

**Universität Passau – Kath. Theologische Fakultät –
Caritaswissenschaft und Angewandte Theologie**

**Anthropologische Grundüberlegungen
zu einem pädagogischen Leitbild
für die Betriebe der
Berufsbezogenen Jugendhilfe in der
Evang. Jugendsozialarbeit Bayern**

Inhaltsverzeichnis

<u>1 EINLEITUNG</u>	7
<u>2 DIE BETRIEBE DER BERUFSBEZOGENEN JUGENDHILFE DER EVANGELISCHEN JUGENDSOZIALARBEIT</u>	10
2.1 DIENSTLEISTUNGSANGEBOT DER BETRIEBE DER BBJH	11
2.2 DIE ZIELSETZUNG DER BETRIEBE DER BBJH	13
2.3 DIE ADRESSATEN DER DIENSTLEISTUNG	14
2.4 PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSTRATEGIEN	16
2.5 DIE DIMENSIONEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS	17
2.6 DIE EINBINDUNG IN DIE EVANGELISCHE JUGENDSOZIALARBEIT	19
2.6.1 STRUKTUR DER EJSA-BBJH	20
2.6.2 SERVICELEISTUNGEN DER EJSA-BBJH ALS TRÄGER	20
2.6.2.1 Fortbildungen	21
2.6.2.2 Fachtagungen	21
2.6.2.3 Angebote zur Förderung und Weiterentwicklung	22
<u>3 DIE QUALITÄTSOFFENSIVE DER BBJH BAYERN</u>	22
3.1 KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN	23
3.2 DIE ARCHITEKTUR DES QUALITÄTSMANAGEMENTPROZESSES	24

<u>4 DIE LEITBILDENTWICKLUNG</u>	26
4.1 EINFÜHRUNG	26
4.2 ZIEL UND FUNKTION DES LEITBILDES	28
4.3 INHALTE EINES LEITBILDES	31
4.4 FORMALE ANFORDERUNGEN AN LEITBILDER	33
4.5 DIE LEITBILDENTWICKLUNG	35
4.6 EXKURS: PÄDAGOGISCHE LEITBILDER – ERZIEHUNGSLEITBILDER	36
<u>5. „VON DEN BILDERN IN DEN KÖPFEN...“: DIE PERSÖNLICHEN PÄDAGOGISCHEN LEITBILDER DER BESCHÄFTIGTEN IN DEN BETRIEBEN DER BBJH</u>	38
5.1 ÜBERLEGUNGEN ZUM METHODISCHEN VORGEHEN	38
5.1.1 DAS LEITFADENINTERVIEW	38
5.1.2 METHODOLOGISCHE ASPEKTE DES LEITFADENINTERVIEWS	40
5.1.3 DIE ENTWICKLUNG DES LEITFADENS	41
5.2 DER PROZEß DER DATENERHEBUNG	45
5.2.1 DIE AUSWAHL DER BEFRAGTEN	45
5.2.1.1 Die Kontaktaufnahme	46
5.2.1.2 Reaktionen der Beschäftigten auf die Anfrage	47
5.2.2 DIE DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	48
5.2.2.1 Zeit und Ort der Interviews	48
5.2.2.2 Aufzeichnung	48
5.2.2.3 Das Interviewverhalten	49

5.3 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS – METHODIK	50
5.3.1 EINFÜHRUNG	50
5.3.2 WAHL DER AUSWERTUNGSMETHODE	50
5.3.3 ENTWICKLUNG DER KATEGORIEN	53
5.4 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS – INHALTE	57
5.4.1 PÄDAGOGISCHE ZIELE	58
5.4.2 HALTUNG IN DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT	68
5.4.3 MOTIVATION	73
5.4.4 QUELLEN DES PÄDAGOGISCHEN LEITBILDES	76
5.4.5 RAHMENBEDINGUNGEN	78
5.4.6 VERANKERUNG DER PÄDAGOGISCHEN LEITBILDER	82
5.5 BEWERTUNG DER INTERVIEWS	83
5.5.1 BEWERTUNG DER ERGEBNISSE AUS DEN INTERVIEWS	84
5.5.2 DIE GRUNDTHEMEN IN DEN INTERVIEWS	90
<u>6. DAS MENSCHENBILD BEI KARL RAHNER</u>	<u>92</u>
6.1. ZUR ANTHROPOLOGIE BEI KARL RAHNER	94
6.1.1 DER MENSCH ALS PERSON UND SUBJEKT	94
6.1.2 DER MENSCH ALS WESEN DER TRANZENDENZ	95
6.1.3 DER MENSCH: WESEN DER FREIHEIT UND VERANTWORTUNG	95
6.1.4 DER MENSCH ALS DER VERFÜGTE	96
6.1.5 DER MENSCH ALS WESEN DER INTERKOMMUNIKATION	97
6.1.6 DIE KREATÜRLICHKEIT DES MENSCHEN	97
6.1.7 DER MENSCH ALS WESEN DER ZUKÜNTIGKEIT, DES SCHEITERNS UND HOFFENS	98

6.2 DIE MYSTAGOGIE ALS ANSATZ ZUR BEGLEITUNG BENACHTEILIGTER JUNGER MENSCHEN	99
6.2.1 ZUM BEGRIFF DER MYSTAGOGIE BEI KARL RAHNER	99
6.2.2 PRINZIPIEN DER MYSTAGOGIE	101
6.2.3 DIE MYSTAGOGIE ALS ANSATZ ZUR PÄDAGOGISCHEN BEGLEITUNG JUNGER MENSCHEN	103
6.2.3.1 Die Bedingungen junger Menschen heute	103
6.2.3.2 Die Mystagogie als Ansatz zur Begleitung von jungen Menschen	105
<u>7. ANTHROPOLOGISCHE GRUNDÜBERLEGUNGEN ZU EINEM LEITBILDENTWURF FÜR DIE PÄDAGOGISCHE ARBEIT IN DER BBJH</u>	<u>107</u>
7.1 VERORTUNG DES LEITBILDENTWURFS	107
7.2 ZIELE DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT MIT BENACHTEILIGTEN JUNGEN MENSCHEN IM RAHMEN DER BBJH	108
7.3 HANDLUNGSPRINZIPIEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE ARBEIT IN DER BBJH	110
7.4 DIE RAHMENBEDINGUNGEN	114
<u>8. AUSBLICK – AUSWIRKUNGEN DES LEITBILDES AUF DIE QUALITÄT DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS</u>	<u>115</u>
ANLAGE 1: QUANTITATIVE AUSWERTUNG DER KATEGORIEN	118
ANLAGE 2: DER INFORMATIONSBRIEF FÜR DIE BEFRAGTEN	123
LITERATUR	125
INTERVIEWS	132

Abkürzungsverzeichnis

ABM:	Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen
BBJH:	Berufsbezogene Jugendhilfe
BSHG:	Bundessozialhilfegesetz
DIN ISO:	Deutsches Institut für Normung in der Internationalen Organisation für Normung
EFQM:	European Foundation Quality Management
EJSA:	Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V.
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
QM:	Qualitätsmanagement
SGB:	Sozialgesetzbuch
TQM:	Total Quality Management
TVM:	Total Value Management
VFBJ:	Verein zur Förderung der Berufsbezogenen Jugendhilfe
WFB:	Werkstatt für Behinderte

1 Einleitung

Im Jahre 1999, nach fast 20 Jahren pädagogischer Tätigkeit, stellte sich in der Berufsbezogenen Jugendhilfe (BBJH) im evangelischen Trägerbereich in Bayern zum ersten mal die Frage nach einem pädagogischen Leitbild. Anlaß war eine bayernweite Fachtagung zum Thema „Entschiedene Pädagogik“, bei der im Rahmen eines Referates über „Entschiedene Pädagogik“ den Beteiligten mit aller Deutlichkeit bewußt wurde, daß neue pädagogische Konzepte kritisch auf ihr dahinterstehendes Menschenbild untersucht werden müssen, um nicht Gefahr zu laufen, pädagogische Entwicklungen aufzunehmen, die im Grunde nicht Achtung, sondern Mißachtung grundlegender Rechte von Klienten und Klientinnen beinhalten. Dabei entstand zum ersten Mal der Wunsch, sich intensiver mit dem Thema Menschenbild zu beschäftigen, um für diese Fragen in Zukunft besser gerüstet zu sein.

Parallel dazu gewann die Forderung nach Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung - wie in allen Bereichen sozialer Arbeit - zunehmend an Bedeutung. In Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit ist eine Qualitätsoffensive in Planung, die den ganzen Bereich der BBJH langfristig für die Erfordernisse der Zukunft qualifizieren soll. Durch diese Qualitätsoffensive wünscht und erhofft man sich, die Schwachstellen, die in einer vorausgegangenen Analyse eruiert wurden, zu beseitigen, die Qualität der vorgehaltenen Dienstleistung zu verbessern und das Profil nach außen deutlicher erkennbar zu gestalten. Im Rahmen dieser Qualitätsoffensive ist selbstverständlich die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen vorgesehen, deren grundsätzlicher Bestandteil auch die Entwicklung eines Leitbildes ist.

Drei Aspekte sind aus dieser kurzen Beschreibung heraus für die Zukunft der BBJH wahrscheinlich von besonderer Bedeutung und sollen deshalb

im Rahmen dieser Arbeit Thema sein sollen: die Frage nach einem Menschenbild für die pädagogische Arbeit, die Entwicklung eines Leitbildes und die Sorge um zukünftige und zukunftssichernde Qualität. Um das Thema etwas einzugrenzen, wird es hier nicht um das gesamte Leitbild eines BBJH-Betriebs, sondern nur um das pädagogische Leitbild gehen. Es wird dabei deutlich werden, daß ein pädagogisches Leitbild in seinem Kern nichts anderes ist als ein Menschenbild, aus dem relevante Handlungsprinzipien abgeleitet werden, die in der praktischen Arbeit als Orientierungshilfe dienen und sie der Beliebigkeit der pädagogischen Interventionen entziehen. Dies hat direkte Auswirkungen auf die Qualität der Dienstleistung, die damit nach klaren Prinzipien strukturiert und somit überprüfbar wird. Der Beliebigkeit und Relativität des Begriffes Qualität (was ist schon Qualität?) wird so ein Kriterienkatalog an die Seite gegeben, der hilft, festgelegte Grundprinzipien zu achten. Dies ist wichtig, denn Qualität als solche könnte auch unter Mißachtung grundlegender Rechte von Klienten und Klientinnen erbracht werden.

Zur anthropologischen Betrachtung des pädagogischen Leitbildes wird es nötig sein, sich – wie bei jeder anderen Leitbildentwicklung auch – in die Praxis zu begeben und vorort die Beschäftigten in Form von Interviews nach ihren aktuellen persönlichen pädagogischen Leitbildern zu befragen. Aus diesem Material können Grundthemen entwickelt werden, die anhand anthropologischer Grundüberlegungen festgelegt, modifiziert oder komplett zu überarbeiten sind. Daraus entsteht ein – natürlich sehr vorläufiger, weil mit den Fachkräften noch nicht diskutierter – Entwurf für ein pädagogisches Leitbild.

Zunächst wird jedoch in Kapitel 2 in das Arbeitsfeld der Berufsbezogenen Jugendhilfe selbst eingeführt, um dem Leser, der Leserin einen Überblick über die pädagogische Arbeit der BBJH mit benachteiligten jungen Menschen zu geben. Es soll auch kurz auf den Trägerverbund Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. eingegangen werden, da er zum einen

Mitinitiator der Qualitätsoffensive ist, zum anderen in den Interviews immer wieder erwähnt wird, weil er bezüglich Qualität der pädagogischen Arbeit heute schon eine bedeutende Rolle spielt.

Ein kurzer Überblick über den Ablauf der Qualitätsoffensive der BBJH in Kapitel 3 soll die Einordnung der pädagogischen Leitbildentwicklung in das Gesamtgeschehen erleichtern. Genauso scheint es im Rahmen dieser Arbeit angebracht, nochmals grundsätzlich zu klären, was ein Leitbild beinhalten muß und was die Leitbildentwicklung wirklich leisten kann, bevor wir uns die Ergebnisse der Interviews anschauen und auswerten und uns an den Entwurf eines pädagogischen Leitbildes heranwagen.

Welche Konsequenzen ein Leitbild, sollte es umgesetzt werden, für den pädagogischen Alltag und die Qualität der pädagogischen Interventionen haben könnte, wird in einem Ausblick zum Abschluß dargestellt, nicht ohne darauf hinzuweisen, daß nach einer angemessenen „Innenschau“ die Ergebnisse durchaus nach außen getragen werden müßten, um sie dort für externe, belebende Impulse als zusätzliches innovatives Potential zu öffnen.

2 Die Betriebe der Berufsbezogenen Jugendhilfe der Evangelischen Jugendsozialarbeit

Die Berufsbezogene Jugendhilfe im evangelischen Trägerbereich in Bayern blickt auf eine über zwanzigjährige Geschichte zurück. Dabei hat sie die Entwicklung von einzelnen kleinen Arbeitslosenprojekten für Jugendliche und junge Erwachsene hin zu einem Regelangebot der Jugendsozialarbeit vollzogen, das seit der Novelle 1991 im §13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes auch gesetzlich verankert ist. Entstand auch die Mehrzahl der Projekte zu Beginn der achtziger Jahre - eine Zeit der hohen Jugendarbeitslosigkeit – überwiegend aus arbeitsmarktlichen Überlegungen, so zeigte sich doch sehr bald, daß es sich in den Projekten in allererster Linie um eine Zielgruppe von jungen Menschen handelte, die unabhängig von konjunkturellen Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt auf Dauer vorhanden ist, weil sie es aufgrund unterschiedlichster Formen von Benachteiligungen besonders schwer hat, erfolgreich einen eigenständigen Berufs- und Lebensweg zu beschreiten, und deren Lage sich durch den Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt auch in Zukunft eher zu verschärfen drohte. Die ursprünglich rein arbeitsmarktliche Ausrichtung bekam durch diese Entwicklung eine jugendhilfespezifische Orientierung, was auch letztendlich zu dem feststehenden Begriff und Fördertitel „Berufsbezogene Jugendhilfe“ führte (vgl. EJSA, 1991, 10f).

Die Berufsbezogene Jugendhilfe untergliedert sich im evangelischen Trägerbereich in drei verschiedene Angebotsformen:

- BBJH – Betriebe zur Beschäftigung, Qualifizierung und Ausbildung
- BBJH – Einrichtungen mit dezentralen Arbeitsangeboten
- BBJH – Einrichtungen der arbeitsweltbezogenen Beratung
(vgl. EJSA, 1997, 2).

Diese Arbeit wird sich ausschließlich auf die Angebotsform der Betriebe der Beschäftigung, Qualifizierung und Ausbildung beziehen. Die beiden

anderen Angebotsformen unterscheiden sich in ihrer konkreten Arbeitsweise in einigen Punkten erheblich von den Betrieben, so daß eine Zusammenschau auf der Basis der Interviews nicht sinnvoll erschien.

2.1 Dienstleistungsangebot der Betriebe der BBJH

Die Betriebe der BBJH stellen bayernweit in 20 Betrieben ca. 700 Arbeitsplätze und ca. 80 Ausbildungsplätze für junge Menschen bereit, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als benachteiligt gelten und die reguläre Angebote und Maßnahmen (berufsvorbereitende Maßnahmen, Berufsberatung, Angebote der Arbeitsvermittlung etc.) der Arbeitsverwaltung entweder bereits erfolglos durchlaufen haben oder dafür aus diversen Gründen (s. Kapitel 2.3) nicht geeignet sind (vgl. VFBJ, 1995, 19). Junge Menschen erhalten in einem dieser Betrieb einen befristeten Arbeitsvertrag (Dauer zwischen 1 und 2 Jahren), bzw. einen Ausbildungsvertrag, dessen Dauer sich nach den Richtlinien der Ausbildungsordnung ergibt.

Die Berufsfelder decken folgende Bereiche ab: Schreinerei, Kfz, Schneiderei, Malerei, Garten- und Landschaftsbau, Schlosserei, Fahrradreparatur und Siebdruck.

Die Arbeits- und Ausbildungsplätze sind in der Regel durch Lohnkostenzuschüsse subventioniert, die über ABM, aus dem Programm Arbeit statt Sozialhilfe (§ 19, 2 BSHG), durch Jugendämter, Sozialministerium und anderen finanziert werden.

Die Betriebe sind laut Konzept keine reinen „Lernbetriebe“, sondern erbringen reale Dienstleistungen, bzw. produzieren reale Produkte, die sie auf den Markt bringen. Besteht der Markt bei den einen in erster Linie aus gemeinnützigen Kunden, so agieren die anderen im freien Wettbewerb mit gewerblichen Produzenten. Diese unterschiedliche Ausrichtung gründet in erster Linie auf die wenig einheitliche Auslegungspraxis der ABM-Richtlinien §§ 91 – 93 SGB X (Arbeitsförderungsgesetz), die besagen, daß die Voraussetzung für eine ABM-Förderung in der Gemeinnützigkeit

und Zusätzlichkeit begründet ist. Gemeinnützigkeit und Zusätzlichkeit heißt dann für die einen, ihre Produkte und Dienstleistungen an Kunden zu verkaufen, die als gemeinnützig gelten und unter anderen Umständen die selbe Dienstleistung bzw. das gleiche Produkt nicht oder nicht in dem Maße in Anspruch genommen oder erworben hätten. Die andere Auslegungspraxis sieht die Gemeinnützigkeit und Zusätzlichkeit schon allein darin gegeben, daß die Betriebe, im Unterschied zu gewerblichen Betrieben, ausschließlich Jugendliche und junge Erwachsene beschäftigen, die gemeinhin als benachteiligt gelten. Dieser Unterschied spielt in der konkreten Ausgestaltung der betrieblichen Praxis eine nicht unbedeutende Rolle, denn der Grad an Marktorientierung entscheidet nicht nur über den Grad der betrieblichen Realität mit allen Vor- und Nachteilen, sondern ermöglicht letztendlich auch einen finanziellen Spielraum hinsichtlich der Steigerung der Einnahmenseite durch Betriebserlöse. Dies kann im günstigsten Fall zu größerer finanzieller Unabhängigkeit gegenüber Zuschußgebern führen, kann jedoch aufgrund des enormen Leistungsdrucks auch die pädagogische Arbeit erschweren.

Alle Betriebe bieten im Rahmen des Arbeits- und Ausbildungs- bzw.-Umschulungsvertrags auch theoretische Qualifizierungseinheiten an, die nicht nur fachliche Inhalte aufweisen, sondern auch Kulturtechniken, Schlüsselqualifikationen und alltagspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, wie zum Beispiel Kenntnisse zu relevanten Rechtsfragen, Mietrecht, Arbeitsrecht. Diese Qualifizierungseinheiten unterliegen in der Ausgestaltung in der Regel dem **tatsächlichen** Qualifizierungsbedarf der jungen Menschen (vgl. EJSA, 1998, 4).

Personell sind alle Betriebe der BBJH sowohl mit pädagogischem Fachpersonal, als auch mit entsprechender handwerklicher, gewerblicher Fachlichkeit in Form von Gesellen, meist jedoch Meistern ausgestattet. Jede Berufsgruppe bringt ihre spezifische Kompetenz in das Arbeitsteam ein. Der Personalschlüssel ist in der Regel der hohen pädagogischen Anforde-

rung angepaßt. Er bewegt sich beim handwerklichen Personal im Verhältnis von 1 : 4 bis 1 : 6, bei Sozialpädagogen zwischen 1 : 10 bis 1 : 12 zu den betreuenden jungen Menschen. Im Vergleich zu anderen Maßnahmen des Arbeitsamtes im Bereich Berufsvorbereitung ist dieser Schlüssel äußerst günstig (vgl. EJSA, 1998, 6).

2.2 Die Zielsetzung der Betriebe der BBJH

Die Zielsetzung der Betriebe der BBJH ergibt sich aus der Vorgabe des §13 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz), das die inhaltliche und gesetzliche Grundlage der BBJH darstellt. Ihr Unternehmensziel ist demzufolge „die Förderung der sozialen und beruflichen Integration von jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigung in **erhöhtem** Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 SGB VIII)

Unter „Förderung der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen“ versteht die BBJH der Evangelischen Jugendsozialarbeit in Bayern laut Grundsatzpapier (vgl. EJSA, 1998, 3), Jugendlichen und jungen Erwachsenen

- Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen für den beruflichen Alltag zu vermitteln;
- persönliche Stabilisierung zu ermöglichen;
- stabile äußere Rahmenbedingungen zu schaffen und die Entwicklung einer Lebens- und Berufsperspektive zu unterstützen;
- berufliche Fachkenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und / oder zu einer realistischen Berufsperspektive hinzuführen und den jungen Menschen den Übergang in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis zu ermöglichen.

Die Zielsetzung umfaßt demzufolge weit mehr, als die reine Vermittlung in den allgemeinen Arbeitsmarkt, sie soll den ganzen Menschen stabilisieren.

2.3 Die Adressaten der Dienstleistung

Laut Gesetz (§13 SGB VIII) sind die Adressaten der Dienstleistung Jugendsozialarbeit „junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in **erhöhtem** Maße auf Unterstützung angewiesen sind“. Die Zielgruppen der in den Betrieben beschäftigten jungen Menschen sind Personen, die unter soziologischer Betrachtungsweise als benachteiligt gelten (vgl. VFBJ, 1995, 18f).

Die **Altersspanne** der Zielgruppe der BBJH erstreckt sich gemäß SGB VIII von 15 bis 27 Jahre.

Der Begriff der **Benachteiligung** steht für

- individuelle Probleme und Defizite
- soziale Ausgrenzung
- strukturelle Benachteiligung.

Die Benachteiligungen der Zielgruppen resultieren aus der Intensität von häufig mehreren Benachteiligungsmerkmalen, die miteinander verschränkt sind. In der Regel ist die bisherige Sozialisation und Berufsbiographie äußerst instabil verlaufen, unterbrochen von mehr oder weniger langen Phasen der Erwerbslosigkeit (vgl. VFBJ, 1995, 18).

Der Aspekt der **individuellen Gründe** und Defizite als Benachteiligungsmerkmal beinhaltet unter anderem Formen der psychischen / geistigen / körperlichen Behinderung, gesundheitliche Einschränkungen, psychosoziale Probleme, fehlender Schul- bzw. Berufsabschluß.

Soziale Ausgrenzung bedeutet hinsichtlich der Adressaten die apriori ungleiche Verteilung in der Gesellschaft von beruflichen und sozialen Chancen. Zu diesen Gruppen, die von vornherein schlechtere Ausgangschancen haben, gehören zum Beispiel ausländische Jugendliche, Obdachlose, Straffällige, Umsiedler und Alleinerziehende. Diesen Personengruppen ist der Zugang zum Arbeitsmarkt und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erheblich erschwert.

Strukturelle Ursachen, die Benachteiligung von jungen Menschen entstehen lassen, sind zum Beispiel bezüglich Erwerbslosigkeit sich verändernde Arbeitsmarktbedingungen, wie steigende Arbeitslosigkeit oder Strukturwandel der Arbeitswelt, was sich unter anderem darin zeigt, daß Arbeitsplätze für Geringqualifizierte zunehmend weniger zur Verfügung stehen (vgl. VFBJ, 1995, 18).

Betrachtet man die jungen Menschen nicht nur unter dem soziologischen Blickwinkel der Benachteiligung, sondern auch unter dem Aspekt der individuellen Beeinträchtigung, dann treten die diversen Problemlagen in den Vordergrund, die in der pädagogischen Arbeit mit ihnen von Bedeutung sind. Die Problemlagen der Zielgruppe kann in vier Bereiche unterteilt werden:

- **Mangelnde berufliche Handlungskompetenz:** Junge Menschen, die eine Arbeit oder eine Ausbildung in den Betrieben der BBJH beginnen, sind gekennzeichnet durch fehlende oder mangelhafte Fachkenntnisse. Häufig verfügen sie über keinen oder nur einen sehr niedrigen Schulabschluß und / oder keinen Ausbildungsabschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf.
- **Erschwerende soziale und psychosoziale Faktoren:** Dies sind Faktoren wie schwierige finanzielle Situation, unbefriedigende Wohnsituation, schwieriges soziales Umfeld, und anderes. Neben den beruflichen Schwierigkeiten haben auch diese Faktoren oft den bisherigen Integrationsprozeß blockiert und erweisen sich als erschwerende Bedingungen.

- **Gesundheitliche und körperliche Einschränkungen:** Gesundheitliche und körperliche Einschränkungen haben ihre Ursachen in körperlichen und psychischen Krankheiten und in Suchtgefährdung.
- **Defizite im Bereich personaler Handlungskompetenzen:** Bei personalen Handlungskompetenzen handelt es sich um die komplexen Fähigkeiten, die zur Bewältigung unterschiedlichster – beruflicher, sozialer, persönlicher – Lebenssituationen notwendig sind. In der Regel sind diese komplexen Fähigkeiten bei den jungen Menschen in der BBJH nicht oder nicht in ausreichendem Maße gegeben, so daß Defizite im Bereich personaler Handlungskompetenzen in der Regel Entwicklungsfortschritte im beruflichen und / oder sozialen Bereich verhindern.

2.4 Pädagogische Handlungsstrategien

Die konzeptionelle Vorgabe der BBJH für die der Evangelischen Jugendsozialarbeit angeschlossenen Betriebe ist das „**integrierte Angebot**“. Die differenzierte Angebotsstruktur Arbeit / Ausbildung, sozialpädagogische Unterstützung, Beratung und Qualifizierung sind aus konzeptionellen Gründen eng miteinander verknüpft. Den jungen Menschen soll in den Betrieben der BBJH durch den individuell abgestimmten Förderplan eine individuell zugeschnittene Entwicklungsförderung ermöglicht werden. Über den Umfang und die Tragweite der individuellen Entwicklungsförderung und Qualifizierung besteht mit den beschäftigten jungen Menschen Konsens. Die gemeinsame individuelle Zielvereinbarung ist von zentraler Bedeutung, da ohne eine aktive Mitwirkung der Beteiligten jede echte Entwicklungsförderung weitgehend ineffektiv bleibt (vgl. EJSA, 1991, 16; EJSA, 1998, 4).

Die pädagogischen Handlungsstrategien basieren neben der aktiven Beteiligung der jungen Menschen auf vier Grundsätzen (vgl. VFBJ, 1995, 33):

- **Individualisierung:** Ausgangspunkt aller pädagogischen Arbeit sind die individuell vorhandenen fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen und Problemlagen jedes einzelnen beschäftigten jungen Menschen. Dies geschieht bewußt in Abgrenzung zu curricularen Angeboten, v.a. der berufsvorbereitenden Maßnahmen von seiten des Arbeitsamtes.
- **Prozeßorientierung:** Im ständigen Wechsel zwischen den Beschäftigten, dem handwerklichen Personal und den Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen werden die Entwicklungen festgehalten, ausgewertet, und die Ziele bei Bedarf im Rahmen der betrieblichen Möglichkeiten verändert.
- **Ganzheitlichkeit:** Der Prozeß ist ganzheitlich angelegt, d.h. die Person wird als ganze gefördert. Dies ergibt sich aus der Erkenntnis, wie unter 2.3 beschrieben, daß die Benachteiligung der jungen Menschen aus der Intensität von häufig mehreren Benachteiligungsmerkmalen resultieren. Die Problemlagen sind meist komplexer Natur und verlangen so nach komplexen, ganzheitlichen Handlungsstrategien.
- **Praxisorientierung:** Die pädagogische Arbeit orientiert sich auch an dem Grundsatz des Lernens in der Praxis für die Praxis. Handlungskompetenzen sollen in konkreten, lernförderlich gestalteten Handlungssituationen erworben werden, die sich vor allem aus der betrieblichen Realität herausbilden. Eine rein kognitive Vermittlung würde zu keinem befriedigenden Ergebnis führen können.

2.5 Die Dimensionen pädagogischen Handelns

Grundsätze, wie oben beschrieben, benennen zum einen die Haltung der pädagogisch Handelnden, zum anderen sind sie Maßstab, nach denen die konkrete Arbeit organisiert wird. Untersucht man die Handlungsstrategien in den Betrieben und versucht sie zu kategorisieren, so ist festzustellen,

daß diese im wesentlichen aus vier voneinander zu unterscheidenden Dimensionen bestehen (vgl. VFBJ, 1995, 35):

1. **Schaffung von entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen:**
Damit eine positive Entwicklungsförderung bei diesen jungen Menschen stattfinden kann, müssen die Rahmenbedingungen, unter denen der Lernprozeß stattfindet, verbessert werden. Rahmenbedingungen, können hier innerbetriebliche, auch förderpolitische Gegebenheiten sein, sie beziehen sich jedoch in der praktischen Arbeit schwerpunktmäßig auf die Verbesserung und Stabilisierung des sozialen Umfeldes, der finanziellen und der gesundheitlichen Situation des jungen Menschen.
2. **Pädagogische Gestaltung der Arbeitsorganisation:** Die Arbeitsabläufe bieten wie in allen gewerblichen Betrieben eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten unter pädagogischen Gesichtspunkten, die für die Entwicklungsförderung gewinnbringend eingesetzt werden können. Arbeitsvorbereitung, Auftragsweitergabe, Kontrolle der Qualität und Leistungsüberprüfung sind geeignete Momente der pädagogischen Intervention.
3. **Gezielte, zielgruppengeeignete, methodische Verfahren in der Qualifizierung:** Die methodische Vielfalt im Entwicklungs- und Lernprozeß ist bedeutender Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Betrieb. Dabei ist zu bemerken, daß neben zielgruppenspezifischen Methoden wie zum Beispiel Stützunterricht, Lernen im Tandem und anderem, auch die Methoden der regulären betrieblichen Mitarbeiterführung einen ganz entscheidenden Platz einnehmen. Dies sind im positiven Sinne zum Beispiel finanzielle Leistungsanreize oder Fortbildungsangebote, im negativen sind es die arbeitsrechtlichen Sanktionen, wie Abmahnung und Kündigung.
4. **Personale Dimension:** Die personale Dimension ist in den Betrieben der BBJH wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Handwerker / Handwerkerinnen und Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen brin-

gen sich als Person in den Entwicklungsprozeß ein und sind sich ihrer Bedeutung in der Regel in diesem Zusammenhang bewußt. Die personale Dimension ist jedoch nicht nur eine Grundhaltung, sondern kann im individuellen Entwicklungsprozeß gezielt zur Förderung der personalen Handlungskompetenzen eingesetzt werden. Lernfelder in diesem Prozeß sind: Umgang mit Autorität, Konfliktbewältigung, Verhalten in Gruppen, Lernen über das Vorbild u.v.m..

2.6 Die Einbindung in die Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V.

Die Betriebe der BBJH in evangelischer Trägerschaft sind alle dem Dachverband Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. (EJSA) ange schlossen. Die Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. ist als Verein Mitglied des Diakonischen Werkes der evangelisch – lutherischen Kirche in Bayern. Die Aufgaben der EJSA sind laut Satzung (vgl. EJSA, 1999, 2) die „Anregung, Förderung und Beratung sowie Koordinationsfunktion“ aller vier folgenden Bereiche wahrzunehmen:

1. Freiwilliges Soziales Jahr
2. Offene Maßnahmen für Behinderte
3. Soziale und kulturelle Betreuung ausländischer Arbeitnehmer
4. Berufsbezogene Jugendhilfe (BBJH)

Da es im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich um den Bereich der Berufsbezogenen Jugendhilfe geht, soll auf die drei anderen Bereiche weiter nicht eingegangen. Sie wurden hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

Nun zur Berufsbezogenen Jugendhilfe als Arbeitsfeld der Evangelischen Jugendsozialarbeit: „Das Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit hat einen hohen Stellenwert in der evangelischen Kirche. Die Berufsbezogene Jugendhilfe (BBJH) gehört zu dem Kernbereich der Aufgaben der Evangelischen

schen Jugendsozialarbeit. Dort wird Kirche im praktischen Tun für die jungen Menschen sichtbar. Unabhängig von der Frage nach Herkunft, Religion, Nationalität und Geschlecht ist uns, ausgehend von unserem christlichen Menschenbild, das konkrete Eintreten für junge Menschen, deren Chancen auf eine würdevolle Teilhabe in der Gesellschaft aufgrund individueller und / oder sozialer Benachteiligung verstellt sind, ein besonderes Anliegen entsprechend dem biblischen Gebot, das die Gottesliebe und die Nächstenliebe untrennbar miteinander verbindet“ (EJSA, 1998, 2).

2.6.1 Struktur der EJSA-BBJH

Die BBJH ist in der EJSA durch einen Landesreferenten vertreten, der die Einrichtungen und Betriebe nach innen koordiniert, informiert, fördert und vernetzt und nach außen die politische Vertretung in der Verbandsstruktur und gegenüber Legislative und Exekutive wahrnimmt. Als besondere Struktur hat sich die BBJH einen aus Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen für jeweils 2 Jahre gewählten Fachausschuß gegeben, in dem sowohl Leitung, Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen und Handwerker / Handwerkerinnen vertreten sind. Mit diesem Gremium ist eine dauerhafte Rückbindung des Verbandes an die Basis gewährleistet. Dieser Fachausschuß berät, informiert und unterstützt den Landesreferenten in seinen Aufgaben.

2.6.2 Serviceleistungen der EJSA-BBJH als Träger

Die EJSA-BBJH als Träger bietet den ihr angeschlossenen Betrieben eine Reihe an Serviceleistungen an, die an dieser Stelle in den wichtigsten Elementen angeführt werden sollen, da sie in den Interviews immer wieder als Ressource für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Betrieben benannt werden (vgl. EJSA, 1999, 2).

2.6.2.1 Fortbildungen

Die EJSA bietet jedes Jahr für alle drei Berufsgruppen – Leitung, Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen und Handwerker / Handwerkerinnen – ein bis zwei Fortbildungsveranstaltungen an, die dem besonderen Bedarf der Beschäftigten in den Betrieben gerecht werden, indem sie die speziellen Anforderungen an die einzelnen Arbeitsbereiche aufgreifen, die nicht durch die Berufsausbildung abgedeckt sind.

So werden für **Handwerker / Handwerkerinnen** zum Beispiel Fortbildungsangebote im Bereich Arbeits- und Berufspädagogik mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen gemacht, die es den Personen erleichtern sollen, die anspruchsvolle pädagogische Aufgabe auch als Arbeitsanleiter und – anleiterinnen im Sinne der Entwicklungsförderung zu bewältigen.

Für **Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen** gilt es in der Regel, die fehlenden Kompetenzen in der Verknüpfung der Pädagogik mit den betrieblichen Belangen herzustellen.

Für **Leitungspersonen** lag der Schwerpunkt der Themen in den letzten Jahren auf der Förderung zur qualifizierten Leistungstätigkeit eines Betriebes mit pädagogischen und betrieblichen Zielsetzungen.

2.6.2.2 Fachtagungen

Einmal jährlich findet eine Fachtagung statt, die vom Fachausschuß und dem Landesreferenten geplant und durchgeführt wird und zu der alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eingeladen sind. Die Themen umfassen aktuelle Entwicklungen und grundsätzliche Fragen, die betriebsübergreifend und bayernweit von Bedeutung sind. In den letzten Jahren waren es Themen wie „Qualitätsmanagement“, „Entschiedene Pädagogik“, „Zukunft der Arbeit“ u.ä. Diese Fachtagungen ermöglichen neben den fachlichen Diskussionen auch den zusätzlichen wichtigen Aspekt des kollegialen Austauschs.

2.6.2.3 Angebote zur Förderung und Weiterentwicklung der Betriebe

Die EJSA fördert den Bereich der BBJH durch konzeptionelle Grundlagenarbeit, wie sie vor allem in der Broschüre „Du und ‘ne tolle Arbeit?“ „Na, logo!“. Berufsbezogene Jugendhilfe in Bayern (EJSA 1991) erfolgt ist. 1997 wurde in diesem Zusammenhang das Grundsatzpapier zu Qualitätsstandards in der BBJH verabschiedet, das die BBJH gegenüber ähnlichen Anbietern auf dem Feld der berufsvorbereitenden Maßnahmen abgrenzen soll.

Aktuell und grundlegend für diese Arbeit ist die 1998 im Rahmen einer eigenen Tagung eingeführten **Qualitätsoffensive**, die, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit und dem Institut für Praxisberatung und Projektentwicklung in den Betrieben der BBJH Qualitätsmanagementsysteme einführen soll. Die EJSA übernahm dafür die konzeptionelle Entwicklung inklusive Finanzierungsplanung und wird die Durchführung, die Mitte des Jahres 2000 beginnen wird, koordinieren.

Im folgenden Kapitel soll die geplante Qualitätsoffensive im einzelnen genauer dargestellt werden.

3 Die Qualitätsoffensive der BBJH Bayern

In Kapitel 2.6.3 wurde die bayernweite Qualitätsoffensive angesprochen, die in diesem Kapitel etwas ausführlicher behandelt werden soll, da die Interviews zu den persönlichen pädagogischen Leitbildern thematisch in den Prozeß der Leitbildentwicklung im Rahmen dieser Offensive einzurichten sind und in ihren Ergebnissen der EJSA zur Verfügung gestellt werden sollen.

Ab Mai 2000 wird im Rahmen der BBJH Bayern unter der Federführung der EJSA und mit Unterstützung des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Frauen, Familie und Gesundheit die Umsetzung der Qualitäts-

offensive beginnen. Für diesen Prozeß sind insgesamt 2 Jahre veranschlagt. Zielsetzung, Inhalte und Ablauf werden im folgenden vorgestellt.

3.1 Konzeptionelle Überlegungen

„Das Ziel der Qualitätsoffensive BBJH Bayern besteht darin, die bisherigen Maßnahmen zur Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards in Einrichtungen der BBJH in Bayern zu bündeln, weiterzuentwickeln, sie allen BBJH-Einrichtungen verfügbar zu machen und ihre flächendeckende Umsetzung in Bayern zu gewährleisten“ (EJSA u.a., 1999, 2).

Aufgrund der gesetzlichen Verankerung im BSHG § 93 und im KJHG § 78 und einer wachsenden Bereitschaft, sich den Anforderungen und positiven Effekten eines Qualitätsmanagementprozesses zu stellen, wurde, wie oben beschrieben, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Frauen, Familie und Gesundheit und dem Institut für Praxisberatung und Projektentwicklung eine Konzeption zur flächendeckenden Einführung von QM-Systemen entwickelt. Die Grundlage der QM-Prozesse werden Qualitätssicherung nach DIN ISO 9004 – 2 und Qualitätsmanagement in Anlehnung an TQM (Total Quality Management) und EFQM (European Foundation of Quality Management) sein (vgl. EJSA u.a., 1999, 2). Aufgrund der Erfahrungen in anderen sozialen Bereichen haben sich die Durchführenden gegen das Ziel einer Zertifizierung entschieden, die für die Betriebe nicht nur finanziell sehr belastend wäre (vgl. Bobzien u.a., 1996, 46), sondern sich auch in den Effekten der kontinuierlichen Verbesserung der Dienstleistung weniger zufriedenstellend auswirkt, als die Elemente aus TQM und EFQM, die die kontinuierliche Bearbeitung von Kernprozessen und Schnittstellen impliziert. Auch beinhaltet dieser Ansatz, die Dienstleistung nicht nur zu beschreiben (siehe DIN ISO), sondern er fördert die Weiterentwicklung des ganzen Betriebs (vgl. EJSA u.a., 1999, 3). Er gibt der Leitung und den Beschäftigten Instrumentarien an die Hand, zukünftig auch selbstständig in Form von Qualitätszirkeln an weiteren Prozessen qualitätsverbessernd zu arbeiten.

3.2 Die Architektur des Qualitätsmanagementprozesses

Durch den begrenzten finanziellen Spielraum¹ war es notwendig, eine straffe, effiziente Struktur zu entwickeln, die eine große Breitenwirkung entfalten sollte. Dies hatte zur Folge, daß der Qualitätsmanagementprozeß exemplarisch in einigen Betrieben im ganzen, in anderen nur an einigen Kernprozessen und Schnittstellen durchgeführt werden wird und für die restlichen Betriebe neben der Qualitätskoordinatorenschulung eine ausführliche Dokumentation der Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden soll. Ausgehend von dieser Dokumentation sollen die übrigen Betriebe ihre eigenen Prozesse selbständig bzw. mit Unterstützung durch eigene externe Prozeßbegleitung, gestalten (vgl. EJSA u.a., 1999, 5 ff). Für den gesamten Prozeß wurden zwei Jahre vorgesehen.

Die bayernweite Qualitätsoffensive soll nach vorliegender Architektur folgende vier Elemente beinhalten:

Element 1: Durchführung von 3 Gesamtprozessen in ausgewählten Einrichtungen

Element 2: Bearbeitung und Dokumentation von 20 Kernprozessen und zentralen Schnittstellen in 20 verschiedenen Betrieben

Element 3: Schulungen von Qualitätskoordinatoren

Element 4: Infopool und Fachforum

Zu Element 1:

Die Gesamtprozesse untergliedern sich in: Entwicklung eines Leitbildes, Auswahl und Bearbeitung von zentralen Kernprozessen und Schnittstellen, Dokumentation der Kernprozeß- und Schnittstellenverbesserungen, Erstellen eines QM-Handbuchs und abschließende Reflexion und Doku-

¹ Ca. 50 % der Kosten der im folgenden genannten Leistungen steuert das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Frauen, Familie und Gesundheit bei. Alle weiteren Kosten müssen die Einrichtungen selbst tragen.

mentation für den bayernweiten Prozeß. Sie werden mit Unterstützung durch eine externe Prozeßbegleitung durchgeführt.²

Zu Element 2:

Es gibt in den Betrieben Kernprozesse und Schnittstellen, die für alle Betriebe bayernweit von Belang sind. Solcherart interessante Prozesse³ und Schnittstellen⁴ wurden ausgewählt. Sie werden mit der Methode der Qualitätszirkel (vgl. Bobzien u.a., 1996, 58) zuzüglich externer Prozeßberatung analysiert, verbessert und dokumentiert.

Zu Element 3:

Die Schulung von Qualitätskoordinatoren ist für die Betriebe, die einen Gesamtprozeß durchlaufen oder einzelne Kernprozesse bzw. Schnittstellen bearbeiten, Pflicht. Ansonsten ist sie für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus allen Betrieben der BBJH zugänglich, denn sie erfüllt über die Schulung einzelner Qualitätskoordinatoren die Multiplikatorenfunktion in die Betriebe hinein (vgl. Bobzien u.a., 1996, 76).

Zu Element 4:

Wie oben schon beschrieben, ist ein wesentliches Element, das erarbeitete Material der BBJH zu veröffentlichen und für andere Betriebe zugänglich zu machen. „Voraussetzung dafür ist, daß die Einrichtungen, die an der Qualitätsoffensive BBJH Bayern teilnehmen, bereit sind, auf die An-

² Die Auswahl der Betriebe unterliegt unterschiedlichen Kriterien, die durch ein übergeordnetes Gremium bewertet werden.

³ Die ausgewählten Kernprozesse sind: Einstellungsverfahren von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Teamentwicklung des multidisziplinären Teams, Auftragsvorbereitung, Rechnungswesen, Controlling.

⁴ Die ausgewählten Schnittstellen sind: Kooperation mit den Stellen, die die jungen Menschen in die Betriebe zuweisen, Zusammenarbeit mit den Zuschußgebern, Öffentlichkeitsarbeit bzgl. Kunden, die die handwerklichen Produkte, bzw. die Dienstleistungen erwerben, Organisation der Kooperation in Einrichtungen, die dezentrale Arbeitsangebote anbieten.

sammlung von „Herrschafswissen“ zu verzichten. Durch die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen kompetenten Einrichtungen, bei denen sich die Verantwortlichen „in die Karten schauen lassen“, ihr Wissen weitergeben und sich mit anderen austauschen wollen, kann die Basis für eine feldbezogene Qualitätsentwicklung zum Nutzen der Kunden und Kundinnen geschaffen werden“ (EJSA u.a., 1999, 11). Für die Umsetzung sollen auch in verstärktem Maße die neuen Informationstechnologien eingesetzt werden.

Alle Prozesse sollten im Idealfall auch durch regionalen Austausch in Selbstorganisation und durch regelmäßig stattfindende bayernweite Qualitätstage verknüpft werden.

Im Rahmen dieser Arbeit soll das besondere Augenmerk auf den Teilaспект des Leitbildes gelegt werden. Welche Bedeutung nun der Entwicklung eines **Leitbildes** eines Betriebes im Rahmen eines Qualitätsmanagementprozesses zukommt, wie eine solche Leitbildentwicklung aussehen kann und welche Bedingungen sie zu erfüllen hat, soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

4 Die Leitbildentwicklung

4.1 Einführung

Bei einem Gang durch die Literatur zum Thema Leitbild stellt man sehr schnell fest, daß nicht (mehr) überall mit dem Begriff Leitbild gearbeitet wird. Vor allem im industriellen Bereich, wenn es um Total Quality Management (TQM) oder European Foundation for Quality Management (EFQM) geht, finden sich dafür zunehmend auch andere Begriffe wie Vision, Unternehmensgrundsätze, Unternehmensphilosophie oder Managementphilosophie (vgl. Bleicher, ²1994; 13; Zink, 1995, 7; Frehr, 1993, 68).

Die Verwendung der Begriffe ist sehr uneinheitlich, aber selbst in einem großen Unternehmen wie der Siemens AG, die nach EFQM arbeitet (vgl. Hämerle, 2000, 1), wird in der Information für Aktionäre und Aktionärsvertreter nicht von ihrer Managementphilosophie oder ihren Unternehmensgrundsätze gesprochen, sondern von ihrem Leitbild.

Auch im Rahmen dieser Arbeit soll der Begriff Leitbild verwendet werden, denn es ist als Wort aussagekräftig. In ihm steckt das Wort „Leiten“, was einen Hinweis auf die Funktion des Leitbildes gibt, und es steckt in ihm das Wort „Bild“, was mehr beinhaltet, als „Grundsätze“, nämlich eine *bildhafte* Vorstellung über das, was angestrebt werden soll. Zudem ist der Begriff Leitbild im sozialen Bereich vorherrschend, was unter anderem durch die Leitbilddiskussion des Deutschen Caritasverbandes unterstützt wird. Auch in der entsprechenden Literatur für die Soziale Arbeit ist das Leitbild als Begriff üblich (vgl. Bobzien u.a., 1996, 79f).

Was versteht man nun unter einem Leitbild? Eine kurze Begriffsumschreibung scheint in diesem Kapitel notwendig, da ganz unterschiedliche Vorstellungen über Leitbilder möglich sind. „Wörtlich genommen handelt es sich um Bilder, Vorstellungen, die uns in unserer Tätigkeit und in unserem Verhalten leiten, die uns als „Richtgröße“ vorschweben, und die wir zu erreichen, zu verwirklichen suchen“ (Schwarz, 1994, 42). Es ist ein Dokument im Rahmen der Grundsatzplanung, welches originäre, übergreifende, langfristig gültige Entscheidungen in systematischer Form festlegt. Gegenstand dieser Entscheidungen sind dabei oberste, generelle Ziele, Richtlinien für Verhalten und Grundsätze für Leistungen und Potentiale wie zum Beispiel Strukturen, Führungssysteme und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Diese Grundsatzentscheide müssen durch breite Willensbildung abgestützt sein und von der Führungsebene verbindlich in Kraft gesetzt werden (vgl. Schwarz, 1994, 42f; Bleicher, ²1994, 15).

Damit wird deutlich, daß das Leitbild klar den Charakter eines Führungsinstrumentes hat und sich damit auf die gesamte Organisation auswirken wird. Somit stellt es weit mehr dar, als – wie manchmal unterstellt - ein

reines PR-Instrument (vgl. Schwarz, 1994, 42; Bleicher, ²1994, 52). Leitbilder werden so zur unabdingbaren Grundlage einer Qualitätspolitik, denn in ihnen werden alle bedeutenden Qualitätselemente festgehalten, die sich in der konkreten Arbeit vorort und letztendlich im „Produkt“ nicht nur zufällig und punktuell, sondern dauerhaft und geplant umsetzen sollen (vgl. Brauchlin, 1984, 313).

4.2 Ziel und Funktion des Leitbildes

Leitbilder für Einrichtungen, Unternehmen, selbst für Kommunen zu entwickeln, scheint in unserer Zeit einem großen Bedürfnis zu entsprechen (vgl. Schwarz, 1994, 42). Woher kommt dieses Bedürfnis? Nach Puschmann (1994, 115f; vgl. auch Zerfaß, 1994, 73) liegt einer der Gründe in unserer gesellschaftlichen Situation, die von vielen Umbrüchen gekennzeichnet ist und in der sich alte (individuelle, aber auch gesellschaftliche) Sicherheiten auflösen. Individualität, Sinnkrise und Pluralität prägen die heutige Situation, gesellschaftlich relevante „Sinnagenturen“ lösen sich auf. Dieser Umbruch betrifft natürlich auch das Selbstverständnis und die Selbstverständlichkeit von sozialen Einrichtungen, die sich in dieser neuen Situation fragen (lassen) müssen, wie und worauf sie sich - auch in Zukunft - begründen. Im Rahmen einer Leitbildentwicklung geht es damit zum einen „um die Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes, also darum, ob die gegenwärtige Arbeit, die aktuellen Interessen und Vorstellungen noch mit den ehemals getroffenen Prämissen übereinstimmen. (...) Die Frage nach den Optionen und Perspektiven signalisiert andererseits, daß wir nicht bei dem Erreichten stehenbleiben, sondern uns zukünftigen Anforderungen stellen und nach Lösungswegen suchen wollen“ (Puschmann, 1994, 115). Nach Bleicher (²1994, 11) verursachen zudem steigende Komplexität und Dynamik in unserer Gesellschaft eine zunehmende Verunsicherung bei den Menschen, die als Mitarbeiter in einem Unternehmen beschäftigt sind. Arbeitsteilung und Spezialisierungen verstärken diesen Effekt und erschweren die ganzheitliche Sichtweise, die die Sinnhaftigkeit von Unter-

nehmen und Einrichtungen erst ermöglicht. Diese Entwicklung führt zu einer „gigantischen Kommunikationsaufgabe“ (Bleicher, ²1994, 11). „Auf der Suche nach Möglichkeiten, diese Kommunikationsaufgabe zu lösen, bieten sich Leitbilder als Transfermedien zwischen Absichten und Akzeptanz, wie zwischen Prinzipien und Praxis an“ (Bleicher, ²1994, 11).

Leitbilder haben so die Funktion, zu einer einrichtungsindividuellen

- **Orientierungshilfe**

für alle zu werden – sowohl für die Führung als auch für die Beschäftigten eines Unternehmens. Als Orientierungshilfe wirken sie sich stabilisierend aus und erleichtern, angesichts knapper Mittel die Prioritätensetzung.(vgl. Belzer, 1995, 21) Knut Bleicher geht sogar soweit, sie im Idealfall als unternehmerisches Gewissen zu bezeichnen. Und als „unternehmerisches Gewissen schafft eine in Leitbildern verankerte Managementphilosophie Konsistenz über das Präferenzsystem der Teilnehmer und Mitglieder auf allen Ebenen durch eine affektiv gesteuerte Vorprägung ethisch-moralischen Verhaltens“ (Bleicher, ²1994, 25). Dies erste und wichtigste Funktion ermöglicht jedoch nicht nur die Prioritätensetzung eines Betriebes, sondern schlägt sich durch die Operationalisierung des Leitbildes für den betrieblichen Alltag auch in der **Qualität** der vorgehaltenen Dienstleistung nieder. Dieser Aspekt, wie im Total Value Management (TVM) ausführlich entwickelt, wird nach Lachhammer (2000, 39) in Zukunft von besonderer Bedeutung sein, denn „der Grad der Zielerreichung und somit der Existenzsicherung wird dort am besten sein, wo die Systemelemente die benötigte Qualität besitzen. Allgemein formuliert, die Qualität einer (...) Organisationseinheit bestimmt den Grad der Zielerreichung. Solche qualitätsrelevanten Systemelemente können zum Beispiel die Organisation, die Produkteigenschaft, die Kultur, die Motivation der Mitarbeiter oder das Wertesystem der Organisation sein“ (Lachhammer, 2000, 39).

Weitere Funktionen ergeben sich aus guten Leitbildern: Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen identifizieren sich mit ihrer Arbeit nicht nur über die alltäg-

lichen Aufgaben, sondern auch über Visionen und weiterreichenden Zielsetzungen, die auch darin bestehen, Gedanken und Vorstellungen zu entwickeln, wohin diese Maßnahmen führen und welche Grundsätze und Werte dabei berücksichtigt werden sollen. Diese individuellen und gemeinschaftlichen Vorstellungen über die Zukunft sollen dafür Motivation schaffen (vgl. Bobzien u.a., 1996, 79; Kloos, 1994, 133). Daraus lassen sich in Kurzform folgende weitere Funktionen ableiten:

- **Identifikation** der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit der Arbeit,
- **Beitrag zur Sinnfindung** (vgl. auch Bleicher,² 1994, 22; Belzer, 1995, 9),
- **Motivation für die Zukunft** dieser Arbeit (W I F M: What's in it for me?: Häggerle, 2000, 1) und
- „**Entwurf eines Zukunftsfits**“ für die Einrichtungsentwicklung

sind demzufolge der Orientierungshilfe als Funktionen hinzuzufügen.

Betrachtet man den partizipativen Entwicklungsprozeß eines Leitbildes, wie er weiter unten noch näher beschrieben werden wird, so kann man nicht umhin, dem Leitbild auch eine

- „**unternehmenskulturelle Transformationsfunktion**“ (vgl. Belzer, 1995, 15)

zuzusprechen. Die hierarchieübergreifende Auseinandersetzung mit dem, was man ist und in Zukunft sein möchte, birgt Veränderungspotential in sich, sofern sie nicht dem bisherigen Standard zuwiderlaufende Werte und Unternehmenskultur vorschreiben wollen (vgl. Bleicher,² 1994, 21).

In der Leitbildentwicklung beschäftigt sich ein Unternehmen mit seinem Selbstverständnis, das es auch nach außen tragen wird, denn als „Leitidee für das Selbstverständnis und die zukünftige Unternehmensentwicklung vermitteln sie zugleich diejenigen Werte, die die Tätigkeit der Unternehmung im gesellschaftlichen Umfeld legitimieren“ (Bleicher,² 1994, 5).

Das Leitbild schafft damit auch die

- **Imagebildung** nach außen.

Nach der Darlegung der Funktionen, die ein Leitbild erfüllen kann, soll im folgenden Kapitel die Frage nach seinen Inhalten gestellt werden.

4.3 Inhalte eines Leitbildes

Ganz allgemein gesprochen besteht ein Leitbild in der Regel aus nur wenigen Sätzen, die Aussagen zu übergeordneten Zielen der Einrichtung und die grundsätzliche Vorgehensweisen / Philosophien zur Umsetzung dieser Ziele beinhalten soll (vgl. Bobzien u.a. 1996, 80). Hämerle (2000, 1) konkretisiert den genauen Inhalt eines Leitbildes: Ein Leitbild besteht aus dem Unternehmenszweck (mission), einem Zukunftsbild (vision) und einem Wertangebot (value proposition) für die diversen Bezugsgruppen (stakeholders) des Produktes, also einem Wertangebot, das in unserem Falle der sozialen Dienstleistung sowohl Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, als auch Zuschußgebern und der Gesellschaft im weitesten Sinne, aber auch Klienten und Klientinnen vorort die Frage beantwortet: „What's in it for me?“ Warum ist dieses Dienstleistungsangebot interessant, unter Umständen interessanter als andere?

Dies sind neben der unmittelbaren Qualität der Dienstleistung Wertangebote, die Erklärungszusammenhänge und Bezugspunkte der angebotenen Dienstleistung liefern: Welche Grundwerte dienen als Basis und welche Ideale werden angestrebt?

Auch vor einer Leitbildentwicklung sind und waren solche Vorstellungen in einer Einrichtung immer vorhanden, jedoch selten ausgesprochen. „Man geht sicherlich nicht fehl in der Annahme, daß jede Führungskraft in ihrem Denken und Handeln von erziehungs- und erfahrungsmäßig geprägten „Modell“vorstellungen über Zusammenhänge und einem ihnen gerecht werdenden Verhalten getragen wird. Ob diese letztlich im Welt- und Menschenbild verwurzelten grundlegenden Annahmen reflektiert und schließlich auch kommuniziert worden sind, darf bezweifelt werden. (...) Wesentli-

che Voraussetzung einer Integration durch das Management ist daher die Klärung von Wesen und Inhalten einer Managementphilosophie als Ausgangspunkt für das Gewinnen von Transparenz über die paradigmatischen Grundlagen unseres Handelns“ (Bleicher, ²1994, 23). Es geht also um die Offenlegung der in der Unternehmenskultur verborgenen Werte, es geht um „Werterhellung“ und „Wertdefinition“, einschließlich einer Wertentwicklung, was sich fast automatisch ergibt, wenn verborgene Werte zunächst mal offengelegt werden (vgl. Bleicher, ²1994, 24).

Um welche Grundwerte handelt es sich nun konkret? Im Zitat von Bleicher wurde das Welt- und Menschenbild angesprochen. Bei Maja Heiner (1996, 221) sind es Menschen- und (Sozial-)Bürgerrechte, aber auch zentrale Begriffe sozialpolitischer Gesetze, wie zum Beispiel die Sicherung einer „menschenwürdigen Existenz“ als Wertvorstellung des Bundessozialhilfegesetzes oder das Wohl des Kindes als Leitidee des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Bei allen diesen „Grundhaltungen handelt es sich stets um Normen, um Werturteile, die aus den verschiedensten Quellen stammen und ebenso geprägt sein können durch ethische und religiöse Überzeugungen wie auch durch die Erfahrung in der bisherigen Laufbahn einer Führungskraft“ (Ulrich, 1984, 312).

Im Falle der pädagogischen Leitbilder im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem dieser Teil der „value proposition“ von besonderem Interesse. Der Unternehmenszweck („mission“) ist durch § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes den Betrieben der BBJH klar vorgegeben. Das Zukunftsbild („vision“) muß im großen und ganzen durch jede Einrichtung erarbeitet werden. Aber das Wertangebot („value proposition“), die Grundhaltung, die Erklärungszusammenhänge, die den Bezugsgruppen angeboten werden und die im Rahmen der Operationalisierung einrichtungsbezogen für den pädagogischen Alltag übersetzt werden, sollte einrichtungsübergreifend für den Bereich der EJSA grundgelegt werden. Diese Grundhaltungen kommen in erster Linie im pädagogischen Leitbild zum Tragen.

Nun sind bei einem Leitbild neben den Inhalten auch die formalen Anforderungen von besonderer Bedeutung, denn sie entscheiden ebenfalls über ihre Zukunftsfähigkeit und Wirkungskraft. Diesem Aspekt widmet sich das folgende Kapitel.

4.4 Formale Anforderungen an Leitbilder

Leitbilder müssen diverse formale Anforderungen erfüllen, um überhaupt Bedeutung zu erlangen. „In besonderer Weise mißfällt die Austauschbarkeit der in vielen Leitbildern vorzufindenden Aussagen, welche zudem in nur schwer verständlichen Leerformeln verklausuliert sind, und ergo kaum geeignet sein dürften, den Mitarbeitern im Sinne von memorierbaren Grundsätzen als Verhaltensleitsätze im Tagesgeschäft zu dienen“ (Bleicher, ²1994, 53).

Nach Ulrich (1984, 29f; vgl. auch Belzer, 1995, 23) müssen Leitbilder folgenden Anforderungen genügen:

- **Allgemeingültigkeit:** Sie sollen als Entscheidungsgrundlagen in vielen zukünftigen Entscheidungen anwendbar sein und sich nicht lediglich auf Einzelfälle beziehen.
- **Wesentlichkeit:** Sie sollen das Wichtige, Bedeutende und Grundsätzliche beeinflussen und sich nicht mit Nebensächlichkeiten beschäftigen.
- **langfristige Gültigkeit:** Leitbilder sollen auf einen längeren Zeitraum hin angelegt sein. Nur so können sie zum tragen kommen.
- **Vollständigkeit:** Vollständigkeit meint hier, daß Leitbilder nicht nur angestrebte Ziele bestimmen, sondern auch über die vorhandenen oder zu schaffenden Potentiale und über die einzuschlagenden Strategien etwas aussagen soll.

- **Wahrheit:** Leitbilder müssen in dem Sinne „wahr“ sein, als sie wirklich den Auffassungen und Absichten der Führungsebene entsprechen und dort als erstes sichtbar werden.
- **Realisierbarkeit:** Idealisierte Wunschvorstellungen, die den Möglichkeiten der Einrichtung und den Gegebenheiten der Umwelt nicht entsprechen, sind zum Sterben verurteilt. Leitbilder müssen sich auch an den Gegebenheiten und den möglichen Veränderungen orientieren.
- **Konsistenz:** Einzelne Aussagen des Leitbildes müssen zueinander passen und dürfen sich nicht gegenseitig behindern oder gar ausschließen. Dies ist vor allem bei ausführlicheren, umfangreicherer Leitbildern zu überprüfen.
- **Klarheit:** Die Leitbilder sollen trotz ihres allgemeinen und relativen abstrakten Charakters so formuliert werden, daß bei ihrer Interpretation und Konkretisierung keine Mißverständnisse auftreten. Sinnvoll ist es deshalb, Erläuterungen beizufügen.

Werden diese formalen Anforderungen vernachlässigt, so geraten die Leitbilder in Gefahr, ihre oben beschriebenen positiven Funktionen nicht mehr zu erfüllen. „Bedienen sich Leitbilder (...) vager Formulierungen und verharren bei nichtssagenden Leersätzen, vermögen sie die ihnen zugesprochene Funktion einer Orientierungshilfe in Zeiten zunehmender Umweltdynamik und –komplexität nicht zu erfüllen – im Gegenteil, sie fördern Unsicherheit und Richtungslosigkeit gleichermaßen“ (Bleicher, ²1994, 53).

Daß „der Prozeß selbst schon ein wichtiges Ziel ist“ (Schwarz, 1994, 20), ist die Erfahrung vieler Leitbildentwicklungen. Das folgende Kapitel widmet sich den grundlegenden Anforderungen an diesen Prozeß.

4.5 Die Leitbildentwicklung

Auch die Leitbildentwicklung selbst unterliegt, soll sie zu einem befriedigenden Ergebnis führen, gewissen Anforderungen, die zu beachten sind. Schwierig sind immer Leitbilder, die vom „grünen Tisch“ erlassen werden und in keiner Weise die Werte und Normen der von ihnen Betroffenen berücksichtigen, die ja letztlich ihren Gehalt in die Wirklichkeit umsetzen sollen. Die Mitarbeiterbeteiligung am Leitbildprozeß ist damit eine Grundforderung (vgl. Zerfaß 1994, 75; Bleicher, ²1994, 11; Bobzien u.a., 1996, 80). Je nach Größe der Einrichtung beteiligen sich entweder alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, oder, bei sehr großen Organisationen, ist es dann wichtig, zumindest unterschiedliche Hierarchiestufen, Fachperspektiven und Altersgruppen einzubeziehen, „um die Vielfalt der Probleme, Sach- und Verhaltensfragen einzufangen, die sich in einem Leitbild widerspiegeln sollen“ (Bleicher, ²1994, 5f).

Der Leitbildprozeß selbst untergliedert sich in 3 Phasen (Schwarz, 1994, 45):

- **Analysephase:** Sie dient dazu bisherige Konzepte, Strategien, erkennbare Erfolge und Pläne, Wertvorstellungen und Erkenntnisse über die Umwelt zusammenzutragen und zu bewerten, als Grundlage für die Entwicklung von Grundsätzen (vgl. auch Bobzien u.a., 1996, 80).
- **Konzeptphase:** Erst jetzt wird ein Leitbildentwurf gemacht, der im
- **Anhörungsprozeß** mit allen Beteiligten diskutiert wird. „Produkt dieses sicherlich aufwendigen, aber notwendigen Prozesses soll ein möglichst weitgehend akzeptiertes Leitbild sein“ (Schwarz, 1994, 47).

Unter diesem Vorgehen stellte sich bisher heraus, daß der Erarbeitungsprozeß eines Leitbildes als mindestens so wichtig eingeschätzt wurde, wie das Endprodukt selbst (vgl. Schwarz, 1994, 47; Becker, 1994, 247). „Die Träger eines sozialen Systems werden bei einem derartigen partizipativen Vorgehen damit zugleich zum Sender und zum Empfänger der in den Leitbildern verkörperten Botschaften. Nur auf diesem Wege

können Leitbilder eine realistische Orientierungshilfe (...) nach innen und außen für ihre Umwelt liefern“ (Bleicher, ²1994, 11). Nach Frehr (1993, 79) lohnt sich die Mühe der langen Diskussionen und der Konsensfindung, denn dann „kennen alle (...) die Politik wirklich genau und sind in der Lage, sie einheitlich zu vertreten.“

Trotzdem muß das so erarbeitete Leitbild im nächsten Schritt für die konkrete Arbeitsrealität operationalisiert werden. Es muß auf konkrete Einzelprozesse übertragen werden, um letztendlich die Chance zu haben, in der Einrichtung wirklich gelebt zu werden (vgl. Kloos, 1994, 411). Wenn es dort erkennbar wird, war die Leitbildentwicklung erfolgreich. Erst in der konkreten Umsetzung im Alltag der Einrichtung gewinnt das Leitbild seine volle Bedeutung (vgl. Hungs, 1994, 155).

4.6 Exkurs: Pädagogische Leitbilder – Erziehungsleitbilder

Nachdem es sich im Rahmen dieser Arbeit um die **pädagogischen Leitbilder** in Betrieben und Einrichtungen der Berufsbezogenen Jugendhilfe handelt, scheint es an dieser Stelle doch angemessen, zumindest einen kurzen Blick auf die Pädagogik zu werfen, in deren Geschichte der Begriff des Leitbildes als Erziehungsleitbild oder zumindest die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der Erziehungsziele keine unbekannten Größen sind. „Als Erziehungsleitbilder“, so heißt es bei Hermanns/Hille (1987, 106), „werden Wertorientierungen bzw. Ideale verstanden, die erziehende Menschen als Maßstab für ihr Erziehungshandeln aufstellen. (...) Diese Wertorientierungen wirken sich auf die Erziehungsziele aus oder werden selbst Erziehungsziele.“ Sie sind Leitprinzipien der Einstellung und des Handelns.

Über die Inhalte der Erziehungsziele bzw. der Leitbilder finden sich in der Pädagogik keine allgemeingültigen Aussagen, denn, nach Brezinka (vgl. Brezinka, ⁴1981, 142), unterliegt die Pädagogik einem wissenschaftlichen Werterativismus. Sie sieht sich nicht in der Lage, allgemeingültige Normen und Werte aufzustellen. Diverse Richtungen der Pädagogik haben es

trotzdem versucht, wie zum Beispiel die naturphilosophischen, reformpädagogischen, ganzheits- und gestaltorientierten, sozialisatorischen, heilpädagogischen und anderen pädagogische Ansätze (vgl. Menzen, 1996, 7). Dabei kann man zwei grundlegend differierende Richtungen unterscheiden. Die eine Richtung legt ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Pflicht- und Akzeptanzwerte bzw. Selbstzwang- und Kontrollwerte, wohingegen die andere auf den Selbstentfaltungswerten basiert (vgl. Hermanns u.a., 1987, 107f). Dies ist eine Unterscheidung, die in der Auswertung der Interviews später von Bedeutung sein, und im Rahmen dieser Arbeit weiter verfolgt werden wird.

Zunehmend – der gesellschaftlichen Entwicklung folgend – erklärt sich nicht nur die Wissenschaft für Werte und Normen der Erziehung eher nicht für zuständig, sondern es zeichnet sich auch in der pädagogischen Praxis eine zunehmende Verunsicherung bezüglich der pädagogischen Leitbilder. Auch hier treffen wir auf die Pluralisierung der Gesellschaft. „Die pluralistische Vielfalt der Leitbilder bringt die Gefahr der Orientierungslosigkeit und Unsicherheit, aber auch die Chance, alte und neue Leitbilder engagiert und selbstbewußt einzubringen und in der Öffentlichkeit zu vertreten“ (Herrmanns u.a., 1987, 116; vgl. auch Menzen 1996, 197). Die diversen Leitbilder stehen in Konkurrenz, lösen sich relativ schnell ab und erzeugen einen Zustand der „labilen Gleichgewichtslage“, die das Erziehungshandeln massiv beeinflusst.

Aufgrund dieser Tatsache, erscheint es doppelt sinnvoll, sich einrichtungsübergreifend mit dem Thema der pädagogischen Leitbilder heute in der BBJH zu beschäftigen. Die obengenannte Vielfalt an Leitbildern wird sich in den Aussagen der Interviewten wiederfinden lassen, und es sind tatsächlich persönliche pädagogische Leitbilder, die aus unterschiedlichen Quellen individuell – geplant oder zufällig, reflektiert oder nicht reflektiert – zusammengestellt sind und heute die Qualität der pädagogischen Praxis bestimmen. Hier etwas systematischer und geplanter ans Werk zu gehen,

d.h. ein pädagogisches Leitbild zu entwerfen, das als Orientierungshilfe im Sinne von Bleicher (1994, 11) dienen kann, scheint dringend notwendig – für die Qualität der pädagogischen Praxis im Sinne der unter 4.2 genannten Funktionen, die ein gut ausgearbeitetes Leitbild erfüllen kann.

5.“Von den Bildern in den Köpfen...“: Die persönlichen pädagogischen Leitbilder der Beschäftigten in Betrieben der BBJH

5.1 Überlegungen zum methodischen Vorgehen

5.1.1 Das Leitfadeninterview

In der vorliegenden Arbeit sollen die persönlichen pädagogischen Leitbilder von Beschäftigten der BBJH eruiert und bearbeitet werden. Dabei handelt es sich um eine qualitative Untersuchung, da es darum geht, die Wirklichkeit der Befragten als pädagogisch Tätige und die Deutung ihres pädagogischen Handelns zu verstehen, ihre Leitbilder zu entdecken, und nicht anhand theoretisch vorgefertigter Schemata oder Kategorien ihre Aussagen zu klassifizieren (vgl. Kromrey, ⁸1998, 519). Diese Befragung hat explorativen Charakter, weil sie in ihrer speziellen Thematik nicht apriori von vorhandenen wissenschaftlichen Grundlagen ausgehen kann, sondern tatsächlich „sondieren“ muß, was zum Thema persönliche pädagogische Leitbilder bei den Befragten vorhanden ist, und welche Themen schwerpunkte aus der Arbeitsrealität der Befragten überhaupt von Bedeutung sind (vgl. Kromrey, ⁸1998, 67).

Erst in einem zweiten Schritt könnte auf der Grundlage dieser Ergebnisse eine quantitative Befragung mit einer größeren Gruppe von Personen durchgeführt werden.

Wenn es darum geht, zu überlegen, mit welcher Methodik persönliche pädagogische Leitbilder am besten und gezieltesten zu Tage gebracht wer-

den können, so scheint für diese Untersuchung in diesem Rahmen nur die Befragung geeignet⁵. Sie gilt als das Standardinstrument zur Erfassung von Meinungen und Einstellungen von Einzelpersonen und Gruppen (vgl. Schnell u.a., ²1989, 294). Da die Materie „persönliche Leitbilder“ nicht so einfach zu formulieren ist und für den Befragten nicht direkt auf der Hand liegt, sondern eher hinter dem Vordergründigen verborgen ist, lag es nahe, die Befragung mündlich in Form von Interviews durchzuführen, denn „auf persönliche Beziehung kann insbesondere bei qualitativen Erhebungen nicht verzichtet werden“ (Atteslander, ⁸1995, 163). Die persönliche Beziehung kombiniert mit adäquater Fragetechnik ermöglicht es, die Offenheit des explorativen Charakters zu gewährleisten und dem tatsächlichen inhaltlichen Erhebungsziel näher zu kommen.

Bei einer mündlichen Befragung werden verschiedene Formen unterschieden, die in den Vorüberlegungen abgewogen und auf das Ziel hin bewertet werden müssen. Drei Kategorien der mündlichen Befragungen kann man unterscheiden: die wenig strukturierte, die teilstrukturierte und die stark strukturierte Befragung. Eine Erhebung mit explorativem Charakter sollte den interessierenden Themenbereich nur grob eingrenzen. Deshalb eignen sich dafür eigentlich nur die wenig oder teilstrukturierte Befragung (vgl. Atteslander, ⁸1995, 159). „Bei der *teilstrukturierten Form der Befragung* handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfindet, wobei die Abfolge der Fragen offen ist. Die Möglichkeit besteht wie beim wenig strukturierten Interview, aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen. In der Regel wird dazu ein Gesprächsleitfaden benutzt“ (Atteslander, ⁸1995, 162). Teilstrukturierte Befragungen, auch Leitfadeninterviews genannt, entsprechen dem hier angestrebten Ziel am besten, da sie Offenheit ermöglichen, und trotzdem soweit strukturieren und lenken, wie es zur sinnvollen inhaltlichen Auswertung zum

⁵ In einem anderen Kontext u.U. interessant, jedoch methodisch aufwendiger, könnte auch das Vorgehen sein, pädagogische Leitbilder über Beobachtung tatsächlichen pädagogischen Handelns zu entschlüsseln.

Schluß nötig ist. Nach Flick (¹⁴1990, 226) ist das Leitfadeninterview unter anderem besonders geeignet, den „Bezugsrahmen“ einer Person zu ermitteln, Interpretationen über Motivationen zu ermöglichen und komplexe Einstellungsmuster zu untersuchen. Mit all diesen Aspekten sind wir im Zusammenhang mit den persönlichen, pädagogischen Leitbilder konfrontiert.

Aus dieser Vorgehensweise ergeben sich jedoch auch einige Nachteile, die in der Durchführung und Auswertung berücksichtigt werden müssen:

- Die Qualität der Daten ist damit abhängig von Interviewereinflüssen, zum Beispiel der Qualität des Fragens des Interviewers. Die Tagesform oder die eigene Befindlichkeit des Interviewers wirken sich in der Situation mit den Befragten⁶ auf die Qualität des Interviews direkt aus;
- Leitfadengespräche stellen höhere Anforderungen an die Bereitschaft der Befragten zur Mitarbeit und an seine sprachliche und soziale Kompetenz: Dies zeigte sich in der vorliegenden Erhebung v.a. in den Interviews mit den handwerklichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die in ihren Antworten durch mehr Zwischenfragen „gestützt“ werden mußten;
- der zeitliche Aufwand ist höher als bei strukturierten Befragungen;
- die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist geringer, womit die Auswertung schwieriger wird (vgl. Schnell u.a., 1988, 353f).

5.1.2 Methodologische Aspekte des Leitfadeninterviews

Aus der Ablehnung der „Prädetermination“ durch den Forscher ergibt sich das zentrale Prinzip für die Leitfadeninterviews, die Offenheit. Laut Schmidt (1997, 547 ff) lassen sich zwei Ebenen der Offenheit unterscheiden: die technische Offenheit und die theoretische Offenheit. Auf einer

⁶ Alle aus der Kommunikationspsychologie bekannten Faktoren spielen natürlich in diesen Prozeß mit hinein.

technischen Ebene bezieht sich die Offenheit auf die offene Fragetechnik, deren Ziel es ist, „die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen in der Interviewsituation dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum zu lassen auch für widersprüchliche Argumente“ (Schmidt, 1997, 547). Die Themen sind zwar vorgegeben, aber nicht die Reihenfolge oder deren festgelegte Formulierungen.

Auf der Ebene der theoretischen Offenheit bedeutet dies, daß die Auswertungskategorien nicht einfach aus der bisherigen Forschung abgeleitet werden können, sondern höchstens vor der Erhebung entworfen werden, dann aber anhand des neuen Materials, das durch die Erhebung entsteht, überarbeitet oder ersetzt werden müssen (vgl. Schmidt, 1997, 548).

Neben der Offenheit gilt auch eine zweite Maxime, die der Kommunikativität (vgl. Lamnek, ³1995, 62). Das Leitfadeninterview kann nur gelingen, wenn zum Befragten eine Kommunikationsbeziehung aufgebaut wird, die sich an den Regeln des Systems des Befragten orientiert. Dadurch gewinnt der gesamte Ablauf prozessualen Charakter zwischen Befragtem und Befrager. Aber auch der Akt des Forschens selbst unterliegt aufgrund der Offenheit einem permanenten Prozeß. Die Kommunikativität und der Prozeßcharakter bedingt auch direkt die Forderung nach Flexibilität im Verlauf des Interviews, denn „die Gestaltung des Interviews hängt im wesentlichen von dem Befragten ab. Hierauf reagiert der Interviewer (hoffentlich) so flexibel, daß er sich an die jeweiligen spezifischen Bedingungen des Untersuchungsgegenstandes und der Situation anpassen kann und dadurch im Ablauf des Interviews eine permanente Informationserweiterung und –vertiefung eintreten kann“ (Lamnek, 31995, 63).

5.1.3 Die Entwicklung des Leitfadens

Bei der Entwicklung des Leitfadens muß nun das konkrete Untersuchungsdesign entwickelt werden. Folgende Fragen sind zu beantworten:

1. Wie lautet das genaue Interviewziel?
2. Wie lauten die einzelnen Leitfragen?
3. Wie lassen sich die Leitfragen begründen?
(vgl. König/Bentler, 1997, 93).

Das genaue Interviewziel lautet in unserem Fall, die persönlichen, pädagogischen Leitbilder einzelner ausgewählter hauptamtlich Beschäftigter in der BBJH zu eruieren.

Bevor jedoch die konkreten Leitfragen begründet werden, sollen zunächst einige Überlegungen aus methodologischer Sicht angestellt werden.

Es ergeben sich aus dem explorativen Charakter der Erhebung diverse Anforderungen: Da die Antworten nicht von vornherein in feste Kategorien unterteilt werden können, ist es wichtig, mit nicht-standardisierten, offenen Fragen zu arbeiten. Es sind zwar in dem vorliegenden Leitfaden Fragen vorgegeben, die weit über das narrative Interview hinaus aus erkenntisleitendem Interesse Themenvorschläge machen. Die Befragten selbst sind jedoch in der Beantwortung dieser Fragen nicht auf feste Antwortkategorien festgelegt. „Wir erfahren aber nicht nur insgesamt mehr (als in standardisierten Interviews, Anmerkung der Autorin), sondern auch mehr Details, eben alles, was für den Befragten von Bedeutung ist, und wir können durch die an den Gesprächsverlauf angepaßten Fragen sehr weitgehend in Erfahrung bringen, wie gewichtig welche Aspekte für den Betroffenen sind“ (Lamnek, ³1995, 55).

Da zu vermuten war, daß auf die direkte Frage nach den persönlichen pädagogischen Leitbildern die meisten Befragten eher überfordert reagieren würden, erschien es wichtig, an das Thema in indirekten Fragen heranzugehen (vgl. Atteslander, ⁸1995, 185).

Die folgenden indirekten Fragen sollen zum Thema hinführen und den Personen die Antworten erleichtern. Sie sind in Schlüsselfragen unterteilt, die den Befragten auch vorab zugesandt wurden⁷, und in Eventualfragen,

⁷ siehe Anlage 2

die nur dann gestellt wurden, wenn es die Situation im Gesprächsverlauf erlaubte, bzw. nötig machte (vgl. Flick, ¹⁴1990, 227):

Der Fragenkatalog

1. Seit wann arbeitest Du als Handwerker / Handwerkerin, Sozialpädago-ge / Sozialpädagogin, Leiter / Leiterin in dieser Einrichtung der BBJH?
 - a) Weißt Du noch, warum Du diese Arbeitsstelle ausgewählt hast?
 - b) Gelten diese Gründe heute noch?
 - c) Welche Motivation gibt es für Dich heute, die pädagogische Arbeit mit den jungen Menschen in der BBJH zu machen?
2. Was ist für Dich heute das Wichtigste, was die Jugendlichen aus ihrer Zeit bei Euch als Betrieb der BBJH mitnehmen sollen?
3. Was sind in der pädagogischen Arbeit die schwierigsten Augenblicke für Dich?
 - a) Was würdest Du in der berufspädagogischen Arbeit anders machen, wenn Du sie frei gestalten könntest?
4. Welche Augenblicke erfüllen Dich in Deiner pädagogischen Arbeit als Handwerker / Handwerkerin, Sozialpädagoge / Sozialpädagogin, Leiter / Leiterin mit großer Zufriedenheit?
5. Kannst Du die Quellen benennen, aus denen Deine pädagogische Haltung entstanden ist?
6. Welches sind in der pädagogischen Arbeit Deine Ressourcen, wo und wann tankst Du auf?
7. Stimmst Du in Deiner Haltung mit Deinen Kollegen und Kolleginnen

überein?

- a) An welchen Punkten stimmst Du mit ihnen am meisten überein?
- b) An welchen Punkten unterscheidest Du Dich am meisten?

Wie wurden nun die Themen der einzelnen Fragen gefunden und ausgewählt?

Fragen 1 – 4 (außer Frage 1a, teilweise auch 1b, die als Einstiegsfrage(n) den Zugang der Befragten zum Interview erleichtern sollte) orientieren sich zum einen an der eigenen Feldkompetenz, zum andern an dem Modell der Leitbildentwicklung, wie es bei Bobzien / Stark / Straus (1996, 81) vorgeschlagen wurde. Die Vorgehensweise basiert dabei auf den Methoden der Zukunftswerkstatt (vgl. Kuhnt u.a., 1995) und der Zukunftskonferenz (vgl. Weißbord 1996; zur Bonsen 1994). Dabei werden Aspekte wie Konflikte, Wünsche, Phantasien, Motivationen, Ideale bearbeitet, die letztendlich in ein konkretisierbares Leitbild münden sollen. Aus dieser Vorgehensweise wurden für die Leitfragen folgende Aspekte übernommen:

- **Motivation** für die berufspädagogische Arbeit in der BBJH
- **Ideale/Ziele** für die berufspädagogische Arbeit in der BBJH
- **Erfüllung** in der berufspädagogischen Arbeit in der BBJH
- in der Arbeitsrealität erlebte **Konflikte** in der BBJH

Zur Begründung obengenannter Aspekte wurde zusätzlich die Frage nach ihren **Quellen** hinzugefügt. Aufgrund des kirchlichen Arbeitgebers lag es zunächst nahe, explizit nach den christlichen Quellen zu fragen. Bei näherem Betrachten schien es jedoch hinsichtlich der Offenheit wichtiger, diese eindeutige Antwortkategorie nicht vorzugeben, sondern es den Befragten zu überlassen, ob sie darauf Bezug nehmen. Ein weiterer Baustein, der das Bild vervollständigen soll, war die Frage nach den **Ressourcen** für die pädagogische Arbeit, die Hinweise auf das pädagogische Leitbild geben sollte, als sie ein Indikator dafür sein können, wo die persönlichen Bedürfnisse der pädagogisch Tätigen liegen. Als letzten Punkt, um das Ergebnis

etwas breiter zu verankern, soll die **Übereinstimmung** der eigenen Leitbilder **mit den Leitbildern der Kollegen** in Zusammenhang gebracht werden. Denn zählt man daraufhin die Befragten und ihre Kollegen zusammen, so handelt es sich um eine indirekt erfaßte Gruppe von zusätzlich ca. 35 Personen.

Angesichts dieses Interviewleitfadens, der wie oben erwähnt mit vorab entwickelten Kategorien konstruiert wurde, stellt sich die Frage, wie es um die tatsächliche Offenheit der Erhebung bestellt ist. „Auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen und Felderfahrungen werden Fragen für den Interviewleitfaden entworfen (...). Der Interviewleitfaden lässt sich als Übersetzung der Kategorie-Entwürfe in Fragen und einzelne Frageaspekte beschreiben. Der Leitfaden stellt insofern ein Zwischenergebnis des forschungsbegleitend entwickelten Kategorienverständnisses dar“ (Schmidt, 1997, 550). Wichtig ist, dazu mehr in Kapitel 5.3.2 und 5.3.3, daß die dem Leitfaden unterlegten Kategorien bei der Auswertung nur einen Ausgangspunkt neben anderen, aus dem Material entstehenden Kategorien darstellen (vgl. Schmidt, 1997, 551).

5.2 Der Prozeß der Datenerhebung

5.2.1 Die Auswahl der Befragten

Da die Autorin dieser Arbeit lange Zeit selbst im Bereich der BBJH gearbeitet hatte, konnte die Auswahl der Befragten relativ gezielt erfolgen. Die Fragestellung nach den persönlichen pädagogischen Leitbildern machte es notwendig, Personen auszuwählen, die apriori geeignet und motiviert schienen, darauf in einer Weise zu antworten, die genügend Material zur Auswertung hervorzubringen ermöglichte.

Aus den ca. 180 Beschäftigten wurde 10 Personen ausgewählt, an die außerdem folgende Kriterien angelegt wurde:

Es sollten Personen aus möglichst vielen **unterschiedlichen Betrieben** interviewt werden, um über die Frage nach der Verankerung im Kollegenkreis⁸ die wahrscheinliche Verbreitung des pädagogischen Leitbildes trotz der „geringen“ Zahl der Befragten auszuloten.

Es sollten **alle drei Berufsgruppen** vertreten sein: Leitung, Sozialpädagoginnen / Sozialpädagogen und Handwerkerinnen / Handwerker. Dadurch lassen sich eventuell unterschiedliche Gewichtungen oder auch Spannungen erkennen, die durch die spezifischen Aufgabenstellungen gefördert werden könnten.

Die zu befragenden Personen sollten **länger als 1 Jahr in einem Betrieb der BBJH** beschäftigt sein, da aller Erfahrung nach erst nach einem Jahr die Einarbeitungsphase abgeschlossen ist. Zuvor könnte die Komplexität des Arbeitsgebietes dazu führen, daß die Aussagen zu pädagogischen Leitbildern durch Verunsicherung im Arbeitsfeld selbst eher unsicher bleiben.

Es sollten in allen drei Berufsgruppen **Frauen und Männer** vertreten sein, da sich im Arbeitsbereich der Männer – und Frauenanteil in etwa die Waage hält, und dies auch in den Interviews berücksichtigt werden sollte.

5.2.1.1 Die Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme mit den ausgewählten Personen erfolgte persönlich bzw. telefonisch. Bei Zusage bekamen sie zur genaueren Information ein Übersichtspapier⁹, in dem ihnen schriftlich nochmals das Thema der Befragung, die Anzahl der Befragten und die Begründung ihrer Auswahl¹⁰, die Begründung und das Ziel der Befragung, die Zusicherung der Anonymität und schließlich der Leitfaden selbst zugesandt wurde. Es erschien für eine fundierte Beantwortung der Fragen wichtig, den Personen zuvor

⁸ siehe Frage 7 des Leitfadens: Stimmst Du in Deiner Haltung mit Deinen Kollegen und Kolleginnen überein?

⁹ siehe Anlage 2

¹⁰ die Begründung erfolgte wie in Punkt 5.2.1

den Leitfaden zu kommen zu lassen, damit sie sich vorab damit beschäftigen konnten. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Befragten diese Vorbereitungszeit gebraucht haben. Die meisten erwähnten zu irgendeinem Zeitpunkt, daß sie sich noch nie oder schon lange nicht mehr über diese Fragen Gedanken gemacht haben, und sie schon nachdenken mußten.

5.2.1.2 Reaktionen der Beschäftigten auf die Anfrage zu einem Interview

Die Reaktionen auf die Anfrage waren durchwegs positiv. Mit allen ausgewählten Personen konnten die Interviews durchgeführt werden. Meist erfolgte eine spontane Zusage ohne besondere Nachfragen, nur eine Person wollte zunächst sehr genau wissen, um was es sich bei den Interviews inhaltlich genau handelte, bevor sie einwilligte. Die Befürchtungen gingen dahin, daß sie meinte, es würden fachliches Know-how und durchaus theoretische, pädagogische Positionen abgefragt. Die Bereitschaft und Aufgeschlossenheit der ausgewählten Personen hing sicherlich zu einem Teil damit zusammen, daß die Autorin als Interviewerin bekannt war. Zu einem anderen wesentlichen Teil empfanden sie es als Wertschätzung ihrer Person, zu ihrer pädagogischen Arbeit in diesem Arbeitsfeld befragt zu werden.

Sechs Personen äußerten, daß es ihnen selbst viel gebracht und gut getan hat, sich mit den Fragen des persönlichen pädagogischen Leitbildes auseinanderzusetzen und auf diese Art und Weise ihre Arbeit zu reflektieren

Alle Interviewten zeigten großes Interesse an den Ergebnissen der Auswertung der Interviews. Es wurde ihnen selbstverständlich zugesichert, daß sie die Ergebnisse bekommen würden.

Diese positive Einstellung der Befragten zu den Interviews ist von besonderer Bedeutung, da sie eine wichtige Voraussetzung für offene und tiefgehende Gespräche darstellt.

5.2.2 Die Durchführung der Interviews

5.2.2.1 Zeit und Ort der Interviews

Die Interviews wurden in der Zeit zwischen dem 9. März und 13. April 2000 geführt. Sie fanden an Orten statt, die sowohl für die Befragten als auch für das Anliegen des Interviews geeignet waren. Bis auf 3 Interviews konnten die Büros der Personen genutzt werden, was sich auf die Interviewsituation sehr positiv ausgewirkt hat, denn sie fanden so in einem Rahmen statt, der den Befragten vertraut war, in dem sie „Heimvorteil“ hatten (vgl. Lamnek, ³1995, 95). Außerdem gewährleistete dieser Rahmen, daß die Interviews zwar sehr offen und ehrlich, aber dem Thema gemäß nicht privat waren, sondern rückgebunden an den Arbeitskontext blieben. Für zwei andere Interviews konnten eigene Räume eines Tagungshauses genutzt werden. Das dritte Interview fand in einer ruhigeren Ecke eines Cafés statt.

Neun Interviews wurden während der Arbeitszeit der Befragten geführt. Dies stellte klare Anforderungen an ihre Dauer. Die reine Interviewzeit lag in der Regel zwischen 45 und 60 Minuten. Bezuglich der Länge des Interviews ist davon auszugehen, daß sowohl der Aufnahmefähigkeit als auch der Bereitschaft auf Fragen einzugehen, gewisse Grenzen gesetzt sind. „In der Regel dürfte eine Gesamtdauer von 30 – 60 Minuten zumutbar sein“ (Atteslander, ⁸1995, 162).

5.2.2.2 Aufzeichnung

Alle Interviews wurden zunächst auf Kassette aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Dem Charakter des weichen Interviews entsprechend, schien es vorteilhafter, nicht durch Mitschriften während des Interviews zusätzlich beschäftigt zu sein (vgl. auch Flick, ¹⁴1990, 229). Denn diese Art der Befragung zeichnet sich vor allem durch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Kommunikation aus, weil sie es erlaubt, „zu bestimmt“

ten Themen genauer nachzufragen, Sachverhalte intensiver oder mehr in die Tiefe gehend zu erfassen“ (Kromrey, ⁸1998, 364). Da viele Antworten für die Befragten nicht leicht zu finden waren, war genau dieses Nachfragen in manchen Situationen ein wichtiger Erkenntnisfortschritt.

5.2.2.3 Das Interviewverhalten

Das Interviewverhalten orientiert sich an den Bedürfnissen der Befragten und versucht, eine einfühlsame, verständnisvolle Grundatmosphäre zu schaffen, die es den Befragten ermöglicht, frei zu sprechen und ihre Gedanken zu entfalten. Wie aus den Interviews zu entnehmen ist, wurden regelmäßig Sondierungsfragen eingesetzt, um die Reichhaltigkeit von Antworten zu vertiefen. Vor allem hinsichtlich der Handwerker war dieses Nachfragen auch über die Begründungszusammenhänge für die Aussagekraft des Materials wertvoll (vgl. Flick, ¹⁴1990, 233). „Es wird angenommen, daß mit dem weichen Interview die Reaktionsmöglichkeiten des Befragten am höchsten sei und damit eine höchstmögliche Übereinstimmung der Kommunikationsbereiche bestehe, somit die Fragen als Stimuli den Erfahrungsbereich des Befragten eröffnen und zugleich Hinweise auf Betroffenheit und Zentralität geäußerter Meinungen ergeben“ (Atteslander, ⁸1995, 165).

Das folgende Kapitel wird sich im Anschluß an die Methodik zu Befragung mit der Auswertung der Leitfadeninterviews beschäftigen. Die technische und theoretische Offenheit dieser Interviews stellt diesbezüglich ganz besondere Anforderungen.

5.3 Auswertung der Interviews – Methodik

5.3.1 Einführung

Die Entscheidung für ein Auswertungsdesign stellt neben dem Datenerhebungsprozeß den zweiten großen Themenblock bezüglich der Methodik einer qualitativen Untersuchung dar. Nach König/Bentler (1997, 94) sind für das Auswertungsdesign folgende Punkte zu erarbeiten:

1. Die Auswahl geeigneter Auswertungsmethoden: Hier ist zu fragen, wie das erhobene Datenmaterial ausgewertet werden kann. Dafür ist es notwendig, die jeweils relevante Literatur zu diesem Thema zu bearbeiten, und sich daraus für eine Auswertungsmethode zu entscheiden, die zur Datenerhebung, zur Fragestellung und zu dem angestrebten Ziel der Untersuchung paßt. Auch äußere Bedingungen wie zum Beispiel zur Verfügung stehende Zeit fließen in die Überlegungen mit ein (vgl. auch Schmidt, 1997, 656).
2. Die Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens: Die Wahl einer Auswertungsmethode ist im folgenden Schritt genauer zu begründen, um sie plausibel zu machen.
3. Die Festlegung des Auswertungsdesigns: Im dritten Schritt geht es um die Entwicklung des konkreten Auswertungsdesigns und um Fragen, die vor allem die Art und Weise der Kategorienbildung betreffen. Auch da ist zur besseren Nachvollziehbarkeit eine Begründung anzuführen.

Im folgenden wird nun die Wahl der Auswertungsmethode vorgestellt und das forschungsmethodische Vorgehen begründet.

5.3.2 Wahl der Auswertungsmethode

Es gibt in der empirischen Sozialforschung eine Fülle von unterschiedlichen Auswertungsmethoden, wobei sich das Problem zeigt, daß insgesamt die „Methoden der Auswertung, Analyse und Interpretation in qualita-

tiver Sozialforschung (...) nicht systematisch und generalistisch entwickelt“ sind. Gelegentlich wird ein solches Ansinnen abgelehnt, weil immer nur gegenstandsbezogen gearbeitet werden könne“ (Lamnek, ²1993, 217). Damit wird der Kern des Problems deutlich: Es gibt keine Auswertungsmethode, die für diese oder jene Untersuchung als Standard zählt und die als allgemein gültig anerkannt, keine weiteren Begründungen oder Rechtfertigungen nötig macht. Dem Auswahlverfahren haftet so etwas Individualisches an, individuell zum einen insofern, als es von der Person abhängt, die die Untersuchung durchführt, und zum anderen individuell, weil es – wie oben schon erwähnt – gegenstandsbezogen, d.h. untersuchungsbezogen ist. „Welche Auswertungsstrategie für eine Untersuchung gewählt wird, ist vor allem abhängig von der Zielsetzung der Erhebung, ihren Fragestellungen und ihren „qualitativen Standards“ und last not least auch abhängig von pragmatischen Erwägungen und Entscheidungen“ (Schmidt, 1997, 565). Lamnek geht hier sogar noch einen Schritt weiter, denn es muß nicht nur die Auswertungsmethode gewählt werden, sondern auch die gewählte Auswertungsmethode selbst muß in ihren zunächst „generalistisch formulierten Auswertungsschritten in Anpassung an Gegenstand und Erkenntnisinteresse modifiziert werden können und müssen“ (Lamnek, ³1995, 124). Kurz, es gibt keine ideale Strategie (vgl. Schmidt, 1997, 566).

Wie kann nun auf diesem Hintergrund zu einer Auswahl gelangt werden? Und nach welchen Überlegungen wurde im vorliegenden Fall vorgegangen?

Ein wesentliches Entscheidungskriterium stellte der Anspruch dar, „am Material“ zu arbeiten. Den Aussagen der Befragten sollte zum einen mit großer Offenheit begegnet werden, zum anderen sollte die Möglichkeit bestehen, vorläufige Kategorien, die in den Leitfragen enthalten sind, aufgrund konkreter Frageergebnisse zu verändern oder zu erweitern. In den Interviews ging es darum, ein möglichst genaues Bild über die persönlichen pädagogischen Leitbilder zu bekommen, so daß es unabdingbar

scheint, diese nicht anhand vorgefertigter Hypothesen zu betrachten, sondern sich in der Erkenntnis von den Interviews leiten zu lassen. „Wenn vorgefertigte Auswertungskategorien „von außen“ an das Material herangetragen werden, besteht die Gefahr, die selbstgewählten, alltagssprachlichen Formulierungen der Befragten vorschnell einzuordnen, ohne ihren Sinngehalt zu beachten, der sich von dem der Forscher und Forscherinnen unterscheiden kann.“(Schmidt, 1997, 548)

Trotzdem sollte die Methode die theoretischen Vorüberlegungen nicht außer acht lassen, da sie durchaus mögliche Auswertungskategorien enthielten. Damit fiel die Entscheidung gegen das theoretische Kodieren von Glaser und Straus (1998, 53), das in erster Linie die theoretische Offenheit betont. Es handelt sich weniger um einen Austausch zwischen Material und Vorannahmen, sondern vor allem um Theorieentwicklung ausschließlich aus dem Material.

Das zweite Kriterium war die Verarbeitung des Materials nach der Entwicklung der Kategorien. Für einen Überblick und letztlich eine Bewertung der persönlichen pädagogischen Leitbilder schien es unabdingbar, eine Methode an der Hand zu haben, die es zum einen erlaubt, verschiedene Typen von Leitbildern herauszuarbeiten, als auch Einzelaspekte systematisch zusammenzufassen und ihr Gewicht quantifiziert zu belegen.

Dafür bot sich an, eine Auswertungsmethode zu wählen, wie sie Christiane Schmidt in ihrem Artikel „Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“ vorschlägt. „Die in diesem Beitrag vorgestellte Auswertungsstrategie besteht, kurz gesagt, aus den Arbeitsschritten Kategorisieren, Codieren, Zählendes Zusammenstellen und Interpretieren“ (Schmidt, 1997, 565). Einzig die Entwicklung thematischer Verläufe und die Typenbildung waren zusätzliche Aspekte, die aus einer sehr ähnlichen Auswertungsstrategie von Lamnek (Transkription, Entwicklung thematischer Verläufe, Erstellung der Themenmatrix, Typenbildung, themenorientierte Darstellung; Lamnek, ³1995, 119) mit aufgenommen wurde. Die Entwicklung

thematischer Verläufe gewährt einen wesentlich besseren Überblick über das Material. Des weiteren ermöglicht die zusätzliche Typenbildung, Gruppen von Befragten zusammenzustellen, die sich bezüglich des zu untersuchenden Gegenstandes gleichen bzw. unterscheiden, was zu interessanten Erkenntnissen führen kann.

Soweit die gewählte Auswertungsmethode und ihre Begründung. Es bleiben natürlich bei aller Systematik immer Probleme ungelöst, deren man sich bewußt sein sollte.

„Es gibt keine ideale Strategie, die generell für alle Leitfadeninterviews empfohlen werden könnte. Auch die hier vorgestellte Strategie ist mit einer Reihe von Problemen verbunden, deren wichtigste hier abschließend noch einmal zusammengestellt werden sollen:

1. Nicht alle Vorannahmen sind bewußt und kommunizierbar
2. Schon durch den Interviewleitfaden und die Nachfragestrategien werden eventuell Themen überbetont, die die Befragten nicht (so) wichtig finden
3. Die eigenen theoretischen Prämissen können so dominant sein, daß das Material stromlinienförmig interpretiert wird.
4. Andererseits kann eine Scheu, sich über den einzelnen konkreten Fall hinauszugeben, dazu führen, daß die Analyse auf der Ebene des zusammenfassenden Nacherzählens bleibt“ (Schmidt, 1997, 566).

Es ist wichtig, sich dieser Probleme bewußt zu sein, um ihnen weitestgehend entgegenzuwirken oder die methodischen Probleme offen anzusprechen.

5.3.3 Entwicklung der Kategorien

Nachdem der Entwicklung der Kategorien bei vorliegender Auswertungsmethode eine besondere Bedeutung zukommt, soll ihr ein eigenes Kapitel

eingeräumt werden, indem zum Abschluß auch die entwickelten Kategorien und der verwendete Codierleitfaden vorgestellt werden sollen.

Die wesentliche Arbeit bei der Entwicklung von Auswertungskategorien besteht vor allem in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Material. Besonders wichtig ist zunächst das intensive mehrmalige Lesen der Transkripte. „Ziel des intensiven Lesens ist, die Formulierungen, die die Befragten verwenden, zu verstehen und unter „Überschriften“ zusammenzufassen“ (Schmidt, 1997, 549). Themen und Aspekte werden herausgearbeitet. Im Gegensatz zu sequentiellen Techniken, die nacheinander jede Interviewsequenz für sich interpretieren, um die Texte nicht auseinanderzureißen und um texteigene Strukturen zu erkennen, handelt es sich hier um Techniken, die das Material nach Themen oder Einzelaspekten ordnen und thematisch zusammenfassen, was unter der Themenstellung des zukünftig gemeinsamen Leitbildes sinnvoller erscheint. Dieser Vorgang entspricht auch der Methode nach Lamnek, der eine „Themenmatrix“ erstellt (vgl. Lamnek, ³1995, 118).

In der Auseinandersetzung mit dem Material werden also die eher vagen Kategorien, die aus theoretischen Überlegungen und aus anderen Untersuchungen abgeleitet in den Leitfaden eingeflossen sind, ausdifferenziert, präzisiert, modifiziert und ergänzt, bzw., ersetzt.

Daraus können dann die endgültigen Auswertungskategorien abgeleitet und in einem Codierleitfaden zusammengestellt werden. Dieser Codierleitfaden dient im nächsten Schritt dazu, die Interviews zu codieren, um sie auswertbar zu machen (vgl. Schmidt, 1997, 548). „Bei der Codierung eines Falles werden zunächst alle Textstellen identifiziert, die sich - im weitesten Sinne – der Kategorie zuordnen lassen. Die einzubeziehenden Textstellen beschränken sich ausdrücklich nicht auf die Interviewpassagen, in denen auf die der Kategorie entsprechenden Leitfaden-Fragen geantwortet wird“ (Schmidt, 1997, 557).

Für vorliegende Interviews wurden folgende Kategorien ausgearbeitet:

- 1. pädagogischen Ziele**
- 2. Haltung**
- 3. Motivation**
- 4. Quellen**
- 5. Rahmenbedingungen**
- 6. Verankerung des pädagogischen Leitbildes im Kollegenkreis**

Und daraus wurde folgender Codierleitfaden, d.h. Kategorien einschließlich der Unterkategorien entwickelt:

Pädagogische Ziele

- Pädagogische Zielbeschreibung
 - Erfolge
 - Mißerfolge
- Beschreibung der Zielgruppe

Haltung in der pädagogischen Arbeit

- Offenheit
 - Toleranz
 - Akzeptanz
 - Entscheidungsspielraum geben
- Wertschätzung
 - Respekt
 - Schwierigkeiten mit der Wertschätzung
- Orientierung geben
 - Vorbild sein
 - Grenzen setzen
 - Fordern und Fördern
- Methodische Haltung
 - Hilfe zur Selbsthilfe
 - „handfeste“ Pädagogik

- Professionalität

Motivation

- Zielgruppe
 - Spaß
 - Attraktivität
 - Selber-Jung-Bleiben
 - Lebensphase, die Veränderung mit sich bringt
 - Investition in die Zukunft
- Helfen als Motivation
- Interessantes Arbeitsfeld

Quellen des pädagogischen Leitbildes

- eigene Lebenserfahrung
 - eigene Lebenserfahrung allgemein
 - in der Ausbildung
- Feedback der Zielgruppe
- Theoretische Auseinandersetzung
- Wertorientierungen

Rahmenbedingungen

- Kollegen und Kolleginnen
 - Zusammenhalt
 - Austausch
 - Rückmeldung
- Der Betrieb
 - Strukturen
 - Verbindung Handwerk und Pädagogik
- Ressourcen
 - Orte, an denen man erzählen kann
 - Entspannung
 - Weiterbildung

Verankerung der pädagogischen Leitbilder bei den Kollegen

- Differenzen
 - Grenzen setzen
 - Wieviel Pädagogik ist nötig?
- grundsätzliche Übereinstimmungen

Nachdem die Interviews codiert waren, wurde sie einzeln zu thematischen Verläufen (vgl. Lamnek, ³1995, 119) zusammengestellt, um sie übersichtlich und in ihren vielfältigen Aussagen vorliegen zu haben. Zentrale Anliegen wurden dabei für jedes Interview herausgearbeitet.

Als vierter Schritt der Auswertung qualitativer Leitfadeninterviews soll nach der Codierung die quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse im Rahmen einer qualitativen Analyse beschrieben werden (vgl. Schmidt, 1997, 558). Die Quantifizierung wird im jeweiligen Kapitel direkt und im Anhang in der Übersicht angegeben. Damit wird das Gewicht einzelner Themenschwerpunkte im Rahmen der zehn Interviews deutlich.

Im folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse der Auswertung der Interviews anhand des Codierleitfadens dargestellt werden.

5.4 Auswertung der Interviews – Inhalte

Der Beschreibung, wie die Daten erhoben und ausgewertet wurden, schließt sich im folgenden Kapitel die Auswertung der Interviews an. Um die Rückbindung an die Originaldaten (vgl. die Interviews im Anhang) zu erleichtern, wurde ein Verfahren gewählt, das im folgenden kurz vorgestellt werden soll (vgl. dazu Wohlfarth, 1995, 72).

Im Anschluß an jedes Zitat aus einem Interview folgt ein Kode, der folgendermaßen zu lesen ist:

- Buchstaben des Alphabets (A – J): Interview A, Interview B, Interview C etc.
- die dem Buchstaben folgende Ziffer, bezeichnet die Antwort im Interview (alle Antworten wurden durchnumeriert).

Beispiel: (A 35) wäre dann Interview A, Antwort 35 im Interview.

Im folgenden sollen nun die Ergebnisse der Auswertung der Interviews dargestellt werden. Die pädagogischen Ziele werden aufgrund ihrer zentralen Stellung zunächst für jedes Interview einzeln dargestellt. Ihre Zusammenstellung wird später im Kapitel Grundthemen (5.5.2) geleistet. Das weitere Vorgehen folgt den thematischen Vorschlägen der Interviews. Die sich anschließenden Aussagen zu Haltung, Motivation, Quellen, Rahmenbedingungen und Verankerung des pädagogischen Leitbildes im Kollegenkreis werden sofort thematisch zusammengefaßt, was eine Bewertung und ein Leitbildvorschlag im Anschluß ermöglichen wird.

5.4.1 Pädagogische Ziele

Bei den pädagogischen Zielen handelt es sich um das Kernstück des Leitbildes. Die Leitfragen nähern sich den pädagogischen Zielen über drei Wege. Es wird danach gefragt, was die Interviewten als Ideal der Entwicklung der jungen Menschen vor Augen haben, und was sie als Erfolg oder als Mißerfolg ihrer pädagogischen Arbeit bewerten. Aus diesen drei Bausteinen werden sich die fokussierten, hier dargestellten Einzelleitbilder zusammensetzen. Da die Befragten von sich in diesem Zusammenhang auch Aussagen über die Zielgruppe der benachteiligten jungen Menschen gemacht haben, die ihre eigenen pädagogischen Ziele verdeutlichen, wird die Beschreibung der Zielgruppe einen vierten Baustein bilden. Die pädagogischen Ziele werden in den vier Schritten aus jedem Interview herausgefiltert und dargestellt.

Interview A

Das Ideal, das hier beschrieben wird, sieht die gewünschte Entwicklung eines jungen Menschen zu einem teamfähigen, kooperationsfähigen Mitarbeiter als zentralen Punkt. „Daß sie zusammen im Team arbeiten können auch mit fremden Leuten, die eben die Leistung nicht so bringen, daß sie auf die zugehen können und mit denen auch zusammenarbeiten können. Das wäre mein Traum,...“ (A 29). Die Zusammenarbeit auch mit Schwächeren ist ein Aspekt, ein anderer ist das Zusammenhelfen, weil „jeder hat mal einen Tag drauf, wo es einfach nicht geht, und wo man einfach mal wieder gut drauf ist“ (A 37). Man soll lernen, zusammenzuhelfen, weil dann „die Leistung stimmt“, und man soll lernen, zu fragen, nicht nur den Vorarbeiter, sondern auch untereinander. „Es muß ja nicht immer der Vorarbeiter sein, den man fragt, wie jetzt was läuft, das kann man ruhig auch mal einen Arbeitskollegen fragen. Aber man sollte auch lernen, daß man fragen muß, und daß man nicht immer alles alleine schaffen kann, und das sollte man ihnen hier eigentlich schon beibringen“ (A 37).

Als Erfolg wertet diese Person die Augenblicke, in denen sie mit den jungen Menschen gut zusammengearbeitet hat und die Arbeit gut vorangekommen ist. Wenn die Jugendlichen nachfragen, mitdenken und dann eine Baustelle fertig wird, weil jeder zugegriffen hat, ohne daß man sie antreiben mußte, das sind Momente der Zufriedenheit und des Erfolgs (vgl. A 20). Als Mißerfolg werden dann Situationen empfunden, in denen „gar nichts mehr geht“, keine Zusammenarbeit möglich ist, und sie das Gefühl hat, daß sie im Stich gelassen wird. Dabei gerät sie mit ihrer eigenen Haltung in Konflikt, denn sie sagt, daß sie das zu verkörpern versucht, was sie von den jungen Menschen erwartet. Sie ist präsent, hilft und unterstützt, wenn jemand Probleme hat (vgl. A 39). Wenn dann nichts zurückkommt, ist das schlimm. „Ich weiß, man darf es nicht erwarten, aber es wäre halt manchmal schon ganz schön, wenn man, wenn sie sehen, dir geht es eh nicht so gut, und das muß geschafft werden, und da muß man sich halt jetzt zusammenreißen“ (A 39).

Eine direkte Beschreibung der jungen Menschen wird im Interview A im Gegensatz zu den anderen Interviews nicht gegeben. Indirekt beschreibt sie die Zielgruppe als sowohl als auch. Manchmal sind sie leistungsfähig und leistungswillig, hilfsbereit, teamfähig und solidarisch. Die Befragte drückt das dann so aus: „Ja, wenn sie gut zusammengearbeitet haben, und die Arbeit gut vorangekommen ist, oder wenn ich auch merke, wenn mich jemand noch mal anspricht und nochmal nachfragt, (...) wenn etwas fertig geworden ist, und jeder hat zugegriffen, und man mußte sie nicht antreiben, sondern jeder hat gewußt, was er machen muß“ (A 20).

Aber manchmal sind sie auch ganz anders: Sie sind unzuverlässig, lassen die Vorarbeiterin hängen (vgl. A 38, und 39) und sind nicht einmal mehr zugänglich für Argumente: „Also, wenn dann gar nichts mehr geht, weder mit Reden, noch damit, daß Du's ihnen irgendwie zeigst oder so. Auch wenn mit Strafmaßnahmen teilweise gar nichts mehr geht, das ist dann schon ganz heftig“ (A 40). In diesem Spannungsfeld siedeln sich dann ihre Ziele an: Sie strebt den „Idealzustand“ der guten, wenn möglich leistungsfähigen, solidarischen Momente an.

Interview B

In dem Ideal, das hier beschrieben wird, geht es weniger um ein inhaltliches Lernziel, als um die Schaffung von Voraussetzungen für ein geglücktes Leben. „Mein Bild ist jetzt nicht, sie sollen danach in Arbeit sein, sie sollen – was so dieser Begriff soziale und berufliche Integration beschreibt – ich finde, sie müssen da nicht hingehen, ich finde, es ist wichtig, daß sie es können, wenn sie es wollen“ (B 8). Sie sollen entscheidungs- und handlungsfähig werden und sollen Handwerkszeug bekommen, um ihren Weg mit allen Konsequenzen gehen zu können und sich nicht fatalistisch treiben zu lassen. Verständlich wird dieses Anliegen vor allem auf dem Hintergrund dessen, wie die Befragte die jungen Menschen beschreibt: „So ein Ausgeliefertsein, ich hab' ja eh keine Chance, und ich denke mir, die Chancen sind schon auch schlechter, aber an den Punkten, wo sie bestehen, werden sie gar nicht gesehen und gehen einfach über diesem

Grundgefühl mit baden“ (B 9). „Sich treiben lassen“, „Rumschwimmen“ sind die Worte, die sie für dieses Lebensgefühl wählt. Sie empfindet dies als „Eigendynamik“, die sich durch ganze Familien zieht. Aber die Situation ist nicht hoffnungslos, denn Entwicklung ist vor allem aufgrund des Lebensalters möglich, ein Lebensalter, in dem „sie gerade anfangen, zu versuchen, irgendwo selbstständig ihr Leben zu gehen und ja das auch ein Zeitpunkt ist, zu dem noch viel passieren kann, zu dem einfach noch Entwicklungen möglich sind“ (B 5). Erfolge sind dann die Situationen, wo es junge Menschen schaffen, ihren Weg zu gehen, „ihr Leben aufzubauen“ und es nach dem aufzubauen, was für sie wichtig ist, auch wenn es da Momente gibt, die für die Befragte konflikthaft sind, weil sie sich für einen Weg entscheiden, der ihrer Vorstellung von einem glücklichen Leben zunächst nicht entspricht. Als Mißerfolg werden zunächst Situationen empfunden, in denen jungen Menschen „nochmals ganz massiv ausscheren, nachdem schon ganz viel an Entwicklung stattgefunden hat“ (B 14). Eine Kündigung zum Beispiel an einem Punkt, der so nicht vorgesehen war, nachdem schon viel „passiert“ ist und viel „reingehängt“ wurde. Aber letztendlich überwiegt doch das Gefühl, daß es trotz allem wichtig ist, die Grenzen zu setzen und die jungen Menschen in ihrem - auch schwierigen - Weg zu akzeptieren.

Interview C

Die zentrale Aussage in diesem Interview hinsichtlich des pädagogischen Ziels läßt sich in dem Begriff Ernsthaftigkeit hinsichtlich des eigenen Lebens zusammenfassen. „...das andere ist diese Ernsthaftigkeit, also von der Situation, in der sie sind. Sie müssen kapiert haben, daß sie denkbar schlechte Chancen haben. Das werden sie wahrscheinlich irgendwo spüren, aber das müssen sie da oben im Kopf kapieren und daß sie da raus kommen, wenn sie ganz schön ackern und rödeln und das versuche ich ihnen auch klar zu machen“ (C 19). Sie können und sollen dafür Hilfe der Einrichtung in Anspruch nehmen. Die jungen Menschen werden in zwei Kategorien beschrieben. Es gibt die einen, die es schon verstanden ha-

ben, um was es in ihrem Leben geht, „die mit ihrer Ernsthaftigkeit und dem Ernst des Lebens schon relativ weit sind“ (C 15), die aber aus diversen Gründen „schwer auf die Füße“ kommen, wie zum Beispiel Suchtprobleme. Und die anderen sind „wirklich völlig abgespaced und abgeflippt und Spaßfaktor, und solange es hier die blöden Pädagogen mitmachen, dann zock ich das Geld ab“ (C 15). Ein Erfolg ist es, wenn die jungen Menschen es in den zwei Jahren schaffen, zu einem Gleichgewicht zwischen Spaß und Ernst zu kommen, und wenn „Anstöße gegeben werden, Ansätze, wo ich das Gefühl habe, vielleicht kann er oder sie das im Moment noch nicht umsetzen, aber es hat irgendwie so geschnackelt im Hirn...“ (C 13). Schwierig wird es für diese Person dann, wenn die jungen Menschen dieser Auseinandersetzung ausweichen, sie nicht offen austragen, sondern – meist insgeheim – einen anderen Weg gehen. „Das ist immer frustrierend. Wie gesagt, dann trifft man Absprachen, Vereinbarungen, Ziele formulieren wir, und das Verhalten, das derjenige oder diejenige an den Tag legt, ist konträr dazu, und das ist frustrierend, ärgerlich“ (C11). Der Befragte selbst stellt sich jedoch auch die Frage, ob es nicht immer wieder auch eine Diskrepanz zwischen seinen Vorstellungen und den Vorstellungen der Zielgruppe gibt.

Interview D

Die Befragte in Interview D formuliert als Ziel ihrer pädagogischen Anstrengungen, daß die jungen Menschen zufriedener sein können, „daß sich die Jugendlichen gestärkt fühlen auf der ganzen Ebene, daß sie Handwerkszeug mitnehmen, mit dem sie in der Situation, die sie gerade bearbeiten möchten, zurechtkommen“ (D 4). Und sie sollen „Klarheit“ für eigene Wege bekommen und ihr Leben in die Hand nehmen können. Sie beschreibt die Situation der jungen Menschen als schwierig, als „abgestürzt“. Sie müssen oft einen „schmerzhaften“ Weg gehen und schwere Erfahrungen machen. Oft hat sich in ihrer Vergangenheit niemand für sie interessiert, und sie haben es schwer, sich selber zu verstehen. Erfolg ist immer dann zu verzeichnen, wenn „ich sicher bin, ich habe alle Alternati-

ven aufgezeigt, oder jemand kennt die Möglichkeiten, also wenn jemand den Weg kennt. (...) Dann kann ich sagen, das ist dein Weg und den mußt du gehen, das ist nicht meiner, und meine Aufgabe ist nur, für Klärung zu sorgen und zu schauen, ob das wirklich dein Ding ist“ (D7). Schwierig und konflikthaft wird es für diese Person trotzdem immer dann, wenn sie den Eindruck hat, daß sie den gewählten Weg nicht unterstützen kann. Und daß dieser Mensch diesen Weg unter Umständen gewählt hat, weil ihr Handwerkszeug in der Begleitung nicht ausreichend war oder der betriebliche Rahmen nicht mehr zuließ, um zu einem anderen Ergebnis zu kommen. Sie beschreibt diese Situation mit dem Gefühl der „Hilflosigkeit“ und des „Zweifelns“.

Interview E

Im Interview E benennt der Befragte zwei große Ziele seiner pädagogischen Arbeit, daß die jungen Menschen wissen, wer sie sind und daß sie für sich Verantwortung übernehmen. „Eines der größten Anliegen ist für mich, daß sie lernen, selbstständig zu entscheiden, daß sie für sich Entscheidungen Treffen lernen, und es ist mir ganz wichtig, daß sie für sich, für ihr Tun (...) Verantwortung übernehmen. Mir ist wichtig, daß sie irgendwo sich einen Platz erkämpfen, wo sie selbstbewußt stehen und sagen, das bin ich“ (E 12). Die jungen Menschen werden beschrieben als Menschen mit Nachholbedarf, die nicht „fit gemacht“ wurden auf das „Funktionieren in der Gesellschaft“ und die wenig „behütet“ aufgewachsen sind. Sie sind oft cool, und „alles ist ein bißchen ambivalent und ha, ist ja auch alles nicht so viel wert, weil man kann ja auch alles haben“ (E 15). Der Befragte bewertet sein Handeln als erfolgreich, wenn jemand ein „Macke“ abgelegt hat oder „Blockaden fallen“, also „immer, wenn eine wirkliche Veränderung stattgefunden hat“ (E 14). „Ich bin begeistert, wenn jemand so eine Blockade überwindet und sagt, Schule ist scheiße, das habe ich kapiert, aber ich brauche es einfach, um diesen Wisch zu kriegen“ (E16). Erfolg ist aber auch, junge Menschen aus der „emotionalen Reser-

ve zu locken“, ihnen das Gefühl zu vermitteln, daß sie „wieder richtig leben“.

Mißerfolg ist immer dann, wenn er es nicht schafft, „den zu überzeugen, daß er seinen inneren Schweinehund überwindet“ (E 16), wenn die Grenze erreicht ist, der junge Mensch nichts mehr annimmt und keine Entwicklung absehbar ist. Das ist dann trotzdem für ihn akzeptierbar, wenn er mit dem Jugendlichen offen darüber gesprochen hat, und sein Verhalten als Pädagoge transparent war. Trotzdem „bleibt natürlich schon oft so ein Bedauern“ (E 18).

Interview F

Dieser Befragte beschreibt seine Ziele ganz genau. Er möchte den jungen Menschen vermitteln, daß Arbeit wesentlich zum Leben dazu gehört, und „was mir ganz wichtig ist, ist das, daß ich einfach möchte, daß sie erkennen können, daß sie eine Einstellung brauchen, eine Einstellung zur Arbeit“ (F8). Die Einstellung heißt, Arbeit als wesentlicher Teil des Lebens zu akzeptieren. Dann kann man sogar Spaß an der Arbeit finden. Die Zeit in der BBJH ist eine Chance für sie, das zu lernen.

Aus seiner Beschreibung der Zielgruppe heraus ist es jedoch so, daß die jungen Menschen die Chance selten als solche begreifen, (obwohl sie sie in seinen Augen verdient haben), sondern es „eher als das gesehen wird, cool einen Job zu haben, cool ein Geld zu verdienen, mit möglichst wenig Aufwand da durch zu kommen. Und das sehe ich schon, daß es da viele gibt, die das so sehen“ (F 20). Sie haben keine Einstellung zur Arbeit, und sie neigen dazu, das System der BBJH auszunützen. Aus dieser Beschreibung heraus wäre es „ein pädagogisches Highlight, wenn ich in fünf Jahren einen treffen würde, der mal bei uns war, der das verinnerlicht hat. (...) Wenn das auf lange Sicht bewiesen worden ist, daß der vielleicht dann die Lehre durchgezogen hat und sich weitergebildet hat und vielleicht auch irgendwo so einen Job auch ausfüllen tut“ (F10). Erfolg wäre, wenn der Befragte zu seinem besten Freund sagen könnte, daß das ein

Mann ist, den er beschäftigen kann, für den er seine Hand ins Feuer legen würde.

Er erlebt sein pädagogisches Wirken jedoch eher als zwiespältig, denn er kann nicht sagen, ob er das erreicht hat, was er wollte. Und er leidet unter der Tatsache, daß viele Jugendliche die BBJH nicht als ihre Chance begreifen. „Das kotzt mich an“ (F 4). Daraus entstehen für ihn Zweifel an sich selbst, Zweifel auch an der Angemessenheit seiner Ideale und das Gefühl von Ohnmacht.

Interview G

Diese Befragte wollte nicht so gerne Ziele benennen, „weil es in die Richtung geht, der ideale Jugendliche, wenn er aus der BBJH rauskommt. Das möchte ich also nicht“ (G 7). Trotzdem ist es ihr schon wichtig, daß die jungen Menschen „Schlüsselqualifikationen“ ausbilden können, die ihnen ein selbständiges und unabhängiges Leben ermöglichen. An anderer Stelle spricht sie von „die Blüte geht auf“ (G 29) und dies durchaus im Sinne einer Zielerreichung. Die jungen Menschen haben schwierige Lebenserfahrungen hinter sich und haben im Regelsystem keine Chancen. Sie bringen „Fähigkeiten für das Leben mit“, die woanders nicht „entwickelt“ werden können. Nicht die Motivation und der Mangel an Fähigkeiten sind in ihren Augen das Problem der jungen Menschen, sondern „pubertäre Verläufe“ sind „krisenhaft“, und es liegt ihrer Meinung nach auch viel daran, „daß keine Möglichkeiten geschaffen werden, individuell sich zu entwickeln“ (G 29). Erfolge zu benennen war für die Befragte viel leichter möglich. Natürlich freut sie sich über den Gesellenbrief, aber fast wichtiger ist ihr, „wenn jemand sagt, ich habe das zwar jetzt gemacht, und ich habe da probiert, aber das ist nicht meines, aber (...) er weiß dann, was er will“ (G 7). Persönliche Reifung wertet sie als Erfolg, auch wenn sie nach anderen Gesetzen verläuft, als sie selbst sich das vorgestellt hatte. Mißerfolg bedeutet für sie, wenn nichts mehr bewegt wird, sie nichts mehr tun kann. Das ist nicht einfach zu akzeptieren und ist begleitet von Ohnmachtsgefühlen. „Aber das hängt halt auch mit Jugendlichen zusammen, daß halt

irgendwann (...) die Autorität abgelehnt wird, (...) und dann damit gesagt wird, da hast du einfach keinen Zugriff mehr. Das ist sehr schwierig und für mich sehr unangenehm“ (G 15).

Interview H

Der Befragte in Interview I benennt als Ziel, daß die jungen Menschen ein „Rückgrat“, „einen aufrechten Gang“ haben sollen. Rückgrat heißt hier, sie sollen „Niederlagen akzeptieren“ können und wissen, daß man daraus lernen kann. Rückgrat heißt auch, daß sie ihre Meinung sagen und dazu stehen können (vgl. H 14).

Wie beschreibt der Befragte die jungen Menschen? Sie sind „frech“, können was „aushalten“, wollen noch „etwas lernen“, können sich auch „gegen Vorschriften und Bestimmungen“ stellen. Man kann mit ihnen etwas anfangen. Sie haben jedoch zu wenig „Angst“, d.h. sie sollten ihr Handeln besser überdenken und die Konsequenzen versuchen, abzuschätzen. Erfolge sind für den Befragten persönliche Entwicklungsfortschritte der jungen Menschen, wenn sie vor allem ein Ergebnis der pädagogischen Planung sind. „Das hat natürlich auch damit was zu tun, daß das gewollt ist, ein Beschuß ist, daß so gearbeitet wird, und daß es scheinbar gelingt“ (H 16).

Schwierig wird es für den Befragten dann, wenn die Planung nicht funktioniert, weil die Teams oder einzelne aus den Teams sich nicht daran halten, und „Dunst aufsteigt über so gute Vorhaben“ (H 21).

Interview I

Das beschriebene Ziel in Interview I heißt, die „Hoffnungslosigkeit“, in der die jungen Menschen „drinstecken“, zu nehmen und ihnen mitzugeben, „daß sie ein stückweit kapieren, daß sie sehr viel beeinflussen können, von dem, was sie tun, wie es weitergeht“ (I 10). Es steht sehr viel in „ihrer Macht“ (I 10).

Der Befragte beschreibt die Jugendlichen als Personen, die ohne BBJH keine Perspektiven haben und resigniert sind. Die Situation ist oft hoff-

nungslos, sie befinden sich in einem „Kreislauf“, den sie alleine nicht durchbrechen können. Der Zustand der Zielgruppe macht den Interviewten „betroffen“. Sie kennen teilweise ihre Fähigkeiten nicht und verfügen oft nicht über Selbstbewußtsein, „andere Möglichkeiten anzudenken.“ Der Befragte empfindet es demzufolge als Erfolg, wenn der junge Mensch den „Kreislauf“ durchbrechen konnte und sich ungeahnte Perspektiven eröffnen. „Da habe ich die größte Freude, wenn hier einer herkommt, mit absolut mangelnden Voraussetzungen, sowohl in der Persönlichkeit als auch im Fachlichen, hier durchläuft, die Lehre schafft, eine Stelle hinterher bekommt“ (I 11). Und wenn dann der junge Mensch noch den Eindruck hatte, es aus eigener Kraft geschafft zu haben, dann ist der Befragte sehr zufrieden. Die Wege sind individuell: „Er geht in eine andere Richtung, ist dort erfolgreich, das ist für mich auch erfolgreich“ (I 13). Schwierig wird es für ihn an dem Punkt, wo ein Abbruch, bzw. eine Kündigung stattfindet, und er den Eindruck hat, „den Punkt verschlafen zu haben, was machen zu können“ (I 13). Er empfindet in den Momenten des Mißerfolgs Selbstzweifel, „die Frage, was hättest du anders machen können“ (I 13). Die Rückschläge sind hart, „es ist ein unheimlich zäher, mühsamer Kampf“ (I 25).

Interview J

Das wichtigste Ziel, das die jungen Menschen für den Befragten erreichen sollen, ist „Selbsthilfe oder Selbstvertrauen, irgendwas selber anzupacken, daß sie so einen Art Zutrauen finden, in schwierigen Situationen sich Hilfe zu holen oder Lösungsmöglichkeiten zu finden, das denke ich, was mir eigentlich am wichtigsten ist“ (J 16).

Er beschreibt die jungen Menschen so, daß viele, die in der BBJH angefangen kein „Bild von Arbeit“ haben, bei den meisten ist Arbeit das „Unwichtigste“ im Leben. Erfolg ist für ihn dann schon, wenn sie danach eine Arbeitsstelle gefunden haben, die zu ihnen paßt, „daß man das Richtige für den gefunden hat, daß dem die Zeit bei uns was gebracht hat“ (J 14). Erfolg ist aber auch, wenn Ehemalige sagen können, daß sie viel gelernt

haben – von Eckverbindungen bis zu Konflikte austragen. „Frustrierend auf der anderen Seite finde ich, wenn man das Gefühl hat, der hat überhaupt nichts kapiert, der war ein ½ Jahr da und hat null kapiert“ (J 15), und hat auch die Angebote des Betriebes nicht angenommen, sondern hält sich nicht an Absprachen, Termine u.ä. Dabei versucht der Befragte, die Arbeit so zu gestalten, daß es auch Spaß macht. Wenn junge Menschen das Angebot nicht wertschätzen, führt das zu Enttäuschung, „daß das nicht so wichtig für mein Gegenüber ist“ (J 20).

5.4.2 Haltung in der pädagogischen Arbeit

Die Haltung in der pädagogischen Arbeit spiegelt die grundsätzliche Einstellung den jungen Menschen gegenüber wieder und wie mit ihnen adäquat pädagogisch umgegangen werden soll. Wie oben schon erwähnt, wurde die Haltung nicht explizit abgefragt, sondern die Interviewten haben sie selbst, zum Teil sehr ausführlich, thematisiert. Es lassen sich in den Antworten vier Schwerpunkte herausfiltern, die davon jeweils wieder verschiedene Aspekte behandeln.

Der erste Schwerpunkt ist das Thema, den Jugendlichen in Offenheit zu begegnen. Sechs Personen haben dazu Aussagen gemacht. Als wichtig wird die Haltung der Toleranz beschrieben, „daß es viele verschiedene Lebensläufe gibt, daß Menschen sehr unterschiedliche Erfahrungen machen, die auch machen müssen...“ und „daß ich halt sage, aha, das ist mein Platz, aber es gibt andere Plätze auch, und da gehen die Menschen anders miteinander um“ (G 33). Zur Toleranz gehört für viele dann unmittelbar das Wissen um den Entscheidungsspielraum („...daß jemand selbst Ideen hat, wo der Weg hingehen kann...“: vgl. D 11) und die Akzeptanz der getroffenen Entscheidungen der jungen Menschen, auch wenn die Wahl nicht den Vorstellungen des Befragten entspricht. „Ich muß akzeptieren, daß derjenige das jetzt anders entschieden hat, wohlwissend, daß es objektiv für ihn die schlechtere Wahl ist, aber ich muß es akzeptieren“ (E

17). Wobei Akzeptanz auch beinhaltet, daß man vorher die pädagogischen Möglichkeiten ausgeschöpft hat und den jungen Menschen auf die Konsequenzen hingewiesen hat. „Und ich kann es dann akzeptieren, vor allem, wenn ich weiß, daß ich meine Möglichkeiten ausgereizt habe, wenn ich mit offenen Karten gespielt habe“ (E 17). Daß diese Haltung für die Befragten nicht einfach ist, zeigen Aussagen, die sich mit den Konflikt-punkten beschäftigen, denn es entstehen in der Zeit der Beschäftigung und Ausbildung in der BBJH Bindungen zu den jungen Menschen. „Vieles sind Lebenserfahrungen also, die die Jugendlichen machen müssen und manche tun weh und also zu vielen Jugendlichen gibt es auch einen sehr engen Kontakt, und dann tut es einem selber fast förmlich weh, wenn man mitkriegt, wie schmerhaft der Weg von vielen Leuten ist, und viele wählen einen extrem schmerhaften Weg“ (D 8).

Ein Teil dieser Offenheit und Akzeptanz ist das Zugeständnis an die jungen Menschen, daß es ihrem Alter entspricht, zu experimentieren und viel auszuprobieren, um sich darüber letztendlich selber zu finden (vgl. E 28). Dazu gehört auch die Grenzen des Betriebes auszutesten oder den Betrieb abzulehnen und zu gehen. „Es ist einfach in Ordnung, wenn jemand sagt, ne, also euer Saftladen, das ist einfach nichts“ (B 29). Diese Auseinandersetzungen und Lebenserfahrungen kann man ihnen auch nicht abnehmen, wie in dem Zitat oben schon gesagt wurde (vgl. D 8).

Zwei der Befragten (Interviews B; C) formulieren, daß sie eigentlich nicht mehr machen können und wollen, als ein Angebot. „Grundsätzlich und das ist auch so meine Haltung, mache ich den Jugendlichen ein Angebot. (...) Voraussetzung ist aber immer, daß sie mitarbeiten“ (C 22).

Nicht alle teilen jedoch die positive Haltung gegenüber der Offenheit, sondern akzeptieren sie eher als notwendiges Faktum oder ärgern sich sogar (vgl. Interviews F; J).

Der zweite Aspekt des Kapitels über die Haltung erklärt, warum den Jugendlichen mit Offenheit und Toleranz begegnet werden kann. Bei sieben

Befragten sind Kategorien der Wertschätzung und des Respekts zu finden. „Ich akzeptiere die Leute ersteinmal so, wie sie hier bei uns auftauchen. Und die haben sicher ihre Fehler und ihre Macken oder wie auch immer, aber sie haben alle ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ich kann das ein bißchen schwülstig sagen, ich glaube an das Gute im Menschen, das ist nur sehr oft verschüttet“ (C 36). Man mag sie, mit allen ihren Eigenschaften, kritisch und widerspenstig wie sie sind (vgl. H 10). Die Befragten äußern, daß sie immer wieder erstaunt sind, welche Stärken Jugendliche haben, die scheinbar nur mit Schwächen behaftet kommen (vgl. D 10). Man begegnet ihnen mit positiver Zuwendung (vgl. D 11) und wünscht, daß sie sich wohl fühlen. „Ich bemühe ich, die Leute ernstzunehmen“ und es ist „ein Wunsch von mir, daß es im Bereich einfach Spaß macht, daß man miteinander klarkommt, oder daß man auch mal ansprechen kann, wenn es ein Problem gibt oder so, oder daß man auch unangenehme Arbeiten zusammen macht“ (J 26).

Drei Befragte haben jedoch mit der Wertschätzung auch ihre Probleme. Einer beschreibt die Erfahrung, daß die jungen Menschen dazu neigen, die Unterstützung, die sie in den Betrieben bekommen, auszunützen und die Arbeitsgelegenheit als einen „coolen Job“ zu sehen, wo man den Tag einfach nur „runterreißen“ kann (vgl. F 8). Er betrachtet es als seine Aufgabe, dies zu verhindern. Die zwei anderen Interviewten sehen vor allem Probleme in der Motivation und in der Bereitschaft, sich einzusetzen bei einigen jungen Menschen. „Und ich versuch` ihnen dann klar zu machen, daß sie die Hilfsangebote nur dann auf Dauer kriegen, wenn sie selber was dazu machen, wenn sie selber was geben, dann kriegen sie auch was. Sie können sich nicht immer darauf verlassen, daß sie immer was kriegen, auch wenn sie nichts geben (vgl. C 20).

Der dritte Schwerpunkt in der Kategorie Haltung kann mit dem Begriff Orientierung geben umschrieben werden.

Dies hat zwei Aspekte - der eine beinhaltet die Begriffe Vorbild sein, Beispiel geben, sich den jungen Menschen als Person anbieten. „Mich neben

dran stellen und zuschauen war noch nie mein Ding (...) und das kann dann schon auch mal gewesen sein, daß sie gesehen haben, die packt ja auch mit an, also machen wir auch ein bißchen mehr oder anders die Arbeit oder so“ (A 22). Sie suchen nach „einem positiven Vorbild im Erwachsenenbereich“ (vgl. H 6) und man bietet sich an als Orientierung wie man sein könnte oder wie man werden könnte (vgl. I 7). Partnerschaftliche Elemente haben da ausdrücklich Platz, wenn sie auch mit Autorität gepaart sein müssen (vgl. J 31). „Sie müssen schon noch wissen, daß du der Vorarbeiter bist, das geht nicht anders, und das müssen sie akzeptieren, auch wenn du ihnen partnerschaftlich entgegenkommst“ (A 25). Damit das Vorbild sein auch klappt, ist es einer Befragten wichtig, den Jugendlichen gegenüber authentisch zu sein. Die jungen Menschen müssen die Person unmittelbar erleben und sie in ihrer Tragfähigkeit überprüfen können (vgl. G 21).

Der zweite Aspekt des Orientierung Gebens ist das Grenzen setzen, zu einen den jungen Menschen Grenzen zu setzen, zum anderen aber auch sich selbst abzugrenzen. „Und ich bin auch nicht nur einfach immer für die Leute da. Und ich denke, das ist völlig weltfremd, so ein Bild zu vermitteln, in dieser Realität wird niemand danach bestehen können. Ich kann auf was zurückgreifen, wo jemand bedingungslos für mich da ist – das ist in einem Eltern-Kind-Verhältnis so – aber das ist danach nicht mehr so, und diese Ablösung, die muß stattfinden“ (B 20). Den jungen Menschen Grenzen Setzen können und dürfen, wird von vielen als wichtiges Element benannt, weil es gerade auch für die Zielgruppe selber neben der Orientierung eine wichtige Erfahrung von Zuwendung bedeuten kann. „Die andere Geschichte ist, daß wir sehr viele Jugendliche erleben, die während ihrer ganzen Kindheit keine Grenzen erlebt haben und das, wenn man mit ihnen darüber redet, wenn man es mit ihnen bearbeitet, als Interesselosigkeit erleben“ (D 21). Grenzen setzen bedeutet auch die jungen Menschen durch Autorität (vgl. J 30, A 26) herauszufordern – „Fördern und Fordern, Geben und Nehmen“ (C 39), sie nicht ihrem „Treibenlassen“ (vgl. B 8) zu überlassen, sondern „wir müssen was von ihnen einfordern, weil dann

sind sie vielleicht auch besser vorbereitet, wenn sie woanders hinkommen. Was hilft ihnen das, wenn ich recht locker mit ihnen umgehe, dann hat es ihnen schön gefallen bei uns, aber hinterher scheitern sie ja doch, weil sie die Ansprüche nicht erfüllen können“ (F 15). Dafür ist es auch wichtig, die Ansprüche nicht zu sehr runterzuschrauben (F 15) und von den schon einmal erfüllten Erwartungen nicht abzulassen (A 48).

Die Haltung drückt sich – und das ist der vierte Aspekt – auch in methodischen Aussagen der Interviewten aus. Zwei der Befragten bevorzugen, wie sie selbst sagen, eine natürliche, handfeste Pädagogik. Was heißt das? „Ich sag jetzt mal, handfeste Pädagogik ist, Prozesse so zu begleiten oder bei Menschen so zu intervenieren, daß das unmittelbar erlebt wird und fördernd erlebt wird, und daß Pädagogik was ist, was nichts Geredetes und auch nichts, was abstrakt ist, sondern es ist was, was einen berührt und was unmittelbar einen weiterbringt und wo man's auch spürt. (...) Das ist, sag ich mal, in Beratung für die nicht erlebbar, sondern wenn ich sage, ich finde Essen toll und Kochen toll, und ich mache das gerne, ach ich versorge euch mal an einem Sonntag, dann muß das auch gleich passieren. Und also, so Sachen, finde ich, gerade für Jugendliche, die schon sehr schwierige Lebenssituationen hinter sich hatten, die eben kein Vertrauen entwickeln konnten, also die schwierige Beziehungen erlebt haben, für die ist das geeignet“ (G 21). Nicht nur Reden, sondern auch Tun, und dafür nicht nur die besonderen Beratungssituationen, sondern auch den Alltag nützen, zwischen Tür und Angel oder nebenbei in der Werkstatt (vgl. G 22; I 7). Dies können „angstfreiere“ Räume sein. „Letztlich ist das, was emotional bleibt und wo dann auch spürbar ist, ich bin der wichtig, und diese Dinge kann man einfach nicht nur reden. Das vermittelt sich durch Zeigen“ (G 22).

Es geht in vielen Interviews explizit oder implizit um den Ansatz der Hilfe zur Selbsthilfe. Es geht darum, Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, um sein Leben alleine meistern zu können oder sich bei Bedarf rechtzeitig Hilfe zu besorgen (vgl. B 11, C 14, D 4, I 13, J 16).

Bei einem geht es sogar soweit, daß er als Sozialpädagoge am liebsten gar nicht auffallen würde. „Ich kann nur ein vernünftiges Verhältnis zu ihnen haben, - deswegen, der Sozialpädagoge in mir, der darf nicht auffallen, der Mensch darf schon auffallen. In der Erinnerung soll der Jugendliche sich an den Meister und an mich erinnern, aber nicht unbedingt an den Sozialpädagogen“ (J 28).

Drei Befragte betonen das genaue Hinschauen, bzw. das es wichtig ist, nicht wegzuschauen, sondern sich den Dingen zu stellen, die man da dann sieht. „Sie merken auch, daß wir sie ganz genau angucken. Da herrscht dieses sehr aufmerksame Umgehen miteinander, und sie sehen das schon als Chance und als einen guten Platz (...)“ (E 41).

Einer Befragten ist es wichtig, ein professionelles Arbeitsverhältnis den jungen Menschen gegenüber zu begründen (vgl. B 29). Ein anderer betont, daß er versucht, mit ihnen auf einer sachlichen Ebene zu arbeiten (vgl. J 25).

5.4.3 Motivation

Betrachtet man die Interviews auf dem Hintergrund der Motivation der Beschäftigten für diese pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, so stellt man fest, daß keiner der Befragten die Zielgruppe übergeht oder als nur notwendiges Faktum beschreibt, sondern daß die Arbeit mit jungen Menschen „Spaß“ macht. Das Wort „Spaß“ im Zusammenhang mit der Motivation für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen fällt in fünf Interviews. Andere sprechen eher von Sympathie oder Interesse und bewerten das Arbeitsfeld mit jungen Menschen als attraktiv. Einige beschreiben, daß sie sich diese Zielgruppe vor Beginn des Arbeitsverhältnisses zwar vorstellen konnten, nicht aber direkt ausgesucht hatten, daß sie jedoch heute sehr gerne mit ihr arbeiteten. „Und ich bin dann in die Jugendarbeit einfach reingefallen, das war keine bewußte Entscheidung, sondern ich habe einfach Geld verdienen wollen und habe dann mit weiblichen Jugendlichen angefangen. Und das hat mir einfach Spaß ge-

macht, und ich bin dabei geblieben“ (G 16). Was ist das nun, das „Spaß“ macht, was interessiert, was attraktiv ist? Darauf geben die einzelnen Befragten unterschiedliche Antworten. Drei Personen finden die Jugendlichen, so wie sie sind in ihrer Lebensphase schlicht und einfach sympathisch. Zwei Befragte sagen auch noch, was ihnen an der Zielgruppe so gut gefällt. Es ist das ein „bißchen Anarchistische“, „Querdenkerische“ (E 9) oder einem Befragten gefallen die Jugendlichen, „weil sie frech sind, weil sie was aushalten können, weil sie noch was lernen wollen, weil sie sich gegen Vorschriften und Bestimmungen stellen, und weil sie auch zu überzeugen sind. Und weil sie total unterschiedlich sind, und weil auch Vorhaben, Planungen schon immer eine Unwägbarkeit haben, ob es gelingt“ (H 10).

Vier Personen sagen ausdrücklich, daß sie den Eindruck haben, selber jung zu bleiben, indem sie den Kontakt zur Lebenswelt der Jugendlichen behalten: „Was denke ich schon irgendwie mit reinspielt also, selber ein bißchen jung zu bleiben, sich mit dieser Lebenswelt oder Lebensrealität von den Leuten zu beschäftigen. (...) Ich denke, die Beschäftigung allein ist kein Maßstab oder keine Sicherheit, daß man selber nicht alt wird, aber das ist das, was mir auch jetzt Spaß macht“ (C 6). Man bleibt auf dem laufenden, sieht Dinge, die man sonst nicht sehen würde, bekommt Zugang zu einer Welt, die den Erwachsenen in der Regel verschlossen ist. „Das muß ich sagen, ist so, wo manchmal so Erlebnisse sind, wo ich mir denk`, halt in einem anderen Job wäre das nie möglich, wenn ich mal ein Beispiel nenne: Wo wir auf Seminar waren, da geht man abends in eine Disco mit den Jugendlichen, und einfach dann das Lebensalter irgendwie aufzunehmen, wenn man da reingeht in eine Diskothek mit der ganzen Gruppe, und da sieht man die ganzen Jugendlichen. Und da habe ich mir gedacht, in einem anderen Job hättest du das nie erlebt“ (F 6.). Es ist interessant, was sie für Hobbys haben oder warum sie sich tätowieren lassen (vgl. A 7). Offensichtlich geben die jungen Menschen auch Einblick. Sie reden und erzählen von sich. „Die kommen ja auch immer zur Brotzeit oder zum Mittag und dann wird erzählt oder während der Fahrt. Gut man hat mit den

anderen Kollegen (früher, bei einer anderen Arbeitsstelle; Anmerkung der Autorin) auch geratscht, aber da ging's meistens, wenn dann um die Familie und um die Arbeit und viel mehr ist meistens nicht daraus entstanden. Und das ist hier natürlich anders“ (A 9).

Als weiteres wird der Lebensabschnitt, die Jugendzeit, als eine Zeit empfunden, die für die pädagogische Arbeit fruchtbar sein kann. Sie wird als eine Zeit der Entscheidungen und der Veränderungen beschrieben, in der „sowieso viele Umbrüche passieren“ (vgl. B 5), in der die Jugendlichen viel ausprobieren. „Mir macht es einfach Spaß, mit Jugendlichen zu arbeiten, weil das eine Lebensphase ist, wo sehr viel passiert, wo sehr viel aufgemacht wird, Möglichkeiten auch noch mal sich eröffnen und wo Weichen gestellt werden. Und das mag ich einfach an der Lebensphase (...). Also, es ist etwas sehr Lebendiges und hat auch etwas sehr Mitreißendes also, das fand ich immer schön (...)“ (G 16). Man kann einfach etwas bewegen und mit ihnen reden (vgl. J 10).

Spaß macht die Arbeit mit den jungen Menschen auch, weil sich die Investition in die Jugend lohnt (H 9) und die investierte Arbeit notwendig ist. „Meine Motivation mit Jugendlichen zu arbeiten ist die, daß ich sehe, daß es notwendig ist. (...) Ich bin überzeugt, daß es für die Nischen braucht, in denen sie noch einmal nachgewärmt werden, oder wo sie einfach sich noch einmal trainieren können oder nachdenken können, oder wo sie bestimmte Fertigkeiten, die sie im Arbeitsleben brauchen, daß sie die da erwerben können“ (E 9). Man will ihnen, „die irgendwo gescheitert sind“ (F 3.) eine Chance eröffnen, ihnen Möglichkeiten an die Hand geben, sich zu verändern (vgl. B 8) oder ihr vermutetes Potential wecken (C 17). „Das ist auch etwas, was auch wieder Spaß macht zu entdecken und herauszufinden – auch mit ihnen gemeinsam – das ist für viele ein riesen Aha-Erlebnis, also das für sich herauszukriegen, ich kann was oder ich habe was Neues an mir entdeckt oder toll, was ich gelernt hab oder auch viele Jugendliche zu erleben, wie stolz sie sein können, wenn sie merken, sie haben was vorzuweisen“ (D 10).

Neben den Motivationen in puncto Zielgruppe gibt es auch die Motivation für die pädagogische Arbeit allgemein: Helfen wollen, Vorbild sein wollen, in der Welt seinen Beitrag leisten und sie ein kleines bißchen verändern, Spuren hinterlassen. „Daß man irgendwo sinnvolle Spuren hinterläßt, daß man nicht nur einen Job macht und dafür fette Kohle kriegt, sondern daß man dadurch, daß man arbeitet, irgendwas bewegt“ (E 8).

Darüber hinaus gibt es bezüglich der Motivation für die pädagogische Arbeit in der BBJH auch noch Aspekte, die nicht direkt mit den Jugendlichen, sondern mit den Rahmenbedingungen zusammenhängen. Die BBJH, so beschreiben es acht der Befragten, bietet einen Rahmen, der motiviert. Dieser Rahmen besteht aus der Kombination von Pädagogik und Handwerk, bzw. Betrieb. Er bietet den einen Gestaltungsmöglichkeiten – für die Handwerker zum Beispiel, die Arbeit nicht nur unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten gestalten zu müssen, für die Pädagogen liefert der Betrieb wichtige Strukturelemente, die an anderer Stelle ausführlicher besprochen werden sollen.

5.4.4 Quellen des pädagogischen Leitbildes

Alle Befragten beschreiben – was naheliegt - eigene Lebenserfahrungen als Quellen für ihr heutiges pädagogisches Handeln. Dies sind Erfahrungen aus ihrer eigenen Kinder- und Jugendzeit: „Ich habe selber ganz starke Phasen durchgemacht, wo ich gesucht habe, was mache ich beruflich, was glaube ich, was denke ich, wie will ich leben und, also, davon was ein bißchen weiterzugeben“ (E 9). Oder stärker auf die Herkunfts familie orientiert: „In meinem Elternhaus war Arbeit schon ganz explizit wichtig. (...) Mein Vater hat die Einstellung gehabt, das heißt die ist im Elternhaus vertreten worden, wenn man nachts fortgehen kann, kann man am nächsten Tag aufstehen, und wenn man noch so besoffen heimgekommen ist, deswegen hat man doch am nächsten Tag aufstehen müssen und auf die Arbeit gemußt. Und die Einstellung habe ich da mitgekriegt“ (F 29). Oder es

sind Erlebnisse aus der Ausbildungszeit – „es gab kleine Erlebnisse oder Dinge, wo ich gedacht habe, nein, so wie der Meister mag ich nicht arbeiten“ (J 23) – oder Überlegungen, die angestellt wurden in der Auseinandersetzung mit Klienten im Laufe der Berufsbiographie. Dies wurde zum Teil von Mentoren (vgl. G 33) unterstützt. „Es gibt zwei Frauen, die mich in meinem Berufsleben begleitet haben, und die sehr wichtige Funktionen hatten, da mich weiterzuentwickeln“ (G 33).

Zwei Interviewte gaben als Quelle ganz explizit die persönliche Auseinandersetzung mit den jungen Menschen an. „Die vierte (Quelle; Anmerkung der Autorin) sind halt auch die jungen Frauen selber, weil sie mir vor Augen geführt haben, daß das Weltbild, das ich habe, das natürlich auch so mittelständisch orientiert war, daß das nicht überall funktioniert und daß das nicht überall Lebenstüchtigkeit vermittelt, sondern es gibt andere Milieus, und da gelten andere Gesetze, und da ist das, was ich sage, ist da eigentlich nicht passend“ (G 33). Der andere hat die Rückmeldungen von ehemaligen Klienten als Quelle und Bestätigung für sein heutiges Handeln angegeben: „Und das mit dem Rückgrat, das ist so, daß ich eigentlich erst drauf gekommen bin über das Gespräch mit ehemaligen Jugendlichen, (...) die dann gesagt haben, weißt du, ihr macht es total richtig. Ihr macht es so, daß ihr nicht nachgebt, also, daß ihr auch unangenehm aber nicht penetrant seid. (...)“ (H 25).

Den dritten Themenkomplex bilden die Quellen, die aus der theoretischen Auseinandersetzung entspringen. Dies können sein, Studium (vgl. E 21), Zusatzausbildung (vgl. D 15, H 26) oder auch die Fachtagung (vgl. C 40), die in Kapitel 2 näher beschrieben wurde.

Vier Befragte gaben als Quelle ihres pädagogischen Leitbildes christliche Wertorientierungen an, wobei einer der Befragten diese Wertorientierungen seiner Kinder- und Jugendzeit zuordnete, für sich heute jedoch andere religiöse Quellen zugrundelegt (vgl. E 21). Christliche Wertorientierung für den einen, sich auf der Basis des christlichen Menschenbildes zu bewegen und an das Gute im Menschen zu glauben (vgl. C 36). Für einen

anderen bedeutete dies, daß jeder Mensch in seinem Leben neu beginnen kann, im Sinne der Metanoia, das Alte hinter sich lassen kann (vgl. I 17). Die dritte Befragte nannte auch das „römisch – katholisch - christliche Menschenbild“, was für diese Person vor allem bedeutet „Verantwortung zu übernehmen für Menschen, mit denen man im Alltag zu tun hat, also mit denen man zu tun hat, die einen berühren, für die man verantwortlich ist“ (G 26).

5.4.5 Rahmenbedingungen

Die Kategorie der Rahmenbedingungen war im Leitfaden zunächst nur als Frage nach den Ressourcen vorgesehen. Die Interviews selbst haben die Kategorie jedoch erweitert, so daß die Bedeutung der Kollegen und Kolleginnen nicht mehr nur unter Ressourcen subsumiert werden konnte, sondern tatsächlich eine strukturelle Funktion bekommen hat, die einem pädagogischen Leitbild hinzugefügt werden muß. Ähnlich verhält es sich mit dem unabdingbaren pädagogischen Setting, das zur Erfüllung der pädagogischen Ziele nötig ist.

Die Bedeutung der Kollegen und Kolleginnen in der Erfüllung der pädagogischen Aufgabe hat für die Befragten drei wesentliche Aspekte.

Der eine läßt sich am besten mit dem Wort Zusammenhalt beschreiben. Zusammenhalt ist notwendig, „weil, wenn wir uns nicht unterstützen, dann stehe ich wieder alleine da, und dann bricht irgendwann das Gefüge wieder zusammen und dann gibt es dauernd Wechsel, weil das kann auf Dauer keiner aushalten“ (A 67). Denn das, was die Betriebe machen - berufliche und soziale Integration von benachteiligten jungen Menschen im Rahmen eines Betriebs -, ist „Irrsinn“ (I 25), ist mühsame Arbeit. Es braucht dafür Vertrauen, daß man sich gegenseitig auffängt (vgl. C 27), Offenheit, um auch kritische Sachen zuzulassen, und daß man weiß, man ist da aufgehoben, „und es ist zu lösen“ (G 37).

Der Austausch unter Kollegen nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, denn es ist hilfreich, „einfach nicht allein mit irgendeiner Situation dazustehen, also gerade an den Konfliktpunkten, und das sind ja die Punkte, die sehr viel Kraft kosten, nicht einfach nur alleine dazustehen, sondern das nochmal mit anderen auch durchdenken zu können und damit auch eine Sicherheit mehr zu entwickeln“ (B 24). Sich gegenseitig zuhören, manchmal auch ohne den Anspruch zu haben, das Problem jetzt lösen zu müssen (vgl. C 29), sondern vielmehr zur Klärung oder zum besseren Verständnis dessen beizutragen, was passiert ist. Dieser Verbund kann auch über den eigenen Betrieb hinausgehen. In einem Interview wurde besonders betont, daß auch der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus anderen Betrieben der BBJH wertgeschätzt wird (vgl. J 44).

Der dritte Aspekt ist der der Rückmeldung, des Feedbacks. „Was halten jetzt die davon, was du da machen tust? Halten die dich für, ich mein, die schmeißen dich jetzt nicht raus, weil du bist jetzt dabei, aber akzeptieren die das auch so oder sagen die, der ist unfähig? Man fragt sich wie die das sehen, und man fragt sie nicht so direkt, weil der Vorgesetzte ist, sondern man denkt halt darüber nach, ob die das auch so meinen, daß es vielleicht an dir liegt oder so. Und das vergrößert natürlich ein bißchen die Unsicherheit. Vor allem wenn man ein wenig das Gefühl hat, daß sie das schon auch so meinen, daß das nicht immer richtig ist, die Haltung, die du drauf hast“ (F 14). Rückmeldung gibt Sicherheit, wie hier in diesem Fall sowie einem zweiten Interview, die beide mit Handwerkern geführt wurde. Es wird hier vor allem deutlich, daß durch die ungewohnte pädagogische Arbeit schnell Verunsicherung entsteht.

Das grundlegende pädagogische Setting, das für das Erreichen der pädagogischen Ziele erforderlich scheint, ist der Betrieb. „Wenn wir nur pädagogisch wären und keinen Leistungsdruck hätten, keine Marktorientierung, dann wären wir eine Lernwerkstatt, beschützter Raum, der nur sehr begrenzt am Ende Leute produziert, die fit sind für den ungeschützten

Raum“ (I 25). Durch den Realitätsaspekt schafft der Betrieb Strukturen, und diese werden als hilfreich empfunden. Sie sind nicht starr, sondern es gibt Spielräume, und „wir haben die Möglichkeit, das ein bißchen auszuloten und die Grenzen selber zu stecken. Wo ich dem, der braucht noch einmal eine Chance, der könnte es packen, dem gebe ich nochmal die Chance“ (J 36). Die jungen Menschen befinden sich in einem Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis, und diese Vertragsverhältnisse schaffen auch für die Pädagogik Struktur, was sich zum Beispiel auf die Grenzen der pädagogischen Begleitung direkt auswirkt (vgl. B 14). „In einem reinen Beratungskontext oder – egal, was für ein Arbeitsfeld ich mir dazu vorstelle, es ist eine Rolle, die ich nicht haben möchte, weil ich das Gefühl habe, da werden meine Grenzen auch total weggewischt“ (B 20). Was sind das letztendlich für Grenzen? Im Endeffekt geht es vor allem um die Kündigung, bzw. um die Beendigung der Maßnahme an dem Punkt, „an dem man nicht mehr weiterkommt in der pädagogischen Arbeit mit demjenigen oder derjenigen. Und dann denke ich, ist es auch wichtig, die Grenze wahrzunehmen und die Konsequenzen zu ziehen“ (J 39). Aber nicht nur die implizierten Strukturen und Grenzen stellen eine wichtige Bedingung dar, sondern auch eine Palette an Sanktionsmöglichkeiten, die der Betrieb sonst noch bieten kann, wie zum Beispiel Stunden abziehen oder Arbeitsgruppen anders zusammenstellen. „Wenn man das Instrument nicht hätte, dann wäre das schon schwieriger. Ich meine durch das, weil man dann ohnmächtig dasteht“ (F 19).

Neben der betrieblichen Struktur, die als bedeutsam genannt wird, steht auch die Notwendigkeit, daß die pädagogische Arbeit geplant und strukturiert ist. „Es gibt einen pädagogischen Plan, was ist in der Anfangszeit, was ist der Mittelbau, was ist hinten. Das ganze Tun ist eingebettet in einen Plan, in einen Zeitraum, und weil auch die, die es durchführen, also die, die hier arbeiten, wissen müssen, ob sie jetzt die Hälfte oder ein Drittel oder Dreiviertel haben von dem, was verabredet ist“ (H 23). Auch die

pädagogische Arbeit braucht Grundsätze, Maßstäbe, wie den „Meterstab“, und sie braucht Planung, bzw. immer wieder Besinnung (vgl. H 22).

Die Ressourcen erhalten langfristig die Bereitschaft für die pädagogische Arbeit. Ein gutes Betriebsklima, ein geglücktes, pädagogisches Setting sind dafür Voraussetzungen. Was jedoch lässt die Interviewten auftanken? Für viele ist es wichtig, von der Arbeit zu erzählen oder das, was in der Arbeit vorgefallen ist, mit jemandem zu besprechen, sei es um etwas für sich zu klären, sei es um Belastendes bei jemandem loszuwerden, der sie versteht. „Meine Partnerin ist ja beim selben Arbeitgeber beschäftigt, macht völlig was anderes – Gott sei Dank – also von daher sehen wir uns rein von der Arbeit her selten, aber das ist kein Nachteil, das ist eher ein Vorteil. Der andere Vorteil ist, daß sie zwar mit einer völlig anderen Zielgruppe arbeitet, aber wo auch immer mal wieder Probleme auftauchen, die wir hier mit der Einhaltung von Absprachen oder so, kein Bock haben, also wo die Möglichkeit da ist, sich auszukotzen und auszuheulen. Das finde ich angenehm. So ein Bewußtsein, der andere versteht mich da auch“ (C 32). Dies kann sich im privaten Bereich abspielen, wobei zwei Personen (vgl. B 24, J 41) nicht bereit sind, die Probleme im privaten Bereich loszuwerden, sondern ganz eindeutig auf die Möglichkeiten im Arbeitskontext wie zum Beispiel das Team oder die Supervision hinweisen.

Entspannung, Ruhig Werden, etwas anderes Sehen, Abschalten sind weitere Ressourcen, was ausschließlich durch den privaten Bereich abgedeckt wird, durch Sport, Sauna, Meditation, Essen Genießen u.v.m. (C 32, D 15, E 33, G 35, I 19). „Die andere heißt im großen und ganzen Entspannung und mich selbst völlig anders zu erleben als in der Jugendwerkstatt. Abschalten können, um wirklich Luft, Sonne tanken zu können, mich nicht geistig und seelisch anzustrengen, sondern körperlich auszuagieren auf verschiedene Art und Weise und zuhause auch kuschlige Ecken zu haben, also totale Harmonie“ (D 15).

Der dritte Aspekt des Auftankens ist, sich weiterzubilden, an Tagungen, Fortbildungen und Zusatzausbildungen teilzunehmen. „Meinen Handlungsspielraum vergrößern und den Horizont ein bißchen zu erweitern“ (E 33), und „wenn du statt grün und gelb auch noch blau und türkis und rot dazu hast, ist das einfach klasse“ (E 32). Es geht um die Auswahl neuer Wege und um das Kennenlernen neuer Möglichkeiten (vgl. A 44, D 16; F 13). Es werden hier explizit die Angebote der EJSA – Fortbildungen und Fachtagungen – genannt (vgl. F 13; J 42).

5.4.6 Verankerung der pädagogischen Leitbilder bei den Kollegen

Die Frage nach der Verankerung der persönlichen Leitbilder unter den Kollegen brachte in den Interviews weder gravierende Differenzen noch eindeutige Übereinstimmungen zu Tage.

Was zum Thema Differenzen in vier Interviews angesprochen wurde, ist der Umgang mit Grenzen. Wobei nicht die Grenzen als solche problematisiert werden, sondern wann und wo es sinnvoll ist, Grenzen zu setzen und mit welcher Härte sie durchzusetzen sind. „Wo ich mir manchmal denke, na ja, das hätte ich nicht so entschieden, auch wenn es jetzt sozialpädagogisch besser wäre (...). Ich finde jetzt, da müßte man härter durchgreifen....“ (A 60). Es wird allerdings auch gesehen, daß es unter Umständen deswegen unterschiedliche Positionen dazu gibt, weil Handwerker und Sozialpädagogen in unterschiedlicher Weise mit der Zielgruppe beschäftigt sind. „Die ganzen Fehler, den ganzen Katastrophenkram, der täglich passiert, den hat der Schreiner immer, und der muß da ganz anders reagieren“ (E 38). Der Alltag mit den jungen Menschen kann zu mehr Strenge führen, kann jedoch auch das Gegenteil bewirken. „Mit den Handwerkern ist es, denke ich – unterschiedlich – da erlebe ich schon mehr ein - ich denke so ein weniger klares Auftreten. (...) Es muß halt laufen“ (B 30; B 31).

Die größten erkennbaren Differenzen zu den Kollegen, findet sich in Interview I zwischen Handwerk und Sozialpädagogik. „Was furchtbar zermürbt, ist die ständige Auseinandersetzung mit der Struktur des Handwerks, mit den Meistern, die ganz schwer die pädagogischen Ziele verstehen können, die auch von ihrer Sozialisation her so sind, daß die Leute funktionieren müssen“ (I 13). An einer anderen Stelle formuliert der Befragte, daß die Meister davon ausgehen, daß der Arbeitskontext ausreichend pädagogische Wirkung entfaltet, um den jungen Menschen zu helfen. „Wir brauchen eigentlich keinen Sozialpädagogen. Das bißchen Pädagogik, was wir brauchen, haben wir selber drauf“ (I 20). Da der Sozialpädagoge nun aber mal da ist, wird ihm nach seiner Einschätzung die Rolle zugetragen, daß wenn es Probleme gibt, diese wieder zu richten, „der muß das abstellen können“ (I 21). Dies widerspricht jedoch seiner Vorstellung, daß sich jeder fragt, „was kann ich denn dafür tun, daß sich da was ändert“ (I 22).

Wie oben schon angesprochen ergeben die Auswertungen zum Thema Übereinstimmung mit den Kollegen keine eindeutigen Aussagen. Meist sind das Aussagen wie „daß wir uns so über das Alltagsgeschäft im großen und ganzen einig sind. Da gibt es auch keine großen Diskussionen“ (G 44). Wie das zu bewerten und evtl. zu deuten ist, wird im folgenden Kapitel Thema sein.

5.5 Bewertung der Interviews

Nach der Auswertung inhaltlicher Art gibt es im Hinblick auf einen Leitbildentwurf eine Bewertung der Interviews vorzunehmen, in die zum Teil auch Beobachtungen miteinfließen werden, die während der Interviews gemacht wurden. Diese Bewertungen führen schließlich zu Hypothesen, die anthropologisch begründet als Thesen in den Leitbildentwurf einfließen werden.

5.5.1 Bewertung der Ergebnisse aus den Interviews

1. In den Interviews wird deutlich, wer von den Befragten sich zuvor schon einmal mit den Fragen der Motivation, Haltung und pädagogischen Ziele auseinandergesetzt hat. Interview A stellt in dieser Frage ein Extrem dar, denn im Laufe des Interviews wurde klar, daß die Befragte ihre Aufgabe bisher noch nie als pädagogische Aufgabe verstanden hatte (vgl. A 56). Auch Interview H weicht diesen Fragen gerne aus und konzentriert sich bevorzugt auf Aussagen zu strukturellen Notwendigkeiten. Das heißt für diese Arbeit, daß mit mehr oder weniger groben „Leitbildrohlingen“ gearbeitet werden muß, weil sehr wenige durchdachte Vorstellungen formuliert wurden. Am Thema Quellen für die pädagogische Arbeit wurde es am deutlichsten, wer sich bisher schon mal mit diesen Fragen auseinandergesetzt hat. Zu den Leitbildern, die auf längerfristiger Reflexion beruhen, kann man am ehesten die Interviews B, D, G zählen.
2. Die einzelnen Interviewten hatten offensichtliche „**Lieblingsthemen**“. So gibt es Interviews, die sich sehr ausführlich mit den Zielen beschäftigen (z.B. Interview C), wohingegen andere Befragte sehr viel über ihre Haltung aussagen wollten und sich bei den Zielen eher kurz faßten (vgl. Interview B, G und I). Andere bevorzugten das Thema Rahmenbedingungen (vgl. Interview A und H). Über die Fragen nach der Motivation für diese Arbeit und den Ressourcen haben alle gerne und ausführlich gesprochen. Sie sind wie die Frage nach den Rahmenbedingungen auch leichter und direkter zu beantworten. Es besteht auch hier mit großer Wahrscheinlichkeit ein Zusammenhang zur Intensität der bisherigen Auseinandersetzung über die eigene pädagogische Arbeit.
3. Die **Zielvorstellungen** bewegen sich allesamt auf der Ebene der Schlüsselqualifikationen. Interessanterweise nimmt die Zielvorstellung „Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung“ in den Interviews nur eine margi-

nale Stellung ein (vgl. Interviews F 10, G 10, J 14). Dies ist deshalb besonders erwähnenswert, weil die Vermittlungsquote nach Abschluß der Maßnahme ein Parameter ist, der von seiten der Zuschußgeber gerne zur Erfolgskontrolle hergenommen wird. Vermittlung in Arbeit wird in den Interviews eher so beschrieben, daß man sich freut, wenn es geklappt hat (Interviews: siehe oben). Wie die formulierten Zielvorstellungen zu bewerten sind und wie sie in einem Leitbild sinnvollerweise formuliert werden sollten, wird später ausgeführt werden.

4. Versucht man die **pädagogischen Ziele** zu systematisieren, so kann folgende Einteilung vorgenommen werden:

In einigen Interviews werden schwerpunktmäßig pädagogische Ziele mit inhaltlichen Wertvorstellungen benannt, die sich die jungen Menschen im Laufe der Zeit in dem Betrieb der BBJH aneignen sollen. Dies sind Wertvorstellungen wie Teamgeist, Verantwortung tragen, Ernsthaftigkeit, Selbständigkeit, eine Einstellung-zur-Arbeit-Haben, Rückgrat bekommen. Dieser Kategorie von Zielvorstellungen können folgende Interviews zugeordnet werden: Interview A, C, E, F, H, J.

Die anderen Interviews formulieren schwerpunktmäßig Zielvorstellungen, die formaler Natur sind. Die Inhalte werden unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, Stärken und Schwächen, kurz der Gegebenheiten der jungen Menschen mit ihnen ausgestaltet. Formale Ziele werden z. B beschrieben, als „die Blüte“ soll aufgehen oder sie sollen ihren „eigenen Weg finden“. Zu dieser Kategorie gehören die Interviews B, D, G, I.

Bei strenger Betrachtung der Interviews sind meist Aspekte aus beiden Bereichen in fast allen Interviews zu finden. Arbeitet man jedoch den Schwerpunkt der Zielformulierung heraus, lassen sich die Interviews klar und eindeutig zuordnen.

5. Es gibt bei den Befragten große Unterschiede hinsichtlich der **Einschätzung** der jungen Menschen (vgl. quantitative Auswertung lt. Anlage),

was sich in der Folge in der Wirkung ihrer pädagogischen Handlungen widerspiegelt. Es ist darin auch ein Unterschied in der Zufriedenheit der pädagogischen Akteure zu beobachten. Dies wurde schon während der Interviews deutlich und zeigt sich in der Auswertung auch in sprachlicher Hinsicht. Die beiden Extreme verkörpern die Interviews F und G. In Interview F entsteht auch durch den Sprachgebrauch der Eindruck, daß der Befragte seine pädagogische Aufgabe in erster Linie als „Kampf“ gegen die Neigungen der Zielgruppe definiert, denen er mit Mühe etwas beibringen möchte, was er für sich als Lebensmaxime gefunden hat. Dabei wird er in der Regel eher frustriert, weil die jungen Menschen diese Maxime nicht annehmen oder sogar dagegen arbeiten. Ähnlich stark ist das in Interview C, etwas abgeschwächt in Interview A und J festzustellen.

In Interview G ist schon allein der Sprachgebrauch durchgängig positiv („schön“, „find ich toll“, „mag gerne“, „ist klasse“, „bin ich happy“, u.v.m.) und den jungen Menschen zugewandt (z.B.: „Mir macht es einfach Spaß, mit Jugendlichen zu arbeiten, (...)“ (G 15). Es entsteht der Eindruck, daß die Arbeit mit jungen, benachteiligten Menschen Freude macht, und man viel bewegen kann (vgl. die quantitative Auswertung lt. Anlage). Die Aufgabe scheint erfüllend und interessant. Ähnlich gelagert ist das Interview D, etwas abgeschwächt die Interviews B, E, H und I.

Verknüpft man diese Beobachtung mit den formulierten pädagogischen Zielen in diesen Interviews, so könnte man an dieser Stelle die Hypothese aufstellen, daß die erste Gruppe, die offensichtlich größeren Schwierigkeiten und Frustrationen in ihrer pädagogischen Arbeit begegnen, inhaltliche pädagogische Ziele vertreten, die sie den jungen Menschen vermitteln wollen. Dies sind Ziele wie „Teamgeist, Verantwortung tragen, Ernsthaftigkeit, Selbständigkeit, eine Einstellung zur Arbeit haben und Rückgrat bekommen“. Dieser Ansatz geht anthropologisch gesehen von einem Defizit beim jungen Menschen aus, das durch pädagogische Intervention von außen verringert wird.

Die zweite Gruppe ist der Kategorie der formalen Ziele zuzuordnen, die die konkreten Inhalte vorwiegend aus den Gegebenheiten heraus mit den jungen Menschen zusammen entwickeln. Ihr Ziel ist es, die Entwicklung der jungen Menschen fördern und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Dieser Ansatz begründet sich auf einem Menschenbild, das den Menschen durchaus in seiner Gebrochenheit anerkennt, jedoch davon ausgeht, daß alle wichtigen Anlagen in ihm vorhanden sind, und sie in erster Linie entfaltet werden müssen, bzw. ihre Entfaltung zu fördern ist. Die pädagogische Intervention hat hier den Zweck der Selbstaktivierung des jungen Menschen.

Nachdem in den Interviews zwischen dem ersten und dem zweiten Ansatz deutliche Unterschiede in der Arbeitszufriedenheit feststellbar sind, liegt die vorläufige Vermutung nahe, daß der zweite Ansatz in der pädagogischen Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen aller Voraussicht nach zufriedenstellender, weil eventuell erfolgreicher im Ergebnis, aber vor allem weniger aufreibend im Arbeitsalltag des pädagogisch Tätigen ist. Diese Hypothese ist durch zehn Interviews nicht gesichert, wäre aber durchaus interessant, weiter zu untersuchen.

In dem Kapitel über das dem zugrundeliegenden Menschenbild wird dies trotzdem noch einmal aufgenommen werden, weil aus anthropologischer Sicht eine Bevorzugung entfaltungsbezogenen Zielen begründet werden wird.

6. Die Kategorie der **Haltung** in der pädagogischen Arbeit fördert sehr unterschiedliche Aspekte zutage. Wie auch bei der Kategorie Motivation (siehe unten) überwiegen im Grunde die den jungen Menschen zugewandten Haltungen wie Wertschätzung und Offenheit (vgl. quantitative Auswertung laut Anhang), was jedoch nicht heißt, daß nicht auch Probleme damit vorhanden wären. Oder, daß die Einsicht, gegenüber der Entwicklung der jungen Menschen offen sein zu müssen, in der pädagogischen Praxis immer wieder dem Wunsch unterliegt, jemanden doch auf den „rechten Weg“ bringen zu wollen. Dies hat laut Interviewten erstens

persönliche Gründe, d.h. man kann sich entweder diesen eingeschlagenen Weg für sich selbst nicht vorstellen, er widerspricht der eigenen Lebenserfahrung oder man empfindet die Entscheidung des jungen Menschen als persönliche, pädagogische Niederlage. Zweitens gibt es Gründe, die in den jungen Menschen selber liegen: man möchte ihnen den Weg ersparen, der als zu schmerhaft erscheint, und man möchte ihnen wirklich helfen, den Weg aus der Misere heraus zu finden. Drittens schweben über allem die geforderten Erfolgszahlen der Einrichtung, die spätestens am Ende des Jahres im Jahresbericht erscheinen.

Trotzdem sind sie als Aspekt in einem Leitbild wertvolle Orientierungen, die anthropologisch abgesichert werden können.

Der zweite Teil der Haltungen setzt sich ganz stark mit dem direkten Kontakt zwischen den pädagogisch Tätigen und der Zielgruppe auseinander. Vorbild sein, Grenzen setzen, Fordern und Fördern mit einer beschreibbaren Methodik unterstreichen die Dimension der persönlichen, aber professionellen Einsatzbereitschaft der Erwachsenen für die jungen Menschen. Diese Auseinandersetzung zu wollen, ist eine klare Aussage in der Summe der Interviews. (vgl. quantitative Auswertung laut Anhang). Auch dies ist ein wichtiger Aspekt für ein pädagogisches Leitbild.

7. Daß die **Motivation** für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen so sehr an den jungen Menschen selbst festgemacht wird, ist ein eindeutiges, klares und positives Ergebnis sowohl für die Betriebe der BBJH und als auch für die Entwicklung eines Leitbildentwurfs im Rahmen dieser Arbeit. Die Arbeit orientiert sich so wirklich auf die Zielgruppe hin und unterliegt nicht schwerpunktmäßig anderen, der Pädagogik zuwiderlaufenden Interessen. Dasselbe gilt für die Bejahung des betrieblichen Rahmens, der entweder unter der Rubrik Motivation oder unter Rahmenbedingungen erwähnt wurde. Mit dieser Zielgruppe in diesem Rahmen zu arbeiten, scheint anhand dieser Interviews eine geglückte und befriedigende konzeptionelle Voraussetzung zu sein. Manche erwähnen in Abgrenzung da-

zu die Offenen Jugendhilfe (Freizeitheime, Jugendtreffs, u.ä.), wo sie mit nicht arbeiten wollten.

8. Die **Quellen** der pädagogischen Ziele und Haltungen sind, was bei näherer Kenntnis der Praxis im sozialen Bereich nicht weiter erstaunt, in aller erster Linie die eigenen, reflektierten Erfahrungen. Wenige führen ihre Erkenntnisse auf theoretische und fachliche Auseinandersetzungen zurück. Daß vier Personen eine christliche Wertorientierung als Quelle genannt haben, war zunächst nicht zu erwarten, weil zum einen nicht gezielt danach gefragt wurde, zum anderen diese Information von diesen Personen unerwartet war¹¹. Aus diesem Grunde ist das Ergebnis interessant. Insgesamt ist zu diesem Punkt vor allem zu sagen, daß er für den Bereich der BBJH eher eine Entwicklungsaufgabe darstellt. Für eine fachlich fundierte Arbeit ist bei dieser Zielgruppe „mit erhöhtem Förderbedarf“, wie es das Gesetz formuliert, mehr nötig, als reflektierte, eigene Lebenserfahrungen. Auch die christliche Wertorientierung könnte bei denen, die sie als Quelle benannt haben, durchaus ausgestaltet werden.

9. Der Punkt **Rahmenbedingungen** fokussierte die Notwendigkeit der guten Zusammenarbeit mit den Kollegen und Kolleginnen. Dafür werden von den Befragten auch einige ganz wichtige Aspekte und Argumente benannt, die in einem Leitbild gut aufgehoben sind. Dazu gehören der regelmäßige Austausch, das Feedback und der Zusammenhalt. Das pädagogische Setting Betrieb als wesentliche Voraussetzung für die Bereitschaft zur pädagogischen Arbeit mit der Zielgruppe schafft ebenfalls einen klaren Hinweis in Richtung Leitbild (siehe oben). Was die Ressourcen angeht, stellt sich heraus, daß neben den „privaten Lösungen“ – Entspannung, Sport, Freunde, (Ehe-) Partner -, der Träger Evangelische Jugendsozialarbeit heute schon wichtige Beiträge leistet, indem er für die Beschäftigten Fortbildungen und Tagungen anbietet, die die Interviewten ausdrücklich als Ressource benennen. Auch die Personalentwicklung als

¹¹ Die Personen waren bekannt, weil sie ehemalige Kollegen und Kolleginnen waren

Ressource, die qualitätserhaltend und qualitätssteigernd eingesetzt wird, ist ein wichtiger Aspekt im Rahmen eines Leitbildes.

10. Die Frage nach der **Verankerung des Leitbildes** unter den Kollegen ist in den Antworten wenig aufschlußreich ausgefallen. Sie lassen wenig Rückschlüsse zu, ob das pädagogische Leitbild des Befragten von den anderen geteilt wird. Wie kann dies bewertet werden? Aus den Rückmeldungen nach den Interviews und aus eigenen Erfahrungen heraus kann vermutet werden, daß die Befragten wahrscheinlich nicht genau wissen, welche pädagogischen Leitbilder ihre Kollegen verfolgen, weil sie sich noch nie diese Frage gestellt haben. Dies könnte der Grund dafür sein, daß eine Aussage dazu schwer möglich war. Im Alltag, und das wurde ja auch so formuliert, funktioniert in der Regel die Zusammenarbeit. Die Schwierigkeiten, die benannt wurden, wurden von den Befragten nicht auf unterschiedliche Leitbilder zurückgeführt. Die Frage, ob sich dahinter eventuell ganz andere Vorstellungen über das pädagogische Ziel verborgen, haben sie sich offensichtlich bisher nicht gestellt. Begründet wurden Differenzen eher mit den unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen zwischen Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen und Handwerkern / Handwerkerinnen.

Es zeichnen sich durch die Auswertung der Kategorien Grundthemen ab, die hinsichtlich eines pädagogischen Leitbildes zusammengestellt und hinsichtlich ihres Menschenbildes ihrer ethischen Verankerung untersucht werden können.

5.5.2 Die Grundthemen in den Interviews

Zum Abschluß des Kapitels Auswertung der Interviews soll eine Zusammenstellung der Grundthemen geleistet werden, die sich aus den Interviews heraus ergeben. Diese werden nach ihrem Menschenbild hin unter-

sucht und gegebenenfalls modifiziert und in einen Entwurf für ein pädagogisches Leitbild fließen.

Ziele: Die Frage nach den pädagogischen Zielen ist sinnvollerweise durch anthropologische Argumente zu beantworten. Ob die Zufriedenheit mit den Zielen zu tun hat, wie in Kapitel 5.5.1 angenommen, müßte in einer eigenen Untersuchung wissenschaftlich geklärt werden.

Eine Klärung, welche pädagogischen Ziele jedoch in einem Leitbild zur pädagogischen Arbeit in der BBJH sinnvoll und theoretisch begründbar sind, kann über die Anthropologie versucht werden. Sind es inhaltlich ausformulierte oder eher formale Ziele? Sind es Ziele, die den Entwicklungsschwerpunkt bevorzugen oder eher Ziele, die den Eingliederungsaspekt betonen?

Haltung: Die Antworten zum Thema Haltung liefern Hinweise auf wichtige Elemente eines pädagogischen Leitbilds:

- Offenheit hinsichtlich der Entwicklung der jungen Menschen,
- die Begegnung in Wertschätzung und Respekt
- Orientierung geben
- Methodische Aussagen

Motivation: Die Interviewten formulierten zum großen Teil ein großes Interesse an der Arbeit mit der Zielgruppe im Rahmen der BBJH. Dies ist hinsichtlich eines Leitbildes eine wichtige Aussage: Sie haben Lust auf diese Altersgruppe und wollen in diesem Rahmen mit ihr arbeiten.

Quellen: Wie oben ausgeführt stellen die Quellen, so wie sie in den Interviews benannt werden, eine Personalentwicklungsaufgabe dar. Trotzdem soll für das Leitbild versucht werden, zumindest ein Ideal zu entwickeln, das sich auf die Aussagen der Interviews stützt: Dazu gehören folgende Aspekte:

- Reflektierte eigene Erfahrungen
- Klienten
- Fachliche Auseinandersetzung
- Christliche Wertorientierung

Rahmenbedingungen: Der Punkt Rahmenbedingungen wurde durch die Befragten selbst erweitert, wie unter 5.4.4 schon gesagt wurde. Folgende Grundthemen haben sich aus den Interviews ergeben und werden in den Leitbildentwurf miteinfließen:

- Kollegialität
- pädagogisches Setting Betrieb
- Ressourcen

Soweit die Grundthemen in den vorliegenden Interviews. Im nächsten Schritt geht es um die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Menschenbild, das einem pädagogischen Leitbild für die BBJH als Begründungszusammenhang zugrundegelegt werden kann.

6. Das Menschenbild bei Karl Rahner

Auf der Suche nach einem Menschenbild, das für den geplanten Leitbildentwurf zur Grundlage werden soll, führten zwei Überlegungen zu einem Menschenbild, das von einem christlichen Fundament ausgeht. Zunächst spielte der Gedanke eine Rolle, daß das Arbeitsfeld, in dem sich diese Arbeit bewegt, einen klaren Bezug zu diesen christlichen Fundamenten hat, indem es Teil der Evangelischen Kirche in Bayern ist. Ganz im Sinne des Kapitels 4, wird sich die „value proposition“ eines kirchlichen Trägers auf die ihr ureigensten Elemente und Wertangebote stützen, die sie von anderen unterscheidbar macht und ihren besonderen Charakter hervorhebt. In diesem Sinne scheint es geboten, einem christlichen Menschenbild nachzugehen und nachzuprüfen, inwieweit die Ergebnisse der Interviews einem solchen Menschenbild standhalten und an welchen Punkten Modifikationen nötig sind.

Die zweite Überlegung, ein christliches Menschenbild zu favorisieren, entstand aus dem eigenen Wunsch heraus, die jungen Menschen, die die

pädagogische Aufgabe der BBJH darstellen, aufgrund ihrer Gebrochenheit, wegen ihrer oft so „schmerzhaften“ (vgl. auch Interview 4) Lebenserfahrungen, aus einem Menschenbild heraus zu betrachten, das sie als einen ganzen Menschen begreift, der eine eigene, unverwechselbare und wertvolle Person ist, jenseits aller Funktionalität und Partikularität. Im Gegensatz zu den empirisch-humanwissenschaftlichen Anthropologien, die „auf Grund ihrer eigenen Voraussetzungen die ihnen immanente Partikularität nicht transzendieren“ kann (Knobloch, 1993, 30), geht es in einer theologischen Anthropologie darum, den Menschen in seiner Ganzheit und seiner Beziehung zu Gott zu entwerfen. „Sie will den Menschen an die Einsicht heranführen, da er in seiner Subjektivität eine offene Frage ist, offen für die Begegnung mit dem transzentalen Horizont des Ganzen, den wir Gott nennen“ (Knobloch, 1993, 35). Diesen Background für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen zu gewinnen, die vielfach aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Fähigkeiten oder einfach nur ihres Aussehens an den Rand der Gesellschaft gedrängt sind, scheint angemessen. Unterstützt wird dieses Anliegen durch Aussagen in einzelnen Interviews, die einen solchen Ansatz in ihrem Reden über die jungen Menschen durchklingen lassen (vgl. v.a. Interview 4 und 7).

Die Entscheidung für Karl Rahner ergibt sich aus diesem Anliegen heraus. Mit Rahner kann dieses Anliegen noch in weitere vielfältige Aspekte unterteilt werden, die im Hinblick auf den Leitbildentwurf von großer Bedeutung sind. Besonders bedeutsam macht ihn jedoch, daß wir bei ihm nicht nur ein Menschenbild finden, sondern er auch die Frage beantwortet, wie auf dem Hintergrund dieses Menschenbildes, Menschen (pädagogisch) begleitet werden können: die Mystagogie. Nicht alle Aspekte der Mystagogie sind für die pädagogische Arbeit der BBJH direkt von Bedeutung, denn die Begleitung der jungen Menschen hat in diesem Rahmen kein explizit (und wahrscheinlich bei den meisten pädagogischen Mitarbeitern auch kein implizit) religiöses Ziel. Aber die Grundintention der Mystagogie führt zu mehr Klarheit in der Frage, was eigentlich pädagogische Arbeit heißen

kann, was sie zu leisten hat, und was eher nicht, was dem zu erziehenden Menschen angemessen ist, und welche pädagogischen Anliegen auf dem Hintergrund des Menschenbildes problematisch sein können.

Zunächst wird es im folgenden um das Menschenbild bei Karl Rahner gehen.

6.1. Zur Anthropologie bei Karl Rahner

6.1.1 Der Mensch als Person und Subjekt

Die Aussage der Mensch als Person, als Subjekt, führt uns direkt in das Zentrum der Anthropologie bei Rahner. Alle weiteren Ausführungen beziehen sich immer auf diesen Grund und erläutern ihn in der Vielfältigkeit seiner Bedeutung. „Was genau darunter verstanden wird, kann sich natürlich erst durch das Ganze der Aussagen ergeben, also erst, wenn wir von der Transzendenz des Menschen, von seiner Verantwortung und Freiheit, von seiner Verwiesenheit auf das unbegreifliche Geheimnis, von seiner Geschichtlichkeit und Welhaftigkeit, von seiner Gesellschaftlichkeit gehandelt haben“ (Rahner, 1976, 37).

Worin liegt das Person-Sein des Menschen begründet? Nach Rahner liegt es in der personalen Beziehung zwischen Mensch und Gott, die eine „echt dialogische Heilsgeschichte“ ist. Sie ist in der Aussage verborgen, daß Gott den Menschen „vor sein Angesicht gerufen“ hat. Diese Dinge können, so Rahner, nur auf dem Hintergrund verstanden werden, daß der Mensch Person und Subjekt ist. Das heißt, er ist nicht nur eine Zusammensetzung aus vielen einzelnen Bausteinen, sondern er trägt in sich sich selbst als „Sich-selbst-Auferlegter“ (Rahner, 1976, 40). „Das Subjektsein wird nur dann annähernd verstehbar, wenn er in seiner Ganzheit als verantwortliche, entscheidungsfähige und freie Instanz all der Akte betrachtet wird, in denen er sich selbst zum Objekt einzelner Bestimmungen macht“ (Haslinger, 1991, 43). Es ist so etwas wie der letzte Bezugspunkt im Menschen,

die Instanz, die alles andere erfaßt und schließlich auch umfaßt (vgl. Rahner, 1976, 41). Sie ist ein „unableitbares Daseinsdatum“, das vor aller Erfahrung in jeder menschlichen Erfahrung vorhanden ist (Rahner, 1976, 42).

6.1.2 Der Mensch als Wesen der Transzendenz

Die Transzendenz also ist, wie im vorherigen Kapitel schon erwähnt, elementarer Bestandteil des Person-Seins des Menschen. Die Fähigkeit zur Transzendenz läßt den Menschen über sich selbst in seiner Endlichkeit hinausblicken, denn der „Mensch ist trotz der Endlichkeit seines Systems immer schon als ganzer vor sich gebracht“ (Rahner, 1976, 42). Er kann über sich selber nachdenken und im Nachdenken sich selber übersteigen. Der „Horizont“ des Fragens und des Nachdenkens schiebt sich dabei immer weiter hinaus, er wird unendlich. Wie ist es dem Menschen möglich, dieses Sich-Selber-Überschreiten zu vollziehen? Die Transzendenzfähigkeit liegt begründet in dem Woraufhin des Menschen. Indem der Mensch als Subjekt weiß, daß er von etwas anderem herkommt, „das es selbst nicht ist und das selbst nicht nur ein einzelnes System, sondern die ursprüngliche, alles vorwegnehmende Einheit und Fülle aller denkbaren Systeme und aller Subjekte ist“ (Rahner, 1976, 45). Die Fähigkeit sich selbst zu transzendieren, liegt also ursprünglich begründet in einem Sein außerhalb des „endlichen“ Menschen, das für den Menschen das „Woraufhin“ (Knobloch, 1993, 44) darstellt, und „er sich vor diesem Woraufhin *selbst übernehmen*“ kann (Knobloch, 1993, 44).

6.1.3 Der Mensch als Wesen der Freiheit und Verantwortung

Der Mensch als Person erfährt sich, wie im vorigen Kapitel dargelegt, als ein Wesen, daß fähig ist, sich selbst zu überschreiten, daß über sich hinaus nachdenken kann. Durch diese Erfahrung ist der Mensch ins „Offene

gesetzt (...), ist er gleichzeitig sich selbst überantwortet, ist er nicht nur erkennend, sondern *handelnd*, sich selbst anheim- und aufgegeben und erfährt er sich in dieser Überantwortetheit sich selbst als verantwortlich und frei“ (Rahner, 1976, 46). Nach Rahner empfindet sich der Mensch immer dann als frei und verantwortlich, wenn er „seine Tat als subjektive erfährt“ (Rahner, 1976, 48). Er selbst ist dafür verantwortlich, was aus ihm wird. Dies gibt ihm die Grundfreiheit, die natürlich immer „in Raum von Geschichte und Welt“ (Haslinger, 1991, 44) ihre konkrete Form finden muß.

Auch die Freiheit und Verantwortlichkeit sind keine beiläufigen Eigenschaften, sondern sie sind wesentlicher Teil des Subjektseins, des Person-Seins des Menschen. Die Freiheit ermöglicht dem Menschen, im Grunde über den Dingen stehen zu können und aus den zwingenden Abläufen der konkreten Welt herausgehoben zu sein. Sie ermöglicht dem Menschen so einen Freiraum des Handelns. „Freiheit ist folglich das Vermögen, über sich selbst zu entscheiden und für diese Entscheidungen einzustehen“ (Haslinger, 1991a, 44). Sie bedeutet aber nicht, daß das Handeln des Menschen, die eigene konkrete Ausgestaltung, beliebig wäre. „Wo Freiheit wirklich begriffen wird, ist sie nicht das Vermögen, dieses oder jenes tun zu können, sondern das Vermögen, über sich selbst zu entscheiden und sich selbst zu tun“ (Rahner, 1976, 48).

6.1.4 Der Mensch als der Verfügte

Trotz aller Freiheit und (Eigen-)Verantwortung erfährt sich der Mensch doch als Verfügter durch Dinge, über die er nicht mehr verfügen kann. Er ist in eine geschichtliche Situation, in seine Umwelt und Mitwelt hineingeboren, die er sich nicht ausgesucht hat (vgl. Rahner, 1976, 52f). „Der Mensch ist nie die reine Setzung seiner eigenen Freiheit“ (Rahner, 1976, 53), aber er kann durch diese Erfahrung die Erfahrung der Transzendenz machen, denn wie er sich als geschichtlich eingebunden erlebt, übersteigt er diese Situation, „und kann sie trotzdem nicht verlassen“ (Rahner, 1976,

53). Er transzendiert sie und muß sie zugleich annehmen, in „Kreativität“ oder „Leiden“ (Haslinger, 1991a, 45). Auch das Verfügtsein ist wesentliches Element des Subjektseins des Menschen, denn die „Erfahrung, in denen ein Mensch seine Grenzen erreicht, sind folglich auch die Erfahrungen, in denen er sich dessen bewußt wird, was über seine Grenzen hinausreicht“ (Haslinger, 1991b, 37).

6.1.5 Der Mensch als Wesen der Interkommunikation

Wie das Verfügtsein in der Geschichtlichkeit, so trifft der Mensch auch als Verfügter auf andere Menschen. „Erst in der Beziehung zu anderen Menschen erkennt er, was ihn als Individuum ausmacht und was für die Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit notwendig ist“ (Haslinger, 1991a, 45). Wie die geschichtliche Situation, so ermöglicht auch die Erfahrung des anderen Menschen die Transzendenz des Selbst.

6.1.6 Die Kreatürlichkeit des Menschen

Die Kreatürlichkeit besagt das Verhältnis des Menschen zu seinem „transzendenten Grund“. Was versteht Rahner unter dem Begriff der Kreatürlichkeit? „Kreatürlichkeit besagt ein absolut einmaliges, nur einmal vor kommendes und darum seinen eigenen einmaligen Platz habendes Verhältnis“ (Rahner, 1976, 84), zwischen dem Menschen und seinem transzendenten Grund. Damit ist nicht einfach eine bloße Abhängigkeit von Gott ausgedrückt, sondern dieses Verständnis impliziert, „daß jeder Mensch seine eigene, unverwechselbar einmalige kreatürliche Beziehung zu Gott hat“ (Knobloch, 1993, 49), die er in der transzentalen Erfahrung seines Subjektseins machen kann. Der Mensch erfährt sich hier als der Einmalige. Und dies ist ein „dauernder, immer aktuell bleibender Vorgang, der bei jedem Seienden jetzt ebenso wie in einem früheren Zeitpunkt des Daseins geschieht“ (Rahner, 1976, 85). Und diese Kreatürlich-

keit bedeutet „Herkünftigkeit“ von Gott, die die Freiheit und Verantwortung des Menschen immer zugleich miteinschließt. Nach Rahner kann diese doppelte Aussage nur verstehen, wenn „man sich als freies Subjekt vor Gott verantwortlich erfährt und diese Verantwortung übernimmt“ (Rahner, 1976, 87).

6.1.7 Der Mensch als Wesen der Zukünftigkeit, des Scheiterns und Hoffens

Der Mensch als subjekthaftes Wesen ist in seiner Freiheit und Verantwortung bezüglich seiner Zukunft nicht vorbestimmt, „er kann und muß, seine Verantwortung wahrnehmend, die Initiative für sein Leben ergreifen und auf einen akzeptablen Selbstentwurf hinstreben“ (Haslinger, 1991a, 46).

Durch dieses planende, kreative Nachdenken über seine Zukunft, zeigt sich der Mensch als ein Wesen, das nicht nur im Hier und Jetzt verankert ist, sondern durch eigene ideale Lebensvorstellungen in Bezug auf sich selbst fähig ist, immer auch schon in der Zukunft zu leben.

Dieser Lebensentwurf und seine Umsetzung bergen jedoch immer die Gefahr des Scheiterns an den realen Verwirklichungen in der konkreten Welt. „Das Scheitern gehört zum Menschen, weil er nicht gänzlich in die endlichen Geschehenszusammenhänge eingebaut ist als ein beliebiges von vielen Elementen, das gar nicht anders kann, als nach der Logik des endlichen Systems zu funktionieren“ (Haslinger, 1991b, 40).

Der Mensch erweist sich aber auch als ein Wesen der Hoffnung, weil er diese konkrete Welt immer auch - trotz seiner Endlichkeit – in Freiheit und Verantwortung, die ihm durch sein Subjektsein gegeben sind, übersteigen kann (vgl. Rahner, 1966, 33ff).

6.2 Die Mystagogie als Ansatz zur Begleitung benachteiligter junger Menschen

6.2.1 Zum Begriff der Mystagogie bei Karl Rahner

Nach Haslinger (vgl. 1991b, 55) ist es nicht einfach, genau zu sagen, was Rahner selbst unter dem Begriff der Mystagogie verstanden hat. Die Schwierigkeit liegt zum einen darin, daß er den Begriff zwar ausdrücklich gebraucht, jedoch ihn immer wieder mit neuen Perspektiven aufgeführt hat. Zum anderen ist die Mystagogie bei ihm mehr als nur ein Begriff, sie ist „eine zentrale und durchgängige Intention seiner Theologie“ (Haslinger, 1991b, 55).

Zum Verständnis des Begriffs der Mystagogie bei Karl Rahner ist es wichtig, auf die Aussagen seiner vorher in Kürze dargelegten Anthropologie zu verweisen. Entscheidenden Einfluß auf die Mystagogie nahm jedoch auch die „neue Art der Theologie“ (Haslinger, 1991a, 42), die nicht den Weg gehen will, den Menschen von außen Glaubenswahrheiten zu lehren, sondern die dem Menschen „die eigene Selbsterfahrung als Offenbarung Gottes vermitteln will, also das zu verkünden, was der Mensch zwar noch nicht reflexiv weiß, das aber in ihm schon immer grundgelegt ist“ (Haslinger, 1991a, 42). Die Methode der Hebung des Grundgelegten ist unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten als transzendental zu charakterisieren. Sie wird als zeitgemäße Antwort des Christentums auf den gesellschaftlichen Wandel beschrieben, der hin führt zu einer säkularisierten, verweltlichten und atheistischen Welt, in der der Pluralismus an Weltanschauungen und Lebenshaltungen das menschliche Leben prägen.

Mystagogie ist in der Folge der vorherigen Aussagen die „Einführung in das Geheimnis, das das Leben jedes Menschen vor Gott immer schon ist“ (Baumgartner, 1987, 150). Sie ist ein Prozeß der Begleitung eines Menschen durch die Seelsorge bzw. hier in unserem Fall durch die Pädagogik, in der Entwicklung zu einer eigenen Identität, die zur Selbstverwirklichung der Person führt, die sich „zu einer in sich stimmigen Persönlichkeit entwickelt, deren Dimensionen untereinander einen höchstmöglichen Grad an

Kongruenz aufweisen“ (Haslinger, 1991a, 62). Nach Haslinger ist die Selbstverwirklichung die Verwirklichung des Willen Gottes, der den Menschen in seiner Individualität als sein Ebenbild geschaffen hat. Diese Individualität zu ermöglichen, bzw. zu entfalten, bedeutet der besonderen Beziehung zwischen Mensch und Gott Raum zu schaffen (vgl. Haslinger, 1991b, 69f).

Dabei ist das Verbundensein des Menschen als Subjekt mit Gott die Grunddimension, auf der sich die Entwicklung vollziehen kann, denn in ihm kann er als Person das eigene Leben in Freiheit und Verantwortung in die Hand nehmen. Die Mystagogie wird so zum intendierten „Bewußtwerdungsprozeß, in dem der jeweilige Mensch zunehmend etwas von sich selbst und – darin implizit – von seiner Beziehung zu Gott erfahren und eine stabile Persönlichkeitsstruktur (wieder-) aufbauen kann“ (Haslinger, 1991b, 31). Diese Begleitung geht von der Annahme aus, daß Gott selbst in jedem Menschen durch seinen Geist lebendig ist, ihm in seinem Leben begegnet und ihn zu einem „Leben in Fülle“ (Joh 10,10) führen will (vgl. auch Simon, ³1998, 571).

Die Mystagogie ist als Entwicklungsförderung, als Maieutik angelegt, die sich an den Gegebenheiten des konkreten Menschen orientiert und nicht Erkenntnisse von außen an den Menschen heranträgt, denn in dem Akt der Transzendenz, des Sich-Selber-Gewahrwerdens und In-Frage-Stellens liegt das besondere Person-Sein, die besondere Würde des Menschen begründet. „Mystagogie ist der spezifisch christliche Ausdruck für die Initiation eines solchen Prozesses der Selbstverwirklichung und Freisetzung zum subjekthaften Leben, in welchem die Dynamik der Beziehung zwischen Mensch und Gott ihre geschichtliche Verwirklichung, ihre „Inkarnation“ erfährt“ (Haslinger, 1991, 75). Inwieweit dieser Prozeß religiös oder gar christlich wird, hängt einerseits von der „unberechenbaren Verfügung Gottes“ und andererseits auch von der Freiheit des Menschen ab (vgl. Zulehner, 1984, 48). „Die („embryonale“) Begnadigung der mit der Erschaffung des Menschen schon gegebenen wirkmächtigen Heilsberufung kann in vielfältiger Weise „zu sich kommen“, also in einer

freien Gnadengeschichte aus der Möglichkeit (Existential) zur Wirklichkeit (Existenz) des Heils aufwachsen: in einer (scheinbar) „atheistischen“ Form, in einer „religiösen“, schließlich aber in einer christlichen (Zulehner, 1984, 47).

6.2.2 Prinzipien der Mystagogie

Aus der theologischen Anthropologie Rahners heraus können für die Praxis der Begleitung als mystagogischer Prozeß Handlungsprinzipien abgeleitet werden, die als Raster an die Umsetzung in der praktischen Arbeit angelegt werden können (vgl. Haslinger, 1991, 72ff).

Aus der Kreatürlichkeit und dem Subjektsein erwachsen dem Menschen seine besondere Würde, die unabhängig seiner äußeren Situation Wertschätzung und Ernsthaltung seiner Person bedeuten und erfordern von Seiten derer, die ihn begleiten. „Dementsprechend besteht der Anspruch, daß jeder Mensch in seiner Individualität, seinen eigenen Meinungen, seinem persönlichen Lebenskonzept (...) geachtet wird und nicht ein Konzept der Lebensgestaltung von außen aufgezwungen bekommt“ (Haslinger, 1991, 72).

Ein weiteres Handlungsprinzip ist, als Begleiter, als Pädagoge authentisch, echt zu sein, was als Haltung in besondere Weise der Wertschätzung und Ernsthaltung eines Menschen entspricht, denn von Wertschätzung kann nur die Rede sein, wenn auch das Anliegen, das Eigeninteresse des Begleiters transparent und an der Person orientiert ist. Authentisch zu sein, ist anspruchsvoll, denn es heißt, sich in der pädagogischen Arbeit so einzubringen, wie man als Person ist, inklusive aller Unvollkommenheiten. Authentisch zu sein, beschreibt also das echte Sich-Einbringen der Person des Begleiters. Als Pendant dazu ist die Empathie in die zu begleitende Person zu beschreiben. „Damit Seelsorge in einem Menschen wirklich etwas verändert, Prozesse in Gang setzt, die zu einem heilvollen Zustand führen, bedarf es seitens des Menschen, der die Seelsorge sucht oder ihrer bedarf, des Gefühls, im eigenen wirklichen Befinden und Erle-

ben, in der Tiefe der eigenen Person zumindest ansatzweise verstanden worden zu sein“ (Haslinger, 1991a, 72f). Das ist eine große Aufgabe, die nicht nur Empathie im Sinne des Einfühlen-Könnens bedeutet, sondern im professionellen Rahmen auch aus der Fachlichkeit und Reflektiertheit des Begleiters erwächst.

Ebenfalls von Bedeutung hinsichtlich der Wertschätzung und besonderen Würde einer Person ist die „Funktionslosigkeit“ der pädagogischen Absicht. Es geht darum, Menschen an ihren Lebenswenden in erster Linie um ihrer selbst Willen zu begleiten und sie nicht zu funktionalisieren - zum Beispiel für den Erfolg einer Einrichtung, oder eine Maßnahme für die Zielgruppe nur deswegen anzubieten, weil dafür neue Fördergelder bereitgestellt werden.

Einen weiteren sehr interessanten Gedanken entwickelt Haslinger in dem Begriff der „All-täglichkeit“. „Der All-tag, der Ort, an dem *alles* vor-kommt, ist der Ort der menschlichen Selbsterfahrung und somit auch der vornehmliche Ort authentischer Gotteserfahrung“ (Haslinger, 1991, 74). Nicht die elitäre Situation, das künstlich gestaltete Setting sind für die Entwicklung zu bevorzugen, sondern die Welt in ihrem „Alltagsgewand“. Sie bietet genügend Erfahrungsmomente, an denen Menschen in Begleitung reifen und zu sich selber finden können. Dabei ist jedoch auf den Aspekt der **Erfahrung** Wert zu legen, denn nicht jede Begegnung mit dem Alltag, nicht jedes (Alltags-)Erlebnis reift zur Erfahrung. „Die Differenz zwischen Erlebnis und Erfahrung besteht darin, daß das Erlebnis wegen der Flüchtigkeit des Geschehens und wegen der mangelnden emotional-intellektuellen Ansprechbarkeit der Person sozusagen seelisch nicht zu Buch schlägt, d.h. nicht verarbeitet wird, während die Erfahrung aus jenem Erlebnis resultiert, das, personal integriert, zum Besitz des Menschen wurde und ihn deshalb fortan als das Seine prägt“ (Bleistein, 1972, 70).

Haslinger benennt noch zwei weitere Handlungsprinzipien, die Transzendenztransparenz und die Theologie als Theorie kommunikativen Handelns, in denen es sich direkt um den Glauben und die Art des Theologie-

triebens handelt, die in unserem Zusammenhang nicht weiterer ausgeführt werden soll, da dieser theologische Aspekt im Rahmen der Jugendsozialarbeit nicht zum Tragen kommt ist.

Noch einmal zum Abschluß: Die Quintessenz der Mystagogie ist ein Weg zur „Freisetzung zum Leben“, „ihr eignet ein kritisches, systemveränderndes Potential gegenüber all jenen Strukturen, die die Verwirklichung von Lebensmöglichkeiten unterdrücken“ (Haslinger, 1991, 75).

6.2.3 Die Mystagogie als Ansatz zur pädagogischen Begleitung junger Menschen

6.2.3.1 Die Bedingungen junger Menschen heute

Bevor der mystagogische Ansatz auf die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen übertragen werden soll, ist es nötig, einen Blick auf die besondere Lebensphase des Jugendalters zu werfen. Dies lässt den besonderen Wert der Mystagogie für diese Zielgruppe besser erkennen.

Die Jugendphase, die heute laut Kinder- und Jugendhilfegesetz die lange Zeitspanne von 14 bis 27 Jahren dauert, umfasst mehr als bisher mit dem Begriff „Jugendliche“ umschrieben wurde. Zunächst beinhaltet sie natürlich auch die klassischen Elemente des Jugendlich-Seins, die durch den größeren zeitlichen Umfang heute länger zum Tragen kommen. Durch gesellschaftliche Veränderungen ergeben sich jedoch auch einige neue Aspekte, die unbedingt berücksichtigt werden müssen.

Die Jugendphase unterliegt also einer Reihe besonderer Bedingungen, die diesen Lebensabschnitt schon immer markant geprägt haben. Zusätzlich dazu müssen junge Menschen heutzutage Anforderungen gerecht werden, die die Lebensbedingungen unserer Zeit mitsichbringen.

Neben den enormen körperlichen Veränderungen und der Notwendigkeit, erwachsen zu werden, stellt sich den jungen Menschen das Identitätsproblem als Kernproblem. Die kognitive Entwicklung ist soweit fortgeschrit-

ten, daß „sich der Jugendliche selbst bestimmen kann, sich als jemand versteht, der viele Eigenschaften und Interessen mit anderen gemeinsam hat, der aber auch von allen anderen in mancher Hinsicht verschieden ist“ (Oerter, ²1987, 296). Die Identitätsentwicklung ist Teil der Entwicklung eines jeden jungen Menschen und wird durch Identifikation und Identifizierung gewonnen. Dabei meint ersteres die Selbsterkenntnis durch leibhaftiges Wahrnehmen und Handeln auf dem Hintergrund der eigenen Geschichte und zweiteres ein Erkennen durch andere auf dem Hintergrund der jeweils gemeinsamen Geschichte. Beide Prozesse erfolgen immer wieder neu und zielen letztendlich darauf hin, daß ein Mensch sich im Lebensganzen versteht (vgl. Petzold, 1982, 172). Die Anforderungen der Identitätsentwicklung bedingen notwendigerweise die Ausbildung einer kritischen Urteilskraft. Damit können unterschiedliche Ansprüche, denen sich junge Menschen gegenüber sehen, sortiert, eingeordnet, verworfen, übernommen oder modifiziert werden. Wird unter Sozialisation junger Menschen nicht nur reine, unkritische Übernahme gesellschaftskonformen Verhaltens verstanden, sondern als kritisches Erwerben von „Handlungsqualifikationen, die es einem Subjekt gestatten, sich nicht einfach den vorherrschenden Normen zu unterwerfen, sondern aktiv das menschliche Zusammenleben mitzugestalten...“ (Mette u.a., 1983, 40), so wird verständlich, warum die Jugendzeit eine Zeit der Kritik, des Sich-Ausprobierens, des Widerstands u.v.m. ist. Dabei wird die eigene Person zum Gegenstand der Reflexion. Damit einher geht die Frage nach dem, was die eigene Person übersteigt, die Frage, die als Transzendenz des eigenen Lebens erfahren wird.

Neben diesen der Jugendzeit immanenten Anforderungen, schafft die heutige „moderne (Post)Moderne“ (Friesl u.a., 1999, 31) Lebensbedingungen, denen junge Menschen gerecht werden müssen. Dabei kann vielleicht der Begriff der Individualisierung von Lebensentwürfen schlagwortartig am besten beschreiben, um was es geht. „Der Individualismus als Lebenshaltung ist irreversible und unhintergehbare Wirklichkeit für den

Menschen der europäischen Industriestaaten. Der Mensch versteht sich selbst als unabhängiges, autonomes und freies Wesen. In diesem Bewußtsein wachsen junge Menschen heute unwiderruflich auf“ (Friesl u.a, 1999, 33). Individualismus hat zur Folge, daß es für den einzelnen Menschen kaum apriori gültige Bezugsrahmen – auch Werte - mehr gibt, sondern daß er aufgefordert ist, sich diesen Bezugsrahmen selbst zu schaffen und sich ein Leben nach eigener Wahl zu gestalten. Die Lebensmöglichkeiten heute sind plural, der Mensch hat unzählige Möglichkeiten, zu leben, zu handeln und zu denken. „Wenn auch konkrete biographische, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen diese Wahlfreiheit oft empfindlich einschränken: der Möglichkeit nach lebt der Mensch heute im Pluralismus der Lebensweisen und Weltanschauungen.“ (Friesl u.a, 1999, 37) Davon sind alle Lebensbereiche betroffen, weder Familie, Arbeit, Freizeit und Freundschaften sind davon ausgenommen.

Junge Menschen wachsen heute somit unter veränderten und nicht eben einfachen Verhältnissen auf und müssen lernen, mit den Spannungen, Widersprüchlichkeiten und Problemen unserer Zeit zurechtzukommen, oder, was wahrscheinlich eher zutrifft, diese zu gestalten. Dies setzt hohe zusätzliche Anforderungen an ihre Identitätsentwicklung und, um wieder zu den pädagogischen Leitbildern zurückzukommen, auch an die pädagogischen Ziele, die diesen Anforderungen gerecht werden sollen.

6.2.3.2 Die Mystagogie als Ansatz zur Begleitung von jungen Menschen

Die Mystagogie weist nach Haslinger eine besondere Affinität zur Jugendarbeit auf – „wobei es zweitrangig ist, ob der Begriff „Mystagogie“ als solcher in dieser Ausdrücklichkeit verwendet wird“ (Haslinger, 1991, 81). Das ihr zugrunde liegende Menschenbild von Rahner, in dem der Mensch als Person und Subjekt gesehen wird, zu Transzendenz fähig ist, der als Wesen in Freiheit und Verantwortung, aber auch als der Verfügte sein Leben meistern muß, der so sehr in der Beziehung zu anderen existiert und

wächst, der aber auch scheitert, im Scheitern hoffen und sich in seiner Zukünftigkeit entwerfen kann.

Der besondere Blick der Mystagogie auf die Person als Subjekt, die sich in der Beziehung zu anderen, in der Erfahrung und in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ergründet und entfaltet, kommt der, wie im vorigen Kapitel beschriebenen, Identitätsentwicklung von jungen Menschen heute in einer Welt ohne feste Bezugssysteme sehr entgegen. Denn aus „der Interpretation der Erfahrungen entsteht allmählich das Selbst- und Weltverständnis des Menschen“ (Bleistein, 1972, 71). Sie stärkt den Einzelnen, fördert ihn in seiner Freiheit und Verantwortung für sich selbst und gibt ihm Hilfestellung an den Schwellen des Scheiterns und der Grenzen, die zur menschlichen Entfaltung als zugehörig betrachtet werden. „Verständlicherweise bedrückt es den Erzieher, wenn er einen Jugendlichen u.U. längere Zeit in einem Niemandsland irren lassen muß. Vermutlich aber bereiten diese Erfahrungen der Grenze wie der Freiheit erst zu jenen Einsichten und Wagnissen vor, die sich den transzendentalen Erfahrungen anbieten“ (Bleistein, 1972, 81).

Wie in den Handlungsprinzipien in Kapitel 6.2.2 dargelegt, basiert die Mystagogie auf der „anderen“ Beziehung zwischen Begleiter und jungem Menschen, deshalb „kann der Jugendliche nicht mehr primär als Zielobjekt eines erzieherischen Handelns betrachtet werden, bei dem die Ziele der Kommunikation einseitig von den erziehenden Erwachsenen vorgegeben werden“ (Haslinger, 1991, 95). Sondern es geht um echte Begleitung, die auf Akzeptanz und Wertschätzung der Lebensphase der jungen Menschen beruht, und in welcher sich der Begleiter authentisch als Orientierung und Hilfe anbietet. Es entsteht ein in der Person des Begleiters personalisiertes, angebotenes Bezugssystem anstelle externer, gesellschaftlicher Vorgaben, die den jungen Menschen nicht mehr zur Verfügung stehen.

Zusammengefaßt kann man sagen, daß der mystagogische Ansatz für junge Menschen heute sehr geeignet ist, sie in ihrer Identitätsentwicklung

in einer pluralen, von Individualismus geprägten postmodernen Welt adäquat und gemäß ihrer besonderen Würde als Person zu begleiten.

7. Anthropologische Grundüberlegungen zu einem Leitbildentwurf für die pädagogische Arbeit in der BBJH

Für die „value proposition“ des Leitbildentwurfs führen wir uns noch einmal die Grundthemen aus Kapitel 5.5.2 vor Augen und bearbeiten sie entlang der Aussagen zur theologischen Anthropologie von Rahner und dem daraus abgeleiteten Begleitungskonzept der Mystagogie. Der Aufbau wird sich dabei nicht mehr an die Auflistung der Grundthemen halten und sich auch nicht aus unzähligen Einzelpunkten zusammensetzen, sondern es soll im Gegenteil versucht werden, in wesentlichen Elementen die wichtigen Aussagen mit ihrer Begründung in logischer Abfolge zusammenzustellen.

Auf folgende Elemente wird sich das Leitbild reduzieren:

1. Verortung des Leitbildentwurfs
2. Ziele der pädagogischen Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen
3. Handlungsprinzipien
4. Rahmenbedingungen

7.1 Verortung des Leitbildentwurfs

Die Aussagen des Leitbildentwurfs orientieren sich an einem christlichen Menschenbild (Karl Rahner). Seine zentralen Aussagen sind:

Jeder Mensch ist Person im vollen Sinne – er trägt in sich, was ihn konstituiert und ihn so wie er ist, als etwas ganz Besonderes auszeichnet. Dies ist grundgelegt in seiner besonderen, personalen Beziehung zu Gott. Daraus erwächst ihm seine Würde als Mensch. Er ist aufgrund seines Person-Seins und seiner Beziehung zu Gott ein Wesen, daß sich selbst in Frage stellen und übersteigen kann. Seine Besonderheit ist es, auf diesem Hintergrund Freiheit und Verantwortlichkeit in der konkreten Situation seines Lebens verwirklichen zu können. Dabei ist er nicht grenzenlos frei, sondern die Beziehung zu anderen Menschen, seine Geschichtlichkeit, seine Umgebung binden ihn ein und sind für ihn gleichzeitig wichtig, um auf sich selber zu stoßen, über sich nachzudenken, sich in Frage zu stellen und über sich selbst hinauszuwachsen. Dabei stößt er in seinem Selbstentwurf auf zwei Dinge, die Hoffnung in die Gestaltbarkeit der Zukunft und in die Gestaltbarkeit des eigenen Lebensentwurfs und auf das mögliche Scheitern desselben. Zu seinem Wesen gehört es, dieses Person-Sein im Sinne der Selbstverwirklichung zu entfalten, und christlich gesehen, dieses als Offenbarung Gottes zu erkennen.

7.2 Ziele der pädagogischen Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen im Rahmen der BBJH

Das besondere Lebensalter der jungen Menschen erfordert Ziele, die nicht nur einem christlichen Menschenbild, sondern auch diesem Lebensalter gerecht werden. Das Jugendalter ist, wie oben dargelegt, eine Zeit der Selbstfindung par excellence, und nicht nur das: „Es ist ihnen aufgrund der pluralistischen Gesellschaftsstrukturen unausweichlich die Aufgabe gestellt, zwischen einer Fülle von Lebensentwürfen, Meinungen, Sinnangeboten usw. das ihnen individuell Zukommende auszuwählen, also ihre Entscheidungsfreiheit zu gebrauchen und darin Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen“ (Haslinger, 1991, 83). Daß das Jugendalter eine Zeit des Umbruchs, des Suchens, der pubertären Krisen im Hinblick

auf Identitätsfindung ist, in der vieles ausprobiert und angeschaut werden muß, ist auch in den Interviews immer wieder Thema gewesen und wird auch unter pädagogischen Gesichtspunkten als eine wertvolle und potentiell fruchtbare Zeit eingeschätzt. Wie in 5.5.2 angesprochen gibt es jedoch dazu unterschiedliche pädagogische Zielvorstellungen, wie diesem Suchen pädagogisch entsprochen werden kann oder sollte. Bieten die einen Wertvorstellungen an, die sie für ihr Arbeitsleben oder ihr Privatleben unbedingt benötigen („Einstellung“, „Teamgeist“, „Rückgrat“ u.v.m.), und welche die jungen Menschen „kapieren“ sollen oder müssen, so formulieren andere eher einen Entwicklungsgedanken, der sich an den Gegebenheiten der jungen Menschen orientiert und sie durch Begleitung zu mehr Entfaltung führen soll („zur Blüte kommen“, „ihren eigenen Weg finden“ u.ä.). Auf dem Hintergrund der Lebenssituation von jungen Menschen und mit Blick auf den Ansatz der Mystagogie, soll hier dem **Entwicklungsansatz** den Vorzug gegeben werden. Wenn die Ziele der pädagogischen Begleitung einseitig von Erwachsenen vorgegeben werden, laufen diese Ziele Gefahr, „nicht die Selbstverwirklichung und Identitätsfindung des Jugendlichen zu intendieren, sondern die Aneignung von Wertvorstellungen und Wissen, welche ohne die Reflexion der Jugendlichen von den Erziehern als übernehmenswert definiert werden“ (Haslinger, 1991, 95).

Außerdem ist es bestechend, gerade jungen benachteiligten Menschen diesen Freiraum des Person-Seins in Würde, in Freiheit und Verantwortung zuzugestehen. Sie sind in besonderer Weise gefährdet, in ihrem unverwechselbaren Person-Sein nicht zur Geltung zu kommen, da ihre Existenz in den Randzonen der Gesellschaft (soziale Brennpunkte, Psychiatrie, Heime, u.ä.) tendenziell durch soziale Maßnahmen geprägt wird, die die (Wieder-) Eingliederung in Form von Anpassung und Wunsch nach Konformität begleiten. In der Praxis bedeutet das meist, daß vor allem an ihren Defiziten angesetzt wird, die sie Schritt für Schritt abbauen sollen. Oder, wie es in Interview C ausgedrückt wird, die jungen Menschen müssen den „Ernst ihrer Lage kapieren“, um dann die Chancen zu ergreifen, die sich in der BBJH-Einrichtung bieten. Dabei ist in der konkreten päd-

gogischen Arbeit mit diesen jungen Menschen, so wird es auch in Interview G und I ausgedrückt, oft die Erfahrung zu machen, daß es diesen Personen bisher gerade an Entfaltungsmöglichkeiten gefehlt hat, weil die äußere Lebenssituation stark demotivierend, kompliziert, oder die Umwelt unfähig war, diese Freiräume zu schaffen und ihnen damit die eigenen Erfahrungen mit sich selbst und der Welt zu ermöglichen.

Daß diese Freiräume nicht eine Aufforderung „libertinistischer“ Bequemlichkeit, sondern sehr wohl in einen klaren Rahmen eingebettet sind, wird im Laufe der weiteren Ausführungen deutlich werden.

7.3 Handlungsprinzipien für die pädagogische Arbeit in der BBJH

Ein weiteres Grundthema, das in den Interviews zur Sprache kommt, ist die **Offenheit** bezüglich der Entwicklungsverläufe der jungen Menschen. Wie schon dargestellt, wird sie nicht von allen als etwas Wünschenswertes oder Erstrebenswertes beschrieben. Oft ist sie „enttäuschend“, „schmerhaft“ und verbunden mit dem Gefühl des Versaghabens, des Selbstzweifels, der Hilflosigkeit und dem Eindruck, ohnmächtig zu sein. Trotzdem wird in einigen Interviews (v.a. in Interviews B, D, G) diese Offenheit als Toleranz und Akzeptanz unterschiedlicher Lebensentwürfe ausdrücklich bejaht, im Idealfall sind auch die „negativen“ Entwicklungsverläufe mit den jungen Menschen reflektiert, so daß selbst ein Abbruch ein positiver Meilenstein darstellen kann.

Unter anthropologischen Gesichtspunkten ist es ein wesentlicher Teil des Person-Seins des Menschen – auch eines jungen und benachteiligten –, diese letzliche **Freiheit** und damit aber auch die **Verantwortung** für sein Leben zu behalten bzw. zugestanden zu bekommen. Dies resultiert unmittelbar aus seiner Würde. „Dementsprechend kann es nur Aufgabe der Erwachsenen ihrerseits sein, den Jugendlichen auch wirklich und erfahrbar zuzugestehen, daß ihre Lebensphase eine Zeit des Freiwerdens und ei-

genverantwortlichen Handelns ist“ (Haslinger, 1991, 83). Daraus ergibt sich die pädagogische Haltung, den jungen Menschen die Verantwortung nicht abzunehmen, sondern sie trotz aller offensichtlichen Unzulänglichkeiten bei ihnen zu belassen. Das heißt in der Praxis, der Versuchung zu widerstehen, durch seine Gebrochenheit und schwierige Lebenserfahrungen, die Fähigkeit des jungen Menschen zur Verantwortung als nicht gegeben einzuschätzen. Die Verantwortung bei ihnen zu belassen, entspricht auch dem, in den Interviews immer wieder genannten, methodischen Wunsch nach Hilfe zur Selbsthilfe.

Eigenverantwortliches Handeln birgt für den jungen Menschen auch immer die Gefahr des **Scheiterns** an den realen Verwirklichungen in der konkreten Welt. Nach Rahner ist dieses Scheitern jedoch kein auszumerzendes Lebensereignis, sondern elementarer Bestandteil des menschlichen Entwicklungsprozesses. Denn der Mensch ist auch ein Wesen der Hoffnung, das in seinem Subjektsein die Fähigkeit besitzt, auch die Erfahrungen des Scheiterns zu übersteigen. Ihm dies zu ermöglichen und ihm Zugang zu dieser Fähigkeit verschafft, kann einen Teil der Begleitung darstellen.

Wertschätzung und **Respekt** waren weitere Grundthemen, die dem Bereich Handlungsprinzipien zugeordnet werden können. Soll den jungen Menschen in Offenheit begegnet werden, und will man in ihrer Entwicklung die Freiheit und Verantwortung bei ihnen belassen, so erfordert dieses Verhalten eine grundsätzliche Wertschätzung der Person und den Respekt vor ihrem Leben, wie es geworden ist. Die Wertschätzung ist eine Kategorie, die in den Interviews einen breiten Raum einnimmt. Dort hat sie unterschiedliche Aspekte. Die Wertschätzung wird zum Beispiel in der Motivation sichtbar: Eine Motivation, mit den jungen Menschen zu arbeiten, ist, daß es Spaß macht, oder daß sie einfach interessant sind. Es gibt auch Interviewte, die sagen, daß sie die Zielgruppe mögen, daß sie ihre Fähigkeiten und Stärken erkennen, und daß sie sie akzeptieren wie sie sind.

Eine andere Haltung als Wertschätzung und Respekt würde sich mit der Würde der jungen Menschen nicht vereinbaren lassen. Dies ist, auch anthropologisch gesehen, eine zentrale Ableitung aus dem Person-Sein jedes Menschen. „Mit der unvoreingenommenen Wertschätzung wird dem Wert des Menschen vor Gott, der sich jeder menschlichen Klassifizierung entzieht, Rechnung getragen“ (Haslinger, 1991, 73). Wertschätzung zeigt seine unmittelbare Wirkung auf jeden Menschen. Gerade jedoch in der jugendlichen Umbruchszeit, in der vieles neu und unbekannt ist, sich alte Sicherheiten auflösen, ist die positive Zuwendung auch pädagogisch sehr fruchtbar. „Die mystagogische Haltung der Wertschätzung wirkt sich gerade deshalb konstruktiv auf die Identitätsbildung aus, weil sie den Jugendlichen nicht in seiner Uniformität mit tradierten Verhaltensmustern, sondern in seiner Individualität anerkennt und ihn dadurch in seinem Selbstkonzept stabilisiert“ (Haslinger, 1991, 82).

Zu Wertschätzung und Respekt gehört auch, wie in Kapitel 6.2.2 ausgeführt, die jungen Menschen nicht zu funktionalisieren. Das hieße im Zusammenhang mit der BBJH, die pädagogische Arbeit in aller erster Linie um der jungen Menschen willen anzubieten, weil sie diesen Freiraum brauchen, der ihnen sonst nicht gewährt wird. Alle Maßnahmen einer Einrichtung sollten daraufhin überprüft werden. Natürlich gibt es auch weitere Interessen, eine soziale Dienstleistung vorzuhalten, wenn aber eine pädagogische Maßnahme - wie in der Praxis durchaus gegeben - ausschließlich mit dem Ziel eingerichtet wird, sich zur Machterweiterung auf dem Markt der Jugendsozialarbeit auszudehnen, wäre dies unter diesem Aspekt sehr kritisch zu beurteilen. Die Zielgruppe würde damit zur „Ware“, zum Objekt. Wertschätzung heißt jedoch, die Person als Subjekt im Blick zu haben.

Die pädagogisch Tätigen geben den jungen Menschen **Orientierung**. Als Wesen der Interkommunikation (s. Kapitel 6.1.5) ist jeder Mensch in seiner Entfaltung auf diese Interkommunikation angewiesen, denn erst in der Beziehung zu anderen Menschen erkennt er sich selbst und was ihn aus-

macht. Um diese Dynamik gewinnbringend in Gang setzen zu können, formulierte Haslinger, wie in Kapitel 6.2.2 beschrieben, die Anforderung des Authentisch-Seins des Begleitenden. In dem er / sie sich als Person zur Verfügung stellt, mit dem, was er / sie ist, auch mit den Unvollkommenheiten, kann er / sie Orientierung geben. Die Person bietet sich an als der Andere und kann dem jungen Menschen dadurch sowohl neue Wege eröffnen, als auch Grenzen setzen.

Grenzen sind nach Rahner das „Verfügte“ als ein Teil der menschlichen Realität. Er ist in eine Situation – seine Umwelt - hineingestellt, über die er nicht mehr verfügen kann, die ihm als Widerstand entgegentritt und seine Freiheit begrenzt. Gleichzeitig betrachtet Rahner diese Situation als möglichen Ort der Erfahrung, an den Grenzen zu wachsen, sie zu transzendieren und gleichzeitig, diese Grenzen anzunehmen, in „Leiden“ oder „Kreativität“. An die Mystagogie angelehnte Begleitung eines jungen Menschen, kann auf diese wesentliche, zum Menschsein gehörende Erfahrung nicht verzichten. In den Betrieben der BBJH gibt es, wie die Interviewten immer wieder erwähnen, nicht nur die eigenen, persönlichen Grenzen, sondern auch die betrieblichen, was für einige Beschäftigte durchaus das Setzen der eigenen Grenzen erleichtert, bzw. sie Wege anbieten, wie diese Grenzen gesetzt werden können, zum Beispiel durch die Möglichkeit der arbeitsrechtlichen Sanktionen. Andere betriebliche Grenzen finden sich in den notwendigen Arbeitsabläufen, Material- und Qualitätsanforderungen, Zeitvorgaben, Kundenkontakte, u.v.m., die über die individuell gesetzten Grenzen hinausgehen. Das Grenzen-Setzen verliert auf dem anthropologischen Hintergrund seine ambivalente Bewertung, die in den Interviews immer wieder zur Sprache kommt, denn einige der Interviewten verbinden mit Grenzen-Setzen auch negative Gefühle wie Scheitern, Versagen u.ä.. Werden jedoch die Person des jungen Menschen und seine Würde respektiert, ist die erfahrene Grenze, über welche die Person nicht mehr verfügen kann, reale Chance, weiterzukommen „in dem Prozeß der Selbstverwirklichung und Freisetzung zum subjekthaften Leben“ (Haslinger, 1991, 75).

Zum gelingenden Sich-zur-Verfügung-Stellen gehört, wie Haslinger schreibt, **Empathie**, die durch **Fachlichkeit** und **Reflektiertheit** das „blöße“ Einfühlungsvermögen übersteigt, bzw. dieses qualifiziert. Diese Fachlichkeit und Reflektiertheit auszubauen, ergibt sich aus der Frage nach den Quellen für das pädagogische Handeln. Dort wurde, wie oben schon erwähnt, durchaus Handlungsbedarf sichtbar. Diese Fachlichkeit muß durch geeignete Maßnahmen wie zum Beispiel die immer wieder genannten Fortbildungsveranstaltungen und Fachtagungen der Evangelischen Jugendsozialarbeit gefördert werden.

7.4 Die Rahmenbedingungen

Als erste Rahmenbedingung ist der Betrieb zu nennen. Er bietet das „pädagogische Setting“, das die Begleitung elementar strukturiert. Was ist das Besondere an diesem Setting? Das Besondere ist, daß es nicht nur ein „Setting“ ist, sondern ganz normaler „Alltag“, in dem alles vorkommt, was das Leben ausmacht: die Arbeit, die Kollegen, die Vorgesetzten, Urlaub, Beziehungen, Lernerfolg und Mißerfolg, Freude und Ärger, Glück und Frustration, Hunger und Durst, Motivation, Demotivation, u.v.m. Er verkörpert die konkrete Welt, die sich der Person „ent-gegenstellt“. Dieser Rahmen bietet genügend „natürliche“ **Erfahrungsmomente**, an denen junge Menschen in Begleitung reifen und zu sich selber finden können. Diese **Erfahrungen im Alltag** zu ermöglichen und zu reflektieren, ist Aufgabe der pädagogisch Tätigen. Sie erlauben, an den Situationen zu reifen, die auch in anderen, „normalen“ Betrieben „Alltag“ sind. Die „Alltags“-kompetenz des jungen Menschen erhöht sich dabei in dem Maße, in dem er darin diese Entwicklungsfortschritte vollzieht.

Mit dem Thema der **Kollegialität** wechseln wir von der Ebene der jungen Menschen zur Ebene der pädagogisch Tätigen, der Begleiter und Begleiterinnen. Die anthropologischen Grundüberlegungen führen zu einem

Leitbildentwurf, der für die systematische Umsetzung in die pädagogische Praxis große Anforderungen an die Praktiker stellt.

Das Menschenbild nach Karl Rahner, das hier für die Pädagogik als Grundlage dient, gilt auch, soll das ganze System in sich schlüssig sein, für das hauptamtliche Personal. Auch sie haben ein Recht auf Person-Sein, auf Selbstentfaltung und Entwicklung. Welchen Schwerpunkt dies in ihrem Fall hat, haben sie in den Interviews unter dem Thema Kollegialität selbst benannt. Verantwortlich, frei und selbstständig kann man im Rahmen der BBJH nur pädagogisch handeln, wenn man im Kollegenkreis verankert ist. Dieses ist die Basis für Entwicklung und Entfaltung in der berufspädagogischen Arbeit - auch an den harten Grenzen der beruflichen Realität mit benachteiligten jungen Menschen, in den Momenten des (vermeintlichen) Scheiterns. In einem Leitbildentwurf wäre demnach die besondere Wichtigkeit von Kollegialität in den Aspekten Austausch, Feedback und Zusammenarbeit zu benennen und die besondere Sorge ihrer Förderung hervorzuheben. Die Kollegialität ist wie auch die kontinuierliche Qualifizierung wichtige Ressource für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

8. Ausblick – Auswirkungen des Leitbildes auf die Qualität der pädagogischen Praxis

In Kapitel 4 wurden unterschiedliche Funktionen dargestellt, die ein Leitbild in einem Unternehmen erfüllen kann. Damit diese Funktionen jedoch Wirklichkeit werden können, gilt es, das Leitbild für den betrieblichen Alltag zu operationalisieren. Geschieht dies nicht, gerät das Leitbild in Gefahr, eine über allem schwelende „Wolke“ zu sein, die mangels Bodenkontakt völlig aus dem Blickfeld der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gerät. „Das (...) allgemeine Leitbild hat dann Chancen gelebt zu werden, wenn es heruntergebrochen wird auf die beobachtbare, meßbare, erlebbare – also operationalisierte sehr konkrete Verhaltensweise aller Betroffenen,

die ja an der Umsetzung beteiligt werden müssen" (Kloos, 1994, 134). Dies wirkt sich nach Bleicher (2nd 1994, 17) auf drei Ebenen aus: der Ebene der Organisation bzw. der Dispositionssysteme, der Ebene des Leistungs- und Kooperationsverhalten und letztendlich auf der Ebene des Produkts. Übersetzen wir dies in die im sozialen Bereich üblichere Sprache, dann geht es um nichts anderes als um die Struktur-, die Prozeß und die Ergebnisqualität (vgl. Bobzien u.a., 1996, 62f).

Ein Beispiel für die Prozeßqualität wurde dafür in Kapitel 7 kurz angesprochen: Das Thema dort war die Wertschätzung der Zielgruppe. Operationalisiert man diese Werthaltung hieße es in diesem Fall, angeregt durch Haslinger, daß sich Wertschätzung der Zielgruppe zum Beispiel in der Marktstrategie der Einrichtung niederschlagen kann. Dies könnte dann für die Handlungsebene operationalisiert folgendermaßen formuliert werden: „Weil wir die Zielgruppe der jungen benachteiligten Menschen mit besonderem Förderbedarf wertschätzen, enthalten wir uns ihrer reinen Funktionalisierung für machtpolitische Zwecke.“

Um weiter beim Beispiel Wertschätzung zu bleiben: Auch in der Strukturqualität ist es möglich, die Haltung der Wertschätzung zu operationalisieren. Hier hieße es, Strukturen zu schaffen, die die besondere Wertschätzung der Zielgruppe berücksichtigen. Wertschätzung kann sich hier beispielsweise im Bereich der Mitarbeiterbeteiligung im Betrieb niederschlagen, denn Wertschätzung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen heißt, sie ernstzunehmen und ihre Erfahrungen, Gedanken, Vorschläge in die Betriebsführung miteinzubeziehen. Strukturell könnte das bedeuten, ein Gremium einzurichten, das diese Beteiligung institutionell garantiert.

Die Wertschätzung in die Ergebnisqualität miteinfließen zu lassen, könnte bedeuten, sich beispielsweise regelmäßig die Frage zu stellen: Ist der junge Mensch, der bei uns beschäftigt ist, mit der ihm angebotenen Dienstleistung zufrieden? Hilft sie ihm wirklich? Hilft sie ihm dauerhaft? Eine solche, kontinuierliche Evaluation wäre ein weiteres Beispiel für ein operationalisiertes Leitbild.

Es könnten noch unzählige Beispiele für Operationalisierungen gegeben werden. Dies soll jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden, denn wichtig ist hier vor allem, den Weg zu beschreiben. Die konkreten Operationalisierungen müssen die Einrichtungen vorort vornehmen. Dabei sollten sie jedoch Schwerpunkte setzen. Nicht jeder Bereich, nicht jede Handlung kann sofort am Leitbild gemessen werden. Dies wäre für sie nicht leistbar. Bei zunehmender Operationalisierung wird sich jedoch ein Phänomen einstellen, das dieses Manko ausgleichen kann: Das Leitbild wird zur durchgängigen, vertrauten und selbstverständlichen Unternehmenskultur, die sich an allen Stellen auswirkt.

Operationalisierte Leitbilder - dies ist der entscheidende Schluß - wirken sich also direkt auf die Qualität (Struktur-, Prozeß-, Ergebnisqualität) der Dienstleistung aus – mit dem großen Vorteil, daß diese Qualität nicht nur einfach gesetzt ist, sondern anhand einer fundierten Wertorientierung begründet werden kann. Diese Begründung in allen wesentlichen Bereichen der Dienstleistung, in den Kernprozessen und an den Schnittstellen, ist dazu geeignet, innerhalb der Einrichtung jene Identität und jenen Sinn zu stiften, wie es im Entwurf Bleichers (²1994, 22) vorgesehen ist. Sie ist auch dazu geeignet, wie Lachhammer (vgl. 2000, 39) feststellt, langfristig die Existenz der sozialen Einrichtungen, in unserem Falle der Betriebe der Berufsbezogenen Jugendhilfe, auch auf einem konkurrierenden sozialen Markt sichern zu helfen.

Zuvor, empfiehlt Bleicher, jedoch noch einen Blick nach außen zu wenden, denn erst in der Auseinandersetzung mit der Umwelt wird ein zukunftsähiges Produkt entstehen. „Um dies zu erreichen, ist im Zuge der Erarbeitung eine Öffnung für externe Impulse wesentlich. (...) Ein derartiger Ansatz geht weit über die übliche Leitbildarbeit hinaus: Es wird zum Anker eines Erneuerungsprozesses, wobei die Leitbild-Erarbeitung eher ein Instrument zur Diskussion und Suche nach innovativen fortschrittlichen Konzepten zur Sicherung der Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit einer Unternehmung wird“ (Bleicher, ²1994, 69).

Anlage 1: Quantitative Auswertung der Kategorien

Pädagogische Ziele	Schwerpunkt inhaltliche Ziele	Schwerpunkt formale Ziele	Beschreibung der Zielgruppe eher positiv ¹	eher negativ ²
Interview A	X			X
Interview B		X	X	
Interview C	X			X
Interview D		X	X	
Interview E	X		X	
Interview F	X			X
Interview G		X	X	
Interview H	X		X	
Interview I		X	X	
Interview J	X			X

¹eher positiv = im Sinne von: entwicklungsfähig und/oder Entwicklungswillig

²eher negativ = im Sinne von: entwicklungsunfähig und/oder Entwicklungsunwillig

Offenheit	Toleranz	Akzeptanz	Entscheidungsspielraum geben
Interview A			X
Interview B		X	X
Interview C		X	X
Interview D		X	X
Interview E		X	X
Interview F			
Interview G	X	X	X
Interview H			
Interview I			
Interview J		X	

Wertschätzung	Respekt und Wertschätzung	Schwierigkeiten mit der Wertschätzung
Interview A		X
Interview B	X	
Interview C	X	X
Interview D	X	
Interview E	X	
Interview F		X
Interview G	X	
Interview H	X	
Interview I		
Interview J	X	

Orientierung geben	Vorbild sein	Grenzen setzen	Fordern und Fördern
Interview A	X	X	X
Interview B		X	X
Interview C		X	X
Interview D		X	
Interview E			X
Interview F			X
Interview G	X		
Interview H	X		
Interview I	X		
Interview J	X	X	X

Method. Haltung	Hilfe zur Selbsthilfe	Handfeste Pädagogik	Professionalität
Interview A			
Interview B	X		X
Interview C	X		
Interview D	X		
Interview E			X
Interview F			
Interview G		X	X
Interview H			X
Interview I	X	X	
Interview J	X		X

Motivation	Spaß an der Zielgruppe	Attraktivität d. Zielgruppe	Selber-Jung-Bleiben	Lebensphase der Zielgruppe	Investition in die Jugend, die sich lohnt
Interview A	X	X	X		
Interview B				X	X
Interview C	X		X		X
Interview D	X				X
Interview E		X		X	X
Interview F			X		X
Interview G	X			X	
Interview H		X			X
Interview I				X	
Interview J	X			X	X

Motivation	Helfen als Motivation	Interessantes Arbeitsfeld	
Interview A	X	X	
Interview B		X	
Interview C	X	X	
Interview D			
Interview E	X	X	
Interview F		X	
Interview G	X	X	
Interview H		X	
Interview I		X	
Interview J	X	X	

Quellen des päd. Leitbildes	eigene Lebenserfahrungen allg.	die eigene Ausbildung
Interview A	X	X
Interview B		X
Interview C	X	X
Interview D		
Interview E	X	X
Interview F	X	
Interview G	X	
Interview H	X	
Interview I	X	X
Interview J	X	X

Quellen des päd. Leitbildes	Feedback der Ziel- gruppe	Theoret. Auseinanderset- zung nach der Ausbildung	Wertorientierungen
Interview A			
Interview B			
Interview C		X	X
Interview D		X	
Interview E		X	X
Interview F			
Interview G	X		X
Interview H	X	X	
Interview I			X
Interview J			

Rahmenbedingungen	Zusammenhalt unter Kollegen	Austausch unter Kol- legen	Rückmeldung unter Kollegen
Interview A	X		X
Interview B		X	
Interview C	X	X	
Interview D	X		
Interview E			
Interview F	X		X
Interview G	X		
Interview H			
Interview I	X		
Interview J		X	

Rahmenbedingungen	betriebliche Strukturen	Verbindung Handwerk-Pädagogik
Interview A		
Interview B	X	X
Interview C		
Interview D		
Interview E		X
Interview F	X	
Interview G		
Interview H	X	
Interview I	X	
Interview J	X	

Ressourcen	Orte, an denen man erzählen kann	Entspannung	Weiterbildung
Interview A	X	X	X
Interview B	X		
Interview C	X	X	
Interview D		X	X
Interview E		X	X
Interview F	X		X
Interview G		X	
Interview H		X	
Interview I		X	
Interview J	X		X

Verankerung der päd. Leitbilder	Differenzen: Grenzen	Differenzen: Wieviel Pädagogik ist nötig?	grundsätzliche Übereinstimmungen
Interview A	X		X
Interview B	X		
Interview C			X
Interview D			X
Interview E	X		X
Interview F	X		X
Interview G		X	X
Interview H			X
Interview I		X	X
Interview J			X

Anlage 2: Der Informationsbrief für die Befragten

„Von den Bildern in unseren Köpfen...“

Die persönlichen Leitbilder in der pädagogischen Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen in der BBJH

Im Rahmen meiner Diplomarbeit für den Aufbaustudiengang Caritaswissenschaften möchte ich gerne unter 10 Kollegen/Kolleginnen der BBJH (Leiter/Leiterinnen, Handwerker/Handwerkerinnen und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen) eine kleine Befragung durchführen. Das Thema heißtt - wie in der Überschrift schon genannt - „Von den Bildern in unseren Köpfen...“ die persönlichen Leitbilder der Hauptamtlichen in der pädagogischen Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen in der BBJH.

Warum sind mir die Leitbilder so wichtig?

Dies hat seinen Ursprung in der Fachtagung 1999, in der zum Ende der Veranstaltung klar wurde, daß die Werte, das Menschenbild, nach dem man handelt, direkten Einfluß auf die Qualität der Arbeit hat. Und was sind Werte und Menschenbild - in die Qualitätsmanagementsprache umgesetzt - anderes als Leitbilder?

Wie habe ich diese 10 Personen ausgewählt?

Es sollten

- mehrere Einrichtungen/Betriebe angesprochen werden
- alle drei Berufsgruppen vertreten sein
- Personen sein, die schon mindestens 1 Jahr in der BBJH arbeiten
- in allen drei Berufsgruppen Frauen und Männer vertreten sein

Was will ich mit dieser Befragung erreichen?

Ich möchte für mich im Rahmen der Diplomarbeit damit den Versuch starten, mögliche gemeinsame Tendenzen, Richtungen, Ansätze in den verschiedenen, persönlichen

Leitbildern herauszuarbeiten. Das Ergebnis werde ich selbstverständlich der EJSA zur Verfügung stellen. Dies könnte dann unter Umständen auch als ein erster kleiner Schritt in einer Leitbildentwicklung von der EJSA genutzt werden.

Damit Du weißt, was auf Dich zukommt, schicke ich Dir zur Vorbereitung vorab einen Leitfaden mit den Fragen zu.

Für Deine Mitarbeit und die Zeit, die Du aufwenden mußt, bedanke ich mich ganz herzlich. Du kannst selbstverständlich davon ausgehen, daß alle Daten anonym verarbeitet werden, also weder in der Diplomarbeit auftauchen, noch in irgendeiner Weise an die EJSA gelangen.

Leitfragen für das Interview

1. Seit wann arbeitest Du als Handwerker / Sozialpädagoge / Leiter in dieser Einrichtung der BBJH?
Weißt Du noch, warum Du diese Arbeitsstelle ausgewählt hast?
Gelten diese Gründe heute noch?
2. Was ist für Dich heute das Wichtigste, was die Jugendlichen aus ihrer Zeit bei Euch als Einrichtung/Betrieb der BBJH mitnehmen sollen?
3. Was sind in der pädagogischen Arbeit die schwierigsten Augenblicke für Dich?
4. Welche Augenblicke erfüllen Dich in Deiner pädagogischen Arbeit als Handwerker / Sozialpädagoge / Leiter mit großer Zufriedenheit?
5. Kannst Du die Quellen benennen, aus denen Deine pädagogische Haltung entstanden ist?
6. Welches sind in der pädagogischen Arbeit Deine Ressourcen, wo und wann tankst Du auf?
7. Stimmst Du in Deiner Haltung mit Deinen Kollegen und Kolleginnen überein?

Literatur

- Atteslander, P.,** Methoden empirischer Sozialforschung, Berlin / New York ⁸1995
- Baumgartner, I.,** Der Weg der Mystagogie, in: Pastoraltheologische Informationen, H. 1 / 2 1987, S. 149-168
- Baumgartner, I.,** Pastoralpsychologie: Einführung in die Praxis heilender Seelsorge, Düsseldorf, 1990
- Bausch, H.,** Von den Leitbildern zum Leitbild, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 47-51
- Becker, Th.,** Leitbild lernt laufen, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 20
- Belzer, V.,** Sinn in Organisationen. Warum haben moderne Organisationen Leitbilder?, München / Mering 1995
- Bleicher, K.,** Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Managementphilosophie, Stuttgart / Zürich ²1994
- Bleistein, R.,** Die Kirche von gestern und die Jugend von heute, Würzburg 1972
- Bobzien, M./Stark, W./Straus, F.,** Qualitätsmanagement, Alling 1996
- Brauchlin, E.,** Unternehmungsleitbild. Schaffen auch Sie ein Unternehmungsleitbild, in: IO Managementzeitschrift, 7 / 8 1984, 313-317
- Brezinka, W.,** Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München / Basel ⁴1981
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend,**
Qualitätsmanagement in der Caritas-Jugendhilfe
GmbH Köln. Materialien zur Qualitätssicherung in der
Kinder- Jugendhilfe Bd. 18, Bonn 1998

- Deutscher Caritasverband (Hg.),** Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994
- Deutscher Caritasverband (Hg.),** Meinungsbild Caritas: Die Allensbacher Studien zum Leitbildprozeß, Freiburg / Breisgau 1997
- Ebert, W.,** Ganzheit und Erziehung. Skizzen zum pädagogischen Menschenbild, Trostberg 1987
- Evangelischer Fachverband für Arbeit und soziale Integration,** Arbeitsbuch: Qualitätsmanagement in Beschaffungsunternehmen, Stuttgart ²1998
- Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. (Hg.),** „... Du und `ne tolle Arbeit?“ „Na, logo!“. Berufsbezogene Jugendhilfe in Bayern. Die Aktivitäten der Träger, München 1991
- Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. (Hg.),** Grundsätze der Berufsbezogenen Jugendhilfe im Trägerbereich der evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern, unveröffentlichtes Grundsatzpapier, München 1998
- Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. (Hg.),** Satzung der Evangelischen Jugendsozialarbeit Bayern e.V., Beschuß der Mitgliederversammlung vom 16.09.1999
- Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. / Institut für Praxisberatung und Projektentwicklung (Hg.),** Qualitätsoffensive BBJH Bayern, unveröffentlichtes Manuskript, München 1999
- Flick, U.,** Empirische Sozialforschung, Opladen ¹⁴1990
- Frehr, H.-U.,** Total Quality Management. Unternehmensweite Qualitätsverbesserung, München / Wien 1993
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.),** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München 1997
- Friesl, C./ Polak, R. (Hg.),** Die Suche nach der religiösen Aura, Graz / Wien 1999
- Giesecke, H.,** Einführung in die Pädagogik, München ⁸1978
- Glaser, B.G./Strauss, A.,** Grounded Theory, Bern 1998

- Hafeneger, B.,** Berufsethik in Jugendarbeit und Pädagogik, in: deutsche Jugend, 46. Jg. 6/1998, 269-277
- Hamann, B.,** Pädagogische Anthropologie, Bad Heilbrunn 1982
- Hämmerle, W.,** Qualitätsmanagement in einem Dienstleistungsunternehmen der Informations- und Kommunikationstechnik. Vortrag bei der Landeskonferenz der hauptberuflichen Jugendreferentinnen und Jugendreferenten am 13.März 2000 in Pappenheim, unveröffentlichtes Manuskript, 2000
- Haslinger, H.,** Sich selbst entdecken – Gott erfahren: für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991a
- Haslinger, H.,** Was ist Mystagogie? Praktisch-theologische Annäherung an einen strapazierten Begriff, in: Knobloch, S./ Haslinger, H. (Hg.), Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral, Mainz 1991b, S. 15-75
- Hedderich, I./ Hirsch, Th.,** Welche Auswirkungen haben Einstellungen auf pädagogisches Handeln?, in: Geistige Behinderung, Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe, 2 / 1998, 120-131
- Heiner, M.,** Ziel- und kriterienbezogenes Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit, in: Merchel, J. (Hg.), Neue Steuerung: Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung, Münster 1996, 210-230
- Hermanns, M./Hille, B.,** Familienleitbilder im Wandel. Materialien zum 7. Jugendbericht, Bd. 3, München 1987
- Hierdeis, H.,** Basiswissen Pädagogik, München, ²1981
- Hungs, J.F.,** Proprium – wie macht man das?, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 153-159
- Klatetzki, Th.,** Wissen, was man tut, Bielefeld 1993

- Klatetzki, Th.,** Qualitäten der Organisation, in: Merchel, J. (Hg.), Qualität in der Jugendhilfe, Münster ²1999, 61–75
- Kloos, B.,** Leitlinien mit den Mitarbeitern entwickeln, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 61-63
- Kloos, B.,** Fremdbild und Eigenbild der Caritas – Brauchen wir für unsere Arbeit ein Leitbild?, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 132-136
- Knobloch, S.,** Wieviel ist ein Mensch wert? Einzelseelsorge – Grundlagen und Skizzen, Regensburg 1993
- Knobloch, S./Haslinger, H. (Hg.),** Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral, Mainz 1991
- König, E./Bentler, A.,** Arbeitsschritte im qualitative Forschungsprozeß – ein Leitfaden, in: Frieberthäuser, B. u.a. (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München 1997, 88 – 97
- Kuckartz, U.,** Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software, in: Frieberthäuser, B. u.a. (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München 1997, 584 – 595
- Kuhnt, B./Müllert, N.,** Moderationsfibel Zukunftswerkstätten: verstehen-anleiten-einsetzen; das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt, Münster 1995
- Lachhammer, H.,** Total Value Management – Ein wertorientiertes Modell für die Zukunft, unveröffentlichtes Manuscript, Nürnberg, 2000
- Lamnek, S.,** Qualitative Sozialforschung Bd. 1, Weinheim ²1993
- Lamnek, S.,** Qualitative Sozialforschung Bd. 2, Weinheim ³1995

- Menzen, K.-H.,** Von den Bildern in den Köpfen der Erzieher. Ein Lehrbuch der Pädagogik, Frankfurt / Main 1996
- Merchel, J. (Hg.),** Qualität in der Jugendhilfe, Münster ²1999
- Merchel, J. (Hg.),** Neue Steuerung: Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung, Münster 1996
- Mette, N./Steinkamp, H.,** Sozialwissenschaften und praktische Theologie, Düsseldorf 1983
- Müller-Wieland, M.,** Der innere Weg. Mut zur Erziehung, Zürich 1982
- Oerter, R.,** Jugendalter, in: Oerter, R./ Montada, L., Entwicklungspsychologie, München / Weinheim ²1987, S. 265-338
- Oerter, R./Montada, L.,** Entwicklungspsychologie, München / Weinheim ²1987
- Oess, A.,** Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie, Wiesbaden ²1991
- Petzold, H./Mathias, U.,** Rollenentwicklung und Identität, Paderborn 1982
- Puschmann, H.,** Grundoptionen und Perspektiven der Caritasarbeit, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 115-125
- Rahner, K.,** Grundentwurf einer theologischen Anthropologie, in: Arnold, F.X. u.a.(Hg.), Handbuch der Pastoraltheologie, Bd. II/1, Freiburg / Basel / Wien ²1971, 20-39
- Rahner, K.,** Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg / Basel / Wien 1976
- Schmidt, Ch.,** Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, B. u.a. (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München 1997, 544-568
- Schneider, J.,** Gut und Böse – Falsch und Richtig. Zur Ethik und Moral der sozialen Berufe, Frankfurt / Main 1999
- Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E.,** Methoden der empirischen Sozialforschung, München / Wien, ²1989

- Schwarz, P.,** Braucht der Deutsche Caritasverband ein Leitbild?, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 42-47
- Simon, W.,** Mystagogie, in: Lexikon für Theologie und Kirche, Freiburg / Basel / Rom / Wien ³1998, 570-571
- Ulrich, H.,** Management, in: Dylllick, Th./Probst, G., Management, Bern / Stuttgart 1984, 308-369
- Verein zur Förderung der berufsbezogenen Jugendhilfe (Hg.),** Berufspädagogische Konzeption für marktorientiert arbeitende gemeinnützige Betriebe, unveröffentlichte Ausgabe, München 1995
- Wohlfarth, A.,** Ehrenamtliches Engagement heute, Würzburg 1995
- Zerfaß, R.,** Das Proprium der Caritas als Herausforderung an die Träger, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Zeit für ein Leitbild, Freiburg / Breisgau 1994, 72-83
- Zink, K.J.,** TQM als integratives Managementkonzept. Das europäische Qualitätsmodell und seine Umsetzung, München / Wien 1995
- Zulehner, P.M.,** „Denn du kommst unserem Tun mit deiner Gnade zuvor...“. Zur Theologie der Seelsorge heute. Paul Zulehner im Gespräch mit Karl Rahner, Düsseldorf 1984

Erklärung

Hiermit versichere ich, daß ich die vorliegende Diplomarbeit ohne unzulässige Hilfe und selbständig verfaßt habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

München, den 28.11.2000

Barbara Klamt

Interviews

Interview A

Interview B

Interview C

Interview D

Interview E

Interview F

Interview G

Interview H

Interview I

Interview J