



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Effekte des handlungsorientierten Ansatzes der
Integrativen Outdoor-Aktivitäten (IOA®) auf die
Kompetenz Teamarbeit bei Jugendlichen des
Berufsvorbereitungslehrgangs „Jobfit“ “

verfasst von / submitted by

Matthias Gabriel, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (Outdoor Training and Development) (MSc)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

A 992 882

Integrative Outdoor-Aktivitäten® (MSc)

Univ. Prof. Dr. Günter Amesberger

„Man kann nicht in die Zukunft schauen, aber man kann den Grund für etwas Zukünftiges legen - denn Zukunft kann man bauen.“

Antoine de Saint-Exupéry

ERKLÄRUNG

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Matthias Gabriel, BEd Wien im Februar 2020

Danke

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich in den letzten zwei Jahren sowohl persönlich als auch mental unterstützt haben:

- Meinen Eltern, die mich finanziell unterstützt haben, mir vertrauten und mit aufmunternden und motivierenden Worten zur Seite gestanden sind.
- Meiner Direktorin, Regine Gratzl, die das Forschungsprojekt genehmigte und stets an mich glaubte.
- Dem Lehrerkollegium von „Jobfit“, die mir während des Forschungsprojekts meinen benötigten Freiraum gegeben haben.
- Den Jugendlichen, mit denen ich viele gemeinsame Stunden verbringen durfte und die unglaublich viel geleistet haben.
- Meinen Co-Trainer_innen, die sich die Zeit genommen haben und mit mir gemeinsam gearbeitet haben.
- Meiner Mentorin, Isis Frisch, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist und mich professionell unterstützt und begleitet hat.
- Günter Amesberger für die konstruktiven, wertvollen Beiträge, Korrekturen und den wertschätzenden Umgang.
- Meiner Statistikerin, Christina Weißenböck, die mir bei der statistischen Auswertung geholfen hat.
- Meiner Freundin Ella Wolkowa, die mich motivierte und mir den dafür benötigten Freiraum gelassen hat.
- Meinem besten Freund Emanuel Pröll und all meinen Freunden, die mich mit ihren motivierenden Worten und Taten zur Seite gestanden sind.
- Gregor Briem, fürs Korrekturlesen und seiner konstruktiven Kritik.
- Meinen Studienkollegen_innen, für die intensive Zeit und die dabei entstandenen Lernfelder.
- Bei allen Lehrtrainer_innen der IOA.

Abstract Deutsch

In meiner Masterarbeit werden die Effekte von handlungsorientiertem Lernen der IOA auf die Kompetenz Teamarbeit bei Jugendlichen mit Behinderung und/oder Benachteiligung eruiert.

Die Zielgruppe stammt aus dem Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“, dessen Ziel es ist, Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

In Seminaren werden Selbst- und Sozialkompetenzen trainiert, die wichtige Schlüsselqualifikationen dafür darstellen. Eine dieser Kompetenzen ist Teamarbeit.

Für dieses Forschungsprojekt wurden die Jugendlichen von ihren Mentor_innen anhand eines Fähigkeitsprofils zu Beginn und am Ende des Seminars eingeschätzt.

Zusätzlich schätzten sich die Jugendlichen ebenfalls zu Beginn und am Ende des Trainings mit dem gleichen Fähigkeitsprofil in vereinfachter Sprache selbst ein. Anhand einer Kontrollgruppe wurde die Entwicklung der Teamarbeitsfähigkeiten verglichen. Dabei stellte die hohe Diversität an Fähigkeiten und Behinderungen der Teilnehmenden eine Herausforderung dar.

Die Fremdeinschätzung der Mentor_innen sowie die Selbsteinschätzung der Jugendlichen zeigte eine signifikante Steigerung der Kompetenz Teamarbeit.

Abstract English

This master thesis evaluates the impact of action-oriented learning based on integrated outdoor activities, on the competence of teamwork in adolescents with disabilities and/or other disadvantages.

The target group comes from the vocational preparation course “Jobfit”, aiming to integrate young people with special needs in the labour market. Within seminars, mentors train self and social competences with the students as key skills for the labour market. One of these skills is teamwork.

For this research project, the adolescents’ team competency was assessed by their mentors at the beginning and end of their seminars. Additionally, at the beginning and end of the training, the young people also assessed themselves with the same skills profile in simplified language. A control group formed the basis for a comparison of results.

The broad range and diversity of abilities and disabilities of the participants posed a challenge to the study. Nevertheless, the external assessment from the mentors and the self-assessment of the adolescents, indicate a significant improvement of the competence teamwork in the target group.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Zielsetzung	1
2	Handlungsorientiertes Lernen in der Teamentwicklung	3
2.1	Die Bedeutung von Gruppen	3
2.2	Definitionen und Erscheinungsformen von Gruppen	3
2.3	Der Unterschied zwischen einer Arbeitsgruppe und einem Arbeitsteam.....	5
2.4	Definitionen von Teamarbeit	8
2.5	Grundlagen handlungsorientierter Teamentwicklung	9
3	Zielgruppe	11
3.1	BVL Schulform	11
3.2	BVL: Jobfit.....	12
3.2.1	Struktur von Jobfit	13
3.2.2	Ziel von Jobfit	13
3.2.3	Pädagogische Grundsätze von Jobfit.....	15
3.2.4	Gegenseitige Erwartungen.....	16
3.2.5	Mentor_innen-System	17
3.2.6	Studentafel Jobfit.....	18
3.2.6.1	Berufsorientierung	18
3.2.6.2	Seminare	18
3.2.6.3	Kognitiver Unterricht.....	22
3.3	Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO)	22
3.3.1	Allgemeines Bildungsziel.....	23
3.3.2	Lehrplan für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf	24
3.3.3	Zusammenfassung	24
4	Persönlichkeitsentwicklung im handlungsorientierten Ansatz der IOA	26
5	Methoden	30

5.1	Problemfeststellung und Notwendigkeit bzw. Nutzen der Studie.....	30
5.2	Teilfragestellungen.....	30
5.3	Hypothesen.....	31
5.3.1	Hypothese 1	31
5.3.1.1	Hypothese 1a-1	31
5.3.1.2	Hypothese 1a-2.....	31
5.3.1.3	Hypothese 1b-1	32
5.3.1.4	Hypothese 1b-2.....	32
5.3.2	Hypothese 2	32
5.3.2.1	Hypothese 2a	32
5.3.2.2	Hypothese 2b-1	32
5.3.2.3	Hypothese 2b-2.....	32
5.3.3	Hypothese 3	33
5.3.3.1	Hypothese 3a (deskriptiv)	33
5.3.3.2	Hypothese 3b-1	33
5.3.3.3	Hypothese 3b-2.....	33
5.3.3.4	Hypothese 3c-1	33
5.3.3.5	Hypothese 3c-2	33
5.3.4	Fragestellung 3 qualitativ	34
5.3.5	Hypothese 4	34
5.3.5.1	Hypothese 4a-1	34
5.3.5.2	Hypothese 4a-2.....	34
5.4	Forschungsvorgang	34
5.5	Teilnehmer_innen	35
5.5.1	Teilnehmer_innen der Studie	35
5.5.2	Auswahlkriterien der Teilnehmer_innen	36
5.6	Untersuchungsdesign	36

5.7	Bewertungs-/Messinstrumente	42
5.7.1	Anforderungsprofil nach MELBA	45
5.7.2	Fähigkeitsprofil nach MELBA	46
5.7.3	Fragebogen zur Fremdeinschätzung	46
5.7.4	Fragebogen zur Selbsteinschätzung	47
5.7.5	Beobachtungskriterien/Leitfaden	48
5.8	Ablauf	51
5.8.1	Trainingsprogramm Subteam A	51
5.8.1.1	Trainingsprogramm 03.10.2017	51
5.8.1.2	Trainingsprogramm 10.10.2017	53
5.8.1.3	Trainingsprogramm 17.10.2017	59
5.8.1.4	Trainingsprogramm 24.10.2017	63
5.8.2	Trainingsprogramm Subteam B	67
5.8.2.1	Trainingsprogramm 05.10.2017	67
5.8.2.2	Trainingsprogramm 12.10.2017	72
5.8.2.3	Trainingsprogramm 19.10.2017	77
5.9	Auswertung der Daten	80
6	Ergebnisse	82
6.1	Hypothese 1	82
6.1.1	Hypothese 1a-1 und 1a-2	82
6.1.2	Hypothese 1b-1 und 1b-2	86
6.2	Hypothese 2	88
6.2.1	Hypothese 2a	88
6.2.2	Hypothese 2b-1	91
6.2.3	Hypothese 2b-2	93
6.3	Hypothese 3	95
6.3.1	Hypothese 3b-1 und 3b-2	96

6.3.2	Hypothese 3c-1 und 3c-2	99
6.4	Fragestellung 3 qualitativ	101
6.5	Hypothese 4	102
7	Diskussion	106
7.1	Hypothesen	106
7.1.1	Hypothese 1	106
7.1.2	Hypothese 2	108
7.1.3	Hypothese 3	109
7.1.4	Hypothese 3 qualitativ	109
7.1.5	Hypothese 4	110
7.2	Studiendesign und Auswertungsmethodik	112
8	Zusammenfassung und Ausblick	113
9	Anhang	116
9.1	Hypothese 1	116
9.2	Hypothese 2	119
9.3	Hypothese 3	131
9.4	Hypothese 4	135
10	Literaturverzeichnis	137
11	Abbildungsverzeichnis	141
12	Tabellenverzeichnis	142

1 Einleitung und Zielsetzung

In meiner Tätigkeit als Sonderschulpädagoge im Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik Holzhausergasse 1020 Wien (ZIS) gestalte ich gemeinsam mit Kolleg_innen Seminare zur Berufsvorbereitung für Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“ werden in Form von Seminaren Selbst- und Sozialkompetenzen trainiert, die wichtige Schlüsselqualifikationen für den Arbeitsmarkt darstellen.

„Ein zentraler Pluspunkt des Gruppenunterrichts ist ferner, dass er den Erwerb von Teamkompetenz ermöglicht, auf den die Wirtschaft seit Ende der achtziger Jahre so zentral setzt. Die Fähigkeit und Bereitschaft, im Team zu arbeiten und die immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben kooperativ zu bewältigen, ist eine der bedeutsamsten „Schlüsselqualifikationen“ der Gegenwart und der Zukunft [...]“

Nicht Eigenbrötler sind gefragt, auch nicht einsame Tüftler sind in der Regel gefragt“, so die Erklärung der Industrie- und Handelskammer in Nordrhein Westfalen, „sondern auf Kooperation, auf den Austausch von Informationen, Erfahrungen, Verbesserungsvorschlägen ausgerichtete Mitarbeiter.“
(Klippert, 2005, S. 40-41)

Da die Kompetenz Teamarbeit gleich mehrere Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Verantwortung, Kritikfähigkeit abdeckt, war dies ein Grund, dazu ein Seminar anzubieten. Hinzu kommt auch, dass zu Schuljahresbeginn neue Jugendliche mit dem Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“ beginnen. Die Gruppenkonstellationen sind heterogen und dies bekräftigte mich noch zusätzlich, ein Seminar mit der Kernkompetenz Teamarbeit zu gestalten. Dazu entwickelte ich ein Trainingsprogramm nach dem handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdooraktivitäten und untersuchte die Effekte auf die Kompetenz Teamarbeit.

Dazu wurden zwei Gruppen von Jugendlichen untersucht: Mit einer Gruppe wurde das Training zur Teamarbeit durchgeführt (Versuchsgruppe), die andere Gruppe absolvierte ein Training zu einer anderen Kompetenz.

Die Evaluation der Effekte erfolgte mit Hilfe mehrerer Messinstrumente: Die Lehrpersonen¹ füllten zu Beginn und Ende des Seminars für die Jugendliche_n beider Gruppen ein Einschätzungsprofil zur Teamarbeit aus. Am Ende des Seminars wurden die Lehrpersonen zusätzlich noch dazu befragt, inwiefern die Jugendlichen einen

¹ In dieser Arbeit in weiterer Folge als „Mentor_innen“ bezeichnet

Transfer des Gelernten auf den Schulalltag vollzogen hatten. Ebenso schätzten sich alle Jugendlichen zu Beginn und Ende des Seminars selbst ein. Das Einschätzungsprofil ist mit demjenigen, das die Lehrpersonen (Mentor_innen) zur Einschätzung der Jugendlichen verwendeten, vergleichbar. Außerdem schätzten die vier männlichen teilnehmenden Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit demselben Einschätzungsprofil, das auch die Lehrpersonen (Mentor_innen) verwendeten, am Ende jedes Trainingstages ein. Zusätzlich schätzten die Trainer am Ende jedes Trainingstages die Jugendlichen der Versuchsgruppe mittels vorgegebener Beobachtungskriterien zum Auftreten bestimmter Fähigkeiten ein. Zur Gewährleistung der Konsistenz der Beobachtungen wurde jedoch nur die Einschätzungen eines Trainers in die Analyse einbezogen.

Die Analyse aller Einschätzungen und Beobachtungen erfolgte einerseits deskriptiv, andererseits wurde überprüft, ob es signifikante Unterschiede zwischen dem Zeitpunkt vor und nach den Trainings bzw. zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Kompetenz Teamarbeit gab (Selbst- und Fremdeinschätzung). Darüber hinaus wurde analysiert, ob sich die Einschätzungen der Lehrpersonen (Mentor_innen) und des Trainers unterschieden.

Ziel dieser Arbeit ist es also, nicht nur die Effekte des Trainings nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA auf die Kompetenz Teamarbeit bei Jugendlichen des Berufsvorbereitungslehrgangs „Jobfit“ zu analysieren, sondern auch die Objektivität der Bewertungen der verschiedenen Beteiligten.

2 Handlungsorientiertes Lernen in der Teamentwicklung

In diesem Kapitel wird kurz auf die Geschichte und die Bedeutung von Gruppen eingegangen. Des Weiteren wird der Unterschied zwischen einer Gruppe und einem Team geklärt. Daraus resultierend wird auf die Teamarbeit und folglich auf die Teamentwicklung im handlungsorientierten Lernen eingegangen und näher beleuchtet.

2.1 Die Bedeutung von Gruppen

Bereits Aristoteles definierte den Menschen als ein soziales Wesen, das auf die Bildung von Gesellschaften angewiesen ist. Das Individuum ist Teil eines sozialen Systems, das in soziale Gruppenprozesse eingebunden ist, und kann aus unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Geschichtlich gesehen konnte der Neandertaler im eiszeitlichen Europa nur deshalb so lange überleben, weil er sich zu organisierten Gruppen zusammengeschlossen hatte. Innerhalb dieser Gruppe gab es verschiedene Aufgaben, die geteilt wurden, etwa wie das Beaufsichtigen von Kindern, das sich kümmern um Kranke, das Bewachen des Feuers, das Sammeln, Jagen usw. Dies war grundlegend für sein Jahrtausende langes Bestehen. Der Untergang des Neandertalers und der Durchbruch des Cro-Magnon Menschen (zirka um 30.000 v. Chr.) basiert unter anderem auch auf Gruppenprozessen.

Der Cro-Magnon Mensch war noch spezieller in der Disposition hinsichtlich der Arbeitsteilung. Beispielsweise betrieb er Handel über weite Strecken, um zu kostbareren Materialien für die Waffen- und Kleiderherstellung zu gelangen. Aufgrund dieser Tatsache sicherte sich die Menschheit in ihrem Fortbestehen insofern ab, indem sie auf Arbeitsteilung, Teamarbeit und kooperativen Austausch setzte. Dies war Voraussetzung für deren Fortbestand und die menschliche Weiterentwicklung. (vgl. Dick & West, 2013 S. 1 Kriz & Nöbauer, 2008 S. 18)

Anhand dieses geschichtlichen Aufrisses lässt sich feststellen, dass das Arbeiten im Team eine wichtige Funktion in der Evolution des Menschen darstellte. Im Folgenden werden die Begriffe Gruppe und Team näher betrachtet.

2.2 Definitionen und Erscheinungsformen von Gruppen

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff Gruppe für Ansammlungen von

Menschen herangezogen, die mindestens ein gemeinsames Merkmal aufweisen.

Beispielsweise die Gruppe der Angestellten, die der Arbeiter, eine Reisegruppe, aber auch Menschen, die sich formieren und um einen Straßenkünstler stellen. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 18)

„Nach einer systemischen Sichtweise entwickeln sich Schulklassen, Arbeitslose, die Mitarbeiter einer Abteilung oder die Wartenden erst dann zu Gruppen, wenn über eine gewisse Dauer Interaktionen zwischen den Personen stattfinden. Diese Unmittelbarkeit an jegliche Form der Beziehungen, die direkten Interaktionen können als Mindestanforderung an jegliche Form von Gruppe im hier gemeinten Sinne betrachtet werden.“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 18 zitiert nach Girgensohn-Machand 1994; Wiswede 1992)

Speziell bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist das Miteinander in Interaktion Treten von großer Bedeutung. Dadurch wird die Anerkennung untereinander und die Beziehung zueinander gefördert, wozu sich am besten Kleingruppen eignen.

Eine Kleingruppe definiert sich durch folgende Merkmale:

„a) miteinander interagieren (direkte Kommunikation von Angesicht zu Angesicht und/oder gemeinsames Handeln ist möglich),

b) voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen (die Abhängigkeit kann verschiedene Grade annehmen, zentral ist es aber, dass Veränderungen an einer Stelle auch alle anderen Beteiligten in irgendeiner Weise betreffen),

c) von den Gruppenmitgliedern und auch Außenstehende als Gruppe wahrgenommen werden, wodurch in der Gruppe ein Wir-Gefühl entsteht (ein Aspekt aus konstruktivistischen Position, in die Existenz einer Gruppe davon abhängt, ob sich die Gruppe selbst als Gruppe definiert),

d) gemeinsame Normen und Rollen ausbilden (um ihre Gruppenprozesse zu ordnen und zu strukturieren und den aufeinander bezogenes arbeitsteiliges Handeln zu ermöglichen),

e) gemeinsam gegenseitig Bedürfnisse befriedigen (z.B. das Bedürfnis nach Sicherheit, Anerkennung, es findet also ein für alle Beteiligten nutzenbringender Austausch von Geben und Nehmen statt und

f) gemeinsam definierte Ziele anstreben (dies ist u.a. dies ist wiederum mit den Bedürfnissen verbunden; nur durch Kooperation können komplexe Ziele verwirklicht werden, die ein einzelnes Individuum nicht erreichen könnte).“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 19)

Grundsätzlich kann man aber zwischen zwei Gruppentypen unterscheiden; dazu schreibt Albrecht Boeckh:

„Primärgruppen vs. Sekundärgruppen: Familien sind Primärgruppen. Sie befriedigen primäre Bedürfnisse. Die Zugehörigkeit ist existenziell. Ein Wechsel ist im Laufe der Lebensabschnitte

organisch. Eine abrupte Auflösung solcher Primärgruppen stürzt die Beteiligten immer in existenzielle Krisen. Freizeit oder Arbeitsgruppen sind sekundäre Gruppen. Die von ihnen befriedigten Bedürfnisse sind nicht so existenziell. Trotzdem kann eine solche Gruppe zum Familienersatz werden und dann die Qualität einer Primärgruppe besitzen. [...]“ (Boeckh, 2017, S. 68-69)

Kriz & Nöbauer unterteilen die Gruppen in:

„Häufig wird grob zwischen formellen und informellen Gruppen, die durch die Organisationsstruktur vorgegeben sind, und informellen Gruppen unterschieden. Letztere sind nicht von außen (z.B. vom Arbeitgeber) festgelegt, sondern entstehen spontan und freiwillig (z.B. aufgrund von Freundschaften) in einer Organisation [...]“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 19 zitiert nach Robbins 1996)

Nach diesem groben Überblick über Gruppen, soll nun der Unterschied von einer Arbeitsgruppe und einem Arbeitsteam näher betrachtet und erläutert werden.

2.3 Der Unterschied zwischen einer Arbeitsgruppe und einem Arbeitsteam

In der Literatur werden die Begriffe Arbeitsgruppe und Arbeitsteam oft synonym verwendet, da keine klare Abgrenzung zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten existiert. Trotzdem können bestimmte Faktoren genannt werden, die eine Differenzierung ermöglichen. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 25)

Dazu schreiben Kriz & Nöbauer, zitiert nach Buchinger:

„Als Gruppe bezeichne ich den personenbezogenen Sozialkörper mit seiner spezifischen, in der Gruppendynamik und Kleingruppenforschung gut erfassten Eigendynamik. Als Team bezeichne ich den um ein Tätigkeitsziel herum gebildeten Sozialkörper Gruppe. (Also nicht jede Gruppe ist ein Team, aber jedes Team ist eine Gruppe.“ (Buchinger, 1999, S. 9)

Ziel von Arbeitsgruppen:

Arbeitsgruppen werden gebildet, damit diese relevanten Informationen untereinander austauschen. Arbeitsgruppen erfüllen den Zweck, dass die Teilnehmer miteinander in Kontakt treten, Wissen generieren und sich aneignen. Arbeitsgruppen verfolgen eher globale Ziele und treffen aufgrund von Informationen Entscheidungen. Diese dienen dazu, dass die Mitarbeiter in ihrem Aufgabenbereich wirkungsvoller, im Sinne von enger und besser, miteinander arbeiten können. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 25)

Ziel von Arbeitsteams:

Die Basis von Arbeitsteams ist der Austausch von Informationen. Dabei treten die einzelnen Mitarbeiter des Teams kommunikativ und kooperativ in Kontakt, handeln

und arbeiten gemeinsam und verfolgen dasselbe Ziel. Gemeinsam wird nach Alternativen gesucht, damit in einem Arbeitsbereich effektiver zusammengearbeitet werden kann, mit dem Ziel, eine Dienstleistung oder Erzeugnis gemeinsam herzustellen. Dafür werden die Aufgaben und Ziele je nach Funktion verteilt. Die Übersetzung aus dem altenglischen für Team bedeutet: „Tiergespann“. Ausgehend von dieser Übersetzung werden Einzelne zu einer homogenen Gruppe zusammengespannt, welche einen speziellen Zweck erfüllen. Arbeitsgruppen verfolgen daher eher allgemeine Ziele, Arbeitsteams dagegen ganz konkrete.

Synergieeffekte von Arbeitsgruppen:

Im übertragenen Sinne ist ein Team mehr als die Summe seiner Teile. Diese Aussage bezieht sich auf die erbrachten Leistungen eines Teams und die damit verbundenen Synergieeffekte. Wohingegen in der Arbeitsgruppe beispielsweise bei höherer Arbeitsleistung größere Arbeitszufriedenheit eintreten kann.

Synergieeffekte von Arbeitsteams:

In echten Arbeitsteams werden die Gefahren von gruppendynamischen Prozessen rechtzeitig erkannt und entsprechende Schritte gesetzt, um diesen entgegen zu steuern. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 26)

Durch bewusste teamkompetente Entscheidungen und den entsprechenden Handlungen werden gewisse Effekte erzielt, die eine Zusammenarbeit sicherstellen sollen.

Allerdings sind die gesetzten Maßnahmen nicht immer sofort wirksam, da Synergieeffekte nicht von vornherein bestehen, sondern erst im Nachhinein beurteilt werden können. Aufgrund dessen können die gesetzten Maßnahmen durchaus problematisch sein, wenn die erwarteten Wirkungen ausbleiben. In diesem Zusammenhang macht es Sinn zwischen den einzelnen Teamarten mit ungleicher Arbeitsqualität zu differenzieren. Begonnen von der Arbeitsgruppe, dem potentiellen Team über das echte Team bis hin zum Hochleistungsteam. (Kriz & Nöbauer, 2008)

Fähigkeiten der Team- und Gruppenmitglieder bei Arbeitsgruppen:

In der Arbeitsgruppe sind die Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter und deren Wissen nicht zwingend notwendig koordiniert. Die Perspektivenvielfalt sowie die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Disziplinen sind bei der Arbeitsgruppe zweitrangig. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 26)

Fähigkeiten der Team- und Gruppenmitglieder bei Arbeitsteams:

In Arbeitsteams ist es unentbehrlich, dass die Kompetenzen und das entsprechende Fachwissen aufeinander abgestimmt sind. Nur so können die Mitglieder gemeinsam und effektiv ein Arbeitsziel erreichen. Teamarbeit in Arbeitsteams verlangt Interdisziplinarität, Kompetenzen- und Perspektivenvielfalt. Um überhaupt ein Team bilden zu können, sind dies wichtige Voraussetzungen, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 26)

Verantwortung von Arbeitsgruppen:

Bei Arbeitsgruppen existieren klare Macht- und Hierarchiestrukturen. Die Führungsaufgaben sind eindeutig und werden nicht geteilt. Aufgrund dessen ist auch die individuelle Verantwortung der Arbeitsergebnisse eher, wenn nicht ausschließlich personenbezogen. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 26)

Verantwortung von Arbeitsteams:

In Arbeitsteams werden die Verantwortlichkeiten geteilt. Entscheidungen werden kollegial gelöst und partizipativ getroffen. Es wird also nicht zwischen den Entscheidungsträgern und den Mitarbeitern unterschieden. Sowohl Führungsrollen werden gewechselt, als auch Führungsaufgaben geteilt. Die einzelnen Mitglieder eines Teams können bei Fehlern und Arbeitsergebnissen zwar individuell zur Rechenschaft gezogen werden, allerdings liegt der Fokus auf einer gemeinschaftlichen Verpflichtung aller Mitarbeiter. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 27)

Selbstorganisation von Arbeitsgruppen:

Die Autonomie, und damit verbunden die Kompetenz Entscheidungen treffen zu können, ist bei Arbeitsgruppen stark reduziert. Das autonome Handeln dieser Gruppe ist nicht wirklich gegeben. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 27).

Selbstorganisation von Arbeitsteams:

Arbeitsteams können flexibel agieren, da sie autonome Entscheidungen über die Teamstruktur, Methoden zur Erreichung von Zielen und den Arbeitsstil treffen können. Arbeitsteams lösen Probleme eigenständig, reflektieren, kontrollieren und koordinieren ihre Arbeitsprozesse selbststeuernd. Daher sind Arbeitsteams mit einer entsprechenden Entscheidungskompetenz ausgestattet, um Arbeitsprozesse so effizient wie möglich auszuführen. (Kriz & Nöbauer, 2008 S. 27)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Arbeitsgruppen in folgende Kriterien von Arbeitsteams unterscheiden:

Ziele, Synergieeffekte, Fähigkeiten, Verantwortlichkeiten und Selbstorganisation.

Dazu schreiben Katzenbach und Smith (1993):

„Ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele, und einen gemeinsamen Arbeitseinsatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen.“ (zitiert nach Katzenbach und Smith 1993, S. 70)

Im nächsten Kapitel werden verschiedene Definitionen von Teamarbeit miteinander verglichen und dabei eruiert, inwiefern bzw. ob überhaupt sich diese unterscheiden.

2.4 Definitionen von Teamarbeit

Dazu schreiben Kriz & Nöbauer:

[...]“Teamarbeit vollzieht sich sinnvollerweise auf der Basis von entsprechenden Rahmenbedingungen die eine vermehrte Flexibilität, Selbststeuerung, Autonomie und Eigenverantwortung erlauben. Das Team hat die Planung, Durchführung von Entscheidungen und Handlungen, Verantwortung und Kontrolle weitgehend in eigener Hand und ist somit in der Lage, selbstorganisiert Handlungsmuster für die Erfüllung der spezifischen Gruppenaufgaben zu entwickeln und zu verändern. [...]“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 24).

Gabriele B. & Klaus B. definieren Teamarbeit folgendermaßen:

„Teamarbeit wird oftmals beschrieben, als die optimale Gestaltung arbeitsteiliger Strukturen unter Nutzung der speziellen Fähigkeiten der Teammitglieder, insbesondere bei der Bewältigung komplexer Aufgaben. Hier steht die abgestimmte Arbeitsteilung im Vordergrund.“ (Gabriele B. & Klaus B., 2007, S. 9)

Die Abkürzung MELBA steht für psychologische Merkmalprofile leistungsgewandelter Behinderter in Arbeit. Auf MELBA wird im Kapitel 5.7. noch näher eingegangen. MELBA beschreiben die Teamarbeit als:

„Die Fähigkeit zur Teamarbeit besteht darin, in unmittelbarer Abhängigkeit von Kollegen, Mitarbeitern und Vorgesetzten bei gegenseitiger Akzeptanz der persönlichen Eigenschaften und Qualifikationen gemeinsam einen Arbeitsauftrag erfüllen zu können.“ (Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006, S. 18)

Wenn man diese drei Definitionen der Teamarbeit miteinander vergleicht, so lassen sich Ähnlichkeiten finden. Die gegenseitige Abhängigkeit, die gemeinsam getragene

Verantwortung und die persönlichen Fähigkeiten jedes Einzelnen sind bei allen drei Definitionen enthalten. Auch das gemeinsame Ziel bei der Ausführung von Arbeitsaufträgen, wird bei allen drei Definitionen hervorgehoben.

Im nächsten Kapitel soll nun auf das handlungsorientierte Lernen eingegangen werden, wobei hier speziell die Grundlagen der handlungsorientierten Teamentwicklung von Bedeutung sind.

2.5 Grundlagen handlungsorientierter Teamentwicklung

Voraussetzung, um ein Team in seiner Entwicklung zu unterstützen, ist, dass das Team diagnostiziert wird. Die Diagnose eines Teams basiert auf Beobachtungen, welche auf verschiedenen Ebenen gemacht werden. Die Beobachtungen dienen einerseits für die Bildung von Hypothesen, andererseits für die Formulierung von Zielen. Daraus resultierend werden Interventionen geplant und schlussendlich durchgeführt.

Die ständige Kontrolle und Angleichung der sachlichen Bereiche ist in der Teamentwicklung wichtig. Wesentlich bedeutungsvoller für eine Teamentwicklung sind jedoch die Bereiche der Beziehungen, der geführten Interaktionen und der Ziele eines Teams. Die Tiefenstrukturen eines Teams, dazu zählen Werte und Normen, beispielsweise eines Unternehmens oder einer Institution, welche genauso ihre Wirkung entfalten, sollten jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

Für Berater_innen, die ein Team in ihrem Entwicklungsprozess begleiten, sind die Tiefenstrukturen hingegen äußerst bedeutsam. Dies betrifft vor allem die Planung von Interventionen und von festgelegten Zielvereinbarungen.

Gruppendynamische Modelle erfüllen einen nützlichen Beitrag bei der Schilderung und Regelung von Entwicklungsprozessen eines Teams. Sie haben den Vorteil, dass die vielschichtigen Wirklichkeiten von Gruppen auf einfache Gesichtspunkte verringert werden können. Hinzu kommt auch, dass grundlegende Annahmen, aufgrund der Perspektivenvielfalt, nicht mehr existent sind.

Grundsätzlich werden beim handlungsorientierten Lernen im Zuge einer Beauftragung geeignete Angebote gemacht, welche die Teams unterstützen: (Pfungstner & Schörghuber 2016b, S. 7-8)

- „... in ihrer Selbstbeschreibung (das Team kommuniziert über ihre eigenen Kommunikationen zu bestimmten Bereichen). Bunt zusammengewürfelt werden einmal aufgezählt:

Ziele	Führungs- und Folgens-Kultur
Effektivität	Umgang mit Vorgesetzten Stellen
Entscheidungsstrukturen	Teamkultur
formale und informelle Regelungen	Selbstreflexion
Rollen	Vereinbarungskultur
Ergebnisorientierung	Konfliktaustragung
Umgang mit Umwelteinflüssen	Machtverhältnisse
Umgang mit Aufträgen	...
Qualitätsanspruch	

- Von der Selbstbeschreibung ausgehend sind Perspektiven des Teams auf die eigene Arbeit zu entwickeln, auch in anderen Kontexten als in der jeweiligen Aufgabenstellung.
 - Was der Selbstbeschreibung im Rahmen handlungsorientierter Teamentwicklungs-Maßnahmen 'zugeführt' werden soll, das ist – neben der Tatsache, dass dies ohnehin von der Gruppe ausgehen muss - abhängig von der jeweiligen Gruppensituation. Und dazu sind wiederum Gruppenmodelle sehr brauchbar.
- ...in der Einführung von Mehrperspektivität (beispielsweise zur Verminderung von Group-think-Phänomenen) (vgl. Mayrhofer, Strunk, Meyer 2002, S. 346)
 - ... in der Beschreibung der eigenen Entwicklungs-Prozesse und Lern-Kompetenzen.

Handlungsorientierte Aufgabenstellungen sind so auszuwählen, dass die Auseinandersetzung der Gruppe mit der Aufgabe die Entwicklungs-Prozesse im Team, im Hinblick auf die vereinbarten Entwicklungs-Ziele unterstützt.“ (Pfungstner & Schörghuber 2016b, S. 8)

Dazu schreiben Stumpf & Thomas:

„Outdoor Training ist eine aktive, erfahrungsorientierte Methode, welche die Phasen eines Teamentwicklungsprozesses transparent und konkret erlebbar macht. Die Nutzung realer bzw. wahrgenommener Konsequenzen individueller Kommunikations- und Handlungsmuster ermöglichen das Erkennen und die Veränderung dysfunktionaler Routinen ebenso wie das Erlernen neuer zielführender Verhaltensweisen. Die Hervorhebung isomorpher Verknüpfungen unterstützt den Transfer zwischen Trainingserfahrung und betrieblicher Realität.“ (Stumpf & Thomas, 2003, S. 629)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch handlungsorientierte Teamentwicklung, aufgrund von konkret erfahrenen Handlungen, unter Umständen stark profitieren sollten. Diese Annahme soll im Folgendem empirisch überprüft werden.

3 Zielgruppe

3.1 BVL Schulform

„Der Berufsvorbereitungslehrgang (BVL) ist eine Variante der längeren und intensiveren Berufsvorbereitung, vor allem für Schülerinnen und Schüler aus Integrationsklassen, die nach dem Lehrplan der Sonderschule für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet/beurteilt wurden. Wird derzeit an 4 Standorten Allgemeiner Sonderschulen angeboten.“

Informationsblatt für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2018/03/infoblatt_bvl_bvj.pdf

Stand: 10.03.2018)

Der Eintritt zu den Berufsvorbereitungslehrgängen wird durch die NMS (Neue Mittelschule) zentral erhoben oder durch direktes Zuteilen der Schüler_innen von den Allgemeinen Sonderschulen. Die vier Standorte der Allgemeinen Sonderschulen bieten einen Berufsvorbereitungslehrgang an, der, je nach Bedarf, in einzelne Gruppen unterteilt ist. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von berufsrelevanten Arbeitshaltungen, die die Berufsorientierung abdeckt. Ein weiterer Schwerpunkt ist das Training von sozialen Fähigkeiten und die Vermittlung von Kulturtechniken. Die Kulturtechniken werden über kognitive Inhalte lebensnah angeboten.

Informationsblatt für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2018/03/infoblatt_bvl_bvj.pdf

Stand: 10.03.2018)

Beschreibung

„[...] Im Berufsvorbereitungslehrgang haben Jugendliche die Möglichkeit, an ihrem Einstieg in die Berufswelt vertieft zu arbeiten. Hauptanliegen der Berufsvorbereitungslehrgänge sind Berufsorientierung und die Erarbeitung von Zukunftsperspektiven sowie das Training von beruflich und lebenspraktischen relevanten Fähigkeiten.“

Informationsblatt für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2018/03/infoblatt_bvl_bvj.pdf

Stand: 10.03.2018)

Das Ziel eines Berufsvorbereitungslehrgangs ist, die Jugendlichen auf die Berufswelt vorzubereiten. Einerseits durch schulischen Unterricht, andererseits über Praktika in diversen Betrieben. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit an unterschiedlichen

Arbeitsprojekten teilzunehmen. Für maximal zwei Jahre können die Berufsvorbereitungslehrgänge besucht werden. Allerdings kann in Einzelfällen die Schulbehörde und der Schulerhalter Jugendlichen auch noch ein 11. Schuljahr genehmigen. Die Kontaktaufnahme zu den einzelnen Berufsvorbereitungslehrgängen erfolgt über deren Direktionen.

Der Berufsvorbereitungslehrgang wird in Wien derzeit an vier Standorten angeboten:
Informationsblatt für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

(http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2018/03/infoblatt_bvl_bvj.pdf

Stand: 11.03.2018)

- 1020 Wien, Holzhausergasse 5-7 (derzeit Expositur Schwarzingergasse 4)
- 1120 Wien, Rosasgasse 8
- 1160 Wien, Schinagelgasse 3-5
- 1200 Wien, Treustrasse 9

Diese vier (BVL) Standorte arbeiten mit jeweils unterschiedlichen Konzepten, mit dem Ziel ,die Jugendlichen für das Berufsleben vorzubereiten.

Im nächsten Kapitel, soll nun näher auf das Konzept vom Berufsvorbereitungslehrgang „JOBFIT“ eingegangen werden. Dabei wird „JOBFIT“ vorgestellt, konkret beschrieben und das dahinterstehende Konzept erläutert.

3.2 BVL: Jobfit

Jobfit ist ein Berufsvorbereitungslehrgang, der im Zentrum für Inklusiv und Sonderpädagogik in der Holzhausergasse angesiedelt ist. Jobfit betreut Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf², die ihre Pflichtschulzeit bereits absolviert haben. Jobfit geht davon aus, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor eine Randgruppe sind, die am Arbeitsmarkt Nachteile erfahren. Einerseits bietet Jobfit den Jugendlichen die Möglichkeit und die notwendige Zeit Tätigkeiten auszuprobieren, andererseits an ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten zu arbeiten.

Der Lehrgang zielt darauf ab den Jugendlichen ein selbstbestimmtes Leben, sowohl

² In Österreich ist Pflichtschulzeit bis zum neunten Schuljahr, allerdings haben Jugendliche mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit, ab dem neunten Schuljahr Berufsvorbereitungslehrgang Jobfit zu besuchen.

beruflich als auch bei der Bewältigung des Alltags, zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein passender Beruf, verbunden mit einer adäquaten Bezahlung, unumgänglich.

Jobfit orientiert sich an den Arbeitsanforderungen des „Ersten Arbeitsmarkts“.

„Erster Arbeitsmarkt: Bezeichnung für den ‚normalen‘ Arbeitsmarkt, auf dem Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse bestehen, die im Unterschied zum zweiten Arbeitsmarkt (siehe dort) ohne Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zustande gekommen sind.“

Bundeszentrale für politische Bildung.

(<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19238/erster-arbeitsmarkt> Stand: 23.11.2018)

Somit bilden die Arbeitsanforderungen des „Ersten Arbeitsmarkts“ die Grundlage für das Training von berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen. Dafür wurde für „Jobfit“ ein Kompetenzenmodell entwickelt, das sich am psychologischen Merkmalprofil zur Eingliederung Behinderter in Arbeit, kurz MELBA, orientiert. Dieses wird im Kapitel 5.7. näher beschrieben.

Im Folgenden wird ein Einblick in „Jobfit“ und das verwendete Kompetenzenmodell gegeben.

3.2.1 Struktur von Jobfit

Der Berufsvorbereitungslehrgang Jobfit wird derzeit von 62 Jugendlichen besucht (Stand Direktion 2017/18), die eine Einfach- bzw. Mehrfachbehinderung haben. Hinzu kommt, dass sie die allgemeine Schulpflicht, die mit dem 9. Schuljahr endet, bereits erfüllt haben. Die Jugendlichen entscheiden sich freiwillig für weitere Schuljahre, allerdings ist dies, auf Anordnung des Wiener Stadtschulrates, nur bis zu maximal zwei Jahren möglich.

3.2.2 Ziel von Jobfit

Nachdem Jobfit auf Freiwilligkeit basiert, ist ein Ausstieg jederzeit möglich, da der Beruf bzw. die berufliche Integration vordergründig sind. Grundlegend fungiert der Berufsvorbereitungslehrgang Jobfit als Brückenbauer zwischen Schule und Berufsleben, wobei hier die Jugendlichen aktiv die Chance haben, dies mitzuerleben und mitzugestalten. Aufgrund dieser Tatsache liegt der Schwerpunkt des Berufsvorbereitungslehrgangs Jobfit auf der Vermittlung von berufsrelevanten und

lebenspraktischen Selbst- und Sozialkompetenzen, die in jeglicher Art von Arbeit und Beschäftigung vorzufinden sind. Die Selbst-Sozialkompetenzen Kontaktfähigkeit, Teamarbeit, Kritisierbarkeit, Sorgfalt, Konzentration, Arbeitsplanung, Ausdauer, Verantwortung, Selbstständigkeit, und Misserfolgstoleranz übernehmen eine Schlüsselposition. Sie dienen als Grundlage für den Jobfit Alltag, werden gezielt in Seminaren trainiert und wurden aus dem psychologischen Merkmalprofilen leistungsgewandelter Behinderter in Arbeit entnommen und entsprechend adaptiert.

Ausdauer, Kontaktfähigkeit & Co. Online

(< <http://www.imst.ac.at>> Stand; 1.10.2018 S. 4)

„Das Verfahren MELBA nutzt 29 Merkmale zur Beschreibung einer Tätigkeit bzw. zur Beschreibung von Arbeitsfähigkeiten. Tabelle 1 zeigt diese Merkmale in einer Übersicht, untergliedert nach verschiedenen Kategorien. Bei allen 29 Merkmalen handelt es sich um Schlüsselqualifikationen, die eine hinreichende und umfassende Beschreibung der tätigkeitsrelevanten psychischen Fähigkeiten einer Person sowie der behinderungsrelevanten psychischen Anforderungen einer Tätigkeit erlauben.“ (Kleffmann, Weinmann, Föhres, Müller, Palm & Völkel, 1997, S. 9)

Tabelle 1: Übersicht über den Merkmalkomplex des Verfahrens MELBA (aus Kleffmann, Weinmann, Föhres, Müller, Palm & Völkel, 1997, S. 10)

Kognitive Merkmale	Soziale Merkmale	Merkmale zur Art der Arbeitsausführung	Psychomotorische Merkmale	Kulturtechniken/ Kommunikation
Arbeitsplanung	Durchsetzung	Ausdauer	Antrieb	Lesen
Auffassung	Führungsfähigkeit	Mißerfolgstoleranz	Feinmotorik	Rechnen
Aufmerksamkeit	Kontaktfähigkeit	Kritische Kontrolle	Reaktionsgeschwindigkeit	Schreiben
Konzentration	Kritikfähigkeit	Ordnungsbereitschaft		Sprechen
Lernen/Merken	Kritisierbarkeit	Pünktlichkeit		
Problemlösen	Teamarbeit	Selbstständigkeit		
Umstellung		Sorgfalt		
Vorstellung		Verantwortung		

Als Jobfit gegründet wurde, kam es zu einer intensiven Vertiefung mit dem Konzept MELBA. Allerdings wurden von den insgesamt 29 Merkmalen, welche als Schlüsselqualifikationen beschrieben sind, lediglich die zehn für den Standort relevantesten Selbst- und Sozialkompetenzen übernommen.

Die ausgewählten zehn Kompetenzen sind:

- Antrieb

- Ausdauer
- Kontaktfähigkeit
- Konzentration
- Kritisierbarkeit
- Misserfolgstoleranz
- Selbstständigkeit
- Sorgfalt
- Teamarbeit
- Verantwortung

Diese zehn Kompetenzen fungieren bis heute als Basis für das bestehende Seminarsystem und sind an die Zielgruppe Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf angepasst.

Ausdauer, Kontaktfähigkeit & Co. Online

(< <http://www.imst.ac.at>> Stand; 1.10.2018 S. 5)

3.2.3 Pädagogische Grundsätze von Jobfit

Ausschlaggebend für eine gute Kooperation zwischen Lehrpersonen (Mentor_innen)³ und den Jugendlichen ist ein respektvoller, vertrauensvoller, dem Alter entsprechender und wertschätzender Umgang. Dies ist grundlegend für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und Beziehungsarbeit.

„Kompetenzerwerb hat Selbstzweck, d.h., das Subjekt ist hier nicht nur Träger von Qualifikationen. Kompetenzerwerb ist der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet. Die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schulzeit ist von elementarer individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. Mittels Stärkung der Persönlichkeit wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Schüler_innen und Schüler in späteren beruflichen und privaten Handlungsfeldern sicher und verantwortungsvoll agieren.“ (Bohl, 2009, S. 24)

Besonders die Beziehungsarbeit und die damit verbundene Zusammenarbeit zwischen Mentor_innen und Jugendlichen steht dabei im Mittelpunkt.

„Mit der fortschreitenden Ablösung, von den Eltern verstärkt sich die Suche nach neuen Bindungen unter Gleichaltrigen. Diese können einerseits im Rahmen einer Gruppe gefunden werden, wobei nun

³ Bei Jobfit hat jeder/e Jugendliche einen Mentor, der für ihn/sie verantwortlich ist. Die Mentoren haben sowohl die Aufgabe sich um persönliche Belange (z.B. Beziehungsarbeit, kritischer Freund_in, ...), als auch um berufliche Karrierepläne in Absprache mit dem Jugendlichen zu kümmern.

die Gruppen nicht mehr nach Geschlechtern getrennt sind. Andererseits sucht der Jugendliche eine persönliche Bindung, jemandem dem er vertrauen kann, mit dem er seine Interessen, Vorlieben, aber auch Probleme teilen kann.“ (Illichmann, 2000, S. 169)

So fühlen sich die Jugendlichen persönlich betroffen, damit sie ihre eigenen Stärken und Schwächen und vor allem ihre eigene Behinderung wahrnehmen können.

„Selbstkompetenz entwickeln: Die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen, sich bewusst und aktiv weiterzuentwickeln, die eigene Gesundheit schützen und mit Belastungen professionell umzugehen sind wesentliche Aspekte einer Selbstkompetenz.“ (Bohl, 2009, S. 25)

Ebenso ein pädagogischer Grundsatz ist, dass die Jugendlichen lernen sich in schwankenden bzw. immer wieder neu durchmischten Lern- und Arbeitsteams zurechtzufinden. Dabei liegt der Fokus auf der Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Diese werden in Form von Seminaren angeboten, die in Kapitel 3.2.6.2 näher beschrieben werden. Außerdem haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich im Kognitiv-Unterricht in ihrer Lerntechnik zu vertiefen, worauf in Kapitel 3.2.6.3 näher eingegangen wird. Zu diesen Lerntechniken zählen insbesondere: Lern- und Arbeitsmethoden und Problemlösungsstrategien. (Swoboda, 2013 S. 2)

3.2.4 Gegenseitige Erwartungen

Nachdem die Lern und Arbeitsteams bei Jobfit immer wieder wechseln, wird von den unterrichtenden Lehrpersonen ein hohes Maß an Flexibilität und Differenzierungsmethoden vorausgesetzt. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem altersadäquaten Umgang und der Vermittlung von lebens- bzw. berufsnahen Lerninhalten.

„Die Herausforderung an vielen Schulen, insbesondere an Sonderschulen, Hauptschulen oder Gesamtschulen, ist nicht primär zukünftige Qualifikationen zu vermitteln, sondern die Überlagerung von Lernprozessen durch Lebensprobleme. [...] Vielmehr wäre hier eine stärkere Lebensweltorientierung und Persönlichkeitsentwicklung zu beachten, ein stärkerer Bezug also zur Frage, was Schülerinnen und Schüler benötigen, damit ihr Selbstwertgefühl und ihre Handlungsfähigkeit gestärkt werden kann.“ (Bohl, 2009, S. 21)

Die Ziele, welche die Jugendlichen verfolgen, orientieren sich einerseits an den zu trainierenden Kompetenzen, andererseits an den vorhandenen Ressourcen.

Weitere Erwartungen sind:

- Arbeitsbeginn ist um 7:45 Uhr

- Die Jugendlichen werden nach Unterrichtsschluss vor dem Schulhaus entlassen
- Trainieren von höflichem und „erwachsenen“ Verhalten
- Grundsätzlich existiert ein Handyverbot während des Unterrichts
- Pausen werden individuell im Klassenraum gestaltet

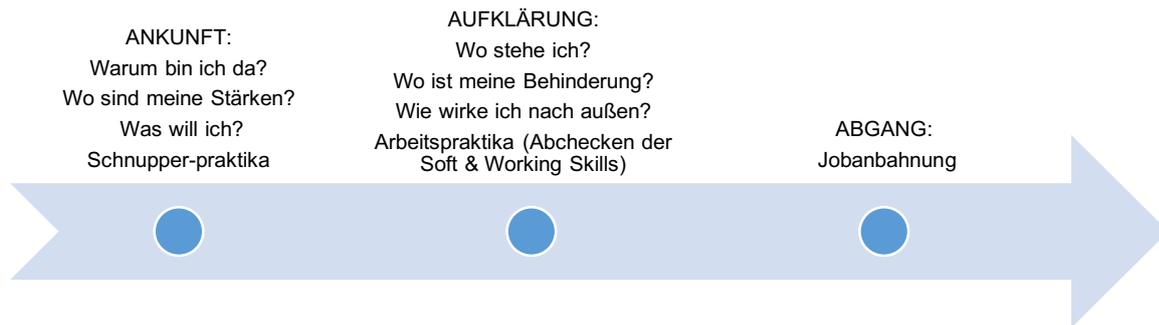
Sowohl Lehrer_innenzimmer als auch Kopierraum dürfen ohne Begleitperson nicht betreten werden (Swoboda, 2013 S. 2)

3.2.5 Mentor_innen-System

Nachdem bei Jobfit die Lern-bzw. Arbeitsteams ständig wechseln (ca. alle sechs Wochen) gibt es keine Klassen im herkömmlichen Sinn. Nur im Kognitiv-Unterricht sind die Jugendlichen ein Jahr im selben Lern- bzw. Arbeitsteam. Wie bereits oben erwähnt wechseln nicht nur die Lern-bzw. Arbeitsteams, sondern auch die Lehrpersonen. Aufgrund dieser Tatsache ist es notwendig, dass jeder/e Jugendliche eine eigene Ansprechperson (Mentor_innen) hat. Jede(r) Mentor(in) betreut zwischen vier und acht Jugendlichen, für die er/sie persönlich verantwortlich ist. Dazu gehört, dass sich jede(r) Mentor(in) an den Bedürfnissen und Berufswünschen der Jugendlichen orientiert, um einen bestmöglichen Berufseinstieg zu ermöglichen. Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang auch, dass die Jugendlichen neben dem/den Mentor_innen, zusätzlich noch über einen Jugendcoach⁴ am Schulstandort verfügen.

Die Aufgabe des Jugendcoachs besteht darin, dass er/sie, in enger Kooperation mit den Mentor_innen, einen adäquaten Arbeitsplatz für die Jugendlichen findet.

⁴ „Am Schulstandort Holzhausergasse ist vom Wuk Domino aus ein Jugendcoach für benachteiligte und behinderte Jugendliche zuständig. An 13 Standorten in Wien und Niederösterreich unterstützen die WUK Bildungs- und Beratungseinrichtungen jährlich rund 4000 Frauen und Männer bei ihrem Einstieg in die Arbeitswelt. Jungen Menschen mit unterschiedlichsten Benachteiligungen stehen vielfältige Angebote der Beratung, Berufsorientierung und Basisbildung offen.“ (http://www.wuk.at/WUK/BERATUNG_BILDUNG Stand: 21.07.2017)



Grafik 1: Level-Modell nach Swoboda, 2013

3.2.6 Stundentafel Jobfit

3.2.6.1 Berufsorientierung

*„Der wahre BERUF des Menschen ist,
zu sich selbst zu kommen“*

Zitat nach Hermann Hesse

Das Ziel der Berufsorientierung ist, den Jugendlichen möglichst viele Angebote zu unterbreiten, um einen passenden Beruf finden zu können. Dazu gibt es sieben Module, die die Jugendlichen innerhalb eines Jobfitjahres in Anspruch nehmen können. Die Module wechseln zyklisch alle vier bis sechs Wochen. Insgesamt gibt es fünf Zyklen, die sich an den Seminarzyklen (siehe 3.2.6.2 Seminare) orientieren.

Dennoch wird die Berufsorientierung (BO) in zwei Gebiete aufgeteilt. Zum einen in die „BO basic“ und zum anderen in die „BO advanced“. Zu den „BO basic“ Modulen gehören einerseits die Persönlichkeitsentwicklung, andererseits die Arbeitserprobungen.

Die „BO advanced“ Module umfassen die BO Outdoor, Betriebserkundigungen, Portfolio, Assesment Center und „BO anders“.

3.2.6.2 Seminare

*„Das wichtigste Resultat aller Bildung
ist die Selbsterkenntnis.“*

Zitat von Ernst Freiherr von Feuchtersleben

Ein Jobfitjahr ist unterteilt in fünf Seminarzyklen. Die Termine in diesem Schuljahr sind folgende:

Seminarzyklus 1: 06.10-6.11.2017

Seminarzyklus 2: 06.11-08.01.2018

Seminarzyklus 3: 08.01-12.02.2018

Seminarzyklus 4: 12.02-04.04.2018

Seminarzyklus 5: 04.04- 25.06.2018

Die Seminare erfüllen den Zweck, dass berufsrelevante und lebenspraktische Selbst- und Sozialkompetenzen gezielt trainiert werden können. Sie sind sowohl die Grundlage zur Bewältigung des beruflichen Alltags, als auch um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Ausdauer, Kontaktfähigkeit & Co. Online

(< <http://www.imst.ac.at>>Stand; 1.10.2018 S. 4)

Wie bereits weiter oben erwähnt, stellte sich heraus, dass das MELBA Verfahren mit den insgesamt 29 Schlüsselqualifikationen zu komplex ist. Aufgrund dessen wurde es entsprechend für den schulischen Bereich adaptiert. (Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006 S. 3)

Dies wird unter dem Kapitel 5.7. Bewertungs-/Messinstrumente nochmals genauer angeführt bzw. beschrieben.

Die ausgewählten zehn Kompetenzen sind:

- Antrieb
- Ausdauer
- Kontaktfähigkeit
- Konzentration
- Kritisierbarkeit
- Misserfolgstoleranz
- Selbstständigkeit
- Sorgfalt
- Teamarbeit
- Verantwortung

„So bildeten die Überarbeitung des Grundkonzepts, die Eingrenzung auf „ausbildungsrelevante“ Kompetenzen und die Entwicklung von „Tools“ die Grundsteine des Projekts.“ (Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006, S. 3)

In den Seminaren werden Kompetenzen trainiert, die sich an den Bedürfnissen und den Erfordernissen der Jugendlichen richtet.

Wie schon bereits weiter oben bei der Berufsorientierung erwähnt, wird ein Jobfitjahr in fünf Seminarzyklen eingeteilt.

Zu Beginn des Jobfitjahres dürfen sich die erfahrenen Jugendlichen (mindestens ihr zweites Jobfitjahr) eigenständig die Seminare auswählen.

Die Neuzugänge werden durch die Mentor_innen, aufgrund von Beobachtungen und Gesprächen mit den Jugendlichen, zu den Seminaren zugeteilt.

Dazu meint Bohl:

„Stärkung der Selbstbewertungsfähigkeit: Die Fähigkeit, eigene Lernprozesse, eigene Lernstärken und -schwächen wahrzunehmen, kann unter Begleitung der Lehrkräfte geübt werden.“ (Bohl, 2009, S. 19)

Allerdings findet diese Zuteilung lediglich im ersten Semester statt, also in den ersten beiden Seminarzyklen. Spätestens ab dem vierten Seminarzyklus wählen alle Jugendlichen ihre zu trainierenden Kompetenzen selber aus. Natürlich unterstützen die Mentor_innen die Jugendlichen bei deren Entscheidungen und stehen ihnen beratend zur Verfügung.

Dazu schreibt Klippert:

„Ein auf Individualismus, Belehrung und Unterordnung setzender Unterricht kann diesem Anspruch nicht gerecht werden. Hierzu bedarf es anderer Arbeits- und Sozialformen. Nötig sind Arbeitsweisen, die den SchülerInnen Selbst- und Mitbestimmung, Eigeninitiative und Kreativität, Kommunikation und Kooperation, Diskussion und Reflexion ermöglichen.“ (Klippert, 2005, S. 43)

Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang auch, dass es, nachdem die Arbeits- bzw. Lernteams (ca. alle vier Wochen, siehe oben) wechseln, zu heterogenen Gruppenzusammensetzungen kommt. Der Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass die Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich untereinander kennen zu lernen, sowie ihre Flexibilität und Teamfähigkeit zu trainieren.

Es finden wöchentliche Teamsitzungen mit dem gesamten Lehrkörper statt. In diesen

werden, neben vielen anderen Punkten, gemeinsam die Seminarinhalte geplant, welche sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren.

Haben beispielsweise ein bzw. mehrere Jugendliche Defizite in der Arbeitsplanung: „wie gehe ich systematisch vor“, so wird ein Seminar mit dem Fokus auf diese Kompetenz entwickelt und angeboten.

Ausdauer, Kontaktfähigkeit & Co. Online

(< <http://www.imst.ac.at/>> Stand: 1.10.2018 S. 10)

Außerdem gibt es bei Jobfit bereits bewährte Projekte; dazu gehören Schmatz Matz⁵, Pausenfüllerei⁶ und das Projekt JUNIOR⁷.

JA Austria.

(<https://www.junior.cc/ueber-uns> Stand: 04.07.2017)

Diese sind fixe Bestandteile des Berufsvorbereitungslehrgangs „Jobfit“ und sind im Seminarangebot integriert. Zusätzlich wird mit Geschäftsstellen von außerhalb kooperiert, dazu gehören die ASKÖ⁸ und der Reitverein Freudenau⁹.

Beim Pferdehof Freudenau werden einfache Arbeiten verrichtet, dazu gehören das Ausmisten der Pferdeboxen, einfache Reparaturarbeiten und die Pflege der Pferde.

⁵ Schmatz Matz ist ein hausinternes Cateringunternehmen, dieses kooperiert mit Kontakten von außen und hat sowohl Kunden aus der Privatwirtschaft als auch aus dem öffentlichen Dienst wie Universitäten, PH Wien, Stadtschulrat, etc.....

⁶ Die Pausenfüllerei liefert Essen in Wien an Privatkunden aus.

⁷ Das Projekt JUNIOR geht von der Wirtschaftskammer Österreich aus und dabei haben die Jugendlichen die Möglichkeit eine eigene Firma zu gründen.

⁸ „Die ASKÖ ist die Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich und der größte der drei Sportdachverbände. Sie gliedert sich in die Bundesorganisation, in die Landesverbände und die Zentralen Verbände (ARBÖ, Touristenverein Naturfreunde Österreich, Verband der Österreichischen Arbeiter-Fischerei-Vereine, ASKÖ-Flugsportverband) und umfaßt österreichweit derzeit ca. 4.200 Mitgliedsvereine mit rund 1,2 Millionen Mitgliedern. Für diese erbringt die ASKÖ eine Reihe von ideellen und materiellen Dienstleistungen, insbesondere bei der Errichtung, Erhaltung, Verwaltung und beim Betrieb von Sportanlagen, die Betreuung von 110 verschiedenen Sportarten, die Tätigkeit in speziellen Referaten und die Interessensvertretung. Innerhalb der ASKÖ sollen möglichst viele Menschen die unterschiedlichsten Sportarten ausüben können („Sport für alle!“, „Jedem sein Sport!“).“

(<https://www.askoe.at/de/verband-vereine> Stand: 29.07.2017)

⁹ „Der Reitverein Freudenau liegt mitten in der grünen Lunge Wiens, dem Prater. Wir bieten individuell abgestimmten Einzel- und Gruppenunterricht für Anfänger, Fortgeschrittene und Wiedereinsteiger.

Von der ersten Longe über das Ablegen von Prüfungen bis hin zur Teilnahme an Turnieren und Kursen findet jeder Reiter ein passendes Angebot.“

<http://www.reitverein-freudenau.at/hm/> Stand: 29.07.2017)

Der Fokus liegt hierbei auf der Kompetenz Ausdauer. Außerdem besteht eine Kooperation mit dem „Bundeszentrum Wassergspreng“¹⁰.

3.2.6.3 Kognitiver Unterricht

Der kognitive Unterricht bezieht sich hauptsächlich auf die klassischen Unterrichtsfächer und findet in leitungshomogenen Lerngruppen statt. Ebenso wie bei den Seminaren sind die zu vermittelnden Lerninhalte so lebensnah und praktisch wie möglich aufbereitet. Diese Aufbereitung soll die Jugendlichen dahingehend unterstützen, die Lerninhalte miteinander verknüpfen zu können, wodurch das Lernen per se und die Merkfähigkeit forciert werden.

Dazu schreibt Illichmayer:

„Assoziationen entstehen aus der Verbindung einzelner Gedächtnisinhalte. Die gedächtnispsychologischen Erkenntnisse führen zu einer Reihe wichtiger Folgerungen für die Lerntechnik.“ (Illichmayer, 2000, S. 67)

Der kognitive Unterricht zielt darauf ab, die Betroffenheit der Jugendlichen durch Assoziationen zu wecken. Dadurch wird das Interesse der Jugendlichen geweckt und der erfahrene Lerninhalt kann so effizienter von ihnen verarbeitet werden.

Der Lerninhalt orientiert sich stark an deren Lebenswirklichkeiten, die wiederum die vorhandenen Ressourcen vollkommen ausschöpfen und erweitern.

3.3 Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO)

Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule ist ein Rahmenlehrplan, der für die eigenverantwortliche Planung und adäquate Auswahl an Aufgaben und Inhalten des Unterrichts der Lehrer_innen dienen soll. So können die individuellen Bedürfnisse und

¹⁰ „Das Bundeszentrum Wassergspreng (BZW) der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPÖ) ist ein ganzjährig geöffnetes Seminarzentrum umgeben von einem großen Lagergelände. Das BZW liegt im südlichen Wienerwald mitten im Biosphärenpark und umfasst 17.000 m². Die Bundeshauptstadt Wien ist leicht erreichbar. In den naheliegenden Ortschaften Hinterbrühl und Mödling gibt es verschiedene Programmangebote und Einkaufsmöglichkeiten. Das Zentrum steht unter ehrenamtlicher Leitung und ist offen für alle Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Hier finden unsere Gäste viel Raum zum Erleben, Lernen und miteinander Arbeiten. Das Bundeszentrum bietet in den Häusern „Mühle und Säge“ insgesamt 74 Schlafplätze, einen großen Aufenthaltsraum, mehrere Seminarräume sowie zwei Selbstversorgerküchen. Der Zeltplatz hat ausreichend Platz für bis zu 300 Personen und ist mit Kochstellen, einer Feuerhalle, einer Lagerfeuerarena und WC- sowie Duschcontainern ausgestattet.“

BZW Bundeszentrum Wassergspreng.

(<https://www.ppoee.at/bzw/#hauszeltpl> Stand: 29.07.2017)

Voraussetzungen der Schüler_innen abgedeckt werden. Er enthält acht Schulstufen und gliedert sich in die Grundstufe I und II sowie in die Sekundarstufe I.

3.3.1 Allgemeines Bildungsziel

Das allgemeine Bildungsziel ist im Schulorganisationsgesetz festgeschrieben und geregelt. Insbesondere die Paragraphen 2, 22 und 23 regeln den Erwerb von Wissen, Werten und die Entwicklung von Kompetenzen. Dazu sollen Lernbedingungen und Lernprozesse gestaltet werden, welche die vorhandenen Hürden abbauen, damit die Lernbeeinträchtigung bestmöglich gefördert wird und es zu einer positiven Lebensgestaltung kommt.

In der Schulgemeinschaft soll den Schüler_innen die Möglichkeit geboten werden Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, die einerseits die individuellen Bedürfnisse abdecken und gleichzeitig die Teilnahme am gesellschaftlichen Handeln mit einbeziehen. Andererseits dienen sie dazu, Einsichten, Einstellungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, welche wiederum zum Erwerb von Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz beitragen, mit dem Ziel, die eigenen Lebenspläne und berufliche Aussichten der Schüler_innen weiterentwickeln und festigen zu können.

Die Aufgabe der Schule besteht darin, die persönlichen Fähigkeiten der Schüler_innen zu fördern und diese gleichzeitig (mit den Schüler_innen) weiter entwickeln zu können. Insbesondere Ihre Stärken und Schwächen, sollen die Schüler_innen selbst erkennen, damit sie lernen, verantwortlich zu handeln. Sowohl die Kooperation mit Anderen, als auch der Umgang mit Konflikten können so erlernt werden.

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung ist der europäische Integrationsprozess im Wandel, daher werden die interkulturellen Begegnungen immer wichtiger. Resultierend daraus ist es auch Aufgabe der Schule, die Schüler_innen zu sozialen und verantwortungsvollen Mitgliedern der europäischen Union heranzubilden. Sowohl die demokratische Mitsprache als auch die soziale Verantwortung eignen sich zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung. Damit diese Fähigkeiten ausgebaut werden, gehören sowohl das selbstbestimmte Lernen und Handeln, als auch das Selbstbewusstsein gefördert.

Ebenso besteht die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichtes darin, die Kommunikationsfähigkeit aufzuzeigen und auszubauen, denn der kritische Umgang

mit Kommunikationstechniken ist die Voraussetzung für den Erwerb von Informationen und Wissen. Dies ermöglicht die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe und erhöht die Chance auf eine selbstständige Lebensführung.

(Lehrplan für die allgemeine Sonderschule, 2008, S. 11-12)

3.3.2 Lehrplan für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf

Die Paragraphen 2 und 22 im Schulorganisationsgesetz und die damit verbundenen Aufgaben gelten auch für die Erziehung und den Unterricht von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Das Bildungsziel der Sonderschule besteht darin, den Schülern_innen, die besondere Lern- und Erziehungsbedürfnisse haben, am Schüler orientierte Hilfestellungen zu ermöglichen. Diese übernehmen die Aufgabe, dass die Schüler_innen einerseits ein persönlich erfülltes Leben führen und andererseits an menschlichen Gemeinschaften teilnehmen können. Die Institution Schule orientiert sich dabei an den persönlichen Bedürfnissen und Kompetenzen der Schüler_innen. Daher gilt es alle möglichen Anlagen der Schüler_innen auszuschöpfen, damit diese ihre persönlichen Eignungen erkennen und vorhandenen Kulturen teilhaben können. Vordergründiges Ziel bei Schülern_innen mit erhöhtem Förderbedarf ist die Bewältigung des eigenen Lebens.

CiS Community Integration Sonderpädagogik

(http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf,

Stand: 02.06.2018, S. 14-15)

„Dieser Ansatz erfordert, dass sich sonderpädagogisch fundierte Bildung auch außerhalb des eng begrenzten Lernortes Schule vollziehen kann.“

CiS Community Integration Sonderpädagogik

(http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf,

Stand: 02.06.2018, S.15)

3.3.3 Zusammenfassung

Das Schulorganisationsgesetz hat Gültigkeit sowohl für den Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule als auch für den Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Dies ist verankert in den Paragraphen 2 und 22. Bei beiden Lehrplänen lässt sich feststellen, dass die Vermittlung von Kompetenzen und das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler_innen die Selbstständigkeit fördern. Die Schüler_innen sollen

an Schlüsselqualifikationen wachsen und dabei Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz erreichen, damit die Schüler_innen einerseits selbstbestimmt lernen und handeln und andererseits ein eigenständiges Leben in einer demokratischen Gemeinschaft führen können.

Das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen der Schüler_innen trägt zum Verantwortungsbewusstsein bei und ist hilfreich bei der Entwicklung beruflicher Möglichkeiten. Unterricht und Erziehung haben die Aufgabe die Kommunikationskompetenz zu fördern; dadurch wird der Erwerb von Wissen und die Bewältigung von Konflikten und möglichen Strategien, mit diesen umzugehen, forciert. Dies ist ein beachtlicher Beitrag zur selbstständigen Lebensführung.

„Dieser Ansatz erfordert, dass sich sonderpädagogisch fundierte Bildung auch außerhalb des eng begrenzten Lernortes Schule vollziehen kann.“

CiS Community Integration Sonderpädagogik

[http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS - LP Sept. 2015.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf)

Stand: 02.06.2018, S.15)

Im Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“ sind die Gruppenkonstellationen heterogen, bezogen auf die Bedürfnisse und die Lehrpläne der Schüler_innen. Unter dem Kapitel 5.5.1 Methoden wird darauf näher eingegangen.

4 Persönlichkeitsentwicklung im handlungsorientierten Ansatz der IOA

In diesem Kapitel soll kurz auf den handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdooraktivitäten (IOA) eingegangen werden und im Weiteren auf den Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung der IOA.

„Es wird von der Überlegung ausgegangen, dass sich Menschen durch Handeln entwickeln. Entsprechend werden Maßnahmen und Methoden in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt, die es den TeilnehmerInnen ermöglichen, Ihr Tun unter vielfältigen Perspektiven zu gestalten und zu reflektieren sowie Chancen und Fallen in der Entwicklung durch Handeln zu erkennen.“ (Amesberger, 2015b, S. 3)

Jugendlichen vom BVL „Jobfit“ haben alle einen sonderpädagogischen Förderbedarf und sind in ihrer persönlichen Entwicklung entsprechend retardiert. Im Jobfitkonzept, wie bereits weiter oben erwähnt, werden die Lerninhalte äußerst lebenspraktisch und lebensnah aufbereitet. Die gesetzten Handlungen der Jugendlichen sind dabei vordergründig. Aus diesen Handlungen machen sie Erfahrungen, die sich wiederum in ihrer persönlichen Entwicklung manifestieren.

Altrichter und Posch vertreten die Ansicht,

„Dass wir im Alltag handeln vermögen, beruht auf Erfahrungen die Erfahrungen sind gedeutete Ereignisse aus unserer Handlungsumgebung, die wir für die Planung, Durchführung und Bewertung von späteren Handlungen benutzen.“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 110)

Kron schreibt dazu:

„Geht man einen Schritt weiter, dann kann Lernen als ein psychologischer Prozess bezeichnet werden, in welchem sich Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die Leistung immer dann verändern, wenn die lernende Person neue Erfahrungen macht.“ (Friedrich W. Kron, 2001, S. 68)

Generell kann davon ausgegangen werden, dass handlungsorientierte Settings Erlebnisse ermöglichen. Diese dienen der weiteren Verarbeitung und Begleitung durch Kommunikation, mit dem Ziel vor Augen, aus dem Erlebnis die gemachten Erfahrungen herauszuarbeiten. Aufgrund dessen ist der Umgang mit diesen Erlebnissen und die darin vorkommenden Wirklichkeitsbeschreibungen das Ziel von handlungsorientierten Lernsettings. (Amesberger, 2015a, S. 11)

„[...]Leiter- und BeraterInnen können aber Situationen arrangieren, die Erlebnisse und Lernen

wahrscheinlicher machen.“ (Amesberger, 2015a, S. 11)

Der Unterschied zwischen einem Erlebnis und einer Erfahrung beschreibt Amesberger B. folgendermaßen:

„Es besteht eine fühlbare Verbindung zu einem Thema

Das Fühlen wird während des Erlebnisses nicht abgebrochen, es bleibt in Verbindung mit dem aktuellen Erleben das heißt auch, es wird nicht ersetzt oder überlagert mit Gefühlen, die zu einem „verwandten“ Erlebnis gehören. (Erinnerung) Es ist ein Prozess ohne „Bruchstellen“ das heißt ein abgeschlossener Handlungszyklus.“ (Amesberger, 2015b, S. 23)

Wie oben beschrieben gilt es aus Erfahrungen zu lernen, damit die Person, und in weiterer Folge die Persönlichkeit, entwickelt werden kann. Aufgrund dieser Tatsache ist bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in ihrer Persönlichkeitsentwicklung retardiert sind, das Lernen durch Erfahrung äußerst bedeutsam. In handlungsorientierten Settings haben die Jugendlichen verstärkt die Möglichkeit auf ihr Handlungsrepertoire zurückgreifen und dieses entsprechend anwenden zu können bzw. sich damit auseinanderzusetzen. Dazu schreibt Amesberger G.:

„Im Lernprozess der Persönlichkeitsentwicklung durch handlungsorientierte Methoden stellt sich daher immer die Frage nach Stabilität und Dynamik die sich auf unterschiedliche Bereiche menschlichen Verhaltens und Erlebens beziehen können wie z.B.: Handlungsmöglichkeiten, Erlebensformen/Befindlichkeit/Emotionalität, Denkmuster, Selbstkonzeptparameter, Selbstwert, Persönlichkeitsmerkmale,....“ (Amesberger, 2015b, S. 5)

Grundsätzlich deckt handlungsorientiertes Lernen in der Persönlichkeitsentwicklung zwei Aufgabenbereiche ab. Das Ziel ist einerseits das explorative oder emanzipatorische Auffassen und andererseits die Entwicklung von Kompetenzen. Bei beiden Disziplinen gibt es zweifellose Übergänge zueinander.

Unter explorativem oder emanzipatorischem Auffassen werden Selbsterklärungsprozesse verstanden, in Hinblick auf Selbstentwicklung. Dabei sind für Personen Ziele und Sinnperspektiven vordergründig, die sich an den vorhandenen Ressourcen und Hürden orientieren. Mit der Absicht eine ersehnte Lebensqualität und Tiefsinn zu erreichen, unabhängig von sozialen Eindrücken und Einflüssen, also emanzipatorisch und selbstbestimmt.

Das Erwerben und damit verbunden das Entwickeln von Kompetenzen ist förderlich für das Auseinandersetzen mit gesellschaftlichen Themen. Dies beabsichtigt die

Persönlichkeitsentwicklung beim handlungsorientierten Lernen (Amesberger, 2015b).

Wie bereits in Kapitel 2.2. erwähnt, liegt der Schwerpunkt des Berufsvorbereitungslehrgangs „Jobfit“ bei der Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen, die wichtige Schlüsselqualifikationen für den ersten Arbeitsmarkt darstellen und ein selbstbestimmtes Leben fördern. Franz E. Weinert [...] definiert Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Christoph Kühberger, 2009, S.12, zitiert nach Franz E. Weinert)

Nachdem das Individuum und damit verbunden die Selbstkompetenz der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an erster Stelle stehen, ist es wichtig sich an deren persönlichen Ressourcen zu orientieren. Infolgedessen können die vorhandenen Sozialkompetenzen, bezogen auf die Teamarbeit, verantwortungsvoll erkannt und angewendet werden. Dazu schreibt Amesberger G.:

„Das persönliche Wachstum soll vor allem durch Wecken des vorhandenen persönlichen Potenzials der TeilnehmerInnen erfolgen.“ (Amesberger, 2015b, S. 15)

„Durch Handeln in beanspruchenden und persönlich bedeutsamen Situationen können Erfahrungen gesammelt und durch Bekräftigung des eigenen Könnens Fähigkeiten, Selbstvertrauen, Ermutigung und Sicherheit gewonnen werden.“ (Amesberger, 2015b, S. 15)

Durch das Erkennen der eigenen Fähigkeiten und den dabei gesetzten Handlungen erlangen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sicherheit. Die erlangte Sicherheit fördert einerseits das Intrapersonelle, das Selbstvertrauen und in weiterer Folge auch das Interpersonelle. Dies ist die Grundlage für den Erwerb von sozialen Fähigkeiten, wie etwa der Teamarbeit.

Da Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in unserer Gesellschaft nach wie vor eine Randgruppe darstellen und entsprechend stigmatisiert werden, unterstützen insbesondere Outdoor-Aktivitäten, also das Bewegen in der freien Natur, die persönliche Entwicklung der Jugendlichen.

Dazu schreibt Amesberger G.:

„Das Programm Outdooraktivitäten hat für sozial benachteiligte Personengruppen primär stützende und

sanierende Funktion (Primär- und Sekundärprävention). Es hebt bei deprivierten Personen die biophilen Anteile: Allgemeine Befindlichkeit, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Zielorientiertheit, sowie Konflikt- und Beziehungsfähigkeit.“ (Amesberger, 2003, S. 233)

Bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es wichtig, sich an ihren individuellen Fähigkeiten zu orientieren, um sie nicht zu überfordern. Denn Überforderung führt speziell bei dieser Zielgruppe zu einer kompletten Isolation und Abwehr. Daher ist es wichtig, darauf zu achten, dies zu vermeiden und die Aufgabenstellungen nicht zu komplex auszuführen.

Dazu schreibt Amesberger G.:

„Das Bewegen an den Grenzen körperlicher, emotionaler, und kognitiver Belastungs- und Leistungsfähigkeit darf in keinen Überlebenskampf ausarten. Vielmehr kann durch richtig arrangierte Aufgabenstellungen das Überwinden eigener Grenzen mehr dem Aha Erlebnis entsprechen und Verblüffung über die eigenen Fähigkeiten hervorrufen.“ (Amesberger, 2003, S. 235)

5 Methoden

5.1 Problemfeststellung und Notwendigkeit bzw. Nutzen der Studie

Wie bereits oben erwähnt, stellt die Kompetenz Teamarbeit eine wichtige Schlüsselqualifikation am ersten Arbeitsmarkt dar. Allerdings muss an dieser Stelle auch genannt werden, dass im Berufsvorbereitungslehrgang (BVL) „Jobfit“ zu Beginn des Schuljahres neue und unbekannte Jugendliche mit dem BVL beginnen.

Aufgrund dieser Tatsache ist die Kompetenz Teamarbeit am Schuljahresanfang die Schlüsselkompetenz, welche nicht nur am ersten Arbeitsmarkt gefragt ist, sondern auch ein soziales Miteinander gewährleistet.

„Die Entwicklung von Kooperation und Zusammenarbeit in der Arbeitswelt kann also die potenziell negativen Folgen von Konkurrenz weitgehend kompensieren. Wir alle sind gefragt, unsere Arbeitswelten gemeinsam konstruktiv zu gestalten.“ (Korunka, 2018, S.9)

Mit dieser Studie soll auch gezeigt werden, dass sich der handlungsorientierte Ansatz sehr gut in unser bereits bestehendes Kompetenzmodell integrieren lässt. Bei Jobfit liegt der Fokus auf der Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen, die in Form von Seminaren angeboten werden.

Außerdem sind die Gruppenkonstellationen bei Jobfit zu Schuljahresbeginn äußerst heterogen, mit dem handlungsorientierten Ansatz können viele Bedürfnisse der Jugendlichen abgedeckt und Lerneffekte dadurch optimiert werden.

Aufgrund dessen lassen sich folgende Teilfragestellungen formulieren.

5.2 Teilfragestellungen

Daraus leiten sich folgende Teilfragestellungen ab:

- Anhand welcher Kriterien wird Teamarbeit bei „Jobfit“ gemessen?
- Wie werden diese erhoben?
- In welchem Kontext soll der handlungsorientierte Ansatz der IOA integriert werden?
- Wie kann der handlungsorientierte Ansatz der IOA in das Jobfitsystem eingegliedert werden?
- Wie muss auf theoretischer Grundlage ein Training konzipiert sein, damit die Kompetenz Teamarbeit entwickelt werden kann?

- Wie kann der IOA-Ansatz auf die Zielgruppe mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zugeschnitten werden?
- Welche empirischen Ergebnisse werden tatsächlich erzielt?

5.3 Hypothesen

Die Forschungsfrage für die empirische Untersuchung lautet:

Fördert ein Training nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA die Kompetenz Teamarbeit bei Jugendlichen des Berufsvorbereitungslehrgangs „Jobfit“?

Zu dieser Frage wurden drei Hypothesen formuliert, die nachfolgend dargestellt werden. Zusätzlich wurde mit einer vierten Hypothese die Güte des eingesetzten Messinstrumentes (Fähigkeitsprofil) hinsichtlich der Objektivität (Einschätzung der Jugendlichen durch einen Trainer und den/die Mentor_innen) überprüft. Diese vier Hypothesen wurden mit quantitativen Methoden überprüft. Außerdem wurde eine qualitative Auswertung bezüglich der Einschätzung der Kompetenzen Teamarbeit von dem/den Mentor_innen durchgeführt. Dies ist als Ergänzung zur Hypothese 3 angeführt.

5.3.1 Hypothese 1

Die Jugendlichen schätzen ihre Kompetenz Teamarbeit nach dem Training als verbessert ein; das heißt: die Werte der Selbsteinschätzung des/der Jugendlichen bezüglich ihrer Kompetenz Teamarbeit in der Versuchsgruppe (VG) unterscheiden sich nach dem Training (T2) signifikant von den Werten vor dem Training (T1), im Unterschied zu den Werten in der Kontrollgruppe (KG), die sich nicht signifikant ändern. Die Werte in der Versuchsgruppe sollten tendenziell höher werden.

5.3.1.1 Hypothese 1a-1

H0: Zu T1 ist die Selbsteinschätzung in der KG in der VG nicht signifikant verschieden.

H1: Zu T1 ist die Selbsteinschätzung in der VG und der KG signifikant verschieden.

5.3.1.2 Hypothese 1a-2

H0: Zu T2 ist die Selbsteinschätzung in der KG und der VG nicht signifikant verschieden.

H1: Zu T2 ist die Selbsteinschätzung in der KG und VG signifikant verschieden.

5.3.1.3 Hypothese 1b-1

H0: Die Werte der Selbsteinschätzung in der VG ändern sich von T1 zu T2 nicht signifikant.

H1: Die Werte der Selbsteinschätzung in der VG ändern sich von T1 zu T2 signifikant.

5.3.1.4 Hypothese 1b-2

H0: Die Werte der Selbsteinschätzung in der KG ändern sich von T1 zu T2 nicht signifikant.

H1: Die Werte der Selbsteinschätzung in der KG ändern sich von T1 zu T2 signifikant.

5.3.2 Hypothese 2

Der Trainer schätzt die Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen (in der Versuchsgruppe) nach dem Training anders ein. Die Werte der Einschätzung der Jugendlichen durch den Trainer bezüglich ihrer Kompetenz Teamarbeit in der Versuchsgruppe sollten nach dem Training höher sein.

5.3.2.1 Hypothese 2a

H0: Die Werte der Fremdeinschätzung durch den Trainer zwischen T1 und T2 unterscheiden sich nicht signifikant.

H1: Die Werte der Fremdeinschätzung durch den Trainer unterscheiden sich zwischen T1 und T2 signifikant.

5.3.2.2 Hypothese 2b-1

H0: Die Häufigkeit der beobachteten Verhaltenskomponenten der Kompetenz Teamarbeit unterscheidet sich nicht signifikant zwischen T1 und T2.

H1: Die Häufigkeit der beobachteten Verhaltenskomponenten der Kompetenz Teamarbeit unterscheidet sich signifikant zwischen T1 und T2.

5.3.2.3 Hypothese 2b-2

H0: Die Häufigkeit der beobachteten Rollen unterscheidet sich nicht signifikant zwischen T1 und T2.

H1: Die Häufigkeit der beobachteten Rollen unterscheidet sich signifikant zwischen T1 und T2.

5.3.3 Hypothese 3

Die Mentor_innen schätzen die Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen (in der Versuchsgruppe) nach dem Training anders ein. Folgende Veränderungen könnten festgestellt werden: Die Werte der Transfereinschätzung der Jugendlichen durch den/die Mentor_innen verbessern sich; zweitens: die Werte der Einschätzung der Jugendlichen durch den/die Mentor_innen bezüglich ihrer Kompetenz Teamarbeit in der Versuchsgruppe sind nach dem Training höher als vorher, verglichen mit den Werten aus der Kontrollgruppe, die sich nicht verbessern.

5.3.3.1 Hypothese 3a (deskriptiv)

H0: Die Mentor_innen schätzen die Kompetenz Teamarbeit als gleich ein.

H1: Die Mentor_innen schätzen die Kompetenz Teamarbeit als verbessert ein.

5.3.3.2 Hypothese 3b-1

H0: Zu T1 unterscheidet sich die Fremdeinschätzung in der VG nicht signifikant von der KG.

H1: Zu T1 unterscheidet sich die Fremdeinschätzung in der VG signifikant von der KG.

5.3.3.3 Hypothese 3b-2

H0: Zu T2 ist die Fremdeinschätzung in der VG nicht signifikant verschieden von der KG.

H1: Zu T2 ist die Fremdeinschätzung in der VG signifikant verschieden von der KG.

5.3.3.4 Hypothese 3c-1

H0: Die Werte der Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen in der VG unterscheiden sich nicht signifikant zwischen T1 und T2.

H1: Die Werte der Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen in der VG unterscheiden sich zwischen T1 zu T2 signifikant.

5.3.3.5 Hypothese 3c-2

H0: Die Werte der Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen in der KG unterscheiden sich zwischen T1 und T2 nicht signifikant.

H1: Die Werte der Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen in der KG unterscheiden sich zwischen T1 und T2 signifikant.

5.3.4 Fragestellung 3 qualitativ

An welchen Verhaltensweisen und in welchen Situationen konnten die Mentor_innen eine Verbesserung der Teamfähigkeit feststellen?

Welche Wirkungen erzielten die Jugendlichen mit diesen Verhaltensweisen?

5.3.5 Hypothese 4

Es gibt keinen Unterschied zwischen Trainer und Mentor_innen hinsichtlich der Einschätzung der Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen (in der Versuchsgruppe) vor und nach dem Training.

5.3.5.1 Hypothese 4a-1

H0: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Trainer und Mentor_innen hinsichtlich ihrer Fremdeinschätzung der Jugendlichen zu T1.

H1: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Trainer und Mentor_innen hinsichtlich ihrer Fremdeinschätzung der Jugendlichen zu T1.

5.3.5.2 Hypothese 4a-2

H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Trainer und Mentor_innen hinsichtlich ihrer Fremdeinschätzung der Jugendlichen zu T2.

H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Trainer und Mentor_innen hinsichtlich ihrer Fremdeinschätzung der Jugendlichen zu T2.

5.4 Forschungsvorgang

Um die Frage, wie die Integrativen Outdooraktivitäten die Teamarbeit fördert, zu beantworten, wurde folgende Methode entwickelt.

Wie bereits im Kapitel 3.2.6.2 erwähnt, ist ein „Jobfit“-Jahr in 5 Seminarzyklen eingeteilt. In Seminaren werden Kompetenzen trainiert, die die Jugendlichen einerseits für ihren Beruf benötigen und andererseits um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Der erste Seminarzyklus, in der die Studie durchgeführt wurde, begann am 02.10.2017 und endete am 06.11.2017.

Nachdem beim Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“ jedes Schuljahr neue und noch unbekannte Jugendliche beginnen, ist die Kompetenz Teamarbeit einer der

Kernkompetenzen, die zum Schuljahresbeginn trainiert werden sollte. Dies war ausschlaggebend, ein Seminar zu dieser Kompetenz zu entwickeln. Aufgrund dieser Tatsache entstand das Seminar „Handeln in der Gruppe“, welches nach dem handlungsorientierten Lernen der Integrativen Outdooraktivitäten durchgeführt wurde.

Schulbeginn war am 04.09.2017. Die Mentoren_innen, die ihre Jugendlichen zum Seminar „Handeln in der Gruppe“ einteilten, beobachteten sie 3 Wochen lang und führten mit ihnen Gespräche. Dazu schreibt Diekmann, dass sich Gruppenbefragungen außerordentlich gut in Institutionen wie einer Schule durchführen ließen, da diese auch in Wissensfragen kein Problem darstellten. (vgl. Diekmann, A. 2005 S. 440)

Am 27.09.2017 wurden die Jugendlichen, die ihre Teamarbeit ausbauen sollten, von dem/den Mentor_innen mit Hilfe eines Einschätzungsprofils (Fremdeinschätzung) eingeschätzt und dem Seminar zugeteilt. Am 25.10.2017 wurden die Mentor_innen wieder mit demselben Einschätzungsprofil befragt. Im Kapitel Untersuchungsdesign wird hierbei detaillierter eingegangen und die Vorgehensweise näher beschrieben.

5.5 Teilnehmer_innen

Alle Teilnehmer_innen an dieser Studie wurden aus dem Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“ von acht Mentoren_innen ausgewählt.

Die Mentor_innen beobachteten die Jugendlichen in den Wochen vor Beginn des Trainings, führten Gespräche in den Mentor_innenstunden sowie während und nach dem Forschungsseminar. Aufgrund der Beobachtungen und den geführten Gesprächen schätzen sie die Jugendlichen mit Hilfe des von MELBA entwickelten Einschätzungsprofils ein, um die Teamarbeit zu erörtern.

5.5.1 Teilnehmer_innen der Studie

Wie bereits weiter oben erwähnt haben an dieser Studie insgesamt 32 Jugendliche teilgenommen, davon 16 in der Versuchsgruppe und 16 in der Kontrollgruppe. Von den 16 Jugendlichen in der Versuchsgruppe werden 13 Jugendliche nach dem allgemeinen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet, siehe Kapitel 3.3.1., und drei nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, siehe Kapitel 3.3.2. Die Kontrollgruppe bestand aus 16 Jugendlichen, davon werden, wie in der Versuchsgruppe, 13 nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet und drei nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem

Förderbedarf. Sowohl die Versuchsgruppe als auch die Kontrollgruppe wurde von dem/den Mentor_innen ausgesucht und entsprechend eingeschätzt. Bei der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe kam es zu keinem Ausfall seitens der Teilnehmer_innen. Die Anzahl der Jugendlichen beider Gruppen, welche ein Training absolvierten, änderte sich von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 nicht.

5.5.2 Auswahlkriterien der Teilnehmer_innen

Die Auswahlkriterien des/der Mentors_innen beruhten auf Gesprächen und Beobachtungen. Mit Hilfe des Einschätzungsprofils von MELBA wurden die geführten Gespräche und Beobachtungen auf einer fünfstufigen Skala festgehalten und die Jugendlichen entsprechend eingeschätzt. Dies betraf sowohl die Versuchs- als auch die Kontrollgruppe.

Die Fremdeinschätzung der Jugendlichen bezog sich ausschließlich auf die Teamarbeit, sowohl in der Versuchsgruppe als auch in der Kontrollgruppe. Die Versuchsgruppe bestand aus Jugendlichen, die laut Mentor_innen Defizite in ihrer Teamarbeit aufzeigten; im Vergleich zur Kontrollgruppe, die laut Mentor_innen in der Kompetenz Teamarbeit nicht gefördert werden müssen, da sie diese entsprechend beherrschen. Die Mentor_innen suchten jene Jugendliche für die Kontrollgruppe aus, die weniger Defizite in der Kompetenz Teamarbeit aufwiesen.

5.6 Untersuchungsdesign

Bei diesem Forschungsprojekt waren insgesamt 32 Jugendliche beteiligt, acht Mentor_innen und vier Outdoortrainer. Von diesen acht Mentor_innen waren vier männlich und vier weiblich. Der BVL „Jobfit“ ist unterteilt in jeweils zwei Subteams. In das Subteam A (Dienstag bis 15:25 Uhr, Schule) und Subteam B (Donnerstag bis 15:25 Uhr, Schule). Vier Mentoren_innen aus dem Subteam A und vier Mentoren_innen aus dem Subteam B bestimmten aufgrund von Beobachtungen, die sie tätigten, jeweils ein bis zwei Jugendliche für die Versuchsgruppe (VG) und die Kontrollgruppe (KG).

Im Subteam A und B gab es jeweils eine VG, die nach dem handlungsorientierten Konzept der Integrativen Outdooraktivitäten ein Trainingsprogramm absolvierten.

Tabelle 2: Zeitlicher Ablauf

Subteam A	Subteam B
<p>27.09.2017 (t1 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Versuchsgruppe</p> <p>(8 Burschen)</p>	<p>27.09.2017 (t1 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Versuchsgruppe</p> <p>(4 Mädchen, 4 Burschen)</p>
<p>27.09.2017 (t1 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Kontrollgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(2 Mädchen, 6 Burschen)</p>	<p>27.09.2017 (t1 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Kontrollgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(4 Mädchen, 4 Burschen)</p>
<p>03.10.2017 (t1 Selbsteinschätzung durch Jugendliche der Versuchsgruppe)</p> <p>Zu Beginn des Trainings: Selbsteinschätzung der Jugendlichen anhand des Fähigkeitsprofils der Versuchsgruppe</p> <p>(8 Burschen)</p>	<p>05.10.2017 (t1 Selbsteinschätzung durch Jugendliche der Versuchsgruppe)</p> <p>Zu Beginn des Trainings: Selbsteinschätzung der Jugendlichen anhand des Fähigkeitsprofils der Versuchsgruppe</p> <p>(4 Mädchen, 4 Burschen)</p>

<p>03.10.2017 (t1 Selbsteinschätzung durch Jugendliche der Kontrollgruppe)</p> <p>Selbsteinschätzung der Jugendlichen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(2 Mädchen, 6 Burschen)</p> <p>Erfolgt durch Jugendliche, die eine andere Kompetenz in einem anderen Seminar trainieren.</p> <p>03.10.2017 t1 (Fremdeinschätzung durch die Trainer)</p> <p>Nach jedem absolvierten Trainingstag erfolgt eine Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe durch die Trainer mit Hilfe des Fähigkeitsprofils. Zusätzlich schätzen die Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens ein.</p>	<p>03.10.2017 (t1 Selbsteinschätzung durch Jugendliche der Kontrollgruppe)</p> <p>Selbsteinschätzung der Jugendlichen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(4 Burschen, 4 Mädchen)</p> <p>Erfolgt durch Jugendliche, die eine andere Kompetenz in einem anderen Seminar trainieren.</p> <p>05.10.2017 t1 (Fremdeinschätzung durch die Trainer)</p> <p>Nach jedem absolvierten Trainingstag erfolgt eine Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe durch die Trainer mit Hilfe des Fähigkeitsprofils. Zusätzlich schätzen die Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens ein.</p>
<p>10.10.2017 t2 (Fremdeinschätzung durch Trainer)</p>	<p>12.10.2017 t2 (Fremdeinschätzung durch Trainer)</p>

<p>Nach jedem absolvierten Trainingstag erfolgt eine Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe durch die Trainer mit Hilfe des Fähigkeitsprofils. Zusätzlich schätzen die Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens ein.</p>	<p>Nach jedem absolvierten Trainingstag erfolgt eine Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe durch die Trainer mit Hilfe des Fähigkeitsprofils. Zusätzlich schätzen die Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens ein.</p>
<p>17.10.2017 t3 (Fremdeinschätzung durch Trainer)</p> <p>Nach jedem absolvierten Trainingstag erfolgt eine Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe durch die Trainer mit Hilfe des Fähigkeitsprofils. Zusätzlich schätzen die Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens ein.</p>	<p>19.10.2017 t3 (Fremdeinschätzung durch Trainer)</p> <p>Nach jedem absolvierten Trainingstag erfolgt eine Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe durch die Trainer mit Hilfe des Fähigkeitsprofils. Zusätzlich schätzen die Trainer die Jugendlichen der Versuchsgruppe mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens ein.</p> <p>19.10.2018 t2 (Selbsteinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe)</p> <p>Selbsteinschätzung der Jugendlichen anhand des Fähigkeitsprofils der Versuchsgruppe</p> <p>(4 Mädchen, 4 Burschen)</p> <p>19.10.2017 (t2 Selbsteinschätzung durch Jugendliche der Kontrollgruppe)</p>

	<p>Selbsteinschätzung der Jugendlichen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(4 Burschen, 4 Mädchen)</p>
<p>25.10.2017 (t2 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils betreffend der Versuchsgruppe</p> <p>(8 Burschen)</p>	<p>25.10.2017 (t2 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Versuchsgruppe</p> <p>(4 Burschen, 4 Mädchen)</p>
<p>25.10.2017 (t2 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Kontrollgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(2 Mädchen, 6 Burschen)</p>	<p>25.10.2017 (t2 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe)</p> <p>Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen anhand des Fähigkeitsprofils der Kontrollgruppe</p> <p>(4 Mädchen, 4 Burschen)</p>
<p>25.10.2017 (t1 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe, betreffend den Transfer der Jugendlichen in den</p>	<p>25.10.2017 (t1 Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen der Versuchsgruppe, betreffend den</p>

<p>Schulalltag)</p> <p>Mit Hilfe eines Fragebogens schätzen die Mentor_innen die Jugendlichen quantitativ ein. Zusätzlich beschreiben sie noch qualitativ ihre Beobachtungen.</p>	<p>Transfer der Jugendlichen in den Schulalltag)</p> <p>Mit Hilfe eines Fragebogens schätzen die Mentor_innen die Jugendlichen quantitativ ein. Zusätzlich beschreiben sie noch qualitativ ihre Beobachtungen.</p>
--	---

Das Ziel dieses Trainingsprogramms war, die Jugendlichen in der Kompetenz Teamarbeit zu fördern und zu stärken. Um die Effekte des Trainingsprogramms überprüfen zu können, gab es jeweils eine KG aus dem Subteam A und B, die eine andere Kompetenz in einem anderen Seminar absolvierten. Vor Beginn des Trainingsprogramms schätzten die Mentor_innen die Jugendlichen, welche das Training absolvierten (VG), anhand eines Einschätzungsprofils ein. Das Einschätzungsprofil ist unterteilt in fünf Kategorien, ausgehend von Wert 1 bis 5. Dieses Einschätzungsprofil ist im Anhang zu finden.

Ebenso schätzten die Mentor_innen (mit demselben Einschätzungsprofil) die Jugendlichen aus der KG ein. Die Jugendlichen aus der KG trainierten dabei andere Kompetenzen; befragt wurden die Jugendliche aus der KG jedoch zur Kompetenz Teamarbeit.

Vor Beginn der Trainingseinheiten schätzten sich die Jugendlichen aus der VG anhand eines Fragebogens selbst ein.

Genauso schätzten sich die Jugendlichen aus der KG ein. Die Selbsteinschätzung ist, ebenso wie die Fremdeinschätzung durch den/die Mentor_innen, unterteilt in fünf Kategorien. Die Werte der Selbsteinschätzung sind nicht in Zahlen angegeben, sondern in Buchstaben (A, B, C, D, E). Diese ist im Anhang aufgelistet. Die Buchstaben sind mit den Zahlen (1-5) kompatibel.

Die Fremdeinschätzung der Mentor_innen und die Selbsteinschätzung der Jugendlichen unterscheiden sich lediglich sprachlich, jedoch nicht inhaltlich.

Jede(r) Jugendliche in der VG wurde nach einem absolvierten Trainingstag mit Hilfe eines Beobachtungskriterien-Leitfadens, welcher sich am Fähigkeitsprofil der

Jugendlichen orientierte, seitens der Trainer eingeschätzt. Dieser Leitfaden ist unterteilt in zehn Kriterien:

- Absprache mit anderen Jugendlichen
- Umgang mit Rahmenbedingungen; beachtet die Regeln
- Rolle in der Gruppe (Führung, Opposition, Mitmacher, graue Eminenz)
- Gibt Rückmeldungen
- Eingehen auf andere in der Gruppe
- Flexibilität bzw. Anpassung; passt sich der Gruppe an
- Rücksicht auf die Kenntnisse anderer
- Reflexionsfähigkeit; reflektiert Prozesse
- Selbsteinschätzung
- Kooperiert mit anderen

Diese 10 Kriterien sind unterteilt in „sehr häufig“ mit dem Wert 1, „häufig“ mit dem Wert 2, „selten“ mit dem Wert 3, „nie“ mit dem Wert 4. Dieser ist im Anhang zu finden.

Am Ende der Trainingseinheiten schätzten die Mentor_innen mit dem Einschätzungsprofil die Jugendlichen der VG und der KG ein. Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen (VG, KG) erfolgte ebenso am Ende der Trainingseinheiten.

5.7 Bewertungs-/Messinstrumente

Die Abkürzung MELBA steht für Merkmalprofile Leistungsgewandelter Behinderter in Arbeit. Dies ist ein Profilvergleichsverfahren und wurde von einer Gruppe von Arbeitsmediziner_innen, -wissenschaftler_innen und psycholog_innen des Arbeitsmedizinischen Zentrums Siegerland der Universität Dortmund und der Universität- Gesamthochschule Siegen entwickelt. Bei diesem Verfahren werden einerseits die Anforderungen eines Arbeitsplatzes und andererseits die Fähigkeiten behinderter Mitarbeiter_innen erhoben. Das Ziel des Verfahrens ist es, einen adäquaten Arbeitsplatz für behinderte Mitarbeiter_innen zu finden, um eine berufliche Integration zu gewährleisten. Dieses Verfahren wurde Ende der 80er Jahre entwickelt und nahm zwei Jahre in Anspruch. Gefördert wurde dieses Forschungsprojekt vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. (Kleffman, Weinmann, Förers, Müller, 1997, S. 4)

MELBA besteht aus einem Anforderungs-/Fähigkeitsprofil und hält die Fähigkeiten und Anforderung einer Person zu einer bestimmten Tätigkeit fest. Zusätzlich können diese

beiden Profile übereinandergelegt und verglichen werden. Dementsprechend besteht das Verfahren aus drei Elementen. Aus einem Fähigkeiten- und Anforderungsprofil sowie einem Profilvergleich. Sowohl das Fähigkeitsprofil als auch das Anforderungsprofil bestehen aus einem deckungsgleichen Katalog, der aus 29 Merkmalen besteht. Dieser Katalog ist wiederum in fünf Merkmalkomplexe aufgegliedert, vgl. Kapitel 3.2.2.

Mit Hilfe einer fünfstufigen Skala kann jedes Merkmal eingeschätzt und die Anforderungen und Fähigkeiten auf diese Weise gekennzeichnet werden. Der erste Profilwert steht für eine geringe und weit unterdurchschnittliche Anforderung oder Fähigkeit, wohingegen der fünfte Wert für eine weit überdurchschnittliche Anforderung oder Fähigkeit steht. So kann mit Hilfe des Anforderungsprofils festgehalten werden, welche Qualifikationen für eine gewisse Tätigkeit bzw. für einen bestimmten Arbeitsplatz erforderlich sind. Zusätzlich wird dokumentiert, welche „psychische Anforderung“ bei einer Tätigkeit in einer bestimmten Höhe gegeben ist.

Die tätigkeitsbezogenen und psychischen Fähigkeiten einer bestimmten Person werden zu einem gewissen Zeitpunkt mit dem Fähigkeitsprofil festgehalten.

Das Fähigkeitsprofil ist kongruent zum Anforderungsprofil gegliedert und besteht aus denselben Erkennungszeichen. Ebenso verwendet es dieselbe Skala wie das Anforderungsprofil, wodurch beide Profile optimal zusammenpassen und somit direkt miteinander verglichen werden können. Indem die Fähigkeiten einer Person über die Anforderungen eines Arbeitsplatzes gelegt werden, kann somit eine mögliche Über- oder Unterforderung eines/einer behinderten Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin ausgeschlossen werden. Es optimiert den Prozess der richtigen Platzierung eines Arbeitsplatzes und kann auch präventiv für behinderte Arbeitnehmer_innen genutzt werden. (Kleffman, Weinmann, Förers, Müller, 1997 S . 9-12)

Das Verfahren MELBA besteht im eigentlichen Sinne aus drei Teilen. Aus einem Anforderungsprofil, dem Fähigkeitsprofil und dem Profilvergleich. Allerdings können diese auch allein erhoben werden, ohne dass ein Profilvergleich vorgenommen wird. (Kleffman, Weinmann, Förers, Müller, 1997, S. 14)

„Die eigentlichen Instrumente bzw. Methoden von „MELBA“ sind somit die drei Elemente Anforderungsprofil, Fähigkeitsprofil, und Profilvergleich. Diese können nach Angaben der Entwickler_innen sowohl im Rahmen eines Anamnesegesprächs als auch einer Arbeitsprobe eingesetzt werden. „MELBA“ ist also kein diagnostisches Testverfahren im eigentlichen Sinn, sondern ein

Einschätzungs- und Dokumentationsinstrument. Die Wahl eines geeigneten diagnostischen Verfahrens, in dem „MELBA“ angewendet wird, kann durch die jeweiligen Anwender_innen vorgenommen werden. Demnach sind auch die Aufgaben bzw. Übungen frei zu wählen.“ (Enggruber & Bleck, 2005, S. 52)

„Die Anwendungsmöglichkeiten variieren stark in Abhängigkeit vom Anwendungskontext [...]. Entsprechend unterscheiden sich die Möglichkeiten zur Nutzung der von Fähigkeitsprofilen, wenn sie beispielsweise in der Abschlussklasse einer Sonderschule erhoben werden oder etwa im Rahmen eines Forschungsprojekts oder in einem Beruflichen Trainingszentrum.“ (Kleffman, Weinmann, Förers, Müller 1997, S. 14)

Das Anforderungsprofil von MELBA, bezogen auf die Teamarbeit, diene als Grundlage für die Erstellung des Trainingsprogramms und die damit gesetzten Interventionen.

„Die gleichen Merkmale, die zur Dokumentation von Fähigkeiten einer Person genutzt werden, dienen der Beschreibung der Anforderungen einer Tätigkeit. Jedes Merkmal ist – analog zu den Fähigkeiten – definiert und kann auf einer 5-stufigen Skala eingeschätzt werden. Mit diesem Profil können Anforderungen aller Tätigkeiten beschrieben werden, unabhängig davon, zu welchem Bereich oder welcher Branche eine Tätigkeit gehört.

So erlauben die Anforderungsprofile des Verfahrens MELBA unter anderem

- die standardisierte Dokumentation der Anforderungsstruktur einer Tätigkeit,
- die systematische Kommunikation über diese Struktur,
- den Vergleich verschiedener Arbeitsplätze hinsichtlich ihrer Anforderungen,
- die Gestaltung einer Tätigkeit entsprechend einer gewünschten Anforderungsstruktur.“

MELBA, Anforderungsprofil.

<https://www.miro-gmbh.de/de/uebersicht-melba/anforderungen/> Stand: 23.09.2018)

Mit dem Fähigkeitsprofil von MELBA und der entsprechenden Einschätzung der Mentor_innen konnte dokumentiert werden, wie sich die gesetzten Interventionen auf die Teamarbeit auswirkten.

„Zur Ausübung einer Arbeitstätigkeit gehören bspw. Fähigkeiten wie Konzentration, Ausdauer, Verantwortung und Kontaktfähigkeit. Es sind Schlüsselqualifikationen, die für jede Tätigkeit notwendig sind und – neben anderen Faktoren – über den Erfolg von Platzierung und Rehabilitation entscheiden.

Sie werden in MELBA dokumentiert. Auf einer 5-stufigen Skala wird auf den MELBA-Profilbögen dokumentiert, über welche Fähigkeiten eine Person verfügt. Jedes Merkmal ist definiert, so dass eine standardisierte Beschreibung der Merkmale gesichert ist. Ein interdisziplinärer Austausch ist damit gewährleistet.

Die Fähigkeitsprofile des Verfahrens MELBA ermöglichen unter anderem

- die standardisierte Dokumentation von Potentialen und Beeinträchtigungen,
- die systematische Kommunikation über die Stärken und Schwächen, sei es mit der Person selbst, einem Arbeitgeber oder einer anderen Einrichtung,
- die systematische Konzipierung von Personalentwicklungs- und Trainingsmaßnahmen,
- die Darstellung des Verlaufs und damit auch die Dokumentation des Erfolges einer Maßnahme,
- einen Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung der Fähigkeiten eines Klienten.“

MELBA Fähigkeitsprofil

(<https://www.miro-gmbh.de/de/uebersicht-melba/faehigkeiten/> Stand: 23.09.2018)

5.7.1 Anforderungsprofil nach MELBA

Teamarbeit	
<i>Die Fähigkeit zur Teamarbeit besteht darin, in unmittelbarer Abhängigkeit von KollegInnen, MitarbeiterInnen und Vorgesetzten bei gegenseitiger Akzeptanz der persönlichen Eigenschaften und Qualifikationen gemeinsam einen Arbeitsauftrag erfüllen zu können.</i>	
Wert	Arbeitsanforderung
1	Tätigkeit ist unabhängig von der Tätigkeit anderer Betriebsangehöriger. Absprachen sind nicht nötig.
2	Einzelne Arbeitsschritte müssen mit anderen Betriebsangehörigen auf vergleichbarer Qualifikationsstufe abgestimmt werden. Personen mit unterschiedlicher Qualifikation müssen gelegentlich Absprachen treffen.
3	Ein Teil der Tätigkeiten muss in Abhängigkeit von anderen Betriebsangehörigen durchgeführt werden. Es wird Hand in Hand gearbeitet. Die Arbeitsschritte sind umgrenzt und definiert.
4	Planung und Durchführung des Arbeitsprozesses müssen in unmittelbarer Abhängigkeit von anderen Betriebsangehörigen bewältigt werden. Absprachen müssen während des Arbeitsprozesses immer wieder getroffen

	werden.
5	<p>Planung und Durchführung des Arbeitsprozesses sind nur in unmittelbarer Abhängigkeit von anderen Betriebsangehörigen möglich.</p> <p>Zum Team gehören Personen unterschiedlichster Qualifikationen und Fachrichtungen.</p> <p>Rückmeldungen sind notwendig.</p> <p>Die eigene Planung muss flexibel gestaltet und auf den Prozess der Zusammenarbeit abgestimmt werden.</p>

(Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006, S. 18)

5.7.2 Fähigkeitsprofil nach MELBA

Teamarbeit	
<i>Die Fähigkeit zur Teamarbeit besteht darin, in unmittelbarer Abhängigkeit von KollegInnen, MitarbeiterInnen und Vorgesetzten bei gegenseitiger Akzeptanz der persönlichen Eigenschaften und Qualifikationen gemeinsam einen Arbeitsauftrag erfüllen zu können.</i>	
Wert	Fähigkeitsprofil
1	Kann nicht mit anderen Personen auch nur in geringem Ausmaß kooperieren.
2	Kann in geringem Ausmaß mit anderen kooperieren. Kann einfache Absprachen treffen.
3	Kann mit anderen zusammenarbeiten, solange die Arbeitsschritte umgrenzt und definiert sind.
4	Kann Planung und Durchführung eines Arbeitsprozesses in unmittelbarer Abhängigkeit von Kollegen mit unterschiedlichen Qualifikationen durchführen.
5	<p>Kann Planung und Durchführung eines Arbeitsprozesses in unmittelbarer Abhängigkeit von anderen ausführen.</p> <p>Kann den jeweils erreichten Stand der Gesamtaufgabe realistisch einschätzen. Kann Rückmeldungen geben und auf Rückmeldungen eingehen.</p> <p>Die eigene Planung kann flexibel gestaltet und auf den Prozess der Zusammenarbeit abgestimmt werden, Eigenschaften anderer können einbezogen werden.</p>

(Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006, S. 18)

5.7.3 Fragebogen zur Fremdeinschätzung

Einschätzungsprofil

Datum: _____

Name der Lehrperson: _____

Name des/der Jugendlichen: _____

Teamarbeit	
Die Fähigkeit zur Teamarbeit besteht darin, in unmittelbarer Abhängigkeit von KollegInnen, MitarbeiterInnen und Vorgesetzten bei gegenseitiger Akzeptanz der persönlichen Eigenschaften und Qualifikationen gemeinsam einen Arbeitsauftrag erfüllen zu können.	
Wert	Fähigkeitsprofil
1	Kann nicht mit anderen Personen auch nur in geringem Ausmaß kooperieren.
2	Kann in geringem Ausmaß mit anderen kooperieren. Kann einfache Absprachen treffen
3	Kann mit anderen zusammenarbeiten, solange die Arbeitsschritte umgrenzt und definiert sind
4	Kann Planung und Durchführung eines Arbeitsprozesses in unmittelbarer Abhängigkeit von Kollegen mit unterschiedlichen Qualifikationen durchführen.
5	Kann Planung und Durchführung eines Arbeitsprozesses in unmittelbarer Abhängigkeit von anderen ausführen. Kann den jeweils erreichten Stand der Gesamtaufgabe realistisch einschätzen. Kann Rückmeldungen geben und auf Rückmeldungen eingehen. Die eigene Planung kann flexibel gestaltet und auf den Prozess der Zusammenarbeit abgestimmt werden, Eigenschaften anderer können einbezogen werden.

(Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006, S. 18)

5.7.4 Fragebogen zur Selbsteinschätzung

Selbsteinschätzung

Datum: _____

Name: _____

Teamarbeit

Teamarbeit heißt, wenn ich mit anderen zusammenarbeiten kann.

A	Ich kann nur ganz alleine arbeiten.	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	--------------------------

B	Ich kann ein bisschen mit anderen arbeiten und zusammen reden.	<input type="checkbox"/>
C	Wenn ich genau weiß, was ich machen muss, kann ich auch mit anderen arbeiten.	<input type="checkbox"/>
D	Ich kann auch mit anderen etwas gemeinsam arbeiten, wenn sie besser sind und wenn sie schlechter sind.	<input type="checkbox"/>
E	Das Arbeitsergebnis kann ich genau für das Team einschätzen und überblicken. Ich kann auch jemandem sagen, ob er etwas falsch oder richtig macht. Genauso können mir das meine Teamkolleg_innen auch sagen. Wenn etwas anders läuft, kann ich dies für das ganze Team verändern und kann auch die Stärken von jedem/jeder mit einbauen.	<input type="checkbox"/>

(Pusnik, Pfohl, Petermann, Swoboda, 2006, S. 29)

5.7.5 Beobachtungskriterien/Leitfaden

Die Grundlage für die Erstellung der Beobachtungskriterien/Leitfaden war das Fähigkeitsprofil. Wie Diekmann schreibt „[...] sind die Verwendung von Leitfäden oder eines strukturierten Beobachtungsschemas sowie Tests der Reliabilität und Validität der Beobachtungen Möglichkeiten, um den Problem der Wahrnehmungsverzerrung und dem Problem selektiver Fehlinterpretationen entgegenzuwirken.“ (Diekman, 2005, S. 458)

Dabei wurden alle fünf Profilwerte berücksichtigt und entsprechend adaptiert. Dadurch wurden die Fähigkeiten des/der Jugendlichen dokumentiert.

Damit die Rollenverteilung strukturiert beobachtet werden konnte, wurde, zusätzlich zu den Fähigkeiten des/der Jugendlichen, die Rolle in der Gruppe angefügt. Die Rolle in der Gruppe besteht aus Führung, Opposition, Mitmacher oder Grauer Eminenz, schreibt Albrecht Boeckh dazu:

„Wie in der Beschreibung der Merkmale von Gruppen bereits erwähnt, bilden sich auch in Gruppen organisationsähnliche Strukturen der vertikalen und horizontalen Gliederung aus. Im Unterschied zu Organisationen sind die hierarchischen oder funktionalen Rollen allerdings mehr Personen bezogen. Man kann hier von Gruppenrollen sprechen, die sich häufig auch geschlechts-, alters-, und persönlichkeitsbezogen ausbilden. Bekannt ist die Einteilung von Alpha-, Beta-, Gamma- und Omega-Rolle.

- *Die Alpha - Rolle ist die des Leiters. Er verkörpert die Werte und Normen der Gruppe vertritt diese nach außen.*
- *Die Beta – Rolle ist die der ‚Grauen Eminenz‘. Diese hat großen Einfluss auf den Leiter, sonst aber wenig Kontakt in der Gruppe.*

- Die Gamma – Rolle ist die der Mitläufer. Sie sind orientiert am Leiter und grenzen sich gegen die Omega – Rolle ab.
- Die Omega – Rolle ist der Sündenbock, der entweder aufgrund seiner Schwäche oder aus Opposition die Werte und Normen der Gruppe nicht erfüllt. In diese Position, über die die Gruppenwerte stabilisiert werden, kommt meist derjenige, der zu Beginn um die Alpha – Rolle konkurrierte und unterlag. Diese Position kann natürlich auch von einer wichtigen Person oder Gruppe außerhalb vertreten werden.“ (Boeckh, 2008, S. 70)

Basierend auf dieser Annahme wurde die Verteilung der Rolle innerhalb der Gruppe beobachtet, entsprechend eingeschätzt und bewertet.

Speziell die Außenseiterrolle kann im Outdoorbereich als eine besondere Problematik gesehen werden. Es ist dabei, im Gegensatz zu Indoorsettings, mit einer verstärkten physischen Gefährdung zu rechnen. Trainer_innen müssen deshalb ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf solche Tendenzen richten und früh genug eingreifen. (vgl. Schörghuber, K., 2015, S. 34)

Die gemachten Beobachtungen bezüglich der Rollenverteilung und der Fähigkeiten konnte auf diese Weise festgehalten werden und erfolgte nach jedem Trainingstag, gegebenenfalls von beiden Trainern. Die einzelnen Beobachtungskriterien wurden in vier Werte unterteilt: „sehr häufig“ = Wert 1, „häufig“ = Wert 2, „selten“ = Wert 3, „nie“ = Wert 4.

Tabelle 3: Beobachtete Fähigkeiten und ihre Zuordnung zu Profilwerten

Fähigkeiten	Beschreibung	Profilwert
Absprachen	Spricht sich mit anderen ab	2
Rahmen (Umgang mit Rahmenbedingungen)	Beachtet die Regeln	3
Rückmeldungen	Gibt Rückmeldungen	5
Eingehen	Eingehen auf andere in der Gruppe	4
Flexibilität (bzw. Anpassung)	Passt sich der Gruppe an	5
Rücksicht	Rücksicht in Kenntnisnahme anderer	5
Reflexionsfähigkeit	Reflektiert Prozesse	5
Kooperiert	Kooperiert mit anderen	5

Beobachtungskriterien/Leitfaden (angelehnt an das Fähigkeitenprofil)

Jugendliche_r: _____

TAG _____

Abspraken Spricht sich mit anderen ab

Sehr häufig häufig selten nie

Umgang mit Rahmenbedingungen beachtet die Regeln

Sehr häufig häufig selten nie

Rolle in der Gruppe (Führung, Opposition, Mitmacher, graue Eminenz, ...)

Führung Sehr häufig häufig selten nie

Opposition Sehr häufig häufig selten nie

Mitmacher Sehr häufig häufig selten nie

Graue Eminenz Sehr häufig häufig selten nie

Gibt Rückmeldungen

Sehr häufig häufig selten nie

Eingehen auf Andere in der Gruppe

Sehr häufig häufig selten nie

Flexibilität bzw. Anpassung passt sich der Gruppe an

Sehr häufig häufig selten nie

Rücksicht in Kenntnisnahme anderer

Sehr häufig häufig selten nie

Reflexionsfähigkeit Reflektiert Prozesse

Sehr häufig häufig selten nie

Selbsteinschätzung

Kooperiert mit anderen

Sehr häufig häufig selten nie

5.8 Ablauf

5.8.1 Trainingsprogramm Subteam A

5.8.1.1 Trainingsprogramm 03.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 1 und 2 betreffen.

08:00 Uhr: Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

08:00 Uhr – 09:00 Uhr: Begrüßung und Vorstellungsrunde

Seminarplan besprechen und Zieloffenlegung

Jugendliche sollen sich anhand vom Schüler_innen Fragebogen selbst einschätzen, was ihre Teamarbeit betrifft

Ablauf des Tages und Regeln

- Anrede: per Sie
- STOPP-Regel: Jederzeit möglich STOPP zu sagen, wenn psychische und/oder physische Gründe vorliegen! Eigenverantwortlichkeit!
- Abmelden bei den Trainern, wenn jemand die Gruppe verlassen muss (WC)
- Daumen zeigen = auf's WC gehen
- Schlusslicht = Trainer(in)
- Pausen: in der Gruppe bleiben
- Medicals: Medizinische Bedürfnisse mit den Trainern besprechen
- Verschwiegenheitspflicht: was in der Gruppe besprochen wird, bleibt in der Gruppe!
- Wenn ein Trainer spricht, dann höre ich zu! Ebenso bei Schulkollegen_innen!
→ Respekt!

Ziel: Bestandsaufnahme durch Selbsteinschätzungs-Fragebogen und Sensibilisierung auf das Thema „Teamarbeit“

09:00 – 09:15 Uhr PAUSE im Orangen Salon: Zeit für WC sowie Essen und Trinken

09:15 – 09:45 Uhr

Aufgabe:

Jeder Jugendliche überlegt sich was er/sie unter Teamarbeit versteht und gestaltet dazu ein Plakat.

Neben Stiften, welche zur Verfügung stehen, bekommen die Jugendlichen auch Zeitschriften ausgehändigt, die sie zur Gestaltung vom Plakat benötigen.

Material:

Stifte

Kärtchen

Zeitschriften

Ziel: Erleben und Erfahren des Profilwerts 1

09:45 Uhr – 10:00 Uhr Präsentation der Plakate

10:00 Uhr – 10:10 Uhr Pause

10:10 Uhr – 10:30 Uhr

Aufgabe:

Die Jugendlichen gestalten gemeinsam ein Plakat, was sie unter Teamarbeit verstehen. Dabei dürfen wieder Stifte und Zeitschriften verwendet werden.

Ziel: Erleben und Erfahren des Profilwerts 2. Wie höre ich zu?

10:30 -10:45 Uhr

Vorstellen der Plakate mit anschließender Reflexion

Ziel: Präsentieren der Erkenntnisse

Reflexion:

Wie war es, sich alleine Gedanken zu machen?

War es leicht bzw. schwierig?

Wie funktionierte das Zusammentragen der Ergebnisse?

Wie seid ihr auf dieses tolle Plakat gekommen?

Was ist der Unterschied zwischen alleine Arbeiten und mit einem/einer Kollegen/Kollegin?

Was hat euch beschäftigt?

Gibt es überhaupt einen Unterschied?

Falls ja: welchen Unterschied habe ich bemerkt?

Ziel: Den Unterschied zwischen Einzelarbeit und Gruppenarbeit erkennen und erfassen. Sprache (sowohl verbal als auch nonverbal) übernimmt eine wichtige Funktion und ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit.

5.8.1.2 Trainingsprogramm 10.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 2 und 3 betreffen.

08:00 Uhr – 08:20 Uhr

Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

Anwesenheitskontrolle

Wiederholen der Regeln und gegebenenfalls noch Erweitern

Ziel-Offenlegung

Ziel: Sensibilisierung auf das Thema Teamarbeit

08:20 Uhr – 09:00 Uhr

Abmarsch von der Schule zum Praterstern

Aufgabe:

Als Gruppe formiert von der Schule bis zum Praterstern gehen. Dabei sollen sich die Jugendlichen zu 2er Teams zusammenschließen und sich unterhalten, was sie sich vom letzten Training gemerkt haben.

Einer spricht, der andere hört zu, dann Wechsel.

Wie war es für dich?

Was hast du dir gemerkt?

Um was geht es in diesem Seminar?

Ziel: Verknüpfungen Herstellen und Sensibilisieren auf das Thema Teamarbeit

09:00 Uhr – 09:15 Uhr

Reflexion „Momentaufnahme“:

Die Jugendlichen werden nun darum gebeten, bildlich darzustellen, wie sie ihrem/ihrer Partner(in) zugehört haben. (z.B.; enthusiastisch, neugierig, betroffen, teilnahmslos, unzufrieden)

Die dabei entstandenen Gefühle sollen durch Mimik, Gestik, Positionierung etc. gezeigt werden. Alle Jugendlichen stellen sich gleichzeitig und intuitiv auf und

begründen kurz die eingenommene Körperhaltung. (Gilsdorf & Kistner, 2015 S. 167)

Ziel: Erkennen von Gesprächsregeln

09:15 Uhr – 09:45 Uhr

Wegstück Praterstern - „unser“ Platz:

Aufgabe:

Die Jugendlichen sollen als Gruppe formiert gehen und dabei schweigen.

Die Jugendlichen dürfen sich kurz absprechen, wie sie vorgehen. Nach dieser kurzen Absprache dürfen sie nicht mehr mit einander sprechen und sollen das Wegstück fortan gemeinsam schweigend bezwingen.

Ziel: Abhängigkeit der Gruppenteilnehmer_innen ohne zu sprechen Erleben und Erfahren

09:30 Uhr – 09:45 Uhr

Reflexion „Punkteblitzlicht“:

Die Jugendlichen sollen sich in einem Kreis finden und sich auf den Boden setzen. Danach sollen alle Jugendlichen ihre Augen schließen und mit ihren zehn Fingern ihre persönliche Einschätzung anzeigen. Wenn alle zehn Finger gezeigt werden, fühlt sich die Jugendliche sehr wohl in der Gruppe; wenn ein Jugendlicher überhaupt keine Finger in die Höhe hält, fühlt er/sie sich überhaupt nicht wohl in der Gruppe.

Wenn alle Jugendlichen eine Entscheidung getroffen haben, dürfen sie ihre Augen wieder öffnen und sich umschauen, wie die anderen sich in der Gruppe fühlen.

(Gilsdorf & Kistner 2015 S. 161)

Die Fragen, welche gestellt werden, lauten:

„Wie wohl habe ich mich in der Gruppe gefühlt?

Wie gut schätze ich unsere Zusammenarbeit ein?

Wie stark habe ich zum Gelingen der Aufgabe beigetragen?

Wie zufrieden bin ich mit der Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen werden?“

(Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 161)

Ziel: Erkennen, dass Absprachen in einem Team, und damit verbunden das Sprechen an sich, eine wichtige Rolle übernehmen

09:45 Uhr – 10:15 Uhr

Als Gruppe formiert zu unserem Platz gehen, ohne Aufgabe.

10:15 Uhr – 10:30 Uhr

PAUSE

10:30 Uhr – 11:00 Uhr

Aufgabe:

Die Jugendlichen finden sich in Zweier-Teams zusammen und bekommen pro Team eine Augenbinde. Alle 10 Minuten wird die Rolle gewechselt. „Der Blinde“ darf dabei nicht sprechen, sondern wird vom Sehenden geführt. Der Sehende darf sprechen und gibt Instruktionen.

Ziel: Aufbau von Vertrauen und Erfahren des Profilwerts 3

11:00 Uhr – 11:15 Uhr

PAUSE

11:15 Uhr – 11: 30 Uhr

Reflexion über die gemachten Erfahrungen „Standogramm“:

Die jeweiligen Paare (Zweier-Teams) stellen sich gegenüber in einer Linie auf. Dabei schauen sie sich gegenseitig an und führen nachfolgende Aktionen auf die nacheinander vorgetragenen Aussagen durch.

Wenn sie die Aussage als positiv empfinden, gehen sie aufeinander zu; empfinden sie sie jedoch als negativ, wenden sie sich voneinander ab. Bei Unschlüssigkeit bleiben sie einfach stehen. (Gilsdorf, Kistner, 2015 S. 163)

Die Aussagen lauten:

Mein(e) Partner(in) gab mir klare Anweisungen.

Ich spürte, dass ich meinem/meiner Partner(in) vertrauen kann.

Ich hatte ein unangenehmes Gefühl.

Ziel: Das Erfahren von Abhängigkeit und Vertrauen

11:30 Uhr – 12:30 Uhr

Mittagspause

12:30 Uhr – 13:30 Uhr

Aufgabe „Raumschiff“:

Die Jugendlichen bilden zwei Gruppen. Jede Gruppe befindet sich in einem Seilkreis und darf (jeweils untereinander) miteinander sprechen. Sobald jemand den Seilkreis verlässt, ist er/sie „blind“ und darf nicht mehr sprechen. Diejenigen, welche sich noch im Seilkreis befinden, dürfen weiter mit den anderen sprechen und auch Instruktionen

geben. Ziel ist es, dass sich irgendwann beide Gruppen „blind“ finden (sollen), um gemeinsam zu einem Ziel zu gelangen (Rucksack). Sobald eine(r) die Regeln bricht, müssen alle wieder zurück in den Seilkreis.

Ziel: Erfahren von Abhängigkeit & Vertrauen in Anlehnung an den Profilwert 3

13:30 Uhr – 13:45 Uhr

Reflexion „Meditative Assoziationen“

Alle Jugendlichen legen sich sternförmig nebeneinander, sodass ihre Füße nach innen und ihre Gesichter nach außen zeigen. Nun bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit über das Erlebte zu sprechen.

Eine Frage sollten sie jedoch beantworten: War es angenehmer zu zweit oder in der Gruppe? Folgende Regeln sollten dabei beachtet werden:

- Es spricht nur eine(r)
- Nach jeder Darbietung macht er/sie eine Pause; erst dann darf der/die Nächste plaudern
- Eine Darbietung sollte höchstens ein bis zwei Sätze lang sein

(Gilsdorf & Kistner, 2014 S. 206)

13:45 Uhr – 14:00 Uhr

Pause

14:00 Uhr – 14:10 Uhr

Aufgaben „Seilschwingen“:

Die gesamte Gruppe sollt gemeinsam unter einem schwingenden Seil auf die andere Seite kommen.

Ziel: Auflockerung, Energetisierungsübungen, Erfahren von Abhängigkeit, Profilwert 3

14:10 Uhr – 15:25 Uhr

Rückkehr als Gruppe zur Schule ohne Intervention unsererseits.

5.8.1.3 Trainingsprogramm 17.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 3 und 4 betreffen.

08:00 Uhr – 08:10 Uhr

Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

Anwesenheitskontrolle

Wiederholen der Regeln

Ziel-Offenlegung

Ziel: Sensibilisierung bzw. Heranführen zum Thema Teamarbeit

08:10 Uhr – 08:50 Uhr

Abmarsch von der Schule zum Praterstern

Aufgabe:

Die Jugendlichen bestimmen noch in der Schule einen Gruppensprecher, der als Sprachrohr der Gruppe dienen soll. Dieser hat die Aufgabe, alle Informationen über das bisher Erlebte zu sammeln und auf Kärtchen zu schreiben. Pro Begrifflichkeit ein Kärtchen.

Material:

Kärtchen

Stifte

08:50 – 9:00 Uhr

Reflexion:

Der ausgewählte Vertreter der Gruppe präsentiert das Erforschte. Im Anschluss daran bilden die Jugendlichen einen Kreis um ihn/sie und der Gruppenleiter stellt körperlich dar wie es ihr/ihm dabei gegangen ist.

Die Anderen lassen das auf sich wirken und interpretieren die Körperhaltung und geben Feedback. Allerdings darf der/die im Kreis nichts dazu sagen.

Ziel: Abhängigkeit Erleben und Bewusstwerden der eigenen Aufgabe vom Gruppenleiter

09:00 Uhr – 09:20 Uhr

Abmarsch vom Praterstern zu unserem Platz in der Gruppe. Dabei bekommen die Jugendlichen die Aufgabe als Gruppe zu schweigen. Allerdings sollen sie als Gruppe formiert gehen, was auch nach außen hin ersichtlich sein soll. Es darf sich niemand von der Gruppe weiter als 2m entfernen.

Ziel: Abhängigkeit schweigend Erleben und Bewusstwerden, was ich beitrage, um diese Aufgabe zu erfüllen

09:20 Uhr – 09:30 Uhr

Reflexion „Autoritätsreihe“:

Die Jugendlichen bekommen den Auftrag sich in einer Reihe zu ordnen. Am linken Ende soll derjenige/diejenige sein, der/die glaubt bei dieser Aufgabe am meisten

Macht gehabt zu haben. Am rechten Ende steht derjenige/diejenige, der/die am wenigsten beeinflusst hat, also nicht so mächtig war. Der Prozess ist abgeschlossen, sobald alle in der Reihe einen Platz gefunden haben, wo sie sich wohlfühlen. Nun dürfen sich die Jugendlichen einzeln die Reihe in Ruhe anschauen und gegebenenfalls kommentieren, ob die Aufgabe gelöst wurde. (Gilsdorf & Kistner, 2015 S. 172)

09:30 Uhr – 10:00 Uhr

Zum Platz gehen, formiert als Gruppe

10:00 Uhr – 10:15 Uhr Pause

10:15 Uhr – 11:30 Uhr „Moorlandschaft“

1. Zwei Gruppen hinter Startlinie. Kleine Filzmatten (eine weniger als Personen in der Gruppe). Müssen in Zweiertteams (nur auf diesen Matten stehend und immer wieder neu auflegend) eine sinkende Insel erreichen.

2. Von dieser Insel soll die gesamte Gruppe auf Filzmatten (mit so wenig Matten wie möglich) zum gemeinsamen Ziel kommen.

a) Die Filzmatte muss immer in Körperkontakt bleiben.

b) Es darf nicht geworfen werden (Körperkontakt ginge ja sonst verloren)

c) Springen verboten!

d) Regelverstoß: alle zurück an den Start (Gruppe bekommt alle weggenommenen Blätter zurück ???)

e) Filzmatte ohne Körperkontakt: Filzmatte wird weggenommen!

Ziel: Zusammenhalt, gemeinsam als Team ins Ziel zu gelangen, Abhängigkeit von den anderen Erleben und Erfahren, Absprachen Erfahren

11:30 Uhr – 11:40 Uhr

Pause

Reflexion „Up's and downs“:

Auf einem Plakat ist ein Koordinatensystem aufgezeichnet. Auf der x-Achse gibt es drei Werte nach rechts: 1, 2 und 3, „Die Gruppe hat dasselbe Ziel gehabt“, und drei Werte nach links: -1, -2, und -3, „Die Gruppe hat nicht dasselbe Ziel gehabt“. Jeder/jede Jugendliche bekommt einen Aufkleber und positioniert diesen im Koordinatensystem. Auf der y-Achse sind ebenso drei Werte nach oben: 1, 2 und 3, „Die Absprache hat gut geklappt“, bzw. drei Werte nach unten: -1, -2 und -3, „Die Absprache hat nicht gut geklappt“. Je nach Empfinden positionieren die Jugendlichen ihre Aufkleber. (Gilsdorf & Kistner, 2012 S. 162)

11:40 Uhr – 12:40 Uhr

Mittagspause

12:40 Uhr – 14:05 Uhr

Luftballon-Spiel: Alle bekommen einen Luftballon, müssen ihn aufblasen und als Team (oder auch alleine) alle Luftballons eine Minute in der Luft halten - Ballons müssen in Bewegung bleiben.

Ziel: Auflockern bzw. Energielevel Steigern, unmittelbare Abhängigkeit der anderen Erleben

Seilschwingen

Methode Plane/Tuch

Tuch wellenförmig Schwingen

Tuch hoch Schwingen (dabei müssen alle unter dem Tuch sein, bevor es zu Boden fällt)

Tuch hoch und unterhalb Schwingen

Platzwechsel (erst 2, 3, 4 und dann alle Personen)

Methode „Zauberteppich“: Wechsel des Tuches auf die andere Seite, ohne vom Tuch zu steigen!

Ziel: Auflockern bzw. Energielevel steigern, unmittelbare Abhängigkeit der anderen Erleben

14:05 Uhr – 15:25 Uhr

Rückweg zur Schule als Gruppe formiert

5.8.1.4 Trainingsprogramm 24.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 4 und 5 betreffen.

08:00 Uhr – 08:20 Uhr

Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

Anwesenheitskontrolle

Ziel-Offenlegung

Ausfüllen des Selbsteinschätzungsfragebogens

Ziel: Sensibilisierung auf das Thema „Teamarbeit“, Selbsteinschätzung Erleben

08:20 Uhr – 08:45 Uhr

Aufgabe:

Als Team ein Plakat Gestalten mit der Fragestellung: Was verstehen Sie unter Teamarbeit?

Material:

Stifte

Kärtchen

Zeitschriften

Ziel: Untereinander Absprachen Halten, um auf ein Ergebnis zu kommen

08:45 Uhr – 08:55 Uhr

In der Großgruppe das Plakat Vorstellen.

Kurze Erläuterung, wie es ihnen dabei ergangen ist.

Ziel: Absprachen Erleben, Abhalten und Erfahren

08:55 Uhr – 09:05 Uhr

Pause und auf WC gehen

09:05 Uhr – 10:10 Uhr

Abmarsch von der Schule zu “unserem” Platz

Aufgabe:

Sich als Gruppe formieren, zu unserem Platz gelangen und dabei auf alle Rücksicht nehmen. Schnellere nehmen Rücksicht auf die etwas Langsameren.

Ziel: Unmittelbare Abhängigkeit der Teammitglieder erleben

10:10 Uhr – 10:25 Uhr

Pause

10:25 Uhr – 11:25 Uhr

Baut gemeinsam einen Turm aus Naturmaterialien, die ihr findet. Der Turm muss mindestens 1m hoch sein und soll an der Spitze einen Rucksack tragen können.

Ziel: Aktivierung des Energielevels, Fördern der Selbstorganisation, Erleben von unterschiedlichen Funktionen.

11:25 Uhr – 12:00 Uhr

Reflexion „Netz der Verbundenheit“:

Die Jugendlichen stehen Schulter an Schulter nebeneinander und bilden einen Kreis. In der Mitte des Kreises liegt ein Gurtband auf, das symbolhaft für die Erfahrungen steht, welche die Einzelnen mit der Gruppe gemacht haben. Ein/eine Jugendlicher/Jugendliche beginnt, indem er/sie das Gurtband aufnimmt und einem/einer anderen Jugendlichen, mit der Erinnerung an eine gemeinsame gemachte Erfahrung, zuwirft. Dabei kann es etwas Bemerkenswertes oder Gewöhnlichen sein. Auf diese Weise entsteht mit der Zeit ein Netz und alle Jugendlichen sollen mit ihren Erfahrungswerten mit einbezogen werden.

Die Verbindungen zwischen den einzelnen Jugendlichen sollen straff gespannt werden. Nachdem das gesamte Gurtband aufgebraucht ist und ein Netz gesponnen wurde, haben die Jugendlichen die Möglichkeit sich in dieses zu legen und von der Gruppe getragen zu werden. Derjenige/Diejenige, der/die sich auf das Netz legt, übergibt seine Seilverbindung seinem/ihrem Nachbarn und legt sich mit dem Rücken auf das straff gespannte Netz. Jedoch gilt hier gegebenenfalls die ausgemachte „Stopp-Regel“. Am Ende bekommen die Jugendlichen Scheren ausgehändigt und zerschneiden das Netz. Jeder/jede darf sich ein Stück Gurtband als Erinnerung mit nach Haus nehmen. (Gilsdorf & Kistner 2015 S. 183)

12:00 Uhr – 13:00 Uhr

Mittagspause

13:00 Uhr – 13:45 Uhr

Keine Intervention unsererseits

13:45 Uhr – 14:00 Uhr

Aufgabe:

Die Jugendlichen sollen sich über das Seminar unterhalten, ob sie nun teamfähiger sind oder nicht?

Danach positioniert sich die Gesamtgruppe auf einer Ratingskala von 1-5.

1: Wir haben nichts gelernt und sind nicht teamfähiger als davor.

5: Wir haben viel gelernt und sind nun teamfähiger als zuvor.

Ziel: Feedback an uns Trainer und Überprüfung unserer Hypothese

Pause

14:00 Uhr – 15:25 Uhr

Rückweg zur Schule

5.8.2 Trainingsprogramm Subteam B

5.8.2.1 Trainingsprogramm 05.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 1, 2 und 3 betreffen.

08:00 Uhr: Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

08:00 Uhr – 09:00 Uhr: Begrüßung und Vorstellungsrunde

Seminarplan besprechen und Zieloffenlegung

Jugendliche sollen sich anhand vom Schüler_innen-Fragebogen selbst einschätzen, was Ihre Teamarbeit betrifft

Ablauf des Tages und Regeln

Anrede: per Sie

STOPP-Regel: Es ist jederzeit möglich „STOPP“ zu sagen, wenn psychische und/oder physische Gründe vorliegen! → Eigenverantwortlichkeit!

- Abmelden bei den Trainern, wenn jemand die Gruppe verlassen muss (WC)
- Daumen zeigen = auf's WC gehen
- Schlusslicht = Trainer/Trainerin
- Pausen: in der Gruppe bleiben
- Medicals: Medizinische Bedürfnisse mit den Trainern besprechen
- Verschwiegenheitspflicht: Was in der Gruppe besprochen wird, bleibt in der Gruppe!
- Wenn ein(e) Trainer(in) spricht, dann höre ich zu! Ebenso bei Schulkolleg_innen! → Respekt!

Ziel: Bestandsaufnahme durch Selbsteinschätzungs-Fragebogen und Sensibilisierung auf das Thema „Teamarbeit“

09:00 – 09:15 Uhr PAUSE im Orangen Salon: Zeit für WC und Trinken Essen

09:15 – 09:45 Uhr

Aufgabe:

Jeder Jugendliche überlegt sich, was er/sie unter Teamarbeit versteht und gestaltet dazu ein Plakat.

Neben Stiften, welche zur Verfügung stehen, bekommen die Jugendlichen auch Zeitschriften ausgehändigt, die sie zur Gestaltung vom Plakat benötigen.

Material:

Stifte

Kärtchen

Zeitschriften

Ziel: Erleben und Erfahren des Profilwerts 1

09:45 Uhr – 10:00 Uhr Präsentation der Plakate

10:00 Uhr – 10:10 Uhr Pause

10:10 Uhr – 10:45 Uhr

Abmarsch von der Schule zum Praterstern

Aufgabe:

Als Gruppe formiert von der Schule bis zum Praterstern gehen. Dabei sollen sich die Jugendlichen zu Zweier-Teams zusammenschließen und sich unterhalten, was sie

unter Teamarbeit verstehen.

Einer spricht, der andere hört zu. Dann Wechsel.

Was verstehe ich unter Teamarbeit?

Warum ist Teamarbeit wichtig?

Habe ich schon einmal in einem Team gearbeitet?

Ziel: Verknüpfungen Herstellen und Sensibilisieren auf das Thema Teamarbeit

Reflexion „Momentaufnahme“:

Die Jugendlichen werden nun darum gebeten, bildlich darzustellen, wie sie ihrem/ihrer Partner(in) zugehört haben. (z.B.; enthusiastisch, neugierig, betroffen, teilnahmslos, unzufrieden)

Die dabei entstandenen Gefühle sollen durch Mimik, Gestik, Positionierung etc. gezeigt werden. Alle Jugendlichen stellen sich gleichzeitig und intuitiv auf und begründen kurz die eingenommene Körperhaltung. (Gilsdorf & Kistner, 2015 S. 167)

Ziel: Erkennen von Gesprächsregeln

10:45 Uhr – 11:15 Uhr

Zum Platz gehen ohne Intervention unsererseits.

11:15 Uhr – 11:45 Uhr

Aufgabe:

Die Jugendlichen finden sich in Zweier-Teams zusammen und bekommen pro Team eine Augenbinde. Alle 10 Minuten wird die Rolle gewechselt. „Der Blinde“ darf dabei nicht sprechen, sondern wird vom Sehenden geführt. Der Sehende darf sprechen und gibt Instruktionen.

Ziel: Aufbau von Vertrauen und Erfahren des Profilwerts 3

11:45 Uhr – 12:00 Uhr

Pause

12:00 Uhr – 12:15 Uhr

Reflexion über die gemachten Erfahrungen „Standogramm“:

Die jeweiligen Paare (Zweier-Teams) stellen sich gegenüber in einer Linie auf. Dabei schauen sie sich gegenseitig an und führen nachfolgende Aktionen auf die nacheinander vorgetragenen Aussagen durch.

Wenn sie die Aussage als positiv empfinden, gehen sie aufeinander zu; empfinden sie sie jedoch als negativ, wenden sie sich voneinander ab. Bei Unschlüssigkeit bleiben sie einfach stehen. (Gilsdorf, Kistner, 2015 S. 163)

Die Aussagen lauten:

Ich habe mich wohl gefühlt.

Ich spürte, dass ich meinem/meiner Partner/Partnerin vertrauen kann.

Mein/meine Partner/Partnerin hat mir klare Anweisungen erteilt.

Ich hatte Angst.

Ziel: Das Erfahren von Abhängigkeit und Vertrauen

12:15 Uhr – 13:15 Uhr

Mittagspause

13:15 Uhr – 14:00Uhr

Aufgabe „Raumschiff“:

Die Jugendlichen bilden zwei Gruppen. Jede Gruppe befindet sich in einem Seilkreis und darf (jeweils untereinander) miteinander sprechen. Sobald jemand den Seilkreis verlässt, ist er/sie „blind“ und darf nicht mehr sprechen. Diejenigen, welche sich noch im Seilkreis befinden, dürfen weiter mit den anderen sprechen und auch Instruktionen geben. Ziel ist es, dass sich irgendwann beide Gruppen „blind“ finden (sollen), um gemeinsam zu einem Ziel zu gelangen (Rucksack). Sobald eine(r) die Regeln bricht, müssen alle wieder zurück in den Seilkreis.

Ziel: Erfahren von Abhängigkeit & Vertrauen in Anlehnung an den Profilwert 3

14:00 Uhr – 14:10 Uhr

Reflexion: „Meditative Assoziationen“

Alle Jugendlichen legen sich sternförmig nebeneinander, sodass ihre Füße nach innen und ihre Gesichter nach außen zeigen. Nun bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit über das Erlebte zu sprechen.

Eine Frage sollten sie jedoch beantworten: War es angenehmer zu zweit oder in der Gruppe? Folgende Regeln sollten dabei beachtet werden:

- Es spricht nur eine(r)
- Nach jeder Darbietung macht er/sie eine Pause; erst dann darf der/die Nächste plaudern
- Eine Darbietung sollte höchstens ein bis zwei Sätze lang sein
(Gilsdorf & Kistner, 2014 S. 206)

Ziel: Erfahren von Vertrauen und Gesprächsregeln Erkennen

14:10 Uhr – 15:25 Uhr

Rückkehr als Gruppe zur Schule ohne Intervention unsererseits

5.8.2.2 Trainingsprogramm 12.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 3 und 4 betreffen.

08:00 Uhr – 08:10 Uhr

Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

Anwesenheitskontrolle

Wiederholen der Regeln

Ziel-Offenlegung

Ziel: Sensibilisierung bzw. Heranführen zum Thema Teamarbeit

08:10 Uhr – 08:50 Uhr

Abmarsch von der Schule zum Praterstern

Aufgabe:

Die Jugendlichen bestimmen noch in der Schule einen Gruppensprecher, der als Sprachrohr der Gruppe dienen soll. Dieser hat die Aufgabe, alle Informationen über das bisher Erlebte zu sammeln und auf Kärtchen zu schreiben. Pro Begrifflichkeit ein Kärtchen.

Material:

Kärtchen

Stifte

08:50 – 9:00 Uhr

Reflexion:

Der ausgewählte Vertreter der Gruppe präsentiert das Erforschte. Im Anschluss daran bilden die Jugendlichen einen Kreis um ihn/sie und der Gruppenleiter stellt körperlich dar wie es ihr/ihm dabei gegangen ist.

Die Anderen lassen das auf sich wirken und interpretieren die Körperhaltung und geben Feedback. Allerdings darf der/die im Kreis nichts dazu sagen.

Ziel: Abhängigkeit Erleben und Bewusstwerden der eigenen Aufgabe vom Gruppenleiter

09:00 Uhr – 09:20 Uhr

Abmarsch vom Praterstern zu unserem Platz in der Gruppe. Dabei bekommen die Jugendlichen die Aufgabe als Gruppe zu schweigen. Allerdings sollen sie als Gruppe formiert gehen, was auch nach außen hin ersichtlich sein soll. Es darf sich niemand von der Gruppe weiter als 2m entfernen.

Ziel: Abhängigkeit schweigend Erleben und Bewusstwerden, was ich beitrage, um diese Aufgabe zu erfüllen

09:20 Uhr – 09:30 Uhr

Reflexion „Autoritätsreihe“:

Die Jugendlichen bekommen den Auftrag sich in einer Reihe zu ordnen. Am linken Ende soll derjenige/diejenige sein, der/die glaubt bei dieser Aufgabe am meisten Macht gehabt zu haben. Am rechten Ende steht derjenige/diejenige, der/die am wenigsten beeinflusst hat, also nicht so mächtig war. Der Prozess ist abgeschlossen, sobald alle in der Reihe einen Platz gefunden haben, wo sie sich wohlfühlen. Nun

dürfen sich die Jugendlichen einzeln die Reihe in Ruhe anschauen und gegebenenfalls kommentieren, ob die Aufgabe gelöst wurde. (Gilsdorf & Kistner, 2015 S. 172)

09:30 Uhr – 10:00 Uhr

Zum Platz gehen, formiert als Gruppe

10:00 Uhr – 10:15 Uhr Pause

10:15 Uhr – 11:30 Uhr „Moorlandschaft“

1. Zwei Gruppen hinter Startlinie. Kleine Filzmatten (eine weniger als Personen in der Gruppe). Müssen in Zweiertteams (nur auf diesen Matten stehend und immer wieder neu auflegend) eine sinkende Insel erreichen.

2. Von dieser Insel soll die gesamte Gruppe auf Filzmatten (mit so wenig Matten wie möglich) zum gemeinsamen Ziel kommen.

a) Die Filzmatte muss immer in Körperkontakt bleiben.

b) Es darf nicht geworfen werden (Körperkontakt ginge ja sonst verloren)

c) Springen verboten!

d) Regelverstoß: alle zurück an den Start (Gruppe bekommt alle weggenommenen Blätter zurück ???)

e) Filzmatte ohne Körperkontakt: Filzmatte wird weggenommen!

Ziel: Zusammenhalt, gemeinsam als Team ins Ziel zu gelangen, Abhängigkeit von den anderen Erleben und Erfahren, Absprachen Erfahren

11:30 Uhr – 11:40 Uhr

Reflexion „Up’s and downs“

Auf einem Plakat ist ein Koordinatensystem aufgezeichnet. Auf der x-Achse gibt es

drei Werte nach rechts: 1, 2 und 3, „Die Gruppe hat dasselbe Ziel gehabt“, und drei Werte nach links: -1, -2, und -3, „Die Gruppe hat nicht dasselbe Ziel gehabt“. Jeder/jede Jugendliche bekommt einen Aufkleber und positioniert diesen im Koordinatensystem. Auf der y-Achse sind ebenso drei Werte nach oben: 1, 2 und 3, „Die Absprache hat gut geklappt“, bzw. drei Werte nach unten: -1, -2 und -3, „Die Absprache hat nicht gut geklappt“. Je nach Empfinden positionieren die Jugendlichen ihre Aufkleber. (Gilsdorf & Kistner, 2012 S. 162)

11:40 Uhr – 12:40 Uhr

Mittagspause

12:40 Uhr – 14:05 Uhr

Luftballon-Spiel: Alle bekommen einen Luftballon, müssen ihn aufblasen und als Team (oder auch alleine) alle Luftballons eine Minute in der Luft halten - Ballons müssen in Bewegung bleiben.

Ziel: Auflockern bzw. Energielevel Steigern, unmittelbare Abhängigkeit der anderen Erleben

Seilschwingen

Methode Plane/Tuch

Tuch wellenförmig Schwingen

Tuch hoch Schwingen (dabei müssen alle unter dem Tuch sein, bevor es zu Boden fällt)

Tuch hoch und unterhalb Schwingen

Platzwechsel (erst 2, 3, 4 und dann alle Personen)

Methode „Zauberteppich“: Wechsel des Tuches auf die andere Seite, ohne vom Tuch zu steigen!

Ziel: Auflockern bzw. Energielevel Steigern, unmittelbare Abhängigkeit der anderen Erleben

14:05 Uhr – 15:25 Uhr

Rückweg zur Schule als Gruppe formiert

5.8.2.3 Trainingsprogramm 19.10.2017

Das Trainingsprogramm orientiert sich am Arbeitsanforderungsprofil von MELBA. Für diesen Tag werden Interventionen gesetzt, die den Profilwert 4 und 5 betreffen.

08:00 Uhr – 08:20 Uhr

Treffpunkt Schule (Klassenzimmer im Orangen Salon)

Anwesenheitskontrolle

Ziel-Offenlegung

Ausfüllen des Selbsteinschätzungsfragebogens

Ziel: Sensibilisierung auf das Thema „Teamarbeit“, Selbsteinschätzung Erleben

08:20 Uhr – 08:45 Uhr

Aufgabe:

Als Team ein Plakat Gestalten mit der Fragestellung: Was verstehen Sie unter Teamarbeit?

Material:

Stifte

Kärtchen

Zeitschriften

Ziel: Untereinander Absprachen Halten, um auf ein Ergebnis zu kommen

08:45 Uhr – 08:55 Uhr

In der Großgruppe das Plakat Vorstellen.

Kurze Erläuterung, wie es ihnen dabei ergangen ist.

Ziel: Absprachen Erleben, Abhalten und Erfahren

08:55 Uhr – 09:05 Uhr

Pause und auf WC gehen

09:05 Uhr – 10:10 Uhr

Abmarsch von der Schule zu „unserem“ Platz

Aufgabe:

Sich als Gruppe formieren, zu unserem Platz gelangen und dabei auf alle Rücksicht nehmen. Schnellere nehmen Rücksicht auf die etwas Langsameren.

Ziel: Unmittelbare Abhängigkeit der Teammitglieder Erleben

10:10 Uhr – 10:25 Uhr

Pause

10:25 Uhr – 11:25 Uhr

Baut gemeinsam einen Turm aus Naturmaterialien, die ihr findet. Der Turm muss mindestens 1m hoch sein und soll an der Spitze einen Rucksack tragen können.

Ziel: Aktivierung des Energielevels, Fördern der Selbstorganisation, Erleben von unterschiedlichen Funktionen.

11:25 Uhr – 12:00 Uhr

Reflexion „Netz der Verbundenheit“:

Die Jugendlichen stehen Schulter an Schulter nebeneinander und bilden einen Kreis. In der Mitte des Kreises liegt ein Gurtband auf, das symbolhaft für die Erfahrungen steht, welche die Einzelnen mit der Gruppe gemacht haben. Ein/eine Jugendlicher/Jugendliche beginnt, indem er/sie das Gurtband aufnimmt und einem/einer anderen Jugendlichen, mit der Erinnerung an eine gemeinsame gemachte Erfahrung, zuwirft. Dabei kann es etwas Bemerkenswertes oder Gewöhnlichen sein. Auf diese Weise entsteht mit der Zeit ein Netz und alle Jugendlichen sollen mit ihren Erfahrungswerten mit einbezogen werden.

Die Verbindungen zwischen den einzelnen Jugendlichen sollen straff gespannt werden. Nachdem das gesamte Gurtband aufgebraucht ist und ein Netz gesponnen wurde, haben die Jugendlichen die Möglichkeit sich in dieses zu legen und von der Gruppe getragen zu werden. Derjenige/Diejenige, der/die sich auf das Netz legt, übergibt seine Seilverbindung seinem/ihrem Nachbarn und legt sich mit dem Rücken auf das straff gespannte Netz. Jedoch gilt hier gegebenenfalls die ausgemachte „Stopp-Regel“. Am Ende bekommen die Jugendlichen Scheren ausgehändigt und zerschneiden das Netz. Jeder/jede darf sich ein Stück Gurtband als Erinnerung mit nach Haus nehmen. (Gilsdorf & Kistner 2015, S.183)

12:00 Uhr – 13:00 Uhr

Mittagspause

13:00 Uhr – 13:45 Uhr

Keine Intervention unsererseits

13:45 Uhr – 14:00 Uhr

Aufgabe:

Die Jugendlichen sollen sich über das Seminar unterhalten, ob sie nun teamfähiger sind oder nicht?

Danach positioniert sich die Gesamtgruppe auf einer Ratingskala von 1-5.

1: Wir haben nichts gelernt und sind nicht teamfähiger als davor.

5: Wir haben viel gelernt und sind nun teamfähiger als zuvor.

Ziel: Feedback an uns Trainer und Überprüfung unserer Hypothese

Pause

14:00 Uhr – 15:25 Uhr

Rückweg zur Schule

5.9 Auswertung der Daten

Die Auswertung der quantitativen Hypothesen 1 bis 4 erfolgte mit SPSS und EXCEL. Zuerst wurden die Werte deskriptiv analysiert. Die Variablen, die ordinales Datenniveau aufweisen (Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, Verhaltenskomponenten, Rollen), wurden mit Balken- und Säulendiagrammen sowie Boxplots dargestellt, sowie mit Hilfe von statistischen Kennzahlen (Median, Modus, Quartile) beschrieben. Die Variable Transfereinschätzung, die nominales Datenniveau aufweist, wurde mit Säulendiagramm und Häufigkeitsangaben beschrieben.

Die Signifikanztests wurden mit einem Signifikanzniveau $p=.05$ durchgeführt. Die Hypothese 1a-1 und 1a-2 sowie 3b-1 und 3b-2 (Unterschiede in der Selbsteinschätzung bzw. Fremdeinschätzung der Kompetenz Teamarbeit zwischen Kontroll- und Versuchsgruppe pro Zeitpunkt) wurde mit Mann-Whitney-Tests überprüft. Mit Wilcoxon-Tests wurden die Hypothesen 1b-1 und 1b-2 sowie 2a, 2b-1, 2b-2, 3c-1 und 3c-2 (Unterschiede in der Selbsteinschätzung bzw. Fremdeinschätzung der Kompetenz Teamarbeit in jeweils Kontroll- und Versuchsgruppe bzw. Unterschiede in der Häufigkeit der Beobachtung von Verhaltenskomponenten der Kompetenz Teamarbeit und von Rollen in der Versuchsgruppe zwischen den Zeitpunkten T1 und T2) überprüft. Je nach Hypothese wurde ein ein- oder zweiseitiger Test angewandt (da SPSS bei den verwendeten Tests nur zweiseitige Tests durchführt, wurde der korrigierte, d.h. halbierte p-Wert mit $p/2$ gekennzeichnet). Die Hypothese 4 (Zusammenhang hinsichtlich der Einschätzung der Jugendlichen zwischen Trainer und Mentor_innen) wurde mittels Rangkorrelation (Kendall's Tau-b) überprüft. An

einigen wenigen Tagen wurden die Jugendlichen von zwei Trainern bewertet – um die Konsistenz der Bewertung zu gewährleisten, wurden jedoch nur die Werte eines Trainers in die Analyse einbezogen.

Die Auswertung der ersten Fragestellung der qualitativen Fragestellung 3 erfolgte durch Kategoriebildung – es wurden verschiedene Fähigkeiten der Jugendlichen, die von dem/den Mentor_innen genannt wurden, herausgefiltert. Die zweite Fragestellung wurde nur deskriptiv behandelt, da zu wenige Antworten vorhanden waren.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen, die zur Überprüfung der Hypothesen gemacht wurden, dargestellt. Es wurden jeweils deskriptive Auswertungen sowie, je nach Fragestellungen und Voraussetzungen, Signifikanztests durchgeführt.

6.1 Hypothese 1

Die erste Hypothese beschäftigt sich damit, ob die Werte der Selbsteinschätzung des/der Jugendlichen, bezüglich ihrer Kompetenz Teamarbeit, in der Versuchsgruppe nach dem Training signifikant höher ausfallen als vorher, im Unterschied zu den Werten in der Kontrollgruppe, die theoretisch gleichbleiben sollen.

In den folgenden Grafiken wurde auf die Beschriftung der Kategorien der x-Achse aus platztechnischen Gründen verzichtet. Die x-Achse bezeichnet die fünf Einschätzungskategorien der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit mit den Werten 1 bis 5, die den Kategorien A bis E entsprechen (vgl. 5.7.4 Fragebogen zur Selbsteinschätzung); diese Kategorien werden in nachfolgender Tabelle mit den verknüpften Werten 1 bis 5 noch einmal dargestellt.

Tabelle 4: Fragebogen zur Selbsteinschätzung: Kategorien A bis E und entsprechende Werte 1 bis 5

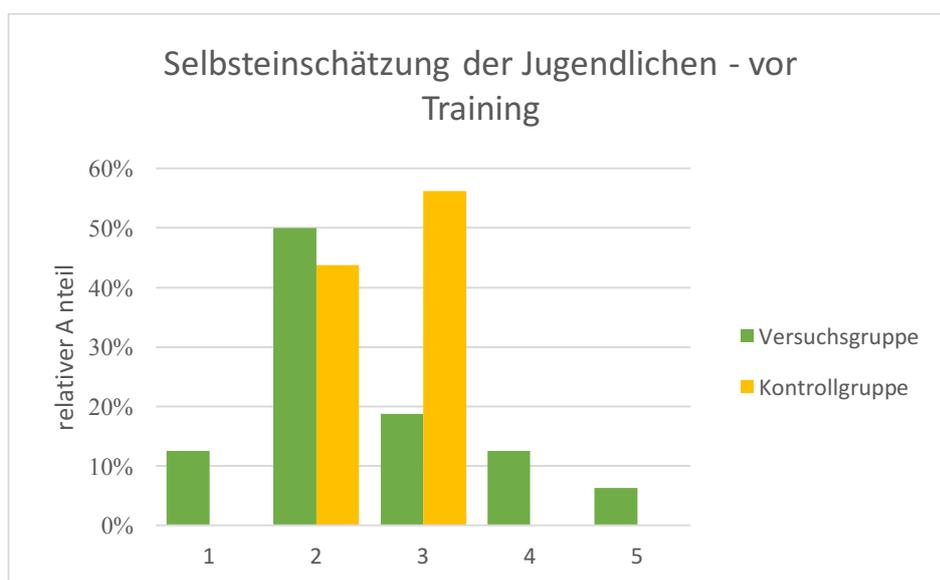
1	A	Ich kann nur ganz alleine arbeiten.
2	B	Ich kann ein bisschen mit anderen arbeiten und zusammenreden.
3	C	Wenn ich genau weiß, was ich machen muss, kann ich auch mit anderen arbeiten.
4	D	Ich kann auch mit anderen etwas gemeinsam arbeiten, wenn sie besser sind und wenn sie schlechter sind.
5	E	Das Arbeitsergebnis kann ich genau für das Team einschätzen und überblicken. Ich kann auch jemanden sagen, ob er es falsch oder richtig macht. Genauso kann das mir mein/e Teamkollege/in auch sagen. Wenn etwas anders läuft, kann ich das für das ganze Team verändern, und ich kann die Stärken von jeder/m miteinbauen.

6.1.1 Hypothese 1a-1 und 1a-2

Zuerst wurde überprüft, ob es einen Unterschied in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit zwischen der Kontrollgruppe

und der Versuchsgruppe vor den Trainings sowie nach den Trainings gibt (Hypothese 1a-1 und 1a-2). Die Häufigkeitstabellen finden sich im Anhang unter Hypothese 1.

Die deskriptive Auswertung (vgl. Grafik 2) zeigt, dass die Werte der Jugendlichen der Kontrollgruppe kaum streuen: alle Jugendlichen schätzen sich mit 2 oder 3 ein. Somit sehen diese Jugendlichen ihre Kompetenz Teamarbeit als wenig bis mittel gut entwickelt. Im Gegensatz dazu schätzen sich die Jugendlichen der Versuchsgruppe recht unterschiedlich ein: alle Werte wurden erreicht. So schätzen sich zwei Jugendliche dieser Gruppe mit dem niedrigsten Wert 1 ein, aber ebenso zwei Jugendliche mit dem Werte 4 und einer/eine, der/die sich mit 5 einschätzt.



Grafik 2: Vergleich der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe vor dem Training

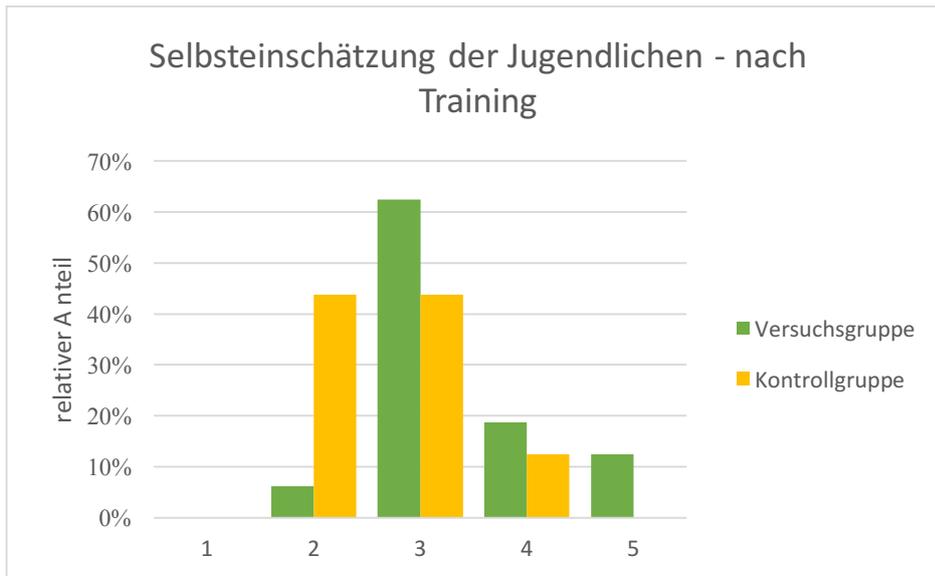
Der Median der Versuchsgruppe liegt bei 2, der der Kontrollgruppe bei 3, d. h., dass sich die Hälfte der Jugendlichen der ersten Gruppe mit 2 oder schlechter bzw. die Hälfte sich besser einschätzt, während dies bei den Jugendlichen beim Wert 3 der Fall ist (vgl. Tabelle 4). Es scheint also eine Tendenz vorhanden zu sein, dass sich die Jugendlichen der Kontrollgruppe vor dem Training etwas besser hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit einschätzen als die der Versuchsgruppe.

Tabelle 5: Statistische Parameter Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit in der Versuchs- und Kontrollgruppe, jeweils vor und nach dem Training

Statistiken: Selbsteinschätzung der Jugendlichen					
		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
		vor Training	nach Training	vor Training	nach Training
N	Gültig	16	16	16	16
	Fehlend	0	0	0	0
Median		2	3	3	3
Modus		2	3	3	2 ^a
Minimum		1	2	2	2
Maximum		5	5	3	4
Perzentile	25	2	3	2	2
	50	2	3	3	3
	75	3	4	3	3

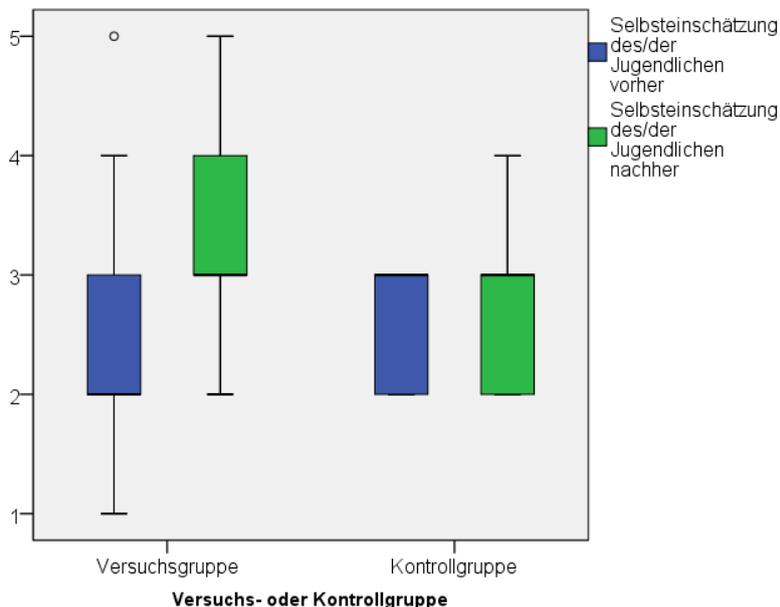
a Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Nach dem Training sieht das Bild anders aus (vgl. Grafik 2): Nun erreichen die meisten Jugendlichen den Wert 3 (10 Jugendliche), niemand den Wert 1, nur eine Person den Wert 2. Je eine Person mehr finden sich in den Kategorien 4 und 5. Der Median liegt nun bei 3, das 75%-Perzentil sogar bei 4. Die Jugendlichen der Kontrollgruppe schätzen sich kaum anders ein: zwei Personen bewerten ihre Kompetenz Teamarbeit nun mit dem zweithöchsten Wert 4. Der Median ist immer noch bei 3 (vgl. Tabelle 4).



Grafik 3: Vergleich der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe nach dem Training

Dasselbe Bild zeigt auch der Boxplot (vgl. Grafik 4), der die Selbsteinschätzung der Jugendlichen vor und nach dem Training für Kontroll- und Versuchsgruppe darstellt. Die Streuung in der Versuchsgruppe ist zwar höher als in der Kontrollgruppe, allerdings zeigt sich die deutliche Steigerung der Werte.



Grafik 4: Boxplot Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit vor und nach dem Training in Versuchs- und Kontrollgruppe

Um die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Werten der Versuchsgruppe (VG) vor dem Training und nach dem Training zu vergleichen, wurden zwei Mann-Whitney-Tests durchgeführt. Die dazugehörige Tabelle findet sich wieder im Anhang. Die Ergebnisse zeigen: vor der Intervention unterscheiden sich die Werte zwischen

Versuchsgruppe und Kontrollgruppe nicht signifikant ($z=-.72$, $p=.47$), nach der Intervention gibt es einen signifikanten Unterschied ($z=-2.38$, $p=.02$). Betrachtet man die Richtung des z-Wertes und die Rangwerte, so lässt sich feststellen, dass die Werte in der Versuchsgruppe höher sind als in der Kontrollgruppe (mittlerer Rang VG=20,09, mittlerer Rang KG=12,91).

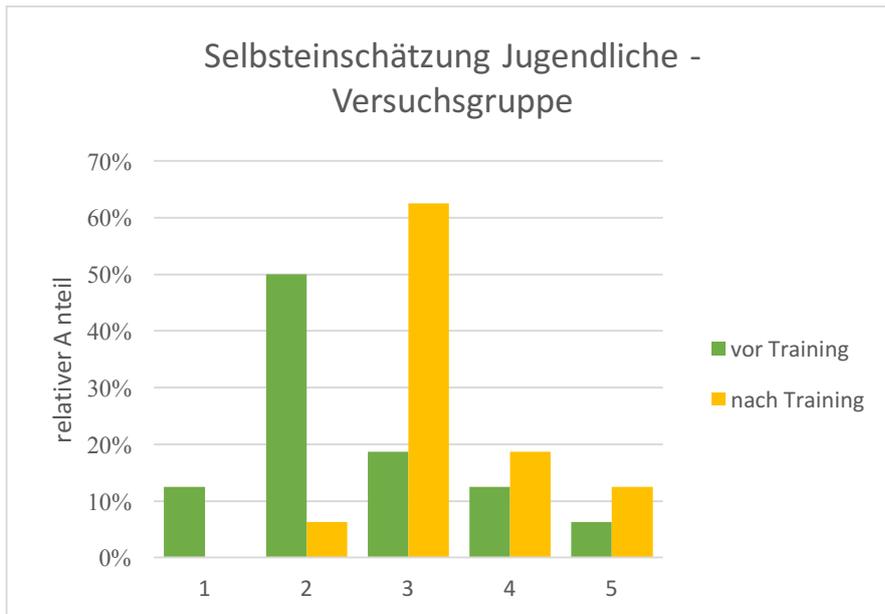
Die Überprüfung der Hypothese 1a-1 hat also folgendes Ergebnis: Die H_0 wird beibehalten, vor dem Training ist die Selbsteinschätzung in der VG und KG nicht signifikant verschieden.

Die Überprüfung der Hypothese 1a-2 ergibt: Die H_0 wird verworfen und die H_1 angenommen; nach dem Training ist die Selbsteinschätzung in der VG signifikant verschieden von der KG und tendenziell höher.

6.1.2 Hypothese 1b-1 und 1b-2

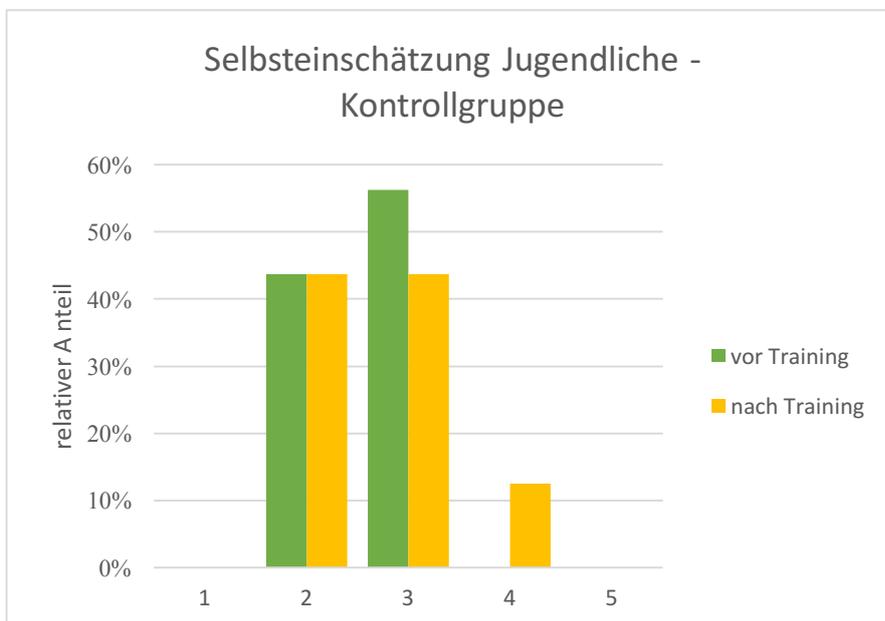
Die Hypothesen 1b-1 und 1b-2 zielten darauf ab, die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe zu vergleichen, und zwar hinsichtlich Änderungen der Werte vor und nach den Trainings. Die Häufigkeitstabellen finden sich im Anhang unter Hypothese 1.

Vergleicht man die Veränderung der Selbsteinschätzung der Jugendlichen in der Versuchsgruppe (vgl. Grafik 5), zeigt sich eine deutliche Änderung der Werte: weitaus mehr Personen schätzen sich nun höher ein. Kein(e) Jugendliche(r) weist mehr den niedrigsten Wert auf; der Modus, d. h. der häufigste Wert, liegt zu T2 bei 3 statt wie zu T1 bei 2 (vgl. Tabelle 4). Fünf anstelle von drei der 16 Personen in dieser Gruppe erreichen nun die Werte 4 und 5.



Grafik 5: Selbsteinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit nach bzw. vor dem Training

Im Vergleich dazu haben sich die Werte in der Kontrollgruppe kaum verändert (vgl. Grafik 4). Der Median liegt vor und nach dem Training bei 3 (vgl. Tabelle 4). Zwei Personen geben einen Wert von 4 an, d. h., dass sie eine Verbesserung ihrer Kompetenz Teamarbeit feststellen konnten.



Grafik 6: Selbsteinschätzung der Jugendlichen der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit vor bzw. nach dem Training

Für den Vergleich der Werte pro Gruppe zwischen dem Zeitpunkt vor und nach den Trainings wurden zwei Wilcoxon-Tests herangezogen. Die Tabelle für die Teststatistik findet sich im Anhang. Die Tests zeigen, dass es einen signifikanten Unterschied

zwischen vor und nach dem Training in der Versuchsgruppe gibt ($z=-2,65$, $p=,01$). Der z - und die Rangwerte weisen auf eine Verbesserung hin: Es gibt zehn positive Ränge, fünf Bindungen und nur einen negativen Rang, was bedeutet, dass zehn Personen nach dem Training einen höheren Wert erreicht haben, fünf zumindest gleichgeblieben sind und nur eine Person einen niedrigeren Wert hat als vorher. Zusammengefasst haben sich also zehn von 16 Personen verbessert. Die Testergebnisse für die Kontrollgruppe zeigen, dass es hier keine signifikante Veränderung gegeben hat ($z=-1$, $p=,32$).

Das Ergebnis der Hypothesenprüfung für die Hypothese 1b-1 lautet: die H_0 wird verworfen und die H_1 angenommen; die Werte der Selbsteinschätzung haben sich in der VG signifikant verändert (tendenziell erhöht).

Für Hypothese 1b-2 ergibt sich: die H_0 wird beibehalten; die Werte der Selbsteinschätzung verändern sich in der KG nicht signifikant.

6.2 Hypothese 2

Hypothese 2 bezieht sich auf den Vergleich der Einschätzung der Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen durch den Trainer vor und nach dem Training zur Kompetenz Teamarbeit. Das bedeutet, dass in dieser Hypothese nur die Versuchsgruppe untersucht wurde. Die Häufigkeitstabellen finden sich im Anhang unter Hypothese 2.

An einigen wenigen Tagen wurden die Jugendlichen von zwei Trainern bewertet – um die Konsistenz der Bewertung zu gewährleisten, wurden jedoch nur die Werte eines Trainers in die Analyse einbezogen.

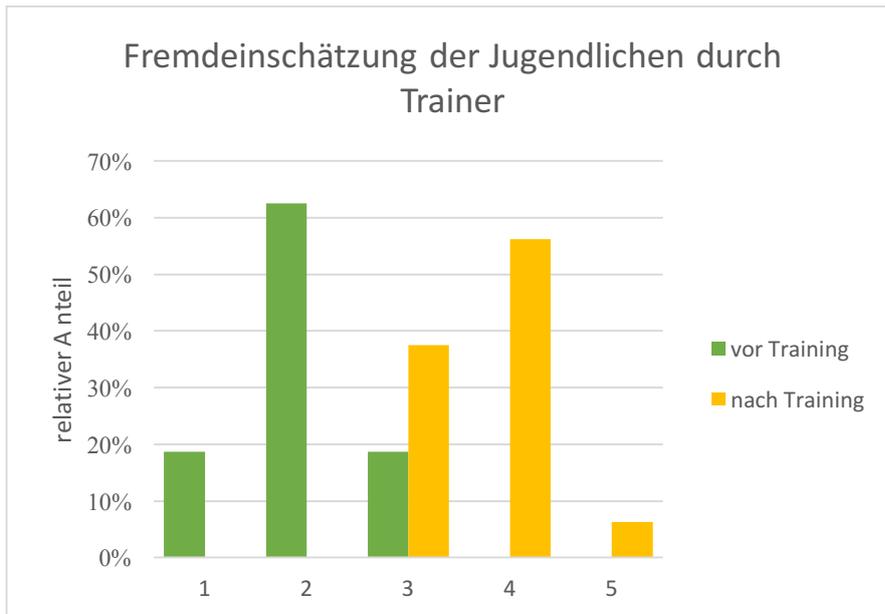
6.2.1 Hypothese 2a

In der Darstellung der Einschätzung wird aus Platzgründen auf die Beschriftung der Kategorien der x -Achse verzichtet, die Werte 1 bis 5 entsprechen den fünf Einschätzungskategorien der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit (vgl. 5.7.3 Fragebogen zur Fremdeinschätzung); diese Kategorien werden in nachfolgender Tabelle mit den verknüpften Werten 1 bis 5 noch einmal dargestellt.

Tabelle 6: Fragebogen zur Fremdeinschätzung: Werte

Teamarbeit	
Die Fähigkeit zur Teamarbeit besteht darin, in unmittelbarer Abhängigkeit von KollegInnen, MitarbeiterInnen und Vorgesetzten bei gegenseitiger Akzeptanz der persönlichen Eigenschaften und Qualifikationen gemeinsam einen Arbeitsauftrag erfüllen zu können.	
Wert	Fähigkeitsprofil
1	Kann nicht mit anderen Personen auch nur in geringem Ausmaß kooperieren.
2	Kann in geringem Ausmaß mit anderen kooperieren. Kann einfache Absprachen treffen
3	Kann mit anderen zusammenarbeiten, solange die Arbeitsschritte umgrenzt und definiert sind
4	Kann Planung und Durchführung eines Arbeitsprozesses in unmittelbarer Abhängigkeit von Kollegen mit unterschiedlichen Qualifikationen durchführen.
5	Kann Planung und Durchführung eines Arbeitsprozesses in unmittelbarer Abhängigkeit von anderen ausführen. Kann den jeweils erreichten Stand der Gesamtaufgabe realistisch einschätzen. Kann Rückmeldungen geben und auf Rückmeldungen eingehen. Die eigene Planung kann flexibel gestaltet und auf den Prozess der Zusammenarbeit abgestimmt werden, Eigenschaften anderer können einbezogen werden.

Die Grafik 5 zeigt, dass die Werte der Einschätzung der Jugendlichen durch den Trainer eine deutliche Erhöhung aufweisen: vor dem Training lagen die Werte zwischen 1 und 3, nach dem Training zwischen 3 und 5. Median und Modus erhöhten sich jeweils von 2 auf 4 (vgl. Tabelle 6).



Grafik 5: Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer vor bzw. nach dem Training

Tabelle 7: Statistische Parameter Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer vor und nach dem Training

Statistiken: Fremdeinschätzung der Jugendlichen (Versuchsgruppe) durch Trainer			
		vor Training	nach Training
N	Gültig	16	16
	Fehlend	0	0
Median		2	4
Modus		2	4
Minimum		1	3
Maximum		3	5
Perzentile	25	2	3
	50	2	4
	75	2	4

Zur Überprüfung der Signifikanz der Unterschiede wurde ein Wilcoxon-Test durchgeführt, die Ergebnisse finden sich im Anhang. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Werten vor und nach dem Training ($z=-3,62$; $p<,01$). Die

Ränge zeigen, dass 15 Personen mit höheren Werten eingestuft wurden und nur eine Person gleich bewertet wurde.

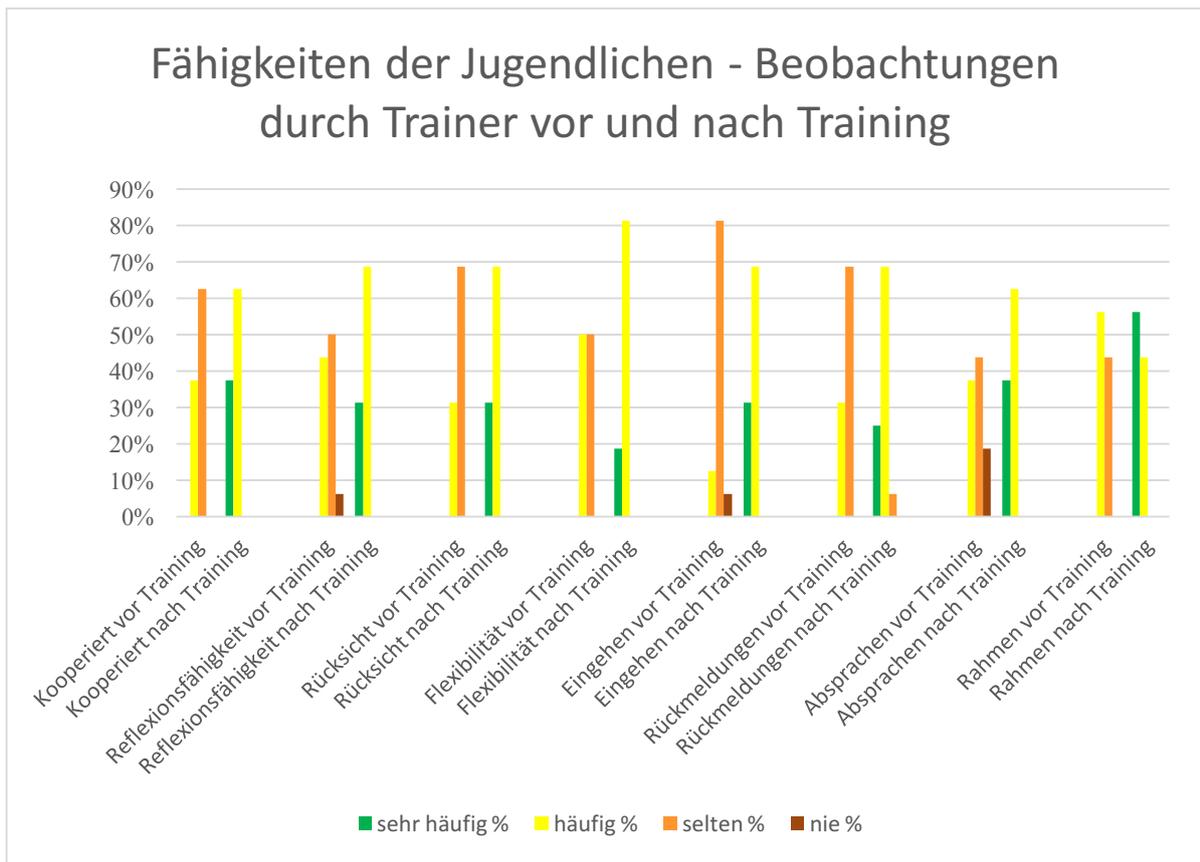
Die Hypothesentestung zeigt: H0 wird verworfen und H1 angenommen, die Werte der Fremdeinschätzung durch den Trainer unterscheiden sich zwischen T1 und T2 signifikant. Die Fremdeinschätzung der Kompetenz Teamarbeit ist tendenziell höher.

6.2.2 Hypothese 2b-1

Des Weiteren wurden die einzelnen Faktoren, die die Kompetenz Teamarbeit ausmachen, näher beleuchtet. Die acht Komponenten werden im Folgenden, wie auch bereits im Kapitel Methoden dargelegt, tabellarisch dargestellt. Als Beobachtungswert wurde die Häufigkeit des Auftretens des jeweiligen Verhaltens durch den Trainer angegeben, die Werte reichten von sehr häufig über häufig bis zu selten und nie.

Tabelle 8: Komponenten der Kompetenz Teamarbeit: Kurzbezeichnungen und Erklärungen

Absprachen	Spricht sich mit anderen ab
Rahmen (Umgang mit Rahmenbedingungen)	Beachtet die Regeln
Rückmeldungen	Gibt Rückmeldungen
Eingehen	Eingehen auf andere in der Gruppe
Flexibilität (bzw. Anpassung)	Passt sich der Gruppe an
Rücksicht	Rücksicht in Kenntnisnahme anderer
Reflexionsfähigkeit	Reflektiert Prozesse
Kooperiert	Kooperiert mit anderen



Grafik 6: Beobachtungen des Trainers hinsichtlich ihrer Fähigkeiten der Jugendlichen vor bzw. nach dem Training

Die Grafik 6 zeigt, wie häufig die jeweilige Verhaltenskomponente vor bzw. nach dem Training beobachtet wurde. Kein(e) Jugendliche(r) zeigte vor dem Training „sehr häufig“ eine dieser Verhaltensweisen. Das Eingehen auf andere wurde am häufigsten selten (13 Jugendliche) bis nie (1 Jugendliche/-r) beobachtet, während alle Jugendlichen nach dem Training sehr häufig (5 Jugendliche) oder häufig (11 Jugendliche) Eingehen zeigten. Am häufigsten nie wurden Absprachen beobachtet, dies war bei drei Jugendlichen der Fall. Nach dem Training hat sich das stark verändert: Der Trainer konnten nun Absprachen bei 6 Personen häufig und bei 10 Personen sehr häufig beobachten.

Zur Überprüfung der statistischen Signifikanz der Werte vor und nach dem Training wurden Wilcoxon-Tests durchgeführt. Die Tabellen für die Tests finden sich im Anhang. Folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen (z-Werte, p-Werte, Ränge). Positive Ränge bedeuten, dass die Komponente seltener beobachtet wurde, negative Ränge eine häufigere Beobachtung; Bindungen bedeuten, dass der oder die Jugendliche vor und nach dem Training gleich bewertet wurde.

Tabelle 9: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests hinsichtlich Unterschiede der Verteilung der Verhaltenskomponenten vor und nach dem Training

Einzelkomponenten Kompetenz Teamarbeit	der	Z	p	Negative Ränge	Bindungen	Positive Ränge
Absprachen		-3,578	<,01	15	1	0
Rahmen (Umgang mit Rahmenbedingungen)		-3,771	<,01	15	1	0
Rückmeldungen		-3,500	<,01	13	3	0
Eingehen		-3,704	<,01	16	0	0
Flexibilität (bzw. Anpassung)		-3,051	<,01	10	6	0
Rücksicht		-3,771	<,01	15	1	0
Reflexionsfähigkeit		-3,217	<,01	12	4	0
Kooperiert		-3,557	<,01	14	2	0

Alle Einzelkomponenten der Kompetenz Teamarbeit konnten den Testergebnissen zufolge häufiger beobachtet werden; Eingehen wurde von allen Jugendlichen, dem Trainer zufolge, in größerem Ausmaß gezeigt. Drei der Komponenten (Absprachen, Umgang mit Rahmenbedingungen und Rücksichtnahme) wurden bei 15 Jugendlichen öfter beobachtet, nur eine Person wurde gleich bewertet. Flexibilität hat sich am wenigsten stark erhöht, aber bei immerhin zehn Jugendlichen konnte dieser Faktor häufiger beobachtet werden, bei sechs Jugendlichen blieb der Wert gleich.

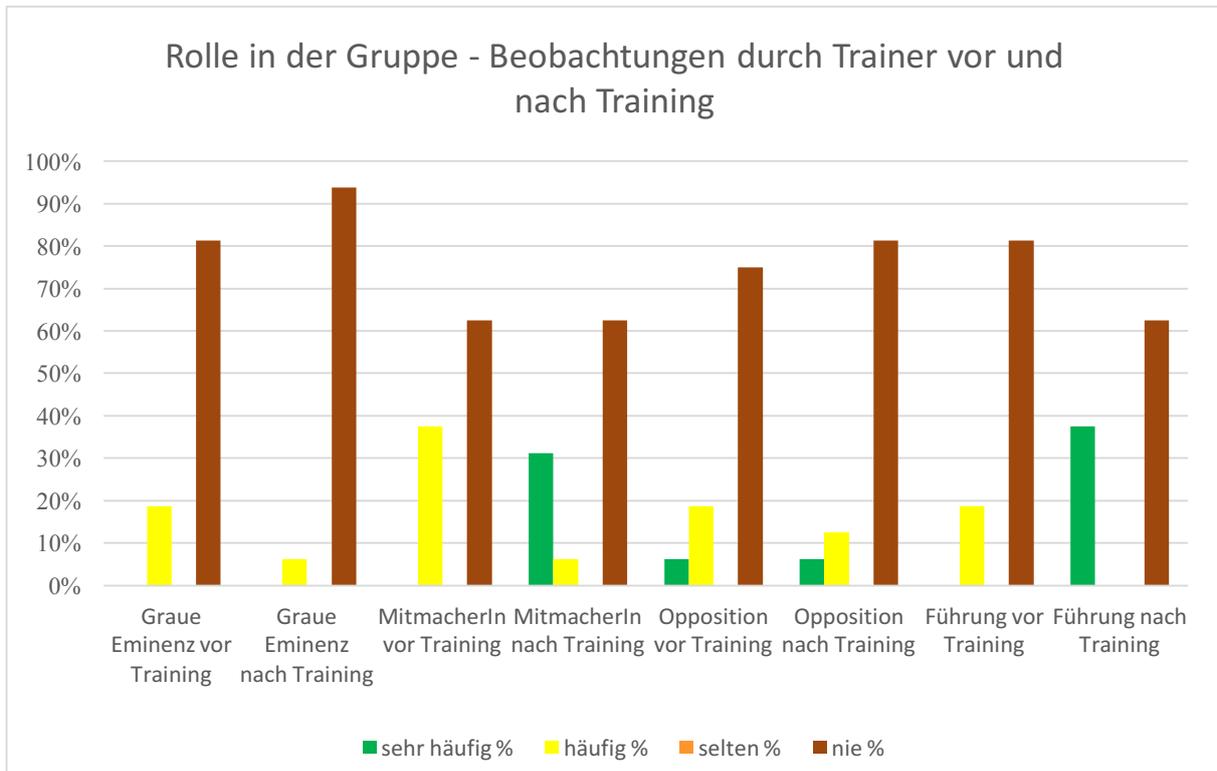
Die Prüfung der Hypothese ergibt: H0 wird verworfen, H1 angenommen. Die Werte der Fremdeinschätzung durch den Trainer unterscheiden sich zwischen T1 und T2. Tendenziell konnten die Einzelkomponenten häufiger beobachtet werden.

6.2.3 Hypothese 2b-2

Neben den Einzelkomponenten der Kompetenz Teamarbeit wurden die Rollen, die von den Jugendlichen in den Trainingseinheiten eingenommen wurden, als Teil der Kompetenz Teamarbeit analysiert. Die Rollen waren Führung, Opposition, Mitmacher(in) und Graue Eminenz. Die Beobachtungswerte orientierten sich

wiederum an der Häufigkeit des Auftretens des Verhaltens und reichten von sehr häufig über häufig, selten bis hin zu nie.

Für die Analyse wurde verglichen, wie häufig welche Rollen vor und nach dem Training beobachtet werden konnten. Die Tabelle für die Auswertung findet sich im Anhang unter Hypothese 2.



Grafik 7: Beobachtungen des Trainers hinsichtlich ihrer eingennommenen Rollen vor bzw. nach dem Training

Wie in Grafik 7 ersichtlich, wurden die Rollen sowohl vor als auch nach dem Training entweder häufig bis sehr häufig oder nie beobachtet. Die stärksten Veränderungen traten bei den Rollen Mitmacher(in) und Führung auf: sechs Personen machten vor dem Training häufig mit, nach dem Training waren es fünf, die sehr häufig und eine Person, die häufig mitmachte. Die Rolle Führung wurde vor dem Training bei drei Jugendlichen häufig und nach dem Training bei sechs Jugendlichen sehr häufig beobachtet. In Opposition ging nur eine Person weniger nach dem Training als vor dem Training, die Graue Eminenz wurde vor dem Training drei Mal, danach nur ein Mal beobachtet.

Zur Überprüfung der Unterschiede im Auftreten der beobachteten Rollen vor und nach dem Training wurde ein Wilcoxon-Test durchgeführt, die Tabellen dazu finden sich im Anhang. Im Folgenden werden die z- und p-Werte sowie die Ränge tabellarisch abgebildet die Interpretation ist analog zur vorherigen Hypothese zu verstehen.

Tabelle 10: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests hinsichtlich Unterschiede der beobachteten Häufigkeit der Rollen vor und nach dem Training

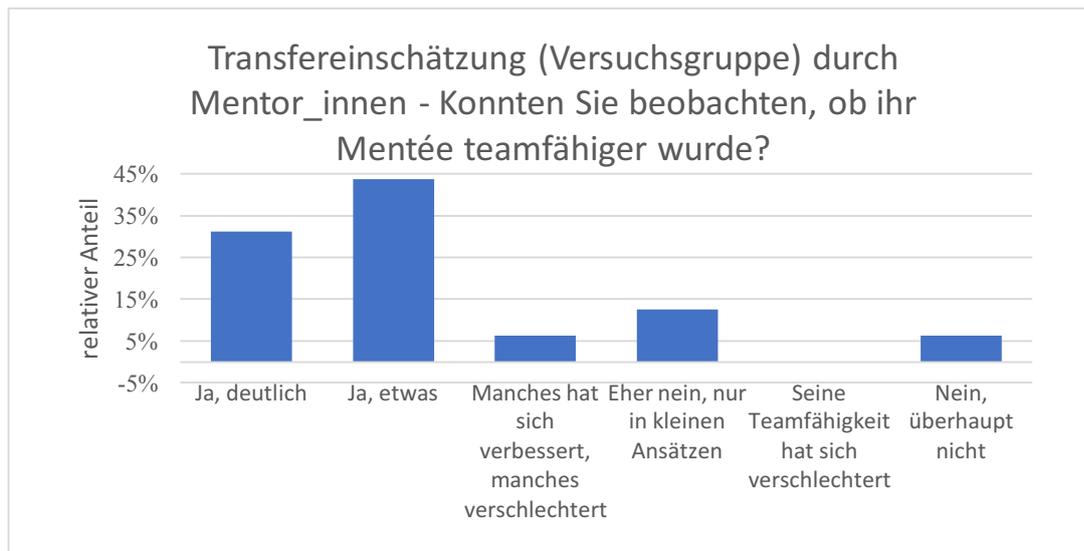
Rollen	z	p	Negative Ränge	Bindungen	Positive Ränge
Graue Eminenz	-1,41	,16	0	14	2
Führung	-2,25	,02	6	10	0
Mitmacher/-in	-1,18	,24	5	10	1
Opposition	-,37	,71	1	12	3

Ein signifikanter Unterschied zwischen der Beobachtungshäufigkeit der jeweiligen Rollen vor und nach dem Training besteht nur bei der Rolle Führung. Sechs Personen haben häufiger die Führung ergriffen, während zehn Personen diese Rolle gleich häufig gezeigt haben. Die Rolle des Mitmachers/der Mitmacherin konnte bei fünf Jugendlichen häufiger beobachtet werden, bei einer Person weniger häufig.

Das Ergebnis der Hypothesenprüfung lautet: nur die beobachtete Häufigkeit einer Rolle hat sich signifikant geändert, d. h. es muss H0 beibehalten werden.

6.3 Hypothese 3

Die dritte Hypothese beinhaltet die Sicht der Mentor_innen auf die Jugendlichen: zum einen geht es um die Einschätzung des Transfers des im Training Erarbeiteten in den Mentor_innen-Stunden, die Einschätzung der Kompetenz Teamarbeit im Vergleich von Kontroll- und Versuchsgruppe sowie deren Vergleich vor und nach den Trainings.



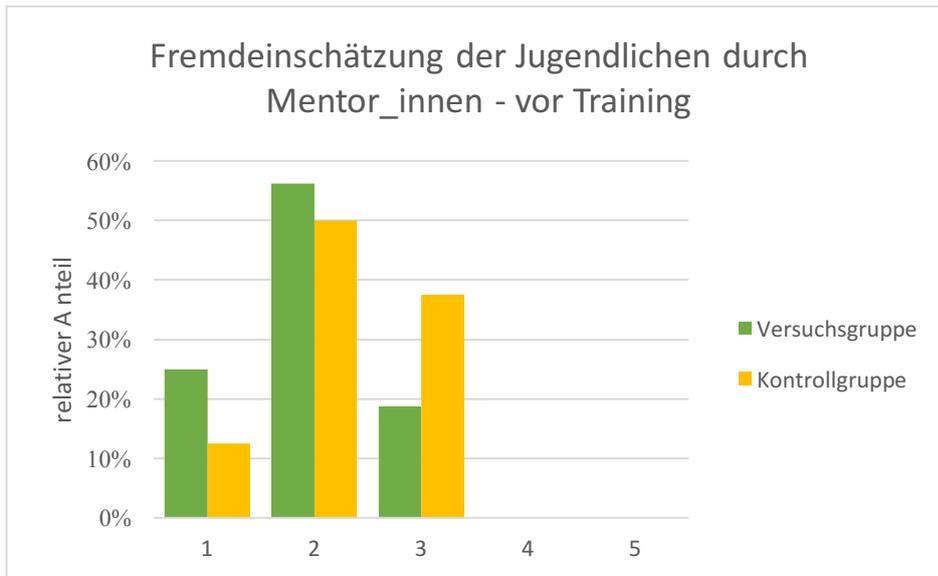
Grafik 7: Transfereinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen

Die Mentor_innen gaben an, dass sich die Kompetenz Teamarbeit bei fünf Jugendlichen deutlich verbessert hat, bei sieben Jugendlichen etwas; bei drei Viertel der Jugendlichen konnte also eine Verbesserung der Kompetenz Teamarbeit beobachtet werden. Bei drei Jugendlichen sahen sie wenig Veränderung und nur bei einer/einem Jugendlichen wurde gar keine Verbesserung der Kompetenz Teamarbeit beobachtet (vgl. Grafik 7).

Die Prüfung der Hypothese 3a zeigt: H0 kann verworfen und H1 angenommen werden; die Mentor_innen schätzen die Kompetenz Teamarbeit tendenziell als verbessert ein.

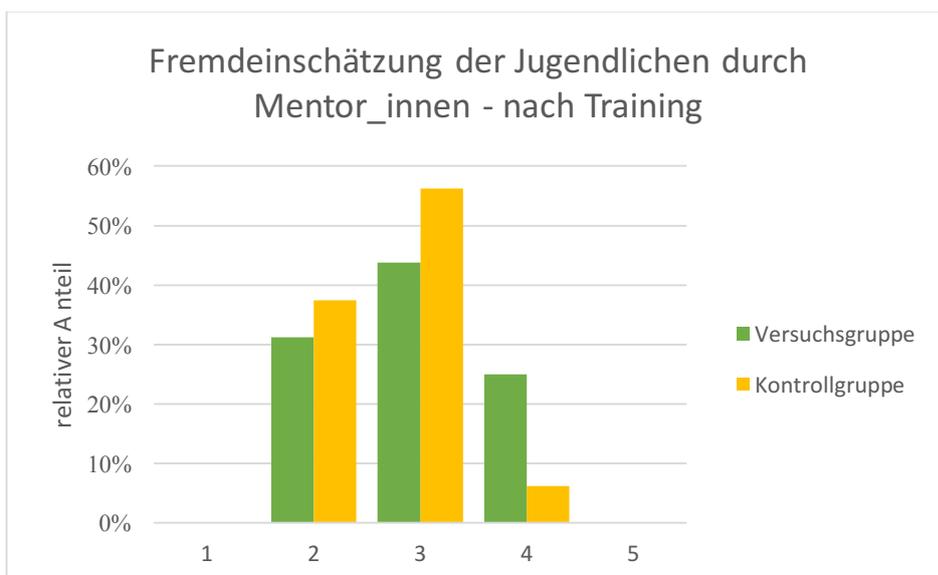
6.3.1 Hypothese 3b-1 und 3b-2

Hypothese 3b geht näher auf die Bewertung der Jugendlichen durch die Mentor_innen vor und nach dem Training ein, d. h. ob ein Unterschied zwischen der Kontroll- und der Versuchsgruppe jeweils vor und nach den Trainings beobachtbar war. Die Häufigkeitstabellen finden sich im Anhang unter Hypothese 3. Die Werte für die Variable Fremdeinschätzung wurden aus Platzgründen nicht in die Grafiken und Tabellen eingefügt, vgl. dazu die Darstellung in Hypothese 1.



Grafik 8: Vergleich der Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe vor dem Training

Im Vergleich von Kontroll- und Versuchsgruppe vor dem Training (vgl. Grafik 8) zeigen sich leichte Unterschiede: Die Mentor_innen bewerteten die Jugendlichen der ersten Gruppe etwas höher als die der zweiten Gruppe: in der KG wurden sechs Personen mit dem Wert 3 bewertet, in der VG nur drei, während hier vier Personen mit dem niedrigsten Wert 1 bewertet wurden; in der KG waren dies nur zwei Jugendliche. Allerdings lag die Spannweite in beiden Gruppen zwischen den Werten 1 und 3. Der Median lag bei beiden Gruppen bei 2 (vgl. Tabelle 11).



Grafik 9: Vergleich der Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe nach dem Training

Tabelle 11: Statistische Parameter Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen in der Versuchs- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

Statistiken: Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch die Mentor_innen					
		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
		vor Training	nach Training	vor Training	nach Training
N	Gültig	16	16	16	16
	Fehlend	0	0	0	0
Median		2	3	2	3
Modus		2	3	2	3
Minimum		1	2	1	2
Maximum		3	4	3	4
Perzentile	25	1,25	2	2	2
	50	2	3	2	3
	75	2	3,75	3	3

Nach dem Training sah die Bewertung etwas anders aus: der Median lag bei beiden Gruppen bei Wert 3, die Spannweite reichte nun zwischen Wert 2 und 4 (vgl. Tabelle 11, Grafik 9). Die Mentor_innen schätzten die Jugendlichen also in beiden Gruppen mit höheren Werten ein, wobei etwas weniger Personen aus der VG die niedrigeren Werte, dafür mehr Personen aus dieser Gruppe den höchsten Wert 4 erhielten: vier Jugendliche im Gegensatz zu einer/einem Jugendlichen aus der KG.

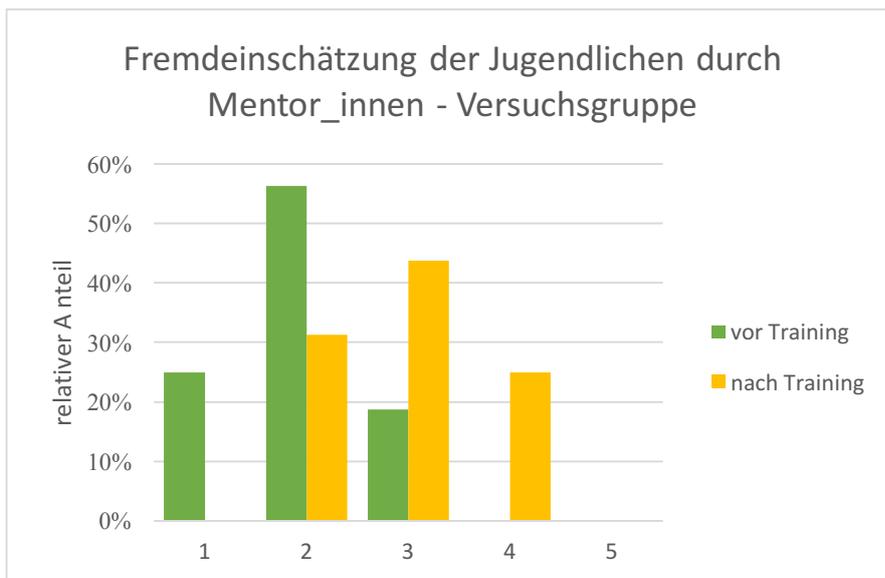
Zur Überprüfung der Gruppenunterschiede wurden zwei Mann-Whitney-Tests durchgeführt, d. h. die Gruppenwerte von Kontroll- und Versuchsgruppe wurden jeweils für den Zeitpunkt vor und nach dem Training verglichen. Die Testtabellen finden sich im Anhang. Die Ergebnisse zeigen: sowohl vor als auch nach den Trainings unterscheiden sich die Versuchs- und Kontrollgruppe nicht signifikant ($z=-1,29, p=,20$; $z=-,93, p=,35$), allerdings ist der mittlere Rang der Versuchsgruppe vor dem Training (14,56) niedriger als der der Kontrollgruppe (18,44), während dies nach dem Training umgekehrt ist (17,91 und 15,09).

Die Testung der Hypothesen 3b-1 und 3b-2 ergibt, dass die H0 jeweils beibehalten

werden muss; die Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen ist weder vor noch nach dem Training signifikant unterschiedlich für VG und KG.

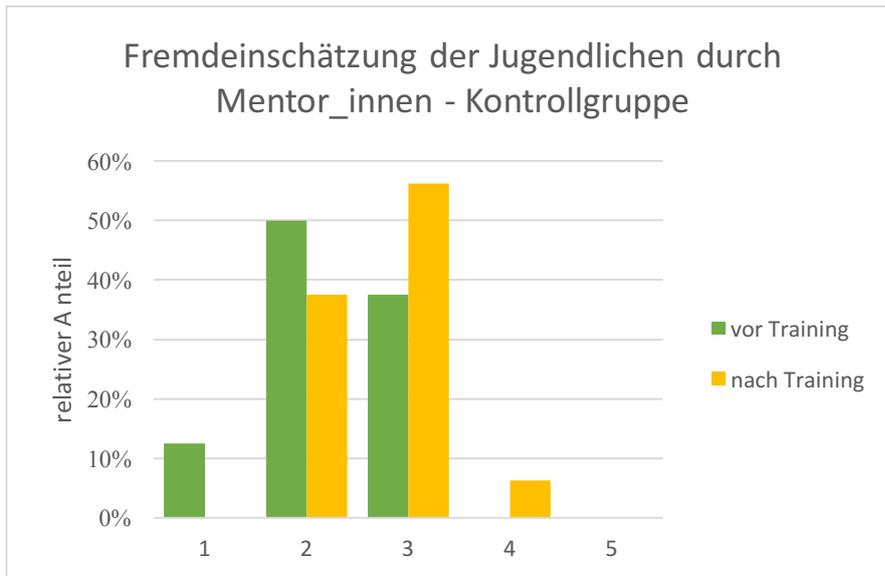
6.3.2 Hypothese 3c-1 und 3c-2

Die Unterschiede in der Einschätzung der Jugendlichen durch die Mentor_innen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit innerhalb der beiden Gruppen zwischen den beiden Beobachtungszeitpunkten wurde ebenfalls analysiert. Im Anhang finden sich die Häufigkeitstabellen und die Tabellen der statistischen Parameter.



Grafik 10: Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen vor bzw. nach dem Training

Im Vergleich der beiden Zeitpunkte für die Versuchsgruppe zeigt sich, dass eine Steigerung von mehr als einem Punkt erreicht werden konnte: Median und Modus erhöhen sich von Wert 2 auf Wert 3, das dritte Quartil sogar von Wert 2 auf Wert 3,75. Wurden die Jugendlichen vor dem Training mit den Werten 1 bis 3 eingestuft, so lag die Spannweite nach dem Training zwischen den Werten 2 und 4. Konnten vor dem Training nur drei Personen den höchsten Wert 4 erreichen, so wurden sogar vier Personen nach dem Training mit 4 bewertet.



Grafik 11: Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen vor bzw. nach dem Training

Die Mentor_innen schätzten aber auch die Jugendlichen der Kontrollgruppe vor und nach dem Training anders ein: von den Werten 1 bis 3 erhöhten sich Minimum und Maxim auf 2 bis 4. Median und Modus erhöhten sich jeweils von 2 auf 3. Allerdings wurde nur eine Person mit dem Wert 4 eingestuft (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Statistische Parameter Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen in der Versuchs- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

Statistiken: Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch die Mentor_innen					
		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
		vor Training	nach Training	vor Training	nach Training
N	Gültig	16	16	16	16
	Fehlend	0	0	0	0
Median		2	3	2	3
Modus		2	3	2	3
Minimum		1	2	1	2
Maximum		3	4	3	4
Perzentile	25	1,25	2	2	2
	50	2	3	2	3
	75	2	3,75	3	3

Die Signifikanz der Unterschiede zwischen den beiden Beobachtungszeitpunkten wurde pro Gruppe mit einem Wilcoxon-Test berechnet, die Ergebnisse finden sich im Anhang. Die Tests ergaben eine signifikante Erhöhung der Einstufungswerte sowohl in der Versuchsgruppe ($z=-3,36$, $p=<,01$) als auch in der Kontrollgruppe ($z=-2,65$, $p=,01$). Den Rängen zufolge wurde keine Person mit einem niedrigeren Wert eingestuft. In der Versuchsgruppe wurden mehr Jugendliche mit einem höheren Wert eingestuft als in der Kontrollgruppe: in der ersten Gruppe waren dies drei Jugendliche, in der zweiten nur sieben.

Die Hypothesentestung ergibt: sowohl für Hypothese 3c-1 als auch 3c-2 wird die H_0 verworfen und die H_1 angenommen, d. h. die Werte der Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen unterscheiden sich in den beiden Gruppen, KG und VG, zwischen T1 und T2 signifikant. Die Werte erhöhen sich tendenziell in beiden Gruppen.

6.4 Fragestellung 3 qualitativ

Den Mentor_innen wurden zwei Fragen zur Einschätzung der Verhaltensweisen und Fähigkeiten sowie Wirkungen der Verhaltensweisen der Jugendlichen gestellt, die durch Kategorienbildung deskriptiv analysiert wurden.

Folgende Frage wurde den Mentor_innen im Anschluss an die Frage ob sie beobachten konnten, dass Ihr Mentée teamfähiger wurde, gestellt:

„An welchen Verhaltensweisen und in welchen Situationen konnten Sie eine Verbesserung der Teamfähigkeit feststellen?“

Wie sich herausstellte, konnte von acht Mentor_innen eine positive Veränderung bei ihren Jugendlichen in Bezug auf Teamarbeit festgestellt werden.

Diese Veränderung ließ sich aufgrund verschiedener Fähigkeiten (Kategorien), die sich bei den Jugendlichen im Team verbessert haben, festmachen. Diese Fähigkeiten waren: Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Empathie-Fähigkeit, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Misserfolgstoleranz, Reflexionsfähigkeit, Flexibilität und einzelne sonstige Fähigkeiten. Von insgesamt 16 Jugendlichen hat sich laut den Mentor_innen bei fünf Jugendlichen die Kommunikationsfähigkeit im Team verbessert. Die Mentor_innen berichteten, dass es bei vier eher reservierten Jugendlichen plötzlich zu einer Kontaktaufnahme mit den anderen Jugendlichen kam. Jene Jugendliche haben sich laut den Mentor_innen in ihrer Kontaktfähigkeit, die eine wesentliche Fähigkeit für die Teamarbeit darstellt, verbessert. Bei fünf Jugendlichen

bemerkten die Mentor_innen, dass sich am Umgang mit den anderen Jugendlichen etwas zum Positiven verändert habe: sie wurden den anderen Jugendlichen gegenüber empathischer und respektvoller im Umgang. Lediglich bei 2 Jugendlichen ließ sich diesbezüglich von den Mentor_innen keine Veränderung feststellen.

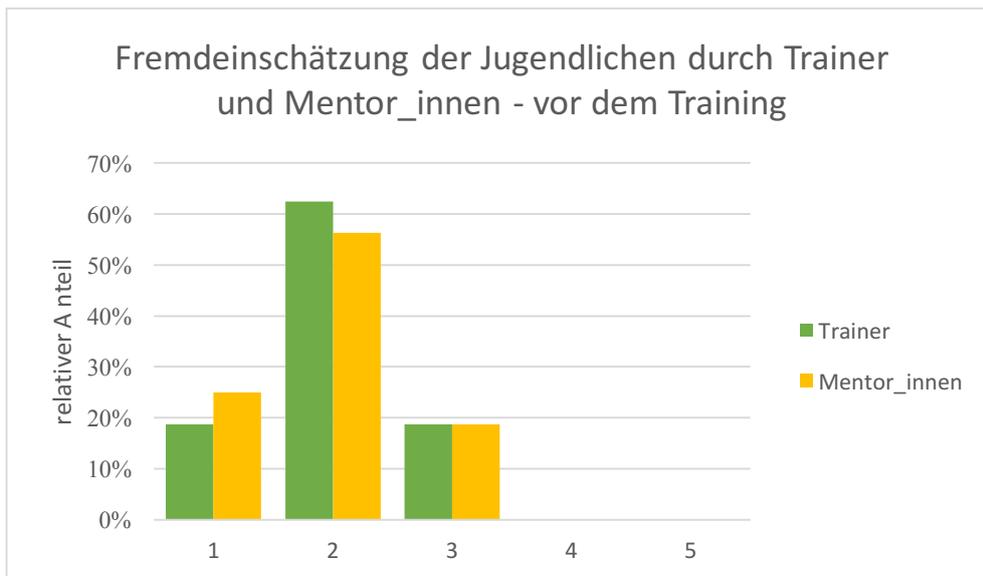
Die zweite Frage lautete: „Welche Wirkungen erzielt Ihr Mentée mit diesen Verhaltensweisen?“

Jene Verhaltensweisen, die sich bei der Mehrheit der Jugendlichen zum Positiven verändert hatten, wurden von den Mentor_innen erwähnt. Die Mentor_innen berichteten, dass acht Jugendliche Verbesserungen in der Zusammenarbeit in der Gruppe zeigten. Sie gaben an, dass zwei Jugendliche deswegen auch kontaktfreudiger wurden und stellten bei fünf Jugendlichen eine wesentliche Verbesserung der Kommunikationsfreude fest. Lediglich ein Jugendlicher schien laut den Mentor_innen davon unbeeindruckt gewesen zu sein.

6.5 Hypothese 4

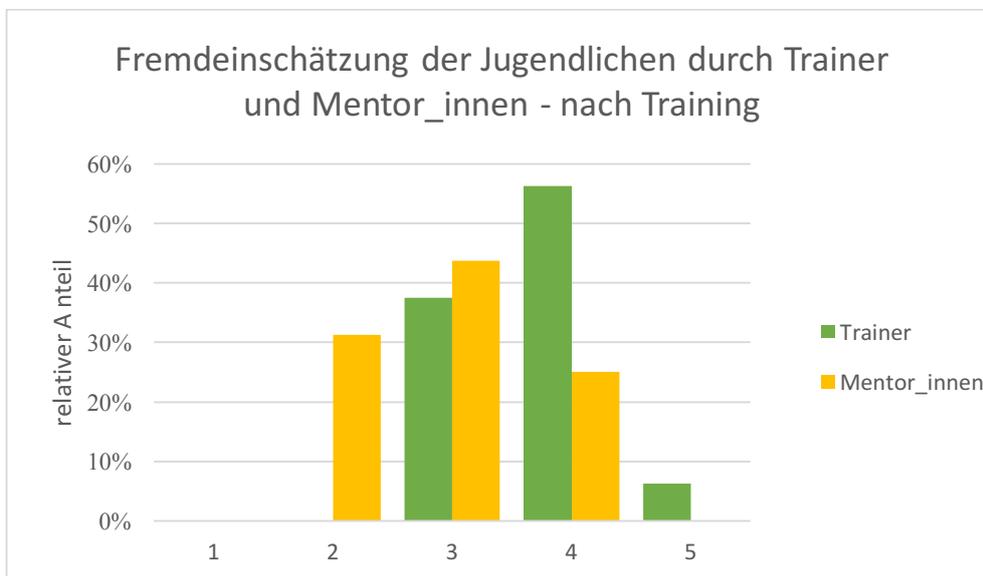
Hypothese 4 dreht sich um die beiden Sichtweisen von Mentor_innen und Trainer: die verschiedenen Einschätzungen wurden verglichen, um mehr über die Objektivität der Bewertung der Jugendlichen und damit die Aussagekraft der Ergebnisse zu erfahren.

Zuerst wurde die Einschätzung der Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen von den Mentor_innen und einem Trainer verglichen. Aus Platzgründen finden sich die Häufigkeitstabellen für die Fremdeinschätzung vor und nach dem Training durch den Trainer im Anhang unter Hypothese 2, die Tabellen für die Fremdeinschätzung durch die Mentor_innen unter Hypothese 3. Die Teststatistiken finden sich im Anhang unter Hypothese 4. Die Tabelle der statistischen Parameter finden sich im Kapitel 6.2 Hypothese 2 und 6.3 Hypothese 3.



Grafik 12: Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen vor dem Training

Grafik 13 verdeutlicht, dass die Jugendlichen vor dem Training von den Mentor_innen und dem Trainer fast gleich eingeschätzt wurden: gleich viele Jugendliche wurden mit dem Wert 3 eingestuft, den Wert 1 vergab der Trainer drei Mal, hingegen die Mentor_innen gleich vier Mal, und in zehn bzw. neun Fällen wurde der Wert 2 vergeben.



Grafik 13: Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen nach dem Training

Die Bewertung nach dem Training sah etwas anders aus: Tendenziell wurde die Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen von dem Trainer höher eingestuft als von den Mentor_innen. Während der Trainer keine(n) Jugendliche(n) mit 2 bewerteten, geschah dies durch die Mentor_innen immerhin fünf Mal. Auch den Wert 4 vergab der

Trainer neun Mal, die Mentor_innen hingegen nur vier Mal. Ein Mal wurde eine Person von dem Trainer mit dem Wert 5 eingestuft.

Zur Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen den Bewertungen wurden Kreuztabellen erstellt (vgl. Tab. 13 und 14). Anhand dieser ist ersichtlich, dass die Beurteilung eher wenig übereinstimmt, besonders vor dem Training; so verteilt sich z.B. die Bewertung in der Kategorie 2 der Mentor_innen auf drei Kategorien (1, 2, 3) bei dem Trainer. Nach dem Training liegt zwar die Beurteilung der Mentor_innen tendenziell eine Kategorie unter der des Trainers, aber die Richtung ist dieselbe.

Tabelle 13: Vergleich Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen vor dem Training

		Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher			
		1	2	3	Gesamt
Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	1	0	4	0	4
	2	3	4	2	9
	3	0	2	1	3
	Gesamt	3	10	3	16

Tabelle 14: Vergleich Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen nach dem Training

		Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher			
		3	4	5	Gesamt
Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher	2	4	1	0	5
	3	2	5	0	7
	4	0	3	1	4
	Gesamt	6	9	1	16

Die Ähnlichkeit der Einschätzung durch die Mentor_innen und den Trainer wurde mittels Rangkorrelation (Kendall's Tau-b) überprüft. Laut dieser gibt es vor dem Training keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Einschätzungen des Trainers und den Mentor_innen ($Tau-b=0,12$, $p=0,59$). Nach dem Training gibt es

einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Einschätzungen des Trainers und den Mentor_innen ($Tau-b=0,63$, $p=0,00$).

Die Hypothesentestung zeigt: für Hypothese 4a-1 muss die H0 beibehalten werden; es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Bewertungen von Mentor_innen und Trainer; für Hypothese 4a-2 wird die H0 verworfen und H1 angenommen; es gibt einen signifikanten, mittelstarken Zusammenhang zwischen den Bewertungen von Mentor_innen und Trainer. Dabei muss beachtet werden, dass die Fremdeinschätzung durch den Trainer zu T2 tendenziell höher ist als durch die Mentor_innen.

7 Diskussion

Die folgende Diskussion fasst die Ergebnisse zusammen, geht auf Besonderheiten und Einschränkungen im Forschungsverlauf und der Auswertung ein.

7.1 Hypothesen

Die Fragestellung „Fördert ein Training nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA die Kompetenz Teamarbeit bei Jugendlichen des Berufsvorbereitungslehrgangs ‚Jobfit‘?“ wurde mittels drei Hypothesen überprüft, zusätzlich dazu wurde auch eine vierte Hypothese getestet, die sich der Frage nach der Objektivität der Messmethodik widmet.

7.1.1 Hypothese 1

Hypothese 1 sollte überprüfen, ob die Jugendlichen ihre Kompetenz Teamarbeit nach dem Training als verbessert einschätzen.

Zuerst wurde getestet, ob zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Werte der Selbsteinschätzung der Jugendlichen bezüglich ihrer Kompetenz Teamarbeit vor bzw. nach dem Training Unterschiede bestanden. Es wurde vermutet, dass vor dem Training die Werte zwischen den beiden Gruppen entweder ähnlich oder die Versuchsgruppe niedrigere Werte aufweisen würde, wohingegen nach dem Training die Werte der Versuchsgruppe höher sein sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Gruppen zu Beginn zwar unterschiedliche Selbsteinstufungen aufwiesen (die Kontrollgruppe streute deutlich weniger breit als die Versuchsgruppe), jedoch kein signifikanter Unterschied mittels Rangtest feststellbar war. Trotz der Auswahl von Jugendlichen mit Problemen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit konnte also von keinem Unterschied ausgegangen werden.

Nach dem Training zeigte sich, dass die Werte der Versuchsgruppe sich signifikant von denen der Kontrollgruppe unterschieden und tendenziell höher waren.

Des Weiteren wurde auf die Unterschiede innerhalb der Gruppe im Zeitverlauf, d. h. zwischen den Zeitpunkten vor und nach den Trainings eingegangen. Tests ergaben eine signifikante Änderung in der Versuchsgruppe mit Tendenz zu einer Verbesserung, jedoch keine signifikante Änderung in der Kontrollgruppe.

Damit konnte also gezeigt werden, dass durch das Training eine subjektive Verbesserung der Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen, die vor dem Training in

diesem Bereich Probleme hatten, erreicht werden konnte. Damit kann die Hypothese angenommen werden, dass durch das Outdoor Training der Kompetenz Teamarbeit die Jugendlichen sich selbst als teamkompetenter einstufen.

In der Entwicklung dieser Kompetenz kommt vermutlich Folgendes zum Tragen:

„Das persönliche Wachstum soll vor allem durch Wecken des vorhandenen persönlichen Potenzials der TeilnehmerInnen erfolgen. Durch Handeln in beanspruchenden und persönlich bedeutsamen Situationen können Erfahrungen gesammelt und durch Bekräftigung des eigenen Könnens Fähigkeiten, Selbstvertrauen, Ermutigung und Sicherheit gewonnen werden (Amesberger, 2015b, S. 15)

Ebenso gelten folgende Überlegungen:

„Das Programm Outdooraktivitäten hat für sozial benachteiligte Personengruppen primär stützende und sanierende Funktion (Primär- und Sekundärprävention). Es hebt bei deprivierten Personen die biophilen Anteile: Allgemeine Befindlichkeit, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Zielorientiertheit, sowie Konflikt- und Beziehungsfähigkeit.“ (Amesberger, 2003, S. 233)

Eine Auffälligkeit hinsichtlich dieser Hypothesen zeigte sich darin, dass sich einige Jugendliche der Versuchsgruppe vor dem Training als sehr teamkompetent einstufen. Es gibt also eine Diskrepanz zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung. Dies könnte sich dadurch erklären lassen, dass diese Jugendlichen eine verzerrte Selbstwahrnehmung haben und dies Teil ihrer Problematik mit der Kompetenz Teamarbeit ist. Eine andere Auffälligkeit bestand darin, dass sich auch einige wenige Jugendliche der Kontrollgruppe nach dem Training besser einstufen als davor. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Jugendlichen durch das gemeinsame Training eine Gruppe gebildet haben und sich dadurch Kompetenzen entwickelt haben, obwohl dies nicht explizit trainiert worden ist. Da diese Jugendlichen keine Auffälligkeiten hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit gezeigt hatten und dadurch nicht in die Versuchsgruppe gekommen sind, war es ihnen vielleicht eher möglich, ohne spezielles Training gewisse Kompetenzen zu entwickeln, die zu verbesserter Teamfähigkeit geführt haben. Die Verbesserung der Kompetenz lässt sich laut Kriz und Nöbauer folgendermaßen erklären:

„Nach einer systemischen Sichtweise entwickeln sich Schulklassen, Arbeitslose, die Mitarbeiter einer Abteilung oder die Wartenden erst dann zu Gruppen, wenn über eine gewisse Dauer Interaktionen zwischen den Personen stattfinden. Diese Unmittelbarkeit an jegliche Form der Beziehungen, die direkten Interaktionen können als Mindestanforderung an jegliche Form von Gruppe im hier gemeinten Sinne betrachtet werden.“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 18 zitiert nach Girgensohn-Machand 1994; Wiswerde 1992)

Über die objektive Verbesserung, d. h., ob das Training eine objektiv feststellbare, messbare Veränderung hinsichtlich der Zielparameter erreichen konnte, kann durch diese Art der Messung und Testung allerdings nichts gesagt werden. Dies ist eher möglich durch die Mentor_innen- bzw. Trainer-Sicht.

7.1.2 Hypothese 2

Hypothese 2 geht genau auf diese Sicht des Trainers auf die Jugendlichen ein.

Bereits die deskriptiven Auswertungen zeigten deutliche Verbesserungen. Es zeigte sich, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten gab: nach den Angaben des Trainers haben sich 15 Jugendliche hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit verbessert, nur eine Person konnte keine Verbesserung erreichen. Der Median sprang um zwei Stufen vom Wert 2 auf den Wert 4 – eine große Veränderung. Die Fremdeinschätzung des Trainers zeigte also einen eindeutigen Effekt des Outdoor Trainings auf die Verbesserung der Kompetenz Teamarbeit auf.

Sieht man sich die einzelnen Komponenten der Kompetenz Teamarbeit näher an, so lassen sich in allen eine signifikante Änderung feststellen: zwischen zehn und 15 Personen wiesen höhere Werte auf, bei keiner Einzelkompetenz stellte der Trainer eine Verringerung fest. Alle Jugendlichen zeigten dem Trainer zufolge vermehrtes Eingehen auf andere, fast alle zeigten auch vermehrte Rücksichtnahme auf andere, vermehrte Absprachen mit anderen sowie vermehrtes Beachten von Regeln. Am wenigsten verändert zeigte sich Flexibilität: hier konnte bei „nur“ zehn Jugendlichen vermehrtes Anpassen an die Gruppe beobachtet werden.

Äußerst positiv zu werten ist, dass kein_e Jugendliche_r weniger häufig eines der einzeln beobachteten Verhalten der Kompetenz Teamarbeit zeigte. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Trainer also von einem deutlichen Effekt des Trainings berichten konnte.

Darüber hinaus wurde die Frage behandelt, ob das Training einen Effekt auf das Einnehmen unterschiedlicher Rollen zeigen würde.

Hinsichtlich der Rollen gab es beim/bei der Mitmacher_in und der Führung eindeutig mehr Beobachtungen. Das Auftreten der Rollen bei der Grauen Eminenz und der Opposition, wobei diese Rolle zu 25% (sehr) häufig vorkam, verringerte sich. Problematische Rollen oder Außenseiterrollen verringerten sich, was laut Schörghuber ein wichtiger Faktor im Training ist:

„Im Schindlerschen Rangdynamikmodell erscheint speziell die Außenseiterproblematik im Outdoorbereich als eine besondere. Im Unterschied zu Indoorsettings ist dabei mit einer verstärkten unmittelbaren physischen Gefährdung zu rechnen. TrainerInnen haben dabei ihre Aufmerksamkeit speziell auf solche Tendenzen zu richten und Interventionen früh genug zu setzen“.

(Schörghuber, K. 2015 S. 34)

Wenn man Schörghuber folgt, kann also geschlossen werden, dass der Trainer die Rollen richtig erkannt und richtig gehandelt hat, um als Konsequenz diese Rollen zu verringern, und damit das Training einen positiven Effekt hatte.

7.1.3 Hypothese 3

Hypothese 3 ging auf die Sicht der Mentor_innen ein, d. h. sie widmete sich der Frage, inwiefern die Mentor_innen eine Änderung der Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen nach Beendigung des Trainings in den Mentor_innenstunden feststellen konnten.

Dazu schreiben Stumpf & Thomas:

„Outdoor Training ist eine aktive, erfahrungsorientierte Methode, welche die Phasen eines Teamentwicklungsprozesses transparent und konkret erlebbar macht. Die Nutzung realer bzw. wahrgenommener Konsequenzen individueller Kommunikations- und Handlungsmuster ermöglichen das Erkennen und die Veränderung dysfunktionaler Routinen ebenso wie das Erlernen neuer zielführender Verhaltensweisen. Die Hervorhebung isomorpher Verknüpfungen unterstützt den Transfer zwischen Trainingserfahrung und betrieblicher Realität.“ (Stumpf & Thomas, 2003 S. 629)

Die Mentor_innen stellten bei drei Viertel der Jugendlichen eine Verbesserung der Kompetenz Teamarbeit fest, nur bei einem/einer Jugendlichen war dies gar nicht der Fall. Somit erzielte das Training also einen von Dritten deutlich bemerkbaren Effekt.

7.1.4 Hypothese 3 qualitativ

Zusätzlich zur Hypothese 3 wurden schriftliche Aussagen der Mentoren_innen hinsichtlich der Änderung des Verhaltens der Jugendlichen qualitativ ausgewertet.

Wie sich herausstellte, konnten acht Mentoren_innen eine positive Veränderung bei ihren Jugendlichen in Bezug auf Teamarbeit feststellen. Der Anspruch der Mentor_innen ist, den Jugendlichen beratend und informierend zur Seite zu stehen, damit sich diese realistisch einschätzen lernen und sich entsprechend selbstständig zu den Seminaren einteilen. Dazu schreibt Klippert:

„Ein auf Individualismus, Belehrung und Unterordnung setzender Unterricht kann diesem Anspruch nicht gerecht werden. Hierzu bedarf es anderer Arbeits- und Sozialformen. Nötig sind Arbeitsweisen, die den SchülerInnen Selbst- und Mitbestimmung, Eigeninitiative und Kreativität, Kommunikation und

Kooperation, Diskussion und Reflexion ermöglichen.“ (Klippert, 2005, S. 43)

Von insgesamt 16 Jugendlichen hat sich laut den Mentor_innen bei fünf Jugendlichen die Kommunikationsfähigkeit im Team verbessert. Die Mentor_innen berichteten, dass es bei vier eher reservierten Jugendlichen plötzlich zu einer Kontaktaufnahme mit den anderen Jugendlichen kam. Jene Jugendlichen haben sich laut den Mentor_innen in ihrer Kontaktfähigkeit, die eine wesentliche Fähigkeit für die Teamarbeit darstellt, verbessert. Bei fünf Jugendlichen bemerkten die Mentor_innen, dass sich am Umgang mit den anderen Jugendlichen etwas zum Positiven verändert hatte: Sie wurden den anderen Jugendlichen gegenüber empathischer und respektvoller im Umgang. Lediglich bei zwei Jugendlichen ließ sich diesbezüglich von den Mentor_innen keine Veränderung feststellen. Es ist davon auszugehen, dass die positiven Veränderungen, mit dem handlungsorientiertem Training bzw. Aufgabenstellungen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert waren, zu tun haben.

Dazu schreiben Pfingstner & Schörghuber: *„Handlungsorientierte Aufgabenstellungen sind so auszuwählen, dass die Auseinandersetzung der Gruppe mit der Aufgabe die Entwicklungs-Prozesse im Team, in Hinblick auf die vereinbarten Entwicklungs-Ziele unterstützt.“ (Pfingstner & Schörghuber 2016b S. 8)*

7.1.5 Hypothese 4

Hypothese 4 beschäftigte sich mit der Objektivität der Bewertungen: Gibt es Zusammenhänge oder Unterschiede in den Einschätzungen der Kompetenz Teamarbeit der Jugendlichen zwischen dem Trainer und den Mentor_innen?

Diekmann schreibt dazu:

„[...]sind die Verwendung von Leitfäden oder eines strukturierten Beobachtungsschemas sowie Tests der Reabilität und Validität der Beobachtungen Möglichkeiten, um dem Problem der Wahrnehmungsverzerrung und dem Problem selektiver Fehlinterpretationen entgegenzuwirken. (Diekman, 2005, S. 458)

Jedoch gilt hier, dass das Fähigkeitsprofil von MELBA unterschiedlich genutzt werden kann und je nach Anwendungsmöglichkeit stark variieren kann. So kann es auch als Dokumentation der Kompetenz Teamarbeit sinnvoll eingesetzt werden. Da das Fähigkeitsprofil aus der Selbst und Fremdeinschätzung besteht, ist dies ein valides Instrument zur Erhebung.

Dazu schreiben Kleffmann, Weinmann, Förers, Müller:

„Die Anwendungsmöglichkeiten variieren stark in Abhängigkeit vom Anwendungskontext [...]. Entsprechend unterscheiden sich die die Möglichkeiten zur Nutzung der von Fähigkeitsprofilen, wenn sie beispielsweise in der Abschlussklasse einer Sonderschule erhoben werden oder etwa im Rahmen eines Forschungsprojekts oder in einem Beruflichen Trainingszentrum.“ (Kleffman, Weinmann, Förers, Müller 1997, S. 14)

Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass vor dem Training die Einschätzungen im Gesamten ähnlich waren, bei näherer Betrachtung wurde klar, dass die Bewertungen in den einzelnen Fällen um bis zu zwei Kategorien divergierten; daher ergab auch die Rangkorrelationsanalyse einen nicht signifikanten Zusammenhang zwischen den Einstufungen. Die Einschätzung nach dem Training zeigte: Der Trainer bewertete einige Jugendliche höher als die Mentor_innen, es gab jedoch auch viele gleiche Einstufungen. Tendenziell ging die Einstufung in dieselbe Richtung, wenngleich der Trainer die Jugendlichen in einigen Fällen eine Stufe höher einschätzte. Möglicherweise kommt hier ein „Trainingseffekt“ zum Tragen, aufgrund der Tatsache, dass der Trainer viel mehr Zeit mit den Jugendlichen verbrachte, im Training der Kompetenz Teamarbeit besonders auf die Verhaltensweisen der Jugendlichen achtete und dadurch eventuell mehr in die Bewertung einfluss, als dies bei den Mentor_innen der Fall war. Die Fähigkeitsprofile des Verfahrens MELBA ermöglichen unter anderem:

- „die standardisierte Dokumentation von Potentialen und Beeinträchtigungen,
- die systematische Kommunikation über die Stärken und Schwächen, sei es mit der Person selbst, einem Arbeitgeber oder einer anderen Einrichtung,
- die systematische Konzipierung von Personalentwicklungs- und Trainingsmaßnahmen,
- die Darstellung des Verlaufs und damit auch die Dokumentation des Erfolges einer Maßnahme,
- einen Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung der Fähigkeiten eines Klienten.“

MELBA Fähigkeitsprofil

(<https://www.miro-gmbh.de/de/uebersicht-melba/faehigkeiten/> Stand September 2018)

Zu diesen Punkten muss also die Einschränkung hinzugefügt werden, dass die Bewertung aufgrund unterschiedlicher Interaktion und Interaktionszeiträume divergieren kann.

7.2 Studiendesign und Auswertungsmethodik

Im Hinblick auf das Testdesign müssen einige Einschränkungen erwähnt werden, die die Vergleiche zwischen den beiden Gruppen erschweren: um einen echten Vergleich zu gewährleisten, wäre eine andere Auswahl der zu trainierenden Jugendlichen angebracht gewesen, d.h. diese hätten mittels Zufallsauswahl oder gezielt anhand bestimmter Kriterien ausgewählt werden müssen, z.B. Zielparameter Teamfähigkeit, die die Werte in beiden Gruppen gleich verteilt. Nur so hätte die Entwicklung der Kompetenzen aufgrund derselben Ausgangssituation verglichen werden können. Die Auswahl der Personen folgte jedoch ganz bewusst nach anderen Kriterien: Jugendlichen, die bestimmte Probleme bei der Teamarbeit aufwiesen, sollte die Möglichkeit gegeben werden, durch ein adäquates Training diese Kompetenz zu verbessern.

8 Zusammenfassung und Ausblick

In Wien gibt es insgesamt vier Berufsvorbereitungslehrgänge für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Jugendlichen werden einerseits durch schulischen Unterricht, andererseits durch Praktika in diversen Betrieben oder der Teilnahme an Arbeitsprojekten auf die Berufswelt vorbereitet. Die Berufsvorbereitungslehrgänge können für maximal zwei Jahre besucht werden.

Einer dieser vier Berufsvorbereitungslehrgänge ist „Jobfit“, der es sich zum Ziel gesetzt hat, Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren und zu einem selbstbestimmten Leben zu führen.

Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. auf Selbst- und Sozialkompetenzen. Nachdem jedes Schuljahr neue Jugendliche mit „Jobfit“ beginnen, die Gruppenkonstellationen daher äußerst heterogen sind, ist die Teamarbeit eine der bedeutsamsten Kompetenzen, sowohl in der Schule, als auch am ersten Arbeitsmarkt.

Diese Heterogenität bezieht sich nicht nur auf die Gruppenkonstellation, sondern vor allem auch auf die Lehrpläne der einzelnen Jugendlichen. Der Berufsvorbereitungslehrgang wird von Jugendlichen mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf als auch von Jugendlichen, welche nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden, besucht. Aufgrund dieser Heterogenität wurde zur Kompetenz Teamarbeit ein Trainingsprogramm nach dem Konzept der Integrativen Outdooraktivitäten (IOA) entwickelt und der Frage nachgegangen: „Fördert ein Training nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA die Kompetenz Teamarbeit bei Jugendlichen des Berufsvorbereitungslehrgangs „Jobfit“?“

An dieser Studie beteiligt waren Jugendliche, die Defizite in der Kompetenz Teamarbeit aufzeigten (Versuchsgruppe). Diese wurden von den zuständigen Mentor_innen mit Hilfe eines vor dem Training durchgeführten Fremdeinschätzungsprofils bestimmt und vor und nach dem Training eingeschätzt. Ebenso schätzten sich die Jugendlichen vor und nach dem Training selbst ein. Damit die Effekte des Trainingsprogramms untersucht werden konnten, gab es eine Kontroll- und eine Versuchsgruppe. Die Kontrollgruppe absolvierte ein Seminar, bei der eine andere Kompetenz gefördert wurde. Die Dokumentation der Kompetenzentwicklung

wurde mit Hilfe eines Fremd-/Selbsteinschätzungsprofils, welches in Anlehnung an das Profilvergleichsverfahren MELBA (siehe Kapitel 5. 7), entwickelt, festgehalten und ausgewertet wurde. Der Beobachtungsleitfaden orientierte sich am Fähigkeitsprofil der Kompetenz Teamarbeit und am Gruppenprozessmodell von Raoul Schindler.

Das Training hatte den Effekt, dass bei den Jugendlichen eine subjektive Verbesserung der Kompetenz Teamarbeit erreicht werden konnte. Sie schätzten sich nach dem Training als wesentlich teamkompetenter ein. Auffallend war jedoch, dass sich einige Jugendliche bereits vor dem Training als äußerst teamfähig einschätzten, jedoch die Mentor_innen dies nicht so wahrnahmen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sie aufgrund ihrer Behinderung eine verzerrte Selbstwahrnehmung haben. Ebenso erwähnenswert scheint, dass sich die Jugendlichen der Kontrollgruppe nach dem Training ebenfalls als teamfähiger einschätzten, obwohl sie eine andere Kompetenz trainierten. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich diese Jugendlichen in ihrer Teamarbeit, aufgrund der kohäsiven Kräfte in der Gruppe, besser einschätzen. Der Trainer, dessen Beobachtungen in die Analyse eingingen, konnte beobachten, dass sich 15 Jugendliche in ihrer Teamarbeit verbesserten, wohingegen er nur bei einem Jugendlichen keine Verbesserung feststellen konnte. Die Fremdeinschätzung durch den Trainer zeigte also einen deutlichen Effekt des Trainings. Das Eingehen und die Rücksichtnahme auf andere, das Beachten von Regeln und die Absprachen untereinander konnte von dem Trainer nach dem Training vermehrt festgestellt werden. Bei der Rollenverteilung stellte der Trainer fest, dass es mehr Mitmacher und Führer gab und sich die Zahlen der Opposition und der Grauen Eminenz verringerten.

Bei drei Viertel der Jugendlichen konnten die Mentor_innen feststellen, dass sie sich in der Kompetenz Teamarbeit verbessert hatten. Fünf Jugendliche verbesserten sich in ihrer Kommunikationsfähigkeit und vier eher zurückhaltende Jugendliche nahmen mehr Kontakt zu Kolleg_innen auf. Vier Jugendliche wurden empathischer und respektvoller im Umgang, lediglich bei drei Teilnehmer_innen konnte keine Veränderung festgestellt werden. Die Mentor_innen beobachteten außerdem, dass sich die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe verbesserte sowie die Kommunikation, und damit verbunden auch die Kontaktfreude, deutlich anstieg. Bei einem Jugendlichen konnte dies nicht behauptet werden.

Hinsichtlich der Einschätzung der Kompetenz Teamarbeit seitens des Trainers und der

Mentor_innen ergab sich ein homogenes Bewertungsbild.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das entwickelte Trainingsprogramm auf Basis des handlungsorientierten Lernens bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Kompetenz Teamarbeit fördert. Außerdem kann es in das bereits bestehende Kompetenzmodell gut eingebettet werden. Zudem leistet der Ansatz des handlungsorientierten Lernens einen effektvollen Beitrag für das soziale Miteinander im alltäglichen Schulbetrieb.

Da sich die Jugendlichen wenig bis fast gar nicht in der Natur aufhalten, hat die Methode der Integrativen Outdooraktivitäten den Vorteil, dass sie aus ihrem gewohnten Umfeld ausbrechen können, was bei ihnen mit Sicherheit zu dem einen oder anderen AHA-Erlebnis führt.

9 Anhang

9.1 Hypothese 1

Selbsteinschätzung der Jugendlichen - vor Training				
	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	Anzahl	%	Anzahl	%
1	2	12,5%	0	0,0%
2	8	50,0%	7	43,8%
3	3	18,8%	9	56,3%
4	2	12,5%	0	0,0%
5	1	6,3%	0	0,0%
Gesamt	16	100%	16	100%

N=32

Selbsteinschätzung der Jugendlichen - nach Training				
	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	Anzahl	%	Anzahl	%
1	0	0,0%	0	0,0%
2	1	6,3%	7	43,8%
3	10	62,5%	7	43,8%
4	3	18,8%	2	12,5%
5	2	12,5%	0	0,0%
Gesamt	16	100%	16	100%

N=32

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
J_SE.1 Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorher	1 Versuchsgruppe	16	15,41	246,50
	2 Kontrollgruppe	16	17,59	281,50
	Gesamt	32		
J_SE.2 Selbsteinschätzung der Jugendlichen nachher	1 Versuchsgruppe	16	20,09	321,50
	2 Kontrollgruppe	16	12,91	206,50
	Gesamt	32		

Statistik für Test^a

	J_SE.1 Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorher	J_SE.2 Selbsteinschätzung der Jugendlichen nachher
Mann-Whitney-U	110,500	70,500
Wilcoxon-W	246,500	206,500
Z	-,718	-2,377
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,473	,017
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,515 ^b	,029 ^b

a. Gruppenvariable: Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Selbsteinschätzung der Jugendlichen - Versuchsgruppe				
	vor Training		nach Training	
	Anzahl	%	Anzahl	%

1	2	12,5%	0	0,0%
2	8	50,0%	1	6,3%
3	3	18,8%	10	62,5%
4	2	12,5%	3	18,8%
5	1	6,3%	2	12,5%
Gesamt	16	100%	16	100%

N=16

Selbsteinschätzung der Jugendlichen - Kontrollgruppe				
	vor Training		nach Training	
	Anzahl	%	Anzahl	%
1	0	0,0%	0	0,0%
2	7	43,8%	7	43,8%
3	9	56,3%	7	43,8%
4	0	0,0%	2	12,5%
5	0	0,0%	0	0,0%
Gesamt	16	100%	16	100%

N=16

Wilcoxon-Test

Ränge

Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
1 Versuchsgruppe J_SE.2 Selbsteinschätzung Negative Ränge der Jugendlichen nachher -	1 ^a	4,00	4,00
J_SE.1 Selbsteinschätzung Positive Ränge	10 ^b	6,20	62,00

der Jugendlichen vorher		Bindungen	5 ^c		
		Gesamt	16		
2 Kontrollgruppe	J_SE.2 Selbsteinschätzung	Negative Ränge	1 ^a	2,50	2,50
	der Jugendlichen nachher -				
	J_SE.1 Selbsteinschätzung	Positive Ränge	3 ^b	2,50	7,50
	der Jugendlichen vorher				
		Bindungen	12 ^c		
		Gesamt	16		

a. J_SE.2 Selbsteinschätzung der Jugendlichen nachher < J_SE.1 Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorher

b. J_SE.2 Selbsteinschätzung der Jugendlichen nachher > J_SE.1 Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorher

c. J_SE.2 Selbsteinschätzung der Jugendlichen nachher = J_SE.1 Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorher

Statistik für Test^a

Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe		J_SE.2 Selbsteinschätzung der Jugendlichen nachher - J_SE.1 Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorher
1 Versuchsgruppe	Z	-2,658 ^b
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,008
2 Kontrollgruppe	Z	-1,000 ^b
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,317

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

9.2 Hypothese 2

Fremdeinschätzung der Jugendlichen (Versuchsgruppe) durch Trainer				
	vor Training		nach Training	
	Anzahl	%	Anzahl	%

1	3	18,8%	0	0,0%
2	10	62,5%	0	0,0%
3	3	18,8%	6	37,5%
4	0	0,0%	9	56,3%
5	0	0,0%	1	6,3%
Gesamt	16	100%	16	100%

N=16

Wilcoxon-Test

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher - T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher	0 ^a	,00	,00
Positive Ränge Bindungen	15 ^b	8,00	120,00
Negative Ränge	1 ^c		
Gesamt	16		

a. T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher < T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher

b. T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher > T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher

c. T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher = T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher

Statistik für Test^a

	T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher - T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher
--	--

Z	-3,626 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

Fähigkeiten der Jugendlichen - Beobachtungen durch Trainer vor und nach dem Training										
	sehr häufig		häufig		selten		nie		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Kooperiert vor Training	0	0,0%	6	37,5%	10	62,5%	0	0,0%	16	100%
Kooperiert nach Training	6	37,5%	10	62,5%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%
Reflexionsfähigkeit vor Training	0	0,0%	7	43,8%	8	50,0%	1	6,3%	16	100%
Reflexionsfähigkeit nach Training	5	31,3%	11	68,8%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%
Rücksicht vor Training	0	0,0%	5	31,3%	11	68,8%	0	0,0%	16	100%
Rücksicht nach Training	5	31,3%	11	68,8%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%
Flexibilität vor Training	0	0,0%	8	50,0%	8	50,0%	0	0,0%	16	100%
Flexibilität nach Training	3	18,8%	13	81,3%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%
Eingehen vor Training	0	0,0%	2	12,5%	13	81,3%	1	6,3%	16	100%
Eingehen nach Training	5	31,3%	11	68,8%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%
Rückmeldungen vor Training	0	0,0%	5	31,3%	11	68,8%	0	0,0%	16	100%
Rückmeldungen nach Training	4	25,0%	11	68,8%	1	6,3%	0	0,0%	16	100%
Absprachen vor Training	0	0,0%	6	37,5%	7	43,8%	3	18,8%	16	100%
Absprachen nach Training	6	37,5%	10	62,5%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%

Rahmen vor Training	0	0,0%	9	56,3%	7	43,8%	0	0,0%	16	100%
Rahmen nach Training	9	56,3%	7	43,8%	0	0,0%	0	0,0%	16	100%

N=16

Wilcoxon-Test

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Kooperiert_2_T1	-Negative Ränge	14 ^a	7,50	105,00
T_Kooperiert_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	2 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Kooperiert_2_T1 < T_Kooperiert_1_T1

b. T_Kooperiert_2_T1 > T_Kooperiert_1_T1

c. T_Kooperiert_2_T1 = T_Kooperiert_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Kooperiert_2_T1 - T_Kooperiert_1_T1
Z	-3,557 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Reflexionsfähigkeit_2_T1	-Negative Ränge	12 ^a	6,50	78,00

T_Reflexionsfähigkeit_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	4 ^c		
	Gesamt	16		

a. $T_Reflexionsfähigkeit_2_T1 < T_Reflexionsfähigkeit_1_T1$

b. $T_Reflexionsfähigkeit_2_T1 > T_Reflexionsfähigkeit_1_T1$

c. $T_Reflexionsfähigkeit_2_T1 = T_Reflexionsfähigkeit_1_T1$

Statistik für Test^a

	T_Reflexionsfähigkeit_2_T1 T_Reflexionsfähigkeit_1_T1
Z	-3,217 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rücksicht_2_T1	-Negative Ränge	15 ^a	8,00	120,00
T_Rücksicht_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	1 ^c		
	Gesamt	16		

a. $T_Rücksicht_2_T1 < T_Rücksicht_1_T1$

b. $T_Rücksicht_2_T1 > T_Rücksicht_1_T1$

c. $T_Rücksicht_2_T1 = T_Rücksicht_1_T1$

Statistik für Test^a

	T_Rücksicht_2_T1 - T_Rücksicht_1_T1
Z	-3,771 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Flexibilität_2_T1 - Negative Ränge	10 ^a	5,50	55,00
T_Flexibilität_1_T1 - Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
Bindungen	6 ^c		
Gesamt	16		

a. T_Flexibilität_2_T1 < T_Flexibilität_1_T1

b. T_Flexibilität_2_T1 > T_Flexibilität_1_T1

c. T_Flexibilität_2_T1 = T_Flexibilität_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Flexibilität_2_T1 - T_Flexibilität_1_T1
Z	-3,051 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Eingehen_2_T1	-Negative Ränge	16 ^a	8,50	136,00
T_Eingehen_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	0 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Eingehen_2_T1 < T_Eingehen_1_T1

b. T_Eingehen_2_T1 > T_Eingehen_1_T1

c. T_Eingehen_2_T1 = T_Eingehen_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Eingehen_2_T1 - T_Eingehen_1_T1
Z	-3,704 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rückmeldungen_2_T1	-Negative Ränge	13 ^a	7,00	91,00
T_Rückmeldungen_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	3 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Rückmeldungen_2_T1 < T_Rückmeldungen_1_T1

b. T_Rückmeldungen_2_T1 > T_Rückmeldungen_1_T1

c. T_Rückmeldungen_2_T1 = T_Rückmeldungen_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Rückmeldungen_2_T1 T_Rückmeldungen_1_T1
Z	-3,500 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Absprachen_2_T1	-Negative Ränge	15 ^a	8,00	120,00
T_Absprachen_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	1 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Absprachen_2_T1 < T_Absprachen_1_T1

b. T_Absprachen_2_T1 > T_Absprachen_1_T1

c. T_Absprachen_2_T1 = T_Absprachen_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Absprachen_2_T1 - T_Absprachen_1_T1
Z	-3,578 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rahmen_2_T1	-Negative Ränge	15 ^a	8,00	120,00
T_Rahmen_1_T1	Positive Ränge	0 ^b	,00	,00
	Bindungen	1 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Rahmen_2_T1 < T_Rahmen_1_T1

b. T_Rahmen_2_T1 > T_Rahmen_1_T1

c. T_Rahmen_2_T1 = T_Rahmen_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Rahmen_2_T1 - T_Rahmen_1_T1
Z	-3,771 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Rolle in der Gruppe - Beobachtungen durch Trainer vor und nach dem Training										
	sehr häufig		häufig		selten		nie		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Graue Eminenz vor Training	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%	13	81,3%	16	100%
Graue Eminenz nach Training	0	0,0%	1	6,3%	0	0,0%	15	93,8%	16	100%
MitmacherIn vor Training	0	0,0%	6	37,5%	0	0,0%	10	62,5%	16	100%
MitmacherIn nach Training	5	31,3%	1	6,3%	0	0,0%	10	62,5%	16	100%
Opposition vor Training	1	6,3%	3	18,8%	0	0,0%	12	75,0%	16	100%
Opposition nach Training	1	6,3%	2	12,5%	0	0,0%	13	81,3%	16	100%
Führung vor Training	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%	13	81,3%	16	100%
Führung nach Training	6	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	10	62,5%	16	100%

N=16

Wilcoxon-Test

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rolle_Eminenz_2_T1	-Negative Ränge	0 ^a	,00	,00
T_Rolle_Eminenz_1_T1	Positive Ränge	2 ^b	1,50	3,00
	Bindungen	14 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Rolle_Eminenz_2_T1 < T_Rolle_Eminenz_1_T1

b. T_Rolle_Eminenz_2_T1 > T_Rolle_Eminenz_1_T1

c. T_Rolle_Eminenz_2_T1 = T_Rolle_Eminenz_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Rolle_Eminenz_2_T1 T_Rolle_Eminenz_1_T1
Z	-1,414 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,157

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rolle_Führung_2_T1	-Negative Ränge	6 ^a	3,50	21,00
T_Rolle_Führung_1_T1	Positive Ränge	10 ^b	,00	,00
	Bindungen	10 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Rolle_Führung_2_T1 < T_Rolle_Führung_1_T1

b. T_Rolle_Führung_2_T1 > T_Rolle_Führung_1_T1

c. T_Rolle_Führung_2_T1 = T_Rolle_Führung_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Rolle_Führung_2_T1 T_Rolle_Führung_1_T1
Z	-2,251 ^b

Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,024
--------------------------------------	------

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rolle_MitmacherIn_2_T1 -Negative Ränge	5 ^a	3,20	16,00
T_Rolle_MitmacherIn_1_T1 Positive Ränge	11 ^b	5,00	5,00
Bindungen	10 ^c		
Gesamt	16		

a. T_Rolle_MitmacherIn_2_T1 < T_Rolle_MitmacherIn_1_T1

b. T_Rolle_MitmacherIn_2_T1 > T_Rolle_MitmacherIn_1_T1

c. T_Rolle_MitmacherIn_2_T1 = T_Rolle_MitmacherIn_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Rolle_MitmacherIn_2_T1 - T_Rolle_MitmacherIn_1_T1
Z	-1,186 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,236

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf positiven Rängen.

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
T_Rolle_Opposition_2_T1	-Negative Ränge	1 ^a	4,00	4,00
T_Rolle_Opposition_1_T1	Positive Ränge	3 ^b	2,00	6,00
	Bindungen	12 ^c		
	Gesamt	16		

a. T_Rolle_Opposition_2_T1 < T_Rolle_Opposition_1_T1

b. T_Rolle_Opposition_2_T1 > T_Rolle_Opposition_1_T1

c. T_Rolle_Opposition_2_T1 = T_Rolle_Opposition_1_T1

Statistik für Test^a

	T_Rolle_Opposition_2_T1 - T_Rolle_Opposition_1_T1
Z	-,368 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,713

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

9.3 Hypothese 3

Transfereinschätzung durch Mentor_innen (Versuchsgruppe)		
	Anzahl	%
Ja, deutlich	5	31,3%
Ja, etwas	7	43,8%
Manches hat sich verbessert, manches verschlechtert	1	6,3%
Eher nein, nur in kleinen Ansätzen	2	12,5%

Seine Teamfähigkeit hat sich verschlechtert	0	0,0%
Nein, überhaupt nicht	1	6,3%
Gesamt	16	100%

N=16

Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen - vor Training				
	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	Anzahl	%	Anzahl	%
1	4	25,0%	2	12,5%
2	9	56,3%	8	50,0%
3	3	18,8%	6	37,5%
4	0	0,0%	0	0,0%
5	0	0,0%	0	0,0%
Gesamt	16	100%	16	100%

N=32

Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen - nach Training				
	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	Anzahl	%	Anzahl	%
1	0	0,0%	0	0,0%
2	5	31,3%	6	37,5%
3	7	43,8%	9	56,3%
4	4	25,0%	1	6,3%
5	0	0,0%	0	0,0%

Gesamt	16	100%	16	100%
--------	----	------	----	------

N=32

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	1 Versuchsgruppe	16	14,56	233,00
	2 Kontrollgruppe	16	18,44	295,00
	Gesamt	32		
LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher	1 Versuchsgruppe	16	17,91	286,50
	2 Kontrollgruppe	16	15,09	241,50
	Gesamt	32		

Statistik für Test^a

	LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher
Mann-Whitney-U	97,000	105,500
Wilcoxon-W	233,000	241,500
Z	-1,289	-,930
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,198	,352
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,254 ^b	,402 ^b

a. Gruppenvariable: Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Wilcoxon-Test

Ränge

Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
1 Versuchsgruppe LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher - LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	Negative Ränge Positive Ränge Bindungen Gesamt 0 ^a 13 ^b 3 ^c 16	,00 7,00	,00 91,00
2 Kontrollgruppe LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher - LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	Negative Ränge Positive Ränge Bindungen Gesamt 0 ^a 7 ^b 9 ^c 16	,00 4,00	,00 28,00

a. LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher < LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher

b. LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher > LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher

c. LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher = LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher

Statistik für Test^a

Gruppe Versuchs- oder Kontrollgruppe		LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher - LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher
1 Versuchsgruppe	Z	-3,358 ^b
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001
2 Kontrollgruppe	Z	-2,646 ^b
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,008

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

9.4 Hypothese 4

Korrelationen

	LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher	T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer vorher	T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher
Kendall-Tau-b LP_FE.1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen vorher	Korrelationskoeffizient 1,000 Sig. (2-seitig) N 16	,558* ,017 16	,125 ,596 16	,195 ,418 16
LP_FE.2 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Mentor_innen nachher	Korrelationskoeffizient ,558* Sig. (2-seitig) N 16	1,000 ,017 16	,502* ,032 16	,634** ,008 16
T_FE_1_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen	Korrelationskoeffizient ,125 Sig. (2-seitig) ,596	,502* ,032	1,000 .	,493* ,041

durch Trainer vorher	N	16	16	16	16
T_FE_2_T1 Fremdeinschätzung der Jugendlichen durch Trainer nachher	Korrelationskoeffizient	,195	,634**	,493*	1,000
	Sig. (2-seitig)	,418	,008	,041	.
	N	16	16	16	16

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

10 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Askö. (2018). Der Verband.
<<https://www.askoe.at/de/verband-vereine>>
(abgerufen am 12.11.2018)
- Amesberger, G. (2003). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Birker, G. & Birker, K. (2007). *Teamentwicklung und Konfliktmanagement*. Berlin: Conelson Verlag Scriptor GmbH & Co. Kg Verlag.
- Boeckh, A. (2008). *Methoden- integrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Buchinger, K. (1999b). *Teamarbeit in Organisationen*. Gruppendynamik, 1, 1999.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2018). Erster Arbeitsmarkt.
<<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19238/erster-arbeitsmarkt>>
(abgerufen am: 12.11.2018)
- Das Bundeszentrum Wassergspreng. (2018). Hauszeltplatz.
<<https://www.ppoe.at/bzw/#hauszeltpl>>
(abgerufen am: 12.11.2018)
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Enggruber, R. & Bleck, Chr. (2005). Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“. *Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming*. Dresden: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
- Fonds Soziales Wien. (2018). Tagesstruktur.
<<http://behinderung.fsw.at/beschaeftigung/tagesstruktur/>>
(abgerufen am: 12.11.2018)
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2012). *Kooperative Abenteuerspiele 1 Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Klett- Kallmayer Verlag.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2015). *Kooperative Abenteuerspiele 2 Eine Praxishilfe für*

- Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Klett- Kallmayer Verlag.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2014). *Kooperative Abenteuerspiele 3 Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Klett- Kallmayer Verlag.
- Illichmann, A. (2000). *Arbeitsbuch Psychologie für höhere Lehranstalten*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Informationsblatt für MultiplikatorInnen und Multiplikatoren. (2018). Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsvorbereitungslehrgang (BVL). http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2018/03/infoblatt_bvl_bvj.pdf (abgerufen am: 12.11.2018)
- IOA. (2015a). *Basisseminar*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA. (2015b). *Gruppenprozesse erleben und erfahren*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA. (2016a). *Handlungsorientierte Ansätze in der Persönlichkeitsentwicklung*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA. (2016b). *Handlungsorientierte Ansätze in der Team- und Führungskräfte-Entwicklung*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- JA Austria. (2018). Der Verein. <https://www.junior.cc/ueber-uns> (abgerufen am: 12.11.2018)
- Katzenbach, J. & Smith, R. (1994). *Teams- Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation*. Wien: Ueberreuter Verlag.
- Kleffmann, Anke; Weinmann, Sigbert, Föhres, Felizitas; Müller, Bernd; Palm, Tanja & Völkel, Hedi (1997). Melba. Psychologische Merkmalprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit. Forschungs- projekt Az. – Vb1-58 330/53 – Teilprojekt Psychologie gefördert vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Universität- Gesamthochschule Siegen.
- Klippert, H. (2005). *Teamentwicklung im Klassenraum*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Korunka, Chr. (2018). *Konkurrenz und Kooperation in der neuen Arbeitswelt*. Competence. Magazin für Wissen und Weiterbildung des Postgraduate Center der Universität Wien, 1, S. (8-9)
- Kriz, W. Ch. & Nöbauer, B. (2008). *Teamkompetenz Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. Kg Verlag.

- Kron, F. W. (2001). *Grundwissen Pädagogik 6. Überarbeitete Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kühberger, Ch. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.Verlag.
- Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.
<http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf>
(abgerufen am: 12.11.2018)
- Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule BGBl. NR. 137 vom 30. April 2008 und BGBl. Nr. 290 VOM 12. August 2008
- MELBA (2018). Anforderungsprofil.
<<https://www.miro-gmbh.de/de/uebersicht-melba/anforderungen/>>
(abgerufen am 12.11.2018)
- MELBA. (2018). Fähigkeitsprofil.
<<https://www.miro-gmbh.de/de/uebersicht-melba/faehigkeiten/>>
(abgerufen am 12.11.2018)
- Pusnik, M. & Pfohl, C. & Petermann, H. & Swoboda, W. (2006). Fokus Kompetenz Kompetenztraining nach MELBA im schulischen Bereich Evaluationsbericht.
- Reitverein Freudenau. (2018). Reiten mitten in Wien.
<<http://www.reitverein-freudenau.at/htm/>>
(abgerufen am 12.11.2018)
- Schnell, H. (1978). *Neue Impulse in der Heilpädagogik*. Wien München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.h. Verlag.
- Seitz, R. *Zitate von A-Z Bank für Tirol und Vorarlberg*. München: Südwest Verlag.
- Stadt Wien. (2018). Jugendamt.
<<https://www.wien.gv.at/sozialinfo/content/de/10/SearchResults.do?keyword=Jugendamt>>
(abgerufen am 12.11.2018)
- Stumpf, S. & Thomas, A. (2003). *Teamarbeit und Teamentwicklung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe- Verlag Gmbh & Co. Kg. Verlag.
- Swoboda, W. (2013). Lehrgangleitbild Jobfit Macht dir ein Bild Auflage in der Schuldirektion Wien.
- Van Dick, R. & West, M.A. (2013). *Teamwork Teamdiagnose, Teamentwicklung*. Göttingen: Hogrefe Gmbh & Co. Kg. Verlag.
- WUK. (2018) Bildung und Beratung.
<www.wuk.at/WUK/BERATUNG_BILDUNG>

(abgerufen am 12.11.2018)

Zaussinger, T. & Jesacher, D. (2015). Ausdauer, Kontaktfähigkeit & Co. Online
< <http://www.imst.ac.at>>
(abgerufen am 30.10.2018)

11 Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Level-Modell nach Swoboda, 2013.....	18
Grafik 2: Vergleich der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe vor dem Training	83
Grafik 3: Vergleich der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe nach dem Training	85
Grafik 4: Boxplot Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit vor und nach dem Training in Versuchs- und Kontrollgruppe	85
Grafik 5: Selbsteinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit nach bzw. vor dem Training	87
Grafik 6: Selbsteinschätzung der Jugendlichen der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit vor bzw. nach dem Training	87
Grafik 7: Transfereinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen	96
Grafik 8: Vergleich der Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe vor dem Training	97
Grafik 9: Vergleich der Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe nach dem Training	97
Grafik 10: Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Versuchsgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen vor bzw. nach dem Training	99
Grafik 11: Fremdeinschätzung der Jugendlichen der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen vor bzw. nach dem Training	100
Grafik 12: Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen vor dem Training.....	103
Grafik 13: Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen nach dem Training	103

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über den Merkmalkomplex des Verfahrens MELBA (aus Kleffmann, Weinmann, Föhres, Müller, Palm & Völkel, 1997, S. 10)	14
Tabelle 2: Zeitlicher Ablauf.....	37
Tabelle 3: Beobachtete Fähigkeiten und ihre Zuordnung zu Profilwerten.....	49
Tabelle 4: Fragebogen zur Selbsteinschätzung: Kategorien A bis E und entsprechende Werte 1 bis 5	82
Tabelle 5: Statistische Parameter Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit in der Versuchs- und Kontrollgruppe, jeweils vor und nach dem Training	84
Tabelle 6: Fragebogen zur Fremdeinschätzung: Werte	89
Tabelle 7: Statistische Parameter Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer vor und nach dem Training	90
Tabelle 8: Komponenten der Kompetenz Teamarbeit: Kurzbezeichnungen und Erklärungen	91
Tabelle 9: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests hinsichtlich Unterschiede der Verteilung der Verhaltenskomponenten vor und nach dem Training.....	93
Tabelle 10: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests hinsichtlich Unterschiede der beobachteten Häufigkeit der Rollen vor und nach dem Training	95
Tabelle 11: Statistische Parameter Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen in der Versuchs- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training	98
Tabelle 12: Statistische Parameter Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch die Mentor_innen in der Versuchs- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training	100
Tabelle 13: Vergleich Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen vor dem Training.....	104
Tabelle 14: Vergleich Fremdeinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz Teamarbeit durch Trainer bzw. Mentor_innen nach dem Training.....	104

MATTHIAS GABRIEL, BEd

Waldmüllergasse 19-21/2/28
1200 Wien
T: 0650/2802006
E-Mail: Matthias.Gabriel@gmx.at



PERSÖNLICHE DATEN

Geburtsdatum: 29.01.1982
Geburtsort: Dornbirn
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

BILDUNG

UNIVERSITÄT WIEN POST GRADUATE CENTER Studium „Integrative Outdoor Aktivitäten“ (MSc)	SEIT 10/2015
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE, WIEN ETTENREICHGASSE Sonderschullehramt mit dem Abschluss Bachelor of Education (BEd)	10/2006 - 06/2009
UNIVERSITÄT FÜR BODENKULTUR, WIEN Studium der Landschaftsplanung	10/2005 - 07/2006
DR. ROLAND MATURASCHULE, WIEN Berufsreifeprüfung	10/2004 - 07/2005
BUNDESHOTELFACHSCHULE, BLUDENZ Lehrabschluss als Koch, Kellner und Einzelhandelskaufmann	09/1998 - 07/2001
BUNDESREALGYMNASIUM SCHOREN, DORNBIERN	09/1997 - 07/1998
BUNDESGYMNASIUM DORNBIERN	09/1992 - 07/1997
VOLKSSCHULE KEHLEGG, DORNBIERN	09/1989 - 07/1992

BERUFSERFAHRUNG

SONDERSCHULLEHRER - SPZ HOLZHAUSERGASSE, WIEN Tätigkeit als Sonderschullehrer im Berufsvorbereitungslehrgang "Jobfit"	SEIT 09/2009
KELLNER Tätigkeit als Kellner unter anderem im Hotel Danilo in Savognin (CH), im Café Europa und Amerlingbeisl in Wien und auf der Totalphütte	2001 - 2008
ZIVILDIENTER - CARITAS VORARLBERG Werkstättenbetreuer & Co-Trainer im Bereich „Alkoholprävention bei Jugendlichen“	2001 - 2002
LIFTWART - DORNBIERNER SEILBAHNEN	2000 - 2014

BESONDERE FÄHIGKEITEN

FREMSPRACHE: Englisch fließend in Wort und Schrift
EDV: Excel, Word, Powerpoint
HOBBIES: Bergsteigen, Wandern, Schitouren, Schifahren, Snowboarden, Laufen, Lesen