

Schriftenreihe der DHBW Heidenheim

Band 2



Fürs nächste Mal ...
Das „Fehlerlernklima“ in der Sozialen Arbeit als
konstitutives Merkmal professionellen Handelns

Jeanette Mey und Peter K. Warndorf

Impressum

Impressum

© 2011 by DHBW Heidenheim

ISSN 2192-1628

Herausgeber (v.i.S.d.P.)
Prof. Manfred Träger
Rektor der DHBW Heidenheim

DHBW Heidenheim
Marienstraße 20
89518 Heidenheim
Tel: 07321 / 2722 - 131
Fax: 07321 / 2722 - 139
www.dhbw-heidenheim.de

Wissenschaftliche Leitung
Prof. Dr. Peter K. Warndorf
Tel: 07321 / 2722 - 411
Fax: 07321 / 2722 - 419
warndorf@dhbw-heidenheim.de

Fürs nächste Mal ...

Das „Fehlerlernklima“ in der Sozialen Arbeit als konstitutives Merkmal professionellen Handelns

DIE AUTOREN

Prof. Dr. Peter K. Warndorf ist Leiter des Studiengangs Kinder- und Jugendhilfe an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Heidenheim.



Jeanette Mey arbeitet im Freizeitpädagogischen Zentrum einer hessischen Grundschule mit dem Schwerpunkt Konzeptionsentwicklung bzw. -fortschreibung.



Theoretische Hintergründe und Ansätze zur Generierung und Etablierung eines „Fehlerlernklimas“ werden am Beispiel einer hessischen integrierten Betreuungseinrichtung für Schulkinder aufgezeigt. Neben der Analyse der theoretischen Grundlagen und bereits vorliegender empirischer Erkenntnisse wird ein entsprechender Implementierungsprozess evaluiert.

Professionelles Handeln

Professionelles Handeln ist weniger dadurch charakterisiert, dass fehlerlos gehandelt wird, als vielmehr dadurch, dass Fehler als Ausgangspunkt von Optimierungsprozessen gesehen werden. Fehlerlosigkeit ist ein erstrebenswertes, jedoch unerreichbares Ziel. Fehlervermeidung, die Reduzierung der Fehlerquote, ist nichtsdestotrotz ein Imperativ professioneller Herangehensweisen. Dies impliziert unabdingbar – auch und gerade in der Sozialarbeit – diverse fundamentale Voraussetzungen (vgl. dazu etwa Engelke 2004):

- Professionalität stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse

Dieses Fachwissen muss in einer entsprechenden (akademischen) Ausbildung erworben und danach gefestigt und erweitert werden (vgl. Bauer, Kopak & Brindt 1996; Engelke 2004). Die Praxis kann allerdings nicht von der Theorie bestimmt werden. Vielmehr geht es darum, das Wissen auf die jeweilige Situation anzupassen, um so zu einem Handeln mit größtmöglicher Wirksamkeit zu kommen (vgl. Müller 2008; Harmsen 2004). Theoretische Erkenntnisse, berufliches Erfahrungswissen und aktuelles Alltagswissen müssen aufgabenbezogen kombiniert, auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft und in Handeln transformiert werden (vgl. Heiner 2004; Dewe, Ferchhoff & Scherr 1993). Handeln wiederum basiert auf einer (wissenschaftlich-) methodischen Herangehensweise, die für die Soziale Arbeit als ressourcenorientiert, mehrdimensional, multiperspektivisch, vernetzend, alltagsorientiert, umfeldbezogen und partizipativ beschrieben werden kann (vgl. Heiner 2004; Müller 2008).

- Im Zentrum professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: der Mensch

Soziale Arbeit ist Arbeit mit Menschen. Als Teil von professionellem Handeln ist es unabdingbar, dass ein wirkliches Interesse an anderen Menschen besteht. Daraus resultiert eine entwicklungs offene und unterstützende Grundhaltung anderen Menschen gegenüber, die die Rolle von AnwältInnen beinhaltet. (vgl. Engelke 2004; Müller 2008; Heiner 2004)

- Das Fundament professionellen Handelns: Werte
Grundlage von Sozialer Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und die soziale Gerechtigkeit. Bei diesen Prinzipien handelt es sich um verinnerlichte Werte, die in der Haltung und damit im Handeln Ausdruck finden. An dieser Stelle wird auch vom Berufsethos der Sozialen Arbeit gesprochen. Dabei handelt es sich allerdings nicht um das Vorgeben von konkreten Handlungsschritten. Professionelles Handeln

ist dann möglich, wenn autonom gehandelt werden kann. Es müssen Entscheidungsspielräume über die Arbeitsbedingungen, über die Formen des Umgangs mit den Klienten und über die Maßnahmen vorhanden sein. Damit diese Freiräume allerdings nicht missbraucht werden, braucht die Autonomie einen Gegenpol. Dieser Gegenpol ist das Berufsethos. Das Berufsethos stellt die Rahmung dar, innerhalb derer sich der Handelnde autonom bewegen kann. Das Berufsethos sorgt für ein gewisses Maß an selbstgesteuerter Kontrolle, das die Freiräume durch die Verpflichtung zu überpersönlichen Werten, wie etwa dem Wohl des Klienten in der Sozialen Arbeit, kompensiert (vgl. Engelke 2004; Bauer, Kopak & Brindt 1996).

• „Ziel ist es, Menschen zu befähigen, ihr gesamtes Potenzial zu entwickeln, ihr Leben zu bereichern und sozialen Dysfunktionen vorzubeugen“ (Engelke 2004, S. 298)

Die Aufgabe bzw. der Auftrag der Sozialen Arbeit besteht dahin, zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zu vermitteln, mit dem Ziel eine autonome Lebenspraxis und Normalität herzustellen. Dazu ist das Wissen über das Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, sowie das Bewusstsein einer ständigen Gradwanderung zwischen diesen wichtig. Ziel ist also eine eigenverantwortliche Lebensführung der Klienten durch Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Heiner 2004; siehe auch Harmsen 2004). Im Mittelpunkt steht dabei der Klient. Auf der einen Seite geht es also darum Verständnis zu zeigen, zu unterstützen, Hilfe zu leisten und zu entlasten und dabei eine Vertrauensbeziehung aufzubauen. Auf der anderen Seite stehen Disziplin, Kontrolle und Sanktionen im Mittelpunkt. Die Eigenverantwortlichkeit des Klienten wird angestrebt, zugleich muss sie jedoch durch Ge- und Verbote eingeschränkt werden, um durch die Fremdbestimmung die Selbstbestimmung zu fördern (vgl. Heiner 2004). Es handelt sich somit um eine Gratwanderung zwischen Zurückhaltung und Einflussnahme, ein Spannungsverhältnis, das aus-

gehalten werden muss. Im Vordergrund sollte dabei nicht die Bevormundung des Klienten, sondern die Anerkennung seiner Handlungs- und Entscheidungsautonomie stehen. Durch das Fachwissen der Sozialen Arbeit soll dem Klienten ein erweiterter Wissens- und Deutungshorizont zur Verfügung gestellt werden, der es ihm ermöglicht seine Selbstständigkeit (wieder) herzustellen. Der professionell Tätige befindet sich also häufig in einem Aushandlungsprozess mit dem Klienten. (vgl. Müller 2008) Die Fähigkeiten des Klienten sollen durch die Soziale Arbeit ergänzt werden. (vgl. Dewe et al. 1993) „Die gezielte und reflektierte Mischung von Fremd- und Selbstbestimmung, Kontrolle und Hilfe, verbunden mit dem Versuch der Aushandlung von Entscheidungen kennzeichnen professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.“ (Heiner 2004 S. 96)

Dazu ist eine Orientierung an Zielen besonders wichtig. Bei der Zielorientierung geht es darum, dass professionelles Handeln auf der Grundlage von Zielen geschieht, da diese die daraus folgenden Handlungsereignisse beeinflussen. (vgl. Bauer, Kopak & Brindt 1996) Dabei soll der Klienten bei einem Lernprozess unterstützt werden, da er etwas noch nicht gelernt oder vielleicht wieder verlernt hat. (vgl. Bauer 1997) Diese Ziele sollten möglichst positiv formuliert und in kleinere Einheiten heruntergebrochen werden, damit von ihnen eine möglichst hohe Motivation ausgehen kann. Ziele sorgen dafür, dass Überprüfung möglich wird (vgl. Bauer, Kopak & Brindt 1996).

Dies alles ist aber ohne eine grundlegende Beziehung zwischen dem Professionellen und dem Klienten nicht möglich. Ein wesentlicher Teil von professionellem Handeln ist die Beziehungsgestaltung, als Voraussetzung zur Erreichung von Zielen. Dabei geht es nicht darum, dass die Beziehung auf jeden Fall konfliktfrei sein muss. Kontrollelemente können bzw. müssen ebenso Teil der Beziehung sein, wie der gemeinsame Austausch durch Partizipation und Aushandlungsprozesse. Dies bedarf einer unterstüt-

zenden und entwicklungs-offenen Grundhaltung, die zur Aktivierung und Motivation des Klienten beiträgt. Eine gelingende Beziehung und die angepasste Dosierung von Anforderungen an den Klienten bedürfen eines beobachtenden, flexiblen und reflektierten Vorgehens, um zu einzelfallspezifischen Lösungen zu kommen. Emotionale Verstrickungen und empathische Fehleinschätzungen müssen durch individuelle Reflexion und/oder eine institutionelle Reflexionskultur aufgefangen werden (vgl. Heiner 2004).

- Evaluation als konstitutives Merkmal professioneller sozialer Arbeit

Um eine Überprüfung der bisher formulierten Merkmale professionellen Handelns zu ermöglichen, bedarf es der Reflexivität, der Möglichkeit des (Sich-)Rückbeziehens, der individuellen Rückversicherung.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit und der eigenen Person ist Bedingung für professionelles Handeln in der Sozialarbeit (vgl. z. B. Bauer 1997; Dewe et al. 1993). Dadurch nimmt die Reflexivität eine besondere Stellung unter den hier formulierten Merkmalen professionellen Handelns ein, da erst mit der Reflexivität das Beachten und Überprüfen des Einhaltens der anderen Merkmale möglich ist (vgl. Heiner 2004). Reflexivität ist also die „Bereitschaft und Fähigkeit zur systematischen, methodisch kontrollierten und selbstkritischen Analyse des eigenen Tuns und der dazu gehörenden Rahmenbedingungen“ (Heiner 2004 S. 44). Sie trägt damit zum Wissenserwerb bei. (vgl. Engelke 2004) Im Idealfall handelt es sich bei der Reflexivität um eine fortlaufende Evaluation. (vgl. Bauer 1997) Die individuelle Reflexivität bleibt allerdings zunächst auf die subjektive Wahrnehmung des eigenen Handelns begrenzt. Um diese Begrenzung überwinden zu können, sollte professionelles Handeln durch den Austausch mit Kollegen gewährleistet sein. (vgl. Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt 1994). Fachliche Diskussionen und Austausch ermöglichen voneinander zu lernen, von den Kom-

petenzen der Kollegen zu profitieren und zwischen spezifischen Alternativen abwägen zu können. (vgl. Granzer 2008, Bauer 1997; Schüttelkopf 2008) - es wird deutlich, dass Teamarbeit integraler Bestandteil professionellen Handelns sein sollte (vgl. Dewe et al. 1993). Reflexivität sichert eine Distanz, die notwendig ist um das eigene Handeln wahrnehmen und bewerten zu können. Gleichzeitig schützt sie vor einer emotionalen Verstrickung des Professionellen in die Handlungssituation (vgl. Dewe et al. 1993; Heiner 2004). Unterstützung kann von einem Team auch dahingehend erbracht werden, dass sie beim Verlernen von unerwünschten evtl. unprofessionellen Handlungsweisen Hilfe leistet (vgl. Bauer 1997.) Leider sind kollegiale Formen der Reflexivität noch nicht allzu weit verbreitet (vgl. Granzer 2008; Terhart et al. 1994; Harmsen 2004).

- Professionelle Soziale Arbeit ist sich ihrer Grenzen bewusst

Für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist es notwendig, sich die Grenzen des eigenen Handlungsrahmens bewusst zu machen. Diese werden vom Sozialarbeiter selbst, vom Klienten und von den institutionellen Rahmenbedingungen vorgegeben. Während die von der Institution vorgegebenen Grenzen (Arbeitszeiten, finanzielle Ressourcen, rechtliche Rahmenbedingungen) sowie die Grenzen, die vom Klienten vorgegeben werden (Motivation, Erfahrungen) vom Sozialarbeiter nicht direkt beeinflusst werden können, müssen die individuellen Grenzen des Sozialarbeiters von diesem gestaltet werden. Individuelle Grenzen liegen dort, wo sich der Sozialarbeiter in ein unverhältnismäßiges Risiko für seine eigene körperliche oder psychische Gesundheit begibt. Persönliche Grenzen der Sozialarbeiter können nicht allgemeingültig definiert werden, da individuelle Faktoren diese Grenzen bedingen. Reflexivität stellt dabei ein geeignetes Vorgehen dar, um sich durch die Rückbesinnung auf eigene Werte, Ziele und Normen, der sich daraus ergebenden Grenzen bewusst zu werden. Auch die Grenzen, die

im Klienten begründet liegen, gilt es wahrzunehmen und anzuerkennen. (vgl. Krafeld 2007; Bodenmüller 2007).

Ziel des Sozialarbeiters kann es nicht sein den Klienten so zu manipulieren, dass er ein von anderen erwartetes Verhalten zeigt (vgl. Bauer 1997), sondern ihn bei der eigenen Lebens- und Problembewältigung zu unterstützen. Es gibt dementsprechend keine Veränderungsgarantie und die Grenzen der Beeinflussbarkeit von Personen markieren die Grenze der Hilfe. Es ist ein Merkmal von professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit diese Grenze anzuerkennen, auch wenn das Ziel unter Umständen nicht erreicht werden kann. In Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit kommt es vorrangig auf den Betroffenen an und in welchem Ausmaß er sich der Hilfe bedient (vgl. Kleve 2009).

Eine weitere Grenze liegt dort, wo Soziale Arbeit nicht mehr zuständig ist, etwa dem Bereich der Psychotherapie, Medizin oder der Justiz.

Die Beachtung dieser Merkmale legt bereits die Erkenntnis nahe, dass professionelles Handeln keinen Endzustand darstellt, der beispielsweise mit dem Abschluss einer Ausbildung erreicht wird. Vielmehr ist es als ein Prozess zu verstehen, der nur auf Grundlage des theoretisch erworbenen Wissens weitergeführt werden muss. (vgl. Müller 2008; Sie-land & Tarnowski 2008)

Der Reflexivität kommt hierbei ein besonderer Stellenwert zu, sie kann geradezu als weiteres konstitutives Merkmal professionellen Handelns gelten.

Reflexivität

Fehler können eine Lernchance darstellen, wenn sie korrigiert werden und/oder eine Wiederholung vermieden wird (vgl. Eiselen 2006; Oser & Spychiger 2005; Kobi 2005). Allerdings konstruiert sich jeder Mensch seine Wirklichkeit und somit auch seine Normen selbst (vgl. Freede 2008; Kleve 2009). Für die Soziale Arbeit heißt das, dass sie mit vielen

konstruierten und oft konfligierenden Wirklichkeiten umgehen muss. Dies erfordert den intensiven Austausch über die individuellen Wirklichkeiten und Normen, um ein gemeinsames Verständnis und eine Arbeitsgrundlage entwickeln zu können. Beim Austausch zwischen Kollegen kommt es nicht nur zu Synergieeffekten durch eine bessere Nutzung der Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter, sondern auch zu einer Entlastung des Einzelnen, da Fehler relativiert werden können und kollegiale Unterstützung erfolgen kann. (vgl. Kleve 2009)

Dabei bildet die Reflexivität, also das (Sich)rückbeziehen auf das Handeln des Einzelnen oder auch der Gruppe die Grundlage für den Austausch bzw. für den Austausch über Fehler von einem in der Sozialen Arbeit tätigen Team. Um dies in geordneten Bahnen ablaufen zu lassen, bedarf es bestimmter Instrumente, die den Ablauf strukturieren und das Vorgehen für das Team erleichtern.

Instrumente der Reflexivität

- **Selbstevaluation**

Die Wirkung des eigenen Handelns muss bewertet werden, auch deshalb um sich gesellschaftlich zu legitimieren (vgl. Looss 2008). Es geht nicht nur darum die eigene Leistungsfähigkeit zu belegen, sondern auch darum sich ständig um die Verbesserung der Dienstleistungsqualität im Interesse der Klienten zu bemühen (vgl. Heiner 2001.) Dazu ist es nötig, dass die Programme und Ziele der Evaluation deutlich formuliert sind, damit sie nicht falsch verstanden oder fehlinterpretiert werden. Dieses Problem taucht in der Sozialen Arbeit leider noch sehr häufig auf. (vgl. Heil 2001) Dabei kann die so genannte SMART-Regel, die auch in anderen Kontexten der Sozialen Arbeit Verwendung findet, genutzt werden. Ziele sollten spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminierbar sein. (vgl. Müller 2008) Bei der Selbstevaluation, die sich entweder auf eine einzelne Person oder auf ein Team beziehen kann, spielt die Wahrnehmung und die Bewertung

der Person(en) eine entscheidende Rolle. (vgl. Looss 2008 ; Heiner 2001) Selbstevaluation kann als eine Art Perspektivwechsel verstanden werden, in dem die betreffende(n) Person(en) in einen beobachtenden und bewertenden Modus wechseln (vgl. Looss 2008). Die benötigten Kriterien sollten von der betreffenden Person bzw. den betreffenden Personen selbst entwickelt werden, da die Wichtigkeit bei den eigenen Sollvorstellungen (der Organisation) liegen und nicht bei denen eines anderen (vgl. Looss 2008). Gerade in der Zusammenarbeit mehrerer Personen ist es aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmung, Sichtweise und Bewertung wichtig, sich über die eigenen Maßstäbe und die Kriterien auszutauschen, um dann zu einem gemeinschaftlich akzeptierten Kriterienkatalog zu gelangen (vgl. Müller 2008).

Selbstevaluation, egal in welcher Form, darf nicht nur selten oder einmalig geschehen, da ansonsten der Entwicklungsprozess nicht anlaufen und fortlaufen kann. In diesem aber auch in anderen Fällen, wenn die Evaluation nicht entsprechend genutzt wird, wird sie nicht zur Qualitätsentwicklung beitragen (vgl. Wendt 2008).

• Supervision

Mit Supervision können (Möller & Bedenbecker 2005; Mutzeck 2008; Averhoff et al. 2007; Schlee 2004 folgend) generell folgende Zielvorstellungen verknüpft werden:

- Erweiterung der emotionaler und beruflicher Kompetenzen, sowie der allgemeinen Problemlösekompetenz,
- Erhöhung der Arbeitszufriedenheit,
- Erfahren der eigenen beruflichen Wirksamkeit,
- Wahrnehmen, Analysieren und Bewerten des eigenen Handelns und des Handelns von anderen Personen,
- Wahrnehmen und Verstehen von persönlichen, interaktionellen und institutionellen Situationen und deren Zusammenhänge, sowie

- Erkennen und Stärkung bzw. Wiedergewinnung eigener Kräfte, Fähigkeiten und Ressourcen im Arbeitsfeld.

Wie aus der Aufzählung der Ziele hervorgeht, handelt es sich bei der Supervision um Hilfe zur Selbsthilfe, keinesfalls um eine Intervention in das alltägliche, berufliche Handeln. Im Prozess der Supervision steht das Betrachten der Wahrnehmung des Supervisanden im Mittelpunkt, es geht um dessen Wahrnehmung der Wirklichkeit bzw. um dessen Konstruktion der Wirklichkeit. Gleichzeitig geht es aber auch darum, diese kritisch zu hinterfragen bzw. durch das Einbringen von anderen Sichtweisen zu stören und eventuell an neuen Konstruktionen zu arbeiten (vgl. Kleve 2009; Bardmann, Kerstin & Vogel 1992). Subjektivität ist der selbstverständliche Ausgangspunkt (vgl. Harmsen 2004). Handeln folgt stets einer inneren Logik, die von subjektiven Konstruktionen geprägt wird. Da die Logik eines Menschen aber nicht die eines anderen sein muss, erscheint manches Handeln für andere nicht logisch. (vgl. Holtz/Thiel 1996; Mutzeck 2008) In der Supervision soll die Suche nach einer neuen Wirklichkeit vorgenommen werden und an der Konstruktion dieser gearbeitet werden. Dies kann dem Supervisanden allerdings nicht aufgezwungen werden, denn dieser nimmt von den Anregungen des Supervisors nur das auf, was er für sich als brauchbar erachtet. (vgl. Kleve 2009) Durch ihre Arbeitsweise stellt die Supervision eine Form der Qualitätsentwicklung dar (vgl. Harmsen 2004 S. 301) und sollte Bestandteil jeder Einrichtung der Sozialen Arbeit sein. (vgl. Averhoff et al. 2007)

Voraussetzungen von Reflexivität

Die Reflexivität, die beispielsweise durch die eben beschriebenen Instrumente installiert werden kann, kann als Form des Lernens nicht aufgezwungen werden, sondern bedarf bestimmter Rahmenbedingungen, die diese unterstützen und fördern. (vgl. Averhoff et al. 2007) Zu diesen Bedingungen gehört

auch die Qualität der kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz (vgl. Schlee 2004). Dazu gehört es auch, die betroffenen Angestellten an der Einführung einer solchen Maßnahme zu beteiligen. (vgl. Möller/Bedenbecker 2005) Solche Instrumente zu installieren und dabei eventuell Unschönes und Herausforderndes zu entdecken und zu bearbeiten, erfordert Mut. (vgl. Wendt 2008) Oft bereitet die Vorstellung durch (Selbst)Evaluation und Supervision bevormundet zu werden und Fehler zu entdecken Angst. (vgl. Schlee 2004; Heil 2001; Wendt 2008) Diese Ängste können sich zu einem Teufelskreis verbinden, der dann Innovation unmöglich werden lässt und Lernprozesse verhindert (vgl. Kobi 2005; Müller 2008). Um diesen Mut aufbringen und die Ängste reduzieren zu können, braucht es, wie bereits erwähnt, bestimmte Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen können durch ein bestimmtes Klima gewährleistet werden, das in den nächsten Kapiteln näher erläutert wird. (vgl. Schlee 2004; Müller 2008; von Schlippe & Schweitzer 1997)

Fehler und Reflexivität

Weder Selbstevaluation noch Supervision bzw. kollegiale Beratung können Fehler im beruflichen Alltag verhindern. Beide Instrumente können aber genutzt werden, um das berufliche Handeln zu analysieren und zu reflektieren. Und dadurch kann zum professionellen Handeln beigetragen werden (vgl. Lippmann 2004). Das beinhaltet, dass Fehler beachtet und nicht verschwiegen werden, dass sie reflektiert und bearbeitet werden (vgl. Möller & Bedenbecker 2005). Dazu bedarf es der bereits erwähnten Rahmenbedingungen.

Ohne die hier beschriebenen, oder ähnliche Instrumente, bleibt die Annahme, ein Optimum an Professionalität erreicht zu haben, eine fachlich nicht abgesicherte Behauptung (vgl. Heiner 2004).

Betriebsklima

Bereits 1976 haben Payne und Pugh und später von Rosenstiel (1992) eine so genannte Facettenanalyse angewandt, um unter anderem die Differenz der

Begriffe Organisationsklima und Betriebsklima aufzuzeigen und darüber hinaus diese vom Begriff der Arbeitszufriedenheit abzugrenzen, der oft mit dem Klimabegriff vermischt wird (vgl. auch im Folgenden: von Rosenstiel 1992 S. 17ff).

Das Betriebsklima bezieht sich dabei auf das Verhalten und Erleben auf einer zwischenmenschlichen Ebene von Menschen in einem Betrieb. Dies reicht allerdings zur Begriffsklärung nicht aus. Mit Hilfe der Facettenanalyse hat von Rosenstiel unter anderem die Klärung der Begriffe Organisationsklima, Betriebsklima und Arbeitszufriedenheit vorgenommen. Bei dieser Facettenanalyse wird ein Begriff oder ein Konzept in seine Einzelkomponenten zerlegt. Diese werden dann als Facetten bezeichnet. Daraufhin werden die wichtigsten Facetten herausgearbeitet und die Bestandteile bestimmt, aus denen sie sich bilden. Für die Begriffe des Klimas in einer Organisation geht es darum, die Befindlichkeit von Menschen innerhalb einer Organisation zu erfassen. Daraus hat von Rosenstiel drei Facetten herausgearbeitet: Analyseeinheit, Analyseelement und Art der Erfassung. (siehe Abbildung 1)

Bei der Analyseeinheit wird festgehalten, wer innerhalb einer Organisation etwas erlebt. Dabei kommen sowohl der Einzelne (das Individuum) als auch die Gruppe (das soziale Aggregat) in Frage. Bei der Analyseeinheit wird festgelegt, ob der Einzelne oder die Gruppe im Vordergrund steht und ob Aussagen darüber getroffen werden sollen, ob der Einzelne oder die Gruppe etwas erlebt.

Bei dem Analyseelement geht es darum, ob der abgrenzbare Arbeitsplatz oder das darüber hinausgehende Umfeld, also die Organisation, im Vordergrund steht. Dabei fließen auch die Organisationsstruktur, die Kollegen und die Vorgesetzten mit ein. Bei der Art der Erfassung, wird festgehalten, ob es sich um eine Beschreibung oder um eine Bewertung handelt. Bei einer Beschreibung geht es um die Abbildung des Außen, des Wahrgenommenen. Bei der Bewertung geht es um das Empfinden. Dabei ist zu beachten, dass Beschreibung und Bewertung nicht

eindeutig voneinander getrennt werden können, weil die Beschreibung immer auf der Wahrnehmung beruht, die subjektiv geprägt ist. Die drei beschriebenen Facetten werden von von Rosenstiel als voneinander unabhängig beschrieben. Dadurch, dass jede Facette zwei Ausprägungen hat, ergeben sich acht Kombinationsmöglichkeiten.

Typ des Konzepts	A	B	C	D	E	F	G	H
Facette								
Analyse-einheit	Individuum (JCH)	Individuum (JCH)	Individuum (JCH)	Individuum (JCH)	soziales Kollektiv (JWR)	soziales Kollektiv (JWR)	soziales Kollektiv (JWR)	soziales Kollektiv (JWR)
Analyse-element	Arbeitsplatz	Arbeitsplatz	Organisation (Abteilung, Team etc.)	Organisation (Abteilung, Team etc.)	Arbeitsplatz	Arbeitsplatz	Organisation (Abteilung, Team etc.)	Organisation (Abteilung, Team etc.)
Art der Messung	Bewertung	Beschreibung	Bewertung	Beschreibung	Bewertung	Beschreibung	Bewertung	Beschreibung
Konzept	ARBEITSZUFRIEDENHEIT	WAHRGENOMMENE ARBEITSCHARAKTERISTIKA	ORGANISATIONSZUFRIEDENHEIT	WAHRGENOMMENE ORGANISATIONSCHARAKTERISTIKA = PSYCHOLOGISCHES KLIMA	ARBEITSMORAL	ARBEITSKLIMA	ROLLENKLIMA	ORGANISATIONSKLIMA

Abbildung 1: Facettenanalyse (von Rosenstiel 1992 S. 19)

Wie Abbildung 1 zeigt, ermöglicht die Facettenanalyse die Trennung der Begriffe Organisationsklima, Betriebsklima und Arbeitszufriedenheit. Die Arbeitszufriedenheit ist in Spalte A zu finden. Das Organisationsklima findet sich in Spalte H. Es setzt sich zusammen aus der Beschreibung des sozialen Kollektivs in Bezug auf die Organisation. Es kommt also nicht zu einer Bewertung. Hierbei soll angemerkt werden, dass die Beschreibung allerdings nie genau von der Bewertung losgelöst werden kann. Für das Konzept des Betriebsklimas fließt die Bewertung mit ein. Beim Betriebsklima geht es also um die Beschreibung der Organisation durch das soziale Aggregat. Diese Beschreibung wird von der Gruppe bewertet. Das Betriebsklima lässt sich deshalb als eine Kombination von Spalte G und Spalte H aufzeigen. Für das Betriebsklima wird nur die Be-

schreibung und Bewertung der Gruppe und nicht die des Individuums herangezogen.

Das Betriebsklima äußert sich im Wohlbefinden der Mitarbeiter, in einem Wir-Gefühl und in der Bindung des Einzelnen an die Gruppe (vgl. von Rosenstiel 2003).

Zwar steht bei der Definition des Betriebsklimas das soziale Aggregat im Vordergrund, dennoch spielt das Individuum eine große Rolle, weil es ohne Individuen gar nicht erst zur Bildung eines sozialen Aggregats kommen würde. Dadurch, dass der Beschreibung und Bewertung der Gruppe erst einmal die Beschreibung und Bewertung des Einzelnen vorausgeht, die durch seine persönlichen Werte und Normen geprägt ist, zeigt sich die Wichtigkeit des Individuums. In jeder Person stecken Bedürfnisse und Erwartungen, die die subjektive Wahrnehmung beeinflussen (vgl. von Rosenstiel 1992; 2003; Giesler 2003).

Die Chancen eines positiven Betriebsklimas
Oft wird das Betriebsklima nur als Mittel zum Zweck gesehen, um die Leistungen einer Organisation indirekt zu steigern. (vgl. von Rosenstiel 1992)

Dabei ist zu beachten, dass Mitarbeiter als Vermögenswert und nicht als Kostenfaktor gelten sollten. In Zeiten der (finanziellen) Krise neigen Chefs häufig dazu Mitarbeiter zu entlassen, obwohl eine Investition in das Betriebsklima in den meisten Fällen ebenso effektiv wäre. (vgl. Dziarnowski 2007a; von Rosenstiel 2003; MacGregor 2007; Scholl 2007)

Ein gutes Betriebsklima kann:

- die Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter und somit die Produktivität steigern. (vgl. von Rosenstiel 1992; Nerding, Blicke & Schaper 2008; Herz 1998)
- Rückzugsverhalten wie etwa Fehlzeiten, Kündigung und Fluktuation senken, da Unlust oder leichte Erkrankungen seltener zu einem Fernbleiben vom Arbeitsplatz führen und ein gutes Betriebsklima einen Beitrag zur psychischen und physischen Gesundheit der Mitarbeiter leistet. (vgl. Nerding, Blicke & Schaper 2008; von Rosenstiel 1992; 2003;

Scholl 2007)

- Kosten sparen, da durch die verminderten Fehlzeiten und eine niedrige Fluktuation keine Mehrkosten entstehen. (vgl. Benson 2003)
- eine gute Grundlage für den Umgang mit Krisen sein und Entlassungen vermeiden. (vgl. Diarnowski 2007b)
- dazu führen, dass Mitarbeiter bereit sind zusätzliche Anstrengungen wie Überstunden und Weiterbildungen zu leisten. (vgl. Goleman/Boyatzis/McKee 2002)
- dazu führen, dass Mitarbeiter Bestätigung von Kollegen erfahren. (vgl. Innecken 2007)
- dazu führen, dass doppelte Arbeit vermieden wird, da durch gute Arbeitsbeziehung der Austausch unter Kollegen gewährleistet wird und Synergieeffekte genutzt werden können. (vgl. Ali, Brookson & Bruce 2003)
- die Bedürfnisse der Arbeitnehmer befriedigen und die Lebensqualität der Mitarbeiter verbessern. (vgl. Scholl 2007; Surburg 2003)

Die Organisation sollte sich als lernende Organisation betrachten, Projekte reflektieren und sich darüber austauschen, was in der Arbeit gut und was schlecht gelaufen ist. Es geht also darum, organisationale Lernmechanismen, also das Lernen aus Fehlern zu verankern, um einen größtmöglichen Nutzen daraus zu ziehen. (vgl. Surburg 2003)

Das "Fehlerlernklima"

Unter einem "Fehlerlernklima" versteht Rowolt eine besondere Form eines Lernklimas in Organisationen als Facette des Betriebsklimas. Dabei steht das Auftreten von Fehlern, das in jedem Unternehmen alltäglich ist, im Mittelpunkt. Unter einem positiven, konstruktiven "Fehlerlernklima" versteht er das Aufgreifen von Fehlern als mögliche Lernchance. Es beinhaltet das Erkennen von Fehlern, sowie deren Ursachen und die Korrektur dieser. Dadurch wird Innovation, das Entstehen neuer Prozesse, möglich. Dazu gehört auch die Weitergaben von fehlerbe-

zogenem Wissen. (vgl. Rowolt & Streich 2007). Ein positives "Fehlerlernklima" wirkt sich wiederum positiv auf das gesamte Betriebsklima aus (vgl. Bösch 2006).

In diesem Zusammenhang wird auch gerne von Fehlerfreundlichkeit oder Fehleroffenheit gesprochen (vgl. Schüttelkopf 2008).

Nicht nur das Menschenbild der Führung, sondern auch das der Mitarbeiter, trägt zur Fehlerfreundlichkeit in einem Betrieb bei. Entscheidend ist weiterhin, ob die Zusammenarbeit der Kollegen von Vertrauen und Kooperation oder von Misstrauen und Konkurrenz geprägt ist. In einem Klima, das von Misstrauen und Konkurrenz geprägt ist, ist das Sprechen und Korrigieren von Fehlern zur Verbesserung der Produktivität nur sehr schwer möglich. (vgl. Haug 1998) Es ist also eine fehlerfreundliche und lernbereite Einstellung und ein dementsprechender Umgang mit Fehlern von Nöten (vgl. Bösch 2006).

Alles, was dieses Klima und somit Innovation hemmt, soll vermieden werden. (vgl. Bösch 2006) Es sollte sogar so weit gehen, dass sich über Fehler gefreut wird, da sie als Lernchance gesehen werden, vorausgesetzt sie gefährden nicht die Gesundheit eines Menschen (vgl. Struck 2007).

Ohne eine angemessene Kommunikation über Fehler ist das zukünftige Vermeiden eines Fehlers und somit ein möglichst fehlerfreies Produkt bzw. eine möglichst fehlerfreie Dienstleistung, nicht möglich (vgl. Mengl 2006; Kluge & Schilling 2007). Dabei ist es, wie bereits erwähnt, wichtig, sich über die unterschiedlichen Ansichten und Konstruktionen bezüglich des Vorliegens eines Fehlers und eventuelle suboptimale Ereignisse auszutauschen. (vgl. Schüttelkopf 2008)

Die gesprächs- und beziehungsfördernden Verhaltensweisen die zu diesem "Fehlerlernklima" beitragen können gelernt und trainiert werden. (vgl. Haug 1998; Mengl 2006)

Die Chancen des "Fehlerlernklimas"

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie der Umgang mit Fehlern ablaufen kann. Die Vorteile des Akzeptierens, des Auseinandersetzens, Bearbeitens und Korrigierens sollen hier aufgeführt werden (vgl. Bösch 2006; Schüttelkopf 2008): Das „Fehlerlernklima“

- regt zur Reflexivität, dem (Sich)rückbeziehen auf das eigene Handeln, an.
- trägt, genauso wie das übergeordnete Betriebsklima, zur Produktivität durch Innovation bei, da die Mitarbeiter sich trauen, ihre Kreativität auszuleben.
- gibt den Mitarbeitern Sicherheit und Stabilität, da die Angst vor Fehlern reduziert wird.
- sorgt für Schadensminimierung, da die Mitarbeiter in der Lage sind Fehler eigenständig zu erkennen und zu melden und somit Folgefehler zu vermeiden.
- kann sich positiv auf das Image eines Unternehmens auswirken. Das Unternehmen wirkt nach außen menschlich und authentisch, da Fehler alltäglich sind.
- entlastet den Einzelnen, da er Unterstützung bei seinen Kollegen finden kann, die ihn bei Fehlern beraten und ihm beistehen.
- beugt psychosomatischen Erkrankungen vor, da es Demotivation, Aggression, Resignation und Unterwerfung verringert (vgl. Löhner/Hennig/Jacoby/Kebbel 2005).

Beim "Fehlerlernklima" steht nicht das Provozieren von Fehlern im Zentrum, sondern deren Bearbeitung und Nutzung. Durch das Bearbeiten der Fehler, die im alltäglichen Arbeitsleben auftauchen, kann der Kardinalfehler, das Verfehlen des Hauptziels (z.B.: Leitziele einer Organisation) verhindert werden. Es geht also darum, eine angemessene Balance zwischen Fehlerfreundlichkeit und Fehlervermeidung zu erreichen. (vgl. Schüttelkopf 2008)

Organisationales Lernen durch das "Fehlerlernklima"

Wie bereits erwähnt handelt es sich beim "Fehler-

lernklima" um das Lernen aus Fehlern. Es kann nur zu einem Lernprozess kommen, wenn der einzelne Mitarbeiter lernt und dies weiterleitet. Will keiner der Mitarbeiter lernen oder dieses erworbene Wissen teilen, so ist es der Organisation nicht möglich zu lernen. Es ist also nicht nur die organisationale Fehleroffenheit für das "Fehlerlernklima" wichtig, sondern auch die Lernbereitschaft der einzelnen Mitarbeiter (vgl. Mengl 2006; Schüttelkopf 2008). Der Prozess innerhalb einer Organisation, die sich auf das Lernen aus Fehlern einlässt, kann als organisationales Lernen bezeichnet werden (vgl. Mengl 2006).

In Form von gelingender Kommunikation, findet auch bei anderen Mitarbeitern, die von dem Fehler nicht direkt betroffen sind, eine Reflexion statt, die für diese einen Lernprozess beinhaltet. Ein offener Austausch über Fehler, sowohl im Nachhinein als auch beim Entstehen von Fehlern kann stattfinden, der wiederum weitere und zukünftige Fehler verhindern kann. (vgl. Rowolt & Streich 2007)

Dieser beschriebene Lernprozess ist allerdings nicht mit dem Analysieren des aufgetreten Fehlers beendet, da die Gefahr besteht, dass das Gelernte in Vergessenheit gerät. Deshalb ist es für das "Fehlerlernklima" unentbehrlich, dass die Lernergebnisse visualisiert und dokumentiert werden und für die Zukunft zur Verfügung stehen, damit die Wahrscheinlichkeit, dass der Fehler wiederholt wird, so klein wie möglich gehalten wird, also fürs nächste Mal. Dieses erworbene Wissen wird als Fehlerwissen bezeichnet. Das Wissen darüber, wie etwas nicht funktioniert, wird negatives Wissen oder Schutzwissen genannt. (vgl. Haug 1998; Schüttelkopf 2008; Oser & Spychiger 2005).

Ein negatives "Fehlerlernklima" beinhaltet das Vertuschen von Fehlern und vermeidet somit auch das Suchen nach Lösungen und Verbesserungen, wobei ein Fehler noch verschlimmert werden kann und Innovation unterbunden wird. (vgl. Rowolt & Streich 2007; Kluge & Schilling 2007)

Das "Fehlerlernklima" in der Sozialen Arbeit
 Auch wenn das Lernen aus Fehlern und die Fehlerfreiheit von Produkten meist im wirtschaftlichen Bereich anzusiedeln ist, kann dies auf die Soziale Arbeit übertragen werden, da es sich auch dort um Organisationen bzw. Unternehmen handelt in denen ein bestimmtes Betriebsklima herrscht. An den Bedürfnissen und Zielen des "Fehlerlernklimas" ändert sich dabei nichts.

Gerade in der Arbeit mit Klienten, in der Sozialen Arbeit, kann sich das "Fehlerlernklima", die positive Einstellung zu Fehlern, indirekt auf die Klienten auswirken und somit die alltägliche Arbeit bereichern (vgl. Bösch 2006).

Das "Fehlerlernklima" stellt somit die Rahmenbedingung für lösungsorientierte Reflexivität dar. Für die Organisation, die ihr Handeln professionalisieren möchte, ist es notwendig, geeignete Methoden der Reflexivität in den Arbeitsalltag zu integrieren. Dabei handelt es sich um den ersten Schritt der Professionalisierung. Um die Nutzbarmachung der Erkenntnisse zu fördern, ist es in einem zweiten Schritt notwendig für ein "Fehlerlernklima" zu sorgen. Bei dem "Fehlerlernklima" handelt es sich somit um ein, der Reflexivität übergeordnetes, konstitutives Merkmal von professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit. Mit der Generierung und Etablierung des "Fehlerlernklimas" wird der zweite Schritt der Professionalisierung erreicht, der den in dieser Arbeit beschriebenen Weg der Organisation hin zum professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit abschließt, da die Merkmale professionellen Handelns überprüfbar gemacht wurden und optimiert werden können.

Abbildung 2 soll dies visualisieren: Im Zentrum steht das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit, das durch die formulierten Merkmalen erreicht werden kann. Der Reflexivität kommt dabei eine besondere Stellung zu. Sie sorgt für den äußeren Rahmen, in den die einzelnen Merkmale eingebettet sind. Das Fehlerlernklima stellt den Rahmen und die Bedingung für gelingende Reflexivität dar. Durch das

"Fehlerlernklima" wird das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit zu einer "runden Sache".

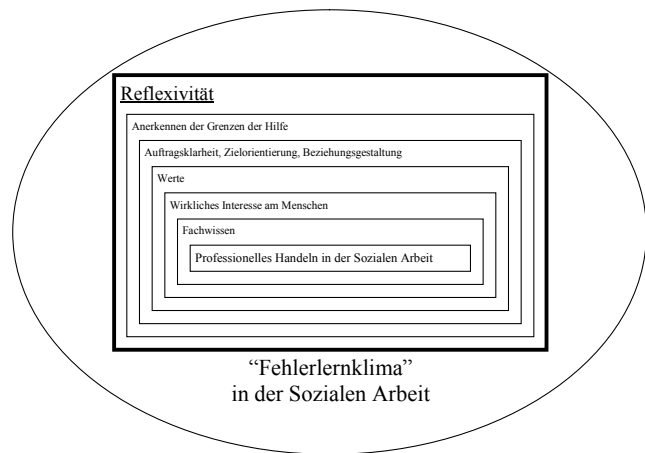


Abbildung 2: Das "Fehlerlernklima" in der Sozialen Arbeit

Empirische Befunde

Die im vorhergehenden Teil erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse werden im folgenden Teil auf die Praxis angewandt. Dabei sollen die theoretischen Erkenntnisse anhand der Stichprobe überprüft und der Ist-Zustand des "Fehlerlernklimas" festgestellt werden. Darüber hinaus sollen mit der Stichprobe Handlungsansätze entwickelt werden, die das "Fehlerlernklima" erzeugen bzw. fördern können. Dazu wurden verschiedene Herangehensweisen, Instrumente und Methoden gewählt.

Zuerst soll die Gültigkeit der im theoretischen Teil dieser Arbeit erarbeiteten Merkmale von professionellem Handeln anhand der Stichprobe überprüft werden. Dazu wurde das Instrument des Fragebogens gewählt.

In einem weiteren Fragebogen soll der Ist-Zustand des "Fehlerlernklimas" erfragt werden. Weiterhin soll die Stichprobe in diesem Fragebogen nach den Bedingungen für ein "Fehlerlernklima" befragt werden.

Stichprobenbeschreibung

Bei der Stichprobe handelt es sich um das Mitarbeiterteam einer hessischen Schulkindbetreuung.

An der angliedernden Schule werden zur Zeit 318 Grund- und Förderstufenschüler in 15 Klassen unterrichtet. In der Schulkindbetreuung wurden zur Zeit der Befragung 146 Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse betreut.

Im Zentrum der Befragung standen alle Mitarbeiter, die täglich im pädagogischen Bereich arbeiten. Dabei handelt es sich um eine homogene Gruppe Mitarbeitern, bestehend aus zehn weiblichen und männlichen Mitarbeitern in Voll- und Teilzeit

Datenerhebung

Für die Erhebung der Daten wurden zwei Fragebogen erstellt, verteilt und mit dem Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL ausgewertet (vgl. hierzu und in der weiteren Darstellung der Resultate: Mey 2009).

Die Fragebogenkonstruktion orientierte sich an den im theoretischen Teil erarbeiteten Kenntnissen. Es wurde hauptsächlich das Skalierungsverfahren nach Likert (Likert-Skala) verwendet, um die persönlichen Einstellungen der Mitarbeiter zu erfragen. Geschlossene Fragen wurden verwandt, wenn es nötig war ein definiertes Raster für die Beantwortung vorzugeben bzw. nur dies von Interesse war. Offene Fragen wurden dann formuliert, wenn die Mitarbeiter eigene Gedanken oder Anregungen formulieren sollten oder ihre Meinung konkret äußern sollten. Bei der durchgeführten Befragung ausgewählter Mitarbeiter wurden die Fragebogen mit EXCEL ausgewertet, wobei die Werte per Hand in die Datenmaske eingetragen wurden. Zum besseren Verständnis wurden Diagramme erstellt, die anschließend teilweise in den Text eingefügt wurden. (vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Sclawin. 2008)

Die Fragebogen wurden persönlich an die Stichprobe verteilt. Die Rückgabe erfolgte ebenfalls persönlich, dergestalt ergab sich eine hundertprozentige Rücklaufquote.

Im folgenden empirischen Teil wurden die Mitarbeiter zuerst auf den zu besprechenden Themenkomplex eingestimmt – beispielsweise durch das Ausfüllen eines Fragebogens. Danach wurde zu sog.

Diskussionsrunden eingeladen, in denen Teile des Tams angeregt wurden sich intensiv über die jeweilige Thematik auszutauschen. Dies wiederum wurde jeweils am Ende in einer standardisierten Selbstevaluation überprüft. Damit konnten auch die jeweils folgenden Diskussionsrunden effektiver gestaltet werden.

Team-Thema Professionelles Handeln

Zu dieser Thematik wurde ein Fragebogen erstellt mit der Zielsetzung die aktuellen Einstellungen und Meinungen der Mitarbeiter zu eruieren. Die Fragestellung orientierte sich dabei an den weiter oben bereits formulierten Erkenntnissen zum professionellen Handeln.

40% der befragten Mitarbeiter haben sich bereits mit dem Begriff des professionellen Handelns auseinandergesetzt, 50% haben dies noch nicht getan.

Es zeigt sich, dass nahezu alle Mitarbeiter die vorgestellten Merkmale professionellen Handelns in der Sozialarbeit für sich tatsächlich als ebensolche akzeptieren. So wurden Charakteristika wie „Werte“, „Auftragsklarheit“, „Wirkliches Interesse am Menschen“, „Beziehungsgestaltung“ und „Reflexivität“ ausnahmslos von allen Mitarbeitern als (sehr) wichtig benannt. Immerhin 90% nannten „Anerkennung der Grenzen der Hilfe“ als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ und 80% „Zielvereinbarung“. Da fällt prima vista aus dem Rahmen, dass lediglich 70% „Fachwissen“ als ebenso bedeutsam einschätzen, Hier muss jedoch ergänzend angemerkt werden, dass – wie aus dem Fragebogen hervorgeht – einige der Befragten so etwas wie berufliche Erfahrung nicht der Dimension „Fachwissen“ zugeordnet haben, also eine andere Begrifflichkeit zugrunde gelegt haben. Der Fragebogen „Professionelles Handeln“ diente der Diskussionsrunde zum Thema Professionelles Handeln als Grundlage und wurde zu Beginn verteilt und von den Kollegen bearbeitet. Die oben beschriebene Auswertung wurde als noch einmal von den Mitarbeitern individuell formuliert. Es herrschte Ei-

nigkeit darüber, dass professionelles Handeln nicht nur als individuelles Charakteristikum gelten muss, sondern in gleicher Weise auch für das Handeln eines ganzen Teams der Maßstab sein kann.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die theoretischen Bedeutungen von den Begriffen professionell und professionellem Handeln mit den Beschreibungen aus der Praxis (befragte Mitarbeiter) weitestgehend übereinstimmen. Aus diesem Grund ist es nicht nötig mit den Mitarbeitern des Teams die Bedeutung der Begriffe professionell und professionelles Handeln zu bearbeiten.

Die im theoretischen Teil formulierten Merkmale von professionellem Handeln wurden von der Praxis (befragte Mitarbeiter) bestätigt. Weitere Merkmale wurden nicht genannt.

Team-Thema Fehler

Für diesen Teil wurde auf die Konstruktion eines Fragebogens verzichtet, um die Bearbeitung der verschiedenen theoretischen Themen abwechslungsreich zu gestalten. Die Durchführung der Diskussionsrunde wurde aufgrund der positiven Reaktionen beibehalten, da dies als Ergebnis der Selbstevaluation zum Thema Professionelles Handeln festgehalten werden konnte.

In der zweiten Diskussionsrunde wurde mit dem befragten Team über Fehler gesprochen. Die Kollegen wurden aufgefordert, alle Assoziationen die sie mit dem Begriff Fehler Allgemein und im Speziellen in ihrer täglichen Arbeit verbinden, auf vorbereitete Karten zu schreiben. Den Kollegen wurde nahe gelegt mindestens drei Karten zu beschreiben, damit eine gute Grundlage für die Diskussionsrunde geschaffen werden konnte. Folgende Fragen wurden dazu an die Hand gegeben: Was fällt mir ein wenn ich an Fehler denke? Was verbinde ich mit Fehlern? Wie definiere ich Fehler?

Danach folgte ein Austausch über die beschriebenen Karten. Es entstand ein fließender Übergang zu

einem allgemeinen Gespräch über Fehler.

Es wurde darüber gesprochen, dass Fehler in der Schule eindeutig seien, da eins plus eins zwei ergebe und nichts anderes. Im Handeln, vor allem im pädagogischen Alltag, gäbe es diese klare Grenze zumeist nicht. Es komme immer auf den Zusammenhang an in dem das Geschehene stattgefunden hat und welche Regeln dem zugrunde lägen. Es kam auch zur Sprache, dass in Deutschland ein sehr strenger Umgang mit Fehlern herrsche. Kollegen berichteten von Urlaubserfahrungen aus anderen Ländern, in denen sie das Gefühl hatten, dass dort lockerer mit Fehlern umgegangen werde. Es wurde erwähnt, dass fehlerhaftes Verhalten aber geändert werden könne und dass daraus gelernt werden könne, wenn dies von den entsprechenden Kollegen aufgenommen und umgesetzt werde. Danach wurde darüber gesprochen, dass Normen und Werte die Grundlage für das Definieren eines Fehlers schaffen würden. Das Nicht-Kennen einer Norm bedeute jedoch nicht automatisch, dass es sich nicht um einen Fehler handele.

. Es wurde noch einmal darüber gesprochen, dass der Mensch von unterschiedlichen Werten und Normen geprägt werde und dies seine Reaktionen, Handlungen und auch das Entscheiden über das Vorliegen eines Fehlers beeinflusse. Ein Kollege erwähnte, dass es aus diesem Grund wichtig sei, sich oft selbst zu hinterfragen und zu reflektieren. Dies wurde als Fazit aufgegriffen und in die Erklärung der Selbstevaluation übergeleitet.

Team-Thema "Fehlerlernklima"

Durch den Fragebogen "Fehlerlernklima" soll der Ist-Zustand des Teams in Bezug auf das "Fehlerlernklima" erfragt werden. Zusätzlich sollen die Mitarbeiter gebeten werden Rahmenbedingungen zu formulieren, die sie für dieses "Fehlerlernklima" benötigen.

Die im Fragebogen geäußerten Einstellungen der Mitarbeiter gegenüber Fehlern decken sich nicht mit den weiter oben vorgestellten Einstellungen. Die be-

fragten Mitarbeiter neigen vermehrt zu einer neutralen oder positiven Einstellung gegenüber Fehlern. 10% der befragten Mitarbeiter gaben an, dass Fehler für die „sehr positiv“ seien, 20% gaben an, dass Fehler für sie „positiv“ seien und 60% gaben an das Fehler für sie „neutral“ seinen. Lediglich 10% der befragten Mitarbeiter gaben an, dass Fehler für die negativ seien.

Eine weitere Frage ergab, dass die Mitarbeiter beim Sprechen über Fehler eher eine neutrale Einstellung haben, 30% sprechen ungerne über Fehler, 10% gerne.

90% der befragten Mitarbeiter gaben an, dass sie in ihrer täglichen Arbeit teilweise Fehler begehen. 10% gaben an kaum Fehler zu begehen. Bei der Frage ob Fehler immer, nicht immer oder nie eindeutig festgestellt werden können, sind alle befragten Mitarbeiter der Meinung, dass sie nicht immer eindeutig festgestellt werden können.

90% der befragten Mitarbeiter entschieden sich für die Antwort, dass es für eine gute Qualität der Arbeit im Team wichtig sei, über Fehler zu sprechen, damit sie nicht ein weiteres mal geschehen. Die anderen 10% haben bei dieser Frage keine Angaben gemacht.

Alle befragten Mitarbeiter sind bereit sich über Fehler (eigene und die der anderen) im Kollegenkreis auszutauschen.

Alle befragten Mitarbeiter wurden die bis dato durchgeführten Befragungen (und Diskussionsrunden) dazu angeregt über die Themen intensiver nachzudenken. 80% gaben darüber hinaus an, dass sie von den Befragungen (und Diskussionsrunden) angeregt wurden sich über die Themen mit anderen Kollegen auszutauschen. Bei 50% der Befragten haben sich die Befragungen (und Diskussionsrunden) auch auf die tägliche Arbeit ausgewirkt.

70% der befragten Mitarbeiter gaben an, dass sie in ihrer täglichen Arbeit über Fehler sprechen könnten, ohne Angst zu haben. 30% hingegen gaben an, dass sie dies nicht ohne Angst tun könnten.

Alle befragten Mitarbeiter können sich vorstellen, in Zukunft an solchen Befragungen (und Diskussionsrunden) wie sie im Rahmen des hier vorliegenden Textes durchgeführt wurden, teilzunehmen. 90% können sich weiterhin vorstellen, dass zukünftige Befragungen (und Diskussionsrunden) zur Qualität in ihrem beruflichen Alltag beitragen können (vgl. Mey 2009)

In der zugehörigen Diskussionsrunde wurde nachgefragt, was jeder Kollege unter dem Begriff des Betriebsklimas verstehe und es fand ein kurzer Austausch darüber statt. Von den Kollegen wurden Begriffe wie „Atmosphäre“, „Wohlfühlen“, „Beziehung unter Kollegen“ und „Partnerschaftlichkeit“ genannt. Danach wurde auf den Begriff des „Fehlerlernklimas“ eingegangen. Es wurde herausgehoben, dass bereits über die Thematik des Fehlers und das Lernen aus Fehlern gesprochen wurde. Zum „Fehlerlernklima“ nannten die Kollegen Begriffe wie „über Fehler sprechen können“ und „sich nicht persönlich angegriffen fühlen“. Danach wurden die Kollegen eingeladen, ihre aktuelle Situation durch Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Dann wurden die Kollegen gebeten, sich über das „Fehlerlernklima“, wenn möglich auch mit Bezug auf die Gefühle und Bedürfnisse auszutauschen. Es wurde beispielsweise darüber gesprochen, dass es wichtig sei, wie sich über Fehler ausgetauscht wird und wie die Kritik geäußert wird.

Darauf folgend wurden die Kollegen gebeten zu formulieren, wie für sie ein „Fehlerlernklima“ geschaffen bzw. verbessert werden könne. Sie wurden gebeten ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen, Kosten außen vor zu lassen und auch alltägliche Aspekte mit einzubeziehen. Nachdem die Kollegen ihre Vorschläge vorgebracht hatten, sollten sie diese in einem Stichpunkt zusammenfassen, der dann auf dem Flip-Chart festgehalten wurde. Folgende Stichpunkte für das Fehlerlernklima wurden festgehalten:

- „Teambuilding z.B.: Hochseilgarten Ziel: sich näher/anders kennenzulernen“

- „Kommunikationstraining“
- „Konflikttraining/ Mediation“
- „Einzel- und Teamsupervision“
- „Offenheit und Vertrauen“
- „Ressource: Überstunden zur Klärung/ Rückzug“
„von Respekt und Akzeptanz geprägtes Menschenbild“
- „Selbstreflexion, auch das Hinterfragen von eigenem Stolz“
- „Lob und Anerkennung, dann spricht sich’s auch leichter über Fehler“
- „sich gerecht behandelt fühlen und andere gerecht behandeln“
- „muss auch umgesetzt werden, an Veränderung glauben, Anstrengung investieren“
- „Leistung zeigen dürfen und Rückmeldung erhalten und geben“ Dazu wurde erwähnt, dass diese Form des Besprechens und Anleitens in den Diskussionsrunden als sehr hilfreich empfunden wurde und zurzeit im Berufsalltag noch fehle.

Diskussion und Ausblick

Über die Wichtigkeit des Besprechens von Fehlern für die Qualität im Team sind sich die Mitarbeiter und weitestgehend einig. Zu diesem Punkt muss auch bearbeitet werden, warum einige Mitarbeiter nicht ohne Angst über Fehler in der täglichen Arbeit sprechen können. In diesem Zusammenhang stellt es eine Ressource dar, dass das sich das Team weiteren Befragungen und Diskussionsrunden nicht verwehrt.

Auch die Einigkeit im Team darüber, dass über Fehler gesprochen werden muss, damit sie nicht ein weiteres Mal geschehen, zeugt vom Vorhandensein von Ansätzen eines „Fehlerlernklimas“.

Somit kann auch die letzte Befragung (und die letzte Diskussionsrunde) den Erfolg dieser Maßnahmen unterstreichen. Alle Mitarbeiter gaben an, dass sie die Befragungen (und Diskussionsrunden) zum Nachdenken angeregt haben. 80% bestätigten dies dadurch, dass sie angaben sich sogar mit Kollegen

über die Themen mit anderen Kollegen auszutauschen. Wäre dieser Prozess nicht als angenehm empfunden worden, so hätten nicht alle Befragten angegeben, dass sie sich vorstellen können auch in Zukunft an solchen Befragungen teilzunehmen und dass sich 90% der befragten Mitarbeiter vorstellen können, dass dies zur Qualität in ihrem beruflichen Alltag beitragen kann. Alle Mitarbeiter, die an der Diskussionsrunde zum Thema „Fehlerlernklima“ teilgenommen haben, empfanden diese als positiv oder sehr positiv. Daran wird noch einmal deutlich, dass solche Diskussionsrunden beibehalten werden sollten.

Die neutrale bis positive Einstellung gegenüber Fehlern, lässt vermuten, dass sich im Team bereits Ansätze eines „Fehlerlernklimas“ finden. Auch das Ergebnis, dass nicht alle Mitarbeiter ungerne über Fehler sprechen unterstützt diese Ansicht. Weiterhin bildet die Bereitschaft über Fehler zu sprechen eine Grundlage für das „Fehlerlernklima“.

Handlungsansätze zur Etablierung eines „Fehlerlernklimas“

Resümierend können auf der Basis der theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnisse folgende Ansatzpunkte beschrieben werden:

- An der Klima- bzw. „Fehlerlernklima“-Gestaltung sind Führung und Mitarbeiter in analoger Weise beteiligt. Alle können ihren Teil dazu beitragen, in dem sie bei der eigenen Person beginnen und an Einstellungen, auch und gerade Fehlern gegenüber, arbeiten. Die Implikationen für das gesamte Betriebsklima sind evident (vgl. MacGregor 2007, Schüttelkopf 2008, Bösch 2006). Die Diskussionsrunde zum Thema „Fehlerlernklima“ im befragten Team hat gezeigt, dass die Einstellungen gegenüber den anderen Mitarbeitern von Respekt und Akzeptanz geprägt sein sollten um konstruktiv auf Fehler wirken zu können. Methodische Reflexivität stellt eine geeignete Methode dar, um sich der eigenen

Einstellungen bewusst zu werden und diese mit den anderen Mitarbeitern auszutauschen. Es zeigt sich, dass dies von sehr vielen Mitarbeitern als positiv empfunden wurden. 100% der befragten Mitarbeiter erklärten sich bereit, weiterhin mit diesen Methoden zu arbeiten. Diverse Teilaspekte wurden sogar explizit gewünscht.

- (Gelingende) Kommunikation ist für das Betriebsklima und somit auch für das "Fehlerlernklima" von enormer Wichtigkeit. Nur wenn es zu einem gelungenen Austausch (Kommunikation) kommt, kann über Wahrnehmungen, Einstellungen, Ansichten und Veränderungen gesprochen werden (vgl. Schüttelkopf 2008; Nerdinger 2003). Dies zeigt den Bedarf einer Kommunikationskompetenz, die wiederum auf einer Wissensgrundlage basiert, auf die alle Mitarbeiter zurückgreifen können (vgl. Roßmanith 1998; Kock/Kutzner 2006). Gelingende Kommunikation kann auch dafür sorgen, dass Fehlerwissen kommuniziert wird und somit alle Mitarbeiter und nicht nur die betroffenen Mitarbeiter davon profitieren können. Die Teilnehmer der Diskussionsrunde zum Thema "Fehlerlernklima" zählten Kommunikationstraining als eine Maßnahme auf, die das "Fehlerlernklima" verbessern kann. Das Wissen um gelingende Kommunikation und die entsprechenden Techniken sollte durch Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt werden. Zur Kommunikation gehört explizit auch die private Kommunikation. Dies wurde von den Mitarbeitern festgehalten, es erschien ihnen zur Klimaförderung wichtig, dass sich die Mitarbeiter untereinander näher bzw. anders kennen lernen. Dies kann durch gemeinsame Erlebnisse wie Stammtische und/oder Betriebsausflüge gefördert werden. Entsprechende Vorschläge wurden gehäuft geäußert.

- Bei dem "Fehlerlernklima" geht es nicht darum, dass die Suche nach Fehlern im Vordergrund steht. Offen zu sein für Fehler, sie zu benennen und zu besprechen ist grundlegend, darf aber keinesfalls in einer ständigen Fehlersuche und entsprechender

Bestrafung enden. Anerkennung und Lob haben eine wesentlich größere Auswirkung auf die Motivation der Mitarbeiter als Rüge und Strafe. (vgl. Ali, Brookson & Bruce 2003; Nerdinger 2003; Mengl 2006; MacGregor 2007). Aus diesem Grund sollten Erfolge und die Erreichung eines Ziels in angemessenem Rahmen gewürdigt werden, aber ein Misserfolg nicht breitgetreten werden (vgl. Nerdinger 2003). Probleme und Konflikte sollten lösungsorientiert bearbeitet und dieser Prozess dokumentiert werden. So entsteht ein Lernprozess, aus dem Wissen in Form von Erfahrung entsteht, die genutzt werden kann (vgl. Ali, Brookson & Bruce 2003; Nerdinger 2003; Schüttelkopf 2008). Rückmeldungen, vor allem von der Führung, sollten regelmäßig erfolgen, damit sich der Mitarbeiter beachtet und geschätzt fühlt, aber auch um solche Gespräche nicht nur bei Problemen ansetzen zu müssen. (vgl. Ali/Brookson/Bruce 2003 S. 426) Auf diesen Punkt wurde von den anwesenden Mitarbeitern bei der Diskussionsrunde zum Thema "Fehlerlernklima" hingewiesen und dieser auch in den Fragebogen erwähnt.

- In einem Betrieb, in dem eine gute Stimmung herrschen soll und der von guten Beziehungen geprägt ist, dürfen Humor und Lachen nicht fehlen (vgl. MacGregor 2007). Die ansteckende Wirkung von Lachen ist hinreichend bekannt und ein signifikantes Zeichen von Freundlichkeit. Darüber hinaus regt Lachen die Kreativität an und fördert die Kommunikation (vgl. Goleman, Boyatzis & McKee 2002). In der Tat stellt diese Dimension die Möglichkeit eines kleinen, spontanen, wenig aufwendigen Beitrags zur Klimaverbesserung für Jedermann dar.

- Die Führung oder Führungskraft hat einen großen Einfluss auf das Klima in einer Organisation und somit auch auf das Fehlerlernklima. (vgl. Ali, Brookson & Bruce 2003 ; Goleman, Boyatzis & McKee 2002) Ihr kommt eine Vorbildfunktion zu, der sie sich bewusst sein muss. Dieses Bewusstsein sollte durch (Selbst-)Reflexivität in einem fortlaufenden Prozess überprüft und erneuert werden. (vgl. Goleman/Boy-

atzis/McKee 2002 S. 27/218)

- Es ist wichtig konkret und operationalisierbare Ziel zu formulieren, nur dann kann geprüft werden, ob selbige auch erreicht werden (vgl. Antoni 2000; Lieber 2007). Die Motivation der Mitarbeiter kann durch das Formulieren eines übergeordneten Ziels, einer Vision, gefördert werden (vgl. Haug 1998; Mengl 2006). Die Partizipation der Mitarbeiter bei der Zielvereinbarung ist wichtig, da die Ziele akzeptiert sein sollen. Es ist mittlerweile organisationspsychologisches Allgemeingut, Ziele darüber hinaus spezifisch, messbar, realisierbar und terminiert zu vereinbaren (vgl. Antoni 2000; Kock & Kutzner 2006)
- Um sich über Fehler auszutauschen zu können sind Offenheit (auch Fehlern gegenüber) und Vertrauen notwendig. Nur so ist ein Gespräch über Fehler oder Konflikte möglich. Offenheit und Vertrauen sind somit unentbehrlich für das "Fehlerlernklima". (vgl. Bösch 2006; Averhoff et al. 2007) Sowohl die Führung und die Mitarbeiter als auch die Mitarbeiter untereinander sollten sich Vertrauen entgegenbringen. Wenn Kontrolle nötig sein sollte, so sollte diese angemessen stattfinden (vgl. MacGregor 2007). Diese beiden Punkte wurden sowohl während der Diskussionsrunde zum Thema Fehlerlernklima erarbeitet als auch in dem dazugehörigen Fragebogen geäußert.
- Die Räumlichkeiten tragen einen Teil zu dem Klima in der Einrichtung bei. Die Räumlichkeiten müssen ein ungestörtes produktives Arbeiten zulassen. Dazu gehören Rahmenbedingungen unter denen der Mitarbeiter nicht durch Lärm oder eine unangenehme Beleuchtung gestört wird. Weiterhin unterstützen ergonomisch ausgestattete Arbeitsplätze die Motivation und die Leistung der Mitarbeiter. Zu diesem Wohlfühlen können auch eine (farbliche) Wand- und Einrichtungsgestaltung, sowie die eine oder andere Pflanze gehören (vgl. MacGregor 2007; vgl. Frieling 2007; Ali, Brookson & Bruce 2003; Herwig-Lempp 2009).
- Bei größer werdenden Gruppen ist mit einer Verschlechterung des Klimas und somit auch mit ei-

nem schlechteren "Fehlerlernklima" zu rechnen, da sich kleinere Gruppen eher zur Teamarbeit eignen. Die ideale Anzahl von Gruppenmitgliedern ist dabei nur in Bezug auf ihre Arbeit und den Zeitraum, den sie zur Verfügung hat, optimal festlegbar (vgl. Scholl 2007; Antoni 2000). Für größere Teams bietet es sich deshalb an Unterteams zu bilden, die sich mit einer bestimmten Aufgabe intensiver beschäftigen und die Ergebnisse der Bearbeitung dann dem Großteam vorstellen. Dazu bedarf es einer Teamleitung, die die entsprechenden organisatorischen Vorbereitungen trifft, sowie Strukturen schafft und koordiniert (vgl. Haug 1998).

- Für die Umsetzung und/oder Verbesserung des Fehlerlernklimas sollten neue Konzepte geschaffen werden, die sich teilweise auch in der Konzeption einer Einrichtung finden lassen können. (vgl. Mengl 2006) Das Team einer Einrichtung sollte über geeignete Dokumentationsverfahren verfügen, um die Planung von Handlungsfolgen effektiv gestalten zu können. Diese Dokumentationsverfahren sollten wiederum im Team erarbeitet werden. Auf dieser Grundlage können die wiederholte Auseinandersetzung mit bereits Erarbeitetem und die Wiederholung von Fehlern vermieden werden. Die eingesparte Zeit kann für die Reflexivität genutzt werden.

Fazit

Der Begriff "Fehlerlernklima" ist, wie gezeigt werden konnte, sehr komplex. Erst durch die Darstellung der Zusammenhänge und Definitionen wird klar, welche entscheidende Bedeutung er für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit hat. Allein das Wissen um diese Bedeutung reicht allerdings nicht aus, um ein "Fehlerlernklima" zu erzeugen bzw. zu verbessern. Es bedarf verschiedener Handlungsansätze um ein solches zu implementieren und zu stabilisieren. Da das "Fehlerlernklima", wie professionelles Handeln generell, nicht einen Zustand, sondern einen Prozess beschreibt, kann es nicht darum gehen alle Ansätze unmittelbar umzusetzen, sondern diese zu beachten und sukzessive aufzugreifen. Dies wurde im Rahmen des praktischen Teils dieser Ar-

beit im befragten Team begonnen. Die Befragungen und Diskussionsrunden stellen dabei den Beginn der Generierung bzw. Etablierung des "Fehlerlernklimas" dar. Erst durch eine Kombination der theoretischen mit den empirisch gewonnenen Erkenntnissen konnten konkrete Handlungsansätze für die Generierung bzw. Etablierung eines "Fehlerlernklimas" formuliert werden. Diese Erkenntnisse dienen gleichzeitig als Grundlage künftiger Erhebungen des Ist-Zustandes und können somit auch als deskriptive Merkmale des "Fehlerlernklimas" verstanden werden.

Wie den Befragungen und Diskussionsrunden entnommen werden kann, sind alle befragten Mitarbeiter bereit sich über Fehler auszutauschen. Dies stellt eine Ressource für die zukünftige Arbeit am "Fehlerlernklima" dar. Diese Ressource ist dahingehend besonders zu erwähnen, da professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ressourcenorientiert erfolgen sollte. Allerdings haben einige der befragten Mitarbeiter noch Ängste sich über Fehler in der täglichen Arbeit auszutauschen. Es sollte also in der Zukunft darum gehen, diese Ängste zu erforschen und zu bearbeiten, damit ein "Fehlerlernklima" geschaffen werden kann, in dem jeder einzelne Mitarbeiter ohne Angst über Fehler sprechen kann und somit das gesamte Lernpotential der Fehler genutzt werden kann. Dazu gehört es auch an der gegenseitigen Anerkennung unter den Mitarbeitern zu arbeiten, die noch nicht von jedem als ausreichend empfunden wird. Da in dieser mangelnden Anerkennung Konflikte begründet liegen können, ist eine Bearbeitung dieser besonders wichtig. Aus den Anregungen der befragten Mitarbeiter gehen Vorschläge hervor, die sich sofort umsetzen lassen können. So wurde zeitnah nach der Befragung zum Thema "Fehlerlernklima" ein Termin für ein Treffen der Mitarbeiter außerhalb des Arbeitsplatzes vereinbart. Hier liegt nun die Vermutung nahe, dass die Kollegen durch das Niederschreiben dieses Wunsches motiviert wurden diesen in die Tat umzusetzen. So kann festgehalten werden, dass das beabsichtigte Anregen des Nach-

denkens und des gegenseitigen Austauschs erreicht worden ist. Weiterhin kam aus diesen Fragebogen auch die Anregung, dass der Tagesordnungspunkt: „Was ist schlecht gelaufen?“ regelmäßig in Teamsitzungen eingebaut wird, damit das Sprechen über Fehler zur Selbstverständlichkeit werden kann. Diese Fehleranalyse sollte idealerweise als Folgenanalyse bezeichnet werden, da nicht jeder von einem Kollegen wahrgenommene Fehler auch für andere einer sein muss.

Da es zur Durchführung der weiter oben beschriebenen Methoden der Reflexivität keiner entsprechend ausgebildeten Fachkraft bedarf, ist eine Umsetzung dieser Maßnahmen im Team möglich. Dieser Prozess sollte idealerweise von einem Sozialarbeiter begleitet werden, da dieser über die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, um mit einem Team produktiv arbeiten zu können.

Das befragte Team hat sich bereits auf den Weg zur Generierung bzw. Etablierung eines "Fehlerlernklimas" begeben. Das Ziel der Anregung zur Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und dem Bewusstsein für die eigenen täglichen Fehler (auch der anderen) und die Bereitschaft diese zu bearbeiten und nicht zu wiederholen, konnte erreicht werden.

Quellenverzeichnis

- Ali, M./ Brookson, S./ Bruce, A. (2003): Praxishandbuch Erfolgreich führen; Dorling Kindersley : Starnberg
- Antoni, C. H. (2000): Teamarbeit gestalten. Grundlagen, Analysen, Lösungen; Beltz Verlag Weinheim, Basel
- Averhoff, C./ Herkommer, L./ Jeannot, G./ Strodtmann, D./ Weiß, L. (2007): Pädagogisches Handeln professionalisieren; Verlag Handwerk und Technik: Hamburg
- Bardmann, T.-M./ Kersting, H./ Vogel, H.-C. (1992): Das gepfefferte Ferkel. Lesebuch für Sozialarbeiter und andere Konstruktivisten. Institut für Beratung

- und Supervision Aachen; Verlag des Instituts für Beratung und Supervision Aachen: Aachen
- Bauer, K.-O. (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager; Juventa Verlag: Weinheim, München
- Bauer, K.-O./ Kopak, A./ Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Eine qualitative Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein; Juventa Verlag: Weinheim, München
- Benson, M. (2003): Gutes Betriebsklima rechnet sich! In: Hangebrauck, U.-M./ Kock, K./ Kutzner, E./ Muesmann, G. (Hrsg.): Handbuch Betriebsklima; Rainer Hampp Verlag: München, Mering; S. 97-104
- Bodenmüller, M. (2007): Sozialberufe zwischen Arbeit und Privatleben. In: Hering, S. (Hrsg.): Bürgerschaftlichkeit und Professionalität. Wirklichkeit und Zukunftsperspektiven Sozialer Arbeit; VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden; S. 109-114
- Bösch, I. M. (2006): Aus Fehlern lernen lernen In: Eiselen, T. (Hrsg.): Fehler als Innovationschance; Wissenschaftlicher Verlag Berlin: Berlin; S. 25-58
- Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Scherr, A./ Stüwe, G. (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis; Juventa Verlag: Weinheim, München
- Dziarnowski, L. (2007a): Arbeitsklima. Eine Einführung. In: Dziarnowski, L./ Schütze, S. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Arbeitsklima. Vergleichende Analysen und empirische Ansätze; Köln: EUL Verlag; S. 1-15
- Dziarnowski, L. (2007b): Arbeitsklima und Corporate Identity Prozesse in unruhigen Zeiten. In: Dziarnowski, L./ Schütze, S. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Arbeitsklima. Vergleichende Analysen und empirische Ansätze; Köln: EUL Verlag; S. 17-45
- Eiselen, T. (2006): Fehler. In: Eiselen, T. (Hrsg.): Fehler als Innovationschance; Wissenschaftlicher Verlag Berlin: Berlin; S. 13-21
- Engelke, E. (2004): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen; Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau
- Freede, J. (2008): Wirklichkeit und Illusion. Menschliche Weltsicht zwischen kritischer Rationalität und subjektiver Konstruktion; Books on Demand: Nordstedt
- Frieling, E. (2007): Gestaltung der Arbeitsumgebung. In: Schuler, H./ Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie; Hogrefe Verlag: Göttingen; S. 184- 190
- Giesler, M. (2003): Kreativität und organisationales Klima; Waxmann Verlag: Münster
- Goleman, D./ Boyatzis, R./ McKee, A. (2002): Emotionale Führung; Econ Ullstein List Verlag: München
- Granzer, D. (2008): Bildungsqualität entwickeln durch Implemenation und Evaluation von Standards. In: Granzer, D./Wendt, P./ Berger, R. (Hrsg.): Selbstevaluation in Schulen. Theorie, Praxis und Instrumente; Beltz Verlag: Weinheim, Basel; S. 49-61
- Harmsen, T. (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit; Verlag für systemische Forschung im Carl-Auer Verlag: Heidelberg
- Haug, C. V. (1998): Erfolgreich im Team. Praxisnahe Anregungen und Hilfestellungen für effiziente Zusammenarbeit; Verlag C. H. Beck: München
- Heil, K. (2001): Theoretische Grundlagen, Kontextanalysen, Leitgedanken und Arbeitshilfen. In: Heil, K./ Heiner, M./ Feldmann, U. (Hrsg.): Evaluation Sozialer Arbeit; Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge: Frankfurt a. M.; S. 17-26
- Heiner, M. (2001): Planung und Durchführung von Evaluationen - Anregungen, Empfehlungen, Warnungen -. In: Heil, K./ Heiner, M./ Feldmann, U. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit; Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge: Frankfurt a. M.; S. 35-58
- Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven; Kohlhammer: Stuttgart
- Herwig-Lempp, J. (2009): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch; Vendenhoecker & Ruprecht: Göttingen

- Herz, B. (1998): Betriebsklima – was geht mich das an? Eine betriebswirtschaftliche Fragestellung. In: Roßmanith, B./ Krämer, L. (Hrsg.): Betriebsklima produktiv gestalten; o.V: o.O; S. 24-38
- Holtz, K.-L./ Thiel, D. (1996): LoB – Lösungsorientierte Beratung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Schlee, J./ Mutzeck, W. (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer; Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg; S. 168-190
- Innecken, B. (2007): Weil ich euch beide liebe. Systemische Pädagogik für Eltern, Erzieher und Lehrer; Kösel-Verlag: München
- Kirchhoff, S./ Kuhnt, S./ Lipp, P./ Sclawin, S. (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung; VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Kluge, A./ Schilling, J. (2007): Organisationales Lernen. In: Schuler, H./ Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie; Hogrefe Verlag: Göttingen; S. 760-766
- Kleve, H. (2009): Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Einführung in die Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Theorie und Praxis; VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Kobi, E.E. (2005): Aus Fehlern wird man klug! Ver-söhnliche Betrachtung zu einem pädagogischen Är-gernis. In: Tatzert, E./ Joksche, A./ Winter, F. (Hrsg.): Lob dem Fehler. Störung als Chance. Interdisziplinäre Heil- und Sonderpädagogik in Theorie und Praxis; Krammer Verlag: Wien; S. 29-41
- Krafeld, F. J. (2007): Wo stößt Soziale Arbeit an die Grenzen ihrer Möglichkeiten? In: Hering, S. (Hrsg.): Bürgerschaftlichkeit und Professionalität. Wirklichkeit und Zukunftsperspektiven Sozialer Arbeit; VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden; S. 77-84
- Kock, K./ Kutzner, E. (2006): Betriebsklima. Überlegungen zur Gestaltbarkeit eines unberechenbaren Phänomens; o.V.: Dortmund
- Lieber, B. (2007): Personalführung ... leicht verständlich; Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft: Stuttgart
- Lippmann, E. (2004): Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten; Springer: Berlin, Heidelberg
- Lustig, S. (2009): BA-Heidenheim 2009: Arbeitsfeldseminar: Konflikte empathisch klären. Einführung in die Gewaltfreie Kommunikation; unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript
- Looss, W. (2008): Andere Systeme – andere Formen der Selbstevaluation. In: Granzer, D./Wendt, P./ Berger, R. (Hrsg.): Selbstevaluation in Schulen. Theorie, Praxis und Instrumente; Beltz Verlag: Weinheim, Basel; S. 14-24
- Löhner, M./ Hennig, C./ Jacoby, A./ Keibel, G. (2005): Führung neu denken. Das Drei-Stufen-Konzept für erfolgreiche Manager und Unternehmen; Campus Verlag: Frankfurt a.M.
- MacGregor, S. (2007): 111 Tipps für besseres Arbeitsklima. Seien Sie inspirierend!; Books on Demand: Norderstedt
- Mengl, E. (2006): Die konstruktive Nutzung von Fehlern in der lernenden Organisation. In: Eiselen, T. (Hrsg.): Fehler als Innovationschance; Wissenschaftlicher Verlag Berlin: Berlin; S. 61-118
- Mey, J. (2010): Für's nächste Mal ... Das "Fehlerlernklima" in der Sozialen Arbeit als konstitutives Merkmal von professionellem Handeln; unveröffentlichte Bachelorthesis an der Dualen Hochschule Heidenheim
- Möller, H./ Bedenbecker, C. (2005): Psychotherapie und Supervision – Risiken und Nebenwirkungen. In: Tatzert, E./ Joksche, A./ Winter, F. (Hrsg.): Lob dem Fehler. Störung als Chance. Interdisziplinäre Heil- und Sonderpädagogik in Theorie und Praxis; Krammer Verlag: Wien; S. 59-78
- Mutzeck, W. (2008): Kollegiale Supervision. Eine Möglichkeit der beruflichen Unterstützung, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. In: Mutzeck, W./ Schlee, J. (Hrsg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer; Kohlhammer Verlag: Stuttgart S. 48-70
- Müller, B. (2008): Sozialpädagogisches Können. Ein

Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit; Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau

Nerdinger, F. (2003): Motivation von Mitarbeitern; Hogrefe Verlag: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

Nerdinger, F./Blickle, G./Schaper, N. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie; Springer Verlag: Berlin

Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur; Beltz Verlag: Weinheim, Basel

Rowold, J./Streich, M. (2007): Wird Innovation durch Führungsstile und ein positives Lernklima gefördert? In: Wirtschaftspsychologie; 02/2007; S.93-102

Roßmanith, B. (1998): Kommunikationskompetenz fördert ein produktives Betriebsklima. In: Roßmanith, B./Krämer, L. (Hrsg.): Betriebsklima produktiv gestalten; Arbeitskammer des Saarlandes: Saarbrücken; S. 24-38

Sieland, B./Tarnowski, T. (2008): Wenn manche Lehrkräfte wüssten, was andere wissen ... In: Mutzeck, W./Schlee, J. (Hrsg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer; Kohlhammer Verlag: Stuttgart S. 115-122

Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch; Kohlhammer: Stuttgart

Scholl, W. (2007): Grundkonzepte der Organisation. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Organisationspsychologie; Verlag Hans Huber: Bern; S. 515-556

Struck, P. (2007): Die 15 Gebote des Lernens: Schule nach PISA; Primus-Verlag: Darmstadt

Surburg, I. (2003): Der Mensch im Mittelpunkt? Anmerkungen einer Unternehmensberaterin. In: Hangebrauck, U.-M./Kock, K./Kutzner, E./Muesmann (Hrsg.): Handbuch Betriebsklima; Rainer Hampp Verlag: München, Mering; S. 45-50

Schüttelkopf, E. M. (2008): Erfolgsstrategie Fehlerkultur. In Ebner, G./Heimerl, P./Schüttelkopf, E. M. (Hrsg.): Fehler-Lernen-Unternehmen. Wie Sie die Fehlerkultur und Lernreife Ihrer Organisation wahrnehmen und gestalten; Internationaler Verlag der

Wissenschaften: Frankfurt a. M.; S. 153-303

Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen: Peter Lang Verlag: Frankfurt a. M.

von Rosenstiel, L. (1992/4): Betriebsklima geht jeden an! Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung (Hrsg.); Druckhaus Kastner: München

von Rosenstiel, L. (2003): Betriebsklima und Leistung – eine wissenschaftliche Standortbestimmung. In: Hangebrauck, U.-M./Kock, K./Kutzner, E./Muesmann, G. (Hrsg.): Handbuch Betriebsklima; Rainer Hampp Verlag: München, Mering; S. 23-38

von Schlippe, A./Schweitzer, J. (1997/3): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung; Vadenhoecker & Ruprecht Verlag: Göttingen

Wahrig, G./Krämer, H./Zimmermann, H. (Hrsg.) (1981b): Brockhaus Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Band 3; Deutsche Verlags-Anstalt: Stuttgart

Wahrig, G./Krämer, H./Zimmermann, H. (Hrsg.) (1983): Brockhaus Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Band 5; Deutsche Verlags-Anstalt: Stuttgart

Watzlawick, P. (2005): Vom Unsinn des Sinns oder Vom Sinn des Unsinn (Taschenbuchsonderausgabe); Picus Verlag: München

Wendt, P. (2008): Selbstevaluation als Teil des Qualitätsmanagements von Schulen. In: Granzer, D./Wendt, P./Berger, R. (Hrsg.): Selbstevaluation in Schulen. Theorie, Praxis und Instrumente; Beltz: Weinheim, Basel; S. 25-36



Duale Hochschule Baden-Württemberg Heidenheim
Baden-Wuerttemberg Cooperative State University

Marienstraße 20
89518 Heidenheim

Tel. 07321 2722 - 0
Fax 07321 2722 - 119

www.dhbw-heidenheim.de



Sie finden uns auch auf Facebook.
www.facebook.com/DHBWHeidenheim



Folgen Sie uns auf Twitter
<http://twitter.com/dhbwhdh>