

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Erich Sulzer, geboren am 11.04.1965 in Graz, erkläre,

1. dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Fladnitz, am 14. September 2010

.....

Unterschrift

32) Wenn, woran merken Sie das?

33) Wie sieht es aus, wenn sich ein Ausbilder nicht korrekt benimmt?

34) Wenn sich ein Ausbilder / Betreuer nicht korrekt benimmt, was passiert dann?

35) Welche Vorgangsweise würde Sie passend finden?

36) Woran merken Sie, dass die Ausbilder in einem Team arbeiten?

37) Haben Sie das Gefühl, dass sich die Ausbilder und BetreuerInnen, psychologischer Dienst, SozialpädagogInnen untereinander austauschen über die Jugendlichen?

38) Woran merken Sie, ob das Team gut funktioniert, die Leute sich verstehen?

39) Würden Sie nochmals im ABZ beginnen?

40) Wenn ja, warum ?

41) Wenn nein, warum ?

Leitfaden Jugendliche/Auszubildende

- 1) Was glauben Sie, wollen die Ausbilder, speziell hier in der Werkstätte, dass Sie erreichen ?
- 2) Wie kommen Sie zu diesen Zielen ?
- 3) Werden diese vereinbart ?
- 4) Wie können Sie an der Gestaltung dieser Ziele mitarbeiten ?
- 5) Wer kontrolliert diese Ziele ?
- 6) Wer beurteilt, ob Sie diese Ziele erreicht haben ?
- 7) Warum glauben Sie, handeln die Ausbilder so, wie sie handeln (Beispiel und Erklärung) ?

- 8) Haben Sie das Gefühl, dass Sie hier zu Respekt erzogen werden ? Wenn, woran merken Sie das ?
- 9) Woran merken Sie, dass die Ausbilder Respekt vor Ihnen haben ?
- 10) Wie zeigen Sie diesen Respekt ?

- 11) Haben Sie das Gefühl, dass Sie hier zur Selbstständigkeit erzogen werden ? Wenn, woran merken Sie das ?
- 12) Woran merken das andere ?
- 13) Was ist dann besonders hilfreich für Sie ?

- 14) Wenn Sie eine Arbeitsaufgabe bekommen, wie wird diese dann erklärt ?
- 15) Wenn die Aufgabe zu groß, zu umfangreich ist, was passiert dann (Sie, der Ausbilder) ?
- 16) Was würden Sie in einer solchen Situation brauchen ?

- 17) Wie gehen Sie mit schwierigen Arbeitssituationen um (Termindruck, Fehler, Stress) ?
- 18) Wie gehen die Ausbilder mit Ihnen dabei um ?
- 19) Was hilft Ihnen dabei und was nicht ?

- 20) Wenn ein Fehler in der Arbeit passiert, wie wird dann damit umgegangen ?
- 21) Was davon ist hilfreich, was nicht ?

- 22) Haben Sie das Gefühl, dass Sie sich in Ihrer Zeit im ABZ verändert haben (Selbst, Identität) ?
- 23) Wenn, wie, wohin und warum ?
- 24) Warum glauben Sie, ist das passiert ?

- 25) Wo, wie und von wem erhalten Sie soziale Anerkennung ? Was verstehen Sie darunter ?
- 26) Wo bekommen Sie soziale Anerkennung von den Ausbildern ?
- 27) Wie wirkt sich diese aus ?

- 28) Von wem bekommen Sie Rückmeldungen ?
- 29) Welche Rückmeldungen bekommen Sie von den Ausbildern ?
- 30) Was passt daran, was nicht ?

- 31) Haben Sie das Gefühl, dass das ABZ, die Ausbilder auf ihre Entwicklung (beruflich, persönlich) und auf ihre Gesundheit achten ?

sich an eine Situation, wo das Handbuch für Sie hilfreich war ? /Wo war das Handbuch für Sie nicht hilfreich ? Wo haben Sie gegen einen Grundsatz des Handbuches gehandelt ?

33. Was wäre noch wichtig zu sagen ?

Ergänzungsfragen Leitung

1. Wie vermitteln Sie die Grundsätze des pädagogischen Handbuches ?
 2. Wie stellen Sie sicher, dass neue MitarbeiterInnen sich nach den Grundsätzen des pädagogischen Handbuches verhalten ?
 3. Nennen Sie eine oder mehrere Situationen, in denen Sie bemerkt haben, dass ihre MitarbeiterInnen nach den Grundsätzen des pädagogischen Handbuches gehandelt haben ?
 4. Nennen Sie eine oder mehrer Situationen, in denen Sie bemerkt haben, dass ihre MitarbeiterInnen nicht nach den Grundsätzen des pädagogischen Handbuches gehandelt haben (wenn ihnen keine einfällt, erfinden Sie welche) ?
 5. In welchen Bereichen können Sie als Leitung als ein Vorbild für die MitarbeiterInnen handeln ?
 6. In welchen Bereichen können Sie als Leitung als ein Vorbild für die Auszubildenden handeln ?
34. Super, umfangreich, gibt glaub ich für alles was her

Anhang

Leitfaden MitarbeiterInnen

1. Wie haben Sie vom pädagogischen Handbuch erfahren ?
2. Wann verwenden Sie das pädagogische Handbuch ?
3. Wann ist das Handbuch Thema ? Wie wird über das Handbuch gesprochen?
Erinnern Sie sich an eine konkrete Situation ?
4. Was sind die Grundsätze ihres Handelns mit MitarbeiterInnen ?
5. Was sind die Grundsätze ihres Handelns mit Auszubildenden ?
6. Was verstehen Sie unter Selbstständigkeit bei MitarbeiterInnen ?
7. Was verstehen Sie unter Selbstständigkeit bei Auszubildenden?
8. Wie erreichen Sie Selbstständigkeit bei Auszubildenden?
9. Was verstehen Sie unter Respekt zwischen MitarbeiterInnen?
10. Was verstehen Sie unter Respekt zwischen MitarbeiterInnen und Auszubildenden?
11. Wie gehen Sie selbst mit schwierigen Arbeitssituationen um (Termindruck, Fehler) (Beispiel)?
12. Wie wird mit Ihnen in schwierigen Arbeitssituationen (Termindruck, Fehler) von Seiten der MitarbeiterInnen umgegangen?
13. Wie wird mit Ihnen in schwierigen Arbeitssituationen (Termindruck, Fehler) von Seiten der Leitung umgegangen?
14. Wie gehen Sie in schwierigen Arbeitssituationen (Termindruck, Fehler) mit den Auszubildenden um?
15. Wo bekommen Sie soziale Anerkennung (Team, Leitung, Auszubildende)
16. Wo, Wie und von wem erhalten die Auszubildenden soziale Anerkennung?
17. Wo finden die Auszubildenden ihre Vorbilder? Wo sind Sie Vorbild für die Auszubildenden?
18. Was verstehen unter einer Eigenverantwortung?
19. Wie wird diese bei den Auszubildenden gefördert (Beispiel) ?
20. Wie strukturieren Sie Zielvorgaben (große, kleine Ziele, Zielschritte) für die Auszubildenden (Beispiel) ?
21. Wie geben Sie Feedback ?
22. Wie bekommen Sie Feedback ?
23. Wie gehen Sie mit Feedback um ?
24. Angenommen ein Auszubildender ist schon wesentlich besser als die anderen, wie würden Sie vorgehen, damit die anderen von seinem Verhalten profitieren könnten ?
25. Angenommen ein Auszubildender hat einen Fehler gemacht (Werkstück unbrauchbar), wie würden Sie damit umgehen ?
26. Wie gehen Sie damit um, wenn ein Auszubildender Ihnen ein persönliches Problem mitteilt (Beispiel) ?
27. Wenn ein Betreuer sich nicht korrekt benimmt, wie wird damit umgegangen (Beispiel) ?
28. Wenn sich ein Jugendlicher nicht korrekt benimmt, wie wird dann damit umgegangen (Beispiel) ?
29. Was sind die wichtigsten Regeln, an denen sich die Auszubildenden orientieren können ?
30. Geben Sie Beispiele für eine gelungene Teamarbeit.
31. Geben Sie Beispiele für eine nicht gelungene Teamarbeit.
32. Was könnte aus ihrer Sicht noch getan werden, damit das Handbuch den Bedürfnissen der Auszubildenden noch besser gerecht wird ? Erinnern Sie

Schermann, Norbert (2002): Die Auswirkungen von Qualitätsmanagement in Sozialen Dienstleistungen in Österreich. Eine empirische Untersuchung mit Führungskräften im Bereich des Sozialmanagements, veröffentlicht im Internet, <http://www.ihratelier.at/qm-studie.pdf>, download am 05.08.2010

Spiegel, Hiltrud von (1998): Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Der Nagel 60/1998, veröffentlicht im Internet im Juni 2003, <http://www.abafachverband.org/index.php?id=32>, download am 10.08.2010

Thomae, Markus (1996): Die Lernende Organisation beobachtet. Zur Soziologie organisationalen Lernens. Internet-Dokumentenserver der Bibliothek der Universität Konstanz. http://www.kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2000/374/pdf/374_1.pdf, download am 14.8. 2005

Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation, Verlag Hans Huber, 2. Auflage.

Sekundärzitate:

Franklin, J.L.;Trasher, J.H.(1976): An introduction to program evaluation. Wiley.
Zitiert in: **Wottawa**, Heinrich; Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation, Verlag Hans Huber, 2. Auflage.

Internet:

Download vom 14.12.2008:

- Seitentitel: Theorie
- Herausgeber: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie.
- Autor(en): [Wikipedia-Autoren](#), siehe [Versionsgeschichte](#)
- Datum der letzten Bearbeitung: 18. November 2008, 17:25 [UTC](#)
- Versions-ID der Seite: 53143808
- Permanentlink:
<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Theorie&oldid=53143808>
- Datum des Abrufs: 14. Dezember 2008, 18:41 UTC

Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2009): Steirischer Sozialbericht 2007/08. Graz, www.soziales.steiermark.at, download am 10.07.2010

Ausbildungszentrum des Landes Steiermark, Beschreibung der Leistungen, <http://www.soziales.steiermark.at/cms/ziel/2462189/DE/>, download am 05.08.2010

Beer, Thomas (1996): Evaluation von Supervision – Zur Erforschung der Wirkung von Supervisionsprozessen. Diplomarbeit an der Universität Osnabrück.
<http://www.dgsv.de/pdf/Beer.pdf>, download am 4.4.2010

LEVO II D 2010

http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/10735315_10024850/55f1c7a5/Leistungsbeschreibung%2004%20%20EGH-WS%20BHG.pdf, download am 05.08.2010

IFER – Unternehmensberatung: Glossar Soziale Systeme. http://www.ifer-sic.de/glossar/systeme/lernende_organisation.htm, download am 5.12.2009

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme – Grundzüge einer allgemeinen Theorie. Frankfurt. Suhrkamp. Zitiert in: **Thomae**, Markus (1996): Die Lernende Organisation beobachtet. Zur Soziologie organisationalen Lernens. Internet-Dokumentenserver der Bibliothek der Universität Konstanz. http://www.kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2000/374/pdf/374_1.pdf, download am 14.8. 2005

Maturana, H. (1983): Reflexionen - Lernen oder ontogenetische Drift. In: Delfin II, S. 60 - 71. Zitiert in: **Thomae**, Markus (1996): Die Lernende Organisation beobachtet. Zur Soziologie organisationalen Lernens. Internet-Dokumentenserver der Bibliothek der Universität Konstanz. http://www.kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2000/374/pdf/374_1.pdf, download am 14.8. 2005

Müller, Wolfgang C. (1998): Sozialpädagogische Evaluationsforschung. Ansätze und Methoden praxisbezogener Untersuchungen. in: Rauschenbach, Thomas; Thole, Werner (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Juventa, S. 157-177

Müller-Kohlenberg; Münstermann, Klaus (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Leske + Budrich.

Priebe, S. et al. (1995): Subjektive Evaluationskriterien in der psychiatrischen Versorgung - Erhebungsmethoden für Forschung und Praxis. Psychiatrische Praxis 22/1995. Stuttgart: Thieme Verlag. S.140-144.

Rauschenbach, Thomas; Thole, Werner (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Juventa.

Rose, Barbara (2004): Wer bestimmt die Qualität? Anmerkungen zum Qualitäts-Diskurs und seinen Wirkungen in der Sozialen Arbeit. in: **Beckmann,** Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2004) Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschuch, Andreas; Schnurr, Stefan. (2004): Konflikte um Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffes. In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2004) Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schein, Edgar H. (1997): Wenn das Lernen im Unternehmen wirklich gelingen soll. Harvard Business Manager 3/97.

Senge, Peter M. (1997): Wir müssen „Lernen“ neu denken. Organisationsentwicklung 4/97.

Senge, Peter M. (1999): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart. 7. Auflage.

Siedler, Nikolaus (2004): Sinn und Nutzen einer Sozialarbeitswissenschaft. Eine Streitschrift. Lambertus.

Simon, HB. Fritz (1997): Können Organisationen lernen? Und wenn ja, warum sollten sie? Hernsteiner 4/97

Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Waxmann. Münster.

Strunk, Andreas (2005): Veränderungsmanagement In: Maelicke, Bernd (2005) Innovation und Management in der Sozialwirtschaft. Luchterhand.

Ulrich, D./von Glinow, M.A./Jick, T. (1993): High-Impact Learning - Building and Diffusing Learning Capability. In: Organizational Dynamics, 23., Autumn, S. 52 - 66.

Wehaus, Rolf (2005): Qualitätsmanagement. In: **Maelicke,** Bernd (2005) Innovation und Management in der Sozialwirtschaft. Luchterhand.

Wimmer, Rudolf (1999): Wie lernfähig sind Organisationen? Zur Problematik einer vorausschauenden Selbsterneuerung sozialer Systeme; In **Hjel,** P.M.; Stahl, H.K. (Hrsg) 1999: Management und Wirklichkeit, Carl Auer Verlag

Hallett, Chris; Harris, John (2004): Der Konflikt um Dienstleistungsqualität. Eine britische Perspektive. in: **Beckmann**, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2004) Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haubrich, Karin (2009): Evaluation in der Sozialen Arbeit in Deutschland. Entwicklungslinien und Besonderheiten der Evaluationsdebatte am Beispiel der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. In **Widmer**, Thomas; Beywl, Wolfgang; Fabian Carlo (Hrsg.)(2009): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. VS Verlag, S. 420-427).

Heil, Karolus (2001): Ziele, Probleme und systematisch-methodische Gesichtspunkte der Evaluation sozialer Arbeit In Heil, Karolus; Heiner, Maja; Feldmann, Ursula (2001): Evaluation in der sozialen Arbeit, Eigenverlag des deutschen Vereines für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt.

Heiner, Maja (1999): Qualitätsentwicklung durch Evaluation in: Petrandner, Franz; Speck, Otto (Hrsg.) (1999) Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, Reinhardt, S. 83 – 86.

Komrey, Helmut (2000): Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen in: **Müller-Kohlenberg**; Münstermann, Klaus (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Leske + Budrich, S. 19 – 58.

König, Joachim (2007): Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg, Lambertus.

Krüger, Wilfried (2006): Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung. Gabler, Wiesbaden, 3. überarbeitete Auflage.

Kühl, Wolfgang (2000): Bewerten und Beraten – Qualität Sozialer Arbeit durch Evaluation und Supervision. In: **Müller-Kohlenberg**; Münstermann, Klaus (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Leske + Budrich. S. 287-294.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung Band 1: Methodologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 3. Auflage.

Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 3. Auflage.

Loidl-Keil, Rainer (2009): Evaluation in der Sozialarbeit in Österreich – auf dem Weg zu einem neuen Verständnis und aktiver Auseinandersetzung In **Widmer**, Thomas; Beywl, Wolfgang; Fabian Carlo (Hrsg.)(2009): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. VS Verlag, S. 420-427).

Maelicke, Bernd (2005): Führung und Zusammenarbeit. In: Maelicke, Bernd (2005) Innovation und Management in der Sozialwirtschaft. Luchterhand.

Maelicke, Bernd (2005b): Innovation und Management in der Sozialwirtschaft. In: Maelicke, Bernd (2005) Innovation und Management in der Sozialwirtschaft. Luchterhand, S. 9-18.

Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 5. Auflage.

10. Literaturverzeichnis

Argyris, Chris (1985): Strategy, change and defensive routines. Boston.

Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1999/1996): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart.

Ausbildungszentrum des Landes Steiermark (2007): 80 Jahre ABZ – von der „Landes-Pflege- und Ausbildungsanstalt für krüppelhafte männliche Jugendliche“ zum „Ausbildungszentrum des Landes Steiermark – Lehrwerkstätten Graz – Andritz“. Unveröffentlichte Festschrift.

Ausbildungszentrum des Landes Steiermark (2008): Wie wir arbeiten. Pädagogisches Handbuch auf der Basis des Leitbildes. Unveröffentlichtes Dokument.

Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Suhrkamp. Frankfurt a.Main.

Baumgartner, Edgar (2000): Evaluationen für wen ? Meta-evaluative Anmerkungen zu Evaluationssettings in der Sozialen Arbeit. in: Rauschenbach, Thomas; Thole, Werner (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Juventa, S. 241-246.

Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2004) Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Beresford, Peter (2004): Qualität sozialer Dienstleistungen. Zur zunehmenden Bedeutung von Nutzerbeteiligung. in: **Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark** (Hrsg.) (2004) Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohm, David (1990): Über Dialog. Unveröffentlichtes Manuskript; deutsche Übersetzung 1995: Mandl, Hanna; Mandl Christoph.

Braun, Hans (1999): Wirtschaftlichkeit und Qualitätssicherung in sozialen Diensten in: Petrandner, Franz; Speck, Otto (Hrsg.) (1999) Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, Reinhardt, S. 134-143

Eicher, Hans (1997): Können schlägt Wissen: Die Überwindung der „Lernenden Organisation“. Hernsteiner 4/97

Erlinger, Gudrun (2004): Selbstbestimmung und Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck.

Fatzer, Gerhard (1997): Lernen und Lernende Organisation – Mythos und Realität. Hernsteiner 4/97, Internet: <http://www.hernstein.at/herns/archiv/4-97/fatz.htm> vom 26.06.2000

Fengler, Jörg (2002): Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. Klett-Cotta. Stuttgart.

Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek

Foerster, Heinz von; Lethologie (1993). Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Untentscheidbarem; Merve, Berlin

organisationellen Lernhindernisse sein, um die Herausforderungen der sich verändernden Umweltbedingungen der Organisation bewältigen zu können und diesen eine Vision entgegenzustellen, die von Leitungsebenen und AusbilderInnen getragen wird.

Wenn daran eine formative, prozessbegleitende Evaluation, die unter Beteiligung der NutzerInnen eine Stärkung der Selbstevaluierungskompetenzen der derzeit noch widerständigen AusbilderInnen anknüpfen könnte, würde dies einerseits die Professionalität der AusbilderInnen stärken und könnte andererseits langfristig gesehen

„... eine Netzwerksteuerung mit wechselseitiger Kooperation und sozialem Austausch mit dem Ziel des Abbaus hierarchischer Steuerung nach dem Ausbau von Selbstorganisation und Selbstmanagement (...)“ (Maelicke, 2005, S. 92)

vorstellbar machen.

9. Schlusswort

Ausgangspunkt dieser Arbeit war ein Evaluierungsauftrag einer Einrichtung der Jugendhilfe, der sich die Veränderungen, die mit der Einführung eines pädagogischen Handbuchs (PH), das von den AusbilderInnen der Werkstätten mit Begleitung einer aussenstehenden pädagogischen Fachkraft vor ca. zwei Jahren entwickelt worden war, genauer ansehen und an die Beteiligten rückmelden sollte. Vor dem Hintergrund des qualitativen Evaluationsansatzes und der Theorie der Lernenden Organisation nach Argyris wurden zwei Ergebnisstränge erarbeitet. Der erste war die auftragsgemäße Auswertung der Auswirkungen des PH, der zweite Ergebnisstrang war die Interpretation der Interviewauswertungen vor dem Hintergrund der Lernenden Organisation.

Die Ergebnisse der Evaluierung wurden unter methodischer Einbeziehung der betreuten Jugendlichen als NutzerInnen erarbeitet. Dies hatte den Vorteil, dass erstens die Betreuungsqualität bezogen auf die Vorgaben des PH sichtbar gemacht wurde. Zweitens konnten auch Verbesserungsanregungen, die im Interesse der betreuten Jugendlichen lagen, untergebracht werden.

Auf der Ebene der AusbilderInnen zeigte sich ein Bild des Aufbruchs einiger, aber auch die wenig offen ausgesprochene Unzufriedenheit und Belastung anderer. Auch hier wurden Anregungen und Empfehlungen in Richtung Stärkung der Eigenkompetenz der AusbilderInnen angeboten.

Auf der Ebene der Leitung zeigte sich eine gemeinsame Vorstellung der Veränderung der pädagogischen Kompetenz, aber auch, dass Beziehungen der Leitungsebene emotional belastet sind und dass die Vision der Gesamtleitung noch keine ausreichenden Ankerpunkte gefunden hat.

Der zweite Erkenntnisstrang bezog sich auf den Ansatz der Lernenden Organisation. Hier wurden anhand eines Konfliktes, der den Ausgangspunkt für die Entstehung des pädagogischen Handbuchs bildete, bedeutende Lernhindernisse und ihre Funktionsweise dargestellt. Hierbei treffen die Erkenntnisse der Evaluation über die Auswirkungen des pädagogischen Handbuchs, die Notwendigkeit der Anpassung für die beforschte Organisation an die sich verändernde Umwelt und die Auswirkungen betrieblicher Kultur wie mentaler Modelle aufeinander. Somit könnte der den Schlusspunkt der vorliegenden Arbeit darstellende Themenbereich zugleich ein Ausgangspunkt für eine Bearbeitung der

Als Möglichkeit, so schwierige, über längere Zeiträume entstandene sekundäre Hindernisschleifen aufzulösen, führt Peter Senge (vgl. Senge, 1999, S. 292ff) die Möglichkeit des Dialogs nach David Bohm an. Während es bei der Diskussion um das Obsiegen der eigenen Argumente gegenüber dem der anderen geht, verfolgt der Dialog keinen kurzfristigen Zweck.

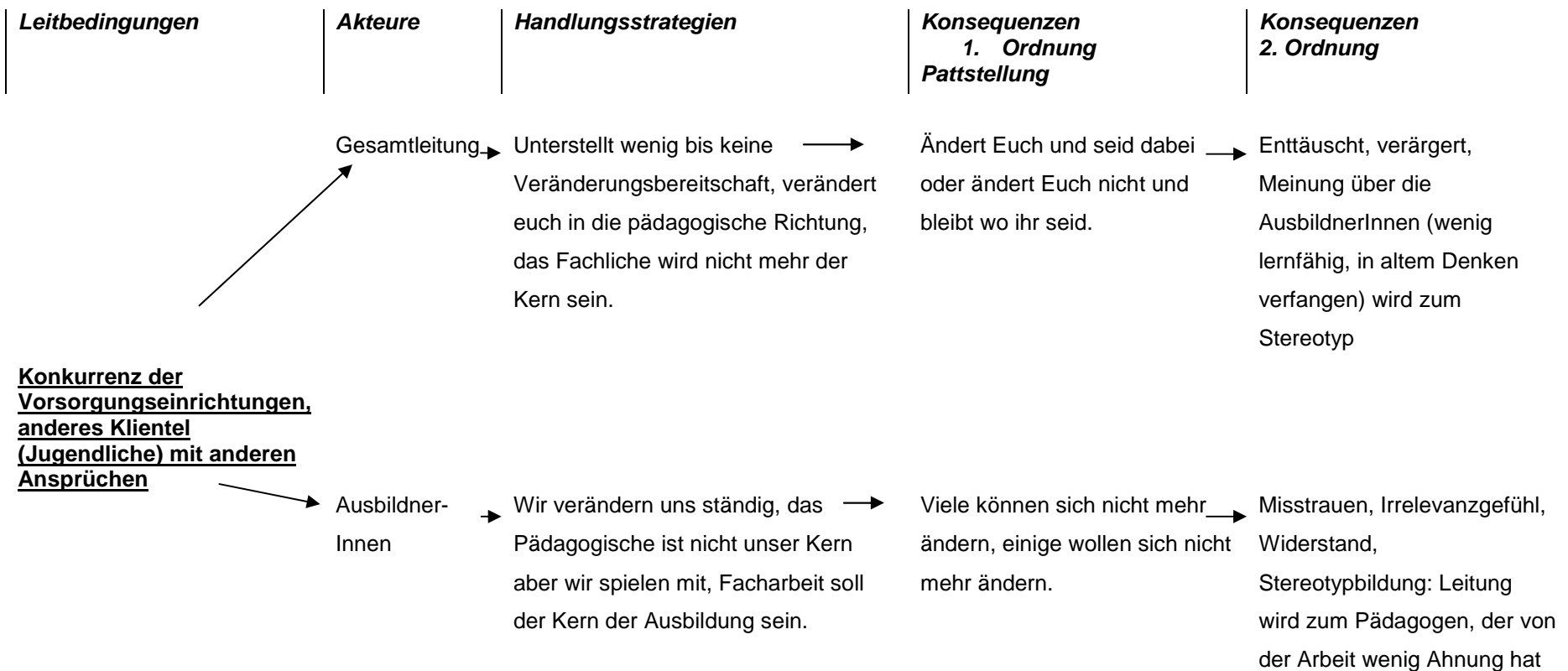
„In einem Dialog aber versucht keiner zu gewinnen. Jeder gewinnt ja, wenn irgendeiner gewinnt. Die Idee von Dialog ist eine andere. Es geht nicht darum, Punkte zu machen oder die eigene Meinung zu behaupten. Vielmehr bedeutet das Aufdecken des Irrtums einzelner, dass alle profitieren. Das ist eine Situation, die man „gewinnen-gewinnen“, das andere Spiel ist „gewinnen-verlieren“: Wenn ich gewinne, verlieren Sie. Dialog ist gemeinsames Teilhaben; da spielen wir nicht gegeneinander, sondern miteinander. In einem Dialog gewinnen alle.“ (Bohm, 1990, S. 7)

Senge beschreibt drei Bedingungen, damit der Dialog gelingen kann. Erstens müssen die TeilnehmerInnen ihre Annahmen über das Problem sichtbar machen, zweitens muss die Hierarchie zwischen den TeilnehmerInnen während des Dialogs aufgehoben werden und drittens braucht es eine/n helfende/n BegleiterIn, die/der den Dialog zusammenhält. (vgl. Senge, 1999, S. 296).

Gerade in der beschriebenen, seit Jahren andauernden Konfliktsituation, die auch schon von verschiedenen OrganisationsberaterInnen begleitet und evaluiert wurde, kann die Anwendung einer neuen, ungewöhnlichen Methode möglicherweise positive Veränderungen bewirken.

Sekundäre Hindernisschleifen bauen auf primären Schleifen auf, bilden die Grundlage für lernfeindliche Handlungsstrategien und haben insofern überindividuelle Bedeutung, als sie zum Interaktionsrepertoire von Gruppen in Organisationen gehören (vgl. Argyris, 1999/1996, S. 108).

Bezogen auf die untersuchte Organisation zeigt sich bei den Konsequenzen 2. Ordnung, dass unter den derzeitigen Bedingungen das vom Gesamtleiter angestrebte Doppelschleifenlernen nicht stattfinden kann.



Durchhalten	Entscheidung zwischen Beruf und Gesundheit treffen müssen	Gefühl Alleingelassen zu werden	Verschlossenheit, Versteckte Verletzbarkeit = Isolierung
<u>AusbilderInnen</u>			
<u>Leitvariable</u>	<i>Handlungsstrategie</i>	<i>Folgen für die Verhaltenswelt</i>	<i>Folgen für das Lernen und Effektivität</i>
Die Gesamtleitung möchte unsere pädagogische Schwäche beheben	Neue Maßnahmen und Aktionen als unweigerlich hinnehmen.	AusbildnerInnen werden als wenig lernwillig und starr wahrgenommen.	Lernen wird erschwert, wenig Effektivität und geringe Effizienz
Dauerkonflikte - Konflikte mit schwierigen KollegInnen sind kaum lösbar	Konflikte aushalten und aussitzen	Rückzug ins Team, Distanz zu anderen	Theorien werden nicht öffentlich gemacht
Erschöpfung und Veränderungsresistenz - Manche sind sehr erschöpft und können sich kaum verändern	Inakzeptables Verhalten muss abgemildert und doch ertragen werden, wenn es bei der Person wenig Veränderungsaussicht gibt.	Schadensminimierung, kein offener Austausch	Isolierung, wenig Veränderungseffektivität
Pseudokommunikation - Es gibt zu wenig echten Austausch	Unterscheidung zwischen beruflicher und ehrlicher, offener Kommunikation	Kommunikation wird als wenig sinnvoll erlebt.	Kein Austausch von Theorien und Ideen der Veränderung

Wie einführend erwähnt, sind primäre und sekundäre Hindernisschleifen die Stolpersteine auf dem Weg zu einer Lernenden Organisation. Primäre Hindernisschleifen werden vor allem über handlungsleitende Theorien der einzelnen AkteurInnen (AusbilderInnen, Fachleitung, Gesamtleitung) gebildet. Dabei erscheinen die Themenbereiche Respekt, Vertrauen, Anerkennung, Ansprechen von Konflikten und Ansprechen von Erschöpfung als relevant für die Auswertung. Die primäre Hindernisschleife lässt sich folgendermaßen darstellen:

(Übersicht 1: Darstellung basierend auf einem Schema von Argyris, 1999/1996, S. 104f.)

Leitvariable	Handlungsstrategie	Folgen für die Verhaltenswelt	Folgen für das Lernen und Effektivität
<u>Gesamtleitung</u>			
Geringe Erwartungen - Von den alteingesessenen AusbilderInnen ist keine Veränderung zu erwarten	Unterteilung in Veränderungs-willige/fähige und Veränderungs-unwillige/unfähige	Akteur wird als wenig zugänglich, wenig positive Rückmeldungen gebend und als wenig teamorientiert (er tut dann eh, was er will) wahrgenommen	Distanz Wenig Veränderungs-effektivität
<u>Fachliche Leitung</u>			
Mangelnde Anerkennung und Unterstützung von oben	Kooperation mit der Leitung bei gleichzeitigem Misstrauen ihr gegenüber.	Akteur wird von der Leitung als starr und wenig veränderungsfähig wahrgenommen, Akteur sucht die Anerkennung im Kreis seiner KollegInnen und Untergebenen	Distanz Isolierung Misstrauen Theorien werden nicht öffentlich gemacht
Pflichtloyalität - Zu meinen Leuten stehen	Eigene Leute sind stets zu schützen	Tendenziell einseitig schützen müssen	Mehr vom Gleichen = Einschleifen-Lernen
Wachsam sein müssen	Benachteiligungen und negative Entwicklungen für das eigene Klientel sichtbar machen	Veränderungen werden per se als mögliche Bedrohung wahrgenommen	Veränderungen sollen kontrollierbar sein = wenig Veränderungs-effektivität

8. Schlüsse zur Lernenden Organisation

Ausgehend von der einführenden Theorie zur Lernenden Organisation lassen sich die erarbeiteten Ergebnisse auch in dieser Hinsicht auswerten und interpretieren. Aufgrund der erhobenen Daten, die sich an den Bereichen des PH orientierten, konnte eine Differenz zwischen der handlungsleitenden und der vertretenen Handlungstheorie nicht empirisch nachvollziehbar festgestellt werden.

Was dagegen gut sichtbar wurde, war die Konfliktlinie zwischen den AusbilderInnen/Fachbereichsleitung und der Gesamtleitung. Dieser Konflikt, der sich vor allem um die pädagogische Lern(un-)fähigkeit der AusbilderInnen bewegt, lässt folgende Schlüsse zu:

In der Organisation findet derzeit auf Ebene der AusbilderInnen vor allem ein einschleifiges Lernen statt im Sinne von „Wenn der pädagogische Umgang der AusbilderInnen verbessert worden ist, dann ist wieder alles in Ordnung.“ Dagegen vertritt der Gesamtleiter die Vision eines ABZ, das „in Zukunft vor allem durch die Vermittlung sozialer Kompetenzen seinen Weiterbestand sichern soll“. Eine solche Veränderung betrifft stark die handlungsleitenden Werte und Normen der Organisation und ist durch Schulungsmaßnahmen allein nicht zu erreichen. Hier stoßen auch verschiedenen Arbeitskulturen aufeinander. Edgar H. Schein spricht in einem bekannten Artikel über die kulturelle unterschiedliche Prägung von Führungskräften, ArbeiterInnen und TechnikerInnen in Organisationen (Schein, 1997). Auch in der untersuchten Einrichtung lässt sich eine Kultur der AusbilderInnen feststellen, die sich als manuell schaffende FacharbeiterInnen verstehen und damit in deutlichem Gegensatz zur Leitung, einem Akademiker ohne Facharbeitserfahrung, stehen.

Als vorgefundene Lernsysteme lassen sich vor allem Model I Lernsysteme zeigen, die von selbstreferentiellen Annahmen ausgehen und diese Annahmen nicht öffentlich und überprüfbar machen.

Für ein Doppelschleifenlernen wäre jedoch ein Lernsystem II notwendig, in dem die beteiligten Personen offen und ohne Angst um Gesichtsverlust an einer Veränderung arbeiten.

Entwicklung von Selbstevaluationskompetenz über Supervision

Externe Evaluation ist ein wichtiger Input von außen, wenn es von Zeit zu Zeit darum geht, die eigenen Sichtweisen, Wahrnehmungen und angenommenen Erfolge mit einem fremden Blick überprüfen zu lassen.

Der Nachteil der externen Evaluation liegt jedoch darin, dass unangenehme Ergebnisse gerne ausgeblendet oder als nicht relevant interpretiert werden und dass durch die externe Evaluation noch kein Lernprozess in der Organisation, im Team garantiert wird.

Selbstevaluation wird dagegen als Evaluation von innen heraus verstanden. Die Fachkräfte wählen dabei selbst Teilbereiche ihres eigenen beruflichen Handelns aus, beschreiben diese, suchen Kriterien (z.B. woran merke ich, dass der Jugendliche im Bereich Selbständigkeit Fortschritte gemacht hat) und bewerten die Ergebnisse dann selbst.

Im ABZ wäre eine solche Entwicklung von Selbstevaluierungskompetenz über eine anfängliche begleitende Hilfestellung vorstellbar. In der Supervision können dabei vorbereitende und ergänzende Schritte gesetzt werden, bzw. kann die Selbstevaluation auch ein Projekt der Supervision sein.

Einzelne Schritte zum Aufbau einer Selbstevaluierungskompetenz könnten folgendermaßen aussehen:

1. Einigung auf den Aufbau einer Selbstevaluierung für bestimmte Ausbildungsbereiche
2. Vermittlung der Grundlagen von Selbstevaluierung durch eine/n EvaluationsbegleiterIn
3. Aufbau und Begleitung der AusbilderInnen bei einer beispielhaften Selbstevaluierung mit Unterstützung einer/s EvaluationsbegleiterIn
4. Vorbereitende, unterstützende und begleitende Schritte durch die Supervision (Zusammenarbeit EvaluationsbegleiterIn, SupervisorIn und AusbilderInnen)
5. Weitere Selbstevaluierungsprojekte durch die AusbilderInnen unter Supervisionsbegleitung.

Enttabuisierung von Burnout als Problem

In der Evaluierung wurden von den AusbilderInnen selbst deutliche Anzeichen von Burnout einzelner KollegInnen genannt. Dabei wurden zwei Faktoren genannt, die als kritisch hinsichtlich einer Burnoutgefährdung angesehen werden können. Erstens mangelnde Akzeptanz durch Jugendliche, zweitens langjährige Belastung in Kombination mit geringer Selbstreflexion und geringer Flexibilität. Burnoutgefährdete MitarbeiterInnen brauchen ein verständnisvolles und angstfreies Setting, um sich diesem Thema nähern zu können. Ein solches Setting herzustellen, bedarf gemeinsamer Anstrengungen von Leitung und Team.

Persönliche Zielentwicklung gemeinsam mit den Jugendlichen

Um die Jugendliche stärker in ihre Ziel- und Entwicklungsplanung einzubeziehen, empfiehlt sich die gemeinsame Entwicklung (Jugendliche und AusbilderInnen, SozialpädagogInnen) oder Adaptierung vorhandener Instrumente, um die Zielarbeit, sowie erreichte Entwicklungen für die Jugendlichen positiv und individuell sichtbar zu machen. Im Bereich der Arbeit von Menschen mit Behinderung gibt es durchaus adaptierbare Modelle (z.B. Handbuch der Individuellen Entwicklungsplanung der Lebenshilfe Wien).

Stärkerer Einbezug Jugendlicher in routinisierte Rückmeldeprozesse

Im Bereich der Sozialen Arbeit ist der Einbezug der Sichtweise der NutzerInnen, also jener Personen, die die Leistungen Sozialer Arbeit in Anspruch nehmen, möglich und sinnvoll. Die Präsentation zeigt, dass diese Leistung der Jugendlichen drei Vorteile bietet:

- die Fachkräfte müssen sich Gedanken machen, wie sie die Sichtweise der NutzerInnen erheben wollen
- die Jugendlichen als NutzerInnen werden in ihrem Erleben wahrgenommen und wertgeschätzt (wenn die Ergebnisse auch an die NutzerInnen rückgemeldet werden)
- und die AusbilderInnen treten automatisch in einen Lernprozess betreffend Zielsetzungen, Effektivität und Qualität ihrer Arbeit.

aber dennoch durchaus Anregungen, die in zukünftige Fortbildungen oder (Selbst-)Evaluierungen Einzug finden sollten.

Das PH ist – so gesehen – ein Meilenstein auf dem Weg zu einer Veränderung, die im besten Fall zu einer ständigen Überprüfung des eigenen Handelns auf persönlicher, Team- und Organisationsebene führt, um Verbesserungen in der praktischen Arbeit erzielen zu können. Entscheidend wird dabei natürlich sein, wie hoch der Druck von engagierten KollegInnen und den Leitungsebenen sein wird, damit dieser Prozess nicht über den Anforderungen des Alltags einschläft.

Aus den Ergebnissen der Evaluierung ergeben sich folgende mögliche Schwerpunktsetzungen für eine weitere Entwicklung:

Klare Konfliktlösungskompetenz und Schutzkompetenz der AusbilderInnen

Gerade weil unterschiedlichste Jugendliche mit ihren oft schwierigen biographischen Erlebnissen im ABZ unterrichtet werden, sind Spannungen, Aggressionen und auch Übergriffe unter den Jugendlichen möglich und wahrscheinlich. AusbilderInnen brauchen hier klare Konfliktlösungskompetenz im Sinne von „Wie gehe ich mit Konflikten um, wann soll ich regelnd eingreifen ...“ wie auch eine klar definierte Schutzkompetenz für Jugendliche, die es auch zu vermitteln gilt. Dass dies in einem komplexen System wie dem ABZ nur in Zusammenarbeit mit dem eigenen und anderen Teams funktioniert, liegt auf der Hand.

Konsequente Arbeit an den förderlichen Eigenschaft der guten AusbilderIn

Die AusbilderInnen vermitteln nicht nur fachliche Bildung, sie sind auch wesentliche Identifikationsfiguren für die Jugendlichen und zugleich Reibungspunkte. Gerade wegen ihrer zentralen Bedeutung ist neben einer regelmäßigen Abgleichung der gegenseitigen Sichtweisen (siehe die nächsten Punkte), eine konsequente Arbeit hinsichtlich Stärkung förderlicher bzw. Verringerung hinderlicher Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbilderInnen dringend anzuraten. Der Wille zu persönlicher und professioneller Entwicklung durch Selbstreflexion, Fortbildung und regelmäßige Supervision ist hierbei elementar, ebenso wie der Aufbau und die Pflege einer Teamkultur, welche diesen Willen stärkt.

Handeln die MitarbeiterInnen im Sinne der Leitlinien des PH?

Wie nehmen die Jugendlichen die MitarbeiterInnen, bezogen auf die Leitlinien des PH, wahr?

Bezogen auf die erste Frage lässt sich sagen, dass das PH von einem von der Leitungsebene initiierten Projekt über die intensive Zusammenarbeit vieler AusbilderInnen zu einem identitätsstiftenden Projekt wurde. Die Auseinandersetzung mit den explizit pädagogischen Ansätzen und Methoden gipfelte in einer offiziellen Präsentation, in der die AusbilderInnen als Team wieder eine tragende Rolle übernahmen.

Heute steht in der Wahrnehmung der AusbilderInnen weniger das im Jahre 2008 geschriebene PH im Vordergrund, als vielmehr seine Inhalte, Ansätze, Methoden und die darin auch vermittelten Werte. So gesehen löste das PH Veränderungen auf verschiedenen Ebenen aus, die heute ihren Abschluss hoffentlich noch lange nicht gefunden haben. Die deutlichsten Veränderungen betreffen sicherlich die vermehrte Einführung von Fallsupervision. Diese Inanspruchnahme von Supervision führt zur Veränderung fachlichen Handelns und hat damit Auswirkung auf alle im PH genannten Bereiche. Damit einhergehend gab es zumindest in einigen Bereichen Veränderungen im Modus hinsichtlich Besprechungen, die zu konkreteren und verbindlicheren Absprachen führten.

Die zweite Frage lässt sich generell mit einem „In der Regel ja“ beantworten. Die AusbilderInnen verhalten sich überwiegend im Sinne des PH. Dabei gibt es aber durchaus MitarbeiterInnen, die sich im Umgang mit den Jugendlichen oder mit Teammitgliedern nicht optimal verhalten. Dieses Verhalten ist für die anderen AusbilderInnen schwierig und führt ihrerseits zu Verhalten, das kritische Situationen zwar entschärft, die Ursachen aber nicht beseitigt. Hier könnte mehr Konfliktfreudigkeit Entlastung für beide Seiten bringen.

Bei der dritten Frage ist zuerst einmal erstaunlich, dass die befragten Jugendlichen, die durchaus einen repräsentativen Mix darstellen, die AusbilderInnen wesentlich weniger kritisch beurteilen als diese sich und ihre KollegInnen selbst. Die Jugendlichen betonen ihre allgemeine Zufriedenheit mit der Einrichtung und den AusbilderInnen. Sie finden die AusbilderInnen überwiegend im Einklang mit den Grundsätzen des PH. Die weiteren Sichtweisen und Wünsche der Jugendlichen sind

der Entwicklung von Möglichkeiten der Selbstevaluation aus den einzelnen Teams heraus. Eine ambivalente Haltung einzelner Teams oder Teammitglieder zum Thema „Bedeutung von Supervision“ kann diesen Prozess empfindlich stören.

6.5.4. Ziele und Zielarbeit: Was wahrgenommen wird und was nicht

Die Jugendlichen unterscheiden zwischen Zielen

- die im beruflichen Ausbildungsalltag durch die Auftragslage entstehen
- die sich durch den Ablauf ihrer Ausbildung ergeben
- die als Ziele der Ausbilder vermutet werden.

Während die beiden erstgenannten explizit, oft auch schriftlich weitergegeben werden, werden die den Ausbildern zugeschriebenen Ziele von den Jugendlichen zwar nur angenommen, sind ihnen jedoch gegenwärtig. Hier handelt es sich um übergeordnete Ziele wie „ein gute Fachkraft zu werden“, „in der Berufsschule bestehen zu können“, „einen Arbeitsstelle zu finden“. Dann gibt es noch Ziele wie „auf die Gesundheit schauen“, „zum Sport motiviert zu werden“, „selbstständiger zu werden“.

Auffallend ist nun, dass große Zielbesprechungen, die den individuellen Zielsetzungen und Entwicklungen der Jugendlichen dienen, diesen als solche nicht in Erinnerung sind. Daraus und aus den erstaunten Rückmeldungen der AusbilderInnen am Präsentationsnachmittag (Arbeitsnotizen zur Präsentation), lässt sich schließen, dass die bisher stattfindenden Zielbesprechungen von den Jugendlichen eher als Fremdbestimmung im Sinne einer Überprüfung bzw. Vorgabe von außen wahrgenommen werden, denn als Möglichkeit zur selbstbestimmten Zielsetzung.

7. Zusammenfassung und Empfehlungen

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse auf die Forschungsfragen rückbezogen und mit dem theoretischen Hintergrund verknüpft, um so Empfehlungen hinsichtlich des Evaluierungsgegenstandes anbieten zu können.

Die Ausgangsfragen dieser Evaluierung waren folgende:

Wie hat sich das im Rahmen der Leitbildveränderung erstellte PH auf die MitarbeiterInnen und die Jugendlichen ausgewirkt?

Lösungen. Unter konsensualen Lösungen werden solche verstanden, die mit der Sichtweise aller übereinstimmen.

Das gute Team vermittelt durch die aufgezählten Verhaltensweisen und durch seine hohe Problemlösungsfähigkeit jedem einzelnen Wertschätzung und Identitätsstärkung als gute AusbilderIn.

Das hervorragende Team geht noch einen Schritt weiter. Zum beruflichen Austausch kommt noch hinzu, dass seine Mitglieder auf persönlicher Ebene gut miteinander auskommen und dies auch durch gemeinsame Aktivitäten zeigen. Das hervorstechendste Merkmal ist jedoch, dass Supervision ohne Vorbehalte als ein professionelles Werkzeug regelmäßig zur Verbesserung der Arbeits- und Teamleistung herangezogen wird.

6.5.3. Supervision - zwischen dem Eingeständnis persönlicher Schwäche und einem Handwerkszeug professioneller Stärke

Supervision wird in der Einrichtung unterschiedlich wahrgenommen.

Supervision wird einerseits als ein Professionalisierungsinstrument wahrgenommen, das in seiner Leistungsfähigkeit dem fachlichen Austausch in der Einrichtung deutlich überlegen ist. In der Anwendung wird zwischen Fall- und Teamsupervision unterschieden und es werden auch die dazugehörigen Problemlagen richtig zugeordnet.

Auf der anderen Seite ist die Inanspruchnahme von Supervision ein Eingeständnis, dass die AusbilderInnen, das Team mit einem Problem, hier vor allem als Problem mit einem Jugendlichen, nicht zurechtkommt im Sinne von „Nur wer scheitert, braucht Supervision“.

Diese Sichtweise ist durchaus keine Besonderheit, sondern begleitet die Entwicklungsprozesse in Organisationen, die moderne Instrumente wie Supervision und/oder Coaching einsetzen (Beer, 1996).

Schwierig daran ist nur, dass solche Sichtweisen zumeist nicht offen geäußert werden, sondern, wie auch in diesem Fall, unbewusst mitschwingen. Dadurch ergeben sich Widerstände, die einer Verbesserung der Arbeitsqualität hinderlich sind. Supervision entstand aus dem Wunsch nach einer Qualitätsverbesserung in der Sozialen Arbeit, war anfangs stärker an der Aufsichtsleistung orientiert und steht für eine Reflexion des beruflichen Handelns, einer Suche nach Bewertung der eigenen Arbeit, ihrer Erfolge und Misserfolge, aber auch stärker als Mittel der Team- und Organisationsentwicklung (vgl. Kühl, 2000). Die Stärke liegt dabei gerade im Bereich

Grenzenlosigkeit meint eine Haltung, die sich entweder überfürsorglich über den Jugendlichen stülpt oder vereinnahmend dessen Abhängigkeit von anderen, vermeintlich Wissenden ausnützt.

Sinnvolle Rückmeldungen, die Wertschätzung aber auch Hinweise ausdrücken, sind ein wesentliches Element professionellen Handelns in der Arbeit mit Menschen. Das Fehlen von für die Jugendlichen verständlichem Feedback ist damit als wesentlicher Mangel anzusehen.

Die Anpassung der Arbeitsaufträge an die Fähigkeiten der Jugendlichen stellt wie das konstruktive Feedback einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildungsarbeit dar. Auch hier ist das individuelle Maß mitentscheidend für den Lernfortschritt.

6.5.2. Idealtypen des Teams

Für die begleitende und ausbildende Arbeit ist die produktive und offene Zusammenarbeit in Teams unerlässlich. Das gleiche gilt für die Kooperation mit anderen Teams und weiteren spezialisierten Diensten.

Aus der Auswertung der Interviews können drei Vorstellungen zu und von Teams gewonnen werden. Erstens *Team* generell, zweitens *das gute Team* und drittens *das hervorragende Team*.

Teams sollen sich durch Einigkeit in ihren Entscheidungen auszeichnen und sollen sich solidarisch untereinander wie gegenüber den Jugendlichen verhalten. Teams sollen nach außen offen sein und mit anderen relevanten Teams, Fachkräften und Fachstellen kooperieren.

Teams sollen sich bewusst sein, dass Teamkonflikte die Arbeitsqualität im Umgang mit den Jugendlichen negativ beeinflussen. Und Teams sollten auch wissen, dass es Teamkonflikte gibt, die nicht mehr allein durch die Bemühungen der Teammitglieder lösbar sind. Hier braucht es Unterstützung von außen.

Gute Teams gehen über diese Einsichten hinaus. Sie kommunizieren viel miteinander, tauschen sich über die über Sichtweisen und Ansichten aus. Gute Teams haben keine Angst vor schwierigen Fällen, sondern suchen intensiv nach Lösungen. Sie erzielen diese aber nicht über vorauseilende Einigkeit, sondern jeder und jede vertritt klar die eigene Meinung und Ansicht, die durchaus im Konflikt zu der der anderen stehen kann. Es wird in guten Teams solange nach Lösungen gesucht, bis nicht Mehrheitsentscheidungen zustande kommen, sondern konsensuale

- **Ressourcenorientierung (Erkennen von Stärken, Vermittlung dieser)**
- **Balance zwischen Rollenanforderungen (Bezugsperson-Ausbildner, Bedürfnisorientierung-Auftragserfüllung)**
- **Konfliktlösungskompetenz und Schutz vor gefährdenden Situationen**

Professionelle Fähigkeiten, die vorwiegend auf der Teamebene verortet sind

- **Rasches Eingreifen bei Verstößen gegen soziale Regeln (Aggression, Mobbing)**
- **Einigkeit im Team der Ausbildungler (einheitliche Arbeitsanweisungen, gutes Klima, sich absprechen, sich gemeinsam Gedanken um Jugendliche machen)**

Hinderliche Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbildunglerInnen sind vornehmlich die Nichtbeherrschung bzw. die Gegenteile der angeführten Eigenschaften und Fähigkeiten.

Hervorgehoben und/oder ergänzend sollen folgende vermerkt werden:

- ❖ der Mangel an Klarheit und Verbindlichkeit einer Intervention seitens der Ausbildungler in sozialen Krisensituationen (Gefährdungstypus)
- ❖ autoritäre Kommunikationsweisen
- ❖ Grenzenlosigkeit (Überfürsorglichkeit, Vereinnahmung)
- ❖ ein Mangel an Offenheit für Veränderungen bzw. Selbstreflexion (Burnout - Gefahr)
- ❖ geringe Bereitschaft anerkennendes, lobendes Feedback zu geben
- ❖ Überforderung der Jugendlichen durch widersprüchliche oder zu komplexe Aufträge

Dem ersten Punkt wurde seitens der befragten Jugendlichen hohe Bedeutung beigemessen. Aus ihrer Sicht wird aggressives Verhalten einzelner Jugendlichen von anderen als große Belastung und mitunter sogar als durchaus erschreckende Bedrohung wahrgenommen, selbst wenn dies für Außenstehende nicht immer nachvollziehbar ist. Hier braucht es Einfühlungsvermögen und professionell geschulte Fähigkeiten im Sinne von „Wie merke ich, wenn jemand vor anderen Jugendlichen Angst hat und was ist dann sofort zu tun?“

Unter autoritären Kommunikationsweisen werden solche verstanden, die über Betonung der eigenen Machtposition und/oder laut vorgebrachte, befehlsartige Anweisungen erfolgen.

- **Respektvoller Umgang**
- **Vertrauen in die fachliche wie persönliche Entwicklungsfähigkeit der begleiteten Jugendlichen**

Kommunikative Fähigkeiten

Die hier genannten Fähigkeiten beziehen sich vor auf den Kommunikationsstil, eigene Kritikfähigkeit und den Mut, reflexive Gespräche, wenn notwendig, über die Hinzuziehung beispielsweise eines Moderators mit Jugendlichen führen zu können. Hier geht es um eine radikale Abkehr von „Ich habe Recht“ hin zu „Wie hast Du das, wie habe ich das verstanden?“.

- **angemessener Kommunikationsstil (deeskalierend, klar, wertschätzend, respektvoll)**
- **Klare, selbstwertstärkende Rückmeldungen und fachliches Lob**
- **Kritikfähigkeit im Sinne einer offenen Selbstreflexion auch vor den und für die Jugendlichen**
- **Einforderung bzw. Annahme einer professionellen Kommunikationsunterstützung (Akzeptanz eines Moderators).**

Professionelle Fähigkeiten

Professionelle Fähigkeiten sind hier jene, die erstens über fachliche Weiterbildung erworben werden müssen und spezifische Fähigkeiten darstellen, die in der evaluierten Einrichtung mit ihrem Klientel (auszubildende Jugendliche mit unterschiedlichen Problemlagen) nachgefragt werden.

Hier ist es vor allem eine besondere Konfliktlösungskompetenz, die mit schwierigen Situationen umzugehen weiß, aber auch Fähigkeiten, die AusbilderInnen erstens Bedrohungen für Jugendliche erkennen und sie zweitens klaren Schutz für diese Jugendlichen sicherstellen lassen.

Weitere professionelle Fähigkeiten stellen Fortbildungsbereitschaft in fachlicher und pädagogischer Hinsicht, Wissen um Ressourcenansätze und Umsetzung, sowie eine Balance eigener Rollenanforderungen, und darüber hinausgehen, die Fähigkeit, ein gutes, wenn nicht ein hervorragendes Team zu bilden, dar.

Professionelle Fähigkeiten, die vorwiegend auf der Ebene des einzelnen zu finden sind

- **fachliche und pädagogische Kompetenz entwickeln (Bereitschaft zur ständigen Fortbildung beider Kompetenzen), z.B. Wissen um die Bedeutung von Beziehungsabbrüchen**

➤ **Rasches, unaufgeregtes, aber klares Eingreifen bei Verstößen gegen soziale Regeln, v.a. bei Aggression bzw. Mobbing**

Wenn es zu Bedrohungssituationen kommt, wenn soziale Regeln grob verletzt werden, soll der/die AusbilderIn rasch und klar eingreifen und verlässlichen Schutz bieten können.

➤ **Einigkeit im Team der AusbilderInnen**

Die Jugendlichen schätzen es, wenn die AusbilderInnen ihre Arbeitsanweisungen mit den anderen MitarbeiterInnen abstimmen, wenn es ein gutes Klima im AusbilderInnenteam gibt und wenn sich dieses Team gemeinsam Gedanken um die Jugendlichen macht. All dies ist ein Ausdruck von Wertschätzung für die Jugendlichen.

6.5. Zusammenführung der Sichtweisen

6.5.1. Förderliche und hinderliche Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbilderInnen

Wenn wir die Ergebnisse aus dem Bereich der AusbilderInnen und der Jugendlichen zusammenfassen, ergibt sich daraus ein Bild von förderlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, um als Ausbilder erfolgreich zu sein, wie auch ein Bild von hinderlichen Eigenschaften und Fähigkeiten.

Da sich in den Auswertungen der Jugendlichen und der AusbilderInnen keine widersprüchlichen Ergebnisse fanden (z.B. Faktoren, die von den Jugendlichen als sinnvoll genannt werden, werden von der anderen Gruppe abgelehnt oder umgekehrt), wurden die Ergebnisse beider Gruppen zusammengefasst. Nach Aufzählungen ergibt sich dabei folgendes Bild der förderlichen Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbilderInnen:

Persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten

Darunter werden Eigenschaften und Fähigkeiten verstanden, die persönliches Interesse am Jugendlichen und seiner speziellen Situation ausdrücken, wie auch ein respektvoller Umgang, der Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit jeder/s (!) Jugendlichen miteinschließt.

➤ **Anerkennung und Aufmerksamkeit geben können**

➤ **Interesse an der Person der Jugendlichen (z.B. persönlicher Entwicklungsstand, Lebenslauf, familiärer Hintergrund)**

Schwieriger wird es dort, wo die Eigenheiten der AusbilderInnen ein weitergehendes Zugehen auf die Jugendlichen erschweren (beispielsweise geringe Reflexionsfähigkeit bei eigenen Fehlern).

➤ **AusbilderInnen haben es nicht leicht in ihrem Job**

Die Jugendlichen wissen, dass die Arbeit der AusbilderInnen nervenbelastend und schwierig ist. Sie anerkennen deren Bemühen und ihr geduldiges Vorgehen.

Die Jugendlichen legen großen Wert auf folgende Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbilderInnen:

➤ **Anerkennung und Aufmerksamkeit**

Jede Anerkennung geleisteter Arbeit, die authentisch ist, wird von den Jugendlichen wahrgenommen und geschätzt. Aber auch Rückmeldungen, wenn etwas noch nicht funktioniert, werden als wichtige Zuwendung wahrgenommen.

➤ **Respekt**

Respekt ist mehr als nur die Rituale der Höflichkeit wie Grüßen oder Bitte und Danke sagen. Respekt wird auch als Interesse am Jugendlichen, an seinen fachlichen wie persönlichen Fähigkeiten verstanden. Es ist darüber hinaus aber auch noch das Vertrauen in den Jugendlichen, dass er/sie seine Probleme meistern wird können.

➤ **Kritikfähigkeit im Sinne von Offenheit für die Diskussion des eigenen Verhaltens**

Wenn es Konflikte mit Jugendlichen oder auch zwischen Jugendlichengruppen gibt, dann soll die AusbilderIn in der Lage sein, ihr eigenes Verhalten durchaus auch zu hinterfragen und gegebenenfalls keine Scheu haben, unbelastete Personen als ModeratorInnen hinzuzuziehen.

➤ **Kommunikationsbereitschaft und Konfliktlösungskompetenz**

Darunter verstehen die Jugendlichen auch in schwierigen Situationen sich nicht einfache Verhaltensanweisungen zu geben (halte Dich von xy fern), sondern genau hinzuschauen und dauerhafte Konfliktlösungen herbeizuführen.

➤ **Gemeinschaft / Freundschaften / Trennungen / Bedrohung**

Das ABZ ist einerseits der Ort, an dem neue Freundschaften und auch Liebesbeziehungen geknüpft werden, wie auch Gemeinschaftserfahrungen gemacht werden können.

Es ist aber andererseits auch ein Ort, wo Jugendliche Trennungen erleben, weil Jugendliche die Ausbildung verlassen oder weil Beziehungen zerfallen. Es kann auch ein Ort sein, wo einzelne Jugendliche andere Jugendliche als aggressiv und sogar bedrohlich wahrnehmen.

Die AusbilderInnen werden von den Jugendlichen folgendermaßen wahrgenommen:

➤ **AusbilderInnen haben eine große Bedeutung für die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen**

Gerade für Jugendliche, die teilweise auch schwierige familiäre Situationen erlebt haben oder mit besonderen Schwierigkeiten ihre Leben meistern müssen, sind die AusbilderInnen wichtige Vorbilder aber auch Personen, von denen Anerkennung und Wahrnehmung kommt.

➤ **AusbilderInnen pflegen überwiegend einen achtsamen und höflichen Umgang mit den Jugendlichen**

Grundsätzlich wird der Umgang als achtsam und höflich empfunden. AusbilderInnen, die unangemessen reagieren, schreien oder gar körperlich bedrohlich wirken, werden von den Jugendlichen nicht beschrieben.

➤ **AusbilderInnen bemühen sich um die Jugendlichen und ihre Bedürfnisse. Sie**

- ... erklären Arbeitsschritte kompetent, wiederholt und geduldig
- ... gehen mit fachlichen Fehlern überwiegend konstruktiv um
- ... zeigen stets ein offenes Ohr für fachliche Belange

➤ **AusbilderInnen sind sehr unterschiedliche Persönlichkeiten, aber gut einschätzbar, was den Jugendlichen Sicherheit gibt**

Die Eigenheiten wie auch die fachlich unterschiedlichen Zugänge der AusbilderInnen werden wahrgenommen und auch aus deren Biographie erklärt. Da die AusbilderInnen in ihrem Verhalten gut einschätzbar sind, können die Jugendlichen damit gut umgehen und sich darauf einstellen.

Der Umgang mit Konflikten ist teilweise als passend beschrieben, *ist aber dennoch verbesserungswürdig.*

➤ **Kompetente Vermittlung hochwertigen Wissens**

Durchgängig wird die Berufsausbildung als hochwertig und individuell abgestimmt beschrieben. Die Jugendlichen werden von den AusbilderInnen genau beobachtet und begleitet, auf die Einhaltung beruflicher Standards wird geachtet.

Im Vergleich mit anderen, von den Jugendlichen ausprobierten Ausbildungseinrichtungen, schneidet das ABZ in dieser Hinsicht deutlich besser ab.

➤ **Klarheit bezüglich Organisation der Arbeit, Ablauf der Auftragsvergabe, Begleitung der Arbeitsschritte**

Den Jugendliche ist klar, wie die Arbeit in den Lehrwerkstätten abläuft, sie bekommen klare Aufträge, oft auch schriftlich, können rückfragen und werden kompetent bei den einzelnen Arbeitsschritten begleitet.

➤ **Schnittstellenbetreuung**

Die Unterstützung bei der Arbeitssuche am Ende der Ausbildung wird von den Jugendlichen als sehr hilfreiche und Ängste vermindernde Maßnahme angesehen.

➤ **Förderung persönlicher und fachlicher Entwicklung**

Die Jugendlichen beschreiben, das in der Zeit, die sie im ABZ verbracht haben, eine positive Entwicklung in persönlicher und fachlicher Hinsicht stattfand.

➤ **Individuelle Lernmöglichkeiten, nicht-alltägliche Entfaltungsangebote und das Sportangebot**

Das Angebot an individuellen Lernmöglichkeiten (z.B. Sprachtraining nach begründetem Ersuchen), nicht-alltägliche Entfaltungsangebote (wie Trommelworkshops) und das individuelle (viele verschiedene Sportmöglichkeiten) und kollektive (Turniere für alle) Sportangebot wird positiv angenommen und geschätzt.

Manchmal passiert es, dass es zu einander widersprechenden Anordnungen durch AusbilderInnen kommt (IV6,2,1-4).

Ziele

Den Jugendlichen ist klar, dass die AusbilderInnen Ziele mit ihnen gemeinsam und für sie verfolgen.

Generell sagen die Jugendlichen, dass die AusbilderInnen sie auf den ersten Arbeitsmarkt vorbereiten, sie zu guten FacharbeiterInnen machen und für diverse Abschlussprüfungen bestmöglich rüsten wollen (IV5,1,25; IV6,3,3-6; IV8,1,23-26; IV7,1,26-29).

Individuelle Zielplanungen sind den Jugendlichen jedoch nicht bekannt oder sie wurden wieder vergessen (IV5,1,31; IV6,3,21-23; IV7,4,17-19; 1,30-32).

Wahrgenommen werden vereinzelt Besprechungen, die aber nur stattfinden, wenn etwas schlecht läuft (IV6,3,21-23).

Arbeitsziele, die sich direkt auf praktische Arbeiten beziehen, und auch Teilziele bei komplexeren Aufgaben etwa sind hinreichend vermittelt (IV5,1,48-51; IV7,1,30-32).

6.4.1. Zusammenfassung

Wenn das ABZ als Organisation herangezogen wird, dann wird es von den Jugendlichen folgendermaßen wahrgenommen (*Punkte mit Handlungsbedarf werden kursiv markiert*):

➤ **Gutes Arbeitsklima**

Respektvoller Umgang von Seiten der AusbilderInnen wird wahrgenommen und auch geschätzt. Darunter wird ein grundsätzlich freundlicher und höflicher Umgangston in der Einrichtung durch die MitarbeiterInnen generell verstanden.

Der Umgang mit Fehlern und Stress wird durchgängig als hilfreich und adäquat bezeichnet.

In der Ausbildung kommt es zur Vermittlung von Anerkennung durch Rückmeldungen und Lob, *das aber durchaus noch reichhaltiger ausfallen könnte.*

Respekt

Wenn das Thema Respekt angesprochen wird, lässt sich Respekt zwischen AusbilderInnen und Jugendlichen, zwischen einzelnen Jugendlichen und Respekt als Eigenleistung unterscheiden.

Unter Respekt werden dabei einerseits Höflichkeit und Umgangsformen verstanden, die als durchaus essentiell für das spätere Leben in der Welt der Erwachsenen begriffen werden (IV,8,2,41-42). Andererseits, und dies über die Höflichkeit hinausgehend, als ein Verhalten, das den Jugendlichen von den AusbilderInnen entgegengebracht werden soll, aber auch als ein Verhalten, das sie selbst an den Tag legen. Respektvolles Verhalten von den AusbilderInnen wurde als eines begriffen, das Interesse an den und Vertrauen in die Jugendlichen kennzeichnet und die Jugendlichen auch motiviert, trotz Schwächen an sich weiterzuarbeiten (IV7,2,20-28). Respektvolles Verhalten anderen gegenüber wird neben Höflichkeit durch das Wahren eigener Grenzen gezeigt.

Die Kommunikation zwischen Jugendlichen wird als wenig respektvoll empfunden (IV8,2,28-32), aber zugleich als unter Jugendlichen üblich eingestuft (IV8,2,37-40).

Stress

Stress in der Arbeit wird zwar wahrgenommen, ist aber kein Punkt der von den Jugendlichen besonders erwähnt worden wäre. Der Umgang mit Stress in der Arbeit erzeugt offenbar keinen größeren Druck (IV6,5,16-18). Stress wird auch als notwendig gesehen, um die Jugendlichen anzuspornen (IV6,5,20-23). Wenn der Stress zu groß werden könnte, kommen Leistungsgruppenprogramme zum Einsatz, die für die schwächeren Jugendlichen den Druck nehmen (IV8,2,10-23).

Das Team der AusbilderInnen

Die Wahrnehmung der AusbilderInnen als ein Team ist durchaus positiv. Die Jugendlichen schätzen, wenn die AusbilderInnen einander mögen (IV7,6,31-34). Sie schätzen auch, wenn sie den Eindruck erhalten, dass die AusbilderInnen sich als Team Gedanken um sie machen (IV7,6,19-25) und sich absprechen (IV6,1,1-4). Auch werden AusbilderInnen besonders positiv hervorgehoben, die sich für die Jugendlichen einsetzen, zugleich aber loyal hinter ihrem Team stehen (IV6,4,6-15).

Als schwierig wird von einem Teil der Jugendlichen die mit den Zu- und Abgängen wechselnde Zusammensetzung der Gruppen empfunden (IV5,2,32-38). Die Möglichkeit, dass Gruppenmitglieder gegen Jugendliche aggressiv vorgehen oder diese mobben, ist real und wird als eine Bedrohung empfunden. In diesen Fall erwarten sich die betroffenen Jugendlichen ein sofortiges und effektives Eingreifen durch die AusbilderInnen (IV5,3,13-32). Erfahrungen mit der Aggressivität von anderen Jugendlichen können die Bereitschaft schmälern erneut in das ABZ einzusteigen (IV5,3,47-51).

Aber es muss gar nicht bis zum Mobben kommen, es gibt viele Verhaltensweisen von Jugendlichen, die als stressig empfunden werden. Generell wird aber von der Mehrzahl der Jugendlichen gesagt, dass Streitigkeiten und schwierige Verhaltensweisen von den AusbilderInnen angesprochen und geregelt werden (IV7,6,35-48). Zwischendurch wird dabei zu Konsequenzen gegriffen, die als pädagogische Maßnahme obsolet wirken (wie etwa wiederholtes Schreiben von Strafmerksätzen) (IV7,2/3,48-17).

Die Jugendlichen brauchen und schätzen die Konfliktregelungsfähigkeiten der AusbilderInnen. Sie schätzen einen wenig aufgeregten Konfliktlösungsstil (IV6,5,1-5) und ein rasches Handeln der AusbilderInnen, wenn gegen soziale Regeln verstoßen wurde (IV7,6,15-18).

Die Jugendlichen wissen auch durchaus, dass betreffende Jugendliche bei gröberen Verhaltensschwierigkeiten an andere Professionisten weiterverwiesen werden (IV8,1,43-47).

Konflikte mit den AusbilderInnen

Konflikte mit den AusbilderInnen wurden in geringem Umfang geschildert. Diese Konflikte wurden als wenig bedrohliche, notwendige Reibungen zwischen den Persönlichkeiten der Jugendlichen und der AusbilderInnen geschildert (IV6,2,6-11). Wenn es zu Konflikten zwischen Jugendlichen und AusbilderInnen kommt, erwarten sich die Jugendlichen einen verständnisvollen, fast schon professionellen Umgang mit den Konflikten seitens der AusbilderInnen (IV6,2, 20-32). Um mit dem schwierigen Punkt Kritik am Verhalten der AusbilderInnen (IV6,2,33-35) im Konfliktfall besser umgehen zu können, wird in Einzelfällen der Einsatz eines neutralen Moderators gewünscht (IV6, 2,39-47).

Wunsch nach Einfühlsamkeit, also nach Empathie der AusbilderInnen: z.B. wahrzunehmen, wann ein Ansprechen kritischer Situationen notwendig und ein reiner Verweis auf ein „Du kannst mit mir reden, wenn Du willst.“, bzw. ein Rückzug aus der Kommunikation zuwenig ist (IV5,2,46-50; IV6,2,13-17).

Andererseits aber auch um den Wunsch nach Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens im Umgang mit den Jugendlichen, d.h., Offenheit für die Diskussion des eigenen Verhaltens (IV6,5,12f).

Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Entwicklung der eigenen Identität

Die Jugendlichen erklären, dass die die AusbilderInnen großen Wert auf selbständiges Arbeiten und auch auf generelle Selbstständigkeit legen (IV8,2,43-46). Alle Jugendlichen befinden auch, dass ihre berufliche Selbstständigkeit seit dem Beginn der Ausbildungszeit im ABZ größer geworden ist. Diese Einschätzung bezieht sich auf die Arbeitshandlungen selbst (IV6,4,21-23), auf die Eigeninitiative in der Arbeit (IV5,2,3-10) und auf die zunehmende Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen (IV6,3,32-33).

Die Jugendlichen bemerken zudem, dass sie in ihrer Lebensführung selbstständiger wurden und auch mehr Eigeninitiative im Alltagsleben zeigen (IV8,3,34-47). Auch wird von größerer persönlicher Offenheit, mehr Freude am Leben und Verantwortungsübernahme für das eigene Leben erzählt (IV7,3,19-24; IV5,2,24-32).

Umgang mit Fehlern

Der Umgang mit Fehlern wird von den Jugendlichen als konstruktiv und „fehlerfreundlich“ beschrieben (IV7,4,26-38; IV5,2,21-23). Grundsätzlich dürfen Fehler gemacht werden, erst wiederholte, gleichartige Fehler bringen die AusbilderInnen an die Grenzen ihrer Geduld (IV8,3,18-28). Aber auch in diesem Fall beschrieb kein Jugendlicher, dass es zu einem unangemessenen, eskalierenden Verhalten der AusbilderInnen gekommen wäre. Es wird im Gegenteil explizit darauf hingewiesen, dass das nicht vorkommt (IV8,3,18-28).

Umgang der Jugendlichen miteinander

Die Gruppe, die Kommunikation der allgemeine Umgang innerhalb der Gruppe sind von großer Bedeutung für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Jugendlichen.

Jugendlichen, die im Internat untergebracht sind, wird das Angebot der AusbilderInnen zu Problemgesprächen nur in geringem Ausmaß wahrgenommen. Den Jugendlichen ist durchaus klar, dass die Zielsetzungen der Sozialpädagogen und der AusbilderInnen schwerpunktmäßig andere sind (persönliche Entwicklung bzw. berufliche Entwicklung).

Im Umgang mit den AusbilderInnen wird auch das Thema Mobbing bzw. aggressives Verhalten einzelner Jugendlicher erwähnt. In solchen Fällen erwarten sich die Jugendlichen rasche und vor allem effektive Hilfe und Unterstützung durch die AusbilderInnen. Der Ratschlag an die von Aggression oder Mobbing betroffenen Jugendlichen, sich defensive zurückzuziehen, wird als unzureichend empfunden (IV5,3,13-32).

Wo wird in den Beziehungen zwischen AusbilderInnen und Jugendlichen Anerkennung spürbar?

Anerkennung heißt besonders Aufmerksamkeit und hörbares Lob geben (IV6,3,34-36).

Aufmerksamkeit wird vor allem durch das Auseinandersetzen mit der Arbeit des Jugendlichen gegeben. Dabei ist Lob für gute Arbeit ein hoher Motivator (IV5,3,1-7) und das fachliche Lob der AusbilderInnen wird als höher eingeschätzt als das anderer Bezugsgruppen wie etwa KundInnen.

Einzelne Jugendliche wünschen sich von bestimmten AusbilderInnen mehr Lob und Aufmerksamkeit (IV6,3,35f.), während andere Jugendliche mit dem Ausmaß an Lob, Anerkennung und damit verbundenen Rückmeldungen sehr zufrieden sind (IV7,6,23-33).

Die Organisation der Arbeit, der Ablauf der Auftragsvergabe, die Überwachung und Begleitung der Arbeitsschritte in der Werkstückherstellung, werden von den Jugendlichen als passend und angemessen wahrgenommen (IV7,4,5-16; IV8,1,32; 1,34f).

Der Einsatz von erfahrenen Jugendlichen zur Anleitung von weniger erfahrenen Jugendlichen wird dabei als verantwortungssteigernd begrüßt (IV7,4,5-16).

Die Anforderungen der Jugendlichen an ihre AusbilderInnen sind besonders auf der Ebene der Reflexion ihrer Handlungen angesiedelt. Da geht es einerseits um den

geschätzt und zudem als eine Maßnahme wahrgenommen, die zeigt, dass es im ABZ um mehr geht, als *nur* um Ausbildung (IV6,3,9f).

Die AusbilderInnen im ABZ

Die AusbilderInnen, ihre Methoden, ihre Eigenheiten, ihre Funktionen bilden in den Interviews der Jugendlichen einen zentralen Punkt der Erzählungen. Die Bedeutung der AusbilderInnen geht dabei über den reinen Bereich der Arbeitsaufsicht und Arbeitsbegleitung hinaus.

In der Frage nach dem Umgang mit den Jugendlichen seitens der AusbilderInnen beschreiben diese die AusbilderInnen als grundsätzlich höflicher und achtsamer als in Vergleichseinrichtungen (IV6,1,26-34).

Die AusbilderInnen werden als unterschiedliche, durchaus eigenwillige Persönlichkeiten wahrgenommen. Die Unterschiedlichkeit erklären sich die Jugendlichen etwa mit der Generationszugehörigkeit und der Arbeitsbiographie der einzelnen AusbilderInnen (IV6,1,36f; IV5,1,38).

Diese durch die Jugendlichen wahrgenommene Unterschiedlichkeit führt dann zu Zuschreibungen, die für die Jugendlichen Sinn und die AusbilderInnen für sie einschätzbar machen (IV6,3,36-39). D.h. die Reaktion der einzelnen AusbilderInnen auf Ereignisse ist für die Jugendlichen absehbar, was ihnen wiederum Sicherheit gibt (IV6,4,45f). Diese Sicherheit wird noch verstärkt durch das grundsätzliche Vertrauen, dass sich alle AusbilderInnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten um die Ausbildung der Jugendlichen bemühen (IV6,3,26-28).

Das Bemühen aller AusbilderInnen um die Jugendlichen, das besonders im geduldrigen, wiederholten Erklären von Arbeitsschritten verortet wird, wird positiv hervorgehoben (IV6,1,41-43). Die Jugendlichen finden stets AusbilderInnen, die für fachliche Belange für sie Zeit haben, und beschreiben die AusbilderInnen als wenig persönlich verärgert, wenn (auch wiederholt) Fehler unterlaufen (IV5,2,18f; 2,11-14). Dies wird von den Jugendlichen umso mehr geschätzt, als sie die Arbeitssituation der AusbilderInnen als durchaus schwierig einschätzen (IV6,5,25-28).

Im Umgang mit den AusbilderInnen gibt es anscheinend aber auch Grenzen, die von den Jugendlichen gezogen werden. Persönlicher Austausch wird tendenziell in den Bereich der Sozialpädagogen ausgelagert (IV5,2,39-45). Insbesondere von den

6.4. Sichtweise der Jugendlichen

Das ABZ als Lebens- und Ausbildungsort

Das Ausbildungszentrum (ABZ) wird aus mehrerlei Gründen geschätzt. Das ABZ verkörpert für die befragten Jugendlichen eine gelungene Mischung aus Arbeits- und Lebensort. Hier können Sie eine Ausbildung in einem von ihnen als angenehm empfundenen Arbeitsklima absolvieren, sie können als InternatbenützerInnen ein umfassendes Versorgungsprogramm in Anspruch nehmen und sie finden hier auch nicht alltägliche Sport- und Entfaltungsmöglichkeiten vor (IV5,3,34-35). Ein Teil der Jugendlichen schätzt besonders diese Sportmöglichkeiten. Dass es draußen, außerhalb des ABZ, anders zugeht, ist für einen Teil der befragten Jugendlichen ein Grund mehr das ABZ zu schätzen (IV7,6,5-14, IV6,1,45-47). Der „all-inclusive“ Versorgungscharakter der Internatsunterbringung wird von den Jugendlichen positiv hervorgehoben (IV6,1,15-17).

Das ABZ ist auch ein Ort, wo Freundschaften geschlossen werden können. Das ständige Kommen und Gehen von Jugendlichen kann dabei aber auch als belastend wahrgenommen werden. Wenn Freunde, die Sicherheit gaben, gehen, führt dies zu Verunsicherung (IV5,2,33-38). Für einzelne Jugendliche ist das ABZ zudem ein Lebensort, an dem sie der Aggressivität anderer Jugendlicher ausgesetzt sind (IV5,3,47-51).

Das ABZ wird als besonderer Ausbildungsort wahrgenommen. Besonders Jugendliche, die einen Vergleich mit anderen Lehrlingen und Lehrherren haben, beschreiben das ABZ als einen achtsamen und genauen Lehrbetrieb, der hochwertiges Wissen vermittelt (IV7,6,3-11) und wo sie sich stärker als in anderen Ausbildungseinrichtungen wahr- und ernstgenommen fühlen.

Auch individuelle Lernmöglichkeiten (wie etwa Fremdsprachenstunden) und ein subjektiv als gut empfundenenes Arbeitsklima tragen zu dieser Einschätzung bei. Die Prozedur des Findens einer geeigneten Ausbildung für die einzelnen Jugendlichen wird dabei als sinnvoll erachtet (IV8,1,4-6), wenngleich sich auch manche Jugendliche von Anfang an eine höhere Einstufung gewünscht hätten.

Das zusätzliche Angebot der Schnittstellenbetreuung am Ende der Ausbildung (Unterstützung bei der Suche nach einer Arbeitsstelle) wird als besonderer Service

Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Jugendlichen werden Grenzenlosigkeit, Verhättscheln und Vereinnahmung als kontraproduktive Arbeitsweisen von AusbilderInnen beschrieben. Gerade die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zu den Jugendlichen wird aber als wichtig für den Ausbildungserfolg angesehen.

Herausfordernd und auch belastend werden die sich teils widersprechenden Rollenanforderungen als AusbilderIn, AnsprechpartnerIn und FacharbeiterIn erlebt. Dabei sind die Auftragsarbeiten ein eigenes Problemfeld, das von keiner/m der Befragten dauerhaft zu lösen war. Einerseits schränken sie die Arbeit ein und können Nachteile für die Ausbildungsarbeit erzeugen, andererseits sind sie sinnvoll, um eine realistische Arbeitssituation herstellen zu können.

Belastend wird auch die derzeitige Regelung der Nachfolge in den Werkstätten erlebt. Durch die als ungenügend erlebte Nachfolgeregelung ergeben sich zusätzliche Belastungen für neue Werkstättenleiter, die durch institutionalisierte Weitergabe von Erfahrungswissen (der VorgängerInnen) vermeidbar wären. Supervision wird einerseits befürwortet, andererseits wird sie als Zeichen von Schwäche mehr oder weniger bewusst abgelehnt. Zudem wird mehr Zeit für Austausch auf einer eher persönlichen Ebene gefordert.

Das Team der AusbilderInnen ist ein wichtiges Thema für alle. Es gibt klare Vorstellungen über gute Teams und der Bedeutung, die Supervision für die Arbeitsfähigkeit von Teams bedeutet. Es werden aber auch ungeklärte, alte Konflikte genannt, die sich einer Bearbeitung bisher verschlossen haben.

In der praktischen Arbeit gibt es viele unterschiedliche Arbeitsstile, die mit den Persönlichkeiten der AusbilderInnen zusammenhängen. Übereinstimmend als wichtig erachtet, werden aber Offenheit, Interesse und klare fachliche Anleitung, wie auch die stückweise Verantwortungsübergabe an Jugendliche. Ein Ausbildungserfolg ist ohne Einbeziehung der Biographie des Jugendlichen zumeist nicht möglich. Daher braucht die AusbilderIn auch beraterische Fähigkeiten. Das spielt gerade dann eine Rolle, wenn auch private Probleme und Einstellungen den Ausbildungsverlauf negativ beeinflussen. Grundsätzlich beginnt die Ausbildung mit dem Aufbau einer Bereitschaft für diese. Erst dann setzt die fachliche Ausbildung an, innerhalb derer schrittweise die Anforderungen, wie die Belastungsfähigkeit gesteigert werden.

6.3.1. Zusammenfassung

Anerkennung ist den AusbilderInnen wichtig. Sie bekommen diese von den Jugendlichen von KollegInnen und von der mittleren Leitung. Von der obersten Leitung wird dies eher angenommen als gewünscht. Indizien dafür, dass ihre Arbeit anerkannt wird, sind gute Arbeitsbedingungen und die erlebte Unterstützung in der Arbeit. Trotzdem gibt es das Bedürfnis nach deutlicherer Anerkennung von der obersten Leitungsebene.

Auf der Ebene der Professionen bemerken die AusbilderInnen ein gegenüber früher höheres Ansehen, hingegen haben sie das Gefühl als pädagogisch wenig versiert zu gelten.

Respekt ist etwas, das für alle AusbilderInnen doppelt wichtig ist. Einerseits als etwas, das man bekommt, andererseits als etwas, das auch gegeben wird. Respekt geht dabei weiter als bloße Höflichkeit und wird auch als Toleranz bzw. Unnachgiebigkeit gegenüber menschenverachtendem Verhalten verstanden.

Die Problemfelder der AusbilderInnen sind mannigfaltig. Zuerst die wechselnden Jahrgänge, die stets eine neue Herausforderung darstellen und den AusbilderInnen viel abverlangen. Es sind aber auch zahlenmäßig zunehmende Gruppen von Jugendlichen, die als verhaltensauffällig bezeichnet werden können, die bisher erprobte Erziehungs- und Ausbildungsmethoden scheitern lassen.

Besonders hervorzuheben sind dabei mehrfach belastete MitarbeiterInnen, die neben Erschöpfungserscheinungen, konfliktverstärkende Verhaltensweisen wie Rückzug und geringe Selbstreflexion an den Tag legen. Für diese und für AusbilderInnen, die sich gegenüber Jugendlichen nicht durchsetzen können, bzw. von diesen nicht akzeptiert werden, wird eine verstärkte Burnout - Gefahr von den KollegInnen angenommen.

Dabei fungieren die AusbilderInnen als Vorbilder für die Jugendlichen und müssen darum sehr auf authentisches Verhalten (Übereinstimmung zwischen Gesagtem und Handeln) achten.

Aber auch unangemessenes Verhalten von AusbilderInnen wird beschrieben, das zum Rückzug der Jugendlichen führen kann, wie auch zu ungelösten Konflikten. Als problemhaft wird empfunden, wenn AusbilderInnen überfordernde Aufträge erteilen und wenig Lob und Anerkennung aussprechen können.

Team

Das jeweilige Team der AusbilderInnen in den einzelnen Werkstätten ist in den einzelnen Interviews sehr präsent, wie auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem dieser Teams.

Hervorgehoben wird, dass nur Einigkeit im Verhalten gegenüber Jugendlichen zum Erfolg führt (IV2,2,26-32) und dass die Solidarität im Team wichtig ist (IV2,3,49-51). Dabei wird das gute Team als eines beschrieben, das sich gegenseitig stärkt, Fälle gemeinsam löst und dadurch Wertschätzung an die einzelnen Mitglieder vermittelt (IV3,2,31-35).

In guten Teams wird kommuniziert, um die eigene Meinung gerungen, wird nach Lösungen gesucht und werden konsensuale Einigungen erzielt (IV3,2,31-35).

Teams, die als vorbildhaft beschrieben werden, gehen darüber noch hinaus. Diese Teams unternehmen auch viel miteinander, die AusbilderInnen können einander gut leiden und gemeinsame Supervision wird selbstverständlich und regelmäßig in Anspruch genommen. Kooperation über die Teamgrenzen hinweg findet regelmäßig statt, etwa mit anderen Werkstätten oder speziellen Diensten wie Sozialarbeitern, Psychologen etc. (IV3,6,2-6; IV4,8,21f.; IV2,2,35-38).

Können Konflikte im Team nicht vom Team gelöst werden, beeinflusst dies die Arbeit mit den Jugendlichen negativ. Die Lösung der Teamkonflikte wird als notwendig angesehen, um die Arbeitsqualität zu steigern (IV2,3,1-9; 3,19-23).

Veränderung in der Ausbildungsgruppe

Als eine neue Herausforderung wurde von nahezu allen InterviewpartnerInnen die Veränderung der Zielgruppe hin zu einer größeren Präsenz von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben.

Diese Jugendlichen werden als schwieriger im Umgang, als zeitaufwendiger in der Zuwendung und mit negativen Auswirkungen auf die Gruppen beschrieben (IV3,6,14; IV4,5,6-10; IV4,4,22-24).

Daneben gibt es noch besonders verhaltensauffällige Jugendliche, die vor allem durch ihr aggressives Auftreten und geringe Produktivität auffallen (IV1,2,32-24).

Aber auch der zunehmende Anteil an Teilqualifizierungen führt dazu, dass mit geringeren Arbeitsfortschritten umgegangen werden muss (IV1,1,32-36).

Umgang mit Stress

Den Umgang mit Stress zu erlernen, wird für alle Jugendlichen als notwendig angesehen, da Stress, verstanden als Arbeitsdruck, eine Normalität in allen gesellschaftlichen Arbeitsbereichen darstellt (IV2,1,40-47).

Stress wird dementsprechend durchaus auch in der Ausbildungssituation erzeugt, um die Jugendlichen an den Umgang damit zu gewöhnen (IV1,7,36-40). Dabei wird Stress in der Ausbildungssituation als etwas begriffen, das nicht zu Lasten der Ausbildungsqualität gehen darf (IV1,7,14-18).

Die Aufgabe der AusbilderInnen, den Jugendlichen, wenn notwendig, beobachtend zu Seite zu stehen und dabei trotzdem ihre Selbständigkeit im Auge zu haben, bleibt auch in Stresssituationen aufrecht (IV1,7,14-18).

Supervision

Supervision wird als eine junge Errungenschaft im ABZ beschrieben (IV2,3,26).

Dabei wird zwischen Team- und Fallsupervision sowie Intervision unterschieden.

Teamsupervision wird als notwendig erachtet, wenn die Beziehungen im Team einer Verbesserung oder Klärung bedürfen (IV2,2,41-51) oder wenn es um die Steigerung der Arbeitsfähigkeit des Teams geht (IV2,6,16-19).

Fallsupervision wird beschrieben als ein Eingehen auf bestimmte Jugendliche, mit der Absicht eine Abstimmung des Verhaltens der AusbilderInnen hinsichtlich eines gemeinsamen Vorgehens zu erreichen (IV3,2,5-11).

Intervision, definiert als der Austausch unter AusbilderInnen, wird dabei als eine weniger professionelle und zielführende Hilfe empfunden (IV3,4,48-50). Andererseits wird jedoch zugleich der Wunsch nach mehr Möglichkeiten zu offener Aussprache thematisiert (IV4,6,32-35). Ein Anliegen, das sich mit jenem nach mehr privatem Austausch deckt (IV4,3/4,51-6).

Supervision wird von der überwiegenden Zahl als ein nützliches und hilfreiches Instrument der Professionalisierung angesehen (IV3,4,1-6; IV2,3,28-36).

Andererseits gibt es auch die Sichtweise, dass Supervision ein Eingeständnis ist, mit den Jugendlichen nicht fertig zu werden und Hilfe von Außen zu brauchen (IV1,4,19-21; IV1,2,25-30).

Respekt wird auch als etwas wahrgenommen, das zwischen allen Ebenen vorhanden ist und sich neben Höflichkeit auch als Akzeptanz anderer Meinungen äußert (IV2,1,20-22).

Diese sozialen Regeln gehen jedoch noch weiter und wurden exemplarisch so bezeichnet: Pünktlichkeit, äußere Erscheinung, Umgangsformen, keine rassistischen Äußerungen, kein Mobbing, Eingehen auf andere (besonders Sensibilität für bzw. Ansprechen von Belastungen und Problemen) (IV2,4/5,50-11).

Respekt wird in den Interviews auch als etwas beschrieben, das sich stark über den Arbeitsstil der AusbilderInnen ausdrückt. Als respektvoller Arbeitsstil wird eine Kombination aus offener Kommunikation, interessiertem Fragen, und klaren, dem Entwicklungsstand der Jugendlichen angemessenen Arbeitsaufträgen beschrieben (IV1,3,46-51).

Humor wird als Bestandteil eines respektvollen Arbeitsstils durchaus geschätzt, aber nur, wenn der Respekt von beiden Seiten vorhanden ist (IV1,2,46-51;lv.1,4,13-18). Ein weiterer Aspekt von respektvollem Arbeitsstil ist die schrittweise Anpassung an die Anforderungen der Berufswelt, an deren Anfang geringe Anforderungen und viel Lob stehen (IV1,7,24-35). Vertrauen und Zutrauen in die Fähigkeiten der Jugendlichen ergänzen diesen respektvollen Arbeitsstil. In diesem Sinne wird auch der Einbezug von älteren und erfahrenen Jugendlichen zur Anleitung der jüngeren als Bestandteil eines respektvollen Arbeitsstils aufgefasst (IV2,4,41,47).

AusbilderInnen als Vorbilder

Die Vorbildwirkung der AusbilderInnen wird in den Interviews als sehr hoch eingeschätzt. Die AusbilderInnen sind in jedem Fall Vorbilder, weil sie ein gutbürgerliches Leben führen, das die meisten Jugendlichen auch anstreben (IV1,6,27-34).

Dass die AusbilderInnen sich dafür ebenfalls anstrengen bzw. Verzicht üben mussten, verstärkt die Vorbildwirkung (IV1,6,30-45).

Die AusbilderInnen sind sowohl hinsichtlich der Arbeitstugenden als auch z.B. im Umgang mit Gesundheit ein Vorbild (IV1,6,36-45; IV2,2,6-10). Dabei ist das Verhalten der AusbilderInnen viel wichtiger als ihre Appelle (IV2,2,12-16). Die Vorbildwirkung wird also erst durch konkretes, beispielhaftes Handeln tatsächlich bedeutsam (IV2,6,28-31).

Eine ständiger Verzug in den Auftragsarbeiten oder gar eine Ablehnung von Aufträgen kollidiert jedoch mit dem Selbstverständnis einer leistungsfähigen Werkstätte (IV1,1,44-46).

h) Beziehung zu den Jugendlichen herstellen

Eine besondere Schwierigkeit ist die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zu den Jugendlichen. Diese Beziehung wird aber von einem Teil der AusbilderInnen als notwendig angesehen, um überhaupt weitere berufsausbildende Inhalte vermitteln zu können (IV4,5/6,50-3).

Die Herstellung einer solchen Beziehung setzt einiges voraus, vor allem dass Akzeptanz und Vertrauen seitens der Jugendlichen vorhanden sind. Grundlegend für die Erreichung dessen ist dabei die Authentizität der AusbilderInnen. D.h neben Übereinstimmung von Gesagtem und Handlung auch die Übereinstimmung persönlicher Werte und Einstellungen mit jenen, die die Organisation vertritt (z.B. Toleranz, Menschenbild) (IV2,1,29-31).

i) Regelung der Nachfolge

Wenn ältere AusbilderInnen in Pension gehen, werden vakante Stellen in einigen Fällen erst nach einiger Zeit nach besetzt. In solchen Fällen wird die Chance vertan, dass neue MitarbeiterInnen von erfahrenen AusbilderInnen eingeschult werden. Damit geht der Einrichtung wertvolles Erfahrungswissen verloren (IV4,3,31-40).

j) Wechselnde, unterschiedliche Jahrgänge

AusbilderInnen begleiten Jugendliche über mehrere Ausbildungsjahre. Dabei gewöhnen sie sich dann an das Ausbildungsniveau der Jugendlichen und die Umstellung auf neue, womöglich weniger leistungsfähige Jugendliche fällt oft schwer (IV1,1,10-15; 1,17-20). Zugleich sind AusbilderInnen auch einem ständigen Wiederholungsprozess (Rotationsprozess) ausgesetzt, der durchaus „abnützende Wirkung“ haben kann (IV46,26f).

Respekt

Respekt wird unter den AusbilderInnen als ein verbindliches soziales Regelwerk wahrgenommen, das für alle gilt (IV2,2,12-16). Vornehmlich ist es die Höflichkeit, auf die im ABZ großer Wert gelegt wird.

Daneben wird auch noch von *Vereinnahmung* von Jugendlichen gesprochen. Dazu kann es kommen, wenn AusbilderInnen es zulassen oder sogar genießen, für Jugendliche dermaßen große Bedeutung zu erlangen, dass sie dadurch deren Entwicklung beeinträchtigen (IV3,5,21-24).

In diesem Sinne wird darauf hingewiesen, dass klare Rollengrenzen eine Grundbedingung für erfolgreiches Arbeiten mit den Jugendlichen darstellen.

e) Rollenanforderung

Die Rollenanforderungen an AusbilderInnen sind sehr hoch. Sie sollen mehrere Rollen zufrieden stellend ausfüllen können (IV3,3,28-32, IV4,1,18-23). Sie sollen AnsprechpartnerInnen und AusbilderInnen, fachlich wie pädagogisch versiert sein und mit allen möglichen Problemstellungen umgehen können. Zudem sollen sie Auftragsarbeiten annehmen, diese mit den Jugendlichen in der vorgegebenen Zeit bearbeiten und die Auftragsarbeiten zugleich auf das Anforderungsniveau der Jugendlichen abstimmen (IV1,5,1-8). Da das Handwerkliche damit naturgemäß das Zentrum der Rolle bilden muss, bringt dies aber zugleich auch die Gefahr der Vernachlässigung der pädagogischen Rollenfacetten mit sich (IV4,1,13-18).

f) Schwierige Eltern

Ein Teil der Jugendlichen hat Eltern, die in ihrem Verhalten von den AusbilderInnen als problematisch wahrgenommen werden. Dabei kann es sogar vorkommen, dass diese Eltern über die Jugendlichen den Zielsetzungen der Ausbildung entgegenarbeiten (IV4,5,42-48).

g) Auftragsarbeiten

Auftragsarbeiten stellen einerseits für eine Lehrwerkstätte eine sinnvolle Verbindung zur Normalität dar: Mit einem gewissen Zeitdruck müssen Arbeiten, die von Privatpersonen in Auftrag gegeben wurden, zu deren Zufriedenheit abgearbeitet werden.

Andererseits liegen Auftragsarbeiten oft auch quer zum Ausbildungsauftrag, wenn die Anforderungen über den aktuellen Fähigkeiten der Jugendlichen liegen. Das führt dazu, dass das ABZ entweder in Verzug mit den Auftragsarbeiten gerät oder dass die AusbilderInnen mehr selbst machen und damit die Ausbildungsbetreuung der Jugendlichen hintanstellen müssen (IV4,7,17-21; 1,18-23; 1,25f).

AusbildnerIn selbst, weil sich beispielsweise Jugendliche von ihm/ihr abwenden (IV4.6.23-24; IV1,3,40-46).

Im Falle unangemessenen Verhaltens von AusbilderInnen wird von folgenden unterschiedlichen Handhabungen der Situation berichtet:

- KollegInnen versuchen die Situation zu beruhigen, indem sie den Jugendlichen Verständnis für ihre Verärgerung und/oder Verletzung entgegenbringen, zugleich aber auch bemüht sind, bei ihnen Verständnis für die Belastung der betroffenen KollegInnen zu wecken (IV1,3,21-24).
- abhängig von der angenommen Selbstreflexionsbereitschaft der/des betroffenen KollegIn kann stattdessen oder auch zusätzlich ein Gespräch unter vier Augen für sinnvoll erachtet werden (IV1,3,32-40).
- im besten Fall reflektiert die/der betroffene AusbilderIn das eigene Verhalten selbständig oder mit Unterstützung einer/s KollegIn und führt im Anschluss ein klärendes Gespräch mit den betroffenen Jugendlichen bzw. entschuldigt sich bei diesen (IV2,4,14-18).

c) Mangelndes Lob und überfordernde Aufträge

Weitere Probleme der AusbilderInnen können sich ergeben, wenn diese sich mit Vermittlung von Lob und Anerkennung schwer tun.

Schwierig ist es auch, wenn AusbilderInnen zuviel von Jugendlichen verlangen. Das verwirrt die Jugendlichen zumeist und führt zu weiteren Missverständnissen (IV1,8,30-33).

d) Grenzenlosigkeit

Aber auch ein zu nachgiebiges Verhalten gegenüber den Jugendlichen kann zum Problem werden. Hiermit ist Verhalten gemeint, bei dem eine zu fürsorgliche Einstellung dazu führt, dass sich AusbilderInnen letztlich von Jugendlichen für ihre Zwecke einspannen lassen (IV3,1,12-17; 3,37-44). Diese Gefahr der Grenzenlosigkeit steigt auch deshalb, weil immer mehr Jugendliche offensichtlich auf der Suche nach Zuneigung und Zuwendung sind (IV3,5,45,51).

Eine weitere Form der Grenzenlosigkeit stellt das *Verhätscheln* dar. Darunter wird ein übermäßiges Abnehmen von Problemen, eine Überversorgung verstanden, die dazu führt, dass die/der Jugendliche seine Selbstverantwortung reduzieren kann (IV4,2,39-45).

Methoden, um die Jugendlichen durch den Ausbildungsprozess zu begleiten

Beispielhaft lässt es sich so zusammenfassen: Engagierten AusbilderInnen liegt der Lebenserfolg des Jugendlichen am Herzen (IV4,2,24-31). Dementsprechend sind sie auch am Lebenslauf der Jugendlichen interessiert (IV3,2,18-22). Die AusbilderInnen sollten dabei die Fähigkeit haben, die Talente des Jugendlichen wahrzunehmen und sie auch Dritten zu vermitteln. Der persönliche Austausch ist diesen engagierten AusbilderInnen wichtiger als viele Formblätter fristgerecht auszufüllen und sie sind auch zu einem persönlichen Beratungsgespräch befähigt (IV4,7,45-49; 8,3-8,; 8,22-24).

Die Ausbildung beginnt zumeist damit, dass versucht wird, den Jugendlichen ihre Sinnhaftigkeit bewusst zu machen. Erst dann setzt die eigentliche fachliche Ausbildung an mit dem Ziel, die Jugendlichen Schritt für Schritt zu fachlicher Selbstständigkeit zu befähigen (IV1,1,23-25). Mit zunehmender persönlicher und fachlicher Reife werden die Jugendlichen auf diesem Weg auch als vorbildhafte AnleiterInnen für andere Jugendliche eingesetzt (role-model) (IV4,8,11-12).

Probleme der AusbilderInnen

a) Belastete MitarbeiterInnen

Der Umgang und die Zusammenarbeit mit belasteten MitarbeiterInnen werden als schwierig erlebt. Als MitarbeiterInnen mit hohem Belastungsrisiko werden v.a. KollegInnen bezeichnet, die viele Jahre in diesem Feld arbeiten und gegenüber Neuerungen und Selbstreflexion wenig aufgeschlossen sind bzw. dafür kaum Ressourcen aufbringen können (IV1,2,17-19; 3,23-30; 4,32-35). Häufig legen solcherart belastete MitarbeiterInnen konfliktverstärkende Kommunikationsweisen an den Tag (IV1,3,40-46). Dazu wird auch angeführt, dass *Burnout* - Gefährdung unter den Ausbildnern durchaus Thema ist, wenngleich auch zumeist nur hinter „vorgehaltener Hand“ (IV4,6,32).

b) Unangemessenes Verhalten

Als unangemessenes Verhalten gegenüber den Jugendlichen wird ein Verhalten beschrieben, das durch Lautstärke oder Schärfe zu einem Rückzug der Jugendlichen führt (IV2,3,44-48).

Ein solches Verhalten wird auch als autoritäres Verhalten beschrieben, das keine Verbesserung der Situation bringt. Im Gegenteil belastet es häufig auch noch den/die

IV3,6,12-24; IV4,6,27-31). Das eigene Privatleben halten die AusbilderInnen dabei getrennt von den Gesprächen mit den Jugendlichen (IV2,5,23-28).

Entwicklung der Jugendlichen

Die Entwicklung der Jugendlichen wird von den AusbilderInnen auf verschiedenen Ebenen beobachtet und verfolgt. Auf der persönlichen Ebene werden Fälle mit großer positiver Veränderung hinsichtlich Offenheit und Kommunikation hervorgehoben, die mit der Einwirkung der AusbilderInnen in Beziehung gesetzt werden (IV2,5,23-28).

Auf der beruflichen Ebene finden sich verschiedene Vorschläge, wie Entwicklung erreicht werden kann: Am Anfang weisen die Jugendlichen in vielen Fällen eine mangelnde Arbeitshaltung, wie auch wenig Sorgfalt und Achtsamkeit auf (IV1,1,2-7; IV2, 1/2,50-3). Diesen Schwierigkeiten wird in der Arbeit erstens mit der Vermittlung von Grundbegriffen, die oft wiederholt werden, begegnet (IV4,1/2,42-2). Dann durch die manuelle Arbeit selbst, durch die Ergebnisse bzw. das gelungene Werkstück, welches Jugendliche zu motivieren hilft und sie auch stolz macht (IV4,3,2).

Trotzdem bleibt die Vermittlung von Sorgfalt und Achtsamkeit schwierig, auch weil die Jugendlichen für entstandenen Schaden kaum Verantwortung übernehmen müssen (IV1,8/9,50-5).

Fortbildung der AusbilderInnen

Bei Fortbildung wird zwischen fachlicher und pädagogischer Fortbildung unterschieden. Beiden Arten der Fortbildung messen die befragten AusbilderInnen eine wichtige Bedeutung bei. Fortbildungen in Anspruch zu nehmen, ist demnach auch für einen Teil der Befragten selbstverständlich (IV3,3,19-25).

Pädagogische Fortbildungen werden als sinnvoll erlebt, um mit eigener Unsicherheit umgehen zu können, um Neues zu erlernen, und um in diesem anstrengenden Job die eigenen Grenzen wahren zu können (IV3,4,1-6; IV1,4,37-41). Wenn schwierige fachliche Fortbildungen anstehen, die viel Zeit und Energie brauchen, ist daneben aber schwer noch eine weitere Fortbildung denkbar (IV1,7,42-47). Wenngleich Fortbildungen auch als belastend erlebt werden können, wird die Notwendigkeit nicht in Frage gestellt (IV3,5,16-18).

6.3. *Sichtweisen der AusbilderInnen*

Anerkennung

Anerkennung spielt für die AusbilderInnen in mehrerlei Hinsicht eine Rolle. Anerkennung bekommen die AusbilderInnen von den Jugendlichen. Einerseits dadurch, dass sie Thema von Diskussionen unter den Jugendlichen sind und das die Jugendlichen nachfragen, wenn AusbilderInnen fehlen (IV1,2,12-18). Andererseits auch durch Jugendliche, die nach der Ausbildung noch bei den AusbilderInnen positive Rückmeldungen geben (IV1,8,19-23) bzw. dadurch, dass Jugendliche beruflich erfolgreich sind (IV4,1,33-36).

Anerkennung gibt es auch von den verschiedenen Leitungsebenen. Hier wird zwischen der mittleren und der oberen Leitungsebene unterschieden. Die Anerkennung von der mittleren Leitungsebene wird über regelmäßige Besuche erfahren (IV2,4,24-27). Sie wird auch in Solidaritätsbekundungen mit den AusbilderInnen wahrgenommen (IV4,6,45-48). Anerkennung durch die obere Leitungsebene wird weniger wahr- als angenommen (IV3,4,20-25; IV3,4,9). Die Anerkennung wird hier v.a. aus den guten Arbeitsbedingungen (IV3,4,20-25) und der erlebten Unterstützung (3,5,12-14) rückgeschlossen. Es gibt jedoch durchaus auch ein Bedürfnis nach expliziter Anerkennung und Wertschätzung durch die obere Leitungsebene (IV2,6,26). Im Falle von wiederholten Abwesenheiten von Jugendlichen wird explizit mehr Unterstützung durch die Leitung gefordert (IV1,9,4-9).

Die pädagogischen Qualitäten der AusbilderInnen generell werden als anerkannter als früher wahrgenommen (IV3,5,12-14). Die pädagogische Anerkennung von einzelnen hingegen wird dennoch als gering eingeschätzt (IV4,6,45-48; IV3,6,46-48). Zudem bestehen Zweifel, inwieweit fachliche Qualifikation – im Sinne von manuellen Fertigkeiten – wertgeschätzt wird (IV4,7,1-3).

Umgang mit privaten Problemen der Jugendlichen

Die privaten Probleme der Jugendlichen sind, wenn sie angesprochen werden, zumindest für einen Teil der AusbilderInnen ein Thema. Wenn notwendig werden private und familiäre Probleme besprochen, wobei die familiäre Situation der Jugendlichen, wie auch ihr eigener Entwicklungsstand eine Rolle spielen (IV1,6,3-11;

leistungsschwächere Zielgruppe weitere Ausbildungen möglich machen und nicht mehr einen sofortigen Übertritt in den ersten Arbeitsmarkt als Ziel haben.

Als Gründe für diese Veränderungen werden die hohe Konkurrenz der Anbieter und die dazu im Verhältnis geringe Anzahl von leistungsfähigen Jugendlichen genannt. Mit dieser Abkehr von der sofort beruflich verwertbaren Lehrausbildung steht er sich selbst im Gegensatz zu den AusbilderInnen, die gerade von dort ihre Anerkennung und ihre berufliche Identität beziehen.

Die Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen, Unterstützungsbedarf und Verhaltensauffälligkeiten nennt der EL als besondere Herausforderung für die AusbilderInnen, die dafür noch zu geringe pädagogische Kompetenzen aufweisen.

Dem FL erscheinen nimmt noch eine weitere Gruppe von schwierigen Jugendlichen wahr, die die AusbilderInnen besonders belastet und die er als *psychisch krank* bezeichnet.

Um mit den geschilderten Herausforderungen umgehen zu können, ist besonders aus Sicht des EL ein anderer erzieherischer Umgang mit den auszubildenden Jugendlichen, der als „pädagogische Kulturveränderung“ bezeichnet werden kann, notwendig.

Die pädagogische Kulturveränderung mit den derzeitigen beamteten und nicht austauschbaren Ausbildern umzusetzen, ist aus Sicht des EL und des FL ein mühevoller und langwieriger Prozess.

Die Einführung des pädagogischen Handbuchs auf Initiative des EL ist ein erster, wesentlicher Schritt in diese Richtung.

Der EL sieht bei den AusbilderInnen teilweise großen Lernbedarf in pädagogischer Hinsicht, während pädagogisch als erheblich schwieriger und lernresistenter an als der FL. Der FL sieht sich mehr als Teil des Teams der AusbilderInnen und spricht ihnen schon durch das langjährige Tun pädagogische Kompetenz zu.

Bei Problemen der AusbilderInnen im Umgang mit Jugendlichen sieht sich der EL stärker als Anwalt der Jugendlichen als der FL.

Die Beziehung zwischen dem EL und dem FL ist fachlich wie persönlich belastet, was sich in mangelndem Vertrauen und gegenseitigen negativen Zuschreibungen äußert.

so mit vielen anderen Anbietern in Konkurrenz um KundInnen steht, also um auszubildende Jugendliche mit Benachteiligungen (lv2,3,45-48).

Durch die Konkurrenz sind die Anbieter gezwungen auch schwächere Jugendliche zu nehmen, die kaum am ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen können (lv2,8,23-34).

Die Konkurrenz um die potenziellen Jugendlichen ist groß, sodass der EL auch hier eine Verhaltensveränderung von den AusbilderInnen fordert. Gerade weil die Jugendlichen so umworben werden und teilweise auch schwächer/schwieriger sind, benötigen sie die gesamte Aufmerksamkeit der AusbilderIn (lv2,3/4,50-8). Diese interessierten Jugendlichen werden *Schnupperer* genannt, weil sie probeweise ein bis zwei Wochen im ABZ arbeiten, um sich dann dafür oder dagegen zu entscheiden. In diesem Zusammenhang sieht der EL erheblichen Verbesserungsbedarf.

Schnupperer müssen umworben werden, sollen gut empfangen und verabschiedet werden. Und es soll keinesfalls passieren, dass vor dem Jugendlichen abfällig über seine fachliche Zukunft gesprochen wird (lv2,4,33-43).

Gerade weil vom EL zukünftig schwächere Jugendliche erwartet werden, um die sich die MitarbeiterInnen (AusbilderInnen, ErzieherInnen) mehr bemühen müssen, stellen für ihn fachlich und pädagogisch gut ausgebildeten AusbilderInnen das wichtigste Potential der Zukunft für das ABZ dar (lv2,4,28-34).

Diese Gestaltung dieser Zukunft sieht der EL dabei durchaus als einen gemeinsamen Such- und Findungsprozess von Leitung und MitarbeiterInnen (lv2,8,31-34).

6.2.1. Zusammenfassung

Der EL nimmt seine Leitungsaufgabe sehr ernst. Auch gegen Widerstände und trotz geringer Unterstützung hat er klare Visionen für das ABZ, die er, wenn möglich, gemeinsam mit den MitarbeiterInnen umsetzen will.

Seine Vision ist ein modernes ABZ, das besonders im pädagogischen Bereich hervorragend arbeitet und finanziell über die öffentliche Hand gut abgesichert ist.

Die zukünftige Ausrichtung des ABZ sieht er in einer Veränderung der Schwerpunktsetzung in der Ausbildung: Weg von der Lehrausbildung als oberstes Ziel, hin zu einer Vermittlung von fachlichen Basisqualifikationen und sozialen Schlüsselqualifikationen. Diese Qualifizierung soll gerade für eine fachlich und sozial

wollen (lv1,4,17-26). Der EL sieht dieses Verhalten als Herausforderung der neuen Zielgruppe *verhaltensauffällige Jugendliche*, dem die AusbilderInnen noch nicht gewachsen sind. Diese neue Gruppe von Jugendlichen ist aus Sicht des EL selbstbewusster und kann den AusbilderInnen zusetzen (lv2,6,25-34). Das sieht auch der FL so, der auch eine gewisse Schutzbedürftigkeit wenig durchsetzungsfähiger AusbilderInnen feststellt (lv1,8,26-28).

Beide Leiter betonen jedoch stets die besondere Stellung der Jugendlichen und verlangen von den AusbilderInnen, dass sie diese ungeachtet ihrer Leistungen wertschätzen und auch wertschätzend behandeln (lv1,8,36-40;lv2,3,37-39). Wenn AusbilderInnen inadäquat mit auszubildenden Jugendlichen umgehen, dann greifen beide Leiter sofort zu Maßnahmen, wobei der FL moderater einzugreifen angibt (lv1,8,7-22) als der EL. Letzterer verfügt in seiner Leitungsrolle über mehr Sanktionsmöglichkeiten, die er, wenn er es für angebracht hält auch nützt (lv2,8,39-47). Insbesondere bei inakzeptablem Verhalten von AusbilderInnen gegenüber auszubildenden Jugendlichen sieht er sich als unparteiische Instanz und Vertrauensperson, die Verfehlungen nachgeht (lv1,8,47-51).

Die Zukunftsvisionen für das ABZ werden, wie anfangs erwähnt, vom EL sehr deutlich entwickelt. Entscheidend ist für ihn dabei eine neue Ausrichtung des ABZ, die weg vom reinen Lehrbetrieb, hin zu einer stärkeren Vermittlung von sozialen Fertigkeiten geht. Der EL spricht von einem *Paradigmenwechsel* für das ABZ, wenn in dieser Version vor allem das *Jobfitmachen* und die Vermittlung von *Schlüsselqualifikation* im Vordergrund steht, und die Platzierung von Jugendlichen mit regulärem Lehrabschluss in den Hintergrund rückt (lv2,5,3-14).

Dabei sieht der EL auch Änderungen am Arbeitsmarkt, der ArbeitnehmerInnen, die über grundlegende soziale Fähigkeiten verfügen, Chancen bietet (lv2,9,42-46). So gesehen, würde das ABZ in Zukunft grundlegende soziale Fähigkeiten neben fachlichen Teilqualifizierungen vermitteln, ohne wie heute, auch die Verantwortung über das Unterkommen am ersten Arbeitsmarkt zu übernehmen (lv2,5,3-13;lv2,5,9-13).

Diese aus Sicht des EL notwendigen Veränderungen sind bedingt durch die Veränderung in der Behindertenarbeit, den Umbau in ein Ausbildungszentrum, das

Problemlagen analysieren und hinsichtlich der Erzählungen der Jugendlichen eine Unterscheidung zwischen Fiktion und Fakten leisten kann (lv1,2,8-15). Zudem sieht sich der FL als Teil des Teams der AusbilderInnen, die loyal hinter ihm stünden und auch unangenehm empfundene Neuerungen aufgrund dieser guten Beziehung akzeptierten (lv1,7,18-23).

Vom EL wie vom FL werden Probleme mit dem neuen Klientel, nämlich auszubildenden Jugendlichen mit sozialen Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, angegeben (lv2,1,10-13;lv1,4,6-13;lv1,4,30-34). Die Probleme und deren Konsequenzen werden jedoch von den beiden Leitern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert.

Für den FL ist das neue Klientel, das vornehmlich Lernschwierigkeiten³ und Verhaltensauffälligkeiten aufweist, ein besonders herausforderndes und belastendes. Darunter gibt es eine Gruppe von sehr schwierigen Jugendlichen, die die AusbilderInnen überfordern (lv1,5,18-22). Der FL spricht hier von psychisch kranken Jugendlichen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie von einem Tag zum nächsten selbstverständliche Routinearbeiten verweigern, aber auch Dinge tun, die für sie und andere gefährdend sind (lv1,5,18-28). Wenngleich diese Gruppe oft über mehr Fähigkeiten als die klassisch lernbehinderten Jugendlichen verfügt (lv1,6,4-13), stellt sie dennoch die Grenze der pädagogischen Kapazität der Einrichtung und der AusbilderInnen dar (lv1,5,29-39;lv1,5,15-18). In solch kritischen Fällen werden dann meist stärker kontrollierende Maßnahmen ergriffen, die diese Jugendlichen häufig unterminieren, woraufhin sie das ABZ verlassen müssen (lv1,6,4-13).

Der EL hingegen spricht in diesem Zusammenhang nicht von psychisch kranken Jugendlichen, vielmehr betont er die grundsätzliche Veränderung des Klientels und die daraus resultierenden Belastungen und Herausforderungen für die AusbilderInnen, aber auch die notwendigen Chancen und Veränderungen, die sich dadurch für das ABZ ergeben (lv2,1,10-13;lv2,1,10-17).

Der EL und der FL sehen beide die Belastung der AusbilderInnen im Umgang mit der Gruppe verhaltensauffälliger Jugendlicher, die zwar offensichtlich kaum beeinträchtigt sind, die aber trotzdem ihre Leistung nicht bringen, wenn sie nicht

³ Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ wurde zuerst im Rahmen der Selbstvertretung in den USA verwendet und findet sich heute immer stärker auch in den deutschsprachigen Ländern. Der Ausdruck wird als weniger diskriminierend betrachtet und wird daher von vielen Selbstvertretungsgruppen im deutschsprachigen Raum verwendet (vgl. Erlinger, 2004)

handwerkliche Leistung und der Geringschätzung des pädagogischen Anteils durch die AusbilderInnen sieht (lv2,3,10-16). Dazu kommt beim Einrichtungsleiter die Erfahrung, dass die AusbilderInnen pädagogische Initiativen als Angriff wahrnehmen und sich zurückziehen. Zudem nimmt er an, dass es ihnen schwer fällt in größeren Zusammenhänge vernetzt zu denken (lv2,7,39-50). Um die Veränderung voranzutreiben, arbeitet der Einrichtungsleiter auf mehreren Ebenen. Erstens auf der Ebene der Organisation. Hierbei bedient er sich regelmäßig stattfindender Führungsklausuren (lv2,5,30-33) und laufender externer Evaluation, die ihm und den AusbilderInnen Rückmeldung über den Arbeitserfolg geben soll (lv2,2,4-6). Zweitens geht er mit gutem Beispiel voran, nimmt Supervision und Coaching in Anspruch und spricht offen darüber (lv2,2/3,46-2). Drittens unterstützt er die AusbilderInnen, die diese Veränderung auch wollen (lv2,2,36-44). Zudem weist er alle MitarbeiterInnen immer wieder darauf hin, dass der Veränderungsprozess vorangetrieben werden muss (lv2,2,25-27;lv2,3,24f.).

Der Fachbereichsleiter sieht sich dagegen stärker als ein *unterstützender Vermittler*, der die Ausbilder unterstützt und bei Schwierigkeiten anleitet, ohne sie bloßzustellen (lv1,4,40-48;lv1,8,14-16). Übereinstimmend mit dem EL hält auch der FL Supervision und ihre regelmäßige Inanspruchnahme für wichtig (lv1,10,29-32;lv1,3,14-23;lv2,4,13-15).

Die Gruppe der AusbilderInnen wird vom Einrichtungsleiter (EL) und vom Fachbereichsleiter (FL) unterschiedlich wahrgenommen. Der EL sieht darin eine inhomogene Gruppe, die teilweise pädagogisch geschult ist, deren Mitglieder aber teilweise erhebliche pädagogische Defizite wie mangelnde Abgrenzung gegenüber den Jugendlichen aufweisen (lv2,6,6-14). Der FL sieht zwar auch die Notwendigkeit der pädagogischen Ausbildung (lv1,2,26-37), aber er unterstellt den AusbilderInnen, die schon länger im ABZ beschäftigt sind, dass sie gute pädagogische Arbeit leisten, denn sonst hätten sie den Job seiner Meinung nach nicht solange machen können (lv1,1,40-44). Die Abwesenheit von Problemen in der praktischen Arbeit wird von ihm als Kriterium guter pädagogischer Arbeit genannt (lv1,1,44-46). Wer in dem Job als AusbilderIn gut ist, zeige sich rasch in der praktischen Arbeit, wie auch im längeren Verbleib im ABZ (lv1,1/2,49-5).

Eine gute, pädagogisch versierte AusbilderIn beschreibt der FL als jemanden, der im Umgang mit auszubildenden Jugendlichen an den Problemen dran bleibt,

AusbildnerInnen setzt er gleich mit der Erarbeitung des Pädagogischen Handbuchs (Ph) und der damit einhergehenden Einführung von laufenden Supervisionen (lv2,1,26-45).

Die Wahrnehmung des Einrichtungsleiters trifft sich hier mit der Sichtweise des Fachbereichsleiters. Der Fachbereichsleiter betont ebenfalls, dass er wie auch sein Chef voll hinter dieser Veränderungsarbeit stünde, die sehr zäh vor sich gegangen sei (lv1,3,28-35). Auch damit trifft er die Einschätzung des Leiters, der von einem „unheimlichen energetischen Aufwand“ spricht (lv2,7,49f) und einem schwierigen laufenden Prozess (lv2,7,21-25). Beide Leiter sehen sich bei diesem Prozess der Kulturveränderung als isoliert und mit wenig Unterstützung, beide wollen trotz der Widerstände ihren Weg gehen (lv1,11,29f.;lv2,3,10-16).

Beide Leiter haben wenig Vertrauen zu einander (lv2,3,10-16;lv2,3,18f.;lv1,6,35-43;lv1,6,43-48;lv1,7/8,44-2), was einerseits ein Ergebnis gemeinsamer – vergeblicher – Veränderungsbemühungen wie auch die Folge einer schweren persönlichen Verletzung ist.

Dazu kommt der krankheitsbedingte Verlust der Stellvertreterrolle für den Fachbereichsleiter, was dieser als Einflussverlust für die AusbilderInnen deutet (lv1,6,44-51;lv1,7,2-6).

In der Sichtweise auf die Wandlungsfähigkeit der AusbilderInnen gibt es zwischen dem Einrichtungsleiter und dem Fachbereichsleiter Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Gemeinsam ist ihnen, dass der Veränderungsbedarf der AusbilderInnen als gegeben angenommen wird. Die Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen, Unterstützungsbedarf und Verhaltensauffälligkeiten erfordert pädagogisch geschulten Umgang, um mit den Jugendlichen professionell arbeiten zu können, aber auch um in weiterer Folge nicht an berufsbedingtem Burnout (siehe dazu etwa Fengler 2002) zu scheitern (lv1,2,26-37;lv2,4,16-23;lv2,1,10-17;lv2,4,21-24). Der Einrichtungsleiter erkennt auch deutlich, dass er (aufgrund deren Beamtenstatus) mit den vorhandenen AusbilderInnen zurechtkommen muss (lv2,4,20-23).

Widerstand der AusbilderInnen gegen diesen „pädagogischen Kulturveränderungsprozess“ wird vom Einrichtungsleiter stärker wahrgenommen als vom Fachbereichsleiter. Er beschreibt den Prozess als einen Prozess des Überwindens von Widerständen, die er vor allem in der Konzentration auf die

Werkstätte ist – und der Sichtweise der obersten Leitung, dem Einrichtungsleiter (EL).

Als ausgewertete und teilweise vergleichbare Sachverhalte in den beiden Interviews stellten sich die Themen Kulturveränderung im Team der AusbilderInnen, Vertrauensverhältnis der Leiter zueinander, Wandlungsfähigkeit der AusbilderInnen bezogen auf die Kulturveränderung, Wahrnehmung der AusbilderInnen durch die Leiter, Neues Klientel und Zukunftsvisionen für das ABZ.

Das PH wird von beiden Leitern als der Beginn einer Kulturveränderung im Team der AusbilderInnen verstanden (Iv1,10/11,47-8;Iv2,1,26-45). Während es für den EL eine notwendige Innovation darstellt, weil die AusbilderInnen über geringe oder keine pädagogischen Qualifikationen verfügten und das Land als oberster Träger der Einrichtung keine passenden Fortbildungen anbot (Iv2,1,10-17), sieht der FL das PH mehr als Ergebnis eines gescheiterten Interventionsversuches des EL. Aufgrund einiger Problemfälle in den Werkstätten meldete der EL Zweifel an, ob die pädagogischen Fähigkeiten der AusbilderInnen noch zeitgemäß wären und wollte diesen eine/n pädagogische BeraterIn an die Seite stellen. Da dies von den AusbilderInnen jedoch nicht akzeptiert worden wäre, wurde die Kompromissidee eines pädagogischen Leitfadens, in der weiteren Folge eines pädagogischen Handbuchs geboren (Iv1,1,26-37;Iv1,1,8-12;Iv2,2,8-10).

Das Verständnis hinsichtlich Kulturveränderung bezieht sich vornehmlich auf die Ebene der Veränderung der Institution hin von der *Krüppelanstalt* (Ausbildungszentrum 2007) zum Landesbehindertenzentrum und dann zum Ausbildungszentrum. Hier sieht der Einrichtungsleiter einen Wandel hin zum Pädagogischen, der von den sozialpädagogischen Professionen wesentlich stärker mitvollzogen wurde als von den rein handwerklichen AusbilderInnen. (Iv2,1,2-10) Der Einrichtungsleiter sieht aber nicht nur die Personen, sondern auch den gesamten Landesbetrieb, in den das Ausbildungszentrum eingebettet ist, als eine Organisation, die träge und veränderungsresistent auf die Anforderungen einer sich verändernden Umwelt reagiert (Iv2,2,36-44). Seine Zukunftsvision geht in Richtung eines ausgezeichneten Ausbildungszentrums, das weiterhin von der öffentlichen Hand finanziert wird (Iv2,8,3-18). Den Beginn der Kulturveränderung für die

Erarbeitungsprozess involviert waren, die Bedeutung des PH unklarer. Dies könnte auf Störungen im bereichsinternen Informationsfluss beruhen bzw. legt dies nahe, die Bedeutung des PH neueintretenden MitarbeiterInnen bewusst zu vermitteln, denn nur ein PH, das Anwendung findet bzw. gegebenenfalls auch bearbeitet wird, liefert auf Dauer lebendige Werte, Begriffe und praktikable Orientierungshilfen.

Zusammenfassend und interpretierend kann gesagt werden, dass das PH anfangs zwar ein von der Leitungsebene initiiertes Projekt war, aber im Laufe der Zeit, besonders in der Phase der Ergebnispräsentation, für die mitarbeitenden AusbilderInnen zu einem Vorhaben wurde, das erstens die professionelle Identität stärkte und zweitens über einen gruppendynamischen Prozess (Phase der Präsentationsfindung) auch zu einer stärkeren Verantwortungsübernahme im Rahmen der Projektgruppe und damit zu einer Stärkung der Teamkompetenz führte.

Wenn auch die aktuelle Bedeutung des geschriebenen PH nicht im Vordergrund steht, so ist doch die Bedeutung der Inhalte und Werte des PH insbesondere bei den Projektmitgliedern hoch. Das PH löste teilweise einen Professionalisierungsschub aus, der zu zielgerichteteren klareren Besprechungen, wie auch zu einem zunehmenden Einbezug von (Fall)Supervision führte. Auch AusbilderInnen, die subjektiv wenig über Entwicklung und Bedeutung des PH wussten, identifizieren sich mit den darin festgeschriebenen Leitlinien und Werten.

So gesehen ist das PH weniger ein Gesetzbuch, das festschreibt, als vielmehr ein Dokument eines Prozesses, der eine hohe Veränderungskraft in sich trägt. Nicht das Papier ist für die AusbilderInnen von Bedeutung, sondern die damit verbundene prozesshafte, professionelle Auseinandersetzung mit den Jugendlichen, ihren Problemlagen, mit dem Team und der eigenen Identität als AusbilderIn.

6.2. Kontrastierung der Sichtweisen der fachlichen Leitung und der Gesamtleitung

Bei den Auswertungen der Interviews zeigten sich interessante Diskrepanzen aber auch Übereinstimmungen zwischen der Sichtweise der Leitung auf mittlerer Ebene – dem Fachbereichsleiter (FL) aller Werkstätten, der gleichzeitig Leiter einer

6.1. *Das pädagogische Handbuch – Anfang einer Veränderung*

Das pädagogische Handbuch (PH) wurde von der Leitungsebene initiiert. Es wurde aus Sicht der AusbilderInnen ins Leben gerufen, um den Ausbildern eine Gelegenheit zu geben, ihre pädagogische Professionalität zu stärken und zu beweisen.

Pädagogische Fortbildung und der Nachweis pädagogischer Kompetenz werden von der überwiegenden Mehrheit der befragten AusbilderInnen als notwendig erachtet. Obwohl das PH *von oben* initiiert wurde, wurde es im Verlauf der Erarbeitung ein Projekt der AusbilderInnen, die dabei Ehrgeiz und Eigeninitiative entwickelten bzw. ihre Teamkompetenz verstärkten. Besonders letzteres zeigte sich u.a. in der Vorbereitungsphase der Präsentation der Ergebnisse des Arbeitskreises: Nachdem die Leitung abgelehnt hatte, die Ergebnisse des Arbeitskreises der AusbilderInnen zu präsentieren, wollte erst niemand diese Präsentation übernehmen. Niemand sah sich der Aufgabe, eine den Ergebnissen angemessene professionelle Präsentation durchzuführen, gewachsen. Nach einer intensiven Phase der Auseinandersetzung unter den AusbilderInnen und auch mit der Leitung beschloss die Gruppe, die Ergebnisse aufzuteilen und durch eigenverantwortliche Teilgruppen zu präsentieren. Dadurch wurden Verantwortung und etwaiger empfundener Druck, eine gute Präsentation zu schaffen, vom Team gemeinsam getragen. Zudem wurde erkannt, dass Schwächen im gemeinsamen Auftreten eines Teams kompensiert werden können.

Weitere beschriebene Auswirkungen des PH reichen von einer Identifikation mit dem Geschriebenen im Sinne von „Meine Handlungen decken sich mit dem PH“ über „Das war ein Prozess der Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Jugendlichen“ bis hin zur Feststellung, dass mit dem PH zielgerichtete, klarere Besprechungen in bestimmten Ausbildungsbereichen, mit einer stärkeren Einbeziehung der Sichtweise und Wahrnehmung der Jugendlichen, Einzug gehalten haben.

Für keine/n der interviewten AusbilderInnen war das PH ohne Bedeutung. Die Bedeutsamkeit hängt vornehmlich mit der engen Verknüpfung des PH zum Leitbild zusammen. Dementsprechend stellt das PH etwas dar, mit dessen Inhalten MitarbeiterInnen sich identifizieren können.

Während die in den Prozess der Erstellung des PH Eingebundenen sich der durch das PH initiierten Veränderungen sehr bewusst sind, ist für jene, die nicht in den

Ausbildungszentrums nicht eingeladen worden. Ausgewählte Ergebnisse zur Sichtweise der NutzerInnen und der AusbilderInnen wurden per Beamer vorgestellt. Anschließend wurden die Ergebnisse in Kleingruppen diskutiert. Die AusbilderInnen und die Leitung waren von der positiven Sichtweise der Jugendlichen als NutzerInnen positiv überrascht. Eine solche Einbeziehung der NutzerInnen war in der Einrichtung zuvor noch nicht durchgeführt worden. Besonders lange Diskussionen wurden durch die Tatsache ausgelöst, dass die befragten Jugendlichen sich nicht an Zielvereinbarungen oder Rückmeldungen dazu erinnern konnten. Gerade diesen Punkten wird seitens der Einrichtung jedoch besonderes Gewicht beigemessen. Im Zuge der Diskussion wurde die derzeitige Praxis der Zielvereinbarungen und Rückmeldungen als wenig kooperativ kritisiert und eine Veränderung gefordert.

6. Evaluationsergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation werden in dieser Arbeit in mehreren Schritten präsentiert.

Zuerst werden Ergebnisse zu den Veränderungen, die durch das PH ausgelöst wurden, vorgestellt.

Dann folgen die Ergebnisse gestuft nach den hierarchischen Ebenen der untersuchten Organisation. Zuerst der Vergleich der Sichtweisen der fachlichen Leitung und der Gesamtleitung, wobei hier die Prioritäten wie auch Übereinstimmungen und divergierende Wahrnehmungen der beiden Leiter eine Rolle spielen.

Als nächstes folgen Auswertungsergebnisse der Interviews mit den AusbilderInnen. In einem vierten Schritt werden die Auswertungsergebnisse der Interviews mit den Jugendlichen dargestellt.

Im fünften Schritt werden die Ergebnisse der Auswertungen zusammengeführt, indem förderliche und hinderliche Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbilderInnen herausgearbeitet bzw. Idealbilder von Teamzusammenarbeit entworfen werden.

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

❖ Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen.

❖ Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Stufe 9: Die Interpretation

Auf dieser Stufe der Inhaltsanalyse „ (...) werden die Ergebnisse in Richtung der **Hauptfragestellung interpretiert und die Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt.**“ (Mayring 1995, S.49)

Hier sollen die individuellen Darstellungen der Einzelfälle von den Forschenden fallübergreifend generalisiert werden. Die Forschenden sollen so zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien gelangen.

Am Ende des Auswertungsprozesses stehen somit für den untersuchten Gegenstand (in diesem Fall Fragestellung PH) gültige Ergebnisse, die sich in Richtung einer Faktoren- oder Typenauswertung (welche Faktoren braucht es, um gut im Team arbeiten zu können oder wie sieht der Typ der idealen AusbilderIn aus) beschreiben lassen.

Durch das sozialwissenschaftliche Verfahren ist ein Rückbezug auf die einzelnen Aussagen nicht mehr möglich (Anonymität). Um die Anonymität in dieser Untersuchung wirklich zu sichern, wurde auf die Anführung von Ankerbeispielen verzichtet.

Die Unterlagen (Tonbänder und Aufzeichnungen der Interviews) werden nach der Auswertung vernichtet.

Rückmeldung der Ergebnisse

Die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgte in Form einer Ergebnispräsentation und in Form eines Evaluationsberichtes. Die Rückmeldung wurde im Rahmen einer AusbilderInnenfortbildung vermittelt, bei der die Gesamtleitung, die Fachbereichsleitung und 20 AusbilderInnen anwesend waren. Die Jugendlichen als NutzerInnen waren zu dieser Veranstaltung von der Leitung des

Stufe 6: Bestimmung der Analysetechnik

In diesem Stadium wird die Entscheidung über das zu verwendende interpretative Verfahren getroffen. Hier unterscheidet Mayring drei Typen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Stufe 7: Definition der Analyseeinheit

Auf dieser Stufe werden entsprechend dem ausgewählten Verfahren die Textteile eines Interviewprotokolls bestimmt, die ausgewertet werden sollen.

Stufe 8: Analyse des Materials

Hier nennt Mayring drei qualitative inhaltsanalytische Analyseverfahren:

a) Die Zusammenfassung

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 1995, S. 54)

Folgende Interpretationsregeln sind für die Zusammenfassung wichtig: Die Paraphrasierung, die Generalisierung auf das Abstraktionsniveau und die Reduktionen, die das umfangreiche Material fallbezogen verringern.

b) Die Explikation als Kontextanalyse

War das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Reduktion des Materials, so ist die Richtung der Explikation genau entgegengesetzt.

„Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangezogen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren.“ (Mayring 1995, S. 70)

Grundlage für jede Explikation ist hier die lexikalisch-grammatikalische Definition unverständlicher Textstellen, welche erläutert werden sollen.

c) Die Strukturierung

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 1995, S. 54)

Für die strukturierende Auswertung gibt Mayring drei Regeln an (vgl. Mayring 1995, S. 77):

- ❖ Definition der Kategorien

Für das inhaltsanalytische Vorgehen entwirft Mayring ein allgemeines Ablaufmodell, welches aus neun Stufen besteht:

Stufe 1: Festlegung des Materials

„Zunächst muß genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll.“ (Mayring 1995, S. 43)

Nur Ausschnitte, die sich auf den Gegenstand der Forschungsfrage beziehen und in denen sich die InterviewpartnerIn explizit zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert, werden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Stufe 2: Analyse der Entstehungssituation

„Es muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde.“ (Mayring 1995, S. 43)

Hierbei interessieren eine Liste der beim Interview anwesenden Personen, der emotionale, kognitive und Handlungshintergrund der Befragten, der sozio-kulturelle Hintergrund und die Beschreibung der Entstehungssituation.

Stufe 3: Formale Charakteristika des Materials

„Schließlich muß beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt.“ (Mayring 1995, S. 43)

Hierbei wird darauf geachtet, auf welche Weise die akustische Aufzeichnung auf dem Band in ein schriftliches Protokoll umgewandelt wird.

Stufe 4: Richtung der Analyse

„Wenn man auf diese Weise das Ausgangsmaterial beschrieben hat, so ist der nächste Schritt, sich zu fragen, was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte.“ (Mayring 1995, S. 46)

Die Richtung der Analyse besteht darin, durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu treffen.

Stufe 5: Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung **„bedeutet (...), dass die Fragestellung der Analyse vorab geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss.“ (Mayring 1995, S. 48).**

5.3. *Feldzugang und Durchführung*

Der Feldzugang war in diesem Fall eine Anfrage an den Autor dieser Arbeit, ob er eine Evaluierung, basierend auf den Erfahrungen mit dem pädagogischen Handbuch, durchführen würde.

Ausgehend von diesem Auftrag gab es Vorgespräche im Mai 2009 samt Anbotslegung. Nach einer Prüfung durch den Auftraggeber, die oberste Leitungsebene der untersuchten Einrichtung, wurde im Juni der Auftrag vergeben. Im Juli 2009 wurden dann die 10 Interviews durchgeführt.

Die Präsentation der Ergebnisse und die Übergabe des Evaluierungsberichtes, der Teil der hier vorliegenden Arbeit ist, erfolgte Ende 2009.

5.4. *Auswertung*

Die Auswertung erfolgt über ein inhaltsanalytisches Verfahren. In Rahmen dieses Verfahrens werden die Inhalte zu Gesamtaussagen verarbeitet. Diese Gesamtaussagen bilden die Antworten auf die Evaluationsfragen.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. dazu Mayring 1995 und Lamnek 1995b, S. 202 - 212) ist ein streng regelgeleitetes Verfahren, welches manifeste Kommunikationsinhalte, das heißt Aussagen von Befragten untersucht, die diese bewusst und explizit von sich gegeben haben. Diese inhaltsanalytische Methode kann folgendermaßen charakterisiert werden (vgl. dazu Mayring 1995, S. 12):

- ◆ Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand, d.h. die Übertragung verschiedener Symbole wie Musik, Bilder, Schriftstücke u.ä.
- ◆ Inhaltsanalyse ist Arbeit mit protokollierter, fixierter Kommunikation
- ◆ Inhaltsanalyse geht systematisch und regelgeleitet vor. Damit wird die Nachvollziehbarkeit gewährleistet. Diese Regelgeleitetheit stellt aber auch eine Abgrenzung zu hermeneutischen Verfahren dar.
- ◆ Inhaltsanalyse geht auch theoriegeleitet vor. Der Text wird nicht nur referiert, er knüpft an die Erfahrungen und Erkenntnisse anderer an
- ◆ Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode, die Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zulässt.

Für den Leitfaden für die mittlere und obere Leitungsebene wurden die Fragen der MitarbeiterInnen, ergänzt um Fragen aus Sicht der Leitung zur Vermittlung der Grundsätze des PH, zur Weitergabe an neue MitarbeiterInnen, zu konkreten Situationen in der Praxis, wo die Grundsätze des PH zum Tragen oder nicht zum Tragen kamen und abschließend Fragen an die Leitung, wo diese als Vorbild für die MitarbeiterInnen und/oder Auszubildenden wirkt.

Der Leitfaden für die auszubildenden Jugendlichen umfasst einerseits Fragen, die stark an der Struktur des PH und seiner Zielsetzungen für die Jugendlichen angepasst sind, andererseits auch Fragen, die die Annahmen der Jugendlichen über die Absichten, Methoden und Ziele der AusbilderInnen transparent machen sollen. Der Leitfaden beginnt mit der Fragen nach den angenommenen Zielen der AusbilderInnen, fragt nach Vereinbarungen und Überprüfung dieser Ziele und nach Handlungsmotiven der AusbilderInnen.

In den nächsten Fragen geht es um Respekt von Seiten der AusbilderInnen, wie der auszubildenden Jugendlichen. Als nächstens werden Fragen zum Umgang mit schwierigen Arbeitssituationen, Stress und Fehlern gestellt.

Die nächsten Fragenbereiche setzen sich mit den Themen Selbst und Identitätsentwicklung, soziale Anerkennung, Feedback durch die AusbilderInnen, korrekter Umgang der AusbilderInnen mit den auszubildenden Jugendlichen, Teamkultur und Zusammenarbeit der AusbilderInnen auseinander.

Den Abschluss bildet die Frage, ob die Interviewten die Ausbildung im ABZ nochmals beginnen würden und wenn ja/nein, warum sie dies (nicht) tun würden.

Die in den Leitfäden verschriftlichten Fragen bilden die Hauptlinie der Interviews, an der sich die Antworten, Erzählungen und Beispiele der Interviewten anbinden lassen. Die erhobenen Daten sind sprachliche Daten und werden für die weitere Auswertung auf Tonbändern festgehalten. Anschließend werden diese transkribiert (die gesprochenen Interviews werden in Schriftsprache übersetzt). Damit liegen nun für die weitere Auswertung die verschriftlichten und formal einheitlich gestalteten Interviews vor.

geleitet. Zwar wurden auch Interviews der leitenden Personen erhoben (mittlere und oberste Führungsebene der Einrichtung), aber für die Evaluierung war die Wahrnehmung der Jugendlichen als direkte InteraktionspartnerInnen der AusbilderInnen und NutzerInnen der Einrichtung entscheidend. Die Perspektive der Jugendlichen, ihre Wahrnehmung des Ausbildungszentrums und der Bemühungen seitens der MitarbeiterInnen, sowie die Reflexion über den Nutzen dieser Bemühungen für die eigene Entwicklung stellte sich als hilfreiches Kontrollinstrument für die Wirkungen der Haltungen und Handlungen der AusbilderInnen dar.

Als InterviewpartnerInnen wurden vier AusbilderInnen, vier Jugendliche und zwei Personen aus der oberen und obersten Leitungsebene ausgewählt.

Als Erhebungsinstrument wurden Leitfadeninterviews verwendet. Unter Leitfadeninterviews wird eine offene, an der Erzählung orientierte Befragung verstanden. Vor der Interviewdurchführung wurden Fragen erarbeitet, die sich an den Evaluierungsthemen der Untersuchung orientieren. In diesem Fall ergaben sich die Evaluierungsthemen aus den vier Säulen des PH.

5.2. Der Aufbau der Leitfäden

Für die Interviews wurden 3 Leitfäden verwendet. Erstens ein Leitfaden für die AusbilderInnen, zweitens ein Leitfaden für die Jugendlichen und drittens ein Ergänzungsleitfaden für die Leitung (d.h. der Leitung wurden die MitarbeiterInnenfragen gestellt, wie auch ergänzende Fragen). Die Original-Leitfäden sind als Anhang beigefügt.

Der Leitfaden für MitarbeiterInnen orientiert sich am Aufbau des PH. Einleitend wird eine Frage zur Entstehungsgeschichte gestellt, dann der konkrete Umgang mit dem Handbuch abgefragt, danach folgen Fragen zu den Bereichen Grundsätze des Handelns, Selbstständigkeit, Umgang mit Respekt, Umgang mit schwierigen und stresserzeugenden Arbeitssituationen sowie mit Fehlern. Darauf folgen Fragen zum Thema soziale Anerkennung, Förderung von Eigenverantwortung, Zielstrukturierung, Methoden im Umgang mit Auszubildenden, korrekter Umgang mit Auszubildenden, Teamarbeit und Veränderungsvorschläge.

Basierend auf den vier Säulen des PH ergaben sich für die Evaluation folgende Forschungsfragen:

Wie wird das im Rahmen der Leitbildveränderung erstellte PH von den MitarbeiterInnen wahrgenommen?

Handeln die MitarbeiterInnen im Sinne der Leitlinien des PH?

Wie nehmen die Jugendlichen die MitarbeiterInnen bezogen auf die Leitlinien des PH wahr?

Wie und in welchen Aspekten des Institutionenalltags könnte die Umsetzung des PH verbessert werden?

Die Zielgruppe der Evaluation waren damit die Jugendlichen und die berufsausbildenden Fachkräfte, in weiterer Folge AusbilderInnen genannt.

5. Untersuchungsdesign

5.1. Die qualitative Evaluierung und ihr methodischer Aufbau

Grundsätzlich wird in der Sozialwissenschaft zwischen dem quantitativen und qualitativen Paradigma unterschieden. Während quantitative Evaluierungen vor allem einer mathematisch-statistischen Herangehensweise verpflichtet sind, ist die qualitative Evaluationsforschung durch drei Merkmale gekennzeichnet:

- Erstens durch die Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt
- Zweitens durch die Berücksichtigung und Sichtbarmachung der Perspektiven der beteiligten Personen.
- Drittens dadurch, dass die im Prozess der Evaluation gewonnen Erkenntnisse auch wieder an die betroffenen Personen und die Leitung rückgemeldet werden. (vgl. Flick, 2006, 18f.)

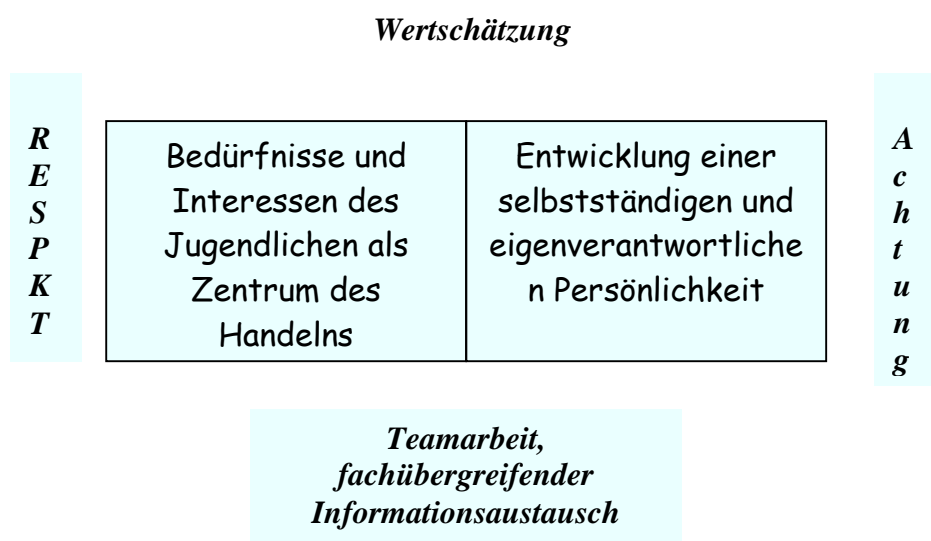
Die Entscheidung für eine qualitative Herangehensweise wurde im beschriebenen Projekt vor allem durch den Wunsch einer Sichtbarmachung der unterschiedlichen Perspektiven auf die Handlungen, Haltungen und Leistungen der AusbilderInnen

(AusbildnerInnen) der Einrichtung dar. Dieses PH lehnt sich stark am Leitbild der Einrichtung an und entstand im Jahr 2008 als gemeinsames Werk der berufsausbildenden Fachkräfte unter Anleitung einer pädagogischen Fachfrau. Die vier Säulen des PH lauten folgendermaßen (PH, 2008, S. 6):

1. Die Jugendlichen stehen mit ihren Bedürfnissen und Interessen im Mittelpunkt unseres Handelns.
2. Grundsätze unserer Arbeit sind die Förderung und Entwicklung einer starken Persönlichkeit und die Hinführung zu einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung.
3. Gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Respekt bilden die Basis unserer Arbeit.
4. Wir legen großen Wert auf Teamarbeit und fachübergreifenden Informationsaustausch um für die Jugendlichen ein optimales Ergebnis zu erzielen.

Zusammenfassend gesagt, umreißen die ersten beiden Punkte die Ausrichtung des Handelns (Jugendliche) und die Zielsetzungen des Handelns (Selbstständigkeit, Eigenverantwortung). Punkt 4 hebt die Bedeutung der Zusammenarbeit auf allen Ebenen für die Jugendlichen hervor, um das angestrebte Ergebnis bestmöglich erreichen zu können. Punkt 3 dagegen ist ein Wertebekenntnis, dass mit Punkt 4 den Rahmen des Handelns bildet.

Schematisch dargestellt könnten die Leitlinien des PH folgendermaßen aussehen:



außerhalb der Einrichtung. Die Treffen erfolgen in einem geringen Umfang, die Betreuungspersonen sind aber mobil erreichbar.

Daneben werden für die in den Internaten lebenden Jugendlichen noch Gruppen-Freizeit- und Wohnaktivitäten angeboten, die im Bereich sozialpädagogischer und erlebnispädagogischer Tätigkeiten liegen (Antiaggressionstraining, Rollenspiele, sportliche Aktivitäten).

Umfassende Begleitung

Am Anfang einer Ausbildung steht die Erfassung individueller Problemlagen und Ressourcen (Erstgespräche und Eingangsdagnostik). Je nach Bedarf werden allen Auszubildenden Leistungen wie sozialarbeiterische Unterstützung, psychologische Diagnostik und Begleitung, sowie medizinische Versorgung (Erstversorgung in den Werkstätten, Versorgung bei Krankheit und Gesundheitsvorsorge) angeboten.

Weitere berufsunterstützende Leistungen erhalten die auszubildenden Jugendlichen durch die Berufsausbildungsassistenz. Daneben gibt es eine Reihe von Förderprogrammen, die von allgemeiner Lernförderung, berufsschulbegleitender Lernförderung, Bewerbungstraining, lebenspraktischem Training, Mobilitätstraining und Führerscheinbegleitung bis hin zu Sportförderung und Sporttherapie reichen.

Im Verlauf der Ausbildung leistet der psychologische Dienst in begründeten Fällen zudem laufende Beobachtung, Prozessbegleitung und Begleitung bei der Entwicklung der/des Jugendlichen. In Krisenfällen werden Krisenintervention wie auch Krisenpräventivplanung unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes angeboten.

Einen wichtigen Punkt stellt auch die Vermittlung von Therapieangeboten bei Problemlagen dar, die mit den zur Verfügung gestellten Mitteln in den Lehrwerkstätten bzw. dem Internatsbetrieb nicht zu bewältigen sind.

4.2. Fragestellungen

Den Gegenstand der Evaluierung stellen die Auswirkungen der Einführung eines Pädagogischen Handbuchs (PH) auf die berufsausbildenden Fachkräfte

Ausbildungsbetrieb

Das Ausbildungszentrum verfügt über 8 Lehrwerkstätten, die in diesen eine Lehre oder Teilqualifizierung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes anbieten.

Diese Ausbildungswerkstätten sind Gewerbebetriebe und werden von konzessionierten LehrmeisterInnen geführt. Damit die privatwirtschaftliche Komponente möglichst realitätsnah vermittelt werden kann, werden gewerbebezogene wie auch private Aufträge angenommen und ausgeführt. Zusätzlich absolvieren fortgeschrittene Jugendliche Praktika in Wirtschaftsbetrieben.

Als Fachpersonal stehen dabei LehrmeisterInnen und LehrausbilderInnen zur Verfügung. Diese AusbilderInnen erarbeiten mit den Jugendlichen persönliche Ausbildungsziele, die sich an den jeweiligen Ausbildungsrichtungen orientieren. Besondere Berücksichtigung sollen dabei die Bedürfnisse der Jugendlichen spielen, wie auch individuelle Betreuung und spezielle Förderung.

Internat, Trainingswohnungen, teilzeitbetreutes Wohnen

Zusätzlich wird für Jugendliche ein Internat angeboten, das in der gesamten Ausbildungszeit geöffnet ist. Die Betreuung wird von SozialpädagogInnen in gemischt geführten Wohngruppen durchgeführt.

In Trainingswohnungen werden die Jugendlichen durch die Aneignung lebenspraktischer Fähigkeiten und Kenntnisse auf ein selbstständiges Wohnen und eine bestmögliche gesellschaftliche Integration vorbereitet. Die Betreuung in der Trainingswohnung unterstützt und fördert die Entwicklung einer zunehmenden Selbstständigkeit und Selbstbestimmung im Wohn-, Alltags- und Freizeitbereich.

Die angebotene Wohnform „Trainingswohnung“ stellt eine Leistung aus dem BHG dar und benötigt daher auch einen Bescheid über die Kostenübernahme. In den Trainingswohnungen, die als Wohngruppen geführt werden, sollen sich die Jugendlichen lebenspraktische Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, um ausreichend auf ein späteres selbstständiges Wohnen vorbereitet zu sein.

Als nächste Stufe des selbstständigen Wohnens wird teilzeitbetreutes Wohnen angeboten. Dies ist ebenfalls eine Leistung aus dem BHG. Teilzeitbetreutes Wohnen bedeutet zumeist das möglichst selbstständige Wohnen in einer eigenen Wohnung

Ausbildungswerkstätten betreut werden. Daneben gibt es im angrenzenden Gebäudekomplex noch ein Internat, in dem in den vergangenen Jahren jeweils bis zu 40% der Auszubildenden untergebracht wurden. Im Ausbildungszentrum (Ausbildungsbetrieb und Internat) sind insgesamt 79 MitarbeiterInnen beschäftigt (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2009).

Zielgruppe

Zielgruppe sind junge Menschen, die über eine amtlich anerkannte Beeinträchtigung verfügen, und die aufgrund dieser kaum die Möglichkeit einer Berufsausbildung haben.

Formal sind die Aufnahmevoraussetzung die Beendigung der Schulpflicht und ein Bescheid nach dem Steiermärkischen Behindertengesetz, in dem die Kosten für die „Berufliche Eingliederung in Werkstätten“ (LEVO II.D) übernommen werden, sowie ein positives Aufnahmeverfahren in der Einrichtung.

Gesetzliche Grundlagen der Ausbildung

In der Anlage II.D. der Leistungsverordnung zum Steirischen Behindertengesetz wird die Zielgruppe so beschrieben:

„Den Klientinnen/Klienten, die diese Leistung in Anspruch nehmen, muss aufgrund ihrer Behinderung eine Integration in die Arbeitswelt erschwert sein, sie müssen aber aufgrund ihrer Fähigkeit in der Lage sein, sich an produkt- oder dienstleistungsorientierter Arbeit zu beteiligen und unter Umständen langfristig den Übertritt auf einen (geschützten) Arbeitsplatz erreichen können.“ Berufliche Eingliederung in Werkstätten, Levo II.D, 2010

Die angeführte Leistungsart formuliert lt. Gesetz die Ansprüche an die Ausbildung folgendermaßen:

„Ziel: Allgemeine Leistungsziele müssen die Entwicklung beruflicher Perspektiven und eine fundierte Berufswahlentscheidung sein. Es muss dabei insbesondere um die Erlangung und Stärkung und Erhaltung von Schlüsselkompetenzen gehen, die für einen Einstieg ins Berufsleben Voraussetzung sind. Die Entwicklung und Überprüfung von Fähigkeiten und Vorstellungen hat laufend in der Alltagspraxis bzw. bei externen Praktika zu erfolgen. Den erfolgreichen Abschluss muss die Vermittlung eines Arbeitsplatzes bilden.“ Berufliche Eingliederung in Werkstätten, Levo II.D, 2010

Die erreichbaren Qualifikationen nach dem Berufsausbildungsgesetz sind dabei erstens die Lehre mit Lehrabschlussprüfung, die verlängerte Lehrzeit mit Lehrabschlussprüfung (Integrative Lehre nach §8b1 Berufsausbildungsgesetz (BAG) und §11a Land- und forstwirtschaftliches Berufsausbildungsgesetz (LFBAG), sowie die Teilqualifizierung mit Ausbildungsvertrag nach §8b2 BAG.

organisationales Abwehrverhalten dar. Die Logik dahinter besteht aus Mehrdeutigkeit und Tabuisierung von Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Organisationslernen nicht einfach in einem Satz definiert werden kann, sondern vielmehr als umfassender Organisationsprozess in Verbindung mit Organisationsentwicklung zu sehen ist (vgl. Fatzer 1997, S. 5f.):

1. Organisationslernen ist eher ein Organisationsprozess als ein individueller Prozess.
2. Organisationslernen hängt eng mit der Geschichte der Organisation zusammen. Frühere Entscheidungen bestimmen maßgeblich aktuelle Aufmerksamkeit und Lösungsansätze.
3. Die Resultate des Organisationslernens sollen Eingang in zukünftige Entscheidungsprozesse finden.
4. Organisationslernen verändert die Sicht der Organisation auf die Welt (Mentale Modelle bei Senge).
5. Organisationslernen ereignet sich auf verschiedenen Ebenen der Organisation.
6. Organisationslernen ereignet sich in institutionalisierten Lernsystemen, die formelle wie informelle Ausprägungen haben.
7. Die vielleicht wichtigste Grundvoraussetzung für das Gelingen des Vorhabens Lernende Organisation ist, dass dieses Vorhaben auch von allen Beteiligten getragen wird. Dazu ist eine gründliche Diagnose unerlässlich, die den Stand des Unternehmens hinsichtlich vorhandener Lernfähigkeit und Problembewusstsein einbezieht (Vergleich von Soll- und Ist-Zustand)

4. Evaluationsauftrag

4.1. Beschreibung der Einrichtung

Bei der Einrichtung, die beforscht wurde, handelt es sich um ein Ausbildungszentrum des Landes, welches über insgesamt 8 Ausbildungswerkstätten in den Bereichen Gastronomie, Gärtnerei, KFZ-Technik, Hauswirtschaft, Malerei, Lackiererei, Schlosserei und Tischlerei verfügt. Bis zu 105 KlientInnen können in den

und weil sie nicht öffentlich gemacht werden, keiner Überprüfung zugänglich. Unangenehme Themen, Konflikte und unterschiedliche Ansichten werden über Vermeiden und Umgehen verschleiert. Doppelschleifen-Lernen ist dadurch nicht möglich, weil es auf den Austausch gültiger Informationen und der öffentlichen Überprüfung von Zuschreibungen und Annahmen angewiesen ist.

Der Übergang von einem Modell-I Lernsystem zu einem Modell-II Lernsystem (vgl. Argyris 1999/1996, S. 121-128) benötigt Anleitung und eine entsprechende handlungsleitende Theorie. Voll entwickelte Modell-II Lernsysteme stellen dabei einen Idealzustand dar, der nur annäherungsweise erreicht werden kann. Modell-II Lernsysteme zeichnen sich dadurch aus, dass die Leitvariablen für das Handeln gültige Informationen, freie und sachliche begründete Entscheidungen, sowie inneres Engagement sind. Modell-II Lernsysteme sind in ihrer Kommunikation offen, die eigenen Ansichten wie Empfindungen klarstellend. Defensives Denken hat keinen Platz, weil es nicht darum geht, das eigene Gesicht zu wahren, sondern darum,

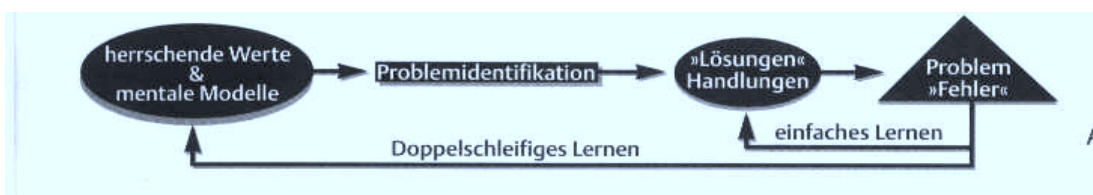
„(...) das Problem gemeinsam so zu bewältigen, dass es zu einer produktiven Untersuchung führt, und das Problem so zu lösen, dass die Lösung von Dauer ist (...)" (Argyris 1999/1996, S. 128)

Lernhindernisse

Die Lernhindernisse nennt Argyris (1999/1996, S. 101-114) primäre und sekundäre Hindernisschleife. Die primäre Hindernisschleife bezeichnet direkte Interaktionen, die mit positiver Absicht geführt werden, aber bedingt durch Misstrauen und Unbehagen werden wichtige Informationen nicht eindeutig weitergegeben oder die Kommunikation bleibt mehrdeutig. Primäre Hindernisschleifen kommen systematisch in Organisationen vor, sie sind selbstverstärkend und erklären sich auf der Organisations- und der individuellen Ebene und in der Interaktion dieser beiden Ebenen.

Ein zweites Lernhindernis stellt die sekundäre Hindernisschleife dar. Diese baut auf der primären Hindernisschleife auf, ist überindividuell und gehört zur Interaktion von Gruppen in Organisationen. Primäre und sekundäre Hindernisschleifen führen bis zu dem Punkt, an dem verschiedene Konflikte als nicht mehr lösbar betrachtet werden. Sie haben lernfeindliche Konsequenzen und bezeichnen ein begrenztes Lernsystem. Der vielleicht wichtigste Bestandteil sekundärer Hindernisschleifen stellt

Annahmen führt, sondern auch einen Wertewechsel der handlungsleitenden Theorien nach sich zieht. Beispielhaft sei hier der Fall eines Chemieunternehmens angeführt, das neben der Herstellung von Zwischenerzeugnissen auch Konsumgüter vertreiben will. Diese Veränderung führt dazu, dass Wertvorstellungen und Normen, die bisher Gültigkeit hatten, in Frage gestellt werden. In der Untersuchung zeigt sich diese Veränderung als Auseinandersetzung zwischen BewahrerInnen alter Werte und BefürworterInnen der Veränderung. Der erste Schritt, um mit diesem Problem umzugehen zu lernen, besteht in der Bewusstwerdung, dass ein Konflikt auf der Ebene der Wertvorstellungen vorliegt. Dann könnten verschiedene Lösungsvorschläge erarbeitet werden, die nicht alle in ein Doppelschleifen-Lernen münden müssen. Wenn die ManagerInnen zu dem Schluss kommen, dass die neue Vertriebsschiene in die alte eingepasst werden kann, würde es sich um ein Einschleifen-Lernen handeln. Würden die ManagerInnen aber zum Schluss kommen, dass die neuen und alten Anforderungen nicht kompatibel sind, wäre eine Untersuchung sinnvoll, um festzustellen, warum die ManagerInnen diese und jene Position übernommen haben und was sie bedeutet. Über neue Erkenntnisse über die dahinterliegenden Normen und Werte kann ein Lösen von interpersonellen und Gruppenkonflikte erfolgen. Wenn dieser Vorgang dann zu einer Verankerung anderer Normen und Werte führt, die den Anforderungen an die Leistung der Organisation besser entspricht, gehen diese wieder in die Erinnerung (Bilder, Diagramme, Programme der Organisation) ein.



Quelle: Hartkemeyer 1997, S. 23

Argyris (1999/1996, S. 117-122) verbindet mit der Unterscheidung zwischen dem einschleifigen und doppelschleifigen Lernen auch einen wesentlichen Unterschied zwischen Modell-I und Modell-II Lernsystemen.

Lernsysteme

Modell-I Lernsysteme (vgl. Argyris 1999/1996, S. 103-108) basieren auf einer Kommunikation, die defensiv orientiert ist. Defensives Denken bedeutet, dass es eigene Annahmen und Rückschlüsse zur Basis macht. Diese sind selbstreferentiell

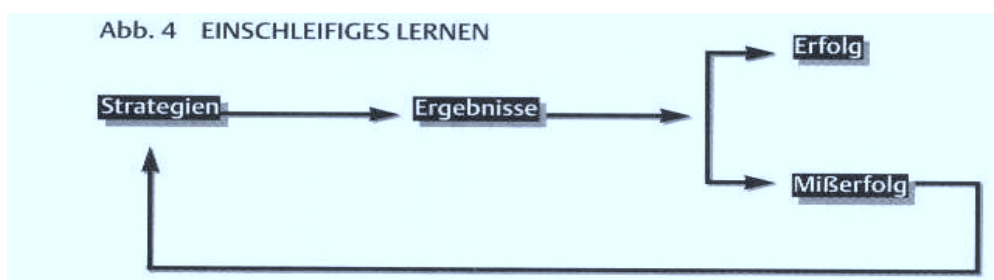
Werte, Aktionsstrategien und Annahmen, die in den Aktivitäten einer Organisation sichtbar werden, stellen die instrumentale handlungsleitende Theorie der Organisation dar.

Organisationales Lernen und Widerstand

Bei Argyris (vgl. Argyris 1999/1996, S. 34f) finden sich drei Arten des produktiven Lernens bei Organisationen:

- ◆ erstens organisationale Untersuchungen, die zu einer Leistungsverbesserung bei den Aufgaben der Organisation führen
- ◆ zweitens Untersuchungen, mit denen eine Organisation ihre Werte und Kriterien kennenlernt, und mittels derer sie bestimmt, was sie unter verbesserter Leistung versteht
- ◆ drittens Untersuchungen, die die Fähigkeiten in den beiden genannten Punkten zu steigern vermögen

Argyris trennt zudem zwischen zwei grundsätzlichen Formen des Lernens (vgl. Argyris 1999/1996, S. 35-43) und verschiedene Formen des Widerstands. Im Falle des Lernens stellt er dem „Einschleifen-Lernen“ das „Doppelschleifen-Lernen“ gegenüber. Er lehnt sich dabei an Gregory Bateson (1972) an. Einschleifen-Lernen meint damit ein instrumentales Lernen, das zwar die Handlungsstrategien oder Annahmen verändert, aber die Wertvorstellungen einer Handlungstheorie nicht berührt. Wenn beispielsweise in der Fertigung Mängel an den Produkten festgestellt werden, werden diese Mängel an die Fertigungsingenieure rückgemeldet, die dann Maßnahmen ergreifen, um diese Mängel in Zukunft zu vermeiden. Über eine einzige Rückmeldeschleife wird dabei ein Irrtum rückgemeldet, die Strategien werden nun abgeändert, um ein Ergebnis im Rahmen der bestehenden Wertvorstellungen und Normen der Organisation zu erhalten. In dem angeführten Beispiel wird die Produktqualität als dahinter liegende Wertvorstellung nicht in Frage gestellt.



Quelle: Hartkemeyer 1997, S. 22

„Doppelschleifen-Lernen“ geht wesentlich weiter. „Doppelschleifen-Lernen“ bezeichnet ein Lernen, das nicht allein zu einer Veränderung der Strategien und

Organisationales Lernen findet bei Argyris dann statt,

„(...) wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozess von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muss das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren (den Digrammen, Speichern und Programmen), die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind.“ (Argyris 1999/1996, S. 27f)

Organisationales Wissen (vgl. Argyris 1999/1996, S. 27-33) ist bei Argyris einerseits in den Köpfen der einzelnen MitarbeiterInnen gespeichert; dazu dienen verschiedene Akten oder schriftliche Anweisungen bis hin zu den materiellen Objekten als Wissensspeicher, die Hinweise und Richtlinie für die Erledigung der Arbeit darstellen. Andererseits ist organisationales Wissen auch als Strategie über eigenbestimmten Umgang mit schwierigen Aufgaben vorhanden. Diese Strategien, wie schwierige Aufgaben gelöst werden sollen, stellen eine von vielen Lösungsmöglichkeiten dar, aber in der entsprechenden Organisation kommt eben nur dieser eine Weg zur Anwendung.

Dieses Wissen um den organisationalen Umgang mit der Aufgabenlösung stellen Systeme von Überzeugungen dar, die in den entsprechenden Fällen quasi als Verfahrensanleitungen zur Anwendung kommen. Mit Hilfe von Aktions- oder Handlungstheorien lässt sich dieses Wissen zeigen.

Handlungsleitende und vertretene Theorie

Argyris unterscheidet dabei zwischen vertretener Handlungstheorie (VHT) und handlungsleitender Theorie (HLT): Vertretene Theorie wird in der Organisation geäußert, um bestimmte Aktivitätsmuster zu begründen. Die handlungsleitende Theorie wird nicht offen genannt, liegt den Aktivitätsmustern zugrunde und kann erst durch Beobachtung/Beforschung konstruiert werden. Die handlungsleitende Theorie muss nicht den formalen Grundlagen (Unternehmensbeschreibung) oder der offiziellen Meinung entsprechen. Von den MitarbeiterInnen wird eine Sichtbarmachung von Differenzen zwischen vertretener und handlungsleitender Theorie tunlichst vermieden, da dies als bedrohlich empfunden wird. Die handlungsleitende Theorie ist deshalb so wichtig, weil sie die Identität einer Organisation im Hinblick auf ihre Geschichte verstehen lässt.

Bei Senge besteht eine Verbindung zwischen der Entwicklung von Einzelpersönlichkeiten und der Lernenden Organisation. Lernen, das mehr ist als das „Aufnehmen von Informationen“. Es heißt, die Welt und die Beziehung zu ihr anders sehen zu lernen, die Schaffung der eigenen Realität wie ihre Veränderung. In Verbindung dazu, definiert Senge eine Lernende Organisation so:

„Das ist die Grundbedeutung einer „lernenden Organisation“ – es ist eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten.“ (Senge 1999/1990, S. 24)

Noch konkreter wird Senge in einem Interview, wenn er sagt:

„Ein Ding, was man einfach Lernende Organisation nennen kann, gibt es nicht. Es ist aus meiner Sicht eine Gemeinschaft von Menschen, die so miteinander umgehen, dass sie wirklich lernen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, um das zu erreichen, was sie sich vorgenommen haben.“ (Senge 1997, S. 14)

Hinderlich für die Entwicklung einer Lernenden Organisation sind bei Senge sieben Lernhemmnisse, die vor allem mit Denk- und Interaktionsgewohnheiten, mit den Planungs- und Führungsmethoden, und mit der Arbeitsplatzfixiertheit zusammen hängen.

Peter Senge hat seinen Ansatz zur „Lernenden Organisation“ am M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology) mit einer Gruppe von Kollegen entwickelt, zu der als geistige Väter Edgar Schein und Ed Nevis, aber auch Chris Argyris zählten. Dieser Ansatz wurde zusammen mit einigen Firmen praktisch erprobt. Der Ansatz von Peter Senge stellt das emotionale Lernen in den Mittelpunkt und steht damit auch im Gegensatz zur deutschsprachigen Auffassung der Lernenden Organisation, die vor allem einen intellektuellen Zugang sucht (vgl. Eicher 1997, S. 18-20). Damit muss sich Senge auch der Kritik aussetzen, dass ihm ein konkretes Modell der Lernenden Organisation fehlt.

Senge greift in seinen Büchern auf die Grundlage von Argyris zurück. Dieser setzte sich bereits ab 1978 mit der Frage, wie Organisationen lernen und wie dazu gute Organisationsberatung gestaltet sein müsste, auseinander.

3.2. Lernende Organisation nach Chris Argyris

Argyris (1999/1996), dessen Begrifflichkeiten für die Interpretation von Lernhindernissen in dieser Arbeit, die Grundlage bilden, beschäftigte sich auch auf der Mikroebene mit Organisationsentwicklung und -beratung. Er arbeitete zunächst seine Definition von Lernender Organisation heraus, um sich dann mit der Beziehung von ForscherIn/OrganisationsentwicklerIn und PraktikerIn auseinanderzusetzen.

Peter Senge schuf mit seinem 1990 veröffentlichten Buch „Die Fünfte Disziplin“ einen Weltbestseller. Die wichtigste Aussage darin ist, dass Lernen die Grundlage jeder erfolgreichen Organisation ist (vgl. Senge 1999/1990, S. 11-24).

Der Erfolg von Organisationen fußt auf der ständigen, nie vollkommen erreichbaren Meisterung von fünf Disziplinen: Team-Lernen, Entwicklung einer gemeinsamen Vision, Mentale Modelle, Personal Mastery als Kunst der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung und Systemdenken.

Der Titel des Buches ist von der fünften und entscheidenden Disziplin abgeleitet: dem Systemdenken. Die lernende Organisation ist in ihrer Verwirklichung zwar auf das Zusammenspiel aller fünf Disziplinen angewiesen, aber erst das Systemdenken ist in der Lage, eine Verknüpfung zwischen den Disziplinen herbeizuführen und ihre gegenseitige Beeinflussung verständlich zu machen.

Mentale Modelle stellen bei Senge eine der Kerndisziplinen für den Aufbau einer Lernenden Organisation dar (1999/1990, S. 213). Als mentale Modelle bezeichnet er tief verwurzelte Verallgemeinerungen und Annahmen, die unsere Wahrnehmung der Welt bestimmen. Diese Vorstellungen binden den Menschen an vertraute Denk- und Handlungsweisen, die mit allem unvertraut Neuen im Widerspruch stehen. Er plädiert für ein Management der mentalen Modelle und dafür, dass gelernt wird, innere Bilder und Vorstellungen an die Oberfläche zu bringen, zu überprüfen und nötigenfalls auch zu verändern.

Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision bedeutet, gemeinsame „Zukunftsbilder“ freizulegen, die mehr sind als persönliche Vorstellungen und Willenserklärungen. Gemeinsame Visionen stillen das Bedürfnis der MitarbeiterInnen nach der Mitarbeit an etwas Sinnvollem und Wichtigem. Gemeinsame Visionen sind Bestandteil der Leitgedanken einer Organisation.

Personal Mastery ist die persönliche Voraussetzung für die MitarbeiterInnen, um eine Lernende Organisation tragen zu können. Es bedeutet eine kreative Lebensauffassung, die einerseits die Vision im Auge behält, und andererseits die gegenwärtige Realität deutlich wahrnimmt.

Team-Lernen heißt die Fähigkeit einer Gruppe zum Dialog zu entwickeln, um Teamleistungen zu ermöglichen, die weit über den Fähigkeiten des einzelnen liegen.

Auch Simon weist auf diese Seite der Veränderung hin (Simon 1997, S. 10ff). Aber Lernen von Organisationen bringt dennoch einen entscheidenden Vorteil mit sich: die Steigerung der kognitiven Komplexität (vgl. Thomae 1996, S.13f). Einerseits kommt es zu einer Änderung der vorstrukturierten Erwartungshaltung und durch den Einbau dieser Information verbreitert sich die Systembasis. Parallel dazu können nun andererseits neue Informationen eher verarbeitet werden und die Umweltsensibilität des Systems nimmt zu. Damit kann Lernen eine Eigendynamik entwickeln:

„Denn höhere Sensibilität als Ausdruck größerer kognitiver Komplexität führt zu potentiell mehr Informationen über eine dadurch wieder komplexere Umwelt, die dann aber auch eher verarbeitet werden können, so dass die Sensibilität/kognitive Komplexität steigt (usw.)“ (Thomae 1996, S. 14)

Wie können nun in einer Organisation Irritationen als Lernpotential genutzt werden? Neben der Umweltsensibilität ist die organisationsinterne Bereitschaft entscheidend, mit den Irritationen auch nachhaltige Lernprozesse zu initiieren (vgl. Wimmer 1999, S. 20-23). Gerade die Frage nach dem Umgang mit dem, was systemintern als Fehler bezeichnet wird, steht dabei im Vordergrund. Ist eine Organisation stark auf Perfektionismus und Fehlervermeidung ausgerichtet oder gibt es organisationsintern ausreichend Gelegenheiten, um innovative Variationen zu produzieren?

Die Veränderungen in den Organisationen, von der Stärkung des Teams bis zur Aufteilung großer Unternehmen in eigenverantwortliche Subunternehmen, die wechselseitig Leistungen erbringen, setzen einen Kommunikationsprozess in Gang, der ungleich komplexer und widersprüchlicher ist, als die *alte Weisung* der Hierarchie.

Um das Potential dieser Variationen zu nützen, braucht es entsprechende Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, die von stressfreien Spielräumen für etwaiges Scheitern bis hin zu periodischen Schleifen der Selbstreflexion in Form von Strategieworkshops reichen können.

3.1. Ansätze zur „Lernenden Organisation“

Gerhard Fatzer (1997) stellt in einem Artikel die verschiedenen Ansätze zur „Lernenden Organisation“ dar. Fatzer bezieht sich dabei auf die Ansätze zur „Lernenden Organisation“, wie sie von Peter Senge (1999/1990) und Chris Argyris (1985) vorgestellt wurden.

verfügbar gemacht werden, um die eigene Art des Lernens zur Disposition stellen zu können.

Das Selbstveränderungspotential hinsichtlich dessen wird entscheidend von der Umweltsensibilität der Organisation beeinflusst. Zuerst ist damit die Art der strukturellen Koppelung eines Systems an seine Umwelten gemeint, verbunden mit der Art und Stärke der Resonanz, welche durch sich an den Koppelungspunkten entzündende Irritationen systemintern ausgelöst wird. Irritationen sind dabei als Differenz im Sinne von Erwartet / Nicht Erwartet zu verstehen. Nur wenn Informationen nicht in das bisher gültige Netzwerk von Erwartungsstrukturen passen, werden sie als Neuigkeit behandelt und registriert. Je kontaktreicher und abhängiger ein System von seinen Umwelten ist, desto größer ist damit auch das Irritationspotential. Dabei ist zu beachten, dass dieses Irritations- und Lernpotential nur im Rahmen einer Selbständerung genützt werden kann, die dazu dient, die Selbstreproduktion eines Systems, die Autopoiesis, zu sichern (vgl. Maturana 1983). Entscheidend ist, wie ein System seine Verhaltenserwartungen an die Umwelt ausrichtet. Ist ein System enttäuschungsbereit ausgerichtet, dann werden Irritationen leichter zum Anlass genommen werden, bestehendes Wissen zu überprüfen. Schwierig macht diese Operation der Umstand, dass sich gerade erfolgreiches Wissen, eben Wissen, das sich oftmals bestätigt hat, stark enttäuschungsresistent zeigt.

Auch gegen vorhandene Irritationen wird auf das Bewährte gesetzt und die Chance zur Veränderung vertan. Entscheidend dafür, ob ein System eher Lernen als Anschlussverhalten an eine Irritation wählt, oder Insistieren (die Irritation wird weder in der Erwartungshaltung noch in der weiteren Kommunikation berücksichtigt), ist das Verhältnis von Wissen und Normen innerhalb eines Systems. Wissen wird dabei als kognitive Erwartungen gesehen, die offen für weiteres Wissen sind. Normen sind normative Erwartungen, die innerhalb des Systems unbedingt bewahrt werden sollen (vgl. Thomae 1996, S. 11f).

Die Ablehnungswahrscheinlichkeit von neuem Wissen, im Sinne von Irritationen, hängt mit dieser Gefährdung der Realitätssicht des Systems zusammen:

„Die Ablehnungswahrscheinlichkeit jeden Wissens erklärt sich daraus, dass mit jedem neuen Wissen sowohl die Realitätssicht des sozialen Systems, in dem dieses Wissen kommuniziert wird, als auch das System selbst, das sich diese und nicht eine andere Realität konstruiert, auf dem Spiel steht.“ (Baecker 1999, S. 79)

Anteil an seinem Erfolg. Systemtheoretisch macht die Differenz zwischen lernenden / nicht lernenden Organisationen wenig Sinn. Denn lebende Systeme lernen während der gesamten Phase ihres Daseins. Sie sind, um überleben zu können, mit Aktivitäten beschäftigt, um die eigene Reproduktion zu sichern. Organisationen, die über Entscheidungen und deren Anschlussfähigkeit ihre Reproduktion sichern, müssen mit den dabei sich ereignenden Irritationen ihrer Umwelt (im Falle von Unternehmen Technologie, Produktveränderung) zurechtkommen, um ihre Identität und Existenz zu sichern.

„[...] dies bedeutet, dass jede Art von Organisation ihre eigendynamische Form des Lernens besitzt, im Laufe ihrer Geschichte höchst individuelle Lernmechanismen ausgeprägt hat, die als das Ergebnis der Auseinandersetzungen mit ihren spezifischen Umwelten und der selbstaufgebauten Eigenkomplexität anzusehen sind. Insofern kann jede Organisation auf eine charakteristische Lerngeschichte zurückblicken und beweist durch die Fortführung der eigenen Existenz ein bestimmtes Maß an Lernfähigkeit“. (Wimmer 1999, S. 16)

Die Differenz lernen / nicht lernen ist für Organisationen aus diesen Gründen nicht anwendbar, denn soziale Systeme brauchen Veränderung und Gleichbleiben.

Lernen, lässt sich, Luhmann folgend, beschreiben als

„die Bezeichnung dafür, (...) wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, daß sie in einem System partielle Strukturänderungen bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen“ (Luhmann 1984, S. 158 zitiert in Thomae 1996, S. 3)

Organisationen sind um eine Balance aus Gleichbleiben und Veränderung bemüht und in Zusammenhang mit dieser geht es um das

„Ausmaß der eigenen Irritierbarkeit in der Beobachtung überraschender Abweichungen.“ (Wimmer 1999, S. 17)

Evolutionstheoretisch gedacht, geht es nicht darum, in komplexer werdenden Umwelten besonders angepasst zu agieren, sondern sich als aktive MitspielerIn zu sehen und die Bedingungen des eigenen Überlebens zu einem Teil selbst mitzuerschaffen.

Mit Luhmann kommt die Evolution durch die Nutzung von vorübergehenden Bedingungen zustande. Für Wimmer geht es bei organisationaler Lernfähigkeiten vor allem um die Nutzbarmachung dieser Unwägbarkeiten und Zufälle in der Umwelt der Organisationen. Sie sollen zur Bewältigung interner und externer Herausforderungen genutzt werden.

Jedes soziale System hat im Verlauf seiner Geschichte gelernt, bestimmte Zufälle und Veränderungen selbstreferentiell zu nutzen oder zu ignorieren. Dieses erworbene innere Lernprogramm der Organisationen soll nun der Organisation selbst

3. Die Lernende Organisation

Der Erfolg und das Bestehen einer Institution hängen entscheidend davon ab, inwieweit die Organisation und ihre MitarbeiterInnen in der Lage sind, mit Veränderungen aktiv umzugehen und diese innovativ zu gestalten. Dabei ist die bloße Reaktion auf gesetzliche und rechtliche Vorgaben oder – wie in unserem Fall – ein Pädagogisches Handbuch nicht ausreichend, um sich dauerhaft erfolgreich zu positionieren.

Es geht um mehr. Es geht um eine Lernende Organisation, die die Selbständigkeit des Arbeitens fördert und Kreativität und Innovationen freisetzt. In bewusster Abgrenzung zum Lernen in Organisationen wird im Fall der Lernenden Organisation vom Lernen von Organisationen gesprochen (Ulrich/von Glinow/Jick 1993).

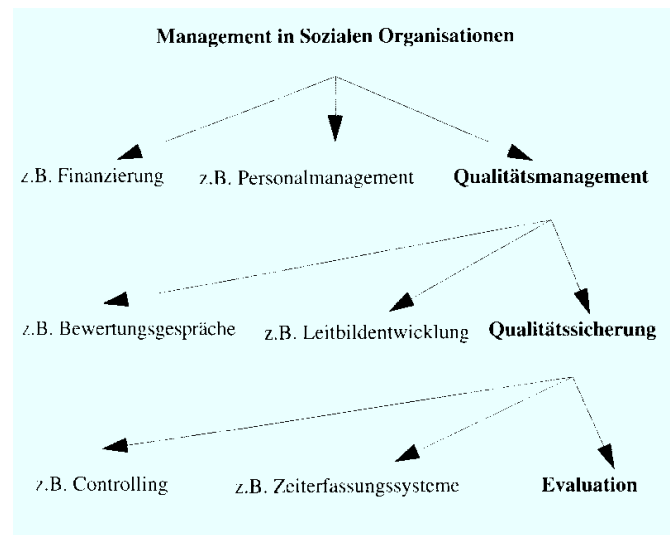
Dabei kann Lernende Organisation mit den Begrifflichkeiten der Systemtheorie folgendermaßen definiert werden:

„Das Modell der Lernenden Organisation beschreibt die Vision eines Unternehmens, das sich lernend dauerhaft weiterentwickelt. Das Unternehmen wird nicht als triviales Input-Output-System² verstanden, sondern als soziales System, das sich aus der intensiven Kommunikation sozialer Akteure, also der Menschen, bildet. Das organisationale Lernen ist die selbstreferentielle Restrukturierung der organisationalen Wissensbasis und immanenten Handlungstheorien.“ (http://www.ifer-sic.de/glossar/systeme/lernende_organisation.htm)

Der Begriff der Lernenden Organisation ist ein vieldeutiger. So vieldeutig, dass KritikerInnen meinen, dass die Lernende Organisation eine Stopfgans sei: ein beliebiger Begriff, der alles aufnehmen soll, was mit Lernen theoretisch zu tun hat (vgl. Eicher 1997, S. 18).

Auch Wimmer (1999) warnt vor einer einfachen Übernahme von Patentrezepten zur Lernenden Organisation und sieht einige zentrale Fragen ungeklärt. Gerade die Unschärfe des Begriffes „Lernende Organisation“ hat nicht zuletzt einen erheblichen

²Heinz von Foerster (1993) unterscheidet zwischen trivialen und nicht trivialen Maschinen. Triviale Maschinen sind in ihrer Wirkungsweise wiederholbar (z.B. Auto: das Drehen des Startschlüssels führt zum Starten), eindeutig (Starten/Nicht Starten) und berechenbar (ich kann mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen, dass es funktioniert). Das führt dazu, dass das Resultat interessant ist, nicht der Prozess, dass in Teilen gedacht wird und dass der Steuernde nicht Teil der Maschine ist. Nicht triviale Maschinen sind nicht wiederholbar nicht eindeutig und nicht berechenbar. Bei einer nicht trivialen Maschine kann nicht vorausgesagt werden, was mit einem bestimmten Input passiert. Der Output zeigt, was der Input für die Maschine war. Entsprechend diesem Output muss die nächste Intervention gesetzt werden. Verlässlichkeit ist nicht mehr über Eingriffe in die Konstruktion oder über die Reparatur von Einzelteilen zu erreichen, sondern über „in Kontakt bleiben“. Das heißt dann Prozesskompetenz (und nicht mehr Reparaturkompetenz).Dazu kommt die Notwendigkeit, in vielen Realitäten und damit auch in vielen Szenarien zu denken.



Evaluation mit all diesen Zusammenhängen stellt in der Sozialen Arbeit ein aktuelles und wichtiges Thema dar. Die Literatur dazu nimmt an Umfang zu und die Notwendigkeit von Evaluationen wird deutlich gesehen (Heil, 2001). Beispielsweise treibt Maja Heiner als ausgewiesene Expertin die Entwicklung der Evaluation in der Sozialen Arbeit schon seit vielen Jahren voran (Heiner 1988; Heiner 1999). Heiner ist auch eine Vertreterin der in der Sozialen Arbeit zurzeit stark besprochenen Selbstevaluation. Selbstevaluation hat sich in der Sozialen Arbeit insbesondere in Deutschland als ein Sonderweg entwickelt, nicht zuletzt deshalb, weil damit auch die Möglichkeit besteht, Kriterien der Qualität selbst zu entwickeln und nicht von anderen Professionen oder Verwaltungen verordnet zu bekommen (vgl. Haubrich, 2009, S. 445f.).

Selbstevaluation wird dabei als eine Möglichkeit für die Soziale Arbeit gesehen, um erstens stärker und fachlicher in Verteilungs- und Legitimationsfragen präsent zu sein, zweitens um über Evaluationserkenntnisse die wissenschaftliche Basis der Sozialarbeitswissenschaft zu verbreitern und um drittens über Evaluationserkenntnisse das methodische Handeln in der Praxis zu verbessern (König, 2007, S. 6f.).

Die Sozialarbeit/Soziale Arbeit in Österreich befindet sich diesbezüglich in schwierigerem Zustand:

„Die Absenz des Themas Evaluation – hier im berufsvertretenden Verband und in neueren Publikationen – stimmt nachdenklich; die Sozialarbeit als Profession enthält sich in Evaluationsdiskurs und –aktivität einer Positionierung und nimmt ihre Agenden erst zögerlich auf.“ (Loidl-Keil, 2009, S. 454)

Fragen der Wirtschaftlichkeit „Qualität“ zu einem wichtigen und bestimmenden Thema in der Sozialen Arbeit wurde, dann liegt darin auch eine Chance für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit (vgl. Braun, 1999, S. 144).

Wie Maja Heiner schon sagte, „Qualitätsentwicklung kann man nicht nicht wollen.“

(Heiner, 1999, S. 63). Heiner hebt die Bedeutung der klassischen

Qualitätsdimensionen, Ergebnis-, Prozess-, Strukturqualität, hervor, welchen in der Sozialen Arbeit noch die Konzeptqualität hinzugefügt wurde (vgl. Heiner, 1999, S.63; Spiegel, 1998).

Auch König (König, 2007) betont, dass professionelle Sozialarbeit nicht umhin kann betriebswirtschaftliches Denken als selbstverständlichen Bestandteil in der Sozialen Arbeit mitzudenken.

Für König gibt es die Möglichkeit einer Synthese aus Fachlichkeit der Sozialen Arbeit und wirtschaftlichem Effizienz- und Effektivitätsdenken. Dabei spielt für ihn die Verbindung zwischen Management, Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Evaluation eine wichtige Rolle.

Management in Sozialen Einrichtungen ist dabei als das ständige Bemühen zu verstehen, die Organisation an den steten gesellschaftlichen Wandel anzupassen

(beispielsweise staatliche Vorgaben, Forderungen von NutzerInnenverbänden, Alterung der Gesellschaft). Qualitätsmanagement stellt dann alle geplanten und organisierten Tätigkeiten dar, die dazu dienen, „(...) die Strukturen, Ablaufprozesse,

Tätigkeiten und erbrachten Dienstleistungen im Hinblick auf ihre jeweilige Qualität zu optimieren, also etwas zu ihrer Absicherung und Weiterentwicklung beizutragen.“

(König, 2007, S. 34)

Qualitätssicherung ist dabei das Bemühen, Qualität greifbar und auch vergleichbar zu machen. Denn erst mit diesem Streben nach einer „Verobjektivierung“ von

Qualität wird diese mehr als nur eine subjektive Vorstellung. Evaluation ist, so

verstanden, eine Maßnahme der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung, mit der versucht wird, Tätigkeiten, Programme, Maßnahmen nach bestimmten

Kriterien zu bewerten (vgl. König, 2007, S. 34f., Heiner, 1999, S. 66f., ausführlicher dazu Wehaus, 2005, 119-142). Die Übersicht nach König (König, 2007, S. 35) zeigt

aus meiner Sicht diesen Zusammenhang sehr klar:

1960iger Jahren kam die KundInnenperspektive hinzu und dieses subjektive Element führte zu der Einschätzung, dass

„...die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung nicht allgemeingültig bestimmt werden kann, sondern sich nach der Bewertung des Nutzens durch den Kunden bemisst. Diese Bewertung kann nach verschiedenen Kriterien vorgenommen werden, die wiederum je nach situativem Kontext, kulturellen Besonderheiten und der Art des Produkts von sehr unterschiedlicher Bedeutung sein können.“ (Stockmann, 2006, S. 24).

Die Unterschiede zwischen Profit- und Nonprofitunternehmen – wie etwa hinsichtlich Gewinnorientierung und Konkurrenzsituation – und die berechtigte Kritik an der Verwendung des KundInnenbegriffes (vgl. Braun, 2004, S. 138 – 140) aufgrund mangelnder Wahlmöglichkeit, der Definition der Ansprüche durch AuftraggeberInnen und der Schwierigkeiten der LeistungsempfängerInnen, die Qualität der Dienstleistungen einzuschätzen, stellen die Sinnhaftigkeit der Anwendung auch adaptierter, bewährter betriebswirtschaftlicher Methoden wie ISO- oder EFQM in Frage (vgl. Stockmann, 2006, S.22-61).

Zudem entsteht die Qualität der Sozialen Arbeit in einem komplexen Wechselspiel zwischen KlientInnen, Professionellen und öffentlichen AuftraggeberInnen. Im Rahmen dieses Wechselspiels treffen unterschiedliche Ziele, Interessen und Machtpotentiale aufeinander.

Weiters ist im Bereich Sozialer Arbeit zu beachten, dass die KlientInnen nicht passive Empfangende eines Produktes sind, sondern Mitproduzierende des Ergebnisses einer Sozialen Intervention. In diesem Sinne sind die KlientInnen als NutzerInnen einer Leistung der Sozialen Arbeit diejenigen, die am eigenen Nutzen mitarbeiten, bzw. diesen Nutzen für ihre Lebensgestaltung beurteilen können. Bei allen Einwänden gegen die Urteilsfähigkeit von NutzerInnen (vgl. Stockmann, 2006, S. 55f) ist somit ihr Einbezug in die Beurteilung einer Leistung der Sozialen Arbeit unbedingt notwendig (vgl. Schaarschuch, 2004, S. 318).

Mit der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit, aber auch mit der stärkeren Ausdifferenzierung von sozialen Dienstleistungen, geht die Entwicklung

„...hin zu sozialwirtschaftlichen Organisationen, deren zentrale Aufgabe die Erbringung von professionellen Dienstleistungen sind, die unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien darstellbar und kontrollierbar sind.“ (Maelicke, 2005b, S. 12)

Dennoch muss Soziale Arbeit in der Praxis wie in der Theorie auch unter sich wandelnden Bedingungen in Lage sein festzustellen und zu benennen, was gute Soziale Arbeit ist und was sie dazu braucht (vgl. Rose, 2004, S. 218). Wenn mit der

Dem klassischen Wohlfahrtsstaat wurde vorgeworfen, dass er durch seine sozialen Sicherungsprogramme Armut und Abhängigkeit bei seinem Klientel fördere bzw. sogar schaffe (vgl. Beresford, 2004, 343f).

Im Zuge der Ökonomisierung des Wohlfahrtsstaates wurde unter Qualität vor allem die Einführung von Verwaltungs- und Managementwissen und den dazugehörigen Methoden verstanden; unter anderem über staatliche Vorgaben und durch die Schaffung von Agenturen, die deren Einhaltung überprüfen und bewerten sollten. Von den rechten wie von den linken Parteien wurden BürgerInnen nun vor allem als individualisierte KundInnen verstanden, welche auswählen, mitbestimmen und sich beschweren können sollen. Mit der KundInnenorientierung einher ging eine Transformation auf der Angebotsseite, wo nun UnternehmerInnengeist und moderne, betriebswirtschaftliche Methoden gefragt waren. Durch die staatlichen Qualitätsvorgaben kamen die sozialen Dienste unter einen hohen Anpassungsdruck an unterschiedliche, sich ändernde Maßstäbe der jeweils überprüfenden Organe. KritikerInnen sehen in dieser Ausrichtung der Qualitätsdebatte ein mögliches Abwenden von hilfeschuchenden KlientInnen hin zu einer stark an Vorgaben orientierten, detaillierten Dokumentation und Kontrolle, die letztendlich die soziale Beziehungsarbeit ersetzen könnte. (vgl. Hallett, 2004, S. 35-47).

Auch in Deutschland gibt es rege Kritik an Ausrichtung und Folgen der Qualitätsdebatte und den damit verbundenen Modus der Auftrags- und Geldvergabe in einem zunehmend knappen Sozialmarkt. Die Darstellung der Daten über die eigene Qualitätsperformance verbraucht demnach Ressourcen, während zugleich zunehmend zwischen attraktiven, Geld bringenden und weniger attraktiven KundInnen unterschieden wird/werden muss. Letztendlich wird die Entwicklung einer sich von der Sozialen Arbeit abwendenden Sozialtechnologie ohne Blick für die schwierigen, wenig kooperativen und eigenverantwortlichen KlientInnen befürchtet (vgl. Rose, 2004, S. 211-218).

Was ist nun das Schwierige an der Qualitätsdebatte und wie kann sie dennoch für die Soziale Arbeit genutzt werden?

Der Qualitätsbegriff stammt ursprünglich aus der Technik und diente dazu, eine gewisse technische Güte und Ausprägung erwartbar zu beschreiben. Ab den

Ansatz, andererseits auf ein demokratisches Modell. Während der erste Ansatz auf Konzepte wie KundInnen, KonsumentInnen, Befragung von KundInnen und Produktverbesserung zurückgreift, bezieht sich der zweite auf die Mitbestimmungs- und Beteiligungsaktivitäten von betroffenen Menschen (wie etwa Menschen mit Behinderung, Psychiatrieerfahrene und deren Angehörige). Wenn auch seit den 1990iger Jahren vermehrt versucht wurde Instrumente zu entwickeln, um die betroffenen NutzerInnen und deren Meinung in Planung und Beurteilung beispielsweise im psychiatrischen Bereich einzubeziehen (Priebe, 1995), so geriet dies oft zu einer Aktivität der ExpertInnen und nicht der NutzerInnen.

Beresford sieht vier zentrale Anliegen der NutzerInnen, die in der Qualitätsdiskussion in der Sozialen Arbeit eine Rolle spielen: erstens die selbstbestimmte Lebensqualität und die damit verbundenen Qualitäten, zweitens die subjektive Sichtweise auf die eigene Lage, drittens die Mitbestimmung bei der Gestaltung der Sozialen Dienste und Dienstleistungen aus den vorangegangenen Gesichtspunkten heraus und viertens eine subjektive Beurteilung des Teilhabezustands an der Gesellschaft. (vgl. Beresford, 2004, S. 348f.)

2.2. Qualitätsdebatte und Evaluation in der Sozialen Arbeit

In einem weiter gefassten Sinn sind Evaluationen der Sozialen Arbeit nicht fremd und lassen sich beispielsweise bereits in den 20iger Jahren des vorigen Jahrhunderts in Arbeiten von Alice Salomon finden. Bis in die 1990iger Jahre wurden im deutschen Sprachraum unter Evaluation vor allem wissenschaftliche Begleitstudien verstanden. Erst mit der Diskussion um die Leistungen des Wohlfahrtsstaates wurden aus der Betriebswirtschaft stammende Konzepte – vor allem der Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und letztendlich des Qualitätsmanagements – in den Bereich der Sozialen Arbeit übernommen (vgl. Haubrich, 2009, S. 441, Beresford, 2004, S. 343ff).

Die Qualitätsdebatte, die mit der Evaluation in engem Zusammenhang steht, nahm ihren Ausgang im England der 1980er und 1990er Jahre. Die Kritik am Wohlfahrtsstaat wurde vor allem über eine Qualitätsdebatte geführt, in der den sozialen Dienste Verschwendung, wenig Treffsicherheit und bürokratische Auswüchse zugeschrieben wurden (vgl. Hallett, 2004, S. 35).

außen vergeben. Eine weitere Möglichkeit ist der Einbezug der Betroffenen oder NutzerInnen. Speziell bei Humandienstleistungen können sie beurteilen, wie nützlich beispielsweise eine Leistung der Jugendwohlfahrt für sie ist. Da es sich hier um keine Beurteilung im Sinne sozialwissenschaftlichen Zuganges oder um eine Bewertung durch FachexpertInnen handelt, wird von Akzeptanzforschung gesprochen.

Ausgehend von der Kritik an der rein quantitativen Herangehensweise in großen Bereichen der Sozialwissenschaften als einer zu einseitigen, naturwissenschaftlich orientierten Sichtweise, hat die qualitative Sozialforschung in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen (Lamnek, 1995). Die zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung (vgl. Lamnek, 1995, S. 21 – 30) – Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter, Reflexivität, Explikation und Flexibilität – sind besondere Stärken, wenn es um Beforschung von wenig quantifizierbaren und komplexen Situationen geht. Gerade das im Bereich der Sozialen Arbeit so wichtige Sinnverstehen, die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit, ist die Stärke der qualitativen Sozialforschung (vgl. Lamnek, 1995, 40f.)

Bezogen auf die vorliegende Evaluierung, lässt sich diese mit den oben beschriebenen Kriterien folgendermaßen charakterisieren:

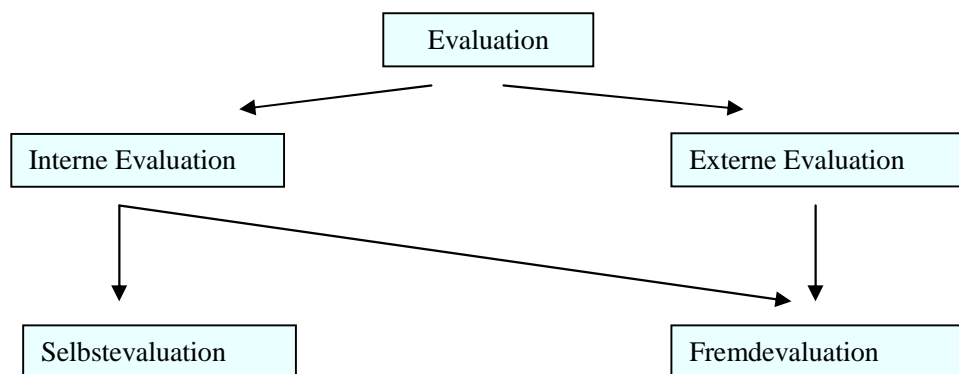
Es handelt sich um eine externe Evaluation, wobei der Auftraggeber ein Ausbildungszentrum für Jugendliche mit Vermittlungsschwierigkeiten ist, deren Zweck die ex-post angelegte Programmevaluierung der Auswirkungen des Pädagogischen Handbuches (PH) ist. Die Evaluierung ist aber nicht vorrangig dem Kontrollparadigma verpflichtet, weil das PH nicht explizit als Programm, sondern vielmehr als eine Willenserklärung der AusbilderInnen formuliert wurde. Aus diesem Grund handelt es sich bei der Arbeit nicht um eine summative Evaluierung. Vielmehr ist diese Evaluierung ein Stück weit im Forschungsparadigma situiert, da es um eine Vergrößerung der Wissensbasis geht im Sinne von: „Wie weit entsprechen Wahrnehmung und beschriebene Handlungen der AusbilderInnen dem PH und wie wird dieses Handeln von den Jugendlichen als NutzerInnen wahrgenommen?“

In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit durch den Einbezug der Meinung von NutzerInnen auch in der Akzeptanzforschung verortet (Kromrey, 2000, S. 33f.). Der Begriff *NutzerIn* geht auf zwei Ansätze zurück, die unterschiedliche ideologische Hintergründe haben. Einerseits auf einen konsumistisch-betriebswirtschaftlichen

Umsetzung und Durchführung einer Berufsausbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten die akribische Begleitung und permanente Datensammlung, Auswertung und Rückmeldung sein.

Bezüglich des Zeitpunktes wird, wie bereits erwähnt, zwischen summativer und formativer Evaluation unterschieden. Summativ ist sie dann, wenn am Ende oder nach dem Abschluss einer Maßnahme evaluiert wird, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Dahingehend geht es um eine Beurteilung. Formative Evaluierung begleitet das Vorhaben, ist prozessorientiert und stark in die Qualitätssicherung involviert. Beispielsweise wäre dies die formative Evaluation bei der Umsetzung eines schon konzipierten Ausbildungslehrganges für Menschen mit Behinderung.

Die Frage der externen oder internen Evaluation lässt sich gut anhand eines Schemas zeigen (König, 2007, S. 38):



Evaluation kann durch organisationsfremde Fachleute erfolgen, dann handelt es sich um Fremdevaluation. Diese wird als kritischer Blick von außen gesehen und ist im Umgang mit öffentlichen Mitteln oft verpflichtend. Wird die Evaluation von Fachleuten oder MitarbeiterInnen aus derselben Organisation durchgeführt, wird von Interner Evaluation gesprochen. Diese kann sich auf die Evaluation der alltäglichen Berufsarbeit der EvaluatorInnen beziehen, dann spricht man von Selbstevaluation. Aber interne Evaluation kann auch Fremdevaluation sein, wenn beispielsweise eine andere Abteilung innerhalb der Organisation damit beauftragt wird (vgl. Kromrey, 2000, S. 33; König, 2007, 39)

Die letzte Einteilung bezieht sich auf die Frage nach der Beurteilung und dem dazugehörigen Blickwinkel. Entweder werden diese Kriterien aus dem Programm selbst entwickelt, was Spezialwissen verlangt, oder sie werden an ExpertInnen von

Um mit der Breite der Evaluationsmöglichkeiten umgehen zu können, bietet sich hinsichtlich des Zweckes der Evaluation folgende Einteilungen an (Kromrey, 2000, S. 25ff):

1. Evaluation, um die Wissensbasis zu verbreitern – Dabei geht es um zumeist um sozialwissenschaftliche Wirkungsforschung, bei der wissenschaftliche Kriterien sehr genau eingehalten werden und auch Fragen der Grundlagenforschung geklärt werden. Diese Art der Forschung ist zumeist im universitären Bereich zu finden.

2. Evaluation, um etwas zu kontrollieren – Hier wird der Evaluationsgegenstand nach seiner Ausführung oder Wirksamkeit nach Kriterien der Effektivität, Effizienz und Akzeptanz untersucht. Der Erfolg wird nach festgelegten Kriterien ermittelt und die Ergebnisse dienen als Datengrundlage für den nächsten Überprüfungszeitraum. Diese Art der Evaluation wird im administrativen, politischen und wirtschaftlichen Bereich häufig eingesetzt und ist stark quantitativ orientiert.

3. Evaluation, um Entwicklungen voranzutreiben - Im Gegensatz zu den ersten beiden Evaluationsarten, deren Grundlage geschlossene Fragestellungen sind (etwa „Wie wirkt sich das neue Gleichbehandlungsgesetz für Menschen mit Behinderung auf ihre Beschäftigungsquote aus?) werden mit dieser, auch beratend oder offen genannten Evaluation Vorhaben entwickelt, um ungelösten Problemen begegnen zu können. Dies könnte etwa die Frage nach der Beschäftigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten sein, die im Rahmen einer solchen Evaluation entwickelt und von dem/der EvaluatorIn in der Umsetzung und Qualitätssicherung in beratender Funktion begleitet wird.

Evaluationen werden noch nach dem Gegenstand, dem Durchführungszeitpunkt, der Verortung der EvaluatorInnen und den Beurteilungskriterien unterschieden.

Nach dem Gegenstand wird zwischen Implementations- und Wirkungsforschung unterschieden. Wird untersucht, welche Wirkungen ausgelöst werden, spricht man von Wirkungsforschung. Dabei wird zwischen Output – was war beabsichtigt – und Outcome – welche Effekte zeigen sich – unterschieden.

Bei der Implementationsforschung geht es um eine Datensammlung und Auswertung bei der Planung, Umsetzung und Durchführung. Dies könnten im Falle der Planung,

Die verwendeten Bewertungskriterien sind erstens abhängig von der Sichtweise (AuftraggeberInnen, Betroffene, Durchführende, NutzerInnen), aber auch von der Zielrichtung der Bewertungskriterien. Diese lassen sich unterteilen in Bewertungskriterien, die erstens Wirkungen und nicht vorausgesehene Wirkungen einer Maßnahme ins Auge fassen (z. B. Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Berufsausbildung im Bereich der Behindertenarbeit als erwünschte Maßnahme und welche Konsequenzen ergeben sich daraus, etwa Verlust von Unterstützungsleistungen durch die angestrebte Selbsterhaltungsfähigkeit). Zweitens auf die Effizienz und den Modus der Durchführung (Wie läuft die Ausbildung ab und wie sieht dabei der Mitteleinsatz aus). Drittens die Effektivität und Passung der Maßnahmen (Wie viele von den aufgenommen Menschen erreichen einen Abschluss). Und viertens können sich die Bewertungskriterien noch auf die gesellschaftliche Passung, die Legitimierbarkeit der Zielsetzungen der Maßnahme selbst beziehen (in unserem Beispiel die Frage, wie ausgebildete Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsmarkt angenommen werden und wie die Akzeptanz dieser Maßnahme bei den verschiedenen betroffenen Gruppen – Firmen, MitarbeiterInnen, Führungskräfte – gelagert ist).

Der vierte Aspekt der Evaluation umfasst die verwendeten Verfahren. Diese können qualitativ oder quantitativ angelegt sein. Vom Zeitpunkt her können es Verfahren sein, die vorher, während und nachher durchgeführt werden. Wenn die Evaluationsforschung mit oder während des zu evaluierenden Geschehens einsetzt und dieses begleitet, spricht man von formativer Evaluationsforschung. Formativ deshalb, weil mit Hilfe der begleitenden Evaluationsforschung verändernd und formierend in das zu evaluierende Geschehen eingegriffen werden kann. Setzt die Evaluationsforschung am Ende des zu evaluierenden Geschehens an und überprüft so, was das zu evaluierende Geschehen bewirkt hat und ob gesetzte Ziele erreicht wurden, wird dies summative Evaluationsforschung genannt (vgl. Müller, 1998, S. 160) Die Evaluation kann so erfolgen, dass das evaluierende Geschehen nicht beeinflusst wird, oder die Verfahren können so angelegt sein, dass damit prozesshafte Auswirkungen (Veränderungen eines Probedurchganges eines Ausbildungskonzeptes durch Rückkoppelung) oder auch klare Konsequenzen (Veränderung der Zielgruppe oder gar Beendigung der Maßnahme) verbunden sind.

Auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnis bedeutet, dass der Gegenstand der Evaluation bestimmt ist, dass eine in sozialwissenschaftlich Methoden geschulte Person diese vornimmt, dass die Kriterien nach denen die Evaluation abläuft nicht beliebig sind, sondern klar auf den Gegenstand der Evaluation bezogen sind. Und letztlich soll das Zustandekommen der Ergebnisse nachvollziehbar sein, d.h. die Vorgehensweise ist vor der Evaluation festzulegen (vgl. Kromrey, 2000, S. 21). Einen Überblick über den Umfang und die Komplexität des Verfahrens Evaluation gibt Kromrey (vgl. Kromrey, 2000, S. 19ff), der vier Aspekte von Evaluation nennt, anhand derer diese untergliedert werden kann:

Diese vier Aspekte sind der Gegenstand der Evaluation, die Person der EvaluatorIn, die verwendeten Kriterien und die Verfahren, derer sich die EvaluatorIn bedient.

Die Gegenstände der Evaluation sind im Bereich der Humandienstleistungen kaum begrenzt. Jede Maßnahme, jedes Programm, von Mobilität, über Bildung, hin zur Gesundheitsversorgung, Jugendaktivitäten und spezifischen Einzelmaßnahmen für spezielle Zielgruppen können evaluiert werden. Der Zeitpunkt, an dem die Evaluation einsetzt, kann sich auf abgeschlossene, laufende, aber auch auf Maßnahmen beziehen, die sich erst in der Entwicklungsphase befinden (etwa die evaluierende Begleitung eines Probedurchganges einer neuen Ausbildung).

Die möglichen Evaluations-Fragestellungen sind praktisch unendlich groß. Jedes Evaluationsprojekt hat seine eigenen Fragestellungen, die eng mit den untersuchten Maßnahmen, den AuftraggeberInnen, dem Zeitpunkt der Evaluation, aber auch mit dem/der EvaluatorIn zusammenhängen. Auch hier reicht das Spektrum von Grundlagenforschung (z. B. Wie ist das soziale Problem von MigrantInnen in einem bestimmten Bezirk gelagert?), über Effektivitätsmessung (Was kommt von der durchgeführten Maßnahme an?) und Effizienzmessungen (Wie viel an Ressourcen muss dafür eingesetzt werden?), bis hin zu allen Arten von Qualitätssicherung und Beteiligung von betroffenen Personen.

Die EvaluatorInnen sind im Falle der Evaluationsforschung empirisch-wissenschaftlich ausgebildete Personen, die mit dem Evaluationsprozess in unterschiedlicher Weise in Verbindung stehen. Auch hier reicht die Möglichkeit von unabhängigen außenstehenden WissenschaftlerInnen über AuftragsforscherInnen – mit und ohne Kontrollaufgabe – bis hin zu bei den Maßnahmen Mitwirkenden. Es können aber auch NutzerInnen der Maßnahmen sein oder Betroffene derselben.

Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung einer Lernenden Organisation in der untersuchten Einrichtung hemmen, wird im Kapitel sieben dargestellt.

2. Evaluierung

Evaluierung ist inzwischen ein Begriff, der es fast schon in die Umgangssprache geschafft hat. Alles und jedes soll heute evaluiert werden. Zumeist ist damit der Gedanke verbunden, dass es etwas überprüft wird. Wie es etwa Kromrey (2000) ausdrückt:

„Irgend etwas wird von irgend jemandem nach irgendwelchen Kriterien in irgendeiner Weise bewertet“ (Kromrey, 2000, S. 19)

Wird der Begriff Evaluierung jedoch im fachlichen Kontext verwendet, dann erhöht sich die Anzahl der Bedeutungsmöglichkeiten stark.

„To say that there are as many definitions as there are evaluators is not to far from accurate.“ (Franklin/Trasher, 1976, S. 20)

2.1. *Begriff und Unterscheidungen*

Um diese Vielfalt einzugrenzen bzw. den Begriff und das Verfahren der Evaluation wissenschaftlich handhabbar zu machen, wird in der Sozialwissenschaft grob zwischen Evaluation als Bewertungsvorgang und Evaluationsforschung unterschieden. Die erste Bedeutung sieht Evaluation als einen Prozess, in dem ein Produkt, ein Programm oder ein Prozess beurteilt wird. Dabei sind wissenschaftliche Verfahren und Beweise nicht unbedingt notwendig. In diesem Verständnis ist Evaluation ein Bewertungsprozess, der kommunikativ zwischen Individuen, auch ohne wissenschaftliche Methoden zustande kommen kann. Entscheidend ist hier, inwieweit die Evaluationserkenntnisse den Interessen und Bedürfnissen der betroffenen Gruppen entsprechen und was sie zur Problemlösung beizutragen vermögen.

In der zweiten Bedeutung, der Evaluationsforschung im sozialwissenschaftlichen Sinn, werden systematisch (sozial)wissenschaftliche Methoden und Techniken herangezogen, um zu wissenschaftlich fundierten Ergebnissen zu kommen. Die Bewertung erfolgt auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und nicht durch andere soziale Prozesse der Abstimmung. (vgl. Wottawa, 1998, S. 13, Baumgartner, 2000, S. 241f).

werden, andererseits aber auch nach innen und gegenüber den MitarbeiterInnen anschlussfähig bleiben. Von den verschiedenen Ansätzen des Veränderungsmanagements zum Thema Wandlungsfähigkeit und Wandlungsnotwendigkeit von Organisationen (Strunk, 2004; Senge, 1999; Krüger, 2006) erscheint mir der Ansatz zur Lernenden Organisation nach Argyris/Senge sehr hilfreich, um Lernhindernisse im Rahmen der Auftragsevaluation sichtbar zu machen.

Die Abklärung des Begriffes und die Zuspitzung auf den Kern dieser Arbeit, eine qualitative Evaluation im Rahmen der Sozialen Arbeit¹ zu erstellen, ist der Inhalt des ersten Kapitels. Im Mittelpunkt stehen dabei aktuelle Zugänge und Entwicklungen in der Evaluation der Sozialen Arbeit.

Management Sozialer Einrichtungen bedeutet stets auch den Umgang mit Veränderung. Will eine Organisation auf Dauer bestehen bleiben, so muss sie auf die in ihrer Umwelt stattfindenden Veränderungen reagieren und sich selbst verändern. Ein erfolgreicher Ansatz, der sich seit den 90iger Jahren im Bereich der Managementtheorie etabliert hat und auf dem weiterführende Ansätze und Handlungsanleitungen aufbauen, ist der systemtheoretisch begründete Zugang der „Lernenden Organisation“, der seinen Durchbruch mit dem Grundlagenwerk von Argyris (Argyris, 1999) und später mit den Werken von Peter Senge (Senge, 1999) feierte. Dieser Ansatz wird im zweiten Kapitel dargelegt.

Die Vorstellung der untersuchten Einrichtung, einer Ausbildungseinrichtung für benachteiligte Jugendliche, findet sich im dritten Kapitel.

Das vierte Kapitel widmet sich dem Untersuchungsdesign. Die verwendeten Methoden, der Feldzugang, der Ablauf der Erhebung, die Auswertungsmethode und die Form der Rückkoppelung an die Einrichtung werden hier vorgestellt.

Der Darstellung der Ergebnisse ist das fünfte Kapitel gewidmet. Zuerst werden die Ergebnisse nach den Sichtweisen der interviewten Gruppen – Gesamtleitung/Fachleitung, AusbilderInnen und Jugendliche – dargestellt. Dann folgt die zusammenführende Darstellung ausgewählter Ergebnisse. Daran schließt im sechsten Kapitel eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse mit den sich daraus ergebenden Empfehlungen für die Einrichtung an. Der zweite Ergebnisstrang, die Auswertung der vorgefundenen Lernhindernisse, die derzeit wichtige

¹ Soziale Arbeit wird hier als übergreifender Begriff für sozialpädagogische und sozialarbeiterische Handlungen verstanden. Diese Begriffsauffassung stimmt damit mit der bundesdeutschen Definition überein.

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen einer Auftragsevaluation für ein Ausbildungszentrum für Jugendliche mit Behinderung und Vermittlungshindernissen. Evaluiert wurden die Folgewirkungen eines pädagogischen Handbuchs (PH), das vor zwei Jahren von den AusbilderInnen (ausgebildete Meister- und GesellInnen in verschiedenen Handwerksberufen) erstellt worden war. Als Methode wurde die qualitative Inhaltsanalyse mittels Leitfadeninterview gewählt. Der Auswertungsstrang besteht einerseits aus Evaluationsergebnissen und Evaluationsempfehlungen, andererseits aus einer Analyse der Lernhindernisse in der untersuchten Organisation vor dem Ansatz der Lernenden Organisation.

Organisationen der Sozialen Arbeit sind heute einem mehrfachen Veränderungsdruck ausgesetzt. Ausgehend von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, wie etwa die Kritik am Wohlfahrtsstaat, die knapper werdenden öffentlichen Gelder, die zunehmende Ökonomisierung des Bereiches Sozialer Arbeit, dem damit verbundenen Konkurrenz- und Qualitätsdruck, ist Soziale Arbeit als Teilsystem der Gesellschaft herausgefordert zeitgemäß zu antworten (König 2007; Schermann 2002; Heil 2001).

Antworten müssen dabei auf der gesellschaftlichen, der organisationellen, der wissenschaftlichen und der professionellen Ebene gegeben werden. Auf der gesellschaftlichen Ebene heißt dies, den Teilbereich Soziale Arbeit zu befähigen, brauchbare Antworten auf soziale Problemlagen geben zu können (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Migrationsproblematik). Auf der Organisationsebene bedeutet dies, Einrichtungen der Sozialen Arbeit so zu führen, dass sie auf verändernde Herausforderungen wie Konkurrenz- und Kostendruck adäquat reagieren können. Dazu braucht es Wissen aus den Bereichen der Sozialwirtschaft und der Managementtheorie. Auf der wissenschaftlichen Ebene sind Theorie und empirisches Wissen gefragt, was Soziale Arbeit in Bezug auf ihre Arbeitsfelder und ihr Arbeits Klientel zu tun vermag. Und auf der professionellen Ebene geht es um praxisgerechtes methodisches Wissen samt einem Instrumentarium, damit Soziale Arbeit im Feld erfolgreich handeln kann. (vgl. König, 2007; Siedler, 2004)

Um auf der Organisationsebene brauchbare Antworten geben zu können, müssen diese einerseits den externen Anforderungen wie Qualitätsnachweisen gerecht

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Evaluierung	3
2.1. Begriff und Unterscheidungen	3
2.2. Qualitätsdebatte und Evaluation in der Sozialen Arbeit	9
3. Die Lernende Organisation	14
3.1. Ansätze zur „Lernenden Organisation“	17
3.2. Lernende Organisation nach Chris Argyris.....	19
4. Evaluationsauftrag.....	24
4.1. Beschreibung der Einrichtung.....	24
4.2. Fragestellungen	27
5. Untersuchungsdesign	29
5.1. Die qualitative Evaluierung und ihr methodischer Aufbau.....	29
5.2. Der Aufbau der Leitfäden	30
5.3. Feldzugang und Durchführung.....	32
5.4. Auswertung	32
6. Evaluationsergebnisse	36
6.1. Das pädagogische Handbuch – Anfang einer Veränderung.....	37
6.2. Kontrastierung der Sichtweisen der fachlichen Leitung und der Gesamtleitung.....	38
6.2.1. Zusammenfassung.....	44
6.3. Sichtweisen der AusbilderInnen.....	46
6.3.1. Zusammenfassung.....	55
6.4. Sichtweise der Jugendlichen	57
6.4.1. Zusammenfassung.....	63
6.5. Zusammenführung der Sichtweisen.....	67
6.5.1. Förderliche und hinderliche Eigenschaften und Fähigkeiten von AusbilderInnen	67
6.5.2. Idealtypen des Teams	70
6.5.3. Supervision - zwischen dem Eingeständnis persönlicher Schwäche und einem Handwerkszeug professioneller Stärke	71
6.5.4. Ziele und Zielarbeit: Was wahrgenommen wird und was nicht	72
7. Zusammenfassung und Empfehlungen	72
8. Schlüsse zur Lernenden Organisation.....	77
9. Schlusswort	82
10. Literaturverzeichnis.....	84

Anhang (Leitfäden)

Eidesstattliche Erklärung

A b s t r a c t

Erich Sulzer

„An Organisation in Change - Qualitative Evaluation and the Conception of the *Learning Organisation* at the Example of a Training Centre for Underprivileged Young people“

Master Thesis, submitted to the Fachhochschule St. Pölten, August 2010

This master thesis originated within an evaluation of a training centre for young people who show the most different forms of learning disabilities and/or social problems.

The evaluation puts the focus upon the implementation of an educational manual which had been provided two years ago by the instructors of the centre (qualified masters and journeymen in different crafts). The aim of the evaluation was to receive an overview of possible inconsistencies between the guidelines of the educational manual and the action of the instructors, especially considering the perspectives of the trainees as users of the organisational services. The Evaluation is based on guided interviews with persons of the management level, instructors and trainees. The data was evaluated by means of qualitative contents analysis.

In addition to the results of the evaluation there was carried out an analysis of learning obstacles within the scope of the theoretical conception of the *Learning Organisation* to identify essential learning obstacles and to make workable on thus in future.

This thesis is subdivided into a theoretical part and an empiric one. In the theoretical part the subjects *Evaluation* and *Learning Organisation* are discussed. The empiric part describes the field access, the data capture and data evaluation and presents the central results of the research. These results offer some possible starting-points for further processes of development in the training centre.

A b s t r a c t

Erich Sulzer

„Eine Organisation in Veränderung - Qualitative Evaluierung und das Konzept der *Lernenden Organisation* am Beispiel eines Ausbildungszentrums für benachteiligte Jugendliche“

Diplomarbeit, eingereicht an der Fachhochschule St. Pölten im August 2010

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Rahmen einer Auftragsevaluation für ein Ausbildungszentrum für Jugendliche, die verschiedenste Formen von Benachteiligungen und/oder Beeinträchtigungen aufweisen.

Die Arbeit besteht aus zwei Strängen. Erstens dem eigentlichen Evaluierungsauftrag, in dessen Zentrum die Frage nach der Umsetzung eines pädagogischen Handbuches steht, das vor zwei Jahren von den AusbilderInnen (ausgebildete Meister- und Gesellinnen in verschiedenen Handwerksberufen) erstellt worden war. Ziel der Evaluation war, eine Übersicht über mögliche Differenzen zwischen den Leitlinien des pädagogischen Handbuches und dem Handeln der AusbilderInnen zu erhalten und dabei die Beurteilung der Jugendlichen als NutzerInnen mitzubersichtigen. Die Evaluation wurde mit Leitfadeninterviews durchgeführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Leitfadeninterviews wurden mit Vertretern der Leitungsebene, AusbilderInnen und auszubildenden Jugendlichen geführt.

Zweitens wurde auf Basis der Evaluationsergebnisse eine Analyse von Lernhindernissen im Rahmen des theoretischen Konzeptes der *Lernenden Organisation* durchgeführt mit dem Ziel, wesentliche Lernhindernisse zu identifizieren und so in Zukunft bearbeitbar zu machen.

Untergliedert ist die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden die Themen *Evaluation* und *Lernende Organisation* abgehandelt. Der empirische Teil beschreibt den Feldzugang, die Datenerfassung und Datenauswertung und präsentiert die zentralen Forschungsergebnisse. Diese Forschungsergebnisse und die darauf fußenden Evaluationsempfehlungen bieten sich an als Ansatzpunkte für weitere Entwicklungsprozesse in der untersuchten Organisation.



Eine Organisation in Veränderung

Qualitative Evaluierung und das Konzept der *Lernenden Organisation* am Beispiel eines Ausbildungszentrums für benachteiligte Jugendliche

Erich Sulzer

Diplomarbeit

eingereicht zur Erlangung des Grades

Magister (FH) für sozialwissenschaftliche Berufe

an der Fachhochschule St. Pölten

Im September 2010

Erstbegutachter:

Prof. Dr. Bernd Maelicke

Zweitbegutachter:

Mag. (FH) Martin Zauner

