



Teilhabe von MitarbeiterInnen aus Werkstätten für Menschen mit Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt

Praktikums- und Qualifizierungsmaßnahme zur
Entwicklung und Vertiefung persönlicher und
sozialer Kompetenzen

Abschlussbericht der Evaluation

Initiatoren

Deutsches Rotes Kreuz
Bezirksverband Frankfurt am Main e.V.
Frankfurter Verein für soziale Heimstätten e.V.
Integrationsfachdienste Rhein-Main
Praunheimer Werkstätten gGmbH

Projektförderung:

Aus Mitteln des Hessischen Sozialministeriums, der Europäischen Union –Europäischer Sozialfond und durch die Stadt Frankfurt am Main, Jugend-und Sozialamt

Projektdurchführung:

Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung am
Institut für Sonderpädagogik am
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main

Gerlinde Uphoff
Tanja Müller
Prof. Dr. Dieter Katzenbach

März 2013

Teilhabe von MitarbeiterInnen aus Werkstätten für Menschen mit Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt

**Praktikums- und Qualifizierungsmaßnahme zur
Entwicklung und Vertiefung persönlicher und
sozialer Kompetenzen**

Initiatoren



Deutsches Rotes Kreuz
Bezirksverband Frankfurt am Main e.V.

Frankfurter
Verein

Frankfurter Verein für soziale Heimstätten e.V.
Integrationsfachdienste Rhein-Main



Praunheimer Werkstätten gGmbH



Evaluation
Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung am
Institut für Sonderpädagogik am
Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
Frankfurt am Main

Gerlinde Uphoff
Tanja Müller
Prof. Dr. Dieter Katzenbach
März 2013

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Konzept der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme	11
1.2	Konzept der Untersuchung	15
2	Theoretischer Hintergrund	21
2.1	Behinderungsbegriff.....	21
2.2	Kompetenz	21
2.3	Berufliche Bildung und soziale Kompetenz	24
2.4	Soziale Kompetenz	25
2.5	Lernen	27
2.6	Zu einer günstigen Lehr- Lernsituation	29
2.7	Lernen unter der Bedingung „Geistige Behinderung“	30
2.8	Zur Relevanz sozialer Kompetenzen, zu spezifischen Qualitätskriterien und Handlungsempfehlungen	31
	2.8.1 Entscheidungskompetenz und Selbsteinschätzung.....	33
	2.8.2 Gruppenarbeit	33
	2.8.3 Kommunikation.....	34
	2.8.4 „Arbeit sehen“ und Leerlaufphasen.....	34
	2.8.5 Arbeitszeit: Pünktlichkeit und Feierabend.	35
	2.8.6 Handlungs- und Gestaltungskompetenzen	35
	2.8.7 Qualität der Anleitung	36
3	Auswertung	37
3.1	Methodisches Vorgehen.....	37
3.2	Auswertende Konzeptbeschreibung.....	42
	3.2.1 Tagesstruktur	43
	3.2.2 Bausteine	44
	3.2.3 Wochenverlauf.....	45
	3.2.4 Ausgewählte Elemente der Arbeitsorganisation.....	46
3.3	Detaillierte Auswertung	48
	3.3.1 Kompetenzfelder	50
	3.3.2 Einzelauswertung zu TeilnehmerInnen/ Verlaufsbeschreibung	83
4	Fazit	119
5	Literaturverzeichnis	133

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht ist eine Diskussion und Evaluation der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme „Teilhabe von Mitarbeitern aus Werkstätten für Menschen mit Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt, Praktikums- und Qualifizierungsmaßnahme zur Entwicklung und Vertiefung persönlicher und sozialer Kompetenzen“, die vom 25. Juni 2012 bis zum 15. Juli 2012 in Frankfurt Höchst in den Räumen des DRK mit acht Teilnehmenden stattgefunden hat¹. Diese Maßnahme hat zum Ziel Kompetenzen zu fördern, die sich positiv auf zukünftige Arbeitsverhältnisse auswirken sollen. Insbesondere soll damit die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am ersten Arbeitsmarkt gefördert werden. Dieser Bericht ist das Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung durch die Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung am Institut für Sonderpädagogik der Goethe Universität Frankfurt unter der Leitung von Prof. Dr. Dieter Katzenbach.

Mit Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention „Arbeit und Beschäftigung“ ist ein „gleiches Recht auf Arbeit“ vereinbart worden und die Vertragsstaaten verpflichten sich entsprechend Barrieren abzubauen. Barrieren betreffen hier zuerst den Arbeitsmarkt mit Ausstattung, Ausbildungs- und Fördermöglichkeiten selbst. Parallel dazu sollen Menschen mit Behinderung auch individuelle Unterstützung und Qualifizierung erhalten. Nach § 136 SGB IX hat die WfbM den gesetzlichen Auftrag, den Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt zu fördern, ausgeführt wird in der Werkstättenverordnung §5(4): „Der Übergang von behinderten Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist durch geeignete Maßnahmen zu fördern, insbesondere auch durch die Einrichtung einer Übergangsgruppe mit besonderen Förderangeboten, Entwicklung individueller Förderpläne sowie Ermöglichung von Trainingsmaßnahmen, Betriebspraktika und durch eine zeitweise Beschäftigung auf ausgelagerten Arbeitsplätzen“ (vgl. Doose 2004, 7).²

¹ Diese Maßnahme ist der vierte Durchlauf. Die vorangegangenen Qualifizierungsmaßnahmen fanden in den Zeiträumen 01.07. - 15.07.2009 | 14.06. - 25.06.2010 | 04.07 - 22.07.2011 statt.

² Der Gesetzestext lautet weiter: „Dabei hat die Werkstatt die notwendige arbeitsbegleitende Betreuung in der Übergangsphase sicherzustellen und darauf hinzuwirken, daß der zuständige Rehabilitationsträger seine Leistungen und nach dem Ausscheiden des behinderten Menschen aus der Werkstatt das Integrationsamt, gegebenenfalls unter Beteiligung eines Integrationsfachdienstes, die begleitende Hilfe im Arbeits- und Berufsleben erbringen. Die Werkstatt hat die Bundesagentur für Arbeit bei der Durchführung der vorbereitenden Maßnahmen in die Bemühungen zur Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt einzubeziehen“

Dass Menschen mit geistiger Behinderung erst gesondert gefördert werden müssen, um „integriert“ werden zu können, widerspricht im Grunde dem Prinzip der Inklusion. Inklusion bedeutet, dass allen Menschen von vorneherein (ohne vorherige Ausgrenzung) eine gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist. Solange Inklusion jedoch keine gängige gesellschaftliche Praxis ist, bleiben Bildungsmaßnahmen notwendig, die Nachteilen begegnen, die mit der Differenzkategorie „geistige Behinderung“ verbunden sind. Es sollen Bildungsprozesse ermöglicht werden, „die auf die Überwindung von strukturellen und sozialen Hindernissen im Erwerb von Ressourcen (mithin des ‚behindert-werdens‘) zielen. Einem ‚Mangel‘ soll entgegen gesteuert werden, der auch, so die naheliegende Vermutung, zumindest teilweise in der Verbesonderung im ‚Schonraum‘ (...) entstanden sein kann“ (Uphoff u.a. 2010, o.S.)

Mit dem Konzept der „Unterstützten Beschäftigung“, das Anfang der 1990er Jahre in Deutschland eingeführt wurde, ist ein Paradigmenwechsel der beruflichen Integration verbunden: Menschen mit Behinderung sollen nicht mehr erst qualifiziert werden, bevor sie ins Arbeitsleben auf den ersten Arbeitsmarkt eintreten können. Die Qualifikation soll dort geschehen, wo die Qualifikation auch gebraucht wird: am konkreten Arbeitsplatz. Der Grundsatz unterstützter Beschäftigung lautet entsprechend: „erst platzieren, dann qualifizieren“ (vgl. Hamburger Arbeitsassistenz gGmbH 2007, S.16).

Diesem Grundsatz stimmen die Veranstalter der untersuchten Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme zu. Nach eigenen Angaben³ unterscheiden sie aber Produktionslernen vom Erlernen sozialer Kompetenzen. Bei sozialen Kompetenzen, sehen die Fachkräfte eine (noch zu große) Differenz zwischen den Anforderungssituationen „Werkstatt“ und „erster Arbeitsmarkt“. Für den Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt halten sie einen Zwischenschritt für notwendig. Die Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme soll diesen Zwischenschritt bieten. Sie soll Strukturmerkmale beider Arbeitsbereiche enthalten, sie soll entsprechende „echte“ Lerngelegenheiten bieten und soll so den Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt erleichtern. Barrieren, die mit sozialen Kompetenzen verbunden sind, sollen abgebaut werden. Gefördert werden sollen Kompetenzen auf Seiten der Arbeit-

³ In einer Diskussion im Rahmen einer der Termine zur Rückmeldung der Ergebnisse der Untersuchung.

nehmer, die für das Arbeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt nötig sind⁴. Die Veranstalter gehen hierbei von folgenden Überlegungen aus:

„Viele junge Menschen mit körperlichen, geistigen oder seelischen Handicaps arbeiten in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Der Wunsch und die Motivation aus der Werkstatt auszuschneiden und auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, sind bei vielen Beschäftigten sehr groß. Der Übergang aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist allerdings mit vielen Problemen und Schwierigkeiten verbunden, deren Ursache oft aus fehlenden persönlichen und sozialen Kompetenzen resultieren. Am Häufigsten davon betroffen sind die Kompetenzfelder Kommunikation, Kooperation, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein“. (Konzept S. 14)

Einschlägige Forschungsarbeiten bestätigen diese Einschätzung. Nach Ergebnissen der hessischen Verbleibstudie: „Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“, Doose, 2004, sind Kommunikation und Interaktion wichtige Faktoren für das Gelingen beruflicher Integration. Auch Hohn betont die Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenzen wie Fähigkeiten des Umgang mit Korrektur und Kritik, des Umgangs mit Diskriminierung, Fähigkeiten sich im Team zurechtzufinden, soziale Situationen einschätzen zu können, wie z.B.: wann darf ich was fragen, was mache ich, wenn ich nichts mehr zu tun weiß, wie viele Überstunden „muss“ ich akzeptieren, wie rede ich mit meinen KollegInnen (vgl. Hohn 2008, vgl. auch Doose 2004, 50ff. Ausführlicher dazu s.u., Kap. 2.8).

1.1 Konzept der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme

Der Titel: „Teilhabe von Mitarbeitern aus Werkstätten für Menschen mit Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt - Praktikums- und Qualifizierungsmaßnahme zur Entwicklung und Vertiefung persönlicher und sozialer Kompetenzen“ beschreibt die Zielperspektive.

⁴ Wir gehen davon aus, dass für eine gelingende Integration auf den ersten Arbeitsmarkt, strukturell Bedingungen des ersten Arbeitsmarktes sich verändern müssen und dennoch gibt es Kompetenzfelder, die individuell gefördert werden können und müssen.

Das Ziel ist, MitarbeiterInnen mit Behinderung vorzubereiten auf einen Arbeitsmarkt, den man als weniger beschützend und weniger Halt gebend beschreiben könnte, als dies der Arbeitsmarkt „Werkstatt“ ist.

An dieser beobachteten Maßnahme waren drei Kooperationspartner beteiligt: das Deutsche Rote Kreuz, Bezirksverband Frankfurt e.V., der Integrationsfachdienst des Frankfurter Vereins für soziale Heimstätten e.V. Integrationsfachdienste Rhein-Main und die Praunheimer Werkstätten gGmbH. Dazu die Selbstdarstellung der Kooperationspartner in ihrem Konzept:

„3.1.1 Deutsches Rotes Kreuz – Bezirksverband Frankfurt am Main e.V.

Die Soziale Manufaktur[®] des Bezirksverbandes Frankfurt des Deutschen Roten Kreuzes ist ein Ort der kreativen Begegnung. Dieser ist geprägt von Respekt und Toleranz und fördert den Dialog zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen.

Schwerpunktmäßig Menschen mit geistiger Behinderung sind die Nutzer der Angebote der Sozialen Manufaktur[®]. Sie erhalten Gelegenheit, sich zu erproben und selbständig tätig zu werden, um an den ihnen anvertrauten Aufgaben zu wachsen und Selbstvertrauen und Kompetenz zu entwickeln.

Unter der fachlichen Anleitung von Pädagoginnen erschließen sie sich neue Arbeits- und Kreativbereiche. Es entstehen selbst gewählte und gestaltete Angebote, deren Akzeptanz sich von selbst ergibt, da sie nicht fremdbestimmt sind.

Im Rahmen dieser kreativen Tätigkeiten erstellt die Soziale Manufaktur[®] wettbewerbsfähige Papetrieprodukte unter einem eigenen Label und platziert sie konkurrenzfähig auf dem Markt. Dadurch schafft sie Arbeitsplätze und Minijobs für Menschen mit geistiger Behinderung.

Im Papierbereich werden Workshops für verschiedene Gruppen angeboten, Kinder- und Jugendgruppen nehmen das Angebot ebenso wahr wie Mitarbeiter aus Betrieben und Banken im Rahmen eines sozialen Tages. Hier drehen sich die Verhältnisse um und die Menschen mit Behinderung werden zu Experten, die zu Anleitern werden und ihr erworbenes Wissen weitergeben.

Der Bereich umfasst außerdem ein Café, indem kleine Gerichte zu sozialverträglichen Preisen angeboten werden, auch hier ist eine Person mit geistiger Behinderung beschäftigt.

Einmal monatlich findet ein selbst organisierter Kinonachmittag statt, weitere Angebote sollen in ähnlichem Rahmen nach Interesse der Besucher folgen.

Außerdem werden Ausstellungen und internationale Feste veranstaltet, auf denen sich Besucher und Mitarbeiter mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Nationalitäten der Öffentlichkeit präsentieren, eine Integration und Inklusion in mehrfachem Sinne.

3.1.2 Frankfurter Verein für soziale Heimstätten e.V. - Integrationsfachdienste Rhein-Main

Die Integrationsfachdienste Rhein-Main des Frankfurter Vereins (IFD) sind Vermittlungs- und Fachberatungsstellen zur beruflichen Integration behinderter Menschen. Sie unterstützen bei der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz und beraten in bestehenden Beschäftigungsverhältnissen.

Ziel der Arbeit der IFD ist es, Menschen mit Behinderungen eine ihnen entsprechende Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen.

Eine dauerhafte Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben wird getragen von der Bereitschaft und Kompetenz der Arbeitgeber, die Ressourcen dieser Mitarbeiter zu entwickeln und in den Arbeitsprozess einzubinden. Die IFD unterstützen daher Arbeitgeber bei der Umsetzung von Integration und beraten sie in Fragen zum Thema 'Arbeit & Behinderung'.

Integrationsfachdienste sind ein wesentlicher Baustein im Netzwerk beruflicher Rehabilitation. Sie verfügen über Kontakte zu:

- Arbeitgebern der Region,
- Integrationsfirmen,
- Trägern und Anbietern von Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation,
- niedergelassenen Ärzten und Therapeuten.

Die vielfältigen Aufgaben der Integrationsfachdienste des Frankfurter Vereins werden von unterschiedlichen Fachteams wahrgenommen, welche für ihre Aufgaben über spezielle Qualifikationen verfügen.

Eines dieser Fachteams ist der 'Fachdienst Berufliche Integration' (FBI). Der FBI qualifiziert Rehabilitanden der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) der Praunheimer Werkstätten gGmbH und des Frankfurter Vereins und bereitet sie durch Praktika und geförderte und begleitete Beschäftigungs-

verhältnisse auf die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vor. (...).

Nach der Übernahme in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung können diese Personen bei Bedarf die Unterstützung durch das Fachteam 'Berufsbegleitende Beratung' der Integrationsfachdienste Rhein-Main in Frankfurt in Anspruch nehmen.

Die Arbeit der Integrationsfachdienste Rhein-Main in Frankfurt ist durch die Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen (DQS) nach dem Regelwerk ISO 9001:2008 zertifiziert.

3.1.3 Praunheimer Werkstätten gGmbH

Die Praunheimer Werkstätten gGmbH (pw^o) betreibt in den Stadtteilen Praunheim, Fechenheim und Höchst drei Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung. Mehr als 750 Beschäftigungsplätze, bzw. Betreuungsangebote in den angegliederten Tagesförderstätten, werden dort zur Zeit wahrgenommen.

Die drei anerkannten Werkstätten bilden einen leistungsfähigen Verbund, der sich mit einer großen Bandbreite von Leistungen und Produkten am Markt präsentiert. Das Spektrum reicht neben dem vielfältigen Angebot an Spielwaren, Arbeits- und Therapiemöbel über die anspruchsvolle elektronische Archivierung umfangreicher Datenbestände bis hin zur Aktenvernichtung. Das Angebot wird ständig erweitert.

Ein Berufsbildungsbereich, in dem junge Erwachsene mit geistiger Behinderung auf geeignete Tätigkeiten im

Arbeitsbereich der Werkstatt oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereitet und gefördert werden, gehört ebenfalls zum Angebot der pw^o.

2003 wurde ein eigener 'Fachdienst Berufliche Integration' (FBI) eingerichtet. Um eine enge Verzahnung und effiziente Zusammenarbeit mit dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu gewährleisten, wurde die Wahrnehmung der Aufgaben des FBI im Rahmen eines Kooperationsvertrages dem Integrationsfachdienst Rhein-Main des Frankfurter Vereins übertragen, der seit 22 Jahren mit der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung befasst ist und über einschlägige Kontakte zu Unternehmen des regionalen Arbeitsmarktes verfügt.“ (Konzept S.6-8).

Durch die Kooperation der drei Träger fließen unterschiedliche Konzepte, Ideen und Kompetenzen in die Maßnahme. Die Maßnahme wird als Praktikum mit integrierter Fortbildung in der Papiermanufaktur des DRK Frankfurt-Höchst angeboten.

Die Arbeitsteilung der Kooperationspartner kann wie folgt beschrieben werden: das DRK stellt mit seiner Infrastruktur und seinem Knowhow die Rahmenbedingungen und den Arbeitsplatz zur Verfügung. In der Papierwerkstatt finden seit 2009 Praktika als Qualifizierungsmaßnahmen statt und die MitarbeiterInnen verfügen über Erfahrungen in der Arbeit in der Werkstatt und im Bereich der Fortbildung. Die Fachkraft für berufliche Integration wählt die TeilnehmerInnen aus und kann durch die langfristige Begleitung der ArbeitnehmerInnen das Wissen beisteuern, wer in welchen Bereichen besonderen Förderbedarf hat. Sie kennt auch allgemein die Bedarfe der Qualifizierung für den ersten Arbeitsmarkt aus Sicht der zukünftigen Arbeitsplätze aus ihrer Vermittlungstätigkeit und aus ihrer Bildungsarbeit in der WfbM. Die pw garantieren im Idealfall die Nachhaltigkeit der Maßnahme, da sie durch die Kooperation an das Unterstützungs- und Bildungsangebot der pw zur Förderung des Übergangs auf den ersten Arbeitsmarkt angebunden ist.

Die Maßnahme hat mit einer Zweiteilung in Praktikum und Fortbildung zwei gleichgewichtige Lehr- und Lernbereiche⁵: Das Arbeiten in der Papierwerkstatt mit der Herstellung von Papier und der Bearbeitung eines Kundenauftrags und davon unabhängige Fortbildungselemente zu den einzelnen Kompetenzfeldern. Damit erhält das Praktikum starken Bildungscharakter und kann nicht mit einem sonstigen Praktikum auf dem ersten Arbeitsmarkt verglichen werden. Man könnte sagen, es handle sich um einen für Bildungszwecke gestalteten Arbeitsplatz.

1.2 Konzept der Untersuchung

Das Hauptziel, soziale Kompetenzen zu fördern, impliziert unserer Auffassung nach, die Qualifizierungsmaßnahme insgesamt als Bildungsangebot aufzufassen. Soziale Kompetenzen werden in sozialen Kontexten mit ihren Herausforderungen erlernt und sind gleichzeitig immer schon Voraussetzung dafür, in diesen Kontexten handeln zu können. Sie sind Produkt und Ausgangspunkt einer subjektiven *Bildungsgeschichte*, der Ausei-

⁵ Eine begriffliche Klärung vorab: Wir bezeichnen im Folgenden mit "Praktikum" den konkreten Arbeitsanteil in der Papierwerkstatt, analog eines betrieblichen Praktikums, die theoretischen Teile der Qualifizierungsmaßnahme bezeichnen wir als Fortbildung.

nersetzung mit Umweltanforderungen und Erfahrungen in einer jeweiligen Kultur. Bildung verstehen wir dabei als Selbstbildung, als lernendes und reflexives *Antworten* auf die Welt in der wir leben. Bildungsprozesse werden angestoßen durch neue Erfahrungen, die in subjektiver Weise verarbeitet werden. Sie geht mit einer bestimmten *Qualität von Lernprozessen* einher, die wir mit Piaget als Umgestaltung bestehender kognitiver und emotionaler Strukturen bis hin zu deren Neuformierung auffassen. Die Voraussetzung für solche Lernprozesse ist Irritation bestehender Strukturen durch neue Erfahrungen.

Lernprozesse selbst sind insofern „von außen“ nicht beobachtbar. Was beobachtet werden kann ist, wie Lernende mit Herausforderungen, vor die sie gestellt werden, umgehen. Die erste Frage ist dann, ob Herausforderungen überhaupt als solche erkannt werden (vgl. Schöffter 1997). Es ist z.B. auch möglich, fremde oder neue Situationen nicht als „fremd“ oder „neu“ wahr zu nehmen und sich so zu verhalten „wie immer“. Wenn das Handeln dann nicht zur Situation passt, wird das erst gar nicht als „Passungsproblem“ erkannt. Wenn die Herausforderung als solche aber erkannt wird, führt sie zu einem *Aufmerken* und zu der Wahrnehmung, dass bisherige Handlungsrouinen nicht mehr passen (vgl. Oevermann 2002). Ob ein Lernprozess angestoßen worden ist, lässt sich demnach daraus schließen, wie mit Herausforderungen umgegangen wird. Werden sie als solche wahrgenommen? Werden beobachtbar Handlungsrouinen unterbrochen oder findet eine beobachtbare „Transformation“ des „Handelns wie üblich“ statt?

Eine Bildungsmaßnahme lässt sich unter den genannten Prämissen mit unterschiedlichen Methoden untersuchen und bewerten, je nach Fragestellung und Auftrag. Wir haben uns dafür entschieden, die verschiedenen individuell gestalteten Lernangebote zu beobachten und zu dokumentieren.

Wir haben uns bei der Datenerhebung für die Methode der nicht maskierten teilnehmenden Beobachtung unter der Perspektive des „szenischen Verstehens“ sozialer Interaktionen entschieden (siehe Kap 3.1).

Beobachtet wurde an nahezu allen Tagen von zwei Forscherinnen, in der Regel abwechselnd. Parallel dazu wurden täglich Tonaufnahmen gemacht. Die Beobachterinnen wurden so ein Teil der Gruppe. „Die Methode der ‘teilnehmenden‘ Beobachtung soll helfen, eine Kultur quasi ‚von innen‘ als ein Mitglied kennen- und verstehen zu lernen“ so z.B. Frie-

bertshäuser (1997, 522). Ziel ist, „das soziale Geschehen nicht auf der Basis der Deutungsmuster des Forschenden von außen zu erfassen und zu beschreiben, sondern zunächst den Blick eines ‘Akteurs‘ von innen auf das Geschehen kennenzulernen“ (Friebertshäuser ebd, 521). Unsere Perspektive der „szenischen Teilhabe“⁶ sozialer Interaktionen erweitert das Konzept der teilnehmenden Beobachtung um das psychoanalytische Wissen um unbewusste Interaktionsanteile, die alle Akteure in jeder Interaktion notwendigerweise „inszenieren“.

Für diesen Bericht wurde das Datenmaterial unterstützend ausgewertet mit einer theoriegeleiteten und offenen Codierung.

Durch diese Methoden war es möglich, sich der je individuellen Perspektive der TeilnehmerInnen zu nähern. In diesem Bericht finden sich Aussagen und Ergebnisse zum Erleben der Teilnehmer und dazu, wie sie die ihnen gemachten Angebote nutzen konnten. Parallel dazu haben wir das Angebot selbst als „Erfahrungsraum“ für die TeilnehmerInnen beobachtet. Es wurde daraufhin befragt, ob es die Möglichkeit bietet, Bildungsprozesse anzustoßen.

Daraus ergeben sich für diesen Bericht die folgenden zwei Fragestellungen:

- Wie erleben die TeilnehmerInnen die pädagogische Situation in der Maßnahme und wie nutzten sie das Angebot?
- Welches Potential für Bildungsprozesse im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen bietet das pädagogische Arrangement des Angebots?

Eindrücke und konkrete Auswertungsergebnisse wurden mit den Fachkräften an drei Rückmeldeterminen nach der Maßnahme diskutiert.

Grundlage unserer Bewertung sind die der Maßnahme immanenten Annahmen und die Ziele, die im Konzept der Maßnahme formuliert sind.

⁶ Der Idee der szenischen Teilhabe liegt das Konzept des szenischen Verstehens zugrunde, dabei geht es um das Verstehen unbewusster Anteile, die sich in Übertragungsprozessen zeigen. Vgl. Kap. 3.1. Methodisches Vorgehen.

Ziel dieser Praktika ist es, genau diese fehlenden persönlichen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen durch Formen des kreativen, künstlerischen Ausdrucks im Rahmen zu fördern und weiter zu entwickeln (Konzept S.14).

Die Organisatoren der Maßnahme fassen ihre Prämissen in ihrem Konzept zusammen. Sie beruhen auf Erfahrungen aus den vorangegangenen Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen.

Abgeleitet aus dem beobachtbaren Verhalten in den einzelnen Praktikumsgruppen lassen sich folgende Erfahrungen und Erkenntnisse formulieren:

- Die überschaubare Größe der Praktikumsgruppe ermutigt die Teilnehmer, unterschiedliche Facetten ihrer Persönlichkeit zu zeigen und weiter zu entwickeln.
- Das kreative Tätig-Sein in der Sozialen Manufaktur[©] schafft eine entspannt-konzentrierte Atmosphäre, die es ermöglicht, Zugang zu individuellen Fähigkeiten und Begabungen zu finden.
- Die Vielfältigkeit der Tätigkeiten und die jeweils damit verbundene Verantwortung haben die Teilnehmer nicht überfordert, wie dies anfangs von den Anleitern vermutet wurde. Vielmehr wurde ihr Interesse stimuliert, sich auf unterschiedliche Facetten in den zu erledigenden Arbeitsabläufen einzulassen.
- Die Gruppenleiter in der WfbM konnten feststellen, dass die Werkstattmitarbeiter, nachdem sie aus dem Praktikum zurückgekehrt waren, ihre Arbeitsaufträge selbstbewusster, reflektierter aber auch kritisch hinterfragender erledigt haben. In einigen Fällen konnten die Mitarbeiter mit anspruchsvolleren Aufgaben betraut werden.
- Die Teilnehmer erleben herausfordernde Situationen wie Nachfragen zu Arbeitsabläufen oder gar Kritik sehr schnell als

persönliche Infragestellung. In der Gruppe eröffnet sich ihnen ein Lernfeld, sich persönlich abzugrenzen und auf Nachfragen und Kritik angemessen zu reagieren, ohne persönlich verletzt oder verängstigt zu reagieren.

- Im Anschluss an das Praktikum in der Sozialen Manufaktur[©] war die Bereitschaft, sich auf weitere Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einzulassen, deutlich höher.
- Durch die anschließende stundenweise Weiterbeschäftigung und Kontakthalten nach Abschluss der Praktika wurden mehrere Teilnehmer soweit gestärkt, dass sie inzwischen im Rahmen von Beschäftigungsverträgen in Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes vermittelt werden konnten“ (Konzept S.14f).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Behinderungsbegriff

Wir gehen von einem relationalen Begriff von Behinderung aus. Behinderung verstehen wir dabei als soziales Konstrukt, sie entsteht in behindernden Sozialisationserfahrungen. Die Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen führen zu einem Passungsproblem zwischen Subjekt und Umwelt. Dieses Passungsproblem führt zu Behinderung. Aber, insofern es um Persönlichkeitsentwicklung und um Bildung geht, sind immer auch behindernde soziale Strukturen relevant. In Bezug auf diese Qualifizierungsmaßnahme bedeutet dies, die Bedingungen und Möglichkeiten des ersten Arbeitsmarktes mit einzubeziehen⁷. Wünschenswert ist, dass die Maßnahme dazu beiträgt, Distanz zu behindernden Verhältnissen zu ermöglichen, sie damit kritisierbar zu machen. Personenbezogen kann das auch heißen, dass betroffene Personen darin unterstützt werden, „sich gegen identitätsschädigende stigmatisierende und etikettierende Einflüsse zur Wehr zu setzen und „enthindernde“ Kräfte zu entwickeln“ (Kinne 2010, 34). Insofern betrachten wir auch Prozesse der Förderung von Selbstreflexion und Introspektion.

2.2 Kompetenz

Kompetenz wird als grundsätzliches Potential zu Handeln beschrieben und mit Problemlösung verknüpft: Kompetenzen sind, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert zit. nach Oelkers 2010, S. 13). Ganz allgemein können sie verstanden werden als „das Potential zu einer selbstbestimmten Lebensbewältigung“ (Kinne 2010, S. 40).

Chomsky hat die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz eingeführt: Kompetenzen sind begriffliche Konstruktionen für (körperliche) Potentiale zur Entwicklung von

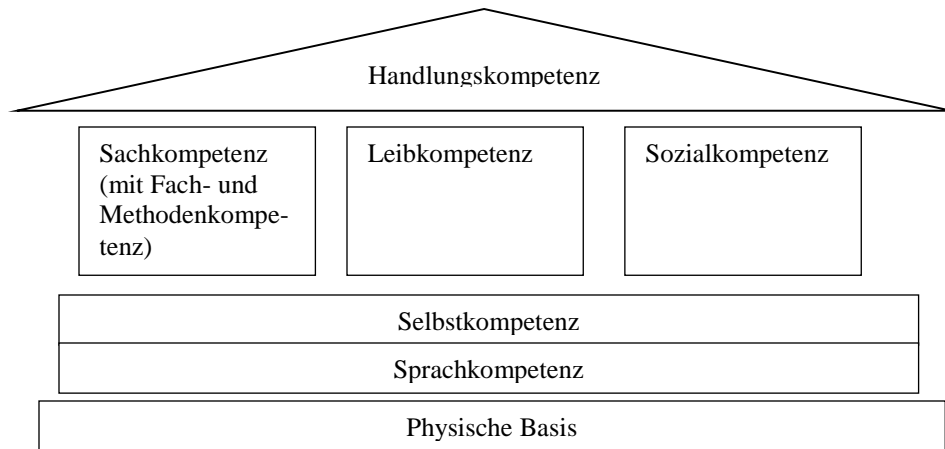
⁷ Die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt kann realistischer Weise immer nur von beiden Seiten betrieben werden, d.h. ein Integrationswille auf Seiten der Arbeitgeber muss vorausgesetzt und gefördert werden.

Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihre Entwicklung im Verlauf von Lernprozessen⁸. Kompetenzen sind nicht direkt erfassbar. Was beobachtet werden kann ist Performanz, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Personen in Situationen zeigen. Wenn also Kompetenzen als „bloße Aufzählungen bestimmter, in einem bestimmten Kontext relevanter Fähigkeiten“ beschrieben werden, stellen sie „eher Performanz-Bündelungen dar.“ (Kinne 2010, 39).

Es gebe bis heute keine einheitlichen Kategorisierungsprinzipien und daher mehrere verschiedene „Kompetenzkataloge mit unterschiedlich vielen Kompetenzen“. Nieke wie auch andere Autoren konstatieren eine theoretische Unschärfe des Begriffs, die im Gegensatz stehe zu seinem häufigen Gebrauch (z.B. Neubert 2009 in Bezug auf soziale Kompetenz, S. 15; 17).

Nieke schlägt eine Systematisierung in „sechs Grundkompetenzen als Basis zur Bestimmung von Zielen für Bildung und Erziehung“ vor (Nieke 2012, S. 5). Er unterscheidet zunächst zwei basale Kompetenzen, die direkt auf der physischen Basis eines Menschen aufruhend: Sprachkompetenz und Selbstkompetenz. Sprachkompetenz sieht er als basal an, weil alles, was in den Kompetenzbereichen mit Kognition zu tun hat, sprachlich präsentierbar ist und auch über Sprache gelernt wird (ebd. S. 4). Die „Grundfunktion“ von Selbstkompetenz sei die „Orientierung in der Welt“. Ihre „zweite Funktion ist die Selbststeuerung, zumeist als Selbstdisziplin, [sie wird als] Affektkontrolle thematisiert. Sie ist die Basis einer selbstbestimmten Lebensführung und Lebensgestaltung und hat einen Überschneidungsbereich mit der Sozialkompetenz“ (Nieke 2012, S. 5-6). Sprach- und Selbstkompetenz bilden das Fundament für die drei Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Leibkompetenz und Sozialkompetenz. Ergebnis des Zusammenspiels dieser fünf Kompetenzbereiche ist bei Nieke Handlungskompetenz, sie bildet sozusagen das Dach des Gebäudes. „Vermittelt über die Leibkompetenz realisiert sich auf der Basis von Sprachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz die Handlungskompetenz zur Aufgabenbearbeitung und Werterealisierung“ (Nieke 2012, S. 4)

⁸ Bei Chomsky in Bezug auf Sprache z.B. deren neuropsychologische Basis als Ausgangspunkt für die Sprachentwicklung.



(Abb. nach Nieke 2012, S. 5)

Dabei grenzt Nieke sich ab vom Kompetenzdiskurs der Differentialpsychologie, diese beschreibe Kompetenzen eng entlang von messbaren Eigenschaften, also operationalisierbaren Performanzen (Nieke 2012, S. 5). Ein Verständnis von Kompetenz als messbares Bündel von definierten Fähigkeiten engt den Fokus ein auf solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die theoretisch und empirisch fassbar sind, die tatsächlich gemessen werden können, die als Ziel von Bildung klar definiert werden können und die damit operationalisierbar sind, so Oelkers. Diesen Anspruch erfüllen vor allem „kognitive Konzepte, die wissensbasiert sind, ergänzt durch motivationale Kriterien“ (Oelkers 2010, S.12). Schwerer zugänglich seien demgegenüber „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, fachübergreifend und wissensunabhängig gedachte intellektuelle Kompetenzen“ (ebd.).

Nach Nieke beschreiben Kompetenzen allgemein den „Prozess der Teilhabe an Kultur“ (Nieke 2012, S. 4) ⁹. Kompetenzen werden erworben, verändert und weiterentwickelt durch „Teilhabe an der Umgebungskultur, vermittelt über Enkulturation und Bildung“ (Nieke 2012, S. 5). Kinne spricht hier von der „aktiven Auseinandersetzung mit den jeweils herrschenden Umweltafordernungen“ (Kinne 2010, S. 39). Das impliziert, Kompetenz relational aufzufassen: Was an Kompetenzen entwickelt wird, hat mit den Anforderungen der Umwelt zu tun, Kompetenzen müssen insofern immer in Bezug auf Anforderungsstrukturen betrachtet und beurteilt werden (vgl. Kinne 2010, 43). Zudem gerät hier ein Passungsverhältnis in den Blick: Kompetent (als Performanz) kann ein Verhalten dann

⁹ Kultur bestimmt er „als die Gesamtheit der Orientierungsmuster einer Sozietät“ (ebd.)

sein, wenn Anforderungssituation und Kompetenz des Akteurs „passen“ (vgl. Kinne 2010, S. 44).

Die Entwicklung von Kompetenzen basiert nach Konzepten der Entwicklungspsychologie auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Darauf aufbauend entwickelt sich Kompetenz im Handeln. Sich handelnd zur Welt zu verhalten impliziert Handlungsmöglichkeiten. Die Wahrnehmung und Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist gespeist aus Erfahrung und bedingt die Motivation zur Auseinandersetzung mit der Umwelt. Kompetenz ist damit Voraussetzung und Ergebnis von Entwicklung zugleich (vgl. Kinne 2010, S. 40). „Begrift man Kompetenz relational, so kann ein Individuum durchaus in seiner Kompetenzentwicklung unterstützt werden, nämlich dann, wenn Anforderungssysteme geschaffen werden, die seinem momentanen Kompetenzprofil in etwa entsprechen. Durch das wiederholte Erleben von Kompetenz kann eine Individuum darin unterstützt werden, sich neuen und unbekanntem Anforderungen zu stellen und diese zu meistern“ (Kinne 2010, S. 45). Das bedeutet auch, dass ein subjektives Erleben von Kompetenz von der Anforderungssituation abhängig ist. (vgl. Kinne 2010, S. 45). Das ist für diesen Bericht bedeutsam in Bezug auf die Gestaltung von Lehr- Lernsituationen. Menschen mit geistiger Behinderung sind in besonderem Maße eingeschränkt in ihrem Erleben von Selbstwirksamkeit, insofern geht es auch darum, die Motivation zu fördern, sich überhaupt wirksam zu verhalten.

2.3 Berufliche Bildung und soziale Kompetenz

Berufliche Bildung hat allgemein eine doppelte Funktion. Einerseits das Ziel „der beruflichen Tüchtigkeit und Mündigkeit“ des Einzelnen, andererseits „die Bereitstellung eines ausreichenden Pools an ausgebildeten Fachkräften“ (Neubert 2009, S. 14).

Für die evaluierte Maßnahme ist von einem dritten Ziel auszugehen: Von Nachteilsausgleich, von Unterstützung zur gleichberechtigten Teilhabe an Erwerbsarbeit.

Neubert spricht von einer „neuen paradigmatischen, kompetenzorientierten Globalausrichtung beruflicher Bildung“ (Neubert 2009, S. 14) – das, was an Kompetenzen gelernt werden soll, betrifft nicht mehr abgrenzbare berufliche Anforderungen. Ein solcher Kompetenzbereich ist die *soziale Kompetenz*, die sich zunehmend im Bildungskanon der beruflichen Bildung etabliert habe. Sie erhalte dadurch eine Bedeutung, die über den Bereich

der *Arbeit* hinausgehe, es werde der ganze Mensch angesprochen: Bestimmte Kompetenzen nicht zu erwerben kann nicht nur auf beruflicher Ebene, sondern auch „als Mensch“ ein Scheitern bedeuten (Gelhard 2011, S. 8).

Soziale Kompetenz habe deshalb Bedeutung in der beruflichen Bildung erlangt, weil sie Hilfe in den veränderten Anforderungen der Arbeitswelt verspreche: Sie gelte als „ultima-tive Lösungsformel zum Umgang mit den Widersprüchlichkeiten der ökonomisch libera-lisierten Gesellschaft“ (Neubert S. 14). Bereits in den 1930 er Jahren wurde die Bedeu-tung von sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz für die Produktivität der MitarbeiterInnen „entdeckt“ und seitdem im Rahmen des „human relation“ Ansatzes (Mayo) weiter er-forscht. Den Anfang bildete das Hawthorne Experiment: Das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, positive Gruppenbeziehungen und eine veränderte „mentale“ Haltung führten nach Mayos Interpretation zu Leistungssteigerungen unabhängig von sonstigen Arbeitsbedingungen (Mayo, zit. nach Gelhard 2011, S. 92).

Das Konstrukt „soziale Kompetenz“ als (berufliches) Bildungsziel bedient nach Gelhard die Vorstellung der Abhängigkeit der Produktivität von den sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter. Sie lässt sich einordnen in Strategien, soziale Konflikte zu individualisieren: „Reibungen in sozialen Gruppen sind auf Kompetenzdefizite ihrer Mitglieder zurückzu-führen und lassen sich folglich durch eine entsprechende Schulung vermeiden.“ (Gelhard 2011, S. 145). Die Leistungsfähigkeit einer Gruppe werde als „Summe der Talente und Fähigkeiten aller Beteiligten“ (Goleman, zit nach Gelhard 2011, S. 145) aufgefasst.

Im Kontext der Arbeit in der WfbM wird deutlich, dass es erst einmal darum geht, über-haupt so etwas wie eine soziale Gruppe herzustellen. Auch wenn die tägliche Arbeitser-fahrung in der Werkstatt in einer Gruppe stattfindet, wird dort individualisiert ein Auftrag bearbeitet, jeder kann in seiner Geschwindigkeit, auf der Grundlage seiner Kompetenzen und Fertigkeiten entsprechend arbeiten. In der Qualifizierungsmaßnahme hingegen war es notwendig als Gruppe *arbeitsteilig* einen Auftrag zu bearbeiten. Insofern war das Ziel, ein Gruppenbewusstsein in diesem Sinn überhaupt erst zu etablieren.

2.4 Soziale Kompetenz

Auch der Begriff der sozialen Kompetenz sei in den verschiedenen Disziplinen von Un-schärfe geprägt (Kinne 2010, S. 49, 53; Neubert s.o.). Roth, der den Begriff Anfang der

1970er Jahre in der Pädagogik eingeführt habe, definierte sie „als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politische relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein“ (Roth, zit. nach Kinne 2010, S. 51). Soziale Kompetenz trägt mit Selbst- und Sachkompetenz zu Handlungskompetenz bei (das übernimmt Nieke in abgewandelter Gewichtung von Roth, s.o.) und hat bei ihm *Mündigkeit* zum Ziel. Das bedeutet, dass das Ziel nicht sein kann, Orientierungen für Handeln in sozialen Bezügen – z.B. Normen – passiv zu übernehmen. Mit der Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Bereich sozialer Kompetenz geht es auch darum, *urteilen* zu können. Es geht um „Fähigkeiten zum Erkennen eines sozialen Problems oder Konflikts, zu dessen Artikulation und zum adäquaten Austragen des Konflikts“ (Kinne 2010, S. 51). Soziale Kompetenz hat hier Überschneidungsbereiche mit Selbstkompetenz (vgl. Nieke, s.o.)

In der Psychologie wird Soziale Kompetenz nicht auf Mündigkeit bezogen, sondern (u.a.) in den Dimensionen der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit diskutiert. In einem integrierenden Ansatz definiert Kanning soziale Kompetenz als „Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“ (Kanning, zit. nach Kinne 2010, S. 53), sozial kompetent erscheint ein Verhalten, mit dem ein Akteur seine eigenen Interessen wahrnehmen und dabei gleichzeitig soziale Akzeptanz seines Verhaltens erreicht (vgl. Kinne 2010, S. 54). Die Bedeutung von sozialer Akzeptanz verweist auch hier wieder auf das Passungsverhältnis zur Umwelt: „Ein bestimmtes Verhalten wird somit erst vor dem Hintergrund der konkreten Interaktionssituationen und in Bezug zum jeweils gültigen Normen- und Wertesystem eines Beurteilers als sozial kompetent oder nicht kompetent erscheinen“ (Kinne 2010, S. 54). Damit kommen die Bedingungen in den Blick, unter denen eine Person handelt.

Im Anschluss soll ein Modell zu Dimensionen für soziale Kompetenz dargestellt werden, das uns für die Betrachtungsweise von Kompetenz in diesem Bericht hilfreich erscheint. Hier sind Selbstkompetenzen mit integriert, die sich auf Selbstwahrnehmung von Gefühlen und das Selbstbild beziehen:

Selbst- und Fremdwahrnehmung	
Wahrnehmung von Gefühlen	Fähigkeit, die eigenen Gefühle richtig wahrzunehmen und zu benennen
Regulation von Gefühlen	Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu regulieren
Positives Selbstbild	Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und alltägliche Herausforderungen mit Selbstvertrauen und Optimismus zu begegnen
Perspektivenübernahme	Fähigkeit, die Sichtweise anderer Personen wahrzunehmen
Soziale Interaktion	
Aktives zuhören	Fähigkeit, sich anderen zuzuwenden und ihnen zu zeigen, dass sie verstanden werden
Kommunikation	Fähigkeit, Gespräche zu initiieren und aufrechtzuerhalten und seine Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal auszudrücken
Kooperation	Fähigkeit, sich mit anderen abzuwechseln und zu teilen
Verhandlungen	Fähigkeit, in einem Konflikt alle Sichtweisen zu berücksichtigen, um zu einer für alle Beteiligten zufrieden stellenden Lösung zu kommen
Verweigerung	Fähigkeit, sich zu verweigern und nicht unter Druck setzen zu lassen
Suche nach Unterstützung	Fähigkeit, Unterstützungsbedarf zu erkennen und angemessene Hilfe in Anspruch zu nehmen

(Kinne 2010, S. 58)

Die hier aufgeführten Dimensionen decken sich weitestgehend mit denen, die die ProjektmitarbeiterInnen selbst als relevant bestimmt haben.

2.5 Lernen

Lernen wird hier als aktiver Aneignungsprozess verstanden. Bei Lernprozessen werden Erfahrungen verarbeitet. Mit einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen in Anschluss an Piaget verstehen wir diese Verarbeitung als subjektive Konstruktionstätigkeit

der Lernenden (vgl. z.B. Siebert 2003). In seiner individuellen Bildungs- und Sozialisationsgeschichte hat das Individuum subjektive Deutungsmuster entwickelt, mit denen es sich ‚die Welt erklärt‘ und mit denen es Erfahrungen begegnet. Als Erwartungsstrukturen, Einstellungen, Klassifikationen, Bewertungen bedingen sie, was als ‚Erfahrung‘ überhaupt wahrgenommen wird, wie es wahrgenommen und interpretiert wird und wie es verarbeitet wird bzw. welche Folgen es für das Individuum hat. Jeder Mensch lernt „in Bezug auf (für einen Beobachter) identische Inhalte notwendigerweise etwas Verschiedenes“, so Schäffter (1997, S. 32). Pädagogen können nicht über die Aneignung ihrer Adressaten verfügen, sie können lediglich Lerngelegenheiten schaffen.

Im Folgenden unterscheiden wir zwei Stufen des Lernens, die das Maß der Wirkung von Lerngelegenheiten auf die Veränderung und Entwicklung bestehender kognitiver Strukturen beschreiben.

Lernen als *Dazu-Lernen* geschieht ohne eine grundsätzliche Veränderung bestehender kognitiver Strukturen. Erfahrungen werden an bestehende Denk- und Handlungsstrukturen angeschlossen. Direkt anschlussfähig sind „neue“ Erfahrungen dann, wenn sie in einem gewissen Maß schon bekannt sind. Das „Neue“ lässt sich mit bestehenden Deutungsmustern und Wissensnetzen sinnvoll verarbeiten. Deshalb kann es angeschlossen und in bestehende Deutungsmuster einverleibt werden. Ist das ohne Weiteres möglich, spricht Piaget von „Assimilation“ (vgl. z.B. Kinne 2010, S. 75). Möglich ist auf dieser Stufe auch, dass eine „neue“ Erfahrung nicht zum Lernanlass wird: das „Neue“ wird umdefiniert in etwas Bekanntes, eine Irritation wird nicht als solche wahrgenommen (vgl. Schäffter 1997, S. 123ff).

Wenn neue Erfahrungen nicht mit bestehenden Denkstrukturen in Übereinstimmung zu bringen sind, kommt es zu einer Irritation, es ist *Umlernen* nötig. Stattfinden kann das dann, wenn ein Bedarf an Klärung erkannt wird. Die Erfahrung ist so neu, dass sie ein „Aufmerken“¹⁰ seitens des Lernenden bewirkt. Voraussetzung dafür ist nach Schäffter

¹⁰ Was die Wirkung des Neuen im *Erleben der Subjekte* betrifft, sprechen wir lieber von „Aufmerken“ als von „Irritation“. „Irritation“ scheint uns dafür zu eng gefasst zu sein. Dahinter steht die Annahme, dass nicht nur irritierende Erfahrungen (was das Erleben betrifft) Lernprozesse auslösen können. Gleichwohl löst Umlernen Verunsicherung aus.

(1997, S. 39f), dass Differenzen überhaupt als Verstehensgrenzen wahrgenommen werden, dass sie bewusst gemacht und nicht harmonisierend eingebnet werden. Die neue Erfahrung werde hier „als Verstörung des Eigenen, als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten“ (ebd. 133) wahrgenommen und es wird zum Anlass genommen, die eigenen Strukturen in Frage zu stellen. Eigene Schemata müssen umgebildet werden. Das geht notwendig mit Verunsicherung einher, die ängstigen kann. Auf emotionale Aspekte dieser Verunsicherung haben Katzenbach (1999, 2004) und Katzenbach/Ruth (2008) hingewiesen.

Als „Dazu Lernen“ kann Lernen auch bedeuten, bereits vorhandene Fähigkeiten zu vertiefen oder den Transfer von Wissen und Können zu üben. Dafür bedarf es der Irritation bestehender Strukturen im oben ausgeführten Sinn nicht. Die Erfahrung ist so neu nicht, ähnliche Erfahrungen wurden schon gemacht, es trifft auf Bekanntes. Im Rahmen der Förderung von Kompetenzen kann schon die Herausforderung zielführend sein, vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten verschiedentlich anzuwenden und sich derer bewusst zu werden. So eine Herausforderung nennen wir im folgenden einen „herausfordernden Anspruch“¹¹. Ob eine Situation für einen Lernenden eine Irritation bestehender Strukturen zur Folge hat und ein „Aufmerken“ bewirkt, oder ob sie einen herausfordernden Anspruch darstellt, hängt von seinen subjektiven Voraussetzungen ab.

2.6 Zu einer günstigen Lehr- Lernsituation

Neues kann Neugier aber auch Unsicherheit produzieren. Dem Gefährdungspotential der Irritation kann man nach Siebert (2003) zwei grundlegende Motivationen des Lernens gegenüberstellen: einerseits gebe es die Motivation zur Anpassung an die Umwelt – oben konzeptualisiert als Motivation, Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln. Gelernt werde, um in einer bestimmten Welt leben zu können und gelernt werde nur das, was dazu als passend (für Problemlösungen) erscheint. An Bewährtem werde so gut es geht festgehalten, auch aus einem Bedürfnis nach Schutz. Wichtig sei es daher, Regressionsmöglichkeiten zu schaffen: die Lernenden sollen zu jeder Zeit zu sicheren Deutungsmustern zurückwei-

¹¹ Um die verschiedenen Lernebenen unterscheiden zu können (Umlernen oder Dau Lernen) verwenden wir den Begriff „herausfordernden Anspruch“ als Abstufung von „Irritation“: Bei einem herausfordernden Anspruch ist der Lernende nicht so irritiert, dass er „umlernen“ oder „neu lernen“ müsste, er kann mit seinem Handlungsrepertoire zurechtkommen, er muss es nur anpassen.

chen können (vgl. ebd.). Motivation kann darüber hinaus durch das Erfolgsgefühl, Probleme selbst bewältigt zu haben, erzeugt werden. Motivierend ist ein Angebot nach Siebert schließlich dann, wenn es anschlussfähig ist, (für Probleme) passend erscheint und „in situative Kontexte, zum Beispiel berufliche Verwendungssituationen eingebunden ist“, wenn es neugierig macht und lustbetont ist (Siebert 2003: 116). Die „Kunst“ für die Pädagogin ist also, Irritation als Ausgangspunkt für Lernen gut zu dosieren und zu platzieren, Anknüpfungspunkte im Sinne subjektiver Bedeutsamkeit für die Lernenden zu finden (Bedeutsamkeit des Angebotes) und was die emotionale Seite betrifft eine sichere, Halt gebende und anregende Lernumgebung zu schaffen.

2.7 Lernen unter der Bedingung „Geistige Behinderung“

In Bezug auf Kompetenz besteht die Herausforderung der Gestaltung der Lehr- Lernsituation darin, dass es sich nicht um konkrete Wissensbestände oder Fertigkeiten handelt, sondern um die Unterstützung bei der Entwicklung von Dimensionen der Persönlichkeit, die auf erworbenen Kompetenzen basiert. Menschen mit „geistiger Behinderung“ können hier als „behindert“ im Sinne von „gehindert werden“ betrachtet werden. Sie machen von Anfang an behindernde Interaktionserfahrungen (z.B. Niedecken 1993), ihre angeborene Neugier und die Motivation zu lernen wird durch die Erfahrung der Nicht-Passung mit der Umwelt, durch das Erleben von Misserfolgen gehemmt. Der Antrieb zu Interaktion wie auch zum Lernen im Sinne von Neugier erscheine geschwächt und werde im Verlauf der Sozialisation in erhöhtem Maß (in pädagogische und fördernder Absicht) von außen reguliert (vgl. Kinne 2010, S. 88). Lernunterschiede könnten daher auf eine abweichende Entwicklung der *Lernmotivation* zurückgeführt werden, sie seien nicht oder nicht allein durch abweichende kognitive Fähigkeiten zu erklären (vgl. ebd.). Nach Ergebnissen einer Studie zu Angsterleben und Angstverhalten von Schülern mit „geistiger“ Behinderung (Mayer, zit. nach Kinne 2010, S. 89) ist die „Angst vor Leistungsversagen“ bei Menschen mit „geistiger“ Behinderung „besonders ausgeprägt“. Sie wird „auf die Sozialisationserfahrung des Nicht-Könnens durch erlebte Misserfolge und Einschränkung der Autonomie in schulischen Kontexten zurückgeführt“ (Kinne 2010, S. 89).

Der Gestaltung der Lernsituation ist hier voraussetzungsreich und bedeutsam. Pädagogen müssen mit behindernden Lernvorerfahrungen, mit Angst, mit Verletzlichkeit, mit Unge-

wissheit in der pädagogischen Situation, mit eigenem „Nicht-Verstehen“ umgehen können. Der Lerngegenstand muss einen Bezug zur Lebenswelt der TeilnehmerInnen haben, er muss als subjektiv bedeutsam erkannt werden.

2.8 Zur Relevanz sozialer Kompetenzen, zu spezifischen Qualitätskriterien und Handlungsempfehlungen

Aus den bisherigen theoretischen Ausführungen lassen sich allgemeine Qualitätskriterien an ein Bildungsangebot für Erwachsene ableiten. Im folgenden Abschnitt befassen wir uns mit spezifischen Qualitätskriterien und Themen für eine Qualifizierungsmaßnahme für den hier angesprochenen Personenkreis mit dem Ziel der Integration auf den ersten Arbeitsmarkt.

In einer hessenweiten Studie zum Verbleib von WerkstattmitarbeiterInnen, die auf den ersten Arbeitsmarkt vermittelt worden waren¹² hat Doose (2004) nach Erfahrungen von aufnehmenden Betrieben und Erfahrungen der vermittelten Mitarbeitern gefragt. Als ein Kriterium für den Verbleib von Arbeitnehmerinnen im Betrieb stellte sich für ihn die Qualität der Interaktion und daraus abgeleitet das Maß der Integration in den Betrieb (Doose 2004, S. 54; S. 75) dar. Die Arbeitsqualität schien nicht das wesentliche Entscheidungskriterium zu sein, denn sie war nach Einschätzung der befragten Betriebe deutlich weniger eingeschränkt (nur 20% der Nennungen) (Doose 2004, S. 52) als etwa die Arbeitsgeschwindigkeit (80% der Nennungen) (ebd., S. 51) und diese ließ sich in 50% der Fälle steigern (ebd.). Die Integration in den Betrieb war auch ein wichtiger Beurteilungsaspekt für die befragten vermittelten Mitarbeiter für ihre Zufriedenheit am Arbeitsplatz (ebd. S. 55ff). Probleme, die das Arbeitsverhältnis beeinträchtigt haben, gab es nach übereinstimmenden Nennungen von ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen nur in 40% der Arbeitsverhältnisse. Als Problembereiche werden von den ArbeitnehmerInnen in absteigender Häufigkeit private (46%) und gesundheitliche (32%) Probleme, Probleme mit Kollegen (26%) und Probleme mit der Arbeitsleistung genannt (26%) (ebd. S. 61). Hier urteilten KollegInnen und ArbeitgeberInnen anders: Als Problembereiche nennen sie zuerst Probleme der Arbeitsleistung (50%) dann Probleme mit Kollegen und gesundheitliche

¹² Vollerhebung. Teilnahme N= 300 Arbeitsverhältnisse, 238 ArbeitnehmerInnen, 105 ArbeitgeberInnen, 16 MitarbeiterInne des Integrationsfachdienstes (Doose 2004, S. 12).

Probleme (30%) (ebd. S. 62). Hier war externe Unterstützung für die Fortführung der Arbeitsverhältnisse hilfreich und notwendig, so Doose.¹³

In der Studie wird deutlich, dass die Förderung von Kompetenzen derjenigen Personen, die einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt anstreben, nur einen Teil der Bemühungen ausmachen darf: Die betriebliche Situation am Arbeitsplatz als „Anforderungsprofil“ trägt seinen Anteil dazu bei, dass Kompetenzen überhaupt gezeigt und entwickelt werden können. Deutlich wird auch, dass das Ausmaß zwischenmenschlicher Probleme („Probleme mit Kollegen“) und die Qualität der sozialen Interaktion bez. der Integration im Betrieb einen beträchtlichen Anteil daran haben, stabile und zufriedenstellende Arbeitsverhältnisse zu etablieren.

Während die Studie von Doose sich auf zum Teil langjährige ArbeitnehmerInnen des ersten Arbeitsmarktes bezieht, befasst sich die im Folgenden referierte Untersuchung von Kirsten Hohn (2008) mit beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung im Übergang von Schule in den Beruf¹⁴. Zum untersuchten Personenkreis gehören SchülerInnen und SchulabgängerInnen, die als Praktikanten auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten. Die Qualifizierungsmaßnahmen sind begleitende Bildungsmaßnahmen, die sie evaluiert hat. Auf dieser Basis, hat Kirsten Hohn aus Analyseergebnissen von Beobachtungsprotokollen und Interviews Qualitätskriterien und Handlungsempfehlungen für solche Maßnahmen entwickelt (Hohn 2008). Für den hier vorliegenden Auswertungsbericht interessant sind Ergebnisse und Qualitätskriterien zu begleitenden Bildungsangeboten und in Bezug auf das Praktikum selbst. Diese werden in Auszügen in den folgenden Unterkapiteln besprochen.

¹³ Doose fragt nach Art und Umfang der Unterstützung durch den Integrationsfachdienst und kommt zum Schluss, dass diese Unterstützung eine große Rolle nicht nur für die Vermittlung, sondern – wenn sie nach der Vermittlung weitergeführt wird - auch für den Verbleib von MitarbeiterInnen auf dem ersten Arbeitsmarkt spielt (ebd. S.74, 75f, 79).

¹⁴ Im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft (EP) „Keine Behinderung trotz Behinderung“, Laufzeit 2002-2005, gefördert durch das BMWA und den Europäischen Sozialfonds. Bericht: Hohn 2005: Evaluation der Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderung trotz Behinderung“. Abschlussbericht. Online unter http://www.bag-ub.de/publikationen/evaluation_kbtb_bagub.pdf

2.8.1 Entscheidungskompetenz und Selbsteinschätzung

Die TeilnehmerInnen der untersuchten Maßnahmen hätten bis zum Eintritt in die Maßnahmen wenig Entscheidungskompetenz ausbilden können, kaum eigene Wünsche und Träume entwickelt und äußerten insofern auch kaum konkrete Berufswünsche. Aufgabe von Bildungsmaßnahmen sei es hier anzuknüpfen. „In der Einstiegsphase geht es um das Bestimmen von individuellen teilnehmerbezogenen Zielen und um die Entwicklung von Strategien zu deren Umsetzung im Rahmen der Maßnahme. Ziel dieser Einstiegsphase ist das Gewinnen einer Einschätzung von Fähigkeiten, Interessen und Wünschen der TeilnehmerInnen selbst sowie durch die begleitenden Professionellen im Hinblick auf das Berufsleben sowie auch andere Lebensbereiche im Übergang in das Erwachsenenleben.“ (Hohn 2008, S. 12).

2.8.2 Gruppenarbeit

Der Gruppenarbeit misst Hohn große Bedeutung für berufliche Bildungsmaßnahmen bei: Gruppenarbeiten „schaffen Räume für kollektive Lernprozesse. Besonders der Austausch mit anderen in einer ähnlichen Situation bietet einen Rahmen, eigene Erfahrungen zu reflektieren und neue Handlungsstrategien zu entwickeln.“ Und es werden „Andere und neue Erfahrungen (...) gefördert und zugelassen“ (Hohn 2008, S. 14). In der Gruppe sind zudem unserer Ansicht nach mehrere kommunikative Kompetenzen notwendig und werden gefördert, wie Kommunikation an sich, Perspektivenübernahme, Kooperation, Verhandlung oder auch Verweigerung. Hohn berichtet, dass TeilnehmerInnen der Bildungsmaßnahmen, die sie untersucht hat, hervorgehoben haben, dass der Austausch über die Erfahrungen in den Praktika besonders wichtig für sie sei: Sie könnten sich mit ihren Ängsten und Schwierigkeiten am Arbeitsplatz auseinandersetzen, sich gegenseitig bestärken, Strategien entwickeln und in der Kommunikation in der Gruppe Situationen durchspielen. Als wichtigen Inhalt sieht Hohn den Umgang mit Kritik an: „Der Umgang mit Kritik, das Sich wehren und Nein sagen und das Entscheiden, wann dies individuell nötig ist, sowie weitere kommunikative Kompetenzen sollten fester Bestandteil des Lernens in der Gruppe in Qualifizierungsmaßnahmen sein. Gerade auf dem Hintergrund von geschlechts- und behinderungsbezogenen Diskriminierungserfahrungen ist es wichtig, Räume des kollektiven Austauschs zu schaffen“ (Hohn 2008, S. 14).

2.8.3 Kommunikation.

Kommunikative Kompetenzen nannten Arbeitgeber in beiden Studien als ein wesentliches Eignungskriterium, gleichzeitig häufig als Defizit von Praktikanten (Hohn 2008, S. 32). Sie trügen wesentlich dazu bei, dass Praktikanten in den Arbeitsprozess eingebunden werden können. So könne z.B. alleine die Kompetenz Fragen zu stellen, die Qualität der Anleitung verbessern. Aber auch für die soziale Integration in einen Betrieb, in ein Kollegium sei Kommunikation eine wichtige Basis: „Kommunikation ist zudem ein Schlüssel zur sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz im Arbeitsteam.“ (Hohn 2008, S. 32)

Die Handlungsempfehlung der Autoren lautet hier, Kommunikation in begleitenden Gruppen zu „lernen“: „Kommunikation – sowohl verbale als auch nonverbale – ereignet sich in sozialen Begegnungen. Folglich wird sie auch dort gelernt.“ (Hohn 2008, S. 32) In Bildungsangeboten könnten soziale Situationen und „Notwendigkeiten“ der Kommunikation geübt und reflektiert werden (ebd.). „Mit Rollenspielen, Diskussionsrunden, Wahrnehmungsübungen, Interviews und anderen Methoden lassen sich kommunikative Kompetenzen einüben und verbessern“ (ebd.)¹⁵.

2.8.4 „Arbeit sehen“ und Leerlaufphasen

Arbeit eigenständig „zu sehen“ sei ein oft geäußertes Beurteilungskriterium von Praktikumsgebern. Hier sei Klärung und Abstimmung wichtig: Welche Arbeitsaufgaben soll die Praktikantin eigenständig sehen und inwiefern entspricht das ihren Möglichkeiten und Kompetenzen (Hohn 2008, S. 34). Gleichzeitig sei eine „nahezu von allen PraktikantInnen geteilte Erfahrung in Bezug auf ein Praktikum (...) das Herumstehen und nichts zu tun zu haben, wenn es auch auf eine aktive Nachfrage hin gerade keine Arbeit zu erledigen gibt“ (Hohn 2008, S. 34). Diese Leerlaufphasen seien für die Teilnehmerinnen schwer zu verstehen und auszuhalten. Sie würden verunsichert und sie hätten kaum Strategien zur Verfügung, mit so einer Situation umzugehen (ebd.). Hier ist die Empfehlung, mit dem Arbeitgeber und dem Praktikanten Strategien zu suchen, um Leerlaufphasen zu vermeiden. Für die Praktikanten sei hier auch wichtig, unvermeidbare Leerlaufphasen und die eigenen Gefühle dazu zu verstehen und Strategien zu entwickeln, sie auszuhalten und zu

¹⁵ Ein konkretes vermeintlich einfaches Beispiel, dem die Autorin einen eigenen Abschnitt widmet, ist die Kompetenz, Namen zu kennen. Kollegen namentlich ansprechen zu können verbessere bereits die Kommunikation in Bezug auf die Arbeit aber auch die soziale Integration (Hohn 2008, S. 33).

gestalten. Hilfreich sei hier der Austausch in einer praktikumsbegleitenden Gruppe. Strategien sollten immer wieder mit dem Arbeitgeber und den Kolleginnen abgesprochen werden (Hohn 2008, S. 35).

2.8.5 Arbeitszeit: Pünktlichkeit und Feierabend.

„Pünktlichkeit sollte bereits während der Maßnahmeteilnahme beim Bildungsträger geübt werden“ so die generelle Handlungsempfehlung zum Thema Pünktlichkeit (Hohn 2008, S. 36). Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass Praktikanten aber zwei Arten von Anforderungen an Pünktlichkeit nicht unterscheiden konnten: Die Anforderung pünktlich anzufangen und die Anforderung *nicht* pünktlich mit der Arbeit aufzuhören – etwa wenn betriebsbedingt länger gearbeitet werden musste. Für diese Unterscheidung und die Bedeutung betrieblicher Erfordernisse sollten sie sensibilisiert werden, Arbeitgeber bemängelten z.B. „Ab um drei wird auf die Uhr geguckt. Das geht auf dem Bau nicht.“ (ebd.). Gleichzeitig legt Hohn aber auch Wert darauf, dass Arbeitszeiten gemeinsam abgesprochen werden und auch den Möglichkeiten der Praktikanten angepasst werden. Praktikanten sollen hier mitgestalten (siehe auch Abschnitt zu Gestaltungskompetenz).¹⁶

2.8.6 Handlungs- und Gestaltungskompetenzen

Viele Praktikantinnen der untersuchten Maßnahmen hätten „geringe Vorstellungen von der eigenen Einflussmöglichkeit auf Fragen des Praktikums“ wie auf die Dauer, auf Urlaub, auf die Arbeitszeit und auf die Gestaltung der Arbeit, die zu tun ist (Hohn 2008, S. 40). Aufgabe von Begleitung sei es Einflussmöglichkeiten und Hindernisse für die Mitgestaltung zu reflektieren. Zur Stärkung von Gestaltungskompetenzen wird empfohlen, in der Reflexion des Praktikums konkrete Fragen dazu zu stellen, wie die Aufgaben, die Arbeitszeiten und die Dauer des Praktikums empfunden werden. In Bezug auf die Aufgaben nennt Hohn Fragen wie: „Was sind meine Aufgaben im Praktikum? Welche gefallen mir und welche nicht? Wer bestimmt, was ich tue? Welche Möglichkeiten bestehen, Dinge zu verändern, die mir nicht gefallen?“ (ebd.).

¹⁶ Zu Überlegen wäre, ob man diesen Punkt in der Maßnahme so aufgreift, als dass man bewusst verlangt, dass Überstunden gemacht werden um den Auftrag fertig zu bekommen.

2.8.7 Qualität der Anleitung

Hohn weist in ihrem Kapitel zu Anforderungen an Arbeitsplätze (ebd. S. 31ff) auf die Bedeutung der Qualität der Anleitung bei konkreten Tätigkeiten hin, das „Erklären von Arbeitsaufgaben und Arbeitsschritten zeigt sich als eine nötige Kernkompetenz von PraktikumsanleiterInnen und zugleich als häufiges Problem“ (Hohn 2008 S. 44). Notwendig sei die Verwendung „leichter Sprache“ (ebd. S. 45). und Arbeitsabläufe in kleine Einzelschritte zu zerlegen (vgl. ebd., S. 45f)) „Die Anwesenheit von PraktikantInnen und anderen unerfahrenen MitarbeiterInnen in Betrieben erfordert Kommunikation, wo sonst keine nötig ist“ (ebd. S. 45). Hier sind also Kompetenzen der AnleiterInnen angesprochen. Unter anderem müssten PraxisanleiterInnen sich mit der Frage beschäftigen, wie sich „Trainingseinheiten zum Einüben von generellen Fähigkeiten und spezifischen arbeitsplatzbezogenen Tätigkeiten konzipieren“ (ebd. S. 45) lassen.

3 Auswertung

3.1 Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Bericht ist eine Dokumentation und erste Auswertung der Beobachtung und Begleitung der Qualifizierungsmaßnahme. Die Auswertung des Materials erfolgt unter der Perspektive der Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen und des Lernangebotes. Dabei stehen im Fokus die beobachteten Interaktions- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der TeilnehmerInnen im Verlauf der drei Wochen.

Die Erhebung erfolgte mit der Methode, nicht maskierter teilnehmender Beobachtung und der Idee der szenischen Teilhabe an der Interaktion¹⁷. Unterstützt wurde die Beobachtung durch Tonaufnahmen des aktuellen Gruppengeschehens während der Maßnahme, die ergänzend verschriftet wurden. Die Dokumentation und Zusammenstellung unseres Materials erfolgt thematisch verdichtet und strukturiert anhand der, durch das Konzept der Maßnahme vorgegebenen Bausteine.

Zunächst haben wir uns bei der Auswertung leiten lassen von der Zweiteilung der Maßnahme in Praktikum und Fortbildung. Vertieft haben wir unsere Auswertung unter der Perspektive der durch das Konzept der Maßnahme vorgegebenen Förderbereiche:

„Der Übergang aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist allerdings mit vielen Problemen und Schwierigkeiten verbunden, deren Ursache oft aus fehlenden persönlichen und sozialen Kompetenzen resultieren. Am Häufigsten davon betroffen sind die Kompetenzfelder Kommunikation, Kooperation, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. (Konzeptpapier S.9)

Ergänzend zu der Analyse entlang der thematischen Förderbereiche werden von drei TeilnehmerInnen die Lernerfahrungen individuell beschrieben.

Die Auswertung der szenischen Teilhabe am Kursgeschehen durch die teilnehmende Beobachtung haben wir ergänzt mit einer theoriegeleiteten und offenen Codierung des ver-

¹⁷ Der Idee der szenischen Teilhabe liegt das Konzept des szenischen Verstehens zugrunde, dabei geht es um das Verstehen unbewusster Anteile, die sich in Übertragungsprozessen zeigen.

schriftlichten Datenmaterials. Der Vorstellung der szenischen Teilhabe am Kursgeschehen, liegt die Idee des szenischen Verstehens nach Lorenzer zugrunde. Dabei geht es neben dem Erfassen des manifesten Interaktionsgeschehens auch um das Erfassen latenter, unbewusster Interaktionsanteile, die jede soziale Interaktion mitbestimmen. Lorenzer formuliert dazu: „Während das psychologische Verstehen sich auf die *realen Abläufe* im Subjekt konzentriert, beschäftigt sich das Verstehen, von dem wir jetzt sprechen, mit den Vorstellungen des Subjekts, und zwar so, dass es die Vorstellung als Realisierung von Beziehungen, als Inszenierung der Interaktionsmuster ansieht. Diese Verstehensart soll deshalb ›szenisches Verstehen‹ genannt werden“ (Lorenzer 1995/1971:142). Übertragen auf die Bildungssituation des Kurses lässt sich damit sagen, dass Lernerfahrung immer auch strukturiert ist durch unbewusste Erwartungen/Haltungen sowohl des Lernenden als auch des Lehrenden.¹⁸ Diese Art des Verstehens zeigt sich in unserer Betrachtung individueller Lernerfahrungen. Sie geht ein in Deutungen vor allem bei den Personenbeschreibungen, z.B. in unbewusste Selbstkonzepte der TeilnehmerInnen, die sich auch in den Rollen zeigen, die sie in der Gruppe übernehmen (Kap. 3.3.2.).

Erhebung

Teilnehmende Beobachtung ist eine einschlägige Erhebungsmethode qualitativer Sozialforschung. Sie kommt insbesondere in ethnografischer Feldforschung zum Einsatz, wenn es darum geht, „‘fremde Kulturen‘ zu erforschen und deren Lebenswelt und Lebensstil zu erschließen, um so das Verstehen zu fördern“ so z.B. Friebertshäuser (1997, S. 509).

An nahezu allen Tagen der Maßnahme waren die Beobachterinnen für mehrere Stunden vor- oder nachmittags, teilweise auch über den ganzen Tag anwesend. Die *Teilnehmende Beobachtung* erfolgte nicht maskiert und unstrukturiert, d.h. die Rolle der Beobachterinnen wurde offen gelegt und die Beobachtung erfolgte ohne Leitfaden. Ziel war, nicht in das Geschehen einzugreifen und dennoch am Geschehen beteiligt zu sein. Die Beobachterinnen standen oder saßen z.B. nicht abseits. Protokolliert wurden zum Einen in groben Zügen Abläufe und Inhalte der Arbeit und der Fortbildung. Dieser Teil der Protokollie-

¹⁸ Alfred Lorenzer hat mit dem „szenischen Verstehen“ zunächst versucht zu beschreiben, was innerhalb der therapeutischen Settings der Psychoanalyse passiert. Dieses Konzept des szenischen Verstehens ist in viele sozialpsychologische Studien eingeflossen und lässt sich auch übertragen auf sozialwissenschaftliches Verstehen von Interaktionsgefügen.

rung ist vorwiegend *beschreibend*. Zum Anderen hielten die Beobachterinnen fest, wie sie Interaktionen wahrnahmen. Sie notierten einzelne Szenen, die ihnen bedeutsam erschienen und eigene Gedanken, Gefühle und Irritationen dazu, so dass die Protokolle zu „*dichten*“ *Beschreibungen von Szenen* wurden. Diese Art der Protokollierung ist bereits ein erster *Interpretations- und damit auch Auswertungsschritt*. Da wir uns für die Beobachtung zeitlich meistens aufgeteilt haben, also jeweils nur eine Beobachterin anwesend war, war ein wichtiger Bestandteil der Auswertung der zeitnahe Austausch der Beobachterinnen über den Verlauf des Kurses und der Entwicklungsschritte der einzelnen TeilnehmerInnen miteinander.

Tonaufnahmen wurden zum einen parallel zu den Beobachtungszeiten gemacht¹⁹, zum anderen regelmäßig an den Gruppenbesprechungen vormittags, der sog. Morgenrunde und den sog. Abschlussrunden abends²⁰. Zudem wurde ein Abschlussinterview, das die Fachkräfte mit den TeilnehmerInnen führten, aufgenommen. So entstand ein umfangreiches Tonmaterial von 1,5 bis 4 Stunden pro Tag, insgesamt von 34 Stunden. Die Interviews der Fachkräfte mit den TeilnehmerInnen wurden vollständig transkribiert und nach einer Sichtung der Beobachtungsprotokolle und dem Hören der Tondateien wurden einzelne Segmente des Tonmaterials ausgewählt und transkribiert, insgesamt etwas mehr als 7 Std. (Verbatim-Transkript, Notierung der Sprache wie sie gesprochen wird mit allen hörbaren Lauten und anderen Details wie Sprechpausen, Betonungen und paralleles Sprechen). Drei der acht Interviews sind in redigierter Form im Bericht enthalten (siehe Kap. 3.3.2.). Von einem weiteren Teil des Tonmaterials wurden während des Hörens Inhaltsangaben erstellt, teilweise mit Transkriptionen von einzelnen, kurzen Sequenzen. Das Sichten und Auswählen von Teilen der Aufnahmen für die Transkription und die Inhaltsangaben stellt einen weiteren Auswertungsschritt bereits im Rahmen der Erhebung dar.

¹⁹ Nicht während der ganzen Beobachtungszeit. Während der Arbeitszeiten in der Werkstatt wurde nur exemplarisch, nicht durchgehend aufgenommen.

²⁰ Wenn die Beobachterinnen nicht anwesend waren, haben die Fachkräfte die Aufnahmen gemacht. Das Gerät stand bei den Besprechungen mitten auf dem Tisch. Z.T. haben TeilnehmerInnen in den Pausen extra etwas aufs Band gesprochen.

Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in drei weiteren Teilschritten, der Aufbereitung des Datenmaterials, seiner detaillierten Interpretation und der Verschriftlichung der Interpretationsergebnisse.

Aufbereitung der Daten. Zunächst wurden *theoriegeleitet* unter Berücksichtigung der Konzeptbeschreibung der Veranstalter *Kategorien gebildet*. Als Hauptkategorien wurden „Arbeit“ und „Fortbildung“ unterschieden und dann für beide Bereiche Unterkategorien gebildet, wie in der folgenden Tabelle dargestellt (Teil A). Keine Unterscheidung in die Bereiche Arbeit und Fortbildung erfolgte für Kategorien bezogen auf Kompetenzen (Teil B). Die Kategorien wurden im Verlauf der Auswertung überprüft, einige wurden erst während der Codierung im nächsten Auswertungsschritt bedeutungsvoll. Diese Kategorien werden in Teil C dargestellt.

A	Fortbildung
<p>Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interaktion TeilnehmerInnen-TeilnehmerInnen • Interaktion Fachkräfte-Fachkräfte • Vorstellungen der TeilnehmerInnen vom Arbeiten • Vorstellungen der Fachkräfte vom Arbeiten und benötigten Kompetenzen der TeilnehmerInnen • Thematisierte Kompetenzen • Arbeitsablauf konkret • Handlungstypen (Fachkräfte und TeilnehmerInnen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktion TeilnehmerInnen-TeilnehmerInnen • Interaktion Fachkräfte-Fachkräfte • Vorstellungen der TeilnehmerInnen von Fortbildung und Praktikum • Vorstellungen der Fachkräfte von Kompetenzen der TeilnehmerInnen • Thematisierte Kompetenzen • Fortbildung konkret • Handlungstypen (Fachkräfte und TeilnehmerInnen)
B Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Beobachtete) Kompetenzen der TeilnehmerInnen ▪ Lernziele Kompetenzfelder <ul style="list-style-type: none"> ○ Konfliktfähigkeit ○ Kommunikation ○ Kooperation ○ Selbständigkeit ▪ Andere Lernziele 	
C Verschiedenes, allgemeines	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dilemma Behinderung ▪ Thema Wissenschaftliche Begleitung, Beobachtung und Tonaufnahme ▪ Einflüsse von außerhalb, Probleme und Fragen des Rahmens ▪ Beurteilung der Qualifizierungsmaßnahme durch die TeilnehmerInnen ▪ Familiarisierung und Bezug auf Beziehungen im bisherigen Arbeitskontext (WfbM) 	

Das gesamte schriftliche Datenmaterial, also Beobachtungsprotokolle, Transkripte und Inhaltsangaben wurden in einem nächsten Schritt mit einem Programm für qualitative Datenanalyse (MAXQDA) codiert. Die Codierung erfolgte zum Einen zu vorab festgelegten Codes zu den Kategorien (also theoriegeleitet) und zum Anderen *offen*. Das heißt, zusätzlich zu den vorab bestimmten Codes wurden neue Codes vergeben. Diese ließen sich größtenteils in das Kategorienschema einordnen. Kategorien, die bewusst sehr offen gehalten wurden, eigneten sich besonders gut für die offene Codierung z.B. die Kategorien „Interaktion“ und „Handlungstypen“. Es wurden auch einige neue Kategorien gebildet (Tabelle s. o., Teil C.). Die offene Codierung sollte sicherstellen, dass das, was sich im Datenmaterial zeigt, nicht zwangsläufig unter das Kategorienschema und vorab gewählte Codes subsumiert wurde. Damit konnten unerwartetes Verhalten und unerwartete Phänomene mit erfasst werden.

Als *Codierungseinheit* wurden *Szenen* gewählt, die für die Codes bzw. Kategorien aussagekräftig erschienen. Codiert wurde schließlich auch nach Namen von TeilnehmerInnen – wenn einzelne Szenen besonders aussagekräftig für das Erleben einzelner TeilnehmerInnen erschienen.

Kategorien, die zusätzlich im Verlauf der offenen Codierung gebildet wurden, sind in Teil C. der Tabelle dargestellt.

Die Codierung war ein wichtiger Teilschritt zur Erschließung des Materials und zur ersten thematischen Vorauswertung.

Detaillierte Auswertung. Alle bisherigen Schritte, die Beobachtung, ihre Protokollierung, die Auswahl von Datenmaterial und die Codierung sind bereits Schritte der Interpretation. Unter „detaillierter Auswertung“ verstehen wir das thematische, fokussierte Zusammentragen der unterschiedlichen Interpretationsstränge. Konkret bedeutet dies, dass die Theorien, die wir aus der szenischen Teilhabe entwickeln konnten, mit dem Material abgeglichen wurden. In vielen Interpretationstreffen haben wir mit Hilfe der Codierung überprüft, ob sich unsere Theorien im Material wiederfinden.

Für die *Analysen bezüglich der Kompetenzfelder* (Kap. 3.2.1.) wurden Codes ausgewählt, die für die Kompetenzfelder relevant sind. Die zugehörigen Textstellen wurden zusammengestellt und dienten als Datenbasis für die Interpretation.

Die *Einzelbewertungen* zu den TeilnehmerInnen (Kap. 3.2.2.) gründen auf der Analyse der Transkripte der Abschlussinterviews im Ganzen und auf der Analyse von Textstellen, die über Codierungen zu den betreffenden TeilnehmerInnen sowie über die Suche nach deren Namen im Datenmaterial zusammengestellt wurden.

Verschriftlichung der Ergebnisse. Die Verschriftlichung der Interpretationen erfolgte während der Interpretation in der Gruppe stichwortartig. Das Interpretationsergebnis wurde dann von einer Person ausformuliert und von der anderen gegengelesen.

3.2 Auswertende Konzeptbeschreibung

Wir beschreiben die Maßnahme nach der Gestaltung, Inhalte und Funktion ihrer Bausteine (Tätigkeiten), der zeitlichen Struktur (Wochen- und Tagesstruktur) und nach ausgewählten Elementen der Arbeitsorganisation. Die Auswahl, die Gliederung und die Beschreibung der Funktion der Bausteine, der zeitlichen Struktur und ausgewählter Elemente der Arbeitsorganisation stellen bereits einen Auswertungsschritt dar. Zur Einordnung dieser auswertenden Beschreibung werden hier zunächst die *Inhalte* im Verlauf der dreiwöchigen Maßnahme dargestellt, wie ihn die Kooperationspartner in ihrem Konzept beschreiben:

1. Woche:

- Kennenlernen und Arbeiten in kleineren und großen Gruppen
- Aufstellung der Regeln während des Praktikums
- Bildung eines Tandemsystems
- Arbeiten in verschiedenen Bereichen:
 - Küche – Vorbereitung des Mittagessens (Einkauf & Zubereitung)
 - Computer – Einarbeitung in den PC, tägliches Protokoll schreiben
 - Papierwerkstatt – vorbereitende Arbeiten, Erlernen der verschiedenen Techniken, Schöpfen von eigenen Produkten nach unterschiedlichen Aufgabenstellungen
 - Aufräumen der Arbeitsplätze

2. Woche:

- Konzentration auf Papierwerkstatt
- Erlernen/Vertiefung verschiedener Techniken und Einzelschritte des Papierschöpfens
- Erster Kontakt mit Kunden
- Kennenlernen verschiedener Auftragsarten und Schwierigkeitsgrade
- Auftragsabwicklung und Abfrage der Kundenwünsche
- Planung und Aufgabenverteilung im Rahmen des Kundenauftrages

3. Woche

- weitere Reduzierung der Küchenarbeiten und dafür mehr Zeit in der Papierwerkstatt²¹
- Bearbeitung des Kundenauftrags, Bewertung der

Ergebnisse, Qualitätskontrolle

- Präsentation der Ergebnisse in der Praktikantengruppe und später, wenn möglich, direkte Präsentation gegenüber dem Kunden
- Abschlusstag mit Gruppen- und Einzelgesprächen (Konzept S. 20)

Zusätzlich zu den komprimiert aufgelisteten Inhalten wurden 1-2 stündige *Fortbildungseinheiten angeboten zu konkreten Themen in Bezug auf soziale Kompetenz*. Der im Konzept skizzierte Ablauf wurde in der beobachteten Maßnahme selbstverständlich leicht modifiziert und der Gruppe angepasst. Was „Fortbildung“ und „Praktikum“ in der Maßnahme konkret bedeuten und wie sie sich im Tagesablauf ineinanderfügen wird in der Beschreibung der Bausteine dargestellt.

3.2.1 Tagesstruktur

Der Ablauf des Tages wird strukturiert durch einen offenen Beginn mit Kaffeetrinken („Ankommen“, 9:00-9:30), eine Arbeitsbesprechung (Tagesplanung und Aufgabenverteilung).

²¹ Dies wurde im Verlauf dieser Maßnahme geändert: in der dritten Woche wurde nicht mehr von der Gruppe selbst gekocht.

lung, 9:30-10:00), eine Arbeitsphase in der Werkstatt und/oder ein Themenblock (Fortbildung) (10:00-12:30), Kochen, Einkaufen, Eingeben des Protokolls in den PC durch ein Teil der TeilnehmerInnen (parallel dazu je nach Bedarf ab 11:30 bzw. 12:00), das gemeinsame Mittagessen (12:30 – 13:00), die Mittagspause (13:00-13:30), eine zweite Arbeitsphase oder ein Themenblock (13:30-15:00), die gemeinsame Erstellung des Protokolls (inhaltlich) in der Großgruppe und die Abschlussrunde (15:00-16:00).

3.2.2 Bausteine

Die Maßnahme besteht aus zwei Bausteinen: einem Fortbildungsteil und einem betrieblichen praktischen Teil, den wir im Folgenden als Bereich der „Arbeit“ oder als Praktikum bezeichnen. Quer zu diesen beiden Bausteinen gibt es ein drittes Aufgabenfeld, die Selbstversorgung der Gruppe was das Essen betrifft: Mahlzeiten und Einkäufe planen, Einkaufen, Kochen und gemeinsames Mittagessen.

Fortbildung. Jeden Vormittag wird die praktische und theoretische Arbeit gemeinsam geplant. Die anfallenden Aufgaben werden gemeinsam ermittelt und es wird besprochen, wer was macht. Dazu gehören auch Fragen der Gruppenorganisation wie die Etablierung von gemeinsamen Regeln, Bildung der Tandems und der Gruppen. Diese didaktischen Bausteine zählen wir zum Fortbildungsteil, weil diese Besprechungen immer auch Gelegenheiten für Reflexionen der Arbeits- und Gruppenprozesse und Anregung zur Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen bot. Der Nachmittag wird mit einer „Abschlussrunde“ abgeschlossen, in der der Arbeitsprozess reflektiert werden kann. Zum Fortbildungsteil gehören ferner Themenblöcke, die ein- bis zweimal pro Woche zu den Kompetenz-Bereichen Kommunikation, Stärken und Schwächen, Konflikt und Konfliktbewältigung sowie zu Kooperation angeboten werden.

Praktikum. Zum Praktikum im engeren Sinn gehört die Arbeit in der Papierwerkstatt. In einer Übungsphase werden Techniken des Papierschöpfens gelernt (erste Woche), in einer zweiten Phase wird ein Kundenauftrag bearbeitet (zweite und dritte Woche). Die Arbeit findet weitgehend angeleitet statt. Alle Teilnehmer werden in die Grundtechniken eingeführt, danach arbeiten sie aber nicht einzeln jeder für sich, sondern arbeitsteilig in Tandems und in Vierergruppen, so dass die Gruppe Schritt für Schritt Verantwortung für den

Prozess übernehmen kann. Die Anleitung erhält im Idealfall gegen Ende der Maßnahme eher den Charakter der Beratung. Täglich wird vor der Abschlussrunde gemeinsam oder von zwei Personen ein Protokoll zum Verlauf des Tages erstellt, das der Dokumentation dient. Es ähnelt dem „Berichtsheft“, das Auszubildende führen müssen, daher zählen wir es zum Praktikumsteil.

Selbstversorgung. Mit der Selbstversorgung soll nicht „nur“ für die Verpflegung gesorgt werden. Hier ergeben sich verschiedene Arbeitsgelegenheiten, die mit unterschiedlichen Fähigkeiten verbunden sind. Die Anforderungssituation und damit die Möglichkeit, Fähigkeiten einzubringen erhält so eine breitere Basis. Gleichzeitig sollen damit von Anfang an Gruppenprozesse gefördert werden. Es wird geplant, eingekauft, gekocht und aufgeräumt in verschiedenen personellen Konstellationen. Das ist auch eine Vorbereitung für die verantwortliche Partner- und Gruppenarbeit in der zweiten und dritten Phase der Arbeit in der Papierwerkstatt. Das gemeinsame Essen soll Gemeinschaft stiften.

3.2.3 Wochenverlauf

Im Verlauf der drei Wochen verändert sich die Gewichtung der Bausteine.

In der ersten Woche ist die Aufgabe in der *Werkstatt*, dass jeder bzw. jede für sich unter Anleitung Techniken lernt. Gruppenaufgabe ist die inhaltliche Erstellung des Protokolls am Nachmittag. Im Bereich der *Fortbildung* ist die Förderung der Gruppenbildung zentral. In den ersten zwei Tagen wird die Zusammenarbeit strukturiert: Es werden gemeinsam Regeln vereinbart und Tandems gebildet. Als Themen werden „Meine Stärken und Schwächen“ (im Zusammenhang mit der Bildung der Tandems) und „Kommunikation“ angeboten. Für den Prozess der Gruppenbildung werden auch Aufgaben der *Selbstversorgung* genutzt. Die *Arbeitsplanung* besteht vorwiegend darin, gemeinsam das Essen zu planen, den Einkaufszettel dafür zu erstellen und TeilnehmerInnen für die Aufgaben der Selbstversorgung und des Protokolls einzuteilen.

In der zweiten Woche wird der Schwerpunkt auf die *Werkstatt* verlagert. Die praktische Kooperation in Tandems wird eingeführt und gefestigt, Tandems werden personell umgebildet, bekannte Techniken werden geübt und neue gelernt. Der Kundenauftrag wird angenommen und es wird mit der Bearbeitung begonnen. In den morgendlichen *Arbeitsplanungen* bzw. Arbeitsbesprechungen gibt es jetzt viele Anlässe, die Arbeit des Tages oder

der nächsten Tage zu planen und bisherige Arbeitsprozesse zu reflektieren. Die Aufgaben der *Selbstversorgung* werden „rationalisiert“ (so wird z.B. der Menü- und Einkaufsplan einmal für die ganze Woche erstellt) und erhalten insgesamt weniger Gewicht. In der Fortbildung wird „Konflikt und Konfliktbewältigung“ behandelt und es werden jetzt Themen aufgegriffen, die sich aus dem Arbeitsprozess ergeben, darunter auch Themen, die die TeilnehmerInnen selbst einbringen.

In der *dritten Woche* liegt der Schwerpunkt in der *Werkstatt* auf der Bearbeitung des Kundenauftrags. Die Teilnehmer erhalten Verantwortung für den Arbeitsprozess, sie bilden für die ganze Woche stabile Vierergruppen und teilen die Aufgaben untereinander auf. Jeder bzw. jede soll das machen, was er oder sie am besten kann. Die Qualität der Arbeit, Selbständigkeit und sinnvolle Arbeitsteilung rücken als Arbeits-Themen in den Vordergrund. In der *Fortbildung* wird entsprechend das Thema „Kooperation“ angeboten. Die Arbeits- und Planungsbesprechungen sind jetzt voll und ganz auf die Arbeit bezogen, die Gruppe wird in dieser Woche bekocht.

3.2.4 Ausgewählte Elemente der Arbeitsorganisation

Tandems. Ein Kennzeichen der Arbeitsorganisation ist, dass in verschiedenen Gruppenkonstellationen gearbeitet wird, in denen es auf Zusammenarbeit ankommt. Herzstück des Konzepts ist die Bildung von *Tandems* zu Beginn der Maßnahme. Zwei Teilnehmer sollen während der Maßnahme ein wechselseitiges Unterstützungsteam bilden. Teilnehmer nennen zu Beginn ihre Stärken und Schwächen und können Tandempartner wählen. Die Partner sollen während der Maßnahme vor allem auf die Dinge achten, die als Unterstützungsbedarf genannt worden sind. Davon unabhängig werden für die Arbeit in der Werkstatt und für die Gruppenarbeiten in der Fortbildung die Teams (meist 2er Teams) durch die Fachkräfte regelmäßig neu zusammengestellt. Die TeilnehmerInnen sollen lernen, in verschiedenen Konstellationen zu arbeiten. Der Ablauf der Maßnahme wird auch durch den Wechsel dieser Konstellationen strukturiert.

Arbeitsteilung KursleiterInnen. Ein anderes Merkmal ist, dass es zwei Kursleiterinnen gibt, die bis auf wenige Ausnahmen abwechselnd anwesend waren. Bei entsprechender Aufteilung von Schwerpunkten fördert es die Trennung der Sphären „Fortbildung“ und „Arbeit“. Die Fachkräfte lassen sich von den TeilnehmerInnen selbst berichten, was in

ihrer Abwesenheit geschehen ist, was getan wurde und was „ansteht“. Das gibt einen „realen“ Anlass, die bisherige Arbeit zu rekonstruieren und zu reflektieren und es gibt den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, Verantwortung für den Prozess wahrzunehmen.

Regeln. Am ersten Tag der Maßnahme werden Regeln aufgestellt. Die TeilnehmerInnen haben zum Einen die Möglichkeit selbst Regeln einzubringen, zum großen Teil geben die Fachkräfte Regeln vor. Die Regeln werden erläutert als elementar bedeutsam für die Rahmung der Zusammenarbeit. Es wird verabredet, dass jederzeit neue Regeln vereinbart werden können, falls dies den TeilnehmerInnen oder auch den Fachkräften für die Verbesserung der Zusammenarbeit notwendig erscheint. Die Regeln erhalten damit eine zweifache Funktion. Die Fachkräfte etablieren einen Verhaltensrahmen, den sie selbst als Arbeitgeber setzten, dieser Rahmen ist nicht verhandelbar. Mit der Möglichkeit für jeden, neue Regeln einzubringen und zu verhandeln eröffnen sie einen zweiten Aspekt: Die Gruppe wird damit aufgefordert, ihre Zusammenarbeit zu reflektieren. Das Vorschlagen und Verhandeln von Regeln wird als Möglichkeit etabliert, Konflikte zu „regeln“. Damit soll auch die Eigenverantwortlichkeit des Teams gestärkt werden.

Die Regeln haben eine große Bedeutung im Konzept der Fachkräfte.²² Aus der Beobachtung lässt sich hier schon sagen, dass die Regeln für die TeilnehmerInnen eher den Status einer Selbstverständlichkeit haben.

Protokoll. Zur Dokumentation der gemeinsamen Arbeit wird täglich ein Protokoll geschrieben. Es ist sozusagen das gemeinsam erstellte Berichtsheft des Praktikums. Mit der täglichen Dokumentation werden die Arbeit und die Gruppe wertgeschätzt. In der konkreten Ausführung nimmt die Auflistung der anwesenden Personen z.B. immer großen Raum ein. Zu Beginn werden die Inhalte des Protokolls noch in der Gruppe zusammengestellt und von einem Teilnehmer / einer Teilnehmerin aufgeschrieben. Zu zweit wird es dann in den PC eingegeben. Im Verlauf der Maßnahme haben TeilnehmerInnen diese Aufgaben zu zweit selbständig erledigt. Gelernt werden sollte so die selbständige Reflexion und Dokumentation des Tagesablaufs.

²² Deutlich wird das zu Beginn und in den Abschlussgesprächen, dort erhält die Frage nach den Regeln einen hohen Stellenwert.

3.3 Detaillierte Auswertung

Teil dieser Qualifizierungsmaßnahme sind wie oben beschrieben vor allem zwei Handlungsbereiche: Arbeit und Fortbildung. Unsere Perspektive war es nun Lernprozesse in beiden Bereichen zu beobachten. Wie lassen sich Lernprozesse verstehen und untersuchen? Häufig werden Lernerfolge in kognitiven Dimensionen untersucht und ausgedrückt. Mit dem von uns zugrunde gelegten konstruktivistischen Verständnis von Lernen lassen sich Lernprozesse beschreiben als Verarbeitung neuer Erfahrungen. Da jede Erfahrungsverarbeitung jedoch basiert auf und ermöglicht wird durch die subjektiven Vorerfahrungen sind diese Prozesse eben schwer zu beobachten. Erfahrungen entstehen und geschehen in sozialen Situationen. Für die wissenschaftliche Begleitung des Kurses „Teilhabe von Mitarbeitern aus Werkstätten für Menschen mit Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt - Praktikums- und Qualifizierungsmaßnahme zur Entwicklung und Vertiefung persönlicher und sozialer Kompetenzen“ hat die Analyse sozialer Interaktionen deshalb eine zentrale Bedeutung. Die dem Kurs zugrunde liegende Annahme ist, dass es auf Seiten der ArbeitnehmerInnen Defizite in bestimmten Bereichen gibt, die für den ersten Arbeitsmarkt zentral sind und die sich fördern lassen. Benannt im Konzept werden die Bereiche: Kooperation/ Konflikt- und Kritikfähigkeit/ Selbständigkeit/ Verantwortungsbewusstsein. In diesem Auswertungsbericht soll und kann es nicht darum gehen, inwiefern die Einschätzung der Kursleiter zutreffend ist, dass dies die zentralen Lernfelder für die Ausbildung für den ersten Arbeitsmarkt sind. Vielmehr wird es in unserer Untersuchung darum gehen zu schauen, welche Lernerfahrungen in den jeweiligen Lernfeldern gemacht werden können. Dies ist auch abhängig von den jeweiligen Kompetenzen der TeilnehmerInnen, insofern hat die teilnehmerbezogene Einzelauswertung einen großen Stellenwert.

Die Auswertung folgt zunächst entlang den von den Kursleitern bestimmten Kompetenzfeldern. Wir haben versucht die unterschiedlichen Dimensionen zu berücksichtigen: Welche Lernangebote werden gemacht? Wie können unterschiedliche TeilnehmerInnen die Angebote nutzen und wie verbinden sich die Lerninhalte der Fortbildung mit den Erfahrungen des Praktikums?

Die Fachkräfte sind von Anfang an aufmerksam dafür, wer was kann und was individuell gefördert werden könnte. Dass sie auf fehlende wie auf vorhandene Fähigkeiten achten vermitteln sie auch den TeilnehmerInnen von Anfang an. In der Vorstellung des Programms der Maßnahme am ersten Tag geht es z.B. um die Frage, wer lesen und schreiben kann, weil es für Aufgaben in der Maßnahme teilweise erforderlich ist.

KL²³/ Um nochmal zu fragen bei allen, können alle schreiben und lesen.

(mehrere sagen ja)

(...)

KL/ Wir werden in diesem Praktikum auch ein bisschen danach schauen, wir machen ja auch so eine Art Tagebuch jeden Tag [gemeint ist das Protokoll, das täglich geschrieben wird G.U.]

Gregor/ ah:ja

KL/ Und da müssen wir schon wissen, wer kann das und wer kann das nicht? Und kann man sich da gegenseitig unterstützen. Dass der eine sich Sachen vielleicht gut merken kann der nicht schreiben kann und dann kann der den andern was diktieren? Oder so. - Die Jessica kann nicht gut schreiben. Gar nicht? Oder nur ein bisschen schlechter?

Martina/ +ich kann;

KL/ und lesen?+

Martina/ ich kann nicht lesen, ich kann nicht schreiben, ich kann nicht rechnen.

(...)

KL/ aber du kannst dir die Sachen immer gut merken! - oder?

Martina/ es: ja: gut ähm: ich. geht. es geht.“ (T_12-6-25, 181-197)

Mit dieser Einführung spricht die Fachkraft unterschiedliche Kompetenzen an und dass sie als Fachkräfte mit darauf achten, dass die TeilnehmerInnen sich wechselseitig ergänzen können. Dafür müssen sie die Kompetenzen der TeilnehmerInnen aber auch kennen. Damit wird wie selbstverständlich thematisch, dass TeilnehmerInnen manche Dinge nicht können. Dass das für die Fachkräfte wie für die TeilnehmerInnen nicht unproblematisch ist, zeigt sich darin, wie die Fachkraft ihre Frage nach dem Lesen und dem Schreiben begründet. Die Formulierung „das *müssen wir schon* wissen“ verweist auf etwas, das einfach notwendig ist. Gleichzeitig wird die Äußerung (der Notwendigkeit) mit „schon“ abgeschwächt²⁴. Man kann annehmen, dass die Fachkraft hier eine Besorgnis der Teilneh-

²³Die pädagogischen Fachkräfte werden im Datenmaterial mit „KL“ benannt und als Gruppe anonymisiert.

²⁴Nach Weinrich dient das Modalpartikel „schon“ der „partiellen Einschränkung“ einer Aussage, „die zugleich als Minderung der erwarteten Besorgnis zu verstehen ist“ (Weinrich 2007, S. 850)

merInnen spürt und das aufgreift und versucht zu beruhigen: Ja, sie werden auch mit ihren „Schwächen“ konfrontiert. Aber das dient auch dazu, dass sie ihre Stärken einbringen können, dass „man sich gegenseitig unterstützen kann“, so die Beruhigung. Dass das so einfach nicht ist, wird darin deutlich, dass die Fachkraft der Teilnehmerin zuspricht, dass sie sich „die Sachen immer gut merken“ kann. Die Beruhigung besteht darin, dass es etwas gibt, das den Mangel kompensiert. Vielleicht ist der Fachkraft in diesem Moment selbst klar, dass sie auf dünnem Eis steht. Wenn die Teilnehmerin nun keine Kompetenzen hat, die sie an dieser Stelle (Tagebuch schreiben) einbringen kann? Ein Hinweis dafür ist, dass die Fachkraft die Kompetenz als gegeben darstellt und das verstärkt mit „immer“. „Aber du kannst dir die Sachen *immer* gut merken“.

Hier wird deutlich, dass es gerade in der Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer Behinderungserfahrungen immer auch ein Dilemma ist, fehlende Fähigkeiten anzusprechen. Es erscheint notwendig, wenn man darüber sprechen will, was gelernt werden soll und welche Fähigkeiten für die gemeinsame Arbeit gebraucht werden. Die Fokussierung auf Defizite soll aber vermieden werden. Diese Haltung schafft einerseits eine wertschätzende Atmosphäre, andererseits birgt sie auch die Gefahr, über reale Schwierigkeiten und Begrenzungen hinwegzugehen.

Auch wenn die Schwierigkeit, im Kontext von Behinderung über Fähigkeiten zu sprechen deutlich wird, so wird von Anfang an ein Rahmen für ein *Lernsetting* geschaffen: es geht in der Maßnahme nicht darum, seine Lücken zu verbergen. Es geht darum, dass man manche Dinge nicht kann oder noch nicht kann und dass man sich gegenseitig unterstützt. Und es wird von Anfang an davon ausgegangen, dass jede/ jeder etwas beitragen kann.

3.3.1 Kompetenzfelder

Wie bereits ausgeführt, stellt einer der beiden Auswertungsschwerpunkte die Analyse des Datenmaterials mit dem Fokus auf die Förderbereiche „Kommunikation, Kooperation, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein“ dar. Unter dieser Perspektive haben wir *einzelne Szenen* unter den beiden Fragen ausgewertet, die die ganze Untersuchung leiten:

- Wie erleben die TeilnehmerInnen die pädagogische Situation in der Maßnahme und wie nutzen sie das Angebot?
- Welches Potential für Bildungsprozesse im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen bietet das pädagogische Arrangement des Angebots?

Die Frage nach dem *Potential des Angebots* ist in diesem Kapitel zentral. Es geht darum zu beurteilen, inwiefern das Angebot so strukturiert ist, dass es die TeilnehmerInnen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen nutzen können. Dabei orientieren wir uns an den theoretischen Konzepten, die wir in Kap. 2 dargelegt haben und an der Interpretation konkreter Situationen.

Selbstverständlich spielen in diese Beurteilung auch die Annahmen über das Erleben der TeilnehmerInnen hinein (erste Frage). Wo die begründete Annahme besteht, dass *Lernprozesse in spezifischen Kompetenzfeldern konkret beobachtet* werden konnten und wo nicht, wird das dokumentiert. Insofern hat die Auswertung den Charakter plausibler Hypothesen.

Bevor die Auswertungsergebnisse zu den einzelnen Kompetenzfeldern dargestellt werden, geben wir im Folgenden eine kurze grundsätzliche Einschätzung zur Möglichkeit der Vermittlung sozialer Kompetenzen aufgrund der Struktur des Konzepts.

Eine Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahme stellt von vorneherein eine neue Erfahrung für die TeilnehmerInnen dar. Es ist offen, inwieweit sie sich auf diese neuen Erfahrungen einlassen können. Ist „Aufmerken“ möglich, können sich die TeilnehmerInnen einem „herausforderndem Anspruch“ stellen? (Vgl. Kap. 2.5)

Die Vermittlung sozialer Kompetenzen findet im Handeln in der Interaktion statt. Soziale Kompetenzen sind zu jeder Zeit in allen Bildungsbereichen der Maßnahme im *praktischen Handeln* notwendig. Das allein fordert Lernprozesse heraus – darin unterscheidet sich die Maßnahme allerdings nicht von anderen Situationen, sei es im Beruf oder im Alltag. Das Besondere am Konzept der untersuchten Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme ist, dass eine bewusste Verknüpfung zwischen den gemeinsamen Erfahrungen und theoretischen Kategorien hergestellt wird. Mit der Reflexion auf theoretische Konzepte

wird die gemeinsam erlebte Gruppensituation der Maßnahme unter die Perspektive Arbeitserfahrung gestellt. Dies geschieht z.B. durch die Reflexion der Arbeit in den Arbeitsbesprechungen in Kombination mit empathischem Spiegeln der bereits vorhandenen Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte, mit dem Bezug auf das Arbeiten in der Werkstatt und durch die „Theorie“, die zum Thema „soziale Kompetenz“ in der Fortbildung vermittelt wird. So dient beispielsweise vermitteltes Wissen aus theoretischen Themen „was ist Kommunikation“, „was ist Kooperation“, „was brauchen wir, um gut zusammen arbeiten zu können“ im Arbeitskontext oder in Arbeitsbesprechungen der Maßnahme dazu „aufzumerken“: Wie bin ich eigentlich in der Zusammenarbeit? Was ist hier anders als in der Werkstatt? Wie rede ich eigentlich in der Gruppe? Oder umgekehrt, in den Reflexionen und in der Wissensvermittlung kann an Interaktionssituationen aus dem Arbeitskontext angeknüpft werden. „Wissen Sie noch, gestern hatten wir den Konflikt um...und da haben Sie so und so reagiert“.

Eine Stärke der Maßnahme ist, soviel sei vorab gesagt, dass die Fachkräfte diese Möglichkeiten, die die Struktur bietet, auch *nutzen*. Sie stellen Verknüpfungen aktiv immer wieder her.

Das Potential der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme, einzelne Kompetenzen zu fördern, beurteilen wir nach folgenden Kriterien und Fragen:

- Ausgangslage (welche Fördernotwendigkeiten sehen die Fachkräfte?)
- Beschreibung des Lernarrangements
- Konkrete Anforderungssituation. Welche Herausforderungen werden geschaffen und wie werden die Situationen genutzt.
- Fazit: Wie wird das Potential beurteilt und sind konkrete Lernerfahrungen beobachtet worden.
 1. Verknüpfungen zum Erleben in verschiedenen Kontexten
 2. Nutzung durch die TeilnehmerInnen

Diese Fragen strukturieren auch die folgende Darstellung. Wir stellen die Ergebnisse entlang der verschiedenen Aspekte für die einzelnen Kompetenzfelder dar und belegen sie

mit einzelnen Sequenzen aus dem Datenmaterial. Für jedes Kompetenzfeld wird gesondert der Lernbereich der „Fortbildung“ und dann derjenige der „Arbeit“ behandelt. Wie oben ausgeführt, sind beide Bereiche ein „Übungsfeld“ für soziale Kompetenzen allein dadurch, dass Interaktionsangebote gemacht werden. Gleichzeitig haben sie aber unterschiedliche Schwerpunkte, was die Lernziele betrifft.

Bei der *Fortbildung* ist die Fähigkeit zum Nachdenken, zur Reflexion gefragt. Warum ist etwas (z.B. ein Arbeits- oder Gruppenprozess) so? Wie ist etwas gelaufen? Die Selbstwahrnehmung der TeilnehmerInnen soll angeregt werden: Wie verhalte ich mich, wie schätze ich mich selbst ein, welchen Beitrag kann ich leisten? Anlass dazu bieten die „theoretischen“ Lerneinheiten und die Arbeitsbesprechungen. In ihnen wurden die Arbeitsprozesse und alle notwendigen Tätigkeiten täglich besprochen und auch täglich bewertet. Durch das Protokoll wird der täglichen Arbeit zusätzlich Bedeutung verliehen. Die für die Auswertung zentralen Situationen der Fortbildung sind die thematischen Lerneinheiten zu den Themen, die Vor- und Nachbesprechungen und das Schreiben des Protokolls.

Die konkrete *Arbeit* des Papierschöpfens war für alle TeilnehmerInnen eine neue Arbeitserfahrung. Sie wurden an allen Arbeitsabläufen und Arbeitsschritten beteiligt und in sie eingeführt. „Praktisches“ Ziel war es, am Ende der Maßnahme eigenständig einen Auftrag zu bearbeiten und erfolgreich ein Produkt herzustellen. In Bezug auf soziale Kompetenzen, war das Ziel des „praktischen“ Teils der Maßnahme, die Fähigkeit zu planvollem Handeln und die Zusammenarbeit im Team zu fördern. Die Gruppe hat einen realen Arbeitsauftrag bekommen, den es galt im Rahmen der drei Wochen, mit Anleitung und Einführung, aber doch möglichst eigenständig als Gruppe zu bearbeiten. Für die Auswertung liegt das Augenmerk hier auf der Kommunikation und Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen in den Tandems, in den Kleingruppen und in der Großgruppe.

Zu den allgemeinen Lernzielen in den genannten Bereichen sozialer Kompetenz kommen im Verlauf der Maßnahme Vorstellungen der Fachkräfte dazu, was für einzelne TeilnehmerInnen individuell bedeutsam sein könnte zu lernen. Das wird in einzelnen Fallbeispielen exemplarisch deutlich werden.

3.3.1.1 Kommunikation

Ausgangslage. Kommunikation ist die Basisanforderung und Grundlage jeder Interaktion. Ohne Kommunikation gibt es keine Verständigung und keine Abstimmung zwischen Interaktionspartnern. Insbesondere für Kommunikation gilt, was für soziale Kompetenzen allgemein gesagt worden ist: Sie ist Voraussetzung und Entwicklungsziel gleichermaßen. Mit Kommunikation sind Kompetenzen verknüpft, wie sich mitteilen, sich verständlich machen, Kontakte knüpfen, zuhören, verstehen, fragen und Perspektivenübernahme (ich kann nur verstanden werden, wenn ich mir vorstellen kann, was mein Gegenüber brauchen könnte, um mich zu verstehen). Kinne nennt als Dimension für Kommunikationskompetenz, die „Fähigkeit, Gespräche zu initiieren und aufrechtzuerhalten und seine Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal auszudrücken“ (Kap. 2.4, vgl. Kinne 2010, S. 58). Wie in Kap. 2.8.3. beschrieben, sehen Arbeitgeber laut Hohn (2008, S. 32) hier Defizite bei dem angesprochenen Teilnehmerkreis. Hohn nennt z.B. die Kompetenz, Fragen zu stellen. Wenn jemand, der angeleitet wird, Fragen stellt, könne er auch besser angeleitet werden.

Die Anforderungen an kommunikative Kompetenzen sind ja nach Interaktionssituationen unterschiedlich. So wird z.B. in Gruppen, die über ein hohes Maß an geteiltem Wissen verfügen und die einer bestimmten Subkultur angehören, viel impliziter und auch abgekürzt kommuniziert. Man kann davon ausgehen, dass der Andere weiß, was man meint. Peer Groups benutzen „Codes“ für bestimmte Bedeutungen auch um sich abzugrenzen (z.B. Jugendsprache).

Da Menschen mit geistiger Behinderung bisher noch überwiegend in homogenen Lebenswelten sozialisiert sind, kann man davon ausgehen, dass ihr Kommunikationsrepertoire an diese Sonderwelt angepasst ist. Das gilt auch umgekehrt: In ihrer Lebenswelt hat sich ein Kommunikationsstil entwickelt, der den kommunikativen Kompetenzen der Beteiligten angepasst erscheint. In der WfbM ist das z.B. notwendig, damit ein möglichst reibungsloser Arbeitsablauf möglich ist. Die pädagogischen Fachkräfte gehen davon aus, dass hier Lernbedarf besteht.

Beschreibung des Lernarrangements. Im *Fortbildungsteil* nehmen *Besprechungen* in der großen Gruppe viel Raum ein. Darin geht es um Arbeitsplanung, Rekonstruktion der bis-

herigen Arbeit („was habt ihr gestern gemacht?“), Rekonstruktion von Fortbildungsthemen („was habt ihr gestern besprochen?“), um Besprechung und Klärung von Regeln, von Gruppenprozessen, von Konflikten, von Themen der Fortbildung und nicht zuletzt um die tägliche Beurteilung der Arbeit des Tages. Gefragt sind in diesen Besprechungen Wissensbeiträge („welche Zutaten brauchen wir für den Nudelsalat“, „was heißt ‚Kommunikation‘“), das eigene Handeln erklären und begründen zu können („Warum wurde eine neue Regel aufgestellt?“), das Verstehen und die Einschätzung von Situationen oder Aufgaben („Wie ist es zum Konflikt gekommen?“ „Was muss zuerst gemacht werden, wie lange brauchen wir dafür?“), Selbsteinschätzung und das Berichten bzw. Rekonstruieren von vergangenen Situationen und Arbeitsabläufen.

Die *Besuche* externer Personen aus den Einrichtungen der Kooperationspartner stellen im Bereich der (Arbeits-)Besprechungen noch einmal besondere Anforderungssituationen her: Die TeilnehmerInnen hatten bei den Besuchen die Gelegenheit sich und ihre Arbeit zu präsentieren. Hier mussten sie berücksichtigen, dass die Besucher über wenig bis gar kein geteiltes Wissen über die Maßnahme verfügten. Dass das nicht selbstverständlich ist, wird unten in einem Beispiel deutlich.

Zum *Thema* Kommunikation wurde auch eine Fortbildungseinheit angeboten. Hier haben die TeilnehmerInnen sich mit ihrem Kommunikationsstil auseinandersetzen können z.B. mit einem Fragebogen mit der Frage „Sprechen, wie bin ich?“. Diese Auseinandersetzung bietet als Anforderung die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung zu schärfen. Zum einen, wie man selbst kommuniziert und zum anderen für die Wahrnehmung von Kommunikations- und Arbeitsprozesse in der Gruppe.

Im Bereich der *Arbeit* ist die Anforderung, sich im Team planend und während der Arbeit zur Kooperation zu verständigen, die Arbeitsanforderung zu verstehen und entsprechend Fragen zu stellen, sich anderen verständlich zu machen.

Die Anforderungen in Bezug auf Kommunikation bestehen in beiden Bereichen (Fortbildung und Arbeit) aus expliziter Kommunikation (sich verständlich machen), Reflexion von Arbeits- und Kommunikationsprozessen, Selbstwahrnehmung und Perspektivenübernahme. Es wird wenig einfach so gemacht, vieles was passiert, wird vorab besprochen und / oder im Nachhinein reflektiert.

Konkrete Anforderungssituationen (Themen und Beispiele).

Beispiele für die *Förderung von Selbstwahrnehmung und Perspektivenübernahme* finden sich in mehreren Situationen, in denen das Handeln von TeilnehmerInnen in der Gruppe besprochen wurde. Anlässe dazu waren z.B. Unstimmigkeiten in der Gruppe, Besprechungen von Arbeitsabläufen oder Gruppenprozessen, Moderationen von aktuellen Gruppenprozessen, in denen die Fachkräfte direkt ihre Beobachtungen mitteilten. In den Diskussionen konnten die TeilnehmerInnen u.a. lernen, sich einzubringen, sie konnten ihre „Wirkung“ auf andere kennenlernen und sie konnten lernen, unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen.

Dazu zwei Beispiele. Das erste Beispiel stammt aus einer Besprechung am Morgen des zweiten Tages. In der Fortbildungseinheit wurden der Sinn der Tandems und die Arbeitsweise in den Tandems erklärt.

Die TeilnehmerInnen konnten ihre Stärken und Schwächen nennen. Es wurden Partnerschaften gebildet und die Partner sollten wechselseitig persönliche Schwächen nennen und dann auch vereinbaren, dass sie sich während der Maßnahme darin unterstützen und aufeinander achten sollen. Eine KL hat dies für die TeilnehmerInnen in einem Protokoll für alle festgehalten. Zu einem der Tandems notierte sie: „Martina stimmt mir (Name der KL) zu, dass sie Hilfe braucht, weil sie oft in einer Runde nicht zuhört und dazwischen redet. Gregor soll dann die Hand heben oder laut ‚Martina‘ sagen. Gregor kann nicht alles mit der linken Hand machen und möchte dann Hilfe von Martina“ (Protokoll zu der Bildung der Tandems)

Dieses Beispiel macht deutlich, wie von Anfang das Augenmerk darauf gerichtet wurde, sich und die anderen in der Interaktion zu beobachten. Das ist eine notwendige Bedingung für Reflexion.

Die Fachkräfte unterstützen Kommunikation und Perspektivenübernahme generell, in dem sie *moderierten und spiegelten*: Sie fragten nach, interpretierten, ergänzten und brachten Beiträge „auf den Punkt“. Sie gaben Hinweise, wie etwas besser verstanden werden kann. Sie arbeiteten viel daran, dass die *TeilnehmerInnen explizit machen, was sie meinen*. Damit arbeiten sie daran, dass die TeilnehmerInnen sich für andere verständlich ausdrücken. Gelegenheiten dafür boten auch Besuche von externen Personen: Der Kundin

und den Vertretern der kooperierenden Einrichtungen. Das kann am folgenden Beispiel gezeigt werden:

Bei der folgenden Situation handelt es sich um eine Besuchssituation, zwei externe Personen sind zu Besuch, nach einer Vorstellungsrunde erzählen die TeilnehmerInnen, was sie in der Maßnahme bisher gemacht haben. Es ist der 12. Tag der Maßnahme. Die Fachkraft unterstützt und strukturiert die Erzählung. Sie erwähnt Rollenspiele, die sie am Tag zuvor zum Thema Konflikte gemacht haben. Ein Teilnehmer geht darauf ein und beginnt, davon zu erzählen.

Stefan/ Die waren cool, die waren lustig

Veronika/ Die waren gut

Stefan/ Ja, die waren gut, wo man wo einer Eis essen der andere will Fußball und dann musste, ein Kompromiss gefunden werden oder es musste, äh gesagt werden was man nun macht. Und da kam viel, da kam zum Beispiel, eine Idee war äh ins Wasser springen jeder schwimmt da;

Gregor/ Das hab ich gesagt

Stefan/ Jeder schwimmt dahin wo er hin will. Dann

KL/ Sie müssen die Situation schildern, ist die klar?(T_12-07-11, 207-213)

Drei TeilnehmerInnen sind an der Schilderung beteiligt, die Besucherinnen können sich nur ungefähr erschließen, worum es gehen könnte. Sie haben (wie der Leser, die Leserin) nur die Information, dass es um Rollenspiele zum Thema Konflikte ging. Alle Elemente der Lehrinheit mit dem Rollenspiel sind in der Beschreibung Stefans verpackt: der Konflikt um den es ging (Eis essen oder Fußball), der Begriff „Kompromiss“ den er dabei gelernt hat, und mögliche Lösungen für diesen Konflikt, die in Zweiergruppen erarbeitet und in der großen Gruppe dann gesammelt worden waren. Die Kontexte, in denen das Ganze stattfindet, werden aber nicht genannt. Das macht es schwer, seine Beschreibung zu verstehen. Die Fachkraft merkt das und weist ihn darauf hin: „Sie müssen die Situation schildern“ und sie fordert ihn auf zu überlegen *warum*: Ist die Situation von der er erzählt hat den Zuhörern „klar“, wissen sie schon genug, damit sie sich die Situation vorstellen können?

Für die Förderung von *Kommunikation in Bezug auf die Arbeit* gab es viele Anforderungssituationen bei der praktischen Arbeit. Bei der Arbeit nachzufragen, eigene Ideen

und Wünsche einzubringen und über die Zusammenarbeit zu kommunizieren ist den TeilnehmerInnen durchweg schwer gefallen. Das schienen sie nicht gewohnt zu sein. Besonders zu Beginn, als sie sich noch nicht „auskannten“, warteten sie oft, bis jemand kam und sie anwies. Auch die Zusammenarbeit gestalteten sie zu Beginn noch als Einzelarbeit in der Gruppe.

Eine Beobachtung ist, dass die meisten TeilnehmerInnen sich vor allem zu Beginn der Maßnahme im Arbeitsbereich ganz auf die Anweisungen verlassen. Sie stellen sie im Zweifelsfall über ihre Wünsche und auch über eine eigene Beurteilung des Arbeitsprozesses, so unsere These. Eine eigene Beurteilung wird erst gar nicht in Betracht gezogen. Dazu ein Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll des 7. Tages.

Boris und Martina arbeiten auch eher für sich, es wird nicht viel geredet. Boris konzentriert und Martina fahrig wie am Tag zuvor. Auch Boris lässt schnell alles stehen und liegen als er zum Kochen muss - ich hätte mir vorstellen können, dass mal jemand sagt, „ja gleich, ich will das noch fertigmachen“ oder so. Boris hätte z.B. auch zu seiner Arbeitspartnerin sagen können, „räumst du das dann für mich weg“. Auch bei Boris wirkt es auf mich so, dass er die Arbeit gerne macht und dennoch lässt er sie einfach liegen. Als ob er sich keinen Wunsch oder keine Abweichung vom Plan erlauben dürfe. Aber er geht ja auch gerne kochen. Er ist bei allem nicht nur eifrig, sondern auch freudig dabei - so mein Eindruck. (B_12-07-03, 62)

Dieses Beispiel zu Beginn der zweiten Woche zeigt zum einen, dass TeilnehmerInnen es nicht unbedingt gewohnt sind, beim Arbeiten etwas selbst zu entscheiden. Es zeigt aber auch, dass sie es nicht gewohnt sind, gemeinsam zu arbeiten und sich dabei zu verständigen. Das konnte bei den meisten TeilnehmerInnen beobachtet werden. Hier hat die besondere Struktur der Maßnahme nach unseren Beobachtungen bei einigen TeilnehmerInnen eine Öffnung bewirkt. Beispiele dafür dokumentieren wir im Unterkapitel zu den Kompetenzbereichen „Kooperation und Selbständigkeit/Verantwortung“ (s.u.).

Wie schwierig es für einige TeilnehmerInnen ist, Probleme im Arbeitsprozess mitzuteilen und Fragen zu stellen, z.B. wenn etwas nicht klappt, zeigt folgende Beobachtung während der Arbeit am 7. Tag der Maßnahme. Ein Teilnehmer und eine Teilnehmerin arbeiten im Tandem zusammen und schöpfen mit einer neuen Methode Papier, mit Schablonen für Karten.

Die KL muss ihnen helfen, den Arbeitsplatz einzurichten, schöpfen können sie dann alleine. Es gelingt nicht gleich mit der Schablone und Veronika schüttet den Brei oft und sehr schnell wieder zurück, ich denke manchmal, na so schlecht sieht es doch nicht aus. Es macht ihr was aus, wenn es nicht „gut“ ist. Sie fragt aber auch nicht nach. Mike nimmt das eher spielerisch, auch bei ihm klappt es nicht gut. Aber er macht sich scheinbar keine Gedanken, wie das zu verbessern sein könnte. Veronika scheint das eher den Wind aus den Segeln zu nehmen. Ich denke, dass der Brei zu dünn ist und finde schade, dass Veronika nicht am Material, sondern an sich zweifelt. Schließlich schaut die KL nach und empfiehlt ihnen, den Brei dicker zu machen. Danach geht es besser und Veronika wirkt sehr erleichtert. (B_12-07-3, 60)

Veronika traut sich nicht zu, selbst das Arbeitsmaterial und das Ergebnis zu beurteilen. Wahrscheinlich würde sie das Ergebnis nur positiv bewerten können, wenn sie ganz sicher ist, wenn es ohne Abstriche gelungen ist. Wenn sie Zweifel hat, macht sie lieber alles noch einmal. Sie traut sich nicht zu, zu überlegen, woran es liegen könnte, außer an ihrem Geschick. Das könnte die Unsicherheit verstärken, nachzufragen. Denn wenn es an ihr liegt, muss sie dann zeigen, dass sie etwas nicht kann.

Die Schwierigkeit nachzufragen ist auch im *Fortbildungsteil* zu beobachten.

In einer *Fortbildungseinheit* wurde am vierten Tag der Maßnahme Kommunikation als Thema behandelt. Im Protokoll der Beobachtung der Einführung ins Thema fällt eine Strategie von TeilnehmerInnen auf, mit Nicht-Wissen umzugehen. Sie versuchen es zu kaschieren, so unsere Interpretation.

Sie [die KL] fängt an mit, „wisst ihr was Kommunikation ist“ - keiner scheint es zu wissen, zumindest, die die was sagen. Martina und noch jemand (?) sagen sie hätten „keine Ahnung“, „keinen Plan“. Was Kommunikation ist, wurde schon bei der Besprechung des Wochenplans erklärt. (...). Die KL geht nicht auf das „keine Ahnung“ ein, sondern fragt weiter, was verbindet ihr damit, was könnte das sein (...). Die Teilnehmer haben meinem Gefühl nach keine Ahnung, worüber jetzt gesprochen werden soll und raten tapfer. Martina geht darin voran und andere folgen ihr. Stefan wirkt sehr eifrig und bemüht, aber auch so, also ob er sich schwer anstrengen muss, Veronika hängt sich eher an Beiträge dran, bestätigt, kommentiert. Sie sind gut darin, nehmen alles, was so an „Verhalten“ bis jetzt angesprochen wurde: „zuhören“ „Konzentrieren“ „gut zusammenarbeiten“ „Verhalten“. Mike schüttelt immer wieder den Kopf. Bis Gregor irgendwann mal sagt „na ja, Kommunikation heißt ja eigentlich sprechen, geht über sprechen“ (B_12-6-28, 9-13)

Einige TeilnehmerInnen haben Schwierigkeiten mit den abstrakten Begriffen, in dieser Situation raten sie einfach, nachdem sie gefragt wurden. Hier wird die Kompetenz der TeilnehmerInnen deutlich, die womöglich schon zur Routine geworden ist. Sie sagen zwar zuerst, dass sie keine Ahnung haben, als die Fachkraft daraufhin trotzdem davon ausgeht, dass zumindest einige von ihnen wissen, was Kommunikation ist (sie fragt weiter „was verbindet ihr damit“, dafür muss man wissen, was es überhaupt ist) kaschieren sie ihr Nicht-Wissen, so unsere These zu der Situation. Sie raten. Das ist ihre Strategie und Routine mit der Situation umzugehen. Sie hätten auch anders reagieren können. Sie hätten nach ihrem „Bekanntnis“ „keine Ahnung“ zu haben, einfach warten können, ob es jemand anderes weiß oder sie hätten (selbstbewusst) zurückfragen können, „ja, was heißt es denn?“ Man kann davon ausgehen, dass die Strategie Nicht-Wissen zu kaschieren, nicht zu einem Lernprozess führt. Die TeilnehmerInnen können dann nicht nachfragen, sie können nicht von sich aus die Sachen klären, die sie nicht verstanden haben. Es erweist sich schließlich, dass die TeilnehmerInnen einfach hätten warten können, bis der Begriff geklärt wird, denn es gibt auch einen Teilnehmer, der verstanden hat – nach einer Weile „traut“ er sich und bringt sein Wissen ein. Daraufhin (das ist im obigen Auszug nicht mehr dargestellt) wird der Begriff noch einmal für alle erläutert mit Hilfe der TeilnehmerInnen, die ihn schon kennen.

Die Routine des „Ratens“ kann während der Maßnahme nicht aufgebrochen werden. *Aber durch die gemeinsame Interaktionspraxis können Begriffe an reale Situationen gebunden werden und so konkret gemeinsam erarbeitet werden.* „Raten“ war dann gar nicht mehr notwendig. Solche Anlässe gaben Konflikte oder auch Fragen der Zusammenarbeit – bei diesen Kompetenzfeldern ist eine Verbindung entstanden, die fruchtbar für den Lernprozess war. Beispiele dafür sind unten in den Kapiteln zu diesen Kompetenzfeldern beschrieben.

Zu Kommunikation als „sich mitteilen“, „sich einbringen“ konnte bei den täglichen *Besprechungen* beobachtet werden, dass sie als wiederkehrender Kommunikationsanlass die Gelegenheit zur Entwicklung gaben: Ein Teilnehmer, Ivan, der in der Regel nur mit „ja“ oder „nein“ antwortete hat sich z.B. bei der Planung des Arbeitsablaufs am vorletzten Tag

der Maßnahme eingemischt mit einer eigenen Meinung. Es standen verschiedene Aufgaben zur Wahl, eine davon war, den Auftrag fertig zu machen. *Er wolle zuerst den Auftrag machen (Beobachtung B_12-07-12)*. Oder er sah, dass sein Freund bei der Abschlussrunde etwas sagen wollte und brachte das ein: *Mike wolle noch was sagen*. Auch dieser hatte anfangs wenig inhaltlich beigetragen und wenn, dann nur nach Aufforderung. Öfter schien es, als habe er die Maßnahme eher wie eine Schulveranstaltung besucht, in der Distanz zum Programm zur Schau gestellt werden muss. Jetzt, in einer der letzten Abschlussrunden, wollte er aber von sich aus erklären, wie es ihm beim Arbeiten gegangen ist:

„Wer will noch was sagen? Ivan: Mike! Mike will tatsächlich was sagen (warum erstaunt das eigentlich?) er erzählt, was er gemacht hat, ihm fehlen die Worte und zeigt es geduldig mit den Händen, macht die Bewegungen nach. Es geht um ein Problem beim Schöpfen.“

Auch ein anderer Teilnehmer meldete sich anschließend von sich aus, was die Beobachterin überraschte. Er ist sprachlich sehr kompetent, trotzdem konnte er sich meist nur indirekt und reaktiv einbringen, dafür aber mit treffenden Kommentaren zum Geschehen. Auch er durchbricht hier Gewohnheiten:

Gregor streckt (!) „Ich will was sagen“: Am Besten habe ihm gefallen, dass er an der Tafel seine sarkastische Seite habe ausspielen können.“ (B_12-07-12, 101-102)

Fazit

Verbindung der Einheiten. Kommunikation als Kompetenz und als Thema ist sehr allgemein. Verbindungen zwischen den Qualifizierungsbereichen wurden hergestellt für die ganz basalen Kommunikations-Kompetenzen die man für Kommunikation in der Gruppe braucht: Ausreden lassen, zuhören, nicht dazwischen reden, beim Thema bleiben. Selbstwahrnehmung und Perspektivenübernahme wurden gefördert und über die Bereiche hinweg reflektiert. Die TeilnehmerInnen selbst nutzten die Verbindung von „Praxis“ und „Theorie“ auch, indem sie in thematischen Einheiten ihre „praktischen“ Probleme dazu einbrachten. Es konnte beobachtet werden, dass hier bei allen TeilnehmerInnen auf verschiedenen Ebenen Lernprozesse stattgefunden haben.

Die Strategien, die wir oben in den Beispielen genannt haben, wenn etwas bei der Arbeit nicht funktioniert (warten oder einfach wie gehabt weitermachen) wurde weniger reflektiert. Die Beobachtung von Verhalten während der konkreten Arbeitsphasen wurde in der Gruppe nur diskutiert, wenn es einen Konflikt in der Gruppe gab. Beobachtungen hätten noch mehr dazu genutzt werden können, die TeilnehmerInnen zum aktiven Nachfragen zu ermutigen. Aus unseren Beobachtungen würden wir als Hypothese folgern, dass sich bestehende, grundlegende Kommunikationsstrukturen in der Maßnahme vor allem in den Großgruppensituationen des Fortbildungsteils verändert haben, weniger verändert haben sich die kommunikativen Kompetenzen im Bereich der Arbeit. Hier wurden vielleicht die Herausforderungen und Anlässe von den TeilnehmerInnen weniger wahrgenommen (es war möglich, *nicht* zu fragen, es war möglich, sich beim Arbeiten *nicht* gegenseitig zu korrigieren). TeilnehmerInnen, die hier bereits Fähigkeiten mitbrachten, konnten am ehesten profitieren.

Zur *Nutzung* kann insgesamt gesagt werden, dass das Lernarrangement ein vielfältiges *Übungsfeld* für Kommunikation bot und als solches von den TeilnehmerInnen genutzt wurde.

3.3.1.2 Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortung

Ausgangslage. Die Kompetenzfelder Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortung fassen wir zusammen, weil die Anforderungssituationen für diese Kompetenzen meist die selben sind.

Für diese Kompetenzfelder kann klarer herausgearbeitet werden, was an der untersuchten Maßnahme spezifisch ist. Kompetenzen zu Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme lassen sich in spezifischere Anforderungssituationen übersetzen, als das bei Kommunikation der Fall ist. Kommunikation findet in jeder Interaktion gleich welcher Art statt. Mit den Kompetenzfeldern Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortung verbinden die Fachkräfte ein Lernziel, auf das sie besonderen Wert legen: Die Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen in der Gruppe als *gemeinsame Arbeit an einem Produkt* mit dem Ziel, dass sie *Verantwortung* sowohl *für das Produkt* wie auch *für ihre Zusammenarbeit* und damit auch *für den Produktionsprozess* übernehmen. Sie möchten bei den TeilnehmerInnen eine Offenheit fördern, sich auf unterschiedliche Arbeitskonstellationen

einzulassen. Nach Hohn bereitet es Menschen mit geistiger Behinderung in Betrieben außerhalb der WfbM oft Probleme, Arbeit zu sehen und sich trauen zu fragen anstatt zu warten, bis sie angeleitet werden (vgl. Kap. 2.8, Hohn 2008). Aus Gesprächen mit den Fachkräften und den TeilnehmerInnen konnten wir erfahren, dass sie eigenständiges Arbeiten in der Gruppe mit Verantwortung für den Prozess und das Produkt nicht gewohnt sind. Wie oben schon gesagt, kennen sie Zusammenarbeit eher so, dass sie zwar in Gruppen arbeiten, dabei aber jeder für sich allein einen Teil für das Ganze beiträgt oder auch dass alle die gleiche Arbeit verrichten. Das wird hier aufgebrochen. Die TeilnehmerInnen erhalten die Chance neue Erfahrungen zu machen.

Beschreibung des Lernarrangements. Als *Rahmen* für die Zusammenarbeit wurden am ersten Tag gemeinsam *Regeln* aufgestellt. Von Beginn an wurde ihre große Bedeutung für eine gelingende Zusammenarbeit hervorgehoben und die Fachkräfte haben diejenigen Regeln gesetzt, die sie als „Arbeitgeber“ als notwendig erachteten (z.B. Pünktlichkeit, Handy aus machen, „sich abmelden, wenn man krank ist“). Die TeilnehmerInnen waren aufgefordert ihre Zusammenarbeit zu beobachten und neue Regeln aufstellen, falls es ihnen nötig erschien. Davon haben die TeilnehmerInnen wenig Gebrauch gemacht – einmal nutzten sie eine neue Regel, um mit einem Konflikt umzugehen. Dies wird als Beispiel im nächsten Kapitel zu Konflikte und Konfliktbewältigung ausführlicher dargestellt. Das zeigt, dass die TeilnehmerInnen verstanden haben, wozu die Regeln dienen sollen. Sie beugen Konflikten vor, und sie dienen der Regulierung eventuell doch auftretender Konflikte.

Im *Fortbildungsbereich* wurden Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortung bei der täglichen *Besprechung* der gemeinsamen Tagesplanung gefordert, bei der gemeinsamen Erarbeitung von Themen in kleinen und in der großen Gruppe. Diese Besprechungen wurden von den Fachkräften moderiert aber es gab viele Möglichkeiten sich einzubringen. TeilnehmerInnen konnten sich z.B. für einen Arbeitsbereich melden und sich dafür verantwortlich zeichnen oder sie konnten sich aktiv einbringen beim Erarbeiten der Pläne. Relevant sind die Kompetenzfelder auch bei der gemeinsamen Darstellung der Arbeit nach außen, wenn *Besuch* kam. Besuche von Gruppenleitungen einzelner TeilnehmerIn-

nen waren z.B. Anlass für TeilnehmerInnen miteinander stärker in *Konkurrenz* zu gehen, als sie es sonst taten.

Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein waren keine expliziten *Fortbildungsthemen*. Für Kooperation gab es drei „theoretische“ Fortbildungseinheiten, in denen die TeilnehmerInnen lernen konnten, was ein Team ist, was Teamarbeit bedeutet und was es bedeutet, sich mit anderen abstimmen zu müssen. Zeitlich fanden sie am Ende der zweiten Woche und in der dritten Woche statt und zwar dann, als die Fachkräfte in der „Praxis“ begonnen hatten, Verantwortung für das Produkt, den Kundenauftrag den TeilnehmerInnen zu übertragen. In den „theoretischen“ Einheiten konnten sich die TeilnehmerInnen in Übungen dazu ausprobieren. Beispielsweise gab es eine Übung zu Kooperation, bei der je zwei TeilnehmerInnen gemeinsam ein Haus malen sollten, ohne dabei zu sprechen. Sie mussten eine andere Form der Verständigung und Abstimmung finden, die verschiedenen „Lösungen“ wurden dann in der Großgruppe diskutiert.

Eine wichtige Anforderung und auch Basis für Kooperation in den drei Wochen der Maßnahme bieten die *Tandems*. Zwei TeilnehmerInnen sollten sich für die Zeit der Maßnahme zusammenschließen und sich gegenseitig unterstützen. Mit der Bildung der Tandems wurde angesprochen, dass jeder bestimmte Bereiche hat, in denen er Unterstützung geben kann und Bereiche, in denen er Unterstützung benötigt- Unterstützung, die ihm ein anderer zukommen lassen kann (z.B. „*Stefan will Hilfe von Boris, wenn er Konzentrationsstörungen hat. (...) Boris will Hilfe von Stefan beim Lesen*“ (Protokoll zur Bildung der *Tandems*)).

Im Bereich der *Arbeit* sind Anforderungssituationen für Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein das konkrete Arbeiten in wechselnden Teams. Die TeilnehmerInnen arbeiteten mit verschiedenen Personen in Zweier- bis Vierergruppen zusammen. In den ersten zwei Wochen mussten sie sich fast täglich auf die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen einlassen. Das war für einige TeilnehmerInnen irritierend und es löste auch Konflikte aus, wie im folgenden Unterkapitel zu Konflikten und Konfliktfähigkeit an einem Beispiel deutlich wird.

Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein war notwendig in allen Situationen, in denen die TeilnehmerInnen in den verschiedenen Gruppen eigenverantwortlich handeln

konnten (wenn die Unterstützung zurückhaltender wurde). Das geschah von Anfang an beim Einkaufen, beim Kochen und auch nach und nach in der Papierwerkstatt. Die Möglichkeit Verantwortung zu übernehmen und selbständig die Arbeit einschätzen zu können, wurde unter anderem vorbereitet durch die regelmäßigen Besprechungen. Hier wurde gemeinsam geplant und zurückliegende Arbeit, Arbeitsabläufe und Tagesabläufe wurden beurteilt. Als Vorteil erwies sich hier, dass die beiden Fachkräfte abwechselnd anwesend waren. Sie haben sich von den TeilnehmerInnen immer wieder erzählen lassen, was in ihrer Abwesenheit passiert war. In Bezug auf die Arbeitsaufgaben hatten die TeilnehmerInnen zunehmend mehr Möglichkeiten, auf Abläufe einzuwirken und nahmen das auch war.

Am Ende der zweiten Woche haben die Fachkräfte den TeilnehmerInnen dann explizit die Verantwortung für den Arbeitsprozess und das Produkt übertragen. Für die dritte Woche wurden feste Vierer-Teams gebildet. Die TeilnehmerInnen sollten sich die Arbeit selbst einteilen und eigenständig den Auftrag bearbeiten. Die Fachkräfte standen für Fragen zur Verfügung.

Notwendig für eine Kooperation, in der auch Selbständigkeit und Eigenverantwortung gefragt sind, sind die Fähigkeiten, sich mit anderen abzusprechen, sich untereinander abzustimmen, sich abzuwechseln und sich selbst einzuschätzen (was kann ich gut, was kann ich nicht so gut, wie kann ich mich am Besten einbringen?), sich gegenseitig unterstützen, aufeinander eingehen (auf Stärken und Schwächen Rücksicht nehmen), miteinander verhandeln, mit Kritik umzugehen (Kritik üben und Kritik entgegennehmen) und nicht zuletzt einen mehrstufigen Arbeitsprozess verstehen und sich vergegenwärtigen. Es sind mehrere Rollen in der Gruppe möglich, die die TeilnehmerInnen einnehmen können. TeilnehmerInnen können sich kümmern, leiten, Verantwortung übernehmen und sie können sich an andere anlehnen, sich mitreißen und motivieren lassen, sie können sich anleiten lassen, und auch sich verweigern. Alle diese Rollen haben TeilnehmerInnen auch eingenommen. Ein Teilnehmer hat z.B. ab und zu die Rolle des „Kursleiters“ eingenommen mit entsprechendem Konfliktpotential für die Gruppe wie unten in den Beispielen gezeigt werden kann (s.u., Konflikt- und Kritikfähigkeit).

Konkrete Anforderungssituationen (Themen und Beispiele)

In den „theoretischen“ Fortbildungseinheiten wurden die Kompetenzfelder anhand von Aufgabenstellungen relevant. Die Zusammenarbeit bei Arbeitsaufgaben zu Themen in Kleingruppen bedurfte bei den meisten TeilnehmerInnen der Anleitung und der Moderation. Einige TeilnehmerInnen wurden hier nach anfänglicher Unterstützung aktiver und mutiger, andere blieben auf Moderation angewiesen. Das folgende Beispiel ist aus der Fortbildungseinheit zum Thema „Konflikte“ am 7. Tag der Maßnahme. Die TeilnehmerInnen haben ein Arbeitsblatt bekommen, auf dem eine konflikthafte Situation durch Zeichnungen dargestellt ist: Zwei Personen sitzen in einem Boot und jeder will in eine andere Richtung paddeln. Einer will Eis essen, einer Fußball spielen. Die Fachkraft erklärt die dargestellte Situation. Die TeilnehmerInnen haben in Zweiergruppen die Aufgabe bekommen, sich für diesen Konflikt „Lösungen“ auszudenken. Die Zweiergruppen sind eingeteilt und sollen sich einen Platz suchen, an dem sie zusammen arbeiten. Im Raum bleiben zwei Paare, Veronika mit Ivan und Gregor mit Kathi.

Veronika bekommt einen roten Kopf und atmet schwer aus, bleibt erst mal sitzen, sie müssen beide aufgefordert werden, sich zusammen irgendwo hinzusetzen (...). Ivan steht dann als erster auf: „Ja!“ (...) Beide Gruppen warten, bis KL kommt und sie weiter anweist, sie fangen vorher nicht an, miteinander zu reden. KL geht zuerst zu Kathi und Gregor, bald hört man alle drei schallend lachen. Ivan und Veronika schauen herüber, Veronika wieder irgendwie peinlich berührt, ich denke sie fühlt sich nicht wohl so „unter Beobachtung“. (...) KL geht dann noch zu den beiden Anderen. Sie organisiert, was zu tun ist. Sie brauchen Stifte. Veronika geht welche holen auch für Ivan. KL sammelt mit den Beiden Ideen und Veronika schreibt. Als KL weiter geht, sitzen sie und schweigen. (...)

Gregor und Kathi gehen das Ganze abstrakter an, sie haben auf runde Karten geschrieben, was zum Konflikt gehört und zeigen es mir. Kathi geht vorweg. Sie sucht noch nach weiteren Themen /Begriffen und bindet mich ein. Z.B. „Streit“. Ihr fällt auch ein, dass man „sauer“ sein kann. Gregor sieht zu und gibt bestätigende Kommentare. Sie scheinen zusammen weitergearbeitet zu haben, als die KL gegangen ist. (...) Die KL kommt wieder und setzt sich zu Ivan und Veronika. Nach einer Weile auch hier, schallendes Lachen aller drei. KL: „Veronika du hast da eine super Idee gehabt!“ (B_12-07-03, 32-35, 37-38).

Die beiden Paare können die Situation ganz unterschiedlich nutzen, *gemeinsam ist ihnen aber, dass sie nicht anfangen können, miteinander über die aufgetragene Aufgabe zu re-*

den. Auch Kathi und Gregor, die ohne die Fachkraft weitergemacht haben, haben erst miteinander gearbeitet, als und nachdem die Fachkraft zu ihnen gekommen ist.

In einer Aufgabe zum Thema Kooperation sollten die TeilnehmerInnen in Zweiergruppen zusammen erst ein Haus und dann einen Baum malen, ohne zu sprechen. Dabei sind verschiedene Möglichkeiten entstanden, gemeinsam zu einer Lösung zu kommen. Die „Lösungen“ wurden in der großen Gruppe besprochen, jedes Team stellte sein Ergebnis vor. Zwei TeilnehmerInnen haben gemeinsam einen Stift gehalten und ein Haus gemalt, in einer anderen Zweiergruppe wurde abwechselnd am selben Haus gearbeitet, in einer Gruppe wurde am selben Haus mit zwei verschiedenen Farben und abwechselnd gearbeitet und bei einem Tandem hat jedes Teammitglied sein eigenes Haus gemalt. Zwei TeilnehmerInnen schildern, dass sie Probleme hatten, sich ohne zu sprechen abzustimmen: Sie haben sich mit Zeichen verständigt, aber jeder habe andere Gedanken. Das greift die Fachkraft auf, für sie bringt diese Formulierung der TeilnehmerInnen das Problem auf den Punkt: Jeder hat andere Vorstellungen und doch muss man zusammen arbeiten.

Die Arbeitsbesprechungen boten den TeilnehmerInnen die Gelegenheit, gemeinsam in der großen Gruppe, moderiert und angeleitet durch die Fachkräfte Arbeit zu planen und Arbeitsprozesse und Fortbildungsthemen zu rekonstruieren. Das folgende Beispiel ist aus dem Beobachtungsprotokoll einer Besprechung am ersten Tag der zweiten Woche, an dem in der Gruppe der Speiseplan mit Einkaufszettel für die ganze Woche zusammengestellt wurde. Moderiert wird die Besprechung von einer Fachkraft.

„Es wurde für jeden Tag das Essen geplant, als ich komme, steht Gregor noch am Flipchart, er hat den Essensplan und die Tagesaufgaben aufgeschrieben. Die Gruppe ist dabei, für jedes Menü den Einkaufszettel zu machen. Für jeden Tag wird ein eigener Zettel geschrieben, jeder Tag wird von jemand anderem geschrieben, die Zutaten werden diktiert. Als ich dazu komme, ist Boris am Schreiben. Er ist ganz aktiv, schreibt und fragt, was als nächste Zutat kommt, macht selbst auch Vorschläge. Die KL moderiert, fragt nach, was noch zum Essen gebraucht wird, aber erst wenn von den TeilnehmerInnen nichts mehr kommt. Stefan ist der Co-Leiter, eigentlich moderiert er, er kommentiert jede Zutat, wenn sie nicht von ihm selbst genannt wurde - „ja, das könnte auch“ usw. (...) Kathi ist heute Expertin. Sie beurteilt was die anderen als Zutaten nennen, und macht Vorschläge - eher dann, wenn sie direkt gefragt wird. „Nein, das geht nicht“ oder „ja,

das ist gut“. Sie wird auch bei Mengen gefragt und wirkt sicher. Eher umgekehrt, sie zeigt, dass das alles doch kein Problem und normal ist. Einmal sagt sie: überleg doch mal, wir sind 12 Leute!“ (B_12-07-02, 7)“

Dieses Beispiel illustriert, wie sich besonders in dieser Tagesplanung viel Spielraum für die TeilnehmerInnen ergab, sich auf ihre Weise einzubringen. Sie konnten Wissen und Können beitragen und in der Gruppe verschiedene Rollen einnehmen. Inhalt der Besprechung ist die Versorgung (Kochen, Einkaufen), die wir als „dritten Baustein“ der Maßnahme bezeichnet haben. Die Absicht der Fachkräfte, mit dem Baustein der Versorgung die Palette an Anforderungen zu erweitern greift hier. Die Beteiligung ist rege, es geht um Dinge, die die TeilnehmerInnen aus ihrem Alltag kennen. Die TeilnehmerInnen, die sich beteiligen, erleben sich als wirksam in der Situation, im Erarbeiten einer Aufgabe gemeinsam in der Gruppe. In der ersten Woche nahm dieser Bereich in der Planung noch größeren Raum ein, Speiseplan und Einkaufszettel wurden täglich besprochen. Das erschien den Beobachterinnen manchmal langatmig zu werden und zu viel Raum einzunehmen. In der zweiten Woche wurde das dann auf einen Tag reduziert – auch weil der Fokus der Planungen dann stärker auf den Arbeitsaspekten lag.

Im Bereich der *Arbeit* zieht sich „Kooperation“ als roter Faden durch die Maßnahme. In den ersten zwei Wochen war die Herausforderung in wechselnden Zweierteams zusammen zu arbeiten. Die TeilnehmerInnen lernten erst jeder für sich Papier zu schöpfen mit verschiedenen Techniken, sie hatten zu zweit einen gemeinsamen Arbeitsplatz und wechselten sich beim Schöpfen ab. Sie hatten also die Möglichkeit, in der Zweiergruppe jeder für sich zu arbeiten, was die meisten TeilnehmerInnen so auch nutzten. In den Beispielen zur Kommunikation während der Arbeit wurde bereits beschrieben, dass die TeilnehmerInnen sich zu Beginn der Maßnahme in der praktischen Arbeit ganz auf die Anweisungen der Fachkräfte verlassen hatten, auch als sie bereits die Grundtechnik des Schöpfens erlernt hatten. Sie scheinen es nicht gewöhnt zu sein, sich bei der Arbeit untereinander zu verständigen. Dazu noch eine kurze Sequenz aus einem Beobachtungsprotokoll des 6. Tages:

„Kathi und Veronika arbeiten als Einzelgängerinnen, schöpfen nacheinander und jede macht alle Arbeitsgänge für sich. Veronika legt Kathi schon mal „Abgautschtücher“ bereit (ohne Aufforderung), sie bleibt neben Kathi stehen, wenn diese

schöpft. Kathi geht regelrecht zur Seite, wenn Veronika schöpft.“ (B_12-07-02, 19)

Solange es der Arbeitsprozess zuließ, arbeitete Kathi z.B. lieber für sich. Veronika ist bereits auf Zusammenarbeit eingestellt, sie sieht die Arbeit schon als eine gemeinsame an. Es wirkt fast schüchtern, wie sie versucht, Kathi etwas zur Hand zu gehen. Anderen TeilnehmerInnen lag die Zusammenarbeit mehr. Das nächste Beispiel ist vom selben Tag:

„Stefan arbeitet mit Mike zusammen. So zielstrebig er sonst bei der Sache ist, so viel Quatsch macht er heute. Mir kommt es so vor, als ob er mit aller Kraft für Mike eine lustige, angenehme Atmosphäre herstellen wollte. Es wirkt auf mich etwas aufgesetzt. Die beiden haben denn auch ihren Spaß: sie singen Fußballfan-Gesänge von München bis Erfurt und Schlager. Mike bemerkt anerkennend, wie viele Texte Stefan kann. Stefan hat die Regie ganz spielerisch inne, ich finde er tut so, als ob man Mike spielerisch zum Arbeiten bringen müsste, dabei kann er ganz ernsthaft arbeiten - so fand ich jedenfalls die Woche davor. Sie sind aber produktiv, fast tänzerisch schwingt Stefan sich ins Schöpfen ein. Er muss sich scheinbar nicht mehr streng konzentrieren dafür. Mike schaut bei Stefan zu, hängt mit den Ellenbogen auf dem Tisch. Hilft ihm, wenn Stefan ihn anweist. Stefan wechselt mit Mike ab. Wenn Mike schöpft, steht Stefan zur Hilfe bereit, hilft auch ohne Worte. Aber auch Mike kann den Ablauf selbstständig“ (B_12-07-02, 20)

Die Anforderungen an Zusammenarbeit und an Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme sind im Arbeitsbereich im Verlauf der Maßnahme gestiegen. Für die ganze dritte Woche wurden die TeilnehmerInnen von den Fachkräften in bleibende Vierer-Gruppen eingeteilt. Die TeilnehmerInnen erhielten die Aufgabe, sich im Team eigenständig auf eine sinnvolle Arbeitsteilung zu einigen. Explizites Ziel war, dass sie möglichst selbständig in der Gruppe den Arbeitsauftrag erledigten. Die Fachkräfte sollten beim Arbeiten nur noch beratend zur Verfügung stehen. Spätestens jetzt haben sich alle TeilnehmerInnen auf ein gemeinsames Arbeiten eingestellt. Einige TeilnehmerInnen haben die Rollen der Anleitung übernommen, andere haben sich von ihren Kolleginnen anleiten lassen. Die folgenden Textabschnitte sind aus der Tonaufnahme der Besprechung der Arbeitsteilung in den Vierergruppen am ersten Tag der letzten Woche.

*Stefan/ Hat des mit den Bildern geklappt? Oder willst du lieber schöpfen
Mike/Ne äh, sch- äh
Stefan/ Schöpfen oder +Bilder einarbeiten
Mike/ äh äh äh+*

Kathi/ mit Schwamm
Mike/ mit Schwamm
Kathi/ mhm ja mit Schwamm
Mike/ ja Schwamm
Stefan/ Also willst schöpfen
Beobachterin/Nein. den Schwamm benutzen
Stefan/ Den Schwamm?
Kathi/ ja
Martina/ abgautschten
Mike/ abgautschen, abgauschten
Stefan/ achsoo
Kathi/ Weil wir haben nur diese Woche +wir //müssen das schaffen
Stefan/ Kannst du schöpfen?+
Veronika/ Es ist ja unsere letzte Woche
Stefan/ Martina kannst du schöpfen? Also so dass die richtig sind äh die Papierbreite
Martina/ Nicht äh nicht so gut
Stefan/ Und kannst du die Bilder einarbeiten?
Martina/ Auch nicht so gut
Stefan/ Ja müssen wir denn mal gucken wie wir s machen –
Kathi/ haben wir nur diese Woche
Stefan/ Haja, deshalb würde ich ja auch sagen schnell austrinken und dann; achso! Ne. das is ja / dann gleich anfangen (T_12-07-09_4, 18-21, 25-27)
 (...)

Stefan/ Ja: [Name der KL] ist ja jetzt ab heute nicht mehr dabei, ab heute sind wir ja alleine, ab heute müssen wir alles alleine machen.
Kathi/ Oder ab morgen. Ach so ja stimmt, stimmt, stimmt.
Stefan/ Ab der dritten Woche müssen wir ja alles alleine machen (T_12-07-09_4, 85-87)
 (...)

Veronika/ Oh schon wieder zehn nach; wie die, wie die Zeit vergeht? (T_12-07-09_4, 136)

Insgesamt kann gesagt werden, dass mit der Anforderung, einen Kundenauftrag möglichst selbständig zu bearbeiten und sich als Gruppe selbst zu organisieren, ein „Ruck“ durch die Gruppe in Richtung Selbständigkeit und Verantwortung ging. Das zeigt auch dieses Beispiel. Die Teilnehmer verspüren Druck aber auch Lust daran, selbstverantwortlich gute Arbeit zu machen und den Auftrag zu bearbeiten, so unsere Beobachtung. Einige der TeilnehmerInnen nehmen diese Herausforderung voller Spannung an, dafür müssen sie

auch offen klären, wer was kann. Der dazu nötigen Selbsteinschätzung müssen sich alle stellen. Wünsche müssen an die Arbeitsanforderung und an die Fertigkeiten der KollegInnen angepasst werden, darauf lassen sich in der letzten Woche alle TeilnehmerInnen ein. Manche TeilnehmerInnen brauchen Unterstützung von KollegInnen, um ihre Interessen deutlich zu machen. Mike möchte abgautschen und kann das erst nicht ausdrücken, Stefan versteht ihn falsch und Kathi und Martina versuchen, herauszufinden, was er sagen will.

Im Verlauf der Woche gewinnen die TeilnehmerInnen an Selbstvertrauen und Selbstständigkeit bei der Arbeit. Und sie bringen ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen in den Arbeitsbesprechungen ein, wie das folgende Protokoll zur Arbeitsbesprechung des vorletzten Tages zeigt.

„Die KL beginnt die Morgenrunde, Kathi ist sichtlich ungeduldig, sie will anfangen, den Auftrag fertigmachen, stöhnt: „ooch so viel reden, Pausen, warten, wir sind hier doch auf der Arbeit“. Die KL greift das auf, „ja, ich weiß, Sie wollen den Auftrag fertig machen“ und bittet sie um etwas Geduld. Es sollen erst noch die Aufgaben für den Tag abgesprochen und verteilt werden. Die KL geht den Plan durch, Aufgaben werden gesammelt, verteilt und die Reihenfolge besprochen. Stefan und Martina beteiligen sich vor allem. Vereinzelt auch die Anderen. Als es um die Reihenfolge ging, sagt Ivan: den Auftrag zuerst. Mike will Kathi helfen beim Nieten, will ihr das Papier hinhalten, Papier schneiden. Boris will die Karten durchsehen. Hier muss z.T. begründet werden, wer warum was machen will! Kathi bleibt unruhig und steht schließlich auf, die KL macht schneller und beendet bald darauf die Besprechung. Alle gehen in die Werkstatt.“(B_12-07-12_12-18)

Auch wenn Druck da ist, Kathi muss sich dem Gruppentempo und dem Bedarf der Gruppe anpassen. Das ist für sie eine Herausforderung. Ihr ist das tägliche Abstimmen der Abläufe zu viel, sie würde gerne direkt an die von ihr übernommene Aufgabe gehen. Sie findet Verständnis bei der Fachkraft, es wird ihr aber auch abgefordert, die nötige Geduld aufzubringen. Auch die anderen TeilnehmerInnen haben Vorstellungen, was sie machen wollen und das soll gemeinsam aufeinander abgestimmt werden. An der Beteiligung der TeilnehmerInnen an dieser Besprechung ist eine Dynamik zu sehen, die sich besonders in der dritten Woche entwickelt hat – eine Dynamik des Eigeninteresses an der Fertigstellung des Auftrags.

In dieser Woche konnten auch viele kurze Szenen der Eigeninitiative der TeilnehmerInnen beobachtet werden. Die folgenden Beispiele sind aus dem Protokoll der Beobachtung am vorletzten Tag in der Werkstatt. Es ist Besuch da, die TeilnehmerInnen zeigen die Werkstatt und die Arbeiten. Manche TeilnehmerInnen setzen sich davon ab, sie arbeiten aus eigenem Interesse an den anliegenden Aufgaben weiter.

Kathi wendet sich ungeachtet des Besuchs an Mike und geht mit ihm an die Arbeit: „Komm Mike“ - er „darf“ jetzt die Visitenkarten der Teilnehmer fertigmachen und sie hilft ihm dabei: sie schaut konzentriert zu und gibt ihm kurze, knappe, ein-silbige Hinweise, „umdrehen“, „höher“ usw. Als sie fertig sind, geht Mike zur Arbeit vom Vormittag - beteiligt sich weiterhin nicht am Besuch, er schwenkt die Tücher im Wasser und bürstet sie aus. Veronika geht dazu und fragt ihn: „was kann ich machen?“ Mike weist sie ein, sie bürstet dann die Tücher aus.“(B_12-07-12, 89-90)

Die KL hat angefangen weiterzuarbeiten, glättet die Abgautschtücher. Boris und Kathi klinken sich da ohne Aufforderung ein. (B_12-07-12, 95)

Fazit

Verbindung der Einheiten. Deutlich wurde, dass die Form der Zusammenarbeit, d.h. arbeitsteilig an einem Produkt zu arbeiten, für die meisten der TeilnehmerInnen neu war. Die Kooperation sowohl auf der Arbeitsebene als auch im Bearbeiten der gestellten Aufgaben bei der Fortbildung musste erst (kennen-)gelernt werden.

Alle TeilnehmerInnen haben neue, vielfältige Erfahrungen in verschiedenen Kooperationsvarianten gemacht, dabei stand im Vordergrund die Frage, welche Stärken und Schwächen habe ich und welche Stärken und Schwächen hat der andere, wie können wir uns ergänzen und gegenseitig bereichern. Dabei sind auch Konflikte entstanden. Die Besprechungen wurden dazu genutzt, die Grenzen und Möglichkeiten anhand von Konflikten auszuloten. Ein Anliegen der Fachkräfte war es auch, mit bekannten Routinen zu brechen und sich eben auf neue Konstellationen einzulassen. Zu Beginn der Maßnahme haben die TeilnehmerInnen, wenn sie die Wahl dazu hatten, sich als Arbeitspartner diejenigen TeilnehmerInnen ausgewählt, die sie aus der Werkstatt am besten kannten. In der letzten Woche konnte beobachtet werden, dass die TeilnehmerInnen wesentlich flexibler und offener wurden.

Nutzung. Die Möglichkeit, selbständig zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen, steigert sich im Verlauf der Maßnahme. Sie kann nicht von allen TeilnehmerInnen gleichermaßen genutzt werden. Die TeilnehmerInnen, die sie nutzen, schätzen diese Gelegenheit sehr. Besonders ein Teilnehmer (Stefan) hat sich bald sehr verantwortlich für den Prozess gemacht und hat die Chancen mit zu denken und die Arbeit mit zu strukturieren für sich und auch für die Anleitung von anderen genutzt. Andere haben sich erst nach und nach auf das Gruppengeschehen eingelassen und Verantwortung übernommen. Besonders Kathi hat mit der Bearbeitung des Kundenauftrags die Möglichkeit genutzt, Verantwortung nicht nur für die eigene Arbeit, für einzelne Arbeitsschritte, sondern für die Gruppe und das Produkt zu übernehmen. Sie hat sich nicht gerne auf die Gruppe eingelassen, saß die erste Woche z.B. immer etwas abseits. Mit dem Fokus auf den Kundenauftrag konnte sie das überwinden (siehe auch Einzelauswertung, Kap. 3.3.2.). Andere TeilnehmerInnen (Ivan und Mike) haben bis zum Schluss die Verantwortung den anderen überlassen. Sie ließen sich anleiten, zuerst von den Fachkräften dann von den KollegInnen.

3.3.1.3 Konflikt- und Kritikfähigkeit

Ausgangslage. Konflikt- und Kritikfähigkeit ist eine Kompetenz, die für Kooperation und Verantwortungsübernahme notwendig ist, insofern hängt sie eng mit den Themen Kooperation und Verantwortung im vorigen Kapitel zusammen. Konflikt- und Kritikfähigkeit kann nur gelernt werden, wenn Konflikte ausgetragen und bearbeitet (reflektiert) werden. Dazu muss erst einmal ein Klima geschaffen werden, in dem Konflikte auftreten dürfen. Mit der Arbeitsstruktur der verschiedenen Anforderungen an Kooperationsbereitschaft wird bewusst die Entstehung von Konflikten begünstigt. Ein hoher Konformitätsdruck, dem die TeilnehmerInnen ansonsten ausgesetzt sind (so unsere These) soll gemindert werden. TeilnehmerInnen sollen sich an den Strukturen und an Personen offen „reiben“ dürfen. Als Lernziele nennen die Fachkräfte in ihrem Konzept die Fähigkeit, Kritik anzunehmen und ausüben zu können. Die TeilnehmerInnen sollen dem Konzept nach lernen Kritik anzunehmen, „ohne „persönlich verletzt oder verängstigt zu reagieren“. Sie sollen sich ausreichend abgrenzen können, so dass Kritik sie nicht als Personen in Frage stellt. Die Fachkräfte legen Wert darauf, dass Konflikte ausgetragen werden können, Teilneh-

merInnen sollen lernen, Kritik und Konflikte auszuhalten, zu verhandeln, sich gegenseitig zu verstehen.

Beschreibung des Lernarrangements. Konflikte können durch verschiedene Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in der Maßnahme entstehen. Die Fachkräfte halten sich in der Moderation der *Gruppenkommunikation* bewusst zurück und greifen so wenig wie möglich regulierend und intervenierend ein. Es entstehen Lücken, in die TeilnehmerInnen hinein springen. Die Fachkräfte spiegeln und beschreiben Gruppenprozesse. Die TeilnehmerInnen werden auch herausgefordert, durch den Wechsel in den Konstellationen der Zusammenarbeit. Sie müssen explizit auch mit KollegInnen arbeiten, die ihnen „nicht so passen“. Im Bereich der Arbeit können Konflikte auch dann eher virulent werden, als sich die Fachkräfte aus der Anleitung mehr und mehr zurückziehen. Die TeilnehmerInnen müssen sich dann konkret in den Arbeitsprozessen absprechen, verhandeln und einigen. Sie müssen auch ihre Arbeit gegenseitig beurteilen.

Schließlich wird das Thema „Konflikte“ auch in der Fortbildung behandelt. TeilnehmerInnen können z.B. in Rollenspielen Konflikte im Modus des „Als-Ob“ erleben. Sie können Probehandeln. Das fördert die Symbolisierungsfähigkeit.

Im Kompetenzfeld Konflikt- und Kritikfähigkeit wirkt sich die Verbindung der Bausteine „Arbeit“ und „Fortbildung“ besonders produktiv und lernfördernd aus. Konflikte können am gleichen Ort besprochen und reflektiert werden, an dem sie auftauchen. Eine Rollen-kollision der Fachkräfte („Arbeitgeber“ und „Supervisorin“ gleichzeitig zu sein) wird dadurch stark entschärft, dass die Fachkräfte meist nur abwechselnd da sind. Hilfreich ist auch, dass die Rollen von den Schwerpunkten her aufgeteilt sind. Eine Fachkraft ist mehr für den Bereich Arbeit, die andere mehr für den Bereich der Fortbildung zuständig (ganz vermeiden kann man eine Kollision nicht).

Konkrete Anforderungssituationen (Themen und Beispiele).

Bei der thematischen Bearbeitung des Themas Konflikte wurde mit Rollenspielen und der Diskussion von fiktiven Konflikten gearbeitet. Bei solchen Diskussion entstand in der Gruppe regelmäßig eine Auseinandersetzung um ein reales Problem der TeilnehmerInnen aus ihrem Arbeitsbereich in der Werkstatt. Von diesem Rollenspiel erzählt die Gruppe

und die Fachkraft an den beiden Tagen darauf einmal einer Besucherin (bei der Beschreibung „was wir hier machen“) und einer der Beobachterinnen (die nicht anwesend waren)²⁵.

Die Gruppe und die KL berichten: Die KL stellte zur Diskussion, dass man sich bei Konflikten auch Hilfe holen kann. Stefan fand, man solle Sachen selber regeln, empfindet alles andere als „petzen“. Die KL begann ein Rollenspiel und stellte einen Konflikt dar, sie spielte eine Rolle, in der ihre Hilflosigkeit immer deutlicher spürbar wurde. Sie sprach lauter; Martina hielt es irgendwann nicht mehr aus und sagte laut dazwischen "Stop!". („Stop“ war als Zeichen vereinbart worden, wenn jemand im Rollenspiel in die Situation hineingehen wollte). Stefan redete dann weiter; erklärte, wie er den Konflikt lösen würde: rausgehen, sich beruhigen. „Aus-Zeit“. (Inhalt_12-07-11, 347)

Die KL erzählt, als sie selbst im Rollenspiel aufgestanden sei und gesagt habe, „ich hole jetzt Hilfe“, sei es total still gewesen, die „Lösung“ Hilfe holen sei wie eine Drohung gewesen. In der Diskussion danach sei das Thema dann eher das „Petzen“ gewesen, weniger das „Sich-hilflos-fühlen“ in einem Konflikt. (vgl. Inhalt_12-07-12_2, Z. 5-10).

An diesem Beispiel zeigt sich, dass das Thema Konflikte so aufbereitet wurde, dass die TeilnehmerInnen den Transfer zu ihrem Alltag bilden konnten. Mehr noch, sie wollten dann ein typisches Problem ihres Arbeitsalltags besprechen und vor allem Handlungsmöglichkeiten ausprobieren (Probearbeiten). Spannend ist, dass die „Lösung“ der Fachkraft von ihr selbst, in ihrer Wahrnehmung der Reaktion der TeilnehmerInnen, wie eine Drohung empfunden wurde. Vorsichtig kann man hier annehmen, dass die TeilnehmerInnen unter Druck stehen, Konflikte zu vermeiden bzw. nicht „öffentlich“ zu machen.

Im Folgenden sollen noch zwei Beispiele für die Verbindung eines konkreten Konflikts mit seiner Bearbeitung im Fortbildungsteil gegeben werden. Beide Beispiele sind aus dem Transkript der Tonaufnahme zu einer Fortbildungseinheit zum Thema „Konflikte“ am siebten Tag der Maßnahme.

Im ersten Beispiel führt die Fachkraft (hier im Beispiel KL3) in das Fortbildungsthema „Konflikte“ ein. Sogleich erzählen die TeilnehmerInnen davon, dass Sie „gestern“ einen

²⁵ Als Datenmaterial sind diese Sequenzen als Tonaufnahme vorhanden, Inhalte wurden schriftlich zusammengefasst, kurze Sequenzen zusätzlich transkribiert.

Konflikt hatten „mit“ der Fachkraft, die gestern die Besprechungen geleitet hat (hier im Beispiel KL2 genannt). Bei der Einteilung der Tandems habe es um das Verhalten einer Teilnehmerin Streit gegeben. Daraus hat es eine Diskussion um das Verhalten der Teilnehmerin in der Gruppe gegeben.

Stefan/ zum Beispiel gestern hatten wir nen Konflikt äh nen kleinen Konflikt mit [Name der KL2]. Weil äh wir äh alle irgendwie mit Martina äh nicht äh weil, äh arbeiten; wie kann man das; wie kann man das sagen [Name der KL1](3 Sek Pause) arbeiten war ja nicht so richtig + weil nirgends

Kathi/ Wegen zusammenarbeiten+

KL1/ Ja, es ging um die die Teams, ne?

Stefan/ diese Teamarbeit mit äh Martina irgendwie nicht so richtig klappt und deswegen hatten wir n kleinen Konflikt mit [Name der KL2]. Weil sie uns dann erklärt hat, dass das so äh nicht geht und dass wir ne Gruppe sind und dass wir auch ähm, in der gruppe zusammenarbeiten müssen. Und dass wir auch Martina äh dass sie das versteht, dass uns vielleicht das manchmal auf die Nerven geht wenn Martina so viel redet oder so. Aber dass wir dann irgendwie auch so zeigen können irgendwie mit der Hand, dass sie jetzt äh nicht so viel reden soll oder dass jetzt jemand anders dran ist. Aber dass wir trotzdem irgendwie zusammen in einer Gruppe sind.

KL2/ Mit der Hand was heißt das, haben Sie da ne Abmachung?(T_12-07-03_1_b, 20-24)

Interessant ist hier zunächst, dass Stefan einen Konflikt mit einer Kollegin schildert und es als Konflikt mit der Fachkraft darstellt. Die Fachkraft hatte am Vortag einen Konflikt *in der Gruppe* aufgegriffen und mit den TeilnehmerInnen eine Lösung erarbeitet, mit dem Ziel, Zusammenarbeit (wieder) möglich zu machen. Martina solle ein Zeichen bekommen, wenn sie nach dem Empfinden der Gruppe zu viel und zu laut spricht (wenn die Gruppe sich gestört fühlt). Die Gruppe solle sie nicht ausgrenzen. Es scheint für Stefan schwer zu sein, den Konflikt mit der Kollegin so klar als Konflikt *mit ihr* darzustellen. Mit dem Umweg „Konflikt mit KL2“ und der Unterstützung durch „KL1“ („Ja, es ging um die Teams, ne?“) ging es dann doch. Und er kann die „Lösung“ des Konflikts benennen. Ein Konflikt mit der Fachkraft „KL1“ war es insofern, als diese mit der Art, wie die Gruppe mit dem Konflikt mit ihrer Kollegin (Martina) umging, nicht einverstanden war. Sie spiegelte ihnen, was sie taten (sie grenzten aus) und wies sie darauf hin, dass es nötig sei, die Zusammenarbeit (wieder) möglich zu machen.

Sie fragt nach und erkundet die Situation („*Mit der Hand, was heißt das, haben Sie da ne Abmachung?*“). Das Beispiel steht insofern auch dafür, dass die TeilnehmerInnen lernen, explizit zu machen, was sie meinen (s.o.). Und zwar so, dass jemand, der den Kontext nicht kennt, es verstehen kann.

Die Fachkraft erkundet weiter und rekonstruiert mit den anderen TeilnehmerInnen zusammen, was passiert ist und worum es ging. Sie erklärt, was sie verstanden hat. Dabei bricht erneut ein Konflikt in der Gruppe auf.

KL/ Ist ok? also ich versteh das jetzt so. dass sie gestern darüber gesprochen haben wer mit wem zusammen arbeitet.

Martina/ Genau. Und da hat die ähm hat die, sie! gesagt

KL/ Die Kathi

Martina/ Die Kathi

Kathi/ Ich heiße nicht „sie“

KL/ Langsam, sie hat nichts gesagt Kathi

Martina/ Die Kathi hat gesagt nee nee nee ich will mit ihr nur arbeiten

KL/ Ok

Martina/ Und nicht mit Anderen

Kathi/ Na und? Wo ist das Problem

Stefan/ Nee das äh war jetzt aber dann nicht dieser Konflikt ges-; gestern von uns

Kathi/ Das ist doch meine Entscheidung was ich will

Stefan/ Genau. Und das war ja dann auch ok. Es ging jetzt darum, gestern Nachmittag wo du äh dann sagen solltest mit wem du! gerne zusammen arbeitest und wo Ivan äh Kathi und ich dann irgendwie, uns zusammen getan haben und gegen dich dann warn. Und darum! hatte sich dann [Name der KL] eingeschaltet und hatte dann gesagt dass das nicht geht und dass wir, äh ne Gruppe sind (...)

Martina/ Genau. +das war s (T_12-07-03_1_b, 67-79)

Als im Rahmen der gemeinsamen Rekonstruktion ein Konflikt aufbricht, der zwischen Martina und Kathi „schwelt“, muss die Fachkraft kurz regulieren. Dass die Fachkraft hier so schnell eingreift, lässt darauf schließen, dass der Konflikt bekannt ist. Und so ist es auch, Kathi und Martina reagierten von Anfang an immer wieder einmal sehr empfindlich aufeinander (Martina spricht von ihr als „die“, korrigiert sich aber sofort. Trotzdem reagiert Kathi auf die für sie offensichtlich abschätzig wirkende Redeweise). Die Fachkraft reguliert, in dem sie ihre Wahrnehmung auf der Sachebene mitteilt: „*Langsam, sie hat nichts gesagt Kathi*“. Dabei belässt sie es aber, Kathi akzeptiert das und Martina kann weiter aus ihrer Sicht erzählen. Kathi geht dann wieder in die Diskussion. Jetzt reguliert

Stefan und erläutert aus seiner Sicht, worum es ging. Die Probleme zwischen Kathi und Martina sind für ihn ein separates Thema. Der Konflikt, den er meinte, war die Ausgrenzung Martinas durch mehrere TeilnehmerInnen der Gruppe, bei der er selbst auch beteiligt war. Das wird von Martina dann so bestätigt.

Im weiteren Verlauf nutzt die Fachkraft diese Erzählung und erklärt den TeilnehmerInnen, dass es in Arbeitskontexten unumgänglich ist, mit Menschen zusammen zu arbeiten, die einem nicht behagen. Sie wirbt schließlich darum, dass die TeilnehmerInnen sich darauf einlassen, in verschiedenen Konstellationen zu arbeiten und *begründet* warum die Fachkräfte die TeilnehmerInnen bewusst in verschiedenen Tandemkonstellationen arbeiten lassen, die die Fachkräfte bestimmen. Die Fachkraft macht mit ihrer Erläuterung die Absicht, die hinter den Entscheidungen der Fachkräfte steht, deutlich und behandelt die TeilnehmerInnen als mündige Subjekte.

Im zweiten Beispiel aus derselben Fortbildungseinheit geht es um eine *Regel*, die einige in der dritten Woche der Maßnahme neu aufgestellt haben. Am ersten Tag der Maßnahme wurden Regeln vereinbart, die auf einem Plakat festgehalten wurden. Ein Teilnehmer hat die neue Regel auf dem Plakat ergänzt. Wie oben unter „Kooperation“ ausgeführt wurde, haben die TeilnehmerInnen damit versucht, eine Unstimmigkeit selbst mit dieser neuen Regel zu lösen. Sie konnten also diese Funktion der Regeln erfassen und für sich nutzen. Zu Beginn der morgendlichen Besprechung fällt der Fachkraft auf, dass eine neue Regel aufgestellt wurde. Sie fragt nach und erkundigt sich, wie es zu dieser Regel kam.

„KL/ Ok. Gibt es neue Regeln? Das würde mich interessieren.

Stefan/ Heute eine, aber die ist noch nicht so richtig abgesprochen und sowas. Dass also während wir hier sind keine Cola mehr getrunken wird.

KL/ Das! ist eine Regel?

Stefan/ Jaa aber die ist noch nicht richtig abgesprochen. Weil die so ziemlich aufgedreht waren, weil die gestern ziemlich aufgedreht waren die zwei

Martina/ Gestern waren die zwei äh, tierisch aufgedreht

KL/ Und da haben sie diese, wer hat das denn aufgeschrieben?

Stefan/ Ich hab 's aufgeschrieben

Martina/ Hier der, der Stefan

Stefan/ Aber, ähm, dann irgendwie äh hat man dann noch nicht noch einmal groß drüber gesprochen.

KL/ Aha. Haben Sie das denn; Sie haben das nicht miteinander besprochen.

Stefan/ Nicht groß. Also schon ein bisschen
KL/ Was heißt nicht groß
Stefan/ Also ich hatte nur mit Gregor und äh Boris, und Martina [mich besprochen (G.U.)].
Gregor/ Also haben es jetzt /(UV)
Stefan/ Also ohne Veronica; Also ohne hier groß in der Gruppe
KL/ Ach so, ihr habt s in der kleinen Gruppe besprochen,
Stefan/ genau
KL/ Dann haben Sie, habt ihr es schon mal aufgeschrieben
Stefan/ Ich hab es aufgeschrieben genau
KL/ Okay weil ich davon ausgehe, das was da steht!
Stefan/ Nee, ist noch nicht ganz
KL/ Also das heißt, wir müssen das noch klären
Stefan/ Genau
KL/ Ja?
Stefan/ Genau (T_12-07-03_1_a, 122-146)

Die Einleitung der Fachkraft zeigt, dass sie es ernst damit gemeint hat, dass die TeilnehmerInnen neue Regeln setzen können, wenn sie einen Bedarf dafür feststellen. Stefan macht als erstes deutlich, dass er weiß, dass neue Regeln „eigentlich“ mit der ganzen Gruppe abgesprochen werden müssten. Erst danach nennt er die Regel und begründet sie, nachdem die Fachkraft erstaunt nachfragt. Einige TeilnehmerInnen seien „ziemlich aufgedreht“ gewesen, deshalb hatten andere TeilnehmerInnen überlegt, es könne sinnvoll sein, die Cola zu „verbieten“. Die Fachkraft rekonstruiert jetzt mit den TeilnehmerInnen, wie es dazu kam, dass Stefan die Regel schließlich aufgeschrieben hat. Damit wird der ganzen Gruppe der Umgang mit dem Konflikt noch einmal gespiegelt. Die Fachkraft arbeitet schließlich heraus, dass da noch ein Klärungsbedarf besteht.

Daraufhin (hier nicht dargestellt) flammt kurz eine Diskussion der Regel auf und es wird auch durch das Nachfragen der Fachkraft klar, dass der betroffene Teilnehmer mit der Regel nicht einverstanden ist. Der Konflikt wurde damit erst offen gelegt. Daraufhin beginnt Stefan zu verhandeln.

Stefan/ Oder auch man könnt ja auch drüber Kompromiss dass man nur noch eine Cola pro tag
KL/ Was ist denn ein Kompromiss
Stefan/Kompromiss ist, äh irgendwie
KL/ Lass doch mal jemand anders antworten ne, Stefan. Was ist ein Kompromiss?

Mike/ äh äh
Martina/ Dass derjenige eingeht, da drauf, hin-
KL/ eingeht da drauf. Ja stimmt das ist schon mal gut. -
Martina/ Und dass der des akzeptieren muss -
Stefan/ nee das ist
Martina/ dass er das äh, dass er das ähm, kapiert
Stefan/ nee ein Kompromiss;
Martina/ doch! Des ist auch sowas
Stefan/ Ja auch, ja auch, aber ein Kompromiss ist, ähm, wenn äh zwei Leute, ähm
verschiedene Meinungen haben und dann aber versuchen irgendwie;
Kathi/ zusammen zu akzeptieren
Stefan/Zusammen zu akzeptieren ja irgendwie, eine Meinung eigentlich zu haben.
Und weil und weil das schwierig geht, sagt man dann irgendwie man könnte auch
nen Kompromiss irgendwie schließen dazwischen, dass es irgendwie dazwischen
irgendwas gibt
Martina/ aber dem Mike, dem Mike, dem geht's da rein da raus
KL/ Martina das ist
Stefan/ Das weißt du doch gar nicht. Mike hat doch grade gesagt das ist ne gute
Idee
KL/ Ich mach Ihnen einen Vorschlag.
Stefan/ ja
KL/ Ja? Das ist nämlich jetzt genau ein super Thema für das, was ich mit ihnen
heute Morgen erarbeiten wollte, über was ich mit ihnen arbeiten wollte ja?
Stefan/ ja
KL/ ja?
Stefan/ ja
 (...)

KL/ Und ich würde Ihnen vorschlagen, am Ende der Übung, die wir gemeinsam
machen, schauen wir uns nochmal die Regeln an? Und dann entscheiden Sie sich,
wie wir damit umgehen, wie Sie damit umgehen. Wäre das so für Sie in Ordnung?
 (T_12-07-03_1_a, 161-189)

Die Fachkraft nutzt die Gelegenheit der Unstimmigkeit in der Gruppe dafür, den Begriff „Kompromiss“ zu klären. Sie lässt die TeilnehmerInnen miteinander daran arbeiten. Eine Teilnehmerin, Martina, kommt dabei gleich wieder auf den Konflikt, der zur Regel geführt hat zu sprechen (*aber dem Mike, dem Mike, dem geht's da rein da raus*) worauf Stefan einsteigt und anfängt zu argumentieren. Hier bricht die Fachkraft ab und bietet an, die für heute ohnehin schon vorgesehene Übung zum Thema Konflikte zu machen. Mit dem „Rüstzeug“ dieser Übung soll dann der aktuelle Konflikt noch einmal besprochen werden.

Diese Situation wird zur idealen Lernsituation: ein subjektiv hoch bedeutsames Thema wird mit dem Bildungsthema „Umgang mit Konflikten“ verbunden. Die TeilnehmerInnen haben bereits mit Rüstzeug aus der Fortbildung versucht, einen Konflikt (TeilnehmerInnen trinken Cola und sind davon so aufgedreht, dass sie die anderen stören) zu lösen. Sie mussten jetzt feststellen, dass das nicht befriedigend für alle Gruppenmitglieder war. Das Rüstzeug, das sie angewendet haben, ist das Aufstellen der Regel. Das ist ein Versuch, den Konflikt ohne die Fachkräfte selbst zu regeln. Sie haben also versucht selbst Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen. In der Rekonstruktion ihres Vorgehens können sie lernen, was „gefehlt“ hat: Die Abstimmung mit der Gruppe. Und sie können einen hilfreichen Begriff klären, den sie ebenfalls in der Fortbildung schon gelernt hatten: den Begriff „Kompromiss“.

Die Fachkraft vermeidet nun, selbst die „Lösung“ des Konflikts um das Verhalten der TeilnehmerInnen und um die Regel in die Hand zu nehmen, sie will zuerst weiteres „Werkzeug“ zum Umgang damit vermitteln. Damit soll dann neu über den Umgang mit der Unstimmigkeit zur neuen Regel beraten werden.

Die Fachkraft teilt im weiteren Verlauf (hier nicht dargestellt) ein Arbeitsblatt aus, auf dem in Bildern ein Konflikt geschildert wird. In Zweiergruppen sollen sich die TeilnehmerInnen überlegen, wie dieser Konflikt weitergehen und wie er gelöst werden könnte. Im Plenum werden dann die „Lösungen“ vorgestellt. Die Beispiellösungen werden ausführlich besprochen, darunter auch der Fall, was getan werden kann, wenn keiner nachgeben will. Dann erinnert Stefan an die noch ausstehende Einigung. Als die Diskussion neu aufflammt, schafft die Fachkraft den Transfer von der Übung zum aktuellen Konflikt:

KL/ Ja Kathi Ihnen ist es ja egal, haben Sie gesagt

Kathi/ Ja

KL/ Aber vielen ist es nicht egal. Und jetzt haben Sie ja, also das was Sie jetzt an Lösungen hier für den Streit [fiktiver Konflikt der Übung. G.U.] haben können sie ja hier verwenden! Heißt

Stefan/ Kompromiss

KL/ es gibt die Möglichkeit zu sagen: Keine Cola. Es gibt die Möglichkeit zu sagen, okay wir schränken es ein, eine Cola. Ja? Oder Sie sagen es ist egal wir machen unser Ding, dann trink deine Cola. Oder, was gibt es noch für ne Möglichkeit.“ (T_12-07-03_c, 297-301)

Schließlich schlägt Stefan eine Abstimmung vor. Die TeilnehmerInnen stimmen ab, es entsteht ein Patt und die Regel muss daraufhin gestrichen werden.

Zum Schluss soll noch ein Beispiel aus dem Arbeitsbereich gegeben werden. Zum Einen kann darin gezeigt werden, dass die Übernahme der Rolle als „Leiter“ durch TeilnehmerInnen Konfliktfelder eröffnet hat und zum Anderen, dass TeilnehmerInnen Inhalte der Fortbildung auf Konflikte in der Praxis übertragen. Die Szene in der Werkstatt wurde beobachtet und protokolliert am vorletzten Tag der Maßnahme.

Als die Karten ausgesucht sind, gehen die TeilnehmerInnen daran, das Wasser aus dem Papierbrei zu drücken. Die KL hält sich jetzt ganz zurück, die TeilnehmerInnen organisieren sich selbst. Bzw. Stefan organisiert. Er teilt ein und richtet die Arbeit bei den Spülbecken ein. Martina würde gerne etwas anders machen, wird Stefan gegenüber laut und will die KL fragen gehen. Auch Stefan wird laut und sagt, sie könnten das doch mal unter sich klären! Martina kriegt sich schnaubend ein - was ich erstaunlich finde - und macht, was Stefan gesagt hat. Sie grummelt noch ein wenig vor sich hin, dann kann sie aber scheinbar loslassen.(B_12-07-12, 31)

Martina ist mit der Einteilung, die Stefan vornimmt, nicht einverstanden. Sie würde das gerne an „höherer Stelle“ klären. Damit missachtet sie die Rolle des Anleiters, die Stefan sich selbst angeeignet hat. Stefan kämpft dafür, dass er in seiner Rolle anerkannt wird. Er kann sich dabei einerseits auf die Anweisung der Fachkräfte berufen, dass die Gruppe sich in der letzten Woche möglichst selbst organisieren soll und andererseits auf das Rollenspiel zum „Petzen“ das oben geschildert wurde. Der Hinweis, sie „*könnten das doch mal unter sich klären*“ kann sich auf beides beziehen und scheinbar hilft dieser Hinweis Martina tatsächlich, „umzuschalten“ und die Anleitung Stefans zu akzeptieren.

Fazit

In der Maßnahme wurde die Möglichkeit gegeben, Konflikte entstehen zu lassen, sie auszutragen und sie zu reflektieren. Konflikte sollten nicht vermieden werden, im Gegenteil. Möglich wurde das durch Lücken in der Anleitung durch die Fachkräfte, die Eigenverantwortung forderten. TeilnehmerInnen konnten neue Rollen ausprobieren, wie diejenige der Leitung. Die Fachkräfte bieten nicht schnelle Konfliktlösungen an, sondern rekonstru-

ieren und reflektieren Konflikte als „willkommenen“ Lernanlass. Sie entlasten die TeilnehmerInnen von einem Konformitätsdruck, so unsere These. Das erleichterte das „Üben“ mit *Kritik* aus der Gruppe und mit Konflikten umzugehen. Es entstand ein „konfliktfreundliches“ Klima.

Verbindung der Einheiten. Die Kopplung von Fortbildung und Praktikum hat sich besonders im Kompetenzbereich „Konflikt- und Kritikfähigkeit“ als gewinnbringend erwiesen. Einige TeilnehmerInnen haben von sich aus von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, über Konflikte zu sprechen. Dabei konnte teilweise ein großes Bedürfnis nach Harmonie beobachtet werden, aber auch die Schwierigkeit, Positionen klar zu machen und zu verhandeln. Hier konnten die Fachkräfte viel unterstützen.

Nutzung. Die Arbeitsweise der Fachkräfte, Konflikte erst einmal zu erkunden und zu rekonstruieren hat dazu beigetragen, dass TeilnehmerInnen den Transfer von vermitteltem Wissen zur Praxis und umgekehrt bilden konnten. Sie konnten die Gelegenheit nutzen, konkrete Konflikte in der Gruppe zu rekonstruieren.

Auch hier sind die Lernerfahrungen unterschiedlich. Es wird deutlich, dass alle TeilnehmerInnen auf unterschiedlicher Basis Schwierigkeiten mit dem Umgang mit Kritik und mit Konflikten haben. Manche TeilnehmerInnen wirken eher harmoniebedürftig, andere wirken angriffslustig. Was sich für alle TeilnehmerInnen sagen lässt ist, dass sich ihnen ein intensives Übungsfeld eröffnet hat. Ihr Umgang damit war davon geprägt, welche Kompetenzen sie bereits mitbringen. Das ist auch nicht anders zu erwarten. Kritik und Konfliktfähigkeit ist u.E. so eng mit der Persönlichkeit verknüpft, dass sich das nicht in einer Maßnahme grundlegend ändern lässt. Dass sie damit aber in einer offenen, „konfliktfreundlichen“ Atmosphäre konfrontiert sind, mit der Möglichkeit der Reflexion, macht wichtige neue Erfahrungen möglich.

3.3.2 Einzelauswertung zu TeilnehmerInnen/ Verlaufsbeschreibung

3.3.2.1 Teilnehmer A – Gregor

Gregor arbeitet im BBB, mit zwei weiteren Teilnehmern aus der Gruppe. Die anderen fünf TeilnehmerInnen waren ihm weitestgehend unbekannt. Er ist zunächst unsicher in

der Gruppe und braucht relativ lange, sich auf Gruppenprozesse einzulassen. Er übernimmt häufig die Rolle eines unbeteiligten Beobachters, der dann und wann bissige Kommentare macht. Er hat einen sarkastischen, einen sich selbst angreifenden Humor. Gregor ist intellektuell im Vergleich zu den Anderen sehr „fit“ und bezeichnet sich selbst als „wandelndes Lexikon“. Dieser Selbstanspruch steht ihm bisweilen im Weg und macht ihn manchmal zu einem misshandelten Gruppenmitglied. Er sieht für sich selbst eine berufliche Perspektive außerhalb der Werkstatt.

„KL: Und bei dir Gregor? Gregor: Ich kann mir vorstellen draußen zu arbeiten. KL: Hast du da eine Vorstellung, was das sein könnte? Gregor: Ich hatte mal die Vorstellung im Büro, eine Bürotätigkeit. KL: Bist du am Computer eigentlich gut, oder? Gregor: Ja, so ein bisschen“ (T_12-07-10_1_=9.07., 449-457)

Seine Formulierung „hatte mal die Vorstellung“ zeigt seine große Unsicherheit. Er traut sich selbst nicht so viel zu. Insofern schätzt er den geschützten Rahmen der Werkstatt. Im Laufe seiner schulischen Erfahrungen hatte er immer wieder ausgrenzende Erfahrungen gemacht. Die Arbeit in der Werkstatt gibt ihm zwar Halt, aber er fühlt sich anders als die anderen in der Werkstatt, so klagt er auch über verschiedene Aspekte seiner Arbeitsbedingungen.

„Gregor: „Ja mir hat es hier sehr gut gefallen: - und, ich finde es schade, dass es rum ist, auch weil – haja, die Arbeit ist halt sehr anstrengend in der Werkstatt und die Leute gehen mir da halt meistens auf den Geist. Hier war es halt ziemlich ruhig da konnte man sich konzentrieren“. (T_12-07-13_2, 42ff, Reflexionsrunde.)

Gregor sagt von sich, dass er schon häufiger schlechte Erfahrungen in Gruppen gemacht und in der Schule gemobbt worden sei. Die für ihn wichtigen Förderbereiche aus Sicht der Kursleiter, die wir im Material finden konnten, waren u.a. positive Gruppenerfahrung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Verantwortung übernehmen, die eigenen Stärken (in diesem Fall vor allem intellektuelle Kompetenz) in die Gruppe einbringen.

In einer fremden Gruppenkonstellation von sich selbst zu sprechen, ist ihm am Anfang schwer gefallen, so kann er in der ersten Vorstellungsrunde nur auf mehrfache Nachfrage von seinen Praktika, die er schon gemacht hat, erzählen. Für ihn war es eine Lernanforderung, sich auf die unterschiedlichen Teamkonstellationen einzulassen und sich aktiv am Gruppengeschehen zu beteiligen. Er konnte diese Anforderungen gut für sich nutzen.

Aufgrund der positiven Gruppenerfahrung in der Maßnahme ist es ihm im Laufe der drei Wochen gelungen, mehr aus sich raus zu gehen und sich zu zeigen. In der Abschlussrunde fasst er zusammen: „*Ich wollt ich hätte noch eine Woche dran gehängt*“ (T_12-07-13_2, 45, Reflexionsrunde).

Aufgrund seines inneren hohen Anspruchs, traut er sich selbst manchmal nicht viel zu. Der Kurs war für ihn auch eine Erfahrungsmöglichkeit, sich selbst als wirksam wahrzunehmen und damit hatte der Kurs auch positive Auswirkungen auf sein Selbstbewusstsein.

In der Beobachtung konnten wir feststellen, dass Gregor sich auf die Arbeit eingelassen hat und versucht hat, die Aufgaben, die er übernommen hat, auch gut zu machen. Damit hat er im Verlauf der Maßnahme gelernt Verantwortung zu übernehmen. Die Erfahrung der Arbeit in der Papierwerkstatt bewertet er als positiv, seinen eigenen Beitrag muss er aber immer wieder relativieren.

„*KL: Und Gregor, wie war heute bei dir das Arbeiten? Gregor: War ganz gut. (...) bis auf dass ich immer wegen Schmerzen abbrechen muss.*“ (T_12-06-26, 99, Abschlussrunde).

Gregor ist eher ein Einzelgänger, umso erstaunlicher ist, wie er es in den drei Wochen geschafft hat, sich auf die Gruppe und das gemeinsame Arbeiten einzulassen. Die Struktur, in wechselnden Kleingruppen zu arbeiten und sich auf seine jeweiligen PartnerInnen oder jeweilige Kleingruppe einstellen zu müssen, war eine positive Erfahrung für ihn. Gregor kann nur einen seiner beiden Arme und Hände in der konkreten Arbeit einsetzen, doch durch die Unterstützung einzelner Gruppenmitglieder, konnte er sich in produktiver Weise an der Fertigstellung des Kundenauftrags beteiligen. Er hat den Kundenauftrag sehr ernst genommen und sich an den verschiedenen Arbeitsabläufen beteiligt. Im Verlauf der Maßnahme gelang es Gregor immer besser, sich auf die unterschiedlichen Gruppenprozesse auch jenseits der konkreten Aufgaben einzulassen und die Gruppe als unterstützend wahrzunehmen.

In Bezug auf die konkreten Arbeitsabläufe konnte Gregor sehr gut von der Gruppe profitieren. Zu Beginn der Maßnahme hat er sich sowohl das Kochen („*da hab ich zwei linke Hände für*“ _12-06-25_Beginn, Zeile 287), als auch die Arbeit in der Papierwerkstatt

nicht zugetraut, doch nach und nach konnte er die Erfahrung machen, dass er das Team auf unterschiedliche Weise unterstützen kann.

Partizipation an der Fortbildung

Gregor hat in besonderem Maße an den Teilen der Fortbildung partizipieren können und war in der Lage, in abstrakten Begriffen mitzudenken und sich einzubringen. Häufig hat er die Rolle übernommen, Inhalte genau auf den Punkt zu bringen. In kleinen Gruppen konnte Gregor seine Kompetenzen zeigen und hat sich getraut aus sich heraus zu gehen.

Die Fragestellungen der Fortbildung hat Gregor gut verstehen und bearbeiten können. Selbständig und flexibel ist er mit den Inhalten umgegangen. Allerdings musste er aufgefordert werden, der Gruppe sein Wissen zur Verfügung zu stellen. Nach Aufforderung hat er u.a. die Rolle übernommen, den anderen TeilnehmerInnen Begriffe oder Aufgabenstellungen zu erklären. Hier ein paar Beispiele der konkreten Bearbeitung in der Fortbildung. Zum Thema Kooperation sollten die TeilnehmerInnen jeweils zu zweit ein Haus malen ohne dabei zu sprechen. Ihre Arbeit stellen sie dann in der Gruppe vor.

„Gregor und Martina berichten, dass sie das Haus zusammen gemalt haben. Wie zusammen? Will die KL wissen. Gregor erläutert: Mit einem Stift. Gregor dazu weiter: "wobei ich gesagt habe, das sieht aus wie das World Trade Center kurz vor dem Zusammenbruch" Auflachen der Gruppe, ein Turm fehle! Gregor lachend: „Ich hab nur den Südturm gemalt“. Die KL erläutert diese spezielle Art und Weise, die Aufgabe zusammen zu lösen, als Form der Zusammenarbeit. (Inhalt_12-07-11, 268-269)

Am Nachmittag ist Besuch da und in einer Gesprächsrunde wird Gregor gebeten, die Fortbildung vom Vormittag zu erklären.

*Er fängt an mit "malen" und kommt nicht gleich zum Punkt – Die KL hilft ihm, das nimmt Martina zum Anlass und geht dazwischen, Stefan auch, er sagt, es sei um Kommunikation gegangen. Das Thema war aber ja eigentlich Kooperation, Gregor kommentiert ironisch: „Nee, das war ja keine Kommunikation, weil man nicht reden durfte.“ Die Kursleiterin freut sich über seinen Wortwitz und auch seine Art mitzudenken und kommentiert: „Klasse!““
(Inhalt_12-07-11, 338-340)*

Zum Thema Kommunikation war folgende Aufgabenstellungen: die TeilnehmerInnen sollten einen Selbsteinschätzungsbogen ausfüllen und sich dann anschließend in der

Gruppe damit vorstellen. Gregor hat die Aufgabenstellungen sehr ernst genommen und sich aktiv eingebracht. Er fühlt sich durch die Fortbildung gefordert und bringt sich ein. Hierzu eine Beobachtungssequenz:

„Mike, Stefan und Boris sind mit dem Fragebogen schnell fertig. Ivan braucht lange, bis er anfängt, ich frage mich, ob er vielleicht nicht lesen kann. Er füllt dann aber nach und nach aus. Gregor muss den Fragebogen erst einmal anpassen. Er verändert die Fragen, schreibt Kommentare, macht Verweise von Vorder- zu Rückseite“ (B_12-6-28, 21).

Gregor hat das Ausfüllen des Bogens sehr ernst genommen und möchte gerne vorstellen, was er zu sich denkt. Obwohl eigentlich keine Zeit mehr ist und keine weitere Person sich vorstellen soll, ergreift er das Wort und zeigt sich. Die Fachkraft geht positiv auf seinen Beitrag ein und nutzt die Gelegenheit Reflexionsprozesse zu fördern. Eine rege Diskussion entsteht:

„Es soll keine weitere Person besprochen werden, weil die Zeit fortgeschritten ist. Gregor will das offenbar nicht akzeptieren und sagt unaufgefordert, dass er zu viel überlege. Die KL lobt seine Selbsteinschätzung, da entgegnet Stefan: „ich finde das nicht gut, ich finde es besser, Dinge einfach raus zu lassen, zu reden, wie das Gefühl ist“. Er wirkt ganz selbstbewusst, ganz forsch dabei. Es entsteht innerhalb der Gruppe eine Diskussion darüber, ob man wirklich immer seine Gefühle zeigen und ausleben sollte“ (B_12-6-28, ab 26).

Gregor war in der Lage einen kritischen Aspekt von sich zur Diskussion zu stellen und erfährt, dass sich die Gruppe damit auseinandersetzt. Diese Erfahrung stärkt sein Selbstbewusstsein.

Zum Thema Konflikte bekamen die TeilnehmerInnen ein Arbeitsblatt mit einem Ruderboot, in dem zwei Personen mit einem Interessenkonflikt sitzen. Die beiden wollen jeweils in die entgegengesetzte Richtung rudern. Die TeilnehmerInnen sollen in Zweiergruppen den Konflikt exemplarisch besprechen, bzw. lösen:

Gregor und Kathi gehen das Ganze abstrakter an, sie haben auf runde Karten geschrieben, was alles zu einem Konflikt gehört und zeigen es mir. Kathi geht vorweg. Sie sucht noch nach weiteren Themen /Begriffen und bindet mich ein. Z.B. „Streit“. Ihr fällt auch ein, dass man „sauer“ sein kann. Gregor sieht zu und gibt bestätigende Kommentare. Sie scheinen eigenständig zusammen weitergearbeitet zu haben, als die KL gegangen ist. (B_12-7-3, 37)

Gregor und Kathi zeigen später bei der Präsentation ihrer Arbeit in der Gruppe auf, was ihrer Vorstellung nach bei dem Interessenkonflikt im Boot passiert. Sie präsentieren ihre Stichworte auf den Karten:

“Streit, Sauer, Einigung“. Eine inhaltliche Lösung (wie man zur Einigung kommt) haben sie keine. Zuletzt sagen sie - besonders Gregor mit Genuss -, die sollen aussteigen und schwimmen, jeder in die Richtung, die er mag“ (B_12-7-3, 37, 41).

Den Konflikt zu halten und darauf zu bestehen ist gleichzeitig eine Stärke und eine Schwäche. Gregor macht immer wieder die Erfahrung, dass er mit seinen Positionen in der Gruppe akzeptiert ist, damit wird seine konfrontative Haltung durch die Gruppe etwas weicher. Er darf kantig sein, ohne dass er ausgegrenzt wird. Etwas sarkastisch macht er deutlich, dass er nicht auf Harmonie angewiesen ist, er inszeniert seine Außenseiterrolle, macht aber die Erfahrung, dass sie ihm als Gruppenmitglied zugestanden wird. Die Fachkräfte unterstützen ihn immer wieder in seiner Individualität. Diese Erfahrung stärkt ihn im Verlauf der Maßnahme.

KL/ aber wir haben eine Aufgabe. und das ist - der Gregor hat gesagt, ja darum geht's doch hier, das ist Teamarbeit. Genau. Also jeder hat hier was Eigenes im Kopf wie wir die Aufgabe lösen können?“ (T_12-07-13_2, 113 Reflexionsrunde)

Gregor ist in der Lage, einen Transfer zwischen den abstrakteren Lerninhalten und seinem Alltag in der Werkstatt als Arbeitnehmer herzustellen. Er findet Beispiele, er ist begrifflich flexibel und macht immer wieder die Erfahrung, dass es in Ordnung ist Schwierigkeiten zu haben. Er schaut sich sehr aufmerksam die Situationen an, aber mit Distanz und lässt sich nicht gerne dazu bewegen mit zu machen. Er hat eher eine kritisch-distanzierte Beobachter Rolle. Er gibt treffende und überraschende Kommentare, macht bei ironischen Bemerkungen der Fachkräfte gerne den Gegenpart und kontert. Er sagt eher „nein“ als „ja“. Ein „ja“ kommt bei ihm eher als ein „ok, wenn es sein muss“ oder „ja, kann man machen“, aber er macht immer wieder die Erfahrung, dass er so sein darf und das führt dazu, dass er sich doch mehr öffnen und einlassen kann, auch wenn er dazu ermuntert werden muss.

Er beobachtete z.B. genau das Schreiben von Mike, hilft ihm aber erst, als er gefragt wird. Dann macht er es aber scheinbar gerne, lächelt etwas dabei. Er kann zeigen, was er kann und scheint sich über Lob zu freuen(B_12-6-25, 86)

Arbeit in der Papierwerkstatt

Zu Beginn der Arbeit in der Papierwerkstatt kann sich Gregor gar nicht vorstellen, dass er sich produktiv beteiligen kann. Für Gregor war es schwierig, einen Wunsch-Tandempartner einzufordern, passiv hat er sich in sein Schicksal gefügt, dass er eine Partnerin hatte, mit der sonst niemand zusammen arbeiten wollte. Diplomatisch, ironisch distanziert, hat er sich auf diese Zusammenarbeit einlassen können und hat im Gegenzug auch Fürsorglichkeit seines Tandems annehmen können. Seine Partnerin hat u.a. zur Sprache gebracht, dass er seine Tabletten noch nehmen muss oder sie hat ihm beim Schöpfen ihre gesunde Hand zur Verfügung gestellt, so dass sie beide den Schöpfrahmen gehalten haben. Dazu aus einer Beobachtung:

Die KL hat den Dazukommenden erklärt, dass sie Bilder in die Karten hinein schöpfen können wenn sie wollen. Martina schaut Gregor an, und fragt ihn: „Nehmen wir Bilder? Nö, oder?“ Gregor widersetzt sich ihr nicht, er ist einverstanden. „Ist einfacher so“ sagt Martina. Sie packt zu und „reißt“ Gregor mit. Dabei haben sie einen wortlosen Ablauf. Sie tauchen den Rahmen zusammen in den Papierbrei und schwenken ihn und heben ihn auch gemeinsam wieder heraus. Dann hält Martina ihn alleine fest und Gregor tupft das Wasser von unten ab.“ (B_12-7-2,22)

Gregors Tandem beschreibt in ihrem Abschlussinterview, wie sie ihn aus ihrer Sicht unterstützt hat.

Martina: Ähm - was, also, mit dem Eimer, dass ich Gregor. zum Beispiel, dass ich ihm geholfen habe. Oder weiter hinten:

Martina: Ähm, dann hab ich geachtet, dass der Gregor mir net fällt ständig, also dass der mir net stolpert oder sonst was oder dass ich ihm, gesagt habe, dass er aufpassen muss, dass da ne Stufe ist (Interviews\T_Martina, 179)

Auch in anderen Konstellationen gelingt es Gregor in der Papierwerkstatt zu arbeiten:

Stefan macht sich mit Gregor selbständig, sie richten sich ihren Arbeitsplatz ein und schütten den Papierbrei ein. Gregor muss richtig arbeiten. Es scheint ihm zu gefallen, er wirkt „voll dabei“ und bewegt sich schnell für seine Verhältnisse. Es dauert nicht lange, schon schöpfen sie. Jetzt hat Gregor weniger zu tun, Gregor streicht und tupft Wasser ab. Stefan gibt ganz wenige „Anweisungen“. Gregor sieht selbst, was er tun kann. Beide scheinen bester Laune zu sein. Sie schauen sich bei den ersten Karten gemeinsam ihre Ergebnisse an, dann wird routiniert ein Kartenset nach dem anderen gemacht. Als Stefan zum Kochen abgeordnet wird, schöpft die KL gemeinsam mit Gregor und lässt sich von ihm sagen, was zu tun ist.

Er kommentiert das witzig und ironisch. Zum „Abgautschtuch“ sagt er z.B. „so und jetzt kommt das Grabtuch“ (B_12-7-3,54)

In den Nachmittagsrunden ist Gregor oft sehr erschöpft und müde. Das zeigt sich sogar bei eher intellektuellen Arbeitsgängen, an denen er sich eigentlich gut beteiligen könnte.

In der Werkstatt wird ohne viele Worte aufgeräumt, Kathi schnell und selbständig. Veronika erscheint mir selbstbewusster, sie hat immer Arbeit, steht kaum fragend rum. Gregor setzt sich an den Rand und schaut mit leerem Blick vor sich hin. (B_12-07-3, 78)

Auswertung des abschließenden Interviews

Die Abschlussinterviews waren ein wichtiger Bestandteil der Rahmung des Kurses. Den OrganisatorInnen war es wichtig, mit jedem einzelnen Teilnehmer, jeder einzelnen Teilnehmerin ins Gespräch zu kommen, was er oder sie in der Maßnahme gelernt und mitgenommen hat. Außerdem dienen die Abschlussinterviews auch der Planung der nächsten Schritte in der Gestaltung der Erwerbsbiographie.²⁶

Gregor steigt in das Gespräch damit ein, dass er sagt, dass die Maßnahme zu kurz für ihn war. Damit ist er für seine Verhältnisse sehr ausdrücklich. Für ihn hat sich im Laufe der Maßnahme eine vertraute Atmosphäre hergestellt, in einer solchen Atmosphäre kann er aus sich heraus gehen und zeigen, was in ihm steckt. Für ihn wäre eine Wiederholung der Maßnahme sicher sinnvoll, auch wenn ihm die konkrete Arbeit in der Papierwerkstatt durch seine körperliche Behinderung relativ schwer gefallen ist. Gregor kann konkret benennen, was er gelernt hat: dass er mehr aus sich heraus gehen müsse. Dann könnte er auch seine Stärke: mit dem Kopf arbeiten, besser einbringen.

Er ist gut in der Lage, seine Stärken und Schwächen zu thematisieren und zu reflektieren. Trotz seiner Kompetenzen ist Gregor sehr unsicher. Er traut sich wenig zu agieren - seine Fähigkeiten "blitzen" in Kommentaren und Reaktionen auf.

²⁶ Da diese Interviews einen zentralen Wert auch für die Nachhaltigkeit des Kurses individuell und organisatorisch einen wichtigen Bestandteil der Reflexion der Maßnahme darstellen, haben wir uns entschieden, für die, im Bericht ausgewählten Personen, die Interviews in redigierter und gekürzter Form im Anschluss an die Interpretation zu dokumentieren.

Auszüge aus dem redigierten Abschlussinterview:

KL: Also unser, dreiwöchiges Praktikum geht ja jetzt zu Ende, heute ist der letzte Tag. Erzähle doch mal, wie du die Maßnahme so fandest.

Gregor: Ja, ich habe Papier geschöpft [...] . paar Tage beim Kochen mitgeholfen, das war auch sehr interessant.

KL: Ja das; - und kannst dich noch erinnern so am ersten Tag wie wir, hier, äh uns eben getroffen haben da haben wir ja, Regeln aufgestellt.

Gregor: Ja, das mit den Regeln fand ich gut, ganz gut so, ja sonst funktioniert es ja net also so als Gruppe ja, würde Gruppenarbeit net funktionieren.

KL: Und sind denn die Regeln eingehalten worden?

Gregor: Ja, die sind auch zum Großteil eingehalten worden ja, aber ohje ich weiß net mehr alle Regeln / ja da müsst ich nochmal auf den Zettel gucken. (...)

Gregor: äh Tandems kannte ich vorher noch net, das Wort kannte ich schon aber, eher als Fahrrad jetzt. Ich konnte mir vorher nichts vorstellen drunter, dass es auch um Zweiergruppe geht. 00:43:53-6 In der Werkstatt arbeiten wir ganz selten mal in Zweiergruppen. Wir haben meistens Einzelarbeiten.

KL: Und was konntest du besonders gut?

Gregor: Ich konnte jetzt gut abgautschen. Und ich hätt jetzt eher gesagt Denkarbeit.

KL: Ah, da gehört zum Beispiel ja auch Geduld dazu?

Gregor: Geduld ja genau, ich arbeite größtenteils mit dem Kopf.

KL: Ja, und dann aus deiner warst du, quasi gegenüber von dem Platz wo geschöpft wurde, da hast du ja auch noch durch deine Perspektive ja auch noch wichtige Beobachtungen beigetragen, zum Beispiel hast du gesagt, jetzt wird die Höhe von dem Papierrohling zu

Gregor: ist zu flach ja!

KL: Ja, das heißt, dass die Visitenkarte wird

Gregor: zu dünn

KL: Zu dünn genau. Das auch eine ganz wichtige

Gregor: Beobachtungsgabe

KL: Ja, eine ganz wichtige Stärke, die du in das Team beigetragen hast.

Gregor: Genau gute Beobachtungsgabe, ja.

KL: Und kannst du noch was dazu sagen ähm, was hat dir jetzt insgesamt an ähm, diesem dreiwöchigem äh, Praktikum dieser Qualifizierungsmaßnahme gut gefallen hat? Und soll das zum Beispiel vielleicht im nächsten Jahr also wiederholt werden? Dann eben mit einer anderen Gruppe? Hast du da Ideen, was man vielleicht anders machen könnte.

Gregor: Also insgesamt?

KL: Ja.

Gregor: Das hat mir eigentlich gut; so ganz gut gefallen. Ja wirklich, ich sehe eigentlich mehr so, dass eigentlich ich mich noch verbessern müsste.

KL: Ja?

Gregor: Naja, dass ich mehr was, das ich mehr aus mir herausgehen muss, dass ich mehr sagen müsste oder dass, ich habe, eher zu wenig gesprochen. Das war eigentlich das, ja eigentlich nur das. (...)

KL: Und hättest du also Interesse, mal ein Praktikum oder es kann ja auch außerhalb der Werkstatt sein, in einer Firma?

Gregor: Also ich wollte ja mehr Büro, machen halt, das könnte auch außerhalb sein.

KL: Das wäre, das also, das würdest du dir wünschen?

Gregor: Ja, oder was ich früher gemacht hab, war halt Bücherei, das könnt ich mir auch vorstellen, Bücher einsortiert und Kunden beraten, ja das könnt ich mir auch vorstellen.

KL: Ja, das ist auch toll. Das könnte auch gut zu dir passen.

3.3.2.2 Teilnehmer B – Stefan

Stefan arbeitet im BBB. Aus seiner Gruppe ist niemand in der Qualifizierungsmaßnahme. Aus der Werkstatt, in der er arbeitet, ist nur ein weiterer Mitarbeiter Teilnehmer der Maßnahme. Stefan ist von Beginn an sehr aktiv in der Gruppe, er lernt die anderen kennen und ist sehr bemüht um positive Gruppenerfahrungen. Er ist sehr präsent, beteiligt sich in jeder Situation. Er ist ein geschätztes Gruppenmitglied und begegnet den Anderen wertschätzend. Er bringt eigenständige Beiträge ein und ist bemüht, die Anderen zu motivieren. Dazu aus einer Beobachtung:

„Bei der ersten Runde Qualitätskontrolle nimmt nur Stefan die Karten in die Hand, die anderen schauen eher zu, er zeigt die Karten zur Beurteilung in die Runde. Fordert die anderen auf, sich zu beteiligen. Wer letztlich über die Qualität der Karten entscheidet ist schwer zu sagen, Martina und Boris machen mit, scheinen sich aber an Stefans Position anzulehnen (B_12-07-12, 27)

Allerdings führt diese Struktur auch teilweise zu einer Überforderung, so hat Stefan Schwierigkeiten, seine Aufmerksamkeit angemessen einzuteilen, zu entscheiden, was in dem jeweiligen Moment wichtig ist. Im Arbeitsprozess neigt er dazu, sich zu überfordern, alles gleichzeitig zu machen und wird damit unkonzentriert. Er hat Schwierigkeiten sich zurückzunehmen und sich nicht für alles verantwortlich zu fühlen. Seine Lernziele waren u.a. sich zurücknehmen können, andere ausreden zu lassen und lernen, fokussiert an einer Sache zu arbeiten.

Im Gruppengeschehen führt sein Verhalten auch zu Konkurrenzsituationen, so dass er manchmal in Streit gerät mit seinen KollegInnen. Insbesondere mit einer weiteren, eben-

falls im Gruppengeschehen dominanten Teilnehmerin gerät er regelmäßig in Streit darüber, wer die Arbeit und die Materialien nun verteilen darf.

Martina/ Hörst du mal auf mich immer anzuschreien. Es ist ein Eimer für dich, ein Eimer für mich ein Eimer für Mike da. (Inhalt_12-07-12_1, 63)

Stefan übernimmt viel Verantwortung für den Tagesablauf, dabei gerät er immer wieder in die Rolle des Ko-Kursleiters und dominiert die Gruppe:

Stefan/ Gregor, sag mal zu deiner Tandem, sie soll sich hinsetzen, dass es losgeht. (Inhalt_12-07-11, 285).

Die meisten der TeilnehmerInnen gestehen ihm diese Rolle auch zu. Er ist sehr gesellig und darum bedacht, dass es seinen Mitmenschen gut geht. Damit vermischen sich manchmal für ihn Arbeitsbeziehungen mit privaten Beziehungen. Um sich wohl zu fühlen, muss er eine große Nähe aufbauen, was im Gruppenprozess dazu führt, dass er viel Raum einnimmt. Die Regel „keine privaten Gespräche in der Werkstatt“ hat ihn auch sehr beschäftigt. So beschreibt er anhand dieser Regel eigene Lernprozesse, die sich auf sein Arbeiten in der Werkstatt auswirken werden:

KL: Und, wir hatten ja, für das Praktikum gemeinsam Regeln aufgestellt, ne? Kannst du jetzt noch erinnern, welche Regeln das waren?

Stefan: Zum Beispiel, dass man pünktlich da ist, dann, dass man bei der Arbeit keine persönlichen Gespräche macht, dass da keine persönlichen Gespräche hingehören. Ähm, dann dass man auf die Anderen achtet, dass man im Team arbeitet, dass wir nachfragen, wenn wir Fragen ham.

KL: Mhm. findest du diese Regeln an sich wichtig oder nicht so wichtig?

Stefan: Wich-; eigentlich wichtig, und ich werde die auch ein bisschen mit auf Arbeit nehmen. Ne, ich mein Pünktlich, weiß ich das ist überall so, aber jetzt hier zum Beispiel die persönlichen Gespräche bei der Arbeit irgendwie oder sowas. (Abschlussinterview)

Für Stefan war der dritte Baustein, die „Selbstversorgung“ ein wichtiger Einstieg in die Gruppe. Er hat Erfahrungen im Kochen und kennt sich gut mit Zutaten und Mengen aus. Dazu aus einer Beobachtung:

Es wurde für jeden Tag das Essen geplant, als ich komme, steht Gregor noch am Flipchart, er hat den Essensplan und die Tagesaufgaben aufgeschrieben. Die Gruppe ist dabei, für jedes Menü den Einkaufszettel zu machen. Für jeden Tag wird ein eigener Zettel geschrieben, jeder Tag wird von jemand anderem ge-

schrieben, die Zutaten werden diktiert. (...) Die KL moderiert, fragt nach, was noch zum Essen gebraucht wird, aber erst wenn von den TeilnehmerInnen nichts mehr kommt. Stefan ist der Co-Leiter, eigentlich moderiert er, er kommentiert jede Zutat, wenn sie nicht von ihm selbst genannt wurde - „ja, das könnte auch“ usw. Stefan macht viele Vorschläge, schaut dabei oft zur KL, aber auch in die Runde. (B_12-7-2 (7))

Stefan konnte sehr viel lernen und profitieren von der Maßnahme. Er ist in der Lage, sich als Arbeitnehmer zu sehen und sieht für sich langfristig eine Perspektive außerhalb der Werkstatt. Stefan schafft den intellektuellen Transfer der Kursinhalte - er schafft es, die Inhalte der Fortbildung auf seinen Alltagserfahrungen zu übertragen.

Partizipation an der Fortbildung

An den Lerneinheiten der Fortbildung hat sich Stefan rege beteiligt. Er schafft es, sowohl Erfahrungen aus der Werkstatt einzubringen, als auch Bezüge zwischen der Fortbildung und den Gruppenerfahrungen in der Papierwerkstatt herzustellen:

Stefan/ Ein Konflikt is, wenn äh wie hat s äh mir Gloria [Gruppenleiterin aus der Werkstatt] erklärt, wenn äh, zwei Menschen verschiedene Meinungen haben und die Meinung dann ähm, durchbringen wollen, dann entsteht ein Konflikt. (...)Zum Beispiel gestern hatten wir nen Konflikt äh nen kleinen Konflikt mit [Name der KL2]. Weil äh wir äh alle irgendwie mit Martina äh nicht äh weil, äh arbeiten; wie kann man das; wie kann man das sagen [Name der KL1](3 Sek Pause) arbeiten war ja nicht so richtig + weil nirgends

Kathi/ Wegen zusammenarbeiten+

KL1/ Ja, es ging um die die Teams, ne?

Stefan/ diese Teamarbeit mit äh Martina irgendwie nicht so richtig klappt und deswegen hatten wir n kleinen Konflikt mit [Name der KL2]. Weil sie uns dann erklärt hat, dass das so äh nicht geht und dass wir ne Gruppe sind und dass wir auch ähm, in der gruppe zusammenarbeiten müssen. Und dass wir auch Martina äh dass sie das versteht, dass uns vielleicht das manchmal auf die Nerven geht wenn Martina so viel redet oder so. Aber dass wir dann irgendwie auch so zeigen können irgendwie mit der Hand, dass sie jetzt äh nicht so viel reden soll oder dass jetzt jemand anders dran ist. Aber dass wir trotzdem irgendwie zusammen in einer Gruppe sind. (T_12-07-03_1_b, ab 17)

Auffällig ist hier, dass er den Konflikt, als Konflikt mit der Fachkraft beschreibt, denn eigentlich hatte die Gruppe einen Konflikt mit einer Teilnehmerin, die die Rolle einer

Außenseiterin bekommen hat, niemand wollte mit ihr zusammen arbeiten. Mit der Verschiebung auf die Fachkraft gelingt es ihm indirekt, dem Konflikt aus dem Weg zu gehen, indem er ihn als Lernsituation darstellt. Ein zweites Beispiel verdeutlicht, seine Perspektive, „nicht zur Last fallen zu wollen“, Konflikten aus dem Weg gehen zu wollen:

Die KL stellte zur Diskussion, dass man sich bei Konflikten auch Hilfe holen kann. Stefan fand, man solle Sachen selber regeln, empfindet alles andere als „petzen“. Die KL begann ein Rollenspiel und stellte einen Konflikt dar, sie spielte eine Rolle, in der ihre Hilflosigkeit immer deutlicher spürbar wurde. Sie sprach lauter, Martina hielt es irgendwann nicht mehr aus und sagte laut dazwischen "Stop!" („Stop“ war als Zeichen vereinbart worden, wenn jemand im Rollenspiel in die Situation hineingehen wollte). Stefan redete dann weiter, erklärte, wie er den Konflikt lösen würde: rausgehen, sich beruhigen. „Aus-Zeit“.(Inhalt_12-07-11, 347)

Das Thema Konflikte hat Stefan immer wieder einige Schwierigkeiten bereitet. Er ist Harmonie bedürftig und möchte am liebsten, dass es keine Konflikte gibt. Er übernimmt auch in der Gruppe die Rolle, wahrzunehmen, wer alles da ist und wer noch fehlt. Oft kommentiert er freudig, wenn alle da sind.

Stefan/ singt: wir sind alle da, Hurra Hurra. (Inhalt_12-07-11, 24)

Auch bei den inhaltlichen Angeboten zum Thema Konflikt wählt er die harmonische Konfliktlösungsvariante.

Stefan muss um jeden Preis eine Einigung erzielen, die Variante, jeder macht seines gefällt ihm nicht, man soll doch versuchen, dass man sich einigt. Ist doch viel schöner, oder?(B_12-7-3, 41)

Mit seiner vorschnellen Art bringt er sich selbst einmal in eine Situation, in der er sich vor der Gruppe rechtfertigen muss. Zwei der TeilnehmerInnen haben zu Beginn der Maßnahme mitgebrachte Cola getrunken. Zunächst in einer lustigen Situation, entsteht die Frage, ob die beiden deshalb so aufgedreht seien. Es entsteht die Frage, ob man den individuellen Cola-Konsum durch eine neue Regel verbieten solle. Dazu eine Beobachtung vom folgenden Tag:

Die KL wendet sich dem Flip Chart zu auf dem die Regeln stehen. Ihr fällt auf, dass eine Regel ergänzt wurde: es solle keine Cola während der Arbeitszeit getrunken werden. Sie erkundigt sich, ob die Regel in der Gruppe besprochen worden sei. Das wird verneint. Stefan rechtfertigt sich, er habe es halt mal so aufge-

schrieben. Es ist spürbar, dass ihm die Situation unangenehm ist, er wollte vorausseilend etwas richtig machen und muss jetzt feststellen, dass die Gruppe das anders einschätzt. Die KL erinnert daran, dass Regeln nur nach gemeinsamer Absprache gelten. Und stellt die Regel zur Diskussion.

(B_12-7-3, 42)

Die Diskussion um die Regel wurde durch die Moderation der pädagogischen Fachkraft für die ganze Gruppe ein Lernanlass, wie in Kap. 3.3.1.3 (Konflikt- und Kritikfähigkeit) ausgeführt wurde.

Für Stefan sind Kontinuitäten sehr wichtig. Der Besuch seiner Gruppenleiterin in der Maßnahme ist für ihn schon Tage davor ein wichtiges Thema. Er ist sehr aufgeregt und möchte ihr zeigen, was er alles gelernt hat. Dabei wird deutlich, dass es ihm schwer fällt die Gruppe wahrzunehmen. Er stellt sich sehr in den Vordergrund und lässt die anderen kaum zu Wort kommen. Eine Beobachtung von diesem Besuch:

Stefan freut sich sehr über den Besuch seiner Gruppenleiterin, wirkt ganz aufgekratzt.

Stellen gemeinsam vor, Stefan vorneweg(...) Martina wirkt aufgeregt wie ein kleines Kind, will sich zeigen. Stefan auch, nur dass er eher wie ein „erwachsener“, kundiger, begeisterter Führer wirkt. Die beiden sind am nächsten an den Besucherinnen dran, die Anderen stehen dabei. Die Besucherinnen bekommen die Karten gezeigt und die Arbeitsplätze. (B_12-07-12, ab 64)

Später in der Besprechungsrunde, kann sich Stefan nicht mehr zurückhalten. Er will für seine Gruppenleiterin der Beste sein und zeigen, was er kann, dabei gerät ihm die Gruppe ganz aus dem Blick. Allerdings ist sein Stand in der Gruppe so gut, dass ihm die anderen sein Verhalten nicht übel nehmen.

Stefan geht stark in Konkurrenz zu Martina aber auch zu allen anderen. Muss Regeln, erklären, muss auch Sachen richtig sagen und machen. Wenn er das nicht schafft (wenn er z.B. korrigiert wird), versucht er, sich zu rechtfertigen. Er scheint seine Antennen intensiv ausgefahren zu haben, was jetzt gewollt sein könnte, wenn er mal etwas nicht weiß oder wenn er korrigiert wird. Gelächter und Ironie verunsichern ihn erst mal. Neben ihm kommt keiner zum Zuge. Er macht sich für alles verantwortlich, aber nicht nur, es ist auch starke Konkurrenz zur Gruppe spürbar. Die KL versucht ab und zu, den Anderen Gelegenheit zu geben, sich darzustellen. Aber auch da mischt Stefan sich schnell ein. (Inhalt_12-07-11, 4)

Stefan versteht den Inhalt der Qualifizierungsmaßnahme und saugt die Inhalte auf. Eifrig denkt er mit, dabei bleibt er immer auf die Fachkräfte konzentriert. Er muss zurückgeben und versorgen, auch den Fachkräften gegenüber.

Stefan nennt in der Abschlussrunde, was er alles gelernt hat. Da ist schon alles drin, was man für Kooperation braucht. Er wirkt so begeistert vom Team-arbeiten. (...) Er ist fürsorglich und sehr am Wohl, an den Erfordernissen, an den Absprachen, an den Gegebenheiten der Gruppe orientiert. (B_12-6-2, 23)

Arbeit in der Papierwerkstatt

Stefan ist sehr motiviert in der Papierwerkstatt zu arbeiten. Er kann den Anweisungen gut folgen und sich die Arbeitsabläufe gut merken. Auch hier übernimmt er die Rolle Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen, den anderen TeilnehmerInnen Dinge zu erklären und einzuteilen. Er stellt auch hier eine gute Arbeitsatmosphäre mit her. Dazu ein Beispiel aus einer Gruppenarbeit zu zweit, bereits am zweiten Tag der Maßnahme:

„Stefan und Boris sind ein gutes Team und haben Spaß miteinander. Stefan organisiert und Boris orientiert sich an ihm. Es scheint ihm zu gefallen, dass sie zusammen immer vorne dran sind! Stefan ist der Manager und dabei aber sehr rücksichtsvoll. Z.B. gehen sie zu dritt, Boris, Stefan und Gregor Kaffee kochen und Stefan teilt die Arbeit ein. Gregor ist voll dabei und eifrig, wenn er gesagt bekommt, was er tun soll. (B_12-6-26, 13)

Stefan übernimmt auch Verantwortung für das Arbeitsergebnis, er traut sich zu, zu beurteilen (Qualitätskontrolle, 11. Tag):

Alle gehen in die Werkstatt. Zwei Gruppen stellen sich zusammen. Odko legt ein paar Karten einzeln auf den Tisch und erklärt an Karten Qualitätskriterien. Jede Gruppe bekommt den Stapel der Karten mit einer Farbe. Sie sollen die sechs besten Karten von jeder Farbe heraussuchen. Die werden dann der Kundin als Probeexemplare vorgelegt. Ich stelle mich zu Stefan, Boris und Martina. Stefan und Boris nehmen die Karten in die Hand, alle drei begutachten, Stefan ist dabei entscheidungsfreudig und sortiert letztlich den „Ausschuss“ raus. Es sind nicht viele „gute“ dabei, weil Farbe auf das eingeschöpfte Foto geraten ist. (...) Es wird darüber gesprochen, wie es zur Färbung kam. (B_12-7-9, 14-14)

Als die Kundin schließlich kommt, um die Probeexemplare zu begutachten, übernimmt Stefan von sich aus Verantwortung, indem er die Wünsche der Kundin mitschreibt.

Die Kundin wählt Schriften und Farbkombinationen aus. Stefan holt von sich aus einen Zettel und schreibt mit. Stefan zeigt der Kundin die anderen Arbeiten auf der Fensterbank. Boris, Gregor, Martina und Stefan sammeln sich um sie. Martina erzählt von ihrem Arm, dass sie mit dem nicht so gut arbeiten könne (B_12-7-9, ab 33)

Stefan sagt öfter „so hat sie es gesagt“ - er kann sich sehr gut merken, wie der Ablauf ist und was beachtet werden soll.

Stefan betont: „Ich arbeite gern“. Er denkt mit, denkt voraus, macht Vorschläge. Er fühlt sich gefragt und es scheint ihm Spaß zu machen. Zuerst wird er noch gefragt, dann wartet er nicht mehr darauf und macht Vorschläge, in der Planung und auch beim Arbeiten. Er ordnet sich der Sache unter, kann überlegen, was jetzt gefragt ist, was jetzt dienlich ist.

Relativ schnell wird bei den Arbeitsphasen aber auch deutlich, dass Stefan so sehr mit der Logistik der Gruppe beschäftigt ist, dass es ihm schwer fällt, sich alleine konzentriert auf einen Arbeitsgang einzulassen.

Nach dem Mittagessen wird noch eine Stunde gearbeitet. Stefan scheint an die Grenzen seiner Konzentrationsfähigkeit zu geraten, er wirkt sehr angestrengt, mein Angebot, ihn abzuwechseln lehnt er aber ab! (B_12-7-9, 70)

Da er einen hohen Anspruch an sich hat, bemerkt er manchmal selbst nicht, dass er sich überschätzt und kann dann schlecht Hilfe annehmen. Stefan hat deutlich eine Perspektive außerhalb der Werkstatt, fühlt sich gegenwärtig aber noch gut aufgehoben und hat auch das Gefühl, in der Werkstatt noch etwas lernen zu können.

Stefan: ich würde +auch, jaa aber

Boris/ ich würde auch lieber raus

Stefan: Ich denke auch, dass es bestimmt da äh in diesen Sondergruppen bestimmt auch Spaß macht. Erstmal in diesen Schlosserei, Schreinerei Lackiererei

KL/ mhm mhm. Ja ihr seid noch jung ihr habt diese Bereiche noch nicht ausprobiert ne, deswegen ist es natürlich interessant überall mal reinzuschnuppern und zu entscheiden

Stefan: Dafür sind ja diese Praktika's jetzt. (T_12-07-10_1_=9.07., 363-368)

(...)

Stefan/ hm äh äh wie gesagt schlecht is ja die Werkstatt auch nicht es macht ja auch Spaß, aber

KL/ Nur irgendwann wird s äh

Martina/ irgendwann langt s au mal

KL/ Die Bezahlung machts aus ne

Stefan/ Erstens das und zweitens stört mich irgendwie immer dann, ich mein das ist nun mal leider so aber mich stört der Name irgendwie immer, Behindertenwerkstatt irgendwie (T_12-07-10_1_=9.07., 444-448)

Stefan hat eine realistische Zukunftsperspektive und kann sich die verschiedenen Schritte, die bis zum Arbeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt notwendig sind, gut vorstellen. Die Qualifizierungsmaßnahme hat bei ihm auch dazu beigetragen, seine Grenzen realistischer einschätzen zu können:

Stefan: Das macht auch draußen bestimmt Spaß

Boris/ (bejahend) ne ne

Stefan: Also irgendwie irgendwann, nicht jetzt gleich sofort, sondern dann in diese Praktikumsgruppe gehen, dann irgendwie, ähm, langsam dann äh lernen wie man Bewerbungen schreibt, und Praktikas auf'm ersten Arbeitsmarkt machen so langsam, ranführen und sowas und dann, da draußen irgendwie, dann irgendwann arbeiten irgendwie in so nem Restaurant oder so was als Koch oder sowas ist bestimmt cool

Boris/ oha

Stefan: Ich koch sowieso gerne (T_12-07-10_1_=9.07., 406-410)

Diese Schritte benennt Stefan auch im Abschlussinterview:

Stefan: Cook company, und dann die Lackiererei. Und, ja mein ganz, ganz großes Ziel ist äh, die Praktikumsgruppe, das soll ab Herbst losgehen, wo ich mit reinkommen soll. Und mein ganz großes Ziel ist irgendwann mal vielleicht auf den ersten Arbeitsmarkt, raus aus der Werkstatt. (Abschlussinterview)

Auswertung des abschließenden Interviews

Stefan ist vorsichtig und unsicher in seiner Selbsteinschätzung. Er bezeichnet sich selbst als lernbehindert, was sich in seinen Einschätzungen widerspiegelt. In den thematischen Lerneinheiten der Fortbildung ist er ganz engagiert und diskutiert eifrig mit, dennoch tauchen diese Aspekte kaum als eigene Kompetenzen für ihn auf. Auf die Frage, was er innerhalb der Maßnahme gelernt habe, antwortet er Praxis bezogen als erstes: „Kochen noch ein bisschen weiterentwickelt“. Dann nennt er im Einzelnen die handwerklichen Arbeitsschritte des Papierschöpfens. Die praktische Arbeit ist zentral für ihn. Erst auf soziale Aspekte angesprochen kann Stefan benennen, was neu für ihn war: die Kooperation in der Gruppe, dass sie als kleine Gruppe selbstverantwortlich einen Auftrag bearbeitet

haben. Das beabsichtigte Arbeitsbündnis im Tandem versteht er gut. Er hat verstanden, dass es um gegenseitige Unterstützung und Regulierung gehen sollte. Er wählt als Tandem-Partner einen Teilnehmer, den er gut kennt, darüber hinaus ist sein Tandem-Partner auch in seiner Vierer-Kleingruppe gewesen, so dass er ihn tatsächlich die ganzen drei Wochen in der Zusammenarbeit erlebt hat. Er ist in der Lage zu benennen, in welchen Punkten sie sich unterstützt haben, allerdings konnte er keine anderen Punkte erinnern, als die im Plenum besprochenen.

Stefan bekommt am Ende eine sehr ausführliche Rückmeldung. Speziell für ihn wäre eine erste Rückmeldung in der Mitte oder nach der zweiten Woche gut gewesen, da sehr spezifisch Stärken und Schwächen thematisiert wurden. So kommt die Kritik etwas unvermittelt zum Schluss - für ihn ist alles gut gelaufen, er hat sich in der Gruppe gut zurecht gefunden.

Die Rückmeldung ist an manchen Stellen erzieherisch und belehrend und teilweise zu abstrakt – dann, wenn abstrakte Arbeitssituationen konstruiert und nicht konkrete Szenen besprochen werden. Stefan kann auf die Rückmeldung nicht antworten, er wird im Verlauf immer stiller. Zum Umgang mit dem Eingestehen von Fehlern gibt es schließlich eine konkrete Situation auf die die Interviewerin Bezug nimmt (Kochen, die Frikadellen waren zu dick, s.u.). Anhand dieser Situation ist es für ihn klarer verständlich, was sie meint.

Da das Abschlussinterview auch dazu dienen soll, Stärken und Schwächen gemeinsam zu reflektieren, wäre es gut - gerade bei den "Schwächen" - mehr Raum zu geben, es etwas mehr gemeinsam zu erarbeiten.

Auch bei Stefans Interview ist auffällig, dass es Stefan schwer fällt, etwas positives auf sich bezogen zu sagen, es fällt ihm leichter Gruppenprozesse zu beschreiben. Kompetenzen von sich selbst nennt er bezogen auf den Gruppenprozess: Seine Stärke sei, Verantwortung für die Anderen zu übernehmen.

Stefan ist ein positives Beispiel dafür, dass die Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme besonders hilfreich ist für Werkstattmitarbeiter, die explizit die Perspektive „erster Arbeitsmarkt“ haben.

Auszüge aus dem redigierten Abschlussinterview:

KL: Wie geht es dir?

Stefan: Mir geht es sehr gut. Mir hat die Maßnahme sehr viel Spaß gemacht und ja vor allen Dingen dieses Papierschöpfen und auch das kochen. Ja, war schön.

KL: Das war schön, mhm. Drei Wochen sind jetzt, ziemlich schnell umgegangen. Und, wir hatten ja, für das Praktikum gemeinsam Regeln aufgestellt, ne? Kannst du jetzt noch erinnern, welche Regeln das waren?

Stefan: Zum Beispiel, dass man pünktlich da ist, dann, dass man bei der Arbeit keine persönlichen Gespräche macht, dass da keine persönlichen Gespräche hingehören. 00:01:08-5 Ähm, dann dass man auf die Anderen achtet, dass man im Team arbeitet, dass wir nachfragen, wenn wir Fragen ham.

KL: Mhm. findest du diese Regeln an sich wichtig oder nicht so wichtig?

Stefan: Wich-; eigentlich wichtig, und ich werde die auch ein bisschen mit auf Arbeit nehmen. Ne, ich mein Pünktlich, weiß ich das ist überall so, aber jetzt hier zum Beispiel die persönlichen Gespräche bei der Arbeit irgendwie oder sowas.

KL: mhm, okay. Und wurde das in der Gruppe eingehalten?

Stefan: Im Großen und Ganzen wurde es eingehalten, ja.

KL: Mhm. Und gab es jetzt, irgendwelche regeln gegen die verstoßen wurde, also gab es Regelverstoß?

Stefan: So gesehen, eigentlich nicht. Außer einmal, wo wir ein bisschen Party in der Werkstatt gemacht ham, aber ansonsten war eigentlich, überhaupt kein Regelverstoß.

(...)

KL: Ja. mhm – gut, was hast du jetzt Neues gelernt hier 00:02:29-3 diesen drei Wochen?

Stefan: Das Kochen noch ein bisschen weiterentwickelt und dann, Papierschöpfen, dass der Papierbrei nicht zu dünn sein darf und aber au nicht zu dick, und dass er warm sein muss. Und, dass man wenn man diese Visitenkarten ordentlich, diese Schablone ordentlich festhalten muss, dass die Ränder sauber sind. Und wenn man ein Bild einschöpft, dass die Bilder ordentlich reingedrückt werden, dass man diesen Papierbrei dann drüber macht.

KL: Mhm und hast du jetzt etwas Neues über Teamarbeit gelernt oder jetzt zu den Themen Konflikt, Kooperation und Team oder Kommunikation? Hast du jetzt da noch was Neues gelernt, oder waren da jetzt Sachen, die du sowieso gewusst hast.

Stefan: Im Großen wusste ich das, aber ich hab auch noch ein bisschen was dazu, zum Beispiel Konflikt hat ich eigentlich im Großen und Ganzen schon, bloß weil's X (die Gruppenleiterin) mit uns schon gemacht hat.

KL: Mhm und dann jetzt komplett Neues, was war jetzt für dich Neues?

Stefan: Diese Kooperation in dieser Teamarbeit, weil ich es eigentlich nur kenne, dass ein riesengroßes Team zusammen arbeitet, da sitzen Leute, die an einem Auftrag arbeiten und zusammen und nicht jeder macht irgendwie ein Stück für den Auftrag, sondern wir machen einen Auftrag zusammen das ist eben ein bisschen neu gewesen und sonst eigentlich nichts.

KL: Mhm ok und wie war die Zusammenstellung von den Teams?

Stefan: War gut. 00:04:15-3 (...)

KL: Und das mit den Tandems, was waren jetzt, worauf musstest du bei deinem Tandem achten? Und warum habt ihr überhaupt diese Tandems gebildet?

Stefan: Die haben wir deswegen gebildet, dass wir zusammen arbeiten können und weil wir uns schon von der Werkstatt ein bisschen kannten, und ich es einfacher fand, mit einem zusammen, den ich schon ein bisschen kannte, als wie mit einem den ich grade ein oder zwei Tage kenne. Und aufpassen musste ich bei Boris beim Lesen, da sollte ich ihm helfen und er sollte mir helfen, wenn ich an der Arbeit bin und keine Konzentration mehr habe, dass er mich dann mal anstupst und sagt, dass ich weiter arbeiten soll oder mal fragt, ob ich ne kleine Pause brauche.

KL: Mhm und wurde das eingehalten?

Stefan: Ja

(...)

KL: Mhm. und was war deine Stärke in diesem Team? Was konntest du gut? Konntest du gut organisieren? Konntest du gut Aufgaben verteilen?

Stefan: Das konnte ich, ja, Aufgaben verteilen also, die Absprache war ganz gut.

KL: Mhm okay, allgemein jetzt in dieser großen Gruppe. was war deine Stärke? Was denkst du, was hast du ganz gut in diesem Team gemacht.

(...)

Stefan: Protokoll zum Beispiel schreiben, was anderes fällt mir jetzt nich ein. Oder die Aufgaben verteilen. wo ich manchmal an der Tafel frühs war. Ja, irgendwie so verantwortlich ein bisschen sein, auch für meine Mitmenschen, die mit mir zusammenarbeiten.

KL: Mhm okay. Was hat dir an dieser Qualifizierungsmaßnahme an diesem Praktikum gut gefallen?

Stefan: Das Papierschöpfen 00:07:06-7 und dann die Fortbildung, wo wir so Themen besprochen haben und natürlich auch das Kochen und das gemeinsame Mittagessen, dass wir so ne schöne große Gruppe immer waren und Mittag gegessen haben.

KL: Mhm und gab es etwas, was nicht so gut gelungen war, was wir zum Beispiel ändern könnten bei der nächsten Maßnahme?

Stefan: Nein, war alles in Ordnung.

(...)

KL: Okay, was ist dein nächster Schritt beruflich, was hast du jetzt vor?

Stefan: Ich geh jetzt wieder in die Werkstatt und dann, äh in 14 Tagen, wenn ich wieder dort war, geh ich dann in die Warenannahme und mache vier Wochen Praktikum. Und dann, die Schlosserei, die Schreinerei und vielleicht noch die koch!company:

KL: mhm. cook company

Stefan: cook company, und dann die Lackiererei. Und, ja mein ganz, ganz großes Ziel ist äh, die Praktikumsgruppe, das soll ab Herbst losgehen, wo ich mit reinkommen soll. Und mein ganz großes Ziel ist irgendwann mal vielleicht auf den ersten Arbeitsmarkt, raus aus der Werkstatt.

KL: Mhm okay und was denken deine Eltern dabei, was sagen die.

Stefan: Mutti äh, is da nicht ganz so begeistert, weil sie Angst hat, dass ich irgendwie dann arbeitslos irgendwann bin und da hat aber X (die Gruppenleiterin) gesagt, das wird nie passieren, dass es dann den Schritt wieder zurück in die Werkstatt geben würde, wenn ich des nicht schaffen würde auf dem Arbeitsmarkt, aber das wird ewig dauern, sowieso, weil man ja erst mal Praktikas und sowas machen muss, das des sowieso erst mal dauert. 00:09:54-8(...)

Stefan: Ich will mal richtig arbeiten, obwohl das ist ja jetzt eigentlich auch richtige Arbeit aber mich stört irgendwie der Name Behindertenwerkstatt, irgendwie immer.

KL: Mhm -- gut. Ich habe jetzt in diesen drei Wochen ein paar Sachen beobachtet, die ich dir einfach auf den weg mitgeben möchte, weil des heute unser letzter Tag ist sozusagen.

Ja, an sich fand ich ganz gut, dass du in diesen ganzen drei Wochen sehr aktiv teilgenommen hast, dass du auch von Anfang bis zum Ende sehr motiviert warst. Und auch in der Gruppe tatsächlich derjenige warst, der vorne stand und auch die Leute angeregt hat, „hier wir müssen das und das machen“. Solche Leute braucht auch eine Arbeitsstelle, die das jetzt ein bisschen in die Hand nehmen. (...) Ja und das fand ich auch ganz gut bei dir und du hast tatsächlich Organisationstalent, du kannst auch die Leute in Aufgaben teilen und das musst du dir auch für dich merken. Man konnte auch merken, dass du jetzt mehr Erfahrungen oder mehr Wissen über die Themen, die wir hier besprochen haben, hast. Zum Beispiel Teamarbeit, da kannst du viel mehr äußern, als die anderen Teilnehmer und das konnte man auch hier merken und das fand ich auch ganz gut. (...) Und ich kann mir auch ganz gut vorstellen, dass du auf den ersten Arbeitsmarkt irgendwann kommst. Wobei du auf einige Sachen auch achten musst. 00:12:18-7

Also, zwar ist es gut, das man sich auch die Verantwortung und dann auch das alles organisiert aber jetzt bei manchen Sachen musst du dich auch zurückhalten. Damit die Anderen auch irgendwann mal zu Wort kommen. Wenn du ständig die Verantwortung von irgendjemandem übernimmst, dann wird niemals die andere Person auch dazu kommen und sagen, ja jetzt möchte ich heute die Aufgabenteilung machen oder jetzt übernehme ich heute die Verantwortung für die Gruppe. (...) Ja, und wenn du etwas falsch machst, ist das nicht schlimm, das musst du akzeptieren und auch zugeben. Also jetzt fällt mir ein Beispiel ein, als ihr die Frikadellen gemacht habt und da hattest du eigentlich die Frikadellen ganz dick gemacht und dadurch hat es sehr lange gedauert, aber das wolltest du

erst mal nicht zugeben. 00:14:07-4 was, eigene Fehler erkennen und dann zugeben. Jeder macht mal Fehler. Ja, das möchte ich dir gerne auch mit auf den Weg geben, dass wenn du in Zukunft irgendwas falsch machen solltest, dass du das auch ruhig zugeben kannst. Und dann jetzt, du bist aktiv und versuchst überall da zu sein aber manchmal schafft man das nicht. Da musst du auch sagen, okay, ich bin nur für diesen Bereich zuständig, macht ihr die anderen Bereiche, ja? Also, ich hab auch bei dir gemerkt dass du überall sein möchtest, in der Werkstatt, beim Protokoll helfen, in der Küche aber das schaffst du nicht immer und dann muss man auch die eigenen Grenzen kennen. „Okay, ich schaffe heute nur die Papierwerkstatt“. Dann bist du viel konzentrierter auf das Papierschöpfen, sonst, wenn du zwischendurch auch zum Protokoll schreiben rennst, - klar, man muss den anderen auch helfen, aber die können auch wo anders Hilfe holen, verstehst du was ich dir sagen möchte ja? Das ist auch jetzt auf dem ersten Arbeitsmarkt ganz wichtig dass du auch deine eigenen Grenzen kennst und dann sagst okay, wenn du jetzt drei Aufgaben bekommst, dann kannst du ruhig sagen, die eine kann ich heute erledigen, die anderen zwei kann ich erst morgen machen.

(...)

KL: Sonst von meiner Seite gibt es eigentlich nichts mehr zu sagen? Hast du etwas, was uns jetzt auf den Weg mit gibst (lacht)?

Stefan: Nur, dass es eben sehr viel Spaß gemacht hat und dass es auch, das ich mich auf der einen Seite auf die Werkstatt freue und auf der andern Seite auch bisschen Schade ist, dass es nun zu Ende ist das Praktikum.

3.3.2.3 Teilnehmerin C – Kathi

Kathi arbeitet seit fünf Jahren in der Werkstatt. Sie verfolgt ehrgeizig den Plan, außerhalb der Werkstatt auf dem ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten. So hat sie auch bereits einige Praktika außerhalb der Werkstatt absolviert. In der Qualifizierungsmaßnahme ist es ihr schwer gefallen, sich in die Gruppe zu integrieren. Sie sagt und zeigt, dass sie sich im Kreis von „Behinderten“ nicht wohl fühlt. Sie kann sich, wenn überhaupt in unterstützender Weise an die anderen Gruppenmitglieder wenden. Sie gibt Hilfestellungen und unterstützt, aber bleibt sehr distanziert und bringt fast nichts von sich in der Gruppe ein. Die konkrete Arbeit in der Papierwerkstatt hat sie sehr ernst genommen, sie hat mit viel Engagement und Einsatz dazu beigetragen, dass der Kundenauftrag in verlässlicher Weise bearbeitet werden konnte. Allerdings ist es ihr sehr schwer gefallen, sich auf den Fortbildungsteil einzulassen. So als ob sie diesen Bestandteil notwendigerweise mitmacht, aber eigentlich nur arbeiten will, und das möglichst außerhalb der Werkstatt.

Kathi ist älter als die anderen TeilnehmerInnen und klarer in ihrer Zukunftsplanung als die anderen. Es wirkte manchmal so, als sei sie etwas außerhalb der Gruppe.

„Kathi schien heute Nachmittag sehr genervt zu sein, sie scheint sich fehl am Platz zu fühlen, mit all diesen Menschen, die viel weniger können als sie. Mit diesem langsamen Tempo, diesen Inhalten. Die KL bestätigen meinen Eindruck, dass sie auch empfinden, dass sie nichts mit der Gruppe zu tun haben wolle. Vielleicht fühlt sie sich unterfordert, sie kann sich auf die Gruppe einlassen wenn man ihr die Aufgabe gibt, in der Gruppe zu helfen, so dass sie ihr „stärker als die anderen sein“ einbringen kann, den aus ihrer Sicht „Schwachen“ in der Gruppe helfen kann und ihre Kompetenz damit in die Gruppe einbringen kann“ (B_12-6-28, 34)

Zwischendurch wirkt es so, als könne sie das Angebot der Maßnahme nicht annehmen, es scheint als wolle sie keine neuen Erfahrungen machen, sie scheint fixiert auf die Idee auf dem ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten. Das, was aus ihrer Sicht dafür notwendig ist, ist den richtigen Arbeitgeber zu finden, der ihr einen Arbeitsvertrag gibt. Diese innere Haltung führt dazu, dass sie oft genervt auf Gruppenerlebnisse reagiert und eine eher ablehnende Haltung den sozialen Erfahrungen gegenüber einnimmt. Diese starre ablehnende Haltung konnte im Verlauf des Kurses ein wenig aufgeweicht werden. Am Ende des Kurses hatte sie doch das Gefühl etwas über Teamarbeit und Arbeiten in einer Gruppe gelernt zu haben.

Partizipation an der Fortbildung

Dem Fortbildungsangebot gegenüber ist Kathi zunächst skeptisch eingestellt. Ihr scheinen die verschiedenen Besprechungen zu viel zu sein. Sie signalisiert häufig mit ihrer Körpersprache, dass sie keine Lust hat. Manchmal verbalisiert sie ihren Unmut:

Kathi mault ein wenig am anderen Ende des Tisches „immer das gleiche“ - von ihrer Befindlichkeit zu erzählen, hat sie keine Lust, das hat sie ja schon die Tage davor erklärt, es gehe niemanden was an. Auf Nachfrage der KL sagt sie dann „gut“ und hebt die Unterarme und Schultern mit ausgebreiteten Händen, so als ob sie sagen möchte: „was wollt ihr von mir? Sag ich halt gut“. Die KL entgegnet ihr schlagfertig darauf: „Na, dann ist auch das „immer Gleiche“ gut.“ (B_12-7-3, 89)

Sie bezieht sich auf die Fachkraft und kann ihren Unmut auch selbstbewusst formulieren. Sie ist einerseits angenehm ehrlich, andererseits verletzt sie manchmal die anderen Gruppenmitglieder, was auch zu Konflikten führt.

Bei der Schlussrunde fragt die KL alle nacheinander, wie für sie der Tag war. Alle sagen „gut“. Nur Kathi gibt heute einen differenzierteren Kommentar: das Schöpfen war gut, hat Spaß gemacht. Das Essen war schlecht. Das Thema Kommunikation hat ihr nicht gefallen - es gehe niemand etwas an, wie sie sei! Sie will nicht von den anderen eingeschätzt werden, bzw. will das nicht wissen und will auch nicht sagen, wie sie sich einschätzt. Das sei privat! Sie ist sehr deutlich, sehr explizit. Die KL geht so darauf ein, dass sie sagt, wenn man mit jemand zusammenarbeite, müsse man schon ein wenig von einander wissen, ein wenig miteinander sprechen. Sie nimmt dabei Martina als Beispiel. Martina springt auch sofort darauf an, ja, „die würde morgens nur guten Tag sagen uns sonst nichts. [...] „Die Madame da hinten spricht nicht mit jedem.“ [Kathi ist gemeint] Hier kommt ein Konflikt auf den Tisch.“ (B_12-6-28, 31)

Interessanterweise ist es ihr doch, trotz ihrer ablehnenden Haltung dann immer wieder gelungen, sich doch auf die inhaltlichen Fragestellungen einzulassen. Dazu ein paar Beschreibungen aus den Beobachtungen.

Bei einer weiteren Übung [zum Thema Kooperation] sollten zwei TeilnehmerInnen ohne zu sprechen ein Haus zusammen malen. Veronika und Kathi haben sich abgewechselt, jede hat ein Stück gemalt, sie haben dann erzählt, dass es schwierig war, dass sie nicht das Haus verwirklichen konnten, das jede von ihnen im Kopf hatte.“ (B_12-07-12, 6)

Kathi besteht auf ihrer Eigenständigkeit und grenzt sich ab. Es ist dennoch ein „gemeinsames Haus“ entstanden. Sie kann die Schwierigkeit benennen, sich mit jemandem abstimmen zu müssen: Man muss von seinen Vorstellungen ein Stück weit abrücken. Das wird noch einmal deutlich, als die TeilnehmerInnen am Tag danach dem Besuch von der Übung berichten.

Kathi und Veronika erläutern, jeder habe mit einer anderen Farbe gemalt. Kathi habe nicht so Phantasie wie Veronika, beide lachen kurz. Die KL fragt danach, wie sie ausgehandelt haben, was sie malen. Sie hätten zusammen gemalt. Aber wie? Jeder habe andere Gedanken sagt Kathi. Und trotzdem hat man eine gemeinsame Aufgabe ergänzt die KL. Kathi sagt nochmal, jeder Mensch habe seine eigenen Gedanken. Die KL greift das auf: Das sei spannend und fragt, was das heiße für die gemeinsame Aufgabe: „Jeder hat eigene Gedanken aber wir haben ein

Ziel“: Kathi und Veronika sind bei der Diskussion voll dabei: „ Ja! Ja!“ (Inhalt_12-07-1, ab 272)

Kathi bezieht uns als Beobachter immer wieder mit ein, so als könne sie sich unter Beobachtung leichter auf die Aufgabenstellungen einlassen, so als wolle sie uns immer wieder zeigen, wie „fit“ sie ist. Aus einer Arbeitsgruppe zum Thema Konflikt:

Gregor und Kathi gehen das Ganze abstrakter an, sie haben auf runde Karten geschrieben, was alles zu einem Konflikt gehört und zeigen es mir. Kathi geht vorweg. Sie sucht noch nach weiteren Themen /Begriffen und bindet mich ein. Z.B. „Streit“. Ihr fällt auch ein, dass man „sauer“ sein kann. Gregor sieht zu und gibt bestätigende Kommentare. Sie scheinen eigenständig zusammen weitergearbeitet zu haben, als die KL gegangen ist. (B_12-7-3,37)

Praktikum

Kathi lässt sich sehr intensiv auf die konkrete Arbeit ein. Sie ist engagiert und bemüht, die konkreten Arbeitsabläufe gut zu verstehen und eigenständig auszuführen.

„Kathi arbeitet sehr konzentriert, ein Kartenset nach dem Anderen. Sie prüft ihre Arbeit jedes Mal, bevor sie sie aufhängt. Die Arbeit ist jedes Mal perfekt. Als Emre geht, schöpft sie ohne Pause weiter. Sie produziert, scheint es ernst zu nehmen“ (B_12-7-3, 58)

Für sie war die Motivation an dieser Maßnahme teilzunehmen, der Wunsch nach einem Praktikum. Kathi fällt es sehr schwer, sich auf die Gruppe und das Lernen in der Gruppe einzulassen, sie ist fokussiert auf das konkrete Arbeiten, auf das Bearbeiten des Auftrages. Dazu lassen sich im Material viele Beispiele finden. Sie lernt erst im Verlauf der Maßnahme, dass die Arbeitsbesprechungen Teil der Maßnahme sind. Zunächst sind sie lästig und stören das konkrete Arbeiten.

Die KL beginnt die Morgenrunde, Kathi ist sichtlich ungeduldig, sie will anfangen, den Auftrag fertigmachen, stöhnt: „ooch so viel reden, Pausen, warten, wir sind hier doch auf der Arbeit“. Die KL greift das auf, „ja, ich weiß, Du willst den Auftrag fertig machen“ und bittet sie um etwas Geduld. Es sollen erst noch die Aufgaben für den Tag abgesprochen und verteilt werden. (B_12-07-12,12)

Kurz vor Abschluss des Kundenauftrages übernimmt Kathi die volle Verantwortung. Das zeigt sich z.B. bei der Qualitätskontrolle. Sie vertritt den Anspruch, gute Arbeit zu machen für sich alleine, und bezieht die Gruppe nicht dabei ein:

Auf der anderen Seite [es gibt zwei Gruppen, die Qualitätskontrolle machen] nimmt Kathi die Prüfung in die Hand ohne auf die Anderen zu achten, sie wirkt „professionell“. Veronika nimmt auch Karten in die Hand, überlässt es aber im Prinzip Kathi, sich zu entscheiden, sie schließt sich immer an. Gregor schaut zu, mischt sich nicht ein, entscheidet selbst nicht. Mike schaut zwar zu aber er scheint sich nicht zu interessieren, geht auch zwischendurch weg. Kathi ist sichtlich stolz, dass von den Karten, die sie geschöpft hat, so viele etwas geworden sind. Es können die 6 Besten herausgesucht werden. Die Karten werden auf dem Tisch bereitgelegt. Die Kundin kommt, wird im Flur empfangen und wir gehen dann alle in den Aufenthaltsraum. (B_12-7-9, 15)

Bei der Endkontrolle der Karten spitzt sich ihr Anspruch zu: sie sortiert fast alle geschöpften Karten der KollegInnen aus.

Als die Kontrolle fertig ist, gibt Stefan die Karten Kathi, sie soll sie nochmal kontrollieren (er scheint Kathi voll zu respektieren) - sie steht auf, geht zum Tisch zu den Anderen und schaut die Karten sehr skeptisch durch und sortiert fast alle aus, wie vorwurfsvoll, schmeißt sie den anderen die Karten auf den Tisch. Nur vier Karten bleiben übrig. Die KL kommentiert das (freundlich, mit Lachen), sie habe ja einen sehr hohen Anspruch. Es wird klar gemacht, dass man die ausgesuchten Karten alle braucht (wer eigentlich?) und Kathi gibt sich achselzuckend zufrieden. (B_12-07-12, 30)

Besonders am letzten Arbeitstag wird deutlich, dass Kathi Druck verspürt, dass der Kundenauftrag nicht rechtzeitig fertig wird.

Als die Morgenrunde beginnen soll, kommt Kathi. Sie ist irgendwann selbständig in die Papierwerkstatt gegangen. Die KL holt sie zur Gruppe zurück. Kathi sitzt wie auf heißen Kohlen, sie würde gerne gleich arbeiten, sie will die Karten nieten. (B_12-07-12, 10)

Die Fachkraft muss sie beruhigen, dass sie sich auf die Besprechung einlassen kann.

KL/kein Stress Kathi, wir schaffen das schon. (Inhalt_12-07-12_1, 40)

Kathi gerät durch die Verantwortung, die sie übernimmt, zwar etwas unter Druck. Das führt aber nicht dazu, dass sie unkonzentrierter sein würde. Im Gegenteil, in der letzten Woche zeigt sie, wie viel Potential in ihr steckt. Die Anerkennung, die sie dafür von der Gruppe bekommt, macht sie milder der Gruppe gegenüber.

Kathi geht ans Nieten, Die KL geht ihr zur Hand bzw. schaut zu. (...) Kathi ist die ganze Zeit am Nieten, sie ist unermüdlich und macht die 100 Karten fertig. (B_12-07-12, 25)

Diese Leistung wird sowohl von der Fachkraft, als auch von den anderen TeilnehmerInnen honoriert. Kathi ist stolz.

Kathi wird gefragt. Sie sagt etwas zur Arbeit, die sie gemacht hat. Die KL greift auf, was für eine große Leistung das war, alle Karten zu nieten. Alle sollen klopfen für Kathi! Alle klopfen und Kathi bekommt glasige Augen, sie strahlt und sagt „Danke!“ (B_12-07-12, 103)

Abschließend lässt sich sagen, dass auch Kathi von der Maßnahme profitiert hat, sie hat gelernt, dass Besprechungen Teil der Arbeit sein können, dennoch hat ihre einzige Perspektive „erster Arbeitsmarkt“ ihre Lernmöglichkeiten beschränkt. Sie konnte sich auf die abstrakte Frage nach möglichen Arbeitskonstellationen nicht einlassen. Der Transfer zwischen den Inhalten der Fortbildung zu ihren konkreten Arbeitserfahrungen war ihr nicht in gleicher Weise möglich, wie das bei den beiden anderen dargestellten TeilnehmerInnen der Fall war.

Auswertung des abschließenden Interviews

Im abschließenden Interview wird ihre skeptische, ablehnende Haltung der Maßnahme und der Gruppe gegenüber sehr deutlich. Zunächst kann sie sich jenseits der konkreten Arbeit gar nicht vorstellen, etwas gelernt zu haben. Sie ist auch hier sehr fokussiert auf ihre berufliche Zukunft und die nächsten Schritte. Es fällt ihr schwer, sich den Anteil eigener Defizite im Bereich sozialer Kompetenzen vorzustellen. Da es der Interviewerin aber möglich ist, sehr individuell auf die Praktikums- und auch Enttäuschungserfahrungen Kathis eingehen zu können, gelingt es Kathi am Ende doch, einen Transfer zwischen den verschiedenen Arbeitssituationen herzustellen. Es wird nochmals deutlich, dass Kathi nicht gerne in der Werkstatt arbeitet. Sie ist sehr kritisch, sie hatte Mühe mit den vielen Personen in der Maßnahme. Wenn sie sich auf Gruppe einlassen kann, dann als diejenige, die anderen hilft, auch das wird im Interview nochmal deutlich. Diese Erfahrung gibt ihr aber auch die Möglichkeit über andere/neue Berufsfelder nachzudenken. Sie

ist noch wütend auf die letzte Praktikumsstelle, sie hatte erwartet einen Arbeitsvertrag zu bekommen. Sie will endlich arbeiten, sie will nicht immer reden.

Auszüge aus dem redigierten Abschlussinterview:

KL: So Kathi und jetzt, wie waren die drei Wochen für sie?

Kathi: Wenn ich bin ehrlich, also

KL: Ich bitte darum --

Kathi: Wenn ich ehrlich bin, also normalerweise, das war gut, mit der Papierwerkstatt, das war alles neu, alles was wir gelernt haben, mit den Bildern und mit den Schablonen und so. Das war gut, aber also, so begeistert war ich nicht.

KL: Von was?

Kathi: Sie kennen mich ja.

KL: (lachend) Ja ich weiß wie sie sind, was heißt das Kathi?

Kathi: Ja also, [...] in der Gruppe, na ja, ich kenne die Leute, das war nicht so das Problem [...] mit der Gruppe, das war alles okay. Aber, ich selber habe das, als Praktikum gesehen, ein Praktikum, wo ich bin nur. Egal wo ich beim Praktikum war, zum Beispiel beim Kindergarten oder beim X, ich habe das auch gemacht. Ich wollte das alleine für mich machen.

KL: Das war ihnen zu viel, dass sie in der Gruppe waren.

Kathi: Zu viel, ja, zu viel. Ja also ich bin so, was die andere / ja

KL: Es ging ja hier auch um Gruppe, das ist ja das Thema es geht ja auch hier darum, wie arbeite ich zusammen in einer Gruppe.

Kathi: Ja, also mit den zwei Leuten, das war gut, wenn man dem Anderen dann mithelfen kann, das war gut. aber: ---- ja.

KL: Wissen sie noch, können sie sich denn noch erinnern, als wir das erste mal darüber gesprochen haben, ob sie hier teilnehmen? Wann das war und warum wir darüber gesprochen haben?

Kathi: Nee weiß ich nicht mehr. Ist schon lange her oder?

KL: Naja, das war; wissen sie der, der letzte Tag beim X haben sie Praktikum gemacht.

Kathi: Ja Ja

KL: Das Abschlussgespräch mit der Frau Y und ihrem Mitarbeiter, die haben ihnen ja eine Rückmeldung gegeben, wie sie die Zusammenarbeit mit ihnen fanden, ja? Die haben gesagt, dass sie unglaublich selbstständig arbeiten, dass sie eine ganz schnelle Auffassungsgabe haben, dass sie ganz komplexe Aufgaben alleine auch bewältigt haben, sie sehr zuverlässig sind. Und das, was sie verbessern können, das gab es ja auch, ne? war die Rückmeldung, dass sie manchmal unangemessen reagieren. - vielleicht haben sie das auch gemeint mit, ich kenne sie, dass sie manchmal so pampig sind, darüber haben wir gesprochen [...]

Kathi: und deswegen ich wollte noch mit ihr sprechen und dann ich hab mit ihr ganz alleine gesprochen und sie hat weiter geredet, ob ich bekomme, eine Stelle hier oder was weil ich, ja sie hat mich so angeguckt und hat gesagt naja, aber sie bekommen hier keine Chance und keine Stelle und ich soll erst mal Ausbildung machen und ich habe dann ganze acht Wochen, hab ich da Praktikum gemacht also --- ohne Bescheid zu sagen bei mir - also das war ja

KL: Oh Kathi darüber haben wir auch schon oft gesprochen -- jetzt komm wir ein bisschen ab von unserm Thema aber machen wir das grade zu Ende. Das war klar, dass das nur ein Praktikum ist, nur in Anführungsstrichen. Es gibt keine Stelle beim X, das war klar

Kathi: Ja, ja, ja, ja, ja

KL: Bei dem Auswertungsgespräch, ja? 00:08:57-2 mit Frau Y, sie sagen ja auch manchmal, dass sie so pampig sind und dann sagen sie, ich weiß gar nicht warum. --- und wir hatten die Situation als wir, am ersten Tag, hier einkaufen gegangen sind, wir sind zurück gegangen, da lief ich neben ihnen, wissen sie die Situation mit dem Fahrradfahrer, da war hinter uns ein Fahrradfahrer, sie sagen zu den anderen geht mal alle rechts zu Seite hier kommt ein Fahrradfahrer, sie waren ja sehr fürsorglich und er sagt machen sie sich keinen Stress, äh machen sie nur langsam, und dann sagen sie: Ja wie jetzt? langsam oder vorbei fahren? (lacht) Ja und dann habe ich sie angeschubst und gesagt sehen sie Kathi da war das wieder, da war wieder diese Pampigkeit

Kathi: weiß ich gar nicht (...)

KL: Aber wir haben darüber schon gesprochen, öfter. Das war der Grund, wieso ich ihnen gesagt habe, ich fänd es gut wenn sie, in diese; hier in diese Maßnahme gehen. Weil eigentlich ist das hier, also wir haben Praktikumsverträge gemacht aus Versicherungsgründen auch, ja, aber eigentlich ist das ja eine Fortbildung oder eine Qualifizierungsmaßnahme

Kathi: mhm mhm mhm

KL: ne? wissen sie ja. sie kennen ja wie es ist im Praktikum und wie sie gesagt haben, da sind sie ja auch alleine

Kathi: Ja

KL: Genau und hier ist es ja anders. Also das ist eine Qualifizierungsmaßnahme, sie lernen auch eher miteinander im Team Absprachen zu treffen, Vereinbarungen zu treffen, auch mal mit Leuten zusammen zu arbeiten, auch wenn man sich das erst mal nicht so vorstellen kann, dass das geht. --

Kathi: hm (skeptisch)

KL: Ja und das fand ich schon, für sie wichtig und wissen sie was ich finde? Also ich finde das sie in diesen drei Wochen 00:11:05-5, dass sie in der Gruppe angekommen sind. Ich finde sie sind sehr aufmerksam mit der Gruppe und in der Gruppe.

Kathi: Ja.

KL: Was haben sie denn hier Neues gelernt über Zusammenarbeit?

Kathi: Nur mit den Bildern

KL: Jetzt erst mal über Teamarbeit haben sie hier irgendwas neues gelernt über Teamarbeit?

Kathi: Nur mit den Bildern, mit den Schablonen

KL: Das haben sie gelernt hier?

*Kathi: Ja, mit den Visitenkarte, und dann haben wir nochmal äh gelernt über die Kooperation und Kompromiss und so, über die neuen Wörter also über die Themen,(...)
oder um die Zusammenarbeit und so, was wie wo und so, das war auch gut, ja.*

KL: Da haben sie was neues gelernt -- zu Kooperation haben wir ja auch diese Übung gemacht, wenn sie sich erinnern.

Kathi: Ja genau. 00:12:17-9 mit dem Malen, das war auch gut ja. - und dann zu sprechen so, das war auch gut ja. sie hatten mich angeguckt und dann, ja, und dann sie hat nicht kapiert aber ich ja

KL: ja ja. das war diese Übung, ne? zum Einstieg in das Thema Kooperation

Kathi: Ja ja

KL: ne das sie zusammen ein Bild gemalt haben?

Kathi: Ja ja

KL: Ja mit ihrer Tandempartnerin ohne zu reden und es ging darum ein Haus zu malen

Kathi: Ja ja, die hat mich angeguckt und dann habe ich das Gefühl gehabt, dass sie sollte Blumen malen, die guckt mich an und dann hat sie Blumen gemalt, ja

*KL: Ja und da ham sie ja auch einen ganz interessanten Satz gesagt also sie haben ja dann zusammen, mit Veronika das Haus gemalt. ne? Ihr habt euch ja abgewechselt. Ir-
gendwie, hat dann jemand angefangen? und dann aufgehört? ne?*

Kathi: Ja ja ja ja ja mit Baum ja

KL: mit dem Baum, genau. - und sie haben gesagt, wissen sie es noch? Ja, das ist gar nicht einfach, weil ich habe ein andres Haus im Kopf als die Veronika, jeder hat ein andres Haus im Kopf.

Kathi: Ja natürlich. F(...) Für drei Wochen hat es ja gut geklappt! aber, so viele Leute mit acht Leuten, das ich bin nicht so, gewöhnt ich bin nicht so. mit zwei Leuten das schon das war schon ok. zwei Leute ja aber so.

KL: war zuviel. 00:14:05-5

Kathi: Wissen sie, jeder andere Mensch ist anders und -

KL: mhm. ja jeder hat sein eigenes Haus im Kopf, aber sie haben eine gemeinsame Aufgabe. das ist ja das, was Gregor gesagt hat, er sagt, darum geht es ja hier.

Kathi: Ja ja ja

KL: Das ist Team --- würden sie sagen, sie haben eine Stärke in Teamarbeit oder was ist ihre Stärke? --

Kathi: Puh. weiß ich nicht. (ca. 6 sec. pause)

KL: Ja? Würden sie auch sagen dass sie hier im Team angekommen sind? Das es anders ist für sie als am Anfang, hat sich was verändert zu der ersten Woche. Kathi in der Grup-

pe hier in der ersten Woche und Kathi in dieser Gruppe in der dritten Woche. - was hat sich verändert Kathi

Kathi: Puh, schwer jetzt zu sagen

KL: is was anders?

Kathi: nein:

KL: ne?

Kathi: nö

KL: aber ich finde es is ganz vieles anders.

Kathi: ehrlich?

KL: mhm

Kathi: Dann sagen sie mal (UV)

KL: Na was ich eben gesagt hab ich finde, am Anfang waren sie sehr auf Abstand. ich arbeite nur mit Veronika zusammen und sonst mit niemand.

Kathi: Ja aber dann in der dritten Woche, 00:15:22-0: da haben wir alle zusammen gemacht

KL: ja genau.

(...) Kathi: Ich habe mir immer gesagt komm mal runter, sag nichts, mach nichts, bleib mal ruhig, zusammenarbeiten, ja

KL/ und ich finde wenn ähm, wie sie das so gesagt haben ihre Kompetenzen in der, in: der Teamarbeit das ist Verantwortung zu übernehmen. auch für den andern. Sie haben auch dem Gregor geholfen, das mit ihm vorbereitet, das war sehr, aufmerksam und da haben sie viel Verantwortung auch übernommen

Kathi: mhm mhm -- weißt du, wenn du das siehst beim Gregor mit der Hand zum Beispiel war und der kann dann ha- helfen, nicht nur bei ihm hm ich bin auch woanders. wenn ich dann sehe wenn der, kann! das nicht oder sie ja, der könnte auch mich helfen / manche Leute andere haben gar nichts / - / zu helfen oder so, Beispiel äh bin bei PW da is schon wieder anders das kann ich nicht! machen. das muss für uns. das ist nur: von der Gruppenleiter ja aber hier, wenn einer nicht alleine kann / was zum Helfen oder so, weil ich hab das gesehen, hab ich das auch mit geholfen / genauso äh, der hat auch gemacht mit der / dem Papier und / nur mit einer Hand. und dann den (UV) dann da hab ich geguckt? soll ich helfen? Ja, und da hab ich geholfen und dann Verantwortung übernommen

Kathi: ja genau 00:17:31-8

(...)

Kathi: und da hab ich mir überlegt, wenn ich auch woanders bin, beim beim nächsten Praktikum oder so, beim Pflegeheim oder beim Altersheim

KL: Ja

Kathi: um alten Leuten zu helfen oder Kinder oder so. auch mit helfen also /

00:18:40-1

KL: das is so das was sie gerne jetzt sind wir schon was is so, was is so das was sie denken, was ihr nächster beruflicher Schritt ist hm?

Kathi: Ja genau, ja

KL: also

Kathi: Ja Kinder zu helfen also und der alte Leute

KL: Altersheim

Kathi: Altersheim ja ja so

KL: mhm mhm -- oder [Hotel]

Kathi: oder / ja

KL: mhm mhm

Kathi: so wie wie ich habe diese Woche mit dem Gregor ja das hat bei mir gut gefallen. also ich möchte nur einfach, weil dann das andere so schwer Leute zum helfen

KL: achso

Kathi: ich habe nichts dagegen

KL: des heißt sie sind diese Woche so auf die Idee gekommen das sie denken, ja Leute die

Kathi: ich habe schon früher

KL: ne körperliche Beeinträchtigung haben, den würde ich gerne helfen. -

Kathi: ja

KL: oder älteren Leuten

Kathi: älteren beim Pflegeheim oder

KL: oder im Pflegeheim

Kathi: ja genau oder so

00:19:38-2

(...)

Kathi: ja aber im Kindergarten ich war schon in der Hauswirtschaft

KL: in der Hauswirtschaft+ ja das

Kathi: das is schon wieder anders

KL: ja weil, da gibt es keine Praktikanten ne so, also Kindern zu helfen

Kathi: okay

KL: weil das müssen erz-; sollten Erzieher sein das is ja so:

Kathi: ja das is schon wieder anders ne

KL: das is schon wieder anders ne das war ja das Problem dort, wo die sagen sie dürfen auch mit den Kindern schon auch essen und, die Kinder kommen auch in die Küche und dann ham sie den Kindern ja auch geholfen

Kathi: ja ja + (UV)

KL: und sagen+ kamen in die Küche ham gesagt, hast du mal n Eisbeutel für mich haben die ges-; ne oder so

Kathi: ja ja ja

KL: das ham; aber die Hauptarbeit war ja Küche. ne. und das geht nicht anders im Kindergarten.

Kathi: ja ja wenn da so n, (UV)

KL: ne da ham, im Pflegeheim oder im Altersheim da müssten wir mal, das weiß ich jetzt nicht da, also da gibts auch wie die Veronika war ja auch im Altersheim ja aber auch in der Hauswirtschaft. ne

Kathi: achso

KL: in der Wäsche.

Kathi: mhm

KL: ähm, ja Wäsche auch gebügelt und: Wäsche verteilt und so 00:20:41-5

Kathi: mhm

KL: ähm, aber was sie meinen is ja dann auch wirklich auch älteren Leuten helfen zum Beispiel beim essen oder beim +anziehen

Kathi: kämmer+ oder anziehen

KL: da müsst ich mal drüber nachdenken ob wir da, irgendwie eine Praktikumsstelle, also, so eine haben wir noch nicht, aber das kann ich mir, ich schreib mir das auf, kann ich ja mal überlegen, auch mit dem Altersheim zum Beispiel (...)

Kathi: Ja oder auch im Hotel als äh [Name eines Hotels]

KL: Ein Tagungshaus - mit Übernachtung. da kommen Leute hin die äh Fortbildung machen in Frankfurt eine Woche oder n paar Tage +da gibts eben diese Seminarräume

Kathi: ich war schon dort+

KL: wir waren ja schon da. genau 00:22:15-9

Kathi: ich war schon da ich hab da, auch gesehen wenn die, andere die normale wie ich! also aufpassen das da, auch Behinderte mitgeholfen / eine war in der Küche eine war da eine war bei, äh, andere Raum oder so ich hab das mitbekommen

KL: genau

Kathi: ich hab gedacht oh, vielleicht kann da mal

KL: denken sie weiterhin?

Kathi: ja natürlich, +immer noch

KL: ja ok+

Kathi: ich strampel weiter weiter weiter wenn ich kriege Ausbildung oder, Job und dann...

ich muss ein Praktikum haben, raus aus PW, mit den Leuten, das ist eine Katastrophe

KL: Mhm. gut dann weiter, weiter, weiter, ich hab nichts dagegen. (lacht) also zum Beispiel ähm, ich denke das wir- könnten wir also könnt ich ihnen anbieten das wir, das ich sag naja dann vereinbaren wir jetzt mal n Vorstellungsgespräch und gehn mal, zusammen in [Name eines Hotels]

Kathi: ja

KL: und schauen uns das an.

Kathi: mhm

KL: und machen ein Vorstellungsgespräch und dann können sie das alles mal ansehen, was es da gibt an Arbeit von Zimmerservice über Seminarräume mit bestücken.

Kathi: mhm

KL: ja? so was es da gibt? ok?

Kathi: ja

KL: dann mach ma das, als nächstes

Kathi: ja ja

*KL: und sie ähm, besorgen ma ein Flyer, von dem Altenheim, in der Stadt 00:23:38-2 :
mhm, ich (...) KL: ähm, ja wir Vorstellungsgespräch können wir auch vorher machen.*

Kathi: mhm ok

KL: ja?

Kathi: mhm

KL: also ich denke mir Ende nächster Woche ich bin am Montag im Büro und, aber da hab ich erstmal ganz viel weil jetzt ist so viel liegen geblieben.

Kathi: mhm

KL: und: dann Ende der Woche oder so kann ich mal Kontakt aufnehmen.

Kathi: mhm

KL: [Name eines Hotels] wir vereinbaren ein Vorstellungsgespräch

Kathi: mhm 00:24:38-7(...)

KL: gut? noch was. eine Frage an sie. wir planen ja, diese Qualifizierungsmaßnahme wollen wir nächstes Jahr wieder machen. die [Name einer KL] und die [Name einer KL] und ich, ja?

Kathi: mhm

KL: und wir würden gerne wissen, sollen wir was verändern? Ist irgendwas wo sie sagen, das war gar nicht gut, das könnten sie aber verändern an ihrem Konzept.

Kathi: wo hier?

KL: Ja -- haben wir zu viel angeboten: haben wir zu wenig Pausen gemacht, haben wir zu viele Pausen

Kathi: viel zu viele Pausen.

KL: (lachend) zu viele Pausen gemacht? haben wir, waren zu viele Besucher hier:

Kathi: Besucher da hab ich nichts dagegen aber:

KL: ok

Kathi: das bin ich so gewöhnt, das ich nur eine Pause brauche, also einmal Frühstückspause halb zehn bis vier, bis fünfzehn Minuten und dann noch eine Mittagspause und dann, das sind alle nicht so wie beim PW drei mal Pause also, naja, das ist mir einfach zu viel

KL: in der PW.

Kathi: mhm

KL: und hier?

Kathi: auch war zu viel. (lacht)

KL: Hier war zu viel Pause?

Kathi: Ja. 00:25:49-2

KL: Okay muss ich gleich mal aufschreiben, zu viel Pause.

(...)

Kathi: aber, sonst ähm, und hier war auch die letzte Wochen die Atmosphäre ganz anders von den Leute aber die erste tage, ach die die die zwei Jungs auch, aus ähm, England da waren

KL: Ja

Kathi: und da war: war bisschen ganz andere, ähm, äh, Atmosphäre mit der Arbeit und mit dem, da war schon wieder alles so durcheinander. da hab ich gemerkt

KL: mhm

Kathi: aber wenn sie waren schon wieder weg, dann wir wir, wenn wir dann wissen, ja, äh, wir waren da alleine! mit euch oder, das is wieder ganz anders, also gestern! da war, / mit der / das war auch, gut? also, zusammenarbeiten mit dem, Papier aufräumen und saubermachen das war, schon wieder ganz andere Atmosphäre also, da hab ich gemerkt

KL: als die von England da waren, die Praktikanten + war zu durcheinander

Kathi: (UV) +

KL: ok ok. mhm. gut des schreib ich mir mal auf als äh, ja danke

Kathi: da hab ich gemerkt, aber sonst. ja war alles ok.

KL: ja ok. mhm mhm. mhm ok. des schreib ich mir auf weil. mhm ok --

Kathi: Ich hab gar nicht alles mitgekriegt andere wollte was Fragen und die andere wollte, antworten oder so, irgendwas mit Problemen mit Sprache oder so und

KL: mhm

Kathi: aber ich hab nichts gesagt weil, ja

KL: war zu durcheinander

Kathi: ja ja. wie bei der, da muss / weil die andere haben die zusammengearbeitet und, das war / und dort andern und, kein andern, sie waren dabei ich glaube ja

Kathi: wenn du, wenn du solange von der; die Leute kennst von der PB oder Gruppenleiter oder Chefin oder egal wer: dann wenn jemand wieder kommt

KL: das is anders ne

Kathi: des is schon wieder ganz anders weil, kennen! die die Leute, aber wenn jemand fremdes kommt, (UV)

KL: ok. mhm. ja danke für den Rat, ok Kathi.

Kathi: ok

KL: ham sie noch was

Kathi: nö

(...)

4 Fazit

Die evaluierte Maßnahme bietet vielfältige Lernerfahrungen, in dem einerseits seitens der KursleiterInnen soziale Kompetenzen thematisiert werden können (Bildungsbereich) und in dem andererseits Lerngelegenheiten für Kompetenzentwicklung durch die Herausforderungen des konkreten Arbeitsplatzes entstehen. Die Maßnahme liegt „zwischen“ einer reinen Bildungsmaßnahme und einem Praktikum auf dem ersten Arbeitsmarkt. Es ist ein für Bildungszwecke *gestalteter* Arbeitsplatz. Das besondere Potential der unmittelbaren Verschränkung in der hier evaluierten Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme ist, die Arbeitssituation dem Qualifizierungsbedarf anzupassen und Bedarfe, die in der Arbeitssituation offenbar werden, direkt aufgreifen zu können²⁷. Wir haben zunächst das Potential des Konzeptes ausgelotet und bewertet und haben uns dann bei der Auswertung ganz allgemein danach gefragt, wie die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieses an sie gerichtete Lernangebot zur Entwicklung von Kompetenzen nutzen konnten und wie sie den Kurs erlebt haben.

Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Befunde hinsichtlich dieser beiden Perspektiven in Stichworten zusammen:

- Alle Teilnehmer haben Lernerfahrungen in den unterschiedlichen Lernbereichen der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme zu sozialer Kompetenz gemacht.
- Je klarer die individuelle Perspektive auf den ersten Arbeitsmarkt ist, desto klarer können sie selbst benennen, was sie durch die Maßnahme Neues gelernt haben (siehe Einzelauswertungen).

²⁷ Als Modell guter Praxis für ein Praktikum sieht Hohn dessen Verbindung mit einem begleitenden Bildungsangebot: „Das Erlernen und Trainieren von fachlichen Qualifikationen sowie von Schlüsselqualifikationen wie kommunikativen Fähigkeiten, Konfliktverhalten, Problemlösestrategien, selbständiges Arbeiten, Planungsvermögen etc. erfolgt in der Verschränkung von Betrieb und begleitender Bildungseinrichtung. Die Qualifizierung erfolgt am Arbeitsplatz und in der begleitenden Bildungseinrichtung. Manche Fähigkeiten und Kenntnisse werden in einer begleitenden Gruppenmaßnahme vermittelt und gelernt, andere können nur im Betrieb bzw. in der realen Praktikumsituation vermittelt und gelernt werden. Einige Probleme und Qualifizierungsbedarfe werden erst in der realen Arbeitssituation virulent.“ (Hohn 2008, S. 31).

- In Bezug auf den Lernerfolg spielte es in dieser Gruppe keine Rolle, ob TeilnehmerInnen noch im Berufsbildungsbereich (BBB) arbeiten oder ob sie bereits Mitarbeiter der Werkstatt sind.
- Mit dieser Maßnahme können soziale Kompetenzen nicht grundsätzlich neu gebildet werden. Es kommt auf die Vorerfahrungen an. Markant war, dass diejenigen TeilnehmerInnen, die über ein gewisses Maß an sozialen Kompetenzen bereits verfügen und die an bisherige Lernerfahrungen anknüpfen konnten, auch mehr lernen konnten. Sie konnten sich Herausforderungen stellen und Lerngelegenheit vor allem dann nutzen, wenn „Dazu Lernen“ (vgl. Kap. 2.5) möglich war.
- Der Erwerb sozialer Kompetenzen ist ein Prozess, der immer auch Kompetenzen voraussetzt. Der langfristige Erfolg einer solchen Maßnahme hängt auch davon ab, inwieweit an die hier gemachten Lernerfahrungen zu einem späteren Zeitpunkt wieder angeknüpft werden kann. Das kann gleichzeitig bereits jetzt ihren Sinn ausmachen: Erfahrungen ermöglichen, die wiederum spätere Lernprozesse ermöglichen.²⁸
- Durch die Verschränkung theoretischer Lerneinheiten mit praktischen Arbeitserfahrungen in unterschiedlichen Teamkonstellationen konnte das Gelernte direkt angewendet und vertieft werden. Darüber hinaus war es durch die praktische Anwendung des Gelernten möglich, individuelle Kompetenzen und Entwicklungspotentiale zu thematisieren.
- Die TeilnehmerInnen konnten durch die Übertragung der Verantwortung für die Fertigstellung des Kundenauftrags aktive und verantwortliche Rollen übernehmen. Sie haben angefangen, sich selbst Gedanken zum Arbeitsprozess zu machen und die einzelnen Schritte zu planen. Alle TeilnehmerInnen waren schließlich stolz auf „ihr“ Produkt und hatten das Gefühl, gleichermaßen beteiligt gewesen zu sein.
- Die TeilnehmerInnen profitierten von der Heterogenität der Gruppe, sie profitieren voneinander und von ihrem unterschiedlichen Erfahrungsstand. Einige orientieren sich an Vorbildern in der Gruppe. Andere konnten die Rolle des Vorbildes übernehmen.

²⁸ Zur Nachhaltigkeit und möglichen Fortführung der Bildungsangebotes s. u.

- Die TeilnehmerInnen konnten sich individuell und als Gruppe als kompetent wahrnehmen.
- Unabhängig von konkreten Lernerfahrungen konnte beobachtet werden, dass die Maßnahme eine starke Anregung bot, sich überhaupt vorstellen zu können, außerhalb der Werkstatt zu arbeiten. Das gilt insbesondere für TeilnehmerInnen, die sich bisher wenig damit beschäftigt haben.
- Die TeilnehmerInnen nahmen wahr, dass sie für dieses Praktikum „ausgesucht“ worden waren. Dieses Gefühl ausgewählt zu sein, ermöglichte auch, die Identität als Werkstattmitarbeiter, als Werkstattmitarbeiterin zu reflektieren.²⁹ Ihr Selbstbewusstsein wurde in dem Aspekt gestärkt, ihre berufliche Identität auch unabhängig vom WerkstattmitarbeiterInnen - Status zu sehen.

In Bezug auf die spezifischen Ziele: „Förderung von sozialen Kompetenzen im Hinblick auf die Qualifizierung für den ersten Arbeitsmarkt“ beziehen wir uns im Folgenden auf die Personen, die sich bereits mit der Perspektive auseinandergesetzt haben, auf den ersten Arbeitsmarkt zu wechseln. Sie haben gelernt:

- sich als ArbeitnehmerIn wahrzunehmen/vorzustellen
- ihre Biografie als Erwerbsbiografie zu denken, z.B. durch die verschiedenen Vorstellungsrunden (auch nächste Schritte zu planen)
- den Arbeitsprozess zu beschreiben. Dafür mussten sie ihn als Prozess wahrnehmen.
- ihre eigenen Schwächen und Stärken im Kontext von Arbeit/Teamarbeit wahrzunehmen und zu reflektieren
- Konflikte wahrzunehmen, sie zu benennen und es emotional zu verkraften, sie in der Gruppe zu verhandeln

Sie haben

- unterschiedliche und neue Kooperationsmodelle kennengelernt
- zunehmende Offenheit entwickelt in unterschiedlichen Teams zu arbeiten.

²⁹ Siehe z.B. Personenbeschreibungen Gregor (In der Werkstatt gehen ihm die KollegInnen „auf den Geist“) und Stefan (In der Werkstatt zu arbeiten ist gar nicht schlecht, ihn störe aber, dass es Werkstatt für „Behinderte“ heiße.)

Dieser Maßnahme lag ein ausgearbeitetes und gut durchdachtes Konzept zugrunde. Viele der Punkte, die wir faktisch beobachten und auswerten konnten, tauchen in diesem Konzept als Perspektive auf. Ergänzend zu unseren Ergebnissen möchten wir im Folgenden die Annahmen der pädagogischen Fachkräfte, die sie dem Konzept der Maßnahme zugrunde legen, gegenlesen und bewerten.

Die Thesen der Fachkräfte über die Wirkung der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme beruhen zum einen auf eigenen Beobachtungen in den Vorläufern dieser Maßnahme in den Jahren 2009-2011. Zum anderen beruhen sie auf der Beobachtung, Begleitung und Unterstützung von TeilnehmerInnen nach der Maßnahme in ihren Bemühungen, auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Wir nehmen zu diesen Annahmen Stellung angesichts der Ergebnisse unserer Analyse.

- Die überschaubare Größe der Praktikumsgruppe ermutigt die Teilnehmer, unterschiedliche Facetten ihrer Persönlichkeit zu zeigen und weiter zu entwickeln.³⁰

Diese Vorannahme können wir vollständig bestätigen. Ergänzen lässt sich:

Die TeilnehmerInnen kommen aus unterschiedlichen Werkstätten und Arbeitsbereichen. Es entsteht eine besondere Gruppenidentität „Perspektive erster Arbeitsmarkt“. Sie kennen sich nicht selbstverständlich und müssen sich gegenseitig vorstellen und von ihren Tätigkeiten in den unterschiedlichen Werkstätten erzählen. Es ist ein unbekannter, aber dennoch geschützter Rahmen, in dem sich die TeilnehmerInnen präsentieren müssen. Das besondere an der Situation ist, dass sie im Gegensatz zu einem Berufspraktikum nicht als Einzelne diese Erfahrung machen. Sie können sich gegenseitig in dieser Identität bestätigen, sich bestärken und voneinander lernen.

- Das kreative Tätig sein in der Sozialen Manufaktur[®] schafft eine entspannt-konzentrierte Atmosphäre, die es ermöglicht, Zugang zu

30 Dies und alle weiteren Zitate: Konzept S. 14f

individuellen Fähigkeiten und Begabungen zu finden.

Kreativ von Hand etwas selbst herzustellen ist eine besondere Qualität dieses Praktikums. Die TeilnehmerInnen berichten alle von einer positiven Arbeitserfahrung und haben das Gefühl etwas Konkretes erlernt zu haben. Dadurch, dass ein Produkt von Anfang bis zum Ende hergestellt wurde, konnten sie sich als selbstwirksam erleben. Das zeigt sich auch darin, dass alle sehr stolz auf die Produkte waren, die sie am Ende der Maßnahme mit nach Hause genommen haben.

- Die Vielfältigkeit der Tätigkeiten und die jeweils damit verbundene Verantwortung haben die Teilnehmer nicht überfordert, wie dies anfangs von den Anleitern vermutet wurde. Vielmehr wurde ihr Interesse stimuliert, sich auf unterschiedliche Facetten in den zu erledigenden Arbeitsabläufen einzulassen.

Das würden wir nicht für alle TeilnehmerInnen so sehen, einzelne TeilnehmerInnen waren tatsächlich überfordert. Das ermöglichte andererseits auch, dass andere TeilnehmerInnen die Verantwortung für die Gruppe und die Strukturierung der Gruppe übernommen haben. Die TeilnehmerInnen waren von der Gruppe getragen und konnten sich ihren eigenen Formen der Aneignung stellen: TeilnehmerInnen, die überfordert waren, haben sich zurückgehalten und sich von ihren Kolleginnen anleiten und unterstützen lassen. Andere konnten sich in Leitungsaufgaben erleben.

- Die Gruppenleiter in der WfbM konnten feststellen, dass die Werkstattmitarbeiter, nachdem sie aus dem Praktikum zurückgekehrt waren, ihre Arbeitsaufträge selbstbewusster, reflektierter aber auch kritisch hinterfragender erledigt haben. In einigen Fällen konnten die Mitarbeiter mit anspruchsvolleren Aufgaben betraut werden.

Schon während der Maßnahme wurde deutlich, dass sich die Lerngelegenheiten zu Verantwortung für den Arbeitsprozess, Kooperation und Eigenständigkeit motivierend ausgewirkt haben. Hier haben die TeilnehmerInnen neue Erfahrungen gemacht.

Nachhaltigkeit wird auch dadurch hergestellt, dass bei den theoretischen Lerneinheiten häufig Situationen aus der Werkstatt besprochen wurden.

Perspektivisch wäre sinnvoll, Vor- und Nachbesprechungen der Maßnahme mit den Gruppenleitern im Konzept zu verankern.

- Die Teilnehmer erleben herausfordernde Situationen wie Nachfragen zu Arbeitsabläufen oder gar Kritik sehr schnell als persönliche Infragestellung. In der Gruppe eröffnet sich ihnen ein Lernfeld, sich persönlich abzugrenzen und auf Nachfragen und Kritik angemessen zu reagieren, ohne persönlich verletzt oder verängstigt zu reagieren.

Aus der Auswertung heraus teilen wir die Beobachtung, dass TeilnehmerInnen Schwierigkeiten im Umgang mit Kritik und mit Konflikten haben. Dieses Lernfeld ist eröffnet worden. In der Bildung der Tandems sollten alle TeilnehmerInnen Schwächen und Stärken benennen. Durch die häufige Umstrukturierung der Teams sind viele Konflikt-Möglichkeiten geschaffen worden. An der Zusammenarbeit haben sich auch Konflikte entzündet.

Um die nachhaltige Wirkung dieses Aspektes einschätzen zu können, müsste man die TeilnehmerInnen auch nach der Maßnahme bei der Arbeit beobachten. Was sich sagen lässt ist, dass den TeilnehmerInnen hier ein *intensives Übungsfeld* eröffnet wurde von dem sie profitiert haben.

Kritikfähigkeit ist eng verwoben mit der alltäglichen Erfahrung und der Persönlichkeit. Man kann davon ausgehen, dass eine einzelne Maßnahme an dieser Struktur nicht grundlegend etwas verändern kann.

Was sich z.B. nicht hergestellt hat, ist die Kursleiter und den Kurs zu hinterfragen. Auf die Frage in den Abschlussinterviews, was verändert werden könnte, antworten zunächst alle wenn, dann mit persönlichen Defiziten.

- Im Anschluss an das Praktikum in der Sozialen Manufaktur[©] war die Bereitschaft, sich auf weitere Praktika auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einzulassen, deutlich höher.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass alle TeilnehmerInnen ihren beruflichen Horizont erweitern konnten. Teilweise wurden sie angeregt, darüber nachzudenken, teilweise wurden sie in ihrer bereits vorhandenen Motivation gestärkt. Es war Teil der Maßnahme die nächsten konkreten Schritte zu planen, und sich Ziele zu setzen.

- Durch die anschließende stundenweise Weiterbeschäftigung und Kontakthalten nach Abschluss der Praktika wurden mehrere Teilnehmer soweit gestärkt, dass sie inzwischen im Rahmen von Beschäftigungsverträgen in Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes vermittelt werden konnten.

Wir gehen davon aus, dass es zielführend ist, an der Maßnahme anzuknüpfen. Möglichkeiten dafür diskutieren wir unten.

Von der Fortbildungsmaßnahme als Qualifizierung für den ersten Arbeitsmarkt haben vor allem diejenigen TeilnehmerInnen profitiert, die sich bereits damit auseinandergesetzt haben, die bereits eine Perspektive dafür entwickeln konnten und/ oder die sich das Ziel gesetzt haben, außerhalb der WfbM zu arbeiten.

Für die Fachkräfte stellte sich bei der Auswahl der TeilnehmerInnen denn auch die Frage, für welche TeilnehmerInnen die Qualifizierungsmaßnahme sinnvoll ist und inwiefern sie Beschäftigten des Berufsbildungsbereiches der Werkstatt (BBB) nützt. In der Gruppe konnten zwei Teilnehmer, die im BBB sind, weniger profitieren im Sinne des Ziels der Qualifizierung für den ersten Arbeitsmarkts. Sie haben sich eher wie Schüler verhalten, sie haben gut und teilweise sehr konzentriert gearbeitet – in dem Sinn, dass sie getan haben, was ihnen gesagt wurde. Mit den Angeboten des Fortbildungsbereiches konnten sie weniger anfangen. Im Gegenteil, sie mussten Distanz zum Bildungsgeschehen einneh-

men.³¹ Das konnte während der Maßnahme nicht aufgebrochen werden.³² Im Gegensatz dazu konnten andere TeilnehmerInnen, die sich mit der Zielperspektive „erster Arbeitsmarkt“ bereits beschäftigt haben, die Maßnahme als Übungsfeld begreifen, darunter auch zwei Mitarbeiter des BBB. Drei dieser TeilnehmerInnen haben sich vor allem von der Aufgabe, Verantwortung zu übernehmen, stark motivieren lassen (Boris, Kathi, Stefan). Es ist also unserer Einschätzung nach ein gutes Maß an einschlägigem Bildungsinteresse notwendig. Das aber konnte in der TeilnehmerInnengruppe nicht daran festgemacht werden, ob jemand im BBB ist oder nicht, sondern eher daran, inwiefern er oder sie sich mit der Frage schon auseinandergesetzt hat und welche Kompetenzen er oder sie bereits mitbringt. Das entspricht ganz dem theoretischen Befund, dass Kompetenzen gleichermaßen Ziel und Voraussetzung von Entwicklung sind.

Ein besonderes Kennzeichen des Konzepts der Maßnahme ist die Verschränkung von praktischem Arbeiten und „Theorie“ mit Reflexion in Fortbildungseinheiten. Es werden bewusst Verknüpfungen zwischen theoretisch erarbeiteten Themen und gemeinsamen Erfahrungen während der Arbeit hergestellt. Dies hat sich als fruchtbar erwiesen. Gleichzeitig sind durch die Verschränkung der verschiedenen Bereiche unterschiedliche strukturelle Schwierigkeiten zu bewältigen. Die Kombination von Fortbildung und Praktikum impliziert ein Verschwimmen der Grenzen von Beruf und Privatheit. Die im Fortbildungsteil geförderte Selbsterfahrung zielt immer auch auf die ganze Person. Mit einem „Sog“ ins Private ist von Seiten der TeilnehmerInnen her zu rechnen. Auch lässt sich grundsätzlich die Förderung von sozialen Kompetenzen kaum „beruflich“ eingrenzen. Dies ist eine Spannung, die reflektiert werden muss, aber nicht aufgelöst werden kann. Hilfreich könnte sein, die Sphäre der Arbeit und der Fortbildung auf zwei unterschiedliche Fachkräfte zu verteilen. Wir konnten hier bereits Tendenzen einer Arbeitsteilung der zwei Fachkräfte als „Arbeitgeberin“ und „Fortbildnerin“ beobachten, was sich vor allem im Bildungsbereich als fruchtbar erwiesen hat. Hier könnten die verschiedenen Rollen noch expliziter gemacht werden. Für die TeilnehmerInnen ist hilfreich zu wissen, in wel-

³¹ Das zeigt sich in vielen ironischen Äußerungen wie „ich häng gerne rum“ oder „Tschüss“ als Antwort auf die Ankündigung der Abschlussrunde.

³² Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Maßnahme einen Beitrag dazu leisten kann, sich mit der Frage auseinanderzusetzen.

chem Bereich (Arbeit oder Reflexion/Selbsterfahrung) sie sich befinden. Wichtig erscheint uns auch, klare Konzepte und klare Ziele für die jeweiligen Einheiten zu haben.

Der sogenannte dritte Baustein der Maßnahme, die Selbstversorgung, erhält neben den Bausteinen Bildung und Arbeit in den ersten zwei Wochen der Maßnahme einen hohen Stellenwert. Seine Funktion wurde beschrieben: Die Anforderungssituationen zur Selbstversorgung variieren zwischen Planen (Arbeitsaufgaben verteilen, Einkaufszettel) Gestaltung (Erstellung des Menüs) und Zusammenarbeit (Kochen, Einkaufen). Der Baustein bietet Gelegenheit, verschiedene praktische Fähigkeiten einzubringen. Er dient der Gruppenbildung und er bietet ein Übungsfeld für Kommunikation und Kooperation. Damit dient er auch der Vorbereitung für die Anforderung in der dritten Woche, als Gruppe verantwortlich und selbständig zu arbeiten. Eine weitere Funktion ist, eine haltende und versorgende Atmosphäre zu schaffen, Gemeinschaft zu stiften und damit Angst zu reduzieren.

Inwiefern der Baustein für die TeilnehmerInnen notwendig und zielführend war, kann diskutiert werden. Die Frage ist, wie die TeilnehmerInnen das Thema „Arbeit“ mit dem Übungsfeld „Selbstversorgung“ inhaltlich, als Bildungsaufgabe verknüpfen.³³ Hier besteht die Gefahr, die oben diskutierte Diffusion der Grenzen zwischen Arbeitswelt und Privatheit zu begünstigen. Die Maßnahme läuft hier in Gefahr, zur *Familiarisierung* von Arbeitsbeziehungen beizutragen. Das Essen nimmt in der ersten Woche vom Zeitaufwand her (Besprechungen und Praxis) und insgesamt in Beschreibungen und Reflexionen viel Raum ein. Im Gegensatz dazu wird in den Beobachtungen und in den Interviews deutlich, dass die TeilnehmerInnen produktiv sein wollen. Das zeigt sich besonders in der dritten Woche, in der sie sich mit großem Engagement dem Auftrag widmen („wir sind doch zum Arbeiten hier!“). Sie sind vor allem stolz auf ihre Produkte. In den Interviews ist fast für alle TeilnehmerInnen das konkrete Arbeiten, das Herstellen das Wichtigste in der Maßnahme, das, was zuerst genannt wird.

Falls der Baustein „Selbstversorgung“ ähnlichen Stellenwert behalten wird, ist zu überlegen, wie man der Gefahr der Familiarisierung begegnen kann. Vorschläge dazu sind, die TeilnehmerInnen zu siezen und die Selbstversorgung bewusst immer wieder in den Kon-

³³ In einer Maßnahme in der es z.B. um Wohnen geht, würde diese Frage gar nicht bedeutsam.

text von Arbeit und Selbstverantwortlichkeit zu verorten. Kaffeepausen (z.B. mit Nach-tisch) könnten explizit von Besprechungen getrennt werden.

Zu überlegen wäre aber auch, ob man die Funktionen der Selbstversorgung ganz in die anderen beiden Bausteine der Arbeit übertragen könnte. Z.B. könnten sich die Teilnehme-rInnen noch mit anderen Arbeitsprozessen der Papierwerkstatt beschäftigen als der Pa-pierproduktion (Kundenaquise, Werbung, Kundengespräch, Auftragsbearbeitung: Materi-al, Einkauf etc.). Themen der Papierwerkstatt könnten so auch in die Fortbildung aufge-nommen werden.

Einen zentralen Stellenwert haben das Formulieren und das Besprechen von gemeinsamen *Regeln* eingenommen. Die TeilnehmerInnen haben im Verlauf der Maßnahme einmal davon Gebrauch gemacht, eine Regel zu verhandeln um ihre Zusammenarbeit zu verbes-sern. Sie haben zwar das Ziel, den Sinn von Regeln, verstanden. Für den Gruppenbil-dungsprozess war das Formulieren der grundlegenden Regeln des Zusammenarbeitens auch wichtig (Pünktlichkeit, Handys aus, sich zuhören, ausreden lassen usw.). Allerdings war zu beobachten, dass die TeilnehmerInnen nicht in der Lage waren, sich selbst als Gruppe eigene Regeln zu formulieren. So fällt es den meisten TeilnehmerInnen auch schwer, die Regeln in den abschließenden Interviews zu erinnern. Regeln erhielten in der Maßnahme seitens der Fachkräfte eine tragende Bedeutung für die Rahmung der Zusam-menarbeit. Sie wollten damit verdeutlichen, dass man sich selbst eine eigene Grup-penidentität schaffen kann. Es wird jedoch offensichtlich, dass die TeilnehmerInnen die Bedeutung der Regeln geringer einschätzen. Sie gehen davon aus, dass die Zusammenar-beit „klappt“. Unter Bildungsaspekten wäre es gut gewesen, wenn ein Teil der Regeln erst dann zusammen gesucht worden wären, wenn es einen Anlass dazu gegeben hätte (z.B. einen Konflikt). So wurden sie zu Beginn nach den Vorstellungen der Fachkräfte aufge-stellt und sind damit auch mehr in den Arbeitsbereich geraten. Hier haben sie allerdings *auch* ihre Berechtigung: die Fachkräfte etablierten als Arbeitgeber einen Arbeitsrahmen. Ein wichtiges Thema in der Literatur, das auch in der Maßnahme aufgetaucht ist, ist der Umgang mit Leerlauf. Der Umgang damit, nicht zu wissen, was zu tun ist, wird nach Hohn als Aufgabe für Fortbildungen angesehen. Die TeilnehmerInnen kennen aus der Werkstatt einen Umgang mit *Leerlauf*, der auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht „passend“

ist. Sie nehmen Leerlauf hin und warten. Das konnte auch in der Maßnahme beobachtet und nur bei zwei oder drei TeilnehmerInnen auch aufgebrochen werden. Hier hätte es unserer Auffassung nach mehr Chancen gegeben, das zu reflektieren bzw. auf die Differenz der Anforderungssituation Werkstatt/erster Arbeitsmarkt aufmerksam zu machen.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Reflexion der Maßnahme, des eigenen Beitrages und der Gruppensituation. Die TeilnehmerInnen scheinen nicht gewohnt, ihre Arbeit und ihre Rahmenbedingungen zu beurteilen. In den Reflexionsrunden zum Schluss haben sich die TeilnehmerInnen häufiger in Allgemeinplätze zurückgezogen („das Essen war gut, die Arbeit hat Spaß gemacht“). Zu Überlegen wäre, wie man die Reflexion zur Arbeit spezifischer gestalten könnte bzw. die Bedingungen dafür verbessern könnte. Evtl. ist die Zeit dafür am Nachmittag ungünstig. Die Zweiteilung der Bereiche und Beobachtungen der Fachkräfte könnte mehr genutzt werden: z.B. „gestern hatten wir Leerlauf, wie fandet ihr das?“ Evtl. könnte bei der Reflexion noch mehr Bezug auf die Erfahrungen in Arbeitsgruppen (Tandems) genommen werden. Zu überlegen wäre, ob den TeilnehmerInnen Besprechungen direkt in den Teams zu gute kommen würden.

Auch hinsichtlich von *Gestaltungskompetenz* sollten die TeilnehmerInnen lernen, sich zu den Arbeitsbedingungen verhalten zu können. Dazu würde auch gehören, „konstruktive“ Kritik zu üben. Thematisch wurde der Arbeitsrahmen hauptsächlich dann, wenn es darum ging zu fragen, ob es möglich ist früher zu gehen. Für manche TeilnehmerInnen schien nicht klar zu sein, dass die Anwesenheit der TeilnehmerInnen wichtig für den Arbeitsprozess ist. Das haben die Fachkräfte erst vermitteln müssen.

Die Reflexionen in der Abschlussrunde blieben sehr allgemein. Deshalb konnten vor allem die TeilnehmerInnen die Reflexion für sich nutzen, die ein Bewusstsein dafür haben, sich weiterentwickeln zu wollen. Andere TeilnehmerInnen nutzten die Offenheit eher zum Rückzug (s.o.). Dass die Reflexion eher allgemein blieb hängt unseres Erachtens auch damit zusammen, dass in der großen Runde nicht nach individuellen Vor-Erfahrungen mit *Arbeit* gefragt wurde. Die Frage war nur, wer schon wo ein Praktikum gemacht habe. Mit dem Aufnehmen von bisherigen Erfahrungen könnten in die Reflexion individuelle Themen der einzelnen TeilnehmerInnen aufgenommen werden. Hier ist dann allerdings auf

den Rahmen zu achten. Möglicherweise ist die Schlussrunde in der großen Gruppe kein günstiger Ort dafür.

Die Fachkräfte gaben den TeilnehmerInnen in den abschließenden Interviews dezidierte Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsverhalten und ihrem Verhalten in der Gruppe. Gut wäre vielleicht ein *Zwischenfazit* in ähnlicher Weise. Eine Rückmeldung in der Hälfte der Maßnahme würde die Möglichkeit geben, in der zweiten Hälfte individuell auf Ziele zu schauen. Damit könnte vielleicht auch die Reflexion spezifischer werden. Dabei könnte es auch sinnvoll sein, in die Reflexionsrunde die Photos, die ja regelmäßig gemacht und verteilt wurden, mit einzubeziehen, um spezifische Situationen besser erinnern und besprechen zu können.

Die TeilnehmerInnen sind mit unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen in die Maßnahme gekommen. Entsprechend unterschiedlich konnten sie die Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme für sich nutzen. Da soziale Kompetenzen eng mit der Persönlichkeitsentwicklung, mit Sozialisationserfahrungen und mit aktuellen Interaktionsbedingungen und –erfahrungen (z.B. Teilhabe an Kultur) verbunden sind, muss man hier von langfristigen Lernprozessen ausgehen. Wie bereits ausgeführt, konnten wir individuell bei den TeilnehmerInnen Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen beobachten. Eine *Fortführung der spezifischen Förderung* mit Lerngelegenheiten, die diese Maßnahme bietet, ist deshalb sinnvoll und auch notwendig, um eine angestoßene Entwicklung weiterzuführen und Erreichtes langfristig zu festigen. Handlungsmuster, die mit sozialen Kompetenzen verbunden werden, sind lange einsozialisierte Routinen. Diese Routinen zu verändern und durch neue Handlungsmuster zu ersetzen, braucht Übung und Sicherheit im Erreichten, um dann bei neuen Herausforderungen „aufmerken“ zu können (Kap. 2.5) und sich ihnen stellen zu können.

Die Einzelauswertung zu den TeilnehmerInnen konnte zeigen, dass sie unsicher sind in Bezug auf die eigene Selbsteinschätzung. Auf die Frage, was denn an dem Kurs verändert werden sollte, antworteten die TeilnehmerInnen in der Regel mit eigenen Defiziten. Mit einer Wiederholung des Kurses könnte man an den gemachten Lernerfahrungen anknüpfen und diese weiter ausbauen. Die bereits beschriebene besondere Gruppenidentität durch das verbindende Interesse am ersten Arbeitsmarkt ist zudem ein starker Faktor, das

Selbstbewusstsein und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten weiter zu stärken. Durch die Heterogenität der Gruppe, dadurch dass die TeilnehmerInnen an unterschiedlichen Punkten in der Entwicklung ihrer Berufsbiografie stehen, können sie sich aneinander orientieren und wechselseitig lernen. Durch eine Wiederholung des Kurses, könnten sie das Gelernte vertiefen und besser verankern.

Eine *Einbindung in die Angebote zur Förderung des Übergangs von Mitarbeitern der Werkstatt auf den ersten Arbeitsmarkt*, ist darüber hinaus zielführend. Lernfortschritte und weitere Lernbedarfe werden/können in der weiteren Begleitung thematisiert werden. Fähigkeiten, die die TeilnehmerInnen in der Maßnahme entwickeln oder entdecken, können auch von den Fachkräften gesehen werden und an weitere Unterstützungspersonen weiter kommuniziert werden. Hier ist die Kooperation der drei Träger für die einzelnen Teilnehmer besonders fruchtbar. So kann z.B. die Fachkraft für berufliche Integration die Verbindung zu den Gruppenleitern in der Werkstatt herstellen, sie kann für ihre weitere Unterstützung einen Eindruck von Stärken und Schwächen bekommen und auch einen Eindruck davon, wie denn ein *zukünftiges Team und ein zukünftiger Arbeitsplatz* aussehen müssten, damit ein Teilnehmer, eine Teilnehmerin sich darin wohl fühlen und gut einbringen könnte.

Die Reichweite der Maßnahme, soziale Kompetenzen zu fördern, ist gleichzeitig auch begrenzt – was einerseits an der grundsätzlichen Begrenzung der Möglichkeit liegt, die Aneignung sozialer Kompetenzen zu steuern. Aufgrund von Erfahrung und Wissen seitens der PädagogInnen können Lerngelegenheiten so gestaltet werden, dass eine Aneignung wahrscheinlich wird. Soziale Kompetenzen werden entwickelt durch Teilhabe an Kultur (vgl. Kap. 2.4; Kinne 2010), insofern bietet die Maßnahme auf jeden Fall die Möglichkeit, Kompetenzen in einem Arbeitskontext (weiter-) zu entwickeln. Bildungsprozesse sind aber immer subjektive Aneignungsprozesse, die nicht abrufbar sind. Das führt zur zweiten Seite der Begrenzung. Aneignung ist immer abhängig von der Vorerfahrung des Lernenden und von der jeweils subjektiven Bedeutung, die dem Lerninhalt gegeben wird. Insofern muss der „Lernerfolg“ für die TeilnehmerInnen notwendigerweise unterschiedlich ausfallen.

Dennoch lässt sich resümierend sagen, dass die TeilnehmerInnen dieser Maßnahme für das Arbeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt vorbereitet werden:

- durch konkrete Lernprozesse in Bezug auf notwendige soziale Kompetenzen,
- durch Stärkung des Selbstbewusstseins und Motivation die Perspektive erster Arbeitsmarkt als Möglichkeit für sich in Betracht zu ziehen
- und durch die Erfahrung, dass es einen Prozess der Annäherung an den ersten Arbeitsmarkt geben kann, d.h. sich nicht gleich entmutigen zu lassen und von einander durch die unterschiedlichen Erfahrungen zu lernen.

5 Literaturverzeichnis

- Doose, Stefan (2005): Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Fachkräften für berufliche Integration (FBI) der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Menschen mit Behinderungen. Herausgegeben von Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen e.V. Frankfurt.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Gelhard, Andreas (2011): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- Hamburger Arbeitsassistenten gGmbH (Hg.) (2007): Talente bei der Hamburger Arbeitsassistenten - Ein Angebot zur Förderung von Frauen mit Lernschwierigkeiten im Prozess beruflicher Orientierung und Qualifizierung. Hamburg: Hamburger Arbeitsassistenten gGmbH.
- Hohn, Kirsten (2008): Qualitätskriterien für die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung von Betriebspraktika. Ein Handlungsleitfaden für Fachkräfte in der beruflichen Integrationsarbeit. 2. leicht veränderte Auflage. Herausgegeben von Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung e.V. Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.bag-ub.de/publikationen/qualitaetskriterien.pdf>, zuletzt geprüft am 5.3.2013.
- Katzenbach, Dieter (1999): Kognition, Angstregulation und die Entwicklung der Abwehrmechanismen. Ein Beitrag zum Verständnis behinderter Lernfähigkeit. In: Datler, Wilfried; Figdor, Helmuth; Gstach, Johannes (Hg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial-Verl, S. 124–145.
- Katzenbach, Dieter (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter (Hg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Katzenbach, Dieter; Ruth, Jessica (2008): Lernen - Lernstörung - Triangulierung. Zum Zusammenspielen von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In: Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter; Ruth, Jessica (Hg.): Triangulierung. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- Kinne, Tanja (2010): Die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements. Halle-Wittenberg. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik. Online verfügbar unter <http://digital.bibliothek.uni-halle.de/hs/urn/urn:nbn:de:gbv:3:4-6270>, zuletzt geprüft am 5.3.2013.
- Neubert, Andreas (2009): Leitkategorie: Soziale Kompetenz. Konsequenzen einer Analyse beruflicher Komplexität aus systemtheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Niedecken, Dietmut (1993): Geistig Behinderte verstehen. Ein Buch für Psychologen und Eltern. München: dtv.
- Nieke, Wolfgang (2012): Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, Jürgen (2010): Kompetenzen zwischen "Qualifikation" und "Bildung". In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–27.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online verfügbar unter <http://www.agoh.de/cms/de/component/remository/?func=fileinfo&id=28>, zuletzt geprüft am 09.06.2009.
- Schäffter, Ortfried (1997): Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. Berlin.
- Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. Neuwied: Luchterhand.
- Uphoff, Gerlinde; Kauz, Olga; Schellong, Yvonne (2010): Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden - Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. In: Zeitschrift für Inklusion-online, H. 1, o.S. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/43/50>, zuletzt geprüft am 5.3.2013.

