet, den Fall nach seinen vielfältigen Bedeutungen und **Sinnzusammenhängen** zu erschließen. Die Bewegung des Verstehensprozesses reicht dabei von der situativen Eingebundenheit des Falles (die Konkretheit des Falles) zu dem, was als das Typische des Falles erkennbar wird (das Allgemeine des Falles), ohne dabei das Spannungsverhältnis von Konkretheit und Allgemeinheit zu verlassen (hermeneutische Zirkularität). Dieses gegenseitige Verwiesensein von **konkreter und allgemeiner** Fallbetrachtung ermöglicht die Herausbildung jener Fähigkeiten, die Müller „(berufs-)pädagogische **Urteilskraft**" bezeichnet und die den Kern von Handlungsfähigkeit ausmacht. Im Sinn dieses Verständnisses von Fallarbeit als Verstehensarbeit wird Lernen im Rahmen dieses Bildungskonzeptes nicht nur dem Begriff nach, sondern aufgrund der Qualität der Lerngestaltung zu einem **Bildungs**prozeß.

* **Zur erkenntnistheoretischen Seite** des Fortbildungskonzeptes: Neben dieser bildungstheoretischen Seite **bedeutet Verstehen aus erkenntnistheoretischer Sicht** - die im Rahmen des hier zugrundegelegten Bildungskonzeptes mit der bildungstheoretischen Seite untrennbar verknüpft ist - ein zweites:[1] **Der Fallerzähler** wird **als Interpretor und Konstruktor seines Falles** gesehen. Er ist Interpretor, da er in der Darlegung seiner Fallgeschichte diese zugleich interpretiert. Er ist darüberhinaus auch Konstruktor, und zwar in einem doppelten und wörtlichen Sinn: Indem der Fallerzähler seinen Fall interpretiert, stellt er ihn her (Konstruktion als Prozeß des Hervorbringens), da seine Interpretationen auf nichts „wirklich" Vorfindliches, Objektives verweisen, es sei denn, dies „wirklich" Vorfindliche, scheinbar Objektive wird seinerseits als Konstruktionsgebilde erkannt. (Die Geschichte, die Frau Larsen im Seminar erzählt, ist eine andere Geschichte als ihr sog. „Fall", über den sie erzählt. Auch ihr „Fall", d.h. ihre in ihrem Berufsalltag eingebundenen Erfahrungen mit ihrer Auszubildenden, „**ist**" (und „**hat**" nicht nur) eine **Geschichte**, da die Wirklichkeit, die hier aufscheint, eine von Frau Larsen durch ihre Wahrnehmungen und Erkenntnisse (mit-)**hervorgebrachte Wirklichkeit** ist.) „Das Menschliche des Menschen ist, daß er eine Vorstellung von sich selbst entwickeln kann. Seine Vorstellungen sind die Wirklichkeit."[2]

Die erkenntnistheoretische Annahme von der **konstruktivistischen Struktur der Wirklichkeit** bedeutet, daß der Verstehensprozeß in der Fallarbeit, in dem die Fallinterpreten sich mit ihren Deutungen und Interpretationen auf den Fall und die Deutungen des Fallerzählers aus unterschiedlichen Perspektiven, Wahrnehmungen, Einschätzungen einlassen, sich nicht nur als Re-konstruktions-, sondern auch als Konstruktionsprozeß darstellt. **Indem die Fallinterpreten den Fall als Geschichte neu lesen (re-konstruieren), bringen sie ihn neu hervor (konstruieren ihn)**. Man kann daher, in Anlehnung an Arnold, sagen: Fallverstehen ist ein **produktiver** Prozeß der Auseinandersetzung mit differenten Wirklichkeitskonstruktionen.[3]

Die erkenntnistheoretische Position des Konstruktivismus, von der das fallorientierte Fortbildungskonzept ausgeht, ist nicht folgenlos für die Bildungspraxis. Denn sie bedeutet den **Verzicht auf jegliche Form fundamentalistischen Denkens und objektivistischer Wahrheitssuche**. „Die individuellen und sozialen Konstruktionen der Wirklichkeit sind das menschlich Konstitutive, das Lernen möglich macht, insoweit die Konstruktionen nicht endgültig sein können, sich auf andere beziehen, sich je nach Lebenslage (bezogen auf den Verstehensprozeß in der Fallarbeit: je nach Interessenslage und (biografischem) Standort der Fallinterpreten, Anm. d. Verf.) verändern"[4]. Das Aufgeben eines objektivistischen Erkenntnis- und Wirklichkeitsbegriffs bedeutet für die Fallinterpreten im Bildungsprozeß, **daß es eine „richtige" oder „wahre" Lesart, den Fall zu verstehen, nicht gibt**. Hinsichtlich ihres „Wahrheitsgehalts" haben die unterschiedlichen Deutungen und Sichtweisen prinzipiell einen **gleichrangigen Erkenntnisstatus**. Daher verbietet sich für die Fallinterpreten, in ihren Deutungsversuchen auf Rechtfertigungsmuster oder -strategien zurückzugreifen, um die eigene Perspektive gegen

---

[1]Vgl. u.a. Müller, K.R. / Mechler, M., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung" für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder, Bayer. Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München 1992, S.14 - 16; Müller, K.R., Annäherungen an ein Bildungskonzept, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 31, Frankfurt/M. 1993, S.94 - 96

[2]Tietgens in: Müller, K.R. ebd., S.96

[3]Vgl. Arnold, R., Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, 1992, S.26 - 32

[4]Tietgens in: Müller, K.R. ebd., S.96

andere Sichtweisen durchzusetzen. „Vielmehr stehen eine ganze Anzahl von z.T. konkurrierenden, sich gegenseitig bestätigenden oder ergänzenden, aus- oder einschließenden Deutungen im Raum."[1]

Das ausdrückliche und erwünschte Zulassen von Deutungsvielfalt im Verstehensprozeß heißt allerdings nicht, daß dieser auf einen „reinen" Erkenntnispluralismus und auf Deutungsbeliebigkeit hinausläuft. Die Deutungen und Sinnkonstruktionen der Fallinterpreten stellen Angebote an den Fallerzähler dar und beziehen ihren **„Wahrheitsgehalt" aus der produktiven und erfolgreichen Bemächtigung des Fallproblems**. In der Konsequenz dieses **pragmatischen** Verständnisses von Wahrheit in Anlehnung an Glasersfeld[2] geht es dann nicht darum, „welche Deutungen der Fallgeschichte im „konkreten", „objektiven" Sinne „wahr" sind, sondern welcher (begründbare) Handlungserfolg auf der Basis welcher Falldeutungen sich einstellen mag, so daß das Handeln des Fallerzählers in seiner als problematisch erlebten Fallsituation .. eher gelingt"[3].

8.1.2 Gegenstand der Untersuchung und Fragestellungen

Der eingangs dieses Schlußkapitels aufgeworfenen Frage, welche Erkenntnisse aus den Analysen zum Fall „Larsen" zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes in der Bildungspraxis gewonnen werden können, soll im folgenden im Licht dieser hier ausgebreiteten bildungs- und erkenntnistheoretischen Gedanken nachgegangen werden, da diese für das Bildungskonzept konstitutiv und für die fallorientierte Praxis handlungsleitend sind. Im Mittelpunkt des Evaluationsversuchs steht demnach eine genauere Betrachtung des **Verstehensprozesses** und zwar im Hinblick auf einige seiner **Ermöglichungsbedingungen**.

Die Analyse des Bedingungszusammenhanges des Verstehensprozesses wird sich dabei auf **zwei Untersuchungsrichtungen** konzentrieren:

(1) Die eine Untersuchungsrichtung (Kapitel 8.4) betrifft die **(strukturelle) Bedingungsseite des Arbeitsmodells (Aufbau und Zusammenhang der Arbeitsschritte) sowie die soziale Ordnung (Innen-/ Außenkreis)**. Die zentrale Frage wird dabei sein, inwieweit die innere Struktur der beiden Systeme geeignet ist, Verstehensprozesse im Sinn des oben skizzierten bildungstheoretischen und hermeneutischen Verständnisses zu begünstigen. (In Stichworten seien nochmals genannt: Verstehen eines Falles in seinen vielfältigen und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Bedeutungen; Fallverstehen als Entwicklung von Sinnzusammenhängen; Ermöglichung von berufspädagogischer Urteilskraft durch die Betrachtung des Falles hinsichtlich seines Verhältnisses von Konkretheit und Allgemeinem.) Die Untersuchung wird die in Kapitel 5.2.3 geführte Diskussion zur „Entwicklung des Verstehensprozesses als das Erschließen von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen" (S.73 - 82) neu aufnehmen und sie unter den hier angesprochenen strukturellen Gesichtspunkten fortführen.

(2) Die andere Untersuchungsrichtung (Kapitel 8.2 und 8.3) bezieht sich auf die **subjektive Bedingungsseite des Verstehensprozesses: die Kompetenzen der Seminarteilnehmer und der Fallberater.**

a) Zu den Kompetenzen der Seminarteilnehmer (Kapitel 8.2)**:** Die Fragestellung der Untersuchung richtet sich hier vor allem auf die **Erwartungen, Interessen, Deutungen und Deutungsmuster**, mit denen die Seminarteilnehmer sich in den Bildungsprozeß einbringen, ihn wahrnehmen und mitgestalten. Wie in der Strukturanalyse hinsichtlich des Arbeitsmodells und der sozialen Ordnung wird auch hier mit Blick auf die oben dargelegten konzeptionellen Ausführungen zum Bildungskonzept (dabei auch die erkennntnistheoretischen Gedanken mitbeachtend) zu fragen sein, inwieweit die von den Teilnehmern eingebrachten Erwartungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster Verstehensprozesse im Sinn des Bildungskonzeptes zu

[1] Müller, K.R. ebd., S.96
[2] In: Arnold, R. ebd., S.29
[3] Müller, K.R. ebd., S.96

begünstigen vermögen oder - umgekehrt gefragt - welche der vorfindbaren **Subjektstrukturen sich als eher hinderlich, kontraproduktiv, widersprüchlich oder sperrig** erweisen. Die Aufmerksamkeit in diesem Untersuchungsteil wird sich vor allem auf diese problematische, das Fallverstehen behindernde Seite richten.

b) Zu den Kompetenzen der Fallberater (Kapitel 8.3)**:** Die Analyse geht hier von **zwei Fragestellungen** aus: Zum einen von der Frage, in welcher Weise die Fallberater mit den als problematisch erkannten „Kompetenzen" der Seminarteilnehmer im Verstehensprozeß umgegangen sind (Beispiele für mögliche Handlungsweisen: ignorieren, zulassen, verstärken, korrigieren, problematisieren, gegensteuern); zum andern von der Frage - sie ist mit der ersten Frage auf's engste verknüpft, jedoch umfassender -, inwieweit die Fallberater die Bildungsansprüche aus dem Fortbildungskonzept im Verstehensprozeß „erfolgreich" umzusetzen vermochten und vor welche besonderen („schwierig mit ihnen umzugehenden") Herausforderungen sie dabei gestellt waren. Bezugspunkt der Kompetenzanalyse der Fallberater ist demnach nicht ein das gesamte Spektrum der Aufgaben eines Fallberaters umfassendes Kompetenzprofil[1], sondern in erster Linie jene Kompetenzen, die, dem Untersuchungsinteresse in diesem Kapitel entsprechend, die Gestaltung des Verstehenprozesses betreffen. (Hinsichtlich des Beitrags in dem gerade angesprochenen Ergebnisbericht über die Pilotphase handelt es sich vor allem um die sog. **erwachsenen- und berufspädagogischen Deutungs- und Begründungskompetenzen**. Darüberhinaus richtet sich die Analyse auch auf die **Moderation** der Fall- und Verstehensarbeit, der im Zusammenhang der ersten Frage (Umgang mit den als problematisch erkannten „Kompetenzen" der Teilnehmer) eine zentrale Bedeutung zukommt.)

8.2 Ausbilderinteressen, Deutungen und Deutungsmuster als subjektive Bedingungen des Verstehensprozesses - über einige subjektbezogene Verstehensbarrieren am Beispiel von 6 Szenen aus der Fallbearbeitung

Ob und in welcher Hinsicht sich das fallorientierte Fortbildungskonzept in der Bildungspraxis bewährt, hängt u.a. von der Frage ab, ob dieses Bildungskonzept zugeschnitten ist auf die Lern- und Interessensvoraussetzungen der Bildungsteilnehmer (Ausbilder). Dieser Frage nach der **Passung** des Bildungskonzeptes mit den subjektiven Voraussetzungen der Ausbilder wird im folgenden im Hinblick auf den Prozeß des Fallverstehens als das Kernstück des Bildungskonzeptes (vgl. 8.1) nachgegangen. Anhand ausgewählter Szenen aus der Bearbeitung des Falles „Larsen" werden Situationen beschrieben und analysiert, die zum Gelingen des Verstehensprozesses sich als „schwierig" oder problematisch erwiesen haben und die für die Teilnehmer wie für die Fallberater eine besondere Herausforderung darstellen. Die Szenen stehen beispielhaft für ähnliche Fallbearbeitungssituationen in anderen Fällen. Die Szenen stellen daher **typische** Szenen dar - typisch für besondere Schwierigkeiten, denen sich eine fallorientierte Fortbildung unter den oben entfalteten Bildungsansprüchen (vgl. 8.1) ausgesetzt sieht - und sind deshalb von grundlegender Bedeutung, was die eingangs gestellte Frage nach der Bewährung des Bildungskonzeptes in der Bildungspraxis aus einer subjektorientierten Sicht betrifft.

(**Anmerkung zur formalen Gestaltung:** Der Großteil der Fallbearbeitungssituationen, die zur Diskussion gestellt werden, wurde in dieser Arbeit bereits vorgestellt und in z.T. verwandten, z.T. anderen (Be-)Deutungszusammenhängen kommentiert und interpretiert. Aus Gründen der Überschaubarkeit und um die kritische Prüfung der Analysen für den Leser zu erleichtern (d.h. ohne aufwendiges Nachsuchen der entsprechenden Textstellen) werden diese Fallbearbeitungssituationen hier nochmals dargestellt - z.T. wörtlich und in vollständiger Fassung, z.T. in zusammenfassender Form.)

---

[1]Vgl. hierzu Müller/Mechler, Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung" für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder, Bayer. Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München 1992, S.94 - 172

8.2.1 Die Suche nach der „wahren" Deutung und/oder „richtigen" Handlungslösung - drei Szenen aus der Fallbearbeitung (Szenen 1-3)

*** Szene 1:** Die Stellungnahme der Fallerzählerin (Frau Larsen) zu den Aussagen der Arbeitsgruppe aus der dritten Arbeitsphase (Phase der „Betroffenheit" und „Identifikation": vgl. Zeilen 1524 - 1541 bzw. S.47)

Frau Larsen: „.. und der wichtigste Satz für mich war, den Sie g'sagt ham, was sie (gemeint ist die Auszubildende) selber fühlt, wie geht's mir selber? Mein Vater interessiert sich gar net für mich. Mir geht's selber so schlecht und er erwartet nur von mir. Also der Herr Löwe hat die Mutter dargestellt. Der geht's genauso, und ich steh auch so da. Also, des war'n alles Beiträge, so is es **wirklich** (Hervorhebung durch Frau Larsen), .. und ich weiß net, was ich tun kann, daß ich ihr Selbstvertrauen .. stärken kann."

Herr Hof: „Frau Larsen, das wird ja der Punkt sein, wo wir jetzt den nächsten, den nächsten Schritt drangehn: Zu verstehen nochmals genauer, was läuft da ab (Larsen: „ja"), wo kann man ansetzen, wie kann man das, was Sie bisher gemacht haben, einschätzen im Hinblick auf den Erfolg dessen, was Sie wollen. Da sind wir .. da gefordert alle zusammen, da vernünftige Ideen zu produzieren."

Kommentar: Frau Larsen erkennt sich in den Aussagen der Teilnehmer wieder und sieht sich verstanden: „.. des war'n alles Beiträge, so is es wirklich". Ihr Hinweis läßt erkennen, daß für sie das Verstehen ihres Falles kein offenes Projekt ist, das unterschiedliche Lesarten im Interesse der „Wahrheitsfindung" zuläßt, sondern getragen ist von der Annahme, daß es so etwas wie eine **„wahre" Sichtweise** gibt. Mehr noch: Indem Frau Larsen ihrer eigenen Sicht von ihrem Fall diesen „Wahrheitsanspruch" zuschreibt („so ist es wirklich"), unterstellt sie „Wahrheit" einer **ontologischen Sicht von Wirklichkeit**. Im Kommentar zur 4. Arbeitsphase (vgl. S.47f.) wurde hierzu gesagt: „Vergangenheit und Gegenwart ihres Falles ist für Frau Larsen zu einer einzigen „wirklichen Wirklichkeit" geworden. Frau Larsen steht nicht (mehr) in Distanz zu ihrem Fall, sie sieht ihn nicht (mehr) in der Differenz unterschiedlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten, sondern sie erlebt ihn aus emotionaler Betroffenheit als ein Wieder-Er-kennen der „wahren" Sichtweise durch die Beiträge der Teilnehmer."

Nach den Bestätigungen ihrer Sichtweise durch die Teilnehmer ist für Frau Larsen das Fallverstehen, das in der dritten Arbeitsphase auf den Weg gebracht wurde, im Grunde abgeschlossen. (Daß Frau Larsen in ihrer Stellungnahme die beiden kritisch gedachten Aussagen von Herrn Hof und Frau Flad, was ihre Lernunterstützung der Auszubildenden gegenüber betrifft (das Kassetten und Bücher Geben), nicht anspricht, unterstreicht das vorher Gesagte.) Aus ihrer Stellungnahme ist jedenfalls ein Interesse an einer weiterführenden Deutungsarbeit nicht erkennbar. Frau Larsen richtet vielmehr die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe - und zwar völlig unvermittelt - auf die Frage der Problemlösung. Vielleicht etwas zugespitzt kann man sagen: Nach den Interessen von Frau Larsen hätte das Herzstück der Fallarbeit, das Fallverstehen in der 5. Arbeitsphase, auch herausgeschnitten werden können. Für Frau Larsen ist eine erfolgreiche Problemlösung und damit, in der Begrifflichkeit des Bildungskonzeptes, die Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit nicht zwingend gebunden an eine reflexive Auseinandersetzung mit anderen, ihr fremden Sichtweisen, Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen. Frau Larsen scheint Problemlösung und Handlungsfähigkeit vielmehr mit einem instrumentell angelegten Erkenntnis- und Interessensmuster zu verbinden, da sie von der Arbeitsgruppe vor allem strategische Hilfen (z.B. Methodenhinweise zur Gesprächsführung) erwartet, um zu einem erfolgreichen Handeln zu kommen (in ihrem Fall: um die Auszubildende erfolgversprechender führen und lenken zu können: vgl. hierzu u.a. die Seiten 34 und 37f.).
(Zur Frage nach der Bedeutung einer instrumentellen Sichtweise pädagogischen Handelns für die Fallbearbeitung, insbesondere für den Prozeß des Fallverstehens: siehe Kapitel 8.2.2.)

Frau Larsens objektivistische Sicht von ihrer Fallwirklichkeit, ihr fundamentalistisches Wahrheitsverständnis und ihre instrumentellen Interessen haben **Folgen** für die Fallarbeit und den Verstehensprozeß. **Als solche Folgen** im Fall von Frau Larsen können gesehen werden:

* Wenn Frau Larsen sich in der Fallauslegung wiederholt bemüht, die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe auf **ihr** zentrales Thema (der Vater der Auszubildenden) zu lenken und dabei **ihre** Deutungen durch immer neue Informationen zu untermauern,
* wenn Frau Larsen nicht sich selbst, ihre eigenen Anteile an der Entstehungs- (nicht nur Folge-) Geschichte ihres Falles zum Thema macht (d.h. auch, keinen Anlaß sieht, die eigenen Deutungen/ Sinnkonstruktionen zur Disposition zu stellen),
* wenn Frau Larsen an unterschiedlichen Stellen des Verstehensprozesses sich bemüht, ihr Handeln zu rechtfertigen,
* wenn Frau Larsen am Ende des Fallverstehens, als Herr Hof in der Arbeitsphase der „Handlungsperspektiven" Frau Larsens Handeln und ihr Lernkonzept (entgegen ihren Erwartungen) in den Mittelpunkt der Fallbetrachtung stellt, seine Deutungen einerseits sich zueigen macht, sie andererseits „abwehrt".

Frau Larsens wiederholte Rechtfertigungen im Fallprozeß und ihr Abwehrhandeln im zuletzt genannten Punkt lassen sich allerdings **nicht allein** aus dem Zusammenhang der oben beschriebenen Sichtweisen und Deutungsmuster verstehen. Sie sind **auch** als Versuch zu sehen, das eigene Selbstbild und die in lebensgeschichtlichen und beruflichen Erfahrungen entwickelte Identität gegen Bedrohungen zu schützen. Die problematischen Folgen einer objektivistischen Sicht von Wirklichkeit und Wahrheit für den Bildungsprozeß werden durch ein solches, sehr wohl legitimes Schutzinteresse zusätzlich verstärkt.

* **Szene 2:** Ein Streitgespräch zwischen Frau Schanz und Frau Flad (vgl. Zeilen 2870 - 3017 bzw. S.86)

Vorbemerkung: Gegenstand des Streitgesprächs ist der Handlungsvorschlag von Frau Schanz an Frau Larsen, in der Gruppe ihrer Auszubildenden die 'Beziehung zum Elternhaus' als Thema anzusprechen. Frau Schanz entwickelte ihren Vorschlag aus dem Zusammenhang ihrer eigenen „sozialpädagogischen" Arbeit und den positiven Erfahrungen, die sie dabei machte. (Vgl. hierzu die Zeilen 2722 - 2763 bzw. S.84 sowie hinsichtlich des anschließenden Disputs mit Frau Larsen die Zeilen 2765 - 2817 bzw. S.84f..)

(Anmerkung: Da das Protokoll zum Streitgespräch zwischen Frau Schanz und Frau Flad sehr umfangreich ist, ist die folgende Wiedergabe an einigen Stellen gekürzt. Die fettgedruckten Wörter geben die phonetischen (sehr deutlich wahrnehmbaren) Hervorhebungen wieder.)

Frau Flad: „Ja ich find die Ideen, die die Frau Schanz verwirklicht in ihrem Betrieb sehr gut, sich .. da auch mal auf die gleiche Ebene zu stellen mit den Auszubildenden und nicht immer dieses Unter-Übergeordneten-Verhältnis zu haben. Das kommt bei diesen jungen Leuten sehr gut an, daß Sie sich über Themen informieren lassen wie Heavy Metal, das nimmt man Ihnen auch ab. ... Ah, nur ich denke, daß es ganz wesentlich is, abhängig is von der Struktur der Auszubildenden, welche Themen Sie dies, in diesem informellen, in diesen informellen Veranstaltungen behandeln können. Und Heavy Metal is toll oder irgendwelche allgemeinen Dinge, aber das Elternhaus, das is was Höchstpersönliches, ah, für jeden einzelnen, und ich erinnere mich an ein Einführungsseminar."

(Frau Flad berichtet im folgenden über ihre Erfahrungen in diesem Seminar, in dem sie die Auszubildenden ihr Elternhaus vorstellen ließ und dabei von zwei Auszubildenden kritisiert wurde, da ihnen das Thema aufgrund ihrer Familiensituation (Scheidung, „Zerrüttung") zu persönlich und deshalb „unangenehm" war.)

„Ich weiß jetzt nicht, wie diese Auszubildende (Frau Flad meint die Auszubildende aus dem Fall von Frau Larsen), nachdem das ja ein Problem is, das sie jeden Tag berührt und mit dem sie auch immer rumläuft, wie es sie belastet, reagieren würde, wenn sie das in der Gruppe darbringen müßte. Na? Also vielleicht, ja"

Frau Schanz: „(... .) was man vorgibt, na? Wenn man sehr viel vorgibt, und sich hineinsenkt,

dann ist das ganz klar. Aber wenn man Freiheiten (Flad: „mhm") läßt und sagt, sprich über das, was Du weitergeben möchtest."

Frau Flad: „Mhm. Aber wenn, ja, Sie müßten aber 'n Thema, oder Sie würden ja 'n Thema vorgeben, beispielsweise, wenn die Frau Larsen jetzt nach Hause kommt und sie macht so 'ne informelle Veranstaltung und dann is das Thema: Meine familiäre Situation, wie versteh ich mich mit dem Vater und Mutter? Und dann fühl ich mich mal in die Situation des Auszubildenden (sie meint die Auszubildende aus dem Fall) rein. Selbst wenn die andern das **nicht** wissen, (Schanz: „aber") ich glaub nicht, daß da zusätzlich noch was rauskäm, weil des einfach zu aktuell is, und sie fühlt, daß das auf sie abgestimmt is und daß sie von **ihr** letztendlich, daß die Veranstaltung, daß **sie** den Anlaß für die Veranstaltung .. bietet."

Frau Schanz: „Da darf ich aber schon was sagen, weil des ja **meinen** Vorschlag betrifft. (Flad: „mhm".) Ah. S' is ja, sind wir ja wieder in der gleichen Situation, dann kommt **sie** und setzt was **auf**. Dann gibt's aber doch auch noch **andere Möglichkeiten**, oder? Setzt sie den jungen Leuten was vor. Sowas kann man doch in einer Gruppe auch **erarbeiten**, mit **Gleichberechtigten**. Da kann man sagen, Mensch, wir machen also Sozialpädagogik, was woll'n mer uns denn für Themen geben? Und dann bin **ich genauso** berechtigt, einen Themenvorschlag zu bringen, wie also jetzt meine Auszubildenden, und wie geh'n mer dann der Reihe nach vor? Welches Thema nehm' mer uns als nächstes vor? Des sind so Dinge"

Frau Flad: „Sie diskutieren also?"

Frau Schanz: „Ja, richtig und das, das kann man auch sagen, indem sich eine Zeit vorgibt, sagmer, Leute, 'ne halbe Stunde lang denken wir mal drüber nach, was interessiert uns? **Tatsache** ist doch, daß, daß **sehr** viele junge Menschen heutzutage Probleme haben, **wirkliche** Probleme mit dem Elternhaus, brauch' mer bloß mal die Augen und Ohren aufmachen ...."
(Frau Schanz berichtet im weiteren über ihre Erfahrungen, die sie zuletzt im Rahmen ihrer „sozialpädagogischen" Gesprächsrunde zum Thema 'Was tu' ich am Heiligen Abend?' gemacht hat: „.. da is für mich ein Weltbild zusammengebrochen..")

„Also, ich wollt nur sagen, ich **lerne** da."

Frau Flad: „Vielleicht hab ich mich da falsch ausgedrückt."

Herr Hof: „Hilft das der Frau Larsen noch? Des is ja der Frau Larsen ihr Fall. (Larsen: „Danke".) Denken Sie bitte darüber nach, der Frau Larsen ihr Fall."

Frau Flad: „Ich wollt eigentlich"

Frau Schanz: „Meine Empfehlung war die: **hör'n Sie zu**. Geben Sie 'n **Freiraum**, hör'n Sie zu, o.k."

Frau Flad: „Ich finde, diese diese Methode, diese Ideen, die Sie ham, sehr schön. Meine, meine Einschränkung oder meine Bedenken waren, ob so 'ne Veranstaltung die Lösung für die den Fall von der Frau Larsen wäre, ja? Weil, wenn die Frau Larsen jetzt konkret für ihren Fall"

Frau Schanz: „Ich zitiere nur **Ihre** Meinung" (Flad: „mhm")

Herr Hof: „Sie ham, Sie ham die Argumente"
Frau Schanz: „Ich zitiere **Ihre** Meinung",(lacht)

Herr Hof: „die dafür oder dagegen sprechen, überlaß' mer's doch einfach der Frau Larsen, die sich da was rausholt, ja?"

Kommentar: Das Streitgespräch zwischen Frau Flad und Frau Schanz kann als beispielhaft für zahlreiche andere, ähnliche Gesprächssituationen in anderen Fällen gesehen werden. Es

steht gleichsam **typisch** für die Schwierigkeit, die viele Ausbilder haben, wenn sie mit anderen, ihren eigenen Vorstellungen nicht konformen oder gar widersprüchlichen Sichtweisen oder Handlungsperspektiven konfrontiert werden.

Das Streitgespräch zwischen Frau Flad und Frau Schanz gleicht einem Gefecht um die „Richtigkeit" bzw. Sinnhaftigkeit des Handlungsvorschlags von Frau Schanz. Die Grundproblematik in diesem Streitgespräch liegt darin, daß Frau Flad Frau Schanz die Handlungs**relevanz** ihres Vorschlags für die „Lösung" des Falles **abstreitet** und Frau Schanz nach dem **Muster von Richtigstellung und Rechtfertigung** handelt. Das Problem ist **nicht** (wenn wir den Gesichtspunkt hier einmal außer acht lassen, daß eine diskursive Verhandlung über die von den Teilnehmern eingebrachten Vorschläge an den Fallerzähler in der Arbeitsphase der „Handlungslösungen" nach den Regeln des Arbeitsmodells eigentlich nicht angesagt ist), daß, aus der Sicht von Frau Flad, diese mit „guten Gründen" den Handlungsvorschlag von Frau Schanz problematisiert (wenn sie z.B. sagt: „.. nur ich denke, daß es ganz wesentlich is, abhängig is von der Struktur der Auszubildenden, welche Themen Sie ... in diesen informellen Veranstaltungen behandeln" - zweifellos ein bedenkenswertes Argument), sondern daß sie die **Relativität sowohl ihrer eigenen Gedanken wie der von Frau Schanz**, was deren Handlungsvorschlag betrifft, **verkennt**, indem sie die Diskussion unter einen Ausschließlichkeitsstandpunkt stellt, nämlich unter die Frage nach **der** („richtigen") Fallösung. Frau Flad zieht am Ende des Streitgesprächs ein kurzes Resümee, in dem sie dies mit den Worten ausdrückt: „Ich finde, diese diese Methode, diese Ideen, die Sie (Frau Schanz) ham, sehr schön. Meine, meine Einschränkung oder meine Bedenken waren, ob so 'ne Veranstaltung .. die Lösung für .. den Fall von der Frau Larsen wäre, ja?" In dieser Aussage kommt der objektivistische „Wahrheitsanspruch", mit dem Frau Flad ihr Denken verbindet, deutlich zum Vorschein.

Frau Schanz betrachtet ihren Handlungsvorschlag nicht als **die** Lösung des Falles von Frau Larsen. In der Phase, in der sie ihren Vorschlag vorstellt, relativiert sie ihn zum Abschluß ihrer Gedanken: „Des is natürlich die Frage, ob sich dieses Mädchen öffnet, das is ganz klar. Man kann alles in Frage stellen, aber es wär vielleicht 'n **Versuch**, ah, die Gruppe darf nicht zu groß sein, des is ganz klar" (2760 - 2763 bzw. S.84). Frau Schanz erlebt sich in der Kritik von Frau Flad mißverstanden. Sie erkennt u.a., daß Frau Flad von Annahmen ausgeht, die sie weder gesagt noch gedacht hat (z.B. daß sie den Auszubildenden das Thema ('die Beziehung zum Elternhaus') vorgeben würde). Von daher ist verstehbar, daß sie sich durch die Einwände von Frau Flad persönlich angegriffen fühlt, auf Rechtfertigungsstrategien zurückgreift und dabei selbst in die Offensive geht („Ah. S' is ja, danke, sind wir ja wieder in der gleichen Situation, dann kommt **sie** und setzt was **auf**.") In diesem **eskalierenden Kreislauf** von Behauptung, Rechtfertigung und Selbstbehauptung (wobei auch Frau Flad sich von Frau Schanz mißverstanden erlebt: „vielleicht hab ich mich da falsch ausgedrückt") verläßt Frau Schanz ihre eigene relativistische und tentative Sicht, die sie mit ihrem Handlungsvorschlag zunächst verbunden hat, und verbindet nun ihrerseits ihre Gedanken mit einem verabsolutierenden Geltungsanspruch. (So erklärt sich, daß im Zug der Eskalation des Streitgesprächs die beiden Kontrahentinnen den Fall von Frau Larsen aus dem Auge verlieren, was den Moderator in mehrfachen Anläufen veranlaßt, das Gespräch zu einem Abschluß zu bringen.)

Das Streitgespräch zwischen Frau Flad und Frau Schanz zeigt einmal mehr, daß auch erfahrene und kompetente Ausbilder/Innen (als solche haben sich die beiden in der Fallarbeit zu erkennen gegeben) nicht gefeit sind gegen die Gefährdungen eines konstruktivistisch angelegten Lernens durch Rückfall in fundamentalistisches Denken. Der konstruktivistische Gedanke des fallorientierten Bildungskonzeptes verlangt von den Ausbildern aufzugeben, ihr Handeln nach den Leitlinien von Endgültigkeit, Eindeutigkeit und „Richtigkeit" zu befragen, statt dessen das dem eigenen Denken Fremde, scheinbar nicht-Passende, scheinbar Widersprüchliche als nicht minder legitime und Sinnhaftigkeit beanspruchende Wirklichkeitskonstruktion zuzulassen. Daß eine solche Erkenntnishaltung nach unseren Erfahrungen in der Bildungsarbeit für betriebliche Ausbilder eine besondere und mit vielen Schwierigkeiten verbundene Herausforderung darstellt (die Betonung liegt auf „besondere", da wir alle, die wir in eine objektivistische Weltsicht einsozialisiert sind, immer wieder neu vor die Herausforderung des Umdenkens gestellt werden), erklärt sich vermutlich daraus, daß **Ausbilder in ihrem betrieblichen Arbeitsfeld gelernt haben bzw. lernen mußten, weil durch die betrieblichen Arbeitsstrukturen gefordert, ihr Ausbilderhandeln nach eindeutigen, d.h. alternative Deu-**

tungen ausschließende Handlungsmaximen zu gestalten. (Pätzold und Drees sprechen in ihrer empirischen Studie zur betrieblichen Ausbildung von der Analogie der Ausbildungsgestaltung zu den den Ausbildern „vertrauten Formen der Organisation von Arbeitsprozessen" sowie davon, daß Ausbilder durch „die Verabsolutierung der betrieblichen Arbeitsbedingungen" und ihre zweckrationale Orientierung im Interesse des Unternehmens „alternative Realitätsauffassungen und -deutungen als Störfaktoren" ansehen.[1]) Aus dem Zusammenhang des beruflichen Arbeitsfeldes, in dem die Ausbilder (als Subjekte ihres Handelns und als Fremdbestimmte zugleich) ihre Erfahrungen machen, wird „ein Stück weit" verständlich und erklärbar, warum Ausbilder (auch) in der Bildungsarbeit danach drängen (Drang als eine Form von Zwang), **Alternativen und Widersprüchliches nach Möglichkeit zu eliminieren**, indem sie entweder das Widersprüchliche harmonisieren, so daß Widerspruchsfreiheit entstehen kann, oder, wie im Fall des Streitgesprächs zwischen Frau Flad und Frau Schanz, das Widersprüchliche ausgrenzen, um auf diese Weise ihm Sinnhaftigkeit und Geltung absprechen zu können. So hat eine pragmatische Sicht von Geltung im Sinn der Bewährung differenter Standpunkte im Handlungszusammenhang der eigenen Praxis in diesem Denken keinen Platz.

*** Szene 3:** Verstehensversuche von Frau Ulmenbauer (vgl. Zeilen 2396 - 2511 bzw. S.64f.)

Vorbemerkung: Das folgende Gespräch aus der Verstehensphase schließt unmittelbar an den Beitrag von Herrn Kiesl an, in dem dieser die „Orientierungslosigkeit" der Auszubildenden im Fall von Frau Larsen im Zusammenhang ihrer „Beziehungslosigkeit" zu verstehen sucht: „...Orientierungslosigkeit, in der sie gerade is, das war ne ganz, Beziehungs, Sozial, Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit", Zeilen 2392 - 2394.

Frau Ulmenbauer: „Und der Freund is des i-Tüpfelchen für mich. Also is, ich hatte **auch** so 'n Freund damals. Ich kann mich da noch **sehr gut erinnern**. Ich hab mir **genauso** an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war."

Herr Hof: „Das is ja auch **verständlich**."

Frau Ulmenbauer: „Ja, natürlich."

Herr Hof: „Weil diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus **keine** innere"

Frau Ulmenbauer: „Ne!"

Herr Hof: „Möglichkeit entwickelt hat, ihr Leben 'n Stück weit **selbständig** und da, d.h. auch in **Auseinandersetzung**, z.B. mit **Männern** zu **gestalten**."

Frau Ulmenbauer: „Ja."

Herr Hof: ... „Das sind Effekte von Elternhäusern, wo die Familie **hierarchisch**"

Frau Ulmenbauer: „Ja"

Herr Hof: „(... .), wo die Kinder über **Kontrolle** erzogen werden."

Frau Ulmenbauer: „Absolut"

Herr Hof: „Ja"

---

[1]Vgl. Pätzold,G./ Drees,G., Fachliche, pädagogogische und gesellschaftlich-politische Weiterbildung, in: Passe-Tietjen (Hg.), Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder, Darmstadt 1987, S.60 u. 61

Frau Ulmenbauer: „100 %ig"

Herr Hof: „Ja. Das ist"

Frau Ulmenbauer: „Das sind auch Kinder, die alle **gut** in der Schule sind, d'rum wundert mich eigentlich, daß das Mädchen **schlecht** in der Schule is, weil das paßt meines Erachtens nicht so gut rein, weil normalerweise sind so Kinder immer so Einser-Schüler, weil die gut sein **müssen**, weil des is die einzige Möglichkeit, sich also Nähe in irgendeiner Form .. (Hof: zu holen) zu holen. Also bei **mir** warn's die **Noten**. Weiß ich ganz genau, weil da wurde ich anerkannt."

(Das Gespräch bewegt sich im weiteren Verlauf um das Thema 'Elternhaus und Noten', wobei Frau Larsen im Zusammenhang dieses Themas die Beziehung zu ihrer Tochter anspricht.)

Herr Hof (eine Zäsur setzend): „Ja, wir sind ja dabei, der Franz (er meint Herrn Kiesl) hat jetzt, sehr klar, denk ich, auch 'n Stück weit theoretisch angeleitet, seine Sichtweise des, der Situation nochmals klargelegt. .. Was gibt's noch zu sagen?" ....

Frau Ulmenbauer: „Also, noch sind wir bei der Lösung nicht?"

Herr Kiesl: „Nein."

Frau Ulmenbauer: „Ahm, kann's kaum mehr aushalten, über die Lösungen zu sprechen."

Herr Hof: „Es fällt mir"

Frau Ulmenbauer: „Des erinnert mich .. an ein **Rennen**."

Herr Hof: „Gut, dann laß mer des mal jetzt. Wir haben uns, ah. wir haben die Sache so verstanden. Klarer Schnitt: **Was soll Frau Larsen tun?**"

Kommentar: (Vorbemerkung: Über die fallverstehende Bedeutung dieses Gesprächs wurde bereits an anderer Stelle gesprochen (vgl. S.65f.). Das Interesse hier richtet sich auf die Gesprächsstruktur und die Frage, in welcher Weise sich Frau Ulmenbauer auf die Fallgeschichte von Frau Larsen einläßt - oder genauer: von welchen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sie sich dabei leiten läßt. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei vor allem der Anfang und das Ende des Gesprächs.)

Gleich zu Beginn bringt Frau Ulmenbauer (angestoßen durch die vorausgegangene Deutung der „Orientierungslosigkeit" der Auszubildenden als Folge ihrer „Beziehungslosigkeit" im Beitrag von Herrn Kiesl) den Freund des Mädchens in's Gespräch: „Und der Freund is des i-Tüpfelchen für mich. Also is, ich hatte auch so 'n Freund damals. Ich kann mich da noch sehr gut erinnern. Ich hab mir genauso an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war". Mit dem „i-Tüpfelchen" drückt Frau Ulmenbauer aus, daß für sie das Problem, in dem die Auszubildende steckt, klar ist. „Durch den Freund" ist für sie der Fall gleichsam auf den Punkt gebracht. Der Freund bedeutet für die Auszubildende in den Augen von Frau Ulmenbauer eine „Sackgasse". Im Licht einer früheren Aussage von Frau Ulmenbauer über die Beziehung des Mädchens zu ihrem Freund wird deutlich, warum sie die Beziehung als „Sackgasse" sieht: „Vielleicht hat sie sich eine ähnliche Struktur ausgesucht, wieder so an Vater, ich weiß es nicht, ich kenn diesen jungen Mann nicht, aber ich find es schon eigenartig, wenn sie sagt, mit dem .. kann ich nicht drüber reden. Ich weiß nicht, was macht sie dann mit dem? Ist das auch dieser **Übervater**?" (Zeilen 2255 - 2259 bzw. S.61f.). Mit ihrer Deutung der Beziehung als „Sackgasse" verbindet Frau Ulmenbauer demnach die Vorstellung, daß die Auszubildende von ihrem Freund abhängig ist und daß ihre Abhängigkeit eine von ihr „gesuchte" ist nach dem Muster ihrer („alten" und von ihr weiter gelebten) Abhängigkeit vom Vater. Die Beziehung zu ihrem Freund ist für Frau Ulmenbauer gewissermaßen der „Beweis", daß die

Auszubildende unselbständig und orientierungslos ist. **Aus der Deutung dieser Beziehung erschließt sich für Frau Ulmenbauer die Grundproblematik des Falles.**

Während Frau Ulmenbauer ihren ersten Deutungsversuch noch mit einer Reihe von Fragezeichen verknüpft („vielleicht hat sie..."; „ich weiß nicht..."; „ich kenn diesen jungen Mann nicht"), fällt ihre Deutung in dieser (späteren) Gesprächsphase **definitiv** aus. Frau Ulmenbauer hätte - wie Frau Larsen in der ersten Szene - auch sagen können: 'So ist es wirklich'.

Angesichts der eher vagen Informationen von Frau Larsen über die Beziehung der Auszubildenden zu ihrem Freund ist Frau Ulmenbauers definitive Sicht schwer nachzuvollziehen. Wir wissen nicht viel mehr als Frau Larsens Vermutung, daß die Beziehung „vielleicht mehr 'ne sexuelle Beziehung" ist und der Freund ihr „Selbstbewußtsein" wohl nicht „stärkt" (Zeilen 175/176 bzw. S.25) und daß sie mit ihm über ihre Lernprobleme nicht sprechen kann, weil sie seine „Leistungen nicht erzielt" (Zeilen 89/90 bzw. S.25). Frau Ulmenbauers definitive Sicht der Beziehung läßt sich daher wohl kaum allein aus dem Informationsstand um diese Beziehung und seine Auslegung verstehen, sondern erschließt sich viel eher aus den Hinweisen, mit denen Frau Ulmenbauer ihre Lebenserfahrungen in die Deutung der Beziehung einbringt. Dadurch daß Frau Ulmenbauer auch einmal in einer vergleichbaren Situation wie die Auszubildende stand und „damals auch so 'n Freund hatte" und „genauso an Mann gesucht" hat, ist ihr völlig klar, was es mit der Beziehung der Auszubildenden mit ihrem Freund auf sich hat. Das kann nach ihren eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen nur eine „Sackgasse" sein. Ihre Hinweise auf die eigenen Erfahrungen, die auf den ersten Blick als „einfacher" Vergleich oder vielleicht auch nur als Illustration ihrer Sicht der Beziehung des Mädchens zu ihrem Freund erscheinen, erweisen sich bei genauerer Betrachtung als **das „eigentliche" Begründungsmuster** ihrer Deutungen. Daher kann auch gesagt werden (als Zwischenresümee): Der Fall von Frau Larsen erfährt für Frau Ulmenbauer dadurch Sinnhaftigkeit, Klarheit, Eindeutigkeit, **daß sie ihn mit den Erfahrungen und Interpretationen ihrer eigenen Lebensgeschichte belegt** (Belegen in seiner zweifachen Bedeutung als „Beweisführung" und als „Aufsetzen").

Frau Ulmenbauers Deutung der Beziehung der Auszubildenden zu ihrem Freund macht sich Herr Hof in seinem anschließenden Beitrag zueigen („das is ja auch verständlich, weil..."). Er entwickelt Frau Ulmenbauers Gedanken weiter, indem er sie in den Erklärungszusammenhang der „Effekte von Elternhäusern" stellt, „wo die Familie hierarchisch", (... .), „wo die Kinder über Kontrolle erzogen werden". Für Frau Ulmenbauer bedeutet der Beitrag von Herrn Hof die **uneingeschränkte Bestätigung ihrer Deutung der eigenen Erziehungsgeschichte** (vgl. auch S.65). In ihren Bemerkungen und Zwischenrufen, mit denen sie die Gedanken von Herrn Hof kommentiert, bringt sie dies deutlich zum Ausdruck („ja, natürlich"; „ne!"; „ja"; „ja"; „absolut"; „100%ig"). Da für Frau Ulmenbauer ihre eigene Erziehungsgeschichte der Spiegel ist, in dem sie den Fall von Frau Larsen wahrnimmt und **nur** in der Widerspiegelung ihrer eigenen Geschichte den Fall verstehen kann, hat Herr Hof für sie sowohl ihre eigene Geschichte, wie auch den Fall „Larsen" in seinem Kern, d.h. in der Grundproblematik, wie diese sich in ihren Augen darstellt, (für sie überzeugend) auf den Begriff gebracht. Dabei hat Frau Ulmenbauer den „Wahrheitsgehalt" **beider** Geschichten wiedererkannt.

Im Zusammenhang dieser Deutungen und dieses (lebensgeschichtlich angelegten) Deutungsmusters wird erklärbar, warum Frau Ulmenbauer gegen Ende dieses Gesprächs auf den Abschluß der fünften Arbeitsphase und damit des Verstehensprozesses drängt. **Der Fall ist für sie ausgeleuchtet; alles Wesentliche ist gesagt**. Die Fallarbeit ist für sie zu „einem Rennen". geworden. Sie „kann's kaum mehr aushalten", an's Ziel zu kommen (d.h. „über die Lösungen zu sprechen"). Ihre Worte hören sich an, als habe sie Angst, der Fall (das „Rennen") könne noch eine Wende nehmen und sie ist im Zieleinlauf nicht dabei. (Dies ist in der Tat in der folgenden Arbeitsphase, eingeleitet durch Herrn Hofs Handlungsvorschlag, auch eingetreten (vgl. S.87ff.).

Rückblickend auf die einleitende Bemerkung zu diesem Kapitel, daß in ihm Szenen aus der Fallbearbeitung dargestellt und näher untersucht werden, die beispielhaft für **typische** Gefährdungen des Verstehensprozesses stehen, bleibt zu fragen, worin oder an welchen Stellen

dieser Szene das Typische zu erkennen ist, scheint doch Frau Ulmenbauers Umgang mit dem Fall „Larsen" durch ihre definitive Sichtweise und ihre Fixierung auf ihre eigene Vergangenheit eher ein Ausnahme- denn ein Regelfall, eher ein besonderer Fall als ein Fall von allgemeiner Bedeutung zu sein. Bei einer genaueren Betrachtung des Verstehenszusammenhangs wird allerdings deutlich, **daß gerade durch das Besondere im Fall von Frau Ulmenbauer solch Allgemeines im Sinn von typischen Gefährdungen des Fallverstehens identifiziert werden kann**.

Frau Ulmenbauer erschließt die Fallgeschichte von Frau Larsen im **Deutungshorizont** ihrer eigenen (leidvollen) elterlichen Erziehungsgeschichte (sowie ihrer Emanzipationsgeschichte, die in dieser Szene weniger deutlich zum Vorschein kommt: vgl. hierzu S.62). Hermeneutisch betrachtet handelt es sich dabei um einen Vorgang, der im Verstehensprozeß strukturell angelegt ist und daher für alle am Verstehensprozeß Beteiligten in vergleichbarer Weise zutrifft: Um die Fallgeschichte von Frau Larsen verstehen zu können, aktivieren die Fallinterpreten jene Erfahrungen aus ihrem Lebenszusammenhang, von denen sie annehmen, daß sie mit dem Fall bzw. mit Situationen des Falles vergleichbar sind und die es ihnen ermöglichen, den Fall einordnen und ihm einen aus ihrem Sinnzusammenhang kommende Bedeutung zuschreiben zu können. Da diese von den Interpreten abgerufenen Erfahrungen wiederum in umfassenderen Erfahrungs- und Bedeutungszusammenhängen (Deutungsmustern) eingebunden sind und die inhaltliche Ausgestaltung dessen darstellen, was in der hermeneutischen Terminologie als Deutungshorizont bezeichnet wird, kann gesagt werden, daß durch eben diesen (in der Lebensgeschichte je eigen angeeigneten) **Horizont festgelegt wird, in welcher Weise die Fallinterpreten sich dem Fall nähern, was sie an ihm wahrnehmen und wie sie ihn interpretieren**. An dieser Stelle setzt die Frage nach den Gefährdungen des Verstehensprozesses an, wobei der Verstehensprozeß vor allem in kommunikationstheoretisch-hermeneutischer Hinsicht, d.h. unter dem Gesichtspunkt der **Verständigung** (Fremdverstehen, Perspektivenübernahme u.a.) betrachtet wird. Die Grundannahme, von der hier ausgegangen wird, ist, daß Verstehen ohne Verständigung prinzipiell nicht möglich ist.

Auf den ersten Blick mag es scheinen, daß aus dem soeben benannten **Bestimmungscharakter** der Deutungsmuster an sich, die den Sinnhorizont eines jeden Fallinterpreten auf nur ihm zukommende Weise konstituieren, die Gefährdung des Verstehensprozesses im Hinblick auf Verständigung ausgeht. Dieses Bestimmungsmoment der Deutungsmuster legt die Annahme nahe, als sei der Fallinterpret gleichsam in seinem Deutungshorizont eingeschlossen. Dies würde in letzter Konsequenz bedeuten, daß Verständigung und somit Verstehen gar nicht stattfinden kann. „Verkannt wird bei dieser Folgerung die **Dialektik von Einzelnem und Allgemeinem**, von Individuum und Gesellschaft .... Sicherlich verarbeitet der einzelne Ereignisse einerseits in einer nur ihm zukommenden Weise, andererseits aber bleibt er eingebunden in kollektive Strukturen der Verarbeitung"[1]. Das heißt, auf einer **prinzipiellen** Ebene betrachtet: Indem der Fallinterpret sich in der Gebundenheit an seine Deutungsmuster dem Fall zuwendet, überschreitet er - durch das Vermögen seiner Sprache - diese zugleich.

Wenn es also nicht die Deutungsmuster an und für sich sind, die den Verstehensprozeß gefährden, dann muß nach dem **Zusammenhang** gefragt werden, in dem Deutungsmuster für den einzelnen bzw., bezogen auf den Fall von Frau Larsen, für die Fallinterpreten ihre Bedeutung erhalten. Eine erneute Betrachtung der Gesprächsszene (mit Frau Ulmenbauer) kann hier weiterhelfen. Es wurde oben gesagt, daß für Frau Ulmenbauer der Fall von Frau Larsen „dadurch Sinnhaftigkeit, Eindeutigkeit und Klarheit erfährt, daß sie ihn mit den Erfahrungen und Interpretationen der eigenen **Lebensgeschichte** belegt" (S.122). In dieser Deutung des Zugriffs von Frau Ulmenbauer auf die Fallgeschichte ist ausgedrückt, daß sie ihren Umgang mit dem Fall nicht allein auf einer kognitiven Ebene organisiert, sondern dabei auch, durch die Besetzung des Falles mit ihrer eigenen Lebensgeschichte, eine **psychodynamische** Seite in's Spiel bringt. Durch sie wird der Ablauf dieser Gesprächsszene maßgeblich mitbestimmt. Sie äußert sich in Frau Ulmenbauers emotionsgetragenen und von Affekten begleiteten Kommentaren (wobei sie wiederholt den Beitrag von Herrn Hof, in dem sie sich wiederfindet, akklamierend unterbricht), in ihrem starken Bedürfnis, in ihrer Falldeutung bestätigt zu werden, in ihrem Drang (Zwang), den anderen an der Fallinterpretation Beteiligten die eigene Sicht-

[1]Kaiser, A., Sinn und Situation, Bad Heilbrunn /Obb. 1985, S.61

weise als zutreffend zu unterstellen, in ihrem Drängen, den Verstehensprozeß abzuschließen, da in ihren Augen kein weiterer Deutungsbedarf mehr besteht. Diese psychodynamische Seite bringt es mit sich, daß Frau Ulmenbauer den Fall von Frau Larsen **ausschließlich aus der Perspektive der persönlichen Betroffenheit** sieht mit den von Herrn Kiesl angesprochenen Folgen: daß „ich immer nur das sehe, was mich an mich erinnert" (vgl. S.63, wobei sich Herr Kiesl in diesem Zitat auf Frau Larsen bezieht).

Es sollte deutlich geworden sein, daß nicht so sehr Deutungsmuster für sich (als kognitive Strukturen) oder bestimmte Deutungsmuster das Fallverstehen als Verständigungsprozeß gefährden können, sondern erst, wenn sie, wie im Fall von Frau Ulmenbauer, eine **spezifische Verbindung** mit psychodynamische Strukturen eingehen. Die Einsicht in diesen Zusammenhang ermöglicht auch die Antwort auf die eingangs gestellte Frage - und damit schließt sich der Gedankenkreis -, worin aus dem besonderen „Fall" von Frau Ulmenbauer allgemeine bzw. **typische** Erkenntnisse für das Fallverstehen in Hinsicht auf seine Gefährdung gewonnen werden können. Die Antwort ist in dieser **Verbindung** von Deutungsmustern und Psychodynamik zu sehen. Folgt man Mader in seiner Einschätzung der Diskussion zum sog. „Deutungsmusteransatz" in der Erwachsenenbildungstheorie, in dem dieser u.a. auf Thomssen verweist („die Psychoanalyse erklärt psychodynamische Strukturen und Mechanismen unter anderen auf der Basis von Realitätsanforderungen; es liegt daher nahe anzunehmen, daß Deutungsmuster, die als kognitive Muster der Verarbeitung von Realität anzusehen sind, mit psychodynamischen Strukturen und Mechanismen spezifische Verbindungen eingehen"[1]), **scheinen solche „spezifische Verbindungen" (Thomssen) in Lern- bzw. Bildungsprozessen nicht außergewöhnliche Vorgänge zu sein, sondern eher „alltägliche", weil in der „Natur der Sache" liegend dadurch, daß Lernen bzw. Bildung es immer mit Beziehungen zu tun hat**.

In der Literatur, die sich mit den psychodynamischen Wirkzusammenhängen in Lehr- und Lernprozessen auseinandersetzt, werden diese Phänomene vor allem als „Übertragungs- bzw. Gegenübertragungsprozesse", „Inszenierungen" bzw. „Re-inszenierungen" beschrieben bzw. analysiert. Gegenstand der Betrachtung sind in der Regel die zwischenmenschlichen Interaktionen (z.B. zwischen Schüler und Lehrer, Erwachsenenbildner und Kursteilnehmer), in denen solche Übertragungen unmittelbar erfahrbar werden. Mader weist darauf hin, daß Übertragungen „aber ebenso gut wie an Personen auch an Institutionen, Prozeßstrukturen oder z.B. dem **Lernstoff**"[2] festgemacht werden können. Der Umgang von Frau Ulmenbauer mit dem Fall „Larsen" in der hier geschilderten Gesprächsszene zeigt, wie bedeutsam dieser Gedanke von Mader für das Verständnis von Lernprozessen im Rahmen einer fallorientierten Bildungsarbeit ist. **Thema („Lernstoff") einer fallorientierten Bildung** nach dem hier zugrunde gelegten Bildungskonzept sind die **Fallgeschichten**, die die Teilnehmer einbringen und die es im Deutungsprozeß zu verstehen gilt. Da **Fallgeschichten immer (auch) Beziehungsgeschichten** sind, in denen Personen als miteinander Handelnde vorkommen, geben Fälle im Verstehensprozeß für die an der Fallarbeit Beteiligten **auf vielfältige Weise Anlaß** für Übertragungen und Freisetzung psychodynamischer Prozesse. Im „Fall" von Frau Ulmenbauer geschah dies dergestalt, daß sie, indem sie sich mit der Auszubildenden des Falles von Frau Larsen identifizierte, ihre elterliche Erziehungs- und vor allem ihre Vatergeschichte reinszenierte - und dies in einer **erkennbaren** Weise.

Damit ist bereits auch das **Besondere** im „Fall" von Frau Ulmenbauer im Verhältnis zum „Alltäglichen" bzw. Typischen, was die Frage nach den Gefährdungen des Fallverstehens betrifft, angedeutet. Nach dem, was zuvor gesagt wurde, stellt sich das Freisetzen psychodynamischer Prozesse im Fallverstehen aufgrund der thematischen Struktur von Fallarbeit als ein eher „alltägliches" Phänomen dar. In dieser Form des „Gewöhnlichen" und als Äußerung des Unbewußten bleibt die Psychodynamik im Verstehensprozeß in aller Regel **unerkannt**. In einer prinzipiellen Betrachtungsweise bedeutet sie zwar eine potentielle Gefährdung des Verstehensprozesses, insofern nämlich, weil Übertragungen und die mit ihnen verbundenen Affekte die **Tendenz** in sich tragen, den Blick für das Anderssein des anderen, das es zu verste-

---

[1]Thomssen,W., Deutungsmuster - eine Kategorie gesellschaftlichen Bewußtseins. In: Mader,W., Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen, GdW-Ph 5 1991, S.12
[2]Mader ebd., S.19

hen gilt, zu verstellen, aber sie führt im „normalen Fall" nicht zum Scheitern des Fallverstehens, weil sie, wiewohl sie das andere besetzt, dem Kopf noch die Freiheit läßt, daß er das Anderssein des andern zumindest grundsätzlich für möglich hält und es auch zulassen kann. Solange dies der Fall ist - in der Regel dann, wenn die eigene Identität nicht ernsthaft auf dem Spiel steht und deshalb unbewußt zum eigentlichen Thema wird -, bleibt die Psychodynamik, die den Verstehensprozeß begleitet, meist verborgen. Bei Frau Ulmenbauer treten die psychodynamischen Anteile, mit denen sie sich auf den Fall von Frau Larsen bezieht, deshalb hervor, weil ihre Affekte in einer Weise von ihr Besitz ergriffen haben, daß sie keine anderen Zugangsweisen zum Fall und keine anderen Verstehensmomente als die eigenen zulassen konnte. Vielleicht etwas zugespitzt: Im Sog ihrer Dynamik ist für sie aus der (prinzipiellen) Gefährdung des Verstehens ein (faktisches) Scheitern geworden. Indem Frau Ulmenbauer die Fallgeschichte von Frau Larsen mit ihrer eigenen Lebensgeschichte zuschüttet, hat sie sich den Zugang zum Fallverstehen selbst versperrt, da Verstehen ohne die Überschreitung der eigenen Grenzen, d.h. ohne Fremdverstehen nicht möglich ist.

8.2.2 Die Instrumentalisierung pädagogischen Handelns - drei Szenen aus der Fallbearbeitung (Szenen 4-6)

(**Anmerkung:** Die Szenen 4 - 6 werden zunächst dargestellt, anschließend in ihrem Zusammenhang kommentiert.)

*** Szene 4:** Ein für Herrn Herold wichtiger Gedanke, den er sich im Rückblick auf die Fallarbeit (7. Arbeitsphase) zueigen gemacht hat (vgl. Zeilen 3608 - 3614 bzw. S.103)

Herr Herold: „Ja, und dann hab ich mir noch aufgschrieben, einfach, der Ausbilder als Pädagoge. Ich hab überwiegend kaufmännische Ausbildung hinter mir, wenig bis gar nichts Pädagogisches und des wird für mich sicher eines der nächsten Schwerpunktthemen sein, um einfach dieses pädagogische Instrumentarium .. wirklich mal von Grund auf ah reinzuschnuppern, weil momentan isch meine Pädagogik mein Gefühl."

*** Szene 5:** Frau Flads Deutung (in der „Verstehensphase"), warum Frau Larsen in ihrem Fall „nicht mehr weiter weiß" (vgl. Zeilen 2603 - 2625 bzw. S.67)

Frau Flad: „Daß Sie (Frau Larsen) jetzt an eine Stelle gekommen sind, wo Sie sagen, jetzt, mhm, weiß ich selber nicht mehr weiter, das liegt sicherlich auch da dran, daß, ah die meisten Ausbilder einfach diese pädagogischen Instrumente nicht haben. Wie wir diesen Fall reflektieren, wer kann das für sich allein? Die vielen Ideen, diese Hilfestellungen, die wir aus 'm Hintergrund kriegen, das Zurückführen, das Bewußtmachen von Dingen, die wesentlich sind für die Lösung des Falles, wer von uns kann das in seinem Tagesablauf, wer kann das machen? Niemand letztendlich. So diese Hilfsmittel, diese Instrumente, diese pädagogischen Hintergründe zu erfassen, ah, dann auch .. die, die gesamte Konstellation zu sehen und zu reflektieren, die familiäre Situation, die Situation des Auszubildenden in der Gruppe, wie wir das jetzt aus allen Perspektiven gemacht haben. Da die wesentlichen Dinge rauszuholen und daraus, das ist der erste Punkt, den, der uns als Einzelkämpfer dann schwerfällt, und der zweite Punkt ist dann, ah daraus die richtigen Konsequenzen zu er äh zu zieh'n und festzustellen, was jetzt die richtige Aktion is, ja, dazu muß, fehlt sehr viel pädagogisches know-how. Das Instrumentarium, das is vielleicht gefühlsmäßig vorhanden, ja, aber die Systematik is nicht da. Es gibt ja bestimmte Muster und Vorgehensweisen, die 'n Pädagoge zur Hand hat, aber der Ausbilder im Betrieb in der Regel nicht."

*** Szene 6:** Was für Frau Flad im Rückblick auf die Fallarbeit (7. Arbeitsphase) u.a. wichtig war (vgl. Zeilen 3563 - 3569 bzw. S.102f.)

Frau Flad: „„Mein erster Punkt, den ich für mich mitnehmen möchte, is die Feststellung, das Problem der Auszubildenden nicht zum eigenen zu machen und damit keine Lösung anzubieten, sondern eine Hilfestellung zu einer selbständigen Lösung des Azubis .. geben und damit den Azubi in die Selbständigkeit entlassen. Ihm nur 'ne Hilfestellung geben und dann, was für mich wichtig is, beobachten, .. wie er sich entwickelt."

Kommentar (zu den Szenen 4 - 6): Herr Herold hat für sich (Szene 4) das Stichwort „der Ausbilder als Pädagoge" festgehalten. Er kommentiert seinen Hinweis durch sein Interesse, sich mit dem „pädagogischen Instrumentarium wirklich mal von Grund auf" auseinandersetzen zu wollen mit der Begründung, „weil momentan isch meine Pädagogik mein Gefühl". Herr Herold spricht hier zwei Selbstverständnisse pädagogischen Handelns an, die man im Hinblick auf die Wahrnehmung von Ausbildern, was ihre Rolle als Pädagoge betrifft, auch als Grundmuster und daher als typisch bezeichnen kann.

Das **eine Grundmuster** - das Herr Herold hinter sich lassen möchte - **'Pädagogik als Gefühl'**, „das von den Ausbildern gelegentlich als 'das pädagogische Etwas' im Umgang mit den Auszubildenden bezeichnet wird"[1], ist meist getragen von der Vorstellung der „natürlichen pädagogischen Begabung" und in der Regel angeeignet in jahrelangen betrieblichen Erfahrungen der Ausbildung, in der es sich „bewährt" hat. Als im Bewußtsein der Ausbilder einer lerntheoretischen Reflexion und Begründung nicht bedürftig stellt sich dieses Grundmuster des „pädagogischen Etwas" als „**alltagstheoretisch** verfaßtes Repertoire an Erziehungsmitteln, Verhaltens- und Tugendregeln dar, das die gesellschaftstypischen moralischen Grundorientierungen enthält"[2].
Ausbilder, die nach diesem Grundmuster ihr pädagogisches Handeln gestalten, machen in der fallorientierten Fortbildung häufig die für sie überraschende, aber auch schmerzliche Erfahrung, daß das Fallproblem, mit dem sie gekommen sind, nur dann einer „Lösung" zugeführt werden kann, wenn sie bereit sind, ihre eingeschliffenen und „so bewährten" Deutungs- und Handlungsmustern zur Disposition zu stellen. Die grundlegende Erkenntnis, die der Ausbilder dabei gewinnen kann, ist die Einsicht, daß „natürliche Begabung" und betriebliche Erfahrung **allein** kein ausreichendes Fundament für kompetentes pädagogisches Handeln sind.

Die Konsequenz aus dieser Einsicht bedeutet für eine Reihe von Ausbildern - es sind in der Regel jene Ausbilder, die ihre pädagogische Kompetenz im Rahmen der pädagogischen Fortbildung zu erweitern suchen -, sich mit methodisch-systematischen Fragen und Konzepten der Ausbildung auseinanderzusetzen. Das pädagogische **Grundmuster**, das diesem Interesse zugrunde liegt, drückt Herr Herold aus, wenn er vom **„pädagogischen Instrumentarium"** spricht. Der Begriff findet sich in der Fallarbeit von Frau Larsen an unterschiedlichen Stellen, meist im Zusammenhang der Deutung schwieriger pädagogischer Situationen, die einer Klärung oder Lösung bedürfen (vgl. z.B. die Szene 5). Wenn die Ausbilder im Fall „Larsen" von „Instrumentarium", „pädagogischen Instrumenten" oder „pädagogischem know-how" sprechen, so erscheint diese instrumentelle Rede, mit der sie das Pädagogische charakterisieren, nicht als bloßes, das Pädagogische nur akzidentiell berührendes Sprachspiel, sondern sie ist Ausdruck eines instrumentellen Deutungsmusters, das das Pädagogische in seinem Kern **auf Methodik reduziert**. Herr Kiesl bringt diese instrumentelle Sicht am deutlichsten auf den Begriff, indem er betont (und dabei dieses Deutungsmuster der Ausbilder verstärkt): „Berufliche Ausbildung ist ein systematisch und methodisches Instrument" (Zeilen 2838/2839).

Die Rückführung des Pädagogischen auf ein methodisch-instrumentelles Grundmuster scheint bei Ausbildern allerdings unterschiedlich ausgeprägt. Darauf macht die 5. Szene aufmerksam. Angeleitet durch ihre Erfahrungen in der Arbeit am Fall von Frau Larsen verbindet Frau Flad die instrumentelle Seite pädagogischen Handelns mit einer reflexiven Sicht: „So diese Hilfsmittel, diese Instrumente, diese pädagogischen Hintergründe zu erfassen, ... die gesamte Konstellation zu sehen und zu reflektieren, die familiäre Situation, die Situation des Auszubilden-

---

[1]Pätzold,G./ Drees,G., Fachliche, pädagogische und gesellschaftlich-politische Weiterbildung, in: Passe-Tietjen (Hg.), Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder, Darmstadt 1987, S.59
[2]Pätzold,G./ Drees,G. ebd., S.59

den in der Gruppe, wie wir das jetzt aus allen Perspektiven gemacht haben. Da die wesentlichen Dinge rauszuholen....". Es scheint auf den ersten Blick, daß für Frau Flad das Instrumentelle pädagogischen Handelns eine nur funktionale Bedeutung hat, indem sie dieses in den Dienst pädagogischer Reflexion stellt. Bei genauerer Betrachtung erweist sich aber **auch diese differenzierte Sicht des Zusammenhangs von pädagogischem und instrumentellem Handeln als reduktionistisch**. Wenn Frau Flad zu Beginn der 5. Szene sagt: „Daß Sie (Frau Larsen) jetzt an eine Stelle gekommen sind, wo Sie sagen, jetzt weiß ich selber nicht mehr weiter, das liegt sicherlich auch da dran, daß die meisten Ausbilder einfach diese pädagogischen Instrumente nicht haben. Wie wir diesen Fall reflektieren, wer kann das für sich allein?" und am Ende: „Das Instrumentarium, das is vielleicht gefühlsmäßig vorhanden, ja, aber die Systematik is nicht da. Es gibt ja bestimmte Muster und Vorgehensweisen, die 'n Pädagoge zur Hand hat, aber der Ausbilder im Betrieb in der Regel nicht" - deutet sie an, daß für sie das Reflexive, um das es ihr im pädagogischen Handeln zweifellos geht, durch das Instrumentelle bestimmt wird. Die Vorstellung, von der Frau Flad ausgeht, ist, daß Instrumente und Methoden, sofern man um sie weiß und sie „zur Hand hat" - was dem betrieblichen Ausbilder, nach den Aussagen von Frau Flad, aufgrund seiner schwierigen Arbeitssituation in der Regel verwehrt ist - gewissermaßen **aus sich heraus** reflektiertes Handeln ermöglichen und freisetzen. Die Erkenntnis, daß reflektiertes pädagogisches Handeln in erster Linie reflektiertes **Handlungswissen** und auch **Theoriewissen** sowie die Kompetenz, solches Wissen situationsangemessen (im Sinn von berufspädagogischer **Urteilskraft**) zu vermitteln, voraussetzt, und daß methodisches und systematisches Wissen (Flad: „Vorgehensweisen") hierfür zwar wichtig, aber nur funktional wichtig im Sinn der Anleitung dieses Theorie- und Handlungswissens ist - diese Erkenntnis scheint bei Frau Flad nicht auf.

Durch Frau Flads Hinweis auf die schwierigen Arbeitsbedingungen, unter denen Ausbilder ihre Arbeit verrichten - Frau Flad spricht vom „Einzelkämpfer" und vom „Tagesablauf" -, stellt sich das Handlungsfeld der Ausbilder als (scheinbar) paradox dar. Es behindert die Ausbilder an der Durchsetzung erfolgversprechender Mittel (pädagogische Instrumente), für die das Handlungsfeld selbst den Interessensrahmen abgibt. Dieser bemißt sich nach dem ökonomischen Primat, unter dem die betrieblichen Arbeitsprozesse nach einem **zweckrationalem Handlungsmuster** organisiert sind. Seine zentralen Bestimmungsmomente sind: Effizienz durch kalkulierte Planbarkeit, Steuerung und Kontrolle. Auch pädagogisches Handeln kann sich der zweckrationalen Logik des betrieblichen Systems nicht entziehen, da es integraler Teil dieses (ökonomischen) Systems ist. So läßt sich verstehen, daß Ausbilder, zumal sie in der Regel über viele Jahre Erfahrung vertraut sind mit den betrieblichen Arbeitsprozessen und dabei gelernt haben, die bewährten und der eigenen Karriere förderlichen Handlungsnormen und - muster kognitiv wie habituell sich anzueignen, ihr Handeln im Sinn dieser zweckrationalen Logik ausgestalten und mit instrumentellen Interessen verknüpfen (und dies nicht nur an jenen Stellen ihrer Arbeit, wo sie sich als Qualifizierende mit ihrer Fachkompetenz einbringen, sondern auch dort, wo sie sich als Pädagogen verstehen).

Aus dieser systemischen Sicht wird nachvollziehbar, warum Ausbilder in der pädagogischen Fortbildung ein bevorzugtes Interesse an der Erweiterung ihres „pädagogischen Instrumentariums" zeigen. Eine gute Methodik und geeignete Instrumente ermöglichen in den Augen des Ausbilders ein **planbareres, kontrollierbareres und daher krisen-geschützteres Handeln**. Instrumente bedeuten für Ausbilder daher auch Handlungssicherheit. Dieses auf **Kontrolle** und **Steuerung** abhebende Verhaltensmuster findet sich oft auch dort noch wieder, wo Ausbilder ihre Arbeit unter hohe pädagogische Ansprüche und Ziele stellen. Darauf macht die **6. Szene** aufmerksam, in der Frau Flad erkennen läßt, wie wichtig ihr durch die Arbeit am Fall „Larsen" der Gedanke der Freisetzung des Auszubildenden in seine Selbständigkeit geworden ist. Frau Flad verbindet diesen Gedanken mit der Konsequenz, ihre Rolle als Ausbilderin zu verändern, indem sie sich, d.h. ihre Einflußmöglichkeiten zurücknimmt und ihre Aufgabe in erster Linie darin sieht, den Prozeß des Selbständigwerdens beratend zu begleiten. Dabei ist ihr - wie sie ausdrücklich betont - „**wichtig, (zu) beobachten**, wie er sich entwickelt". Das heißt: Frau Flad vermag nicht, in letzter Konsequenz den Prozeß des Selbständigwerdens der Verantwortung des Auszubildenden zu überlassen, sondern möchte die Kontrolle über ihn behalten. So hält sie sich die Möglichkeit offen, jederzeit steuernd eingreifen zu können.

Abschließend soll die Frage geklärt werden, welche **Bedeutung** dieses der zweckrationalen

Logik folgende Deutungs- und Handlungsmuster **für die Fallarbeit, insbesondere für den Prozeß des Fallverstehens** hat bzw. haben kann. Das bevorzugte Interesse der Ausbilder für die instrumentelle Seite ihres pädagogischen Handelns spiegelt sich in ihren Erwartungen, unter denen sie sich auf die Bearbeitung ihres Falles einlassen, sowie in ihrem Umgang mit den Anforderungen, die durch das Arbeitsmodell (über die einzelnen Arbeitsphasen) gesetzt sind. Hierzu **drei zusammenfassende Thesen:**

(1) Der Verstehensprozeß als bloßes Durchgangsstadium

Ausbilder, die mit ihrem Fall vor allem instrumentelle Interessen verbinden, haben oft große Schwierigkeiten, die reflexiven Ansprüche, die das Bildungskonzept vor allem in der Phase des Fallverstehens ihnen abverlangt, anzunehmen. In Erwartung praktikabler Lösungshilfen erscheint ihnen **das Fallverstehen als bloßer Vorläufer des „eigentlichen Lösungsprozesses" und nicht als „Ort", an dem das Reflexive selbst die Handlungswege freilegt**. In einer instrumentellen Sichtweise ist die Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit nicht notwendigerweise gebunden an die perspektivische (dabei Geduld und Nachdenklichkeit in Anspruch nehmende) Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und differenten Deutungen, Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. hinsichtlich der Erwartungshaltung von Frau Larsen den Kommentar auf S.116f.), sondern vor allem bestimmt durch erfolgversprechende, d.h. das Fallproblem instrumentell beherrschbare Erwartungen. In dieser instrumentellen Sicht von Fallarbeit bedeutet „Fallverstehen als bloßes Durchgangsstadium" in der Tendenz die Funktionalisierung des Reflexiven auf eben dieses instrumentelle Interesse.

(2) Das Ausblenden der eigenen Subjektivität

Ein instrumentell angelegtes Lerninteresse im Bildungsprozeß behindert Ausbilder in aller Regel an der Einsicht, daß sie selbst in einem konstitutiven Sinn Beteiligte ihres Falles sind. Die zweckrationale Orientierung verstellt den Blick, daß das Problem, um das es in der Fallarbeit geht, nicht äußerlich zur eigenen Person steht, sondern Ausdruck der eigenen Sinn- und Wirklichkeitsherstellung ist. Die Erfahrung der Ausbilder, **daß Fallarbeit in ihrem Kern Arbeit als Reflexion der eigenen Sinnkonstruktionen bedeutet** (unabhängig davon, auf welchen Verstehensebenen das Fallproblem angesiedelt ist), ist für die meisten von ihnen eine ganz neue, fundamentale, daher aber auch mit Abwehr und Widerstand verbundene Erfahrung, die sie im Bildungsprozeß erleben. (Frau Larsen ließ in ihrem Fall zunächst keinen Deutungsbedarf an **ihrer** Fallauslegung erkennen. Ihre instrumentellen Erwartungen an die Arbeitsgruppe bündelten sich in der Frage nach den Möglichkeiten einer besseren „Menschenführung". Die Wende, die ihr Fall gegen Ende der Fallarbeit nahm, als der Fall von der Auszubildenden sich sozusagen zum „eigenen Fall" kehrte (vgl. S.98f.), kam für sie unerwartet. Frau Larsen „mußte" die Erfahrung zulassen - mit Verunsicherung und auch Abwehr (vgl. S.100) -, daß anstelle der Person der Auszubildenden oder deren Elternhaus oder anstelle der von ihr erwünschten Handlungsstrategien sie selbst mit ihren Deutungen und Deutungsmustern, mit ihrem Selbstkonzept als Ausbilderin im Mittelpunkt der Fallbetrachtung stand.)

Da Deutungsmuster als lebensgeschichtlich (u.a. über berufliche Erfahrung) angeeignete Orientierungen und Legitimationsmuster angesehen werden können[1], wird durch ihre Thematisierung in der Fallarbeit zwangsläufig die (persönliche wie soziale) Identität des Fallerzählers mitangesprochen. Dies wird von den Ausbildern als Verunsicherung, oft als Bedrohung erlebt (dies umso stärker, je nachhaltiger sich die Deutungsmuster im Alltag bewährt haben). Unter diesem Blickwinkel **kann das bevorzugte Interesse von Ausbildern an einer instrumentellen Betrachtungsweise u.a. auch als Schutz und Abwehr einer solchen Bedrohung und der mit ihr verbundenen Angst vor Identitätsverlust gedeutet werden**. (Bezgl. des Handelns von Frau Larsen in ihrem Fall: vgl. S.100.)

[1]Vgl. Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985

(3) Erfolgsorientierung versus Verständigung

Deutungsmuster, die der betrieblichen Logik von Zweckrationalität folgen, sind gerichtet auf die erfolgreiche Beherrschung der geforderten Aufgaben und der dabei auftauchenden Probleme. Prinzipien wie Effizienz, Zeitökonomie oder Kontrolle sind dabei wahrnehmungs- und handlungsbestimmend. Im fallorientierten Bildungsprozeß sehen sich die Ausbilder mit der Tatsache konfrontiert, daß diese Prinzipien weitgehend außerkraft gesetzt sind. Sie erleben, daß der Klärungsprozeß ihres Fallproblems keine schnellen und kurzen Wege und auch keine einfachen und schon gar keine definitiven Lösungen zuläßt. Sie machen die Erfahrung, daß ihre Fallgeschichte so und auch anders gelesen werden kann, daß keine „Wahrheit" die andere ex cathedra der Wissenschaft oder aus bewährter Berufserfahrung aussticht, daß unterschiedliche Sichtweisen eher aufeinander verweisen und nach **Begründungen** verlangen. Kurz: Die Ausbilder machen die Erfahrung, **daß Fallarbeit** (nach dem hier zugrundegelegten Bildungskonzept) **ein Verständigungsprozeß ist**.

Für die Ausbilder bedeutet dies in der Regel eine unerwartete Herausforderung, weil die Ansprüche des Bildungskonzeptes **quer** zu ihren Vorstellungen von ihrer Arbeit und zu ihren Lernerwartungen liegen. Dennoch sind die meisten Ausbilder bereit, die Lernzumutungen anzunehmen, weil sie die Erfahrung machen, daß dieses reflexive und auf Verständigung angelegte Lernen eine Bereicherung ihres eigenen Denkens bedeutet. Beispielhaft für diese Einsicht sei hier nochmals Frau Flads Aussage aus der fünften Szene zitiert: „Wie wir diesen Fall reflektieren, wer kann das für sich allein? Die vielen Ideen, diese Hilfestellungen, die wir aus 'm Hintergrund kriegen, das Zurückführen, das Bewußtmachen von Dingen, die wesentlich sind für die Lösung des Falles, wer von uns kann das in seinem Tagesablauf, wer kann das machen? Niemand letztendlich. So diese Hilfsmittel, diese Instrumente, diese pädagogischen Hintergründe zu erfassen, ah, dann auch .. die, die gesamte Konstellation zu sehen und zu reflektieren, die familiäre Situation, die Situation des Auszubildenden in der Gruppe, wie wir das jetzt aus allen Perspektiven gemacht haben." (Zeilen 2606 - 2616)
Wie Frau Flad **erleben viele Ausbilder dieses für sie neue, reflexive Lernen als einen Ausbruch aus ihren eingefahrenen Denkbahnen, gleichsam als Befreiung von den Handlungszwängen ihres beruflich-betrieblichen Alltags**. Die Ausbilder machen die Erfahrung, was es für sie heißt (heißen könnte), als Ausbilder auch **Pädagoge** zu sein. Sie machen diese Erfahrung im Mitvollzug des Bildungsprozesses, in dem für sie erkennbar wird, daß dieser Prozeß nach Prinzipien gestaltet ist, die der zweckrationalen Handlungslogik des betrieblichen Systems gegengerichtet sind.

In dieser Erfahrung eines „ganz anderen", neuen Verständnisses von Pädagoge-sein liegt für viele Ausbilder das Faszinierende dieses Bildungskonzeptes. In dieser Erfahrung liegt zugleich aber auch **die Gefährdung, daß das Pädagogische durch das Instrumentelle wieder eingeholt wird**. Wiederholt bekunden Ausbilder im Anschluß an die Fallbearbeitungen ihr Interesse, nach der Methode des Arbeitsmodells (d.h. den 8 Arbeitsphasen entsprechend) an bestimmten Stellen ihres Berufsfeldes arbeiten zu wollen. Es ist hier zu fragen, ob den Ausbildern dabei hinlänglich bewußt ist, daß der Einsatz des Arbeitsmodells als Methodik nicht einfach, d.h. aus sich heraus identisch ist mit dem Reflexiven und Pädagogischen, um das es ihnen als das Neue ihrer Lernerfahrungen schließlich geht. (Vgl. zur Problematik des Verhältnisses von pädagogischem und instrumentellem Handeln bei Frau Flad im Zusammenhang der 5. Szene den Kommentar auf S.127f.). Und es ist die Frage, ob die Ausbilder im Auge haben, daß das Bildungskonzept mit seinem Arbeitsmodell bei seiner Überführung von der seminaristischen in die betrieblich-berufliche Arbeitswelt unter den **Druck der Handlungslogik gerät, nach der Arbeit in der betrieblichen Welt funktioniert**. Gelingt es im seminari-stischen Bildungsprozeß, daß Ausbilder diese Differenzen einzuschätzen vermögen, daß sie erkennen, daß diese Differenzen unterschiedlichen Logiken und Handlungssystemen entspringen, dann hat eine reflexiv angelegte Bildungsarbeit nach dem Muster des fallorientierten Arbeitsmodells auch im betrieblichen Alltag eine Chance - allerdings nur soweit, als es den Ausbildern in ihrer Arbeit darum geht, die **Freiräume auszuloten**, die der Betrieb ihnen dabei läßt oder die sie sich selbst erkämpfen müssen. Bleibt der Blick für die genannten Differenzen getrübt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß der reflexive Anspruch des Bildungskonzeptes, noch bevor er sich bewähren konnte, instrumentell vereinnahmt und in die Handlungslogik des betrieblichen Systems integriert wird.

8.3 Die Gestaltung der Fallarbeit, insbesondere des Verstehensprozesses durch die Fallberater

Die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Fortbildungskonzeptes in der Bildungspraxis verweist auf die Frage nach den Kompetenzen der Fallberater. Bezogen auf den Verstehensprozeß richtet sich das Untersuchungsinteresse in diesem Kapitel auf die Arrangements, Gestaltungsversuche, Einlassungen, mit denen die beiden Fallberater die durch das Bildungskonzept geforderten Verstehens- und Lernprozesse (vgl. 8.1.1) auf den Weg zu bringen suchten, und insbesondere auf die besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen, vor die sie sich dabei gestellt sahen. Was diesen letzten Gesichtspunkt betrifft, sollen einige der in Kapitel 8.2 analysierten Situationen (Szenen) nochmals aufgegriffen und unter der Frage untersucht werden, nach welchen Handlungsweisen und Handlungsmustern die Fallberater (genauer: der Fallberater des Innenkreises, da dieser in diesen Szenen als Moderator die Verantwortung für die Prozeßgestaltung hatte) den in diesen Situationen aufgetauchten Handlungsschwierigkeiten seitens der Teilnehmer - hier gedeutet als Verstehens- und Verständigungsprobleme (vgl. 8.2) - begegnet sind (ist).

8.3.1 Das Handeln des Fallberaters in „schwierigen" bzw. von ihm als problematisch erlebten Verstehenssituationen - Neubetrachtung der in 8.2 analysierten Szenen 1 - 3

(**Anmerkung:** Aus Gründen der Überschaubarkeit und der besseren Nachprüfbarkeit durch den Leser werden die drei Szenen hier nochmals vorgestellt (die 2. Szene aufgrund ihres Umfangs weitgehend als Zusammenfassung).
Die anderen in Kapitel 8.2 aufgeführten und in ihrem Zusammenhang - unter dem Stichwort „der Instrumentalisierung pädagogischen Handelns" - analysierten Szenen (vgl. 8.2.2: Szenen 4 - 6) werden im nachfolgenden Abschnitt (8.3.2) angesprochen, da die im Zusammenhang dieser Szenen aufgeworfenen Fragen im Hinblick auf die Prozeßgestaltung des Moderators bzw. Fallberaters nicht so sehr eine, vergleichsweise zu den Szenen 1 - 3, situationsspezifische, sondern eine den Fallbearbeitungsprozeß generell begleitende Problematik darstellen.)

8.3.1.1 Das Handlungsmuster 'Gegensteuern durch erläuterndes Anleiten'

* **Szene 1:** Die Stellungnahme der Fallerzählerin (Frau Larsen) zu den Aussagen der Arbeitsgruppe aus der dritten Arbeitsphase (Phase der „Betroffenheit" und „Identifikation": vgl. Zeilen 1524 - 1541 bzw. S.47 bzw. S.116)

Frau Larsen: „... und der wichtigste Satz für mich war, den Sie g'sagt ham, was sie (gemeint ist die Auszubildende) selber fühlt, wie geht's mir selber? Mein Vater interessiert sich gar net für mich. Mir geht's selber so schlecht und er erwartet nur von mir. Also der Herr Löwe hat die Mutter dargestellt. Der geht's genauso, und ich steh auch so da. Also, des war'n alles Beiträge, so is es **wirklich** (Hervorhebung durch Frau Larsen), .. und ich weiß net, was ich tun kann, daß ich ihr Selbstvertrauen .. stärken kann."

Herr Hof: „Frau Larsen, das wird ja der Punkt sein, wo wir jetzt den nächsten, den nächsten Schritt drangehn: Zu verstehen nochmals genauer, was läuft da ab (Larsen: „ja"), wo kann man ansetzen, wie kann man das, was Sie bisher gemacht haben, einschätzen im Hinblick auf den Erfolg dessen, was Sie wollen. Da sind wir .. da gefordert alle zusammen, da vernünftige Ideen zu produzieren."

Kommentar: Um die Aussage von Herrn Hof in seiner Rolle als Fallberater und Moderator verstehen und einschätzen zu können, seien einige Kerngedanken aus der Auslegung dieser Szene in Kapitel 8.2.1 in Erinnerung gebracht: „Vergangenheit und Gegenwart ihres Falles ist

für Frau Larsen zu einer einzigen „wirklichen Wirklichkeit" geworden. Frau Larsen steht nicht (mehr) in Distanz zu ihrem Fall, sie sieht ihn nicht (mehr) in der Differenz unterschiedlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten, sondern sie erlebt ihn aus emotionaler Betroffenheit als ein Wieder-Erkennen der „wahren" Sichtweise durch die Beiträge der Teilnehmer.

Nach den Bestätigungen ihrer Sichtweise durch die Teilnehmer ist für Frau Larsen das Fallverstehen, das in der dritten Arbeitsphase auf den Weg gebracht wurde, im Grunde abgeschlossen. .... Aus ihrer Stellungnahme ist jedenfalls ein Interesse an einer weiterführenden Deutungsarbeit nicht erkennbar. Frau Larsen richtet vielmehr die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe - und zwar völlig unvermittelt - auf die Frage der Problemlösung. Vielleicht etwas zugespitzt kann man sagen: Nach den Interessen von Frau Larsen hätte das Herzstück der Fallarbeit, das Fallverstehen in der 5. Arbeitsphase, auch herausgeschnitten werden können. Für Frau Larsen ist eine erfolgreiche Problemlösung und damit, in der Begrifflichkeit des Bildungskonzeptes, die Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit nicht zwingend gebunden an eine reflexive Auseinandersetzung mit anderen, ihr fremden Sichtweisen, Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen." (S.116)

Im Zusammenhang der Stellungnahme von Frau Larsen sind die Anmerkungen des Moderators als Versuch zu sehen, der Erwartungshaltung von Frau Larsen **gegenzusteuern**, indem er ihre Aufmerksamkeit auf den nächsten Arbeitsschritt, den Verstehensteil der Fallarbeit, lenkt. Er gibt Frau Larsen zu erkennen, daß für ihn nicht ausgemacht ist, „wie es wirklich war" (Larsen), daß es „nochmals genauer zu verstehen" gilt, „was läuft da ab", bevor eine Antwort auf die Frage nach dem, „was ich tun kann" (Larsen), entwickelt werden kann.
(Daß die Bemerkungen des Moderators als ein bewußtes Gegensteuern anzusehen sind, läßt sich u.a. an dessen Umgehen der Regeln der Fallarbeit ablesen, da diese hinsichtlich des vierten Arbeitsschrittes ausdrücklich vorsehen, daß die Aussagen des Fallerzählers bzw. der Fallerzählerin nicht kommentiert werden.)

Die Sprache, mit der der Moderator Frau Larsen die Bedeutung des Fallverstehens zu vermitteln sucht, ist nicht belehrend, sondern entspricht eher dem Muster eines **Beratung**sgesprächs. Sie spiegelt eine empathische Grundhaltung, mit der der Moderator sich auf Frau Larsen als Fallerzählerin bezieht, indem er ihr u.a. zu erkennen gibt, daß es in der folgenden Verstehensarbeit um ihre Interessen geht, um „den Erfolg dessen, was Sie wollen". Der Moderator ermutigt Frau Larsen dabei auch, weil sie erwarten darf, daß die Gruppe sich der Herausforderung stellen wird, „da vernünftige Ideen zu produzieren".

Frau Larsen kann die Hilfestellung des Moderators gut annehmen und sich auf den Verstehensprozeß in der folgenden Arbeitsphase - und zwar kraftvoll und engagiert, wie der Verlauf des Prozesses zeigt - einlassen. (Daß Frau Larsen dabei den Verstehensprozeß entsprechend ihren Deutungen und Deutungsmustern zu lenken suchte, daß sie sich wiederholt um Rechtfertigungen ihres Handelns und ihrer Sichtweisen bemühte, gibt zu erkennen, in welche Schwierigkeiten mit sich selbst und ihren Vorstellungen, was Verstehensarbeit „ist", und, damit verbunden, Verunsicherungen Frau Larsen in diesem Prozeß verwickelt war. Der Blick auf die problematischen Anteile, mit denen Frau Larsen ihren Fall zu verstehen suchte, gibt auch einen kleinen Hinweis auf die Beschränktheit von moderativen Anleitungen hinsichtlich deren Bedeutung und Folgen für das konkrete Handeln. Dem Moderator in der hier angesprochenen Szene gerecht werdend muß allerdings gesagt werden, daß seine Anleitungen zum Fallverstehen nicht in dieser Erwartungshaltung des „angemessenen" Fallverstehens lagen. Ihm ging es vor allem darum, Frau Larsen **die Bedeutung dieser Arbeitsphase zu vermitteln** und sie zu bewegen, sich auf diesen Arbeitsschritt einzulassen, und nicht um eine Einführung in die „Erkenntnishaltung" oder Regeln des Fallverstehens. Zu diesem letzten Punkt und einem anderen Fallbeispiel sowie zur Frage der Relevanz der verschiedenen Moderations- und Interventionsformen für das Fallverstehen: vgl. 8.3.2.)

8.3.1.2 Das Handlungsmuster 'Gegensteuern durch begründendes Unterbrechen'

*** Szene 2: Ein Streitgespräch zwischen Frau Schanz und Frau Flad (vgl. Zeilen 2870 - 3017 bzw. S.117 - 119)**

Das Streitgespräch zwischen den Frauen Schanz und Flad bezieht sich auf den Handlungsvorschlag von Frau Schanz an Frau Larsen (Fallerzählerin), in der Gruppe ihrer Auszubildenden, der das Mädchen ihres Falles angehört, die 'Beziehung zum Elternhaus' als Thema anzusprechen. Frau Flad erscheint dieser Vorschlag problematisch, da „das Elternhaus was Höchstpersönliches ist" und das Mädchen des Falles von Frau Larsen, „nachdem das ja ein Problem ist, das sie jeden Tag berührt und mit dem sie auch immer rumläuft", belasten würde.
Das Gespräch der beiden Frauen entwickelt sich mehr und mehr zu einem Streitgespräch, in dem sowohl Frau Flad wie vor allem Frau Schanz ihre Meinungen durch weitere Argumente (z.T. als Unterstellungen eingeführt) zu **rechtfertigen** suchen, wobei Frau Schanz sehr ausführlich - gegen Ende des Gesprächs immer weiter wegführend vom Fall „Larsen" - über ihre „sozialpädagogischen" Erfahrungen berichtet:

Frau Schanz: „Tatsache ist doch, daß, daß **sehr** viele junge Menschen heutzutage Probleme haben, **wirkliche** Probleme mit dem Elternhaus, brauch' mer bloß mal die Augen und Ohren aufmachen, was heißt, ah wo's darum geht, Mensch Suchtverhalten. Ich brauch's glaub ich gar nicht erzählen, über Führung und was weiß ich, ah das sind so Dinge, und die tragen die ja den ganzen Tag mit sich rum. Probleme mit 'm Freund. Wir hab'n se 8 Stunden in der Arbeit und dann geh'n se heim, ins Elternhaus, muß nicht immer eins sein, aber is häufig eins. So, und dann **nie kann man drüber reden**, weil in der Disco hört man uns ja auch nicht. Na, so is es doch? Und dann sind es Dinge für mich, ah die man einfach ansprechen muß ...."

(Frau Schanz berichtet im folgenden über ein Gespräch in ihrer Gruppe zum Thema 'Was tu' ich am Heiligen Abend?': „.. da is für mich ein Weltbild zusammengebrochen..")

„Also, ich wollt nur sagen, ich **lerne** da."

Frau Flad: „Vielleicht hab ich mich da falsch ausgedrückt."

Herr Hof: „Hilft das der Frau Larsen noch? Des is ja der Frau Larsen ihr Fall. (Larsen: „Danke".) Denken Sie bitte darüber nach, der Frau Larsen ihr Fall."

Frau Flad: „Ich wollt eigentlich"

Frau Schanz: „Meine Empfehlung war die: **hör'n Sie zu**. Geben Sie 'n **Freiraum**, hör'n Sie zu, o.k."

Frau Flad: „Ich finde, diese diese Methode, diese Ideen, die Sie ham, sehr schön. Meine, meine Einschränkung oder meine Bedenken waren, ob so 'ne Veranstaltung die Lösung für die den Fall von der Frau Larsen wäre, ja? Weil, wenn die Frau Larsen jetzt konkret für ihren Fall"

Frau Schanz: „Ich zitiere nur **Ihre** Meinung" (Flad: „mhm")

Herr Hof: „Sie ham, Sie ham die Argumente"

Frau Schanz: „Ich zitiere **Ihre** Meinung",(lacht)

Herr Hof: „die dafür oder dagegen sprechen, überlaß' mer's doch einfach der Frau Larsen, die sich da was rausholt, ja?"

Kommentar: Mit seiner ersten Einlassung unterbricht der Moderator das Gespräch der beiden Frauen in einem Moment, in dem Frau Flad ansetzt, eine neue Rechtfertigungsschleife zu ziehen. Der Moderator dürfte wohl erkannt haben, daß der Kreislauf von Rechtfertigung und Gegenrechtfertigung, in dem sich das Gespräch bewegte, für die Fallerzählerin, Frau Larsen, wenig hilfreich war, zumal der Fall von Frau Larsen zunehmend aus dem Blickfeld geriet (ausgelöst vor allem durch die Erfahrungsberichte von Frau Schanz). In seiner Intervention **macht sich der Moderator zum Anwalt von Frau Larsen** („hilft das der Frau Larsen noch? Des is ja der Frau Larsen ihr Fall"), worüber Frau Larsen sich ausdrücklich bedankt. Die Rolle, die der Moderator bei seiner Intervention einnimmt, läßt sich annäherungsweise mit dem Begriff des **Mentors** (nicht: Zensors!) umschreiben, da er die Gesprächspartner bittet, über seinen Hinweis nachzudenken.
Als die Anleitung des Moderators nicht die von ihm erhoffte Wirkung zeigt und das Gespräch erneut in das vorgeführte Muster gegenseitiger Rechtfertigungen einzumünden droht, bringt er das Gespräch - eindringlicher als zuvor, dennoch behutsam - zu einem Abschluß, indem er sich erneut zum Anwalt von Frau Larsen macht und dabei ihre Rolle als Souverän ihres Falles hervorhebt („überlaß' mer's doch einfach der Frau Larsen, die sich da was rausholt, ja?").

Die zweite Intervention des Moderators erinnert an einen **anderen, dieser Szene vorausgegangenen Gesprächsverlauf, den der Moderator in vergleichbarer Weise, d.h. nach demselben Interventionsmuster abschließt** (vgl. Zeilen 2765 - 2817 bzw. S.84f., insbesondere Zeilen 2809 - 2814 bzw. S.84f.). In diesem Gespräch unterbreitet Frau Schanz ihren Handlungsvorschlag an Frau Larsen, die 'Beziehung zum Elternhaus' als Gesprächsthema in die Gruppe der Auszubildenden einzubringen. Die Erörterung dieses Handlungsvorschlags mündet in eine kontrovers geführte „Auseinandersetzung" zwischen Frau Larsen und Frau Schanz, in dessen Verlauf Frau Larsen wiederholt ihren Betriebsunterricht zu rechtfertigen versucht. Die Kontroverse wird schließlich durch die Intervention des Moderators (Hof) aufgelöst: „Darf ich, darf ich unterbrechen? Es geht ja darum, daß wir der Frau Larsen Vorschläge unterbreiten, und Sie haben die freie Auswahl aus dem, aus diesem Warensortiment, was jetzt entsteht. Sie (der Moderator meint Frau Larsen) brauchen sich auch nicht zu rechtfertigen, in keinster Weise. Sie sortieren aus und nehmen das mit, was Ihnen wichtig erscheint." (2809 - 2814)

Davon abgesehen, daß in dieser Gesprächsszene der Moderator sich auf Frau Larsen bezieht, weist **das Interventionsmuster**, mit dem er das Gespräch unterbricht, **die gleichen Strukturmerkmale** auf **wie in der zuvor geschilderten Szene:** Der Moderator unterbricht, um das Gespräch abzuschließen; er macht sich zum Anwalt der Fallerzählerin; er begründet sein Handeln, indem er den Beteiligten an der Fallarbeit die Aufgaben und Regeln des Arbeitsschrittes vermittelt und sorgt dadurch für die Aufrechterhaltung der Arbeitsweise des Fallkonzeptes.

Wie schwierig die Durchsetzung gerade dieses letzten Punktes ist, wird aus dem Zusammenhang der beiden Gesprächsszenen und auch am Verlauf der folgenden Fallbearbeitung deutlich: aus dem „Rückfall" in die vertrauten Gesprächsmuster des sich Rechtfertigens und Ringens um die „richtige" Sichtweise seitens der Beteiligten an der Fallbearbeitung (vgl. u.a. den Kommentar zum Streitgespräch von Frau Flad und Frau Schanz, S. 119f.); an den mehrfachen „Versuchungen" von Frau Larsen bis zum Ende der Fallarbeit, ihr Handeln in das „wahre" Licht stellen und legitimieren zu „müssen" (vgl. u.a. die Hinweise S.110). An diesen Beispielen wird wiederum: (vgl. Kommentar zur Szene 8.3.1.1, S.132) sichtbar, wie **begrenzt die Bedeutung erklärender Anleitungen für deren Umsetzung** in entsprechende Fallbearbeitungssituationen ist. (Weitere Überlegungen hierzu: siehe Kapitel 8.3.2)

Die Betrachtung der 2. Szene abschließend sei noch ein Gedanke zur Diskussion gestellt, der eine **Alternative bzw. Weiterführung der Intervention des Moderators** in dieser Szene darstellt. Der Hintergrund des Gedankens ist die Frage des Moderators an die beiden Diskutantinnen: „Hilft es der Frau Larsen noch? Des is ja der Frau Larsen ihr Fall" (2990/91) Mit diesem Hinweis wertet der Moderator - möglicherweise die Tragweite seiner Frage zu wenig bedacht - die inhaltliche Bedeutung der Gesprächsbeiträge der beiden Frauen, damit auch den Handlungsvorschlag von Frau Schanz, ab. Daß Frau Larsen diesem Vorschlag im Vorfeld der

Kontroverse zwischen Frau Schanz und Frau Flad noch eine gewisse Bedeutung abgewinnen konnte, geht aus ihrer Aussage am Ende ihres Gesprächs mit Frau Schanz hervor, in dem diese ihren Handlungsvorschlag vorträgt: „... wobei mir des ah die Beziehung zum Elternhaus, dieses Thema sehr gut gefällt und des wär schon ein Thema" (2816/17). Aufgrund des problematischen Gesprächsverlaufs zwischen Frau Schanz und Frau Flad (Szene 2), aber wohl auch mitbedingt und verstärkt durch die erwähnte Einlassung des Moderators ist für Frau Larsen die Bedeutung des Handlungsvorschlags im weiteren Ablauf der Fallarbeit „verloren" gegangen. Jedenfalls ist der Handlungsvorschlag von Frau Schanz für sie in kein Thema mehr.

An Stelle des Interventionsmusters der bloßen (wenngleich begründeten) Unterbrechung hätte der Moderator sich eines anderen Handlungsmusters bedienen können, das den von ihm angestrebten positiven Effekt (die Aufrechterhaltung der Regeln der Fallarbeit im Interesse der Fallerzählerin) **hätte gleichfalls bewirken, den vermuteten negativen Effekt** (die Relativierung der Bedeutung der Argumente von Frau Schanz und Frau Flad) **aber vermeiden können.** Ein solches Handlungsmuster hätte der **Verknüpfung von prozeßorientierten und inhaltsbezogenen Interventionsformen** bedurft: prozeßorientiert entsprechend dem Interventionsmuster der 2. Szene; inhaltsbezogen, indem der Moderator, in strukturierender Absicht, sich auf die thematische Seite des Gesprächs bezieht. Hinsichtlich des Streitgesprächs zwischen Frau Schanz und Frau Flad hätte dies bedeutet, daß der Moderator die Argumentationslinien der scheinbar unversöhnlichen Positionen der beiden Frauen zusammenfassend verdeutlicht, um so den Beteiligten der Fallarbeit und vor allem der Fallerzählerin die Bezugspunkte und damit die Bedeutsamkeit und Tragweite der Argumente zu erschließen. (Mit welchen Argumentationslinien - in wenigen Sätzen - dies hätte geschehen können: siehe den Kommentar, S.87.)

Neben den beiden zuvor genannten Effekten hätte ein solches inhaltsbezogenes und erkenntnisrelativierendes Vorgehen bei den Fallbeteiligten auch den **Effekt einer Relativierung, vielleicht auch kritischen Wahrnehmung der fundamentalistischen („Richtigkeit" und Ausschließlichkeit beanspruchenden) Denkhaltung**, unter der das Gespräch der beiden Frauen stand (vgl. den Kommentar, S.119f.), nach sich ziehen können.

(Aus der Perspektive dessen, der die Szene 2 von außen, aus der analytischen Distanz betrachtet, erscheinen die hier zur Diskussion gestellten Überlegungen bezüglich einer alternativen, situationsangemesseneren Vorgehensweise des Moderators vielleicht sehr plausibel und ihre Anwendung in der Handlungssituation erwartbar. Aus der Perspektive des Moderators bzw. Fallberaters, der sich in einer für ihn sehr schwierig zu gestaltenden Handlungssituation wie dieser hier zu bewähren hat, erscheint der Gestaltungsrahmen seines Handelns als ein anderer: Zeit- und Entscheidungszwänge der Handlungssituation begrenzen seinen Handlungsspielraum, insbesondere wenn es um die reflexive Durchdringung der Situation geht. So versteht sich, daß die Anforderungen, die mit dem hier diskutierten Interventionsmuster verbunden sind, die Verknüpfung nämlich von prozeßorientierten, auf das Setting bezogenen und inhaltsbezogenen Interventionsteilen, einen hohen Anspruch darstellen, den einzulösen auch für kompetente und erfahrene Fallberater nicht der Regelfall ist. Daher ist das hier in die Diskussion gebrachte Alternativmuster als idealtypisch anzusehen, das für die Fallanalyse in erster Linie als kritischer Bezugsrahmen dient.)

8.3.1.3 Das Handlungsmuster 'Unterstützen durch thematisches Weiterentwickeln'

*** Szene 3:** Die Weiterentwicklung der Gedanken von Frau Ulmenbauer durch Herrn Hof (vgl. Zeilen 2396 - 2511 bzw. S.64f. bzw. S.120f.)

Vorbemerkung: Das folgende Gespräch aus der Verstehensphase schließt unmittelbar an den Beitrag von Herrn Kiesl an, in dem dieser die „Orientierungslosigkeit" der Auszubildenden im Fall von Frau Larsen im Zusammenhang ihrer „Beziehungslosigkeit" zu verstehen sucht: „...Orientierungslosigkeit, in der sie gerade is, das war ne ganz, Beziehungs, Sozial, Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit" (Zeilen 2392 - 2394).

Frau Ulmenbauer: „Und der Freund is des i-Tüpfelchen für mich. Also is, ich hatte **auch** so 'n Freund damals. Ich kann mich da noch **sehr gut erinnern**. Ich hab mir **genauso** an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war."

Herr Hof: „Das is ja auch **verständlich**."

Frau Ulmenbauer: „Ja, natürlich."

Herr Hof: „Weil diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus **keine** innere"

Frau Ulmenbauer: „Ne!"

Herr Hof: „Möglichkeit entwickelt hat, ihr Leben 'n Stück weit **selbständig** und da, d.h. auch in **Auseinandersetzung**, z.B. mit **Männern** zu **gestalten**."

Frau Ulmenbauer: „Ja."

Herr Hof: ... „Das sind Effekte von Elternhäusern, wo die Familie **hierarchisch**"

Frau Ulmenbauer: „Ja"

Herr Hof: „(... .), wo die Kinder über **Kontrolle** erzogen werden."

Frau Ulmenbauer: „Absolut"

Herr Hof: „Ja"

Frau Ulmenbauer: „100 %ig"
Herr Hof: „Ja. Das ist"

Frau Ulmenbauer: „Das sind auch Kinder, die alle **gut** in der Schule sind, d'rum wundert mich eigentlich, daß das Mädchen **schlecht** in der Schule is, weil das paßt meines Erachtens nicht so gut rein, weil normalerweise sind so Kinder immer so Einser-Schüler, weil die gut sein **müssen**, weil des is die einzige Möglichkeit, sich also Nähe in irgendeiner Form .. (Hof: zu holen) zu holen. Also bei **mir** warn's die **Noten**. Weiß ich ganz genau, weil da wurde ich anerkannt."

(Das Gespräch bewegt sich im weiteren Verlauf um das Thema 'Elternhaus und Noten', wobei Frau Larsen im Zusammenhang dieses Themas die Beziehung zu ihrer Tochter anspricht.)

Herr Hof (eine Zäsur setzend): „Ja, wir sind ja dabei, der Franz (er meint Herrn Kiesl) hat jetzt, sehr klar, denk ich, auch 'n Stück weit theoretisch angeleitet, seine Sichtweise des, der Situation nochmals klargelegt. .. Was gibt's noch zu sagen?" ....

Frau Ulmenbauer: „Also, noch sind wir bei der Lösung nicht?"

Herr Kiesl: „Nein."

Frau Ulmenbauer: „Ahm, kann's kaum mehr aushalten, über die Lösungen zu sprechen."

Herr Hof: „Es fällt mir"

Frau Ulmenbauer: „Des erinnert mich .. an ein **Rennen**."

Herr Hof: „Gut, dann laß' mer des mal jetzt. Wir haben uns, ah. wir haben die Sache so verstanden. Klarer Schnitt: **Was soll Frau Larsen tun?**"

Kommentar:

(Anmerkung: Die Gesprächsszene wurde an anderen Stellen dieser Arbeit (vgl. S.65f. und S.121 - 125) bereits ausführlich und detailliert, und zwar in einer sowohl rekonstruktiven wie analytischen Vorgehensweise, untersucht. Im folgenden kann es nur darum gehen, die Erkenntnisse aus diesen Analysen mit Blick auf das Handeln des Fallberaters (Moderators) zu verdichten.)

Um das Handeln des Fallberaters in dieser Szene verstehen und erklären zu können, muß die Szene in **Verbindung mit einer anderen, ihr vorausgegangenen Szene** gebracht werden (**vgl. Zeilen 2236 - 2340 bzw. S.61f.**): In dieser Szene, in der es um die Beziehung des Mädchens im Fall von Frau Larsen zu ihren Eltern und vor allem zu ihrem **Freund** geht, bringt Frau Ulmenbauer zum Ausdruck, daß sie das Handeln bzw. Nicht-Handeln der jungen Frau angesichts ihrer eigenen Lebensgeschichte nicht versteht. Im Kommentar zu dieser Szene wurde gesagt: „Für Frau Ulmenbauer bedeutet der Fall die Neubelebung ihrer eigenen Erziehungsgeschichte. Sie erkennt in ihm das eigene Elternhaus und deren leidvolle Problematik wieder. Sie ist aus dieser Familie ausgestiegen und hat sich auf ihre eigenen Füße gestellt. Die Auszubildende des Falles tut dies nicht. Im Gegenteil. Sie sucht, aus der Sicht von Frau Ulmenbauer, in der Beziehung zu ihrem Freund „eine ähnliche Struktur". Dies kann Frau Ulmenbauer nicht verstehen". (S.62)

Frau Ulmenbauers Ratlosigkeit veranlaßt Herrn **Hof** in seiner Rolle als Fallberater und Moderator zu folgender **Bemerkung:** „Frau Ulmenbauer, vielleicht einfach folgender Hinweis. **Sie** haben in **Ihrer** Biographie was Ähnliches entdeckt und ham sich in einer bestimmten Weise entschieden und entwickelt. (Ul.: „Mh") Nun entdecken Sie in **dieser** Biographie etwas, was **ganz** anders ist (Ul.: „Was ganz anders laufen") und was **Sie** nicht verstehen **können**, (Ul.: „Ja") aber was, um **weiterzukommen**, notwendig ist, es **überhaupt zu verstehen, es zuzulassen.**" *Frau Ulmenbauer: „Also, da fehlt mir jeglicher Zugang"*. Herr Hof: „Ja, aber **das**, denk ich, is jetzt der Punkt, wo es einfach für uns wichtig is, daß wir **das** so verstehen." (Zeilen 2284 - 2305) (Zur Interpretation dieses Hinweises von Herrn Hof: siehe Kommentar, S.62f..)

Im Licht dieser Szene erschließt sich der Bedeutungszusammenhang der **Szene 3** im Hinblick auf das Handeln des Fallberaters (Hof). Auch in dieser 3. Szene geht es (zunächst), durch Frau Ulmenbauer eingeleitet, um die Beziehung des Mädchens im Fall „Larsen" zu ihrem Freund und die Betrachtung dieser Beziehung im Spiegel der lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Frau Ulmenbauer. Ihre Bemerkung: „Ich hab mir genauso an Mann gesucht, also wo's wieder so 'ne Sackgasse war" ist für den Fallberater der Ansatzpunkt, sich in das Gespräch einzufädeln und den Gedanken von Frau Ulmenbauer weiterzuentwickeln, indem er ihn in den Erklärungszusammenhang der „Effekte von Elternhäusern" stellt, „wo die Familie hierarchisch (ist)..., wo die Kinder über Kontrolle erzogen werden". Aus dieser Familienkonstellation wird für den Fallberater „verständlich" (Hof), warum sowohl Frau Ulmenbauer wie auch das Mädchen im Fall von Frau Larsen „genau so an Mann gesucht" haben: „weil" - Herr Hof gibt die Antwort, indem er sich sprachlich auf das Mädchen im Fall „Larsen" bezieht - „diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus **keine** innere Möglichkeit entwikkelt hat, ihr Leben 'n Stück weit **selbständig** und da, d.h. auch in Auseinandersetzung, z.B. mit Männern zu gestalten".
Mit seinem Erklärungsversuch gibt der Fallberater **eine Antwort an Frau Ulmenbauer im Hinblick auf ihre in der vorangegangenen Szene zum Ausdruck gebrachte Ratlosigkeit**, die Beziehung des Mädchens zu ihrem Freund zu verstehen.

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der Vorgehensweise des Fallberaters in dieser 3. Szene **drei Funktionen** benennen:

(1) Durch seinen Erklärungsansatz trägt der Fallberater zur inhaltlichen Weiterentwicklung des Fallverstehens bei.

(2) Sein Erklärungsansatz bedeutet für Frau Ulmenbauer eine Hilfestellung zum Verstehen dessen, was sie (scheinbar) nicht verstehen kann.
(3) Sein Erklärungsansatz ist Ausdruck seines Bemühens, daß das Gespräch (angestoßen durch Frau Ulmenbauer, indem sie ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen als Deutungsfolie anbietet) sich nicht nach dem Muster eines „bloßen" Erfahrungsaustausches fortsetzt.

Daß das Gespräch in der Folge dennoch in das Fahrwasser des „bloßen" Erfahrungsaustausches schlittert - trotz eines weiteren Versuchs des Fallberaters an einer späteren Stelle, dagegen zu steuern, als er das Gespräch auf die Ebene einer gesellschaftsbezogenen Betrachtungsweise hinzuführen versucht (vgl. Zeilen 2448 - 2450) -, ist weitgehend auf die Einlassungen von Frau Ulmenbauer zurückzuführen, die der Fallarbeit in dieser Szene sowohl thematisch wie gruppendynamisch ihren Stempel aufdrückt. (Vgl. den Kommentar auf den Seiten 65f..) Vor diesem Hintergrund interessiert das **Ende der Szene**, vor allem die Frage, **wie der Fallberater in seiner Rolle als Moderator das Gespräch abschließt.**

8.3.1.3.1 Der Abschluß des Gesprächsverlaufs in Szene 3 - das Handeln des Fallberaters in seiner Rolle als Moderator und Prozeßgestalter

Zunächst seien die wichtigsten **Interpretationslinien** der Szene 3 nochmals erwähnt, die an anderer Stelle der Untersuchung im Hinblick auf die Deutungen und Deutungsmuster von Frau Ulmenbauer herausgearbeitet wurden (vgl. S.121 - 125, vor allem S.121f.):
(1) Für Frau Ulmenbauer erfährt der Fall von Frau Larsen dadurch Bedeutung und Sinn, daß sie ihn im **Deutungshorizont ihrer eigenen (leidvollen) Erziehungsgeschichte** zu verstehen sucht.
(2) Aufgrund der **psychodynamischen** Anteile, mit denen Frau Ulmenbauer den Fall „Larsen" besetzt, vermag sie den Fall aus keiner anderen Perspektive als der ihrer **persönlichen Betroffenheit** zu deuten.
(3) Der Erklärungsansatz des Fallberaters (Hof) bedeutet für Frau Ulmenbauer die **uneingeschränkte** Bestätigung ihrer eigenen Sicht. Für sie „hat Herr Hof sowohl ihre eigene Geschichte wie auch den Fall 'Larsen' in seinem Kern, d.h. in der Grundproblematik, wie diese sich in ihren Augen darstellt, überzeugend auf den Begriff gebracht. Dabei hat Frau Ulmenbauer den 'Wahrheitsgehalt' **beider** Geschichten wiedererkannt" (S.122).

Für Frau Ulmenbauer ist alles „Wesentliche" zum Fall „Larsen" gesagt. Für sie bedarf es keiner weiteren Deutungen mehr. Frau Ulmenbauer **drängt** daher - am Ende der Szene, als der Fallberater eine Zäsur setzt mit der Frage: „Was gibt's noch zu sagen?" - auf den **Abschluß** des fünften Arbeitsschrittes, d.h. des Fallverstehens, um zum nächsten Arbeitsschritt, der sog. „Problemlösungsphase", überzugehen (Ul.: „.. kann's kaum mehr aushalten, über die Lösungen zu sprechen"). **Der Fallberater gibt ihrer Ungeduld nach** (Hof: „Gut, dann laß mer des mal jetzt") und leitet den folgenden Arbeitsschritt ein („Was soll Frau Larsen tun?"). Durch die **Intervention des zweiten Fallberaters (Kiesl)**, für den die Verstehensarbeit nicht abgeschlossen ist, da er selbst noch einen Beitrag einbringen möchte - Herr Kiesl war, im Außenkreis sitzend, zunächst nicht an der Fallarbeit beteiligt: „ich war ja da nicht drin" - wird der Verstehensprozeß neu aufgenommen mit der Folge, daß die Fallbearbeitung, eingeleitet durch eben diesen Beitrag von Herrn Kiesl, in eine **grundlegend neue Deutungssicht** eintritt, da von da an Frau Larsen selbst (ihr Handeln, ihre Rolle als Ausbilderin und ihr Selbstkonzept) in den Brennpunkt der Fallbetrachtung rückt. (Vgl. „Zwischen-Reflexion" zu 5.1.4, S.69)

Über die Beweggründe, die den Fallberater Hof veranlaßt haben, dem Drängen von Frau Ulmenbauer nachzugeben und den Verstehensprozeß - entgegen seinem vorausgegangenen Impuls („was gibt's noch zu sagen?") - abzuschließen, kann nur spekuliert werden. Um die Bedeutung seines Handelns im Hinblick auf den Verlauf des Fallverstehens jedoch einschätzen zu können, erscheint es notwendig, die **Situation**, in der der Fallberater dem Drängen von Frau Ulmenbauer nachgab, sich nochmals zu vergegenwärtigen und nach deren **Besonderheiten hinsichtlich des Standes, den der Prozeß der Fallarbeit erreicht hat, zu fragen:**

(1) Das Gespräch hatte sich nach dem Muster einer **Diskussionsrunde** eingependelt, in der nicht mehr Nachdenklichkeit sondern vor allem der Austausch vertrauter und gegenseitig sich bestätigender Erfahrungen vorherrschte.
(2) Der gruppendynamische und thematische Verlauf des Gesprächs war hochgradig bestimmt durch die **psychodynamischen Fallbesetzungen** durch Frau Ulmenbauer.
(3) Das Gespräch hatte sich auf die **Deutungsspur 'Elternhaus'** (in der von Herrn Hof angesprochenen Problematik der Folgen einer kontrollierenden Kindererziehung für die Ermöglichung bzw. Nicht-Ermöglichung einer selbständigen Lebensgestaltung) fixiert, als ginge es in der Verfolgung dieser Spur, den Fall in seinem Kern zu erschließen. Die Deutungsspur 'Elternhaus'- so der Eindruck am Ende des Gesprächs - schien sich bei den Beteiligten zum **zentralen Deutungsmuster des ganzen Falles verfestigt** zu haben. (Als Beteiligte sind hier die Seminarteilnehmer, nicht der Fallberater (Hof) gemeint. Vor allem an seinen späteren Beiträgen ist abzulesen, daß von ihm die Deutungsspur 'Elternhaus' nur als ein neben anderen stehender Versstehensansatz gesehen wird und nicht als eine für das Fallverstehen zentrale Deutung - in Differenz vor allem zu Frau Ulmenbauer, die Herrn Hofs Deutung „des Elternhauses" für ihre lebensgeschichtliche „Besetzung" des Falles „Larsen" vereinnahmt und damit - nicht absichtsvoll, aber faktisch - funktionalisiert. Daß auch für die Fallerzählerin, Frau Larsen, das „Elternhaus" im Zentrum ihres Fallverstehens steht - so daß für sie der Gesprächsverlauf in dieser Szene eine Bestätigung und Verstärkung ihrer Sichtweise darstellt - wurde in dieser Arbeit wiederholt angesprochen.)
(4) Die **Entfaltung des Fallverstehens in deutungs-thematischer Hinsicht** war bis zum Abschluß des Gesprächs in dieser Szene bzw. bis zur Intervention durch den Fallberater Kiesl **wenig entwickelt**. Die Hauptspur, der die Beteiligten an der Fallarbeit bis zu diesem Zeitpunkt folgten, betraf das 'Elternhaus'. Andere Spuren, die z.T. in den vorausgegangenen Arbeitsphasen auch grundgelegt wurden - (z.B. Frau Larsens 'helfender, aber nicht weiterführen-der Umgang mit der Auszubildenden' in der sog. „Identifikationsphase" oder Frau Larsens 'Lerngestaltung', ein ausführlich behandeltes Thema in der sog. „Nachfragephase") - wurden entweder nicht oder nur als Randthemen in die Verstehensarbeit aufgenommen (vgl. S.70 - 72).

Angesichts dieser Situationsauslegung erscheint das Handeln des Fallberaters am Ende der Szene, als er, der Ungeduld von Frau Ulmenbauer nachgebend, die Verstehensarbeit zu einem Abschluß zu bringen sucht, **einerseits situationsangemessen, andererseits problematisch:**

(1) Situationsangemessen erscheint sein Handeln im Verhältnis zu den **beiden zunächst genannten Situationsbestimmungen**: der Verkümmerung des Fallverstehens zu einem „bloßen" Erfahrungsaustausch sowie der psychodynamischen „Besetzungen" nicht nur des Falles, auch des Fallbearbeitungsverlaufs (thematisch wie gruppendynamisch) durch Frau Ulmenbauer, die sich in einer Weise verselbständigt haben, daß die Dynamik des Gruppenprozesses mehr und mehr außer Kontrolle geriet. Der Kurs, den der Verstehensprozeß genommen hat, ist - zugespitzt formuliert - aus dem Ruder geschlagen. Daher erscheint das Handeln des Fallberaters, den Verstehensprozeß abzubrechen, situationsgerecht, weil auf dem eingeschlagenen Kurs die Fallarbeit brüchig geworden ist.

(2) Problematisch erscheint sein Handeln angesichts der **beiden zuletzt genannten Situationsbestimmungen**: der Fixierung des Gesprächsverlaufs auf die Deutungsfolie 'Elternhaus' sowie der Unterentwicklung des Fallverstehens in deutungsthematischer Hinsicht. Wäre es tatsächlich zum Abbruch des Verstehensprozesses gekommen, hätte dies bedeutet, daß die Entwicklung von sog. „Problemlösungswegen" in der anschließenden Arbeitsphase sich auf einen unausgewogenen Deutungsrahmen hätte beziehen müssen. Dieser hätte für die Handlungsangebote an Frau Larsen, damit sie aus der Sackgasse ihres Falles herauskommt, wohl kaum ein tragfähiges Fundament abgegeben.

An dieser Stelle der Untersuchung stellt sich wiederum - wie in Szene 2 - die Frage, ob sich **für die Vorgehensweise des Fallberaters ein anderes Handlungsmuster** angeboten hätte und wie dieses hätte beschaffen sein können, um allen vier genannten Situationsbedingungen

gleichermaßen erfolgversprechend gegenzuwirken. **Prinzipiell** betrachtet erscheint, angesichts der beiden erstgenannten Bedingungen, ein **zäsursetzendes** Vorgehen des Fallberaters notwendig, um durch einen deutlichen Schnitt eine Wende des Gesprächsverlaufs zu ermöglichen. Angesichts der Bestimmungen drei und vier darf dieser Schnitt jedoch nicht das Ende des Verstehensprozesses bedeuten, sondern sollte die Einleitung eines Neuanfangs bzw. einer Wende **innerhalb** des Arbeitszusammenhanges des Fallverstehens markieren. **Konkret heißt das**, daß der Fallberater die Beteiligten an der Fallarbeit seine **Einschätzung des Entwicklungsstandes**, den der Fallbearbeitungsprozeß erreicht hat, verdeutlicht - und zwar in **thematischer** wie vor allem **prozessualer** Hinsicht. Letzteres stellt den Fallberater vor die **schwierige Aufgabe**, die Dynamik des Gesprächsverlaufs in einer Weise anzusprechen, daß das Gespräch nicht in eine gruppendynamische Metareflexion einmündet (weil dies die Neuaufnahme der Verstehensarbeit nachhaltig erschweren würde) und daß einzelne Teilnehmer sich nicht „persönlich" in einer Weise problematisiert erleben, daß sie sich ausgrenzen und sich von der Fallarbeit verabschieden. Dies ist vor allem im Hinblick auf Frau Ulmenbauer zu beachten, deren psychodynamische Seite ihres Handelns, trotz der tragenden Bedeutung, die diese für die Entwicklung des Gruppenprozesses und der Gruppendynamik hatte, niemals explizit thematisiert werden darf, weil dies den Effekt der Ausgrenzung von der weiteren Fallarbeit aufgrund eben dieser ihrer psychodynamischen Verwicklung in den Fall mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit zur Folge hätte.[1]

Wie das Vorgehen des Fallberaters im konkreten Fall der Szene 3 im einzelnen hätte aussehen können - hierzu einige abschließende und zusammenfassende Gedanken (die - wie in Szene 2 - als **idealtypisch** anzusehen sind):

(1) Der Fallberater problematisiert die **thematische Unausgewogenheit** der bisherigen Verstehensarbeit und lenkt die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf die unterbelichteten Deutungsseiten. Dadurch weist er die Richtung, in die nach seinen Vorstellungen die weitere Verstehensarbeit sich fortsetzen sollte.
(2) Der Fallberater problematisiert den zurückliegenden Gesprächsverlauf, indem er die Differenz eines auf Verstehen von einem auf **„bloßen" Erfahrungsaustausch** gerichteten Miteinander-Sprechens (Situationsbestimmung 1) erläutert bzw. in Erinnerung ruft. Indem der Fallberater sich auf diese sprachliche Seite des Fallprozesses bezieht, spricht er indirekt auch die dynamische Seite an, ohne diese ausdrücklich zum Thema zu machen.
(3) Der Fallberater verbindet mit seinen Erläuterungen zum Prozeßverlauf die Bitte, daß die Teilnehmer, die in den zurückliegenden Gesprächsrunden das Gespräch dominierten, jenen **anderen Teilnehmern „Gesprächsraum" lassen**, die bisher noch nicht (Frau Güth) oder nur sporadisch (Frau Schanz) zu Wort kamen. (Mit diesem Hinweis sind vor allem Frau Ulmenbauer, aber auch Frau Larsen angesprochen. Was Frau Ulmenbauer betrifft, ist erwartbar, daß die Bitte des Fallberaters um Zurückhaltung nicht oder nur vorläufig ankommt. Sollte dies zutreffen, hat der Fallberater, kraft seiner Moderatorenrolle, die Möglichkeit, auf seinen Hinweis zu insistieren. Was Frau Larsen betrifft, gilt dies im Prinzip ebenso, wobei hinzukommt, daß ihre Teilhabe an der Verstehensarbeit nach den Regeln des Arbeitsmodells grundsätzlich nicht vorgesehen ist.)
(4) Der Fallberater gibt zu erkennen, daß er deutlicher als bisher seine **Rolle als Moderator besetzen** wird, um die Aufrechterhaltung der Verstehensarbeit im Sinn dieser Korrekturen zu gewährleisten.
(5) Der Fallberater leitet die Wende des Fallverstehens dadurch ein, daß er selbst eine **neue, bislang nicht beachtete Verstehenssicht** in's Gespräch bringt oder dies dem anderen (aus dem Außenkreis kommenden) Fallberater überläßt.
(6) Darüberhinaus besteht die Möglichkeit, daß der Fallberater seinem (aus dem Außenkreis kommenden) Partner die **Fallmoderation überträgt.**

---

[1]Daß sich auch noch aus anderen Gründen eine Thematisierung der psychodynamischen Seite bei Frau Ulmenbauer verbietet - die Gründe beziehen sich auf die Abgrenzung pädagogischen Handelns von therapeutischen oder therapienahen Handlungsformen -, sei hier am Rande erwähnt: vgl. einige Überlegungen zu diesem Thema in einem vergleichbaren Diskussionszusammenhang: Mechler, M., Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit, Projektpapier, März 1995, S.2 - 4

Diese Alternativgedanken zur Vorgehensweise des Fallberaters mögen vielleicht aufgrund ihrer idealtypischen Züge eher „lehrbuchhaft" als praxisnah erscheinen (Praxis als die, aus der Sicht des Fallberaters, kognitiv wie affektiv vielschichtig erlebte „Fallbearbeitungsrealität", in die er selbst, bei aller Distanz in Wahrnehmung seiner Rolle als Prozeßgestalter, verwickelt ist). Dennoch können diese Gedanken zumindest **das Grundproblem verdeutlichen**, das der Vorgehensweise des Fallberaters zugrundelag: Daß er seine Rolle als Moderator in dieser Handlungssituation nicht ausgefüllt hat und sich statt dessen in die Dynamik des sich verselbständigenden Gesprächsprozesses hat einbinden lassen.

Wie schon angesprochen (S.138) kam es aufgrund der **Intervention des zweiten Fallberaters (Kiesl)** zunächst nicht zum Abschluß der Verstehensphase. Mit seinem Beitrag leitete Herr Kiesl eine Neuorientierung im Prozeß des Fallverstehens ein, die - im Rückblick der Fallbetrachtung - die Fallarbeit entscheidend weitergebracht hat. **Dies läßt zweierlei erkennen:** Einmal, wie förderlich die **Besetzung** der Rolle der Fallberatung durch zwei Personen sein kann (wobei die unterschiedliche Aufgabenverteilung der beiden - der eine saß im Innenkreis und war für die thematische und prozessuale Gestaltung der Fallarbeit verantwortlich, der andere saß im Außenkreis und betrachtete aus der Distanz den Prozeß, insbesondere im Hinblick auf seine „blinden Flecken" - in dieser Situation vermutlich zusätzlich von Bedeutung war); zum andern, wie produktiv die **Ausgestaltung** der Rolle der Fallberatung durch zwei Personen sein kann, wenn diese in einer Weise miteinander kooperieren, daß ein Sich-Korrigieren und ein Zurücknehmen von Entscheidungen (wie Herr Hof dies getan hat) möglich sind.

8.3.2 Bezugspunkte der Arbeitsweise der Fallberater

8.3.2.1 Zwei Grundmuster der Gesprächsgestaltung im Hinblick auf den Moderator des Innenkreises

Die in der Betrachtung der Szenen 1 - 3 analysierten Handlungsweisen lassen sich auf zwei zentrale Muster zurückführen, die für die Gestaltung des gesamten Fallbearbeitungsprozesses durch den Fallberater (Hof) **typisch** sind:

(1) Das Muster des **intervenierenden Anleitens:** Der Fallberater gibt richtungsweisende Impulse, indem er den Gesprächsverlauf unterbricht (Beispiel: Szene 2) oder Teilnehmerbeiträge, auf den Prozeß der Fallarbeit bezogen, (meist in wenigen Sätzen) kommentiert (Beispiel: Szene 1). Dieses Interventionsmuster findet sich an unterschiedlichen Stellen des Fallbearbeitungsprozesses (vgl. Zeilen: 779 - 784; 1382 - 1387; 1532 - 1542; 2144 - 2194; 2284 - 2305; 2809 - 2814; 2990 - 2995; 3012 - 3017), wobei die Interventionen inhaltlich unmißverständlich und deutlich, andererseits von Einfühlungsvermögen und großem Verständnis für die (z.T. schwierige) Situation der Angesprochenen getragen sind.

Eine **Variante** dieses Interventionsmusters findet sich in der Arbeitsphase der „Betroffenheit": Der Fallberater interveniert, indem er im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitsphase nachfragt. (Beispiele: „Günter (Herr Löwe), hat Dich etwas betroffen?" ((1271) und - kurz darauf: „Hast Du da auch schon mal drunter gelitten, als Ausbilder?" (1279 - 1283), als der Fallberater erkennt, daß der Fallbearbeitende seine emotionale Befindlichkeit nicht zum Thema macht. Oder - ein weiteres Beispiel - bei Frau Flad in demselben Problemzusammenhang: „Frau Flad, Sie ham was klargemacht, was da läuft. Ham Sie auch was gespürt, als diese Geschichte sich jetzt entwickelt hat?" (1319 - 1321).) In dieser Form der Intervention läßt der Fallberater dem Teilnehmer das Wort, auch wenn dessen Beitrag nicht den Anforderungen der Arbeitsphase entspricht; andererseits leitet er ihn im Sinn dieser Anforderungen an und verdeutlicht dadurch auch den anderen Teilnehmern die Bedeutung des Arbeitsschrittes.

(2) Das Muster des **beispielgebenden Anleitens:** Der Fallberater leitet die Teilnehmer an der Fallarbeit nicht durch Kommentare oder Regelerläuterungen an, sondern durch eigenes Vormachen. Das heißt, er bietet sich als Modell an, indem er die Fallbearbeitung selbstgestaltend

auf den Weg bringt oder weitertreibt. (Vgl. z.B. Szene 3.) Vor allem in der 'Nachfragephase', aber auch in der 'Verstehensphase' ist dieses Handlungsmuster der vorherrschende Typus der Prozeßgestaltung:

* **Zur Nachfragephase:** Die Rolle, die der Fallberater bis etwa Mitte der Nachfragephase einnimmt, ist ausschließlich die eines Teilnehmers, der an der thematischen Erschließung des Falles mitarbeitet. Ab etwa Mitte der Nachfragephase, als die Fragen der Teilnehmer - entgegen den Regeln des Arbeitsmodells - immer häufiger in eine dialogisch-interpretative Form einmünden (vgl. S.29), übernimmt der Fallberater zunehmend deutlicher seine Moderatorenrolle als Verantwortungsträger für die Aufrechterhaltung der Anforderungen des Arbeitsmodells. Seine Nachfragen an die Fallerzählerin haben ab diesem Zeitpunkt des Frageprozesses eine **zweifache Funktion:** Zum einen tragen sie weiterhin zur thematischen Erschließung des Falles bei, zum andern stellen sie eine methodische Zäsur dar, indem der Fallberater den Gesprächsverlauf absichtsvoll, d.h. an besonders kritischen Stellen eingreifend und durch regelkonforme Fragen an die Fallerzählerin auf einen interpretationsfreien Fragemodus zurückzuführen versucht. (Ein ausdrücklicher Hinweis des Fallberaters auf eine Regelverletzung oder den problematischen Verlauf der Arbeitsphase findet sich hingegen nur an einer einzigen Stelle (779 - 784).)

* **Zur Verstehensphase:** Gleich zu Beginn des Arbeitsschrittes demonstriert der Fallberater das Handlungsmuster des beispielgebenden Anleitens: „Gut, ich möchte den nächsten Schritt jetzt mit folgenden Hinweisen einleiten: Ich schlage vor, daß wir zunächst mal die Personen, die aufgetaucht sind im Stück, versuchen, in ihren Handlungen zu verstehen. Also zu verstehen, warum der Vater so handelt, zu verstehen, warum die Mutter ..., die Auszubildende ..., Frau Larsen so handelt, wie das uns jetzt klar geworden ist. Ich fang gleich mal an, deutlich zu machen, was ich jetzt gemeint habe, also ich versuch mal, diesen Vater zu verstehen ..." (1564 - 1572).
Im gleichen Muster und mit derselben Deutlichkeit leitet der Fallberater auch den nachfolgenden Arbeitsschritt ein, in dem es darum geht, die Beziehungen der Fallpersonen zu verstehen („... ich versuch mal, wieder den Anfang zu machen, und ich mach den Anfang: die Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden", Zeilen: 1715 - 1720).

Auch an diesen Beispielen wird die **Doppelfunktion** deutlich, die mit dem Handlungsmuster des beispielhaften Anleitens verbunden ist: Zum einen dient die Vorgehensweise des Fallberaters der thematischen Entwicklung der Fallarbeit, zum andern, durch das eigene Beispiel vorgeführt, der Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses im Sinn der Anforderungen des Arbeitsmodells. Eine **Variante** dieses Handlungsmusters findet sich an jenen Stellen des Fallbearbeitungsprozesses, an denen es zwar auch um die Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses geht, aber nicht so sehr, weil die Teilnehmer einer Anleitung zur Umsetzung der Anforderungen bedurften, sondern weil die Fallarbeit auf ihrem Kurs in unwegsames Terrain geraden (vgl. z.B. Zeilen 1811 - 1852 und Herrn Hofs Moderationsbeitrag: Zeilen 1854 - 1869) oder an einem nicht mehr weiterführenden Punkt angelangt ist. Als pointiertestes Beispiel für die letztgenannte Prozeßsituation sei nochmals an die Kontroverse zwischen Frau Flad und Frau Schanz (Szene 2) erinnert, an dessen Ende (nach einem erneuten Versuch von Herrn Löwe, das umstrittene Thema aufleben zu lassen) der Fallberater (Hof) die Fallarbeit durch seinen Beitrag in eine grundsätzlich neue Verstehensrichtung lenkte und dadurch den Fallbearbeitungsprozeß wieder in Gang brachte (und zwar in einer sehr produktiven Weise, wie der weitere Arbeitsprozeß zeigt: vgl. Zeilen 3059 ff.).

Charakteristisch für das Handlungsmuster des beispielgebenden Anleitens ist die Orientierung des Fallberaters auch in seiner Rolle als Moderator (Gesprächsgestalter) an der inhaltlichen, d.h. deutungs-thematischen Entwicklung des Falles. Dies erfordert zum einen theoretische Kompetenz (berufspädagogische sowie deutungstheoretische Kompetenzen), aber auch ein hohes Maß an **thematischer Präsenz** im gesamten Verlauf des Arbeitsprozesses. Die Analyse des Themas der Gesprächsgestaltung hier abschließend steht die These, daß diese thematische Präsenz das auffallende Merkmal („Markenzeichen") ist, das den Arbeitsstil des Fallberaters in der Fallbearbeitung „Larsen" auszeichnet.

Zu fragen bleibt allerdings auch, ob das, was hier als Stärke der Gesprächsführung hervorgehoben wurde, nicht vielleicht auch einige jener Entwicklungen des Fallprozesses mitbefördert hat, die in dieser Arbeit als eher problematisch dargestellt wurden. Erinnert sei zum Beispiel und vor allem an die Folgen des Zulassens der starken Beteiligung von Frau Larsen an der Bearbeitung ihres Falles (vgl. u.a. den Kommentar auf S.56 und die Zwischen-Reflexion auf S.57) oder an den Verlauf und das Ende des Gesprächs mit Frau Ulmenbauer (Szene 3). Mit dieser Frage wird die Vermutung angedeutet, daß der Fallberater seine Moderatorenrolle an solch kritischen Stellen nicht (ausreichend) besetzt hat, weil er, bedingt durch seine ausgeprägt thematische Orientierung, die Problematik dieser Entwicklungen nicht frühzeitig oder deutlich wahrgenommen hat und statt dessen den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer, die zu diesen Entwicklungen beigetragen haben, Raum zu ihrer Entfaltung gelassen hat. Diese Annahme bedeutet keinen Widerspruch zum oben dargelegten Grundmuster des intervenierenden Anleitens, das kenntlich macht, daß der Fallberater seine Rolle als Moderator in unterschiedlichen Situationen der Fallarbeit sehr wohl - zum Teil auch sehr kraftvoll - besetzt hat. Die Annahme weist aber darauf hin, daß **die beiden hier herausgearbeiteten Grundmuster in ihrer Bedeutung für den Fallberater ein unterschiedliches Gewicht haben.**

8.3.2.2 Die thematische Gestaltung des Arbeitsprozesses durch die beiden Fallberater

Um das Handeln der beiden Fallberater verstehen und einschätzen zu können, ist es notwendig, deren unterschiedlichen Aufgaben und Rollen im Auge zu haben. Während dem ersten Fallberater (Hof) als Teilnehmer des Innenkreises die Aufgabe zukam, einerseits an der Entwicklung des Falles mitzuarbeiten und andererseits, in seiner Funktion als Moderator, auf die Einhaltung der Regeln für die Fallbearbeitung hinzuwirken, hatte der zweite Fallberater (Kiesl) als Teilnehmer des Außenkreises vor allem die Aufgabe, nach Auflösung des Innenkreises von diesem nicht erkannte, liegengelassene, ausgeklammerte oder „vergessene" Themen bzw. Deutungsaspekte in der Gesamtgruppe anzusprechen.

Von daher interessieren im folgenden **drei Fragen:**

(1) Welche Themen oder Gesichtspunkte, die zum Verstehen des Falles bedeutsam erscheinen - auf dem Hintergrund der Rekonstruktions- und Deutungsversuche in dieser Arbeit (vgl. die Kapiteln 1.4, 1.5, 2.3, 2.4, 5.2.2) sowie des Entwicklungsstandes des Arbeitsprozesses hinsichtlich der einzelnen Arbeitsschritte (vgl. 5.2.1, 5.2.2) - wurden bis zur Auflösung des Innenkreises bzw. bis zur Gesprächsbeteiligung des zweiten Fallberaters kaum oder nicht beachtet oder wurden im Verlauf der Fallbearbeitung liegengelassen?

(2) Welche neuen Themen oder Sichtweisen wurden vom Fallberater des Außenkreises zur Sprache gebracht? An welchen Stellen der Fallbearbeitung wurden diese Themen angesprochen?

(3) Wie haben die beiden Fallberater bei der Ausgestaltung dieser Themen gearbeitet? Wie haben sie miteinander kooperiert?

Zu Frage 1: Unberücksichtigte oder wenig beachtete Deutungsaspekte

Das Thema dieses Abschnittes wurde an den oben zitierten Stellen (Kapitel 5.2.1 und 5.2.2: vgl. S.70 - 73) bereits ausführlich erörtert und soll daher hier nur noch stichwortartig, in Form von kurzen Thesen und ohne nochmals die Diskussion aufzunehmen, **zusammengefaßt** werden.

* Von Beginn der Verstehensarbeit an ist das vorherrschende Thema, unter dem die Teilnehmer des Innenkreises den Fall „Larsen" zu verstehen suchen, das Elternhaus der Auszubildenden, um die es im Fall geht, vor allem der Vater. „In der Ausdeutung seiner Person laufen die Verstehensfäden zusammen" (S.70). Die Arbeitsgruppe folgt dabei weitgehend den Deutungsspuren, die die Fallerzählerin, Frau Larsen, vorgegeben hat.

* Auch in der ersten Phase der Verstehensarbeit mit den Teilnehmern des Außenkreises ist das Elternhaus das beherrschende Thema (angeleitet vor allem durch Frau Ulmenbauer, die im Fall ihre eigene Vergangenheit wiedererkennt).
* Auch die Wahrnehmung der Auszubildenden im Fall von Frau Larsen, deren Handeln, vor allem der Beweggründe, die sie veranlassen, sich Hilfe bei Frau Larsen zu holen, zentriert sich auf die Betrachtung des Elternhauses.
* In der dritten Arbeitsphase (Phase der „Betroffenheit und Identifikation") wurde neben dem 'Elternhaus' als zentrales Thema 'Frau Larsen und ihr helfender, aber nicht weiterführender Umgang mit der Auszubildenden' angesprochen. Dieses Thema wurde in der Verstehensphase andeutungsweise (durch Herrn Hof) aufgegriffen, aber nicht weiter verfolgt.
* Generell ist zu sagen, daß die Deutungsgruppe die Fallerzählerin selbst, Frau Larsen, mit ihren Eigenanteilen, mit denen sie in ihren Fall verwickelt ist und mit denen sie ihren Fall mitgeneriert, nicht in ihr Blickfeld stellt. So bleiben Themen wie das der 'Lerngestaltung' oder das des 'pädagogischen Umgangs von Frau Larsen mit der Auszubildenden' unbedacht, obgleich diese Themen in den vorangegangenen Arbeitsphasen, insbesondere in der „Nachfragephase" grundgelegt wurden. (Bezgl. einer Einschätzung dieser Entwicklung im Hinblick auf das Fallverstehen: vgl. S.74f..)

Zu Frage 2: (Neue) Themen und Deutungsaspekte durch den Fallberater des Außenkreises

Hervorzuheben sind vier Beiträge des Fallberaters (Kiesl), durch die er der Fallbearbeitung neue Impulse gab. Die zwei ersten Beiträge sind Teil der Verstehensphase, die beiden anderen Teil der Phase der sog. Handlungslösungen:

* **Der erste Beitrag** ist gekennzeichnet durch zwei Themenkreise (vgl. Zeilen: 2341 - 2394 bzw. S.63f.):
- Zum einen durch den Versuch einer Antwort an Frau Larsen, zu verstehen, daß ihre Hilflosigkeit der Auszubildenden ihres Falles gegenüber Ausdruck und Folge ihrer eigenen Betroffenheit ist (Phänomen der „Übertragung).
- Zum andern durch den Versuch, die Auszubildende zu verstehen, indem er ihre Orientierungslosigkeit in den Mittelpunkt seiner - von Bildern geleiteten - Wahrnehmung stellt: „Ich seh sie da vor mir. Also da ist nichts, was ich selber habe, und diese .. Orientierungslosigkeit, in der sie gerade is, das war ne ganz, Beziehungs, Sozial, Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit". (2391 - 2394)
Durch diese Focussierung der Fallbetrachtung auf die Auszubildende bringt der Fallberater eine neue Sichtweise in's Gespräch, die von der Arbeitsgruppe allerdings nicht weiter verfolgt, sondern umgelenkt wird in eine allgemeine Betrachtung der „Effekte hierarchischer Elternhäuser" (2396 ff.).

* **Der zweite Beitrag** (Zeilen: 2540 - 2558 bzw. S.66) leitet die Endphase des Arbeitsschrittes des Fallverstehens ein und bedeutet eine Neuorientierung im Prozeß der Fallbetrachtung:

Der Fallberater „will Frau Larsen ein Bild" (2536) vermitteln. In diesem Bild „malt" er Frau Larsen im Zusammenspiel oder Gegeneinander ihrer verschiedenen Personseiten, mit denen sie in ihren Fall verstrickt ist. „Also dieses so Betroffenwerden, denn das hab ich gemerkt, das is richtig vibrierend angekommen bei mir. Das war einfach nochmal das Bild. Ich hab sozusagen das Herz mit dem Bauch und alles sozusagen mit dem Kopf, das war, so 'n bissel 'n Durcheinander. .. Des is auch ah, das kost' unheimlich viel Kraft." (2553 - 2558)

Durch seinen Beitrag regt der Fallberater eine Entwicklung des Fallverstehens an, in der Frau Larsen selbst, ihre sozialen Ansprüche und ihre Hilflosigkeit dabei („hilflose Helferin": Hof) zum zentralen Deutungsthema werden. Diese Sichtweise im Sinn einer **Subjektwende auf die Fallerzählerin** wird in der folgenden Arbeitsphase der Handlungslösung wieder aufgegriffen (durch den Fallberater Hof) und unter dem Gedanken der Lerngestaltung weiter entfaltet.

* **Der dritte Beitrag**, in der Arbeitsphase der 'Handlungslösungen', (Zeilen: 2838 - 2868 bzw. S.85) bezieht sich auf den Handlungsvorschlag von Frau Schanz an Frau Larsen, in der

Gruppe ihrer Auszubildenden, der auch die Auszubildende des Falles angehört, ein offenes Gespräch über die Eltern anzuleiten. Während Frau Schanz mit ihrem Vorschlag eher den Gedanken der Selbsthilfe vertritt (Selbsthilfe durch die Gruppe der Auszubildenden, wobei der Ausbilder/ die Ausbilderin sich dabei vor allem als Lernender/ Lernende in Beziehung zu sich selbst setzt), verfolgt der Beitrag des Fallberaters ein eher strategisches Interesse: „Um mit diesem Mädchen arbeiten zu wollen, brauche ich, ja ich brauch' Informationen über .. dieses Mädchen, ihr Verhältnis .. zu ihrer Familie und dessen, was in diesem Bereich läuft" (2842 - 2845). Indem der Fallberater sich den Gedanken von Frau Schanz anschließt und ihren Handlungsvorschlag zu stärken versucht, verkehrt er diesen zugleich in eine instrumentelle Sichtweise. Diese Sicht des Fallberaters ist besonders deutlich an seiner Aussage ablesbar, mit der er seinen Beitrag programmatisch einleitet: „Berufliche Ausbildung is ein systematisch und methodisches Instrument" (2838/2839). (Vgl. zu diesem Punkt des instrumentellen Interesses die Ausführungen „zu Frage 3" in diesem Abschnitt.)

* **Der vierte** (ausführliche) **Beitrag** (Zeilen: 3194 - 3247 bzw. S.90 sowie S.92f.) stellt eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des Handlungsvorschlags von Herrn Hof dar, in dem dieser Frau Larsen nahelegt, der Auszubildenden ihres Falles dadurch zu helfen, daß sie ihr Lernbedingungen ermöglicht, die ihr Selbständigwerden befördern. In seinem Handlungsvorschlag geht es Herrn Hof vor allem darum, daß Frau Larsen sich von jeglicher Form der pädagogischen Bevormundung der Auszubildenden gegenüber abgrenzt („auf der emotionalen Ebene annehmen, aber auf der rationalen Ebene freisetzen"). Diesen Abgrenzungsgedanke greift der Fallberater (Kiesl) in seinem Beitrag erneut auf, „indem er ihn radikalisiert. Herr Kiesl spricht nicht (nur) von Abgrenzung von Bevormundung, sondern 'von der Auszubildenden' selbst. Das bedeutet für Herrn Kiesl zwar nicht, der Auszubildenden jegliche Hilfe zu verweigern (da „dieses Mädchen sich nicht helfen kann"), es bedeutet aber eine Neubestimmung, an welchen Stellen und in welcher Form Frau Larsen ihr ihre Hilfe anbieten soll und an welchen Stellen nicht („indem Sie mal feststellen, wo ihre Probleme liegen und ihm sagen, da kann ich Dir nicht mehr helfen").
Im folgenden seines Beitrags.... entwickelt Herr Kiesl Beispiele von Hilfsangeboten, die im Rahmen der Ausbildung (vor allem in den Ausbildungsabteilungen) organisiert werden können und mit denen er Frau Larsen verdeutlichen möchte, daß seine Vorstellungen von Hilfe Geben auf systematisch-methodischen Überlegungen beruhen." (S.92f.)

Zu Frage 3: Die Zusammenarbeit der beiden Fallberater bei der Ausgestaltung der Themen

Drei Charakteristika erscheinen besonders erwähnenswert, von denen das erste das Gemeinsame im Handeln, die beiden anderen eher Unterschiedliches erkennen lassen:

*** Sich-aufeinander-Beziehen und Sich-gegenseitig-Unterstützen:**

Dieses Charakteristikum der Arbeitsweise der beiden Fallberater findet sich in allen vier zuvor genannten Beiträgen im Hinblick auf ihren thematischen Zusammenhang:

- In seinem ersten Beitrag knüpft Herr Kiesl unmittelbar an den Hinweis von Herrn Hof an Frau Larsen an, in dem dieser sich auf Frau Larsens Verstehensschwierigkeiten bezieht („im Moment geht's nur darum, überhaupt zu verstehen, daß dieses Mädchen nicht genau dasselbe macht wie Sie" (2330 - 2335)). Herrn Kiesls Beitrag (im ersten Teil seiner Ausführungen) stellt den Versuch dar („vielleicht darf ich mal versuchen..."), für diese Verstehensschwierigkeiten von Frau Larsen eine Erklärung zu finden.

- Im Zusammenhang des zweiten Beitrags von Herrn Kiesl ist es Herr Hof, der sich auf Herrn Kiesl bezieht, nachdem dieser auf der Fortsetzung der Verstehensphase bestand, um Frau Larsen in ein Bild zu stellen (Frau Larsen im „Durcheinander" von Herz und Verstand, Bauch und Kopf). Dieses Bild - gedeutet von Herrn Kiesl als „das kost' unheimlich viel Kraft" (2557/58), zugleich bestätigt durch Frau Larsen selbst in ihrer anschließenden Bemerkung („weil ich des Problem auch immer zu meinem Problem mach" (2564/65) - wird von Herrn

Hof aufgenommen und auf den Begriff der „hilflosen Helferin" (2570/71) gebracht sowie an späterer Stelle erneut angesprochen, gleichfalls in einem Bild, dem einer „Käseglocke"(2634), wodurch Herrn Hof zum Ausdruck bringen möchte, daß Frau Larsen „die Luft ausgeht" (2637).

- Der dritte Beitrag von Herrn Kiesl, in dem dieser den Handlungsvorschlag von Frau Schanz unterstützt, ist in sprachlicher wie gedanklicher Hinsicht eng mit dem vorangegangenen Beitrag von Herrn Hof verknüpft. Herr Hof betont die Idee des Sich-helfen-Lassens als Ausbilder/ Ausbilderin, die nach seiner Wahrnehmung dem Handlungsvorschlag von Frau Schanz zugrunde liegt. Herr Kiesl baut seinen Beitrag auf diesem Grundgedanken auf, wobei er diesen - wie oben angesprochen - in einen (von Herrn Hof nicht gemeinten) instrumentellen Bedeutungszusammenhang stellt.

- Im Zusammenhang des vierten Beitrags von Herrn Kiesl beziehen sich die Fallberater beidseitig aufeinander. Was den Beitrag selbst betrifft, stellt dieser eine Weiterführung des Handlungsvorschlags von Herrn Hof in zweifacher Hinsicht dar (vgl. oben, Frage 2):
(.) Zum einen, indem Herr Kiesl den „Abgrenzungsgedanke" von Hof im Hinblick auf die Beziehung von Frau Larsen zu ihrer Auszubildenden verschärft;
(.) zum andern, indem Herr Kiesl den Handlungsvorschlag mit konkreten Handlungsoptionen verbindet.

Die Verschärfung des „Abgrenzungsgedankens" durch Herrn Kiesl wird von Herrn Hof in einem nachfolgenden Gesprächszusammenhang erneut - und zwar ausdrücklich - aufgenommen und dabei nochmals weiter zugespitzt: „Diesen Prozeß zu initiieren (gemeint ist der Prozeß des Selbständigwerdens) macht man ..., indem man in seinem Leben an Grenzen gerät, wo man einfach erkennt, so darf und kann es nicht weitergehen, und für mich ist die wirklich 'ne jetzt 'ne ganz dramatische Frage, die mir gekommen is, nachdem der Franz (gemeint ist Herr Kiesl) das gesagt hat, kann, kann Frau Larsen dieser Auszubildenden diese Erfahrung verschaffen, indem sie abgrenzt, indem sie rational abgrenzt, die Situation entwickelt mit ihr, verdeutlicht, das und das ist mir im Zusammenhang mit unserer beider Geschichte mittlerweile klar geworden. Du willst das von mir, ich hab das auch 'n großes Stück weit mitgetragen, hab Dich angenommen, aber mir ist jetzt deutlich geworden, das ist eine Sackgasse, sowohl für Dich .. als auch für mich, ... ich möchte, daß wir sozusagen nochmals neu verhandeln in einem langen Gespräch, wo Sie (gemeint ist Frau Larsen) sozusagen die Verstehensfähigkeit dieses Menschen benutzen, um das, was wir hier quasi gemacht haben, mit ihr zusammen nochmals nachzuvollziehen, darauf hoffend, daß sie 'n Stück Selbstreflexionsfähigkeit hat und begreift, aha, ja, so is es wohl und wenn dann, dann wird sie überhaupt diese Chancen, die Sie ihr dann am Arbeitsplatz eröffnen, unter Umständen auch so wahrnehmen können, wie der Franz (Herr Kiesl) das, ah, entwickelt hat. Also so, die Idee kam mir grad. 'nen klaren Bruch oder 'nen Schnitt in diese Beziehung mit 'ner neuen Definition, wo steh'n wir? Und dann den Versuch, ich helfe Dir weiter, aber auf 'ne ganz andre Art als bisher. Ja." (3298 - 3323)

Herrn Hofs Gedanken in ihrer Bezugnahme auf den Beitrag von Herrn Kiesl wurden in aller Ausführlichkeit dargestellt, weil sie geradezu typisch für die Zusammenarbeit der beiden Fallberater stehen: Beide greifen die Themen des jeweils anderen auf, entwickeln sie konstruktiv und auf eigenbestimmte Weise weiter, lassen dabei einander viel „Raum" in der Ausgestaltung ihres individuellen Denk- und Arbeitsstils; sie sind auch bereit, Widersprüche des andern zu akzeptieren und eine Entscheidung zurückzunehmen (wie dies Herr Hof im Vorlauf zum dritten Beitrag von Herrn Kiesl getan hat, vgl. S.140). In wenigen Stichworten zusammengefaßt: Die Zusammenarbeit der beiden ist getragen von gegenseitigem Vertrauen, von Achtung und Anerkennung der Arbeit des andern sowie der Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen.

*** Die eigenen Stärken entwickeln und mit den Stärken des Partners arbeiten:**

Die Arbeitsform, mit der die beiden Fallberater sich thematisch auf die Fallbearbeitung einlassen, ist von unterschiedlichen Qualitäten geprägt:

- Zur Arbeitsweise und den Vorzügen von Herrn **Kiesl:**
Ein sehr wesentlicher Teil seiner Stärken, die seine Arbeit in inhaltlicher wie auch sprachlicher Hinsicht auszeichnen, kommt in seinen beiden Beiträgen, in denen er zum einen die Auszubildende im Fall von Frau Larsen, zum andern Frau Larsen selbst zu verstehen sucht (vgl. die Beiträge 1 und 2 oben), besonders deutlich zum Vorschein. In beiden Beiträgen geht es um **Bilder**. Für Herrn Kiesl bedeutet Verstehen von Personen, ihren Handlungen, ihren Beweggründen in erster Linie, die Personen in ihren Kontexten wahrzunehmen und sie bildhaft, d.h. in der Gestalt von Bewegungen durch Linien und Striche, von Farben und vor allem mit ihren Gefühlen darzustellen. Für Herrn Kiesl verläuft der Weg des Verstehens von Personen und deren Handeln als sinnhaftes Handeln über die sinnliche Vorstellung. Die Bilder, die Herr Kiesl dabei „malt", sind keine Bilder aus der kühlen Distanz einer beobachtenden Wahrnehmung, sondern spiegeln die eigenen persönlichen Empfindungen und Betroffenheiten.
Für Herrn Kiesl scheint die Form der bildhaften Vorstellung der zentrale, vermutlich der alleinige Zugang zu sein, um Menschen in ihren Situationen zu verstehen. Seine einleitenden Bemerkungen zu Beginn seines zweiten Beitrags deuten jedenfalls darauf hin: „Ich will ihr (Frau Larsen) ein Bild drüber geben. Ich hab sie versucht zu malen innerlich. **Bei mir helfen bloß Skulpturen weiter**. Jemand hat vorhin nachgefragt, wer ist denn dieses Mädchen, wie sieht die aus? Ich hätt sie fast gern hierher gestellt, wie sie steht, wie sie geht oder irgend sowas." (2536 - 2543)

Ein anderer gewichtiger Teil, der die Arbeitsweise von Herrn Kiesl auszeichnet, kommt in seinem dritten, vor allem aber in seinem vierten Beitrag (siehe oben) zum Tragen. Gemeint ist die **pragmatische Sicht**, mit der er sich auf den Fall bezieht und Frau Larsen - in der Weiterentwicklung des Handlungsvorschlags von Herrn Hof - eine Reihe von sehr konkreten Handlungsperspektiven anbietet. An dieser Stelle gibt sich Herr Kiesl von einer strategisch geleiteten Seite zu erkennen, die auf den ersten Blick als widersprüchlich zu seiner, zuvor hervorgehobenen, bildhaften Vorgehensweise erscheint. Aus der Sicht von Herrn Kiesl bedeuten diese unterschiedlichen Zugänge zum Fall „Larsen" jedoch insofern keinen Widerspruch, da ihnen unterschiedliche Arbeitsperspektiven (zum einen das Deuten und Verstehen, zum andern die Freilegung von erfolgversprechenden Handlungsmöglichkeiten) zugrunde liegen.
Auch hier - wie zuvor - ein Auszug, aus dem vierten Beitrag von Herrn Kiesl, um diese pragmatische Arbeitssicht zu verdeutlichen: „Wir könnten (gemeint ist Frau Larsen, die - in den Gedanken von Herrn Kiesl - zu ihrer Auszubildenden spricht), wenn Du versetzt bist in die nächste Abteilung, sozusagen mal so was Ähnliches wie so 'n Vertrag machen .. mit dem Ausbildungsbeauftragten, ganz speziell ... und dann auch sagen, so, wie könn' wer das gestalten, wenn Du dort in diese Abteilung kommst. Sozusagen Auseinandersetzung über Gefühle und über Probleme in der Arbeit deutlich machen. ... An Problemen arbeiten, sich auseinandersetzen, Stellung bezieh'n, sowas und das könnte man z.B. auch sehr deutlich mit dem ... Anfangsgespräch, wie ich in so 'ne Abteilung reingekomme, ich weiß nicht, wie Ihr das, ah, gestaltet, und dann Zwischensteps, die laufen sicherlich so Kontroll, ah - Teile des Ausbildungsbeauftragten bis hin in das Beurteilungs- oder Bewertungsgespräch, diese Dinge dann wirklich bewußt aufnehmen. Das ist das **systematisch methodische Vorgehen**, um dieser jungen Frau zu helfen. Also, das war jetzt mal so das Gestalten." (3224 - 3247)

- Zur Arbeitsweise und den Vorzügen von Herrn **Hof:**
Auch bei Herrn Hof finden sich in seinen Beiträgen - wenngleich nicht so ausgeprägt wie bei Herrn Kiesl - bildhafte Elemente (erinnert sei z.B. an das Bild von der „Käseglocke") sowie pragmatische Orientierungen im Sinn von Handlungsangeboten an Frau Larsen (der Gedanke z.B., das Lernen mit der Auszubildenden über die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbeauftragten zu organisieren, ging von ihm aus). Dennoch: Die besonderen Stärken seiner Arbeit liegen auf einer anderen Ebene: die der **reflexiven und begrifflichen Durchdringung** des Falles im Prozeß der Auslegung und des Deutens. Um zu verstehen, was mit dieser Aussage gemeint ist, sei hier nochmals sein Handlungsvorschlag an Frau Larsen aus der Arbeitsphase der Handlungslösungen vorgestellt, da an diesem Beispiel am markantesten diese Charakterisierung seiner Arbeitsweise erkennbar wird:
„Ich möchte noch, ich möcht mal folgende Spur legen, die mir wichtig ist. Ah wenn ich das .. richtig verstanden habe, hat Frau Larsen .. auf der Ebene konkreter Angebote, Kassetten, Bücher, Loben im Unterricht, Schützen, ahm, diese Spur hat sie verfolgt .. und merkt jetzt, daß das vielleicht problematisch ist. Für mich ist diese Spur problematisch, einfach deshalb, weil

für mich der **Kern**, der **thematische Kern** dieses Themas, dieses Falles eigentlich die Hilfe zum **Selbständigwerden** ist, und zwar entgegen der Bedingungen, die im Elternhaus sind. Die Eltern, die elterlichen Bedingungen sind schwierig für das Kind und für mich is jetzt, als Ausbilder entsteht die Frage, wie kann ich diesem Kind helfen, **selbständiger** zu werden? Und ich sag, für mich is **prinzipiell** dann eigentlich eine **sehr stark schützende**, abschirmende, bevormundende .. Haltung eher widersprüchlich. (Larsen: Ja) Ja, wobei ich eben auch sage, auf der **emotionalen** Ebene **annehmen**, aber auf der **rationalen** Ebene **freisetzen**. Dann geht das eben nicht mit Kassetten und diesen pädagogischen, ah, Tricks, die man so drauf hat. ... Aus meiner Sicht heraus .. bringt das nichts. Abbau von Prüfungsangst, Aufbau von Selbstbewußtsein, da denk ich eher daran, ihr dort, wo sie lebt und arbeitet, im Betrieb, **Entwicklungsaufgaben** zu geben, **Entwicklungschancen** zu verschaffen. ... Dann muß man mit den Ausbildungsbeauftragten reden, daß sie ihr Aufgaben geben, an denen sie **wachsen** kann, des is sozusagen ein **Wachstumsproblem** für diese Persönlichkeit, das ich sehe. **Woran kann sie wachsen?** In kleinen Schritten, aber, wachsen heißt für mich, sie muß **Verantwortung übernehmen**, auch für ihre Prüfung." (3059 - 3101)

Herr Hof verdeutlicht gleich zu Beginn seines Beitrags, worum es ihm geht. Er spricht vom thematischen Kern des Falles. Das bedeutet nichts weniger als den Versuch, den Fall zu entschlüsseln und nach Begriffen Ausschau zu halten, die hierfür (als sogenannte „Schlüsselbegriffe") passend sind. Mit Blick auf Frau Larsen und ihr, in seinen Augen problematisches, Handeln ihrer Auszubildenden gegenüber entwickelt Herr Hof seine Begriffe, mit denen er den Kern des Falles zu entfalten sucht, in der Form des Widerspruchs oder des Gegenüber (im Sinn des 'Sowohl als Auch') grundlegender **pädagogischer Prinzipien**: Beschützen, Bevormunden zum einen, selbständig-werden-Lassen, Verantwortung Übertragen zum andern; in Wahrnehmung der emotionalen Seite Annehmen, angesichts der rationalen Seite Freisetzen. Dieses **prinzipiengeleitete Denken** in der Herausarbeitung grundlegender Begriffe - die Begriffsbildung der „hilflosen Helferin" (in Anlehnung an Schmidbauer, der diesen Begriff in einem Buch, das diesen Titel trägt, kreiert hat) oder die Formulierung der „Grenzerfahrung" (in Weiterführung des „Abgrenzungsgedankens" von Herrn Kiesl) sind weitere Beispiele an anderen Stellen - kennzeichnet das erkenntnisbestimmende Interesse und die besondere Leistung, mit der Herr Hof sich auf die Fallarbeit einläßt. Hervorzuheben ist dabei besonders, daß Herrn Hofs prinzipien-bezogenes Denken hinsichtlich der Deutung des Falles nicht einfach (abstrakt) ein Ausfluß theoretischer Einsichten aus dem Fundus der pädagogischen Theoriebildung darstellt, sondern eingebunden ist in die Geschichte des Falles und aus und entlang dieser Geschichte und ihrer Sprache - **dabei** allerdings in der Vermittlung pädagogischer Erkenntnisse - seine Begriffe generiert.

Wenn oben im Zusammenhang des ersten Bestimmungsmerkmals der Zusammenarbeit der beiden Fallberater („Sich aufeinander Beziehen und sich gegenseitig Unterstützen") gesagt wurde, daß die Fallberater „einander viel 'Raum' in der Ausgestaltung ihres individuellen Denk- und Arbeitsstils lassen" (S.146), so sind mit dieser Aussage vor allem diese unterschiedlich ausgeprägten Stärken und Vorzüge, die hier im Hinblick auf die Arbeitsweise der beiden herausgestellt wurden, gemeint. Die Fähigkeit der beiden Fallberater, die jeweiligen Stärken des andern nicht nur zuzulassen, sondern diese für sich selbst nutzbar zu machen und mit ihnen zu arbeiten, hat die Fallarbeit entscheidend befördert.

*** Der Umgang mit den instrumentellen Interessen und Deutungsmustern der Ausbilder:**

Anhand von drei Szenen wurde in Kapitel 8.2.2 das besondere Interesse vieler Ausbilder an einer instrumentellen Ausrichtung ihres pädagogischen Handelns herausgearbeitet (vgl. S.125 - 130). Eine Kernaussage im Zusammenhang der Auslegung der Szene 4 war: „Wenn die Ausbilder im Fall „Larsen" von Instrumentarium", „pädagogischen Instrumenten" oder „pädagogischem know-how" sprechen, so erscheint diese instrumentelle Rede, mit der sie das Pädagogische charakterisieren, nicht als bloßes, das Pädagogische nur akzidentiell berührendes Sprachspiel, sondern sie ist Ausdruck eines instrumentellen Deutungsmusters, das das Pädagogische in seinem Kern auf Methodik reduziert" (S.126f.). Wie **die beiden Fallberater sich auf diese instrumentelle Orientierung bezogen haben**, ist die abschließende Frage in diesem Kapitel zur „thematischen Gestaltung des Arbeitsprozesses".

Im Hinblick auf Herrn **Kiesl** wurde seine programmatische Aussage: „Berufliche Ausbildung is ein systematisch und methodisches Instrument" (2838/2839) in dieser Arbeit schon mehrfach angesprochen und kommentiert (vgl. S.85f., S.126f., S.144). Zu beachten ist dabei, daß Herr Kiesl seine Aussage mit einer Unterscheidung verknüpft: (Zur Erinnerung: Der Beitrag unterstützt den Handlungsvorschlag von Frau Schanz an Frau Larsen, mit ihren Auszubildenden ein offenes Gespräch über deren Elternhaus zu führen.) „.. und jetzt sind Sie (Frau Larsen) gefordert, **nicht nur fachliche** Qualitäten zu vermitteln ..., sondern die Frau Schanz macht darauf aufmerksam, um mit diesem Mädchen arbeiten zu wollen, brauch' ich, ja ich brauch' Informationen über .. dieses Mädchen ..." (2839 - 2844). Herrn Kiesl geht es demnach in seiner Aussage, in der er Ausbildung mit einem „systematisch und methodischem Instrument" gleichsetzt, nicht nur um die fachliche Seite der Ausbilderaufgabe, was nichts anderes bedeutet, als daß er den Ausbilder (im konkreten Zusammenhang: Frau Larsen) auch und vor allem in seiner (ihrer) Rolle als pädagogisch Handelnde(r) meint. Dieses weitgefaßte, auch „pädagogisch" gedachte Ausbildungsverständnis instrumentell zu definieren, bedeutet daher, der instrumentellen Orientierung, mit der ein Großteil der Ausbilder seine Arbeit verbindet, zusätzlich Nahrung zu geben. Es zeigt auch die „Kehrseite" der praktischen Arbeitssicht von Herrn Kiesl, die oben als Vorzug seiner Arbeitsweise charakterisiert worden ist.

Was das Handeln von Herrn **Hof** betrifft, erscheint sein Verhältnis zu instrumentellen Sichtweisen und Handlungsformen als eher kritisch. Sprache und Inhalt seiner Gedanken, mit denen er sich auf Frau Larsens pädagogisches und methodisches Handeln in ihrem Fall bezieht und dieses problematisiert, können als Beispiel dienen: (Zur Erinnerung: Die Gedanken stehen im Zusammenhang seines Handlungsvorschlags an Frau Larsen, ihrer Auszubildenden solche Lernbedingungen zu ermöglichen, daß diese sich zu einem selbständig werdenden Menschen entwickeln kann.) „.. wie kann ich diesem Kind helfen, selbständiger zu werden? Und ich sag, für mich is prinzipiell dann eigentlich eine sehr stark schützende, abschirmende, bevormundende Haltung eher widersprüchlich. Ja, wobei ich eben auch sage, auf der emotionalen Ebene annehmen, aber auf der rationalen Ebene freisetzen. **Dann geht das eben nicht mit Kassetten und diesen pädagogischen, ah, Tricks, die man so drauf hat, man lobt, ganz bewußt, heut muß ich sie 4 mal loben, 5 mal loben, heut hab ich sie nur 2 mal gelobt, um Gottes willen, ich hab zu wenig gelobt. Das is, das ist aus meiner Sicht heraus .. bringt das nichts**. Abbau von Prüfungsangst, Aufbau von Selbstbewußtsein, da denk ich eher daran, ihr dort, wo sie lebt und arbeitet, im Betrieb, Entwicklungsaufgaben zu geben, Entwicklungschancen zu verschaffen." (3073 - 3090; Hervorhebungen durch d. Verf.)

An einer späteren Stelle des Gesprächsverlaufs, als Frau Güth bei Frau Larsen nachfragt, ob die Bücher und Kassetten, die Frau Larsen ihrer Auszubildenden gegeben hat, auch im Unterricht besprochen wurden, da „sie (das Mädchen) anscheinend net gewußt hat, wie sie damit umgeht", meldet sich Herr Hof nochmals zu Wort, um seinen Standpunkt zu verdeutlichen: „Also, nach meiner Einschätzung mögen solche Hilfen, solche Angebote denen was bedeuten, die sich, auf dem Weg sind, an sich selber, an dieser Thematik zu arbeiten, dann kann man sie als hilfreich erleben, aber nicht, um einen Prozeß zu initiieren. **Dieser Prozeß, diesen Prozeß zu initiieren, ah das macht man nicht über'n Kopfhörer, sondern indem man in seinem Leben an Grenzen gerät** ..." (3287 - 3300; Hervorhebungen durch d. Verf.)

Der Gedanke der 'Grenzerfahrung' in seiner zuletzt zitierten Aussage läßt besonders verstehen, warum Herr Hof sich sehr kritisch gegenüber instrumentellen pädagogischen Sicht- und Handlungsweisen verhält. Pädagogisches Handeln (als professionelles Handeln) bedeutet für ihn, nach Prinzipien Ausschau zu halten, die in der reflexiven Durchdringung der Handlungssituation (z.B. eines Falles) das Verstehen der Situation erst ermöglichen und dadurch Handlungsoptionen und Handlungswege freisetzen. (Vgl. auch S.148.) Im Kontext dieses pädagogischen Grundgedankens hat ein instrumentelles Denken auch für Herrn Hof einen legitimen Platz. (Davon zeugen die instrumentellen Hilfen, die er Frau Larsen anbietet.) Allerdings nur dann, **wenn instrumentelles Denken sich von diesem Grundgedanken leiten läßt** und nicht - wie im Fall von Frau Larsen oder Frau Güth - diesen ersetzt oder verdrängt.

Für Herrn Hof bedeutet pädagogisches Handeln in erster Linie die Gestaltung von (Problem-) Situationen durch reflektiertes Handlungswissen (im Sinn von „Urteilskraft"). Berufliche

Ausbildung ist für ihn daher niemals ein bloß „systematisch und methodisches Instrument". In diesem Licht erscheint das Denken der beiden Fallberater als gegensätzlich, auch wenn dieser Gegensatz in der Fallarbeit nicht explizit zum Vorschein kam. (Im Fall „Larsen" sind keine Abgrenzungsversuche der beiden voneinander zu erkennen.) Für die Ausbilder bleibt dennoch die Erfahrung, daß die beiden Fallberater unterschiedliche Seiten repräsentieren und daher für sie unterscheidbare Modelle und Identifikationsobjekte darstellen, auf die sie sich entsprechend ihrer Interessenslage beziehen können: die einen, indem sie sich durch Herrn Kiesl ihre instrumentelle Sichtweise bestätigen lassen; die andern, indem sie durch Herrn Hof deren Infragestellung (wie weitreichend auch immer) zulassen.

8.3.3 Die Gestaltung des Arbeitsprozesses als Fallverstehen

In diesem Schlußteil zum Thema der Arbeit der Fallberater wird die Analyse in Kapitel 5.2.3 („Die Entwicklung des Verstehensprozesses als das Erschließen von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen - Verstehen als hermeneutischer Prozeß": vgl. S.73 - 82) erneut aufgenommen und unter der Frage fortgeführt, wie der Bruch in der Fallarbeit im Arbeitsschritt der Handlungslösungen (Phase 6) durch den Handlungsvorschlag des Fallberaters Hof, mit dem er - gegen die Regeln des Arbeitsmodells - nochmals die Verstehensarbeit aufnimmt und eine **Wende** im Prozeß des Fallverstehens einleitet (vgl. vor allem S.97f.), zu erklären ist. Um diese Frage zu beantworten, werden die wichtigsten Entwicklungslinien des Fallverstehens bis zum Zeitpunkt dieser Wende zunächst nochmals - in einer sehr komprimierten, sich auf die vorangegangenen Analysen beziehenden, sie zusammenführenden und sie meist wörtlich wiedergebenden Form - skizziert.

8.3.3.1 Die Entwicklungslinien des Verstehensprozesses bis zur Wende

(1) In den **ersten zwei Phasen** des Fallverstehens - das Verstehen der Fallpersonen in ihren Handlungen und der Beziehungen der Fallpersonen zueinander - zentriert sich der Verstehensprozeß auf die Deutung des Elternhauses. „Durch das Ausdeuten der Personen (vor allem deren Interessen und der Beweggründe ihres Handelns), der Beziehungen und Rollen wird die Familie dabei als (nach außen deutlich abgegrenztes) Sinn-System, in dessen Zentrum der Vater der Auszubildenden steht, erkennbar" (S.74).

Der Verstehensprozeß folgt dabei weitgehend den Deutungsvorgaben von Frau Larsen. „Die wenigen Ansätze, in denen das Fallverstehen die Deutungen von Frau Larsen weitertreibt und den von ihr vorgegebenen Deutungsrahmen (partiell) überschreitet, werden in der Regel nicht weiterentfaltet, sondern verflüchtigen sich wieder im Deutungshorizont von Frau Larsen und im Sinnzusammenhang der Familie der Auszubildenden als die zentrale Spur, auf der Frau Larsen ihren Fall versteht" (S.74). Als Beispiel ist der Deutungsversuch der Beziehung zwischen Frau Larsen und ihrer Auszubildenden durch den Fallberater Hof hervorzuheben. „Herr Hof deutet die Entwicklung dieser Beziehung als eine Geschichte der emotionalen Verstrickung und beidseitigen Abhängigkeit. Da diese Deutung des Sinnsystems 'Frau Larsen - Auszubildende' im Verstehensprozeß nicht weiter ausgeleuchtet wird, bleibt im Dunkeln, worin genau für Frau Larsen die Problematik der Abhängigkeit liegt. Statt dessen wird das Beziehungsverhältnis 'Frau Larsen - Auszubildende' überlagert von einem anderen Beziehungsverhältnis, das 'des Vaters der Auszubildenden und Frau Larsen'." (S.74)

Der Zugang, mit dem Frau Larsen ihren eigenen Fall zu verstehen sucht, läuft über den Vater der Auszubildenden. In der Deutung seiner Person und seines Handelns - für Frau Larsen ist er **die** Problemfigur des Falles - inszeniert sie ihren eigenen Vaterkonflikt (das „heimliche Thema" des Falles: vgl. S.71).

Angeleitet durch nachgeschobene „neue Informationen und Deutungsangebote seitens Frau Larsen entwickelt sich der Verstehensprozeß der Fallgeschichte zu einem Szenarium, in dem es um die Verstrickung dreier Familienkonstellationen geht. Neben der Familie der Auszubildenden tritt - wie eben angedeutet - die Ursprungsfamilie von Frau Larsen in's Blickfeld und -

deutlicher noch als diese - am Ende der ersten beiden Verstehensphasen - ihre jetzige Familie durch die Erwähnung ihres Ehemannes und die Deutung seiner Rolle hinsichtlich des Verhältnisses von Frau Larsen und dem Vater der Auszubildenden. Dadurch vermag Frau Larsen einmal mehr die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe auf ihr Thema, den Vater der Auszubildenden, zu zentrieren, so daß sie selbst, ihre eigenen, selbstgestalteten Anteile in ihrer Fallgeschichte ... in den Hintergrund der Fallbetrachtung rücken." (S.57)

(2) Nach Abschluß der ersten beiden Verstehensphasen ändert der Fallberater (Hof) die Arbeitsform. Er bittet die Arbeitsgruppe (Innen- und Außenkreis), den „inhaltlichen Kern" des Falles auf Kärtchen zu verschriftlichen (jeder Teilnehmer für sich). Nach Wiederaufnahme des Verstehensprozesses im Innenkreis richtet sich die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe auf die **betrieblich-organisatorische** Seite des Falles, eingeleitet durch die Frage des Fallberaters: „Ist es, um den Fall zu verstehen, notwendig, auch über den Betrieb, über die Organisation der Ausbildung nachzudenken?" (Zeilen: 1960-1962). Sowohl was die Aufgabenstellung wie die thematische Gestaltung betrifft, nimmt die Fallarbeit in dieser Teilphase einen widersprüchlichen und disparaten Verlauf und wird auch dem Verstehenscharakter der 5. Arbeitsphase nicht gerecht. (Vgl. die Analyse und Einschätzung dieser Teilphase: S.59.) „Es gelingt der Arbeitsgruppe in diesem Arbeitsschritt nicht, das Fallverstehen konstruktiv weiterzuentwickeln. Diese Einschätzung des 'auf der Stelle Tretens' dürfte von Herrn Hof - auch dessen eigene Ausführungen von einigen gedanklichen und auch sprachlichen (was bei ihm sehr selten der Fall ist) Unsicherheiten gekennzeichnet sind - vermutlich erkannt worden sein, da er die Arbeitsphase zu einem raschen Ende bringt und den Außenkreis in die weitere Fallbearbeitung einbezieht." (S.59)

Drei - eher in's Detail führende - **Besonderheiten** in dieser Teilphase seien noch angemerkt:
(.) Die Bedeutung der Kärtchen zum „inhaltlichen Kern" des Falles für die Arbeit in dieser Phase ist aus den Beiträgen nicht erkennbar. Es scheint, daß Herr Hof als einziger sich in Teilen auf seine Aufzeichnungen bezogen hat.
(.) In einem Beitrag hebt Herr Hof den möglichen Nutzen der Organisation der Ausbildung für die Bearbeitung des Fallproblems hervor. Dieser Gedanke verweist bereits auf den Arbeitsschritt der „Handlungslösungen" und wird an dortiger Stelle von Herrn Hof auch wieder aufgegriffen.
(.) Ein anderer Beitrag von Herrn Hof stellt den Versuch dar, eine gesellschaftliche Sichtweise in die Fallbetrachtung einzubeziehen: „... für mich ist dieser Fall insoweit schwierig, besonders schwierig, weil ja eine Familienkonstellation in den Betrieb, in die Ausbildung hineinwirkt. Also ein bestimmtes Muster in einer Familie, wie die Familie miteinander umgeht, wie Vater und Mutter miteinander umgeh'n und welchen Stellenwert die Tochter hat, wirkt offenbar in einer bestimmten Weise in die Ausbildung hinein. Also ein Teil unserer Gesellschaft, die um uns herum sich entwickelt und in dem Fall in die Art der Familie wirkt hinein.. ah, einfach mal als als 'ne, 'ne Feststellung" (Zeilen: 2039 - 2048). Diese gesellschaftliche Sichtweise bleibt allerdings vordergründig, weil der angesprochene Umgang der Familienmitglieder miteinander, ebenso der Stellenwert der Tochter nur benannt, in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung jedoch nicht ausgelegt werden.

(3) Die Fortführung der Verstehensarbeit in der Gesamtgruppe: „Ausgelöst durch die Probleme von Frau Ulmenbauer ..., die Auszubildende im Fall von Frau Larsen in ihrem Handeln bzw. Nicht-Handeln zu verstehen, tritt der Verstehensprozeß (zunächst) in eine **Metaphase**. Es geht um das Verstehen des Verstehensprozesses selbst ..." (S.75), in dessen Verlauf der Fallberater Hof Frau Ulmenbauer Verständnishilfen anbietet (vgl. Kommentar, S.62f.).

Im Zusammenhang dieses Gesprächs, aber auch späterer Einlassungen von Frau Ulmenbauer wird erkennbar, daß für sie der Fall „Larsen" die Neubelebung ihrer eigenen (leidvollen) Elternhaus- und Erziehungsgeschichte bedeutet. Durch die Besetzung des Falles mit ihrer eigenen Lebensgeschichte vermag Frau Ulmenbauer wiederholt den Verstehensprozeß in das Fahrwasser ihrer (von Affekten geleiteten) Deutungen und Bedeutungszuschreibungen zu lenken. (Vgl. u.a. die Analyse der Szene 3: „Verstehensversuche von Frau Ulmenbauer", S.121 - 125.)
Auf Frau Ulmenbauers Drängen und ihre Ungeduld ist auch zurückzuführen, daß der Fallbe-

rater Hof die Verstehensphase gegen seine zunächst gefaßte Absicht („was gibt's noch zu sagen?") vorzeitig abschließen wollte (wozu es durch Herrn Kiesls Intervention dann doch nicht kam). (Vgl. die Analyse dieser Situation in Abschnitt 8.3.1.3.1, S.137 - 139.)

Die wesentlichen, den Verstehensprozeß weitertreibenden Impulse aus dem Außenkreis gehen vom Fallberater Kiesl aus. In seinem ersten Beitrag (im Anschluß an seine Deutung des Problems, warum Frau Larsen meint, ihrer Auszubildenden nicht helfen zu können: er deutet das Problem als „Übertragungsphänomen") stellt er die Auszubildende in ihrer Orientierungslosigkeit in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Diese Orientierungslosigkeit des Mädchens sucht Herr Kiesl aus ihrer Beziehungslosigkeit, in der sie lebt (gemeint ist vor allem das Elternhaus), zu verstehen.

„Im folgenden Gespräch auf Herrn Kiesls Beitrag bewegt sich der Verstehensprozeß weg von dem von Herrn Kiesl angesprochenen Sinnzusammenhang 'Orientierungslosigkeit des Mädchens - Beziehungslosigkeit des Elternhauses' hin zu einer eher allgemeinen Betrachtung der Problematik (bzw. „Effekte" (Hof)) autoritärer Elternhäuser, insbesondere der elterlichen Erwartungen an ihre Kinder (Beispiel: Schulnoten). In dieser auf allgemeine Bedeutungszusammenhänge abgehobenen Betrachtung verläßt der Verstehensprozeß sukzessive den Fall in seiner Konkretheit, so daß die Bedeutung dieser Generalisierungen für den Fall und sein Verstehen nicht genau erkennbar ist." (S.76)

(4) In der **Endphase** des Verstehensprozesses - eingeleitet durch den zweiten Beitrag von Herr Kiesl, in dem er Frau Larsen ein Bild von ihr vermitteln möchte - kehrt die Verstehensarbeit zum Fall zurück, wobei die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe sich auf die Fallerzählerin, Frau Larsen, konzentriert (die sog. „Subjektwende des Falles"). „Eingebunden in einer bildhaften Sprache wird das Handeln und die Handlungsohnmacht von Frau Larsen dargestellt (symbolisiert im Bild von der „Käseglocke" (Hof)) und durch die Formel der 'hilflosen Helferin' (Hof) begrifflich verdichtet. Einen (ersten) Zugang zum Verstehen der **Sinnstruktur** dieser Bilder und Deutungen öffnet Frau Larsen selbst durch ihren Hinweis auf die grenzenlose (auch ihr Privatleben einbeziehende) Hingabe, mit der sie die Probleme der anderen immer zu ihrem eigenen Problem macht. (Vgl. u.a. den Kommentar auf S.68.) Durch diesen Hinweis wird die Sinngestalt der 'hilflosen Helferin' ein Stück weit in ihrer identitätsbezogenen Bedeutung erkennbar. (Vgl. die Zwischenreflexion zu 5.1.4, letzter Absatz.) Dieser Deutungsansatz wird in der Verstehensarbeit allerdings nicht ausdrücklich zum Thema gemacht und weiter entfaltet, so daß der 'Sinn' der Aussage von der 'hilflosen Helferin' in der Vordergründigkeit des Bildes verbleibt." (S.76 und S.82)

8.3.3.2 Deutungs- und Erklärungsansätze für die Wende im Fallbearbeitungsprozeß aus dem Zusammenhang der Beurteilung der Entwicklung des Fallverstehens bis zu diesem Zeitpunkt

8.3.3.2.1 Ein Einschätzungsversuch zum Entwicklungsstand des Fallverstehens

Zunächst wird - in Form eines Resümees der Entwicklungsskizze aus Abschnitt 8.3.3.1 - die **These** vertreten und begründet, **daß der Deutungsstand,** den die Fallarbeit am Ende der Verstehensphase erreicht hat, **kein tragfähiges Fundament für die Entwicklung von erfolgversprechenden (viablen) Handlungsperspektiven für die Fallerzählerin (Frau Larsen) darstellt:**

* In **(deutungs-) thematischer** Hinsicht blieb das Fallverstehen - abgesehen von der Endphase, als der Verstehensprozeß sich Frau Larsen zuwandte - weitgehend den Deutungsvorgaben von Frau Larsen in ihrer Zentrierung auf das Elternhaus verhaftet. Die wenigen Ansätze, in denen auch andere Themenaspekte zur Sprache kamen, wurden entweder liegengelassen und nicht weiter entfaltet (z.B. die Deutung der Beziehung 'Frau Larsen - Auszubildende' als Abhängigkeitsverhältnis) oder in einen anderen, vom Fall wegführenden Bedeutungszusammenhang gestellt (z.B. die Deutung der Orientierungslosigkeit der Auszubildende als Aus-

druck und Folge ihrer Beziehungslosigkeit). Themen wie das der Lerngestaltung oder des pädagogischen Umgangs von Frau Larsen mit ihrer Auszubildenden kamen nur andeutungsweise (in der Frühphase des Verstehensprozesses) zur Sprache, obgleich diese Themen in den vorangegangenen Arbeitsphasen des „Nachfragens" und der „Identifikation" Beachtung fanden (vgl. S.70 - 72). Was die Betrachtung des Falles aus der betrieblich-organisatorischen und gesellschaftlichen Perspektive betrifft, konnten die eingebrachten Gedanken dem Fallverstehen keine neuen Impulse geben.

Zugespitzt, aber nicht unzutreffend sei als **Fazit** im Hinblick auf Frau Larsen, die den Fall eingebracht hat, festgehalten, daß sie am Ende der Verstehensphase keine grundlegend andere Einsichten in ihren Fall hatte als die, über die sie schon zu Beginn ihrer Fallerzählung verfügte.

* In **hermeneutischer**, d.h. sinn-verstehender Hinsicht blieben die Bedeutungszusammenhänge, die im Verstehensprozeß entwickelt wurden, meist (vor allem bis zur Auflösung des Außenkreises) sehr eng an den Fall in seiner Konkretheit (d.h. an den Personen, ihren Handlungen und Beziehungen) gebunden. Der theoretische Gehalt und die Reichweite dieser Bedeutungszusammenhänge erscheinen daher sehr begrenzt und vor allem durch alltagstheoretische Begründungen angeleitet. In der Phase des Fallverstehens, in der das Gespräch sich auf die Betrachtung der „Effekte" autoritärer Elternhäuser bezieht, wurden zwar auch Deutungs- und Erklärungszusammenhänge in einer generalisierenden Weise entwickelt, allerdings mit der Folge, daß dabei der konkrete Bezug zum Fall verloren gegangen ist. Im Anschluß an diese Phase - in der Endphase des Fallverstehens - kehrte der Verstehensprozeß dann wieder durch die sog. „Subjektwende" zur Konkretheit des Falles zurück; die Bilder, die dabei entfaltet wurden, bleiben in ihrer Bedeutung aber weitgehend ungeklärt, weil sie nicht in weiterführende Sinnzusammenhänge gestellt wurden. (Vgl. zu diesem Thema des Fallverstehens als hermeneutischer Prozeß: Kapitel 5.2.3, S.73 - 82, insbesondere S.76ff. Hierzu noch eine Anmerkung: Das in diesem Kapitel (5.2.3) dargestellte Beispiel 3, hervorgehoben gleichsam als „Musterfall einer gelungenen Fallauslegung" durch den Fallberater Kiesl (vgl. S.77 und 81f.) wurde hier nicht in die Diskussion aufgenommen, da Herr Kiesls Beitrag sich nicht unmittelbar auf das Verstehen der Fallgeschichte bezieht, sondern eine Deutungshilfe für Frau Larsens Problem darstellt, „warum sie glaubt, der Auszubildenden nicht helfen zu können".)

Auch hier ein kurzes **Fazit:** Aus hermeneutischer Sicht stellt sich der Verstehensprozeß als ein Auf und Ab oder genauer: als ein Entweder - Oder im Spannungsverhältnis von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung dar - jedenfalls nicht als eine geglückte Vermittlung dieser beiden für die Ermöglichung von Verstehen grundlegenden Seiten. Vor allem ist das Fehlen weitreichender und auch theoriebezogener Erkenntniszusammenhänge hervorzuheben, wodurch erklärbar wird, warum der Verstehensprozeß an zahlreichen Stellen nicht über die Vordergründigkeit von Bildern und Andeutungen hinauskam.

* In **prozessualer** Hinsicht war der Verstehensprozeß durch einige Brüche, durch (sehr schwierig oder gar nicht steuerbare) Dynamiken und durch deutungs-thematische Überlagerungen bzw. Verquickungen bestimmt:

(.) Beispiele für **Brüche:** der Wechsel der Arbeitsform durch die Verschriftlichung des „thematischen Kerns" auf Kärtchen; die ungeklärte Einbindung dieser Arbeit im nachfolgenden Arbeitsschritt (Betrachtung des Falles unter betrieblich-organisatorischen Gesichtspunkten); der wiederholte Wechsel in diesem Arbeitsschritt in die Phase der „Handlungslösungen" (auch bei Herrn Hof); die Unterbrechung des Verstehensprozesses aufgrund der Verstehensschwierigkeiten von Frau Ulmenbauer; der vorzeitige Abschlußversuch der Verstehensphase durch Herrn Hof (dem Drängen von Frau Ulmenbauer nachgebend) und die Rücknahme dieser Entscheidung aufgrund der Intervention von Herrn Kiesl. Zu den Brüchen sind auch die zahlreichen - nach den Regeln des Arbeitsmodells nur als Ausnahme zugelassenen - Einmischungen von Frau Larsen zu zählen, in denen sie durch Nachschieben von Informationen „neue" Deutungsspuren legte und dabei ihre eigenen Deutungen zu rechtfertigen suchte.

(.) **Dynamiken** des Verstehensprozesses: zum einen die Neubelebung des eigenen Vaterkonflikts durch Frau Larsen (das „heimliche Thema" des Falles), zum andern durch Frau Ul-

menbauer, wobei bei Frau Ulmenbauer die Neuinszenierung ihrer Erziehungs- und Beziehungsgeschichte manifester als bei Frau Larsen in die Fallarbeit einwirkte. Durch die Psychodynamik, mit der sie den Fall besetzte, wurde der Fallbearbeitungsverlauf nicht nur thematisch, sondern auch gruppendynamisch hochgradig bestimmt (vgl. u.a. S.137f.).

(.) Deutungs-thematische **Überlagerungen und Verquickungen:** zum einen die Überlagerung der Deutung der Beziehung 'Frau Larsen -Auszubildende' durch das Beziehungsverhältnis 'Frau Larsen - Vater der Auszubildenden'; zum andern die Verknäuelung der Deutung der Fallgeschichte durch das In-Beziehung-Bringen dreier Familienkonstellationen.

Das **Fazit** hier in einem Satz: Die Verstehensarbeit stellt sich aus der Sicht des Fallberaters, insbesondere hinsichtlich seiner Rolle als Moderator, als ein äußerst schwierig zu gestaltender und zu lenkender Prozeß dar.

8.3.3.2.2 Deutungs- und Erklärungsansätze für die Wende („Handlungsvorschlag Hof") aus dem Zusammenhang des Entwicklungsstandes der Verstehensarbeit

In Form einiger **Thesen** wird versucht, in diesem Schlußteil dieses Kapitels eine Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach der Wende im Zuge des Handlungsvorschlags von Herrn Hof - eine Wende von einschnitthafter, grundlegender Bedeutung für den gesamten Fallbearbeitungsprozeß - zu geben. Die Thesen beziehen sich zum einen auf die **Handlungssituation**, in der Herr Hof seinen Handlungsvorschlag eingebracht hat, zum andern auf den **Handlungsvorschlag** selbst:

*** Thesen zur Handlungssituation:**

(1) Die Handlungssituation stellt für den Fallbearbeitungsprozeß eine sehr kritische Situation dar, in der auch die Möglichkeit des Scheiterns der Fallarbeit erkennbar wurde.

Begründung: Den Teilnehmern an der Fallarbeit, die sich in dieser Arbeitsphase (bis zur Wende) zu Wort gemeldet hatten (Herr Löwe, Frau Schanz, Frau Flad), gelang es nicht, der Fallerzählerin Larsen brauchbare, d.h. ihren Fall konkret berührende und aus ihm hinausführende Handlungsperspektiven anzubieten. (Vgl. zur Problematik dieser Arbeitsphase: S.96f., S.133f.) Im Hinblick auf den Gesprächsverlauf war der Arbeitsprozeß, bedingt durch die Kontroversen zwischen Frau Schanz und Frau Larsen sowie zwischen Frau Schanz und Frau Flad, in deren Verlauf sich die Beteiligten (im zweiten Fall in einer eskalierenden Weise) nach dem Muster gegenseitiger Rechtfertigungen, Unterstellungen und Positionsbehauptungen aufeinander bezogen und dabei den Fall „Larsen" immer mehr aus dem Auge verloren (vgl. ebd. sowie S.119f.), in eine Sackgasse geraden.

(2) Der Arbeitsprozeß der „Handlungslösungen", der zur Situation der Wende geführt hat, spiegelt den unterentwickelten Deutungsstand des Fallverstehens aus der fünften Arbeitsphase.

Begründung: Bindeglied der eingebrachten Handlungsvorschläge zum Verstehensprozeß ist das Thema „Elternhaus". (Von Herrn Löwe kam der Vorschlag, mit den Eltern ein Gespräch über die Leistungsentwicklung ihrer Tochter zu führen; von Frau Schanz kam die Anregung, über das Elternhaus in der Gruppe der Auszubildenden zu sprechen.) Durch die fehlende Tragfähigkeit der beiden Vorschläge (der Gedanke von Herrn Löwe bedeutete für Frau Larsen nichts anderes, als sie bislang schon - erfolglos - zu tun versuchte; der Handlungsvorschlag von Frau Schanz erschien am Ende des Streitgesprächs mit Frau Flad ausgefranst), auch durch die - bei Herrn Löwe zögerliche und von Selbstzweifeln begleitete (vgl. Zeilen: 2694 - 2707), bei Frau Schanz zu Beginn ihres Beitrages unsichere, ihren Vorschlag sogleich relativierende (vgl. Zeilen: 2717/18) - Darstellungsweise, mit der die beiden ihre Gedanken vertraten, mußte spätestens an dieser Stelle der Fallbearbeitung den Teilnehmern der Fallarbeit deutlich geworden sein, **daß auf der „Schiene Elternhaus" kein Weg aus der Fallproblematik führt**.

In dieser Situation am Schnittpunkt zur Wende wird die **Paradoxie**, unter der die Fallarbeit bis zu diesem Zeitpunkt stand, nochmals und ganz besonders deutlich: Der Focus der Fallarbeit, in dem die Arbeitsgruppe den Schlüssel zum Fall zu finden suchte, das Elternhaus, erweist sich als genau der Punkt, der den Weg aus dem Fall versperrt. Diese Paradoxie der Fallarbeit spiegelt zugleich das paradoxe Handeln der Fallerzählerin wider, in dem diese die Arbeitsgruppe entgegen ihren eigenen ausweglosen Erfahrungen, was ihre Anstrengungen bezgl. des Elternhauses ihrer Auszubildenden betrifft, auf diese Deutungsschiene (in der Verfolgung ihres „heimlichen Themas" - dies die These, die in dieser Arbeit mit aller Zurückhaltung vertreten wurde) führte.

*** Thesen zur Wende („Handlungsvorschlag Hof")**

(3) Der Handlungsvorschlag von Herrn Hof stellt eine (radikale) Umkehrung der Fallbetrachtung und des bisherigen Fallverstehens dar. Auf dem Hintergrund der vorangegangenen Fallarbeit ist Herrn Hofs Neubetrachtung des Falles als Versuch zu sehen, die Fallarbeit aus ihre Krise herauszuführen.

Begründung: Die Umkehrung der bisherigen Fallbetrachtung, mit der Herr Hof seinen Handlungsvorschlag verbindet, bringt er gleich zu Beginn seines Beitrags zum Ausdruck: „... für mich ist der Kern, der thematische Kern dieses Themas, dieses Falles eigentlich die Hilfe zum Selbständigwerden, und zwar **entgegen** der Bedingungen, die im Elternhaus sind. Die Eltern, die elterlichen Bedingungen sind schwierig für das Kind, und für mich is jetzt, **als Ausbilder** entsteht die Frage, wie kann ich diesem Kind helfen, selbständiger zu werden." (Zeilen: 3068 - 3074) Für Herrn Hof gilt es, die Fallbetrachtung, wenn sie weiterkommen und für Frau Larsen ihr weiterhelfendende Handlungsperspektiven anbieten will, **vom „Kopf" des Elternhauses auf die „Füße" von Frau Larsen** zu stellen. In einem Kommentar zum „thematischen Kern" in dieser Arbeit wurde dieser Zusammenhang auf folgende Formel gebracht: „Herrn Hofs Mitteilung an Frau Larsen läßt sich wie folgt übersetzen: 'Wie schwierig auch immer die Entwicklungsbedingungen für die Auszubildende im Elternhaus sind, ich als Ausbilderin habe einen eigenständigen, **vom Elternhaus unabhängigen Erziehungsauftrag**, der darin liegt, daß ich der Auszubildenden in ihrem Mündig- und Selbständigwerden mit meinen mir zur Verfügung stehenden und von mir allein zu verantwortenden Möglichkeiten helfe'. Mit dieser Mitteilung problematisiert Herr Hof unausgesprochen Frau Larsens Fixierung auf das Elternhaus als der in ihren Augen „eigentliche" Verantwortungsträger ihres Fallproblems und stellt sie stattdessen in die Verantwortung ihres eigenen Handelns." (S.99)

(4) Die Wende der Fallarbeit in Folge des Handlungsvorschlags von Herrn Hof manifestiert sich in der Neuaufnahme und Weiterentwicklung liegen gelassener, „vergessener" Themen und Deutungsaspekte aus vorausgegangenen Arbeitsphasen.

Begründung:

Mit seinem Handlungsvorschlag leitet Herr Hof eine neue Runde des Fallverstehens ein. Er entwickelt seinen Grundgedanken des „Selbständigwerdens" aus der Problematisierung des pädagogischen Umgangs von Frau Larsen mit ihrer Auszubildenden: „Bevormundende, beschützende 'Hilfen', die Herr Hof bei Frau Larsen zu erkennen glaubt, sind für ihn kontraproduktive Hilfen, da sie das Selbständigwerden der Auszubildenden eher behindern. Ihre Selbständigkeit zu fördern heißt für Herrn Hof, daß Frau Larsen dem Mädchen Lernbedingungen verschafft, durch die sie Verantwortung übernehmen muß und dadurch 'wachsen' kann" (S.97). In dieser Hinwendung auf die **Lerngestaltung** von Frau Larsen problematisiert Herr Hof zugleich Frau Larsens **„Helferrolle"** (vgl. ebd.). Seine Gegenperspektive eines anderen Handelns faßt Herr Hof in die Formel: „... auf der emotionalen Ebene annehmen, aber auf der rationalen Ebene freisetzen" (3080/81).

Mit diesen beiden Themen der 'Lerngestaltung' und des 'helfenden Umgangs von Frau Larsen mit ihrer Auszubildenden' knüpft Herr Hof an Themen an, die in den Arbeitsphasen des „Nachfragens" und der „Identifikation" ausdrücklich Beachtung fanden (vgl. den Hinweis

oben S.153 in Bezug auf S.70 - 73), in der Frühphase der Verstehensarbeit ansatzweise angesprochen wurden (durch Frau Flad: vgl. Zeilen 1624 - 1669 und Herrn Hof: vgl. Zeilen 1720 - 1757), dann unbeachtet blieben und erst wieder in der Endphase des Verstehensprozesses in der Zentrierung auf Frau Larsens 'hilflose Helferhaltung' - im Anschluß an Herrn Kiesls Intervention gegen den von Herrn Hof beabsichtigten Abschluß der Verstehensphase - zur Sprache kamen (vgl. u.a. S.70) - allerdings in einer begrifflich nur rudimentär entwickelten Weise, da das Fallverstehen in dieser Arbeitsphase vor allem durch die Ausgestaltung von Bildern bestimmt war (vgl. S.153, insbesondere Zeilen 2627 - 2645).

Es bleibt zu fragen, **warum Herr Hof seine Gedanken**, mit denen er im Zusammenhang seines Handlungsvorschlags die Wende der Fallarbeit eingeleitet hat, **am „falschen Ort" (im Arbeitsschritt der „Handlungslösungen") und nicht in der Verstehensphase selbst einbrachte** - zumal Herr Hof an einigen Stellen der Fallbearbeitung seine späteren Gedanken bereits angedacht hatte: Vgl. den Beitrag in der Identifikationsphase zum 'Verstehen der Auszubildenden': Zeilen 1432 - 1461; vgl. die Beiträge in der Verstehensphase zum 'Verstehen der Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden': Zeilen 1720 - 1757, zur 'In-Dienstnahme der Organisation der Ausbildung für die Problembearbeitung': Zeilen 2031 - 2037 (bemerkenswert dabei, daß dieser Beitrag im Anschluß an die Verschriftlichung des „thematischen Kerns des Falles" steht, was ein deutliches Indiz dafür ist, daß Herr Hof seine späteren, in der Phase der Handlungslösungen dargelegten Gedanken zum „thematischen Kern" ('die Hilfe zum Selbständigwerden durch die Ermöglichung von entsprechenden Lernbedingungen') bereits an dieser Stelle im Kopf hatte) sowie den Beitrag in der Endphase des Fallverstehens, als Herr Hof Frau Larsen als „hilflose Helferin" darstellte (Zeilen 2570/71) und ihre Situation mit dem Bild von einer „Käseglocke" in Verbindung brachte (Zeilen 2633 - 2642).
Eine schlüssige Antwort auf die Frage nach Herrn Hofs Zurückhaltung in der Verstehensphase, was die Ausdeutung des Falles betrifft, **kann hier nicht gegeben werden**. Als **Hypothese**, in einer möglicherweise sehr vordergründigen Sicht, bleibt am ehesten der Hinweis auf den „problematischen" (von zahlreichen Brüchen, von Dynamiken und thematischen Überlagerungen begleiteten) Verlauf der Verstehensarbeit (vgl. S.153f.), der, aus der Perspektive von Herrn Hof, sich als ein sehr schwierig zu gestaltender und zu beinflussender Prozeß darstellte (vgl. ebd.) und daher - dies die Annahme - die Entfaltung der eigenen Deutungsfähigkeiten einschränkte bzw. behinderte. (Unter Zugrundelegung dieser Hypothese wird auch am ehesten erklärbar, warum Herr Hof in seiner Rolle als Moderator im Verstehensprozeß **die Betrachtungsebene der „Lerngestaltung" nicht ausdrücklich** - im Sinn einer Teil-Arbeitsphase und analog zu den anderen Deutungsebenen (der 'Personen und ihren Handlungen', der 'Beziehungen und Interaktionen' sowie der 'betrieblichen Organisation' - **angesprochen hat**, obgleich diese sog. didaktische Perspektive im Bildungskonzept explizit benannt ist[1] und obgleich Herrn Hofs eigene Deutungsversuche in der Verstehensphase wie vor allem im Zusammenhang seines Handlungsvorschlags sich auf die Betrachtung der Lerngestaltung (siehe oben) zentrierten.)

Thema dieses Kapitels war der Versuch, die sog. Wende der Fallarbeit im Zuge des „Handlungsvorschlags" von Herrn Hof aus dem Zusammenhang der „problematischen" Entwicklung der Verstehensarbeit in der Arbeitsphase des Fallverstehens (5. Arbeitsschritt) zu erklären. Die Problematik dieser Entwicklung des Fallverstehens wurde durch die Herausarbeitung sowohl subjekt- wie interaktionsbezogener (prozessualer) Bedingungen dargestellt. Die Frage, die am Ende dieser Arbeit noch verfolgt werden soll, ist, inwieweit auch **strukturelle**, das Arbeitskonzept betreffende **Bedingungen** benannt werden können, die diese problematische Entwicklung der Fallarbeit begünstigt haben.

---

[1]Vgl. Müller,K.R. / Mechler,M., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung" für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder, Bayer. Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München, 1992, S.74

8.4 Strukturelle Bedingungen des Verstehensprozesses: Das Arbeitsmodell und die 'soziale Ordnung'

Im Zusammenhang der Darlegung der bildungstheoretischen Grundannahmen (vgl. Kapitel 8.1.1) wurde als Ziel des fallorientierten Fortbildungskonzeptes in Bezug auf den Fallerzähler die (Wieder-) Gewinnung seiner beruflichen Handlungsfähigkeit, hinsichtlich der anderen Seminarteilnehmern deren Weiterentwicklung benannt. Dieses Ziel der Handlungsfähigkeit „wird als erreichbar gedacht, wenn es im Bildungsprozeß gelingt, das Fallproblem bzw. die Problemsituation, die Gegenstand des Bildungsprozesses ist, angemessen, d.h. ihren vielfältigen Zusammenhängen und Dimensionen gerecht werdend, zu verstehen" (S.112) und aus dem Fallverstehen heraus erfolgversprechende Handlungsperspektiven und Handlungswege zu entwickeln.

Fallverstehen bedeutet dabei ein zweifaches: Zum einen den Fall in seinen **thematischen** Zusammenhängen, die auf unterschiedenen Betrachtungsebenen angesiedelt sein können, zu durchdringen (= die thematische Seite des Fallverstehens), zum andern diese thematischen Zugriffe auf den Fall in der **Erkenntnisform** zu gestalten, daß sie den Fall sowohl in seiner situativen Eingebundenheit (d.h. den Fall in seiner Konkretheit) ansprechen wie auch in seiner allgemeinen Bedeutung (d.h. auf das Generalisierende, Fallübergreifende, Typische bezogen) (= die Deutungsseite des Fallverstehens im Sinn des **hermeneutischen** Zirkels). „Es besteht die Vermutung, daß erst dann, wenn das Konkrete des Falles mit dem an ihm herausgearbeiteten Allgemeinen in eine für die Teilnehmer erkennbare und nachvollziehbare Beziehung gebracht wird, sich bei allen Teilnehmern (also nicht nur beim Fallerzähler) etwas einstellt, was in der Didaktik der Erwachsenenbildung als Urteilsvermögen bzw. **Urteilskraft** bezeichnet wird. Urteilsvermögen ist die Voraussetzung für weiterführendes Handeln, ... das wesentliche Problematiken der Fallgeschichte erkannt und (vorläufige) Ideen, Vermutungen oder auch Wege zur deren Überwindung gefunden hat."[1] Dieses Verständnis von Handlungsfähigkeit als Urteilsvermögen kennzeichnet den **Bildungsanspruch**, unter dem das fallorientierte Fortbildungskonzept zu sehen ist.

Im Rückblick auf die Analyse des Verstehensprozesses im Fall „Larsen" bleibt festzuhalten, **daß die Verstehensarbeit bis zum Abschluß der Verstehensphase (5. Arbeitsschritt) hinter diesem Bildungsanspruch**, wie er hier dargestellt und begründet wurde, **deutlich zurückbleibt**. Weder in thematischer noch sinn-verstehender (hermeneutischer) Hinsicht vermochte der Verstehensprozeß das Urteilsvermögen der Teilnehmer („als die Voraussetzung für weiterführendes Handeln": Müller) entscheidend zu befördern, da es in der Verstehensphase nicht gelang, für die Entwicklung von erfolgversprechenden Handlungsperspektiven für die Fallerzählerin eine tragfähige Verstehensgrundlage zu schaffen. (Vgl. die These und die Begründungen der These in 8.3.3.2.1, S.152 - 154.) Um zu untersuchen, inwieweit zu dieser Entwicklung auch strukturelle, im Fortbildungskonzept selbst angelegte Bedingungen beigetragen haben, gilt es, das Bildungskonzept im Hinblick auf seine **Arbeitsstrukturen** genauer zu **prüfen**. Dabei ist die Aufmerksamkeit zum einen auf das sog. **Arbeitsmodell** zu richten, zum andern auf die **'soziale Ordnung'**.

8.4.1 Darstellung und kritische Prüfung des Arbeitsmodells

Der Prozeß der Fallbearbeitung vollzieht sich methodisch angeleitet durch vorgegebene und sich aufeinander beziehende Arbeitsschritte mit je unterschiedlichen Aufgabenprofilen. Das Gesamt dieser Arbeitsschritte ergibt das sog. Arbeitsmodell (siehe Einleitung dieser Arbeit). Neben dieser äußeren Differenzierung finden sich innerhalb der Arbeitsschritte 3 (Phase der 'Betroffenheit und Identifikation') und 5 (Phase des 'Fallverstehens') weitere (sog. innere) Differenzierungen, die in thematischer Hinsicht die Fallbearbeitung strukturieren.

---

[1] Müller, K.R., Fallorientierte Berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen, Juli 1994, S.8

8.4.1.1 Darstellung des Arbeitsmodells in seinen äußeren und inneren Differenzierungen

*** Zu den Arbeitsschritten und Aufgabenprofilen (äußere Differenzierung):**

(1) Der Arbeitsprozeß vollzieht sich in **8 Arbeitsschritten**, wobei der 7. und 8. Arbeitsschritt nicht mehr unmittelbar Teil der Fallbearbeitung sind: Im 7. Arbeitsschritt (die Phase des 'Sich-Vergewisserns') ziehen alle Teilnehmer, jeder für sich, mögliche Konsequenzen aus der Fallarbeit für die Praxis im eigenen Berufsfeld; der 8. Arbeitsschritt setzt sich, als ein metareflexiv angelegter Prozeß, rückblickend mit der Fallarbeit auseinander, um aus der Kritik an der Arbeit Anregungen und Korrekturen für die nachfolgenden Bearbeitungsfälle zu gewinnen. (Im Fall „Larsen" konnte dieser Arbeitsschritt aus tonbandtechnischen Gründen nicht dokumentiert werden.)

(2) Die Fallbearbeitung stellt eine Entwicklungsgeschichte von einander sich bedingenden und **aufeinander aufbauenden** Arbeitsschritten dar (daher der synonyme Gebrauch von Arbeitsschritten und Arbeitsphasen in dieser Arbeit), an deren Beginn die Erzählung der Fallgeschichte und an deren Ende die Projektion von Handlungsperspektiven und möglichen „Handlungslösungen" steht.

(3) Im Hinblick auf den Arbeitsschritt des 'Fallverstehens' (5. Arbeitsphase) bedeutet dies, **daß die dem 'Fallverstehen' vorausgehenden Arbeitsschritte eine funktionale Bedeutung** für diesen Arbeitsschritt haben. **Im einzelnen:**
- Die **Arbeitsschritte 1 und 2** (das 'Erzählen der Fallgeschichte' und das 'Nachfragen') bilden die Informationsbasis (den Gegenstand), auf die (den) das Fallverstehen sich bezieht - wobei durch das Nachfragen, aufgrund seiner interpretativen Implikationen, bereits erste Deutungsspuren gelegt werden.
- Der **Arbeitsschritt 3** (die Phase der 'Betroffenheit und Identifikation') bedeutet eine erste Annäherung an das Fallverstehen, da die Teilnehmer sich gefühlsmäßig auf den Fall einlassen und im Versuch, sich mit den Hauptpersonen, die in der Fallgeschichte auftauchen, zu identifizieren, die Fallgeschichte aus deren Sicht nachvollziehen. In der Identifikationsphase geht es demnach um das Einüben der 'Perspektivenübernahme' und der 'Perspektivenverschränkung', die für das Fallverstehen eine unhintergehbare Voraussetzung darstellen.
Im Nachvollziehen der Fallgeschichte durch die Identifikationsprozesse werden zugleich erste Falldeutungen offengelegt (wenngleich auf einer eher empathischen Weise), die für den Verstehensprozeß im 5. Arbeitsschritt handlungsleitend sein können.
- Im **Arbeitsschritt 4** hat der Fallerzähler / die Fallerzählerin die Möglichkeit, der Arbeitsgruppe mitzuteilen, welche Gedanken, Betroffenheiten, Sichtweisen aus der dritten Arbeitsphase bei ihm / ihr „angekommen", ihn / sie vielleicht besonders berührt haben. Für den anschließenden Verstehensprozeß können die Berührungspunkte des Fallerzählers, auch das, worauf er sich nicht bezieht - seine Auslassungen -, wichtige Spuren sein, auf denen sich der Fall erschließt (oder auch als Hinweise gedeutet werden, nach welcher Lesart der Fallerzähler glaubt, seinen Fall zu verstehen, oder seinen Fall von der Arbeitsgruppe gedeutet haben möchte).

(4) Im **Arbeitsschritt 5** (die Verstehensphase) wird die „eigentliche" Verstehensarbeit aufgenommen. Der Verstehensprozeß wird angeleitet durch deutungs-thematische Leitlinien (sog. Deutungsdimensionen), die als inhaltliche Orientierungen dienen (siehe den folgenden Abschnitt zur „inneren Differenzierung"). Das Fallverstehen bewegt sich entlang des Falles, wie er sich in seiner Konkretheit durch die Erzählung des Fallerzählers darstellt. Es geht dabei vor allem um die Entwicklung von Deutungen und Deutungszusammenhängen für jene Handlungen und Handlungssituationen, in denen die Fallgeschichte in der Einschätzung der Teilnehmer ihre besondere Problematik zu erkennen gibt. Dabei sollen auch berufspädagogische und theoriegeleitete Erkenntnisse (insbesondere aufgrund des Sonderwissens des Fallberaters) zum Tragen kommen. Das Durchdringen und sinnhafte Verstehen der Fallproblematik in ihren Entstehungs- und Verlaufsbedingungen stellt am Ende des Verstehensprozesses die Grundlage dar, auf die sich die Fallarbeit im folgenden Arbeitsschritt (Phase der sog. „Handlungslösungen") bezieht.

*** Zu den Strukturierungen in thematischer Hinsicht (innere Differenzierung):**

(1) Der Identifikationsprozeß im 3. Arbeitsschritt vollzieht sich im Hinblick auf die **Hauptpersonen**, die in der Fallgeschichte auftauchen. Diese werden einzeln benannt (in der Regel auf dem Flip festgehalten) und in Form von Ich-Identifikationen „durchgearbeitet".

(2) Der Verstehensprozeß im 5. Arbeitsschritt wird angeleitet durch eine mehrperspektivische Betrachtungsweise durch die Vorgabe von sog. **Deutungsebenen**, die für die Verstehensarbeit einen thematischen Orientierungsrahmen darstellen und einen strukturierten Arbeitsverlauf ermöglichen. Die **einzelnen Ebenen**, auf die sich das Fallverstehen bezieht, **sind:**
- das Verstehen der Fall**personen** (des Fallerzählers und der anderen im Fall auftauchenden Personen) in ihren Handlungen, Handlungsplänen, Handlungsgründen, Interessen u.a.m.;
- das Verstehen der **Interaktionsvorgänge** und **Beziehungen** (z.B. Gruppensstrukturen und Rollen) in ihren Anteilen für die Konfliktentstehung und -entwicklung;
- das Verstehen der **Lernvorgänge**, der Vermittlungsprozesse des Lernens (z.B. Unterrichte, Lehrgespräche), der Methoden, der pädagogischen und didaktischen Grundannahmen u.a.m.;
- das Verstehen der **betrieblichen Bedingungen** und Organisationsstrukturen in ihrer Bedeutung für die Fallentstehung und -entwicklung;
- das Verstehen **gesellschaftlicher Prozesse** und Bedingungen, die sich im Fall widerspiegeln.

Welche Bedeutung auch immer den einzelnen Ebenen der Fallbetrachtung im Hinblick auf den jeweiligen Fall zukommt, als Orientierungsrahmen ist ihre **Leistungsfähigkeit** zum einen darin zu sehen, daß das Fallverstehen sich für die Arbeitsgruppe überschaubar darstellt, zum andern daß keine für das Fallverstehen möglicherweise relevanten Deutungsperspektiven verloren gehen, d.h. aus dem Wahrnehmungsraster fallen.

8.4.1.2 Kritikpunkte am Arbeitsmodell im Hinblick auf das Fallverstehen

Der Hinweis auf die Leistungsfähigkeit des Deutungsrahmens mit seinen fünf Betrachtungsebenen bedeutet bereits eine erste - im Hinblick auf die **thematische** Seite des Fallverstehens: **negative** - Antwort auf die Frage, inwieweit strukturelle, dem Arbeitsmodell zugrundeliegende Bedingungen den problematischen Verlauf der Verstehensarbeit im Fall „Larsen" begünstigt haben. Die deutungs-thematische „Schieflage" bzw. Unausgewogenheit, in der sich die Fallarbeit im 5. Arbeitsschritt zu erkennen gibt, insbesondere das Vernachlässigen von Deutungsaspekten, die im Zusammenhang mit dem Themenkreis der Lerngestaltung stehen (vgl. u.a. die Zusammenfassung der wichtigsten Entwicklungslinien der Verstehensarbeit, S.152 - 154) erweist sich **angesichts der Strukturvorgaben durch den Deutungsrahmen nicht so sehr als ein konzeptionelles Problem**, sondern in erster Linie als ein Problem, **wie** die Fallberater sich auf diese Vorgaben bezogen bzw. nicht bezogen haben. (Einige subjektive und prozessuale - „schwierige" - Bedingungen des Verstehensprozesses wurden in dieser Arbeit in unterschiedlichen Zusammenhängen, z.T. sehr ausführlich, beschrieben und analysiert. Vgl. u.a. die zusammenfassenden Gedanken, S.154f.; in bezug auf die Arbeit des Fallberaters Hof im Kontext seines Handlungsvorschlags, S.155f.)

Anders als bei der Betrachtung des Fallverstehens unter einer themenbezogenen Perspektive fällt die Antwort auf die Frage nach den möglichen Folgen der konzeptionellen Vorgaben und Voraussetzungen für die Verstehensarbeit aus, wenn der Verstehensprozeß unter einem **sinnverstehenden (hermeneutischen) Blickwinkel** betrachtet wird. Das „Entweder - Oder im Spannungsverhältnis von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung" sowie vor allem „das Fehlen weitreichender und auch theoriebezogener Erkenntniszusammenhänge" (S.153) erscheinen - dies **die These, die im folgenden begründet wird** - nicht allein (eher vordergründig) als Folgen eines „unzulänglichen" Deutungsumgangs mit den angesprochenen Themen aufgrund von „Kompetenzdefiziten" der Arbeitsgruppe, sondern insbesondere als **Folgewirkungen einer unscharfen Aufgabenbeschreibung und einer fehlenden Ausdifferenzierung der Arbeitsgestaltung**. Für die Verstehensarbeit bedeutet dies eine strukturelle Überlastung.

*** Zur Begründung dieser These:** Die besondere Schwierigkeit, vor der jede Fallarbeit steht, einerseits den Fall in seinen konkreten, d.h. situationsbezogenen und komplexen Erscheinungsformen zu belassen, ihn andererseits mit verallgemeinerbaren (fallübergreifenden) Bedeutungs- und Erklärungszusammenhängen zu verbinden, erfordert von den Teilnehmern eine **Verstehensleistung in zweifacher Hinsicht:** Zum einen den Fall in einer eher nachvollziehenden, d.h. die Sinnhorizonte und Eigenwelten der Fallpersonen erschließenden Weise zu verstehen, zum andern den Fall in seinen immanenten und intentionalen Bedeutungen durch das Herausarbeiten von (weiterführenden) Begriffen zu übersteigen. Entscheidend dabei ist, daß die Begriffsbildungen aus dem Fallverstehen selbst kommen (also nicht von außen, aus abstrakten Theoriezugriffen) und an den Fall bzw. an die Fallarbeit gebunden bleiben. (In der Sprache des 'hermeneutischen Zirkels': Der nicht auflösbare Zusammenhang der Besonderheit des Falles mit seiner allgemeinen Bedeutung und umgekehrt.)

Wie diese **komplexe und schwierig zu erbringende Verstehens- und Vermittlungsleistung** seitens der Arbeitsgruppe im Verstehensprozeß zustande kommen soll, **wird in der Aufgabenbeschreibung des 5. Arbeitsschrittes (Verstehensphase) nicht geklärt**. In ihr finden sich zwar Strukturierungshilfen zur thematischen Gestaltung der Verstehensarbeit (die fünf deutungs-thematischen Betrachtungsebenen, siehe oben), jedoch keine Strukturierungsvorgaben hinsichtlich der sinn-entwickelnden (hermeneutischen) Gestaltung. Dabei bleibt auch die Frage offen, wie die Fallarbeit unter dem besonderen Anspruch einer **berufspädagogischen** Durchdringung zu gestalten ist, zumal mit diesem Anspruch auch das theoretische Sonderwissen der Fallberater gefragt ist und die Frage auftaucht, wie dieses mit dem („praxisbewährten") Handlungswissen der Ausbilder in Beziehung gebracht werden kann.

Die Offenheit dieser Fragen bedeutet, **daß die Entwicklung des Fallverstehens in erkenntnisgestaltender Hinsicht in einem hohen Maß dem „Zufall" bzw. situativen Bedingungen des Arbeitsprozesses überlassen bleibt**. Im Fall „Larsen" verlief der Verstehensprozeß unter, in subjektbezogener wie prozessualer Hinsicht, schwierigen Voraussetzungen. So gab es für den Fallberater in seiner Rolle als Moderator keine prozeßgestaltende Strukturierungshilfen, aufgrund derer er diese Schwierigkeiten, unter denen die Fallarbeit stand, hätte abfedern oder kanalisieren können. Zugespitzt ausgedrückt: Aus struktureller Sicht „mußte" der Verstehensprozeß mit seinen Brüchen und Unausgewogenheiten sich „geradezu zwangsläufig" so entwickeln, wie er sich entwickelt hat.

Die naheliegende **Frage**, die sich abschließend stellt, ist, **ob die von den Teilnehmern und den Fallberatern abverlangte Verstehensleistung,** in der der Fall in seiner Einzigartigkeit wie in seiner fallübergreifenden Bedeutung gleichermaßen zur Geltung kommen soll, **in ein und demselben Arbeitsschritt einlösbar ist**. In dieser Frage wird die Überlegung nach einer **phasenspezifischen Differenzierung** des Verstehensprozesses angedeutet - in der Weise, daß das Fallverstehen in zwei voneinander abgegrenzten, aber aufeinander bezogenen Arbeitsschritten (Phasen) verläuft, wobei die beiden Arbeitsschritte durch **unterschiedliche Aufgabenprofile** bestimmt sind, die sich aus den genannten Verstehensleistungen (das Verstehen des Falles in seiner Besonderheit sowie das Verstehen des Falles in übergreifenden Deutungs- und Erklärungszusammenhängen) ergeben. Eine solche „Differenzierung des Fallverstehens nach zwei voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten mit einem je unterschiedlichen Aufgabenprofil bedeutet (allerdings) nicht, daß die Verstehensstruktur der Fallarbeit als ein sinngestaltender, hermeneutischer Prozeß zugunsten von methodischen Überlegungen aufgegeben wird. Die Differenzierung nach zwei Arbeitsschritten bedeutet lediglich eine **Focussierung** des nach wie vor als Einheit gedachten Verstehensprozesses auf jeweils einen der beiden Spannungspole des Konkreten bzw. Allgemeinen."[1] Das heißt hinsichtlich des neuen Arbeitsschrittes als 6. Arbeitsphase (die bisherige 6. Arbeitsphase der sog. „Handlungslösungen" stellt im neuen Arbeitsmodell somit die 7. Phase dar), „daß die Erkenntniszusammenhänge und Einsichten, die hier als das sog. Typische des Falles erarbeitet werden, für die Teilnehmer an der Fallarbeit allein dadurch Bedeutung und Erkenntniswert erlangen, daß sie von diesen als **Momente des Falles** erkannt werden. Für die Gestaltung des sechsten Arbeitsschrittes

[1]Mechler, M., Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit - konzeptionelle Überlegungen zum Arbeitsmodell einer 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen', Projektpapier, März 1995, S.6

bedeutet das, daß die Gewinnung solcher allgemeinen Erkenntnisse und Einsichten immer **aus** dem Fall oder **entlang** des Falles - und damit in enger Anlehnung an den 5. Arbeitsschritt - erfolgen muß."[1]

(**Anmerkung:** Die zuvor dargelegten Überlegungen zur Weiterentwicklung des Arbeitsmodells stellen Gedanken dar, die im Projektteam entwickelt wurden - auf der Grundlage von Erfahrungen mit Fallbearbeitungen aus der Frühphase des Projekts (Pilotphase), für die der Fall „Larsen" und seine Analyse hier stellvertretend stehen. In der Hauptphase des Projekts wurde das Arbeitsmodell entsprechend diesen Überlegungen neu konzipiert.)

8.4.2 Darstellung und kritische Prüfung der 'sozialen Ordnung'

8.4.2.1 Die Skizzierung der 'sozialen Ordnung'

(**Anmerkung:** Die folgenden Hinweise sind - in leicht veränderter Form - entnommen aus: Müller, K.R., Fallorientierte Berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen?, Fachvortrag im Rahmen des 5. Bayerischen Berufsbildungskongresses 1992 in Nürnberg.)

Die fallorientierte Fortbildung geschieht im Rahmen einer sozialen Ordnung, die den Bildungsprozeß gewährleisten und fördern soll und die verschiedene Rollen und Aufgaben festlegt:

(1) Aus der Gesamtzahl der Teilnehmer wird bei der Fallbearbeitung ein **Innenkreis** gebildet, dem der Fallerzähler und bis max. 5 Teilnehmer angehören und der die Aufgabe hat, den Fall bis einschließlich der Verstehensphase (Arbeitsschritt 5) zu entfalten.

(2) Im Innenkreis befindet sich auch ein **Fallberater** (Moderator), der die Aufgabe hat, einerseits an der Entwicklung der Fallarbeit mitzuwirken, andererseits auf die Einhaltung der Regeln für die Fallbearbeitung zu achten.

(3) Im **Außenkreis** befinden sich die restlichen Teilnehmer und der zweite Fallberater. Deren Aufgabe ist es, die Fallarbeit des Innenkreises zu beobachten und sich zum Ende des Fallverstehens (im Verlauf des 5. Arbeitsschrittes, nach der Auflösung des Innenkreises) in die weitere Fallarbeit zu integrieren, indem der Außenkreis den anderen seine Beobachtungen mitteilt und dadurch neue, weiterführende Deutungsaspekte in's Gespräch bringt.

Die **Beobachtungsaufgaben** des Außenkreises lassen sich nach einer thematischen und einer interaktionsbezogenen Seite unterscheiden: **Thematisch** (der primäre Aufgabenteil) geht es darum, vom Innenkreis nicht erfaßte oder nicht erkannte, im Rückblick auf die vorausgegangenen Arbeitsschritte liegengelassene bzw. „vergessene" Themen und Gesichtspunkte zu identifizieren. In **interaktionsbezogener** Hinsicht geht es darum zu beobachten, **wie** der Innenkreis mit dem Fall arbeitet und welche möglichen Folgen die Art der Fallbearbeitung für das Fallverstehen selbst hat. Dabei sollte die Aufmerksamkeit auch auf den sog. Widerspiegelungseffekt gerichtet sein (d.h. der thematische Kern des Falles zeigt sich in der Fallbearbeitung selbst), sofern sich dieser zu erkennen gibt.

8.4.2.2 Kritikpunkte hinsichtlich der 'sozialen Ordnung'

Es gilt zu klären, ob bzw. wieweit die Einrichtung zweier sozialer Systeme mit ihren je spezifischen Funktionen und Aufgaben die Fallarbeit und insbesondere das Fallverstehen zu begünstigen vermag. Die Klärung dieser Frage wird im Hinblick auf die Bedeutung und Leistungsfähigkeit des **Außenkreises** gesucht, da diesem durch seinen 'Beobachterstatus' eine Sonderrolle zukommt.

---

[1] Mechler, M. ebd.

*** Kurzer Rückblick auf den Verstehensprozeß im Fall „Larsen" nach der Auflösung der beiden Arbeitskreise:** Hinsichtlich der Beiträge, die die Teilnehmer aus dem Außenkreis in die Gesamtgruppe einbrachten, wurde in der 'Zwischen-reflexion zu 5.1.4' als Resümee festgehalten: „Die Mitarbeit der Teilnehmer des Außenkreises in dieser Verstehensphase gestaltete sich sehr unterschiedlich: Weder Frau Güth (sie tritt überhaupt nicht in Erscheinung) noch Frau Schanz (sie begnügte sich mit einer Zwischenfrage) noch Herr Herold (sein Beitrag ist von Mißverständnissen getragen) vermögen mit ihren Beiträgen das Fallverstehen im Sinn einer Weiterentwicklung anzuregen. Frau Ulmenbauer setzt viele, auch neue Themenakzente und belebt den Gesprächsprozeß durch ihre persönliche Betroffenheit, die der Fall bei ihr ausgelöst hat. Aber auch sie vermag das Verstehen des Falles nicht konstruktiv zu beeinflussen. Im Gegenteil. Dadurch, daß sie ihre Betroffenheit im Verstehensprozeß voll ausagiert, den Fall auf ihre eigene Lebensgeschichte focussiert und dabei Frau Larsen, z.T. auch die Gruppe, auf ihre 'Deutungsschiene zieht', behindert sie, daß sich neue, das Fallverstehen weiterführende Sichtweisen auftun. Die einzigen, den Verstehensprozeß konstruktiv weitertreibenden Impulse aus dem Außenkreis kommen von Herrn Kiesl, dem zweiten Fallberater ...". (S. 69)

Der Verlauf der Fallarbeit, wie er sich nach dieser Auslegung darstellt, bedeutet, **daß es den Teilnehmern des Außenkreises, abgesehen vom Fallberater, nicht gelang, ihren Beobachtungsaufgaben gerecht zu werden**. Es bleibt zu fragen, wie dies zu erklären ist.

*** Erklärungsversuche:** Als ein möglicher Erklärungsansatz kann die mangelnde Aufgabenentsprechung der Außenkreisteilnehmer als ein Problem gesehen werden, das in erster Linie durch eine (eher „zufällige") Bündelung von Kompetenzproblemen seitens der Teilnehmer zustande kam. Diese, auf die subjektiven Voraussetzungen der Außenkreisteilnehmer zentrierte Erklärung erscheint allerdings höchst unbefriedigend (ganz abgesehen, daß sie auch eine die Teilnehmer „diskriminierende" Seite enthält), da eine fallorientierte Fortbildung mit dem Anspruch, teilnehmerorientiert zu sein, sich nicht die „passenden" Teilnehmer aussuchen kann, auch nicht im Hinblick auf die Zusammensetzung der jeweiligen Arbeitsgruppen, sondern ihre Leistungsfähigkeit gerade dadurch zu beweisen hat, daß ihr Konzept unter differenten und auch „schwierigen" Kompetenzvoraussetzungen greift.
Unter diesem Blickwinkel stellt sich das Problem der Arbeitsgestaltung des Außenkreises nicht als ein Problem der subjektiven Voraussetzungen dar, sondern als eines der **Passung** der Arbeitsstruktur und ihren Aufgaben mit diesen Voraussetzungen.

Im folgenden **drei Hinweise und Begründungen**, durch die die Arbeit des Außenkreises im Fall „Larsen" vor allem als ein **Passungs- und somit als ein Strukturproblem** erklärt wird:

(.) Die „Tatsache", daß allein der Fallberater (Herr Kiesl) den besonderen Aufgaben der Fallbeobachtung (siehe oben) zu entsprechen vermochte, deutet darauf hin, daß das **Aufgabenprofil** der Arbeit des Außenkreises vor allem **auf professionelle Handlungskompetenzen zugeschnitten** ist, die eher von einem (erfahrenen) Fallberater als von „Laien" erwartbar sind. (Dies dürfte insbesondere auf die Aufgabe der Prozeßbeobachtung und die Erkennung des sog. 'Widerspiegelungseffektes' zutreffen.)

(.) Die Aufgabe einer Fallbeobachtung verlangt von den Teilnehmern die Fähigkeit, sich mit dem Fall und der Fallarbeit aus einer **distanzierten Haltung** heraus auseinanderzusetzen - in kognitiver wie emotionaler Hinsicht - und dies über einen relativ langen Zeitraum hinweg (im Fall „Larsen": zwei bis drei Stunden). Diese auf „Untätigkeit" und distanzierte Nachdenklichkeit gerichtete Erwartung reibt sich mit den Anforderungen und Arbeitsgewohnheiten der Ausbilder in ihrer betrieblichen Arbeitswelt. Diese erwartet von ihnen kein „zurücklehnendes", „bedenkliches", sondern ein eingreifendes, zielstrebiges Handeln.

(.) Die geforderten Beobachtungsaufgaben (in thematischer Hinsicht: „nicht erkannte oder liegengelassene Themen zu identifizieren"; in interaktionsbezogener Hinsicht: zu verfolgen, „wie der Innenkreis mit dem Fall arbeitet und welche möglichen Folgen die Art der Fallarbeit für das Fallverstehen hat") stellen für die Teilnehmer im Außenkreis einen Arbeitsrahmen dar, der ihnen alle Wahrnehmungsmöglichkeiten offen läßt, der ihnen aber auch keine Orien-

tierungshilfen anbietet, entlang derer sie ihre Beobachtungen ordnen können. Das **Fehlen solcher Strukturierungshilfen** (auch im Sinn einer Spezifizierung der Aufgabenverteilung innerhalb der Arbeitsgruppe) kann bedeuten, daß einzelne Ausbilder sich überfordert erleben und sich innerlich aus dem Arbeitsprozeß ausklinken.

*** Einige Folgerungen für eine veränderte Aufgabengestaltung des Außenkreises:** Die Problematik, die mit der Arbeit des Außenkreises verbunden ist, muß nicht zwangsläufig bedeuten, das Prinzip der Arbeitsteilung durch zwei, in ihren Aufgabenprofilen voneinander abgegrenzten Arbeitskreise (Innenkreis - Außenkreis) aufzugeben. **Der Grundgedanke, von dem diese Arbeitsdifferenzierung ausgeht, sich dem Fall bzw. seiner Bearbeitung einerseits aus einer Innensicht, andererseits aus einer Außenperspektive zu nähern, erscheint trotz der genannten Probleme nach wie vor schlüssig.** „Der Innenkreis sitzt, um ein Bild zu gebrauchen, 'in der Geschichte' wie 'in einer Kiste'. Er schaut sich diese 'Kiste', d.h. die Geschichte von innen an. Anders ausgedrückt: Er kümmert sich um die Entfaltung der Fallgeschichte aus einer Innenperspektive, indem er versucht, sie in ihrer Entstehung, ihrer Entwicklung und ihrer Gewordenheit zu verstehen. Er wählt also einen handlungs- und sinnverstehenden Zugang zur Fallgeschichte. Der Außenkreis .. befindet sich, auch räumlich erkennbar, außerhalb der Fallgeschichte und verfolgt diese mit emotionaler und inhaltlicher Distanz. In dieser Weise hat er einen eher kognitiv-rationalen, die Geschichte und ihre vom Innenkreis entfalteten Facetten eher feststellenden, analysierenden bzw. erklärenden Zugang."[1]

Wenn man diesen Gedanken von Müller folgt, weil sie plausibel erscheinen, und an der Einrichtung zweier Arbeitskreise ('Innenkreis - Außenkreis') weiterhin festhalten möchte, bedarf es allerdings einer **Umschreibung oder Neubestimmung der Aufgaben des Außenkreises.** Die Richtung einer solchen Neubestimmung ist in den Überlegungen von Müller bereits angedeutet, wenn er vom **„analysierenden bzw. erklärenden Zugang"** des Außenkreises spricht. Mit diesem Hinweis bezieht er sich auf die veränderte Fassung des Arbeitsmodells, die oben als phasenspezifische Differenzierung des Verstehensprozesses im Sinn eines fünften (auf die Konkretheit des Falles bezogenen) und (neuen) sechsten (den Fall in seinem übergreifenden Bedeutungs- und Erklärungszusammenhang betreffenden) Arbeitsschrittes zur Diskussion gestellt wurde (vgl. 8.4.1.2, S.160f.), wobei Müller offensichtlich diesen sechsten Arbeitsschritt im Auge hat, wenn er anschließend bezgl. der Aufgaben des Außenkreises u.a. schreibt: „Seine besondere Aufgabe besteht darin, die beim Fallverstehen (im 5. Arbeitsschritt, Anm. durch den Verf.) auftauchenden zentralen, offenen und damit noch zu klärenden Fragen (Kernfragen) zu identifizieren und sie ... der Gesamtgruppe zur Bearbeitung (im 6. Arbeitsschritt, Anm. durch den Verf.) zur Verfügung zu stellen"[2].

Eine Neubestimmung der Beobachtungsaufgaben des Außenkreises im Sinn dieser Überlegungen bedeutet, daß die Arbeit des Außenkreises sich nicht mehr am „Nicht-Wahrgenommenen", „Liegengelassenen", „Vergessenen" (was als solches sehr schwierig zu erkennen ist) orientiert, sondern **vorwärtsgewandt, mit Blick auf die nachfolgende Arbeitsphase**, sich um das Aufgreifen und Benennen jener in der Fallarbeit selbst **in Erscheinung tretenden Themen („Kernfragen")** bemüht, die den Teilnehmern des Außenkreises für ein **weiterführendes, vertiefendes und auch fallübergreifendes „Fallverstehen"** zentral erscheinen.

Um den Teilnehmern des Außenkreises die Beobachtungsarbeit zu erleichtern, bietet sich als (weitere) **Orientierungshilfe** an, diese auf die Entdeckung von Kernfragen bezogenen Aufgaben in Entsprechung zur 'mehrperspektivischen' Fallbetrachtung des Innenkreises (Ebenen der Falldeutung, vgl. S.159) zu differenzieren, so daß die Teilnehmer des Außenkreises sich auf die Fallarbeit unter **je spezifischen und zuvor festgelegten Aufmerksamkeits- und Fragerichtungen** beziehen können.

---

[1]Müller, K.R., Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen, Fachvortrag 1994, S.7f.
[2]Müller, K.R. ebd., S.8

Ob durch diese Neubestimmung der Aufgaben des Außenkreises die zuvor benannten Arbeitsprobleme aufgefangen oder reduziert werden können, oder ob durch sie nicht neue, anders gelagerte, die Teilnehmer im Außenkreis vielleicht wiederum überfordernde Probleme zutage treten - diese Frage muß hier offen bleiben und bedarf einer neuen Untersuchung.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Im Untersuchungsteil I ging es um die Rekonstruktion und Interpretation des Fallbearbeitungsprozesses in der Form des sequentiellen Vorgehens. Als Bezugsrahmen und Interpretationsfolie dienten u.a. die Deutungsmusteranalysen, die im Anschluß an die Darlegung der Fallgeschichte (erste und zweite Arbeitsphase) entwickelt wurden. Als ein Ergebnis der Analyse konnte dabei die hohe Affinität der Fallauslegung am Ende der Deutungsarbeit (in der 6. Arbeitsphase, in der der Verstehensprozeß nochmals aufgenommen wurde) mit diesen Deutungsmusteranalysen herausgearbeitet werden. Der schwierige, mit Widersprüchen und Brüchen, z.T. auch mit Regelumgehungen verbundene Prozeß, der zu diesem - aus der Sicht der Beteiligten an der Fallarbeit dennoch fruchtbaren (im Sinn neuer Lernerfahrungen: vgl. 7. Arbeitsphase) - „Ergebnis" geführt hat, wurde an unterschiedlichen Stellen dieses Teils I beschrieben, kommentiert und analysiert.

Im Untersuchungsteil II wurden einige dieser Schwierigkeiten des Fallbearbeitungsprozesses erneut aufgegriffen und, mit Blick sowohl auf die Arbeit und einige Deutungsmuster der Seminarteilnehmer wie die der Fallberater, einer vertiefenden Analyse zugänglich gemacht. Darüber hinaus und im Zusammenhang der subjektiven Bedingungen von Fallarbeit richtete sich das Untersuchungsinteresse in diesem Teil II auch auf einige generelle, d.h. fallübergreifende Problemzusammenhänge, die für eine fallorientierte Fortbildung mit Ausbildern als gleichsam typisch (sei es hinsichtlich der Ausbilder, sei es hinsichtlich der Fallberater) bezeichnet werden können. Am Ende der Analyse ging es schließlich um den Versuch, einige Probleme der Fallarbeit aus einer strukturellen Betrachtungsweise anzusprechen und auf (im Projektteam erarbeitete) Neuüberlegungen zum Arbeitsmodell und zur 'sozialen Ordnung' hinzuweisen, die in der Fortführung des Forschungsprojektes inzwischen erprobt werden.

Anstelle einer Zusammenfassung der zahlreichen Analysen und Interpretationen, die in diesen beiden Teilen erarbeitet worden sind, sollen abschließend vor allem jene **Erkenntnisse** aus der Falluntersuchung nochmals herausgestellt werden, die in theoretischer wie praktischer Hinsicht für die Weiterarbeit mit dem Fortbildungskonzept von eher **grundlegender Bedeutung** sind.

Erkenntnisse aus der Fallarbeit „Larsen":

(1) Im Mittelpunkt der Fallanalysen stand die Frage nach der Entwicklung und Gestaltung der Fallarbeit als Verstehens- und Deutungsarbeit. Daß es in der Verstehensphase (5. Arbeitsschritt) der Arbeitsgruppe nicht gelang, das Fallproblem in **deutungs-thematischer** Hinsicht differenziert, d.h. den vielfältigen Bedeutungsmöglichkeiten gerecht werdend auszulegen (vgl. zu den Deutungsperspektiven: Abschnitt 8.1.1, S.111f.), hatte Folgen für die weitere Fallarbeit: Die Arbeitsgruppe vermochte in der Arbeitsphase der sog. Handlungslösungen (6. Arbeitsschritt) - zunächst - der Fallerzählerin keine ihr „wirklich" weiterhelfenden Handlungsperspektiven anzubieten. Daß dies in Folge des Handlungsvorschlags des Fallberaters (Hof) doch noch möglich wurde, verdeutlicht die angesprochene Problematik: Während die Arbeitsgruppe (auch Herr Hof) im Verstehensprozeß der 5. Arbeitsphase weitgehend dem Fallbild der Fallerzählerin folgte und sich von ihren Deutungsvorgaben leiten ließ, konfrontierte der Fallberater (Hof) die Fallerzählerin (Frau Larsen) in der 6. Arbeitsphase - den Prozeß des Fallverstehens nochmals aufnehmend - mit neuen, von ihr nicht erwarteten Deutungen und Sichtweisen ihres Falles. Dadurch ermöglichte er Frau Larsen neue Lernerfahrungen und öffnete der Arbeitsgruppe den Weg, für Frau Larsen erfolgversprechende „Lösungs"-perspektiven zu entwickeln.

Als **Fazit** läßt sich folgende Erkenntnis formulieren: Das Fallverstehen als „Kern des fallorientierten Bildungskonzeptes" (S.112) „lebt" davon, daß es den Beteiligten an der Fallarbeit gelingt, dem Fallerzähler / der Fallerzählerin ***alternative*** **Deutungen** anzubieten, die diesem bzw. ihr die Chance bieten, den eigenen Fall mit „neuen Augen" zu sehen. Sofern solche alternative Deutungen nicht einfache Setzungen sind, sondern - wie im Fall des Handlungsvor-

schlags von Herrn Hof -, auf begründete, d.h. vor allem Prinzipien bezogene Weise entwickelt werden, können diese den Fallerzähler / die Fallerzählerin zu Reflexionsprozessen anregen, die - wie im Fall von Frau Larsen - ein **Um-Deuten** der eigenen Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen darstellen (wenngleich, wie bei Frau Larsen, oftmals mit Widersprüchen und Abwehr verbunden, vor allem dann, wenn der Um-Deutungsprozeß für den Fallerzähler eine starke identitätsberührende Bedeutung hat).

(2) Nicht nur in deutungs-thematischer, auch in **hermeneutischer**, d.h. sinnverstehender Hinsicht kann der Prozeß der Fallarbeit im 6. Arbeitsschritt in Folge des Handlungsvorschlags des Fallberaters (Hof) als richtungweisend für eine sich vom Bildungsanspruch der fallorientierten Fortbildung sich leiten lassende Gestaltung des Fallverstehens gesehen werden. (Zur Bedeutung des Bildungsanspruchs einer fallorientierten Fortbildung im Sinn der Ermöglichung von Urteilsfähigkeit: vgl. S. 112 sowie S.160.) Durch sein prinzienbezogenes Denken gelang es dem Fallberater - im Unterschied zur Fallarbeit im 5. Arbeitsschritt, der „eigentlichen" Verstehensphase (vgl. u.a. die zusammenfassende Kritik zur hermeneutischen Gestaltung dieser Phase, S.153) - **den Fall in seiner situativen Eingebundenheit** (Frau Larsens Lerngestaltung) **mit allgemeinen, fallübergreifenden Bedeutungszusammenhängen** (z.B. die Thematisierung pädagogischen Handelns im Widerspruch von Behüten, Bevormunden einerseits, Freisetzen von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit andererseits) **zu verbinden**. Wie bedeutsam eine solche Verstehensleistung der hermeneutischen Verknüpfung von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung für die Lernerfahrungen der Teilnehmer an der Fallarbeit ist, läßt sich an deren Aussagen im 7. Arbeitsschritt (der sog. „Selbst-Vergewisserungsphase") ablesen, in der die Teilnehmer die Bedeutung, die die Fallarbeit für sie und ihre Arbeit als Ausbilder hatte, einschätzten. Abgesehen von einer Teilnehmerin (Frau Ulmenbauer) benannten alle anderen Teilnehmer das im Zusammenhang der Lerngestaltung durch den Fallberater im 6. Arbeitsschritt eingeführte und in der Arbeitsgruppe weiterentwickelte Thema der „Selbständigkeitsentwicklung bzw. -förderung" als Zentralthema des Falles in seiner Bedeutung für die eigene Arbeit als Ausbilder. „Die allseitige Betonung dieses Themas deutet darauf hin, daß dieses, die pädagogische Seite der Ausbilderrolle essentiell berührende Thema für die Teilnehmer das Schlüsselthema des Falles" war (S.105).

(3) Daß die Arbeitsgruppe - wie oben in Punkt (1) angesprochen - sich in ihrer Deutungsarbeit von den Deutungsvorgaben und Sichtweisen der Fallerzählerin (Frau Larsen) hat leiten lassen, lag u.a. darin begründet, daß **Frau Larsen sich mehrfach in den Fallbearbeitungsprozeß hat einfädeln können, indem sie wiederholt neue Informationen zur Verdeutlichung ihres Fallbildes nachreichte**. Die Problematik dieses - nach den Regeln des Arbeitsmodells nicht vorgesehenen - Zugeständnisses an die Fallerzählerin ist darin zu sehen, daß Ausbilder, wenn sie in der Rolle als Fallerzähler vor der Seminargruppe ihre Arbeit, verbunden meist mit sehr persönlichen Erfahrungen, offenlegen und zur Disposition stellen (somit auch Anteile ihrer sozialen Identität preisgeben), erfahrungsgemäß danach trachten, ihre Arbeit und die Bedeutung, die die Arbeit in ihren Augen hat, vor den anderen **zu rechtfertigen und nach Bestätigung zu suchen**. Dieses Bedürfnis nach Anerkennung der eigenen Sichtweisen wird zusätzlich verstärkt, wenn der Fallerzähler - wie im Fall von Frau Larsen - sich in der Wahrnehmung des eigenen Falles von psychodynamischen, lebensgeschichtlich grundgelegten Konflikten leiten läßt und diese in der Fallarbeit neu belebt. (Zu: Frau Larsens Vaterkonflikt als „heimliches Thema" ihres Falles, vgl. S.57 bzw. S.74f.)

Das Bedürfnis des Fallerzählers, der Deutungsgruppe die eigene Fallsicht aufzudrängen, behindert die Deutungsarbeit auf zentrale Weise, besteht doch deren wesentliche Aufgabe darin, dem Fallerzähler neue, ihm nicht-vertraute Deutungen anzubieten (vgl. Punkt 1 oben). Die Konsequenz aus dieser Diskussion kann daher nur sein, **eine aktive Beteiligung des Fallerzählers an der Deutung seines Falles nicht zuzulassen.**

(4) Wie Frau Larsen verbinden Fallerzähler mit ihrem Bedürfnis nach „Richtigstellung" ihres Fallbildes in der Regel die Vorstellung, daß es so etwas wie eine **„wahre Fallwirklichkeit"** gibt. Diese **ontologisierende Sicht** von Wirklichkeit ist ein generelles Phänomen, das die Arbeit einer fallorientierte Fortbildung, die von einer konstruktivistischen Erkenntnissicht

ausgeht, schwierig macht - nicht nur im Hinblick auf die Arbeit mit dem Fallerzähler, auch hinsichtlich der Gestaltung der Deutungsarbeit durch die Arbeitsgruppe, da es sich bei ihr um ein vorherrschendes Erkenntnismuster handelt. (Vgl. die Analysen in 8.2.1)

Fallorientierte Bildungsarbeit bedeutet daher, **sich gegen solche** lebensgeschichtlich einsozialisierte, alltäglich geforderte und **„bewährte" Denktraditionen** behaupten zu müssen - im Bemühen, den Teilnehmern immer wieder zu vermitteln, daß Veränderungen ihrer Arbeitswelt nicht zuletzt mit Veränderungen ihrer Deutungswelt zu tun haben. Eine solche Vermittlungsaufgabe verlangt vom Fallberater bzw. Moderator des Deutungsprozesses den Zugriff auf geeignete **Handlungs- und Interventionsformen, die ein Gegensteuern und Korrigieren ermöglichen**, wenn im Arbeitsprozeß erkennbar wird, daß durch eine „Richtigkeit" und „Wahrheit" suchende Erkenntnishaltung die Falldeutung behindert wird.

In den Analysen dieser Arbeit, was das Handeln des Fallberaters in seiner Rolle als Moderator betrifft, wurden **drei Handlungsmuster** herausgestellt, deren sich der Fallberater im Sinn der Hilfestellung bediente (vgl. Abschnitt 8.3.1): Das Handlungsmuster des 'Gegensteuerns durch erläuterndes Anleiten'; das Handlungsmuster des 'Gegensteuerns durch begründendes Unterbrechen'; das Handlungsmuster des 'Unterstützens durch thematisches Weiterentwickeln'. Während die beiden erstgenannten Handlungsweisen Muster eines intervenierenden Vorgehens darstellen (vgl. auch S.141), also meta-kommunikativ angelegt sind, geht das Handlungsmuster des 'Unterstützens durch thematisches Weiterentwickeln' von der Annahme aus, daß an bestimmten Stellen der Deutungsarbeit statt erklärende Hilfestellungen eher das eigene Vormachen durch das beispielgebende Weiterarbeiten am Thema für das Lernen der Teilnehmer hilfreich ist (vgl. S.141f.).

So sehr die dargestellten Handlungsmuster als Hilfestellungen für die Teilnehmer an der Fallarbeit ihre je besondere Bedeutung haben (vgl. Abschnitte 8.3.1 sowie 8.3.2.1), gilt es andererseits zu sehen, daß die Erwartungen an erklärenden Interventionsformen in ihrer Wirksamkeit für Umlernprozesse nicht zu hoch gesetzt werden dürfen. Soweit die Lernprozesse tief verwurzelte Wahrnehmungsmuster (hier im Sinn der oben benannten objektivistischen Wirklichkeitsdeutung) berühren sollen, scheinen eher **beispielhafte, erfahrungschaffende Anleitprozesse** - allerdings in einer eher längerfristigen, in der Regel über mehrere Fälle sich erstreckenden Erfahrungsperspektive - zu greifen.

(5) Im Zusammenhang der Diskussion um die Problematik einer objektivistischen Deutungssicht wurde in der Analyse des Falles „Larsen" eine Variante, die zugleich eine **Verschärfung dieser Problematik** darstellt, erkennbar. Es handelt sich um den „spezifischen" Zugriff einer Teilnehmerin (Frau Ulmenbauer) auf die Fallgeschichte, indem sie diese mit (frühen) Erfahrungen ihrer eigenen Lebensgeschichte besetzte und dadurch eine **Psychodynamik** in Gang brachte, die den Gruppenprozeß und vor allem die Deutungsarbeit auf eine „schwierige" (z.B. Deutungsoffenheit und Deutungsvielfalt beeinträchtigende) Weise beeinflußte. Ohne die Problematik hier nochmals zu entfalten (vgl. hierzu: S.121 - 125), sollen aus dem Diskussionszusammenhang **vier Erkenntnisse** herausgestellt werden, die für eine fallorientierte Bildungsarbeit von allgemeiner Bedeutung sind:

* In Lern- bzw. Bildungsprozessen muß - gewissermaßen als **„alltägliches" Phänomen** - damit gerechnet werden, daß Psychodynamiken (vor allem „Übertragungs-" bzw. „Gegenübertragungsprozesse") in's Spiel kommen, da „Lernen bzw. Bildung es immer mit Beziehungen zu tun hat" (S.124).

* Da Übertragungen „ebenso gut wie an Personen auch ... am Lernstoff festgemacht werden können" (Mader), **geben Fallgeschichten, da sie immer auch Beziehungsgeschichten sind, „für die an der Fallarbeit Beteiligten auf vielfältige Weise Anlaß für Übertragungen und die Freisetzung psychodynamischer Prozesse"** (S.124). (Bei Frau Ulmenbauer: Indem sie sich mit der Auszubildenden des Falles von Frau Larsen identifizierte, re-inszenierte sie ihre eigene Erziehungs- und vor allem Vater- bzw. Männergeschichte (ebd.).)

* In der Regel bleiben Psychodynamiken als Äußerungen des Unbewußten **in der Fallarbeit unerkannt** und stellen, solange sie dem Subjekt noch die Freiheit lassen, den anderen Beteiligten der Fallarbeit auch andere Zugangsweisen zum Fallverstehen als die eigenen zuzugestehen, kein ernsthaftes Problem für das Fallverstehen dar.

* Hingegen erscheint eine **Gefährdung des Fallverstehens** dann gegeben, wenn **die psychodynamische Struktur**, die der eigenen Fallwahrnehmung und -deutung zugrundeliegt, eher **zwanghafter** Art ist, so daß deren Äußerungen im Verstehensprozeß die Deutungsarbeit **in den Sog der eigenen Fallwahrnehmung hineinziehen**. Wenn dies geschieht (wie im Fall der oben genannten Teilnehmerin, vgl. u.a. S.125), wird die **Gestaltung der Fallarbeit durch den Fallberater** in seiner Rolle als Moderator äußerst schwierig. Die Richtung, in die er gehen kann, um das Fallverstehen konstruktiv weiterzuführen, kann nur heißen, am Fall weiterzuarbeiten, indem der Fallberater neue, andersgerichtete Deutungsentwürfe entwickelt, d.h. durch eine **thematische Neubesetzung** des Falles die Problemsituation entschärft; sie kann und darf nicht heißen, die Problemsituation selbst in ihrer psychodynamischen Bedeutung zum Thema zu machen, da dies aus Gründen einer deutlichen Abgrenzung pädagogischer von therapieähnlichen Handlungsformen und der entsprechenden Kompetenzerfordernissen nicht verantwortbar ist.

(6) Die Untersuchung des Verlaufs des Fallverstehens im Hinblick auf (typisch erscheinende) Behinderungen ging aus von der Frage nach der Passung des Bildungskonzeptes mit den subjektiven Voraussetzungen, unter denen sich die Teilnehmer (Ausbilder) auf den Bildungsprozeß einlassen. Mit diesen Voraussetzungen waren vor allem grundlegende Orientierungen, Interessen und Deutungsmuster gemeint. Neben der oben (in Punkt 4) angesprochenen Erkenntnishaltung einer objektivistischen Fallwahrnehmung stand das **instrumentelle Interesse,** mit dem Ausbilder sich auf den Bildungsprozeß beziehen, im Mittelpunkt der Analyse (vgl. S.125 - 130). Dieses instrumentelle Interesse, grundgelegt in den alltäglichen Erfahrungen und Erfordernissen der betrieblichen Arbeitswelt und dabei der zweckrationalen Handlungslogik des betrieblichen Systems folgend (S.127), erscheint als Ausdruck eines umfassenden **Deutungsmusters, das Ausbilderhandeln im Kern als *methodisches* Handeln definiert und als solches auch jene Seiten betrifft, in denen der Ausbilder sich als Pädagoge begreift**.

Die Reduktion des Pädagogischen auf Methodik bedeutet in einer sinn-systemischen Betrachtung seine Rückführung auf ein strategisches Handlungsmuster, da methodisches Handeln, wenn es erfolgreich sein will, im Sinnsystem Betrieb zwangsläufig ein auf Berechenbarkeit, d.h. auf **Kontrolle** und **Steuerung** hinauslaufendes Handeln bedeutet (vgl. ebd.).

Die Problematik einer Verknüpfung des Pädagogischen mit einem instrumentell-strategischen Handlungsmuster im Hinblick auf den Bildungsprozeß der fallorientierten Fortbildung ist darin zu sehen, daß sie den Blick auf die Erfordernisse, die durch den **Bildungsanspruch** des Konzeptes gegeben sind, verstellt. Das heißt, daß Ausbilder sich im Bildungsprozeß von der Vorstellung leiten lassen, daß die Wiedergewinnung oder Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit in erster Linie eine Frage der Erweiterung der instrumentellen bzw. methodischen Kompetenz ist und nicht eine Frage der Entwicklung der **Reflexionsfähigkeit** im Sinn von **Urteilsvermögen** (vgl. S.112 bzw. S.157). Eine weitere Annahme, von der mancher Ausbilder im Zuge dieses Denkens ausgeht, kann dabei sein (vgl. S.126f.), daß passende „Instrumente und Methoden, sofern man um sie weiß und sie 'zur Hand hat' ..., gewissermaßen **aus sich heraus** ein reflektiertes Handeln ermöglichen" (S.127).

In der Untersuchung des Falles „Larsen" wurden **zwei mögliche Auswirkungen** eines instrumentell angelegten Bildungsverständnisses auf den Prozeß der Fallarbeit herausgestellt (vgl. S.128f.):

* Zum einen die **Verkürzung der Verstehens- und Deutungsarbeit zu einem bloßen Durchgangsstadium.** Damit ist gemeint, daß das Zentrum der Fallarbeit die Arbeitsphase der sog. „Handlungslösungen" (Arbeitsschritt 6) darstellt, im Hinblick auf dieses die reflexive Durchdringung des Fallproblems eine bloße Zubringerfunktion hat. Verkannt wird bei dieser

Sichtweise, daß der Verstehensprozeß der „eigentliche" Ort ist, an dem die Handlungswege freigelegt werden. (Im Bild gesprochen: Handlungsoptionen, die wie reife Früchte vom Baum fallen.)

* Zum andern, mit Blick auf den Fallerzähler, **die Verkennung der Rolle, die der Fallerzähler in seinem Fall einnimmt**. Damit ist gemeint, **„daß das Problem, um das es in der Fallbearbeitung geht, nicht äußerlich zur eigenen Person steht, sondern Ausdruck der eigenen Sinn- und Wirklichkeitsherstellung ist"** (S.128). Während im Zusammenhang einer instrumentellen Fallbetrachtung das Subjekt der Fallgeschichte, der Fallerzähler, nicht im Mittelpunkt des Fallverstehens stehen muß, bedeutet Fallarbeit in einer sinngerichteten und konstruktivistischen Perspektive, sich mit der Subjektseite der Fallgeschichte, d.h. mit den Deutungen und Konstruktionen des Fallerzählers zwangsläufig auseinanderzusetzen. Daß dies für den Fallerzähler zu einem für ihn „schwierigen", mit Ängsten und daher Abwehr verbundenen Prozeß führen kann, wurde im Fall „Larsen" mehrfach angesprochen (vgl. S.100, S.109f., S.128f.).

Wie bei der Diskussion um die Problematik einer ontologisierenden Fallbetrachtung (Punkt 4) steht auch hier am Schluß **die Frage, welche Möglichkeiten der Fallberater im Fallbearbeitungprozeß hat, die Lernansprüche des Bildungskonzeptes gegen (instrumentalisierende) Umdeutungen und gegenläufige (instrumentelle) Erwartungen zu behaupten**. Und wie oben (Punkt 4) ist auch hier die Antwort: Angesichts der Wirkkraft eingeschliffener und „bewährter" Deutungsmuster (als ein Beispiel für ein instrumentelles Muster vgl. die programmatische Aussage aus der Fallarbeit „Larsen": „Berufliche Ausbildung ist ein systematisch und methodisches Instrument" (2838/2839)) scheinen nicht so sehr erklärende Orientierungshilfen für ein grundlegendes Um- bzw. Neulernen erfolgversprechend zu sein, sondern viel eher Hilfestellungen in der Weise, daß der Fallberater den Teilnehmern (Ausbildern) **im Mitvollzug der Fallarbeit Erfahrungsräume erschließt,** in denen diese erkennen können, was es bedeutet - für den Fall, für die eigene Arbeit, vielleicht auch für den alltäglichen Lebenszusammenhang -, wenn Lernen als Reflexionslernen und nicht als ein an (vordergründigen) Erfolgskriterien orientiertes Lernen stattfindet. In den Worten einer Teilnehmerin im Fall „Larsen": „... diese pädagogischen Hintergründe zu erfassen, ... die gesamte Konstellation zu sehen und zu reflektieren, die familiäre Situation, die Situation des Auszubildenden in der Gruppe, wie wir das jetzt aus allen Perspektiven gemacht haben" (2612 - 2616). Dieses perspektivische, nach „pädagogischen Hintergründen" Ausschau haltende und dabei zugleich die „gesamte (Fall-) Konstellation" berücksichtigende Arbeiten ist, wie bei dieser Ausbilderin, für viele Ausbilder, die in die fallorientierte Fortbildung kommen, eine völlig **neue Lernerfahrung**. Mit ihr verbinden Ausbilder (wenn man sie in späteren Gesprächen danach fragt) sehr oft **das für sie Aufregende und Faszinierende**, das von dieser Art von Bildungsarbeit ausgeht (vgl. S.129). Von daher kann gesagt werden: Wenn es gelingt, daß Ausbilder durch eine „gute" (d.h. den Bildungsansprüchen gerecht werdende) Fallbearbeitung solche Erfahrungen machen können, ist eine wichtige Voraussetzung, vielleicht auch ein tragfähiger Boden für die von ihnen abverlangten Umlernprozesse gelegt. (Bezüglich des Interesses mancher Ausbilder, das Fallkonzept mit seinen Arbeitsformen in die betriebliche Ausbildung zu übertragen: vgl. S.129f.)

(7) Für die Gestaltung einer - wie zuvor angesprochen - gelingenden Fallarbeit bedarf es seitens des Fallberaters entsprechender Kompetenzen. Neben einigen Analysen zur Moderation bzw. Gesprächsführung, vor allem im Zusammenhang „schwieriger" Prozeßsituationen (vgl. S.130 - 140; siehe auch oben Punkt 4), richtete sich die Aufmerksamkeit der Untersuchung auf die Frage, welche **Deutungskompetenzen** die beiden Fallberater in den Fallbearbeitungsprozeß einbrachten und welche Bedeutung diese Kompetenzen in ihrem Verhältnis zueinander für die Fallarbeit hatten. **Die wohl wichtigste Erkenntnis aus der Untersuchung zu dieser Frage:**

In der Fallarbeit „Larsen" repräsentieren die beiden Fallberater **unterschiedliche Muster** von Zugängen, einen Fall bzw. Fallsituationen zu verstehen. Für den einen Fallberater (Kiesl) „bedeutet Verstehen von Personen, ihren Handlungen, ihren Beweggründen in erster Linie, die Personen in ihren Kontexten wahrzunehmen und sie **bildhaft**, d.h. in der Gestalt von Be-

wegungen ..., von Farben und vor allem mit ihren Gefühlen darzustellen. Für Herrn Kiesl verläuft der Weg des Verstehens von Personen und deren Handeln **als sinnhaftes** Handeln über die **sinnliche Vorstellung**." (S.146)
Charakteristisch für die Deutungsarbeit des anderen Fallberaters (Hof) ist die Orientierung an einer **reflexiven und begrifflichen** Durchdringung des Falles. (Vgl. S.147) Der Prozeß des Fallverstehens ist bei ihm zwar auch von bildhaften Elementen begleitet, das erkenntnisbestimmende Interesse gilt jedoch der Gewinnung von prinzipienbezogenen Einsichten, die es ermöglichen, den Fall sowohl in seinen Situationsbezügen wie auch in fallübergreifenden Bedeutungszusammenhängen zu verstehen. In diesem **prinzipiengeleiteten Denken** (vgl. S.147f.) des Fallberaters kommt sein (berufs-)pädagogisches Sonderwissen zum Tragen.

Auf der Folie eines hermeneutischen Begriffs von Fallverstehen stellen die unterschiedlichen Handlungsmuster der beiden Fallberater **unterschiedliche Akzentuierungen des Spannungsverhältnisses von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung** dar. Während der bildhaft sinnliche Zugang zum Fallverstehen in erster Linie die konkrete, situative Seite des Falles im Auge hat, ist die reflexiv-begriffliche Durchdringung vor allem auf das Allgemeine des Falles gerichtet. Sofern die unterschiedlichen Zugänge und Handlungsweisen von den beiden Fallberatern nicht als ein Problem rivalisierender Kompetenzen oder gar als defizitär gedeutet werden, sondern - im Gegenteil - als **Stärken**, die die Arbeit des jeweils anderen in besonderer Weise auszeichnen, können solch unterschiedliche Zugangsweisen für den Prozeß des Fallverstehens höchst fruchtbar sein. Dies wird umso eher der Fall sein, wenn es den Fallberatern gelingt, sich der jeweiligen Stärken des anderen zu bedienen, um sie im Rahmen der eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. (Vgl. zur Frage der „Zusammenarbeit der beiden Fallberater" im Fall „Larsen" vor allem S.146 - 148: „Die eigenen Stärken entwickeln und mit den Stärken des Partners arbeiten".)

(8) Die Untersuchung des Verstehensprozesses im Fall „Larsen" führte abschließend zur Fra-ge, inwieweit der „schwierige" und aus hermeneutischer Sicht problematische Verlauf der Verstehensarbeit im 5. Arbeitsschritt durch die **vorgegebene Arbeitsstruktur (Arbeitsmo-dell und 'soziale Ordnung')** begünstigt worden ist (vgl. u.a. S.157). Die Antwort auf diese Frage und die Folgerungen für die Weiterentwicklung des Arbeitskonzeptes spiegeln den Re-flexionsstand der Projektgruppe. **Die wichtigsten Gedanken seien nochmals zusammenge-faßt:**

*** Zum Arbeitsmodell:** Fallarbeit stellt die Deutungsgruppe vor die Aufgabe, den Fall in seinem nicht auflösbaren Zusammenhang von Einzigartigkeit und allgemeiner Bedeutung zu verstehen. Wie diese komplexe und anspruchsvolle Aufgabe im Deutungsprozeß eingelöst werden kann, wird durch die Vorgaben des Arbeitsmodells nicht näher geklärt. Im 5. Arbeitsschritt (die „Verstehensphase") „finden sich zwar Strukturierungshilfen zur thematischen Gestaltung der Verstehensarbeit (die fünf deutungs-thematischen Betrachtungsebenen), jedoch **keine Strukturierungsvorgaben hinsichtlich der sinn-entwickelnden (hermeneutischen) Gestaltung.** Dabei bleibt auch die Frage offen, wie die Fallarbeit unter dem besonderen Anspruch einer berufspädagogischen Durchdringung zu gestalten ist..." (S.160).

Das Fehlen methodischer Hilfen für die Verstehensgestaltung erweist sich vor allem als Problem, wenn die Fallarbeit - wie im Fall „Larsen" - unter „schwierigen" Prozeßbedingungen verläuft. Insbesondere in einer solchen Situation bedarf der Fallberater der Unterstützung durch anleitende Strukturen, um im Zugriff auf diese verstehenbehindernde Entwicklungen oder Dynamiken (siehe z.B. oben Punkt 5) auffangen zu können. (Vgl. S.160)

Als Konsequenz aus dieser Problematik einer fehlenden Differenzierung der Arbeitsstruktur im Hinblick auf die Gestaltung des Verstehensprozesses steht der Gedanke, **den Verstehensprozeß phasenspezifisch zu gliedern** - „in der Weise, daß das Fallverstehen in **zwei voneinander abgegrenzten, aber aufeinander bezogenen Arbeitsschritten** verläuft, wobei die beiden Arbeitsschritte durch unterschiedliche Aufgabenprofile bestimmt sind, die sich aus den genannten Verstehensleistungen (das Verstehen des Falles in seiner Besonderheit sowie das Verstehen des Falles in übergreifenden Deutungs- und Erklärungszusammenhängen) ergeben" (S.160). (Zur näheren Bestimmung des Verhältnisses der beiden Arbeitsschritte zueinander: vgl. ebd. S.160f.)

*** Zur 'sozialen Ordnung':** Die zentrale Frage zu diesem Punkt war, wie zu erklären ist, daß es den Teilnehmern des Außenkreises im Fall „Larsen" nicht gelang, ihren Beobachtungsaufgaben gerecht zu werden (vgl. S.162), so daß vom Außenkreis, abgesehen vom Fallberater (Kiesl), keine das Fallverstehen weiterbefördernde Impulse ausgingen. (Zur Struktur der 'sozialen Ordnung' - Innenkreis / Außenkreis -, zu deren Aufgaben- und Rollenverteilung: vgl. S.161.) **Die Erklärungsversuche für dieses „Faktum" lassen sich wie folgt zusammenfassen:**

- Zum einen scheinen **die Beobachtungsaufgaben** (das Identifizieren und Aufgreifen liegengelassener oder „vergessener" Themen sowie die Wahrnehmung des Prozeß- und Interaktionsverlaufs im Hinblick auf seine Bedeutung für das Fallverstehen: vgl. S.161) **mit den Erfahrungs-, Interessens- und Kompetenzvoraussetzungen der Ausbilder zu konfligieren** (vgl. S.162f.);

- zum andern stellen die Beobachtungsaufgaben „einen Arbeitsrahmen dar, der (den Außenkreisteilnehmern) alle Wahrnehmungsmöglichkeiten offen läßt, der ihnen aber auch **keine Orientierungshilfen anbietet, entlang derer sie ihre Beobachtungen ordnen können**" (S.163).

Als Konsequenz aus dieser Problematik bedarf es für den Außenkreis einer **Neubestimmung seiner Aufgaben**, sofern man weiterhin an der Organisationsstruktur zweier Arbeitskreise (Innenkreis - Außenkreis) festhalten möchte. (Zu den Gründen, die für eine Aufrechterhaltung sprechen: siehe S.163.) Es bietet sich an, eine solche Neubestimmung in den Zusammenhang der veränderten Arbeitsstruktur des Verstehensprozesses zu stellen, die zuvor (vgl. S.161f.: „Zum Arbeitsmodell") diskutiert worden ist. Dabei wird erkennbar, **daß durch die neue Arbeitsstruktur selbst neue Aufgaben für den Außenkreis gefordert sind**. Die Neugestaltung des Verstehensprozesses „nach zwei voneinander abgegrenzten, aber **aufeinander bezogenen** Arbeitsschritten" (S.160) bedeutet als Aufgabe für den Außenkreis, sich **dieses Zusammenhanges zu vergewissern**, indem er aus der Beobachtung des Verstehensverlaufs - nicht, wie bisher gefordert, „Vergessenes" oder „Liegengelassenes" aufgreift (was zwar auch geschehen kann, aber nicht als Aufgabe gefordert ist), sondern - die im Fallverstehen auftauchenden Themen und Fragen (sog. **„Kernfragen"**) identifiziert und benennt, die ihm für ein „weiterführendes, vertiefendes und auch fallübergreifendes 'Fallverstehen' zentral erscheinen" (S.163).

LITERATUR

Arnold, R., Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn / Obb. 1985

Arnold, R., Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, 1992, S.26 - 32

Kaiser, A., Sinn und Situation, Bad Heilbrunn / Obb. 1985

Lüders, C., Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept, in: Garz, D. / Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen 1991, S.377 - 408

Mader, W., Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen, GdW-Ph 5.70, 1991

Mechler, M., Rudi, Außenseiter. Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle, in: Zeitschrift 'Berufsbildung' 24, Dezember 1993, S.12 - 15

Mechler, M., Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit - konzeptionelle Überlegungen zum Arbeitsmodell einer 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen', Projektpapier 1995

Müller, K.R. / Mechler, M., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes 'Praxiserfahrung' für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München 1992

Müller, K.R., Annäherungen an ein Bildungskonzept, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 31, Frankfurt/M. 1993

Müller, K.R., Das ist ungerecht. Eine Ausbilderin entwickelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit, in: Zeitschrift 'Berufsbildung' 24, Dezember 1993, S.16 - 21

Müller, K.R., Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche AusbilderInnen?, Fachvortrag im Rahmen des 5. Bayerischen Berufsbildungskongresses 1992 in Nürnberg, München 1992, überarbeitete Fassung 1994

Pätzold, G. / Drees, G., Fachliche, pädagogische und gesellschaftlich-politische Weiterbildung, in: Passe-Tietjen (Hg.), Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder, Darmstadt 1987

Kurt R. Müller

Die Fallgeschichte von Frau Larsen

Transkript der Fallbearbeitung

DER FALL LARSEN

Erläuterungen: Der Fall Larsen ist der dritte Fall im Seminar für kaufm. AusbilderInnen, durchgeführt vom 11.-14.Dezember 199x in Kranzburg. Der Fall wurde am Freitag Vormittag, also am dritten Tag vorgetragen und bearbeitet. Moderator im Innenkreis war **E**-rich Hof, Moderator im Außenkreis **F**-ranz Kiesl. Folgende AusbilderInnen nahmen teil und tauchen im folgenden Skript auf: Frau **Fl**-ad, Frau **Gü**-th, Herr **He**-rold, Frau **La**-rsen, Herr **Lö**-we, Frau **Mü**-nch, Frau **Sch**-anz und Frau **Ul**-mer. (alle Namen sind anonymisiert).

E: Ja, was ist unser nächster Fall? .. Frau Larsen, Sie warn gestern schon <u>fast</u> dran.

La: (lacht)

E: Ja, Sie kennen die .. Organisation, wir rücken einander näher, zunächst mal Frau Larsen und ich, hoffen mal darauf,

La: daß noch ein paar kommen

E: daß noch, ja, vielleicht drei insgesamt, .. Frau Flad kommt noch.
Fl: Kann ich den Stuhl reinziehen?

F: Ja,ja.

E: und den freien Stuhl. ((Die Moderatoren hatten besprochen, in den Innenkreis einen freien Stuhl zu stellen, der Teilnehmern aus dem Außenkreis die Möglichkeit eröffnen sollte, kurzzeitig an den Gesprächen im Innenkreis teilzunehmen. Erich Hof bezieht sich auf diese Absprache)) Zum freien Stuhl hab ich mir, Franz, folgendes überlegt. Wir möchten bei diesem Fall den freien Stuhl nur für die <u>zweite</u> Runde öffnen, zum Rückfragen .. und nicht mehr für die dritte Runde, also wo es um die Äußerung von Betroffenheit und Identifikation geht. Wir wollen da einfach im Sinne unseres Arbeitsmodells auch `ne neue Erfahrung machen. Sie merken ja, wir <u>arbeiten</u> am Modell selber sehr intensiv, wir sprechen sehr viel darüber und brauchen einfach auch unterschiedliche Erfahrungen mit der Art und Weise, wie wir arbeiten. . ..Frau Larsen.

La: Ja, meinen Fall hab ich also bildlich schon dargestellt und das ist schon die Grobstruktur. Ich als Ausbilder mit ah wenig Pädagogikkenntnissen hab eine Auszubildende, die kommt zu mir und heult. Ich hab schon mal angeschnitten, wenn eine Auszubildende kommt und heult, das is ein Alarmzeichen. Des passiert bei mir nicht sehr oft. Ich hab auch nicht sehr viele Auszubildende, aber ich war schon erschrocken, hab mir ihr dann auch sofort, als sie zu mir kam, ein Gespräch geführt, wir sind länger zusammengsessen und ham gleich als sie kam, drüber gsprochen. Es hat sich bei dem ersten Gespräch herauskristallisiert, daß sie Angst hat vor der Prüfung, sie hat Angst, sie schafft das Ausbildungsziel nicht. Sie is, gut, sie is sehr <u>nervös</u>, des fiel mir schon <u>länger</u> auf oder daß sie auch keinen Text fließend lesen konnte oder daß se ..

stotterte. Im im Betrieb, ah, von ihrer Leistung fiel eigentlich nie was auf. Sie is in allen Abteilungen beliebt, ein nettes junges Mädchen, höflich, aufgeschlossen .. und dann ah der Vorfall. Gleich war ich schon etwas erschreckt. Im Gespräch kristallisierte sich dann heraus, daß der, ja daß die Schuld vielleicht etwas beim Vater liegt. Also das ist jetzt meine subjektive Meinung. Ich würde gern von der Gruppe erfahren, ob es dann wirklich so is oder welche Gründe es noch haben könnte. Also, der Vater arbeitet seit 20 Jahren in der Firma, hat eine kaufmännische Ausbildung, Hauptschulabschluß .. und ah ich weiß aus Gesprächen mit vereschiedenen Kollegen und auch aus 'm Privatbereich, daß er daheim sich an bißchen aufführt wie'n Werksleiter so. Die Firma gehört ihm, so ungefähr und er weiß alles, er kann alles und er is bei allen Entscheidungen dabei. In der Zwischenzeit hab ich auch erfahren, daß der Bruder meiner Auszubildenden ah ins Gymnasium ging und jetzt nach em halben Jahr, jetzt, also Weihnachten, wieder auf die Hauptschule zurückkommt. Aus seinen Kindern soll was Besseres werden, hat der, hat der Vater gsagt. Ich hab länger mit ihr gesprochen, hab sie bestätigt, hab gsagt, sie is a nettes junges Mädchen, in der Firma mögen sie sie alle und wir zwei werden es schaffen, daß sie die Prüfung auch besteht und das hab ich in allen Gesprächen wiederholt. Wir haben anfangs also wöchentlich uns 1 bis 2 mal getroffen und da hab ich ihr einfach immer gsagt, in der Firma sind sie zufrieden und so wie ich auch scho gsagt hab, a nettes junges Mädchen, und wir schaffen das Ziel zusammen. Ich hab veranlaßt, daß ich a Gespräch mit den Elter, also a Gespräch mit den Eltern wollte ich führen, wobei das mit der Mutter geklappt hat, aber der Vater möchte über dieses Thema nicht sprechen. Er geht mir auch aus dem Weg, wenn er mich sieht. Mit der Mutter hab ich gsprochen, und ich hab auch angesprochen, also ganz leicht getippt, ob ah jemand Druck ausübt auf das Mädchen, ob der Vater vielleicht mehr erwartet von seiner Tochter, nein, nein, nein, also bei uns ist alles in Ordnung und sowas würden wir ja nie und ah sie is nur zuhause sehr zurückgezogen, sie geht in ihr Zimmer und spricht mit niemandem. Wir haben auf die Zwischenprüfung hin etwas gearbeitet. Sie war, ist nicht aufgefallen unter den anderen Auszubildenden, wobei sie nicht zu den Besten gehört. Das wußte ich aber schon bei der Einstellung, wir stellen meist nur Mitarbeiterkinder ein und da kann ich nicht immer die Besten nehmen, bei Mitarbeiterkindern da ham wir auch gute und schlechte und oder gute und weniger gute und ah ich hab auch mit den weniger guten, also mit der Mittelklasse auch immer sehr gute Erfolge ghabt. Also des is für mich net unbedingt a Grund, daß sie dann schlecht abschneiden in der Prüfung und jetzt war auch die Zwischenprüfung und sie kam mit der Note befriedigend, also is für mich positiv. Reicht für für ihr, also für sie reicht dieses Ergebnis. Ich weiß aber net, ob ich meine Gespräche immer richtig führ, ob ich jetzt mit dem Vater noch sprechen soll, weil ich einfach immer no merk, daß das Mädchen sehr unsicher is. Wie kann ich ihr mehr Selbstvertrauen geben? Das war mein Fall. ..

Fl: Was hat der Vater für `ne Funktion im Betrieb?

La: Sachbearbeiter

Lö: Wie weit is denn der Abstand bis zur nächsten Prüfung für diese?

La: Herbst 92, Abschlußprüfung. .. In der Zwischenzeit hat sie an Führerschein gmacht und hat sie ihn das erste Mal nicht geschafft, war natürlich auch wieder an Schlag.

Mü: Sie haben gsagt, sie haben mit dem Mädchen geredet, sie haben mit den Eltern geredet

La: Mit der Mutter

Mü: Mit der Mutter ja, und dann, ahm, haben Sie zwischenzeitlich erfahren, daß der Bruder also auch zurückgewechselt ist. Wie groß is denn der Zeitraum dieser (... .) gewesen, wie das Mädchen kam bis ah, bis Sie das alles in Erfahrung gekriegt haben?

La: Also das Mädchen kam schon Mai, glaub ich war das, im Mai, .. im fand, fing das so langsam an.

Mü: Ja.

La: Ich hab ihr auch a Kassette zur Verfügung gestellt, also, Persönlichkeitstraining, hab ihr auch Bücher zur Verfügung gestellt, aber da hab ich gemerkt, z.B. bei der Kassette hab ich dann nachgfragt nach an paar Monaten, ob sie die schon anghört hat, da hat sie keine Zeit. Ich weiß net, wie ich des bewerten soll?.

E: Was hat Ihnen denn das Mädchen beim ersten Mal erzählt?

La: Sie hat sehr viel geweint, .. und ich, der Vater meint halt immer, ich muß ah gut, sehr gut abschneiden, und ich darf ihn in der Firma nicht blamieren.

E: Hat sie über ihren Vater geredet?

La: Ja, aber <u>nur beim ersten</u> Gespräch.

E: Ja.

La: Bei weiteren Gesprächen hat sie diese, dieses Thema ausgegrenzt, und ich wollt sie dann auch in Ruh lassen, weil ich gmerkt hab, es hat was stattgefunden. Ich, ich weiß nicht, ich hab mit der Mutter auch offen gesprochen, hab nur gsagt, also wirklich nur mit <u>einem</u> Satz, ob der Vater von ihrer Tochter mehr, von der Tochter mehr erwartet. Dann hat sie gsagt, nein, wir sind zufrieden und und also, es war alles so, man konnte greifen, daß noch was da is, aber ich konnt`s net hinterfragen, ich bin einfach Laie.

Fl: Hatten Sie in dem Gespräch mit der Mutter das Gefühl, daß sie diese heile Familie darstellen wollte, wenn ich das so höre.

La: Ja, hatte ich schon.

Fl: Also, daß die Mutter den Vater in seiner Vorgehensweise deckt.

La: Ja.

Fl: Mhm.

Sch: Über wen beziehen Sie denn die Informationen über die Familie, z.B. daß der Sohn jetzt wieder auf die Hauptschule zurück muß?

La: (Frau Larsen nennt den Namen ihres Wohnortes) is an kleiner Ort und in diesem Ortsteil, in der die Familie wohnt, ah wohnen sehr viele Arbeitskollegen, und meine Kollegin, mit der ich direkt Kontakt habe, is wieder, die Mutter und die Tante sind wieder Freundinnen, und da hab ich das mitbekommen, wobei aber meine Kollegin nichts weiß über diese Probleme. ..

Sch: Ja. ..

E: Was hat, was hat denn die junge Frau über ihren Vater genauer erzählt? ..

La: Ja wenn er heimkommt, dann fragt er sie sehr oft oder auch wenn die Schulnoten kommen, sagt, des kannst doch net machen, wie steh`ich denn da? Und dann hab ich ihr auch versucht klarzumachen, ah, daß ihr Vater ja auch ah nur eine Ausbildung hat wie sie und er eben schon 20 Jahre in der Firma is, viel mehr Erfahrung hat. Aber so direkt, wissen Sie, daß sie sehr viel gesprochen hat über ihren Vater, dann auch wieder net. Des war, ich merk zwar, daß der Vater der Ausgangspunkt des ihrer Probleme, aber sie kann auch net so drüber reden. Sie will ihm wahrscheinlich net, .. ich ich kann`s net, ich merk es, daß es der Vater is, aber ich

E: Also Sie haben erfahren über den Vater, daß er nach Noten fragt.

La: Ja

E: und daß er ihr mitteilt, daß er befürchtet, daß sie ihn im Betrieb blamiert.

La: Ja

E: Ist das alles?

La: Das is

E: was Sie von ihr erfahren haben?

La: Ja

Lö: Hat sie schon, ahm, ham Sie schon Übungen mit dieser Gruppe der Auszubildenden gemacht, wo sie positiv aufgefallen ist?

La: Ah, ich muß sagen, ich hab immer wieder versucht, grad in letzter Zeit, daß ich, daß ich sie, daß ich ihr mehr Zeit lasse als den andern, damit sie Erfolgserlebnisse hat, aber ich merk

dann auch, daß sie das manchmal ausnützt, drum hab ich auch faul und das Fragezeichen hingeschrieben. ((Frau Larsen meint die Zeichnung, die ihren Fall darstellt und die im Seminarraum aushängt)) Ich bin mir oft net sicher, ob sie des jetzt ausnützt. Grad, wenn ah, wenn sie irgendwas ausarbeiten und es muß jemand ah ja vortragen oder an der Tafel zeigen, dann laß ich ihr eigentlich immer den Vorsprung, daß ich andere des zuerst machen laß und dann sie. Aber das is oft ah nicht gut, ich merk, daß sie da einfach dann des ausnutzt und denkt, aja, mir hilft sie ja a bissel. ..

Mü: Sie haben die Auszubildende beschrieben als nettes liebes Mädchen. Wie, wie äußert sich das?

La: Also sie, wenn auf 'm Gang geht, sie hört man, ah, sie grüßt, sie, sie lacht morgens, sie is hilfsbereit, also auch in den Abteilungen geht sie. Sag'n sie, ach des is <u>die</u>, ja des freut uns, wenn un, wenn die kommt oder <u>ja</u>, die ham mer scho gsehn, die kenn ich schon, also ich hab keine, auch bei den Lernzielbesprechungen keine negativen Bemerkungen gehört, noch nie.

E: Ihre Beurteilung in den einzelnen Abteilungen?

La: Immer in Ordnung.

E: Im oberen Bereich?

La: Im oberen Bereich, ja.

Mü: Und, wie, wie war die von der von der Schulbildung her und auch von Zeugnissen? Sie haben schon gesagt, sie war nicht eine von den Besten.

La: Mitte.

Mü: Mitte. Ahm, hat sie da irgendwelche Schwächen gehabt, Lernschwächen von vorher oder is das jetzt wirklich erst aufgetreten während der Ausbildung?

La: Nein, die Lernschwächen bestanden schon während der ganzen Realschulzeit, also sie hat immer pauken müssen. .. Ihr wurde nichts geschenkt.

E: Worüber sprechen Sie denn mittlerweile, wenn sie kommt? Zweimal die Woche kommt sie ja zu Ihnen.

La: Ja!

E: Hat sich das schon so eingestellt?

La: Das hat sich so eingestellt. Da bringt sie entweder dann das Berichtsheft oder wir müssen so, naja über unser Zeiterfassungssystem so verschiedene Fehlzeitkarten ausfüllen und die muß ich dann abzeichnen und dann kommt se und dann sag ich ihr einfach, daß ich zufrieden bin, wie sie, wie sie ihre Arbeit macht. Sie is a nettes junges Mädchen, des sag ich ihr <u>sehr oft</u>, sie darf <u>ruhig selbstbewußt</u> sein, und ich kann sie

einfach nur persönlich stärken, weil ich ich weiß net, was ich sonst tun kann. ...

E: Worü, nochmal, worüber worüber reden Sie, worüber ham Sie z.B.beim letzten Mal geredet?

La: Das letzte Mal war letzte Woche. .... Ja, was sie momentan gmacht hat oder in welcher Abteilung sie is, ob es ihr dort gefällt, wie sie mit der Arbeit zufrieden is, also, die sie bekommt, ob sie selbständig arbeiten kann. .. Was hat sie mir denn da gebracht? Da war schon irgendwas? .. Ich kann`s jetzt momentan net sagen. Ich steh grad. Es läuft nämlich schon immer ähnlich ab. Also <u>sehr</u> ähnlich.

Mü: Ham Sie nicht das Gefühl, daß die das ausnützt, zweimal in der Woch zu Ihnen zu kommen, um damit auch, ahm ihre Abteilung hinter sich zu lassen, und daß sie sich dann wieder ihre Streicheleinheiten abholt.

La: Des dauert jetzt nimmer so lang. Des is, des war am Anfang wirklich a Gespräch, a längeres und die Wochen drauf dann auch, aber es wird immer kürzer, es is einfach so, daß sie dann nur noch kommt und dann irgendwas bringt, also so die intensiven Gespräche finden nicht in der Woche 2 mal statt. Des hab ich jetzt .. eh <u>wesentlich</u> reduziert, jetzt sind`s wirklich nur noch Sachen, daß ich sie wirklich frag, ob es ihr besser geht oder ob mer mal wieder länger drüber reden sollen.

Mü: Haben sich ihre Leistungen in der Schule inzwischen verbessert?

La: Ah, Sie wissen, ich weiß net, wieviel Kontakt Sie mit der Berufsschule haben. Ich hab natürlich nach diesem Vorfall auch bei dem Lehrer angerufen, und der Lehrer sagte mir, sie is auch ah Durchschnitt und er ist zufrieden mit ihr. Er sieht in der Schule keine Probleme.

Lö: Wenn man die jetzigen Leistungen von ihr vergleicht mit denen, die sie mitgebracht hat, aus em Zeugnis, hat sie sich da verschlechtert oder verbessert? Wissen Sie da Bescheid?

La: Da ist sie gleich geblieben.

Sch: Das Alter des Mädchens is 17?

La: 18

Sch: 18 Jahre

La: Mhm

Sch: und eh, die Familie hat zwei Kinder?

La: Zwei Kinder

Sch: Sie ist das älteste Kind?

La: Mhm.

Sch: Und die Beurteilung vom letzten Schulzeugnis, ham Sie sich die schon mal durchgelesen?

La: Ja, völlig, völlig aufgewecktes Mädchen. Die Beurteilungen der Schulzeugnisse da bin ich sowieso immer net zufrieden. Generell auch schon bei den Bewerbungen, wissen`s ja, was da draufsteht, des is

Sch: Mhm. Und bei den intensiven Gesprächen, die sie mit Ihnen geführt haben, mit dem Mädchen geführt haben, wie oft ham Sie mit ihr intensiv gesprochen und und was hat, was hat das Mädchen dabei erzählt, in diesen Gesprächen erzählt?

La: Richtig erzählt hat sie`s erste Mal.

Sch: Da is sie explodiert.

La: Ja.

Sch: Da hat se, einfach nicht mehr gekonnt.

La: Da war sie auch so weit, daß sie irgendjemanden gebraucht hat.

Sch: Mhm.

La: Ich hab aber dann gemerkt, bei weiteren Gesprächen, daß sie oft nur geheult hat, da is sie, die Gespräche ham mer nicht ausgmacht, wir treffen uns, sondern ich hab sie getroffen und dann kamen die Tränen und dann ham mer hab ich sie untern Arm gnommen und hab gsagt, so und jetzt gehmer. Also des war nicht so, daß wir des, daß ich des terminiert hab, aber ich hab, ich hab mir schon vorgnommen, ich sprech mit ihr, aber Sie wissen ja, wie des is. Es läuft halt net immer so und des war nie ah Gespräche, die .. sag mer mal, wir treffen uns am Donnerstag um so und so viel, sondern wenn ich sie irgendwo getroffen hab oder sie is mir übern Weg glaufen oder sie is ins Büro gekommen, hab ich gsagt: "Bleibn`S nur glei da, unterhaltn mer uns a bissel". .. Jetzt hab ich aber den Faden a bissel verloren. Sie ham mich noch was gfragt.

Sch: Mh. Der, was .. hat das Mädchen in diesem Gespräch

La: Ja

Sch: an, erzählt?

La: Also im ersten Gespräch hab ich ja gsagt, da hat sie alles über daheim und übern Freund und da hat sie alles erzählt. In weiteren Gesprächen is das immer weniger worden und über den Vater schweigt sie. Jetzt. .. Sie sagt halt, sie hat so Angst vor der Prüfung und sie schafft des net und sie hat so Angst. Dann sag ich, ja wovor ham Sie Angst? Ja daß ich des und jenes net schaffe. Dann sag ich: "Schaun`S, jetzt ham mer des gmacht und Sie ham doch des schön gelöst und Sie können des!" Aber immer, immer Angst und immer fahrig und zittrig und und stottert und

Fl: War das von Beginn der Ausbildung an so?

La: Da hab ich des übersehn, das weiß ich nicht.

Fl: Die Leistungen ham sich durch diesen Vorfall oder durch dieses Gespräch im Mai, nach dem Gespräch nicht verschlechtert?

La: Nein, auf keinen Fall, eher verbessert. In der Schule, der Lehrer sagt, na, mittelmäßig, so 3

Fl: Ja

La: bis 4 so.

Fl: Ja

La: Und

Fl: Mhm

La: Entschuldigung.

Fl: Sie wollten noch

La: In der Zwischenprüfung dann 'ne drei, war ich eigentlich schon zufrieden.

Fl: Mhm.

Fl: Wie schätzen Sie die Situation ein? War das dieses Problem für das Mädchen Ihrer Meinung nach von Beginn der Ausbildung latent da und im Mai ist es ausgebrochen und warum meinen Sie, daß es ausgebrochen is?

La: Ah, ich seh des schon so, daß des von Anfang an da war, wo ich des net gsehn hab. Des Mädchen ah war nie die Beste in der Schule und daheim natürlich immer schon a bissel der Druck. Ganz bestimmt. Dann kommt sie in die., in die Firma. Der Vater erwartet von seiner Tochter, ich weiß net was, und des sagt er ihr wahrscheinlich auch sehr oft, na? Er, in der Firma, so an wichtiger Mann .. und dann, ah, enttäusch mich ja nicht. Diese Erwartungshaltung vielleicht. Vielleicht is sie da explodiert, vielleicht war auch noch, ich hab auch geglaubt, ob ihr Freund irgend ihr helfen kann. Der kann ihr momentan auch nicht helfen, der is selber in der Ausbildung, is selber sehr gut, hat nur sehr gute Noten. Dann hab ich gmeint, dann kann er dir doch mal helfen und .. aber das wollt sie dann auch net. Der hat selber sehr viel zu lernen. Da sag ich, kannst du mit ihm net sprechen? Wenn ma an Freund hat, mit dem kann ma auch über alles sprechen, vielleicht kannst du mit dem mehr reden als mit mir? Und da hab ich auch, ich wollt auch net weitergehn, ich hab gedacht, soweit so gut. Ich möchte net, was sie mir sagte, das hab ich eigentlich akzeptiert, ich wollt net tiefer gehn, weil ich einfach glaub, des des is auch net meine Sache.

Mü: Wie wichtig ist denn der Vater in der Firma?

La: So wie 500 andere.

F: Ich hab ein ein Bedürfnis. Ich möchte das Mädchen gerne sehn.

La: Das Mädchen?

F: Ich weiß nicht, wie das Mädchen ausschaut, des is fröhlich, ich seh da ein kleines Kind rumhupfen, aber ich möcht das 'n bißchen mehr sehn.

La: Ja. .... Mädchen. .... Ein 18jähriges Mädchen mit langen blonden Haaren, .. schlank .... nett angezogen ... nicht unbedingt auffallend, aber man hört sie, man sieht sie .. Ich sag des, weil ich das gern hab, wenn ich einen Auszubildenden hör, wenn er kommt, wenn er an die Tür klopft, also man hört sie anklopfen. Sie <u>is</u> jemand. ... Sie fällt auf in der Gruppe, .. aber sie fällt auf, weil sie so unsicher is. Sie fällt auf durch ihr Stottern oder dann das künstliche Lachen, wenn sie was net weiß. Sie traut sich nicht sagen, das weiß ich jetzt nicht. Reicht Ihnen das zu dem Mädchen?

Mü: Wissen Sie, welche Interessen die hat? Ob die abends weggeht? Welchen Freundeskreis sie hat?

La: Keine Hobbies, nur den Freund.

Mü: Is der älter der Freund als sie?

La: Ziemlich gleich, also vielleicht an halbes Jahr älter.

He: Ah, wie verhält sich (räuspert sich) die Gruppe der andern Auszubildenden zu diesem Mädchen? Durch dieses Stottern und dieses hysterische Lachen wird die da von den anderen ausgelacht oder wird sie nicht beachtet?

La: Sie is sehr gut integriert, also die sin sehr kollegial, des wundert mich oft. Sie helfen ihr auch immer wieder, wenn ich scho manchmal gmerkt hab, das weiß sie net oder des kann sie net, irgendwie schren sie sich dann um sie und helfen ihr. Mir ist <u>nie</u> aufgefallen, daß sie sie zurücksetzen oder auslachen. Nur ich, ich krieg immer ganz a komisches Gefühl, wenn ich merk, jetzt muß wieder so komisch lachen und stottert und hahaha und sie weiß sich einfach net zu helfen, wenn se drankommt. ..

E: Welche Leistungen kann sie denn der, der Gruppe anbieten? Welche, warum hat sie für die Gruppe der Lehrlinge ne Bedeutung?

La: Doch der, wie sie mit ihnen umgeht wahrscheinlich. Ich, ja einmal hab ich auch bemerkt, des war irgendwie, entweder hatten sie ne Gruppenarbeit und da mußten sie im Werk verschiedene Stellen angehn, und da hab ich mitbekommen, sie hat dann gearbeitet und geschrieben und getippt und die andern ham dirigiert, also, mach du mal, das machst du, und die andern sind dagstanden, so wie die großen Chefs und ham ihr die Arbeit gegeben. Das hat sie gmacht, vielleicht aus diesem Grund, vielleicht nützen sie sie öfter aus. Weiß ich net.

Gü: Wie is es eigentlich bei ihr in der Abteilung, Sie sagen, wenn se Sie sieht, dann heult se. Ist es eigentlich, dort in der Abteilung sitzt und arbeitet und ihr auch die Tränen kommen?

((Ende des ersten Bandes, Seite A))

La: .... daß ich dann sag, komm, denk amal wieder drüber.

Mü: Fühlen Sie sich eigentlich ausgenützt von ihr?

La: Manchmal schon. Grad, ich hab des vorhin erzählt, wenn irgendwas zu machen is, dann wollt ich ihr einfach immer mehr Zeit geben, daß sie mehr Zeit hat, irgendwas .. was zu machen. Also, daß sie sich besser vorbereiten kann als andere.

Mü: Sind Sie dagegen, daß Sie sich ausgenützt fühlen?

La: Ja, ich nehm sie jetzt wieder verstärkt dran einfach.

Fl: Haben Sie sich für sie schon mal `ne Aufgabe überlegt, mit der Ihnen das Mädchen beweisen kann oder auch der Gruppe, daß sie ah Gutes und gute Leistungen bringt und gleichzeitig, dadurch, daß sie eben diese Aufgabe gut löst, ah, selber Sicherheit gewinnt.

La: Das hat sie schon öfter erlebt, ja.

Fl: So `ne ganz spezielle herausragende Aufgabe na, die man der Gruppe dann vorstellt und oder es kann auch eine Aufgabe aus 'ner Abteilung sein.

La: Ja, das hat sie, das hat sie schon öfter gmacht. Hat sie auch ahm, dann hab ich sie auch gelobt und das war - da denk ich mir jetzt an das Ausnützen, das war vielleicht sogar zuviel. Weil da hat sie dann schnell an Strick gefunden und hat gmerkt, ich kann des, ja, und die hilft mir ja sowieso. Da weiß ich jetzt net, ich hab sie immer so gefördert und sie hat des auch gut gemacht, aber jetzt, wenn ich sie dann später drangnommen hab, da hab ich jetzt scho a bissel des Gefühl, so wie Sie`s grad beschrieben ham. Nutzt`s mich vielleicht aus? Und denkt sie vielleicht, bei der hab ich sowieso `ne Nummer, die schützt mich schon, so wie meine Mutter vielleicht?

E: Sie haben ihr eine Kassette gegeben.

La: Mhm

E: Erzählen Sie mal bitte, wie das, wie es dazu kam, daß Sie ihr eine, wie Sie, mit welcher Begründung Sie sie gegeben?

La: Ich hab halt gemerkt, daß sie kein Selbstvertrauen hat und da hab ich ganz neu vom Professor Osterhoff, ich weiß net, ob den jemand kennt, das is so'n, der leitet Führungsseminare bei uns in der Firma und da hab ich `ne Kassette bekommen und da heißt es auch, .. also des ja des stärkt das Selbstvertrauen, des tut mir selber gut, und die Kassette hab ich in den

Anfängen, als ich sie hatte, selber oft gehört, also ich, mir geht es einfach gut dabei und was ich mache, mach ich ja, mach ich ja gut und will es gut machen, und ich bin ich und ich werde so akzeptiert und also des sin jetzt nur an paar Auszüge. Ich hab`s jetzt scho länger nimmer ghört. Und da hab i mir gedacht, die geb ich ihr einfach. Vielleicht hilft sie ihr auch. Und dann hat sie sie gar net anghört, weil sie kei Zeit ghabt hat, da war ich dann schon enttäuscht.

Mü: Ham Sie ihr auch Lernhilfen angeboten? Das Sie gsagt ham, ahm, wir setzen uns zusammen und lernen miteinander? Oder ich geb dir Aufgaben, spezielle Aufgaben für die Schule oder wie ham Sie

La: Das kriegt sie bei uns sowieso. Also wir ham auch vor der Zwischenprüfung viele alte Zwischenprüfungen durchgearbeitet und da hat sie auch Erfolgserlebnisse ghabt. Sehr viele.

MÜ: Aber kein spezielles Programm nur für sie?

La: Nein, für sie kein spezielles Programm. Is zeitlich für mich auch faßt unmöglich.

Sch: Ham Sie sie mal hinterfragt, wie`s äh, was sie persönlich für an Lernverhalten hat oder wie sie persönlich lernt. Weil es scheint ja doch `ne Prüfungsangst dazusein und, äh, wie was hat sie für an eigenes Lernverhalten?

La: Sie erzählt mir des so, sie geht heim, ißt mit ihren Eltern und dann geht sie in ihr Zimmer und lernt täglich. So eine Stunde, und da hat sie die Musik sehr laut und so kann sie lernen, daß sie ihre Eltern nicht hört und das war auch wieder so an Alarmzeichen. Sie macht die Musik so laut, daß sie ihre Eltern nicht hört. Aber des war wirklich alles aus dem ersten Gespräch. Also, ich merk, es is was da.

Mü: Welche Beziehung hat denn die Tochter zur Mutter? Haben Sie da was rausgefunden?

La: `Ne komische Beziehung. Also meine Tochter würde so mit mir nicht reden. Es is sehr viel Abstand da. Auch in Gegenwart anderer, wenn meine Tochter heulen würde, dann würd`ich sie in Arm nehmen, aber die Mutter saß wie angewurzelt und versuchte immer zu erklären, sie wollen ja nur das Beste für ihr Kind. ..

Lö: Welche Wege oder Mittel existieren denn, um ihrm Vater oder ihren Eltern zukommen zu lassen, daß sie sich ordentlich entwickelt, daß sie positive Ergebnisse gebracht hat in der Ausbildung?

La: Des möcht ich von Ihnen gern hören, was ich da machen kann.

Lö: Jaja, nein, ich wollt nur wissen, ob`s da irgend etwas gibt, daß z.B. der Ausbildungsnachweis unterschrieben wird von den Eltern.

La: Über 18 muß der net unterschrieben werden.

Lö: Achso, sie is ja 18, richtig ja.

Mü: Gibt`s Zwischenzeugnisse, z.B. irgendwie `ne Art, daß man sagt, wir machen `ne Zwischenbeurteilung, die die dann zuhause vorzeigen können oder so?

La: Mach ich eigentlich nicht, nein. Ich hab nur auch der Mutter gesagt, daß ich zufrieden bin mit ihr, daß sie leistungswillig ist, daß es halt einfach manchmal nicht so funktioniert, aber es ist kein Grund zur Besorgnis und wir schaffen die Prüfung zusammen, und ich unterstütz sie mit allen Mitteln, die mir zur Verfügung stehen. Und das mach ich auch, des is mein mein Auftrag und ich weiß bestimmt, daß sie die Prüfung besteht. Des sag ich ihr auch im Gespräch.

Mü: Ja, wie ham Sie denn die die Mutter ah an den Tisch bekommen? Ich mein, das Mädchen is über 18. Sie können ja nicht über ihren Kopf hinweg ah, frage, sagen, bestimmen, ich lad jetzt die Eltern ein. Sie müssen das Mädchen ja fragen.

La: Ich habe mit ihr gsprochen, also während des ersten Gesprächs schon und dann hab ich gsagt, ob, was sie davon hält, wenn, wenn ich mit ihren Eltern mal spreche, und ob wir dann zusammen, ob mer des miteinander machen? Und da war sie einverstanden, und dann hab ich die Eltern eingeladen, und dann is nur die Mutter gekommen, und der Vater war auch in der Firma, der hätte bestimmt Zeit ghabt, aber der Papa hat keine Zeit.

Gü: Mh. Wissen Sie eigentlich über die Leistungen des Vaters was, oder wie er mit

La: des Vaters

Gü: mit den Vorgesetzten zurechtkommt?

La: Tja, er fällt bestimmt nicht negativ auf. Seit 20 Jahren in der Firma, ah ehrgeizig, fleißig, also es gibt keine negativen Seiten des Vaters, also.

E: Welchen Posten hat denn der Vater?

La: Sachbearbeiter. Keine Mitarbeiter.

E: Wieviel sind noch unter ihm und wieviel sind über ihm?
La: Unter ihm is niemand und gleichgestellt wie er sind 500 bei einem Betrieb von 700.

E: Beschreiben Sie mir mal bitte, wie sieht der Mann aus?

La: Sehr groß, übergewichtig, so an hängenden Gang, die Hände nach vorne, aber das ham sehr große Leute vielleicht öfter, ganz ne dunkle, kräftige Stimme ... Ich weiß sonst net sehr viel über ihn, früher kannte ich ihn besser.

E: Wissen Sie, was er im Privaten macht? Is er politisch aktiv? Is er

La: Nein. Das muß ich mal überlegen. Ich wußte das schon mal, irgend einen Sport. Tennis spielen tut er auch, aber sehr

wenig, weil er sehr schwergewichtig is und wahrscheinlich denk ich, der Erfolg doch ausbleibt. Also Tennis gspielt hat er schon amal, da kann ich mich erinnern bei der Vereins- ah Firmenmeisterschaft hat er mal mitgspielt. Da organisiert er aber sehr gern und steht schon mit vorne dran, das stimmt schon.

Fl: Ham Sie mit der Mutter darüber gesprochen, wie`s ihrm Mann oder ob`s ihrm Mann in der Firma gefällt?

La: Ja, das weiß ich, daß es ihm sehr gut gefällt.

Fl: Aber mit der Mutter von der Mutter ham Sie`s nicht gehört?

La: Nein.

Fl: Hatten Sie den Eindruck gewonnen, daß die Ehefrau mit dem Beruf des Mannes oder der Funktion, die er in dem Betrieb hat, zufriden ist, daß sie da drauf stolz sein kann als Frau?

La: Ja, sie is sehr stolz auf ihren Mann und sie is eine typische Hausfrau und Mutter, die besorgt is für die Familie, so wie`s vor 20 Jahren war, also nicht wie eine Mutter, die heut, wie`s viele Mütter gibt, die auch zuhause sind und des ne sehr wichtige Aufgabe is, ich des hier wirklich nicht unterschätze, aber sie is keine Mutter, sondern mehr so `ne Untergebene des Mannes, so folgsam, nicht gleichberechtigt, seh ich des. Also, ich seh, daß er, wenn er heimkommt das Essen auf dem Tisch stehn muß, die Pantoffeln unterm Tisch.

Fl: Mh, also, er fühlt sich in der Firma auch sehr wichtig?

La: Ja.

Fl: Und gleichzeitig sagt er aber seinen Kindern und und erzählt des auch seinen Kindern, welch wichtige Position er hat und seiner Frau und die glauben ihm das.

La: Ja.

Fl: und gleichzeitig sagt er, seine Kinder sollen was Besseres werden.

La: Ja. Mmh. Das ist au, das merk ich auch, aber, die El, des is doch ah typisch Eltern, die meinen, die Kinder müssen immer was Besseres sein. Ist denn das, was er erreicht hat, reicht des nicht, müssen die ..

Fl: Ja, das is ja dieser, diese Lücke, die da entsteht, na?

La: Mmh

E: Wie alt ist der Mann? Wie alt ist die Frau?

La: Er 45, sie vielleicht 43.

Mü: Würden Sie das vielleicht auch so sehn, so wie Sie die Familie beschrieben haben, daß der Vater vielleicht gar nicht

im Unterbewußtsein will, daß die Tochter vorwärts kommt, sondern daß die auch so wird wie seine Frau?

La: Nein, da is er zu ehrgeizig. Ich glaub, er will, daß sie in der Firma gut da steht, weil des is ja für ihn an Imageverlust, wenn die Tochter vielleicht des Ziel net erreichen würde, wobei ich wirklich keine Angst habe, daß sie das Ziel nicht erreicht. Sie erreicht das Ziel, und da setz ich alles dran, das weiß ich. Sie wissen ja alle, man hat schon mal Auszubildende, die sin, die brauchen einfach mehr, mehr Motivation, mehr Zuwendung, aber des Ziel erreichen, das ah, da hab ich keine Angst, daß sie das net erreicht.

Fl: Sie bestärken die Tochter auch darin, ja. Ham Sie den Eindruck, daß die Tochter sich auch sicher is jetzt inzwischen, daß sie die Prüfung schafft?

La: Sicherer auf jeden Fall wie im Mai.

Fl: Das heißt ja, daß der Vater an und für sich kein Anlaß hat, sich dadrum Sorgen zu machen.

La: Nein.

Fl: Ham Sie schon mal überlegt, daß die Tochter das vielleicht als, ah, präventiven Schutz nimmt, ja, daß sie es vielleicht nicht schaffen könnte, daß sie jetzt im Vorfeld sich da schon abhsichern will, falls sie dann durchfällt, ah so nach dem Motto, ich hab`s von vornherein gewußt oder daß der Schock, der den Vater dann treffen würde, falls sie es tatsächlich nicht schaffen würde, nich so groß wäre, weil sie ja immer wieder drauf hingewiesen hat, ja und sozusagen dann auch `ne gewisse Verantwortung auf Sie abgeladen hat. Wenn sie`s nicht schafft, sind Sie mit Schuld.

La: Es könnte sein.

E: Das sind jetzt eher schon Interpretationen einer Situation, die Sie machen.

Fl: Mh, is richtig, ja. wir sind noch in der Frage.

E: Ja, vervoll, vervollständigen Sie bitte Ihr Bild, von. Wissen Sie, wie die ah die Auszubildende in die Firma kam? Wie das ablief? Als Lehrling?

La: Das Auswahlverfahren? Beim Vorstellungsgespräch?

E: Wie es überhaupt dazu kam, daß sie in Ihre Firma als Auszubildende kam?

La: Mh. Es is generell so, daß in unserer Firma Mitarbeiterkinder eingestellt werden und, ah nach der Bewerbung war es eigentlich klar oder ah der Betriebsrat ah bewertet die Zugehörigkeit der Eltern, also die Firmenzugehörigkeit der Eltern sehr hoch. Also, wenn an Vater schon sehr lange in der Firma is, gibt`s da Zusatzpunkte. Nach diesen Kriterien muß ich nicht entscheiden, aber es gibt ein Gespräch nachher und da wird ausgewählt, also auch nach diesen

Kriterien des Betriebsrates. Ich bin nicht abgeneigt, daß ich Mitarbeiterkinder nehme, und ah dann war es auch keine Frage, es gab mehrere Mitarbeiterkinder und sie war in der Mitte mit dabei und da wir mehrere genommen haben, ah gab`s für mich damals gar kein Problem, sie zu nehmen. Beim Vorstellungsgespräch war sie sehr aufgeschlossen und, ah ich hatte eigentlich keine Angst, sie zu nehmen. Ich sah keine Probleme auf mich zukommen.

E: Wissen Sie denn, ob die Familie oder das Mädchen, bevor sie sich bei Ihnen beworben haben, hat, überlegt hat, ob es nicht in eine andere Firma gehen sollte? Wissen Sie das

La: Da kann ich mich jetzt nicht mehr erinnern, des is aber generell das Problem. Das frag ich eigentlich alle immer, ob sie sich schon sicher sind, daß sie in unserer Firma genommen werden oder wieviel Bewerbungen sie generell abgeschickt haben. Ich glaub, bei ihr war es so, daß sie sich, .. ich bin mir nicht sicher, aber ich glaub nicht, daß sie sich bei vielen anderen Firmen beworben hat, vielleicht noch bei einer anderen.

Lö: Wär sie auch übernommen worden, wenn sie kein Mitarbeiterkind gewesen wär?

La: Nein. Wär sie nicht eingestellt worden mit diesen Noten.

Sch: Frau Lang, Sie sind `ne Frau, die also äh in ner gewissen Ebene im Betrieb eigentlich angesiedelt sind mit Sicherheit über dem, also über dem Vater. Is es richtig?

La: Ja.

Sch: Is eigen, Sie sind auch `ne Frau, die politisch denkt und auch politisch aktiv sind. Ist es eigentlich in der Firma bekannt und kann des auch dem Vater bekannt sein?

La: Ja.

Sch: Ja?

La: Ja.

Sch: Sie sind eigentlich mit Sicherheit doch das, was ihr, die Tochter auch werden sollte.

La: Mehr, mehr soll die Tochter werden.

Sch: Ja, also zumindest, das, was Sie sind zumindest nach Meinung des Vaters?

La: Ja, bestimmt.

Sch: Könnte das so sein, daß er deshalb nicht zu Ihnen kommt zum Gespräch?

La: Das kann sein, ja.

Sch: Meinen Sie, ist das so an Typ von Mann, wenn man ein bißchen kennt, wäre der viellei, is es für ihn eine groß großes

Hemmnis zu ner Frau zu gehen, die erstens Mal so `ne positive Ausstrahlung hat und die auch eigentlich jetzt Gesprächspartner der Tochter is?

La: Danke (lacht)

Sch: Ja, doch, das muß man also

La: Ja, der Vater hätte sicher an Problem, weil ah, so wie ich ihn, so wie ich ihn mir vorstelle, hat er keine Probleme, des gibt keine Probleme und wieso soll der über Probleme sprechen, wenn`s keine gibt? Ja.

Sch: Ja und dann noch dazu mit

La: Mit mir.

Sch: Mit so einer Frau, na?

La: Ja.

Sch: Okay.

Lö: Ham Sie den Eindruck, daß er deshalb immer seine Frau vorschiebt, wenn er was erfahren will über die Tochter, wie sie sich entwickelt in der Firma? Wenn er nie Verbindung aufnimmt, kann es ja eigentlich nur so sein.

La: Könnte schon sein. .. Für die, ich glaub, für die Familie is die Frau zuständig und die muß schaun, daß die Kinder so sind, wie er sie sich vorstellt.

Fl: Sind Sie sicher, daß der Vater Druck auf die Tochter ausgeübt hat um bei ihr, bei Ihnen in der Firma anzufangen, daß er, daß der Vater das wollte?

La: Ich hab mir das so vorgestellt oder ich stell mir des so für des Mädchen, ist ah nicht erzogen worden zur Selbständigkeit, sondern der Vater sagt, ich bin so lange in der Firma und du lernst da, so bestimmend. Ich glaub nicht, daß sie selbst Ideen entwickeln konnte oder daß sie sich überhaupt vorstellen konnte, was der Ausbildungsberuf erfordert, was ja oft generell an Problem is, die sagen, dann schreib mer in die Bewerbung, ich möchte Industriekaufmann werden, weil ich das im Arbeitsamt erfahren habe oder, ja, oder weil ich (... .) war oder usw. und wenn ma dann frägt, ah, was is Industriekaufmann, was macht er, was, wie schaut der weitere Weg aus oder wie kann er ausschauen? Da fehlt`s sehr oft und so denk ich, war`s bei ihr auch.

Fl: Dann war`s doch für den Vater eigentlich an Risiko, wenn die Tochter in diese Firma kommt, weil er wollt ja nicht blamiert werden.

La: Das sieht der nicht als Risiko. Soweit, Entschuldigung, vielleicht denkt er nicht so weit. ..

E: Frau Larsen, Sie haben die Kassette gegeben, was ham Sie noch gemacht? Vorhin ham Sie was gesagt, das hab ich aber nicht

mehr in Erinnerung, als Sie von der Kassette gesprochen haben, ham Sie noch was erwähnt.

La: Ich hab auch viele Bücher

E: Bücher,

La: ob es jetzt das Carnegie

E: Welche Bücher denn?

La: Mh, ich steh grad auf am Schlauch. Ich hab viele, massig. Carnegie, wie heißt, das sind zwar schon die ältesten, die ich hab.

E: Was steht denn da drin in den Büchern?

La: Wes, ah, eigentlich ah, Selbstbewußtsein stärken und auch autogenes Training hab ich ihr angeboten, weil ich eben merk, daß sie so fahrig is, ich hab jetzt wirklich 'n, ich steh wirklich auf 'm Schlauch, des sin sehr bekannte Bücher, die kennen Sie alle. Also es is nix Exotisches und nichts irgendwie von irgend ner Sekte, das is ganz normale Literatur, die ma überall kaufen kann. Wie aktiviere ich mich selbst? Oder, Herrschaftzeiten, kann mir niemand weiterhelfen?

Ul: (... .)

La: Ja!

Ul: Lebe und gewinne.

La: Sorge dich nicht, lebe, und alle die Sachen, also so in dem Stil diese Sachen hab ich ihr gegeben. Aber ich glaub nicht, daß sie ein einziges gelesen hat.

E: Haben Sie nachgefragt,

La: Ja.

E: ob sie die Bücher gelesen hat? Nach der Kassette ham Sie gefragt.

La: Ja. Nach den Büchern hab ich nicht gfragt, aber in der Zeit, in der ich sie wieder zurückbekommen hab, kann man sie nicht lesen.

Fl: Hatten Sie denn den Eindruck, daß das mit daß es eine Hilfe is für das Mädchen, wenn es die Bücher liest? In dem Alter solche Bücher zu lesen, da kommt ja nicht jeder ah damit zurecht und vor allem kann sich nicht jeder für sich selber das umsetzen. Ham Sie ihr das zugetraut?

La: Zugetraut? Ich ich, ich war ja hilflos. Ich seh, ich hab heut noch Hilfe hingschrieben, jetzt is a 3/4 Jahr her. Ich weiß net, was ich ihr was ich ihr geben soll oder wie ich sie noch stärken soll. Mit den einfachenen Worten, einfachen Worten immer, ich bin mit ihr zufrieden und wir zwei schaffen des und wir wir schaffen des Ziel und Sie ich hab gar kei Angst, daß

sie das net erreicht, da find ich, da da müßt ich noch a bissel mehr machen, aber ich weiß net was. ..

Mü: Ham Sie sich denn so'n, ja so'n Gesprächsverlauf über das dreiviertel Jahr jetzt mal aufgeschrieben? Daß Sie so das, das kontinuierlich verfolgen, nich nur aus Ihrer Erinnerung, sondern da auch Protokoll geführt oder?

La: Also ich hab ah, ein Buch, da schreib ich eigentlich alle Kontakte, die ich so hab, rein, aber daß ich des detailliert aufschreibe, das hab ich nich gmacht. Nur immer so Stichpunkte, so wie des erste Mal, da hab ich also schon viel reingschrieben, also Vater mit am großen Fragezeichen versehen und solche Sachen oder auch daß die Mutter dann gsagt hat, s`is alles in Ordnung daheim und ganz normale Familie, vielleicht is des normal.

Mü: Und selber Kontakt mit dem Vater aufgnommen, ich mein, Sie sind in einer Firma, daß Sie ihn persönlich angerufen haben und wirklich gefragt, gesagt haben, ich möchte mit Ihnen sprechen, weil, wenn ich Sie richtig verstanden hab, ham Sie ja das letzte Mal die Eltern eingeladen, ich nehm an, Sie haben diese Einladung nach Hause geschickt, oder?

La: Nein, ich hab mit dem Mädchen gesprochen und hab sie dann gfragt, wie sie des haben will, ob sie mit ihren Eltern spricht, ob sie dann beide kommen? Dann sagt sie ja, sie möchte das machen und dann hab ich ihr das auch so lassen und dann is nur die Mutter gekommen. Des is ah, ich hab den Vater nie mehr gesehen in der Firma, also wirklich 1/2 Jahr nicht gesehen, das, gut ah unsere Firma is sehr groß. Wir haben ca. 20 Gebäude, sehr verstreut im Wald und ah, es kann ohne weiteres sein, daß man sich nicht übern Weg läuft, wenn man nicht in die Kantine geht und so und am letz, am letzten Donnerstag is er mir übern Weg gelaufen. Ich, ich wollte ihn ansprechen, der war so schnell, es ging nicht (lacht).

Lö: Deshalb mei Frage, führen Sie solche Gespräche, die Sie nun auf Einladung mit den beiden Eltern geführt haben, auch mit anderen Eltern regelmäßig oder war des `ne Ausnahme?

La: Ich führ die nicht regelmäßig. Ich hab diese Zeit nicht. Ich merk ah, sehr oft, daß ich ah Gespräche führen müßte, aber ich führ sie nur .. mit, wenn ich Probleme hab. Ich hab z.B. eine zuckerkranke Auszubildende bekommen, die is mir umgekippt und dann hab ich die Situation erst erkannt, daß ich einfach zu wenig weiß über Zuckerkranke und dann hab ich natürlich am nächsten Tag, am gleichen Tag die Mutter noch angerufen und die kam auch am nächsten Tag. Also in Ausnahmesituationen, die sin heut alle über 18 und dann find ich einfach, muß ich nicht unbedingt mit den Eltern sprechen. Da müssen wir die Probleme miteinander austragen.

Lö: Ah, daran anschließend ne weitere Frage: Könnten Sie sich vorstellen, daß der Vater grade deshalb, weil er eingeladen worden is, jetzt besonders ah, ah, beeinflußt is in der Weise, daß er meinen könnte, mit meiner Tochter da stimmt was net, die fällt mehr auf als andere und zwar negativ. Und daß er jetzt verstärkt auf sie zuhause ein einwirkt, ja. Haben Sie solche

Beobachtungen gmacht, wenn er Ihnen aus em Weg geht, wäre des ja denkbar.

La: Mhm. Ich weiß es net, ob er sich solche Gedanken macht. Wenn er sich Gedanken machen würde, dann müßte er ja mal überlegen, was mach i denn falsch. Irgend, vielleicht liegt`s wirklich an mir oder vielleicht hat er erkannt, daß es an ihm liegt und geht mir deshalb aus em Weg.

E: Frau Larsen, Sie haben da auf Ihrem Blatt da Hilfe geschrieben. Ham Sie bei der Gschichte Angst und wovor oder vor wem ham Sie Angst?

La: Um den Menschen hab ich Angst. Ich merk einfach, des is a netter lieber Kerl und hat solche Probleme, bräucht`s eigentlich gar net. Wie kann ich sie denn stärken in ihrem Selbstbewußtsein, weil die schafft die Prüfung, das weiß ich ganz bestimmt.

E: Und wenn sie sie nicht schafft?

La: Ja, was mach ich dann? Da hab ich Angst davor.

Mü: Fühlen Sie sich vielleicht an bißchen überfordert mit der Situation?

La: Ich?

Mü: Ja.

La: Schon, weil ich einfach net weiß, was ich noch machen kann und jetzt hätt ich noch Zeit, was zu machen. Jetzt is doch immerhin fast a Jahr, und wenn ich da konkrete Hinweise kriegen könnt, wie ich sie steuere, in welche, welche Unterstützung ich ihr geben kann.

Fl: Welche Rolle spielt der Freund in ihrem Leben?

La: Ja. Das ah, is sicher ein, ein schwerwiegender Punkt. Aber kann ich eine Auszubildende mit 18 so detailliert fragen? Kann ich?

Fl: Wenn Sie viele Gespräche geführt haben, und der Freund is wichtig und ah, hat an Einfluß auf ihr Leben, dann kommt sie vermutlich von selber oder wird der Freund öfters verwen ah wird er öfters im Gespräch auch auftauchen und erscheinen. Sie sagten, der hat gute Leistungen ihr Freund.

La: Ja, er hat mir 1,0 abgeschlossen, auch Industriekaufmann.

Fl: Auch bei Ihnen?

La: Nein, nein, nicht bei uns.

Fl: Wer hat Ihnen das erzählt?

La: Das hat sie mir erzählt.

Fl: Is sie da drauf stolz?

La: Ja. Und weil sie diese Leistungen nicht äh erzielt, kann sie mit ihrem Freund über diese Thema, über dieses Thema net sprechen. Da hab ich auch mal gmeint, wenn er dich mag und wenn er zu dir steht, dann kannst du mit ihm auch über dieses Thema sprechen. Aber da hat sie, `ne Barriere, des kann sie nicht.

Fl: Aber er is ihr einziges Hobby.

La: Mhm.

Fl: Da draus schließ ich, daß sie relativ viel Zeit mit ihm verbringt.

La: Nehm ich auch an.

Fl: Sind die Eltern damit einverstanden? Ham Sie das mal rausgekriegt?

La: Ja, das is auch, .. ah wenn sie ich das kann ich auch wieder einiger, vielleicht besser verstehen. Ich glaub, die Eltern akzeptieren den Freund nicht.

Fl: Nicht?

La: Nein.

Fl: Obwohl er so gut is und das is doch für den Vater wichtig.

La: Ja. Gut ist für den Vater ein ein reicher Schwiegersohn.

Fl: (lacht. andere in der Gruppe lachen mit)

La: Ja, da lachen Sie, aber das hab ich auch rausgehört.

Fl: Sehn die Eltern Ihrer Meinung nach den Freund als Hindernis, daß ihre Tochter gute Leistungen bringt, weil sie ja viel Zeit mit ihm verbringt und sie vielleicht, mhm, vom le oder er sie vielleicht vom Lernen abhält?

La: Nein, das glaub ich nicht. Als Lernhindernis sehn sie ihn nicht.

Fl: Warum akzeptieren sie ihn dann nicht?

La: Weil er nicht reich is und kein großes Auto fährt.

Gü: Wann hat denn der Freund die Prüfung abgschlossen?

La: Im Frühjahr

Gü: Im Frühjahr.

La: Um diese Zeit Mai.

Fl: Mai. Des muß doch furchtbar belastend für das Mädchen sein. Hat sie nie darüber gesprochen über dieses Verhältnis der Eltern zum Freund?

La: Wenig, wenig ich weiß ja doch schon allerhand, na?

Gü: Is eigentlich des `ne sportliche Auszubildende? An Sport interessiert?

La: Überhaupt net.

Gü: Nein?

La: Sie hat mal `ne Knieoperation ghabt. Sie is ah Ski gfahrn während der Realschulzeit, aber jetzt nicht mehr. Sie macht sportlich generell überhaupt nix, also gar nix.

Mü: Hat sie auch keine sozialen Kontakte, indem sie

La: Nein, nur Familie und Freund. Kein Verein, nix.

Mü: Wie dominant is denn dieser Freund in der Beziehung? Ham Sie das mal rausgehört? Hängt sie an ihm oder is sie gleichberechtigt oder is er jetzt hier der Vaterersatz? Daß sie sich das wieder gesucht hat, wie sie, was sie daheim auch hat?

La: Das ist der einzige Kontakt, den sie, außerhalb hat.

Mü: Ja.

La: Die andern Auszubildenden treffen sich manchmal, gehn miteinander weg, aber da hat sie ja keine Zeit, da kommt der Freund, also, aber ob er sie stärkt im Selbstbewußtsein, das glaub ich nicht. Das ist vielleicht mehr `ne sexuelle Beziehung, aber

Fl: Wohnt sie noch zuhause?

La: Ja.

Fl: Der Freund kommt zu ihr ins elterliche Haus?

La: Ja.

Fl: Das lassen die Eltern zu?

La: Ja.

Fl: Obwohl sie nicht einverstanden sind mit den Freund.

Mü: Hat das Mädchen schon mal über Ausziehn nachgedacht, laut nachgedacht? Daß sie da rauskommt aus dieser ah,

La: Nein.

Mü: Elternbeziehung?

La: Nein, da is sie zu labil.

Mü: Auch zu bequem vielleicht?

La: Auch. ...

Fl: Wenn der Freund sieht, daß er in dem Haus nicht akzeptiert is, wissen Sie, ob er, ob er schon mal Initiative ergriffen hat, das Mädchen von zuhause wegzubringen und damit auch vom Vater?

La: Sie sind beide finanziell nicht gesichert, daß sie ah `ne eigene Existenz aufbauen könnten. Er hat die Ausbildung grad beendet und dann wissen sie auch, was man bei uns in der ländlichen Gegend verdient, der hat vielleicht 2.400,-- , 2.600,-- brutto und ein Auto .. und sie lernt. Also da ausziehn is kein Thema wahrscheinlich.

Lö: Wie gehn denn die andern Auszubildenden mit dieser Auszubildenden um, is sie integriert in die Gruppe, z.B. bei Gruppenarbeit, wird sie da

La: Des hab ich schon erzählt vorhin und da gibt`s ah, keine Probleme so, ich glaub schon, daß sie integriert is, wobei ich auch erzählt hab, daß ich gmerkt hab, daß sie so ihre Arbeit machen lasse und sie delegiert schon 'n bißchen. Das hab ich schon gmerkt. ...

E: Wir kommen langsam zum Ende, ja?

Lö: Kriegt sie auch Anerkennung durch die Gruppe?

E: Brauchen Sie noch `ne Frage, die wirklich?

Lö: Kommt es vor, daß sie gelobt wird, daß sie so (... .) mit Dingen?

La: Also von den Gruppenmitgliedern, die loben sich untereinander eigentlich net. Des muß, des mach schon ich, wenn sie was gut macht. Also ich hab, so genau krieg ich des auch net mit, ob die sich gegenseitig loben, aber sie akzeptieren, was sie sagt auf jeden Fall. Also sie wird nie ausgelacht, hab ich noch nie erlebt. ....

E: Ja, ich hab angedeutet, daß wir gleich die Phase jetzt beenden. Ich denke, es ist ein sehr komplexes Bild entstanden. Ich frage Sie jetzt, was hat Sie an dieser Geschichte getroffen? ...

Mü: Ich, ich als als Ausbilderin, wenn ich jetzt mich in die Frau Larsen reinveresetze, dieses getroffen is einfach, ich fühl mich auch total hilflos. Die, die öffnet sich nicht, sie sagt nur, die Auszubildenden sitzt vor mir, weint, erwartet jetzt faktisch, daß ich sie tröste, daß ich ihr Hilfe anbiete, aber sie sie is nicht offen irgendwie, sie ph, ph, sie nutzt, also ich fühle mich auch total ausgenützt von der, weil ah es ändert sich relativ wenig in ihrem Verhalten und ah, das das macht mich noch unsicherer und belastet mich mehr vielleicht als diese Auszubildende. ..

E: Walter (er meint Herrn Löwe), hat Dich etwas betroffen?

Lö: Ja, es geht um drei Arten. Um die Erinnerung, und ich erinnere mich da an eine ähnliche Situation, d.h. ich erinnere mich erstens amal, daß das typisch is für Mitarbeiterkinder,

solche Feststellung hab ich auch schon getroffen, daß die Eltern da immer zuviele Erwartungen reinsetzen, ja.

E: Hast Du da auch schon mal

Lö: Ja

E: drunter gelitten, als Ausbilder?

Lö: Ah, gelitten hab i net, weil des net so, so'n Fall war, ja, sondern da is alles normal verlaufen, da mußt`ich auch nicht viel Kontakt zu den Eltern aufnehmen, hab i auch nich gewollt und auch nich getan. Ehm.

E: Gut, Walter, also es is an Thema, das Sie Du kennst, aber, wo Du selber persönlich nicht drinhängst oder dringehangen bist.

Lö: Jaja, ja

E: Frau Flad. ...Is es nahegegangen in bestimmten Bereichen?

Fl: Ja, wobei mir diese Person der Auszubildenden doch sehr zerrissen erscheint. Einerseits kann ich das gut nachempfinden, daß ah sie dem Druck aus Seiten von Seiten des Vaters ausgesetzt is, dann die Mutter deckt den Vater, also von der Seite kommt auch Druck, von der anderen Seite kommt noch der Freund, der so als Zielvorstellung mit diesem tollen Abschluß steht, ah und ich kann mir vorstellen, daß Sie als Ausbilderin für dieses Mädchen, nachdem sie auch sonst wenig Kontakt hat, die einzige Person sind bei, bei der sie noch Hilfe erhofft hat, aber was für mich jetzt nich so ganz in des Bild paßt, daß es, was die Frau Münch auch schon sagte, daß diese Hilferufe zwar da sind und daß Hilfe auch gerne angenommen wird, aber daß im Endeffekt sich nix, nichts dran ändert, ihre hilflose Situation, wenn ich sie richtig verstanden hab, hat sich nicht geändert, die der Auszubildenden. Sie is immer noch hilflos, obwohl sie schon viele Angebote hatte, ah von sich aus da was zu unternehmen oder Hilfestellungen bekommen hatte, die sie irgendwie dann nicht annimmt oder zwar macht aber im Endeffekt ah keine Konsequenzen drauszieht und für sich ah, sich das Selbstbewußtsein oder dieses fehlende Selbstvertrauen da auch nicht bessert, also nich nicht stärker wird.

E: Frau Flad, ham Sie was klargemacht, was da la la, läuft. Ham Sie auch was gespürt, als diese Geschichte sich jetzt entwickelt hat? ...

Fl: Bei mir kam eine Erinnerung hoch, und zwar sagten Sie, sie hätten der Auszubildenden Kassetten und Bücher gegeben, ah als Hilfestellung. Ich hab mich da an einen konkreten Fall erinnert, wir hatten ein Mädchen, das, die war ziemlich schwach gewesen in Stenografie, und da hatte ich ihr auch Unterlagen, Kassetten, es gibt ja so Diktierkassetten zur Verfügung gestellt und dann auch eine Mitarbeiterin gebeten, ihr also im Anschluß an die regulären Stunden was zu diktieren, und wir hatten das auch im besten Sinne gemeint und naja und irgendwann kam dieses Mädchen dann und sagte, sie fände das nicht gut, es wäre ah `ne Benachteiligung, und sie hatte das fast als

Schikane aufgefaßt, ja, diese Andersbehandlung, die wir gutgemeint hatten, die hat sie als Nachteil im in der Gruppe gesehen, so daß die andern ganz ah, explizit darauf hingewiesen worden sind, dadurch, daß sie immer zusätzlich was machen mußte, daß sie die Schwächere is, des hat sie dann betroffen und sagt, das das will sie nicht.

E: Also mich hat die Geschichte in der Weise angerührt, als ich auch dazu neige, wenn ich, ahm, wenn ich jemand so in meinem, ja, näheren Umfeld leiden sehe, also wenn da geheult wird oder daß ich da, ph, mich wirklich herausgefordert fühle, nun tu was, tu was für den Menschen, hilf ihm, ahm, engagier dich, mach dir Sorgen, ahm, ja wo ich dann also ph mich wirklich damit befasse und nich einfach weitergehen kann, ahm ja, das, wie gsagt, das passiert mir auch immer wieder, daß ich auf diese Weise angesprochen werde und dann auch große Probleme krieg, wie ich damit umgehn kann.

Mü: Wenn ich noch ph dazu sagen darf, also, mir geht das im Moment fast identisch. Nur bei mir sind`s keine Mitarbeiterkinder, (... .) Weil des sin also zwei, die extrem schlecht sind, die sich, die eine hat sich jetzt geöffnet, die hat halt erzählt, was zuhause los is. Man muß auch verstehen, daß es ihr dann nicht besonders gut geht in der Schule, und die andere .. öffnet sich nicht. Die hat halt einfach schlechte Noten, an die komm ich nicht ran. Das ist .. unwahrscheinlich frustrierend für den Ausbilder, man, man sitzt dem gegenüber, man kann nicht an die ran, man kann nicht an die Eltern ran, das das muß ja auch mit diesem Mädchen abgesprochen sein, wollen beide nicht, daß die Eltern mit reingezogen wird, werden und, eh, ich steh da auch relativ hilflos gegenüber. Hilfsangebote, also Lernangebote, ganz spezielle Programme nehmen sie beide nicht an und ich steh da und bin mir ziemlich sicher, daß mindestens eine von denen, wenn`s weiter so geht, durch die Prüfung durchfällt und das is ja noch extremer die Belastung für mich als jetzt für die Frau Larsen und das is also fast identisch gelagert.

E: Dann möcht ich Sie bitten, jetzt mal zu versuchen, in die verschiedenen Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, das is einerseits die Frau Larsen, dieses 18jährige Mädchen oder die junge Frau, ihr Freund, der Vater und die Mutter hineinzudenken, hineinzufühlen und aus deren, aus deren Sicht heraus sich auf diese Geschichte zu beziehen. .. Wie geht`s der Mutter .. zum Beispiel?

Lö: Der geht`s am schlechtesten.

Sch: Das wollt ich jetzt auch grad sagen.

E: Walter, bist Du mal die Mutter?

Lö: Ja. Ja, sie möcht`s ihrm Mann recht machen, möcht natürlich in erster Linie ihrer Tochter helfen.

E: Vielleicht redst mal als ich. Ich möcht`s meinem Mann.

Lö: Ich möcht's meinem Mann recht machen, ich möcht aber meiner Tochter so gut wie möglich helfen und offensichtlich .. hat sie

Probleme, denn sonst .. hätt`s ja net, wär mir net zu Ohren gekommen, daß sie heult im Unterricht oder geheult hat und mehr Gespräche mit der Ausbildungsleiterin führt ans andere. Des derf i meim Mann gar net sagn, denn wenn er des erfährt, dann wird`s schlimmer. Der bearbeitet sie dann noch mehr, daß sie doch dran denken soll, daß er in derselben Firma ist, daß des ihm Nachteile bringen könnte. Ich weiß da au net recht, was i da machen soll. Ich red ja scho so viel mit ihr. Sie sitzt den ganzen Tag in ihrm Zimmer, is eigentlich fleißig, ich kann bloß hoffen, daß das gut geht, daß sie also die Prüfung ordentlich besteht.

E: Vater?

Mü: Ja, ich bin da 20 Jahre hier im Betrieb und hab 2 Kinder .. und denen soll`s mal besser gehn wie mir. Ich hab nämlich nur die Hauptschule gemacht und hab mich von unten nach oben hochgerackert. Ich hab jetzt `ne Position, mit der bin ich zufrieden, ich kann meine Familie ernähren, aber meine Kinder, die ham die Möglichkeit und die solln die einfach nutzen und das erwart ich ganz einfach auch. Meine Tochter .. sieht gut aus, kann also auch, ah, is also auch ansehnlich und das, das muß sie jetzt auch in ihrem Intellekt einfach durchsetzen. Und ich biet ihr was in der Firma, .. und meine Tochter soll auch was werden und mich damit bestätigen vor allen Dingen. Ja? Weil ich hab mich hier durchgesetzt und das erwart ich von meinen Kindern ganz einfach auch. Das kann nicht sein, daß meine Tochter Probleme hat, weil ich kenn doch meine Tochter. Die is doch zuhause is sie doch fleißig, sie geht in ihr Zimmer und tut was. Sie is also immer stundenlang in ihrm Zimmer und sagt, sie lernt, das glaub ich ihr auch und deswegen kann das gar nicht sein, daß die Probleme hat, das muß von woanders kommen, das kann nicht von der Familie rauskommen, weil wir kümmern uns um unsere Tochter und deswegen brauch ich auch gar nicht mit der Frau Larsen reden, ah, weiß gar nicht, was die will, daß das ah kann ja wohl nicht an den Eltern liegen, das muß ja am Betrieb liegen und das kann die Frau Larsen des sicherlich besser klären und da schick ich auch nur meine Frau hin, weil, ich brauch da gar nicht hingehn, des is überhaupt nicht notwendig, daß sich da zwei mit der Dame au no rumschlagen, das kann meine Frau auch klären, da muß ich nicht mit hin. ..

E: Also ich bin eine .. 18jährige junge Frau und mach `ne Lehre in diesem Betrieb und .. ja, mein Vater und meine Eltern, es war klar, daß ich da hingeh, .. irgendwie is es auch ganz selbstverständlich, was, warum auch nicht, daß ist doch ah, .. ja Vater ist dort und ah, ahm, aber andererseits ..bin ich nicht so bsonders gut. Ich soll aber gut sein. .. Die setzen mich ganz schön unter Druck, speziell mein Vater. Nich auffallen, lernen, gute Noten, .. alles andere interessiert ihn eigentlich nicht. Wenn die Zwischenzeugnisse kommen oder die Schulzeugnisse, schaut er sie an, kritisiert, daß ich nicht gut genug bin. ... Bin ich dann im Betrieb, stell fest, der Vater der .. verknüpft offenbar sein Schicksal mit meinem. Je besser ich bin, desto besser geht`s ihm offenbar im Betrieb. Je schlechter ich bin, desto schlechter geht`s ihm. Irgendwie krieg ich das nicht auf die Reihe. Meine Noten sind zwar nicht schlecht, aber sie sind nicht gut. .. Wenn ich in der Gruppe lerne, dann verlier ich den Überblick, wenn ich denke, daß ich

was produzieren muß, wo alle zugucken, fang ich an zu stottern und irgendwie geht`s mir da schlecht und ... Aber da gibt`s doch die Frau Larsen, das is eigentlich `ne ganz .. nette Ausbilderin, die, zu der hab ich auch Vertrauen, der kann man offenbar Dinge sagen, die man zuhause nicht sagen kann, weder meiner Mutter, die ja wirklich ah nur das tut, was der Vater sagt und will, dem Vater schon gar nicht, .. und jetzt geh ich da mal hin und ah, red mal mit der. Dann, ah ja, hab ich auch geheult und kann da auch heulen und des is ja auch ganz schön .. und dann ah, gibt mir die Frau Larsen, sie tröstet mich, nimmt mich in den Arm, is auch ganz schön, machen die zuhause ja eh nicht ... und dann gibt sie mir Kassetten und sagt, daß sie mir hilft und ah Bücher, aber des is eigentlich, ja, des ah, ich weiß nich, des is eigentlich nich das, was ich suche. Gut. .....

La: Wenn ich des noch

E: Frau Flad, wollen Sie noch in eine Person, sich in eine Person hineinversetzen?

Fl: Frau Larsen hatten wir die schon?

E: Nee, die hatten wir noch nicht.

Fl: Ich glaub die vertritt auch die Stelle (... .) die Frau Larsen.

K: Aus der Sicht der Auszubildenden,

Fl: Mhm

E: ja aber ..

Fl: Die Frau Larsen aus ihrer eigenen Sicht?

E: Ja, wenn Sie Frau Larsen sind.

Fl: Ja, ich bin die Frau Larsen und hier im Unternehmen zuständig für die Auszubildenden, die mir am Herzen liegen und für die ich verantwortlich bin, für die ich .. alles tun möchte, damit sie sich im Unternehmen wohl fühlen und natürlich muß ich auch dafür sorgen, daß sie alle die Prüfung bestehen, weil ich da dran auch gemessen werde. Des is mir also .. beides .. sehr wichtig; für die Auszubildenden, daß sie sich wohlfühlen, und für die Firma und natürlich auch für die Auszubildenden, daß sie ihre Prüfung ah, gut machen. Jetzt hab ich da nen besonderen Problemfall. Diese junge Auszubildende kommt zu mir und .. ich .. soll in gewisser Weise die Funktion erfüllen, die die Familie eigentlich wahrnehmen soll. Dieses arme Mädchen unterliegt dem Druck des Vaters, der hier in der Firma is und nicht mit mir reden will. .. Ich bin am Überlegen, warum er nicht mit mir reden will? .. Andererseits die Mutter, die ich kennengelernt habe, .. die eine schwierige Situation hat, .. den Zielkonflikt zwischen Tochter, die sie auch sehr lieb hat, und ihrem Mann, den se, den se auch unterstützen muß und will .. und 'n bißchen komm ich mir jetzt vor, als ob ich da diese Mutterrolle .. spielen soll. Und da gibt`s auch noch diesen Freund, den ich schlecht einschätzen kann, über das,

über den das Mädchen auch wenig spricht. Nur hab ich den Eindruck gewonnen, daß, .. daß er für sie in gewisser Weise ein Vorbild is, weil er eben die, seine Ausbildung zum Industriekaufmann so gut abgeschlossen hat, wie ich das nie schaffen kann. Und ich möchte dem Mädchen gerne helfen und versuche auch, ihr Dinge an die Hand zu geben, aber irgendwie hab ich das Gefühl, sie .. profitiert davon nichts. Sie nimmt`s nich so an, wie ichs mir vorgestellt hab und es ändert sich an der ganzen Situation nicht. Auch das Gespräch mit der Mutter damals hat wenig ergeben, und ich weiß jetzt an und für sich nich, was ich noch machen soll.

((Ende der Seite B des ersten Bandes))
Die Fallarbeit ist mittlerweile in die vierte Phase eingetreten: Frau Larsen nimmt Stellung zu den Äußerungen der Teilnehmer in Phase drei (Betroffenheit, Identifikation)

La: .. und der wichtigste Satz für mich war, den Sie gsagt ham, was sie selber fühlt, wie geht`s mir selber? Mein Vater interessiert sich gar net für mich. Mir geht`s selber so schlecht und er erwartet nur von mir. Also der Herr Löwe hat die Mutter dargestellt. Der geht`s genauso, und ich steh auch so da. Also, des warn alles Beiträge, so is es wirklich, .. und ich weiß net, was ich tun kann, daß ich ihr Selbstvertrauen .. stärken kann.

E: Frau Larsen, das wird ja der der Punkt sein, wo wir jetzt den nächsten den nächsten Schritt drangehn: Zu verstehen nochmals genauer, was läuft da ab,

La: Ja.

E: wo kann man ansetzen, wie kann man das, was Sie bisher gemacht haben, einschätzen im Hinblick auf den den Erfolg, dessen, was Sie wollen. Da sind wir .. da gefordert alle zusammen, da vernünftige Ideen zu produzieren. Dann leit ich mal jetzt in diese nächste Phase um. Wir ham also jetzt versucht, uns einzufühlen. Franz?

F: Mit einem Blick auf die Uhr.

E: Ja.

F: Weil wir müssen irgendwann `ne Pause machen, ob's nun jetzt oder

E: Jetzt is es, ja, ich denke,

F: sowohl vom Thema als auch

E: Gut, ja.

La: So kurzweilig is mir noch nie vorkommen. (Gelächter)

((Die Gruppe macht nun eine 30minütige Kaffeepause))

E: Gut, ich möchte den nächsten Schritt jetzt mit folgenden Hinweisen einleiten: Ich schlage vor, daß wir zunächst mal die Personen, die aufgetaucht sind im Stück, versuchen, in ihren Handlungen zu verstehen. Also zu verstehen, warum der Vater so handelt, zu verstehen, warum die Mutter so handelt, zu verstehen, warum die Auszubildende so handelt, zu verstehen, warum Frau Larsen so handelt, wie das uns jetzt klar geworden ist. .. Ich fang gleich mal an, deutlich zu machen, was ich jetzt ah gemeint habe, als ich, versuch mal, diesen Vater zu verstehen. Ahm, ... also ich denke, daß der Vater viele Gründe hat, so zu ver zu handeln, wie er hat, ah wie er handelt, gute Gründe, aus seiner Sicht. Ahm, natürlich geht es ihm um sein Kind, er will das Beste und das Beste ist natürlich, wenn es gute Leistungen bringt, in einer Gesellschaft, wo Noten wichtig sind, und ah er ist auch im höchsten Maße daran interessiert, daß dieses Kind gute Noten bekommt, damit es ah, im Leben weiterkommt, vorwärtskommt, auch, vielleicht weiter als er, aber das is ja nichts Schlimmes, wenn aus den Kindern mehr werden soll, als aus einem selber. Ahm, und ah, des is auch gar nichts Anrüchiges, wenn er von seiner Tochter verlangt, daß sie sich im Betrieb vernünftig aufführen soll ahm, schließlich ist es ja sein Kind und es muß auch Verantwortung übernehmen für, für seinen Ruf in der Firma. Also, ich mein, daß er mit seiner Tochter kein so 'n in inniges Verhältnis hat, das ah, macht ja die Mutter. Des is ja deren Sache, die hat`s ja auch, das Kind erzogen vor allem. Also, ich kann ihn 'n Stück weit verstehn, daß er da auch sauer ist, wenn die sich nicht anstrengt, das geht ja um ihren Lebenserfolg und er will ja nur das Beste. .. Ich kann ihn auch verstehen, wenn er nicht zur Frau Larsen geht. Ph. Warum auch? .. Was soll die ihm helfen? Da gibt`s nichts zu helfen. ... Wolln Sie mal versuchen zu verstehen, warum die

Mü: Ja, also ich .. versteh die Mutter in dem Fall jetzt, die zu Frau Larsen geht, die sich drum bemüht, an ahm Probleme, die auftreten zu klären, vielleicht auch ohne den Vater, um den nicht unnötig zu belasten und und den Mann nicht damit einzubeziehen, weil der hat sich eigentlich noch nie so um diese vielleicht noch nie um die Erziehung gekümmert, halt immer nur von oben dann na, paß auf, des erzähl ich dem Papa als Druckpunkt und ah ich hab aber bisher versucht, sehr viel abzuwenden von ihrm Mann und das allein zu regeln mit den Kindern und deshalb geht sie dann vielleicht auch alleine hin und ahm, schildert der Frau Larsen die Tochter so wie sie, wie sie zuhause is. Daß das 'n 'n nettes, gutes Mädchen is und daß es da eigentlich keine Probleme .. geben kann, weil das Verhältnis vielleicht auch gar nich so is, wie wie es hätte sein sollen. Das is keine Mutter-Tochter-Verhältnis, sondern ein Erziehungsverhältnis und da versteh ich die Mutter schon, daß die sagt, wir haben keine Probleme, weil die ja auch nicht miteinander reden können, die Tochter und Mutter. Und deswegen .. seh ich da, versteh ich die Mutter voll, daß die sich zwar bemüht, aber auch hier, genau wie der Vater, keine Probleme sieht, weil, es keine Probleme, keine offensichtigen Probleme gibt. ..

E: Frau Flad.

Fl: Ja, ich versuch mal, die Azubine zu verstehen.

E: Ja. ...

Fl: Die Auszubildende geht zu Frau Larsen, .. von der sie vielleicht in der, in der Ausbildung mehr Menschliches oder mehr Mütterliches mitbekommen hat als von der eigenen Mutter. Deshalb hat sie 'n Vertrauensverhältnis .. zu Frau Larsen, und die Frau Larsen is für jemand, die auch Verständnis .. ahm hat für ihre Probleme. Ich mein gegenüber der Mutter .. oder mit der Mutter kann sie diese Probleme nicht besprechen ... und will sie auch nicht .. besprechen, aber irgendwie muß sie doch in diesem Problem, das ja eigentlich ihr ganzes, ihre ganze derzeitige Situation darstellt, fertig werden. Nicht nur, weil sie sich unwohl fühlt, sondern auch weil sie den Druck hat, eben diese Prüfung ah bestehen zu müssen und das ist dann der zweite Grund, warum se zur Frau Larsen geht, .. weil se von der Frau Lang auch Hilfe darin erwartet oder Unterstützung, damit sie die Prüfung bestehen kann, also sowohl eine menschliche Unterstützung als auch eine fachliche. .. Daß sie dann noch heulend zu Frau Larsen kommt, zeigt, daß sie .. das ahm .. gar nicht so sachlich strukturiert hat das Problem, sondern das is eben die Emotion, nich weiter zu wissen und nich wissen, wie der Weg dahin zu dem Ziel gehen soll, das sie sich gestellt hat. .... Dieses, dieses emotionale Verhalten .. ehm is sicherlich auch an ganz konkreter Hilferuf an die Frau, an die Frau Larsen als in ihrer mütterlichen Rolle, und die Frau Larsen hat das ja auch dann schön gelöst, indem sie gsagt hat, sie hat dieses Mädchen in Arm genommen, was sie auch von der Mutter wohl nie erlebt hat und dadurch denke ich, hat sich das Vertrauensverhältnis in diesem ersten Gespräch noch schon gestärkt, so daß sie ja turnusmäßig ja wohl immer wieder jetzt zu Ihnen gekommen is, zwar nich um so an intensives Gespräch zu führen, aber, ah, um doch wieder weitere, ah, weitere Hinweise und weitere Hilfen zu bekommen und auch `ne Bestätigung, daß se ah aufm richtigen Weg is und daß sie ihrem Ziel näher kommt. Das war glaub ich sicherlich 'n Grund, warum dieses Mädchen jetzt ohne Termin bei Ihnen zu haben, immer wieder .. dann gekommen ist. Und dieses, dieses Ziel will sie auch nich nur für <u>sich</u> erreichen, sondern vor allem auch, um ah, ihren Vater zu beruhigen, und und die Mutter aus ihrer Situation zu erlösen, die sie sicherlich auch mitbekommen hat, nh, daß ihre Mutter auch unter <u>ihrer</u> Situation leidet, weil ihr Vater eben nicht ah damit zufrieden is, wie`s im Moment läuft, und die Auszubildende hat auch verstanden, daß des Ganze jetzt im nächsten Jahr ah sich regeln muß und sie das bis zur Abschlußprüfung eben geschafft haben muß, dort hin zu kommen, deshalb versteh ich gut, daß sie zu Frau Larsen ah gekommen is aus eben besagten zwei Gründen, nicht nur vom Menschlichen her, sondern auch ah vom Sachlichen, weil sie ja doch für sie die richtige Ansprechpartnerin. ..

E: Walter, willst Du noch?

Lö: Ja, ich will die Frau Larsen

E: Du verstehst die Frau Larsen

Lö: Ja, ich seh des so. Hier ist ah, ah urplötzlich etwas aufgetaucht, womit Frau Larsen sicher sich sofort ah beschäftigen mußte und auch beschäftigt hat. Sie hat festgestellt, daß es da eine Auszubildende gibt, die offensichtlich Probleme hat. Ah das kam ja, das hat mer ja gsehn, weil sie geheult hat. Hat sich die Frau Larsen gleich eingschalten und hat ah viele Möglichkeiten, die da sich anbieten, ausgenützt. Die erste war gleich die Aufnahme, ah eine Verbindung zu den Eltern. Nein, erst amal zur, zur Auszubildenden selbst, um zu erfahren, was der Grund sein könnte, daß sie geheult hat. Als dann diese Informationen kamen, ah und sie also bissel mehr wußte über die Familie, hat die Frau Larsen dann ah, ein Gespräch ah zu Viert organisiert um in diesem Gespräch zu klären, wo Probleme sein könnten und wie man die in Zusammenarbeit beseitigen könnte. Ehm, die Frau Larsen hat dann, die Ausbildungsleiterin hat dann der Auszubildenden auch weitere Hilfen angeboten, indem sie ihr Kassetten und ah Bücher in die Hand gegeben hat, und daß sie überzeugt war, daß die, ah, in dieser Situation helfen könnten. Sie war aber dann doch enttäuscht, daß diese Dinge zurückgegeben worden sind im einen Fall, wo die Auszubildende zugegeben hat, sie hat da gar net reingehört, im andern Fall bei den Büchern, wo die Zeit so kurz war, daß ma annehmen mußte, daß daß die also da auch net viel Interesse gezeigt hat. Naja, nun, muß des natürlich net unbedingt ah ganz negativ gsehn werden, weil .. ich weiß als Ausbildungsleiterin, daß eben net jeder gleich mit Büchern und Kassetten umgehn kann und deshalb hat sich die Frau Larsen also weiter um sie bemüht und hat immer wieder Gespräche mit der Auszubildenden geführt, einmal sicherlich, um festzustellen, wie sie sich fühlt die Auszubildende, ob da `ne Besserung eingetreten is, aber zum andern is allmählich so an Mißtrauen angekommen bei der Frau Larsen, nämlich, sie war sich nimmer so ganz sicher, ob die Auszubildende diese Situation nicht auch für sich persönlich a bissel ausnützt. Der Gedanke kam hoch bei der Frau Larsen ..und ..ah im Augenblick ist die Frau Larsen eigentlich etwas .. ja ah unruhig darüber, daß sie keine weiteren .. Möglichkeiten sieht, wie sie die Situation noch verbessern kann. So hab ichs in Erinnerung. ...

E: Ich schlag jetzt vor, daß wir als nächsten Schritt versuchen, mal die Beziehungen, die jetzt entstanden sind in dieser Geschichte, zu verstehen. Es gibt ja `ne ganze Fülle an Beziehungen zwischen den Menschen. Ich versuch mal, wieder den Anfang zu machen und ich mach den Anfang: Die Beziehung zwischen Frau Larsen und der Auszubildenden. Ich versuch mir vorzustellen, welchen Stand diese Beziehungen erreicht haben, wie sie sich entwickelt haben und welcher Stand jetzt wohl eingetreten ist. Am Anfang dieses Erschrecken von der Frau Larsen, ah Mensch, da is 'n junger Mensch, der is offenbar in Not, dem muß ich helfen. Es is meine Aufgabe als Ausbilderin, mich gerade auch dafür zu engagieren, so versteh ich meinen Beruf. Das ist wesentlicher Teil des Verständnisses von meiner Ausbildungsaufgabe, daß ich mich da besonders engagiere. Die Auszubildende hat natürlich das auch erwartet, daß ihr geholfen wird, sonst wäre sie ja nicht zu Frau Larsen gekommen, von daher war die am Anfang sicher des die Erwartung, hilf mir, und dann die Antwort: ich helfe Dir. Ehm, dann hat die Frau Larsen

ah das Problem der Auszubildenden ehm ja wohl darin gesehn, daß sie ihr mehr Selbstvertrauen

La: Ja

E: hätte entwickeln müssen, ja. Deshalb gab sie ihr Bücher, Kassetten, hat sie gelobt, hat ihr Aufgaben gegeben, hat sie in den Arm genommen usw. und ah diese Beziehung wurde enger. Ehm, ich nehme an, daß sowohl die Auszubildende von Frau Larsen als auch von Frau Larsen von der Auszubildenden in gewisser Weise abhängig wurden. Eine, es ist eine sehr tiefe Beziehung entstanden, die die den Charakter von gegenseitiger Abhängigkeit angenommen hat .. und ah, so wie ich Frau Larsen verstanden habe, hat sie allmählich entdeckt, Mensch, das is vielleicht .. die Qu ein `ne Qualität der Beziehung, die nicht unproblematisch ist. Das, ist das der richtige Weg? Ahm und ah im Moment glaub ich, ist die Beziehung in der Weise etwas distanzierter angelegt, als man, daß die Auszubildende a) nicht mehr weint, wenn sie kommt, das auch gar nicht erwartet, daß Frau Larsen das auch gar nich mehr erwartet eher, sondern daß man eher über Fachliches redet, wie geht`s in der Abteilung, ah was sind die Ausbildungsprobleme und stärker über die Prüfung, also nicht mehr über Emotionales, sondern eher über Sachliches ahm, wo sozusagen diese sehr tiefe Beziehung jetzt wieder ein Stück weit entkettet wurde, auf `ne sachliche, rationale Ebene gehoben wurde und ich nehm an, daß das im Moment der Stand ist, das, daß also das der status quo ist. ..

La: Das ham Sie sehr schön gsagt und so is es nämlich auch. Erstens Mal war ich froh, daß sie überhaupt zu mir gekommen is, aber dann hatt`ich `ne Zeitlang Angst, Probleme mit den Eltern zu bekommen. Das war, hoffentlich mach ich es net falsch oder mach net no mehr kaputt. Mir is auch bewußt gewesen, daß des mit der Kassette und mit den Büchern nicht ideal war oder die Lösung, aber zu diesem Zeitpunkt wußt`ich einfach net mehr. Vorhin is mir noch auch aufgefallen, als Frau Münch drüber gsprochen hat über die Mutter, die Beziehung zur Mutter. Die Mutter is ja auch in Abhängig, steht ja in einer Abhängigkeit zu ihrem Mann. Der unterdrückt sie ganz bestimmt, und jetzt weiß ich net, ob die Mutter des ganz so sieht. Die Mutter, die schaut auch auf ihren Mann. Ihr Mann, des is, des is ihr Idealbild, so seh ich es und ob sie dann die Probleme der Tochter so sieht? Ob sie sich da hineinversetzen kann, des weiß ich net. Ah, die Frau Flad hat au gsagt, ich unterstütze sie menschlich und fachlich, aber da hab i mir au gedacht, hoffentlich hab ich mich net übernommen. Des war, des war so viel so, .. mehr als normal. Hab ich die Zeit überhaupt, daß ich des so intensiv machen kann? Oder krieg ich dann die Probleme mit den Eltern? Da stand ich so zwischen drin. .. Und beim Vater seh ich, das is ah schon `ne Erziehungssache, unter der er vielleicht gelitten hat, daß er sich so dominant stellt oder einfach, .. wenn ich noch an meine eigene Erziehung denke, wo der Mann, der dominante, die Frau nicht als Gleichberechtigte sieht, und die Kinder müssen erfolgreich sein. Er der Hierarch, bestimmend, so seh ich`s. ...

E: Gibt es noch andere Beziehungskonstellationen, die wir verstehend hier mal beleuchten wollen? Frau Larsen hat ja

selber die Beziehung zwischen dem der Mutter und dem Vater, also diese Ehe

Larsen: Ja.

E: für sich klargelegt, verstanden.

Mü: Ja, die Beziehung Mutter und Frau Larsen, also, des is ja für mich jetzt, jetzt keine Beziehungsebene, sondern das is 'n, ne Bekanntschaft, die ich mal kurz gemacht habe. Das is also wirklich nur an Überflug gewesen. Also, man kommt an diese Frau nicht ran, vor allen Dingen auch, weil die Frau Larsen und die Dame völlig andere, völlig gegensätzlich sind von ihrem ganzen Wesen und Typ her. Die Frau Larsen steht im Beruf, is erfolgreich und die die Frau is einfach von ihrem Mann abhängig und ah lebt für ihre Familie. Wie die Frau Larsen sicherlich auch ah, halt in 'ner ganz andern Art und Weise. Beeinflußt das das mehr durch, ja durch ihr aktives Tun und die Frau wird einfach geleitet, auch durch ihrn Mann und deswegen kommen die, glaub ich, zu keiner richtigen Beziehung, sondern die reden aneinander vorbei, daß ah weil der eine den andern nicht verstehen kann, weil da wirklich sich die Charaktere sehr weit auseinander gelebt haben.

Lö: Ich glaube, daß eine sehr wichtige Beziehungsebene, die bisher sehr kurz gekommen is auch die ist zwischen dieser Auszubildenden und dem, und den anderen Auszubildenden.

E: Ja. Versuch die mal zu verstehn.

Lö: Da ham mer ja wenig drüber gesprochen und ah, ich mein, vielleicht deshalb, weil wir gehört haben, daß da wenig Probleme eigentlich vorhanden sind, daß die Auszubildende aufgenommen ist in den Kreis der anderen und daß da keine Probleme bis jetzt aufgetreten sind mit der einzigen Ausnahme, was mer ghört ham, daß, daß ah .. diese Auszubildende eher von den anderen ausgenützt worden ist, weil sich gezeigt hat, daß sie bereit is, mehr Arbeiten zu tun für die Gruppe als andere.

Fl: Ich könnt mir aber auch beispielsweise gut vorstellen, daß Neidgefühle ah auftreten bei den andern Auszubildenden, dadurch daß die eine Dame viel Zuwendung bekommt von der Frau Larsen, daß die Gruppe dann sich 'n bißchen zurückgestellt fühlt.

E: Die Beziehung zwischen der Frau Larsen und den andern leidet durch diese besondere Zuwendung?

La: Darf ich da kurz was einflechten?

E: Bitte, ja.

La: Diese, von diesen Gesprächen wissen alle anderen nichts, und ich hab ganz bewußt versucht, und ich hab auch manchmal gemerkt, daß sie mich hilfesuchend angschaut hat, während eines Gesprächs oder während des Ausbildung, ah Unterrichts, Betriebsunterrichts, weil sie manchmal Hilfe von mir erwartet hat, und dann, wenn sie mich so hilfesuchend angschaut hat, dann hab ich des ganz neutral gehalten. Ich hab sie in der Gruppe, hab ihr nie merken lassen, daß ich sie bevorzuge, wobei

ich aber dann schon das gemerkt hab, was Sie heut angesprochen haben, daß sie mich evtl. dann schon, daß sie einfach meine schwache Stelle sucht, weil ich ah ihr helfen will, daß sie des dann ausnutzt. Des hab ich schon gemerkt, aber ich glaub nicht, daß die andern wissen, was bereits gelaufen is, glaub ich nicht. Wobei aber in der Schule bekannt is, daß sie einfach die Schwächere is von allen, das wissen sie schon.

E: Also mich interessiert noch die Beziehung zwischen Frau Larsen und dem Vater, der ja im Betrieb ist, den sie seit einem halben Jahr nicht gesehen hat, den, der ihr einmal übern Weg gelaufen ist, aber in einem Tempo, wo Frau Larsen nicht hinterher kam, wobei ich mir das bildlich vorgestellt habe. Wenn Frau Larsem sich nun

La: Bin schon schnell, gell? (sie lacht)

K: in den Schweinsgalopp versetzt hätte, ihn überholt hätte, dann,

La: Ja!

E: sozusagen, also ah, diese Beziehung, denk ich, is wahnsinnig problematisch, schwierig zu zu gestalten.

La: Darf ich des Bild vervollständigen?

E: Ja.

La: Mein Mann arbeitet in derselben Firma und hat mit dem Vater der Auszubildenden in der Firma begonnen. Wenn bei uns in der Firma jemand beginnt, dann muß er zu ner Untersuchung, und die Untersuchung findet nicht im Hause statt, sondern in einem anderen Zweigwerk und mein Mann, Entschuldigung, der Vater der Auszubildenden und mein Mann fuhren gemeinsam dorthin und haben sich in den ersten Jahren persönlich auch besser gekannt. Das ist dann abgebröckelt, mein Mann hat ah verschiedene Aufstiegschancen genutzt und er ist auf derselben Stelle, wie er eingestellt worden ist, stehengeblieben. Vielleicht ah, hat er deshalb auch 'n Problem, mit mir zu sprechen. Das weiß ich nicht. Aber ich könnte es mir vorstellen.

Fl: Mhm, sicherlich.

La: Mhm.

E: Also, es gibt `ne Beziehung, die sowohl er erlebt, erfühlt und Sie natürlich, die aber, sozusagen in der Nichtaufnahme vom Gespräch besteht.

La: Mhm.

E: Ja.

La: Ah, er kann es wahrscheinlich auch nicht verstehen. Sie ham ja beruflich `ne ganz andere, unterschiedliche Ausbildung ghabt, aber ich glaub, wenn ma miteinander beginnt, dann .. hat er da vielleicht 'n Problem dann, weil er einfach an der Stelle

stehngeblieben is, um mit mir zu kommunizieren. Ich glaub, da hat er an Problem.

Fl: Kennt er den Werdegang Ihrer Tochter?

La: Nein. Wir haben privat keine Kontakte. ..

Mü: Also, ich denke, das is für mich ein ganz wesentlicher Faktor im Verhältnis zu Ihnen,

La: Mhm

Fl: vor dem Hintergrund, daß Ihr Mann, ah, etwas ähnliches geschafft hat, das was er eigentlich auch gern gemacht hätt, nur aus irgendwelchen Gründen hat er diese Chancen verpaßt oder hat er sich`s nicht zugetraut und hängt und und fühlt sich deshalb ah auch gegenüber Ihrem Mann, ah minderwertiger und so daß er letztendlich, er is ja wohl mit seiner eigenen Situation nicht zufrieden, na, und er kann diese, diese Funktion, die er gern hätte, Werksleiter, nur eigentlich nur zuhause ausspielen oder kann zuhause nur diese Rolle wahrnehmen, die ja eigentlich `ne fiktive Rolle, aber seine Wunsch, sein Wunsch .. denken, seine Wunschvorstellung kann er ja nur gegenüber seiner Frau ah und gegenüber seiner Tochter da wahrnehmen und Ihr Mann verkörpert das, was er gerne gemacht hätte, so daß das natürlich Unlösliche auch mit dem Verhältnis oder mit der Beziehung zu Ihnen dann in Verbindung steht.

La: Noch zur Vervollständigung des Bildes. Also, die beiden Männer arbeiten im technischen Bereich, und ich im kaufmännischen. Also wir ham betrieblich miteinander nichts zu tun, auch räumlich sehen wir uns nicht.

Fl: Ah, Ihr Mann is aber nicht der Vorgesetzte von ihm?

La: Nein. ..

E: Gut. Ich hab Sie gebeten, zu zu, die Beziehungen, die hier entstanden sind zu verstehen in ihrer Qualität, in ihrer Entwicklung. Ich frag jetzt als nächstes, worum geht`s denn bei der Geschichte eigentlich? Was ist denn der inhaltliche Kern für Sie? Und die Frage stell ich an alle, also nicht nur hier im Innenkreis. Was ist der inhaltliche Kern? Was interessiert den Ausbilder .. an dieser Geschichte? Denken Sie mal bitte drüber nach, schreiben Sie sich das bitte auf. Ah, wir können nachher im Innenkreis noch 'n bißchen weitermachen.

F: 'n paar Minuten noch.

E: Ja? .....

((Die Teilnehmer bearbeiten jetzt die von Erich Hof gestellte Aufgabe. Sie bestimmen den inhaltlichen Kern des Falles))

E: Behalten Sie mal die Kärtchen so bei sich. Wir rücken bitte nochmals etwas zusammen. ((Der Innenkreis bildet sich erneut)) ..... Ist es, um den Fall zu verstehen, notwendig, auch über den Betrieb, über die Organisation der Ausbildung noch nachzudenken? Es tauchen keine nebenamtlichen Ausbilder auf,

keine Vorgesetzten, keine Kollegen, sondern Elternhaus und ah, .. die Frau Larsen, die Auszubildenden. Hat der Fall was mit der Art, wie im Betrieb Ausbildung organisiert wird, zu tun? Fiel Ihnen da etwas auf oder ein?

Lö: Doch.

E: Ja

Mü: Ok, ich glaub`s nicht, weil

E: Ja.

Mü: wir sind sehr anders organisiert wie in der Ausbildung bei ((nennt den Betrieb, in dem Frau Larsen arbeitet)) und wir haben die gleichen Probleme im Betrieb, deswegen glaub ich nicht, daß es von Organisationsstrukturen abhängt, meiner Meinung nach.

Lö: Aber ich könnt mer vorstellen, daß es auch mal Gespräche geben könnte zwischen der Ausbildungsleiterin und ah Ausbildungsbeauftragten in der Weise, ob da was aufgefallen ist, daß also diese Auszubildende in der Abteilung speziell betreut werden mußte oder mal geheult hat oder und solche Dinge. Also ob derartiges auch scho in der Ausbildungsabteilung aufgetreten ist.

E: Also zur Vergewisserung des eigenen Bildes und der eigenen Kenntnisse.

Lö: Ja. Da muß man natürlich vorsichtig sein, damit ma da net was ha, eröffnet, was dann zusätzliche Probleme geben kann, für sie, für die Auszubildende.

Fl: Was würde Ihr Vorgesetzter sagen, wenn diese Auszubildende die Prüfung nicht besteht. Müßten Sie sich gegenüber dem dann rechtfertigen?

La: Nein, es is bei uns bekannt, daß ich immer wieder Mitarbeiterkinder nehme und es hat da vor Jahren mal `ne Aktennotiz gegeben von meinem Vorgesetzten, wenn wir dieses Ziel verfolgen, kann auf den Ausbilder, also kann den Ausbilder keine Schuld treffen, natürlich auch so `ne Sache, mit der ich nicht einverstanden war, aber die wurde festgelegt.

Fl: Mhm.

La: Ich hab mit niemanden in der Firma über diese die Probleme des Mädchens gesprochen. Ich hab nur verstärkt nachgefragt über Leistung und über Verhalten in den, bei den Ausbildungsbeauftragten, hab aber nie was Negatives erfahren. Der einzige, der Bescheid weiß über diese Probleme, das is mein Chef.

Fl: Also, den ham Se schon einbezogen in diese Frage?

La: Ja, den hab ich informiert, weil ich möcht ja net alleine da stein, stehn, also oder, daß des dann wirklich der Fall is und er weiß nich, daß irgendwas gelaufen is.

Fl: Mhm.

La: Ich hab absichtlich nichts zu Papier gebracht.

Fl: Das ist eine sehr vertrauliche Geschichte, man kann da .. dem Mädchen sicherlich nicht (... .) Mhm.

E: Also mir kam bei dem Gedanken auch, ah, bei dieser Ge Frage auch in den Sinn, weniger, so wie beim Herrn Löwe, aber vielleicht auch, daß man, also sozusagen, schaut, wie ist es in anderen Abteilungen? Das hat Frau Larsen ja aber auch gemacht, weil sie die Beurteilungen ja sieht, aber wenn ich mir vorstelle, was könnt ich tun, da fällt mir eher ein, jetzt an die Organisation der Ausbildung zu denken, aber das is vielleicht an Schritt, der nachher kommt, ja, wo ich einfach auch überlege, wie kann ich die Organisation der Ausbildung nutzen, um dieses Problem zu bearbeiten. Das will ich im Moment für mich nur feststellen, daß mir das eingefallen is bei dem Punkt. Dann vielleicht noch `ne letzte Frage oder einfach 'n letzter Gesichtspunkt. .. Ah, ahm, für mich ist dieser Fall insoweit ah schwierig, besonders schwierig, weil ja eine Familienkonstellation in den Betrieb, in die Auswirk Ausbildung hineinwirkt. Also ein bestimmtes Muster in einer Familie, wie die Familie miteinander umgeht, wie Vater und Mutter miteinander umgehn und welchen Stellenwert die Tochter hat, wirkt offenbar in einer bestimmten Weise in die Ausbildung hinein. Also ein Teil unserer Gesellschaft, die um uns herum sich entwickelt und in dem Fall in die Art der Familie wirkt hinein .. ah, einfach mal als als `ne, 'ne Feststellung. Und natürlich, mir is auch aufgefallen, daß ahm die Biographie, die berufliche Biographie von der Frau Larsen ja nun genau nicht in dieses, in dieses Familienmuster paßt.

La: Mhm

E:Ich hab so mitgekriegt, daß Sie aus 'ner ähnlichen Familienstruktur kommen, aber aus dieser Familienstruktur sich genau gelöst haben

E: Mhm.

E: und jetzt quasi zwar sich sehr gut einfühlen können, wie das da abläuft, dessen ungeachtet aber sozusagen aus ner, aus der Distanz heraus das betrachten, natürlich auch erkennen, wie schwierig es ist,

La: Mhm

E: da hineinzuwirken. Des is mir noch einfach als Gedanke wichtig.

La: Des is ähnlich. Ich bin genauso erzogen worden. Drum kann ich sie vielleicht auch verstehen, aber ich weiß net, wie ich ihr helfen kann.

E: Ja, das wird uns ja noch beschäftigen. Dann schließ ich jetzt einfach mal das Gespräch im Innenkreis und bitte Sie, sich nach außen zu setzen und ja, dann hörn wir mal, was Ihnen

draußen noch aufgefallen ist zum Fall, zum Verstehen des Falles zunächst, vor allem ja, was uns vielleicht im Innenkreis entgangen ist, was wir übersehen haben, die Spuren, die wir gelegt haben, die wir auch fallengelassen haben.

He: Also, zwei Sachen hab ich mir notiert, die .. meiner Meinung nach bißchen zu arg untergiengen und zwar zum einen, Frau Larsen hat gsagt, der Sohn wechselte oder es war bekannt zu dem Zeitpunkt, daß 'n Wechsel stattfindet vom Gymnasium zurück auf die Hauptschule.

La: Mhm.

He: Ich glaube, des könnte vielleicht auch 'n Punkt sein, bewußt oder unbewußt, daß die Tochter sagt, Allmächt, wenn mein mein Bruder hier .. wechselt vom Gymnasium, da muß ich quasi die Familienehre retten oder daß der Vater sagt, der is so enttäuscht vom Sohn, weil er des, die 's Gymnasium nicht schafft, daß jetzt praktisch gar net andersch kann wie von seiner Tochter erwarten, die muß es schaffen, des is das schwarze Schaf, der Sohn, aber mei Tochter, die muß jetzt hier was ganz Besonderes darstellen.

La: Zu diesem Zeitpunkt war der, dies nicht akut. Das Problem bekann im Mai, und der Sohn ging im September aufs Gymnasium und ging jetzt Weihnachten wieder zurück auf die Hauptschule.

He: Aber des war sicherlich im Mai schon absehbar, daß der Sohn von der Schule wegkommen soll oder kann des

La: Nein, im September hat er erst aufs Gymnasium gewechselt.

He: Achso! Gut, dann

La: Da war er ja noch der große Sohn,

He: dann

La: der erfolgreiche, der so gut is

He: dann

La: in der Hauptschule.

He: Ich hab jetzt

La: Mhm.

He: zeitlich durcheinandergebracht.

La: Mhm.

He: Ok. Dann die andere Sache, die mir noch aufgefallen is. Sie ham gsagt, die Tochter geht in ihr Zimmer, um zu lernen, macht die Musik sehr laut, damit sie die Eltern nicht hört.

La: Das is meine subjektive Meinung.

E: Ahja! Das hat sie nie gesagt, die Tochter?

La: Sie hat scho gsagt, sie macht sehr laut, und dann is sie allein und - wirklich meine subjektive Meinung.

He: Weil des, warum will sie die Eltern nicht hören, würd ich mich da fragen? Warum macht sie die Musik so laut, daß sie aus Ihrer Meinung ja jetzt die Eltern nicht hört?

E: Darf ich dazwischenreden?. Das is `ne Wahrnehmung der Frau Larsen.
La: Ja.

E: Is keine, sozusagen kein Faktum.

He: Ne, son

E: Sie könnten jetzt sozusagen .. anders vermuten,

He: Mhm.

E: ja? sich nich an dieser Wahrnehmung .. orientieren, sondern an ner andern Vermutung. Wolln Sie? Is das Ihr Hinweis, oder?

He: Ich, ich wollte sagen, des muß ja an Grund ham, daß sich die Tochter hier so abschottet, gibt`s irgendwo Probleme in der Familie, die vielleicht auch mal lauter und handgreiflich ausgetragen werden oder warum? Weil des hat mich scho irgendwie getroffen: "damit sie die Eltern nicht hört".

E: Ich stell nochmal fest, es ist `ne Deutung der Situation durch Frau Larsen. Ich, ich red jetzt mal über mich. Ich hab 2 Töchter, wenn die in ihr Zimmer gehn, hör ich die Bässe.

He: Mhm.

E: Die lernen .. Englisch, Französisch, Latein und die Bässe tönen, ja?

La: Mhm.

E: Ich hab das früher auch so gemacht. Ich hatte zwar keine Stereoanlage

He: Mhm

E: wie heute, aber ich hab das Radio aufgedreht. Also ich würde jetzt aus meiner Erfahrungsperspektive heraus zunächst nich vermuten, daß die Bässe deshalb aufgedreht werden, weil die Kinder mich mehr hören wollen oder riechen können oder wie, ja?

La: Ich hab des so interpretiert, aber bei meiner Tochter läuft`s ähnlich. Hat auch voll auf, aber ich hab nicht das Gefühl, daß se von mir Ruhe haben will, drum war des ganz meine subjektive Meinung über meine Auszubildende.

He: Mhm. Gut, aber dann müssen Se auch Grund ham, des so zu interpretieren

E: Ja.

He: wenn Sie sagen, bei meiner Tochter läuft des ähnlich, aber bei der hab ich das Gfühl nicht und hier hab ich das Gefühl.

E: Ja.

La: Des is, wie ich gsagt hab, aus den Gesprächen hab ich mir halt `ne, meine ganz persönliche Meinung so ah herausgebildet und ob des jetzt richtig war, wie ich des ghört hab, des weiß ich nicht,

He: Mhm.

La: ob ich des so, ob des richtig is, was ich überhaupt, wie ich diesen Fall hier dargestellt hab. Da kann, da kann, da kann viel andres gelaufen sein, aber ich hab es so empfunden, und ich kann`s Ihnen net anders sagen. ..

E: Andere Bemerkungen?

Sch: Eine Verständnisfrage. Ham Sie mit Ihrem Mann auch darüber gesprochen?

La: Mit meinem Mann? Sehr oft. Das ist meine (lacht) Seelenapotheke. Der muß alles wissen, alles! (Gelächter)

Sch: (... .) in dem Bereich, Technik.

La: Wobei aber mein Mann, mit dem ich über alles sprechen kann und alles sagen kann, der is schweigsam wie ein Grab, wobei ich das nicht bin. Ich kann Ihnen alles erzählen, Sie wissen über mich alles, über den Fall auch alles, weil ich einfach ein sehr offener Mensch bin. Da is mein Mann grad das Gegenteil.

Sch: Mhm. ...

La: Beichtvater. ..

E: Andere Hinweise zum Fallverstehen? Ist was liegengeblieben, unverständlich geblieben?

Ul: Also, was ich nicht verstehen kann, ist, ich bin auch in so einer Familienstruktur großgeworden, genauso erzogen und bei uns zuhause gab`s auch keine Probleme, wir waren also .. sehr perfekt,

La: Mhm.

Ul: und ah, die Kinder sehr erfolgreich und ah meine Mutter, also Diener der Familie, ah, aber es war alles bestens, und .. ich bin dann mit 18 ausgezogen, ja, mit Hilfe einer .. Kollegin, die sich meiner mir angenommen hatte und die mir irgendwo auch den Rücken gestärkt hatte. Ich war allerdings kein so, so schwammiges Mädchen, .. also, ich hab dann gemerkt, also, .. da mußt du dich auf dein Hintern setzen und das mußt du durchbeißen, auch mit ganz wenig Geld und mit sehr wenig Bequemlichkeit und sehr viel Einsamkeit, aber mir war klar, da muß ich mich entscheiden und das hab ich auch gemacht und das versteh ich nicht. Sie fällt keine Entscheidung, also, entweder

wird sie so unter Druck gesetzt von den Eltern, von dem Freund vielleicht auch, ich weiß es nicht. Vielleicht hat sie sich eine ähnliche Struktur ausgesucht, wieder so an Vater, ich weiß es nicht, ich kenn diesen jungen Mann nicht, aber ich find es schon eigenartig, wenn sie sagt, mit dem re, kann ich nicht drüber reden. Ich weiß nicht, was macht sie dann mit dem? Ist das auch dieser Übervater? Aber der Vater is ja gar nicht so toll. Er tut ja nur so. Ich meine, nach 20 Jahren immer noch Sachbearbeiter.

La: Sie sind eine starke Persönlichkeit, und ich trau mir auch zu, daß ich viel selbstbewußter war mit 18.

Ul: Das warn wir sicher, trotz dieser Erziehung.

La: Ja. Ich bin ausgebrochen aus dieser Erziehung, weil mein Vater sehr erfolgreich und ich dann, ja immer des Kind, des machen muß,

Ul: Mhm

La: was der Vater sagt. Aber wahrscheinlich hat sie die Kraft nicht.

Ul: Aber mein Selbstbewußtsein wurde in keiner Weise gefördert, sondern also irgenwie eher genommen, weil ah das das war ja nicht erwünscht, daß ich selbstbewußt bin, im Gegenteil. Aber das war mir dann vom Kopf her schon klar, daß ich irgendwas tun muß, daß des so nicht mein Lebensweg ist und da stimmt für mich irgendwas nicht, auch mit dem Freund, also.

E: Frau Ulmenbauer, vielleicht einfach folgender Hinweis. Sie haben in Ihrer Biographie was Ähnliches entdeckt und ham sich in einer bestimmten Weise entschieden und entwickelt.

Ul: Mh

E: Nun entdecken Sie in dieser Biographie etwas, was ganz anders ist

Ul: Was ganz anders laufen

E: und was Sie nicht verstehen können,

Ul: Ja.

E: aber was, um weiterzukommen, notwendig ist, es überhaupt zu verstehen, es zuzulassen.

Ul: Also, da fehlt mir jeglicher Zugang.

E: Ja, aber das, denk ich, is jetzt der Punkt, wo es einfach für uns wichtig is, daß wir das so verstehen.

Ul: Das ist auch ihre ((meint Frau Larsen)) Problematik, darum kann sie dem Mädchen auch nich helfen.

La: Das, das stimmt. Ich, mir ging es ganz genauso. Drum kann ich ihr vielleicht auch nicht helfen. Ich versteh sie zwar, und

es tut mir weh, wenn ich merk, wie schlecht es ihr geht, aber weil ich es selber anders glöst

Ul: Ja.

La: hab. Aber ich kann sie doch net auf die gleiche Schiene schieben. Ich kann doch net sagen, kann ich sagen als Ausbilder, zieh aus, mach an Strich, brich mit Deiner Familie, is das die Lösung?

E: Nein.

La: Das kann ich nicht.

E: Darüber reden wir noch nicht.

La: Ja, des war

E: Im Moment geht`s nur darum,

La: Is scho klar

E: überhaupt zu verstehen, daß diese s`Mädchen nicht genau dasselbe macht wie Sie.

La: Mhm.

E: Ja.

F: Vielleicht darf ich mal versuchen. Sie nehmen dieses Mädchen wahr. Und ihre Wahrnehmung ist, daß da ganz viele Dinge laufen, die Sie kennen.

La: Ja.

F: Wenn das bei mir passiert und meine Aufgabe is es, Menschen zu beraten, dann werd ich hellwach deswegen, weil ich in der Regel keine Chance bekomme, mehr zu sehen, weil ich immer nur das sehe, was mich an mich erinnert. .. Also diese, durch diese Betroffenheit werd ich nich größer, sondern werde kleiner, das ist ein Effekt, den ich kenne. Ich habe kein Muster, aus diesem Bereich auszuscheren, sondern sehe immer verstärkt noch und dann mit Magenschmerzen, und dann mit Herzklopfen, was mich an diese Geschichte erinnert, und ich werde nicht kreativer, ich biete nichts an außerhalb von diesem Bereich, ich bleibe in diesem Bereich und dann passiert etwas Verrücktes, das nennt man in der Fachsprache die Übertragungsproblematik. .. Ich bleibe auf der Schiene und schaffe keine Lösungsmuster. Und jetzt kommt der zweite Punkt dazu. Ich denke, daß dieses Mädchen wirklich für ihr Leben nicht die Chance bekommen hat, eigene Lösungsmuster zu entwickeln .. und jetzt (... .) Sie eben auch nicht .. und da entsteht jetzt diese Sprachlosigkeit zu helfen. Und jetzt geht`s darum, daß wir nachfragen müssen, wo entstehen und wodurch neue Lösungsmuster? Was würde dem Mädchen helfen? Der Vater, die Mutter, diese Teile lehnt sie mehr ab, is auch meine Empfindung. Da holt sie auch keine neuen Lösungsmuster, keine Hilfe. Sie will sie dort finden und jetzt passiert etwas, das muß sich fast verengen. Ich hab mir so`n Genogramm aufgezeichnet, wo da so dicke Pfeile drauf sind und

dünnere, und so, da entsteht bei mir so`n Bild. Da gibt`s übrigens sehr schöne Muster, da können wir leider nicht drüber arbeiten, so, wie mach ich`s, an so'n Fall ranzugehen? Da gibt es so .. Symbole: dünne Striche, dicke Striche, Hin- und Herstriche, sondern (... .), wo läuft denn da überhaupt was ab und wahnsinnig war jetzt, daß Ihr Mann da auch noch `ne Rolle spielt. Der war auf einmal da, und zwar ganz gewaltig, ganz mächtig. Also, sie hat keine Lösungs .. möglichkeiten

((Ende der Seite A des zweiten Bandes))

F: ((fährt noch fort)) irgendein Lösungsmuster finden für das, was sie so braucht, sich zu orientieren, ihre Beziehungen, dieses Lachen in der Gruppe, is also so ein, ein, so ein hilfloses Lachen.

La: Mhm.

F: Ich seh sie da vor mir. Also da ist nichts, was ich selber .. habe und diese .. Orientierungslosigkeit, in der sie gerade is, das war ne ganz, Beziehungs, Sozial, Beziehungslosigkeit, die nicht da war, bringt Orientierungslosigkeit.

Ul: Und der Freund is des i-Tüpfelchen für mich. Also is, ich hatte auch so 'n Freund damals. Ich kann mich da noch sehr gut erinnern. Ich hab mir genauso an Mann gesucht, also wo`s wieder so 'ne Sackgasse war.

E: Das is ja auch verständlich.

Ul: Ja, natürlich.

E: Weil diese Person, über die Auseinandersetzung im Elternhaus keine innere

Ul: Ne!

E: Möglichkeit entwickelt hat, ihr Leben 'n Stück weit selbständig und da, d.h. auch in Auseinandersetzung, z.B. mit Männern zu gestalten.

Ul: Ja.

E: Dem Vater Das sind Effekte von Elternhäusern, wo die Familie hierarchisch

EU: Ja

E: (... .), wo die Kinder über Kontrolle erzogen werden.

U: Absolut

E: Ja

Ul: 100 %ig

E: Ja. Das ist

Ul: Das sind auch Kinder, die alle gut in der Schule sind, drum wundert mich eigentlich, daß das Mädchen schlecht in der Schule is, weil das paßt meines Erachtens nich so gut rein, weil normalerweise sind so Kinder immer so Einser-Schüler, weil die gut sein müssen, weil des is die einzige Möglichkeit, sich also Nähe in irgendeiner Form ..

E: zu holen.

Ul: zu holen. Also bei mir warn's die Noten. Weiß ich ganz genau, weil da wurde ich anerkannt.

La: (... .) bei der gleichen Familien (... .)

Ul: Wahrscheinlich irgendwie schon, also, wenn Sie so mir ihren Vater schildern, auch diese Übergröße und dieses Tollsein.

E: Ich hab ja vorhin angedeutet, es gibt gesellschaftliche Muster, wie Familien Erziehung organisieren. Deshalb ist es kein Zufall, daß wir oft ähnliche

Ul: Ja

E: Erfahrungen machen als Kinder. Ich bin auch in solch einer Familie großgeworden. Des is sozusagen die Familie

Ul: Warn Sie auch an Einser-Schüler?

E: Ja,

Ul: Na bitte!

E: Sonst säß ich jetzt nich hier, ja, also, sozusagen.

Ul: Ja

He: (... .) paßt dahin, is a interessante Frage: Wer von uns war kein Einser-Schüler?

X: Ich.

La: Meine Tochter.

F: Sehr schön ist das, mal die Frage.

((Mehrere reden durcheinander))

La: Meine Tochter hat zu mir mal gesagt, möchtest Du, daß ich so werde wie Du?

Ul: Ah, des is gut

E: Und was haben Sie ihr dann gsagt?

La: Als ich gsagt hab, mit den Noten so (... .), über dieses Thema ham wir uns schon unterhalten, .. Gell, des möchst scho ham, (lacht) hat sie gsagt. Ja, aber wir reden z.Zt. anders und

ich akzeptiers, und seit ich ah keinen Druck auf Noten ausübe, läuft des ganz gut und die Noten sind gut.

((Kurzes, unverständiliches Durcheinandergerede))

E: Ja, wir sind ja dabei, der Franz hat jetzt, sehr klar, denk ich, auch 'n Stück weit theoretisch angeleitet, seine Sichtweise des, der Situation nochmals klargelegt. .. Was gibt`s noch zu sagen? ....

Ul: Also, noch sind wir bei der Lösung nicht?

K: Nein.

Ul: Ahm, kann`s kaum mehr aushalten über die Lösungen zu sprechen.

E: Es fällt mir

Ul: Des erinnert mich .. an ein Rennen.

E: Gut, dann laß mer des mal jetzt. Wir haben uns, ah, wir haben die Sache so verstanden, klarer Schnitt: Was soll Frau Lang tun?

F: Bist Du so klar im Schnitt? Ich möchte, daß Frau Larsen noch

E: Achso,

F: Ja,

E: Sorry.

F: Ja, ja.

E: Frau Larsen. Sie ham jetzt

La: Ja

E: unsere A, unsere Art, den Fall zu verstehen, zur Kenntnis genommen.

F: Vielleicht ist es ein Mißverständnis. Ich möchte der Frau Larsen noch, ah, ich möchte Frau Larsen verstehen, nochmal, (...). Ich war ja da nicht drin.

E: Ja.

F: Ich will ihr ein Bild drüber geben.

E: Achso.

F: Ich hab sie versucht zu malen innerlich. Bei mir helfen bloß Skulpturen weiter. Jemand hat vorhin nachgefragt, wer ist denn dieses Mädchen, wie sieht die aus? Ich hätt sie fast gern hierhiergestellt, wie sie steht, wie sie geht oder irgend sowas. Das müsste ja Folgen haben in der ganzen Physionomie, so. Wie ich die Frau Larsen da auch nochmal seh, gesehn, ich kenn sie auch von andern Seminaren. Ich hab also Verstand und

Herz sozusagen ineinander gemalt. .. Also das is eine solche Einheit, wo sie wirklich anfangen, .. sozusagen am Verstand zu knabbern, vom Herzen her und umgekehrt in einer Art und Weise, die beide ganz schön in .. ja, in Schwingungen bringt. Das merkt man Ihnen an. Also dieses Auseinanderhalten und gleichzeitig Zusammenbringen dürfen oder müssen, ich denke, das is für die Lösung auch ganz wichtig. .. Also dieses so Betroffenwerden, denn das hab ich gemerkt, das is richtig vibrierend angekommen.bei mir. .. Das war einfach nochmal das Bild. Ich hab sozusagen das Herz mit dem Bauch und alles sozusagen mit dem Kopf, das war, so 'n bissel 'n durcheinander. .. Des is auch ah, das kost' unheimlich viel Kraft.

La: Das würd ich grad noch dazusagen. Ich hab ja nicht nur einen Auszubildenden und Sie wissen, daß wir Mitarbeiterkinder nehmen und nicht nur das, sondern auch, wir sind sehr sozial, ich hab sehr viel behinderte Auszubildende, und was ich da schon Kraft investiert habe, weil ich des Problem auch immer zu meinem Problem mach. Es is für mich oft sehr schwierig. Ich kann es auch im privaten Bereich net vergessen, was da alles läuft, drum is es für mich schon `ne Belastung solche Probleme, die ich dann gern lösen möchte, aber einfach nicht kann.

E: Auf mich, Frau Larsen, machen Sie den Eindruck einer hilflosen Helferin.

La: Mh, ja? Überall helfen und kann nicht.

Mü: Des ist wie so 'n Bild, so. Ich seh, daß da wer ertrinkt, na, und kann selber nicht schwimmen.

Ul: Also, ich muß jetzt widersprechen. Ich glaube schon, daß sie helfen kann, aber eben nur in dieser ersten Phase, also diese emotionale Phase, wo sie sehr viel tragen kann und auch sehr viel Stärke da zeigt und indem sie erst mal tröstet eine Mutter. Ich mein, des is ja `ne ganz wichtige Stufe, aber dann, dann wird`s problematisch,

La: Ja.

Ul: würde ich sagen, dann geht`s ihr an die Nieren, ah bezüglich ah ihrer ganzen Kraft und ah sie kann dann auch nicht mehr helfen. Da fehlt ihr auch die Technik, da fehlt ihr das know-how, aber ich glaub schon, daß sie in der ersten Phase absolut hilft. Aber dann, dann wird`s m.E. sehr löcherig.

Fl: Die erste, Entschuldigung, die erste Hilfe, die die Frau Larsen der Azubine gegeben hat, daß sie ihr zugehört hat

Ul: Ja

Fl: und des war schon mal ein erster Schritt des Angenommenwerdens.

Ul: Das würd i auch sagen.

Fl: Daß Sie jetzt an eine Stelle gekommen sind, wo Sie sagen, jetzt, mhm, weiß ich selber nich mehr weiter, das liegt sicherlich auch da dran, daß, ah die meisten Ausbilder einfach

diese pädagogischen Instrumente nicht haben. Wie wir diesen Fall reflektieren, wer kann das für sich allein? Die vielen Ideen, diese Hilfestellungen, die wir aus 'm Hintergrund kriegen, das Zurückführen, das Bewußtmachen von Dingen, die wesentlich sind für die Lösung des Falles, wer von uns kann das in seinem Tagesablauf, wer kann das machen? Niemand letztendlich. So diese Hilfsmittel, diese Instrumente, diese pädagogischen Hintergründe zu erfassen, ah, dann auch .. die, die gesamte Konstellation zu sehen und zu reflektieren, die familiäre Situation, die Situation des Auszubildenden in der Gruppe, wie wir das jetzt aus allen Perspektiven gemacht haben. Da die wesentlichen Dinge rauszuholen und daraus, das ist der erste Punkt, den, der uns als Einzelkämpfer dann schwerfällt und der zweite Punkt ist dann, ah daraus die richtigen Konsequenzen zu er äh zu ziehn und festzustellen, was jetzt die richtige Aktion is, ja, dazu muß, fehlt sehr viel pädagogisches know-how. Das Instrumentarium, das is vielleicht gefühlsmäßig vorhanden, ja, aber die Systematik is nich da. Es gibt ja bestimmte Muster und Vorgehensweisen, die 'n Pädagoge zur Hand hat, aber der Ausbilder im Betrieb in der Regel nicht.

E: Ich will meine, mein Hinweis noch 'n bißchen verdeutlichen, was ich vorhin gemeint habe. Ah offenbar, ah, stellt der die ah, Situation an die Person, an den Ausbilder zwei unterschiedliche Anforderungen. Einerseits, ah, die Emotionen aufzunehmen, zuzulassen, trösten, annehmen. Und das andere ist, jetzt mit klarem Kopf zu überlegen, wie kann ich dieser Person helfen und ich hab mir jetzt auch mal an Bild vorgestellt, was ist die Situation? Mir fiel nur `ne Käseglocke ein. Also der Fall sitzt unter der Käseglocke. Keiner weiß was davon, im Prinzip, nur 'n paar Vertraute und ah, Frau Larsen is ihren Weg gegangen und unter der Käseglocke geht ihr die Luft aus, ist dünn geworden, der Sauerstoff fehlt. Sie schnappt nach Luft und Hilfe, deshalb erzählt sie uns diesen Fall, deshalb komm ich auf die Beschreibung, daß sie sozusagen mit ihren Möglichkeiten, und zwar mit den Möglichkeiten, nicht mit den emotionalen, sondern eben mit den andern Möglichkeiten, an `ne Grenze gekommen ist und jetzt von uns, das hat sie ja mehrfach gesagt, auch erwartet mit Recht, denk ich, sagt mir, wo ich ansetzen kann. Bei mir, an den Auszubildenden oder wo auch immer, ja. ..... Franz, Du hast vorhin nochmal Stellung genommen, is das jetzt ok?

F: Ja, ich denke, das is so das Wichtigste, was ich

E: Ja

F: zu verstehen (... .).
K: Ja.

F: Es kommen 'n paar Punkte, die kann man dann in den Lösungsteil hier reinnehmen und da.

E: Gut, dann möcht ich jetzt diesen klaren Schnitt machen und deutlicher, als es vielleicht ehm im letzten und vorletzten Fall der Fall war, Sie alle auffordern, wirklich im Sinne von Ratschlägen, Hinweisen, Tips, Handlungsideen, aber wirklich nur mit Angebotscharakter, nicht mit Verpflichtungscharakter der Lar, Frau Larsen zu sagen, machen Sie das oder das und

vielleicht sagen Sie noch dazu, weil. .. Ja, machen Sie das oder das, weil Sie den Fall jetzt so verstanden haben. .....

Lö: Ich kann mich erinnern, gehört zu haben, daß wir ja 'n bestimmten Notendurchschnitt da war, als die Auszubildende gekommen ist, und sie hat sich nicht verschlechtert, sondern eher verbessert. Ich glaub, man müßte da mal anknüpfen, um der Auszubildenden des aufzuzeigen, aber net bloß der Auszubildenden, sondern (... .) daß des nach draußen dringt zum Vater, zur Mutter.

E: Wie kann man sich das vorstellen?

Lö: Ja, also ich mach des, .. soll ich von mir reden?

E: Ja.

Lö: Ich mach des z.B. so, ah, die Chefs, die Noten kriegen oder die Leute, die solche Beurteilungen kriegen sollen, ja, die beurteilen 'n Menschen ja oft danach, hat er jetzt an Einser, hat er an Zweier, hat er sich ordentlich gführt usw. Ich zeige die Entwicklung auf. Jemand, der mit nem Dreier zu mir kommt und am Ende mit am Zweier aus der Prüfung herausgeht, hat meiner Meinung nach mindestens genauso viel geleistet, wie jemand, der mit Zwei, der mit Eins kam .. und ..ah mit Eins auch die Prüfung gmacht hat, sag mer mal. Ja? Ganz im Gegenteil, er hat sogar mehr erreicht, hat ja seine Note verbessert, sein ganzes Verhalten vielleicht auch und so. Ich glaube, des is wichtig, des aufzuzeigen, daß hier eine Entwicklung da is, die gar keine, ah, gar keine Sorgen bereitet. Sondern ganz im Gegenteil. Das Mädchen liegt ja in ihrer Entwicklung richtig. .. Des müßt mer irgendwie, ah, ich mein, das Mädchen hat Angst vor ihrm Vater, das is klar.

E: Was sagen Sie der Frau Lang? Wie soll sie`s machen?

Lö: Naja, die Verbindung zum Vater is halt unheimlich schwierig (lacht). Dem Mädchen amal, ja des is Hi, a Vorschlag sollte scho sein, aufzeigen, daß des Mädchen sich .. vorsichtig entwickelt.

F: Dem Vater aufzeigen?

Lö: Nein, erscht erscht ihr aufzeigen. Wenn`s `ne Chance gibt, dem Vater des auch aufzuzeigen, is es noch besser. Vielleicht über ihre Mutter. Ich weiß nicht. Aber des wär scho wichtig, aufzuzeigen, daß sie sich entwickelt. Sie ham ja in der Richtung schon was getan, indem sie zu ihr gsagt ham, is alles ok. usw. Du wirst die Prüfung bestehen und so, aber ich dät auch mal vielleicht frühere Noten hernehmen oder Beurteilungen und sagen, des is ja jetzt besser geworden, des wird sicherlich noch weiter besser und selbst, wenn`s so bleibt, is alles ok.

E: Frau Schanz.

Sch: Ich mach`s jetzt mal ganz einfach. Das is sicher nicht ah die Lösung.

E: S`is Ihre Lösung, die Ihnen eingefallen ist, ja.

Sch: Ich plaudere jetz mas aus meiner Praxis, äh, ich bemüh mich erst mal, immer Vertrauensperson der Auszubildenden zu sein. Dann, im Werksunterricht darf nicht nur Stoffvermittlung ausbildungs-, berufsbezogen sein. Ehm, Sozialpädagogik hat bei mir also einen sehr viel höheren Stellenwert in der Gruppe. Ich sprech also, wir geben uns alle 1/4 Jahr ein Thema, z.B., die Stellung der Frau im Berufsalltag. Wie basiert des in unserer Firma, z.B.. Des wär `ne Anregung für mich, Beziehung zum Elternhaus, zum Freund oder einfach mal ganz einfach, das letzte Thema war, klärt mich bitte mal auf über (lacht) die zur Zeit aktuelle Musik.

La: Mhm.

Sch: Das war eigentlich für mich `ne Sache,

F: Klärt mich auf?

Sch: Klärt mich bitte auf über die zur Zeit gültigen Musikströmungen, zusammen mit den Gruppen und bringt mir doch auch mal so, so 'n havy metal mit, ja? Also, das sind so Dinge, wo ich mich als Lernender zeige und wo mir dann auch mal gesagt wird, also, Frau Schanz, Sie leben ja wirklich hinterm Mond, na? (Lachen) Dann werd ich rot, das is ganz klar, aber des is so `ne `ne Runde, die, wo also Betriebswirtschaft zurückgedrängt wird, VWL überhaupt nicht zur Sprache kommt, wo ich also eigentlich ganz klein erscheine und ah, wir arbeiten dann auch mitm Flipchart und lassen einfach Gedanken einfließen und da, da muß ich mich selbst immer sehr zurückhalten und ja nie irgendwie als, als Richter da stehn und sagen, Du hast Recht und Du hast nicht Recht. Da bin ich, und da wär z.B. des auch 'n Thema für mich, das könnte ich jetzt für mich mit heimnehmen, die Beziehung zum Elternhaus. (... .) Das kann man ja ganz einfach beginnen. Ja, erzählt mal, Eltern. Wir haben`s heute schon mal gsagt, Sie hat's z.B. heut sehr nett gsagt: "Eigentlich sind, ist das wie meine Eltern miteinander leben für mich persönlich 'n Vorbild. Ich würd mich freuen, wenn das meine Kinder auch mal so sagen würden, na? Aber das sind so Dinge, i glaub, da erfahren sie wirklich Hilfen. Des is natürlich die Frage, ob sich dieses Mädchen öffnet, das is ganz klar. Man kann alles in Frage stellen, aber es wär vielleicht 'n Versuch, ah, die Gruppe darf nicht zu groß sein, des is ganz klar.

La: Darf ich zur Abrundung des, ah, der Meinung, also, sag mal, mein Bild möcht ich noch sagen, Betriebsunterricht läuft bei uns wirklich nicht so ab daß da nur gepaukt wird, sondern es ist ein ganz offenes Gespräch, wird über Beziehungen der Abteilungen untereinander gesprochen, was während der Woche gelaufen is, was ma anders machen soll. Also, des is a ganz offenes Gespräch, da wird auch mal glacht, also is des nicht so, daß ich da vorne stehe und predige und dann geh und käm ich mir selber

Sch: Aber die Situation is schon Chef, untergeordnete Azubis.

La: Wir sitzen in einem und die an einem .. sechseckigen Tisch.

Sch: Schon klar

La: Ja.

Sch: Aber ah mh vielleicht versetzen Sie sich mal in die Situation der Auszubildenden, wie die des empfinden. Wir marschieren da an (lacht), so ist es ja, na? Meistens gut gekleidet, obendrein, dann hau mer die gleich zamm.

La: (lacht).

Sch: Also es is so. Da gehört eben auch zu so'm Gespräch, daß ich in Jeans erscheine und mal sag, schaut, heut hab ich nn Kuchen mitgebracht. Hoffentlich könnt Ihr den essen (lacht). Das sind halt so kleine Dinge, wo ich mir sag, mir

F: Das schafft wenig, na mit der Jeans.

((Durcheinandergerede))

Sch: Mir tut`s nich weh, ja, aber ich denk mer, Mensch, oder dann, dann ah, hab ich also auch nix dagegen, ich bin (... .), daß hin und wieder, daß ich dann auch mal `s Gschirr abspüle.

La: Das spül ich auch ab.

Sch: Ja, aber dann im nächsten Mal sag ich also schon, Leute, ich war schon dran (lacht).

La: Ich hab

E: Darf ich, dart ich unterbrechen? Es geht ja darum, daß wir der Frau Larsen Vorschläge unterbreiten und Sie haben die freie Auswahl, aus dem, aus diesem Warensortiment, was jetzt entsteht. Sie brauchen sich auch nicht zu rechtfertigen, in keinster Weise. Sie sortieren aus, und nehmen das mit, was Ihnen wichtig erscheint.

La: Ja, danke. Wobei mir des ah die Beziehung zum Elternhaus, dieses Thema sehr gut gefällt und des wär schon ein Thema.

E: Ein Punkt ah is vielleicht ah, weil der Vorschlag so konkret war, vielleicht an bißchen untergegangen. Ich möchte ihn aus meiner Sicht ansprechen. Frau Schanz sagt ja, ich schaffe auch `ne Situation, wo ich mir helfen lasse. Wo ich nicht der Helfer immer der andern bin, sondern ich mich, ich mir helfen lasse. Das ist natürlich `ne absulut radikale Idee, sag ich mal, also, welcher Pädagoge läßt sich schon gern helfen?

La: Also es gibt viele Situationen, wo ich mir helfen lassen muß, weil ich einfach, ah kein z.B. kein Schreibmaschinenschreiber bin und diese Maschinen auch nicht beherrsch. Dann sag ich, ach jetzt komm, helft mer doch amal und zeigt`s mer des.

E: Ja

La: (... .) des auch können, oder.

E: Ja. Franz, Du jetzt.

F: Vielleicht an der Stelle mal. Berufliche Ausbildung is ein systematisch und methodisches Instrument, und jetzt sind Sie gefordert, nicht nur fachliche Qualitäten zu vermitteln und im Fachbereich nachzufragen oder im Organisationsbereich, sondern die Frau Schanz macht darauf aufmerksam, um mit diesem Mädchen arbeiten zu wollen, brauche ich, ja ich brauch Informationen über diesen, dieses Mädchen, ihr Verhältnis zu den, zu ihrer Familie und dessen was in diesem Bereich läuft, also, meine Fachlichkeit (... .) darin, mir in diesem Bereich auch Hilfen zu holen, also ich hole mir die von der Gruppe der Jugendlichen.

La: Mhm.

F: Ich lasse mir, ich erweitere mich aus meiner engen Schlinge der Betroffenheit, der Übertragungs, ah, problematik, indem ich mir Dinge hol, die sozusagen aus dem Lebensbereich der jungen Menschen auch kommen, wo die Frau Schanz immer schön sagt, find ich, die sind woanders, ich weiß das nich!

Sch: (lacht)

F: Heavy Metal is ein, eine dunkle Box für mich, da verbrech ich mir was, wenn ich da reinlange, aber lass' ich mir doch mal, also solche Teile, und damit werde ich, ich nütze das oder ich lege die sogar so an, weil ich da weiße Flecken habe. Is jetzt meine Fachlichkeit: Du hast mal hinzugehn und mir Antworten zu holen und die hol ich mir etwa über die Schiene, ich hab in meinem Ding, also von den Azubis .. hol ich mir die und das is, das leg ich da an, die sind nicht zufällig jetzt mehr, weil ich ein Programm habe, diesem Mädchen zu helfen, sondern ich mach das ganz bewußt und instrumentier das.

Fl: Ja ich find die Ideen, die die Frau Schanz verwirklicht in ihrem Betrieb sehr gut, sich .. da auch mal auf die gleiche Ebene zu stellen mit den Auszubildenden und nicht immer diese Unter-Übergeordneten-Verhältnis zu haben. Das kommt bei diesen jungen Leuten sehr gut an, daß Sie sich über Themen informieren lassen wie Heavy Metal, das nimmt man Ihnen auch ab, weil Sie `ne andere Generation sind. Sie haben dadurch kein Autoritätsverlust, ja? Wenn Sie sich erklären lassen würden, wie im Betrieb die Finanzbuchhaltung funktioniert, dann wär das schon kritischer, das Thema, da wär mer wieder im fachlichen Bereich. Ah, .. nur ich denke, daß es ganz wesentlich is, abhängig is von der Struktur der Auszubildenden, welche Themen Sie dies, in diesem informellen, in diesen informellen Veranstaltungen behandeln können. Und Heavy Metal is toll oder irgendwelche allgemeinen Dinge, aber das Elternhaus, das is was höchstpersönliches, ah, für jeden einzelnen, und ich erinnere mich an eine, an ein Einführungsseminar, es gibt da verschiedene Methoden, die Auszubildenden sich untereinander kennenzulernen und in einem Jahr hatten wir `ne Vorstellungsrunde, da hat jeder auf Flipchart so 'n bißchen sein Werdegang dargestellt, wo er groß geworden is, was seine Eltern machen, wo er zur Schule gegangen is, also ganz offen dargestellt und jeder konnte zeichnen, was er wollte. Und ich hatte das eigentlich auch ohne Hintergedanken gemacht auf

dieses Schöne, die sich gegenseitig auch vom familiären Hintergrund 'n bißchen kennenlernen in der Gruppe und dann kam anschließend die Kritik von zwei Auszubildenden, ahm, sie fänden das nicht gut, weil ihre persönliche, familiäre Situation ginge die anderen nichts an und das is insbesondere, also des war jetzt ein Fall gewesen, wo die Eltern geschieden waren. Es war ihm unangenehm, daß die andern des wissen. Er leidet selber drunter und wenn er des vor der Gruppe auch noch erzählen muß, dann tut ihm das weh.

La: Mhm.

Fl: Und der andere Fall war auch 'n zerrüttetes, `ne zerrüttete Familie. Ich weiß jetzt nicht, wie

La: Mhm.

Fl: diese Auszubildende, ((sie meint hier das Mädchen aus dem Fall)) nachdem das ja ein Problem is, das sie jeden Tag berührt und mit dem sie auch immer rumläuft, wiel es sie belastet, reagieren würde, wenn sie das in der Gruppe darbringen müßte. Na? Also vielleicht, ja

Sch: (... .) was man vorgibt, na? Wenn man sehr viel vorgibt, und sich hineinsenkt, dann ist das ganz klar. Aber

Fl: Oder wenn, ja

Sch: wenn man Freiheiten

Fl: Mhm

Sch: läßt und sagt, sprich über das, was Du weitergeben möchtest.

Fl: Mhm. Aber wenn, ja, Sie müßten aber 'n Thema, oder Sie würden ja 'n Thema vorgeben, beispielsweise, wenn die Frau Larsen jetzt nach Hause kommt und sie macht so 'ne informelle Veranstaltung und dann is das Thema: Meine familiäre Situation, wie versteh ich mich mit Vater und Mutter? Und dann fühl ich mich mal in die Situation des Auszubildenden ((sie meine die Auszubildende aus dem Fall)) rein. Selbst wenn die andern das <u>nicht</u> wissen,

Sch: Aber

Fl: ich glaub nicht, daß da zusätzlich noch was rauskäm, weil des einfach zu aktuell is, und sie fühlt, daß das auf sie abgestimmt is und daß sie von <u>ihr</u> letztendlich, daß die Veranstaltung, daß <u>sie</u> den Anlaß für die Veranstaltung .. bietet.

Sch: Da darf ich aber schon was sagen, weil des ja <u>meinen</u> Vorschlag betrifft.

Fl: Mhm.

Sch: Ah. S`is ja, danke, sind wir ja wieder in der gleichen Situation, dann kommt <u>sie</u> und setzt was <u>auf</u>. Dann gibt`s aber

3003 doch auch noch andere Möglichkeiten, oder? Setzt sie den jungen
3004 Leuten was vor. Sowas kann man doch in einer Gruppe auch
3005 erarbeiten, mit Gleichberechtigten. Da kann man sagen, Mensch,
3006 wir machen also Sozialpädagogik, was wolln mer uns denn für
3007 Themen geben? Und dann bin ich genauso berechtigt, einen
3008 Themenvorschlag zu bringen, wie also jetzt meine
3009 Auszubildenden, und wie gehn mer dann der Reihe nach vor?
3010 Welches Thema nehm mer uns als nächstes vor? Des sind so Dinge
3011
3012 Fl: Sie diskutieren also?
3013
3014 Sch: Ja, richtig und das, das kann man auch sagen, indem sich
3015 eine Zeit vorgibt, sagmer, Leute, `ne halbe Stunde lang denken
3016 wir mal drüber nach, was interessiert uns? Tatsache ist doch
3017 daß, daß sehr viele junge Menschen heutzutage Probleme haben,
3018 wirkliche Probleme mit dem Elternhaus, brauch mer bloß mal die
3019 Augen und Ohren aufmachen, was heißt, ah wo`s darum geht,
3020 Mensch, Suchtverhalten. Ich brauch`s glaub ich gar nich
3021 erzählen, über Führung und was weiß ich, ah das sind so Dinge,
3022 und die tragen die ja den ganzen Tag mit sich rum. Probleme mit
3023 'm Freund. Wir habn se 8 Stunden in der Arbeit und dann gehn se
3024 heim, ins Elternhaus, muß nicht immer eins sein, aber is häufig
3025 eins. So, und dann nie kann man drüber reden, weil in der Disco
3026 hört man uns ja auch nicht. Na, so is es doch? Und dann sind es
3027 Dinge für mich, ah die man einfach ansprechen muß
3028
3029 Fl: Mhm.
3030
3031 Sch: und dann, ahm das letzte, das war erst letzte Woche, da
3032 bin ich also auch, da is für mich ein Weltbild
3033 zusammengebrochen, da kam also das Thema, was tu ich am
3034 Heiligen Abend? .. Des kam also ganz spontan, des Thema, und da
3035 is ja für mich schön, Familie, Kinder, Freude. Bin also, ich
3036 hab also das immer als schöne Tage in Erinnerung. Nun wird mir
3037 also erzählt, also ich leb wirklich in ner andern Welt (lacht):
3038 Wir freun uns wenn diese, dieses offizielle Trara zuhause rum
3039 is und um 9 Uhr gehn wir dann aus und das is am Allerschönsten
3040 ab 9 Uhr in den Wirtshäusern, da machen wir bestimmt, also ich
3041 wollt nur sagen, ich lerne da
3042
3043 Fl: Vielleicht hab ich mich da falsch ausgedrückt.
3044
3045 E: Hilft das der Frau Larsen noch? Des is ja der Frau Larsen
3046 ihr Fall.
3047
3048 La: Danke.
3049
3050 E: Denken Sie bitte darüber nach, der Frau Larsen ihr Fall.
3051
3052 Fl: Ich wollt eigentlich
3053
3054 Sch: Meine Empfehlung war die: hörn Sie zu. Geben Sie 'n
3055 Freiraum, hörn Sie zu, ok.
3056
3057 Fl: Ich finde, diese diese Methode, diese Ideen, die Sie ham,
3058 sehr schön. Meine, meine Einschränkung oder meine Bedenken
3059 waren, ob so `ne Veranstaltung der F, die Lösung für die den
3060 Fall von der Frau Larsen wäre, ja? Weil, wenn die Frau Larsen
3061 jetzt konkret für ihren Fall

Sch: Ich zitiere nur Ihre Meinung

Fl: Mhm.

E: Sie ham, Sie ham die Argumente,

Sch: Ich zitiere Ihre Meinung (lacht)

E: die dafür oder dagegen sprechen, überlass mer's doch einfach der Frau Larsen, die sich das was rausholt, ja?

Fl: Ja

Sch: Ja ....

E: Walter, Du hast Dich gemeldet.

Lö: Ahm, ich möcht aber des trotzdem nochmal aufnehmen, was die Frau Flad gsagt hat, weil ich möcht sie sogar uverstärken. Ich persönlich halte das nämlich für gefährlich, wenn man Auszubildende, ah, .. des is ja 'n gewisser Zwang, ja? Wir ham zwar jetzt zusammen gsprochen. Wenn man die auffordert, über ihre Ausbildung im Betrieb hinaus vom Elternhaus etwas einbringen zu sollen, ja? Es gibt viele, die bringen was ein. Ok, gerne. Aber es gibt andere, denen ist es eine Qual, was einbringen zu müssen. Und da gibts

X: Muß ja niemand.

Lö: Und da gibt`s nicht wenig. Aber des, des is doch a Muß, wenn acht von zehn sagen und zwei sagen nix. Ja?

E: Franz (... .)

Lö: (fällt ins Wort) Also, ich würde der Frau Larsen nicht raten, ich würde nicht raten, hier im Großen, in der großen Runde, ah, Auszubildende aufzufordern, über ihre Familie zuhaus irgendetwas einzubringen.

E: Gut. Franz, Du

F: Also ich wollt auch sagen, machen wir wirklich der Frau Larsen ganz konkret, was wir meinen, was da zu tun is.

La: Ich möchte .. mein Bild .. verändern, das Sie über mich haben. (lacht) Ich trage auch Jeans, z.B. (allgemeines, starkes Gelächter) (... .) von den Auszubildenden mit Jeans an. (wieder sehr lautes Gelächter)

F: Gut. Is angekommen.

E: Ich möchte noch, ich möcht mal folgende Spur legen, die mir wichtig, wichtig ist. Ah wenn ich das .. richtig verstanden habe, hat Frau Larsen .. auf der Ebene konkreter Angebote, Kassetten, Bücher, Loben im Unterricht, Schützen, ahm, diese Spur hat sie verfolgt .. und merkt jetzt, daß das vielleicht problematisch ist. Für mich ist diese Spur problematisch,

La: Mhm.

E: einfach deshalb, weil für mich der Kern, der thematische Kern dieses Themas, dieses Falles eigentlich die Hilfe zum Selbständigwerden ist, und zwar entgegen der Bedingungen, die im Elternhaus sind. Die Eltern, die elterlichen Bedingungen sind schwierig für das Kind und für mich is jetzt, als Ausbilder st entsteht die Frage, wie kann ich diesem Kind helfen, selbständiger zu werden? Und ich sag, für mich is prinzipiell dann eigentlich eine sehr stark schützende, abschirmende, bevormundende .. Haltung eher widersprüchlich.

La: Ja

E: Ja, wobei ich eben auch sage, auf der emotionalen Ebene annehmen, aber auf der rationalen Ebene freisetzen. Dann geht das eben nicht mit Kassetten und diesen pädagogischen, ah, Tricks, die man so drauf hat, man lobt, ganz bewußt, heut muß ich sie 4 mal loben, 5 mal loben, heut hab ich sie nur 2 mal gelobt, um Gottes willen, ich hab zu wenig gelobt. Das is, das ist aus aus meiner Sicht heraus .. bringt das nichts. Abbau von Prüfungsangst, Aufbau von Selbstbewußtsein, da denk ich eher daran, ihr dort, wo sie lebt und arbeitet, im Betrieb, Entwicklungsaufgaben zu geben, Entwicklungschancen zu verschaffen.

La: Mhm.

E: Deshalb hab ich vorhin die Idee bekommen, was hat das mit der Ausbildungsstruktur zu tun? Dann muß man - und das hat dann wieder was mit Ausbildungsbeauftragten zu tun, mit den Ausbildungsbeauftragten reden, daß sie ihr Aufgaben geben, an denen sie wachsen kann, des is sozusagen ein Wachstumsproblem für diese Persönlichkeit, das ich sehe. Woran kann sie wachsen? In kleinen Schritten, aber, wachsen heißt für mich, sie muß Verantwortung übernehmen, auch für ihre Prüfung.

La: Mhm.

E: Wenn Frau Larsen sagt, wir zwei schaffen die Prüfungen schon, krieg ich einen heillosen Schreck.

La: Ja. Wir zwei, hab ich gsagt. Sie muß sie schaffen.

E: Ja. Also wenn,

La: Mhm.

E: Ja?. Also ich kann ihr die Prüfung nich abnehmen. Sie muß die, sie steht in der Prüfung. Ich kann allenfalls Bedingungen schaffen im Betrieb, wo sie ihre Prüfung schafft. Also ich würde, des, also ich würde diese diese Verknüpfung meines Schicksals mit ihrem Schicksal auflösen, ganz klar, auf `ner rationalen Ebene. Ich kann Dir nur helfen, wenn. Ich mag Dich. Du bist, ich kann Dich also, wenn Du traurig bist, kannst zu mir kommen, aber, ich entlasse Dich ins, Anführungszeichen "feindliche Leben", und da überleg ich mir, und zwar über die Ausbildungsaufgaben, die anstehn, wo sie gefordert wird und wo sie allmählich erkennt, daß sie sich mit andern Menschen auch

3180 auseinandersetzen muß und das auch kann, immer stärker und
3181 immer, das is jetzt für mich so die, sozusagen die Leitlinie,
3182 in die ich hieindenke. Raus aus der Käseglocke, rein in die,
3183 .. in in Anforderung, die sie im Betrieb ja in vielfältiger
3184 Weise stellen. .....
3185
3186 Mü: Daß sie vielleicht, .. ich ich versuch das also auch immer
3187 wieder, irgendwelchen Auszubildenden so so Schmankerl zu
3188 geben, sag ich immer dazu, wenn sie sich halt besonders bemüht
3189 haben oder wenn`s aufgefallen sind, jetzt, teilweise durch
3190 gute Leistungen oder einfach mal durch Engagement für 'ne
3191 bestimmte Sache, daß ich sag, ok. ahm, das hast De jetzt gut
3192 gemacht, dafür kriegst Du halt dieses, z.B., wir ham immer die
3193 Möglichkeit, einen nach Bonn zu schicken einmal im Jahr, dann
3194 nehm ich dann eine, die in der Weise aufgefallen is oder wir
3195 machen Planspiele nicht für alle, sondern da nehm ich dann
3196 besondere Leute raus, um diese Planspiele zu machen. Also, daß
3197 da solche oder Ausbildungsfahrten organisieren, Feiern
3198 organisieren, da wern immer welche rausgezogen, aber im Laufe
3199 des Jahres halt mal jeder. Manche wissen gar nich, warum sie
3200 das jetzt kriegen, aber, so der eine oder andere, den den nehm
3201 ich schon aus dem Grund raus oder z.B.: bei mir arbeiten. Da
3202 nehm ich also bewußt Leute, die die in der Gruppe ziemlich
3203 weit unten stehn in der Hierarchie, es gibt ja auch
3204 Gruppenhierarchien, ahm weil die mit der Aufgabe, bei mir zu
3205 arbeiten, wachsen. Denn sie haben ziemlich viel Verantwortung
3206 und das ist mein Ansprechpartner im Moment für die Gruppe. Ich
3207 nehm also nich 'n Klassensprecher und nicht mal die gleichen,
3208 sondern der, der bei mir arbeitet. Das is mein Ansprechpartner
3209 und der gibt Informationen weiter, auch sehr viel informelle
3210 Informationen und damit, ah, kriegen die auch also, hab ich zu
3211 90 % wirklich Erfolg gehabt. Die sind danach ganz anders, sie
3212 reagieren anders, die gehen ja auch raus und sagen, Mensch,
3213 eigentlich bin ich ja gar nich so dumm oder .. ich kann mich
3214 ja doch durchsetzen gegen die andern. Aber wenn ich zu dem
3215 sag, ich will das Zeug haben, dann und dann, dann sag ich das
3216 zu der Person, und, passen`S bitte auf, gebn`S die
3217 Informationen weiter und Sie sammeln das dann auch bitte ein.
3218 Und dann ham die ja `ne gewisse Verantwortung und auch, des is
3219 jetzt keine Machtposition, die ham kein Druckmittel, aber sie
3220 sie sind schon hinterher und sehn, daß sie das vielleicht doch
3221 organisieren können, daß se so was bekommen.
3222
3223 Fl: Mhm. Ich möcht gern nochmal auf das zurückkommen, was der
3224 Herr Hof grade sagte. Ich hab nachgedacht, als ich vorhin die
3225 Azubine charakterisiert hab. Da is mir jetzt in dem
3226 Zusammenhang, was der Herr Hof sagte, folgendes bewußt
3227 geworden. Herr Hof sagte, man müßte ihr Verantwortung geben,
3228 na? Und für mich war ein Grund, warum dieses Mädchen zu Ihnen
3229 gekommen ist, einmal dieses Emotionale, daß sie Hilfe suchte,
3230 aber andererseits auch, daß se damit Sie mit in die Pflicht
3231 nehmen wollte, diese diese Prüfung zu bestehen, ja? Warum is
3232 sie zu Ihnen gegangen? Sie will präventiv Ihnen sagen, ich hab
3233 Angst, die Prüfung zu bestehen und so nach dem Motto, jetzt
3234 hilf mir, ja? Jetzt, Du trägst jetzt die Verantwortung mit,
3235 diese Prüfung zu bestehen. Weil auch an anderes Faktum im
3236 Hintergrund steht. Meines Erachtens gab`s keinen konkreten
3237 Grund zu diesem Zeitpunkt, keinen Anlaß, zu kommen. Die
3238 Leistungen sind immer gleich geblieben, ja, also es gibt keine,

3239
3240
3241
3242
3243
3244
3245
3246
3247
3248
3249
3250
3251
3252
3253
3254
3255
3256
3257
3258
3259
3260
3261
3262
3263
3264
3265
3266
3267
3268
3269
3270
3271
3272
3273
3274
3275
3276
3277
3278
3279
3280
3281
3282
3283
3284
3285
3286
3287
3288
3289
3290
3291
3292
3293
3294
3295
3296
3297

keinen Anlaß, jedenfalls jetzt aus diesen Informationen, die ich hört, warum sie gerade da und noch dazu heulend zu Ihnen kam. Mhm, also keinen sachlichen Anlaß und vielleicht is ihr das da klar geworden, daß se da mal mit Ihnen redet, damit sie da auch die Verantwortung auf Sie überträgt. Also eigentlich wieder ein Weg mehr in die Unselbständigkeit. Und deshalb glaub ich, ist des genau das Richtige, was der Herr Hof sagt, ihr dann zu sagen, ich helfe Dir zwar, wenn Du persönlich Probleme hast auf der emotionalen Schiene, aber in die sachlichen Dinge, das mußt Du selber lernen, Du mußt lebenstüchtig werden, das nimmt Dir in Deinem Erwachsenenleben dann auch niemand ab, und die Prüfung ist Deine Prüfung. ..

F: Ich find das schön, daß Sie das nochmal so betonen. Mir fiel natürlich spontan ein, diese Abtrennung vom Elternhaus und diese Abgrenzung zum Freund, genau diese Situation wird hier nochmal deutlich. Aber ich möchte auf nen ganz andern Punkt hin. Es kann sehr schön sein, auch für Sie, ((er meint Frau Larsen; F. meint wohl, daß die Abhängigkeitsbeziehung für Frau Larsen schön sein kann)) find ich, also ich geh mal raus. Es gibt ein verrücktes Buch, das man heute so schenkt zu Weihnachten, das heißt: "Hilf Dir selbst, sonst hilt Dir keiner". (Gemurmel). Ich find es eines der problematischsten Bücher. Wenn Sie jetzt noch in diesen Fall reingehen. Dieses Mädchen kann sich nicht helfen, kriegt dann so ein Buch und wird also sozusagen einfach hineingezogen in diesen Hilf-Dir-selber (... .). Ich weiß nicht, (... .) so 'n Loch weggestopft. Sie hat`s nie gelernt, sich z.B. auseinanderzusetzen, glaube ich, nicht nur mit Aufgaben, sondern auch mit Personen.

Ul: Grundsätzlich!

F: Ja, also, und jetzt sag ich mal, daß das vielleicht was sein könnte angesichts Ihrer ((meint Frau Larsen)) persönlichen Situation, ihr nicht mehr zu können, ob Sie ihr sowas mal zur Verfügung stellen? Ich frage sie mal, zu sagen, ich weiß, daß Du, ich hab mir das gedacht, ich hab gefühlt, daß Du das und das brauchst und ich tu mir da unheimlich schwer. Ich weiß nicht, was sie dazu sagen würde, das ist ihre Seite. Ah, einfach sich auch abzugrenzen von dem Mädchen, indem Sie mal feststellen, wo Ihre Probleme liegen und ihm sagen, da kann ich Dir nicht mehr helfen und sowas Ähnliches mit entwickeln. In diesem Arbeitsfeld hab ich aber ein, zwei Angebote, wo ich glaube, daß Dir jetzt versteckt noch geholfen werden könnte. Wir könnten, wenn Du versetzt bist in die nächste Abteilung, sozusagen mal so was Ähnliches wie so 'n Vertrag machen .. mit dem Ausbildungsbeauftragten, ganz speziell. Du kennst den, ich kenn den, da könnten solche Dinge drinliegen, die Dir Spaß machen, wo Du auch mal nachschaust und dann sagst Du mal, welche Rolle ich dabei haben soll. Du sollst aber auch mal sagen, welche Rolle hat der Maier, Müller? Und so also was Ähnliches wie an Vertrag und dann auch sagen, so, wie könn wer das gestalten, wenn Du dort in diese Abteilung kommst? Sozusagen Auseinandersetzung über Gefühle und über Probleme in der Arbeit deutlich machen. Nicht zudecken, unter diese Käseglocke, sondern wirklich diese Auseinandersetzung suchen auf Wahrnehmung, die ich über sie habe, die die ah Ausbildungsbeauftragten über sie haben, offen legen, heißt das. An Problemen arbeiten, sich auseinandersetzen, Stellung

beziehn, sowas und das könnte man z.B. auch sehr deutlich mit dem Ein, Bewerbungsgespräch nich, sondern mit dem Anfangsgespräch, wie ich in so `ne Abteilung reingekomme, ich weiß nicht, wie Ihr das, ah, gestaltet und dann Zwischensteps, die laufen sicherlich so Kontroll, ah, - teile des Ausbildungsbeauftragten bis hin in in das Beurteilungs- oder Bewertungsgespräch, diese Dinge dann wirklich bewußt aufnehmen. Das ist das systematisch methodische Vorgehen, um dieser jungen Frau zu helfen. Also, das war jetzt mal so. Das Gestalten.

Mü: Ich weiß nicht, ob das der Frau Larsen vielleicht doch hilft, wenn diese Auszubildende mal ganz offenlegt, was sie eigentlich von der Frau Larsen erwartet. Weil, ich glaub, Sie wissen das ja gar nicht. Die ist zu Ihnen gekommen und hat Ihnen die Ohren voll geweint und hat nur gesagt, ich hab ah Druck von zuhause und, vielleicht weiß das Mädchen das auch gar nich, was sie von Ihnen erwarten soll, aber da wird ja auch nicht drüber gesprochen, m.E., sondern Sie versuchen, ihr zu helfen, wissen nicht wie, und das Mädchen ahm will sich helfen lassen, weiß aber auch nicht, wie. Daß Sie vielleicht jetzt mal ansprechen, was erwartest Du eigentlich von mir was? Was, was willst Du jetzt haben um dann offen zu sagen können: "Das kann ich nicht!" .. Grad auf dieser pädagogischen Ebene, dieses Selbstbewußtsein stärken, vielleicht weiß die auch gar nich, was die von Ihnen will. .. Ist Ihnen das vielleicht auch 'ne Hilfe in Ihrem Zwiespalt, dieses, dieses Rumschweben, Sie wissen ja selber nicht, Sie stehn irgendwo und wissen nich, wo Se wo Se landen sollen.

La: Ich möchte noch was ergänzen, also ich, ah, duze meine Auszubildenden nicht,

Mü: Ja.

La: wobei ich heute mal Du gsagt hab, also ich sieze sie alle.

Gü: Frau Larsen, noch was zu den den Kassetten und Büchern, die sie gekriecht hat. Sie hat anscheinend net gewußt, wie sie damit umgeht. So 'ne Idee ist, daß Sie vielleicht im Unterricht .. darüber reden und in der gesamten Gruppe die Bücher ansprechen, vielleicht auch mal, vielleicht mal draus lesen lassen oder Bücher für die ganze Gruppe bestellen und dann damit arbeiten.

La: Die Kassette ham wir auch in der Gruppe angehört.

Gü: Vorher oder nachher?

La: Nachher.

E: Also, nach meiner Einschätzung mögen solche Hilfen, solche Angebote denen was bedeuten, die sich, auf dem Weg sind, an sich selber an dieser Thematik zu arbeiten,

La: Mhm.

E: dann kann man sie als hilfreich erleben, aber nicht, um einen Prozeß zu initiieren.

La: Mhm.

E: Dieser Prozeß, diesen Prozeß zu initiieren, ah das macht man nicht übern Kopfhörer, sondern indem man in seinem Leben an Grenzen gerät, wo man einfach erkennt, so darf und kann es nicht weitergehen und für mich ist die wirklich `ne jetzt `ne ganz dramatische Frage, die mir gekommen is, nachdem der Franz das gesagt hat, kann, kann Frau Larsen dieser Auszubildenden diese Erfahrung verschaffen, indem sie abgrenzt, indem sie rational abgrenzt, die Situation entwickelt mit ihr, verdeutlicht, das und das ist mir in Zusammenhang mit unserer beider Geschichte mittlerweile klar geworden. Du willst das von mir, ich hab das auch \ngroßes Stück weit mitgetragen, hab Dich angenommen, aber mir ist jetzt deutlich geworden, das ist eine Sackgasse, sowohl für Dich oder für Sie als auch für mich oder ja für mich, also auch für Sie, ich möchte, daß wir sozusagen nochmals neu verhandeln in einem langen Gespräch, wo Sie sozusagen die Verstehensfähigkeit dieses Menschen, beutzen, um das, was wir hier quasi gemacht haben, mit ihr zusammen nochmals nachzuvollziehen, darauf hoffend, daß Sie '0n Stück Selbstreflexionsfähigkeit hat und begreift, aha, ja, ph, so is es wohl und wenn dann, dann wird sie überhaupt diese Chancen, die Sie ihr dann am Arbeitsplatz eröffnen, u.U. auch so wahrnehmen können wie der Franz das, ah, entwickelt hat. Also so, die Idee kam mir grad. 'Nen klaren Bruch oder 'nen Schnitt in diese Beziehung mit ner neuen Definition, wo stehn wir? Und dann den Versuch, ich helfe Dir weiter, aber auf `ne ganz andre Art als bisher. Ja.

La: Des hat (... .) gedacht, aber i will man auch so schau'n, daß ich wirklich die rationäre Ebene freisetze, die Selbständigkeit fördere, ihr Entwicklungschancen gebe. Sie wissen schon, daß ich Zeit brauche. Wir sind hier in einer gelösten Atmosphäre, kein Druck, kein Telefon, also wir wir sind hier autark, na? Es geht uns sehr gut, wir fühlen uns sehr wohl, die Wirklichkeit ist eine andere.
F: Tja, dann müßte man das organisieren und wenn das bloß beispielhaft (... .). Ich denke, dieses junge Mädchen ist ein, ein sozusagen auch für Sie

E: 'ne Wachstumschance.

F: Ja.

La: Ja!

E: Und jetzt müßten Sie das organisieren, dieses Telefon und was immer Ihre Aufgaben sind, denn wenn Sie das nicht organisieren oder so weitermachen, haben Sie vollkommen recht.

La: Ja.

F: Da wird`s, das geht gar nich.

La: Ja,ja.

F: Das war nämlich natürlich noch `ne wichtige Fragestellung (lacht)

La: Sicher, sicher.

F: Wie macht man sowas?

La: Ja, Sie wissen auch ah, wenn Sie mehrere Auszubildende mit Problemen haben, da irgendwann

F: Ja. Aber Sie kriegen natürlich auch Kraft daraus.

La: Schon. Kraft hab ich unwahrscheinlich, hoffentlich geht mir die net aus.

F: (lacht)

Fl: Sie sind sehr energie(... .)

F: Bitte.

E: Frau Larsen, diese Kraft wird Ihnen umso eher ausgehen, je weniger Sie es schaffen, loszulassen

La: Mhm

E: Und mit klarem Kopf Ausbildungsstrukturen zu schaffen, wo die jungen Menschen

La: Selbständig

E: aus der Auseinandersetzung mit der Aufgabe wachsen und nicht dadurch, daß Sie sie beschützen.

La: Ja.

E: Das denk ich mir.

La: Ich hab da herinnen schon sehr viel gelernt und auch gemerkt, daß es mir sehr gut tut. Ich ah versteh auch momentan die Auszubildenden sehr gut, und ich danke, daß ich auch eine Tochter hab, die momentan 16 is und ich des so richtig mitbekomme und verstehen kann, was die Jugendlichen für Probleme haben und auch des Loslassen, des selbständig, mhm, arbeiten lassen, das war schon was, was ich, .. ja, was ich gestern am ersten Tag schon gemerkt habe bei einem Gespräch nur in 2 Sätzen mit Ihnen, ((meint Herrn Hof)) wo ich bisher noch immer jemand festhalten will und des is einfach net richtig. Im privaten Bereich hatte ich da bisher große Probleme.

Ul: Des sind ja offensichtlich (... .) mit Ihrer Tochter?

La: Ja, wobei mein Mann aber immer sagt, Kükensyndrom, und vielleicht hab ich des bei meinen Auszubildenden auch.

E: Ja.

Ul: Da haben Sie sicher irgendein Vorbild. Wie Sie mit Mädchen umgehn, ganz sicher. Da gehn Sie (... .) mit Ihrem eigenen Kind.

La: Mhm

Ul: Was sehr positiv ist.

E: Es gibt, äh, weil Sie des, den Begriff Syndrom angesprochen haben, ich hab vorhin vom hilflosen Helfer gesprochen, das Helfersyndrom, was sich dann eben in diesem Gluckenverhalten auswirkt, die große Mammi kommt (... .)

La: Ja!

Ul: Furchtbar!

E: und dann geht einem irgendwann mal die Kraft aus.

La: Ja.

((Ende des zweiten Bandes, Seite B))

E: ...zu heulen (Gelächter), die Tragik dieses Falles, ah.

U : Ja eigentlich ist es nich tragisch.

((Diese Feststellung ruft allgemeines Drucheinandergerede hervor))

Ul: Also, was vor allem mir gut gefällt an Ihnen, Frau Larsen, des is ja sehr schwierig, wenn man so `ne Erziehung genossen hat, also nich das Gleiche nochmal zu machen. Ich mein, daß man sich nich den Mann sucht, der genau also der Vater oder die Mutter is und daß Sie trotz ah Ihrer starken, ah, Ihrer starken Person und Ihres starken Willens und Ihrer ganz großen Energie offensichtlich, und auch dieser Tiefe, die Sie offensichtlich haben, Ihr Kind versuchen loszulassen, daß Sie möchten, daß Sie eine Tochter möchten, die selbständig is, die kraftvoll durch ihr Leben geht, ohne daß Sie ständig weiterhin die Mammi spielen, daß Sie aufhören können also so dieses Gluckenverhalten, und selber kaputt gehn. Weil ich mein, das war ja wahrscheinlich dann das Resümee, wenn Sie das nicht tun würden. Sie könnten dann nicht mehr arbeiten gehn.

La: Da muß ich Ihnen aber sagen, da hat mir meine Arbeit sehr viel geholfen. Wenn ich daheim gewesen wäre als Mutter! Mein armes Kind.

Ul : Was hätten Sie zuhause gmacht, mit Ihrer Energie? (lacht)

La: Ich mein, ich hätt geputzt jeden Tag oder .. Kuchen gebacken und und so dick geworden, weil ich`s dann auch noch gern iß, aber es hat meiner Tochter bestimmt geholfen, daß ich berufstätig bin. Auch meinem Mann, der ganz der ganz froh ist, das tut uns allen gut.

He: Frau Larsen, Sie ham gsagt, die Erfahrung, die Sie da, da, den Beruf, den konnten Sie über Fragen auch Ihre Tochter, des hat Ihrer Tochter gut getan,

La: Auch der Familie

He: wär des net jetzt 'n Prozeß für den konkreten Fall, in Bruchstücken zu, rückzuübertragen: Wie hab ich`s mit meiner Tochter gemacht, wie könnt ich's demzufolge mit diesem Mädchen machen?

La: Ah.

He: Weil Sie, Sie fühlen sich ja hier in 'ner Art Mutterrolle.

La: Ja, ganz bestimmt.

He: Auch für dieses Mädchen.

La: Ja. Nur seh ich da einfach, daß des Problem nicht in der Firma liegt, sondern eher im privaten Bereich und da weiß ich auch, daß ich im privaten Bereich nicht eingreifen will und daß i`s net mach.

H: Wissen Sie des, wissen Sie des, ob Sie da eingreifen wollen?

La: Ja, des is vielleicht, .. nein, ich will nicht eingreifen im privaten Bereich. Des geht mich gar nichts an, wobei ich ja eingegriffen habe, nachdem ich mit der Mutter gesprochen hab. Ja, ja, des is schwierig, aber ich kann doch dem Vater keine Ratschläge geben oder, oder der Mutter. Ich kann sie anhören und kann, .. kann versuchen, a Gespräch zu entwickeln, aber ich kann, .. aber ich hab es sehr wohl erkannt, ah, mit Ihren Hinweisen und des is wirklich der wichtigste. Ich muß mich loslösen, ich muß ihr wirklich die Selbständigkeit geben .. und nicht an mich ketten und meinen, ich mach die Prüfung. Ich muß ja wirklich vielleicht öfter sagen, .. ich stell Dir den, ich geb Dir die Möglichkeit, ich unterstütze Dich, aber die Prüfung mußt Du alleine machen.

Fl: Wie beurteilen Sie es als Pädagoge, daß die Frau Larsen

E: Ja.

Fl: mit der Mutter gesprochen hat?

La: Ja, das würd' ich auch gern wissen.

E: Der Franz hat 'nen Geschäftsordnungsantrag.

F: Ja. ((Sehr lautes Gelächter))

F: Ich würde bitten, wir sollten diese Frage, und jetzt bekommen wir eine Kontinuität in unsere Fälle, wir machen ja hier Prozesse durch, mal schaun, wo diese Frage in einem andern Fall auftaucht, diese Frage. Gehn Sie außerhalb? Ham Sie einen Auftrag außerhalb Ihres Betriebes als Ausbilder? Verstehn Sie?

La: Mhm

F: Ich weiß nich, ob Ihr Fall da was bringt in dieser Gruppe und so. Ich frage danach, diese Frage in dem nächsten Fall zu suchen

E: Ja

F: und daran zu arbeiten, aber nicht jetzt nochmal hier

E: allesamt. Nicht alles an einem Fall,

F: Ja.

E: sondern versch, vieles an verschiedenen Fällen.

F: Das is es.

E: Ja. Aber, falls ich, sagmal so, falls es nicht mehr zur Sprache käme, wäre es kein Problem, darüber auch mal abgehoben von den Fällen nochmal zu reden.

La: Mhm.

E: Ja? .. Was ist für mich zu tun? frag ich jetzt. Jeder für sich. Was haben Sie, Frau Larsen, für sich rausgezogen. Schreiben Sie`s bitte nieder. So wie heut morgen, so ham wir ja angefangen bei den andern Fällen. Holen Sie sich bitte Ihre Kärtchen, schreiben Sie`s bitte nieder. Was ziehen Sie für sich für Konsequenzen?

((Die Teilnehmer holen, suchen ihre Kärtchen, um die Aufgabe zu bearbeiten)). Fünf Minuten später:

E: Sie ham sich jetzt Gedanken gemacht, wieder `ne kleine Runde, nur mitteilen, nicht diskutieren, informieren. .. Wer möcht anfangen? .. Ich schau ganz unbestimmt in die Runde

Fl: Mein erstere Punkt, den ich für mich mitnehmen möchte, is die Feststellung, das Problem der Auszubildenden nicht zum eigenen zu machen und damit keine Lösung anzubieten, sondern eine Hilfestellung zu einer selbständigen Lösung des Azubis .. geben und damit den Azubi in die Selbständigkeit entlassen. Ihm nur 'ne Hilfestellung geben und dann, was für mich wichtig is, beobachten, .. wie er .. sich entwickelt. .. Dann hab ich mir noch aufgeschrieben: Nicht in Emotionen schwelgen, sondern wirklich versuchen, das Problem zu strukturieren und rational zu überlegen. Gestern hat mich jemand mal angesprochen, warum ich da so ruhig sitze. Ob ich das, also wenn`s, ob ich, 'n ob ich nich zeige, wenn ich innerlich koche. Dadran hab ich mich jetzt grad erinnert gefühlt, weil ah, ich jemand bin, der, wenn jemand mit Problemen zu mir kommt, dann wirklich versucht, ruhig zu bleiben und klar drüber nachzudenken, wo eigentlich des Problem is. Ihm zwar schon auch zu zeigen, daß man sein Problem versteht. Des is eigentlich .. 'n großes Bemühen und auch jetzt in Ihrer Situation die Hilfestellung, daß Sie selber ruhig bleiben, und wenn Sie der Auszubildenden da, ja, es is ganz furchtbar, in welcher Situation Sie sind usw., also da auch so emotional reagiert hätten, dann wär ihre, ihr des keine Hilfe gewesen, ja, dadurch daß Sie ruhig geblieben sind und ihr zumindest schon mal gut zugeredet haben, ham Sie eigentlich auch schon rational, .. ah oder war des glaub ich 'n Bestandteil, Ihres ansatzweise rationalen Handeln. Des war`s von meiner Seite.

E: Gut. Sie, Herr Herold.

He: Ja, also bei mir ging`s also auch in erster Linie drum, des war jetzt in dem Fall nochmal deutlich und auch im ganzen: Die Trennung für mich persönlich zwischen rationaler und emotionaler Ebene muß auf jeden Fall noch besser erfolgen, also nicht Probleme der Firma, Probleme der Mitarbeiter zum eigenen Problem hochsterilisieren, sondern möglichst sagen: Hier ham mer des Problem der Firma, hier bin ich. Geht mich des Problem was an? In welcher Art und Weise? Welche sachlichen Auswirkungen, fachlichen Auswirkungen hat es auf mich? Des war ein Punkt gwesen, dann 'n weiterer Punkt: Ah, sich versuchen, daß mer versuchen sollte, den Auszubildenden noch mehr Werkzeuge mitzugeben, Hilfen zur Selbsthilfe, wie man so schön sagt, (... .) die Eigenständigkeit, diese selbständig ..es Handeln, (... .) das Stichwort Schlüsselqualifikation, (... .) noch gezielter drauf eingeht. Ah für mich persönlich, ahm, bei mir is es vielleicht net unbedingt 'n Gluckenverhalten, sondern mehr so als Art Übervater, daß man diese Rolle abbaut, .. versucht abzubauen und mehr `ne Berater-, Beobachterfunnktion ah einnimmt. Ja, und dann hab ich mir noch aufgschrieben, einfach, der Ausbilder als Pädagoge. Ich hab überwiegend kaufmännische Ausbildung hinter mir, wenig bis gar nichts Pädagogisches und des wird für mich sicher eines der nächsten Schwerpunktthemen sein, um einfach dieses pädagogische Instrumentarium .. wirklich mal von Grund auf ah reinzuschnuppern, weil momentan isch meine Pädagogik mein Gefühl.

H: Aber auch Ihr, aber auch Ihr aber auch Ihr klarer Verstand.

He:(... .) versuchen zu helfen.

E: Schön. Walter, was hast Du?

Lö: Jetzt wiederholt sich natürlich manches schon.(lacht)

F: Des is ja nich schlimm.

Lö: Macht nix, ja? Also bei mir steht im Vordergrund, daß man und das umfaßt also sehr viel, daß ma in erster Linie Hilfe zur Selbstentwicklung geben soll, ja. Nicht so sehr selbst da mitwirken, sondern Hilfestellung geben und Beratung. Das zweite ist ahm, ich möchte in so'm Fall Erfolgserlebnisse dem Auszubildenden schaffen, um seinen Glauben, um den Glauben an seine eigene Kraft stärken zu können und ah, da hat die Frau Münch etwas vorgschlagen, was ich auch praktizieren würde und auch schon praktiziert habe, dem a spezielle Arbeiten an die Hand zu geben oder der, wo sie wirklich Erfolgserlebnisse dann hat oder wo sie sieht, daß ich ihr, zu Arbeiten herangezogen wird, die positiv .. bewertet werden (... .).

E: Frau Larsen.

La: Vor der Kaffeepause hab ich mir aufgeschrieben, ich hab, wir haben ein Ziel, beide ein Ziel und einen Auftrag. Mir ist die Auszubildende als Mensch sehr wichtig. Ich möchte haben, daß es ihr besser geht, daß sie sich besser fühlt. Jetzt ah

denk ich mir, die Aufgaben, an denen sie wachsen kann und da frag ich mich, ob ich des net eigentlich auch schon gemacht, versuch zu machen. Ich möchte die Selbständigkeit der Auszubildenden fördern, denn nicht ich, sondern sie muß die Prüfung schaffen und .. ah zusammenfassend auch für mich, s`is eigentlich nicht falsch, wie wir zuhause miteinander umgehn.

E: Schön. .. Frau Güth.

Gü: Also, ich hab (... .), daß man sie zur Selbständigkeit erziehen muß und nicht jede schützende Hand oben drüber legt, .. sondern möglichst daß er, mit Problemen auseinandergesetzt werden, selbst handeln müssen und daß die Gruppen- oder auch Einzelarbeit `ne wichtige Rolle spielt, wo se dann selbständig arbeiten können oder auch müssen und am Schluß an Erfolg da is oder `ne Aufgabe, wie z.B. ich was organisier und wenn`s nur `ne Ausbildungsfahrt wäre, werd aber bestätigt, daß er es gut gemacht hat. .. Ja, ich kann sie auch net, ja wo se selbständig arbeiten. Das war mein (... .). ..

E: Frau Schanz, was is Ihnen wichtig geworden an dem Fall?

Sch: Ah, ich denke, daß, daß mir öfter noch bewußt werden wird, wo meine Grenzen sind, Hilfestellungen zu geben und daß ich die dann einfach so mal auch akzeptieren muß, weil ich kann nicht die ganze Welt verändern, ich kann nur Lösungswege anbieten und des sollte eigentlich mit Aufgabe für mein Selbstverständnis sein, und ich bemüh mich und des können ganz <u>unkonventionelle</u> Versuche sein, aber eben auch Dinge, die man aufgrund der Erfahrungen, vielleicht schon mal praktiziert hat. Alles beide zusammen, <u>vielleicht</u> kann man was erreichen.

E: Danke. Frau Ulmenbauer.

Ul: Ja, ah ich kann mich (... .) die partnerschaftlichen, ah, meine Dozenten sin ja gleichberechtigt, ah. Ich glaube wirklich, daß ma so `ne Hilfestellung und `ne Phasenfindung irgendwo geben kann, und zwar indem man dann strukturiert, wo hört das Emotionale dann auf? Also, daß ma des Emotionale wohl zuläßt, aber auch dann ganz gezielt sagt, bis dahin und nicht weiter und daß ma dann gemeinsam versucht, auf der rationellen Ebene weiter zu arbeiten.

E: Frau Münch?

Münch: Ja. Also für mich selber in der Arbeit würd ich sagen, einfach Programme entwickeln, die die Azubis in ihrer Sozialkompetenz fördern. Ganz einfach auch <u>miteinander</u> umgehn, das ham viele auch nicht gelernt und das das hilft glaub ich auch erst amal mit, mit <u>Gleichaltrigen</u> umzugehn und das dann zu transferieren auf ältere .. Kollegen oder sonst irgendwas. Das ist so das eine, dann die <u>Abteilungen</u> in bestimmte Problematiken mit einzubeziehn. Daß man das nicht <u>alleine</u> lösen kann, sondern daß man auch auf Leute zugehn muß, wo die hauptsächlich arbeiten. Aber die Auszubildenden sind halt hauptsächlich in diesen Abteilungen, die mitberatend einziehen oder ja auch von der Arbeit her versuchen, da einzuwirken drauf. Dann, was mir ganz wichtig erscheint, ist nicht nur die Leistung zu sehn, diese Noten, die die bringen sollen, auch die

Fortschritte in der Persönlichkeit, die se einfach haben, daß das vielleicht wesentlich wichtiger is als als irgendwelche Noten, wenn se durch die Prüfung durchkommen, das is natürlich Voraussetzung, als wenn se durchfallen oder di, bleiben oder die Gefahr besteht, daß se durchfallen, dann muß man die Leistung schon auch mit betrachten, nur wie der Herr Löwe das sagt, einfach ahm zu sehen, wenn der mit ner drei kommt und auf `ne zwei kommt, das is ja viel wichtiger, muß ja nich `ne Note sein, sondern einfach, wenn er kommt und 'n Duckmäuser war und sich jetzt darstellen kann, daß des vielleicht viel wichtiger is, als wenn er anstatt `ne 3 `ne 4 hat. Und dann, was für mich halt wichtig is, ja nicht alle Probleme zu meinen Problemen zu machen, weil ich da auch sehr stark davon betroffen bin von diesen Emotionen und ah ich hab einen Satz dazu geschrieben, die Kirche im Dorf lassen. Einfach die Probleme bei den Auszubildenden lassen und nicht rausreißen, jetzt bin ich die, die Probleme hat und lös die für die und des das das geht einfach nich und dann .. was .. ja .. das das bewegt mich halt ganz einfach, daß daß diese Probleme, die ich zu meinen Problemen mache und das is glaub ich auch sehr, woran ich zu arbeiten und zu knabbern habe und das is mir auch sehr bewußt geworden bei dem Fall. ..

E: Ja, vielen Dank. .. 1/4 vor eins, Franz,

F: Ja.

E: Geh wir raus, schaun noch mal so symbolisch durchs Fenster rein. Wie haben wir gearbeitet? Wie sind wir vorwärtsgekommen? Des macht der Franz immer, der kann das. (Gelächter) War auch seine Idee, das zu tun, auf die Idee wär ich nie gekommen.

((Die Gruppe verläßt den Seminarraum und versammelt sich im Flur vor dem Seminarraum. Franz stellt die Frage: Wie sind wir miteinander umgegangen? Wie haben wir gearbeitet? Die TeilnehmerInnen und die Teamer reflektieren ihren gemeinsamen Arbeits- und Bildungsprozeß)).

Arbeitspapiere des wissenschaftlichen Projektteams

Kurt R. Müller
Moritz Mechler

Reflexionen der Fallbearbeitungen

Im zweiten Teil des 6. Modellseminars
(teilnehmende Beobachtung)

Nachbetrachtungen

Reflexionen der Fallbearbeitungen

Im zweiten Teil des 6. Modellseminars
aus der Innenperspektive des Fallberaters
(beobachtende Teilnaehme)

Kurt R. Müller
Projektteam

Beobachtungen und Reflexionen

zum 2. Teil des Modellseminars „Fallorientierte pädagogische Fortbildung für Ausbilder"

- aus der Sicht der **wissenschaftlichen Begleitung** (teilnehmende Beobachtung)

Vorbemerkung: Der folgende Text entstand während der Durchführung des 2. Teils des Modellseminars „Fallorientierte pädagogische Fortbildung für AusbilderInnen". „Zweiter Teil" bedeutet, daß fünf Monate vor Beginn dieses Seminars ein erster Teil stattfand, in dessen Verlauf insgesamt 6 Fallsituationen bearbeitet wurden. Alle Teilnehmer entwickelten aus diesen Fallbearbeitungen sog. Handlungsprojekte, die sie bis zum Beginn des 2. Seminarteils realisieren wollten. Der zweite Seminarteil widmete sich vor allem der Kenntnisnahme und der Aufarbeitung der Projekterfahrungen.

Das Seminarteam Jörg Valentin und Franz Kiesl hatte, mit beraterischer Unterstützung des wissenschaftlichen Projektteams (Erich Hof und Bea Lingen), für die Präsentation der Projekterfahrungen der Ausbilder einen **assoziativen Einstieg über Bilder** gewählt. Nach der Erstellung der Bilder und deren Kurzpräsentation wurden die Projekterfahrungen der Aus-

Moritz Mechler
Fallberater

Nachbetrachtungen

zum 2. Teil des Modellseminars „Fallorientierte pädagogische Fortbildung für Ausbilder"

- aus der **Innenperspektive des Fallberaters** (beobachtende Teilnahme)

Vorbemerkung: Es fällt mir schwer, eine gute Woche nach Abschluß des Seminars in die Ereignisse der vier Tage zurückzufinden, dabei möglichst eng an dem selbst Erfahrenen und Erlebten bleibend eigene Wahrnehmungen, Befindlichkeiten, Reflexionsstücke in Erinnerung zu bringen, sie zu ordnen, einzuschätzen und (selbst)- kritisch zu beurteilen. Ich hoffe, der Nebel lichtet sich ein wenig, wenn ich einfach versuche, mir den Seminarprozeß chronologisch zu vergegenwärtigen.

Ich frage mich, ob der Nebel, der mir die Sicht auf das Seminar momentan erschwert, nicht auch der Spiegel meiner Verstrickung in meine Arbeit als Fallberater ist. Ich möchte damit ausdrücken, daß ich in der Ausübung meiner Beraterrolle möglicherweise die Balance zwischen Nähe zu dem, was im Arbeitsprozeß abläuft/ablief (und von mir mitinitiiert wird/wurde), und der zu diesem Prozeß vom Fallberater abverlangten Distanz im Sinn einer den Arbeitsprozeß begleitenden

bilder wieder unter Inanspruchnahme des sog. Arbeitsmodells bearbeitet.

Das Arbeitsmodell hatte zu diesem Zeitpunkt folgende Gestalt:
1. Schritt: Erzählen - die Fallgeschichte durch den Fallerzähler darlegen. **2. Schritt**: Nachfragen - das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen. **3. Schritt**: Erleben - Betroffenheit - Sich Hineinversetzen; **4. Schritt**: Stellungnahme des Fallerzählers; **5. Schritt**: Spurensuche - Deutung entlang der Fallgeschichte; **6. Schritt**: Lösungsvorschläge; **7. Schritt**: Erarbeitung generalisierbarer Einsichten aus der Fallbearbeitung.

Der folgende Text thematisiert diese Projektbearbeitungen als Fallbearbeitungen in ihrer Abfolge. **Der gegenüberstehende Text von Moritz Mechler, der in diesem Seminar erstmals als Fallberater tätig war, bringt seine Erfahrungen und Reflexionen zu bestimmten Ereignissen in dieser Seminarchronologie zur Sprache**. Die Reflexionen von Moritz Mechler werden deshalb an der jeweiligen Stelle dieses Beobachtungs- und Reflexionsprotokolls der wissenschaftlichen Begleitung plaziert. Dadurch entsteht ein interessanter Einblick in die Ähnlichkeiten und Differenzen der Wahrnehmung, Interpretation und Beurteilung von Seminarereignissen durch externe Beobachter (teilnehmende Beobachtung) und Betroffene (beobachtende Teilnahme).

Inhaltlich läßt das Dokument folgendes erkennen:

(dabei aber nicht aus ihm „heraustretenden") „Überschauung" der prozeßualen und inhaltlichen Auseinandersetzungen nicht oder nur unzureichend aufrecht erhalten kann/konnte. Ich werde die Frage im Kopf behalten, vermutlich im folgenden wieder auf sie zurückkommen und für mich zu klären versuchen, durch welche Anlässe oder Beweggründe und vor allem nach welcher Seite zwischen Nähe und Distanz mir die Balance möglicherweise entgleitet/entglitt.

* die Schwierigkeiten der Ausbilder bei der Implementierung von Handlungsprojekten im Betrieb;

* den Fallbearbeitungsprozeß in seiner Komplexität und seinen diversen Anforderungen an die Fallberater;

* die Schwierigkeiten der Fallberater mit den fachlichen und gruppendynamischen Anforderungen des Arbeitsmodells und der Seminargruppe;

* die Schwierigkeiten der Fallberater, arbeitsteilig, kooperativ und komplementär zu arbeiten.

In dieser Form vermittelt dieses Dokument einen plastischen Eindruck von der Intensität und der Fragilität von Erwachsenenbildung.

Die Fallberater sind Franz Kiesl und Jörg Valentin (Moritz Mechler)

1. Erfahrungen mit dem assoziativen Einstieg in das Seminar

Franz stellt den Teilnehmern zu Beginn die Aufgabe, die **Erfahrungen** mit ihrem **Projekt**, die Situationen usw. in einer **Tiergestalt Ausdruck zu verleihen.** Franz brachte diese Aufgabe auf eine ganz knappe Formel und verhielt sich sofort so, als ob er davon ausgehen könnte, daß alle Teilnehmer die Aufgabe angehen wollten. Dadurch entstand ein Handlungssog für die Teilnehmer, dem sie unter den Bedingungen der Anfangsphase nicht entrinnen konnten, auch wenn der eine oder andere Teilnehmer möglicherweise eher mit Franz über diese

1. Der erste Seminartag

Mir scheint, die inhaltliche, methodische und auch die zeitliche Struktur der Arbeit an diesem Tag hat gepaßt.

1.1 Die Arbeit mit den Tierbildern

Die Teilnehmer wurden zu Beginn des Seminars gebeten, ihre Projekterfahrungen in einer Tiergestalt zum Ausdruck zu bringen. Ich war sehr gespannt, wie die Teilnehmer den Vorschlag annehmen werden. Franz' (Franz Kiesl, der andere Fallberater, mit dem ich das Seminar geleitet habe) Einführung (kurz, auf den Punkt

(ungewöhnliche, aus seiner Sicht auch unsinnige?) Aufgabe erst hätte diskutieren wollen (vermutlich Herr Velsen).

Hier sah ich das Problem, daß die Aufgabe sehr vielgestaltig, also mit einer ganzen Anzahl von Umschreibungen, vorgetragen wurde. Damit wirkte die Aufgabenstellung eher diffus bzw. vage, d.h. auch unabgegrenzt. Die Umsetzung der Aufgabe durch die Ausbilder ergab ganz verschiedene „Produkte":

* Erfahrungen, wie der Handlungsrahmen des Betriebes das Projekt behinderte. (Velsen)
* Welche (problematischen) Folgen das Projekt für den Ausbilder und seinen Ausbildungsalltag hatte bzw. welche Ereignisfolgen das Projekt auslöste und welche Konflikte sich daraus ergaben. (Schmöller, Römer, Strohm, Romani)
* Welche innerpsychische Problematik das Projekt für den Ausbilder aufwarf. (Bauer)
* In welche Grundstimmung das Projekt den Ausbilder versetzte. (Pirkl)

kommend, ohne lange Begründung) hat entscheidend dazu beigetragen, daß die Teilnehmer ohne Diskussion - zwar zögerlich, einige auch mit leichtem Widerwillen - die Arbeit aufgenommen haben. Es entstanden Tiergestalten, die in ihrer Aussagekraft höchst stimmig zu den Projekten und Befindlichkeiten der Produzenten paßten. Ich hatte das so nicht erwartet.

Die Präsentation der Bilder

Bei der Präsentation der Bilder verlief das Gespräch in der Gruppe vorrangig in Interpretationen, die sich auf das jeweilige Projekt bezogen. Es wurde sehr stark über die Bilder, weniger zu den Bildern gesprochen. Es wurde, nach meinem Eindruck, zu wenig assoziativ mit den Bildern gearbeitet.

Bei der Vorstellung der Projekte habe ich mich bemüht, immer wieder eine Beziehung zu den Bildern herzustellen. Bei einigen Teilnehmern war das Bild auch der Ausgang, um zu einem Thema zu kommen oder ein Thema auf den Punkt zu bringen (z.B. bei Herrn Bauer). Ich meine, daß die Arbeit mit den Bildern an einigen Stellen vielleicht intensiver hätte sein können. Die Herausforderung, die ich in dieser Arbeitsphase sehe, ist, ob es gelingt, die Bilder nicht so sehr als Illustration eines Projektes zu sehen, sondern sie vielmehr in ihrem Symbolgehalt, in ihrer Zeichenhaftigkeit wahrzunehmen und anzusprechen. In den Fällen von Herrn Strohm, von Herrn Bauer, zum Teil auch bei Herrn Romani, auch bei Herrn Pirkl scheint

* Welche Strategien die Ausbilder bei der Umsetzung des Projektes anwandten. (Mager)

Daraus die Frage: Ist dieses Ergebnis der Aufgabenstellung in seiner Vielfalt erwünscht? Liegt es innerhalb eines noch näher zu definierenden Toleranzbereiches oder ist es problematisch? Im letzteren Fall folgte daraus die Anforderung: Es sollte ein klarer Rollentext für die Moderatoren entwickelt werden, der den Teilnehmern, vielleicht auf dem Flip, die zu bearbeitende Aufgabe erläutert. Z.B.: „Geben Sie Ihren **Empfindungen**, die Sie mit der Umsetzung Ihres Projektes verbinden, eine Tiergestalt!" Oder: „Beschreiben Sie mittels einer Tiergestalt, wie sie die Umsetzung Ihres Projektes **erlebt** haben!" Oder: „Beschreiben Sie mittels einer Tiergestalt, wie es Ihnen mit Ihrem Projekt **ergangen** ist!"

* Alle Teilnehmer zeigen sich von diesem Einstieg überrascht. Damit hatten sie offensichtlich nicht gerechnet. Für einen kurzen Moment wirken alle still, irritiert, sprachlos, unentschlossen, ratlos.

* Die Teilnehmer nehmen die Aufgabe ohne erkennbaren **äußeren Widerstand** an (z.B. mit Franz über die Sinnhaftigkeit der Aufgabe diskutieren wollen; demonstrativ sitzenbleiben). Sie übernehmen relativ rasch das bereitgelegte Handwerkszeug (Stifte, Blätter) und machen sich an die Aufgabe. Man hört Kommentare wie: „Ungewöhnlich", „sehr ungewöhnlich".

mir, daß dies ganz gut gelungen ist. Bei Herrn Mager war der Symbolgehalt seines Bildes in Bezug zu seiner Person, kaum jedoch zu seinem Projektthema erkennbar. Bei Herrn Römer habe ich deutlich Erinnerungslücken und die dumpfe Wahrnehmung, daß sich das Gespräch auf der „Oberfläche" des Bildes, auf einer sehr rationalen Ebene bewegt hat, obgleich sein Bild tieferschichtige Deutungen nahelegte. Gut möglich, daß ich im Fall von Herrn Römer den Gesprächsverlauf verzerrt im Gedächtnis habe, was mit meiner - problematischen - Arbeit an seinem Projekt zusammenhängen mag, auf die ich an späterer Stelle noch zu sprechen kommen werde. Bei Herrn Schmöller hat mich Franz' Einlassung ein wenig irritiert, als er darauf bestand, daß Herr Schmöller sich selbst in seinem Bild darstellen sollte. Daß Herr Schmöller sich selbst keine eigene Gestalt gab, war für mich symbolhaft für das Verstehen seines Projektes. (Es war ja auch nicht Aufgabe, daß jeder Teilnehmer sich selbst in's Bild setzen mußte. Bei Herrn Strohm's Bild vom Kaninchen wurde das Fehlen seiner Person auch nicht thematisiert.)

Es war das erste Mal, daß ich in einer Bildungsveranstaltung mit Erwachsenen in dieser Form mit Bildern gearbeitet habe. Ich empfand die Arbeit nicht nur produktiv, sie hat mir auch Spaß gemacht.

Ende dieser ersten Reflexion von M. Mechler.

Es entsteht eine heitere Grundstimmung. Die meisten Teilnehmer reagieren mit (verlegenem) Lachen, sie witzeln. Herr Velsen fragt situationsironisch, ob man das Tier nicht bloß benennen dürfe. - Gelächter. - Die anfängliche Irritation schlägt in **Aktionismus** um. Die irritierende Situation wird durch Tun bewältigt. Dies geht allerdings auf Kosten der mit der Aufgabe notwendigerweise verbundenen **Nachdenklichkeit**. Die Betriebsamkeit, die sich im Seminar an den verschiedenen Tischen, an denen die Teilnehmer sitzen, einstellt, steht konträr zur gewünschten Nach**denk**lichkeit bzw. Nach**fühl**samkeit. - Frage: Hätte Franz diese gewollte Stimmung gegebenenfalls durch strukturierende Hinweise „erzeugen" können? Z.B durch folgende **Reise in die Vergangenheit**: „Lehnen Sie sich bitte zurück - schließen Sie die Augen - beginnen Sie eine Gedankenreise zurück zum 15. Mai 199x (Ende des ersten Teils des Seminars) - Sie verlassen das Seminar - Sie kommen zurück in den Betrieb - Sie beginnen mit der Arbeit - Der Alltag holt sie ein - Sie machen sich an Ihr Projekt - Sie gehen die einzelnen Phasen, Schritte, Maßnahmen im Rahmen Ihres Projektes nochmals durch - Sie lassen die Stimmungen zu, die nun hochkommen - verdichten Sie sie zu einer Gestalt - zu einer Tiergestalt - bringen Sie diese zu Papier!"

- Die Ausbilder arbeiten unterschiedlich schnell. Einzelbeobachtung: Herr Romani ist irritiert, zunächst auch partiell handlungsunfähig. Franz erkennt dies, ermutigt ihn und gibt ihm Verstehenshilfen. Romani macht sich an die Aufgabe, ist als letzter fertig. Sein „Produkt" erweist sich als hochgradig aussagefähig.
- Die Gruppe hat die Aufgabe nach ca. 15 Minuten erledigt. Die Teilnehmer setzen sich der Reihe nach, schauen sich die an der Wand aufgehängten Zeichnungen aus der Ferne an und wirken eher belustigt.

Danach beginnt die Vorstellung der Bilder durch die Autoren - Erster Ansatz zur Reflexion von Erfahrungen:

1. Herr **Velsen** - Beginnt seine Erläuterung mit dem Hinweis: „Ich bin kein guter Zeichner". Dies ist eine Form von Demutshaltung, die auf die Selbstbild - Fremdbildproblematik verweist. „Man" sieht sich bzw. definiert sich selbst als „schlechten Zeichner". Diese Seite der eigenen Person bringt „man" normalerweise nicht in die Öffentlichkeit, man verbirgt sie der Öffentlichkeit, weil sie der Öffentlichkeit ein defizitäres Kompetenzbild anbietet. „Man" ist ganz grundsätzlich daran interessiert, nur die Seiten der eigenen Person der Öffentlichkeit zu präsentieren, die man selbst an sich schätzt und deren Wertschätzung durch (bestimmte) Andere (signifikante Andere) man einigermaßen sicher ist. - Die Übung fordert aber von den Teilnehmern, über diese Schwelle zu springen. Dies läßt einen Teil der Abwehr gegen diese Form der Erfahrungsvermittlung verstehen. Allerdings: Dies war der einzige Hinweis in diese Richtung. Alle anderen Teilnehmer nahmen zu ihren „Zeichenkünsten" nur

dann Stellung, wenn sie sich bei der Interpretation des Bildes durch andere mißverstanden fühlten. Dann diente dieser Hinweis zur Rechtfertigung der eigenen Sichtweise bzw. zur Abwehr „unangemessener" Interpretationen. In diesem Sinne waren die Hinweise auf mangelnde zeichnerische Kompetenz dann allerdings äußerst wirksam. Es ist schwierig zu entscheiden, was bei diesem Vorgang der Abwehr und was einer berechtigten Klarstellung diente.

Herr Velsen sieht sich mit seinem Projekt als Löwe in eingezäunten Zoo. Er will mit diesem Bild vermitteln, daß er sich nach dem Seminar einerseits stark und engagiert fühlte, sein Projekt anzupacken und umzusetzen, daß er die täglichen Arbeitsbedingungen, also den Rahmen für die Umsetzung seines Projektes einschließlich bestimmter betrieblicher Normen als „einzäunend", hemmend empfindet, der dem Löwen seine Kraft und Stärke raubt. - Es kommt ein etwas resignativer Zug zum Ausdruck, wobei auf den (problematischen!) Zeitfaktor hingewiesen wird. Dieser dient meiner Deutung nach vor allem der Abwehr von Rechtfertigungsanforderungen: „Weshalb hast Du Dein Projekt nicht aktiv bearbeitet?" „Weil ich keine Zeit hatte! „. Dieses Argumentationsmuster ist hochgradig gesellschaftsfähig, weil es im Prinzip jeder benutzt, um die hinter der Aufgabenerledigung steckende Interessenssphäre zu verschleiern. - Es ist deshalb im weiteren Verlauf des Seminars nachzuschauen, ob sich aus der Projekterzählung von Herrn Velsen ein neuer, betriebstypischer Fall entwickeln läßt, an dem Herr Velsen stark interessiert ist oder ob Herr Velsen mit dem Zeitargument nichts anderes als eine Rationalisierung für seine Unwilligkeit / Unfähigkeit zum Lernen anbietet (Lernen im Sinne der Bearbeitung jener Seiten des Projektes, die er bisher nicht sah bzw. nicht anpackte. Um dies zu tun, müßte er lernen).

2. Herr **Strohm** - Kaninchen. Bei Strohm geht es um seine Erfahrungen mit dem Projekt, die Auszubildenden zu einer auf Selbständigkeit basierenden Prüfungsvorbereitung (in den von Strohm explizit, mehr aber implizit definierten Grenzen!) zu animieren. Mit dem Kaninchenbild beschreibt er seinen Mißerfolg.

Das Bild dient dazu, seine Auszubildenden, mit denen er das Prüfungsprojekt „durchziehen" will, zu charakterisieren. So wie sich das Kaninchen, das seine Kinder besitzen, zu den Kindern verhält, so verhalten sich die neuen Auszubildenden zu ihm: Kaum zu bändigen, bissig, immer angriffslustig, gegen den Ausbilder eingestellt, egoistisch, schwer zu „dressieren". - Er bietet ein Bild der Jugendlichen an, durch das (er) indirekt seine Rolle als Ausbilder definiert (wird). Diese Rolle ist ihm zuwider, weil sie ihn fordert, **offen** Grenzen zu setzen, also hart zu sein und sich gegen die Subjektivität der Auszubildenden zur Wehr zu setzen. Herr Strohm sieht sich als Ausbilder als jemand, der in folgendem Zwiespalt lebt: „Eigentlich bin ich ein ganz liberaler Ausbilder - mit klaren Vorstellungen von einer guten, richtigen Ausbildung und den Lei-

stungen, die die Azubis erbringen müssen - aber leider lassen die Azubis diese Seite meiner Person nicht zu. Sie handeln verantwortungslos, wenn ich ihnen Selbstverantwortung übertrage, indem sie nicht das tun, was ich von ihnen erwarte." - Das „Kaninchenbild" fordert einen Dompteur, Dresseur - dies will Herr Strohm nicht sein. - Daraus könnte ein neuer Fall entstehen, der seine Brisanz aus der Tatsache ableitet, daß die Grundkonstellation dieser Projekterfahrung der Grundkonstellation der Fallsituation entspricht.

3. Herr **Römer** - Vogel. Der Auszubildende soll fliegen lernen, er will aber nicht fliegen. Römer will auf die Diskrepanz zwischen seinem Anspruch, junge Menschen zu mehr Selbständigkeit zu bringen, und den bescheidenen „Erfolgen", die er unter den betrieblichen Bedingungen damit erzielt, aufmerksam machen. - Auch hier scheint die Grundproblematik der Fallsituation wieder durch.

4. Herr **Pirkl** - Vogel. 2 Krähen, die eine sitzt, die andere hüpft. Er will ausdrücken, daß er sich selbst bewegen muß, um sein Problem mit den sinkenden Bewerberzahlen zu lösen. - Die Thematik ist, daß Herr Pirkl aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen in eine neue Rolle kommt: er muß aktiv werden, er ist aus der Position des Mächtigen abgerutscht in die Position des Ohnmächtigen. Dies setzt eine Umorientierung in der Definition der Ausbildungssituation voraus bzw. bedingt diese neue Deutung. Erst wenn diese Deutung als Muster etabliert ist, kann es wohl auch handlungleitend für die Gestaltung der neuen Art, Auszubildende zu werben, sein.

5. Herr **Schmöller** - Bildergeschichte - erzählt mit der Bildergeschichte, wie er durch sein Verhalten vor einem Jahr bei den Auszubildenden etwas bewegt hat. Er hat sie befähigt, wie Schmetterlinge bestimmte Freiheiten, die er ihnen gegeben, angeboten hat, zu ergreifen und damit umzugehen. Er selbst fühlt sich ähnlich wie ein Schmetterling. - Ein Jahr später sind die Auszubildenden bei einem anderen Ausbilder (Schlange mit gespaltener Zunge), der das, was Schmöller in die Wege geleitet hat, wieder zunichte gemacht hat. Die Azubis sind nun vom Elefanten (Ausbilder) plattgewalzte Ameisen. - Frage an Schmöller durch F. Kiesl: „Wo tauchen Sie auf?" Reflexion dieser Frage. - Schmöller wird sich eine Tiergestalt für sich selbst noch ausdenken.

6. Herr **Bauer** - Berichtet davon, Azubis selbständiger arbeiten zu lassen. Er erlebt sich als Wolf, der bei Fehlern immer sofort eingreifen will und muß. Er erlebt sich selbst als Problem - „Ich muß an mir arbeiten". Er erkennt wohl, daß hier Teile seiner Ausbilderidentität, seiner Deutungsmuster das Problem sind. „Vielleicht kommt das im Laufe der Zeit?", fragt er sich. Er erlebt sich als zahnlos - er ist in Vorschriften, Regeln, Betriebsrat eingebunden. Er fühlt sich vom Betriebsrat gegängelt, abgewürgt. - Deutungsmuster: Ordnung muß sein. „Man" versucht heute, im Anschluß an die 60 Jahre, wieder Ordnung in

die Ausbildung 'reinzubringen: Ordnung, Sauberkeit. - Diese Tugenden waren nach Meinung von Herrn Bauer lange verpönt. „Man" hat resigniert. Aber ohne Ordnung geht es nicht. Die alten Tugenden sind wieder im Kommen.

7. Herr **Romani** - Maulwurf, Maulwurfshügel. Romani produziert als Maulwurf Ergebnisse (Hügel). Er drückt damit aus, daß er zwar fleißig wie ein Maulwurf arbeitet und viel produziert (Maulwurfshügel), aber mit seiner Arbeit im Betrieb nicht wahrgenommen und geschätzt wird.

8. Herr **Mager** - Katze. Das Tier versinnbildlicht, wie sich Mager bei der Projektumsetzung verhalten hat: Katzenhaft, angeschlichen, geschnurrt, Prankenhiebe erteilt, Beute identifiziert. Seine Deutungsmuster: In pädagogischen Situationen strategisch vorgehen (jagen, anschleichen, schnurren, Geduld haben, lange beobachten, Hiebe verteilen).

9. Herr **Breit** - Katze - Der Fall hat den Kontext: Man redet in seinem Betrieb um den heißen Brei herum. Es bewegt sich nichts. Er drückt damit seine Hilflosigkeit bei der Umsetzung seines Projektes aus.

Die Einzelvorstellung der Projekte:

1. Herr **Velsen**: Fall „Vergessen". Velsen hat „relativ wenig erreicht". Die Grundproblematik ist dieselbe geblieben. - Die Problematik des Auszubildenden, daß er alles vergißt, taucht nun bei anderen Ausbildern und in der Schule auch auf. - Velsen gibt zu erkennen, daß er die Situation jetzt so deutet, daß er als Ausbilder ziemlich hilflos ist. Wenn Auszubildende als 18jährige bestimmte Einstellungen haben, hat der Ausbilder wenig Chancen. Seine Handlungsunfähigkeit ist eklatant; „die Methoden, die ich habe, greifen in diesem Fall gar nicht". Velsen fragt an: „Welche Methoden bzw. Möglichkeiten kann ich als Ausbilder hier im Seminar erlernen, um mit solchen Auszubildenden erfolgreicher umzugehen?" Velsen signalisiert damit ein instrumentelles Verständnis seiner Fallproblematik. Der Auszubildende wird zum Objekt der Veränderung, geändert durch einen Ausbilder aufgrund dessen methodisch erweitertem Handlungsrepertoire. - Meine Frage an diese Projektvorstellung unter der Deutungsmusterkategorie ist: Wie können Velsen und Kollegen ihre Deutungsmuster von „schwierigen Auszubildenden" ändern? Zu vermuten ist, daß das instrumentelle Grundverständnis der Ausbildertätigkeit ein Teil des Problems ist und nicht dessen Lösung.

Velsen berichtet, daß das Lernen über Erfahrung in diesem Fall nicht gefruchtet hat. Der Azubi registriert, daß er Mißerfolg hat durch „vergessen", aber es kümmert ihn nicht weiter. - Velsen ist in dieser Frage allerdings nicht sehr aussagekräftig. Es wird nicht so recht deutlich, welche Mißerfolgserfah-

rungen dem Azubi zugemutet wurden und wie sich die Ausbilder in diesem Falle verhalten haben.

Schmöller wirft in diesem Zusammenhang die Grundsatzfrage auf, ob der Ausbilder durch den lernunwilligen Azubi nicht vor die Frage gestellt wird, ob er ihm überhaupt helfen will? - Geht es Velsen also um die Erweiterung des Methodenrepertoires zum erfolgreichen Umgang mit lernschwierigen Auszubildenden oder muß man die Thematik grundsätzlicher anlegen?

2. Herr **Strohm**: Hat den Auszubildenden die Möglichkeit gegeben, einen selbständigeren Modus für die Prüfungsvorbereitung zu finden. Er macht schlechte Erfahrungen:

- Die Auszubildenden tun nicht das, was der Ausbilder von ihnen erwartet. Sie nutzen den Freiraum in einer Art und Weise, die er nicht akzeptieren kann, die er als unverantwortlich empfindet. Er erlebt, daß die Azubis die Freiheit dazu nutzen, um ihren egoistischen Interessen („Bequemlichkeit", „Faulheit") durchzusetzen - gegen die Interessen des Ausbilders. Dieser will Freiheit in Verantwortung für das erfolgreiche Lernen, das nach wie vor gute (Prüfungs-) Ergebnisse liefert, also seine Stellung auch stützt und ihn nicht in tiefe Handlungszweifel („Was soll ich tun?") und Identitätszweifel („Ist es sinnvoll, als Ausbilder so zu handeln?") stürzt.
- Die Auszubildenden stellten einen Forderungskatalog auf, um ihre Prüfungschancen zu verbessern. Eigenleistungen erbringen sie nicht.
- Der Betriebsrat schaltet sich ein. Es entsteht ein Konfliktszenario, das Herr Strohm nicht erwartet hat.
- Eine Anzahl von Azubis bereitet sich auf die Prüfung in problematischer Weise vor: Prüfungsfragen werden durch Mehrheitsbeschluß „gelöst".
- Folgen: Prüfungsergebnisse werden schlechter.
- Frage: Soll er zum alten System zurück: der Ausbilder vermittelt alle Inhalte und sorgt auch für gute Prüfungsergebnisse? Soll er konsequent an der neuen Linie festhalten?

Deutungen und Deutungsmuster von Strohm: Er sieht sich als abhängig und ausgeliefert gegenüber den Auszubildenden, dem Betriebsrat, der Geschäftsleitung. Das pädagogisch begründete Ziel „Selbstverantwortung" ist ihm nur äußerlich zugänglich. Er steht nicht mit seiner vollen Ausbilderpersönlichkeit dahinter, deshalb hat er große Selbstzweifel. Die Beziehung zu den Auszubildenden wird instrumentell gedeutet; dialogische Verhaltensweisen sind nicht erkennbar. Die entstandene Situation wird von ihm als riskant eingestuft.

3. Herr **Bauer**: Hat ein an der Idee der Schlüsselqualifikation orientiertes neues Ausbildungskonzept mit neuen Auszubildenden besprochen und umgesetzt. Die neuen Azubis haben für lange Zeit keinen Ausbilder. Bauer macht

aus der Not eine pädagogische Tugend. Er will erreichen, daß die Azubis über einen bestimmten Zeitraum selbständig, ohne Ausbilder, lernen. Im Zentrum seines Projektes steht also die Selbständigkeit des Azubi beim Lernen. Bauer initiiert Gesprächsrunden mit Azubis, er benutzt die Kärtchenmethode. Bauer hat seine Ziele gegenüber den Auszubildenden offengelegt. Er hat seine Ziele mit der Situation gekoppelt, daß ein Ausbilder für lange Zeit ausfiel. - Erfolg: Die Auszubildenden haben den Meßschieber selbständig erlernt; sie haben theoretische Grundlagen erlernt. Ihre Meßergebnisse zeigen, daß das Thema erlernt wurde. Die Hilfsbereitschaft unter den Jugendlichen war sehr hoch.

Problem bei dieser Projektbeschreibung: Herr Bauer hat Erfolg und kein Problem, das er als Thema im Seminar anbieten kann bzw. bearbeiten will. - Aus seinem Bild entsteht eigentlich der Hinweis, daß Herr Bauer mit seinem Ausbilderselbstverständnis ins Schleudern kommt. Er ist -jahrelang geübt - Experte in der 4-Stufen-Methode. Dieses Deutungs- und Handlungsmuster hat er so verinnerlicht, daß er im konkreten Ausbildungsalltag damit Probleme bekommt. Er will sich oft schnell in die Lernversuche der Auszubildenden einmischen. - Strohm erkennt, daß dies auch seine Thematik ist. Herr Bauer nennt sein Projekt: „Meine eigenen Widersprüche, wenn ich mit Azubis Selbständigkeit anstrebe."

4. Herr **Römer/Herr Schmöller**: Beide haben das Projekt „Prüfung 9x" den Auszubildenden im Rahmen eines Qualitätszirkels angetragen. Es wurde von den Azubis gut aufgenommen. Im September 9x sollte die Praxis beginnen. Jetzt entstanden Probleme mit einem Ausbilderkollegen („Der zweite Kollege hat keine Meinung"). Nachdem die Jugendlichen die Vereinbarung eingegangen sind, stiegen die beiden Kollegen von Römer und Schmöller aus. Sie stellten sich gegen das Projekt. Fragen von Römer: „Fängt man mit diesem Projekt schon mit 15-jährigen an, sind die überfordert? Kann ich erst später beginnen?"

Welche thematischen Kerne stecken in der Projektbeschreibung von Römer/Schmöller?

- Einerseits die **Seite der Auszubildenden** (im Falle von Römer): „In welcher Weise, wann kann ich Verantwortung an die Azubis abgeben? Wie alt müssen diese sein?" Römer kann selbständig entscheiden, weil er auf keine Kollegen Rücksicht nehmen muß, wann er die Verantwortung an die Auszubildenden weitergibt. Er hat also nicht das Strukturproblem wie Schmöller, der auf zwei andere Ausbilder Rücksicht nehmen muß.
- Andererseits die **Bedingungen** solch einer pädagogischen Maßnahme (im Falle von Schmöller): Personale Bedingungen - Erwartungen der Personalleitung an gute Prüfungen. Was soll mit der Ausbildung geschehen? Welchen Zwecken dient die Ausbildung? Schmöller thematisiert den Konflikt zwischen einer sehr stark prüfungsorientierten Ausbildung, die den Zwecken

der Personalleitung (Außenwirkung, Werbeeffekt) dient und einer Ausbildung, die sachkompetente Auszubildende, die am Arbeitsmarkt bestehen können, hervorbringt. Daraus entsteht die Thematik von Schmöller für das Seminar. - Dies erscheint als eine spannende Geschichte, weil hier tatsächlich die Verhandlung eines Deutungsmusters zum Thema wird.

5. Herr **Breit**: Drogenproblem. Der Auszubildende von Breit, der das Drogenproblem hat, ist gegenwärtig noch clean. Er steht unter Dauerentzug, die Situation ist insoweit passabel. - Breit gibt dem Auszubildenden Informationen über ein neues Berufsfeld, den Umweltbereich. Der Jugendliche will den Beruf wechseln. Der Jugendliche nimmt kommentarlos die Informationen zur Kenntnis. Er läßt sich in dieser Frage aber nicht festlegen. Er bleibt vage hinsichtlich der Frage, in welchen Bereichen des Umweltschutzes er beruflich arbeiten will. - Der Jugendliche begnügt sich während der laufenden Ausbildung mit einem Minimum an Lern- und Arbeitsaufwand. Er hat sehr viele Fehlzeiten, die aber rechtlich immer gut abgesichert sind. Er verweigert sich in vielerlei Hinsicht. - Die Umweltthematik interessiert den Azubi offenbar doch nicht. Der Jugendliche nimmt Freiheiten des Betriebes nicht verantwortlich wahr. Er wird nach der Ausbildung im Betrieb keine Stelle bekommen, wegen seiner schlechten Leistungen und wegen seines Fehlverhaltens. Der Jugendliche ist clever genug, daß er seine Prüfungschancen gut abschätzen kann und nur ein Minimum an Aufwand betreibt. Die Interesselosigkeit des Auszubildenden ist nach wie vor da. Der Jugendliche will sich nicht engagieren. Frage von Breit: „Wenn man solche Fälle hat, wenn man jungen Menschen alles gibt, was sie fordern, ist das sinnvoll oder schadet dies?"

Breit erlebt sich bei der Handhabung dieses „Falles" als nicht sehr erfolgreich im Handeln. Er vermutet, daß er sich möglicherweise kontraproduktiv verhält, indem sein Engagement, seine Zuwendung, seine Hilfestellungen für den Berufswechsel des Jugendlichen diesen in der Passivität hält. „Wieviel Zuwendung, Hilfe soll ich einem Jugendlichen geben?" lautet seine Leitfrage. Dahinter steht ein vertieftes Verständnis pädagogischer Tätigkeit, das aber nach reflektierter Handlung verlangt.

6. Herr **Romani**: Wollte in seinem Projekt sein Verhältnis zum neuen Ausbildungsleiter (AL) neu definieren und dies umzusetzen. Das Medium, dies zu versuchen, war die konzeptionelle Arbeit an einem neuen Ausbildungsgang, dem Grundlehrgang Metall. Er legte den ersten Entwurf dem AL vor. Von diesem kam keine Rückmeldung. - Romani fragte nach, bekam die Antwort: „Ich hatte noch keine Zeit, mich damit zu beschäftigen." Romani arbeitete weiter, legte den zweiten Entwurf vor (im Sinne seines Tierbildes produzierte er einen neuen Maulwurfhügel). Zwischenzeitlich wurde die Ausbildung neu organisiert: Der Ausbilder Mager ist nun in Stabsfunktion. Es werden neue Anforderungen an die Ausbildung seitens der Ausbildungsleitung gestellt: Es

sollen mehr Arbeiten für die Produktion übernommen werden. Das Problem entstand, daß die produktionsbezogenen Projekte (Formen bauen) die Ausbildung völlig absorbierten. Ausbildung im eigentlichen Sinne war nicht mehr möglich. Romani trug dies dem AL vor. Dieser stimmte zu, den Einfluß der Produktion wieder zu reduzieren.

Im September sollte der neue Grundlehrgang beginnen, ebenfalls die Arbeiten für die Produktion. Der Interessenkonflikt wurde von Romani angesprochen, AL nahm den Produktionsauftrag etwas zurück. Dann sollte die Ausbildung plötzlich mit einer neuen Arbeit für die Produktion beauftragt werden. Romani gab, weil er diese Situation im Interesse einer guten Ausbildung nicht vertreten konnte, die Verantwortung dafür schriftlich an die AL ab. Außerdem sprach Romani mit dem Betriebsrat - dieser mit dem AL. AL teilte daraufhin Romani mit, daß keine Arbeit für die Produktion übernommen werden mußte. Romani erkannte: AL reagiert nur auf äußeren Druck. Romani erkannte: Hinsichtlich des neuen Grundlehrgangs ist er auf sich selbst gestellt. Er stimmte sich mit dem stellvertretenden AL ab und beschloß, den Grundlehrgang durchzuziehen. Der Grundlehrgang, dies wurde mit dem stellvertretenden AL besprochen, wird für alle Berufsgruppen durchgeführt.

Romani hat erkannt: AL und er verfolgen unterschiedliche Ziele. Er kann mit dem AL keine fachlichen Diskussionen führen. AL hat Angst, daß in der Ausbildung Personal abgebaut wird. Deshalb versucht er, sie durch die Verwurzelung mit der Produktion unentbehrlich zu machen. Romani erfuhr, daß sich der Werkzeugbau gegen die Tätigkeit der Ausbildung in der Produktion wehrte. Romani definierte vor diesem Szenario seine Rolle in folgender Weise: er sieht sich nur für die Ausbildung zuständig. Deren Interessen vertritt er gegenüber AL und Betriebsrat. Seine Haupttätigkeit besteht in der Entwicklung von Konzepten. Dafür hat er einen Gesprächspartner gefunden (nicht den AL, sondern dessen Stellvertreter), mit dem er die Konzepte bespricht, der sie also auch in gewisser Weise absegnet.

Romani definiert den Erfolg seines Projektes wie folgt: „Erreicht habe ich, daß ich selbständig arbeiten kann. Nicht erreicht habe ich, eine dialogfähige Beziehung mit dem AL aufzubauen". Er stellt in der Ausbildungsabteilung eine Gruppenbildung fest, die sich wohl an spezifischen Interessen festmachen läßt: Die AL mit einem nach außen gerichteten Interessensspektrum und wenig Kompetenz und Initiative, das aktuelle Ausbildungsgeschehen fachlich zu unterstützen. Die Ausbilder mit stark nach innen gerichteten Interessen, wobei die berufspädagogisch-didaktische Kompetenz die Klammer bildet.

Vor diesem Hintergrund entwickelt Romani das Thema: „Was kann man angesichts der beiden Gruppierungen unternehmen, damit noch so etwas wie

Zusammenarbeit stattfindet? Sollte man seinen eigenen Weg gehen, solange man nicht behindert wird? Welche Gefahr gehe ich ein, wenn ich relativ beziehungslos neben der AL arbeite?"

Der Projektbericht von Romani wirft die Frage auf, welche **thematische Kerne** identifiziert werden können. Romani selbst nennt die Unsicherheit bzw. Angst, die aus der Installation einer informellen Arbeitsstruktur für ihn möglicherweise entsteht. Er hat sich mit dem stellv. AL zu einer Fachallianz zusammengeschlossen, die unterhalb der formalen Ebene nun die Konzeptentwicklung und Konzept-implementierung (Grundlehrgang) vorantreibt. Die informelle Struktur ist der Reflex auf die Tatsache, daß der AL auf der Ebene der sachkompetenten Ausbildung keine Angebote machen kann, auch keine Funktion als stützende bzw. legitimierende Instanz übernehmen kann. Das bedeutet, daß der AL für Romani die Funktion zur Legitimation der Konzepte einbüßt. Darüber ist Romani enttäuscht. Er erkennt, daß sein **Projekt, über die fachliche Ebene eine dialogfähige Beziehung mit seinem AL aufzubauen, zum Scheitern verurteilt ist**. Konsequenterweise sucht er sich deshalb im informellen Bereich Unterstützung. Er weiß indes, daß dieses Vorgehen insofern gefährlich sein kann, als sich an der formellen Struktur nichts geändert hat und der AL sich jederzeit auf dieser Ebene mit den entsprechenden Macht- bzw. Sanktionsmitteln in „Erinnerung bringen" kann. Da das Verhältnis zwischen Romani und AL gekennzeichnet ist von Sprachlosigkeit in fachlichen Dingen sowie von Sprachlosigkeit in Fragen der Rolleninterpretation, schwebt über Romani ständig das Damoklesschwert. Vom Seminar erwartet er Hilfen zur Einschätzung des Realitätscharakters dieser latenten Bedrohung.

An der Projektbeschreibung wird deutlich, wie sich die Funktionskreise von AL und Ausbilder nur partiell überlappen. Wenn der AL mit Macht versucht, die Ausbildungsabteilung in die Nähe der Produktion zu rücken, dann aus Gründen der Legitimation der Gelder für die Ausbildung. Romani entwickelt dagegen vor allem fachliche Konzepte. Den Vorstoß des AL kann er, da er dessen Perspektive nicht übernehmen kann bzw. will, nur als störend erleben. Die Sprachlosigkeit der beiden bedingt, daß der Interessenkonflikt - Produktion vs. Ausbildung - über eine dritte Instanz ausgetragen werden muß. Diese ist der Betriebsrat. Der AL „kuscht" vor dessen Votum, die Produktion aus der Ausbildung draußen zu lassen - so sieht es Romani. Es könnte aber auch sein, daß der AL erkannt hat, daß er, wenn der Betriebsrat sich in einer bestimmten Weise zur Ausbildung und deren Nähe oder Ferne zur Produktion geäußert hat, ihm einen Teil der Rechtfertigung für die Gelder abgenommen hat, daß der Betriebsrat - zumindest in dieser Frage - in das Boot der AL gestiegen ist.

Deutungsmusteranalyse: Die für AL und Ausbilder zentrale Rolleninterpretation mit den entsprechenden Selbst- und Situationsdeutungen sind für den

Umgang mit diesem Projekt wichtig. Sie werfen ein bezeichnendes Licht auf die Interessenstruktur betrieblicher Ausbildung und den sich daraus ableitenden Handlungsmustern. Romani definiert sich als Ausbildungsfachmann. Seine Perspektive ist auf den Binnensektor der Ausbildung bezogen. An der Nahtstelle zum Außensektor, wenn es um ausbildungsfremde Kompetenzen geht (Teilhabe am innerbetrieblichen Machtspiel), steckt er zurück. Er handelt, strategisch wohldurchdacht und konsequent, im Sinne dieses Deutungsmusters. Alle seine verschiedenen Maßnahmen gewinnen unter Zugrundelegung dieses Deutungsmusters hohe Plausibilität.

7. Herr **Mager**: Der Auszubildende Renè hatte Probleme. Sein Kurzzeitgedächtnis sei schlecht, wird von ihm selbst bzw. seinen Eltern, Lehrern gesagt. Mager hat im Seminar eine andere Deutung des Verhaltens von Renè erhalten. Er sprach mit Renè über diese Stigmatisierung. In welcher Weise, ist nicht erkennbar. Ergebnis: Leistungen sind einigermaßen. - Renè zeigt in der Kleidung rechtsextremistische Einstellungen (Jacke, Springerstiefel). Mehrere Gespräche wurden geführt. Renè wurde von der Personalleitung vor die Alternative gestellt, sich entweder zu ändern oder mit der Auflösung des Vertrages rechnen zu müssen. Mager führt mit Renè Gespräche, auch mit dem Elternhaus. Mager hat erkannt, daß die Mutter eine „tragende Rolle" spielt. Er forderte, daß sich die Mutter aus der Verhandlung der Situation im Betrieb zurückzieht. Dies ist geschehen.

Mager macht deutlich, daß er eine normorientierte und instrumentell angelegte Handhabung seiner Fallsituation durchgeführt hat. Renè wurde angewiesen, sein Outfit zu ändern, seine politische Überzeugung zu überprüfen. Sanktionen wurden in Aussicht gestellt. Die Mutter wurde angewiesen, sich 'rauszuhalten.

Es erscheint schwierig, ein „Thema" in dieser Doppelgeschichte zu finden: Ein möglicher Kern könnte sein, wie „die" Gesellschaft mit rechtsextremen Jugendlichen umgeht - exemplarisch durchgearbeitet am Schicksal des Renè in diesem Betrieb und mit den entsprechenden Personen. Eine gesellschaftlich dominierende Strategie ist „Ausgrenzung". Diese Frage wird in der (Sozial-) Pädagogik gegenwärtig intensiv diskutiert. Projekte in Bremen: Stichwort „Nicht-ausgrenzende Pädagogik", „dialogbereite Pädagogik".

Ende des Textes von Kurt R. Müller zu den bisherigen Projektvorstellungen und der Suche nach interessanten Themen für das Seminar. Im folgenden wird eine Beobachtung von Kurt R. Müller mit der Reflexion von Moritz Mechler kombiniert. Gegenstand ist ein Beziehungskonflikt zwischen dem Ausbilder Mager und M. Mechler.

Kurt R. Müller

Beobachtung: Jörg geht mit Mager eher sanktionierend um. Seine Botschaft an Mager - nicht wörtlich, jedoch sinngemäß: „Wenn Sie selbst jetzt nicht auf meine Impulse für ein Thema eingehen, engagiere ich mich für Sie nicht mehr!" „Nur wenn Sie die Spielregeln, die ich setze, respektieren, sind Sie ein guter Teilnehmer." Der Unterton von Jörg ist getragen von Unmut und Ungeduld. Jörg macht deutlich, daß er sich von Mager in der Art, wie Jörg die Seminarsituation definiert, gestört fühlt. Mager muß sich deshalb rechtfertigen, Mager muß als einziger sein Thema rechtfertigen - Frage: Was agiert Jörg hier aus? Möglicherweise die (latente) Auseinandersetzung mit Mager um die Frage, ob und in welcher Weise die Kompetenzen des wissenschaftlichen Begleitteams bei der Fallbearbeitung im Seminar genutzt werden sollten. Mager hatte eine entsprechende Anforderung gestellt. Jörg kam in eine Rechtfertigungssituation, wobei er diese antizipiert hatte und sich darauf vorbereitet hatte. Dies teilte er Mager im Pausengespräch auch mit, wohl um ihm unter der Hand mitzuteilen, daß er, Jörg, unabhängig der Störversuche von Mager, immer noch Herr oder Souverän der Seminarsituation sei.

Bei der Aushandlung der Themen drehte Jörg nun den Spieß um und setzte Mager unter Druck, sich für seine Art, sich im Seminar zu inszenieren, zu rechtfertigen. Das heißt, sowohl aus der Sicht von Mager als

Moritz Mechler

1.2 Die Konfliktsituation mit Herrn Mager

Meine Konfliktinterventionen im Fall von Herrn Mager sehe ich auch heute noch als angemessen. In der Konfliktsituation habe ich mich nicht als strategisch handelnd erlebt. Ich habe mich über Herrn Mager geärgert, über seine mangelnde Kooperationsbereitschaft, sein Hin- und Her-Lavieren, wobei ich den Eindruck hatte, daß seine fehlende Bereitschaft, sich auf ein Thema festzulegen, nicht allein auf fehlender Kompetenz beruhte. Ich grüble nach, ob ich bei einem anderen Seminarteilnehmer in einer vergleichbaren Situation ähnlich gehandelt hätte wie bei Herrn Mager. Die Frage läßt sich wohl nicht beantworten, da zwangsläufig das Bild, das ich mir von einem Teilnehmer im Kontext einer Seminargeschichte zueigen mache (Herrn Mager kenne ich bereits aus drei Seminaren), in die Weise meines Umgangs mit diesem Teilnehmer einfließt. Die Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung - im Nachgespräch geäußert -, daß ich auch an anderen Stellen meiner Moderation mit Herrn Mager eher ausgrenzend als konstruktiv auf ihn zugehend gearbeitet habe, möchte ich zunächst mal so stehen lassen. Wahrscheinlich ist an diesen Beobachtungen „was dran". Ich will mir die Tonbandprotokolle nochmals anhören. Untersuchen möchte ich dabei vor allem, ob meine Einlassungen, Interventionen, Auseinandersetzungen mit Herrn Mager als Machtthema zu deu-

auch von Jörg ist die Beziehung machtbesetzt. Mager hat am Ende der Auseinandersetzung mit Jörg um die Frage, welche Rolle die wissenschaftliche Begleitung auf der Leitungsebene des Seminars spielen sollten, real erfahren, daß ein für ihn wichtiges Thema gegen seine Interessen entschieden wurde. Er fügt sich, weil er nicht die Macht hat, die Situation in seinem Sinne zu verändern. - Jörg hat möglicherweise den in der Initiative von Mager implizierten Zweifel an der Kompetenz der Seminarleitung an dieser Stelle zurückgezahlt, indem er Mager Spielregeln für das Seminar (im Sinne eines „guten" Teilnehmers) definierte, die dieser nicht erbringen konnte oder wollte und wofür der sich rechtfertigen mußte.

Ende der Konfliktkommentierung durch Kurt R. Müller

ten sind. Im Augenblick kann ich dieses Thema nicht erkennen. Im Seminar habe ich Herrn Mager nicht als Herausforderung für mich erlebt, bei der ich um die Behauptung von Positionen oder Kompetenzen mit ihm hätte streiten müssen.

(Anmerkung: Herrn Magers Katzenbild ist für mich Sinnbild für die Seminarsituation, die zum Konflikt geführt hat: Herr Mager auf der Hut, lauernd, mit einem großen Auge beobachtend und doch gesichtslos... Es wäre die Möglichkeit gewesen, mit Bezug auf sein Bild die Seminarsituation zu deuten. Die Gefahr dabei, bei Herrn Mager eine Dynamik in Gang zu setzen und sie nicht mehr der Situation entsprechend unter Kontrolle halten zu können, erscheint mir in seinem Fall nicht sehr groß. Ob dies für Herrn Mager aus pädagogischer Sicht, d.h. im Sinn einer Hilfestellung und Förderung weiterführend gewesen wäre, glaube ich allerdings nicht.) Einen anderen, mir naheliegenderen Zugang zum weiteren Verstehen dessen, was zwischen Herrn Mager und mir möglicherweise abgelaufen ist, sehe ich in der Frage, ob es nicht auch an der Differenz meiner **Lebenswelt** zu der seinen liegen kann, daß in meinen Worten und der Art meines Umgangs mit ihm wenig Verständnis und Annahme seiner Person spürbar war. Ich merke, es fällt mir schwer, in die Lebenswelt von Herrn Mager einzutauchen und sie mir zu verlebendigen. Wenn ich von Lebenswelt spreche, meine ich dabei nicht allein die betriebliche Welt; sie hat für mich auch eine sozialisatorische Seite. Nehme ich als Beispiel Herrn Velsen, dessen Lebenswelt ja auch der Betrieb ist, entdecke ich keine solchen Brüche (vor allem nicht qualitativ), wie ich sie zwischen Herrn Mager und mir wahrnehme (wahrzunehmen glaube). Der Betrieb ist aus unmittelbarer Betrachtung und Erfahrung zwar eine mir fremde Welt; dennoch glaube ich, recht gut nachvollziehen zu können, wie Herr Velsen seine Arbeit gestaltet, wie er mit seinen Ausbilderkollegen und seinen Auszubildenden spricht, wie er seine Ausbilderrolle wahrnimmt. Es gibt offensichtlich eine

Affinität meiner Deutungs- und Handlungsmuster zu den seinen. Diese Affinität spiegelt sich wohl am deutlichsten in einer verwandten Sprache (z.B. Themen strukturieren, sie auf den „Punkt bringen" können, regelorientiertes Denken und Sprechen usw. - Kompetenzen, die u.a. unter akademischen Sozialisationsbedingungen gelernt werden).

Ein anderes Beispiel stellt für mich Herr Bauer dar. Zu ihm habe ich einen emphatischen Zugang. Ich schätze seine Unbefangenheit, mit der er Themen, Probleme, auch seine eigene Person in der Gruppe anspricht; ich schätze seine Integrität, seine Bodenständigkeit und auch die Klarheit seiner Welt- und Ordnungsbilder, die ich zwar nicht „teilen", aber annehmen kann, weil Herr Bauer sie anderen nicht aufdrängt. Dennoch gestaltet sich für mich der Zugang zu seiner Lebenswelt weit schwieriger als im Fall von Herrn Velsen. Als Herr Bauer sein Projekt vorstellte und für mich immer noch nicht klar war, was denn nun sein Thema war (Frage a), wobei Herr Bauer recht ausführlich aus einer Planungsunterlage vorlas, die er auch schon im ersten Seminar dabei hatte, unterbrach ich ihn und forderte ihn auf, der Gruppe nun doch zu sagen, worum es in seinem Projekt ginge. Wenn Erichs (Erich Hof, der in der Eigenschaft als wissenschaftlicher Begleiter, zusammen mit Bea Lingen, den Seminarprozeß beobachtete) Hinweis im Nachgespräch zutrifft, daß ich Herrn Bauer gerade an jener Stelle unterbrochen habe, an der er dabei war, nun auf den Punkt zu kommen, dann bedeutet das, daß ich Herrn Bauer nicht mehr aufmerksam zugehört habe. In dieser und auch in vergleichbaren Situationen erlebe ich mich in der Tat als sehr ungeduldig und verliere den Blick dafür, daß Menschen wie Herr Bauer oft viel Raum, viel Zeit, sprachliche Um- und Seitenwege in Anspruch nehmen müssen, um zum Kern einer Frage vorzustoßen. Meine Annahme war, daß Herr Bauer die Frage nach dem Thema und der Aufgabe seines Projektes nicht mehr im Kopf hatte und dabei war, der Gruppe eine Ablaufgeschichte zu erzählen. Diese Annahme führte dazu, daß ich Herrn Bauers Worten zunehmend weniger aufmerksam folgte.

Ich habe mit Herrn Bauer am vorletzten Seminartag in der Kleingruppe an seinem Fall gearbeitet. Es war nach meiner Einschätzung eine produktive und von gegenseitigem Verständnis getragene Arbeit. Mir ist dabei klar geworden, daß es trotz unserer unterschiedlich strukturierten (Sprach-) Welten Brücken zueinander gibt. Das Brückenfundament sehe ich in der oben angesprochenen emphatischen Haltung, die wohl dadurch zustande kommt, daß für mich die Weise, wie Herr Bauer seine Welt, insbesondere seine Lernwelt und seine Beziehungen zu den Menschen seiner Welt wahrnimmt, durch Grundwerte bestimmt ist, die auch für mich, für meine eigenen Wirklichkeitskonstruktionen - bei aller Unterschiedlichkeit der konkreten, d.h. erfahrungsbezogenen Ausgestaltung - eine große Gültigkeit haben. Ich denke, der gemeinsame Boden hat etwas mit einer „geteilten" Moralität zu tun.

Um wieder auf Herrn Mager zurückzukommen: Bei ihm fällt es mir deshalb weit schwerer, Brücken zu seiner Lebenswelt zu schlagen als im Fall von Herrn Bauer, weil das Fundament gemeinsam geteilter Werte und Handlungsorientierungen aus meiner Wahrnehmung sehr dünn und brüchig ist. Der Weg, um dennoch eine dialogfähige und Bestand habende Beziehung aufzubauen, kann daher nur sein, Herrn Mager in seinem Andersein zu akzeptieren, d.h. seine Wertorientierungen und Deutungen, mit denen er seine Welt gestaltet, also seine Wirklichkeitskonstruktionen, so anzunehmen wie sie sind. Das ist allerdings nur möglich, wenn es gelingt, Herrn Mager zu vermitteln, daß ich verstehe, daß es für seine Wirklichkeitskonstruktionen „gute" Gründe gibt. Dann bleibt ihre Akzeptanz nicht auf einer abstrakt-moralischen Ebene, sondern bekommt eine pädagogische Qualität.

Ende der Konfliktanalyse durch Moritz Mechler.

Kurt R. Müller fährt mit der Beschreibung der Projekterfahrungen der Ausbilder fort.

8. Herr **Pirkl**: Der Ausbilder Pirkl hat Mühe, qualifizierte Bewerber für die Metallberufe zu gewinnen. Früher veranstaltete er ein Auswahlritual, wie aus der Fallbearbeitung im 1. Seminarteil bekannt. Heute muß er selbst aktiv werden und an Haupt- und Realschulen werben. Pirkl hat in seinem Projekt 6 Haupt- und Realschulen besucht und mit Lehrern über sein Anliegen gesprochen. Er hat Lehrer und Schüler eingeladen, den Betrieb zu besichtigen. Er hat Aushänge im der Schule veranlaßt, den Beruf des Werkzeugmechanikers ins Gespräch gebracht. Er bemerkte in seinen Gesprächen, daß das Wissen über die Metallberufe nicht da ist. Er gewann den Eindruck: Lehrer und Schüler schätzten zwar seine Initiative, aber bis heute hat er keine entsprechende Rückmeldung in Form von Bewerbungen erhalten.

Insgesamt gingen bei Pirkl nur wenige Bewerbungen ein und diese auch nur für den Beruf des Elektronikers. Für den Metallberuf gibt es überhaupt keine Bewerbungen, d.h. auch für die Werkzeugmechaniker, Pirkls Problemberuf Nummer eins, hat sich noch niemand beworben. Das Thema von Pirkl aus seinen Projekterfahrungen, das er jetzt im Seminar bearbeitet wissen möchte, lautet deshalb: „Wie kann ich den Beruf des Werkzeugmechanikers attraktiver machen?" Velsen verallgemeinert das Thema: „Wie kann ich die jungen Leute über alle Berufe aufklären?" Das Wissen über den Elektroniker ist nach Velsens Meinung genauso unaufgeklärt wie jenes über die Metallberufe.

Kommentar: Pirkl legt über seine Handlungen offen, daß er die Problematik der mangelnden Bewerberzahlen als Problem **mangelnder Kenntnisse** über den Beruf des Werkzeugmechanikers deutet. Er definiert die Berufswahlsi-

tuation in einem engen Sinne als Problem des Wissens über Berufsinhalte und über Berufsarbeitsplätze. Über diese Deutung des Problems mangelnder Bewerbungen für den Beruf des Werkzeugmechanikers kommt er zu dieser Defizitbeschreibung. Damit pädagogisiert er den Beruf als Medium der Vergesellschaftung. Entsprechend dieses **Deutungsmusters** versucht er, potentiellen Bewerbern durch Aufklärungsarbeit ein „richtiges Bild" vom Beruf des Werkzeugmechanikers zu vermitteln. - Velsen hat dasselbe Deutungsmuster, formuliert deshalb das Anliegen von Pirkl in diese Richtung weiter. Gemäß dieses Deutungsmusters, das den Beruf in seinen gesellschaftlichen und betrieblichen Ausprägungsformen als unabhängige Variable, die möglichen Adressaten für „Aufklärung" als abhängige Variablen definiert, wird der Spielraum für Handeln von vornherein sehr stark eingeschränkt. Es wird deshalb darauf ankommen, dieses Deutungsmuster in seiner handlungsleitenden Funktion zu erkennen und durch neue, andere Sichtweisen (Deutungen) der Berufswahlsituation im Jahre 199x (z.B. im Vergleich zu 1985) zu erweitern. Aus dieser neuen Sicht der Problematik können sich dann auch andere, erfolgversprechendere (viablere) Handlungsperspektiven ergeben.

Die eben beschriebene Projektpräsentation durch den Ausbilder Pirkl führte am darauffolgenden Tag zu der folgenden Fallbearbeitung, auf die sich auch Moritz Mechler bezieht.

Kurt R. Müller

Der „Fall" von Herrn Pirkl: „Welche Maßnahmen bieten sich an, um Schulabgänger über die Ausbildungsberufe besser zu informieren?"

Franz Kiesl entwickelt eine Spielsituation für das Thema „Attraktivität" der Metallberufe; er hat dazu Rollenskripts geschrieben, das er zu Beginn der Fallbearbeitung den „Spielern" erläutert und sie so auf das Thema einstimmt (locker, entspannt, instruktiv, zielstrebig, zum gewünschten Ergebnis führend):

* Pirkl agiert als Ausbildungsleiter
* Vier Teilnehmer sind interessierte

2. Der „Fall" von Herrn Pirkl: „Welche Maßnahmen bieten sich an, um Schulabgänger über die Ausbildungsberufe besser zu informieren?"

Herr Pirkl steht vor der für ihn sehr schwierigen und auch die Existenz seines Berufes als Ausbildungsleiter gefährdenden Situation, daß die Bewerberzahl für die Metallberufe rapid zurückgeht. Während Herr Pirkl bislang das Problem der Auswahl hatte, muß er sich jetzt auf den Weg machen, um Bewerber zu gewinnen. Diese für ihn neue Situation symbolisierte Herr Pirkl in seinem Bild vom hüpfenden/fliegenden Vogel. Herrn

Berufsbewerber, die sich über die Metallberufe informieren wollen. Sie sprechen bei Pirkl vor. Entsprechend des Rollenskripts sollen sie vor allem folgende Themenbereiche „abfragen":

-Die fachliche Seite des Berufes (feilen; Arbeit an Maschinen);
-Zukunftschancen des Berufes;
-Besondere Konditionen für die Ausbildung wie etwa Vergütung, Fahrgeld; vorzeitige Zulassung zur Prüfung; Hilfsarbeiten, Brotzeitholen, Putzarbeiten;
-Rahmenbedingungen des Berufes (tägl. Arbeitszeit, Urlaub, Akkord, Schichtarbeit; Monotonie der Arbeit; Aufstiegschancen; Fortbildungsmöglichkeiten; Kollegen; Ausländer);
-Vergleich Elektroniker - Werkzeugmechaniker (Verdienst; Arbeitsplatzbedingungen; Arbeitsmarktchancen).

Franz beendet das Nachfragen der „Bewerber". Er organisiert den Außenkreis als Innenkreis, um „Betroffenheit", „Identifikation" auszudrükken. - Kurze Kritik: Das Gespräch hatte einen hohen Grad von Authentizität. Die „Bewerber" schöpften aus ihren intimen Kenntnissen des Berufsfeldes. Die Seite der sozialen Beziehungen bleibt etwas unterbelichtet. Die jugendliche Wertestruktur - bezogen auf die Berufswelt - wurde schon deutlich.

Jörg: **Identifiziert** sich mit einem Azubi: „Merkwürdiges Gefühl". - Franz bemerkt, daß Jörg nicht „Betroffenheit" äußert, sondern sich identifiziert. **Franz und Jörg verhandeln über die Frage, wie diese**

Pirkls Interesse in seinem „Fall" richtete sich auf die Frage nach werbewirksamen Strategien, um Schulabgängern den Beruf eines Metallers „schmackhaft" zu machen.

In der „Fallarbeit" stand die Frage nach der Attraktivität der Ausbildung im Mittelpunkt der Betrachtung. Der Grundgedanke, der in der Gruppe entfaltet wurde, war, daß bessere Werbestrategien noch keinen Erfolg bringen, wenn sich die Ausbildung selbst nicht verändert, d.h. den Erwartungen, Wünschen und Interessen der Jugendlichen (ein Beispiel, das wiederholt genannt wurde: Jugendliche haben ein starkes Interesse an Technik) entgegenkommt. Daher nahm in der „Fallarbeit" die Problematisierung der bisherigen Ausbildungspraxis in Herrn Pirkls Betrieb und Herrn Pirkls „Metallerbewußtsein" breiten Raum ein. (Das Feilen als Stichwort und Symbol für die „alte" Ausbildung!) Herr Pirkl hatte diese Umdeutung seines Themas wohl nicht erwartet. Eingeleitet wurde sie durch die Inszenierung der sog. Rückfragephase als Spielsituation, in der einige Teilnehmer in der Rolle von Jugendlichen Herrn Pirkl als Ausbildungsleiter über den Ausbildungsberuf befragten. In dieser zweiten Phase wurde all das grundgelegt, was im weiteren Verlauf der Fallarbeit weitgehend „nur" noch entfaltet werden mußte.

Herrn Pirkls „Fall" war im eigentlichen Sinn kein Fall (was in der Fragestellung auch nicht unmittelbar angelegt war: „Über welche Erfahrungen oder Probleme möchten Sie hier in

Phase zu gestalten ist: Betroffenheit? Identifikation? - Franz führt zur Betroffenheit zurück.

Franz: Deutlich die Identifikation einfordernd: „Als Bewerber".

Es werden „schöne" Identifikationen angeboten. Die Berufswahlmotive Jugendlicher werden in ihrer Vielfalt deutlich. Die Ratlosigkeit der Jugendlichen angesichts unterschiedlicher Wertestrukturen wird auch deutlich.

Pirkl nimmt Stellung: Er erkennt seine argumentativen Defizite, hebt auf das Feilen als symbolisches Thema für die Problematik des Berufes ab. Erkennt, daß er dem Auszubildenden stärker mitteilen müßte, welche interessanten Aufgaben (produktionsbezogen) der Beruf des Werkzeugmechanikers umfaßt. Dies war ein gelungener Einstieg in eine selbstreflexive Umgangsweise mit dem Thema, indem er auch eigene Anteile an der Problematik erkannte.

Franz leitet in die nächste Phase über: Reflexion der **Ausbildungsbedingungen**. Die Ausbilder thematisieren vor allem das Feilen und den Eindruck, den die Berufsbewerber von den ersten Ausbildungswochen haben. Velsen vertritt die These: Die Bilder, die die Jugendlichen von den ersten Ausbildungswochen haben - vermittelt durch Freunde, Bekannte, Eltern, bestimmen sehr stark ihre Berufswahlentscheidungen. Frage: Ist der **dialogische, diskursive Charakter des Gespräches** gewollt oder stellt er sich unreflektiert ein? - Bemerkung der Gruppe sprechen?"). Durch die Spielszene wurde das Problem, über das Herr Pirkl in der Gruppe sprechen wollte, ein gutes Stück zu einem Fall, weil durch das **Rollenspiel** ein Handlungszusammenhang entstand. Dazu **zwei Anmerkungen:**

a) Die Idee, die Rückfragephase als ein Informations- und Fragespiel zwischen dem Ausbildungsleiter Pirkl und interessierten Jugendlichen zu gestalten, brachte viel Pfiff und Spannung in den „Fall", bedeutet aber auch, daß bereits im Vorfeld des „Falles" - da die Idee im Vorgespräch zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Praxisberatern geboren wurde - die entscheidenden Weichen für die Problembehandlung gestellt wurden. Die Inszenierung der Rückfragephase als Rollenspiel mit einem vorgegebenen Rollenskript stellt eine deutliche Abweichung von den Regeln des Arbeitsmodells der Fallarbeit dar. (Erkennbar im „Fall" von Herrn Pirkl vor allem daran, daß die Fragen der „Jugendlichen" nur gelegentlich das zum Thema machten, was Herr Pirkl in der Erzählphase mitgeteilt hatte.) Ich frage mich, ob wir (die Konzeptentwickler und die Fallberater) das ausdrücklich so wollen, ob wir das prinzipiell so wollen, d.h. auch an anderen Stellen der „Fallarbeit" in diesem zweiten Seminarteil ähnlich zu verfahren, wenn wir meinen, daß dies der Problembehandlung „gut tut" - nach den auf's ganze gesehen eher positiven Erfahrungen mit dem „Fall Pirkl" neige ich dazu, die Frage mit einem deutlichen „Ja" zu beantworten -, und wenn wir

zum berufspädagogischen Kern: Das Feilen wird in seiner Funktionalität für die taylorisierte Arbeitswelt von Bauer (Prägung!) erkannt. Dieses Thema wird allerdings in seiner zentralen pädagogischen Problematik nicht erkannt, deshalb wird es auch nicht vertieft bzw. weiterentwickelt.

Franz stellt eine „soziale Skulptur" her: **Pirkl steht auf dem Tisch - Velsen „flackt" auf dem Boden vor ihm - verdeutlicht werden sollen die große Distanz zwischen den beiden und ihre unterschiedlichen Perspektiven**. Diese Skulptur ist sehr gut gelungen. Pirkl bekommt den Hinweis, in welche Richtung er sich in Bewegung setzen müßte, d.h. die Situation aus den Augen des Bewerbers zu betrachten. Er reflektiert: Beruf - Hobby.

Franz: Treibt das Thema weiter - Status von Berufen ....

Kritik: Das Gespräch hat eine Fülle relevanter Aspekte im Sinne der unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertschätzung von Berufen erbracht. Die Frage ist, ob aus dieser Vielgestaltigkeit nicht eine thematische Struktur hätte entstehen können, müssen.

Jörg übernimmt die Fallmoderation. Er identifiziert ein Thema, indem er das Bild Pirkl-Velsen erinnert, an Romani erinnert: „Man muß durch." Jörg identifiziert die Feilrituale als Durchgangsstation für bestimmte Ziele, die sog. Arbeitstugenden. - Das statement ist inhaltlich sehr gehaltvoll, was es dann bedeutet, den Teilnehmern zu sagen, daß wir nach den Regeln des Arbeitsmodells arbeiten wollen und ihnen gegenüber so tun, als ob es sich um Fälle handelt, in Wirklichkeit wir aber von „Als-ob-Fällen" ausgehen. Ich möchte damit ausdrücken, daß für mich höchst unklar ist, **ob wir auch im zweiten Teil des Doppelseminars mit dem Konstrukt „Fall" arbeiten wollen** bzw. was es bedeutet, wenn wir sagen, methodisch nach den Regeln des Arbeitsmodells der Fallarbeit verfahren zu wollen.

b) Das Rollenspiel der zweiten Phase wurde für die „Fallbearbeitung" vor allem als Impulsgeber und Themenanreger genutzt. Das Szenische und Sprachliche des Spiels wurde im Verstehensprozeß nicht genauer bedacht. (Es gab einige Passagen, die die Vorstellungswelt heutiger Jugendlicher und die Diskrepanzen zur Erwartungswelt des Ausbildungsleiters Pirkl höchst zutreffend sichtbar machten.) In meiner Rolle als Außenkreismoderator habe ich mir einige Stichworte zu diesem Fragespiel, vor allem zur Gesprächsführung von Herrn Pirkl notiert. (Stichworte zu Herrn Pirkl waren: „kein Feuer unter'm Hintern", „um sachliche, korrekte Informationen bemüht", „ehrlich", „sich rechtfertigend", „den Fragen nicht ausweichend, aber alte Zöpfe verteidigend", „so schlimm ist es bei uns nicht", „läßt gelegentlich auch Humor aufblitzen"). Was ich im Rollenspiel wahrnahm und mir aufschrieb, war für mich die Spiegelung der Diskrepanzen zweier Lebenswelten: auf der

voll, trifft aber wohl nicht den Stand der Ausbilder. Pirkl schließt an mit einer Rechtfertigung seiner Lehrecke, die er in ihren Vorteilen gegenüber der Lehrwerkstätte abgrenzt (Lehrwerkstätte = preußischer Drill).

Franz identifiziert ein Thema ganz nahe bei Pirkl: Steht Pirkl hinter der Lehrecke oder nicht? Hat Pirkl berufspolitische Ziele?

Velsen: Diskutiert die organisatorischen bzw. berufspädagogischen Vor- und Nachteile einer Lehrwerkstätte. Er thematisiert damit ein wichtiges berufspädagogisches Thema: Vor- und Nachteile einer produktions- bzw. arbeitsplatznahen Ausbildung. - Ist dies weiterführend im Sinne des Themas?

Romani: Kommt auf das Thema zurück: „Wie kann ich junge Menschen für den Metallberuf interessieren?" Romani drückt seine Betroffenheit aus, daß sich für „seinen Beruf niemand mehr interessiert". Nachgefragt werden Bankberufe.

Breit: Macht darauf aufmerksam, daß Berufe heute auch nach dem Berufs**begriff** gewählt werden. Neue Berufsbezeichnungen machen neugierig, sie schaffen damit auch Berufsnachfrage. Neue Begriffe schaffen eine neue Wirklichkeit.

Mager: Fragt nach den Bedürfnissen der Jugendlichen heute. Will darauf bezogen fragen, wie diesen Bedürfnissen eher Rechnung getragen werden kann.

einen Seite die Betriebswelt von Herrn Pirkl, seine Einbindung in bewährte Traditionen, auf der anderen Seite die Welt von jungen Menschen, die eine interessante Arbeit suchen oder, wie es ein Seminarteilnehmer an einer anderen Stelle der „Fallarbeit" formulierte, „ihr Hobby zum Beruf machen wollen".

Die Differenz der Lebenswelten, der Erwartungen und Interessen zwischen Herrn Pirkl und jugendlichen Schulabgängern wurde in der „Fallarbeit" zum beherrschenden Thema. Ich nahm mir vor, meine Beobachtungen aus der zweiten Phase, wenn der Außenkreis in die „Fallarbeit" einbezogen wird, als Spiegelung des Themas in diesem Rollenspiel anzusprechen. Ich habe es nicht getan. Ich hatte - da bin ich mir ziemlich sicher - meine Beobachtungen bzw. Aufzeichnungen schlicht vergessen. Stattdessen habe ich zwei Teilnehmerbeiträge (ich erinnere mich dabei noch an Herrn Pirkl's Aussage vom „stolzen Metaller") und die „Stellszene" mit Herrn Pirkl auf der Bank aufgegriffen, um die drei „Beiträge", die unabhängig voneinander, an je anderen Stellen der „Fallarbeit" eingebracht wurden, zusammenzuführen, wohl in der Absicht, das bis dahin gelaufene Gespräch zum Thema der Berufs- bzw. Ausbildungserwartungen von Herrn Pirkl einerseits, Schulabgängern andererseits ein Stück zu verdeutlichen. Ob mir dies gelungen ist, vermag ich nicht - heute schon gar nicht - zu beurteilen. Nach meinem diffusen Eindruck, der mir geblieben ist, glaube ich, daß mein Beitrag, obgleich er zu-

Jörg: Negiert diesen Hinweis und führt das Thema zurück auf den Punkt: Status und Beruf, Bedeutung für den Zugang zum Metallerberuf. Er verweist im besonderen auf Assoziationen mit dem Begriff "Metaller" = Gewerkschaft und den damit verbundenen negativen Konnotationen. - Hier wird deutlich, daß die Beziehung zwischen Mager und Jörg, nun von Jörg vorangetrieben, nicht in Ordnung ist. Meine Beobachtung ist: Immer wenn Mager eine Stellungnahme abgibt, nimmt Jörg unmittelbar dazu Stellung und zwar in einer Weise, die nicht die Themen von Mager aufnimmt und fortführt, sondern in die universitäre Lebenswelt (Sprachspiel, Fremdwörter, Analytik) einführt. Möglicherweise passiert hier etwas, was mir aus dem Sport bekannt ist: Immer, wenn es schwierig wird, fällt man in die Deutungs- und Handlungsmuster zurück, die einem vertraut sind und innerhalb derer man glaubt, erfolgreich handeln zu können. Die Stellungnahmen von Jörg gewinnen in dieser Form nicht nur einen starken Abwehr- und Beziehungsklärungscharakter, sondern auch einen starken Selbstdarstellungscharakter. Die Gruppe wird zum Resonanzboden für diesen Zweck, der der Gruppe äußerlich ist. - Franz hat, entsprechend seiner Selbstreflexionen, sein Verhältnis zu Mager "bereinigt". Er hilft ihm in behutsamer Weise in der Auseinandersetzung mit Jörg.

Franz: Nimmt den von Jörg ignorierten Hinweis von Mager auf die Bedeutung der Bedürfnisstrukturen von Jugendlichen bei der Berufswahl und nächst sehr konkret auf die drei Seminarsituationen Bezug genommen hat, vor allem auf Herrn Pirkl - auf seine "glänzenden Augen", als er bekannte, ein "stolzer Metaller" zu sein; auf seine Betroffenheit, als er auf der Bank stand - er bekannte in einem Gespräch später, daß diese Szene bei ihm einen sehr nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat - glaube ich, daß mein Beitrag in eine Entfaltung allgemeiner, grundsätzlicher Zusammenhänge ausgelaufen ist, die von den Teilnehmern nicht mehr in der von mir beabsichtigten Weise eines verdichteten Verstehens des "Lebensweltthemas" nachvollzogen werden konnte. Vermutlich liegt hier ein für mich zentrales Problem, was meine Rolle als Fallberater betrifft: Mein starkes **Bedürfnis nach Strukturierung**, wobei ich dabei oft einmal die Bodenhaftigkeit verliere, d.h. den Bezug zu den in einem Fall oder wie hier: in einer Seminarsituation auftauchenden Personen und ihren Beziehungen.

Zum "Vergessen" meiner Beobachtungen bzw. Aufzeichnungen aus dem Rollenspiel noch **zwei Anmerkungen:**

* Ich denke, mein "Vergessen" war mit ein Ausfluß meiner gedanklichen Verwicklungen in das Hier und Jetzt des "Fallarbeitprozesses". In meiner Rolle als Außenkreismoderator erlebte ich mich stark eingebunden in die Verstehensarbeit des Innenkreises, obgleich ich nur Zuhörender war. (Verstärkt wurde dies dadurch, daß ich direkt hinter dem "Fallerzähler", Herrn Pirkl saß, mich permanent vor-

bei der Wahl des Ausbildungsbetriebes auf und macht ihm damit ein Angebot: Was sind die Bedürfnisse der Jugendlichen? Wie muß sich der Betrieb in seinem Ausbildungskonzept ändern, um auf einen Teil der Bedürfnisse der Jugendlichen angemessen einzugehen, um also nicht nur Kosmetik zu betreiben?

Abschluß dieser Phase: Meine Einschätzung ist, daß das Thema in seiner Vielgestaltigkeit nicht hinreichend **strukturiert** wurde. Es entstand eine Art Stoffsammlung entlang der Frage: Welche Faktoren beeinflussen die Berufswahlentscheidungen der Jugendlichen? Mit einer besseren Strukturierung der erarbeiteten Gesichtspunkte hätte sich der 6. Schritt: Was ist zu tun? auch besser bewältigen lassen. Meine Ideen dazu sind:

Flip: Was beeinflußt die Berufswahl Jugendlicher?

1. Die Wertestruktur der Gesellschaft, die sich entwickelt hat, die sich gegenüber früher verändert hat. - Wertewandel - Welche Wertschätzung von welchen Berufen und weshalb? Dies auch auf die sozialen Schichten bezogen, denn deren Wahrnehmung der Arbeitswelt ist spezifisch. Hier Status, Freiheitsgrade des Berufes, Einkommen, Urlaub.

2. Das "Mengenproblem" bei der Berufswahl. Die Konkurrenz der verschiedenen Institutionen um jeden Jahrgang von Jugendlichen. Die Universitäten schöpfen schon die

beugen mußte, gewissermaßen immer ein Ohr an seiner Seite, um seinen Aussagen und den der anderen Teilnehmern folgen zu können.) Ich habe keine "innere" (und keine räumliche) Distanz hergestellt zu dem, was im Innenkreis lief. Ich habe mich nicht zurückgelehnt, um im Bild zu sprechen. Das heißt, daß ich meine Rolle als Außenkreismoderator nicht deutlich besetzt habe. So ist auch zu verstehen, daß ich mich, als der Außenkreis aufgelöst wurde, mehr oder weniger nahtlos in den (bis dahin abgelaufenen) "Fallbearbeitungsprozeß" eingeklinkt habe.

* Hinzu kommt eine methodische Unsauberkeit, die ich in meiner Rolle als Außenkreismoderator begangen habe und die das eben Gesagte unterstreicht. Als der Außenkreis aufgelöst wurde, habe ich die Teilnehmer des Außenkreises und dabei mich selbst sehr unpräzise in das Gespräch eingeführt. Mir sind meine Einleitungsworte zwar nicht mehr präsent, ich bin mir aber ziemlich sicher, daß sie für die Teilnehmer keinen Einschnitt, keine Zäsur an dieser Stelle der Fallarbeit bedeutet haben. Die Aufgabe des Außenkreismoderators an dieser Stelle ist, die Teilnehmer des Außenkreises aufzufordern, Neues, bisher nicht Wahrgenommes in die "Fallarbeit" reinzutragen, wobei dieses Neue inhaltlicher Art sein oder sich auf den beobachteten Arbeitsprozeß beziehen kann. (Hier deutet sich der Grundgedanke des neuen Schrittes 6 im Arbeitsmodell an.) Hätte ich dies getan, wären mir sehr wahrscheinlich meine eigenen Beobachtungen und Aufzeichnungen wieder eingefallen.

Mehrzahl der Jugendlichen ab. Weshalb? Welche Erwartungen treibt Jugendliche an die Unis? Was versuchen sie damit zu vermeiden? Welchen Teilen der real existierenden Arbeitswelt gehen sie aus dem Wege?

3. Bedürfnisstruktur der Jugendlichen, wie sie sich heute darstellt - Arbeit, Beziehungen, Identität.

4. Änderungen in der Berufsnomenklatur, die etwas mit den Änderungen in der Technologisierung der Arbeit zu tun hat. Die Änderung der Arbeit (Neue Technologien), die Änderung der Arbeitsorganisation (neue Produktionsverfahren) schlägt auf die Berufsinhalte und auf die Wahrnehmung und Einschätzung der neuen und alten Berufe durch. Es entstehen neue Berufe mit veränderten Inhalten, die die alten Berufe in der Berufswertschätzungshierarchie nach unten drängen.

4. Betriebspezifische Ausformungen der Ausbildung sowie den späteren Arbeitsplätzen für "Metaller". Welche Ausbildungsteile sind für Jugendliche attraktiv, welche nicht? Welches Ausbildungskonzept vertrete ich als Ausbilder, Betrieb? Bilde ich projekt- bzw. aufgabenbezogen aus oder außen- und angeleitet? Man kann mit anderen Betrieben auf der Basis von Ausbildungskonzepten konkurrieren: "Unser Ausbildungskonzept ermöglicht .. ." (z.B. den Hinweis, daß die Auszubildenden einen Ra-

(Ich bin sehr neugierig auf die Tonbandprotokolle und die Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung, um zu erfahren, wie plausibel meine Deutungen sind oder ob ich mir selbst bei dieser "späten" Reflexion falsche Spuren gelegt habe.

Was meine weitere Arbeit im "Fall" von Herrn Pirkl betrifft: Sie ist mir nur noch bruchstückhaft gegenwärtig; es sind Erinnerungsstücke, an die ich keine Reflexionsleistungen knüpfen kann. Wenn bis dahin der Nebel sich für mich zum Teil sehr überraschend aufgetan hatte - jetzt versperrt er mir den Durchblick.)

Ende der Kommentierung von Moritz Mechler zur Fallbearbeitung Pirkl.

dioverstärker in der Ausbildung bauen).

5. Regionale Besonderheiten. Konkurrenz der Betriebe um die Auszubildenden auf der Basis der dort jeweils angebotenen Ausbildungsberufe und deren gesellschaftlicher Wertschätzung.

6. Formen der Werbung, der Öffentlichkeitsarbeit, der positiven oder negativen Besetzung von Berufen (meine Idee: Mit Bildern, Photographien, Videofilm). - Hier müßte "der Betrieb" insgesamt ein Werbeprojekt entwickeln: Die Geschäftsleitung erklärt diese Angelegenheit zur betrieblichen Angelegenheit! Alle Kräfte des Betriebes werden gebündelt (z.B. die Betriebsfotographen, die Zeichner, die Auszubildenden); sie erstellen z.B. einen Film über den Betrieb und den Ausbildungsberuf.

Auf diese Liste bezogen kann man dann die Frage: Wo kann ich als Ausbilder selbst einwirken, systematisch abarbeiten und überprüfen, wo man selbst ansetzen kann, um dem Ziel, Nachwuchs für den Metallberuf zu gewinnen, näher zu kommen.

Ende der Projektbeschreibung durch Kurt R. Müller.

Der "Fall" von Herrn Römer: ***"Wann, inwieweit und wieviel Eigenverantwortung kann ich Auszubildenden übertragen?***

Herr Römer erzählt kurz und knapp von Erfahrungen, die er gemacht hat, als er mit Azubis im dritten Lehrjahr begann, Verantwortung für deren Prüfungsschicksal weiterzugeben. Er berichtet von zwiespältigen Erfahrungen: Ein Teil der Azubis hat mitgemacht, ein anderer Teil war seiner Deutung nach "überfordert".

Römer berichtet, daß vor einem Jahr mit den Azubis eine Collage hergestellt wurde (von der Ausbildungsleitung): Wie sehen die Azubis ihre Zukunft? Die Bilder zeigen: Gewalt, Alkohol, Sex, Sekten. - Für mich entsteht hier die Frage, aus welchem Milieu hier berichtet wird. Es erscheint dringend notwendig, daß wir die Lebenslage von gewerblichen Auszubildenden, Hauptschulabgänger bzw. Mittelschüler zur Kenntnis nehmen und sie in den Fällen als Deutungshintergrund einbringen zu können.

Römer berichtet des weiteren, daß er einen Qualitätszirkel durchgeführt hat, um mit den Azubis über die Prüfungsvorbereitung zu sprechen. Er legt einen Organisationsplan für die Prüfung fest: zweimal in der Woche zwei Stunden im Betrieb lernen dürfen, zusätzlich zuhause lernen.

3. Der "Fall" von Herrn Römer: ***"Wann, inwieweit und wieviel Eigenverantwortung kann ich Auszubildenden übertragen?"***

Gegenstand des "Falles" von Herrn Römer war sein Projekt, vier Auszubildenden (Industrieelektronikern), die ein halbes Jahr vor der Abschlußprüfung standen, ein Stück Selbstverantwortung bei der Gestaltung ihrer Prüfungsvorbereitung zu übertragen. Nach Ansicht von Herrn Römer ist dieser Versuch (jedenfalls bei "1 1/2 Auszubildenden") gescheitert, da die Auszubildenden keine "Verantwortung" übernehmen bzw. sich nicht an selbstgesetzte Vereinbarungen im Rahmen ihnen überlassener Gestaltungsmöglichkeiten ihres Lernens (gewisse Freiheiten hinsichtlich des Wann, des Wie und des Wo ihrer Prüfungsvorbereitungen) halten wollten.

Im folgenden möchte ich nicht unmittelbar auf die thematische Seite des "Falles" eingehen, sondern **meine Arbeit als Fallberater** in den Mittelpunkt meiner Nachbetrachtung stellen. Der Grund ist naheliegend: In meiner Arbeit - ich saß im Innenkreis - ist ziemlich viel schief gelaufen; ich war auch wütend auf mich, weil ich deutlich erkannt hatte - schon im Verlauf des Arbeitsprozesses - daß ich gegen meine eigenen Einsichten und auch Vorsätze - nach einigen problematischen Ersterfahrungen im vorausgegangen Seminar - gehandelt hatte. Was da schief gelaufen ist und

Zum Verfahren: Jörg entwickelt ein Frage-Antwort-Verhältnis mit Römer. Die anderen Ausbilder im Innenkreis spielen keine Rolle mehr: Ist Jörg diese Situation bewußt? Was agiert er hier aus? Verliert er sich in die Situation und aus welchen Gründen? Wie geht Franz mit der Situation um?.

Römer berichtet: 1 1/2 Azubis haben das Angebot, selbständig zu lernen und sich vom Ausbilder beraten zu lassen, angenommen. Die anderen 1 1/2 haben resigniert. Sie lernen nicht mehr. Sie sagen, ihre Defizite sind schon zu groß. Sie sagen, sie haben keine Zeit gehabt zum Lernen. Die Rolle von Römer ist: Die Prüfungen, die die Auszubildenden schreiben, zu korrigieren und durchzusprechen.

Römer argumentiert mit dem Deutungsmuster "reine Faulheit", wenn er erklärt, weshalb Azubis nicht lernen. Er erkennt aber auch mögliche eigene Anteile, indem er die Frage stellt, ob er ggfs. die Azubis mit dieser Erwartung "überfordert".

Römer begründet das Prinzip, auf die Auszubildenden immer mehr Verantwortung für deren Ausbildung abzugeben je älter die Azubis sind, aus seinem Bemühen, die am eigenen Leibe verspürte Last der Ausbildung abzugeben (Strategie zur Vermeidung von burnout).

Kommentar zur Fallbearbeitung:

* Die Körperhaltung von Herrn Römer im Verlauf der Fallbearbeitung signalisierte mir (er hat sich zeitweise wie dies zu verstehen, vielleicht auch ein Stück weit zu erklären ist - dem möchte ich im folgenden nachgehen.

Die Rückfragephase als Ausgang meiner Schwierigkeiten:

Die Fragen der Teilnehmer und vor allem meine Fragen in der Rückfragephase richteten sich darauf, in Erfahrung zu bringen, was genau Herr Römer bei der Durchführung seines Projektes gemacht hatte. Herr Römer hatte auch Unterlagen mitgebracht, auf die sich die Fragen beziehen konnten. Trotz der Vielfalt und auch Konkretheit der Fragen - ich kann mich noch gut erinnern, daß ich an mehreren Stellen seiner Erzählung wiederholt Nachfragen gestellt habe - gelang es mir nicht, mir eine differenzierte Vorstellung zu bilden, was in seinem Projekt "tatsächlich" abgelaufen ist. Mit meinen eigenen Fragen wollte ich vor allem herausfinden, mit welcher Ernsthaftigkeit und Konsequenz Herr Römer sein Projekt verfolgt hatte, seinen Auszubildenden Verantwortung zu übertragen, und wie weitreichend seine Initiativen waren. Am Ende der Rückfragephase war ich ziemlich ratlos und unsicher.

Nach meiner Einschätzung war die Gestaltung der Rückfragephase in methodischer Hinsicht stimmig. Aber warum habe ich nicht nachhaltiger, auf mein Informationsbedürfnis insistierend, weitergefragt, nachgebohrt - den "Flüchtigkeiten" von Herrn Römers Antworten widerstehend, nachsetzend? Von seiten der anderen Teilnehmer des Innenkreises kamen weit

sehr weit zurückgelehnt), daß er den starken Druck auf seine Person, den er durch bestimmte Zwischenbemerkungen abzufangen suchte ("das mache ich schon"; "das ist ganz anders"), auszuweichen versuchte. Ich habe vor allem die 5. Phase so erlebt, daß keine Versuche zur Deutung im Sinne von **Verstehensangeboten** gemacht wurden. Der Angebotscharakter, insbesondere der konstruktivistische Unterbau des Fortbildungskonzeptes ist mir nicht deutlich geworden. Jörg hat Herrn Römer eher bedrängt, hat z.T. seine eigenen Deutungen an einer bestimmten Stelle aus dem Munde hören wollen.

Mir fiel auf: Situationsdeutungen, die die Moderatoren oder andere "Experten" anbieten und die in spezifische Handlungsprojekte führen, entstammen einem weiten **pädagogischen Deutungshorizont**, der bei ihrer spezifischen Falldeutung jedoch kaum in Erscheinung tritt. Das Problem, das daraus entsteht ist, daß diese Deutung der Leiter mit dem Handlungsprogramm für die Ausbilder nur in einem instrumentellen Verwendungszusammenhang behandelt werden kann. Dies führt nach meiner Einschätzung zu den problematischen Verwendungszusammenhängen, wie sie in einigen Handlungsprojekten (die auf die Selbstverantwortung setzen und diese **herstellen** wollen) zu erkennen sind: Ein - ohne tiefere Einsicht in die spezifisch pädagogischen Begründungen einer Situationsdeutung durch die Fallberater von den Ausbildern einfach übernommenes und "umgesetztes" Deutungs- und Handlungskon-

weniger und im Verlauf der Phase zunehmend weniger Nachfragen als von mir. Heute frage ich mich, ob diese nachlassende Beteiligung der Teilnehmer am Fragespiel mit meinem eigenen Frageverhalten zu tun hatte. Ich weiß es nicht. In der Fallsituation jedenfalls hatte ich den Eindruck, daß den anderen Teilnehmern des Innenkreises der Ablauf der Projektgeschichte hinreichend transparent war. Da ich die Teilnehmer als "Feldexperten" ansah, die die betriebliche Welt aus eigener Praxis genau kannten, hatte ich das diffuse Gefühl, durch weiteres Nachfragen Gefahr zu laufen, als inkompetent dazustehen und darüberhinaus die Teilnehmer mit meinen Fragen zu ermüden und zu langweilen.

Meine weitere Arbeit am "Fall" in den folgenden Phasen verlief in der Weise, die ich am Ende der Rückfragephase geahnt und befürchtet hatte: Da der "Fall" für mich keine klaren, nach außen sichtbare Konturen hatte, setzte sich meine Unsicherheit fort und übertrug sich wohl auch auf die anderen Teilnehmer. Die Identifikationsphase gestaltete sich mühselig (die Mitarbeit der Innenkreisteilnehmer war zögerlich; ich erlebte mich wiederholt gefordert, die "Vorreiterrolle" zu übernehmen); in der Verstehensarbeit der fünften Phase hatte ich das Gefühl, auf einem Boden zu agieren, der einzubrechen drohte. Oder im Bild eines Kletterers gesprochen (ein nicht unproblematisches Bild, das ich dennoch stehen lassen möchte, weil es mir spontan eingefallen ist): Ich fand keine Haken und Ösen, an denen ich

zept - kann nur in einer **verdinglichten Weise** angewendet werden. Das Scheitern ist deshalb voraussehbar.

Augenscheinlich wird die Diskrepanz zwischen den von den Fallberatern "übernommenen" pädagogischen Prinzipien (Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Auszubildenden fördern) und den diesen Prinzipien entgegenstehenden, tieferliegenden Deutungen und Deutungsmustern der Ausbilder auf der Handlungsebene. Die Projektbeschreibungen lassen alle erkennen, daß es den Ausbildern an einem, den **Prinzipien entsprechenden methodischen Handlungsmustern**, z.B. der Fähigkeit, **Gespräche zu führen, also dialogisch vorzugehen, mangelt**. Ausbilder sind Experten im Setzen von Normen, aber keine Experten im Aushandeln von Normen und der Gestaltung von darauf bezogenen tragfähigen Beziehungen. Dieses Beispiel zeigt, wie schwierig sich die Bildungsarbeit an Deutungen und Deutungsmustern gestaltet und was passiert, wenn Bildungsarbeit die tieferen Schichten des Bewußtseins nicht erreicht.

Thematische Bereiche, die der Fall eröffnete

Die Fallkonstellation konzentriert sich auf ein im pädagogischen Diskurs hoch gehandeltes Bildungsprinzip: Erziehung, Bildung als Moment der Freisetzung des Subjektes in die Selbst- und Mitverantwortung. Die Fallgeschichte eröffnete die Möglichkeit, meine Gedanken hätte verknoten können. Mit diesem Bild möchte ich ausdrücken, daß ich zwar Vorstellungen von dem hatte, was für mich der Kern seines "Falles" ausmachte (zunächst waren es eher vage Vermutungen, dann bald - allzu bald?, zu voreilig?, weil in der Rückfragephase sich schon herausbildend trotz des für mich unbefriedigenden Informationsgehalts der Antworten von Herrn Römer - "passend" scheinende Deutungen, die darauf hinausliefen, daß ich bei Herrn Römer in seinem Projekt nicht ernsthaft den Versuch sah, den Auszubildenden "wirklich" Verantwortung zu übertragen mit allen Konsequenzen und Risiken, die damit verbunden sind, so daß die eigentliche Frage in seinem "Fall" für mich die Frage war, was Herr Römer genau meint, wenn er davon spricht, Auszubildende in die Selbstverantwortung ihres Lernens zu entlassen), daß ich also zwar Vorstellungen und Deutungen zum Verstehen des "Falles" in meinem Kopf entwickelt hatte, daß ich andererseits aber mich außerstande sah, meine Gedanken am "Fall" selbst, an konkreten Abläufen, vor allem an Maßnahmen, die Herr Römer einleitete, oder an konkreten und identifizierbaren Beziehungen und Strukturen, die Herr Römer in seinem Projekt vorgab, anzubinden und von da aus im Gespräch mit der Gruppe zu entfalten.

In dieser ambivalenten und unsicheren Situation nahm ich Zugriff - zunächst wohl eher unbewußt - zu einem **Handlungsmuster, das mir aus meiner universitären Arbeit ver-**

keit, entlang ihrer Konkretheit die Chancen und Risiken der Umsetzung dieses Prinzips in pädagogisches Handeln zu bearbeiten. Wie aus meinem "Kommentar zur Fallbearbeitung" zu erkennen war, wurden diese Chancen nach meiner Einschätzung nicht hinreichend genutzt. Ich habe mir, aus der Distanz des bloßen Beobachters des Fallbearbeitungsprozesses heraus, einige Gedanken gemacht, wie man das Thema hätte entfalten können. Dazu einige Thesen und Überlegungen:

Meine Ausgangsthese zum Fall Römer ist: Verantwortung für das berufliche Lernen und die Prüfung kann man nicht (plötzlich) am Ende der Ausbildung und dann nur für die Prüfung weitergeben. Dies wirkt aufgesetzt, instrumentell, ausbilderzentriert, verantwortungslos. Wenn der Ausbilder im Sinne einer ausbilderzentrierten Intervention dieses Prinzip "durchsetzt", ist dies ein Widerspruch in sich. Dies produziert weitere Verantwortungslosigkeit. Als Prinzip des Handelns des Ausbilders - als Teil eines berufspädagogischen Deutungsmusters - muß es das Handeln des Ausbilders von Anfang an in seiner Beziehung zu den Auszubildenden leiten. Der "Erfolg" dieses Bildungsbemühens hängt vermutlich von einer Reihe von Rahmenbedingungen ab, die der Ausbilder erkennen und in ihrer Bedeutung für sein Handeln einschätzen können sollte:

* Wie steht die **Geschäftsleitung** dazu? Welche Interessen verfolgt sie mit der Ausbildung? Imagepflege vs. **traut ist** und von dem ich die Stabilisierung meines prekären Gleichgewichts erwarten durfte. Dieses Handlungsmuster kann man als **seminaristische Arbeitsform** charakterisieren, deren Merkmale für die Seminarleitung u.a. sind: Themen zu benennen, zu strukturieren und sie in eine diskursive Arbeitsform überzuführen in der Absicht, zu verallgemeinerbaren Erkenntnisse zu kommen. Vor allem das diskursive Element des seminaristischen Handlungsmusters stellt ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zum Handlungsmuster der Fallarbeit im Sinn des Fallverstehens dar: Im Diskurs eines (typischen) Seminars können Argumente und Begründungen verhandelt werden, ohne daß dabei auf die Besonderheiten und Konkretheit eines "Falles" - den es in einem universitären Seminar in der Regel nicht gibt, es sei denn, es handelt sich um ein "Kasuistikseminar" - Bezug genommen werden braucht.

Die Übertragung der seminaristischen Arbeitsform auf den "Fall" von Herrn Römer in meiner Moderation hatte zur Folge, daß die "Fallarbeit" diskursive Züge annahm. Vor allem meine eigenen Einlassungen waren oft weit weg von den Konkretheiten der Personen und Abläufe des "Falles", sie nahmen wiederholt die Form von Statements an und spiegelten wohl auch ein belehrendes Sprechmuster. (Das ging an einer Stelle der "Fallarbeit" so weit, daß ich einem Teilnehmer die Interpretation seiner eigenen Worte buchstäblich aus dem Mund nahm.) Das "Ärgernis" dieser und andere Einlassungen war mir an unterschiedlichen

Auslese selbständig lernender und arbeitender Auszubildender bzw. Mitarbeiter. Wenn die Geschäftsleitung die formale Prüfungsseite favorisiert, bestimmt sie latent die Deutung der Ausbilder.

* Aus welchem **Sozialisationsmilieu** kommen die Azubis? Welche Sinnhorizonte existieren für den Beruf, den Beruf in diesem Betrieb, außerhalb des Betriebes, in ihrem Leben? Ist es überhaupt denkbar, daß alle Jugendlichen mit Bezug auf "das Leben" Selbständigkeit lernen wollen? Ich meine, daß es im Sinne des Konzeptes nur unter dem Gesichtspunkt der Realitätsverleugnung möglich ist, diese Frage zu bejahen. Daraus folgt möglicherweise, daß man das Thema "Förderung von Selbständigkeit als Ausbildungsziel", für die Ausbilder im Sinne einer Differenzierung sehen muß: Das Angebot machen - die "Einsteiger" unterstützen - die "Nichteinsteiger" in anderer Weise, im Sinne ausbilderzentrierter Lernformen, fördern.

* Welches Verantwortungsbewußtsein haben sie erworben in Auseinandersetzung mit relevanten Sozialisationsagenten? Spielt hier auch das Thema "Moralisches Bewußtsein" in der Weise hinein, als die Azubis im Spiel der unterschiedlichen Interessen sich auf die Seite stellen, die ihnen am nächsten ist: Ihre eigene Person? - Eher nicht, dies ist eher im Fall von Herrn Strohm der Fall. Herr Strohm bringt auch relevante Teile aus seiner Situation hier ein. - Weiterhin: Relevant sind hier die Erfahrungen der Stellen des Arbeitsprozesses und auch schon zu einem frühen Zeitpunkt sehr bewußt. Dennoch gab es für mich kein Zurück mehr. Die Weichen waren für mich zum einen schon in der Rückfragephase gestellt, zum andern hatte ich mich schon zu weit aus dem Fenster gelehnt und heruntergeschrien: "Da geht's lang", obwohl mich keiner vermutlich verstand, weil niemand - und ich selbst auch nicht - genau wußte, worum es eigentlich ging. Daß das Seminar dennoch zu einem "ordentlichen" Abschluß kam, war vor allem das Verdienst von Franz in seiner Eigenschaft als Außenkreismoderator, der die Fallarbeit, nachdem der Außenkreis aufgelöst war, wieder flott machte und den Verstehensprozeß in einigen wichtigen Punkten weitertrieb.

(Nicht sonderlich befriedigend verlief nach meiner Einschätzung die "Fallarbeit" hinsichtlich der Frage, die für mich eine Kernfrage war, wie Herr Römer seine Aussage versteht, daß Auszubildende Verantwortung übernehmen und Selbständigkeit lernen sollen. Es wurde an keiner Stelle des Verstehens seines "Falles" so recht deutlich, wie gehaltvoll (wie weitreichend, mit welchen Konsequenzen verbunden, mit welcher Ernsthaftigkeit betrieben) Herr Römer seine Vorstellungen von "Verantwortung" selbst sah und wie er dabei seine Rolle als Ausbilder definierte. "Gelungener" hingegen schien mir die Fallarbeit, als es darum ging zu verstehen, daß der Anspruch (von Herrn Römer), Auszubildende sollen selbst die Verantwortung für ihr Lernen tra-

Azubis mit Lernen in der Schule, mit Abhängigkeit im Lernprozeß, mit der Sinnlosigkeit des Lernens. Gerade letzteres kann ihre Wahrnehmung von selbständigkeitsfördernden Ausbildungskonzepten entscheidend bestimmen.

* Welches **Ausbildungskonzept** fördert an welchen Stellen und in welchem Ausmaß Schritte der Auszubildenden in die gewünschte Richtung der Entwicklung von Selbständigkeit und Verantwortung bei den Auszubildenden?

* Welche **ausbilderspezifischen Deutungsmuster** bestimmen den Handlungsfluß des Ausbilders. Es ist erwartbar, daß die Auszubildenden in der Person des Ausbilders, falls er dem Deutungsmuster "Selbständigkeit" ambivalent gegenübersteht, sich jene Seite bzw. jenes Muster heraussuchen, die ihre Interessen an einer didaktisch gut ausgeformten, ausbilderzentrierten Ausbildung stützen. Mit diesem Lernmodell des Ausbilders kommen die meisten Azubis nach meiner Einschätzung sehr gut zurecht (siehe die Projekterfahrungen von Bauer). Als Ausbilder gegen diese Lernererwartungshaltung dagegenzuhalten bedeutet, einen großen Teil der diesbezüglichen Erwartungen der Azubis zu enttäuschen. Diese enttäuschten Erwartungen werden in der Beziehung Ausbilder - Azubi in spezifischer Weise ausgelebt. Meines Erachtens in der Weise, daß die Azubis den Ausbilder sanktionieren. Welche Sanktionen sie anwenden, hängt mit den spezifischen Bedingungen des gen, nicht auf kurzen Wegen oder durch ein eigens hierfür arrangiertes Programm, z.B. über ein Projekt (im "Fall" von Herrn Römer: die Prüfungsvorbereitung) erlernbar ist, sondern ein **Prinzip** darstellt, das für die Gestaltung des Lernens vom ersten bis zum letzten Tag der Ausbildung bestimmend ist. Herr Römer hat sich diese Einsicht in einem frühen Stadium der "Fallarbeit" sehr schnell zueigen gemacht, nach meinem Eindruck mit nicht allzuviel Nachdenken verbunden, als sei er froh, eine eindeutige Problemdeutung in der Hand zu haben, die sein Scheitern verständlich machte. (Möglicherweise hat er sich von der Seminargruppe auch nur bestätigen lassen, was er bereits im Vorfeld des Seminars erkannt hatte.) Herr Römer möchte bei nächster Gelegenheit ein neues "Projekt" mit seinen Auszubildenden machen und versuchen, die Einsichten, die er an seinem "Fall" gewonnen hat, in ein neues, auf (mehr) Selbstverantwortung gründendes Lernkonzept umzusetzen. Ich befürchte allerdings, daß Herr Römer mit seinem neuen Projekt wieder scheitern wird, wenn es ihm nicht gelingt, sich den Ambivalenzen und Ungereimtheiten seiner Vorstellungen von dem, was er mit "Selbstverantwortung" meint, zu stellen.)

EXKURS zu einem "Kaminge-spräch"

Am Abend desselben Tages, an dem Herr Römer seinen "Fall" einbrachte, trafen sich im "Kaminzimmer" der Tagungsstätte zufällig Herr Römer, Kurt Müller, zwei weitere Teilnehmer

Betriebes und der Situation des Ausbilders zusammen. Wenn die Geschäftsleitung großen Wert auf gute Abschlußnoten legt, werden die Azubis schlechte Noten produzieren, um den Ausbilder zu treffen. (Ist diese Interpretation zu weit hergeholt oder gilt: Meine Mutter ist selbst schuld, wenn ich mir die Finger erfriere?)

* Welche **Lernformen** wenden die Ausbilder an? Lernen über positive bzw. negative Verstärkung? Lernen mit Druck, Anweisung? Welche Verstärker setzen sie ein? Wie stehen diese Verstärker zu dem angestrebten Ziel der Selbständigkeit und Mitverantwortung in Beziehung? Lernen über Konflikt und wie gehen sie im Konfliktfall mit den Auszubildenden um? Ich vermute, daß sie im Konfliktfall eher moralisieren (Strohm ist dafür ein gutes Beispiel) und mit Sanktionen reagieren, bis der Azubi sich anpaßt. - Lernen über Erfahrungen und den Folgen aus nicht erfüllten Aufgaben? Lernen aus Fehlern?

* In welcher Weise lassen die Ausbilder die Azubis **Erfahrungen** machen mit ihren **Schwierigkeiten**, selbständiger zu lernen. Wann lassen sie auch Mißerfolgserfahrungen in Prüfungssituationen zu, die allerdings nicht notenzentriert sondern aufgabenzentriert aussehen müßten. Das heißt, der Azubi müßte erleben, wie sich seine mangelnden Kompetenzen im Umgang mit wichtigen Aufgaben auswirken. Die Schubkraft zur Selbständigkeit entsteht dann möglicherweise aus dieser Erfahrung.

aus der Seminargruppe und ich. Im Verlauf der Unterhaltung, die, in lokkerer Anbindung an den abgelaufenen Seminartag, sich auf Erziehungs- und Ausbildungsfragen bezog, wobei das Thema "Jugendlichen in ihrer Ausbildung Selbstverantwortung geben" in den Mittelpunkt der Diskussion rückte, lenkte Herr Römer die Aufmerksamkeit auf seinen "Fall" vom Nachmittag. Herr Römer erzählte von seinem Projekt mit seinen Auszubildenden. Kurt, angeregt von den Informationen, wollte sich ein möglichst genaues Bild verschaffen, was Herr Römer in seinem Projekt mit den Auszubildenden getan hatte. Herr Römer erzählte, Kurt fragte immer wieder nach. Was in diesem Gespräch zwischen Herrn Römer und Kurt ablief, war für mich eine Neuinszenierung der Rückfragephase des "Falles". Das ging etwa so:

Kurt: "Herr Römer, wie war das genau? Sie haben also Ihren Auszubildenden die und die Aufgabe gegeben, und was war dann?"

Römer: "Die haben die dann gemacht und dann sollten sie sich entscheiden, an welchen Aufgaben sie weiterlernen wollten ..."

Kurt: "Haben Sie Ihren Auszubildenden die Aufgaben vorgegeben?"

Römer: "Die konnten sich ihre Aufgaben immer selber aussuchen."

Kurt: "Also nochmal, Sie haben eben erzählt, Sie haben den Auszubildenden eine Aufgabe gegeben. Jetzt sa-

- Das **Thema** muß differenziert betrachten werden: Man sollte unterscheiden die Selbständigkeit für die **Setzung von Zielen** (in den Betrieben nur bedingt möglich!) bzw. die Eigenverantwortung für die Bestimmung der Ziele. Die Selbständigkeit des Mitteleinsatzes und die Eigenverantwortung für den Einsatz der Mittel. In den traditionellen Formen der Arbeitswelt werden die Ziele in aller Regel vom Vorgesetzten definiert. Bauer und Mager signalisieren Deutungsmuster, die die Mittelebene berühren. Pirkl radikalisiert das Problem, indem er die Zielebene in das Selbstverantwortungsthema einführt.

Ende der Kommentierung der Fallarbeit Römer durch Kurt R. Müller

gen Sie, die konnten sich ihre Aufgabe immer selber auswählen."

Römer: "Ja, das war so....."

Dieses Frage-Antwort-Spiel dauerte etwa eine viertel Stunde, vielleicht länger. Kurt ließ nicht locker, wenn er glaubte, etwas nicht verstanden zu haben, hakte mit Fragen nach, wenn er bei Herrn Römer Widersprüche sah. Das "Spiel" fand schließlich eine Ende, als die Widersprüche nicht mehr auflösbar waren. Aufgrund der Hartnäckigkeit und Genauigkeit, mit denen Kurt seine Fragen stellte, trat die Zweideutigkeit, kamen die Ungereimtheiten, Brüche, Friktionen dessen, was für Herrn Römer Selbstverantwortung bedeutete, für ihn selbst aber nicht durchschaubar war, zutage und konnten benannt werden.

Warum erzähle ich das Kamingespräch so ausführlich? Zwei Punkte und eine Frage sind mir dabei wichtig:

* Es war für mich hilfreich, in diesem Gespräch die Erfahrung zu machen, daß auch ein "Felderprobter" wie Kurt seine Schwierigkeiten mit dem "Fall" von Herrn Römer hatte, daß nur durch sein hartnäckiges Dranbleiben und immer wieder Nachfragen es ihm möglich war, sich ein detailliertes Bild von der Ereignisseite der "Fallgeschichte" zu verschaffen. Die von mir oben angesprochene Unsicherheit, was meine Feldkompetenz betrifft, die in der Moderierung der Rückfragephase entscheidend dazu beigetragen hat, daß ich den Nachfrageprozeß nicht weitergetrieben, sondern in einer für mich sehr unbefriedigenden Weise vorzeitig zu Ende geführt habe, relativiert sich dadurch ein Stück. Trotzdem bleibt ein mehr oder weniger großer Rest von Unsicherheit, wobei ich allerdings meine, daß er durch zunehmende Seminarerfahrungen abgebaut werden kann. (Darüberhinaus dürfte es höchst nützlich sein, immer wieder auch zu bestimmten Anlässen in Betriebe 'reinzugehen, um die über Seminare oder auch über Literaturstudium angeeigneten Kenntnisse durch sinnliche Erfahrung zu fundieren.)

* Das "Frage-Antwort-Spiel" zwischen Kurt und Herrn Römer war eine schöne Demonstration für die Stimmigkeit der These, daß vor allem über den Einblick in das, was eine Person **tut**, und nicht so sehr über das Erfragen der Meinungen und Ansichten die Deutungen und Deutungsmuster dieser Person sich erschließen lassen. Die Bedeutung dieser These zeigt sich, wie hier im "Fall" von Herrn Römer, vor allem, wenn diese Deutungen und Deutungsmuster mit widersprüchlichen Anteilen besetzt sind, die in der Regel dem Deutungsträger nicht bewußt sind.

* Offen bleibt für mich die Frage, ob dieses "Frage-Antwort-Spiel" als Teil eines Kaminzimmergesprächs beispielhaft für eine gelungene Gestaltung der Rückfragephase des "Seminarfalles" stehen kann. Bei einer inhaltlichen Betrachtung des Gesprächs könnte dieses in der Tat beispielhaft sein; bei einer strukturellen Betrachtung hingegen, d.h. angesichts der Gesprächssituation mit ihren Rahmenbedingungen, erscheint mir eine "Übertragung" des "Kaminzimmerfalles" auf den "Seminarfall" eher problematisch. Der "Seminarfall" steht unter expliziten Regeln (z.B. der Zeitbegrenzung) und Prinzipien (z.B. der Teilnehmerorientierung und -partizipation); beim Kaminzimmergespräch gab es keine solche Regeln, Erwartungen oder Normen. Jeder der Beteiligten konnte tun und lassen, was ihm passend schien; er konnte bleiben oder gelangweilt weggehen; doch alle waren höchst interessiert (ich auch), als Kurt das Gespräch mit seinen Fragen an sich zog und es gleichsam grenzenlos weitertrieb, bis seine Wißbegierde befriedigt bzw. er mit seinen Fragen "erfolgreich" war. Was in dieser Situation eines Kamingesprächs von den Beteiligten nicht nur akzeptiert, sondern gut geheißen wurde, könnte in der Seminarsituation von den Teilnehmern als herrschaftliches und penetrantes Leiterverhalten interpretiert werden. Die Auflösung dieses Dilemmas ist meiner Einschätzung nach nur möglich, wenn es dem Moderator gelingt, die Teilnehmer in sein Fragespiel einzubinden. Das setzt allerdings voraus, daß sich die Teilnehmer den Bedeutungszusammenhang der Fragen zueigen machen können. Im "Fall" von Herrn Römer ist mir dies nicht gelungen; jedenfalls hatte ich diesen Eindruck, da von den Teilnehmern des Innenkreises zunehmend weniger, gegen Ende der Phase so gut wie keine Nachfragen kamen.

NACHTRAG zur Arbeit mit der Collage "Wie Auszubildende ihre Zukunft sehen":

Herr Römer legte eingangs seines "Falles" eine Collage vor, die Auszubildende seines Betriebes bei einem Ausbilderkollegen gefertigt hatten. Herr Römer zeigte sich sehr "erschreckt" über das, was er in der Collage sah (Sex, Gewalt, Alkohol, Okkultismus). Herr Römer wollte mit der Collage den Seminarteilnehmern gegenüber zum Ausdruck bringen, daß Jugendliche, die ein

solches Bild von ihrer Zukunft haben, nur schwer oder gar nicht zu motivieren sind, eine gute Ausbildung zu machen bzw. - bezogen auf sein Projekt - bereit sind, für ihr Lernen Selbstverantwortung zu tragen. Aus den Aussagen einiger anderer Teilnehmer - sie hatten zum Teil einen stark moralisierenden Akzent - war zu erkennen, daß auch andere aus der Seminargruppe die Collage ähnlich wahrnahmen wie Herr Römer.

In der Pause, vor dem Einstieg in die "Verstehensphase", kam Franz zu mir und machte den Vorschlag, wir sollten die Collage in den "Fall" einbinden und an ihr arbeiten. Ich fand den Vorschlag im Prinzip gut, da zum einen die Collage die Teilnehmer emotionell berührt hatte, zum andern der Umgang der Teilnehmer mit der Collage ihren Umgang mit den eigenen Auszubildenden und ihre (geheimen) Vorstellungen, was sie glaubten, ihnen zumuten zu können, widerspiegelte. Unklar war mir allerdings, wie und an welcher Stelle des "Falles" von Herrn Römer wir mit der Collage methodisch sinnvoll arbeiten könnten. Angesichts des Zeitdrucks, unter dem wir zu einer Entscheidung kommen mußten, entschlossen wir uns kurzer Hand, die Collage als **Einstieg** in die "Verstehensphase" zu nutzen. Wir baten die Teilnehmer, ihre Eindrükke, ihre Assoziationen, die sie mit der Collage verbanden, in Stichworten festzuhalten und sie den anderen mitzuteilen.

Die Wahrnehmungen der Teilnehmer, ihre Aufmerksamkeiten und Deutungen, die sie im nachfolgenden Gespräch der Collage gaben, waren für mich ein Ausdruck für grundlegende Schwierigkeiten, die viele Ausbilder haben, wenn sie mit einer Lebenswelt konfrontiert werden, die ihnen, gemessen an ihren moralischen Erwartungen, fremd ist. Es fällt vielen schwer, dieses Fremde oder (bedrohlich) Andere, das gar nicht so recht in ihr Weltbild paßt, zunächst einmal so zu belassen, wie es ist, und zu versuchen, es zu verstehen; sie neigen vielmehr sofort dazu, es moralisch zu sondieren und als pädagogische Hypothek zu werten.

An diesem Thema wurde im Seminar nicht eingehender gearbeitet - an dieser Stelle des "Falles" von Herrn Römer nicht und auch sonst nicht. Als Einstieg in die "Verstehensphase" wurde das Thema zwar angetippt, blieb dann aber nicht weiter ausgesprochen stehen. Es war im "Fall" von Herrn Römer eher ein Hintergrundthema, das zwar immer wieder in seinen "Fall" hineinspiegelte, es wurde aber für den "Fall" nicht fruchtbar gemacht. Aus methodischer Sicht sehe ich daher die Arbeit mit der Collage eher problematisch. Auf der einen Seite wurde ein so wichtiges Thema ("wie gehe ich als Ausbilder mit der mir fremden Welt meiner Auszubildenden um?") angerissen und dann liegengelassen, auf der anderen Seite diente das Thema als Einstieg in das Verstehen des "Falles", wobei für die Teilnehmer kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen diesem Lebensweltthema der Collage (mit seinen "Sei-

tenthemen" und auch anderen Themen, die darüberhinaus angesprochen wurden) und dem "Fallthema" von Herrn Römer ("Auszubildenden Selbstverantwortung übertragen") erkennbar war, daß ich aus heutiger Wahrnehmung glaube, daß die Collagenarbeit, statt zum Verstehen des "Falles" hinzuführen, zunächst eher den Zugang erschwert hat. So betrachtet hatte die Collagenarbeit, obgleich sie für die Teilnehmer sicher interessant war und von den meisten wohl auch gern gemacht wurde, einen dysfunktionalen Effekt.

Den methodisch angemessenen Ort für die Arbeit mit der Collage sehe ich heute an einer späteren Stelle der "Fallarbeit", und zwar - idealtypisch gedacht - an der Nahtstelle zwischen den ersten annähernd "geglückten" Versuchen, den "Fall" zu verstehen, d.h. dem ersten Begreifen der Zusammenhänge, die zum Scheitern des Projektes bei Herrn Römer geführt haben, und der Frage, wie dieses Scheitern vor dem Hintergrund des Bildes, das Herr Römer von seinen Auszubildenden hat, zu verstehen ist. Dadurch würde der Verstehensprozeß gewissermaßen in eine neue Runde eintreten und könnte zu einem vertiefenden Verstehen des "Falles" führen. Der Einsatz der Collage an dieser Stelle der "Fallarbeit" in der Absicht einer Vertiefung stellt den von Franz und mir gewählten Einsatz als Einstieg auf den Kopf.)

Ende der Kommentierung der Fallbearbeitung Römer durch Moritz Mechler

Nachbemerkung: Die beiden hier vorgelegten (Ausschnitte aus) Arbeitspapiere(n) der wissenschaftlichen Begleitung des 6. Modellseminars, die sich auf identische soziale Konstellationen beziehen, legen offen, wie sich die Wahrnehmung, das Verstehen und die Erklärung pädagogischer Prozesse aus einer Innen- und aus einer Außenperspektive darstellen. Insofern können sie Anlaß sein, die je eigene Perspektive in ihrer Eingeschränktheit zuzulassen. Dies ist Teil der erkenntnistheoretischen Seite der beiden Texte. Andererseits bieten sie auf der inhaltlichen Ebene eine Fülle an Ansatzpunkten, die überlegenswert erscheinen, wenn man das fallorientierte Fortbildungskonzept praktiziert. Moritz Mechler hat sehr authentisch über seine Konzeptzugänge als Fallberater, auch seine Irritationen und Schwierigkeiten berichtet. Fallberater, die sich diesem Konzept nähern wollen, finden Anlässe für Selbstüberprüfungen. Der Text von Kurt Müller beschreibt vor allem Abläufe und thematisiert dabei die thematischen Seiten der Fallarbeit. Fallberater, die in diese Seite der Fallarbeit "eintauchen" wollen, werden eine ganze Anzahl an Themenkreisen entdecken, mit denen sie sich auseinandersetzen können/sollten, wenn sie sich der fallorientierten Fortbildung betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder nähern wollen.

Kurt R. Müller
Moritz Mechler

Das Erwachsenenbildungskonzept 'Fallarbeit'

Begründungen und bildungstheoretische Reflexionen zum Konzept

Überarbeiteter Auszug aus dem Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellversuchs

- 1992 -

Der Forschungsauftrag bezog sich zunächst auf die Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes für die Durchführung der Modellseminare Fallberatung. Dieses Konzept sollte **innovatorischen Charakter** haben, sollte sich an **typischen Handlungsaufgaben und Handlungsproblemen („Fällen")** der betrieblichen Ausbilder orientieren und es sollte sich im Kern der Weiterentwicklung von ausbildungstypischen **Handlungskompetenzen** widmen.

In Auseinandersetzung mit dem Schrifttum und unter Einbeziehung einschlägiger Erfahrungen des Projektteams zur fallorientierten Fortbildung in der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung (pädagogische Fortbildung von Kursleitern an Volkshochschulen) wurde vom Projektteam der bildungstheoretische und didaktische Rahmen des Projektes abgesteckt.

1. Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung

Fortbildungskonzepte bedürfen Begründungen, die sie in ihrer Grundstruktur verstehen lassen und sie auch für die „Nicht-Eingeweihten" nachvollziehbar machen. Solche Begründungen können auf ganz unterschiedlichen **didaktischen Ebenen** eingefordert bzw. angeboten werden. Nicht selten werden in der Erwachsenenbildung **Entscheidungsprinzipien** wie Situations-, Erfahrungs-, Lebenswelt- oder Handlungsorientierung bemüht, um deutlich zu machen, auf welcher Grundlage z.B. die Ziele, die Inhalte und die methodische Gestaltung einer Fortbildungsveranstaltung bestimmt wurden.

Daneben gibt es auch Begründungskategorien, die **vor** diesen didaktischen Entscheidungsprinzipien liegen und eher in die Kategorie der **erkenntnis- und bildungstheoretischen Begründungen** einzuordnen sind. Für das Modellprojekt wurde eine ganze Reihe solcher Begründungen überprüft. Sie haben erhebliche Bedeutung für die konkrete Bildungsarbeit in den Modellseminaren, insbesondere für die Tätigkeit der Fallberater. Deshalb soll an dieser Stelle ein Blick auf jene Antworten geworfen werden, die sich ergeben, wenn man nach dem **Gegenstand von Erwachsenenbildung** fragt.

Manchem Leser wird diese Frage 'akademisch' und damit nach landläufigem Muster als unfruchtbar erscheinen. Die Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen der Bildungsarbeit hat keine Konjunktur; gefragt sind eher Handlungsprogramme für „effiziente Bildungsarbeit", was immer das im einzelnen auch heißen mag. Ungeachtet dieser Einwendungen wird sich im Verlaufe dieses Berichtes an verschiedenster Stelle erweisen, daß die Frage nach dem Gegenstand von Erwachsenenbildung mitten ins Zentrum der Begründung für eine fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für Ausbilder führt. Überdies knüpft sie an die **aktuelle Diskussion** um die Gegenstandsbestimmung in der

Erwachsenenbildungstheorie an. Der innovatorische Charakter des Modellprojektes wird deshalb auch in dieser Frage deutlich.

Das Modellprojekt als **Forschungs- und Bildungsprojekt** ist eingebettet in Forschungs- und Bildungsbemühungen, die sich, da sich das Bildungsangebot an erwachsene, mitten im Berufsleben stehende Menschen wendet, dem weiten Bereich der beruflichen **Erwachsenen**bildung zuordnen lassen. Auch wenn diese Feststellung zunächst trivial erscheinen mag, sie zu treffen heißt, die daraus erwachsenden Konsequenzen ernst zu nehmen (was bei vielen sich selbst als 'erwachsenenspezifisch' deklarierenden Bildungskonzepten und noch mehr bei konkreten Bildungsmaßnahmen der Fortbildungspraxis sehr häufig nicht oder nur in sehr vordergründiger Weise gemacht wird). Welche dies, zumindest für bestimmte Bereiche der Erwachsenenbildung, sind, hat Rolf Arnold kürzlich in einer kleinen Veröffentlichung, der auch die Überschrift zu diesem Teil entnommen ist, skizzenartig angedeutet. Ein Teil seiner Überlegungen wird für das Modellprojekt rezipiert. (Vgl. Arnold, R. 1992)

Arnold stellt fest, daß der eigentliche Gegenstand der Erwachsenenbildung, zumindest in einigen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung, „nicht in erster Linie die Vermittlung von Wissen aus den 'Arsenalen' irgendwelcher Bezugswissenschaften" sei, sondern vielmehr „der **produktive Umgang mit vorfindbaren Wirklichkeitskonstruktionen**" (ebd., 27; Hervorhebung d.V.) Nach Einschätzung des Projektteams gehört ein „fallorientiertes Fortbildungskonzept" in geradezu klassischer Weise zu den von Arnold gemeinten „Bereichen der Erwachsenenbildung", auf die im Zitat Bezug genommen wird, weil folgendes Grundmuster vorliegt:

* „Fälle" als zentraler Gegenstand der Bildungsarbeit stellen das **Ergebnis von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen** der Fallerzähler über ihre berufliche Wirklichkeit dar.

* Dieses Erkennen 'produziert', 'konstruiert' die Fallgeschichten. Menschliches Leben als Wahrnehmen und Erkennen ist Konstruktion von Wirklichkeit. „Das Menschliche des Menschen ist, daß er eine Vorstellung von sich selbst entwickeln kann. Seine Vorstellungen sind die Wirklichkeit. (...) Das heißt, wir begegnen nicht den Dingen, sondern den Bedeutungen, die wir ihnen beigeben. (...) Die individuellen und sozialen Konstruktionen der Wirklichkeit sind das menschlich Konstitutive, das Lernen möglich macht, insoweit die Konstruktionen nicht endgültig sein können, sich auf andere beziehen, sich je nach Lebenslage verändern (Tietgens in: Arnold, R. 1992, S. 28) Fallgeschichten sind nach dieser Sichtweise also Ausdruck einer „hervorgebrachten Welt", sie sind Deutungen.

* Ausgangspunkt und Basis des Bildungsprozesses sind diese ausbildereigenen und ausbildereigentümlichen Wirklichkeitskonstruktionen. Das Einlassen auf die Fallgeschichten mit Bildungsabsicht stellt damit einen **'Umgang mit Deutungen'** dar, und zwar den Deutungen des Fallerzählers und den Deutungen aller anderen Beteiligten, denen man die eigene Konstruktion der erzählten Fallgeschichte ebenfalls zugestehen muß. Damit entfällt zunächst so etwas wie eine alleine 'richtige' Sicht, Interpretation bzw. Deutung der Fallgeschichte. Vielmehr stehen im Einzelfall eine ganze Anzahl von z.T. konkurrierenden, sich gegenseitig bestätigenden oder ergänzenden, aus- oder einschließenden Deutungen im Raum.

* Damit, und dies stellt sich als ein Hauptproblem dieser erkenntnis- und bildungstheoretischen Position heraus, ist dann die Frage zu klären, ob und ggfs. mit welchen Begründungen den unterschiedlichen Falldeutungen in der Bildungsarbeit welche Relevanz zugemessen wird. Wenn man einerseits nicht dem didaktischen Fatalismus des 'anything goes' anheimfallen will, wenn man andererseits aber auch nicht wieder in den Stand des ungebrochenen Konkretismus zurückfallen will, der die Perspektiven und Deutungen der Ausbilder zu verschütten droht und dadurch den Bildungsprozeß gefährdet, braucht man Relevanzkriterien, um aus dem Dilemma der bloßen Aufdeckung einer fallbezogenen Deutungsvielfalt herauszukommen. Dies käme einer bloßen erfahrungsgestützten oder theoretischen, letztlich unverbindlichen Vergewisserung über den „Fall „gleich. Schließlich geht es ja im Sinne eines **Fortbildungsanspruchs** um einen „produktiven Umgang" mit den Deutungen, um deren „Bestätigung", „Verwerfung", „Vermittlung" oder „Verschränkung" im Interesse der (Wieder-) Herstellung von Handlungsfähigkeit.

In Anlehnung an Glasersfeld (in: Arnold, R. 1992, S. 29) kann man sich als möglichen Ausweg aus dem erkenntnistheoretischen Relativismus eine „pragmatische Theorie der Wahrheit" vorstellen. Dann ist es nicht entscheidend, welche Deutungen der Fallgeschichte im „konkreten", „objektiven" Sinne „wahr" sind, sondern welcher (begründbare) **Handlungserfolg** auf der Basis welcher Falldeutungen sich einstellen mag, so daß das Handeln des Fallerzählers in seiner als problematisch erlebten Fallsituation strategisch gelingt.

* In diesem Sinne wird die berufspädagogische Fortbildung von Ausbildern ein „subjektorientierter Prozeß bzw. ein 'offenes Projekt der Subjektentwicklung' (Meueler, E. 1990, S. 119) und der Erwachsenenbildner ist weniger als **Vermittler** als vielmehr als Prozeß**helfer** und **-begleiter** gefragt" (Arnold, R. 1992, S. 27).

Mit diesem Hinweis auf zwei unterschiedliche **Formen des sozialen Handelns**, dem **Vermitteln** und dem **Helfen** bzw. **Begleiten** ist ein Thema angesprochen, das für das Modellprojekts grundlegend ist. Helfen bzw. Begleiten als eine spezifische Form des **sozialen Handelns** wird üblicherweise mit dem weiten gesellschaftlichen Feld der **Beratung** (z.B. als Familien-, Ehe-, Jugend-, Drogen-, Verbraucher- und Bildungsberatung, neuerdings auch als Müll- und Stauberatung) in Beziehung gebracht. Vermitteln, insbesondere als Lehren, Dozieren oder Instruieren als eine andere, spezifische Form des **sozialen Handelns** hingegen (immer noch) mit dem der **Bildung**, auch der Fortbildung. Es stellt sich also die für das Modellprojekt beileibe nicht nebensächliche Frage, ob es sich eher um ein im engeren Sinne verstandenes **Beratungskonzept** oder eher um ein im herkömmlichen Sinne verstandenes **Bildungskonzept** oder möglicherweise um eine dritte Version sozialen Handelns handelt, die Elemente von beiden (idealtypischen) Formen sozialen Handelns integriert. Von der Ausdeutung der beiden Grundformen und der Klärung ihres Verhältnisses im Modellprojekt „fallorientierte berufspädagogische Fortbildung" werden Seminarthematik und Seminarinteraktion und damit auch die Rollen und die Aufgaben der Fallberater und der Lernenden zentral berührt. Deshalb wird diese Frage auf einer zunächst theoretischen Ebene im folgenden diskutiert.

2. Zum Verhältnis von Beratung und fallorientierter Fortbildung

Bisher, zunächst nur auf der begrifflichen Ebene, von zwei durchaus unterschiedlichen **Formen sozialen Handelns** und damit von zwei unterschiedlichen Handlungsfeldern die Rede, dem der Erwachsenenbildung/Fortbildung und dem der Beratung. Das Modellprojekt hat den Arbeitstitel „Fall**beratung**" und wird umschrieben als ein Projekt zur berufspädagogischen Fort**bildung** für Ausbilder. Die für die Durchführung der Modellseminare engagierten Seminarleiter und Seminarleiterinnen werden als „Fall**beraterInnen**" bezeichnet, andererseits taucht in verschiedenen Zusammenhängen auch der Begriff des Erwachsenen**bildners** auf. Wie ist dies zu verstehen? Wie ist damit umzugehen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Modellseminare?

2.1 Das Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Bildung

Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Beratung und fallorientierter Fortbildung im Sinne einer konzeptionellen Nähe **und** Distanz. Unter spezifischen, theoretischen Gesichtspunkten nähern sich Beratung und Fortbildung

weitgehend an, unter anderen Kriterien werden deutliche Unterschiede erkennbar, die für Beratungs- bzw. Fortbildungsprozesse andere Handlungsstrukturen und Handlungsprozesse bedingen. Allerdings lassen sich beide Formen sozialen Handelns in der Praxis des Seminarprozesses , d.h. im Handeln der Subjekte, nicht trennen. Inwieweit sie sich dort überlagern, überschneiden, ergänzen, fördern, möglicherweise auch behindern und damit den Beratungs- bzw. Fortbildungsprozeß verhindern, ist eine im konkreten Fall jeweils neu zu klärende Frage. Dies macht die Aufgabe der Fallberater/Erwachsenenbildner schwierig, weil es sie laufend zwingt, die Seminarsituationen zu definieren, d.h. durch ihr situationsspezifisches Handeln Interaktionsstrukturen im Sinne von Fortbildung und/oder Beratung erst zu schaffen. Damit treffen sie die Unterscheidung zwischen Beratung und Fortbildung bzw. deren Vermittlung jeweils **praktisch**.

Zur näheren Erläuterung dieser Ausgangsthese werden drei Situationen herangezogen, die den Protokollen der Modellseminare entnommen sind. Dieser Sachverhalt ist kurz zu erläutern, da die Fallsituationen in der Phase der Konzeptentwicklung und Konzeptbegründung ja noch nicht verfügbar waren. Nachdem vorentschieden war, die Thematik dieses Teils an möglichst illustrativen Beispielen von Beratungs- bzw. Bildungssituationen zu entwickeln und darzustellen, entstand die Frage, aus welchem Feld von Beratung bzw. Fortbildung diese gewählt werden sollten. Es lag nahe, sofern dies möglich erschien, sie aus den Modellseminaren selbst zu nehmen, um eine möglichst enge Verzahnung von Projektkonzept und Projektpraxis herzustellen. Gleichzeitig zeigt diese Konstellation, daß Konzeptentwicklung und Konzeptüberprüfung keine zeitlich exakt zu trennenden Phasen sind, sondern sich im Sinne wechselseitig aufeinander bezogener Arbeitsschritte zeitlich und inhaltlich überlappen.

Anhand der nun folgenden Situationen, die als **Anlässe für Beratung** gelten, soll beispielhaft veranschaulicht werden, wie sich die Berufsausbildungspraxis der Ausbilder in den Betrieben und die Praxis der Modellseminare unter dem Aspekt von Beratung und Bildung zu einem feinen Netz von Zusammenhängen verwickeln, das den Seminaralltag bestimmt und ihm seine Unverwechselbarkeit und sein innovatorisches Moment als Fortbildung verleiht.

2.2 Anlässe für Beratung - drei Beispiele

1. Beispiel[1]:

Eine Ausbilderin erzählt folgende Situation, die sie im Seminar als „Fall" zur Bearbeitung anbietet: *„Ich als Ausbilder mit ah wenig Pädagogikkenntnissen hab eine Auszubildende, die kommt zu mir und heult. Ich hab schon mal angeschnitten, wenn eine Auszubildende kommt und heult, das is ein Alarmzeichen. Des passiert bei mir nicht sehr oft. Ich hab auch nicht sehr viele Auszubildende, aber ich war schon erschrocken, hab mit ihr dann auch sofort, als sie zu mir kam, ein Gespräch geführt, wir sind länger zusammengsessen und ham gleich als sie kam, drüber gsprochen. Es hat sich bei dem ersten Gespräch herauskristallisiert, daß sie Angst hat vor der Prüfung, sie hat Angst, sie schafft das Ausbildungsziel nicht. Sie is .. gut, sie is sehr* ***nervös****, des fiel mir schon* ***länger*** *auf oder daß sie auch keinen Text fließend lesen konnte oder daß se .. stotterte. Im im Betrieb, ah, von ihrer Leistung fiel eigentlich* ***nie*** *was auf. Sie is in allen Abteilungen beliebt, ein nettes junges Mädchen, höflich, aufgeschlossen .. und dann ah der Vorfall. Gleich war ich schon etwas erschreckt. Im Gespräch kristallisierte sich dann heraus, daß der, ja daß die Schuld vielleicht etwas beim Vater liegt. Also das ist jetzt meine subjektive Meinung. Ich würde gern von der Gruppe erfahren, ob es denn wirklich so is oder welche Gründe es noch haben könnte. Also, der Vater arbeitet seit 20 Jahren in der Firma, hat eine kaufmännische Ausbildung, Hauptschulabschluß .. und ah ich weiß aus Gesprächen mit verschiedenen Kollegen und auch aus'm Privatbereich, daß er daheim sich 'n bißchen aufführt wie'n Werksleiter so. Die Firma gehört* ***ihm****, so ungefähr und er* ***weiß*** *alles, er* ***kann*** *alles und er is bei allen Entscheidungen dabei. In der Zwischenzeit hab ich auch erfahren, daß der Bruder meiner Auszubildenden ah ins Gymnasium ging und jetzt nach'm halben Jahr, jetzt, also Weihnachten, wieder auf die Hauptschule zurückkommt. Aus seinen Kindern soll was Besseres werden, hat der, hat der Vater gsagt. Ich hab länger mit ihr gesprochen, hab sie bestätigt, hab gsagt, sie is a nettes junges Mädchen, in der Firma mögen sie sie alle und* ***wir zwei*** *werden es schaffen, daß sie die Prüfung auch besteht und das hab ich in allen Gesprächen wiederholt. Wir haben anfangs also wöchentlich uns 1 bis 2 mal getroffen und da hab ich ihr einfach immer gsagt, in der Firma sind sie zufrieden und so wie ich auch scho gsagt hab, a nettes junges Mädchen, und wir schaffen das Ziel zusammen. Ich hab veranlaßt, daß ich a Gespräch mit den Eltern, also a Gespräch mit den Eltern wollte ich führen, wobei das mit der Mutter geklappt hat, aber der Vater möchte über dieses Thema nicht sprechen. Er geht mir auch aus dem Weg, wenn er mich sieht. Mit der Mutter hab ich gsprochen, und ich hab auch angesprochen, also ganz*

[1] Diese Fallsituation und ihre Bearbeitung ist in diesem Materialband zur Gänze abgedruckt. Siehe B.1: Mechler, M., Der „Fall Larsen".

leicht getippt, ob ah jemand Druck ausübt auf das Mädchen, ob der Vater vielleicht mehr erwartet von seiner Tochter, nein, nein, nein, also bei uns ist alles in Ordnung und sowas würden wir ja nie und ah sie is nur zuhause sehr zurückgezogen, sie geht in ihr Zimmer und spricht mit niemandem. Wir haben auf die Zwischenprüfung hin etwas gearbeitet. Sie war, ist nicht aufgefallen unter den anderen Auszubildenden, wobei sie nicht zu den Besten gehört. Das wußte ich aber schon bei der Einstellung, wir stellen meist nur Mitarbeiterkinder ein und da kann ich nicht immer die Besten nehmen, bei Mitarbeiterkindern da ham wir auch gute und schlechte und oder gute und weniger gute und ah ich hab auch mit den weniger guten, also mit der Mittelklasse auch immer sehr gute Erfolge ghabt. Also des is für mich net unbedingt a Grund, daß sie dann schlecht abschneiden in der Prüfung und jetzt war auch die Zwischenprüfung und sie kam mit der Note befriedigend, also is für mich positiv. Reicht für für ihr, also für sie reicht dieses Ergebnis. Ich weiß aber net, ob ich meine Gespräche immer richtig führ, ob ich jetzt mit dem Vater noch sprechen soll, weil ich einfach immer no merk, daß das Mädchen sehr unsicher is. Wie kann ich ihr mehr Selbstvertrauen geben? Das war mein Fall."

Eine Szene, wie sie in dieser oder ähnlicher Form in den Betrieben im Rahmen der Berufsausbildung immer wieder vorkommen dürfte. Eine Ausbilderin wird (plötzlich) mit einer Situation konfrontiert, die für sie ungewöhnlich ist („des passiert mir nicht sehr oft"), die sie deshalb an die Grenzen ihrer eigenen Kompetenzen (Handlungsroutinen) führt („ich als Ausbilder mit ah wenig Pädagogikkenntnissen"), die für sie schwierig ist („ein Alarmzeichen") und die sie emotional berührt („ich war schon erschrocken"), die sie zwingt, spontan etwas zu tun („sofort ein Gespräch gführt"), die sie auffordert, nach den möglichen Ursachen für die Situation zu suchen („die Schuld vielleicht etwas beim Vater liegt"), die sie in einen langfristigen Interaktionsprozeß mit der Auszubildenden führt („wöchentlich uns 1 bis 2 mal getroffen), die diesen Interaktionsprozeß in spezifischer Weise tönt („wir zwei werden es schaffen"), die sie nötigt, für die Lösung der Problemsituation Ziele zu definieren („wie kann ich ihr mehr Selbstvertrauen geben") und auch jeweils darüber zu entscheiden, was sie mit der Auszubildenden bespricht („hab sie bestätigt, hab' g'sagt, sie is a nettes junges Mädchen, in der Firma mögen sie alle"; „daß sie die Prüfung auch besteht") und wo sie trotz all dieser Anstrengungen im Kern unsicher bleibt, ob sie das der Situation Angemessene tut („ich weiß net, ob ich meine Gespräche immer richtig führ").

Im Seminar erwartet sie „von der Gruppe", der sie entsprechende Kompetenzen zuweist, daß sie auf ihre offenen Fragen weiterhelfende Antworten geben kann. Insbesondere will sie erfahren, ob ihre Problemdiagnose „stimmt" („vor allem der Vater ist mit seinem überfordernden Leistungsdruck schuld an der

Prüfungsangst der Auszubildenden") und wie sie ihre Kompetenz, Beratungsgespräche zu führen, verbessern kann.

Die Logik dieser Situation - eine Ausbilderin erzählt im Fortbildungsseminar diesen Fall - läßt zwei unterschiedliche Handlungsebenen erkennen. Auch ohne große Begründung ist zunächst einsichtig, daß die Ausbilderin in ihrem Betrieb mit ihrer Auszubildenden einen Beratungsvorgang eingeleitet und über lange Zeit etabliert hat. Zum Zeitpunkt des Modellseminars dauert diese Situation an. Außerhalb des in der Berufsausbildung im Betrieb üblichen sog. „Lehrer-Schüler-Verhältnisses", das sich in der Vermittlung der berufs- bzw. betriebstypischen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Wertüberzeugungen und Orientierungen materialisiert und das sich - rechtlich und sicherlich auch praktisch gesehen - in einem eindeutigen Weisungsverhältnis abbildet, wendet sich die Auszubildende in ihrer Not an die Ausbilderin. Mit ihrer Prüfungsangst kommt sie alleine nicht mehr zurecht. Sie muß sich ihrer Ausbilderin mitteilen und signalisiert damit, daß sie von dieser in irgendeiner Weise Hilfe und Unterstützung, möglicherweise einen Hinweis auf einen Ausweg aus der schwierigen psychischen Belastung erhofft bzw. erwartet. Sie hält ihre Ausbilderin offenbar auch für kompetent genug, ihr diese Unterstützung zu geben. Die Ausbilderin geht auf dieses Hilfeverlangen ein. Sie arrangiert eine Vielzahl an Gesprächssituationen, von denen sie annimmt, daß sie dem Hilfeverlangen angemessen sind.

Das hier für die betriebliche Ausbildungssituation beschriebene Beratungsanliegen wiederholt sich auf der Seminarebene, es spiegelt sich im Konzept des Fortbildungsseminars wider. Die Ausbilderin hat über viele Monate hinweg ein für sie wichtiges Problem unter großem persönlichem Einsatz zu lösen versucht. Trotz ihres Engagements hat sie den Eindruck, daß ihr die Lösung, so wie sie sich diese vorgestellt hat, nicht gelungen ist. All ihre spezifischen Handlungen (die vielen Gespräche, die spontanen oder sorgsam bedachten Strategien des Lobens, Bestätigens, Mutzusprechens, sich mit der Auszubildenden solidarisch Zeigens, das Gespräch mit ihrer Mutter, die spezielle Prüfungsvorbereitung) haben nicht zum erhofften Ergebnis geführt. Die Auszubildende ist nach wie vor wenig selbstbewußt, hat nach wie vor Angst vor der Prüfung. Die Ausbilderin hat offenbar ihre Deutungs- und Verhaltensmöglichkeiten ausgeschöpft. Nun ist sie am Ende ihrer Möglichkeiten angelangt. Sie ist einigermaßen verunsichert und ratlos und in dieser Situation wendet sie sich (entschieden durch das Studium der Seminarausschreibung und die bewußte Teilnahme am Modellseminar) an jemanden, von dem sie erwartet, daß er ihr aus der Sackgasse heraushelfen kann. Ihr betriebliches Beratungsproblem wird zum Handlungsproblem im Seminar - im Sinne von Beratung und/oder Bildung?

2. Beispiel:

Ein Ausbilder erzählt folgende Situation, die er im Seminar als „Fall" zur Bearbeitung anbietet: *„Mein Fall ist, ich als Ausbilder werd' akzeptiert, habe ausgebildet, steh' jedoch mit keinem Auszubildenden mehr da. Ich hab' 'n luftleeren Raum, den ich ausfüllen möchte, den ich ausfüllen muß, ah, weil ich im Lagerbereich, und des is eigentlich auch 'n kleines Problem in der Industrie, der Beruf des ...(nennt den Ausbildungsberuf) immer etwas unterschwellig oder schlecht bewertet wird, aber im, im Betrieb erkenne, da ich ja Abteilungsleiter bin, erkenne, durch die Fluktuation, durch das Alter der einzelnen Abteilungsmitglieder, daß Nachwuchs da sein muß. Ah, kurz zur Sache. Wir ham also 18 Lehrlinge bis jetzt ausgebildet, davon sind ah 15 noch im Betrieb an Führungspositionen im Lagerbereich, ich fühl mich also da bestätigt, aber plötzlich is 'ne Schranke drin, ahm, von der Personalleitung her, mir zu bestätigen, für dieses Jahr, daß ich ein bis zwei Planstellen brauche. Sie sagt zwar ja, da müß mer drüber reden, ja ich seh des ein, und ich werd mal was versuchen und des immer ständig und stetig nachzufragen des tut mer irgendwo langsam, geht mer des irgendwo an den Kragen, weil einfach keine richtige Rückmeldung mehr kommt. Es kommt jetzt aber noch was hinzu, daß ahm der ..... eigentlich, da gibt es eine neue Verordnung, Verprobung ah, ah, Erprobungsverordnung, der umbenannt wird in den nächsten Jahren als ...(nennt den neuen Ausbildungsberuf). Des hat dann, der Name klingt etwas besser, die Lerninhalte sind aber zu 90 % oder 80 % fast die gleichen, jedoch müssen wir jetzt drei Jahre Lernzeit, bisher waren's zwei Jahre. Ich muß noch hinzufügen, der ... (nennt den neuen Beruf) ist ein kaufmännische, mit ein kaufmännischer Beruf. Darüber war ich immer sehr glücklich, ein kaufmännisch-technischer Beruf, denn ich hatte die Möglichkeit, aufgrund der schulischen Kenntnisse von den Auszubildenden, ich hab also Sonderschüler reinnehmen können, ich hab also Lernschwache reinnehmen können, und war dann in den zwei Jahren, war's dann möglich, 'n guten Facharbeiter rauszubilden, der a schlechter Kaufmann war und umgedreht, 'n guten Kaufmann rauszubilden, der 'n schlechter Facharbeiter war. Des hat sich aber net bestätigt, ich hab also die restlichen Lehrlinge alle in Funktionen, auch die schwachen, und des hat mich irgendwo bestär, bestärkt mi bis heute noch, es bestärkt mich auch, daß man mich ohne großen Klambam fortschickt auf Lehrgänge, aber es nützt mir alles nichts, ich hab 'n luftleeren Raum, ich find einfach den Draht nicht zum Boß, zum Direktor, Chef, den ich zwei-, dreimal gsehn hab, ich hab den Draht zur Personalleitung, aber irgendwo den luftleeren Raum, den, ich weiß nicht, wie ich des anfange, den zu füllen, mit welchen Argumenten fahr ich nach oben? Des is mei Problem."*

Dieser Ausbilder spricht ebenfalls eine Beratungssituation an, allerdings auf eher verschlüsselte Weise und erst ganz zum Schluß seiner Fallerzählung:

„Mit welchen Argumenten fahr' ich nach oben"? lautet seine Frage an die Seminargruppe, auf die er kompetente Antwort erhofft, so daß es ihm möglich wird, sein Problem zu lösen. Worin besteht diese Problemlösung? Offenbar in seiner Hoffnung, die Geschäftsleitung durch eine Anzahl „guter" Argumente in ihrer Absicht, die betriebliche Berufsausbildung einzustellen, umstimmen zu können, also auch in Zukunft Auszubildende einzustellen und ihm damit seinen Beruf als Ausbilder weiter zu ermöglichen.

Der „Fall" dieses Ausbilders liegt also darin begründet, daß er offenbar Grund haben muß anzunehmen, daß der „Boß", der „Chef", zu dem er bisher keinen „Draht gefunden hat", den er bisher nur „zwei-, dreimal g'sehn" hat, im Rahmen einer geänderten Geschäftspolitik die Ausbildung einstellen will („steh jedoch mit keinem Auszubildenden mehr da"; „aber plötzlich is 'ne Schranke drin, ahm, von der Personalleitung her, mir zu bestätigen, für dieses Jahr, daß ich ein bis zwei Planstellen brauche"). Die neue unternehmenspolitische Strategie kann er in ihren personalen Konsequenzen für den Betrieb sachlich nicht begründen („wir ham also 18 Lehrlinge bis jetzt ausgebildet, davon sind ah 15 noch im Betrieb an Führungspositionen im Lagerbereich, ich fühl' mich also da bestätigt").

Der Umbruch in der Geschäftspolitik bewirkt für den Ausbilder offenbar eine bisher nicht gekannte Unübersichtlichkeit. Das ihm bekannte betriebliche Ordnungsgefüge ist problematisch geworden, es ist zerbrochen, nicht mehr selbstverständlich. Mit dieser Ausbildungspolitik wirkt der Betrieb für den Ausbilder als „externe Barriere" für seine persönlichen Ziele, der Betrieb wird zur administrativen Restriktion für die eigenen Ausbildungsinteressen. Die Versuche des Ausbilders, die Unklarheit zu beenden und sich Gewißheit zu verschaffen, laufen ins Leere („weil einfach keine richtige Rückmeldung mehr kommt").

Die von der Geschäftsleitung definierte Situation betrifft in elementarer Weise die Person des Ausbilders. Ausbilder haben, dies macht der Fallerzähler deutlich, ein „persönlich erfahrbares Bedürfnis nach fachlicher Anerkennung und nach mehr Sicherheit in der Selbsteinschätzung in bezug auf die Welt ihrer Arbeit. .. Es geht dabei auch um die Funktion der psychischen Stützung, der Sicherheit und Angstabwehr, die gesellschaftliche Institutionen zu erfüllen haben." (Schäffter 1990, 79) Insofern stehen in dieser Fallgeschichte die Identität und das Selbstverständnis des Ausbilders zur Disposition.

Der Ausbilder beschreibt seine Arbeitssituation als „luftleeren Raum", d.h. als Vakuum, in dem Menschen bekanntlich ersticken. Die Vorstellung, demnächst ohne Auszubildende dastehen zu sollen, nimmt ihm den Atem, sie geht

ihm „irgendwo an den Kragen". Er fühlt sich in seiner bisherigen Arbeit für den Betrieb und für die Auszubildenden, für „Sonderschüler" und „Lernschwache" zwar persönlich bestätigt („ich als Ausbilder werd' akzeptiert"; „es bestärkt mich auch, daß man mich ohne großen Klambam fortschickt auf Lehrgänge"), aber dies „nützt ihm alles nichts", er verspürt einen „luftleeren Raum". Die Differenz zwischen persönlicher Wertschätzung und strukturpolitischen Geschäftsentscheidungen, die diese Wertschätzung in Frage stellen, diese Ambivalenz der Situation kann bzw. will er nicht verstehen, kann er nicht akzeptieren. Dem „Boß", nach Einschätzung des Ausbilders in seiner Ausbildungspolitik offensichtlich schlecht beraten, will er durch die richtigen Argumente die Augen für die Kurzsichtigkeit dieser gegen die Ausbildung gerichteten Politik öffnen.

Diese Argumente erhofft sich der Ausbilder von der Gruppe, der er diese Situation vorträgt. Sie hält er offensichtlich für kompetent genug, ihm den Weg aus dem Sack, in den ihn sein „Chef" im Zusammenspiel mit der Personalabteilung gesteckt hat, zu weisen, d.h. ihn kompetent zu beraten. Sein betriebliches Beratungsanliegen wird selbst zum Handlungsproblem im Seminar - im Sinne von Beratung und/oder Bildung?

3. Beispiel:

Eine Ausbilderin erzählt folgende Situation, die sie im Seminar als „Fall" zur Bearbeitung anbietet: *„Die Situation ist die, ich hab einen Auszubildenden, den Rudi, ich nenn ihn mal ganz bewußt mit Namen auch, weil sonst wird's schwierig, das also, er heißt auch wirklich Rudi, des ist so. Rudi ist ein sehr höflicher, zuvorkommender Mensch, wenn man alleine mit ihm ist. Er hat Umgangsformen, er weiß, wie er sich zu verhalten hat. Aber komischerweise nur in einer Zweierbeziehung. Dieses Verhalten tritt bei ihm total zurück, wenn er in einer großen Gruppe is. Er 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 zu diesem, zu diesem Thema. Dadurch haben die andern Auszubildenden Probleme mit ihm. Sie akzeptieren das einfach nicht, daß er immer im Vordergrund steht und sich hier vordrängt. Es is, .. das stört ihre Gemeinschaft ganz einfach. Das sieht also ganz konkret so aus, da stehn 4, 5 Leute zusammen, der Rudi kommt, diese Gruppe rückt unwillkürlich zusammen, so nach dem Motto: Den lassen wir nicht rein!, das hab ich also schon wirklich beobachtet, und der Rudi ist also auch sehr groß, das hab ich ja schon erzählt, und er redet dann von hinten über die Leute drüber und irgendwann steht er mitten im Kreis drin. Stellt sich vor einen hin, und zwar vor den, der vorher das Wort geführt hat, deckt den vollkommen ab und schwingt große Reden. Das ist also, und dann gehn die andern auseinander, so wie ich das auch auf dem Bild (sie meint das Flipchart,*

auf dem sie ihren Fall verbildlicht hat) dargestellt hab, gehn die andern auseinander und treffen sich an 'ner andern Stelle wieder, und dann steht er an diesem Platz, wo die andern vorher waren, steht er dann wieder allein. Er ist im Grunde seines Herzens a wirklich guter Kerl, so'n richtig gutes Haus würd ich mal sagen. Die nützen das auch aus. Wenn irgendwas zu organisieren ist, heißt's sofort, Rudi mach, Rudi tu, und Rudi macht und tut. Und die andern lachen drüber, was er, wie dumm er eigentlich ist. .. Ja, und ich seh da halt einfach Probleme, weil der tut mir wirklich leid. Ich glaube nicht, daß er wirklich merkt, wie die andern ihn ausnutzen. Und er ist wirklich 'n intelligenter Mensch, der auch Anstand hat, der das nur in der Gruppe nicht zeigen kann. Es bereitet mir Probleme, ahm, einfach ihn den anderen nahe zu bringen. Wenn ich mit Auszubildenden rede, kommt immer wieder die Sprache auf Rudi. Wenn irgendwas ist, dann heißt's, ja ja, der Rudi. Dann hab ich gsagt, ja was habt ihr denn gegen ihn. Dann, eigentlich ham mer nichts dagegen, nur er benimmt sich ganz unmöglich. Aber es haben sich schon sehr viele mit ihm unterhalten, auch in so'ner Zweierbeziehung, und die sagen, der ist ja gar nicht so. Der kann auch zuhören, nur sobald mehrere um ihn rum sind, will er sofort vorne dran sein. .. Was von seiner persönlichen Geschichte vielleicht noch: Er war auf'm Gymnasium, ist dann runtergegangen, weil er von den andern Kindern so gehänselt worden ist, das hab ich durch 'ne andere Auszubildende erfahren, die mit ihm auf'm Gymnasium war, der ist also runtergegangen, er ist nicht ansehlich, hab ich ja auch schon erzählt, also von seiner Figur her, wenn Sie den sehen, dann sagen Sie, mhm, irgendwas stimmt an dem nicht. Also riesengroße Hände und Füße und das paßt alles nicht zusammen. Er hat auch 'n Gesicht, das nicht sehr ansehlich ist, wie gesagt, die sagen Fisch zu ihm, der hat also dicke Lippen, und und macht immer den Mund auf und zu und er zuckt auch manchmal recht komisch, und das schreckt nun manche Mädchen 'n bißchen ab. Und, also er mußte runter vom Gymnasium, weil er da also scheinbar Störungen bekommen hat. Nun ist er auf die Wirtschaftsschule gegangen. Die Schule ist eine Privatschule und ich kenn diese Schule nicht weiter, nur ahm sie hat halt immer diesen touch, nja, mein Gott, warst Du mal auf dieser Schule, wenn Dein Vater genug Geld zahlt, dann schaffste auch den Abschluß. Obwohl er nicht schlecht war in der Schule, er hat in Rechnungswesen 'ne eins gehabt, er hat ein gutes Zeugnis gebracht. Er kann das auch alles wiedergeben, der ist unwahrscheinlich intelligent, nur, der versteckt das alles hinter seiner Unbeholfenheit, und das macht ihn total zum Außenseiter. Und ich steh da zwischen drin, auch wie die Zeichnung das sagt, ich bin näher bei meinen Auszubildenden als bei Rudi. Es ist immer noch 'ne Wand da, in Bezug auf den Rudi, ich komm an die Gruppe nicht ran, wegen ihm, aber ich stehe näher dran als er, ahm, hab mich, durch meinen Versuch, ihn in die Gruppe zu integrieren, um Verständnis zu werben, aus der Gruppe entfernt, weil se gedacht haben, das kann ja wohl nicht wahr sein, und steh jetzt wirklich zwischen diesen beiden Gruppen, wie es das

dritte Bild da zeigt, die Gruppe, ich und der Rudi, und wir kommen einfach nicht zusammen. Ja, das ist mein Fall."

Diese Ausbilderin hat sich in einem längeren Interaktionsprozeß mit ihren Auszubildenden in eine für sie schwierige Gruppensituation verwickelt („und steh jetzt wirklich zwischen diesen beiden Gruppen"). Ihre Bemühungen, einen einzelnen Auszubildenden, dessen Verhaltensweisen in der Gruppe sie sich nicht so recht erklären kann („komischerweise nur in einer Zweierbeziehung"), die sie letztendlich seiner „Unbeholfenheit" zuschreibt und der ihr, weil er als Außenseiter von der Gruppe „ausgenutzt" wird, „leid tut", „in die Gruppe zu integrieren", haben zu der schwierigen Gruppenkonstellation geführt. Entgegen ihrer Absicht, eine „Gemeinschaft" unter allen Auszubildenden herzustellen, haben all ihre Handlungen, die darauf gerichtet waren, den „schwierigen" Auszubildenden „den anderen nahe zu bringen", zu noch schärferen Ab- und Ausgrenzungen geführt. Ihre Gespräche mit den Gruppenmitgliedern, durch die sie feststellen wollte, wie die Auszubildenden ihr Verhalten begründen, um dann durch Argumente die Gruppe zu bewegen, den Auszubildenden zu integrieren, blieben erfolglos. Im Gegenteil, ihren besonderen Einsatz für den Außenseiter hat ihr die Gruppe der Auszubildenden übel genommen, sie hat sich von ihr abgesetzt. Ihre Distanz zum Außenseiter hat die Gruppe nun auch auf die Beziehung zu ihrer Ausbilderin übertragen. An diese Gruppe kommt sie „nicht mehr ran" und zwischen Gruppe und Außenseiter steht eine „Wand".

Die Situation ist verfahren, die Ausbilderin ist ziemlich ratlos. Ihr Handlungsrepertoire im Umgang mit solchen sozialen Situationen ist offenbar erschöpft. Nun erwartet sie sich von der Seminargruppe, der sie ihre Situation vorträgt, Hinweise auf einen Ausweg aus der Problematik. Ihr betriebliches Ausbildungsproblem wird zum Handlungsproblem im Seminar - im Sinne von Beratung und/oder Bildung?

Soweit nun zur Darstellung von drei Ausbildungssituationen, die die Ausbilder in den Modellseminaren einbrachten und in denen sich, im Zusammenspiel von Seminarebene und Betriebsebene, Bildungs- und Beratungsanliegen verschränken. Vordergründig betrachtet liegt auf beiden Ebenen dieselbe Handlungsstruktur, dieselbe Handlungslogik und dieselbe Handlungsabsicht vor. Bei näherem Hinsehen unterscheiden sie sich jedoch in einigen wichtigen Gesichtspunkten. Dies wird im folgenden herausgearbeitet.

2.3 Strukturelle Ähnlichkeiten von Beratung und fallorientierter Fortbildung

In Auseinandersetzung mit den drei Beispielen werden im folgenden einige (idealtypische) Strukturmerkmale von Beratungssituationen identifiziert und mit Strukturmerkmalen von fallorientierten Fortbildungsprozessen in Beziehung gesetzt. Dabei kann nicht eingearbeitet werden, daß es eine Vielzahl an theoretischen und methodischen Ansätzen zur Beratung gibt (vom ungelenkten Beratungsgespräch bis zu verhaltenstherapeutisch orientierten Interventionen). Aus diesem Spektrum wird im folgenden ein spezifisches Beratungskonzept modelliert und zum Bezugspunkt des Diskussionsprozesses erklärt. Auf diese Weise wird es möglich darzulegen, in welcher Weise im Beratungsprozeß Bildungselemente wirksam werden (können) bzw. in welcher Weise in den Bildungsprozeß Beratungselemente einfließen.

(1) Die drei Beispiele zeigen auf allen Ebenen, daß sich die Anliegen aller Subjekte aus den alltäglichen Aufgaben und Handlungskontexten, d.h. den 'normalen' Besorgungen, Verrichtungen und Erledigungen entwickeln und sich als Handlungsprobleme manifestieren. Dies ist typisch für Beratungssituationen.

(a) Die 'Normalität' der Auszubildenden im ersten Beispiel besteht darin, daß sie tagtäglich in ihren Ausbildungsbetrieb geht, arbeitet, lernt, und daß ein wesentliches Ziel dieser Alltäglichkeit darin besteht, einen anerkannten Abschluß im angestrebten Beruf zu erreichen. In diesem lebensweltlichen Kontext entwickelt sich die Angst, dieses Ziel nicht zu erreichen. Deshalb wendet sie sich an ihre Ausbilderin - als selbstverständlichen Teil dieser beruflich-betrieblichen Lebenswelt.

(b) Die 'Normalität' der Ausbilder in den Beispielen eins und drei besteht darin, daß sie die alltäglichen Aufgaben, deretwegen sie als Ausbilder angestellt sind und für deren Erledigung sie bezahlt werden, zu bewältigen versuchen und dabei erfahren, daß ihre Kompetenzen nicht ausreichen, um einen Teil dieser Aufgaben, gemessen an den eigenen Standards, angemessen zu erledigen. Die Ausbilder wenden sich nun allerdings nicht an Personen aus ihrem betrieblichen oder privaten Umfeld, auch nicht an professionelle Beratungsstellen auf dem Beratungsmarkt, um ihre Handlungsprobleme zu klären, sondern sie entscheiden sich, ihre Thematik im Rahmen einer als „fallorientierte Fortbildung" deklarierten Fortbildung zur Sprache zu bringen.

In den meisten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, insbesondere der beruflichen Fortbildung, stammen entgegen dieser Grundkonstellation von Beratungssituationen die Veranstaltungsthemen bzw. die Bildungsinhalte

nicht aus den lebensweltlichen Sinnzusammenhängen der Teilnehmer, sondern aus Institutionen, deren Aufgabe es (auch) ist, Wissen und/oder Normen zu erzeugen. Institutionen dieser Art sind vor allem die verschiedenen Wissenschaften, die (Ingenieur-) Technik, die Bürokratien, die Rechtsprechung, die Parteien und die Religionen. Sie erzeugen ein **Sonderwissen**, das als abstraktes Wissen, also relativ losgelöst von lebenspraktischen Zusammenhängen, in curricularisierter Form den Teilnehmern an Fortbildungsveranstaltungen von den Dozenten **vermittelt** wird.

Dozenten (und hier gilt dieser Begriff in seiner ursprünglichen Bedeutung) haben bei diesem Konzept per Definition der Bildungssituation die vorrangige Aufgabe, den (in dieser Form von Erwachsenenbildung nicht selten auch weitgehend von ihnen **ausgewählten**) Bildungsinhalt didaktisch 'aufzubereiten', d.h. ihn zu 'transformieren' und damit lehr- und lernbarer zu machen. Die Rolle der Teilnehmer ist bei diesem Bildungskonzept in erster Linie, den 'aufbereiteten' Inhalt zu lernen. Der Bezug zu lebenspraktischen Problemen der Teilnehmer muß im Bedarfsfalle von diesen selbst hergestellt werden, indem sie die Bildungsinhalte, in der Regel **nach** der Bildungsveranstaltung, auf ihre alltäglichen Handlungsprobleme transferieren. Daraus entsteht das bekannte und weitgehend ungelöste Transferproblem in der Fortbildung[2].

In diesem (traditionellen) Rollenmodell vom wissenden Dozenten und dem unwissenden Teilnehmer stecken immer auch Momente autoritärer inhaltlicher und interaktiver Fremdbestimmtheit, von Autoritätsabhängigkeit und möglicherweise von ängstlicher Unterdrücktheit. Darin zeigt sich die für solcherart strukturierten Bildungsverhältnisse auch in der Erwachsenenbildung eine generell nur bis zu einem gewissen Grad aufhebbare Asymmetrie der Beziehungen und der Machtverhältnisse.

In den vergangenen beiden Jahrzehnten erfolgte auch in der Erwachsenenbildung, vor allem durch die exzessive Ausdehnung des Bereichs der beruflichen Fortbildung, eine Art Glorifizierung dieser Form systematischer Wissensvermittlung, deren Bezugspunkte vor allem die Erfüllung der Anforderungen des beruflichen bzw. gesellschaftlich-politischen Lebens darstellen. Hintergrund dieser Entwicklung ist die Tatsache, daß viele Erwachsene durch ihre Nachfrage und Teilnahme an solcherart strukturierten Bildungsprozessen, die oft mit formalen Bildungsnachweisen (Prüfungen, Zertifikate) gekoppelt sind, in der sog. Bildungsgesellschaft ihren individuellen (beruflichen) Aufstieg, die Anpassung ihrer Qualifikationen an geänderte Arbeitsanforderungen, die Abwendung des Verlustes von Beruf und Arbeit bzw. den durch Arbeitsmarktfriktionen erzwungenen Umstieg in einen anderen Beruf über Bil-

[2] Vgl. zu dieser Problematik Kapitel 7.2 des Ergebnisberichtes, insbesondere die Überlegungen zur Transferproblematik fallorientierter Fortbildung.

dung realisieren. Aus diesen Gründen wird diese Version der Erwachsenenbildung auch mit dem Begriff des **'Qualifikationslernens'** belegt.

Die Differenz dieses Bildungskonzeptes zu den Ausgangspunkten und Anliegen, die in den drei Beispielen deutlich wurden, ist offenkundig. Beratung und auch fallorientierte Fortbildung, aus deren Kontext die Beispiele ja stammen, unterscheidet sich insofern von den traditionellen Formen der Fortbildung hinsichtlich der Frage, woher die Bildungsinhalte stammen, deutlich. Letztere gleicht eher jenen Konzepten von Erwachsenenbildung, bei denen die Bildungsinhalte aus der Lebenspraxis der Teilnehmer stammen und von den Teilnehmern auch selbst in den Bildungsprozeß eingebracht werden (sie entscheiden damit weitgehend über die Auswahl der Bildungsinhalte). Es handelt sich hier um die sog. **lebensweltliche Version** der Erwachsenenbildung. Die Thematik der Bildungsveranstaltung entsteht aus den dringlichen oder weniger dringlichen Problemen, die die Teilnehmer in ihrer Lebenspraxis nicht bewältigen können (z.B. Erziehungsprobleme, Gesundheitsprobleme, psychische Probleme, wirtschaftliche Probleme, technische Probleme, rechtliche Probleme, ethisch/moralische Probleme u.a.m.). Die Teilnehmer begegnen diesen Problemen mit Ratlosigkeit, sie sind verunsichert, wissen nicht genau, wie sie sich verhalten bzw. entscheiden sollen. In dieser Situation gehen sie jedoch nicht zu einer Eheberatungsstelle, Erziehungsberatungsstelle oder Verbraucherberatungsstelle o.ä.. Mit der Teilnahme an einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung in dieser Situation kommt das Vertrauen zum Ausdruck, erlebte soziale und psychische Komplexe **durch Lernen** reduzieren, das heißt, mit Hilfe des zu Lernenden und aufgrund des sozialen Kontakts in einer Lerngruppe persönliche Probleme und Anforderungen bewältigen zu können.

Kurs**leiter** (die diesen Themenentwicklungsprozeß **anleiten**) und Lernende müssen sich bei diesem Bildungskonzept bemühen, die eingebrachte Thematik, d.h. das Handlungsproblem in seinen (oft unerkannten) Hintergründen, Rahmenbedingungen, Ausprägungen und Differenzierungen zu verstehen, bevor es dann möglich erscheint, durch die **Inanspruchnahme von Bildungsinhalten** (im Sinne des oben genannten Sonderwissens) an eine 'bildungsförmige Lösung des Problems' zu gehen.

Bei diesem Bildungskonzept sind durch den lebensweltlichen Ursprung und die Problemhaftigkeit des Inhalts auch Themen möglich, die man 'üblicherweise' nicht in Bildungsveranstaltungen anspricht, die geradezu tabuisiert sind. Es sind Themen, die an die Identität des Teilnehmers heranreichen und die möglicherweise für das Verstehen des Handlungsproblems und die Auflösung des Handlungsdilemmas zentral sind. Deshalb wird diese Version der Erwachsenenbildung auch mit dem Begriff des **'Identitätslernens'** belegt.

Die Nähe des fallorientierten Bildungskonzeptes zu diesem lebensweltlichen Bildungskonzept und dieser beider wiederum zu den Ausgangspunkten von Beratungssituationen ist offenkundig. Eine Differenz zu Beratungskonzepten wird möglicherweise dort sichtbar, wo im Bildungskonzept davon die Rede ist, daß die Teilnehmer durch die **Inanspruchnahme von Bildungsinhalten in Form von Sonderwissen lernen** sollen. Auf diesen wichtigen Punkt wird später noch gesondert eingegangen.

(2) Beratungs- und Fortbildungsanliegen haben also in bestimmten Versionen den gleichen Ursprung und sie haben dieselbe 'Dramaturgie'. Die Subjekte erleben sich als nicht mehr hinreichend kompetent, ihre Handlungsprobleme alleine zu bewältigen. Sie wenden sich deshalb an Dritte, denen sie die Kompetenz für problemlösende Antworten zutrauen, mit der Bitte um Hilfe bzw. Unterstützung. In Beratungssituationen wenden sie sich an Berater (bzw. an Beratungsgruppen), sie werden in der Terminologie der Beratungstheorie zu 'Klienten'. In Bildungssituationen wenden sie sich an Erwachsenenbildner bzw. andere Teilnehmer, in der Terminologie der Bildungstheorie werden sie zu 'Teilnehmern'.

Die Ausbilderin im ersten Beispiel schuf im Betrieb in der Interaktion mit der Auszubildenden folgende Situation: Eine Zweier-Beziehung, abseits des normalen Ausbildungsgeschäftes, vor den anderen Auszubildenden geheim gehalten, mit starker emotionaler Anteilnahme. Denkbar wäre auch gewesen, daß sie der Auszubildenden vorgeschlagen hätte, ihre Prüfungsprobleme (zumindest auch) zum Thema in der Gruppe der Auszubildenden zu machen und - als Lerngruppe - nach gemeinsamen Wegen zu suchen, wie die Prüfungsproblematik und die mit ihr verbundenen Ängste über spezifische Vorkehrungen im betrieblichen und schulischen Lernprozeß (zusätzlich) gemeinsam hätten bearbeitet werden können. Die Situation der Auszubildenden wäre zur Lernherausforderung für alle geworden. Insofern hat sich im Sinne der Typik der Beratungstheorie eher eine Beraterin-Klienten Beziehung ergeben, die in einer spezifischen Weise ausgelegt, d.h. gedeutet und konstruiert wurde.

Alle Ausbilder haben durch ihre Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung für sich vorentschieden, in keine Zweier-Beziehung kommen zu wollen, sondern ihre Thematik ihren Kollegen und Kolleginnen bzw. den Fallberatern vortragen zu wollen. Ein für viele Beratungssituationen typisches Klientenverhältnis ist damit wohl nicht zustande gekommen.

(3) Handlungsprobleme werden von den Subjekten als Einschränkungen ihrer üblicherweise mit sich selbst erlebten Handlungsfähigkeit erfahren. Sie können eine unterschiedliche existentielle Bedeutung für die Subjekte haben.

Die Auszubildende im ersten Beispiel teilte ihre seelische Not durch einen heftigen, emotionalen Ausbruch in einer Art und Weise mit, daß die Ausbilderin „erschrak" und „sofort", ähnlich wie ein Notarzt, tätig wurde. Man kann sich diese Szene in ihrer Dramatik gut vergegenwärtigen und auch nachfühlen, welch hoher Leidensdruck das Prüfungsthema der Auszubildenden verursachte. Allerdings hatte die Prüfungsangst die Auszubildende nicht so weit „gelähmt", daß sie den Anforderungen des Ausbildungsbetriebes insgesamt nicht mehr hätte folgen können. Dann wäre sie möglicherweise aus dem 'Zuständigkeitsbereich' von Bildung und Beratung herausgefallen und ein „Fall" für therapeutische Bemühungen geworden.

Auch der Ausbilder im zweiten Beispiel offenbart in seiner Fallschilderung ein hohes Maß an (existentieller) Betroffenheit durch die restriktive Ausbildungspolitik des Betriebes, die ihn - als Ausbilder - insgesamt in Frage stellt. Demgegenüber geht es bei den beiden anderen Beispielen um Problemkonstellationen, die nur Teilbereiche des Ausbilderhandelns in Frage stellen (Führen von Beratungsgesprächen bzw. Umgang mit Gruppenphänomenen).

Typisch für die meisten Beratungssituationen ist, daß die Menschen sie dann **von sich aus aufsuchen**, wenn sie mit Problemen nicht mehr zurecht kommen, die ihre physische und/oder psychische Existenz in bedrohlicher Weise in Frage stellen, wodurch sie sich in (lebenswichtigen) Entscheidungen partiell entscheidungsunfähig fühlen. Typisch für eine Reihe von Beratungssituationen ist mittlerweile jedoch auch, daß nicht die Klienten den Berater aufsuchen, sondern dieser im Interesse einer Institution die Subjekte aufsucht und sie zu Klienten macht.

Für Bildungssituationen des lebensweltlichen bzw. fallorientierten Zuschnitts ist eher typisch, daß die Teilnehmer lediglich in ganz bestimmten, stark eingeschränkten Bereichen ihres alltäglichen Lebens ihre Handlungsunsicherheit erleben und dann entscheiden, daraus ein Bildungsthema zu machen. Das Bildungsinteresse der Teilnehmer ist, im Vergleich zum Beratungsinteresse von Klienten, dies machen zumindest zwei der drei Beispiele deutlich, meist ein vergleichsweise schwaches Motiv (abgesehen von jenen Teilnehmern, die unter dem 'Deckmantel' des Bildungsmotivs in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung nicht selten Beratungs- oder Therapiewünsche äußern). Dies drückt sich darin aus, daß sich die Realisierung des Bildungsmotivs in Form der Teilnahme an der Fortbildung meist aufschieben oder ganz aufgeben läßt, ohne daß die Lebenspraxis unmittelbar Schaden nimmt (die Auszubildende wird in 'irgendeiner Weise' die Prüfung schaffen, wobei sie die Ausbilderin kräftig unterstützen wird; die Gruppe der Auszubildenden wird sich mit ihrer Ausbilderin und dem Außenseiter auf einen status quo der Beziehungen fest-

legen, der die unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten in der Balance hält und die Zwecksetzung der Berufsausbildung nicht allzusehr behindert).

(4) Beratung und fallorientierte Fortbildung treffen sich in der Einschätzung der Klienten bzw. Teilnehmer, daß die von ihnen riskierte Offenheit und das Vertrauen in die Beratungs- bzw. Bildungssituation nicht gegen sie ausgespielt wird. Die Auszubildende vertraut darauf, daß ihre Ausbilderin, abseits ihrer Fachkompetenz, ein hohes Maß an Integrität besitzt, so daß sie nicht riskiert, mit der Offenlegung ihrer Prüfungsangst ihr Gesicht zu verlieren oder ihre Ausbildungschancen im Betrieb zu gefährden. Sie vertraut auch darauf, daß persönliche Informationen nicht gegen sie verwendet werden, sondern daß diese lediglich zum besseren Verstehen der Problemsituation angefordert werden und den alleinigen Zweck haben, die Generierung von alternativen Lösungs- und Handlungsperspektiven zu befördern.

Dies gilt sicher auch für die Ausbilder in den Modellseminaren, die ihre Fallsituationen im Vertrauen darauf vortragen, daß die oftmals persönlichen oder gar vertraulichen Informationen nicht gegen sie, andere Personen oder ihren Betrieb verwendet werden[3], sondern daß Fallberater und Kollegen sie lediglich anfordern, um das Fallverstehen zu ermöglichen und um erfolgversprechende Fallösungen zu entwickeln.

(5) Die drei Beispiele lassen noch offen, in welcher Weise der Beratungs- bzw. Bildungsprozeß im Betrieb bzw. im Seminar selbst abläuft. Die Ausbilderin hat über den Beratungsvorgang nur ansatzweise Auskunft gegeben. Insgesamt drückte sie eine eher fürsorgliche, beschützende Haltung der Auszubildenden gegenüber aus. Aus dieser Haltung heraus machte sie das Problem der Auszubildenden zu ihrem eigenen („wir zwei werden es schaffen"; „wir haben auf die Zwischenprüfung hin etwas gearbeitet"), so daß man sich wohl vorstellen kann, daß sie der Auszubildenden im Rahmen ihrer Beratung eine ganze Anzahl gut gemeinter, eher emotional eingefärbter, d.h. „mütterlicher" Ratschläge erteilte, von denen sie annahm, daß sie der Auszubildenden helfen würden. Die Beratungssituation als Rat-geben und Rat-nehmen hatte möglicherweise etwas 'Körperliches' an sich, etwa in dem Sinne, daß die Ratschläge wie 'Dinge' den Besitzer wechselten.

---

[3] Ein Ausbilder im Interview zu dieser Thematik: *„..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."*

Denkbar wäre auch eine ganz andere Beratungssituation, die nicht darauf abzielt, fertig definierte Ratschläge weiterzugeben, sondern einem selbstreflexiven Anspruch folgt. Dieser läge im Falle der Auszubildenden darin, daß diese über entsprechend geführte Beratungsgespräche in den Stand gesetzt wird, ihre in die Problemsituation hineinführenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster selbst zu erkennen und so aus eigener Einsicht und Kraft aus der belastenden Situation herauszukommen. Dazu wäre es z.B. notwendig, sich über Motive bzw. Beweggründe der in der Fallsituation auftauchenden Subjekte, insbesondere der Auszubildenden und ihrer primären Bezugspersonen reflexiv zu verständigen, ihre ausbildungs- und prüfungsrelevanten Entscheidungen zu überprüfen und neu zu begründen. Daraus könnte dann die Möglichkeit entstehen, daß die Auszubildende zu sich selbst und zu ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld eine neue Qualität von Distanz und Nähe gewinnt, die es ihr ermöglicht, mit den Prüfungsanforderungen in einer anderen Art und Weise umzugehen als sie angstbesetzt auszuleben. Eine Ausbilderin, der es gelingt, eine solche Situation zu arrangieren, wäre dann eher Prozeß-**Helferin** denn Rat-**Geberin**.

Für die Psycho-Logik solcherart gestalteter Beratungssituationen gilt, daß sie kein Über-Unterordnungs-, Weisungs-, Befehls- oder Anordnungsverhältnis begründen. Die Ausbilderin kann ihre Ratschläge oder Reflexionshilfen weder verordnen, noch anweisen, noch zur Annahme befehlen. Die ratsuchende Auszubildende ist somit der Souverän der Beratungssituation. Dies bedeutet, daß Freiwilligkeit und die Abwesenheit von Zwang eine entscheidende Voraussetzung dafür ist, daß überhaupt von Beratung gesprochen werden kann. Nichts läuft der Beratung so sehr zuwider wie eine vorschnelle Überstülpung von Definitionen und Problemfestlegungen, ehe der Ratsuchende die Möglichkeit gehabt hat, sich selbst und seine Problematik, so wie er sie sieht, ausführlich darzustellen.

Beratung beinhaltet allenfalls ein **Aufforderungsverhältnis** (z.B. die Aufforderung, über Motive zu reflektieren, Deutungen offenzulegen, Entscheidungen zu begründen), wobei es dem Ratsuchenden frei steht, diese Aufforderung zurückzuweisen und damit die Beratung zu beenden. Was die Deutungen der Problemsituation und die Handlungsperspektiven anbelangt, die aus der Problemsituation herausführen sollen, stellt Beratung ein **Angebotsverhältnis** dar (Angebot zur Revision von Deutungen und Konstruktionen, zum Überdenken von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbegründungen). Ob dieses Angebot in konkretes Handeln umgesetzt wird, ist der Verantwortlichkeit des Ratsuchenden an die Hand gegeben. Nach diesem Verständnis von Beratung wäre es Aufgabe der Ausbilderin im ersten Beispiel, durch reflexiv angelegte Beratungsgespräche der Auszubildenden neue Handlungs- und Entscheidungsalternativen sichtbar und verfügbar zu machen. Es soll ein Zu-

wachs an Handlungsmöglichkeiten erzielt werden, aber in einer Weise, die zwar die Entscheidungsfähigkeit und -bereitschaft stärkt, dem Ratsuchenden aber nicht vorschreibt, was er tun soll.

Der Beratungsprozeß ist in diesem Sinne durch die notwendige Gleichrangigkeit der Partner gekennzeichnet. In ihm stecken Momente der Anleitung zur Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung, zur Aufklärung und Bewußtseinserweiterung, Autonomie und Selbstbefreiung, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit, Entscheidungsbereitschaft und begründeter Entscheidungsfähigkeit.

(6) In diesem Anspruch treffen sich Beratungskonzepte und jene 'erwachsenengerechten' Bildungskonzepte, die an den alltäglichen Problemen der Teilnehmer ansetzen. Auch bei ihnen kann es nicht darum gehen, den (unwissenden) Erwachsenen von (wissenden) Kursleitern in einer äußerlich bleibenden Form Deutungs- und/oder Handlungswissen zu vermitteln, es ihnen vorzusetzen, überzustülpen, aufzudrängen oder, um einen in der Pädagogik häufig verwendeten Begriff zu benutzen, **beizubringen**. Bildungsprozesse dieser Art verlangen, wie Beratungsprozesse auch, eine Grundstruktur, die ein Fallberater im Interview nach den Seminaren so umschrieb: *„... ich glaube, der müßte von sich selber, dieser Mensch, der davon betroffen ist, nachfragen, und sagen: 'So, da fehlt mir noch was, da brauch ich noch was, die Teile, die ich so für mich, für meinen Erleb- und Denkkreis kriege, die kann ich jetzt besser verstehen ...'".*

Diese Grundstruktur entspringt einem Verständnis von Erwachsenenbildung, das derselbe Fallberater so charakterisierte: *„Es ist unsere Erwachsenenbildung, die darauf abzielt, daß die Leute für ihren Alltag in ihrer Handlungskompetenz Änderungen erleben, Stärkung gleichzeitig, Änderung und Stärkung. Was ist dieser Änderungsprozeß, wodurch geschieht er? So, das ist die einfache Frage immer bei mir. Und wenn ich die Leute einbeziehe, je stärker ich die einbeziehe, untereinander und auch mit dem, was ich zu sagen habe oder was ich auch organisiere, was ich zur Verfügung stelle, und die bleiben in diesem Prozeß, ... wenn uns das gelingt und das ist eine Kunst, das so zu gestalten, daß dieser Prozeß auch seine Kanten und Ecken hat, aber wo wir als Anbieter ja auch diese Angst haben, Inhalte nicht sauber rüberzubringen ... die zwingt ja oft dazu, bestimmte Papiere hinzuschmeißen, Filme zu zeigen, eh zu reden in einer Art und Weise, ja wo ich hinschauen müssen, was dürfen wir da noch und wo tun wir sozusagen denen unrecht, wo klauen wir denen Zeit, die* ***Dinge selber zu erleben, selber zu erarbeiten, selber zu begreifen, zu ergreifen.****"*

(7) In diesem Zitat wird auch auf Inhalte Bezug genommen, die möglicherweise nicht „sauber rübergebracht" werden, für die Berater/Erwachsenenbildner als „Anbieter" dienen und für die sie sich - manchmal angstbesetzt - verantwortlich fühlen. Damit wird deutlich gemacht, daß in lebensweltlichen Versionen von Erwachsenenbildung und auch bei einem fallorientierten Fortbildungskonzept die **vermittelnde Funktion** des Kursleiters zwar stark in den Hintergrund rückt, ohne deshalb jedoch ganz zu verschwinden. Diese Funktion von Erwachsenenbildnern bzw. Fallberatern ist wohl dann gefordert, wenn das Selbstaufklärungs- bzw. Selbstbildungsvermögen der Teilnehmer, durch Prozeßhilfen des Beraters/Erwachsenenbildners initiiert, gefördert und begleitet, nicht ausreicht, um die alltäglichen Problemsituationen in einer Art und Weise zu entfalten, daß daraus problemangemessene Handlungsstrategien erwachsen. Dann sind auch inhaltliche Impulse 'von außen' notwendig, um aus den 'Sackgassen' herauszukommen, die Labyrinthe zu erkennen und erfolgversprechende Auswege zu finden.

Diese Sichtweise zu begründen ist ein schwieriges bildungstheoretisches Problem, das hier nicht weiter verfolgt wird; sie in die Seminarpraxis umzusetzen, erfordert ein hohes Maß an Selbst-, Situations- und Prozeßreflexivität vom Berater/Erwachsenenbildner.[4]

2.4 Differenzen zwischen Beratung und fallorientierter Fortbildung

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich Beratungs- und Fortbildungskonzepte, bei allen bisher festgestellten Gemeinsamkeiten, auch unterscheiden. Um diese Frage zu beantworten, werden zwei Bezugspunkte gewählt: Die unter **(7)** genannten spezifischen **Ziele** von Beratung sowie der Hinweis auf die **Inhaltlichkeit** von Beratungs- bzw. Bildungsprozessen.[5]

(1) Beratungskonzepte als Selbstaufklärungskonzepte richten ihr Augenmerk primär auf die Entwicklung basaler, psycho-sozialer Grundkompetenzen bei Individuen. Sie sind deshalb in aller Regel **individuumszentriert** und eher auf unspezifische Identitätsarbeit gerichtet, z.B. im Sinne der Förderung von Selbstreflexivität, Sensibilisierung sozialer Wahrnehmung, Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten oder, so wie oben, Bewußtseinserweiterung, Selbsterkenntnis, Selbständigkeit u.a.m.. Der Berater wird zum 'Katalysator' dieser Selbstaufklärungsbemühungen. Auf dieser Ebene treffen sich Bera-

[4] Vgl. dazu die Anforderungen des Arbeitsmodells an die Fallberater, in den Kaptiteln 6 und 8.5.4.1 des Ergebnisberichtes.
[5] Vgl. zu den folgenden Überlegungen Schäffter 1990.

tungs- und identitätsorientierte Fortbildungskonzepte. Auch die Erwachsenenbildner werden in diesen Fortbildungskonzepten zu Prozeßhelfern, zu 'Katalysatoren'.

(2) Fallorientierte **berufspädagogische** Fortbildung **soll der Förderung beruflicher Lehr- und Lernsituationen dienlich sein.** Es geht um Reflexionshilfen und Handlungskompetenzen, die **Ausbilder** brauchen, um ihre alltäglichen **Berufsausbildung**saufgaben zu bewältigen. Diese finden ihren Zweck darin, junge Menschen für die Übernahme beruflicher Aufgaben im Sinne eigens begründeter berufspädagogischer Zielvorstellungen vorzubereiten. Fallarbeit verliert also den eher unspezifischen Charakter von Beratungssituationen, indem sie sich auf die **Berufsaufgaben von Ausbildern** konzentriert.

(3) Fallorientierte Fortbildung setzt damit an einem Reflexionsbedarf der Teilnehmer an, der sich aus den **Bedingungen ihres Arbeitsplatzes** ergibt und der deshalb immer auch an **Berufsinhalte** gebundene Prozesse des Lehrens und Lernens zu thematisieren hat. Eine zentrale Frage wird dann, wie sich die Deutungsentwürfe von Ausbildern und Auszubildenden aufeinander beziehen und wie sich das zu Lehrende/Lernende im Prozeß der Deutungsentwürfe in der Lehr-/Lernsituation gestaltet. Fallarbeit als Identitätsarbeit muß diese inhaltliche Dimension und deren logischen Eigensinn in der Ausbildertätigkeit in den Prozeß der Fallbearbeitung integrieren. Aus dieser Sicht ist es begründbar, daß das Modellprojekt Veranstaltungen für gewerbliche und kaufmännische Ausbilder unterscheidet.

Im ersten Beispiel erwachsen die Schwierigkeiten der Ausbilderin aus dem Umstand, daß sich ein junger Mensch mit der inhaltlichen Seite seines Berufes auseinandersetzt, indem er z.B. versucht, betriebswirtschaftliches, volkswirtschaftliches, rechtliches, buchhalterisches, kostenrechnerisches, betriebsorganisatorisches oder verwaltungstechnisches Wissen zu erwerben (in eigens arrangierten Lernprozessen der Berufsschule und am Ausbildungsplatz). Dieses Wissen hat er in förmlichen Prüfungsverfahren nachzuweisen - daraus erwächst seine Prüfungsangst, darauf konzentriert sich auch sein Interesse an den Hilfen seiner Ausbilderin. Fallarbeit hat diesen Umstand bei der Fallbearbeitung zu respektieren. Es kann im Bildungsprozeß dieser Ausbilderin nicht (nur) darum gehen, basale Kompetenzen zur Führung von reflexiv angelegten Beratungsgesprächen zu **entwickeln**. Es ist auch notwendig zu **vermitteln**, daß im Beratungsprozeß der berufsspezifische Hintergrund der Problemgenese in entsprechender Weise einbezogen werden muß, um darauf bezogene Deutungen und Problemlösungen zu erarbeiten. So entsteht ein **'kollektiver Adressat'**.

(4) Ziel fallorientierter Fortbildung für Ausbilder wird so die subjektbezogene, berufspädagogische (i.e.S. didaktische) Reflexionshilfe (im Sinne von Deutungs- und Begründungshilfe) und Handlungshilfe bei der Bearbeitung arbeitsplatzbezogener, fachlich akzentuierter, persönlich bedeutsamer Berufsschwierigkeiten.

(5) Eine berufspädagogisch angelegte Fallberatung hat einen wesentlichen Fokus auch in kognitiven Lernprozessen. Fallarbeit als Identitätsarbeit muß das Problem lösen, wie 'fremdes berufspädagogische Wissen' in den Fallbearbeitungsprozeß zu integrieren ist. Dieses Wissen ist möglicherweise beim Fallverstehen (beim Deuten im Sinne diagnostischer Bemühungen) und beim Begründen von neuen Handlungen, die aus den Verwicklungen des Falles herausführen sollen, notwendig.

Die Ausbilderin im dritten Beispiel ist in eine Gruppenkonstellation verwikkelt, die für sie in ihrer Entwicklung schwer zu verstehen ist und aus der sie auch keine Lösungswege mehr sieht. Zu Gruppenphänomenen der beschriebenen Art, der Entwicklung spezifischer Gruppenstrukturen, Normen, Konflikte, Sanktionen und Rollen, z.B. der des Außenseiters in Arbeits- und Lerngruppen, gibt es eine Fülle an Erkenntnissen und Einsichten, die nicht dem alltäglichen Erfahrungsprozeß entstammen, sondern als 'Sonderwissen' von eigens dafür eingerichteten Institutionen 'produziert' wird (z.B. wissenschaftliche Institute). Denkbar ist, daß der Fallbearbeitungsprozeß trotz der vom Fallberater angebotenen Prozeßhilfen sich in der Weise im Kreise dreht, als es den Ausbildern nicht möglich wird, die Entstehung dieser Gruppenphänomene aus eigener Kraft und Kompetenz zu deuten. Dann entsteht die Frage, ob möglicherweise das 'Sonderwissen' helfen kann, diesen Zirkel zu durchbrechen (was nicht von vornherein und in jedem Falle anzunehmen ist) und in welcher Weise dieses 'Sonderwissen' in den Beratungs- bzw. Bildungsprozeß eingebracht, möglicherweise auch 'vermittelt' wird.

Sieht man von der methodischen Seite dieser Frage einmal ab (wie ist das 'Sonderwissen' zu vermitteln), dann wird deutlich, daß sich an dieser Stelle Elemente aus 'herkömmlichen' Bildungsverständnissen etablieren, die über das Verständnis von Beratung i.e.S. hinausreichen und es rechtfertigen, von einer fallorientierten Fort**bildung** zu sprechen.

(6) Indem die Institution, in der die Berufsbildungsprozesse organisiert und verwirklicht werden, ernst genommen wird, tritt dieses Fortbildungskonzept in Beziehung zur betrieblichen Organisationsentwicklung, zum institutionellem Strukturwandel und zu den gesellschaftlichen Risikolinien. Der betriebliche und gesellschaftliche Kontext der Ausbildertätigkeit wird nicht zum (unbeeinflußbaren) Rahmen, sondern zur Handlungsaufgabe. Auch darin werden

Beratungskonzepte weitergetrieben, wenn man sich im Rahmen fallorientierter Fortbildung mit den im Betrieb und der Gesellschaft herrschenden kognitiven und symbolischen Strukturen auseinandersetzt.

Im zweiten Beispiel steht diese Thematik im Mittelpunkt der Problemsituation. Der Ausbilder erlebt den Strukturwandel des Betriebes aus der Perspektive des engagierten Ausbilders, für den die Nachwuchspolitik der Geschäftsführung nicht begründbar ist. Die Frage ist, wie er diese Politik wahrnimmt, verarbeitet, wie er mit den strukturellen Änderungen umgeht:

- leidend, resignierend, aussteigend („da kann man nichts machen, das ist alles sinnlos");
- unpolitisch („Geschäftspolitik ist nicht mein Thema, schon gar nicht meine Aufgabe") oder
- politisch („Geschäftspolitik ist dort, wo sie meine Interessen als Ausbilder tangiert, mein Thema und meine Aufgabe").

Fallorientierte Fortbildung hat diese Seite der Berufstätigkeit von Ausbildern aufzunehmen, hat sich mit dem Organisationsaspekt berufspädagogischer Alltagsprobleme auseinanderzusetzen. Sie hat sich auch den gesellschaftlichen 'Sinnbrüchen' zu stellen, um sie nicht blind zu reproduzieren. In Fallsituationen, wie im zweiten Beispiel dargestellt, werden diese zu Lernanlässen. Sie sind zu deuten und rational zu thematisieren. Die Spannungen zwischen ökonomischem und pädagogischem Denken, die sich daraus ergebenden Konflikte sind nicht nur als Beziehungskonflikte (Personalleiterin und Ausbilder haben sich nichts mehr zu sagen), also sozialpsychologisch zu deuten, sondern im Sinne berufsfeldbedeutsamer Differenzen zwischen verschiedenen Interessen.

Zusammenfassung: Diese Sichtweisen verändern unspezifische Beratungskonzepte in entscheidender Weise. Sie geben ihnen einen **berufspädagogischen Kern**, um den herum sich die Beratungsarbeit entfalten muß. Über diesen berufspädagogischen Kern bekommen Beratungskonzepte im konkreten Fall ein Fremdaufklärungselement integriert. Allerdings rücken sie damit nicht in die Nähe jener Fortbildungskonzepte, die oben als 'qualifikationsorientiert' bezeichnet wurden. Denn die berufspädagogisch-didaktische Akzentuierung ist in der den Beratungskonzepten eigentümlichen Ziel- und Interaktionsstruktur aufgehoben. Die Orientierung des Fortbildungskonzeptes an Prinzipien von Beratung hilft also, die berufspädagogisch besondere Reflexionsform methodisch-konzeptionell zu fördern, weiterzuentwickeln und sie dabei auch exemplarisch auf sich selbst anzuwenden. **Fortbildung und Beratung integrieren sich zu einem Konzept, bei dem die Frage nach dem entweder/oder nur noch äußerlich ist. Beide Zugänge zusammen bedeu-**

ten den innovativen Charakter einer sich als berufspädagogische Fortbildung verstehenden Fallberatung.

Die in diesem Teil vorgetragenen Sichtweisen vom Gegenstand der Erwachsenenbildung und zum Verhältnis von Beratung und Fortbildung bilden die theoretische Basis für alle konzeptualen und didaktischen Entscheidungen, die im Rahmen des Modellprojektes zu treffen waren. Allerdings ist diese Basis noch zu unspezifisch, um die geforderte Konzeptentwicklung anzuleiten. Deshalb hat das Projektteam im Sinne eines Zwischenschrittes weitere Präzisierungen vorgenommen, die im folgenden vorgestellt werden.

3. Didaktische Prinzipien des Konzeptes fallorientierter Fortbildung

Im folgenden werden weitere Überlegungen und Festlegungen des Projektteams im Rahmen der Konzepterstellung dargestellt. Sie betreffen vor allem eine Abklärung des Prinzips der **Handlungsorientierung** als einer zentralen didaktischen Kategorie des Bildungskonzeptes für das Modellprojekt, der Vorstellungen über die Entstehungsbedingungen und den Charakter eines „**Falles**" als dem thematischen Kern der Bildungsarbeit, eine Auseinandersetzung mit dem **Kompetenzbegriff** sowie einer für die fallorientierte Bildungsarbeit zentralen Frage nach dem **Verhältnis von Theoriewissen (z.B. Wissenschaftswissen) und Erfahrungswissen** und der Rolle der Fallberater bei der **Verknüpfung** von Theoriewissen und Erfahrungswissen zu **Handlungswissen** bei der Deutung von „Fällen" aus der betrieblichen Ausbildungspraxis.

* Bildungskonzepte wie das hier zur Entwicklung und Überprüfung anstehende Fortbildungskonzept Fallberatung können ihre leitenden didaktischen Bezugspunkte in sehr unterschiedlicher Art definieren, je nach bildungstheoretischer Begründung und praktischer Ausrichtung. In Auseinandersetzung mit den oben dargestellten vermittlungsorientierten bzw. lebensweltlichen Versionen von Erwachsenenbildung ist deutlich geworden, daß Bildungskonzepte einen unterschiedlich starken Bezug zu den **Handlungsproblemen** der Teilnehmer in deren gesellschaftlicher Praxis herstellen wollen bzw. herzustellen vermögen. In einem fallorientierten Fortbildungskonzept ist das Prinzip der Handlungsorientierung zentral. Dieses Prinzip ist in der (beruflichen) Erwachsenenbildung eines der am häufigsten geforderten, weist aber gleichzeitig die unschärfsten Konturen auf. Es wird deshalb auch in sehr unterschiedlicher Weise in die Bildungspraxis umgesetzt.

* **Handlungsorientierung** als didaktisches Prinzip korrespondiert mit **Handlungskompetenz** als **Ziel** von Fortbildungsbemühungen. Da Berufs-

handeln immer konkret und zugleich eingebunden ist in Situationen (d.h. in zeitlich und räumlich strukturierte Handlungszusammenhänge), wird Handlungskompetenz auch als **„situative Kompetenz“** umschrieben. Sie wird in der Literatur als Kern der berufspädagogischen Professionalität, damit auch jener von Ausbildern, ausgewiesen.

* Hinter dieser Zielbeschreibung für Fortbildungsmaßnahmen steht eine Vorstellung vom erwachsenen Menschen, der in seiner konkreten Lebenspraxis **sinnhaft handelt**. Ausbilder greifen zu diesem Zweck, wie alle erwachsenen Menschen, unter Inanspruchnahme von Vorstellungen (Wissen, Einstellungen, Orientierungen, Wertüberzeugungen, Deutungsmustern), die sie im Verlaufe ihres Lebens und in ihrer Lebenswelt erworben haben, ihm Rahmen des ihnen auferlegten Zwangs zur Lebensbewältigung intelligent in ihre Berufswirklichkeit ein (sie **handeln**). Sie **erkennen** diese Wirklichkeit, indem sie sie **erfahren**. Handeln und Erkennen sind somit Teile eines fortlaufenden Prozesses der **Lösung von Handlungsproblemen**. Die Ausbilder verfügen dabei über ein System von Regeln und Interpretationsmustern, die es ihnen erlauben, die ihnen entgegentretenden Ereignisse ihrer Berufswirklichkeit zu ordnen und ihnen gegenüber eine Autonomie zu entfalten.

* Für Ausbilder heißt dies z.B., mit dem Wissen um die spezifischen Bedingungen ihres jeweiligen Betriebes Auszubildende einzustellen, zu beurteilen, zu unterrichten, zu unterweisen, zu motivieren, zu unterstützen, zu beraten, zu sanktionieren u.a.m. Sie wählen Ausbildungsinhalte aus, gestalten Ausbildungsplätze, entwerfen Ausbildungspläne und schaffen Ausbildungsstrukturen, sie verhandeln mit den betrieblichen Abteilungen über die Unterstützung bei ihren Ausbildungsbemühungen. Sie kooperieren mit ihren Kolleginnen und Kollegen, mit den Lehrern der beruflichen Schulen und den Eltern ihrer Auszubildenden. Sie setzen sich mit dem Management des Betriebes um die Gestaltungsbedingungen für die Ausbildung auseinander u.a.m.. Um solche alltäglichen Aufgaben bewältigen zu können, bedarf es spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Orientierungen, Werteüberzeugungen und Verhaltensstrategien.

* Dieses Problemlösen nach fertigen Handlungsmustern ist selbstverständlich nicht von ständigen tiefgreifenden Reflexionen begleitet, sondern läuft zumeist unbewußt als reines Routinehandeln ab, über das der Handelnde nicht jeweils im einzelnen nachdenkt, allerdings darauf achtet, daß sein Handeln mit den von ihm im Laufe seiner Biographie aufgeschichteten Handlungsentwürfen und deren Geltungsregeln vereinbar bleibt. Vor schwierigen Entscheidungen führt dies zu langem Nachdenken darüber, welche der möglichen Handlungsalternativen man sich verantworten kann. Nach unbedachten Handlungen bleiben nicht selten die bekannten Gewissensbisse, die nichts

anderes sind als Versuche, eine einmal getroffene Entscheidung nachträglich auf der Folie der subjektiv anerkannten Geltungsregeln zu begründen. Alltagshandeln steht also unter dem doppelten Zwang, einerseits sich zur lebenspraktischen Bewältigung von Problemen laufend und zwar meist sehr schnell zu entscheiden und andererseits diese Entscheidungen auch zu begründen - wobei der alltägliche Handlungsdruck für Begründungen allerdings häufig nur wenig Zeit läßt. Die Umwelt erwartet vom kompetenten Handlungssubjekt in erster Linie, daß es in der Lage ist, seine Entscheidungen auf der Grundlage von Regeln zu begründen, die auch die anderen in der Situation teilen. Subjektive Entscheidungen sind deshalb zu begründen auf der Grundlage eines von anderen für gültig erachteten Wissens über die gemeinsam erlebte soziale Wirklichkeit. Im Normalfall muß der Ausbilder seine Entscheidungen auf drei Ebenen gleichzeitig begründen können. Er versucht, das, was er tut, vor sich selbst zu verantworten, achtet aber auch darauf, daß er nach bestem Wissen entscheidet und sein Handeln von anderen, mit denen er in Kooperation steht, moralisch anerkannt wird."

* Mit diesen theoretischen Hinweisen sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, zu verstehen, an welcher Stelle das fallorientierte Fortbildungskonzept mit seinem Prinzip der Handlungsorientierung ansetzt. Die Verbindung zwischen beruflichem Handeln der Ausbilder im Ausbildungsalltag und dem Bildungs- bzw. Beratungsangebot entsteht dort, wo **Ausbilder die von ihnen getroffenen oder zu treffenden „Entscheidungen nicht mehr begründen können**. Dann geraten die Ausbilder in ein problematisches Verhältnis zu ihren eigenen Entscheidungen. Sie erleben, daß die ihnen zur Verfügung stehenden Begründungsfolien der eigenen Lebensgeschichte sowie ihre Kenntnisse über anerkannte Standards der Moral und Wahrheit nicht mehr hinreichen, um ihre eigenen Handlungen sinnvoll zu interpretieren. Dies kann bei Unkenntnis von Standards der Moral und Wahrheit Ratlosigkeit und eine vorübergehende Unterbrechung der Handlung bewirken, aber auch mit deren Scheitern enden. Ist dies gegeben, liegt im Sinne des Bildungskonzeptes ein **„Fall"** vor.

* „Fälle" sind in dem eben dargestellten Sinne also ganz persönliche Geschichten, die fragend und ratsuchend einer Gruppe (den Ausbilderkollegen, den für fallorientierte Bildungsarbeit kompetenten Fallberatern) vorgestellt werden. Sie stellen raumzeitlich abgrenzbare Szenen dar, in denen Personen, die über das gemeinsame Interesse an der Lösung der alltäglichen Aufgaben zur Durchführung der Berufsausbildung Jugendlicher zusammenarbeiten (kooperieren, kommunizieren), in Situationen geraten sind, die vom Fallerzähler als schwierig empfunden werden und deshalb Handlungsprobleme aufwerfen. Ausbilder, die in eine Bildungsveranstaltung kommen und einen Fall anbieten, haben für sich beschlossen, der problematischen Situation nicht auszu-

weichen. Die von ihnen erlebte Verhaltensunsicherheit im Beruf, die möglicherweise bis zu einem unmittelbaren Leidensdruck führen kann, wird von ihnen weder über Alltagsgespräche (z.B. mit Partnern, Freunden, Kollegen), noch über autodidaktischen Wissenserwerb (z.B. Studium einschlägiger Literatur) angegangen. Möglicherweise haben diese Instanzen aber auch schon versagt, wenn Ausbilder in die Bildungsveranstaltung kommen.

* Das Interesse des Ausbilders ist deshalb vor allem darauf gerichtet, über den Bildungsprozeß seine **Handlungsfähigkeit wiederherzustellen**. Dies heißt nach dem oben Gesagten, daß er am Erwerb der Fähigkeit interessiert sein muß, **neue**, aus dem Fall herausführende Handlungen bzw. die diesen vorausgehenden Entscheidungen begründen zu können und sie in die betriebliche Ausbildungspraxis umsetzen zu können.

* Die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit meint damit u.a. die Veränderung bzw. Erweiterung von Handlungs**wissen** und Handlungs**fähigkeiten**, die den Besonderheiten konkreter (Berufs-) Praxis gerecht werden. Zur Entwicklung solcher Kompetenzen (verdichtet als **Handlungswissen**) genügen weder der Erwerb von **Theoriewissen** (z.B. vermittelt über Ausbildungsmaßnahmen im Rahmen der AEVO oder über Studiengänge), noch die alleinige Ansammlung von **Erfahrungswissen**, erworben vor allem über berufliches Tun und niedergelegt als **Berufserfahrung** in spezifischen, fertigen Handlungsmustern.

* Wie oben bereits angedeutet, wird das berufliche Handeln in aller Regel **dominierende Erfahrungswissen** erworben unter den Bedingungen alltäglichen Handlungsdruckes (in dem die sog. Sachzwänge und Entscheidungszwänge oft den Wissenserwerb bestimmen). Es konstituiert sich vorrangig in Form von **Handlungsroutinen** (mit seinen oft unbegriffenen Verkürzungen). In dieser Form gestattet es den Ausbildern, die alltäglichen (Ausbildungs-) Aufgaben zu bewältigen. Es sichert zwar in aller Regel den Erfolg des alltäglichen Handelns, ist allerdings auch dafür verantwortlich, wenn Ausbilder in ihrer täglichen Arbeit an Grenzen (d.h. in Konfliktsituationen) geraten, die sie mit dem herkömmlichen Erfahrungswissen nicht überwinden können.

* Deshalb scheint es naheliegend zu sein, Fortbildungskonzepte zu entwerfen und anzubieten, die den Berufspraktikern den Freiraum geben, einen Teil ihrer Berufspraxis, und das heißt im Umfeld von Bildungsmaßnahmen genauer: ihr erfahrungsgestütztes Wissen, ihre erfahrungsbestimmten Selbst- und Fremdwahrnehmungen, ihre Emotionalität (Versagensängste, Beziehungswünsche, Aggressionen), ihre Deutungen mit den impliziten blinden Flecken, ihre Selbst-, Situations- und Beziehungsdefinitionen (Autoritätsfixierungen, Defensivhaltungen, eingeschliffene Kommunikationsweisen) sowie ihr **all-**

tägliches, szenisch verdichtetes Handeln in Distanz zu ihrem Berufsalltag, also entlastet von jeglichem Handlungsdruck, zu **reflektieren**. Erstes Ziel ist es zunächst, diese Phänomene besser zu **verstehen**. Reflexion bedeutet dann für die Ausbilder in diesem Zusammenhang **auch**, ihr Erfahrungswissen im Spiegel von Theoriewissen zu betrachten (und umgekehrt), um sich damit neue **erkenntnisförmige Freiheiten** zu verschaffen, die möglicherweise einen Ausweg aus den im Berufsalltag erlebten Konflikten und Schwierigkeiten weisen.

* Der Charakter von **Theoriewissen** im Sinne (selbst-) kritischer Reflexionsfähigkeit, Deutungs- bzw. Verstehensfähigkeit (gemeint ist die **Fähigkeit zum verstehenden Deuten**) zielt auf Eindeutigkeit und Verallgemeinerbarkeit ab. Dieses Wissen sieht in der Regel von den Besonderheiten und spezifischen Bedingungen des Handlungsfeldes ab. Darin liegen einerseits seine Grenzen, aber auch seine Chancen für den reflexiven Umgang mit Teilen der Berufspraxis. Im Zusammenhang mit Fallberatung erhält Theoriewissen alleine Bedeutung durch seinen **situativen Anwendungsbezug**. Hier interessiert der Gebrauchswert des Theoriewissens, d.h. seine **Deutungskraft von Praxis** und seine **Begründungskraft für Handeln**. Gefordert ist daher die Überführung des Theoriewissens auf das Niveau von Deutungs- und Begründungswissen, wobei das Deutungswissen selbst grundsätzlich der Auslegung bedarf.

Die Fähigkeit von Theoriewissen zur Deutung von beruflichen Situationen („Fälle") der Ausbilder resultiert demnach nicht aus dem Theoriewissen selbst, sondern erweist sich im Auslegungsprozeß des hermeneutisch zu erschließenden Handlungsfalles.

Die Fähigkeit von Theoriewissen zur Begründung von Handeln erweist sich an den Folgen des theoretisch begründeten Handelns, die sich im Berufsalltag der Ausbilder in jedem Falle einstellen, da sich Ausbilder nicht vom Handeln suspendieren können.

* Die Aneignung von Theoriewissen dieser Art verschafft theoretische Kompetenzen, die eine wichtige Voraussetzung für professionelles (im Sinne von kompetentem) Berufshandeln sind. Da jedoch kein direkter Weg vom Sonderwissen der Theorie zum Handlungswissen der Praxis führt, muß es in besonderer Weise mit der spezifischen Rationalität des Erfahrungswissens vermittelt werden. Insofern kann die **Vermittlung von Theoriewissen** zwar nicht die zentrale Aufgabe von Fallberatung sein, dennoch muß es seinen begründeten Platz in der Bildungsarbeit finden. Sein Status ist also im Kontext fallanalytischer Bildungsarbeit mit Ausbildern zu definieren, eine Aufgabe, die bei jedem Fall neu zu leisten ist.

* Theoriewissen steht also im Dienst des Verstehens des konkreten Falls und der Begründung spezifischen Handelns. Es ist somit gebunden an die konkreten Handlungsbedingungen, in die der Fall eingelagert ist. In diesem Sinne geht es um einen **qualitativen** (nicht um einen linearen), weil **reflexiven Erkenntnisakt**, der sich bei der Fallarbeit einstellen kann. Voraussetzung bzw. Medium dieses Erkenntnisaktes ist jedoch die 'Übersetzung' des Theoriewissens in die Sprache des Falles, d.h. in den symbolischen Verstehenshorizont des beruflichen/alltäglichen Handlungswissens.

Dieser Übersetzungsprozeß ist nur möglich durch die 'alltagsbetroffene' Einlassung und Berührungsfähigkeit in den Fall, was eine **perspektivische Verschränkung** mit den im Fall auftauchenden Menschen, ihren Wahrnehmungen und ihren Verstehensbedingungen voraussetzt. Durch diese Einlassung wird der Interpret selbst Teil der Fallgeschichte - sowohl als erzählter Geschichte wie auch als ausgelegter Geschichte. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn sich der Fall im Auslegungsprozeß der Gruppe widerspiegelt.

* In der Fallarbeit geht es um die **Deutung** eines konkreten, ausbildungsspezifischen Handlungsproblems, das mit dem dem Ausbilder zur Verfügung stehenden beruflichen Handlungswissen (primär als Erfahrungswissen) nicht (mehr) durchschau- und handhabbar erscheint. Das Verstehen und Auslegen von Problemen bzw. Fällen der Berufspraxis erfordert demnach Deutungskompetenzen. Sie beinhalten spezifische Fähigkeiten, die sich nach zwei Seiten unterscheiden lassen - einer inhaltlichen/sachlichen und einer interaktiven:

- **Zur inhaltlichen/sachlichen Dimension von Deutungskompetenz:**

  Hier geht es um den inhaltsangemessenen Umgang mit einem Handlungsproblem. Gefordert ist ein Wissen bzw. ein Bewußtsein, das der Komplexität und Vielschichtigkeit des Problems gerecht wird (z.B. angemessene Berücksichtigung der individuellen und/oder fachlichen und/oder sozialen und/oder institutionellen und/oder gesellschaftlichen Aspekte). Ein solches Bewußtsein kann als **Kontextbewußtsein** bezeichnet werden.

- **Zur interaktiven Dimension von Deutungskompetenz:**

  Hier geht es um die Beziehungsseite eines Handlungsproblems, d.h. um die im Problemfall auftauchenden Menschen, ihr Verhältnis zueinander, ihre Rollen und Wahrnehmungen; aber auch um die in die Aufarbeitung des Falles einbezogenen Seminarteilnehmer in Hinblick auf die Dynamik des Interaktionsgeschehens. Verlangt ist ein Bewußtsein, das einer verständigungsorientierten Sichtweise gerecht wird. Ein solches Be-

wußtsein kann als **Perspektivenbewußtsein** bezeichnet werden. Dabei sind Rollendistanz, Dialogfähigkeit, Koordinierungskompetenz und Toleranz Aspekte eines entwickelten Perspektivenbewußtseins.

* Um die durch Fallarbeit intendierten Bildungsziele (Handlungskompetenz im Sinne kritischer Reflexions- und Deutungsfähigkeiten, Begründungsfähigkeiten für Handeln) zu fördern und zu unterstützen, bedarf es einer Bildungssituation, die auch dem **Prinzip der Selbststeuerung** gerecht wird. Eigen-Initiativen, Entwicklung der Eigen-Sichten, Vertrauen in die eigenen Deutungsfähigkeiten sind wichtige Elemente einer solchen Lernsituation. Aber auch das sich Einlassen auf fremde Perspektiven, fremde Deutungen und auch fremdes (Begründungs-) Wissen (Theoriewissen und Erfahrungswissen anderer) gehören zu den nicht hintergehbaren Elementen einer solchen Bildungssituation. Mit dem Wirksamwerden beider Seiten geht die Weiterentwicklung von (Selbst-) Reflexivität und Eigen-Sinn einher, also das, was man auch als Identitätsbildung bezeichnen kann.

* Handlungskompetenz als Ziel von Fallberatung verlangt, daß fallbezogene Deutungsprozesse nach **praktischen Lösungen** Ausschau halten. Zwar sind hermeneutisch angelegte Deutungs- und Verständigungsprozesse auch in sich pädagogisch begründbar, ihren eigentlichen Stellenwert in einem fallorientierten Fortbildungskonzept erhalten sie jedoch erst durch ihren Bezug zu dem im „Fall" angelegten Problemlösungshorizont. Insofern gilt es im Bildungsprozeß nach angemessenen Problemlösungen in Form von **Handlungsalternativen** zu suchen und diese zu **begründen**. Vom fallerzählenden Ausbilder als **Handlungsprojekt** definiert sollen sie ihm einen angemesseneren, d.h. einerseits reflektierteren, andererseits 'erfolgreicheren' **Umgang** mit den im Fall angelegten Problemsituationen seiner Berufspraxis ermöglichen.