

4. Die Interviews – ein vorläufiger Überblick

Anke Kampmeier, Beatrix Niemeyer

Mit 22 Lehrer/-innen an Berufsbildenden Schulen, 6 Ausbilder/-innen und 8 Sozialpädagogen/-innen wurden offene, teilstrukturierte Interviews durchgeführt. Diese Interviews wurden in einer ersten Analyse zum einen hinsichtlich der Qualifikationswege der Mitarbeiter/-innen in der Benachteiligtenförderung und zum zweiten hinsichtlich der Kooperationsbeziehungen, die bestehen, gewünscht und/oder problematisch sind, untersucht.

4.1. Qualifikationswege der Akteure der Benachteiligtenförderung in Schleswig-Holstein

Vor dem oben skizzierten theoretischen Hintergrund haben wir die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- Wie wurden BerufsschulehrerInnen, SozialpädagogInnen und AusbilderInnen auf ihre jetzige Tätigkeit vorbereitet?
- Wo haben sie berufsrelevantes Wissen erworben?
- Wo sehen sie selbst Defizite im Professionalisierungsprozess?
- Wie sehen sie Benachteiligtenförderung?
- Welches Bild haben sie von den zu fördernden Jugendlichen?
- Welche Lern- oder Förderstrategien werden von ihnen verfolgt?
- Wenn nicht im Rahmen von Ausbildung oder Studium, wo wird dann praxisrelevantes Wissen erworben? Wo werden die besonderen Kompetenzen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung gebildet?
- Welche Rolle spielt Erfahrungswissen dabei? Wie / wo wird Erfahrungswissen gebildet? Welche Erfahrungen kommen einer beruflichen Tätigkeit mit benachteiligten Jugendlichen zu gute?
- Wie lässt sich tätigkeitsspezifisches Expertenwissen fruchtbar machen? Wie wird Erfahrungswissen weitergegeben? Welcher Wert wird diesem Wissen beigemessen?

4.1.1. Wege in den Beruf

Auf der Basis der bislang transkribierten Interviews ergeben sich folgende Eindrücke, die im weiteren Verlauf der Interviewanalyse noch zu überprüfen wären. Zunächst fällt auf dass viele MitarbeiterInnen den Berufsweg hin zu ihrer jetzigen Tätigkeit mit benachteiligten Jugendlichen als eine Verkettung von Zufällen betrachten. Sie seien in ihre jetzige Tätigkeit „reingerutscht“, aus Zufall dazu gekommen, etc. Die entsprechenden Passagen sind nicht unbedingt Dokumente berufsbiographischer Gestaltungskompetenz (Hendrich). Eine

bewusste, zielgerichtete Planung der Berufsbiographie, wie sie für die Jugendlichen als Ziel formuliert wird, scheint auch im Horizont der Erwachsenen kaum vorhanden.

Darüber hinaus gestalten sich die Wege in die Benachteiligtenförderung als Beruf gemäß dem hoch differenzierten deutschen Ausbildungssystem höchst verschieden. Im Falle der Ausbilder oder Anleiter gehört typischerweise zur Erstqualifikation die handwerkliche Ausbildung, darauf aufbauend die Meisterprüfung zusammen mit dem Ausbildereignungsschein zur formalen Qualifikation. Daran knüpft meist eine langjährige Berufserfahrungen, oft auch auf wechselnden Stellen an. Besonders deutlich wird dies an folgendem Fallbeispiel eines Ausbilders im Metallbereich eines außerschulischen Trägers:

„Ich habe eine Lehre als Kfz-Mechaniker gemacht. Habe dann noch ein halbes Jahr als Geselle gearbeitet, war dann zwei Jahre bei der Bundeswehr. ... Dann bin ich wieder als Geselle angefangen. Dann bin ich zwei Jahre in einem Betrieb gewesen. Dann wurde ich entlassen wegen Arbeitsmangel. Ich bin dann zu einem anderen Betrieb gegangen. Habe dann das Vierteljahr überbrückt als Taxifahrer. Ich bin dann in dem Betrieb vier Jahre gewesen. Ich habe mich dann entschlossen, meinen Meister zu machen – so aus dem Bauch heraus. Ich habe die Meisterschule in Vollzeit gemacht, ein $\frac{3}{4}$ Jahr. Ich bin dann als Meister in einem anderen Betrieb angefangen, habe dort 1 $\frac{1}{2}$ Jahre gearbeitet ...[bis ich] eine Meisterstelle kriegte – nicht in einem Kfz-Betrieb, sondern in einer Druckluftfirma, ... Das habe ich $\frac{1}{4}$ Jahr gemacht. Dann wurde ich befördert. Ich habe dann nur noch die Bauleitung gemacht, also auf Baustellen gearbeitet. ... Dann bin ich wieder ins Kfz-Wesen gegangen, habe mich dann 1985 selbständig gemacht. Das ging dann schief nach 6 Jahren ... Ich bin dann als Meister in einem größeren Kfz-Betrieb wieder angefangen und wurde dann arbeitslos ... Bin dann bei der AWO gelandet und habe dann da 1 $\frac{1}{2}$ Jahre den Leiter in der Werkstatt gemacht. Dann war die Maßnahme zu Ende. Dann bin ich wieder als Kfz-Meister arbeiten gegangen. 1998 wurde der Betrieb geschlossen. Da war ich wieder arbeitslos. ... Nun bin ich hier gelandet.“

Es lässt sich unschwer vorstellen, dass dieser Mann weiß, was es bedeutet mit Ungewissheit zu leben. Eine solche wechselvolle Biographie findet sich bei der anderen großen Berufsgruppe, die wir interviewt haben, nämlich bei den Berufsschullehrerinnen und -lehrern kaum. Einige haben vor dem Studium eine praktische Berufsausbildung gemacht. In aller Regel ist jedoch das Studium die einzige formale Qualifikation und nur in Ausnahmen wurde direkt mit Blick auf Benachteiligungen studiert, einige der Befragten haben allerdings gezielte Fortbildungsmöglichkeiten wahrgenommen. Von einem Lehrer hörten wir über den Unterricht in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen:

„Es gibt ganz viele Kollegen und gestandene Kollegen, die hier [=JAW-Klassen] nur so durchgelaufen sind und schreiend hier rausgelaufen sind, was dazu geführt hat, dass wir eine relativ große Fluktuation in diesem Bereich haben ... Weil es eben halt so ist, jeder der neu kommt, bekommt erst mal die Stunden, die sonst keiner haben will.“

Diese beiden Zitate zeigen bereits deutlich die gravierenden Unterschiede der einzelnen Berufsgruppen, die mit der Förderung benachteiligter Jugendlicher befasst sind im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen und den sozialen Status, die Wertigkeit der eigenen Tätigkeit ebenso wie im Hinblick auf den Umgang mit den Jugendlichen. Während Angestellte bei außerschulischen Trägern wechselhafte Berufsbiographien, drohende Arbeitslosigkeit und den Umgang mit Unsicherheit am Arbeitsplatz oft aus eigenen Erleben kennen, sind diese Erfahrungen Lehrerinnen und Lehrern in aller Regel fremd, der Verlust des Arbeitsplatzes ist ihnen unvorstellbar. Damit sind Lehrer mit der für sie typischen Berufsbiographie am weitesten von den Alltagserfahrungen ihrer Schüler in den AVJ-Klassen entfernt. Ein weiterer grundlegender Unterschied besteht darin, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer Träger ausschließlich mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, während für Lehrer der Unterricht in den entsprechenden Klassen im Normalfall nur einen Teil der Stundenzahl ausmacht. In der Regel unterrichten sie auch, oft hauptsächlich, in anderen Klassen und können die Arbeit in den entsprechenden Klassen als zeitlich begrenzt ansehen. Sie empfinden sie selbst als Ausnahme, als Abweichung vom „normalen“ Unterricht. Natürlich unterscheiden sich die drei Berufsgruppen auch gravierend hinsichtlich ihrer Einrichtungskultur, der Lernkultur und auch in ihrem pädagogischen Auftrag. Während die MitarbeiterInnen der außerschulischen Einrichtungen in aller Regel ausschließlich mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, kleinere Gruppen haben und besonders auf individuelle Unterschiede eingehen können, individuelle Förder-/Entwicklungsziele bestimmen können und zudem ihre Aktivitäten nicht in vorgegebene Zeittakte stückeln müssen, sind Lehrer in ihren Handlungen viel stärker an vorgegebenen abstrakten Lernzielen, an Vorgaben des Lehrplans orientiert

Im sozialpädagogischen Bereich ist der Zugang zum Berufsfeld Jugendberufshilfe / Benachteiligtenförderung sehr heterogen. Keineswegs sind hier nur Sozialpädagogen mit FH-Abschluss beschäftigt, sondern auch Erzieherinnen und Erzieher. Auch hier finden sich eher bunte Berufsbiographien. Gemeinsam ist ihnen allen der Praxisschock. In den Interviews hörte sich das so an:

„Das erste Jahr war Selbsterfahrung.“

„Ich wurde dann ins kalte Wasser geschmissen. Eine Kollegin ging in den Mutterschutz und dann hieß es, so, Du gehst's jetzt ins JAW.“

„Das war für mich absolutes Neuland. Also ich hatte vorher mit Berufsfachschulen und Auszubildenden zu tun, aber mit solchen Jugendlichen echt überhaupt nicht. Und auch im Referendariat oder so ... nichts. ... Ich stand vor den Jugendlichen, ich konnte es nicht verstehen, irgendwie so ... Damals habe ich noch gedacht, das liegt an mir, dass die das nicht lernen ...“

„Ich hab nicht geglaubt, dass es Lehrlinge mit solchen Defiziten und solchen Auffälligkeiten gibt, das habe ich nicht gewusst bis dato, bis ich hier angefangen bin. also da ist man doch schon ... man bekommt erst mal einen Schreck.“

„Eigentlich habe ich gar nicht gewusst, was auf mich zukommt.“

„Das erste Jahr lief gar nicht gut bei mir. Das war ziemlich chaotisch. ... so eine Gruppe überhaupt zu leiten, war für mich etwas ganz Neues. Ich musste mich da erst mal selber reinfuchsen. ... Da hatte ich sehr oft Probleme.“

4.1.2. Qualifizierungsmöglichkeiten

Da also ganz offensichtlich weder Ausbildung noch Studium auf eine berufliche Tätigkeit mit benachteiligten Jugendlichen vorbereiten, stellt sich die Frage, wie und wo stattdessen die Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmern erworben werden, die Voraussetzung für eine dauernde, erfolgreiche Tätigkeit in diesem Bereich sind. Eine unserer Gesprächspartnerinnen äußerte sich anerkennend über Mitarbeiter, die besonders gut mit Jugendlichen zurecht kamen, indem sie sagte: „Das [und damit meinte sie das Wissen, wie die Jugendlichen anzusprechen seien] hat der im Steiß!“ Einer anderer Interviewpartner sagte über sein erstes Berufsjahr in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme:

„Es gibt manchmal Tage, an denen man einfach nicht weiter kommt, wo man an seine Grenzen stößt, wenn es der Umgang mit den Leuten ist. ... Was mache ich in einem Konfliktfall? Ich reagiere aus dem Bauch heraus, bis jetzt hat es funktioniert.“

Die für dieses Tätigkeitsfeld relevanten Kompetenzen scheinen also eher in der Körpermitte angesiedelt zu sein als im Kopf oder in der Hand. Weniger fachliches Wissen scheint relevant zu sein, als viel mehr spezifische „soft skills“ im Umgang mit (männlichen) Jugendlichen, im Umgang mit Konflikten, bei der Motivation zu aktivem Handeln und eigenständigem Lernen aber auch durch Angebote klarer Strukturen und emotionaler Sicherheit. Solche Kompetenzen, die sich nur schwer als Einzellernziele beschreiben lassen, sind nicht Bestandteil von Studienzielen oder Ausbildungsinhalten, sondern müssen informell erworben werden. Sie erscheinen oft als grundlegende Bestandteile von Lebenserfahrung. Als wichtige Bereiche, in denen entsprechende Erfahrungen gesammelt werden konnten, wurden genannt: Sport, Sportverein, Erfahrungen in der Jugendarbeit, privater Umgang mit Jugendlichen, Berufserfahrungen und Lebenserfahrung, immer wieder hörten wir auch den Satz: *„ich habe ja selbst zwei Kinder, da weiß ich wie das ist.“*

Erfahrung erscheint als ein zentraler Faktor, wenn es um die entsprechenden informellen beruflichen Kompetenzen geht. Erfahrung bildet sich im Berufsalltag durch gemeinsames Erleben und Durchleben von konflikthaft empfundenen Situationen und deren erfolgreicher

Auflösung. Entsprechend wäre zu fragen: Wer hilft Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei der Suche nach Lösungen, auf wen oder was kann in konflikthaften, schwierigen Situationen zurückgegriffen werden? Auf die Frage: „Wo bekommen Sie Hilfe oder Unterstützung, wenn Sie an Grenzen geraten?“ antworteten fast alle Befragten zuerst: *„Bei den Kollegen.“* Das Team, die Kollegen, manchmal nur einzelne bestimmte, bilden erste Ansprechpartner im Konfliktfall mit Jugendlichen, bei erzieherischen Schwierigkeiten, die ja auch als persönliche Grenzerfahrungen erlebt werden. Übrigens auch Lehrerinnen und Lehrer, die ja in der Regel allein in einer Klasse unterrichten, verwiesen darauf, wie wichtig der Austausch und enge Kontakt mit den Kollegen ist.

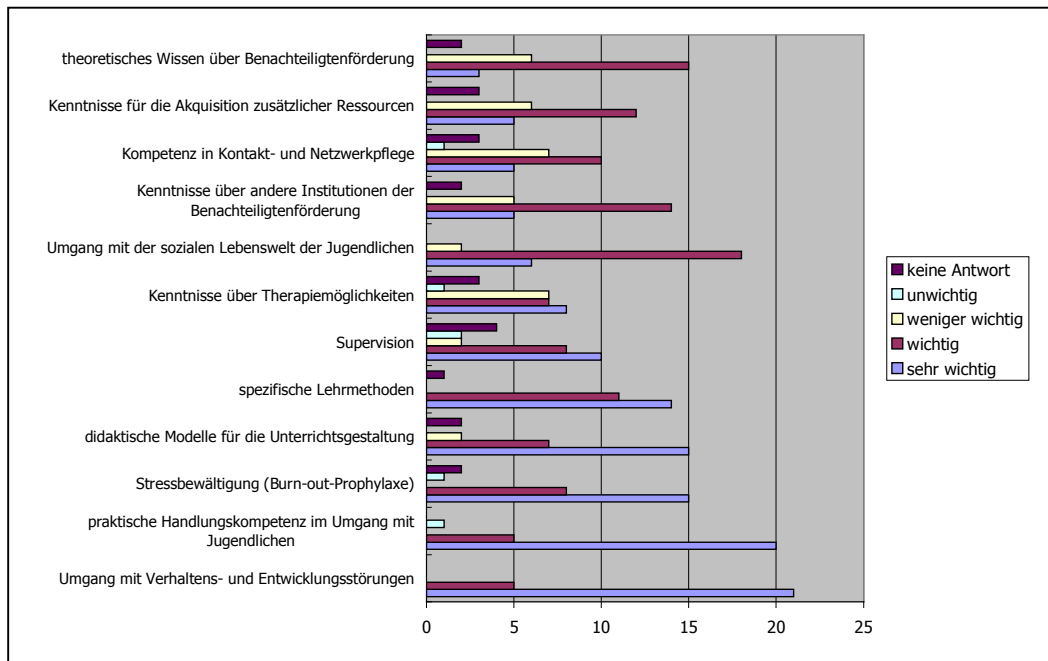
Neben dem Bereich des informellen Kompetenzerwerbs durch Erfahrungslernen spielt selbstverständlich auch die eigene gezielte Weiterbildung eine wichtige Rolle. Fortbildungen werden von denjenigen, die sie besucht haben, als positiv empfunden, aber das sind die wenigsten. Als Schleswig-Holstein spezifisch sei hier jedoch hervorgehoben, dass das Fortbildungsprogramm des Fachdienstes der Jugendaufbauwerke durchweg sehr gute Noten erhielt. Die JAWs leisten sich hiermit eine hervorragende Ressource der Kompetenzbildung ihrer MitarbeiterInnen in allen Bereichen. Ein Grundproblem von Weiterbildung wird jedoch benannt:

„Das Problem ist eben halt bloß, das ein Seminar immer halt kurz ist. 3 Tage und dann nachher so was umzusetzen ist dann in der alltäglichen Arbeit unheimlich schwierig.“

4.1.3. Qualifikation der Lehrkräfte

Im Fragebogen haben wir danach gefragt, wie sich die Lehrkräfte für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen qualifiziert haben 2 Schulen geben an, keine besonders qualifizierten Lehrer zu haben, bzw. eine Differenzierung sei nicht möglich, 16 Schulen haben nur Eintragungen über Stundenanteile in den verschiedenen Maßnahmen getätigt und nur 3 Schulen haben Angaben über die Anzahl von Lehrkräften mit besonderer Qualifikation gemacht haben: insgesamt 4 Sonderpädagogik-Studium, 11 IQSH-Fortbildungen, 2 Erfahrungswissen aus außerschulischen Bereichen und 17 Naturtalente. Meine Vermutung wäre, dass diese Antworten weniger den spezifischen Qualifikationsstand in Sachen Benachteiligtenförderung an den berufsbildenden Schulen widerspiegeln als vielmehr die Bedeutung bzw. den Mangel an Bedeutung, der solchen spezifischen Qualifikationen im Schulgeschehen zukommt. Denn *„Kollegen werden oft nach stundenplantechnischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation.“*

Ein deutlicheres Bild zeichnen die Antworten auf die Frage nach dem Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte:



Die Antworten, die von den Schulen, zumeist von der Schulleitung auf die offenen Fragen gegeben wurden, lesen sich als ein Schrei nach sozialpädagogischer Kompetenz. Allerdings nicht in dem Sinn, dass hier Fortbildungsangebote und additiver Kompetenzerwerb der eigenen Lehrkräfte gefordert würde (von Ausnahmen abgesehen), sondern vielmehr als der Wunsch nach zusätzlichem sozialpädagogisch ausgebildeten Personal. Dahinter scheint der implizite Wunsch versteckt, dieses möge mit seinen Interventionen Unterrichten und Unterricht wieder möglich machen.

4.1.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt festhalten: Die über die im Rahmen der jeweiligen beruflichen Erstqualifikation erworbenen fachlichen Qualifikationen hinaus notwendigen spezifischen Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Förderung und berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen notwendig sind, erscheinen

- informell, ihr Lernort ist die reale Situation,
- undefiniert, nur schwer zu beschreiben und kaum in das berufspädagogisch etablierte Kompetenzmodell einzuordnen
- folglich personengebunden, eher als Persönlichkeitsmerkmale denn als gezielt zu erwerbende Kompetenz
- sie müssen individuell, von jedem Mitarbeiter im Alleingang erworben werden, da sie nicht Bestandteil etablierter Lehrpläne sind

- dies geschieht in der Regel in der Praxis, im Wege von „situated learning“ im negativen Sinn und entsprechend zufällig
- entsprechende Kompetenzen sind wenig anerkannt
- die entsprechenden Tätigkeiten erfahren wenig Anerkennung und Wertschätzung.

Insgesamt erscheint die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung wenig professionell. Dies illustriert das folgende Zitat:

„So im großen und ganzen ist man so ein wenig machtlos in diesem Bereich. also manche kriegt man motiviert, manche weniger, manche gar nicht.“

Es scheinen in der Benachteiligtenförderung in Schleswig-Holstein innerhalb und außerhalb der berufsbildenden Schulen heute eine relativ altershomogene Gruppe der „mittleren Generation“ tätig zu sein. Im außerschulischen Bereich hat diese Gruppe die Entwicklung des spezifischen Bildungssegments Benachteiligtenförderung aktiv betrieben und entsprechendes Erfahrungswissen akkumuliert. Wenn Benachteiligtenförderung nun tatsächlich nachhaltig implementiert werden soll, gilt es dieses Erfahrungswissen zu erschließen und fruchtbar zu machen.

4.2. Kooperationsbeziehungen

Die Kooperation zwischen beruflichen Schulen und außerschulischen Bildungsträgern wird vielfach als besonders kritisch beschrieben. Das Verhältnis zwischen diesen beiden institutionellen Säulen der Benachteiligtenförderung, die bereits im "vor-dualen" Bereich zur Förderung benachteiligter Jugendlicher zusammenwirken, ist geprägt von Unterschieden hinsichtlich

- der institutionellen Rahmenbedingungen und ihrer äußeren Strukturen
- ihres methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires
- ihres Status und ihrer Aufgaben im Förderprozess
- ihrer Professionalität
- ihrer Einflussmöglichkeiten.

Diese Erkenntnisse haben uns zu folgenden Forschungsfragen veranlasst:

1. Welche berufs- und aufgabenspezifischen Hemmnisse tragen dazu bei, dass Sozialpädagogen/-innen, Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen in den Maßnahmen der Benachteiligtenförderung ungenügend kooperieren?
2. Welche institutionsspezifischen Handlungsbedingungen stehen einer verbesserten Kooperation im Wege?

Eine erste Sichtung der Interviewergebnisse bestätigt die Fragebogenergebnisse hinsichtlich der breiten Palette an Kontakten und Kooperationen und der Kontaktschwerpunkte

(Arbeitsamt und außerschulische Bildungsträger) und Kontaktwünsche (z.B. abgebende Schulen und Intensivierung von Kontakten).

Bezüglich unserer Forschungsfragen nach berufs- und aufgabenspezifischen Hemmnissen und institutionsspezifischen Handlungsbedingungen ergeben sich schon aus einer ersten Analyse einheitliche Ansatzpunkte.

4.2.1. Berufs- und aufgabenspezifische Hemmnisse

1. Durch die Interviews wird deutlich, dass Kooperationen zu einem großen Teil von den entsprechenden Lehrkräften, von ihrer Offenheit und ihrem persönlichen Engagement abhängig sind.

Bsp. So beschrieb ein Berufsschullehrer, dass man sich über Probleme und Ideen austauschen müsse, damit überhaupt gemeinsame Überlegungen entstehen können. Es gebe seiner Meinung nach auch Kollegen, die sagen würden, keine Probleme zu haben und für sich allein ihr eigenes Süppchen kochen würden. So eine Haltung stünde seiner Meinung nach einer Kooperation im Wege. Viele Interviewpartner/-innen berichteten von Aktivitäten (z.B. Exkursionen oder mehrtägige Ausflüge), die nicht an einem normalen 8-stündigen Arbeitstag erledigt werden können.

2. Häufig wurde der Zeitfaktor für Kooperationen kritisiert. Zu wenig Mitarbeiter/-innen hätten zu viele Schüler/-innen zu betreuen. Es bliebe nicht genügend Zeit für gemeinsame Absprachen oder Aktivitäten.

Bsp. So berichtete ein Lehrer, dass es in seiner Einrichtung früher feste Zeiten gegeben habe, in denen Ausbilder, Sozialpädagogen und Lehrer gemeinsam gefrühstückt und sich dabei über Schüler unterhalten haben. Wichtige Informationen über häusliche Bedingungen oder besondere Vorkommnisse konnten so zwischen den einzelnen Mitarbeitern weitergegeben werden, was die Arbeit mit den Jugendlichen erleichterte. Dieses Frühstück könne in der aktuellen Situation aus Zeitmangel nicht mehr durchgeführt werden.

3. Planung und Durchführung von Kooperationen bedeutet eine Aufgabenverschiebung insbesondere für Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen.

Bsp. Ein Berufsschullehrer berichtete, dass er nur noch wenig im Unterricht eingesetzt werde, vielleicht für Vertretungen. Ansonsten sei er mit den Kooperationen zu Praktikums-Betrieben, mit Praktikumsgesprächen und Planungen befasst.

4. Kooperation wird durch Konkurrenzdenken erschwert.

Bsp. Ein Interviewpartner wies z.B. darauf hin, dass die Voraussetzung für Kooperationen, die seiner Meinung nach z.T. sehr fruchtbar gewesen sind, die Beilegung bestehender Animositäten und das Entfernen des Konkurrenzdenkens aus den Köpfen ist. Andere Interviewpartner problematisierten die Hierarchie zwischen den Berufsgruppen, die sich u.a. durch die unterschiedlichen Gehaltsstufen ergebe.

4.2.2. Institutionsspezifische Handlungsbedingungen

5. Räumliche Entfernungen und fehlende Räumlichkeiten erschweren Kooperationen.

Bsp. Mitarbeiter von Schulen und außerschulischen Einrichtungen, die nur in ihren eigenen jeweiligen Einrichtungen also Häusern mit den Jugendlichen zusammenkommen, beschrieben diese Organisation als hinderlich. Bezüglich der fehlenden Räumlichkeiten bzw. deren Verbesserung berichtete ein Lehrer von räumlichen Umbaumaßnahmen, bei denen aus Klassenräumen Büroräume eingerichtet wurden, die zur Kontaktpflege sowohl mit außerschulischen Institutionen als auch mit Schülern und anderen Lehrern dienen.

6. Faktoren wie Personaldecke und Kosteneffizienz hemmen Kooperationsbestrebungen.

Bsp. Die zu geringe Personaldecke für alle anfallenden Aufgaben und die zwingend notwendige Kosteneffizienz gerade der außerschulischen Bildungsträger wurden von vielen Interviewpartnern als Kooperationshemmende Faktoren benannt. Neben dem „äußeren“ Zwang (Geld) sei dabei aber auch eine „interne“ Wertigkeit zu erkennen, dass nämlich Kooperationen als nicht so bedeutsam anerkannt sind.

7. Kooperation ist häufig nicht expliziter Bestandteil der Konzeption bzw. kann nicht entsprechend umgesetzt werden. Dies betrifft sowohl die Verzahnung von Theorie und Praxis innerhalb eines Ausbildungsganges als auch die Zusammenarbeit mit Mitarbeitern/-innen von Trägern, die außerdem mit den Jugendlichen befasst sind.

Bsp. Zwar bestehen Möglichkeiten zu kooperieren und unsere Interviewpartner berichteten von vielen und vielfältigen Aktivitäten, die sie durchführen, aber häufig wurden diese als Folge ihres persönlichen und über ihre eigentlichen Aufgaben und/oder Arbeitszeiten hinausgehenden Engagements beschrieben.

4.2.3. Schlussfolgerung und Perspektiven

Es ist klar und wurde durch die Interviewergebnisse sehr anschaulich, dass Kooperationen abhängig von den Menschen sind, die kooperieren, und von den Institutionen, die Kooperation zulassen. Es wurde auch deutlich, dass Kooperationen aller Art generell als erforderlich und sowohl für die Förderung der Jugendlichen als auch für die Arbeit der Mitarbeiter/-innen als sehr fruchtbar angesehen wurden.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass es in allen Berufsgruppen Menschen gibt, die Kooperation bereits erfolgreich und effektiv praktizieren. Es gibt aber auch viele Hinweise für Verbesserungen.

Bei den Institutionen geht es darum, Strukturen zu schaffen, die Kooperation ermöglichen (z.B. Büroräume schaffen, Kooperationszeiten schaffen).

Bei den Mitarbeitern/-innen geht es darum, sie durch Fortbildungen für den Bereich Kooperation zu sensibilisieren und zu befähigen.

