

Professionell Kooperieren - ProKop -

Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von MitarbeiterInnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung



3. Zwischenbericht

Projektphase 3: Oktober 2003 - Juni 2004

Erarbeitung eines oder mehrerer Module zur verbesserten Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und zur zielgruppenspezifischen Qualifizierung der MitarbeiterInnen in Einrichtungen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern im Bereich der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener

Jean Fink, Dr. Anke Kampmeier, Dr. Beatrix Niemeyer

Flensburg, Juli 2004



Inhalt

1.	EINLEITUNG	2
2.	MODULENTWICKLUNGSPROZESS.....	5
2.1	STRUKTUR DER ENTWICKLUNGSPHASE	5
2.2	PROZESSVERLAUF.....	5
2.3	MODULE IN DER VORPHASE.....	6
2.3.1	<i>Handlungsorientierte Prozesse aus der Praxis in den Unterricht</i>	<i>7</i>
2.3.2	<i>Freizeitpädagogische Aktivitäten mit auffälligen Jugendlichen</i>	<i>7</i>
2.3.3	<i>Workshop: Förderschulen / Berufsschule / Jugendaufbauwerk.....</i>	<i>10</i>
3.	MODULE ZUR VERBESSERTEN KOOPERATION UND QUALIFIKATION.....	12
3.1	MODUL 1: NACHHALTIGE VERÄNDERUNG DER PRAXIS	15
3.2	MODUL 2: „FORTBILDUNG“ – ERFAHRUNGSAUSTAUSCH.....	16
3.3	MODUL 3: KOOPERATION MIT ABGEBENDEN SCHULEN	19
3.4	MODUL 4: AUSBILDUNG.....	19
3.5	MODUL 5: ÜBERREGIONALE KOOPERATION.....	21
4.	WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG	22
4.1	WISSENSCHAFTLICHE GRUNDORIENTIERUNG.....	22
4.2	TRANSFORMATIONSEVALUATION	23
4.3	WIE VOLLZIEHEN SICH INNOVATIONEN ? EIN ERKLÄRUNGSMODELL IN ANLEHNUNG AN JEAN PIAGET	25
4.4	AUFGABEN DER TRANSFORMATIONSEVALUATION	28
5.	LITERATUR.....	31

1. Einleitung

In den Projektphasen I und II wurde vornehmlich eine Datenerhebungen, Analyse und Identifikation der Bedingungen, die das Professionalisierungsdilemma der in der Benachteiligtenförderung aktiven Berufsgruppen hervorbringen und erhalten, durchgeführt. In der Projektphase III geht es jetzt darum, einen Brückenschlag von den theoretischen Daten und Überlegungen zu in der Praxis umsetzbaren Modulen zur verbesserten Kooperation und Qualifikation zu entwickeln.

Die Projektphase III „Erarbeitung eines oder mehrerer Module zur verbesserten Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und zur zielgruppenspezifischen Qualifizierung der MitarbeiterInnen in Einrichtungen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern im Bereich der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener“, verfolgt dementsprechend folgende Forschungsfragen:

1. *Welche Bausteine lassen sich zur Verbesserung der Kooperation und Qualifikation*
 - zwischen sehr unterschiedlich ausgebildeten MitarbeiterInnen in der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener und
 - zwischen sehr unterschiedlich strukturierten und organisierten Bildungsträgern der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener konzipieren?
2. *Welche Kriterien müssen diese Bausteine erfüllen?*

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den Projektphasen I und II (vgl. ProKop 1. und 2. Zwischenbericht) wurden in der Projektphase III Bausteine (im weiteren Verlauf als Module bezeichnet) entwickelt, die sich sowohl auf professionstheoretische, institutionelle und praktische Bereiche der drei Berufsgruppen beziehen. Zwei Zielaspekte stehen dabei im Vordergrund der Betrachtung:

1. Verbesserte Kooperationsstrukturen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern, inklusive inhaltlicher Veränderungen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen im Hinblick auf die Zielgruppe und auf die Ziele, Inhalte und Methoden der Förderung.
2. Gemeinsame, zielgruppenspezifische Qualifizierungsprozesse der MitarbeiterInnen, Fortbildung gemäß einer dialogischen, prozesshaften und gleichberechtigten Partizipation der FortbildungsteilnehmerInnen.

Die zu erarbeitenden Module richten sich in dieser Projektphase konkret auf die Arbeit der Projektpartner Berufsschule Schleswig, Außenstelle Kappeln und Jugendaufbauwerk (JAW) Süderbrarup. Sie sind so zu konzipieren, dass sie in der Projektphase IV einer exemplarischen praktischen Erprobung unterzogen werden können. Darüber hinaus gibt es noch weitere Module, die aber unter den gegebenen Bedingungen (noch) nicht erprobt werden können.

Der erste Zielaspekt richtet sich auf konzeptionelle Kooperationsstrukturen des schulischen und des außerschulischen Trägers. Dabei wird die zum Teil vorhandene Zusammenarbeit beleuchtet, die in erster Linie deshalb besteht, weil die berufsschulpflichtigen Jugendlichen im JAW Süderbrarup durch LehrerInnen der Berufsschule Kappeln unterrichtet werden. Es werden bestehende Kooperationsbeziehungen lokalisiert und entsprechend der Möglichkeiten und Notwendigkeiten innerhalb der Einrichtungen als Basis der Modulentwicklung herangezogen. Die Initiierung verbesserter Kooperation hat unseres Erachtens die größten Erfolgsaussichten auf Effizienz und Nachhaltigkeit, wenn beide Anstoßrichtungen im Einklang miteinander agieren – zum einen von den AkteurInnen selbst (bottom-up) und zum anderen von den Institutionsleitungen (top-down). Die Entwicklung verbesserter Kooperationsstrukturen erfolgt dementsprechend im günstigsten Fall, wenn die Initiative bottom-up erfolgt ohne auf „Beschränkungen von oben“ zu stoßen und statt dessen von dort Unterstützung und Anerkennung bekommt (vgl. ProKop 2. Zwischenbericht, S. 13 f.). Die Einbeziehung aller beteiligten AkteurInnen mit ihren jeweiligen Interessen und Bedürfnissen, die Analyse und Ausbau vorhandener kooperativer Initiativen der Einrichtungen sowie die Berücksichtigung der Ergebnisse der landesweiten Datenerhebung zu bestehenden Kooperationen und deren Voraussetzungen bilden das Fundament zur Entwicklung verbesserter Kooperationsstrukturen.

Der zweite Zielaspekt verfolgt den Aufbau von Modulen bzw. Modulelementen, in denen gemeinsame, zielgruppenspezifische Qualifizierungsprozesse der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erfolgen. Fortbildung gemäß einer dialogischen, prozesshaften und gleichberechtigten Partizipation der Fortbildungsteilnehmer und Fortbildungsteilnehmerinnen hat die Verstärkung des professionellen Selbstverständnisses der AkteurInnen aus den unterschiedlichen Berufsgruppen im Handlungsfeld der Benachteiligungsförderung zum Ziel. Dabei ist die Nutzbarmachung von akkumuliertem Erfahrungswissen der AkteurInnen zur Gestaltung einer gemeinsam geteilten Sinnwelt mit dem gemeinsamen Ziel – berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher – anzustreben. Eine gemeinsam geteilte Sinnwelt bedeutet nicht, dass die verschiedenen Herangehensweisen der unterschiedlichen Berufsgruppen vereinheitlicht werden. Jede in der Benachteiligtenförderung tätige Berufsgruppe hat ihre spezifischen Kernkompetenzen, die für den Förderprozess wichtig und zu erhalten sind. Eine gemeinsam geteilte Sinnwelt bedeutet vielmehr den Abbau von Barrieren zwischen den Berufsgruppen, hin zu einem an den Anforderungen der benachteiligten Jugendlichen orientierten beruflichen Selbstverständnis. Die Kompetenzen der AkteurInnen aus den unterschiedlichen Berufsgruppen sind dabei in dem Sinne zu stärken und zu ergänzen, dass sie ihr spezifisches berufliches Selbstverständnis erweitern in Hinblick auf die Bedeutung der berufsgruppenübergreifenden Herausforderung, die die Benachteiligtenförderung darstellt.

Professionelles Handeln und professionelle Kooperation sind in diesem Zusammenhang eng miteinander verbunden. Professionelles Handeln bedeutet auch, Grenzen der eigenen Kompetenz zu erkennen und zu beachten. Innerhalb berufsgruppenübergreifend durchgeführter Qua-

lifizierungsprozesse können eigene Grenzen erkannt und mit Hilfe der Teilnehmerin und Teilnehmer der jeweils anderen Berufsgruppen erweitert und ergänzt werden. Sich gegenseitig zu kennen und die Kompetenzen des anderen einschätzen und wertschätzen zu können, ist der erste Schritt zur Erweiterung des eigenen professionellen Handelns innerhalb eines so facettenreichen Handlungsfeldes wie der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen.

Qualifizierungsprozesse werden im Projekt ProKop als Elemente der Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und Einrichtungen der Benachteiligtenförderung verstanden. Dabei sind die Modulelemente der Qualifizierung bei ProKop an den konkreten Arbeitsprozessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gekoppelt und bieten somit die Möglichkeit gezielt Problembereiche aufzugreifen und gemeinsame Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Qualifizierungen verlaufen grundsätzlich in Kooperation zwischen den beteiligten Berufsgruppen. Kooperation ist somit nicht das Ziel der Weiterbildung, sondern Voraussetzung, die im Verlauf ausgebaut wird. Ferner bieten die Qualifizierungsprozesse in der Praxis die Möglichkeit, die unterschiedlichen Herangehensweisen der verschiedenen Berufsgruppen kennen zu lernen, auch ohne dass einzelne Punkte in der eigenen Arbeit als Problempunkte aufgefallen sind.

2. Modulentwicklungsprozess

2.1 Struktur der Entwicklungsphase

Die Entwicklung von Modulen für eine verbesserte Kooperation und Qualifikation von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen im Bereich der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlichen und junger Erwachsener vollzog sich in gleichberechtigtdialogischen und prozesshaften Arbeitstreffen. An den im weiteren Verlauf als Großteams bezeichneten Sitzungen nahmen verantwortliche VertreterInnen der Berufsschule Schleswig Außenstelle Kappeln, des Jugendaufbauwerks Süderbrarup und des Berufsbildungsinstituts Arbeit und Technik (biat) teil. Neben bzw. zwischen den Terminen der Großteamsitzungen wurden Arbeitstreffen abgehalten, in denen die ProjektpartnerInnen Ansätze und Ideen aus den Großteams in den eigenen Reihen verifiziert und entsprechend ihrer Möglichkeiten und Notwendigkeiten ergänzt bzw. verworfen haben.

Um der Bedeutung dieses Prozesses Rechnung zu tragen, werden die signifikanten Punkte dieser Phase im Folgenden kurz beschrieben.

2.2 Prozessverlauf

Während der Großteamsitzungen hat sich gezeigt, dass die Entwicklung kooperativer Zusammenarbeit auch ein Prozess des Zusammenfindens der ProjektpartnerInnen ist. Ein gemeinsames Verständnis über die Ziele des Projektes und die Möglichkeiten der Realisierung musste im Verlauf der Entwicklungsphase erst erarbeitet werden. Gegenseitige Erwartungshaltungen und ein ungenügendes Verständnis für die Situation des jeweils anderen, mussten zunächst synchronisiert bzw. aufgebaut werden. Wie schon bei Förster u.a. (2002) beschrieben, mussten auch hier die Ziele und Aufgaben der AkteurInnen in Kooperation sukzessiv festgelegt werden (vgl. Förster u.a. 2002, S. 8). Arbeiten in Kooperation bedeutet auch immer neue Anforderungen an die bisherige Arbeit. Nur durch eine schrittweise Annäherung an ein Denken und Handeln in Kooperation ermöglicht es, die Vorteile einer Zusammenarbeit zu erkennen und zu einem gegenseitigen Nutzen zu prägen.

Die Situation des Jugendaufbauwerks, als außerschulischer Träger und somit ausführendes Institut für berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, war geprägt von Themen im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Fachkonzeptes für berufsvorbereitende Bildungsgänge.

Die Vertreter der Berufsschule argumentierten auf dem Hintergrund, Standards für den gleichwertigen Hauptschulabschluss zu etablieren.

Entsprechend dieser Ausgangspositionen folgte der Modulentwicklungsprozess folgender Strukturierung:

- Vorstellung der Ergebnisse aus Projektphase I und II
- Identifikation der jeweils eigenen Stärken und der verbesserungsbedürftigen Bereiche
- Analyse der vorhandenen Ansatzpunkte zur Optimierung
- Machbarkeitsanalyse von Modulideen

Zur Illustration des Entwicklungsprozesses geben die folgenden Zitate einen Einblick in die Situation und die Standpunkte der Projektpartner:

Thema **Kooperation:**

>>Kooperation vor Ort orientiert sich vor allem an den Schwierigkeiten und an den Möglichkeiten, d.h. wenn wir etwas machen, dann werden wir vorher immer abchecken, kriegen wir einen Teil davon durch oder ist es überhaupt praktikabel und dann spielen Sachen eine Rolle, wie wo kriegen wir Geld her oder ist es überhaupt hipp im Land.<< (Schulleitung)

>>Der Bedarf der Kollegen ist nicht Kooperation. Er kann sich ja dadurch ergeben<< (Schulleitung)

>>...die Kooperationen basieren meistens aus Verbindungen, die zufällig entstehen. Man kennt sich, man hört voneinander, man trifft sich und dann auf einmal hat man eine Idee und dann passiert was.<< (Schulleitung)

Thema **Professionalität:**

>>Es ist nicht klar, was dazu gehört, dass man professionell ist in der Schule. Es ist das Selbstverständnis. Man fühlt es, ja, ich bin professionell, weil ich so tue. Aber ein anderer könnte sagen, das was du machst ist doch Kindergarten. Also ich zeige dir mal was wir hier alles machen...<< (Schulleitung)



2.3 Module in der Vorphase

Die Entscheidung zur Teilnahme am Projekt ProKop, basierte bei den Projektpartnern auch auf der Tatsache, dass sie ihre bestehenden Kontakte auf Grundlage professioneller Kooperation überarbeiten und neu bewerten können. Interne Bemühungen im Rahmen der Entwicklung der Regionalen Bildungszentren (RBZ) an der Berufsschule und der permanenten Qualitätsentwicklung im JAW finden im Rahmen von ProKop eine zielgerichtete Ausarbeitung in Richtung verbesserter Kooperation und Qualifikation.

Während der Modulentwicklungsphase kristallisierten sich drei Aktivitäten heraus, die parallel zur Konzipierung der einzelnen Module ihre ersten Schritte in Richtung Realisierung

durchliefen. Im Einzelnen dienten sie nicht nur dazu, erste Erfahrungen bezüglich der geplanten Erprobungsphase (Projektphase IV) zu sammeln, sondern auch zur Bewusstmachung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Einrichtungen über vorhandene Kontakte und über die Bedeutung vertiefender Kooperationsbeziehungen im Sinne von ProKop. Beispiele erster Aktivitäten stellten sich wie in der folgenden Beschreibung dar.

2.3.1 Handlungsorientierte Prozesse aus der Praxis in den Unterricht

Die Grundidee dieser Aktivität ist die Erkenntnis der beiden Projektpartner thematische Inhalte der Arbeit im Jugendaufbauwerk mit den Inhalten des Unterrichts der Berufsschule zeitlich aufeinander abzustimmen. Beispielsweise übernehmen die Jugendlichen im Jugendaufbauwerk die Vorratshaltung und die Bestellungen für den hauswirtschaftlichen Bereich. Die hierfür notwendigen Informationen werden zusammen von Jugendlichen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendaufbauwerkes erarbeitet. In der Berufsschule wird ebenfalls das Thema Bestellwesen aufgegriffen, doch meist zu einem anderen Zeitpunkt.

Eine Abstimmung beiderseitiger Bemühungen könnte eine vertiefendere Behandlung des Themas nach sich ziehen, da dadurch Theorie und Praxis von Seiten der Einrichtungen verbunden werden, und das nicht wie oft üblich von den Jugendlichen alleine bewältigt werden muss. Des Weiteren ist durch eine gezielte Abstimmung der Themen ein Zeitersparnis wahrscheinlich, da die Thematik nicht doppelt angesprochen wird.

Erste Bemühungen diese Aktivität zu konkretisieren sind auf Bedenken beider Projektpartner gestoßen. Die schulische Seite fürchtet, den Standard für den gleichwertigen Hauptschulabschluss nicht halten zu können und im Jugendaufbauwerk herrscht Unsicherheit bezüglich der Planungssicherheit nach Einführung der neuen Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit.

In beiden Einrichtungen ist das Interesse an der Gestaltung dieser Zusammenarbeit groß, da sie ein vielfältiges Potenzial an kooperativer Zusammenarbeit bietet. Auf der einen Seite profitieren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von einer effektiven Abstimmung der Inhalte, da sie die unterschiedlichen Herangehensweisen der Kollegen der unterschiedlichen Berufsgruppen hautnah erleben können. Auf der anderen Seite profitieren auch die Jugendlichen, da sie ein Thema in Theorie und Praxis innerhalb eines Zeitraumes bearbeiten können.

Um die Bedenken der Projektpartner auszuräumen, wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit der konzeptionellen Abstimmung des Angebotes der beiden Einrichtungen bemüht. Der Tragweite dieser Abstimmung entsprechend beteiligen sich die jeweiligen Einrichtungsleitungen an dieser Arbeitsgruppe. (Siehe auch Kapitel 3.1)

2.3.2 Freizeitpädagogische Aktivitäten mit auffälligen Jugendlichen

Einrichtungsinterne Umfragen haben gezeigt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Arbeit durchaus gerne mit Aktivitäten auch außerhalb der jeweiligen Einrichtungen ergänzen

würden. Als Begründung dafür, dass es bis jetzt noch nicht durchgeführt wurde, ist eine verbreitete Unsicherheit darüber wie man freizeitpädagogische Aktivitäten organisiert. Insbesondere mit auffälligen Jugendlichen ist das Risiko des Entstehens einer unverantwortlichen Situation vielen zu hoch.

Angestoßen durch die Überlegungen während der Modulentwicklungsphase und der Annäherung der ProKop Projektpartner, haben sich einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsschule und des Jugendaufbauwerkes zusammengefunden und erste Schritte zur Realisierung einer gemeinsamen geplanten und durchgeführten freizeitpädagogischen Aktivität mit auffälligen Jugendlichen unternommen.

Der folgende Erlebnisbericht der ersten Durchführung gibt einen authentischen Einblick in die Situation der beteiligten AkteurInnen.

Segeltour auf der Flensburger Förde

Zur Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen gehört, die Jugendlichen einerseits fachlich auf ihren späteren Beruf vorzubereiten, andererseits sie in die Gesellschaft einzuführen. Sie sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen und ihren Mitmenschen mit Respekt und zuvorkommend zu begegnen. Die Jugendlichen im Jugendaufbauwerk Süderbrarup werden drei Tage von Mitarbeitern des JAW und zwei Tage durch Lehrer der Berufsschule betreut.

Ein lange Zeit vernachlässigtes Problem dieser Aufgabenteilung war, dass die Sozialpädagogen wie auch die Lehrer ihrer Arbeit nachgehen, ohne sich gegenseitig nennenswert zu unterstützen. Deshalb wurde überlegt, wie man eine Zusammenarbeit aufbauen kann, von der beide Seiten profitieren. Darüber hinaus stellten wir fest, dass die Durchführung von Klassenfahrten, Betriebsbesichtigungen oder Tagestouren mit den Jugendlichen von den Kollegen als „schwierig“ bezeichnet werden.

Eine Idee war, gemeinsam Unternehmungen mit den Jugendlichen zu organisieren. Durch dieses Vorhaben wurden (fast unbemerkt) gleich mehrere Probleme angegangen. Wenn gemeinsam etwas organisiert wird, muss man miteinander sprechen, man lernt sich kennen, wechselt auch das eine oder andere private Wort, lernt die „Macken“ des Gegenüber kennen und baut so Schranken im Miteinander ab, die in früheren Zeiten schnell zu Missverständnissen und Problemen geführt hatten.

Wir entschieden uns, zum Einstieg eine Segeltour mit einer Gruppe Jugendlicher zu unternehmen, die auch im JAW als schwierig und verhaltensauffällig gilt. Es gab im Vorfeld einige Stimmen, die das Schlimmste prophezeiten und eine solche Fahrt mit den Jugendlichen als gefährlich einstufte oder sogar für unmöglich hielten. Doch gerade hier liegt der Schlüssel: Im Vorfeld wird viel vermutet, doch niemand hat es ausprobiert. Und so wollten wir es nicht bei wagen Vermutungen belassen und begannen mit der Planung.

Zu den Teilnehmern gehörten 12 Jugendliche sowie jeweils drei Betreuer aus dem JAW und der Berufsschule. Wichtig war uns, dass die Jugendlichen einen Großteil der Fahrt selber organisieren und von den Betreuern möglichst unbemerkt begleitet wurden. So kam es, dass die Betreuer sich lediglich um die Segelboote kümmerten, die von engagierten und der Jugend

offenen Seglern aus Flensburg zur Verfügung gestellt wurden. Die Jugendlichen haben einen Zeitplan aufgestellt, haben alles Nötige für ein anschließendes Grillen vorbereitet und sorgten dafür, dass am Tag der Reise alles in den Fahrzeugen bereitstand.

Morgens um 8:15 Uhr begann die Fahrt. Um 9:00 trafen wir bei den Booten ein, die Jugendlichen verstaute den Proviant und der Törn begann. Ihren Möglichkeiten entsprechend führten die Jugendlichen selbstständig die Boote, setzten die Segel, übernahmen die Pinnen und entschieden über den Kurs. Sogar ein kleiner Motorschaden wurde mit Hilfe der Jugendlichen auf dem Wasser repariert. Der Stolz stand ihnen buchstäblich ins Gesicht geschrieben.

So wurde aus einer von einigen anfangs skeptisch betrachteten Unternehmung ein wunderschöner Segeltag, an dem sowohl unter den Betreuern als auch mit den jugendlichen Gespräche und Kontakte zustande kamen, die im Alltag nur schwer zu erreichen sind.

Der Tag wurde abgerundet durch ein gemeinsames Grillen, bei dem die Jugendlichen die Betreuer mit leckeren Salaten sowie Würstchen und Fleisch verwöhnt haben.

Reflexion der Veranstaltung:

Während der Veranstaltung und auch noch Tage später kamen viele Gespräche unter den Betreuern und Lehrern zustande. Für die meisten Beteiligten war eine solche Art der Unternehmung, bei der die Verantwortung bei den Jugendlichen lag, Neuland. Sie waren jedoch alle begeistert, mit wie viel Hingabe, Verantwortungsbewusstsein und vor allem Begeisterung die Jugendlichen die Fahrt geplant und erlebt haben. Verwundert waren einige Betreuer und Lehrer, dass eine solche Fahrt mit diesen Jugendlichen ohne Zwischenfälle verlaufen konnte. Alle waren sich einig, dass die Jugendlichen, wenn sie in die Planung einbezogen werden und die Aussicht haben, etwas zu machen, was sie begeistert, zu Leistungen fähig sind, die ihnen vorher niemand zugetraut hätte.

Ein weiterer Punkt ist die Finanzierung solcher Unternehmungen. Es klingt nach viel Geld, wenn man drei Segelboote organisieren soll. Doch es hat sich gezeigt, dass sich im weiteren Bekannten- und Freundeskreis immer wieder Menschen finden, die gerne mit Jugendlichen zusammen sind und für einen solchen Zweck ihre Möglichkeiten zur Verfügung stellen. Die bei uns betroffenen Bootseigner waren selber von der Fahrt begeistert und bedankten sich bei uns für den schönen Tag.

Zusammenfassend betrachtet hat sich durch diese Fahrt das Betreuer – Schüler Verhältnis sehr verändert. Die beteiligten Personen nehmen sich seitdem anders wahr, weil sie gemeinsam etwas geplant und durchgeführt haben. Während der Fahrt sind Gespräche mit den Jugendlichen zustande gekommen, die nicht den Gruppenzwang unterlagen und die Grundlage für ein Vertrauensverhältnis zwischen Betreuern und Schülern schaffen könnte. Und wer es schafft, ein Vertrauensverhältnis zu seinen Schülern aufzubauen, der ist seinem Ziel, den Schülern möglichst viel auf den Weg des Lebens mitzugeben, schon einige Meilensteine nähergekommen.

Durchweg waren alle Beteiligten der Meinung, dass eine solche Unternehmung mehr bringt als langwierige Gespräche in der Einrichtung. Es gibt viele Möglichkeiten, mit den Jugendlichen ähnliches zu unternehmen, man muss nur die Augen öffnen und bereit sein, ein kleines Risiko einzugehen. Organisiert bekommt man mit Hilfe anderer fast alles.

Durch die beteiligte Gruppe von Lehrern und Betreuern und die Bootseigner, haben neun Erwachsene mit zwölf Jugendlichen die Tour erlebt. Dieses Engagement ist mit dem skizzierten Verständnis der Bootseigner zu realisieren und sicherlich auch für den Erfolg des Tages entscheidend.

(Autor: Lehrkraft der Berufsschule)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die spontan geplante Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Projektpartner und der erfolgreiche Verlauf der Aktivität positive Impulse für eine Fortführung und Erweiterung im Rahmen eines ProKop-Moduls bewirkt hat. Erfahrungen, die bei dieser Aktivität gemacht wurden, fließen in die weitere Konzeption ein und bilden die Grundlage für eine angemessene Evaluation entsprechend der ProKop-Kriterien (siehe dazu Kapitel 3.1).

2.3.3 Workshop: Förderschulen / Berufsschule / Jugendaufbauwerk

Die bisherige Zusammenarbeit der Projektpartner Berufsschule Kappeln und Jugendaufbauwerk Süderbrarup begründete sich auf die gemeinsame Betreuung der berufsschulpflichtigen Jugendlichen im JAW. Da diese Jugendlichen, bis auf einige Ausnahmen, ihre Vollzeitschulpflicht an Förderschulen aus der Region absolviert haben, ist der Gedanke naheliegend, die Kompetenzen der an den Förderschulen tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für das Projekt ProKop zu nutzen. Eine Zusammenarbeit mit den abgebenden Schulen ermöglicht es, den Übergang der Jugendlichen von der allgemeinbildenden Schulen in die Berufsvorbereitung effektiver zu gestalten.

Auf Einladung der Berufsschule Kappeln wurde dementsprechend ein Workshop mit VertreterInnen der Förderschulen aus der Region, aus dem Jugendaufbauwerk und der Berufsschule organisiert. Ein gegenseitiges Kennen Lernen durch Vorstellung der jeweils eigenen Arbeit und der angebotenen Aktivitäten stand hierbei im Vordergrund.

Durch das neue Förderkonzept der Bundesagentur für Arbeit ändert sich für die Arbeit an den Förderschulen auf dem ersten Blick nichts. Doch auf den zweiten Blick sind es insbesondere die Förderschulabgänger, die von dem neuen Förderkonzept betroffen sind. Durch eine intensiveren Zusammenarbeit der AkteurInnen aus den Förderschulen und den AkteurInnen der Berufsvorbereitung wird es möglich, auf die Veränderungen gezielt zum Wohle der Jugendlichen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller beteiligten Einrichtungen reagieren zu können.

Als erstes Ergebnis dieses Workshops können zwei Punkte festgehalten werden.

1. FörderschullehrerInnen haben wenig Bezug zu beruflichen Ausbildungselementen bzw. der beruflichen Arbeit, in die sie ihre Schülerinnen und Schüler entlassen.
2. BerufsschullehrerInnen hingegen sehen einen Bedarf an Kompetenzen, die die SonderschulpädagogInnen inne haben (sonderpädagogische Diagnostik etc.).

Durch eine Fortführung dieses Workshops werden die ersten Überlegungen vertieft und Möglichkeiten gesucht, beiderseitige Interessen zusammenzuführen.

3. Module zur verbesserten Kooperation und Qualifikation

Das Ergebnis des Modulentwicklungsprozesses ist eine Vielzahl von Einzelaktivitäten, die sich zu 5 Modulen zusammenfassen lassen (siehe folgende Übersicht der Module). Jedes der Module widmet sich dabei einem Themenschwerpunkt. Die Module fußen jeweils sowohl auf den spezifischen Bedarfen und Absichten der ProjektpartnerInnen aus der Praxis als auch auf den in der empirischen Projektphase ermittelten Daten zum Kooperations- und Qualifikationsstand in Schleswig-Holstein. Die hier zusammengestellten „5 ProKop-Module“ bilden somit die Schnittmenge der Kooperations- und Qualifikationsnotwendigkeiten in Schleswig-Holstein im Allgemeinen und in der Berufsschule Schleswig, Außenstelle Kappeln und dem JAW Süderbrarup im Besonderen. Es lassen sich zusätzlich weitere Module zur Verbesserung der Kooperation und Qualifikation der MitarbeiterInnen in der Benachteiligtenförderung ableiten, die für zukünftige Überlegungen nicht vernachlässigt werden dürfen. Zu denken ist hier zum Beispiel an Kooperationen mit Betrieben, an Öffentlichkeitsarbeit mit dem Zweck der verbesserten Anerkennung und Reputation der Arbeit in der Benachteiligtenförderung sowie an die regionale und überregionale Verbreitung der „5 ProKop-Module“ (z.B. Ausbildung von SozialpädagogInnen und AusbilderInnen).

Die im Folgenden vorgestellten Module befinden sich alle in einem dynamischen Entwicklungsprozess und sind in keinem Falle festgeschrieben.

Modul 1, *Nachhaltige Veränderung der Praxis*, befasst sich mit dem Schwerpunkt der Entwicklung und Abstimmung des institutionellen Maßnahmeangebotes der Projektpartner. Auf der Basis des neuen Förderkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit und den Bildungsstandards der Berufsschule sind die jeweiligen Maßnahmeangebote konzeptionell und zeitlich aufeinander abzustimmen. Bislang vorkonzipierte Modulelemente befassen sich mit in Kooperation geplanten und durchzuführenden Projekten der unterschiedlichen Berufsgruppen.

Modul 2, *„Fortbildung“ – Erfahrungsaustausch*, greift den Bedarf der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Projektpartner nach zielgruppenspezifischer Qualifikation auf. Innerhalb eines aus den Reihen der AkteurInnen entwickelten Fortbildungskataloges wurden Aktivitäten geplant, die einer Kompetenzerweiterung berufsgruppenübergreifend dienen.

Modul 3, *Kooperation mit abgehenden Schulen*, verfolgt die Idee, Kompetenzen und Erfahrungen der AkteurInnen der allgemeinbildenden Schulen und der AkteurInnen der ProjektpartnerInnen gegenseitig nutzbar zu machen.

Modul 4, *Ausbildung*, befasst sich mit der Wurzel des Professionalisierungsdilemmas – der Grundausbildung der im Bereich Benachteiligtenförderung aktiven Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Durch Integration von entsprechenden Ausbildungselementen wird der wachsenden Bedeutung dieses Aufgabenbereiches Rechnung getragen.

Modul 5, *Überregionale Kooperation*, greift Kontakte der ProjektpartnerInnen zu befreundeten Einrichtungen in anderen Regionen auf, um durch Intensivierung der Beziehungen Erfah-

rungen und Lösungsansätze unter anderen Rahmenbedingungen und Blickwinkeln für die eigene Arbeit nutzbar zu machen.

Eine detaillierte Beschreibung und Zielsetzung der Module erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln.

Es hat sich gezeigt, dass es für eine erfolgreiche Durchführung und eine nachhaltige Etablierung auch nach Abschluss des Projektes nicht ausreicht, Einzelaktivitäten entsprechend der ProKop-Ziele zu konzipieren und in der folgenden exemplarischen praktischen Erprobung zu evaluieren und valedizieren. Die während der Modulentwicklungsphase angestoßenen Prozesse der Annäherung und der Vertrauensbildung zwischen den ProjektpartnerInnen müssen auch im weiteren Verlauf Raum und Zeit zur Fortführung finden; vor allem müssen die Ressourcen bereitgestellt werden.

Um dieser Forderung Rechnung zu tragen, teilen sich die Module in zwei Arbeitsebenen. Innerhalb der eingeführten konzeptionellen Ebene werden nicht nur die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Durchführung des Moduls erarbeitet, sondern auch innovative Prozesse angestoßen, die an den jeweiligen Modulgrenzen nicht zwingend enden müssen. Die zweite Arbeitsebene, Kooperation und Qualifikation in der Praxis (Praxisebene), beherbergt die Aktivitäten der AkteurInnen in und aus ihrer täglichen Arbeit heraus.

Die Wechselwirkung der Arbeitsebenen erhöht die Chance der Nachhaltigkeit, da innovative Konzepte praxisnah erprobt und der Praxis die Möglichkeit der Horizonterweiterung geboten wird.

Übersicht der Module zur verbesserten Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und zur zielgruppenspezifischen Qualifikation der MitarbeiterInnen

Module	Inhalte
Modul 1 Nachhaltige Veränderung der Praxis	<u>Konzeptionelle Ebene:</u> Entwicklung eines Kooperationskonzeptes der beiden Institutionen auf der Basis des neuen Fachkonzeptes der BA
	<u>Praxisebene:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Handlungsorientierte Prozesse aus der Praxis in den Unterricht ➤ Ausbau der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit ➤ Freizeitpädagogische Aktivitäten mit auffälligen Jugendlichen
Modul 2 „Fortbildung“ – Erfahrungsaustausch	<u>Konzeptionelle Ebene:</u>
	<u>Praxisebene:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Netzworkebildung ➤ Grundmuster von Familien aus denen benachteiligte Jugendliche kommen ➤ Modelle offenen Unterrichts ➤ Unterrichtsstörungen ➤ „Mediation“ ➤ „Anti-Gewalt-Training“
Modul 3 Kooperation mit abgebenden Schulen	<u>Konzeptionelle Ebene:</u> Abstimmung eines Kooperationsvorhabens zwischen Förderschulen, JAW und BS
	<u>Praxisebene:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Erweiterung der (beruflichen) Praxisanteile in der Förderschule ➤ Einrichtung eines 10. Förderschuljahres
Modul 4 Ausbildung	<u>Konzeptionelle Ebene:</u> Entwurf für einen Studienschwerpunkt Berufsausbildungsvorbereitung Lehrveranstaltungskonzept Vorbereitung eines Austausches mit dem IQSH
	<u>Praxisebene:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lehrveranstaltung für zukünftige BerufsschullehrerInnen und DiplompädagogInnen ➤ Schulpraktische Studien: BBPS 1 und 2
Modul 5 Überregionale Kooperation	<u>Konzeptionelle Ebene:</u> Planung und Organisation gemeinsamer Aktivitäten
	<u>Praxisebene:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vertiefung der Kontakte zur Produktionsschule in Norborg ➤ Vertiefung der Kontakte zur Berufsschule Oldenburg

3.1 Modul 1: Nachhaltige Veränderung der Praxis

Die folgenden drei Modulelemente beinhalten kooperative Aktivitäten, die direkten Einfluss auf die Gestaltung der täglichen Arbeit der MitarbeiterInnen mit den Jugendlichen haben. Darüber hinaus werden Möglichkeiten geschaffen, konzeptionelle und praktische Bedingungen für eine berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit zu etablieren.

Handlungsorientierte Prozesse aus der Praxis in den Unterricht

Die Grundidee dieses Modulelements ist die Verknüpfung der von den Jugendlichen im JAW übernommenen Aufgabengebiete mit dem Unterricht der Berufsschule. Auf schulischer Seite besteht dann die Möglichkeit, den Unterricht praxisorientierter zu gestalten und entsprechend der Aufgabengebiete vertiefend zu behandeln. Den Jugendlichen wird so die Möglichkeit geboten, Erfahrungen, die sie im JAW gemacht haben, zu reflektieren und der Tätigkeiten das nötige theoretische Gerüst zu verleihen.

Zur Zeit übernehmen die Jugendlichen im JAW logistische Ausgaben (z.B. Materialbestellung, Lagerhaltung, u.ä.), so dass sich diese Themen für die ersten Schritte der Lernortkooperation anbieten. Weitere Themen sind nicht nur denkbar, sondern auch anzustreben. Für die Realisierung dieses Modulelementes bedarf es der Abstimmung und Konzipierung der Themen („Handlungsfelder“) zwischen den MitarbeiterInnen des JAW und der Berufsschule. Dabei ist eine Festlegung der jeweiligen Verantwortungsbereiche entsprechend der vorhandenen Kompetenzen der MitarbeiterInnen und der Lokalisierung von Schnittstellen für eine reibungslose thematische Übergabe in der Betreuung der Jugendlichen notwendig.

Von Seiten der Berufsschule bestehen gegenüber diesem Modulelement Bedenken bezüglich der zeitlichen Strukturierung. Einerseits ist eine Verstärkung der Praxisorientierung auch im Unterricht der berufsvorbereitenden Klassen erwünscht, andererseits wird befürchtet, dass Standards für den gleichwertigen Hauptschulabschluss nicht eingehalten werden können. Eine zeitliche Verschiebung und auf Schulhalbjahre bezogene Gewichtung des Zusatzunterrichtes zur vertiefenden Unterweisung von Inhalten, die zum gleichwertigen Hauptschulabschluss führen, sind diesbezüglich angedacht.

Auf Seiten des Jugendaufbauwerkes herrscht Unsicherheit, da durch die verkürzte Förderdauer nach dem neuen Förderkonzept für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit keine Planungssicherheit über ein ganzes Schuljahr vorliegt.

Der konzeptionellen Ebene kommt, insbesondere bei der Gestaltung dieses Modulelements, eine besondere Bedeutung zu.

Ausbau der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit

Die Vorüberlegungen zu diesem Modulelement sieht eine Durchführung in drei Phasen vor. Phase 1 bildet eine Eröffnungsveranstaltung, in der die Problematik, die theoretischen Zusammenhänge und die Bedeutung des Ausbaus von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit

beleuchtet werden. Diese berufsgruppenübergreifende Veranstaltung wird von einem Mitarbeiter des JAW-Fachdienstes geleitet.

Die Phase 2 beinhaltet den durchzuführenden Praxisteil. Es werden Paare von MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Berufsgruppen gebildet, die sich gegenseitig am Arbeitsplatz beobachten und entsprechend reflektieren.

Die abschließende Phase 3 dient der Supervision des Praxisteils und der Ergebnissicherung.

Freizeitpädagogische Aktivitäten mit auffälligen Jugendlichen

Aus den guten Erfahrungen des ersten Durchlaufes im Sommer 2004 (siehe Kapitel 2.4), haben wir beschlossen dieses Modulelement auszubauen und zu intensivieren.

Freizeitpädagogische Aktivitäten können die unterschiedlichsten Erscheinungsformen haben. Durch ihre positiven Effekte bei der Entwicklung von Sozialkompetenzen sind sie insbesondere bei benachteiligten Jugendlichen ein wichtiges Instrument der professionellen Förderung. Die Planung der jeweiligen Aktivitäten erfolgt gemeinsam mit den Jugendlichen unterstützt von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beider Einrichtungen. Abhängig vom Planungsumfang sind hierfür jeweils zwei Veranstaltungen angedacht. Die Durchführung verläuft ebenfalls gemeinsam mit allen Beteiligten. Damit die jeweils gemachten Erfahrungen auch für weitere Gruppen nutzbar gemacht werden kann, ist eine Reflexion und deren Dokumentation unerlässlich.

Im Sinne von ProKop sind hierbei nicht nur die positive Bedeutung von freizeitpädagogischen Aktivitäten hervorzuheben, sondern auch die Bedingungen zu dokumentieren, die für eine Planung bedeutsam sind. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Projektpartner erhalten so die Gelegenheit, ihre Unsicherheiten im Bezug auf eine alleinige Durchführung abzubauen und Planungssicherheit zu erlangen. Dabei sind rechtliche, finanzielle und zielgruppenspezifische pädagogische Fragen von besonderer Bedeutung.

3.2 Modul 2: „Fortbildung“ – Erfahrungsaustausch

Der Bedarf der MitarbeiterInnen an Fortbildungen wurde bislang von keiner Stelle ausreichend und passgenau abgedeckt (siehe auch ProKop 2. Zwischenbericht). Die Konsequenz daraus ist die Entwicklung eines eigenen Fortbildungskatalogs.

Unter dem Begriff „Fortbildung“ wird von den verschiedenen Berufsgruppen zum Teil etwas unterschiedliches verstanden und wird daher hier mit Anführungszeichen versehen. Nach unserer Auffassung sollen Fortbildungen folgende Kriterien erfüllen. Fortbildungen sollen

- prozesshaft und
- berufsgruppenübergreifend sein,
- ausreichend Raum und Zeit für den informellen Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern lassen sowie
- eine Rückkopplung, Dokumentation und Reflexion der Prozesse beinhalten.

(vgl. ProKop 2. Zwischenbericht)

Bei den ersten Überlegungen zur Gestaltung eines eigenen Fortbildungskatalogs ist ein Hindernis aufgetreten, nämlich die Möglichkeit der Vergütung für die OrganisatorInnen als auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen. Da die Veranstaltungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den eigenen Reihen organisiert und durchgeführt werden, ist zu klären, welchen Gegenwert sie für ihre zusätzliche Arbeit erhalten können.

Auf Seiten der Berufsschule ist das „Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein“ (IQSH) das zuständige Institut für Fragen der Fort- und Weiterbildung. Eine Anerkennung durch das IQSH würde es den Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern ermöglichen, die Teilnahme an diesen Veranstaltungen als Fortbildung zu deklarieren, so dass der entstehende Zeitaufwand innerhalb der Dienstzeit eingeordnet werden kann. Dies erhöht die Motivation und ermöglicht einigen AkteurInnen erst die Teilnahme an diesen Aktivitäten. Ferner wäre eine Anerkennung des IQSH ein erster Schritt in Richtung einer nachhaltigen Etablierung von ProKop-Inhalten auch nach dem Projektende.

Auf Seiten des Jugendaufbauwerks ist der JAW-Fachdienst die zuständige Anlaufstelle für die Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Aus einem aus Umlage finanzierten Fortbildungsetat werden entsprechende Maßnahmen durchgeführt. Die Umleitung von Mitteln aus diesem Etat für die Durchführung eigens konzipierter Fortbildungsveranstaltungen muss noch geklärt werden.

Zur Bearbeitung dieser Fragen und Fragen der Organisation wurde auch diesem Modul eine konzeptionelle Ebene zugefügt.

Folgende Veranstaltungen befinden sich zur Zeit in der konkreten Konzipierung. Der derzeitige Entwicklungsstand stellt sich wie folgt dar:

Netzwerkbildung

Die unter Verantwortung des JAW konzipierte Veranstaltung befasst sich mit folgenden Fragen:

Wie kann ein informelles Netzwerk standardisiert werden?

Wie können alle MitarbeiterInnen ein gut gepflegtes, formelles Netzwerk nutzen?

Erfahrungen aus den Projekten „Handlungsorientiertes Lernen“ (HOL), „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher“ (INKA) und „Fördernetzwerke zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die berufliche Bildung“ (FÖN) sowie der Jugendpflege sollen zusammengetragen werden und zum Aufbau eines eigenen Netzwerkes ausgewertet werden.

Grundmuster von Familien, aus denen benachteiligte Jugendliche kommen

Themen wie Verhaltensänderungen, Erscheinungsformen, Wandel der Auffälligkeiten und Sammlung von typischen Unterrichtssituationen sollen in Erfahrungsberichten und Diskussionen mit VertreterInnen der Projektpartner aufgegriffen werden. Denkbar ist auch, zu einzel-

nen Themen ExpertInnen (extern oder intern) einzuladen, die mit Hilfe ihres Fachwissens die Situationen beleuchten.

Dieses praxisorientierte Modulelement eröffnet durch eine prozesshafte Ausgestaltung die Möglichkeit,

1. die Lebenswelt der benachteiligten Jugendlichen aus der Sicht der Kolleginnen und Kollegen kennen zu lernen sowie
2. die unterschiedlichen Umgangsformen und Sichtweisen der beteiligten Berufsgruppen zu diskutieren und voneinander zu lernen.

Gemeinsame Handlungsstrategien für alltägliche als auch für problematische Situationen im Umgang mit den Jugendlichen können erarbeitet werden.

Insbesondere den „neuen“ KollegInnen im Bereich der Benachteiligtenförderung eröffnet sich hier die Möglichkeit, mehr über die Jugendlichen zu erfahren.

Modelle offenen Unterrichts

Im Rahmen der RBZ-Entwicklung der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg in Schleswig und ihrer zugehörigen Außenstelle in Kappeln wurden erste konzeptionelle Gespräche geführt über die Gestaltung von „offenem Unterricht“. Im Rahmen von ProKop werden dort gemachte Überlegungen auf die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen spezifiziert. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsschule und des Jugendaufbauwerks diskutieren die Möglichkeiten, die Bedingungen sowie Vor- und Nachteile der Einführung von offenem Unterricht. Die Verantwortung für die Durchführung dieser Veranstaltung liegt im Aufgabenbereich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsschule in Kappeln.

Methoden, Medien, Unterlagen

Die einschlägige Fachliteratur bietet nach Einschätzung der für diese Veranstaltung ideengebenden MitarbeiterInnen der Berufsschule nur wenig geeignete Unterrichtsmaterialien für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Die Veranstaltung „Methoden, Medien, Unterlagen“ bietet den Teilnehmerinnen und Teilnehmern berufsgruppenübergreifend die Möglichkeit über die Sinnhaftigkeit vorhandener Materialien zu diskutieren, Kriterien für „gute“ Materialien zu definieren sowie Wege zur Erstellung bzw. Beschaffung geeigneter Materialien für alle zugänglich zu machen.

Unterrichtsstörungen

Maßnahmen zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen werden in dieser Veranstaltung kontrovers zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der verschiedenen Berufsgruppen diskutiert.

„Mediation“

Am Jugendaufbauwerk wird eine Sozialpädagogin als Mediationstrainerin ausgebildet. Diese Kompetenzerweiterung aufgreifend, verpflichtet sie sich, „Inhouse“-Fortbildungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendaufbauwerks und der Berufsschule anzubieten.

„Anti-Gewalt-Training“

An der Berufsschule wird ein Berufsschullehrer als Anti-Gewalt-Trainer (AGT) ausgebildet. Wie in der Veranstaltung „Mediation“ verpflichtet er sich, „Inhouse“-Fortbildungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendaufbauwerks und der Berufsschule anzubieten.

3.3 Modul 3: Kooperation mit abgebenden Schulen

Die während des ersten Treffens zwischen VertreterInnen des Jugendaufbauwerks, der Berufsschule Kappeln und den Förderschulen aus der Region innerhalb eines Workshops (siehe Kapitel 2.3.3) gewonnenen Erkenntnisse werden aufgegriffen und entsprechend des Bedarfs und der jeweiligen Möglichkeiten in konkrete kooperative Projekte umgesetzt. Einzelne Arbeitsgruppen zur Planung individueller konkreter kooperativer Zusammenarbeit werden hierfür gebildet. Ein Treffen aller Beteiligten im Rahmen eines zweiten Workshop findet zu Beginn der Projektphase IV eine Fortsetzung.

Eine mögliche Erweiterung der Kooperation auf die Hauptschulen der Region ist im weiteren Verlauf zu überprüfen und ggf. anzustreben.

3.4 Modul 4: Ausbildung

Durch eine nachhaltige Einbeziehung von Themen der Benachteiligtenförderung in die jeweilige Grundausbildung der beteiligten Berufsgruppen (Berufsschullehrer / Berufsschullehrerinnen, Sozialpädagogen / Sozialpädagoginnen und Ausbilder / Ausbilderinnen) wäre der erste Schritt in Richtung professionalisierten Handelns im Aufgabenbereich der Benachteiligtenförderung getan.

Die Realisierung dieses Moduls stößt schon im ersten Ansatz auf ein Hindernis, die räumliche Erreichbarkeit der Ausbildungsorte. Wie schon mehrfach beschrieben, setzen sich die in der Benachteiligtenförderung tätigen Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen zusammen, die nur bedingt, wenn überhaupt auf die Tätigkeit mit benachteiligten Jugendlichen vorbereitet sind (Professionalisierungsdilemma). So unterschiedlich die Berufsgruppen sind, so unterschiedlich sind auch die Orte und die Gestalt der jeweiligen Grundausbildungen.

Ein Studium der Sozialpädagogik, hier als Beispiel für die sozialpädagogisch arbeitenden AkteurInnen betrachtet, ist im Flensburger Raum nicht möglich. Überlegungen, Ausbildungsinhalte zum Teil kooperativ mit den ProjektpartnerInnen, also mit einem erhöhten Praxisbezug zu gestalten, macht die Organisation, insbesondere wenn Ausbildungsorte nicht in der Region liegen, weitaus aufwendiger. Aus diesem Grund haben wir uns entschieden, während

dieses Projektes Bemühungen der Integration der Thematik der Benachteiligtenförderung in das Studium der Sozialpädagogik vorerst hinten an zu stellen.

Ähnlich verhält es sich mit der Ausbildung der AusbilderInnen. Die Ausbildung der AusbilderInnen bezieht sich in erster Linie auf den Einsatz der AbsolventInnen in Betrieben, die sich in der Lehrlingsausbildung engagieren. Der Einsatz in Einrichtungen mit Maßnahmen der Benachteiligtenförderung kann als eher „zufällig“ bezeichnet werden. Eine Integration von Themen der Benachteiligtenförderung in diese Ausbildung steht in keinem Verhältnis vom Organisationsaufwand zum Nutzen. Zukünftig kann jedoch durchaus ein Fortbildungsangebot für AusbilderInnen in der Benachteiligtenförderung konzipiert werden.

Im Rahmen des Projektes ProKop haben wir uns zunächst auf die Ausbildung der BerufsschullehrerInnen und Berufsschullehrer konzentriert. Durch die Anbindung von ProKop im Biat, in dem zukünftige BerufsschullehrerInnen ausgebildet werden, besteht die Möglichkeit der direkten Einflussnahme auf das Studienangebot.

Die Ausbildung der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer erfolgt in zwei Phasen. Erste Phase: Lehramtsstudium an der Universität, mit dem Abschluss 1. Staatsexamen. Zweite Phase: Referendariat an einer Ausbildungsschule mit der Verpflichtung der Absolvierung von Ausbildungsmodulen des Institutes für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), mit dem Abschluss 2. Staatsexamen.

Diese Ausbildungsstruktur ermöglicht es, an mehreren Stellen für die Integration von Innovationen im Sinne von ProKop einzuwirken.

Phase 1: Lehramtsstudium an der Universität Flensburg

Lehrveranstaltungen zum Themenbereich Benachteiligtenförderung wurden bislang nur unregelmäßig angeboten und begründeten sich jeweils auf den persönlichen Einsatz Einzelner. Laut Studienordnung der Universität Flensburg für das Studium des Lehramtes an beruflichen Schulen ist von den Studierenden mindestens eine Veranstaltung zum Thema „integrativer Unterricht“ zu belegen. Bislang wurde diese Verpflichtung aus dem Veranstaltungskatalog der allgemeinen Schulpädagogik abgedeckt. Um eine nachhaltige Etablierung des Themenbereiches Benachteiligtenförderung zu realisieren, erfolgten folgende Anstrengungen:

Im Sommersemester 2004 wurde eine Veranstaltung zum Thema Benachteiligtenförderung angeboten, die im Sinne von ProKop Qualifikation auf der Basis von Kooperation vermittelte. Das Seminar beinhaltete Diskussionsrunden, ExpertInnengespräche, Praktika in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und abschließende Reflexionsgespräche, in denen die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmenden ausgetauscht und hinterfragt wurden. Diese Organisationsform wurde durch eine enge Zusammenarbeit mit den Projektpartnern aus ProKop ermöglicht. Die guten Erfahrungen aus dem Sommersemester 2004 finden eine Fortsetzung in weiteren Veranstaltungen in den folgenden Semestern.

Ein weiterer Ansatzpunkt liegt in der Sensibilisierung der Verantwortlichen für die Begleitveranstaltungen der zwei Praktika (berufsbildungspraktische Studien BBPS 1 und 2), die die Studierenden im Lehramtsstudium der Universität Flensburg ableisten müssen. Die Schwer-

punkte der Veranstaltungskonzepte wurden bereits dahingehend ergänzt, dass Elemente der Benachteiligtenförderung aufgenommen wurden. Innerhalb von BBPS 1, in dem die Studierenden sich ein Überblickswissen über das Tätigkeitsfeld einer Lehrkraft an beruflichen Schulen erschließen, können in der Begleitveranstaltung die besonderen Anforderungen in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung an beruflichen Schulen herausgearbeitet werden. Ferner kann den Studierenden nahegelegt werden, den außerschulischen Praktikumsteil in Einrichtungen mit Maßnahmen der Benachteiligtenförderung zu absolvieren.

Das zweite Praktikum beinhaltet eine eigenständige Planung und Durchführung einer Unterrichtsreihe. In der Begleitveranstaltung kann auf den Bereich der Benachteiligtenförderung innerhalb der Zielgruppenorientierung verwiesen werden, die Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung mit sich bringen.

Eine interne Zusammenarbeit der Verantwortlichen der Begleitveranstaltung BBPS 1 und 2 mit der Berufspädagogik fördert hier die Tiefe der Auseinandersetzung.

Phase 2: Referendariat

Nach der Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (OVP) erfolgt eine Ausbildung von insgesamt 360 Zeitstunden in modularer Form vom IQSH (§10, OVP). Diese Module umfassen Veranstaltungen in der jeweiligen Fachrichtung, dem jeweiligen Fach und in der Pädagogik. Die derzeitige Entwicklung dieser Module ermöglicht es eine vertiefende Zusammenarbeit zwischen dem biat und dem IQSH zu organisieren. Ausbildungselemente aus dem Themenbereich der Benachteiligtenförderung könnten so auch in die zweite Phase der Lehrerausbildung einfließen.

3.5 Modul 5: Überregionale Kooperation

Bestehende überregionale Kontakte der Berufsschule Kappeln zu Einrichtungen wie z.B. der Produktionsschule in Norborg (Dänemark) als auch zur Berufsschule in Oldenburg, werden entsprechend der ProKop Ziele intensiviert.

In der Vergangenheit gestalteten sich die Kontakte im Rahmen freundschaftlicher Treffen, bei denen auch VertreterInnen des Jugendaufbauwerkes eingeladen waren. Diese Beziehungen werden im Rahmen des Moduls 5 dahingehend erweitert, dass zunächst die Basis eines informellen Erfahrungsaustausches analysiert und ggf. institutionalisiert wird. Eine kooperative Zusammenarbeit mit Themen der übrigen Module ist nicht auszuschließen.

Des Weiteren ist eine Erweiterung der überregionalen Beziehungen, auch mit Blick auf die Planung und Durchführung von Projekten auf europäischer Ebene angedacht.

4. Wissenschaftliche Begleitung

Mit der Absicht, ein Modell zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von MitarbeiterInnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung zu entwickeln, verfolgt das Projekt eine aktuell bedeutsame Innovationsidee innerhalb der Praxis der Benachteiligtenförderung aber auch innerhalb der beruflichen Bildung im Allgemeinen. Die AkteurInnen in der Benachteiligtenförderung sollen angeregt werden, neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln, zu praktizieren und günstiger Weise stetig – vor allem nach Ablauf des Projekts - weiterzuentwickeln. Die Anregung erfolgt in einem gemeinsamen Prozess der beteiligten WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen.

In den vorhergehenden Kapiteln wurde der Prozess der Entwicklung von Modulen für die Verbesserung der Zusammenarbeit und Qualifizierung ausführlich beschrieben.

Aus der dort beschriebenen Natur der Ziele und der Arbeitsweise des Projektes ergeben sich recht eindeutig dessen forschungsmethodische Verankerungen, die die Grundlage für die Evaluation bilden.

4.1 Wissenschaftliche Grundorientierung

Die wissenschaftliche Grundorientierung des Forschungsprojektes ist der **distanzierende Handlungsforschungsansatzes** (vgl. Heidegger / Laske 1997, 258). Der/Die Forschende bringt sich dabei persönlich steuernd und impulsgebend in das Handlungsgeschehen ein, um Handlungs- bzw. Innovationsanstöße zu geben. Gleichzeitig muss er resp. sie sich gemäß seines bzw. ihres Forschungsparadigmas distanziert und objektiv verhalten.

Der/Die ForscherIn ist aus zwei Gründen in besonderem Maße gefordert, immer wieder aus der Distanz auf sein bzw. ihr Forschungsfeld zu blicken und **objektiv** zu urteilen.

1. Zum einen muss er bzw. sie sich und sein bzw. ihr eigenes Handeln im Aktions-/Forschungsfeld permanent selbst reflektieren und ggfls. korrigieren.
2. Zum zweiten muss er bzw. sie das Forschungsfeld, die beteiligten AkteurInnen und ihr Handeln versuchen zu verstehen. Das Verstehen von Zusammenhängen wird hier im Gegensatz zum Erklären derselben verstanden. Erklärung im (natur-) wissenschaftlichen Kontext bedeutet, dass den Forschungsobjekten feststehende Prämissen und Kausalitäten zugeordnet werden, ein Paradigma, das im geisteswissenschaftlichen Kontext spätestens von Dilthey (1923) abgelehnt wird. Bei dem vorliegenden handlungsorientierten Forschungsdesign, bei dem der Projektprozess sowie die Ergebnisse durch eine gleichberechtigte, dialogische Kooperation aus WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen gelenkt wird und bei dem es vor allem um Menschen innerhalb eines pädagogischen Arbeitsfeldes geht, muss ein subjektbezogenes Verstehen im Mittelpunkt stehen.

Mit der Betonung des subjektiven Verstehens unter Punkt 2, das zunächst wegen seiner Bedeutung für den hohen Anspruch an die (möglichst große) Objektivität der WissenschaftlerInnen innerhalb einer distanzierenden Handlungsforschung eingeführt wurde, sind wir gleichzeitig mitten in den Überlegungen für die Evaluation angelangt.

4.2 Transformationsevaluation

Ganz grundsätzlich muss die Evaluation des Projektes ProKop über die folgenden **evaluativ-methodischen Kennzeichen** verfügen (vgl. auch Uhl 1999):

1. Die Evaluation muss **formativ-prozesshaft** sein, um den Prozess des Projektes und der Innovation begleiten zu können. In deutlicher Abgrenzung zur summativen Evaluation geht es hier nicht darum, Ergebnisse am Ende des Projektes zu bewerten, sondern es geht darum, das Projekt durch eine stetige Rückkopplung mit Analysen, Bewertungen und Verbesserungsideen zu einem guten Erfolg zu führen.
2. Hieraus ergibt sich in logischer Folge, dass die Evaluation **responsiv** sein muss, um im Verlauf des Innovationsprozesses auf Bedürfnisse aller Beteiligten offen eingehen zu können. Es dürfen keine geschlossenen Ziele und Wege vorgegeben werden.
3. Die Evaluation muss zugleich **input-, prozess- und outputorientiert** sein. Es müssen sowohl die strukturellen Bedingungen der beteiligten Einrichtungen und AkteurInnen erfasst werden (Inputevaluation) als auch die Ergebnisse des Innovationsprozesses (Outputevaluation). Die Notwendigkeit der Prozessevaluation ergibt sich aus der unter 1. und 2. beschriebenen formativen und responsiven Natur der gewählten Evaluation.
4. Zuletzt muss die hier zu praktizierende Evaluation sowohl über Eigenschaften einer **internen** Evaluation verfügen als auch gleichzeitig über Eigenschaften einer **externen** Evaluation. Wie zuvor beschrieben wurde, ist die gleichberechtigte Kooperation zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen ein elementares Arbeitsprinzip von ProKop. Daraus ergibt sich zum einen eine selbstbestimmte (interne) Evaluation. Gleichzeitig müssen die WissenschaftlerInnen den Entwicklungsprozess wie auch die spätere Umsetzung der Module aus einer außenstehenden, nicht in die direkte Praxis der Benachteiligtenförderung eingebundenen Perspektive beobachten, was zumindest für die an dem Projekt beteiligten AkteurInnen eine fremdbestimmte (externe) Evaluation bedeutet. Der Schwerpunkt der Evaluation sollte jedoch gemäß des leitenden kooperationsorientierten Prinzips des Projekts auf der internen Evaluation liegen.

Die Problematik der Abgrenzung zwischen interner und externer Evaluation verweist auf die wissenschaftliche Grundorientierung dieses Forschungsdesigns: die des distanzierenden Handlungsforschungsansatzes (s.o.).

Über diese grundsätzlichen Charakteristika der vorliegenden Evaluation hinaus gilt es zu beachten, dass die angestrebte Innovation des Projekts ProKop nicht nur für die beteiligten Institutionen in der Benachteiligtenförderung gelten und wirksam sein soll, sondern anschließend auf andere Einrichtungen übertragbar sein soll. Das bedeutet, dass die Evaluation des Projekts in besonderem Maße auf den Transfer und die Verbreitung des zu entwickelnden Kooperations- und Qualifizierungsansatzes ausgerichtet sein muss. In Anlehnung an ein anderes Projekt innerhalb der berufspädagogischen Forschung, das mit ähnlichen wissenschaftlichen Grundlagen arbeitete (Heidegger / Adolph / Laske 1997), orientiert sich unsere Evaluation an der dort entwickelten **Transformationsevaluation** (Heidegger / Laske 1997, 256 ff).

Die Transformationsevaluation muss sich deutlich von einer summativen Evaluation, die die Ergebnisse eines Projektes bewertet, abgrenzen, da diese „nur“ eine Aussagekraft unter gleichen Bedingungen hat. Der Bereich der Benachteiligtenförderung ist jedoch durch eine starke Heterogenität von Institutionen, AkteurInnen, Konzepten, Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen gekennzeichnet, so dass in keinem Fall eine 1:1-Übertragung der entwickelten Kooperations- und Qualifizierungsmodule zu erwarten ist. Die Transformationsevaluation berücksichtigt dieses und bezieht die strukturellen, personen- und prozessorientierten Bedingungen von Innovationen auf der Mikro-, Meso-, Exo- und Makro-Ebene (Bronfenbrenner 1981) mit in ihre Analyse ein.

Heidegger und Laske (1997, 264 ff) setzen Kriterien für die Transformationsevaluation in Anlehnung an Hughes (1995) fest. Neben den traditionellen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität legt er besonderen Wert auf fünf weitere Kriterien. Die folgende Tabelle beinhaltet die Gütekriterien der Transformationsevaluation:

Tab. 1. Gütekriterien der Transformationsevaluation

	Nr.	Kriterien
Traditionelle Gütekriterien	1.	Objektivität (Unabhängigkeit vom Beobachter)
	2.	Reliabilität (Verlässlichkeit durch Wiederholungen)
	3.	Validität (Gültigkeit der Daten hinsichtlich dessen, was man eigentlich erheben wollte)
Kriterien in Anlehnung an Hughes (1995)	4.	Praktikabilität (in Alltagsbedingungen einsetzbar)
	5.	Akzeptabilität (das Verfahren muss von den Betroffenen als nützlich und unterstützenswert angenommen werden)
	6.	Glaubwürdigkeit (die Betroffenen müssen in die Untersuchung und ihre Ergebnisse Vertrauen fassen können)
	7.	Vergleichbarkeit (Vergleich in unterschiedlichen Real-Situationen muss möglich sein)
	8.	Übertragbarkeit (die Untersuchung muss auf andere Umstände übertragbar sein und die Übertragbarkeit fördern)

Im folgenden soll versucht werden zusammen zu stellen, mit welchen Abläufen sich die Transformationsevaluation auseinander zu setzen hat, um daraus später die geeigneten Methoden ableiten zu können. Dazu wird eine Beschreibung von Innovationsprozessen vorgenommen.

4.3 Wie vollziehen sich Innovationen ? Ein Erklärungsmodell in Anlehnung an Jean Piaget

Heidegger und Laske (1997) erklären Innovationen mit Hilfe des kognitiven Entwicklungsmodells von Jean Piaget (u.a. 1975), da Innovationen von Menschen erwirkt werden, die zweifelsfrei eine kognitive Leistung erbringen, günstiger Weise einen kognitiven Lernprozess durchlaufen und während dessen bzw. anschließend „anders“, neu, eben innovativ denken und handeln. Kognitive Lernprozesse sind ebenfalls bei dem Projekt ProKop von großer Bedeutung, da bei den AkteurInnen in der Benachteiligtenförderung durch Kooperations- und Qualifizierungsmodule Lernprozesse in Gang gesetzt werden sollen, die sie zu einer (besseren) Professionalität führen sollen.

Nach Piaget vollzieht sich das individuelle Lernen in Zyklen, die dadurch entstehen, dass die geistigen Strukturen, die Tendenz haben, „Lücken zu schließen“ und zwar innerhalb eines Entwicklungsbereichs als auch zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen (vgl.

Heidegger / Laske 1997, 274). Bei einer stagnierenden Entwicklung, also bei einem Entwicklungsstillstand, befinden sich die Zyklen in Balance und bilden sich wechselseitig erhaltende operative Schemata. Dieser Zustand ist allerdings bei Lernprozessen sehr selten, da sich durch die Lern- bzw. Entwicklungsimpulse einzelne Entwicklungsbereiche fortentwickeln und dadurch wieder neue Lücken zu anderen Bereichen entstehen. Heidegger und Laske (1997, 274) bezeichnen die Weiterentwicklung einzelner Bereiche als „Vorsprünge“ gegenüber den anderen Bereichen, die durch den zyklischen Prozess der geistigen Strukturen aufgeholt werden.

Diese Sicht der „Vorsprünge“ weist darauf hin, dass während des Entwicklungsprozesses sogenannte „Schwellen“ auftauchen, die überwunden werden müssen, um eine „höhere geistige Stufe“ zu erreichen. Die Lernfortschritte, durch die versucht wird, neue Schwellen zu überwinden und dadurch höhere Entwicklungsstufen zu erreichen, werden von Piaget (1975) als „tastende Versuche der Assimilation und Akkomodation“ von Neuem bezeichnet, also als Versuche, Neues in Bestehendes zu integrieren (Assimilation) und Bestehendes durch Neues zu verändern (Akkomodation). Heidegger und Laske (1997, 274) beschreiben diese tastenden Versuche als „Ausstülpungen“ der bisherigen geistigen Struktur. Diese Ausstülpungen sind zunächst noch fragil und werden leicht wieder aufgegeben. Erst wenn sich mehrere geistige Ausstülpungen einer Person gegenseitig stützen und die einzelnen Ausstülpungen somit stabilisiert sind, ist die Schwelle zur nächsten geistigen Entwicklungsstufe überwunden.

Dieser Prozess der Stabilisierung der „tastenden Versuche der Assimilation und Akkomodation“, der „Ausstülpungen“ ist entscheidend für die Überwindung von Schwellen im Entwicklungsprozess und für das Erreichen von höheren Entwicklungsstufen bzw. Entwicklungsphasen. Piaget (1975) weist darauf hin, dass neue „Erwerbungen“ (Ausstülpungen) wieder zurückgenommen werden, wenn sie sich nicht in bestehende Strukturen einordnen lassen (Assimilation) bzw. wenn sie Bestehendes – günstiger Weise durch die wechselseitige Stabilisierung - nicht verändern können (Akkomodation). Der Lernfortschritt erst dann erfolgt, wenn sich die neuen „Erwerbungen“ „plötzlich“ wechselseitig stützen, dadurch dass sie zahlreich genug und genügend fortgeschritten sind (Heidegger / Laske 1997, 275).

Für die Erklärung von Innovationsprozessen ist es jedoch nicht ausreichend, den Blick „nur“ auf den einzelnen Menschen zu legen. Es ist vielmehr von entscheidender Bedeutung, das (personale) Umfeld der im Innovationsprozess befindlichen Menschen mit einzubeziehen. Heidegger und Laske (1997) leisten dieses, indem sie das Piaget'sche kognitive Entwicklungsmodell in Anlehnung an Lewins Feldtheorie (1982) auf Gruppen übertragen.

Heidegger und Laske (1997, 275) verweisen in diesem Zusammenhang auf das „Problem“, dass Piagets Ansatz durch eine eindimensionale Betonung der kognitiv-operationalen Neubildungen gekennzeichnet ist und durch eine Nicht-Beachtung intuitiv-assoziativer Leistungen. Die letztgenannten Leistungen aus dem emotional-affektiven Persönlichkeitsbereich des Menschen sind jedoch bei sozialen (kommunikativen) Prozessen (also Gruppenprozessen) möglicher Weise sogar entscheidender als kognitiv-rational dominierte Leistungen. Interaktion und

Kommunikation – vor allem die spontane, ungeplante - sind unter anderem durch einen hohen Anteil an Unmittelbarkeit und Intuition gekennzeichnet (vgl. auch Watzlawick / Beavin / Jackson 2000).

Ausgehend von der Prämisse der engen Interdependenz kognitiver und emotionaler Leistungen, auf die u.a. ebenfalls Piaget bei seiner Erörterung der sensomotorischen Entwicklung hinweist (Piaget 1975), wird es jedoch hier als durchaus legitim angesehen, Piagets Ansatz auch auf Gruppen anzuwenden. Es ist einerseits davon auszugehen, dass emotional-affektive Handlungen kognitiv-operationale stets begleiten, und es ist aus einer analysierenden, trennenden Perspektive zum zweiten davon auszugehen, dass emotional-affektive Aktionen ähnlichen (Entwicklungs-)Mustern folgen wie die kognitiv-operationalen.

Bei der Übertragung des Piaget'schen Ansatzes auf Gruppen bzw. soziale Systeme oder nach Lewin auf Feldbereiche (Lewin 1982) handelt es sich bei den Ausstülpungen um Versuche einzelner Menschen, aus dem Gewohnten auszubrechen und Innovationen zu erwirken. Das Gewohnte bildet gemäß des Entwicklungsprozessmodells von Piaget die Ausgangsposition und befindet sich zunächst in einem Ruhezustand, wenn die einzelnen Bestandteile sich zueinander in Balance befinden, die Zyklen also in sich wechselseitig erhaltenden operativen Schemata verlaufen. Heidegger und Laske beschreiben in ihrer Projektdokumentation das Berufsschulwesen, das sich in einem Ruhezustand befindet und durch die Projektaktivitäten zu einer Innovation geführt wird (Heidegger / Laske 1997, 276).

Übertragen auf ProKop bedeutet das, dass in unserem Fall die Ausgangsposition die Benachteiligtenförderung ist, die sich in einem Ruhezustand befindet. Allerdings kann gerade in der aktuellen Situation der Inkrafttretung der Hartz IV-Gesetze und der damit verbundenen Einführung des neuen Fachkonzepts überhaupt nicht von einem Ruhezustand gesprochen werden. Die Benachteiligtenförderung ist allorts in „helle Aufregung“ geraten und die AkteurInnen sind gezwungen, sich völlig neuen und im Falle der Förderdauer schlechteren Rahmenbedingungen der Förderung anzupassen. Es ist davon auszugehen, dass in allen betroffenen Einrichtungen (außerschulische Träger der Benachteiligtenförderung sowie Schulen) von den AkteurInnen eine Unmenge an innovativen Gedanken (Ausstülpungen) produziert werden. Das macht die Ausgangsposition für das Projekt ProKop höchst brisant. Das Projektteam - und hier insbesondere die WissenschaftlerInnen - müssen die Ausstülpungen der PraktikerInnen gemäß den Zielen und Grundsätzen des Projektes lenken, so dass durch das Überwinden von noch zu identifizierenden Schwellen bei den AkteurInnen neue Denk- und Handlungsmuster entstehen. An dieser Situation konkretisiert sich die Bedeutung der Einbeziehung der Input-(Struktur-)Evaluation und die Einflussnahme des Makrosystems (vgl. 5.4.).

Zurück zu den Innovationsprozessen in Gruppen im Allgemeinen. Ähnlich wie es mit dem schwierigen Prozess der Assimilation und der Akkomodation von Neuem bei einem Individuum ist, ist auch das Durchsetzen neuer Ideen innerhalb einer Gruppe nicht einfach. Gruppen haben gewöhnlich die Tendenz, an Bestehendem festzuhalten und Neues zu „sabotieren“

(Heidegger / Laske 1997, 275). Erst der Zusammenschluss mehrerer Menschen mit neuen Ideen (Ausstülpungen), die sich gegenseitig stabilisieren können und von Heidegger als „kritische Masse“ bezeichnet werden, ermöglicht eine Veränderung im Sinne einer Weiterentwicklung.

>>Und dann kann es passieren, dass das Neue sich in der ganzen Gruppe durchzusetzen beginnt, bis es schließlich als neue Selbstverständlichkeit gilt.<< (Heidegger / Laske 1997, 275)

So schnell funktioniert dieser Prozess jedoch nicht. Die einzelnen (kleinen) Innovationen innerhalb eines Feldbereiches bzw. einer Gruppe sind zunächst weder im Handeln noch im Denken innerlich vernetzt. In unserem Fall handelt es sich möglicher Weise um Bemühungen einzelner AkteurInnen, in ihrem Arbeitsfeld zu kooperieren, indem sie benachteiligten Jugendlichen z.B. gemeinsame Lernarrangements mit KollegInnen anbieten. Damit ist jedoch keine Innovation erreicht: die Struktur dieses kooperativen Modells ist auf Grund seiner Vereinzelung äußerst instabil. Der Innovationsprozess erfordert vielmehr die Vernetzung mit anderen kleinen Innovationen, die sich in Folge gegenseitig stützen und erhalten können. Und genau an dieser Stelle werden wieder die zuvor beschriebenen Schwellen bedeutsam. Bei der Vernetzung zeigt sich, welche Schwellen überwunden werden müssen, um den Innovationsprozess voranzutreiben. Die Schwellen zeigen sich (1.) in den Lernprozessen der einzelnen Personen, (2.) in den Lernprozessen der einzelnen Gruppen (Feldbereiche) sowie (3.) in den Lernprozessen zwischen den einzelnen Feldbereichen.

Einzelne überwundene Schwellen, also Neuerungen bzw. „kleine Innovationen“, bilden immer mehr Zyklen von „Operationen“, die sich zunehmend wechselseitig erhalten und eine Umstrukturierung des gesamten Feldes, eine „große Innovation“ nach sich ziehen.

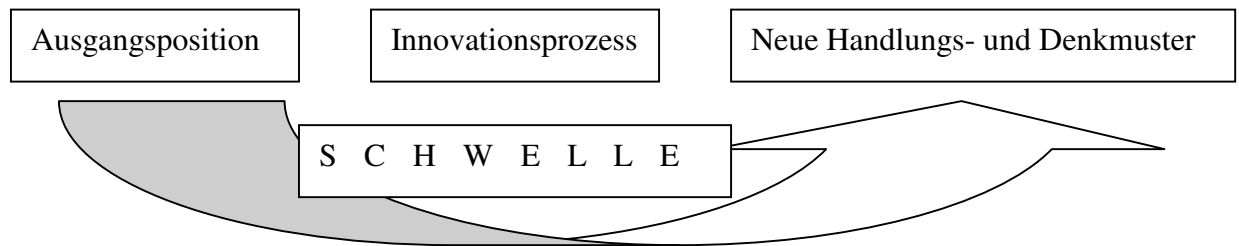
Abschließend sei noch auf einen überaus logischen Grundsatz von gestaltungsorientierten Innovationen hingewiesen: Die gestaltungsorientierte Innovation kennt keinen Endzustand, sondern ist ein stetiger Prozess.

4.4 Aufgaben der Transformationsevaluation

Mit Hilfe der Transformationsevaluation wird versucht, die Schwellen in allen drei genannten Lernprozessebenen zu identifizieren und jeweils von der Ausgangsposition (dem bisherigen Zustand) über einen Innovationsprozess bis hin zu einem neuen Handlungs- und Denkmuster zu beschreiben (Heidegger / Laske 1997, 278).

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht diese Aufgabe.

Graf. 1: Identifikation und Beschreibung von Schwellen im Innovationsprozess



Bei der Ermittlung der Schwellen zeigen sich Faktoren, die das Überwinden der Schwellen fördern oder behindern. Es geht darum, diese Faktoren zu extrahieren und präzise zu beschreiben. Die Beschreibung ist für den Transfer der Projektarbeit bzw. –ergebnisse von entscheidender Bedeutung. Gleichzeitig wird versucht, zu verstehen, warum in einem Bereich Erfolge und in einem anderen Misserfolge entstehen (vgl. auch 5.2.: distanzierender Handlungsforschungsansatz).

Es geht also darum, in einem stetigen Frageprozess nach Ursache und Wirkung – förderungs- und hinderungsorientiert - die unterschiedlichen Ebenen der Feldbereiche zu überprüfen:

1. Die Mikroebene (Mikrosystem), auf der die Menschen im Einzelnen und in ihren unmittelbaren Lebensräumen (Arbeitsplatz, Kollegium, Freundeskreis etc.) einzeln und miteinander agieren. Hier sind z.B. auch die Einrichtungen und Träger der Benachteiligtenförderung im einzelnen zu beschreiben.
2. Die Mesoebene (Mesosystem), auf der die Wechselwirkungen und Interaktionen einzelner Mikrosysteme stattfinden. Treten die verschiedenen Einrichtungen der Benachteiligtenförderung in Kontakt und günstiger Weise in Kooperation, vollzieht sich dies auf der Mesoebene.
3. Die Exoebene (Exosystem), das diejenigen Lebensbereiche beinhaltet, mit denen der einzelne Mensch bzw. das einzelne Mikrosystem keinen direkten Kontakt hat, die jedoch indirekt Einfluss ausüben (z.B. Arbeitsstelle der Ehefrau, benachbarte Förderschule etc.). Sobald ein Exosystem von einem Menschen direkt in Anspruch genommen wird, wird es zum Mesosystem.
4. Die Makroebene (Makrosystem), die den gesellschaftlichen Überbau darstellt und in unserem Fall durch den Arbeitsmarkt, das Bildungssystem etc. konkretisiert wird.

(vgl. Bronfenbrenner 1981)

Zwei zentrale Arbeitsprinzipien der Transformationsevaluation sind

1. die permanente Kommunikation und
2. die mehrperspektivische Betrachtung.

Um Prozesse zu verstehen, Schwellen zu identifizieren und fördernd und hindernde Faktoren zu erkennen, ist es unabdingbar, mit den AkteurInnen in einem regelmäßigen kommunikativen Austausch zu sein und diese in die Evaluation durch Rückkopplung mit einzubeziehen (vgl. auch unter 5.2.: Kriterien der Transformationsevaluation). Dabei ist es wichtig, AkteurInnen aus verschiedenen Positionen innerhalb der Benachteiligtenförderung zu berücksichtigen, da nur eine Verbindung aller Perspektiven ein annähernd komplettes und realistisches Bild ermöglicht.

Um eine adäquate wissenschaftliche Begleitung und Auswertung der Projektarbeit leisten zu können, ist eine effiziente Organisation der personellen Ressourcen notwendig. Nur durch eine verbindliche Zuordnung von MitarbeiterInnen zu den einzelnen Modulen kann gewährleistet werden, dass die jeweiligen Ergebnisse gesichert und für alle AkteurInnen nutzbar gemacht werden können.

Die Vielzahl der konzipierten Module und der in ihnen geplanten und zum Teil schon in der Umsetzung befindlichen Aktivitäten, erhalten jeweils verantwortliche AnsprechpartnerInnen. Jedem Modul wird eine Mitarbeiterin, ein Mitarbeiter der Berufsschule bzw. des JAW und eine Mitarbeiterin, ein Mitarbeiter des biat zugewiesen. D.h. es wird jeweils ein Paar gebildet, das entsprechend seiner professionellen Ausrichtung, praktische, organisatorische sowie wissenschaftlich orientierte Aufgaben übernimmt. Die abschließende Zusammenführung der Ergebnisse verbleibt im Aufgabenbereich des biat.

Die Aufgaben dieser Modulverantwortlichen ist es, für eine Dokumentation und deren Vollständigkeit der einzelnen Aktivitäten zu sorgen. Des Weiteren bedarf die Realisierung der Module logistische Vorbereitungen, wie z.B. die Organisation und Bereitstellung von passenden Räumlichkeiten, eine für die AkteurInnen angemessene Terminplanung und vieles mehr. Intermodulare Teamsitzungen sorgen für einen Austausch von Informationen zwischen den Modulen und ermöglichen es, während der praktischen Erprobungsphase eine permanente Reflexion der Teilergebnisse mit den Zielen von ProKop.

5. Literatur

- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dilthey, Wilhelm (1880): Zur Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie. In: Groethuysen, B. v. (1923): Gesammelte Schriften, Bd. 8. Leipzig/Berlin (ursprünglich um 1880)
- Fink, Jean / Kampmeier, Anke S. / Niemeyer, Beatrix (2003): Professionell kooperieren – Prokop. Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung. 2. Zwischenbericht. Flensburg
- Förster, Heike / Kuhnke, Ralf / Mittag, Hartmut / Reißig, Birgit (2002): Lokale Kooperation bei der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher. DJI Praxismodelle, Band 13. München
- Heidegger, Gerald / Laske, Gabriele (1997): Die gestaltungsorientierte Innovation unterstützen – transferorientierte „Transformationsinnovation“. In: Heidegger, Gerald / Adolph, Gottfried / Laske, Gabriele (1997): Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule. Bremen: Donat Verlag, S.256 – 287
- Hughes, J. (1995): Evaluation of Innovation. Unveröffentlichtes Manuskript. Gwent
- Kampmeier, Anke S. / Niemeyer, Beatrix (2003): Professionell kooperieren – Prokop. Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung. 1. Zwischenbericht. Flensburg
- Lewin, Kurt (1982): Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie. Werkausgabe Bd. 4. Bern
- OVP Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Lehrkräfte II –OVP). Kiel, 2004
- Piaget, Jean (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett
- Uhl, Alfred (1999): Evaluation. In: (1) Stimmer, F. (Hrsg.) (1999): Suchtlexikon. Oldenbourg, München und (2) Stimmer, F. (Hrsg.) (1999⁴): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Oldenbourg, München
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet / Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber