

**Fallrekonstruktives Vorgehen in der kollegialen
Beratung als zentraler Bestandteil der Ausbildung
von MERCATOR-Lehrern**

von

Bernhard Hauptert & Ingo Schenk

Inhaltsverzeichnis

1. Kollegiale Beratung in der Ausbildung zum MERCATOR-Lehrer
5
2. Fragestellungen der kollegialen Beratung
6
3. Falldynamik: Zur strukturellen Situation jugendlicher Migranten
8
4. Exkurs: Interkulturelle Situationen von Migranten
12
5. Rekonstruktion der objektiven Daten des Falls
16
6. Vorzuschlagende Intervention
19
7. Stellenwert der Fallrekonstruktion in der Ausbildung zum Mercator
förderlehrer
20

1. Kollegiale Beratung in der Ausbildung zum MERCATOR-Lehrer

„Die Stiftung Mercator unterstützt bundesweit Initiativen zur Verbesserung der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten von jungen Migrantinnen und Migranten durch außerschulischen Förderunterricht.“¹ Für den regulären Förderunterricht wird folgendes Ziel definiert: „Die sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund soll diesen dabei helfen, am Unterrichtsgeschehen aktiv teilzunehmen, sich mit dem Lernstoff effizient auseinanderzusetzen und dadurch im Unterricht insgesamt bessere Leistungen zu erzielen. Die dabei eingeübten Strategien sollen auf andere Fächer - wie z.B. Englisch und Mathematik - übertragbar sein.“²

Die besondere Herausforderung für die MERCATOR-Lehrer ist hier bereits skizziert. Als Protagonisten des außerschulischen Förderunterrichts nicht zum Lehrkörper gehörend, nur einmal die Woche wenige Stunden vor Ort, mit einer heterogenen Schülergruppe konfrontiert, die stark von Migrationsfolgen betroffen und in der Regel stigmatisiert sind, müssen die Mercator-Lehrer sich zusätzlich zu den bereits vorhandenen gravierenden pädagogischen Problemen mit interkulturellen Spannungen und Konflikten auseinandersetzen, die sich in der Unterrichtskommunikation und den daraus entstehenden Konflikten äußern.

Da die MERCATOR-Lehrer selten in die schulischen Abläufe und Konferenzen eingebunden sind, erfahren sie von kollegialer Seite wenig Unterstützung, zumal es in bundesdeutschen Schulen i.d.R. keine institutionalisierte Form der Fallbesprechung bzw. der kollegialen Beratung gibt, wodurch ein fachlicher Austausch möglich würde. Hier tritt nun der typische pädagogische Fall ein, dass Lehrer mit den Problemen, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, regelhaft alleine sind. Sie bereiten zu Hause alleine ihren Unterricht vor und nach und finden im Kollegenkreis oftmals keine Situation vor, in der inhaltlich reflexiv mit dem Unterrichtsgeschehen bzw. Vorfällen im Unterricht über die organisatorisch-rechtlichen Fragen hinaus ein fachliches Gespräch angeleitet stattfindet. Findet eine inhaltliche Auseinandersetzung statt, wird dies eher emotional und persönlich betroffen geführt. Damit ähnelt die professionelle Existenz der Lehrer der *„Struktur des pädagogischen Einzel-*

¹ http://www.stiftung-mercator.org/cms/front_content.php?idcat=35

² <http://www.foerderunterricht-saarland.de/foerderunterricht.php>

kämpfers“. Diese prekäre Existenz wird zusätzlich dadurch befördert, dass die Klassenrauminteraktionen ja stets Interaktionen des Typs „Erwachsener-Unmündiger“ sind, die aus pädagogisch systematischen Gründen keiner Kontrolle unterliegen können. Lösungen wie Team-Unterricht wurden bisher nur unzureichend realisiert. Im folgenden wird dargestellt, wie mittels der kollegialen Beratung in Tradition der Fallrekonstruktion diesen Herausforderungen in der Absicht begegnet werden kann, die beschriebenen Situationen verstehend deuten zu können und dadurch handlungsfähig zu bleiben.

2. Fragestellungen der kollegialen Beratung

In den wenigen bereits durchgeführten kollegialen Beratungen wurde von den angehenden Förderlehrern immer wieder darauf hingewiesen, dass sie keinen professionellen Ort hätten, an dem es systematisch zu einem fachlich-reflektierten Austausch komme. Als häufigste Schwierigkeiten in der Tätigkeit wurden folgende Punkte benannt:

- a) der institutionelle Stellenwert der MERCATOR-Lehrer in der Schule,
- b) die langen Zeitabstände, bis sie die Schüler wieder zu Gesicht bekommen (einige Schüler erscheinen unregelmäßig),
- c) die Binnendifferenzierung funktioniere aufgrund der Altersunterschiede häufig nicht (5-7 Klasse),
- d) in einigen Fällen die Undiszipliniertheit und Motivationslosigkeit der Schüler im Unterricht,
- e) die großen Niveauunterschiede und die Überforderung (aufgrund von Müdigkeit und da einige Schüler kein Geld hätten, um am Mittagsessen teilzunehmen) der Schüler und
- f) dass wenig oder nichts über die jeweiligen Migrantengruppen bekannt sei und daraus letztlich eine große Herausforderung folge, da sie gleich zu Beginn mit der schwierigsten pädagogischen Gruppe arbeiten müssten.

Aus diesen Schwierigkeiten ergaben sich die Fragestellungen, an denen die kollegiale Beratung anknüpfte. Dazu gehörten vorrangig Themen wie: Freiwilligkeit und Pflicht der Teilnahme am „MERCATOR-Unterricht“, Stigmatisierung der Schüler als Migranten und Stigmatisierungen aufgrund der Teilnahme am MERCATOR-Unterricht, bedeutsam auch der

Zusammenhang von Kultur, Sprache und Bewegung, ADHS, die Bedeutung von Lerntypen, -kanälen und -blockaden, Kultur und Interkulturalität, Pubertät, Aufwachsen in Deutschland als Migrant u.v.a.m.

Dieser Themenkatalog weist auf die ganze Breite hin, die sich aus der Rekonstruktion von Fällen aus der pädagogischen Praxis ergab.

In der nachträglichen Evaluation der kollegialen Beratungen wurde die enge Verzahnung von Theorie und Praxis hervorgehoben und dass ein direkter Bezug zu den jeweilig zu bearbeitenden Fällen bestanden habe und so in den darauf folgenden Unterricht besser auf die Herausforderungen reagiert werden konnte. Deutlich zeigte sich hier bereits die Problematik des MERCATOR-Programms“ nicht nur auf der Ebene des Unterrichts, sondern auch im interaktiven Bereich. So wurde rekonstruiert, was es bedeutet, wenn MERCATOR-Lehrer an Schulen nicht eingeführt wurden oder vor Unterrichtsbeginn ihre Schüler in den unterschiedlichen Klassen suchen mussten, was dies dann für Folgen für den Unterricht und den Stellenwert des außerschulischen Angebotes in der entsprechenden Schule hat.

Dieser Erkenntnisgewinn führte beispielsweise zu vertraglichen Veränderungen mit den jeweiligen Schulen und somit zu einem höheren Stellenwert des Angebotes an den Schulen. Die Vielzahl der durch die kollegiale Beratung zutage getretenen Probleme zeigt auf, dass dieser Ansatz ein Querschnittsthema ist, da fast alle im Aufbaustudium relevanten Themen in den Fällen vorkamen. Dadurch gelang die Vermittlung von Theorie und Praxis. Deutlich wurde auch, dass die kollegiale Beratung für die MERCATOR-Lehrer eine supervisorische Funktion übernahm, da es einerseits zur Selbstvergewisserung, andererseits zur konstruktiven Verunsicherung und somit fachlichen Reflexion kam.

Die kollegiale Beratung ermöglicht den Lehrern und Lehrerinnen einen Ort vorzufinden, in dem sie außerhalb eines hierarchischen Kontextes handlungsentlastet Fälle aus ihrer beruflichen Praxis einbringen können, um diese in einer Interpretationsgemeinschaft zu analysieren. Bei den MERCATOR-Lehrern, die kein Mitglied des ständigen Lehrerkollegiums sind, kommt erschwerend hinzu, dass sie

a) von außen kommen“,

b) nur einmal wöchentlich vor Ort sind und so in den seltensten Fällen in die schulischen Abläufe und Diskussionen integriert werden und

c) an der betreffenden Schule mit einem spezifischen Angebot eingesetzt werden und so strukturell eine pädagogische Konkurrenzsituation entsteht, da durch den MERCATOR-Unterricht aufgezeigt wird, dass Regelunterricht nicht ausreicht, um den betreffenden Schülern den Erwerb der deutschen Sprache so zu ermöglichen, dass ein auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger Abschluss ermöglicht wird.

3. Falldynamik: Zur strukturellen Situation jugendlicher Migranten

In der rekonstruktiven Beratung arbeiten wir stets mit realen Fällen aus der pädagogischen Praxis. Im Rahmen des Seminars kollegiale Beratung brachte so z.B. ein Förderlehrer, der an der erweiterten Realschule in Lebach unterrichtete, folgenden Fall³ ein:

Drei Jungen störten den Unterricht und machte es für die anderen Schüler kaum möglich, dem Unterricht zu folgen, zumal erstere dem Lehrer alle Aufmerksamkeit abforderten. Auf Nachfrage sammelten wir die wenigen objektiven Daten, die der Förderlehrer wusste. Die kurdischen Kindern (13 Jahre) lebten seit mehreren Jahren im Lager Lebach. In der Förderklasse waren noch zwei Mädchen und vier andere Jungs (türkischer und irakischer Herkunft). Die drei Schüler nahmen am Förderunterricht auf Empfehlung/ Weisung ihrer Klassenlehrer bzw. ihrer Eltern teil, dies jedoch unregelmäßig. Der Förderlehrer berichtete, dass er sich als Autorität von dieser Gruppe nicht ernst genommen fühle und Schwierigkeiten habe, eine Lernatmosphäre zu schaffen. Der Großteil der Kinder wolle lernen und würden gute Fortschritte machen.

Um die kollegiale Beratung zu strukturieren, gingen wir gemäß dem Verfahren Fallrekonstruktion⁴ vor, jedoch hatten wir kein primäres Datenmaterial der Jugendlichen

³ Im Mittelpunkt stehen Fälle die Fälle aus dem schulischen Alltag der MERCATOR-Lehrer, die sie in die kollegiale Beratung einbringen. Ein Fall kann hierbei auch die Schule sein, in dem der MERCATOR-Lehrer eingesetzt wird oder das Gemeinwesen, in dem ein Schüler aufwacht.

⁴ Hauptert, B., Kraimer, K., Die Heimatlosigkeit der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Stellvertretende Deutung und typologisches Verstehen als Wege zu einer eigenständigen sozialpädagogischen Profession. In: Pädagogische Rundschau, 45. Jg., Heft 2, 1991, S. 177-196. Kraimer, K., Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 29. Jg., Heft 3, 1998, S. 170 -189. Oevermann, U., Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M. 2000, S. 58-156. HAUPERT, B./ KRAIMER, K., „Ich bin ein Bauernbub“. Zur Analyse lebensgeschichtlicher Interviews in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 22 (1991), S. 193-202.

selbst. Am Anfang einer fallrekonstruktiven kollegialen Beratung steht

- a) die Bestimmung des Falls des pädagogischen Handlungsproblems,
- b) Klärung zentraler Begriffe, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen,
- c) anschließend die Interpretation der objektiven Daten des *Falls* (Geburtsort und jahr, Schul und Berufsabschluss usw.)
- d) Interpretation der ersten Sequenz (Sinneinheit).
- e) Formulierung einer ersten Kernaussage (Hypothese) über den *Fall*.

Ist eine erste Fallstrukturhypothese getroffen, kommt es zur

- f) weiteren sequenzielle Materialrekonstruktion zur Überprüfung der *Fall*-hypothese und evtl. Modifikation des eingangs bestimmten Handlungsproblems und zur
- g) *Fall*kontrastierung, Typen- und Theoriebildung.
- h) Am Schluss steht die Fall-Intervention: Es kommt zur Entscheidung und Begründung einer sachangemessenen Intervention und/oder professionelle Abstinenz bzw. Vermittlung an andere Professionen.

a) Bestimmung des Falls und gegebenenfalls des Handlungsproblems

Der *Fall* ist zentrale Kategorie im Rahmen der kollegialen Beratung. Aufgrund eines *Vor-Falls* in der Lebenspraxis verstricken sich Menschen in biographische Fallen, aus denen sie selbst nicht mehr herauskommen/ -finden. Entgegen den Mentalitäten des aktuellen Zeitgeistes – nach denen jeder Mensch selbst seines „Glückes Schmied“ ist – gehen wir davon aus, dass „das gesellschaftliche Sein das gesellschaftliche Bewusstsein bestimmt“, aber eben nicht vollständig. Zum anderen die Idee, dass 'die Menschen ihre Geschichte selbst machen', aber eben nicht aus freien Stücken.“⁵ Gesellschaftliche Vorfälle lösen eine Falldynamik aus, Menschen werden auffallend. Im Fall „MERCATOR“ sind dies im Sprach-, Migrations- und Integrationsprobleme, mit denen die Lehrenden aber stets auch die Lernenden konfrontiert sind. Um nicht nur das Allgemeine des Falls, sondern auch das Besondere des Falls in den

⁵ Lee, Hyo-See, Die verlorene Generation. Über die biografische Entwicklung und das Leben alter Frauen in Süd-Korea der Gegenwart, in: Neue Praxis 2/2009, S. 180.

Blick nehmen zu können, braucht es eine Bestimmung des Falls und gegebenenfalls des pädagogischen Handlungsproblems.

Der vom Förderlehrer eingebrachte Fall konnte dann wie folgt bestimmten werden⁶.

Allgemein handelt es sich um einen Fall von *Schülern mit Migrationshintergrund*, im Besonderen um *kurdische Jugendliche mit Integrationsschwierigkeiten, die im Lager Lebach leben*. Der besondere Fall ist doppelt zu bestimmen: einmal auf der Ebene der Gesellschaft und zweitens auf der Ebene der Gemeinschaft. An diesem Fall lässt sich deutlich zeigen, wie sich durch eine genaue Fallbestimmung dieser eingrenzen lässt und dann die Rekonstruktion entlang der Fallstruktur, also der Struktur, die vom Fall selbst strukturiert wird, vorgenommen werden kann.

Bevor es nun zur Interpretation der objektiven Daten kommt, werden in der Interpretationsgemeinschaft der kollegialen Beratung die zentralen theoretischen Konzepte, die sich aus der Fallbestimmung ergeben, näher bestimmt. Dies deshalb, da mit diesen „Theorien“ der Fall schon vorläufig theoretisch in seiner objektiven Struktur gerahmt wird, im objektiven Sinn letztlich durch die Theorie als allgemeiner Fall konstituiert wird. Häufig zeigt sich in dieser Phase, dass selbst vermeintlich klare theoretische Begriffe in der Interpretationsgemeinschaft bestimmt werden müssen, um ein gemeinsames Fall-Vorverständnis zu ermöglichen. Ohne im Rahmen dieser Arbeit weiter auf die detaillierte Analyse einzugehen, können zwei Aspekte hervorgehoben werden:

1. Aufgrund des Migrationshintergrunds – die Migration wurde selbst erfahren/ erlebt wurde, da die Jugendlichen im „Lager Lebach“ ihren „Wohnsitz“ haben – entwickelt sich einmal eine biographische *Struktur der kulturellen und sozialräumlichen Entwurzelung*, da die Jugendlichen in der Regel nicht in die Entscheidung der Ausreise einbezogen wurden und die Entscheidung der Eltern meist aufgrund politischer Verfolgung oder ökonomischen Gründen erfolgte. Auf der anderen Seite reproduzieren sich jedoch im „Lager“ auch die ethnischen und religiösen Konflikte ihres Heimatlandes. So wohnen beispielsweise „Türken“ und „Kurden“

⁶ Die Analyse des Falls wird im Rahmen dieser Arbeit stark abgekürzt.

in einem gemeinsamen Wohnblock, in einem sozialen Raum (Territorium), wobei der ethnische „Türke“ prinzipiell der Grund dafür ist, dass der ethnische „Kurde“ im Lager ist.

2. Im Vergleich zu vielen anderen Migrantengruppen werden Kurden in der Bundesrepublik zusätzlich *institutionell diskriminiert, da sie rechtlich wie „Türken“, „Iraker“, „Syrier“, „Iraner“, behandelt werden*. Ihre Subsumtion unter die jeweilige Staatsnation benachteiligt sie bei Sozialberatungen, muttersprachlichem Unterricht und der Finanzierung von Fördermaßnahmen durch öffentliche Einrichtungen.

Bezogen auf die Fallbeschreibung, *„Jugendliche mit Integrationschwierigkeiten“* konnte als Fallstrukturhypothese formuliert werden:

Aufgrund der Struktur der Entwurzelung, der Reproduktion der Konflikte aus dem Heimatland und der institutionellen Diskriminierung, hat sich bei den Jugendlichen kein „Alltag der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft“ und damit auch zu einer klar akzentuierten Sprachgemeinschaft entwickelt. Für „ethnische Kurden“ ist die jeweils dominante Sprache, kulturell und historisch, immer die Sprache der „Unterdrückten“ gewesen. Sie verbleiben damit in der konflikthaften Falldynamik – und in der kulturellen Falle – ihres jeweiligen „nationalen „Ursprungslandes“, welches im soziologischen Sinne niemals „Heimat-“, sondern immer nur „Herkunftsland“ war. Von daher ist es autonom nicht möglich, sich sowohl auf Ebene der Gesellschaft (Normen, Regeln etc.), und/oder auf der Ebene der Gemeinschaft (Sprache, nicht-ethnische Vergemeinschaftungen) in die deutsche Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, da unter allen Umständen die marginale kulturelle Identität aufrecht erhalten werden muss. Die Integration in die Mehrheitsgesellschaft würde die Aufgabe dieser Identität implizieren, was einem Verrat an den Opfern des „Kampfes um die nationale Unabhängigkeit“ gleichkäme. Da ihnen von daher kulturelle und soziale Anerkennung außerhalb der eigenen ethnischen Gemeinschaft grundsätzlich versagt bleibt, müssen sie sich diese Anerkennung auf andere Art und Weise beschaffen; etwa – so die Hypothese – im Unterricht durch Abgrenzung, Auffälligkeit und vorwegnehmende Provokation⁷. Dies spiegelt sich dann im Unterrichtsgeschehen als (provokant-aggressive) self-fulfilling prophecy

⁷ Redl, F.: Kinder die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. Ravensburg 1984, S. 192.

aufseiten der Lehrer wieder, die nun selbst zu „Stigmatisierern“ der „Kurden“ werden und sich so das Bild der „kulturell, und sprachlich unterdrückten“ Kurden rückwirkend erneut bestätigt. Praktisch dann, wenn signalisiert wird, sie sollten dem Unterricht besser fern bleiben.

Um nun zu einem besseren Verständnis von Kulturkonflikten zu kommen, kann in Rahmen der kollegialen Beratung ein theoretischer Exkurs stattfinden, der sich auf die herauspräparierte Fallstruktur bezieht.

4. Exkurs: Interkulturelle Situationen von Migranten

Was für den begrenzten und geplanten Aufenthalt des Touristen im fremden Land gilt, trifft erst recht zu für das Zusammentreffen von Flüchtlingen und Angehörigen des Aufnahmelandes: Auf der einen Seite besteht die Möglichkeit zu einer Bereicherung im wechselseitigen Austausch, auf der anderen sind Missverständnisse und Konflikte mit den jeweils Fremden nicht auszuschließen. Flüchtlinge und Einheimische wetteifern miteinander nicht nur um Jobs, um Wohnungen, sondern stehen auch in Konkurrenz hinsichtlich der Richtigkeit ihres kulturell geprägten Weltverständnisses.

Jede interkulturelle Begegnung impliziert das Verständnis für eine andere Sichtweise und den Vergleich mit dem eigenen Standort. Psychologisch kann eine solche Situation als Bedrohung empfunden werden, da man etwas für selbstverständlich gültig Gehaltenes infrage gestellt sieht, oder aber auch als Herausforderung, als Möglichkeit, die eigene kulturelle Beschränktheit zu überschreiten. Die Situationen selbst, aber auch deren Einschätzung durch die jeweils Betroffenen, können von Mal zu Mal wechseln: Wo man zunächst eine Bereicherung durch den Fremden erfahren hat, sieht man sich später einem Konflikt ausgesetzt, was sich anfangs als eine Herausforderung dargestellt hat, wird später als Bedrohung erlebt und umgekehrt.

Bei einer solcherart gegebenen Ambivalenz der Situation und deren psychologischen Verarbeitung nimmt es nicht wunder, dass die Einstellung zu interkulturellen Kontakten bei der Mehrzahl der potentiell Betroffenen eher als Ignoranz zu bezeichnen ist. Dabei kann analytisch eine *primäre Ignoranz* von einer *sekundären Ignoranz* unterschieden werden.

Die *primäre Ignoranz* besteht in einem Mangel an Wissen. Jeder ist in seiner jeweiligen kulturellen Umgebung groß geworden, jeder hat kulturell "imprägnierte" Werte und Handlungsmuster so selbstverständlich erworben, dass er sie als naturgegeben, als unausweichlich, empfindet. Er geht davon aus, dass jeder andere (auch der "Kulturfremde") dasselbe Verständnis besitzt. Missverständnisse entstehen dadurch, dass eine Gleichartigkeit ja Identität projiziert wird, die dem Selbstverständnis des Gegenüber nicht entspricht. Sie können nicht behoben werden, solange die Möglichkeit einer anderen Sichtweise als der eigenen nicht angenommen wird.

Die *sekundäre Ignoranz* beruht eher auf einem motivationalen als auf einem Mangel in den Kenntnissen: Es fehlt die Bereitschaft, sich mit den prinzipiell erkannten Unterschieden auseinander zusetzen. Man kann sehr wohl die Augen nicht davor verschließen, dass Menschen aus einem anderen Kulturkreis andere Werte besitzen, wichtig genug, um deren Hintergrund, deren Funktion oder Sinn zu ergründen; der Aufwand scheint zu groß, der Gewinn zu ungewiss. Nicht ein Übermaß an Projektionen ist hier der Grund für die Ignoranz, sondern eine Verweigerung der Anstrengung, die mit der erforderlichen Empathie verbunden ist.

Beide Aspekte, Übermaß an Projektionen bzw. Mangel an Empathie, Mangel an Wissen bzw. an Motivation, sind nicht unabhängig voneinander, ja bedingen sich wechselseitig: Ein Mangel an Wissen schränkt die Motivation (auch die Empathie-Fähigkeit) ein, wie wegen fehlender Motivation die Behebung von Wissenslücken behindert (die falsche Projektion begünstigt) wird.

Wie wir später sehen werden, unterscheiden sich jedoch die betroffenen Gruppen vermutlich systematisch hinsichtlich der Motivation: Während die Flüchtlinge in der Regel unter dem Druck stehen, sich mit den herrschenden Bedingungen der dominanten Aufnahmekultur zu befassen, zumindest extrinsisch motiviert sind, sind es oftmals die Einheimischen, die die Notwendigkeit bzw. die Chance der interkulturellen Begegnung nicht sehen oder nicht sehen wollen.

Mit „Kultur“ kann die dem Menschen eigene Umwelt bezeichnet werden, ja man kann diese als das eigentliche Biotop des Menschen bezeichnen. Unter kulturellen Bedingungen findet die Entwicklung des Menschen statt, ja die individuelle Entwicklung kann verstanden werden

als Herstellung und differenzierende Ausbildung der Beziehung von Individuum und kultureller Umgebung, bei der sich beide wechselseitig beeinflussen. Da beide, Kultur und Individuum, einem beständigen Wandel unterliegen, gehören kulturelle Anpassungsleistungen zum normalen Lebenslauf. Die Notwendigkeit der ständigen Anpassung an die sich schnell ändernden Bedingungen der westlichen Zivilisation hat zum Beispiel Toffler sehr eindringlich beschrieben, der von einem "Zukunftsschock" des modernen Menschen spricht. Epochale Änderungen (die industrielle Revolution, das Atomzeitalter, die Konsumgesellschaft, die Dienstleistungsgesellschaft) in der Binnenentwicklung einer Kultur machen Umorientierungen des einzelnen erforderlich, ohne dass spezielle Trainingsprogramme entwickelt würden. Die natürliche Entwicklungskapazität des Menschen scheint hier als im wesentlichen ausreichend angesehen zu werden. Man kann also davon ausgehen, dass die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen prinzipiell zu den menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten gehört; die Jahrtausende alten Berichte über Migrationen scheinen das zu belegen. Kann damit die Kulturkontakt-Situation als eine „natürliche Entwicklungsintervention“ angesehen werden? Kann man sich deshalb auf das "gegebene Entwicklungspotential" des Menschen verlassen, und sind damit weitere Hilfestellungen entbehrlich? Und wäre damit nicht auch die Konzeptualisierung eines „Kultur-Schocks“ verfehlt, die eine klinische Analyse impliziert? Beide Vorstellungen, die einer "natürlichen" Entwicklung wie auch die eines „Krankheitsbildes“ Kulturschock, sind unzureichend. Die sogenannte natürliche Entwicklung findet immer im Rahmen stützender Bedingungen der Kultur statt, und eine günstige Entwicklung ist auf eine optimale Passung von kultureller Umwelt und individueller Entwicklungsmöglichkeit angewiesen. Ebenso lässt die Annahme eines Kulturschocks als einer individuellen Störung außer Acht, dass es die Umwelt ist, die das Individuum als gestört erscheinen lässt.

Der Wechsel von einer kulturellen Umgebung in die andere, wie er für Flüchtlinge charakteristisch ist, erfolgt plötzlich und unvorbereitet; insbesondere für Kinder und Jugendliche. Auch für die Mitglieder ist das Zusammentreffen unerwartet, und für keinen von beiden handelt es sich um eine freiwillige Begegnung. Mit dem allmählichen, auf jeden Fall aber vorhersehbaren Wandel innerhalb einer Kultur, von der auch immer alle mehr oder weniger gleichmäßig betroffen sind, ist sie deshalb nicht zu vergleichen. Hinzu kommt, dass

Aufnahme und Herkunftskultur eine jeweils andere Entwicklungsgeschwindigkeit haben. Selbst wenn man davon absieht, dass die Beziehung des Flüchtlings zur „Kultur“ im allgemeinen als „gebrochen“ gelten kann, weil er von seiner Heimatkultur vertrieben wurde, ergibt sich somit eine Situation, in der die Entwicklungskapazitäten des Individuums und die von der Kultur gebotenen Entwicklungsmöglichkeiten so weit auseinander klaffen, dass eine Unterstützung in der Regel unabdingbar ist. Die natürlichen Unterstützungssysteme wie Familie und Freunde stehen meistens nicht zur Verfügung, sodass hier ein professionelles Eingreifen erforderlich ist.

Versteht man interkulturelle Erfahrungen in diesem Kontext, dann gelten sie als Krisen, die prinzipiell negative Folgen haben können (unter denen die Betroffenen leiden), aber auch positiv wirken können (wenn sie als Erfahrungszuwachs verfügbar werden). Oevermann regt an, die biographischen Verläufe von Migranten unter dem Gesichtspunkt der Krisenbewältigung zu betrachten und sieht in der Verknüpfung der widersprüchlichen Einheit von Krise und Routine eine Möglichkeit, die grundlegende Differenz von Lernen und Bildung analytisch fruchtbar zu machen. „Bildungsprozesse, darauf verweist schon der Bildungsbegriff von Humboldts, eröffnen sich immer unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen, wohingegen Lernprozesse eine Angelegenheit der Routine, des routinisierten Einübens sind, wie beim Lernen von Vokabeln, beim Auswendig-Lernen von Texten“. Oevermann verweist deutlich auf die biographischen „Chancen“, die aus der Krisenbewältigung erwachsen, sofern die Resultate der Krisenbewältigung in der aufnehmenden Gesellschaft Möglichkeiten der Bewährung finden.

Für den Mercatorunterricht heißt dies schlussfolgernd, dass nicht die Routine, sondern die Krise Gegenstand ist: Interkulturelle Orientierung hat dann zum Ziel, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die interkulturelle Erfahrung respektive die Krisenbewältigung im individuellen Lebenslauf positiv genutzt werden kann. Ähnlich wie in der Pädagogik ohnehin oder „von selbst“ auftretende Situationen benutzt werden, um die Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit die Entwicklung zu fördern, bedient sich die interkulturelle Arbeit typischer Konfliktsituationen, „spielt“ deren Verarbeitung durch und macht sie damit den Betroffenen für ihre weitere Entwicklung verfügbar. In unserem Fall ergeben sich diese Konfliktsituationen naturwüchsig im Mercator-Unterricht, in dem Kulturkonflikte quasi

Gegenstand des Unterrichts sind. Da die Beziehung des Flüchtlings und des Migranten zur „Empfängerkultur“ ausnahmslos als „gebrochen“ anzusehen ist - da er von (und aus) seiner Heimatkultur „vertrieben“ wurde - stellt sich die zentrale Frage, ob und wie sich diese biografisch nicht aufgearbeitete Situation im Mercatorunterricht widerspiegelt.

In der weiteren Vorgehensweise wird diese Frage hinten angestellt. Die „Herausforderung“ für an der kollegialen Beratung Beteiligten besteht nun darin, sich künstlich naiv zu stellen und die objektiven Daten so zu interpretativ zu rekonstruieren, als hätten sie das Vorhergehende nicht gehört.

5. Rekonstruktion der objektiven Daten des *Falls*

Im Rahmen dieses Aufsatzes wird die Analyse der vorliegenden objektiven Daten lediglich cursorisch dargestellt. Als objektive Daten gelten alle Daten, die objektiven Bestand haben wie Geburtsort und jahr, Schul und Berufsabschluss, Geschwisterkonstellation, Eltern und deren Alter, Beruf usw. „Ohne das Interviewmaterial selbst heranzuziehen, erfolgt vorab die systematische Interpretation (Rekonstruktion, Anm. d. V.) der objektiven Daten. Hierdurch finden sich beispielsweise Hinweise auf normale biographische Verläufe (Normalbiographien) im je spezifischen gesellschaftlichen Kontext, die zum Vergleich mit dem jeweils untersuchten Fall herangezogen werden und dann als 'Interpretationsfolien' für die weitere Analyse dienen.“⁸

Damit nicht in der Rekonstruktion der objektiven Daten die vorherige Begriffsanalyse bestätigt wird, müssen sich die Teilnehmenden „künstlich naiv“ stellen und die anstehende Rekonstruktion wie einen neuen Fall behandeln. Ansonsten werden die Ergebnisse der vorhergehenden Analyse unter die nachgehende Analyse subsumiert.

Die wenigen geschilderten objektiven Daten des Falls: „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, wohnhaft im Lager Lebach, Alter: 13 Jahre, Nationalität: kurdisch führten zu einer detaillierteren Analyse:

⁸ HAUPERT, B./ KRAIMER, K., „Ich bin ein Bauernbub“. Zur Analyse lebensgeschichtlicher Interviews in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 22 (1991), S. 195.

- (1) Da die Jugendlichen nicht in Deutschland geboren wurden, sind sie direkt betroffen von Migration und können so wie bereits oben beschrieben als „entwurzelt“ beschrieben werden. Diese Phase ist für die Jugendlichen von einschneidenden sozialen und psychologischen Veränderungen geprägt. Alles Bekannte und Vertraute, Bekannte und Verwandte haben sie im Heimatland gelassen, die „neue Heimat“ wirkt nicht nur fremd, sondern bedrohlich. Alles, was in der Heimat selbstverständlich war, zählt nicht mehr. Haben sie keine Verwandte, die bereits in Deutschland sind, können sie auch hier keine soziale Unterstützung finden.

- (2) Ohne die tradierten Rückzugsmöglichkeiten und ohne Anerkennung ihrer erworbenen Verdienste stehen sie vor der Herausforderung, sich in der Fremde bewähren zu müssen. Die beengten und schlechten Wohnverhältnisse tragen zu ihrer Situation wesentlich bei. Einzig die „Schicksalsgenossen“ der eigenen „Ethnie“ im Lager, sind Hilfe in Form einer Solidargemeinschaft. Der Erwerb der Fremdsprache ist neben den interkulturellen Missverständnissen anfänglich das größte Problem. Im Alter von ca. 5 Jahren ist der Erwerb der Muttersprache strukturell abgeschlossen und nach und nach wird das Erlernen einer Fremdsprache schwieriger. Mit 13 Jahren sind die Jugendlichen, sofern sie nicht schon länger in Lebach leben (was ein Hinweis auf eine zunehmende Verwahrlosung aufgrund der langen Zeit im Lager Lebach und den entsprechenden Wohnumstände wäre), für ihr Alter und die späteren Schulchancen „sozialisatorisch zu“ spät nach Deutschland gekommen.

- (3) Dass die Jugendlichen im Lager Lebach wohnhaft sind, verweist darauf, dass sie sich in einer permanenten Statuspassage ohne Lösungsroutine befinden. Sie wissen nicht, wie lange sie in Lebach bleiben, sie wissen nicht wohin sie kommen und sie haben keine konkreten Perspektiven, wie ihre schulischen Anstrengungen in eine erfolgreiche biographische Bewältigung münden können. In der Phase der Adoleszenz/Pubertät kommt hinzu, dass sich in dieser Phase die Weltsicht in Abgrenzung zur Sicht der Eltern bzw. Erwachsenenwelt ausbildet. Stellvertretend hierfür steht insbesondere der Staat mit seinen Repräsentanten, im vorliegenden Fall sind dies die Verantwortlichen im Lager Lebach und/oder die Lehrer und Lehrerinnen.

- (4) Letztere werden damit nicht nur zur typischen (kulturellen) Projektionsfläche und repräsentieren diejenigen Rollenvorbilder an denen sich die Heranwachsenden „abarbeiten“, sondern in unserem speziellen Fall, repräsentiert diese Personengruppe die „deutsche Kultur“ in ihrer Praxisrealisation (Sanktionen, Konfliktlösungen, Routinen etc.), und zeigt die Kultur zugleich materiell und strukturell auf.
- (5) Dies führt, wie bereits beschrieben dazu, dass sich die Migrant*innen Jugendlichen nach außen mit der deutschen „Leitkultur“ (Sauberkeit, Ordnung) identifizieren, um formal dazu zugehören. Dieses Anliegen scheitert jedoch, da a) die Jugendlichen die Regeln überhöhen und b) von Seiten der aufnehmenden Kultur hierfür keine Anerkennung erhalten. Im Gegenteil, es entsteht die Struktur der repressiven Toleranz (Marcuse).

Bereits die cursorische Darstellung der Analyse der objektive Daten weist auf die Strukturtransformation in Bezug auf die interpretative Rekonstruktion der zentralen Begriffe zu Beginn dieses Aufsatzes hin. Ermöglicht wurde mittels der Analyse ein Verstehen des Falls im Allgemeinen wie im Besonderen, was uns zur Formulierung einer abschließenden Fallstrukturhypothese führt:

Das störende Verhalten der Jugendlichen im Unterricht und das Autoritätsproblem des Förderlehrers hat drei Ebenen:

1. **Die Ebene der Institution Schule:** Eingebunden in den schulischen Kontext stehen den Mercator-Förderlehrer keine schulischen Sanktionsmöglichkeiten zu Verfügung (Noten, Eintragungen etc.), wodurch sich für die Schüler ein „Verhandlungsraum“ um Regeln und Verhaltensweisen öffnet, zumal der Förderlehrer nicht dem Lehrkörper der Schule angehört. Zugleich basiert das Angebot vordergründig auf Freiwilligkeit, die Schüler werden jedoch entweder von den Eltern oder Lehrern „empfohlen“, wodurch sich a) die Struktur der Entmündigung und b) die Struktur der Stigmatisierung vonseiten der Schule in Richtung der Schüler andeutet. Aufseiten der Schüler resultiert hieraus das von dem Förderlehrer geschilderte Verhalten im Unterricht. Die Schüler polen die Stigmatisierung und Entmündigung um, sie steuern das Unterrichtsgeschehen und gehen aus ihrer Perspektive nicht als Stigmatisierte und Entmündigte,

sondern sie entmündigen den Förderlehrer in dem sie die *Struktur des pädagogischen Einzelkämpfers*“, dem keine Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen aufdecken und stigmatisieren in Folge den Förderlehrer respektive Mercatorunterricht. In Tradition der psychoanalytischen Pädagogik führt dies dazu, dass das schwache ICH der Jugendlichen durch das schwache – institutionelle – ICH des Lehrers „Aufwind“ bekommt und daraus seine „Stärke“ zieht. Dadurch wird das ICH der Jugendlichen nicht durch einen pädagogischen Prozess, durch Bildung herangebildet, sondern durch einen Kampf um die Deutungshoheit, was sich im Unterrichtsgeschehen zeigt.

2. **Die Ebene der Gesellschaft:** Auf der Ebene der Gesellschaft wirkt die *biographische Struktur der kulturellen und sozialräumlichen Entwurzelung*, die
3. **sich auf der Ebene der Gemeinschaft** als *biographische Struktur der kulturellen und sozialräumlichen Entwurzelung realisiert*, da sich aufgrund der institutionellen Diskriminierung - langfristig - bei den Jugendlichen kein „Alltag der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft“ entwickelt und sie so weitestgehend auf die Deutungsmuster der eigenen Ethnie angewiesen sind.

6. Vorzuschlagende Intervention

Aufgrund der Analyse im Rahmen der kollegialen Beratung wurde es für den Mercator-Förderlehrer möglich, eine verstehende Haltung gegenüber den drei kurdischen Jugendlichen einzunehmen, was nicht gleichzusetzen ist mit „ihnen alles durchgehen zu lassen“. In dem die Handlungsroutinen der Jugendlichen im Unterricht, ihre kulturellen Hintergründe und die Migrationsfolgen, von denen sie betroffen sind „verstanden“ wurden, kann den Jugendlichen, ohne Entwertungsprozesse pädagogisch begegnet werden und dann eine geeignete Interventionsstrategie eingeschlagen werden, die sich von den üblichen (pädagogischen) Sanktionen deutlich und wohltuend abgrenzt.

So wäre es z.B. ein Ansatzpunkt, den Kulturkonflikt zu thematisieren und den Jugendlichen, im Sinne der stellvertretenden Deutung, ihre Situation aus einer anderen, neuen Perspektive und so Krisenbewältigungsmöglichkeiten zugänglich zu machen, bzw. diese erst zu eröffnen.

Denn Bildungsprozesse eröffnen sich unter den Bedingungen und in der Logik der Bewältigung von Krisen.⁹ Aus diesem Grund liegt es nahe, im Rahmen des Zweitspracherwerbs den Kulturkonflikt zum Unterrichtsinhalt werden zu lassen und so auf zwei Ebenen pädagogisch tätig zu werden, auf der Ebene der Sprachvermittlung und auf der Ebene der reflexiven Kulturvermittlung. Gleiches gilt für persönliche und berufliche Zukunftsperspektive der Jugendlichen, die sie auf Grund ihrer prekären Situation nicht einmal ansatzweise überblicken noch „planen“ können und sie in diesem Bereich – im schlimmsten anzunehmenden Fall – auf Fremddeutungen von Personen im Nahbereich angewiesen sind, die ihrerseits gescheitert sind. Aus dieser Perspektivlosigkeit folgt in der Regel Frust mit den bekannten Folgen, die sich unter anderem im Unterricht widerspiegeln.

Im dem nun, Lebens- bzw. Alltagsthemen der Jugendlichen, selbst zum Inhalt werden und sie somit neue Perspektiven für sich entwickeln, wird der Förderlehrer zum „signifikanten Anderen“, dies unter Bedingung pädagogischer Freiwilligkeit und fehlender Sanktionen. So entwickelt sich langfristig ein professionelles pädagogisches Verhältnis und die Jugendlichen erhalten zudem, über die Unterrichtsinhalte hinaus, die Möglichkeit a) eine Person aus der Kultur, in der sie jetzt leben, als „Vorbild“ wahrzunehmen und b) sich vertrauensvoll mit ihren Sorgen und Problemen an den Förderlehrer zu wenden. Dadurch ändert sich die Struktur und der Aufgabenbereich des Förderlehrers. Er ist nun nicht mehr nur Sprachvermittler, sondern wird als Person zum Kulturrepräsentanten und -vermittler und zu demjenigen, der auf weitere Hilfs- und Unterstützungsstrukturen im Hilffssystem verweisen kann.

7. Stellenwert der Fallrekonstruktion in der Ausbildung zum Mercatorförderlehrer

Am Beispiel des Falls „Migrationsjugendliche mit Integrationsproblemen“ haben wir in diesem Aufsatz die kollegiale Beratung im Rahmen der Ausbildung zu Mercator-Förderlehrern vorgestellt. Mittels dieser Vorgehensweise konnte erreicht werden, dass sich auf der

⁹ vgl. hierzu ausführlich Oevermann, U., Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. Unveröffentlichtes Manuskript. Basel 2009.

individuellen Ebene der Förderlehrer - auf Basis des Verstehens - eine professionell-reflexive Haltung entwickeln konnte, die sich in der Unterrichtspraxis als pädagogisches Selbstbewusstsein äußerte, etwa dadurch, dass sich die Lehrer nunmehr nicht mehr „aus dem Konzept bringen lassen“.

In den reflexiven Mittelpunkt kann nun die pädagogische Konfliktbearbeitung rücken, da der Mercatorlehrer nicht mehr „persönlich betroffen“ auf die Störungen der Schüler reagiert, sondern er weiß um deren strukturelle Ursachen. „Konflikte sind idealer Stoff der Thematisierung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. In ihnen müssen Interessen nicht erst dialogisch herausgearbeitet werden, sondern sie sind häufig im Konflikthandeln direkt erkennbar. Auch der Selbstbestimmungsimpuls wird erkennbar, indem für die eigenen Interessen gekämpft wird. Es geht aber nicht nur um eine einfache brutale Selbstdurchsetzung, sondern auch um Auseinandersetzung mit dem Konfliktgegenüber und die Suche nach Lösungen. (...) Statt aber Konflikte als ideale Chance für Bildungsarbeit zu nutzen, besteht pädagogisches Handeln häufig darin, Konflikte zu vermeiden oder durch Eingriffe oder Sanktionen ohne direkte Beteiligung der Betroffenen 'zu lösen'. Konflikte werden nur in ihren negativen und riskanten Aspekten betrachtet und nicht mit ihren positiven Chancen wahrgenommen“.¹⁰

Ein Weiteres kommt hinzu. Indem nun nicht mehr Routinelernen im Vordergrund steht, sondern Konflikte (oder Krisen) und deren (vermeintliche) Bewältigung, entsteht (neben Bildung!) für die Jugendlichen die Möglichkeit alltagspragmatisch eben diese Krisen sprachlich - wie im Mercatorunterricht vorgesehen - zu thematisieren und eventl. zu lösen und dies gerade nicht durch „Flucht“, Fernbleiben oder Aussitzen oder im ärgsten Falle durch körperliche Gewalt. Ebenso müsste sich dann der Mercatorunterricht mehr in Richtung Alltags- und Krisenbewältigung richten und entwickeln als in Richtung Erlernen von Techniken oder Methoden. Gelingt Ersteres, wird in der Regel auch das Weitere selbstverständlich. Wie sich in den Interventionsvorschlägen zeigte, bleiben diese gerade nicht auf der individuellen Ebene stehen, sondern weisen auf strukturelle notwendige Veränderungen in der Pädagogik der

¹⁰ Sturzenhecker, B., Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. in: Rauschenbach, T., et al., Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 20 ff.

Mercator-Ausbildung hin. Diese Vorschläge sind abduktiv entwickelt worden, also aus den Bedingungen der Praxis selbst, sie sind durch die Analyse des Falls erst sichtbar geworden.

Durch das Verfahren der Fallrekonstruktion im Rahmen der kollegialen Beratung haben sich die Teilnehmer unter Anleitung zugleich Theorien erschlossen, die ihnen geholfen haben, den Fall im Anschluss an die Analyse besser zu verstehen. Daraufhin konnten unmittelbar Lösungsvorschläge erarbeitet und in die Praxis umgesetzt werden. So war eine zentrale Erkenntnis, dass die Schule, die sich als Mercatorstandort meldet, dem Mercatorförderlehrer innerhalb der Institution einen eindeutigen professionellen Status zuweisen muss, damit er mit diesem Status nicht nur von den Schülern, sondern auch von den Lehrern wahr- und ernstgenommen wird. Dieses Vorgehen wurde dann mit den Schulen vertraglich vereinbart.

Eine wesentliche Schwierigkeit im Rahmen der Fallrekonstruktionsarbeit besteht (1) im Einbringen von realen Fällen und (2) dem „Sammeln“ von Primärdaten durch die Mercatorlehrer. Aufgrund der Unkenntnis des Verfahrens der Fallrekonstruktion und des vermeintlichen Datenschutzes bringen die Mercatorlehrer meist keine schriftlichen Primärdaten in die Sitzungen ein, seien dies Aufsätze, anonymisierte Daten etc. Daher ist es immer wieder wichtig darauf hinzuweisen, dass die Daten anonymisiert sein müssen und es eine ethische Verpflichtung im Rahmen professionellen Handelns gibt, mit diesen Daten sensibel umzugehen. Zentral und unverzichtbar ist jedoch, dass der Fall nur bearbeitet werden kann, wenn verschriftlichtes Material vorliegt, damit nicht Meinungen analysiert werden, sondern Protokolle sozialer Wirklichkeit.

Die kollegiale Beratung hat nicht nur zu einer qualitativen Verbesserung der schulischen Praxis geführt, sondern auch zum „Verstehen der Schüler“. Häufigste Rückmeldung war, dass in dem Moment, in dem die Lehrer die Schüler „verstanden“ haben, sich die pädagogische Situation entspannte und aus diesem Verstehen heraus, den Schülern professionelle Hilfen angeboten werden konnten. Die diagnostische Fähigkeiten haben sich gesteigert; damit wurde das Handeln in schwierigen Situationen verbessert; die je spezifische Praxis wurde professionalisiert und strukturiert.

Häufig sind die Mercatorlehrer auf Grund der mangelnden Zeit nicht in alle schulischen

Abläufen eingebunden und haben daher auch wenig Möglichkeiten, sich mit Kollegen fachlich auszutauschen. Auch Unterrichtsplanung und -auswertung findet meist „im stillen Kämmerlein“ statt. Die kollegiale Beratung ermöglicht nun, diese Struktur des Einzelkämpfers aufzubrechen. Eine (Fall-) Interpretationsgemeinschaft trifft sich regelmäßig zur kollegialen Beratung, in denen der jeweilige Fall und dessen Falldynamik zur Analyse stehen. Da der Lehrende in der Praxis - in Situationen, die nicht routinisiert sind - unter Handlungs- und Entscheidungszwang steht, handelt er intuitiv, d.h. gemäß seiner alltagstheoretischen Vorerfahrungen. Die kollegiale Beratung hilft nun, die intuitive Handlungspraxis professionell zu gestalten und zu erweitern. So ergab sich die Möglichkeit, nicht nur Rückmeldungen und Anregungen zu bekommen, sondern insbesondere die Möglichkeit der Selbstvergewisserung. Es zeigte sich, dass mittels dieses fallrekonstruktiven Verfahrens, die Beteiligten beginnen, ihre pädagogische Praxis professionell zu begründen. Gerade im Kontext der Mercator-Schulen, deren Klientel Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind, kommt der kollegialen Beratung und dem daraus resultierendem Verstehen der kulturellen Hintergründe und der biographischen Verstrickungen entscheidende Bedeutung zu. Mit dem Begriff des „Verstehens“ (Weber) ist hier nicht ein „empathisches Verstehen aus Betroffenheit“ heraus gemeint, sondern ein (strukturelles) Verstehen der Falldynamik. Die kollegiale Beratung bietet hierfür die notwendige Rahmung, um mittels (realen) Fällen (1) theoriegenerierend tätig zu werden und (2) die Mercatorausbildung zu professionalisieren.

Verf.:

Prof. Dr. Bernhard Hauptert, Kath. Fachhochschule Mainz. Saarstr. 3, 55122 Mainz.

Dipl. Soz. Päd. Ingo Schenk, Referent für Grundsatzfragen und Organisationsentwicklung:
Landesjugendpfarramt der evangelischen Kirche der Pfalz, Unionsstraße 1, 67657
Kaiserslautern.