

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



4. Zwischenbericht

Erprobungsphase: Juli 2004 bis April 2005

Auswertungsphase: Mai 2005 bis September 2005

Erprobung und Auswertung der 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

*Dr. Anke S. Kampmeier, Dr. Beatrix Niemeyer, Ralf Petersen,
Claudia Schreier, Meike Stannius*

Flensburg, Mai 2006

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	5
1.1	ZUR EINFÜHRUNG	5
1.2	THEORETISCHE GRUNDLEGUNG DER BESCHREIBUNGEN DER MODULAKTIVITÄTEN	7
1.3	INHALT DIESES ZWISCHENBERICHTES.....	8
2.	MODUL 1: REGIONALE KOOPERATIONEN (CLAUDIA SCHREIER).....	9
2.1	GEGENSTAND DES MODULS.....	9
2.2	HINTERGRUND UND RAHMENBEDINGUNGEN	9
2.2.1	<i>Theoretische Einbettung</i>	9
2.2.2	<i>Geänderte Rahmenbedingungen</i>	10
2.3	KOOPERATION DER BERUFSGRUPPEN IN DEN BETEILIGTEN EINRICHTUNGEN	11
2.3.1	<i>Ausgangslage</i>	11
2.3.2	<i>Projektverlauf</i>	11
2.3.3	<i>Ergebnisse und Erfahrungen</i>	12
2.3.4	<i>Förderliche Faktoren</i>	14
2.3.5	<i>Hinderliche Faktoren</i>	15
2.3.6	<i>Meilensteine</i>	16
2.3.7	<i>Resümee</i>	17
2.4	KOOPERATION AUF DER NETZWERKEBENE.....	18
2.4.1	<i>Flensburger Fachgespräche Benachteiligtenförderung</i>	19
2.4.2	<i>Sondierungsgespräche zwischen freien Trägern und Berufsschulen</i>	20
2.4.3	<i>Help-Center</i>	20
2.4.4	<i>Jugendkonferenzen</i>	20
2.5	KONSEQUENZEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....	21
2.5.1	<i>Zeit für Kooperationen einplanen</i>	21
2.5.2	<i>Planungssicherheit</i>	21
2.5.3	<i>Systemannäherungen</i>	22
2.5.4	<i>Vergabep Praxis</i>	22
2.6	AUSBLICK.....	22
3.	MODUL 2: FORTBILDUNG (ANKE S. KAMPMEIER).....	24
3.1	EINLEITUNG.....	24
3.2	BEGRÜNDUNG FÜR DIE MODULDEFINITION	24
3.3	MODULAKTIVITÄTEN.....	27
3.3.1	<i>Die ProKop-Fortbildungsprinzipien</i>	27
3.3.2	<i>Fortbildungsaktivitäten</i>	31
3.4	REFLEXION DER MODULAKTIVITÄTEN	31

3.4.1	<i>ProKop-Fortbildungen sind interne Fortbildungen, d.h. die FortbildnerInnen rekrutieren sich aus dem Kollegium.</i>	32
3.4.2	<i>ProKop-Fortbildungen sind professions- und institutionsübergreifend, d.h. es nehmen immer Mitglieder aller beteiligten Berufsgruppen und Institutionen teil.</i>	33
3.4.3	<i>ProKop-Fortbildungen sind dialogisch, d.h. sie beziehen die Kenntnisse und Kompetenzen aller Anwesenden auf formellem und informellem Wege mit ein.</i>	35
3.4.4	<i>ProKop-Fortbildungen sind prozesshaft im Sinne eines andauernden Entwicklungsverlaufs (vs. einmalige, in sich geschlossene Fortbildungsveranstaltungen).</i>	36
3.4.5	<i>Fortbildungskultur</i>	38
3.5	SCHLUSSFOLGERUNGEN – INDIKATOREN FÜR EINE GELUNGENE FORTBILDUNG	39
3.6	ANHANG.....	42
4.	MODUL 3: KOOPERATION MIT ABGEBENDEN SCHULEN	
	(CLAUDIA SCHREIER)	45
4.1	GEGENSTAND DES MODULS.....	45
4.2	HINTERGRUND UND RAHMENBEDINGUNGEN	45
4.3	AUSGANGSLAGE.....	45
4.4	PROJEKTVERLAUF.....	46
4.5	LÖSUNGSANSÄTZE.....	47
4.5.1	<i>Kooperationskonzept Schleswig</i>	47
4.5.2	<i>Kooperationskonzept Kappeln</i>	48
4.6	ERGEBNISSE UND ERFAHRUNGEN	48
4.6.1	<i>Schleswig</i>	48
4.6.2	<i>Kappeln</i>	49
4.6.3	<i>Fazit und weitere Planungen</i>	51
4.7	FÖRDERLICHE FAKTOREN.....	51
4.8	HINDERLICHE FAKTOREN	52
4.9	RESÜMEE.....	53
4.10	KONSEQUENZEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....	54
4.11	AUSBLICK.....	55
5.	MODUL 4: AUSBILDUNG (RALF PETERSEN).....	56
5.1	EINLEITUNG.....	56
5.2	BEGRÜNDUNG FÜR DIE MODULDEFINITION	56
5.2.1	<i>Erster Begründungsaspekt</i>	56
5.2.2	<i>Zweiter Begründungsaspekt</i>	57
5.2.3	<i>Dritter Begründungsaspekt</i>	57

5.3	BESCHREIBUNG UND REFLEXION VON MODULAKTIVITÄTEN.....	58
5.3.1	<i>Ziele des Moduls 4 Ausbildung.....</i>	58
5.3.2	<i>Überblick: Modulaktivitäten/das relevante Lehrangebot.....</i>	59
5.3.3	<i>Praxisanteile: ein Lehrveranstaltungs-konzept</i>	60
5.3.4	<i>Reflexion der Modulaktivitäten</i>	62
5.4	IDENTIFIKATION VON MEILENSTEINEN SOWIE HINDERLICHEN UND FÖRDERLICHEN FAKTOREN	63
5.4.1	<i>Meilenstein 1</i>	63
5.4.2	<i>Meilenstein 2</i>	63
5.4.3	<i>Meilenstein 3</i>	64
5.4.4	<i>Meilenstein 4</i>	64
5.4.5	<i>Meilenstein 5</i>	64
5.5	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK.....	65
5.5.1	<i>Neue Lehrveranstaltungs-konzepte</i>	65
5.5.2	<i>Studienschwerpunkt</i>	67
6.	MODUL 5: ÜBERREGIONALE KOOPERATION/NETZWERKBILDUNG (MEIKE STANNIUS)	69
6.1	ALLGEMEINE BESCHREIBUNG DES MODULS	69
6.2	BEGRÜNDUNG FÜR DIE MODULDEFINITION	69
6.3	BESCHREIBUNG DER MODULAKTIVITÄTEN.....	69
6.3.1	<i>Kooperation der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg und der Berufsschule Oldenburg i. H.....</i>	69
6.3.2	<i>Kooperation der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg und der Berufsschule Arnstadt</i>	71
6.3.3	<i>Kooperation des JAW Süderbrarup mit Produktionsschulen in Dänemark.....</i>	71
6.4	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK.....	72
6.4.1	<i>Faktoren, die überregionale Kooperationen begünstigen.....</i>	72
6.4.2	<i>Faktoren, die überregionale Kooperationen behindern.....</i>	73
6.4.3	<i>Ausblick</i>	73
7.	MODUL 6: SOZIALPÄDAGOGISCHE ARBEIT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN (BEATRIX NIEMEYER)	75
7.1	BEGRÜNDUNG FÜR DIE MODULDEFINITION	75
7.2	GENESE DES MODULS.....	75
7.3	BESCHREIBUNG DER MODULAKTIVITÄTEN.....	77
7.3.1	<i>biat.....</i>	79
7.3.2	<i>JAW Süderbrarup</i>	80
7.3.3	<i>Berufsbildende Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg mit Außenstelle Kappeln.....</i>	81

7.4	REFLEXION DER MODULAKTIVITÄTEN	84
7.4.1	<i>Meilensteine</i>	85
7.4.2	<i>Indikatoren</i>	86
7.5	ERKENNTNISSE AUS DER MODULREFLEXION	91
7.5.1	<i>Förderliche Faktoren</i>	93
7.6	SCHLUSSFOLGERUNGEN – HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN: WAS KÖNNEN DRITTE AUS DIESEN ERFAHRUNGEN LERNEN?.....	95
8.	AUSBLICK (<i>MEIKE STANNIUS, RALF PETERSEN</i>)	97
9.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	99
10.	LITERATUR.....	99

1. Einleitung

1.1 Zur Einführung

Zum besseren Verständnis der hier beschriebenen Projektaktivitäten erfolgt an dieser Stelle eine kurze Skizzierung der Ziele und des bisherigen Verlaufs des Projektes ProKop:

Die ursprüngliche Laufzeit des Projektes begann im Oktober 2002 und endete im September 2005¹. Die Zielstellungen des Projektes lauteten zusammengefasst:

- *Verbesserung der Kooperation* zwischen den in der Benachteiligtenförderung beteiligten Berufsgruppen (BerufsschullehrerInnen, SozialpädagogInnen, AusbilderInnen),
- *Verbesserung der zielgruppenspezifischen, berufsgruppenübergreifenden Qualifikation* der in der Benachteiligtenförderung tätigen Beschäftigten und somit
- *Erhöhung ihrer Professionalität* sowie
- *Annäherung der unterschiedlichen berufsgruppenspezifischen Paradigmen.*

Um diese Ziele zu erreichen wurde in den **Projektphasen I** (Erhebungsphase/Oktober 2002 bis Juli 2003) **und II** (Auswertungsphase/Juli 2003 bis September 2003) eine Datenerhebung durchgeführt und ausgewertet, die die Grundlage für die Analyse und Identifikation der Bedingungen bildete, welche das Professionalisierungsdilemma der in der Benachteiligtenförderung aktiven Berufsgruppen hervorbringen und erhalten (vgl. Kampmeier, A.S./Niemeyer, B. 2003 ; Fink, J./Kampmeier, A.S./Niemeyer, B. 2004).

In der **Projektphase III** (Entwicklungsphase/Oktober 2003 bis Juni 2004) ging es um die Umsetzung der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse in die Praxis der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Die oben genannten, für ProKop formulierten Zielaspekte sowie die spezifischen Motive der Projektpartner aus der Praxis (Berufliche Schulen Schleswig mit der Außenstelle Kappeln und Jugendaufbauwerk Süderbrarup) führten zur Entwicklung von sechs Modulen. Jedes Modul widmete sich einem speziellen Themenschwerpunkt (vgl. Fink, J./Kampmeier, A.S./Niemeyer, B. 2004):

In *Modul 1 Regionale Kooperation* wurde zum einen die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und JAW und somit der verschiedenen in der Benachteiligtenförderung engagierten Berufsgruppen auf der Einrichtungsebene optimiert. Dies führte zur Annäherung sowie zu einem besseren gegenseitigen Verständnis zwischen SozialpädagogInnen, AusbilderInnen und BerufsschullehrerInnen. Zum anderen wurden auf der Netzwerkebene die verschiedenen Träger der Benachteiligtenförderung ins Gespräch gebracht, bestehende Aktivitäten intensiviert und durch innovative Formen der Kooperation ergänzt. Auf beiden Ebenen wurde sowohl konzeptionell als auch praktisch gearbeitet.

¹ Im Herbst 2005 erfuhr das Projekt eine Aufstockung mit der Laufzeit bis zum 31.12.2006 (siehe auch das letzte Kapitel in diesem Zwischenbericht).

Modul 2 Fortbildung griff den Bedarf der MitarbeiterInnen der Projektpartner nach zielgruppenspezifischer Qualifikation auf. Innerhalb eines aus den Reihen der AkteurInnen entwickelten Fortbildungskataloges wurden Aktivitäten zur berufsgruppenübergreifenden Kompetenzerweiterung geplant und nach einem innovativen Konzept selbstgesteuert und handlungsorientiert durchgeführt. Die Fortbildungen sollten prozesshaft und berufsgruppenübergreifend angelegt werden und berücksichtigten ausreichend Zeit für den Austausch.

Modul 3 Kooperation mit abgebenden Schulen verfolgte die Idee, Kompetenzen und Erfahrungen der AkteurInnen von Förderschulen und Berufsschulen gegenseitig nutzbar zu machen. Lehrende beider Schulformen erarbeiteten gemeinsam Konzepte, um den Übergang Jugendlicher von der Förderschule zur Berufsschule fließend zu gestalten und dem individuellen Förderbedarf der Jugendlichen auch an der Berufsschule gerecht zu werden. Die systematische Kooperation sollte die Jugendlichen zudem bei einer zielgerichteten, realistischen Berufs- und Lebenswegplanung unterstützen.

Modul 4 Ausbildung befasste sich mit der Grundausbildung der im Bereich der Benachteiligtenförderung aktiven Berufsschullehrkräfte. Durch die Integration entsprechender Ausbildungselemente in das Veranstaltungsangebot des biat, Universität Flensburg, wurde der wachsenden Bedeutung dieses Aufgabenbereiches Rechnung getragen.

Modul 5 Überregionale Kooperation/Netzwerkbildung griff Kontakte der Projektpartner zu Einrichtungen in anderen Regionen auf, um durch Intensivierung der Beziehungen Erfahrungen unter ähnlichen Rahmenbedingungen und Blickwinkeln für die eigene Arbeit nutzbar zu machen.

Modul 6 Sozialpädagogische Arbeit an Berufsschulen hatte die Verschränkung berufsschulischer Angebote mit sozialpädagogischer Förderung zum Thema. Ein besonderer Schwerpunkt war die Einrichtung eines so genannten LearnCenters an der Berufsschule. Hier sollten sozialpädagogische Fachkräfte den Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen dem Unterricht nicht folgen konnten, kurzzeitig ein alternatives Lern- und Arbeitssetting anbieten.

Den Modulen wurden verantwortliche KoordinatorInnenteams zugeordnet, die sich aus jeweils einer/m MitarbeiterIn der Berufsschule bzw. des JAW und einer/m MitarbeiterIn des biat zusammensetzten. Diese Tandems hatten entsprechend ihrer professionellen Ausrichtung praktische, organisatorische sowie wissenschaftlich orientierte Aufgaben. Die abschließende Zusammenführung der Ergebnisse verblieb im Aufgabenbereich des biat.

Die **Projektphase IV, die Erprobungsphase von Juli 2004 bis April 2005** beinhaltete die exemplarische, praktische Erprobung der entwickelten Module in Zusammenarbeit mit den Partnerinstitutionen sowie deren kontinuierliche, wissenschaftliche Begleitung. Die begleitende formative Evaluation des Projektes war dabei in besonderem Maße auf die Optimierung und Konsolidierung des zu entwickelnden Kooperations- und Qualifizierungsansatzes ausgerichtet. In der gerade abgeschlossenen **Projektphase V, die Auswertungsphase von Mai 2005 bis September 2005** erfolgte die Auswertung der vorangegangenen Modulerprobungsphase. Zu diesem Zweck wurden regelmäßige Modulreflexionstreffen aller Koordinatorenteams durchgeführt. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Projektphasen IV und V wurden in diesem 4. Zwischenbericht aufbereitet.

1.2 Theoretische Grundlegung der Beschreibungen der Modulaktivitäten

Die Auswertung und Beschreibung der Modulaktivitäten orientiert sich in Vorgehen und Terminologie weitgehend an dem Ansatz der Transformations-Evaluation von Heidegger/Laske (1997, S. 256 ff.) sowie dem 3. Zwischenbericht des Projektes ProKop (Fink, J./Kampmeier, A.S./Niemeyer, B. 2004, S. 22 ff.). In Anlehnung an diese beiden Texte lässt sich die Entwicklung von Innovationen in Arbeitsgruppen in sechs Schritten beschreiben:

- 1 In jedem Berufsfeld existiert ein Kanon typischer Handlungs- und Vorstellungsmuster in Bezug auf bestimmte Aufgaben und Themen.
- 2 Bei einer oder mehreren Personen entsteht ein Leidensdruck, einhergehend mit dem Bedürfnis nach Problemlösung bzw. Veränderung der unbefriedigenden Situation im weitesten Sinne.
- 3 Auf der Suche nach Problemlösung wird neues Sach- und/oder Handlungswissen gelernt, welches, als *Impuls gebende Erkenntnis* aufgegriffen, dazu dient, die gewohnte berufliche Praxis zu verändern.
- 4 Ein oder mehrere Personen versuchen in der Folge die neuen Erkenntnisse und Ideen innerhalb ihres beruflichen Praxisfeldes umzusetzen. Dabei stoßen sie sowohl auf *hinderliche* als auch *förderliche Faktoren*. Diese Faktoren beziehen sich auf äußere Ressourcen, d.h. materielle, zeitliche, räumliche oder geographische Gegebenheiten wie auch auf innere Ressourcen, d.h. Motivation, Mut, Erfahrungen oder etwa Know-how. Das gilt sowohl für die Personen, die den Umsetzungsprozess anstoßen, als auch für die anderen Mitglieder der Gruppe, innerhalb derer die neue Idee dauerhaft praktiziert werden soll. Dominieren letztendlich die hinderlichen Faktoren kann das zur Aufgabe der Idee führen. Dominieren langfristig die förderlichen Faktoren, und erfährt die neue Idee sukzessiv mehr Zustimmung innerhalb der Gruppe, beginnt ein Veränderungsprozess:
- 5 Ab einem gewissen Punkt beginnt die Idee sich innerhalb der Gruppe durchzusetzen, und selbstverständlich(er) als Teil der beruflichen Praxis wahrgenommen und angewendet zu werden.
- 6 Der Prozess der Umsetzung der Impuls gebenden Erkenntnis hat einen *Meilenstein* erreicht, wenn die neue Idee für die Mitglieder der Gruppe zur Selbstverständlichkeit geworden ist, d.h. in den Kanon möglicher Handlungs- und Vorstellungsmuster eingegangen ist.

Die Evaluation der Projektaktivitäten basierte auf dem Umsetzungsprozess Impuls gebender Erkenntnisse sowie den entsprechenden fördernden bzw. behindernden Faktoren. Diese Faktoren sind sehr bedeutsam für den nachhaltigen Transfer, im Rahmen dessen andere Einrichtungen die Ergebnisse des Projektes ProKop

„eigenständig für ihre eigenen Ziele unter ihren jeweils spezifischen Bedingungen selbstständig nutzen [sollen]. Das heißt, sie müssen die Ergebnisse für sich in eine neue Form

transformieren. Daher die Bezeichnung ‚Transformations-Evaluation‘. Sie setzt sich zum Ziel, die Umstände ausfindig zu machen, die einen Transfer im Sinn einer solchen selbstgestalteten Transformation befördern oder behindern.“ (Heidegger, G./Laske, G. 1997, S. 257 Hervorhebung i.O.).

1.3 Inhalt dieses Zwischenberichtes

In diesem Sinne haben die MitarbeiterInnen von ProKop in den folgenden sechs Modultexten die Rahmenbedingungen sowie die während der Modulaktivitäten beobachteten Prozesse beschrieben. Sie stellen im Verlauf der Texte zudem die nach der Auswertung gezogenen Schlussfolgerungen bezüglich förderlicher und hinderlicher Faktoren dar. Zum Abschluss benennen sie jeweils Ausblicke und Handlungsempfehlungen für die weitere Arbeit.

Im Einzelnen sind die Texte zu den sechs Modulen wie folgt aufgeteilt: Claudia Schreier beschreibt im Modultext 1 *Regionale Kooperation* die Aktivitäten verschiedener Institutionen der Benachteiligtenförderung auf regionaler Ebene. Dr. Anke S. Kampmeier stellt in Modultext 2 *Fortbildung* die im Rahmen von ProKop initiierten Fortbildungsaktivitäten der in der Benachteiligtenförderung tätigen Berufsgruppen dar. In dem 3. Modultext *Kooperation mit abgebenden Schulen* fokussiert Claudia Schreier diese speziellen Kooperationsbeziehungen, die ebenfalls auf der Ebene der regionalen Kooperation angesiedelt sind. Ralf Petersen thematisiert im Modultext 4 *Ausbildung* die Ausbildung angehender Berufsschullehrkräfte (in der ersten Phase der Lehramtsausbildung) in Bezug auf die Benachteiligtenförderung an der Universität Flensburg. Im folgenden Modultext 5 *Überregionale Kooperation/Netzwerkbildung* befasst sich Meike Stannius mit den Spezifika der Kooperationsaktivitäten auf überregionaler Ebene. Schließlich stellt Dr. Beatrix Niemeyer die Funktion und Gestaltung sozialpädagogischer Arbeit an berufsbildenden Schulen in dem 6. Modultext *Sozialpädagogische Arbeit an zwei berufsbildenden Schulen* dar. Am Ende findet sich ein kurz skizzierter Aus- und Überblick bezüglich der weiteren Projektarbeit.

2. Modul 1: Regionale Kooperationen (*Claudia Schreier*)

2.1 Gegenstand des Moduls

Im Modul 1 des Projektes *Professionell Kooperieren* (ProKop) werden alle Aktivitäten und Konzepte zusammengefasst, die dazu beitragen, die regionalen Kooperationen in der Benachteiligtenförderung zu verbessern. Dieses Modul kann somit als das Herzstück von ProKop gelten.

In diesem Modul geht es zum einen darum, durch eine Optimierung der Zusammenarbeit der in der Benachteiligtenförderung engagierten verschiedenen Berufsgruppen in Berufsschule und Jugendaufbauwerk (JAW) zu einer Annäherung und zu einem besseren gegenseitigen Verständnis zwischen SozialpädagogInnen, AusbilderInnen und BerufsschullehrerInnen zu gelangen. Dabei soll durch eine inhaltliche Verknüpfung der von JAW und Berufsschule übernommenen Aufgabengebiete und durch eine bessere Abstimmung der theoretischen und praktischen Anteile in den verschiedenen Berufsvorbereitungsangeboten die bisherige Praxis der Förderung benachteiligter Jugendlicher nachhaltig verändert werden.

Zum anderen geht es darum, in Netzwerken mit anderen Trägern der Benachteiligtenförderung in der Region ins Gespräch zu kommen, bzw. bestehende Aktivitäten zu intensivieren und durch innovative Formen der Kooperation zu ergänzen. In den Kreisen Schleswig-Flensburg und Nordfriesland sowie in der kreisfreien Stadt Flensburg sind diese anderen Träger in erster Linie in dem Konsortium MOIN (Motivations-Orientierungs-Integrations-Netzwerk), einem Verbund freier Bildungsträger, die berufsvorbereitende Maßnahmen im Auftrag der Arbeitsagentur durchführen, organisiert. In beiden Handlungssträngen wird im Rahmen von ProKop sowohl konzeptionell als auch praktisch gearbeitet.

2.2 Hintergrund und Rahmenbedingungen

2.2.1 Theoretische Einbettung

Im Bereich der Benachteiligtenförderung herrscht eine starke Zersplitterung und Differenzierung der Förderlandschaft vor. Häufig sind mehrere Träger, Einrichtungen und Institutionen gleichzeitig an der Förderung eines Jugendlichen beteiligt. Um eine optimale und individuelle Förderung der Jugendlichen zu gewährleisten und Synergieeffekte zu nutzen, sind kooperative Arbeitsformen, die eine kontinuierliche und regelmäßige Zusammenarbeit ermöglichen, in der Benachteiligtenförderung unabdingbar. Die Realität sieht bislang jedoch anders aus:

“Die Einrichtungen der Benachteiligtenförderung als Teile des „Dschungels“ kooperieren viel zu wenig miteinander. Man empfindet sich nicht als Teilelement eines Gesamtsystems. Der Fachdiskurs fordert seit Jahren, zumindest auf der regionalen Ebene die Kooperationen zwischen den Einrichtungen zu verstärken. Aber es gibt nur wenige Regionen, in denen solche regionalen Netzwerke zwischen verschiedenen Einrichtungen geschaffen wurden.“ (Bojanowski, Arnulf 2004, S. 41)

In der Modulplanungsphase und der Vorbereitung auf die Praxis wurden Grundvoraussetzungen bzw. Gelingensbedingungen identifiziert, von denen angenommen werden konnte, dass

sie für das Erreichen des Modulziels der verbesserten Kooperation zwischen den Berufsgruppen von entscheidender Bedeutung sind. Diese Gelingensbedingungen fanden in der Umsetzungsphase des Moduls entsprechende Berücksichtigung.

Die Gelingensbedingungen lauten:

- Alle Beteiligten sind motiviert und von der Notwendigkeit der Kooperation überzeugt
- Ein gemeinsamer Handlungsanlass/Handlungsdruck ist vorhanden, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen (Kooperation darf nicht als Selbstzweck erscheinen)
- Ziele und Aufgaben der Kooperation sind von Anfang an bekannt
- Ein Mindestmaß an Vertrauen ist vorhanden
- Die notwendigen materiellen und zeitlichen Ressourcen sind verfügbar

(Siehe auch „Kooperationsstrukturelle Faktoren“ bei Büchter, Karin und Gramlinger, Franze 2002, S. 4 ff. sowie „Eckpunkte der Kooperation“ im 2. Zwischenbericht ProKop vom September 2003, S. 3).

Die Kooperationen sollten also auf einem gemeinsamen Bedarf gründen, und für alle Beteiligten als nutzbringend erachtet werden. Sie sollten in eine kontinuierliche Zusammenarbeit münden und in einem zweiten Schritt institutionalisiert werden. Als notwendig wurde zudem eine Reflexion der Zusammenarbeit erachtet.

2.2.2 Geänderte Rahmenbedingungen

Die Änderungen der arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen in den letzten 1^{1/2} Jahren haben tiefgreifende Folgen für die Benachteiligtenförderung und dadurch auch für die Projektarbeit. Es handelt sich hierbei zum einen um die Neuen Förderstrukturen bzw. das von der Bundesagentur für Arbeit vorgelegte Neue Fachkonzept für die Durchführung berufsvorbereitender Maßnahmen, zum anderen um die Umsetzung von Hartz IV unter den Bedingungen des Optionsmodells in den Kreisen Schleswig-Flensburg und Nordfriesland. Die neuen Vorgaben bedeuten für alle Projektbeteiligten massive intra- und interinstitutionelle Veränderungen. Erschwerend kommt hinzu, dass es sich bei den genannten Kreisen um die beiden einzigen optierenden in Schleswig-Holstein handelt, wodurch aufgrund unterschiedlicher Verfahrens- und Zuständigkeitsregelungen regelmäßig Probleme auftreten.

Beide Ereignisse haben zunächst zu erheblicher Verunsicherung bei allen Beteiligten geführt und Kräfte gebunden, die üblicherweise in die Arbeit mit den Jugendlichen fließen. Die neuen Rahmenbedingungen verlangen zwangsläufig auch die Neuordnung und Erweiterung bisheriger Kooperationsstrukturen und -beziehungen. Bei den Anstrengungen, den neuen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, wurde eine Welle an innovativer Energie freigesetzt, die unter anderem dazu führte, dass sich innerhalb des Moduls 1 eine Arbeitsgruppe konstituiert hat, die sich die Erarbeitung eines Kooperationskonzeptes auf der Basis der Neuen Förderstrukturen und des Neuen Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit zum Ziel gesetzt hat.

2.3 Kooperation der Berufsgruppen in den beteiligten Einrichtungen

2.3.1 Ausgangslage

Unter Kooperation der beteiligten Einrichtungen wird im ProKop-Zusammenhang die Zusammenarbeit zwischen dem JAW Süderbrarup und den Beruflichen Schulen Schleswig mit der Außenstelle Kappeln verstanden.

Die Zusammenarbeit zwischen diesen Einrichtungen wurde als defizitär wahrgenommen. Ausschlaggebend hierfür waren zwei Gründe:

1. Eine Kooperation wird durch die Verschiedenartigkeit der beiden Systeme berufliche Schulen und Bildungsträger erschwert. So fällt bspw. die für gemeinsame Gespräche verfügbare Zeit der SozialpädagogInnen in die Unterrichtszeit der LehrerInnen, während diese aufgrund anderer Verpflichtungen unmittelbar nach ihrem Unterricht die Einrichtung verlassen, so dass hier eine Zusammenarbeit schon aus organisatorischen Gründen schwierig ist.
2. Die sehr unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen der drei in der Benachteiligtenförderung engagierten Berufsgruppen – BerufsschullehrerInnen, SozialpädagogInnen und HandwerksmeisterInnen – führen dazu, dass diese über verschiedene Hintergründe in Bezug auf Ausbildung, Werdegang und berufliches Selbstverständnis verfügen. Dies führt wiederum dazu, dass die Schnittmenge an Gemeinsamkeiten mit den anderen Berufsgruppen relativ klein und somit das Wissen über und das Verständnis für die anderen Fachrichtungen entsprechend gering ist. In der Folge gehen nicht nur die Auffassungen darüber auseinander, wie eine optimale Förderung der Jugendlichen zu bewerkstelligen ist, sondern den jeweiligen anderen Berufsgruppen wird bestenfalls mit Distanz, oft auch mit Geringschätzung begegnet.

Dies findet seinen Niederschlag bei der Arbeit und im Umgang mit den Jugendlichen. Diese erleben unterschiedliche Herangehensweisen in verschiedenen ‚Welten‘, die keine gemeinsame Linie erkennen lassen. Das Hauptziel innerhalb dieses Arbeitsschwerpunktes bestand deshalb darin, diese Gegensätze aufzuweichen, das gegenseitige Verständnis zu fördern und zu einer echten Zusammenarbeit zu gelangen.

2.3.2 Projektverlauf

Im Projektverlauf fanden verschiedene mehrstündige Treffen der beteiligten PraktikerInnen statt, um die Ausgestaltung der einrichtungsübergreifenden Kooperation zu konkretisieren. Anlässlich dieser Treffen wurde eine Vielzahl von gemeinsamen Projekten und Aktivitäten in den Berufsbereichen Metall, Holz und Hauswirtschaft sowie Projekte zu Themen wie Unfallverhütung, Erste Hilfe, Familienplanung Drogenprävention u.a. geplant. Für alle Treffen wurden Tagesordnungen und Protokolle erstellt.

Insgesamt herrschte bei den Arbeitstreffen eine konstruktive, ziel- und lösungsorientierte Arbeitsatmosphäre, bei der die Beteiligten engagiert bei der Sache waren und eine freundliche

Haltung einander entgegen brachten. Ein Grund für diese Aufgeschlossenheit wird auch darin gesehen, dass in den letzten Jahren ein Generationswechsel in der Mitarbeiterschaft stattgefunden hat. Die Beteiligten waren von der Notwendigkeit der Kooperation überzeugt und zeigten ein großes Interesse daran, im Sinne und zum Nutzen der Jugendlichen zusammen zu arbeiten und ihre Aufgabengebiete besser miteinander zu verknüpfen und aufeinander abzustimmen. Als besonders wichtig wurde die Einrichtung eines gemeinsamen Zeitfensters erachtet, um Zeit und Raum für regelmäßige gemeinsame Besprechungen zu schaffen. Zu diesem Zweck wurde wöchentlich eine fest terminierte Viertelstunde im Anschluss an den Unterricht der BerufsschulehrerInnen im JAW vorgesehen.

Daneben wurde eine Reihe gemeinsamer Freizeitaktivitäten für die Jugendlichen wie eine Segeltour auf der Flensburger Förde oder eine ‚Schlei-Olympiade‘ initiiert. Diese Aktivitäten wurden von den benachteiligten Jugendlichen, unter Begleitung der beteiligten Berufsgruppen, weitgehend eigenständig geplant und organisiert. Die Aktivitäten trugen unter den Jugendlichen zu einem erheblichen Anteil zum Zusammenwachsen der Gruppe sowie zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei. Fast nebenbei konnten die Jugendlichen soziale Kompetenzen trainieren und sowohl organisatorische als auch fachliche Fähigkeiten erwerben. Diese Art des handlungsorientierten Lernens ist für die Zielgruppe erfahrungsgemäß besonders geeignet.

Neben den regelmäßig stattfindenden Arbeitstreffen auf der praktischen und der Planungsebene fanden Reflexionstage statt, an dem sich alle konzeptionell und praktisch Arbeitenden der verschiedenen Institutionen und Berufsgruppen zusammen fanden, um die bisherige Arbeit kritisch zu analysieren, hemmende und förderliche Faktoren für eine gelungene Zusammenarbeit zu identifizieren und Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit zu ziehen. Des Weiteren wurden im Sinne des Transfers Indikatoren für eine gelungene Kooperation in der Berufsvorbereitung sowie Bedingungen für den Aufbau regionaler Netzwerke identifiziert (siehe Kapitel 2.3.7).

2.3.3 Ergebnisse und Erfahrungen

2.3.3.1 Organisation der Kooperation

Ziel der Projektarbeit war es, die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit der beiden Systeme Jugendaufbauwerk und berufsbildende Schule zu verbessern sowie ein Forum für den gemeinsamen Austausch zu schaffen. Rückblickend ist es gelungen, die erforderlichen Schritte auf diesem Weg einzuleiten, um die Beschäftigten des JAWs und die Lehrkräfte der Berufsschulen über einen kontinuierlichen Prozess des gemeinsamen Handelns zusammenzuführen.

Durch begleitende Moderation und das Schaffen von vertrauensbildenden Maßnahmen, wie die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen mit viel Zeit für den persönlichen Austausch, ist es gelungen, die beteiligten Gruppen ins Gespräch zu bringen und eine konstruktive und kreative Zusammenarbeit zu initiieren. Im Laufe der gemeinsamen Kooperation der beteiligten

Berufsgruppen konnten so die vorhandenen Gegensätze im beruflichen Selbstverständnis weitgehend ausgeräumt und frühere Spannungen stark vermindert werden. Die einander skeptisch und argwöhnisch gegenüberstehenden Blöcke mit weit auseinander gehenden Auffassungen, wie eine optimale Förderung der Jugendlichen zu gestalten ist, haben sich deutlich aufeinander zu bewegt.

Auf der pädagogischen Ebene muss die Zusammenarbeit allerdings noch als verbesserungsbedürftig betrachtet werden.

„Es ist wie bei drei Freunden: es ist immer einer über“,

so einer der Akteure rückblickend. Die Ursache hierfür sieht er darin, dass es die Profession zweier der beteiligten Berufsgruppen, nämlich der Lehrenden und der Auszubildenden, mit sich bringt, einen Großteil der Identifikation mit dem Beruf in der Fachlichkeit zu finden, während die dritte Berufsgruppe diese in der sozialpädagogischen Arbeit sieht und damit eine anders besetzte Rolle inne hat. Die ersten beiden Berufsgruppen arbeiten bei der Praxis-Theorieverzahnung direkt zusammen und tauschen sich nicht nur über die Jugendlichen, sondern auch über die Arbeit aus, während die SozialpädagogInnen nur indirekt an der Arbeit beteiligt und somit entsprechend schwer zu integrieren sind. Dennoch konnte von allen beteiligten Seiten, also sowohl den SozialpädagogInnen als auch von den AusbilderInnen und den LehrerInnen, ein gemeinsames Verständnis darüber erreicht werden, wie die Vorbereitung der Jugendlichen besser zu gestalten ist.

Insgesamt herrscht eine große Zufriedenheit darüber, dass Kooperation stattfindet. Hierdurch wird die Arbeit erleichtert, denn kleine Absprachen haben oftmals eine große Wirkung erzielt. Die Beteiligten geben an, dass durch die verstärkte Zusammenarbeit eine echte Teambildung mit wachsendem Verständnis füreinander möglich war. Sie empfinden sich nicht mehr so sehr als EinzelkämpferInnen, sondern als Teil eines Ganzen, wodurch auch eine Stärkung des Individuums erlebt wird.

2.3.3.2 Praktische Durchführung

Auf der inhaltlichen Umsetzungsebene fand eine Vielzahl gemeinsamer Aktivitäten statt, wobei verschiedene Ansätze zum Einsatz kamen: Bei einigen Projekten für die Jugendlichen fand der theoretische Teil an der Schule und der praktische im JAW statt. Andere Projekte wurden von der Planung bis zur Durchführung gemeinsam gestaltet. Mit beiden Verfahren wurden die Ziele erreicht, die Jugendlichen waren motiviert und die Theorie-Praxis-Verzahnung hat sich positiv auf den Lernprozess ausgewirkt.

Als sehr positiv wurde die Entwicklung und Abstimmung gemeinsamer Standards beim Umgang mit den Jugendlichen empfunden. Durch die Einführung einheitlicher Regeln treten Lehrkräfte und MitarbeiterInnen den Jugendlichen gegenüber geschlossener auf und nehmen diesen die Möglichkeit, beide gegeneinander auszuspielen. Durch die Zusammenarbeit wurde auch erstmals erreicht, dass Berufsschule und berufliche Praxis in der Wahrnehmung der Ju-

gendlichen zusammen gehören, denn bislang haben sie beide Bereiche als getrennte Welten empfunden.

Im Nachhinein haben die Beteiligten mehrere Fehler bei der Zusammenarbeit identifiziert. So waren die geplanten Projekte für den Beginn einer Kooperation zu groß und zu komplex angelegt. Erschwerend kam hinzu, dass es an Absprachen fehlte und keine verbindlichen Verantwortlichkeiten im Vorfeld geklärt wurden. Im weiteren Verlauf waren zu wenig gemeinsame Zeitfenster für Absprachen vorhanden. In der Folge haben alle für sich gearbeitet, ohne Gesamtüberblick und Koordination. Mit diesen Problemen wurde konstruktiv umgegangen. Die Fehler wurden wahrgenommen, thematisiert und entsprechende Handlungsschritte für die künftige Arbeit eingeleitet.

Insgesamt wurde immer wieder deutlich, dass die Verschiedenartigkeit und die unterschiedlichen Arbeitsweisen der beiden Systeme Bildungsträger und berufsbildende Schulen eine große Herausforderung für die Zusammenarbeit darstellen und umfangreiche Abstimmungsprozesse erforderlich machen. Für ein Gelingen der Zusammenarbeit werden deshalb klare Absprachen nebst Klärung der Verantwortlichkeiten sowie eine Prozessplanung, die Zeiten für die Feinabstimmung vorsieht, als unabdingbar erachtet. In der Konsequenz wünschen sich die Beteiligten zusätzliche gemeinsame Zeitfenster für Absprachen und Planungen sowie für Besprechungen über die Jugendlichen.

2.3.4 Förderliche Faktoren

Rückhalt seitens der Leitungsebene

Das Wissen darum, dass auf der Leitungsebene ‚an einem Strang gezogen‘ und ein gemeinsames Handeln gewünscht und gefördert wird, hat eine Vielzahl an Aktivitäten bei den MitarbeiterInnen freigesetzt. Bei der Umsetzung der Kooperation in die Praxis war die Leitungsebene nicht involviert. Dies erwies sich auch als nicht notwendig. Der aktive Rückhalt der Leitungsebene als auch die Bereitstellung von Ressourcen bei Änderungsprozessen ist offensichtlich ausreichend, um die notwendige Kreativität bei den MitarbeiterInnen für innovatives eigenverantwortliches Handeln freizusetzen.

Sach- und Raumausstattung

Während es früher einmal von den BerufsschullehrerInnen als Strafversetzung empfunden wurde, am JAW zu arbeiten, hat sich dies mittlerweile grundsätzlich geändert. Es wird jetzt als förderlich bzw. positiv gewertet, dass der Unterricht im Jugendaufbauwerk stattfindet, wobei auch die Sach- und Raumausstattung eine Rolle spielt. Die Akteure sind räumlich nah beieinander, wodurch es fast zwangsläufig dazu kommt, dass dies als ein Stück weit zusammen leben und arbeiten unter einem Dach empfunden wird, das gemeinsam gestaltet wird und dadurch Misstrauen abbaut und Kooperation stärkt.

Institutionalisierung

Als extrem wichtig werden institutionalisierte Zeiten für den gemeinsamen Austausch und Besprechungen über die Jugendlichen im Einzelfall erachtet. Bislang sind lediglich 15 Minuten wöchentlich für diese Besprechungen vorgesehen, die als völlig unzureichend erachtet werden. Es wird von den Beteiligten jedoch als sehr hilfreich empfunden, dass dieser pädagogische Austausch überhaupt stattfinden kann und fest eingeplant ist. Als extrem wichtig wird auch die Zeitnähe erachtet, wenn ein gemeinsamer Interventionsbedarf bei den Jugendlichen angezeigt ist, denn ein erfolgreiches Gegensteuern ist bei einer zu großen zeitlichen Distanz nicht mehr möglich.

„Zeitnähe ist wichtig. Deshalb ist es sinnvoller, sich häufiger kurz zu treffen als länger mit großen Abständen. Wenn keiner mit einem spricht und man verlässt das Gelände, dann fühlt man sich natürlich auch im Nachhinein ein Stück allein gelassen, wenn man nicht die Gelegenheit hatte, sich auszutauschen. Und für uns ist das natürlich auch gut, einen Hinweis zu bekommen, wenn es unterrichtstechnisch nicht so läuft, wie es laufen sollte. Hier ist ein zeitnaher kurzer Hinweis sinnvoller und besser brauchbar als nach einem viertel Jahr in einer längeren Konferenz.“

so einer der Akteure resümierend.

Steuerung und Außenanalyse

Der originäre Impuls für die Zusammenarbeit von JAW und beruflichen Schulen wurde durch das biat gegeben. Erst durch diesen Anstoß ist es aus Sicht der Beteiligten zur Kooperation auf konzeptioneller und praktischer Ebene in dieser Form gekommen. Während des gesamten Projektverlaufs hat das biat steuernde, moderierende, Impuls gebende und rückmeldende Funktionen übernommen und damit entscheidend zur Kontinuität und zum erfolgreichen Verlauf der Kooperation beigetragen. Nach Ansicht der PraktikerInnen wären sie ohne die stetige Anregung und Steuerung von Außen mit der Zeit zum Tagesgeschäft übergegangen und hätten beispielsweise die Reflexionstreffen nicht mehr abgehalten. Gerade diesem „Anhalten“ und Reflektieren sowie „nach vorne blicken“ und „weiter entwickeln“ wurde jedoch ein „unschätzbare Wert“ beigemessen.

2.3.5 Hinderliche Faktoren

Zeitmangel

Der Wunsch nach mehr Zeit und Raum für den Austausch steht bei den Projektbeteiligten im Vordergrund. Bislang hat sich die Knappheit der Ressource Zeit als ein zentrales Problem erwiesen, weil das einzige Zeitfenster der EinrichtungsmitarbeiterInnen für Konferenzen und Austausch die Unterrichtszeit der Schule ist. Zu dieser Zeit sind die LehrerInnen jedoch im Unterricht und damit nicht erreichbar.

Existenzunsicherheit

Neben dem Faktor Zeit war es vor allem die Existenzunsicherheit des JAW, die eine Zusammenarbeit beeinträchtigt bzw. die Entwicklungsprozesse schwierig gemacht haben. Dies führ-

te zu kurzfristigen Planungen, denn langfristiges Arbeiten erscheint wenig sinnvoll, wenn der Fortbestand der Einrichtung nicht gewährleistet ist. Hinzu kommt, dass gute MitarbeiterInnen bei unsicheren Perspektiven die Einrichtungen verlassen. Auch die Berufsschulseite fühlte sich durch die immer wieder in Frage stehende Finanzierung des JAW gestört, da die Verlässlichkeit des Partners und damit der Kooperation dadurch langfristig nicht gegeben schien.

Konkurrenz

Als besonderes Hemmnis bei der Kooperation hat sich der tief in den Köpfen verwurzelte Konkurrenzgedanke zwischen den Professionen erwiesen. Dies wurde insbesondere immer dann deutlich, wenn es um sozialpädagogische Themen und sozialpädagogisches Arbeiten ging. So hatten Lehrkräfte, die Projekte, Fortbildungen u.a.m. zu sozialpädagogischen Themen entwickelt hatten, Vorbehalte, die MitarbeiterInnen des JAW einzubeziehen. Dahinter standen Befürchtungen, als fachfremde Personen vor den eigentlichen ExpertInnen das Gesicht zu verlieren. Die MitarbeiterInnen des JAW befürchteten ihrerseits Probleme und Komplikationen für die Einzelfallarbeit, wenn sich fachfremde Personen sozialpädagogisch engagieren.

2.3.6 Meilensteine

An der oben beschriebenen Konkurrenzsituation entzündeten sich immer wieder Konflikte. Die SozialpädagogInnen sahen ihre Arbeit gefährdet, während sich die Lehrenden nicht zu reinen Wissensvermittlern reduziert sehen wollten. Solange diese starken Vorbehalte in den Köpfen existieren, ist zwar eine oberflächliche Zusammenarbeit, aber keine echte Kooperation möglich, weil wichtige Informationen zurück gehalten werden.

Es ist deshalb als besonderer Meilenstein zu werten, dass die gegenseitigen Vorbehalte anlässlich mehrerer Reflexionstreffen thematisiert wurden. Erst durch die offene Ansprache der beschriebenen Konkurrenzsituation konnte eine Auseinandersetzung damit stattfinden und das Bewusstsein geschaffen werden, dass auf dem Weg zu einer echten Kooperation noch viel zu tun ist und genau hier angesetzt werden muss. Zwar konnten die gegenseitigen Vorbehalte nicht vollständig ausgeräumt werden, jedoch wurden erste Schritte zu ihrer Beilegung eingeleitet. Hervorzuheben ist auch, dass erst die gemeinsame Arbeit und der Wille zur Kooperation diese unterschweligen und bisher unausgesprochenen Vorbehalte an die Oberfläche gebracht und den Willen ausgelöst haben, diese zu beheben und eben nicht als grundsätzliches unveränderliches Dogma anzusehen. Als sehr hilfreich hat sich in diesem Zusammenhang die Moderation durch das biat erwiesen. Damit hat die Kooperation eine andere Qualität erreicht, die es erst ermöglicht, dass dieses wesentliche Hemmnis bei der Zusammenarbeit angegangen und beseitigt werden kann. Es ist insofern von einem Meilenstein zu sprechen, als dass die Kooperation von mehr Offenheit geprägt ist und eine qualitativ neue Stufe erreicht hat.

Die Beteiligten haben diese Erfahrungen als so wertvoll erachtet, dass sie beschlossen, nicht nur die Kooperation, sondern auch die Reflexionstreffen zu institutionalisieren. Dies stellt sie vor erhebliche organisatorische Probleme. Der Nutzen der Reflexionstreffen wird jedoch so

hoch eingeschätzt, dass die Beteiligten gewillt sind, zusätzliche Anstrengungen zu unternehmen, um die Treffen zu realisieren. Auch die geplante Institutionalisierung der Reflexionstreffen ist als Meilenstein in der Zusammenarbeit zu werten.

2.3.7 Resümee

Als wichtige Ergebnisse aus der ProKop-Arbeit für den Aufbau von Kooperationsbeziehungen zwischen den Akteuren der Benachteiligtenförderung ist folgendes festzuhalten:

Die eingangs benannten Gelingensbedingungen für eine Kooperation waren in dem Projekt von Beginn an gegeben: die Beteiligten waren mit der bisherigen Situation unzufrieden, sahen **Handlungsbedarf** und waren von der **Notwendigkeit der Kooperation** überzeugt. Es bestand Einigkeit und **Transparenz über Ziele und Aufgaben** der Kooperation und es war ausreichend Vertrauensvorschuss und **Zusammenarbeitsmotivation** vorhanden.

Insbesondere die persönliche Ebene wurde von den Beteiligten als eine wichtige Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit benannt. Zwar kann gerade die persönliche Ebene nicht erzwungen werden, dennoch sollte bei geplanten Kooperationen darauf geachtet werden, dass durch die **Rahmenbedingungen** der Austausch begünstigt und eine positive Arbeitsatmosphäre geschaffen wird. Hierzu gehört die Bereitstellung der **erforderlichen Ressourcen** ebenso wie der **Rückhalt der Leitungsebene**.

Eine weitere wesentliche Voraussetzung ist die Schaffung gemeinsamer Zeitfenster. Kooperation kann nur dann stattfinden, wenn ausreichend Zeit und Gelegenheit für den gemeinsamen Austausch gegeben ist. So banal diese Aussage klingen mag, so hat sich doch der Mangel an gemeinsamen Zeiten für Absprachen und Besprechungen als eines der größten Hemmnisse bei der Kooperation erwiesen. Insofern sollte der Einrichtung ausreichend großer **gemeinsamer Zeitfenster** bei geplanten Kooperationen entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Eine wichtige Lehre aus den Fehlern der Anfangszeit lautet, dass ausufernde Projekte, die den Beteiligten über den Kopf wachsen, eine demotivierende Wirkung haben. Die Vorhaben sollten deshalb **überschaubar** sein und **sichtbare Erfolge** verzeichnen können, denn nur wenn etwas Positives bewegt werden kann, ist die Motivation zur Kooperation dauerhaft vorhanden.

Im Laufe der Projektarbeit ist deutlich geworden, dass Absprachen und Kooperationen nur dann positiv wirken können, wenn sie institutionalisiert werden. So haben fest eingeplante Zeiten für den gemeinsamen Austausch und Besprechungen über die Jugendlichen auf der Fallebene viel zur Entspannung beigetragen, insbesondere wenn es um die Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ging. In einem zweiten Schritt sollte deshalb die **Institutionalisierung** der Besprechungen angestrebt werden.

Aus Sicht der Beteiligten hat die regelmäßige Reflexion darüber, wie die Kooperation läuft und wo sie besser laufen könnte, die intensive Zusammenarbeit befördert und das bisher Erreichte ins Bewusstsein gerückt. Erst durch die Reflexion konnte aus Fehlern gelernt und erst daraus konnten entsprechende Lehren für die Zukunft gezogen werden. Um die Auseinander-

setzung mit der bisherigen Arbeit zu ermöglichen und weitere Schritte der Zusammenarbeit zu planen, sollten deshalb **regelmäßige und systematische Reflexionen** in die Kooperation eingeplant werden.

Kooperationen und regelmäßige Reflexionen erfordern einen logistischen Aufwand, der nur durch zusätzlichen Einsatz zu bewerkstelligen ist. Die Bestimmung eines **Verantwortlichen für Kooperation**, der die Treffen organisiert und koordiniert, und einen Teil seiner Arbeitszeit diesem Aufgabengebiet widmet, ist deshalb vorteilhaft.

Um zu verhindern, dass die Kooperationen nach kurzer Zeit wieder zerfallen, empfiehlt sich eine permanente Prozessmoderation insbesondere in der Anfangszeit. Erst wenn sich die Kooperationsbeziehung konsolidiert hat, sind Moderation und gezielte Impulse nur noch punktuell erforderlich. Die Erfahrungen zeigen, dass eine externe neutrale Institution, die zu keinem der Kooperationspartner in einem Konkurrenzverhältnis steht, für die Aufgabe der **Steuerung und Außenanalyse** besonders geeignet ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Als wesentlich für eine erfolgreiche Kooperation haben sich die Faktoren Institutionalisierung, regelmäßige Reflexionen sowie die Steuerung und Außenanalyse aus der Projektarbeit heraus kristallisiert. Eine weitere Erkenntnis aus der Projektarbeit besteht darin, dass dem für Kooperationen vorgesehenen Zeitkontingent offenbar erhöhte Aufmerksamkeit beizumessen ist. Des Weiteren darf der tief in den Köpfen verwurzelte Konkurrenzgedanke als wichtiger hemmender Faktor bei Kooperationen nicht unterschätzt werden und muss bei der Planung entsprechender Zusammenarbeit Berücksichtigung finden. Eine wiederholte Thematisierung anlässlich der Reflexionstreffen erscheint deshalb angebracht und müsste wiederum bei der Zeitplanung Berücksichtigung finden. Erfolgreiche Kooperationen sind somit geprägt durch einen permanenten Prozess der Institutionalisierung, Vertrauensbildung und Reflexion der Handlung. Hinzu kommt zumindest in der Anfangsphase ein hoher Bedarf an externer Prozesssteuerung und -moderation. Kooperationen stehen unter einem starken Erfolgsdruck, um die Beteiligten ‚bei der Stange‘ zu halten.

2.4 Kooperation auf der Netzwerkebene

Die beteiligten Einrichtungen sind in verschiedene regionale und überregionale Netzwerke (weitere berufsbildende und allgemein bildende Schulen, weitere Träger, Behörden u.a.m.) eingebunden. Hierbei können innovative Formen der Zusammenarbeit unterschieden werden – sowohl bezüglich des Ausbaus bestehender Netzwerke als auch im Hinblick auf neu entstehende bzw. im Aufbau befindliche Netzwerke. Im Laufe der Projektarbeit galt es auch diese Formen der Zusammenarbeit zu vertiefen, qualitativ zu verbessern und auszuweiten.

War bis zum 01.08.2004 eine durchaus positive Entwicklung im Hinblick auf die qualitative und quantitative Verbesserung der Netzwerkarbeit wahrzunehmen, war diese seit der Veränderung der arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen eher rückläufig. Einhergehend mit der neuen Maßnahmevergabepraxis der Bundesagentur für Arbeit, die sich primär nach den Kosten richtet, der Verkürzung der Förderdauer und dem Wegfall der Erwachsenenförderung,

hat sich die Konkurrenzsituation erheblich verschärft. Die Träger müssen Marktanteile für sich sichern, um weiterhin konkurrenzfähig zu sein. Hinzu kommt, dass jene Träger, die sich auf die Erwachsenenförderung spezialisiert hatten, neu auf den Markt für Jugendliche drängen und dort für ein Überangebot sorgen.

Dies hat direkte Auswirkungen auf die Kooperation in den Netzwerken. Der oben bereits angesprochene Konkurrenzgedanke spielt bei der Kooperation mit den Trägern sowie der Träger untereinander eine noch größere Rolle, weil hier die eigene Existenz auf dem Spiel steht. Das Gelingen von Kooperation setzt jedoch eine klare Zielsetzung und einen erkennbaren Vorteil für alle beteiligten Akteure voraus, sollen die Hemmnisse zur Kooperation überwunden werden. Zur Zeit wirkt sich jedoch die Konkurrenzsituation in der Trägerlandschaft, verbunden mit der notwendigen Sicherung des Marktanteils und dem Kostenwettbewerb bei den Ausschreibungsverfahren, negativ auf die Kooperationen aus. Der früher übliche Austausch über pädagogische Konzepte wird kaum noch gepflegt, eine Abschottung der Träger ist zu beobachten.

Insgesamt war dadurch zunächst ein Zerbröseln der Netzwerke zu beobachten. Ein weiterer Rückschritt bei den Kooperationen ergab sich dadurch, dass Schulen und öffentliche Bildungseinrichtungen der Jugendberufshilfe weiter auseinander rücken. So darf beispielsweise das JAW seit der Einführung der Ausschreibungsverfahren nicht mehr beratend an den Schulen tätig werden. Dadurch geht die etablierte Kooperationsbeziehung zu den Förderschulen verloren.

„Als wir mit ProKop angefangen haben, haben wir über das Professionalisierungsdilemma gesprochen. Inzwischen hat das Finanzierungsdilemma das Professionalisierungsdilemma eingeholt.“

fasst einer der Projektbeteiligten die Situation zusammen.

Es hat einige Zeit erfordert, bis sich neue Kooperationspartnerschaften entsprechend der neuen Gegebenheiten herausbilden konnten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Jugendkonferenzen und die neu initiierte Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und freien Bildungsträgern.

2.4.1 Flensburger Fachgespräche Benachteiligtenförderung

Im Rahmen des Projektes ProKop wird seit 2002 einmal jährlich eine Fachtagung unter der Überschrift Flensburger Fachgespräche Benachteiligtenförderung organisiert und durchgeführt. Diese zweitägige Veranstaltung hat zum Ziel, den fachlichen Austausch von AkteurInnen und EntscheidungsträgerInnen aus Praxis, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zu vertiefen und Kooperationsbezüge herzustellen bzw. auszubauen. Dementsprechend besteht der Kreis der Tagungsteilnehmenden aus Fachkräften aller oben benannten relevanten Bereiche der Benachteiligtenförderung.

Die Fachtagung hat sich zu einem bedeutenden Forum des regionalen und inzwischen auch überregionalen Austausches entwickelt. Dieses Forum steht nicht nur im Zeichen des Theorie-Praxis-Transfers, sondern fördert darüber hinaus den theoretischen Diskurs und fungiert als

eine Art Kontakt- und Vermittlungsbörse. So werden weitere Akteure für den Ansatz der berufsgruppenübergreifenden Kooperation und Qualifizierung interessiert und neue Kooperations- und Netzwerkbeziehungen angebahnt. Die Fachtagungen dienen somit auch der Verbreitung der Projekterkenntnisse und -ergebnisse. Jede Tagung steht dabei unter einem bestimmten Thema.

2.4.2 Sondierungsgespräche zwischen freien Trägern und Berufsschulen

Im Laufe der Projektarbeit wurde eine neue Form der Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen und freien Trägern ausgelotet. Weil die TeilnehmerInnen an berufsvorbereitenden Maßnahmen bei den freien Trägern in der Regel berufsschulpflichtig sind, finden auf Initiative der Beruflichen Schulen Schleswig regelmäßige Treffen statt, um eine bessere Abstimmung sowohl der Unterrichtsinhalte als auch des organisatorischen Ablaufs zu gewährleisten. Thematisiert werden beispielsweise der Umgang mit Fehlzeiten der TeilnehmerInnen sowie Probleme, die aus nicht einheitlichen Einschulungsterminen, mangelnder Transparenz beim Umgang mit der Studentafel und zahlreichen AnsprechpartnerInnen bei den Trägern resultieren.

2.4.3 Help-Center

Das Help-Center ist ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit von Berufsschulen und freien Bildungsträgern. Es ist in den Räumen der beruflichen Schulen Schleswig angesiedelt und dient als niedrigschwelliges Angebot für unversorgte Jugendliche. Die betroffenen Jugendlichen haben die Möglichkeit sich selbst an das Help-Center zu wenden oder werden durch aufsuchende Sozialarbeit angesprochen. Träger und Berufsschulen bemühen sich gemeinsam um eine sinnvolle Zuordnung der Jugendlichen.

2.4.4 Jugendkonferenzen

Seit der Teilnahme des Kreises Schleswig-Flensburg am Optionsmodell finden regelmäßig Jugendkonferenzen statt, zu denen sich VertreterInnen aller relevanten Institutionen der Jugendberufshilfe im Landkreis einfinden: aus Arbeitsagentur, Berufsberatung und Kreisverwaltung sowie aus Berufsschulen, Jugendaufbauwerken und dem regionalen Verbund freier Bildungsträger MOIN. Ziel der Veranstaltungen ist es, die neuen Realitäten, die Hartz IV und die Teilnahme des Kreises am Optionsmodell geschaffen haben, zu diskutieren, um gemeinsame Strategien zur Verbesserung der Situation der Jugendlichen zu entwickeln. Es erweist sich dabei als sehr schwierig, die unterschiedlichen Interessen, Standpunkte und Positionen der beteiligten Personen und Institutionen in ein gemeinsames Handeln zu übersetzen, so dass Kooperation bislang nur unzureichend stattfindet. Insgesamt wurde deutlich, dass die Umsetzung von Hartz IV in der Praxis des Optionsmodells neue Ungerechtigkeiten schafft.

Mittlerweile haben die Beteiligten auf die Situation reagiert und Schritte für eine bessere Zusammenarbeit in die Wege geleitet. So wurde ein Beratungsnetzwerk ins Leben gerufen, in das die MitarbeiterInnen der Arbeitsagenturen sowie die AuswegberaterInnen des Kreises eingebunden sind. Die Arbeitsagentur übernimmt gegen Kostenerstattung die Beratung für alle Jugendlichen. Des Weiteren hat der Kreis Vereinbarungen mit den Trägern geschlossen. Anlässlich der vierten Jugendkonferenz im August 2005 wurde jedoch erneut deutlich, dass es weiterhin Missstände beim Informationsaustausch und bei der Umsetzung der Beschlüsse gibt und dass die Beteiligten erst am Beginn des Weges zu einer echten Zusammenarbeit sind. Die Jugendkonferenzen werden hierbei als Instrument zum Informationsaustausch über den Stand der Zusammenarbeit erachtet. Sie sind somit ein wichtiges Forum vor allem der Jugendsozialarbeit und der beruflichen Bildungsträger und haben das Potenzial, sich zu einer festen Institution zu entwickeln, die eine echte Kooperation mit regelmäßiger Reflexion im Sinne von ProKop ermöglicht. Dieses Potenzial gilt es zu nutzen.

2.5 Konsequenzen und Handlungsempfehlungen

2.5.1 Zeit für Kooperationen einplanen

Bei der Konzeption von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) dürfen Kooperationen nicht nur als zentrales Element gefordert, sondern sie müssen beim Zeit- und Ressourcenkontingent auch berücksichtigt werden. Weil eine gelungene Kooperation eine stetige Kommunikation und gemeinsames Handeln auf der operativen Ebene sowie gemeinsame Reflexion voraussetzt und nur dann längerfristig wirksam werden kann, wenn sie institutionalisiert wird, muss bei der Personalplanung die Verantwortlichkeit für Koordination und Planung der Kooperationen Berücksichtigung finden.

2.5.2 Planungssicherheit

Benachteiligtenförderung ist kein Tagesgeschäft, sondern erfordert mittel- und langfristige Planungen. Diese sind jedoch nur dann möglich, wenn der Fortbestand der Einrichtungen gesichert und somit Planungssicherheit gewährleistet ist. Eine stetige Existenzunsicherheit der durchführenden Träger hemmt nicht nur vernünftige Planungen, sondern auch langfristig angelegte Kooperationen. Eine Einrichtung, deren Existenz ständig in Frage gestellt ist, kann nicht als verlässlicher Kooperationspartner auftreten. Zudem lähmt die vorhandene reale Konkurrenz jegliche Kooperation. Die Planungssicherheit der Träger sollte deshalb ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der langfristigen Planung und Mittelvergabe für berufliche Bildungsmaßnahmen sein.

2.5.3 Systemannäherungen

Als großes Hemmnis bei der Kooperation hat sich die Unterschiedlichkeit der Systeme erwiesen, die sich zum einen in den unterschiedlichen Arbeitsweisen, Zeithorizonten und Bildungsangeboten, zum anderen in den verschiedenen beruflichen Sozialisationen bzw. Wertsetzungen der einzelnen Professionen ausdrücken. Nicht zuletzt steht ein Mangel an Kommunikation der Annäherung und der Kenntnis des anderen Systems entgegen. Eine anfängliche Außensteuerung und Moderation der Kooperation kann hier Abhilfe schaffen. Als vorbildlich wird in diesem Zusammenhang von den ProjektteilnehmerInnen die dänische Einrichtung der Konsultationstage erachtet. Eigens ausgebildete KonsulentInnen, die als MittlerInnen zwischen den Systemen fungieren, organisieren diesen Tag und ermöglichen damit Begegnung und Austausch zwischen Schulen und Einrichtungen. Die KonsulentInnen wirken als ModeratorInnen, initiieren Zusammenarbeit und legen Verantwortlichkeiten fest. Die beteiligten Institutionen werden angeleitet, diese Steuerungsfunktionen eigenständig zu übernehmen und werden nach einer anfänglichen Phase des Coachings nur noch punktuell aufgesucht.

2.5.4 Vergabepaxis

Zu hinterfragen ist an dieser Stelle auch die Erfolgsorientierung der Arbeitsagenturen. Eine Fixierung auf Vermittlungsquoten wird weder einer optimalen Förderung der Zielgruppe noch der Arbeit der beteiligten Akteure gerecht. In diesem Zusammenhang sind die Fördertopf-ausstattungen und Vergaberichtlinien der Bundesagentur bei Qualifizierungs- und Betreuungsmaßnahmen zu überprüfen. Mit einer finanziellen Restriktionen und nicht sachlichen Überlegungen folgenden Gestaltung des Fachkonzeptes für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen kann einer sinnvollen Förderung benachteiligter Jugendlicher sicher nicht Rechnung getragen werden. Diese Art Erfolgsorientierung steht sowohl dem notwendigen aber nicht kostenlos umsetzbaren Kooperationskonzept bei der vorberuflichen Bildung als auch der Ressourcenfreisetzung für die dringend erforderlichen Abstimmungsprozesse mit der sozialpädagogischen Betreuung entgegen.

2.6 Ausblick

Seit dem 01.10.2005 wird das Projekt ProKop in einer Aufstockungsphase weitergeführt, wobei an die Ergebnisse der bisherigen Projektarbeit angeknüpft und aufgebaut wird. Der Arbeitsschwerpunkt ‚Regionale Kooperation‘ schließt unmittelbar an die Aktivitäten des gleichnamigen Moduls 1 an. Innerhalb dieses Schwerpunktes werden die bestehenden kooperativen Beziehungen weiter qualitativ vertieft und konsolidiert. Daneben liegt der Fokus vor allem darin, anderen regionalen Akteuren der Benachteiligtenförderung die Kooperationskonzeption vorzustellen, die Konzeption an bestehende Rahmenbedingungen anzupassen und die Adaptationen in andere Systeme (andere Schulen und Bildungsträger) zu begleiten. Folgende Vorgehensweise ist geplant:

1. Vorgesehen ist ein innovatives Weiterbildungskonzept, das praxisbezogen und handlungsorientiert neue Kooperationspartnerschaften initiiert und unterstützend begleitet. Bei seiner Umsetzung treten die Beruflichen Schulen in Kooperation mit dem JAW als Weiterbildner auf. Hierbei soll es sich jedoch nicht um Weiterbildungsveranstaltungen im herkömmlichen Sinne handeln, sondern vielmehr eine neue Form von begleitender Weiterbildung entwickelt werden. Vorgesehen ist eine Auftaktveranstaltung, zu der landesweit Schulen und außerschulische Einrichtungen eingeladen werden. Anlässlich dieser Auftaktveranstaltung sollen Erfolgsfaktoren vorgestellt und Anregungen für neue Kooperationsverbände gegeben werden.
2. Aus dieser Veranstaltung heraus soll über die Formulierung spezifischer Arbeitsvereinbarungen die Grundlage für eine Serie von Folgetreffen geschaffen werden. Auf diese Weise ist zum einen die Prozesshaftigkeit und der Austausch gewährleistet, zum anderen übernehmen die TeilnehmerInnen einen großen Teil der Verantwortung für das Gelingen der Weiterbildung. Auf dieser Grundlage gestalten die neuen AkteurInnen ihr eigenes Kooperationskonzept, wobei jeweils Modifikationen und Anpassungen an die eigenen spezifischen Rahmenbedingungen vorgenommen werden.
3. Geplant ist eine kontinuierliche Unterstützung der neuen Partnerschaften bei der Implementierung ihres Konzeptes. Während die neuen Partnerschaften ihre Kooperation adäquat ausgestalten, werden sie durch die PraktikerInnen und die WissenschaftlerInnen kontinuierlich begleitet. So stehen die KooperationspartnerInnen während des gesamten Prozesses im Sinne eines Mentoring als AnsprechpartnerInnen beratend zur Verfügung. Dies soll in Form von Multiplikatorentandems mit jeweils einem/einer VertreterIn aus Berufsschule und JAW umgesetzt werden.
4. Die Multiplikatorentandems sammeln gemeinsam mit dem biat Erfahrungen, wie diese neue Form der Weiterbildung organisiert und durchgeführt werden kann, die in einem Folgeschritt vom biat systematisiert, analysiert, evaluiert und für den weiteren Transfer aufbereitet werden. Auf diese Weise wird ein Transferkonzept entwickelt, das die Ausbreitung des Kooperationsmodells im Schneeballsystem ermöglicht.

Zum Schluss sei vermerkt, dass insbesondere die Arbeit am Modul 1 deutlich gezeigt hat, dass echte Kooperationen keine Selbstverständlichkeit sind und dass in hohem Maße in diesem Bereich Handlungsbedarf besteht. Jetzt heißt es dafür zu sorgen, dass das positive Beispiel aus ProKop Schule macht. Das dargestellte Konzept ist ein Schritt in diese Richtung.

3. Modul 2: Fortbildung (*Anke S. Kampmeier*)

3.1 Einleitung

Im Rahmen des Moduls *Fortbildung* wurden verschiedene Fortbildungsveranstaltungen geplant (konzeptionelle Ebene) und durchgeführt (praktische Ebene). In einem Modulreflexionstreffen, das nach 6,5 Monaten Modulerprobungsphase stattfand, wurden die Planungen und Aktivitäten von den Beteiligten beider Ebenen gemeinsam reflektiert und evaluiert. An diesem Modul *Fortbildung* waren jeweils mehrere der MitarbeiterInnen der beiden Projektpartner beteiligt, das heißt, es wurden für die Fortbildungen keine außenstehenden Personen hinzugezogen. Dieses Vorgehen spiegelt einen der wesentlichen Ziele des Gesamtprojekts ProKop wider, nämlich die Absicht, die AkteurInnen innerhalb der Benachteiligtenförderung für ihre eigenen nicht formal erworbenen Kompetenzen – zumindest nicht formal für ihre Tätigkeit im Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung erworbenen Kompetenzen – und für ihr Erfahrungswissen zu sensibilisieren und dieses Wissen und die Kompetenzen für KollegInnen im Sinne kollegialer Kooperation nutzbar zu machen.

Zwei weitere Hauptziele waren, Nachhaltigkeit und Transferierbarkeit des Moduls auch nach Abschluss des Projektes zu erreichen. Auch für diese beiden Ziele ist das entwickelte und erprobte interne Fortbildungskonzept eine sehr gute Methode, da die Chancen sowohl auf eine Fortführung innerhalb der projektbeteiligten Einrichtungen aussichtsreich sind als auch die Transferierbarkeit auf andere Einrichtungen auf Grund nicht vorhandener äußerer Abhängigkeiten sehr gut möglich scheint.

3.2 Begründung für die Moduldefinition

Die Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. auf den Arbeitsmarkt haben (U 25), stieg in den letzten Jahren kontinuierlich an. In der für das Projekt ProKop relevanten Region des Kreises Schleswig-Flensburg stiegen die Zahlen der Jugendlichen in der Berufsvorbereitung inklusive der SchülerInnen ohne Ausbildungsvertrag (JoA) von 181 im Schuljahr 1998/99 auf 302 im Schuljahr 2000/01, weiter auf 405 im Schuljahr 2002/03 bis hin zu 501 im Schuljahr 2004/05. Im aktuell laufenden Schuljahr 2005/06 befinden sich 561 SchülerInnen in der Berufsvorbereitung bzw. in JoA-Klassen (Berufliche Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg, 2005). Es ist absehbar, dass diese Entwicklung noch einige Jahre anhalten wird, bevor ein Rückgang auf Grund der demografischen Entwicklung erfolgen wird.

LehrerInnen beruflicher Schulen ebenso wie MitarbeiterInnen der außerschulischen Einrichtungen, in denen diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgefangen und gefördert werden (sollen), sind entsprechend zunehmend gefordert, dieser besonderen Zielgruppe ihre Aufmerksamkeit zu widmen, um sie auf den Beruf bzw. auf die Arbeitswelt effektiv vorzubereiten.

Die Berufsausbildungsvorbereitung oder berufliche Benachteiligtenförderung ist zu einem festen Bestandteil der beruflichen Bildung in Deutschland geworden und wurde Anfang 2003

in dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgeschrieben. Dass diese Festschreibung erst in den letzten Jahren erfolgte und nicht schon im Laufe der letzten knapp 30 Jahre, in denen versucht wird, die beruflich benachteiligte Zielgruppe besser in die Gesellschaft einzugliedern, zeigt, wie wenig diese Aufgabe im Bewusstsein der verantwortlichen BildungspolitikerInnen war oder wie wenig sie Beachtung gefunden hat.

Dieses bildungspolitische Schattendasein der Benachteiligtenförderung setzt sich in den beruflichen Schulen fort – wenngleich sich zur Zeit unter anderem auf Grund des bundesministeriellen Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ eine qualitative Veränderung im Sinne einer Verbesserung vollzieht. Möglicher Weise wird diese qualitative Verbesserung auch durch die steigende Anzahl derjenigen SchülerInnen begünstigt, für die Klassen im berufsvorbereitenden Bereich eingerichtet werden müssen.

Die Qualität entsprechender Angebote hängt in erster Linie von der Qualifikation der MitarbeiterInnen in der Berufsvorbereitung ab, also von den Qualifikationen und Kompetenzen der LehrerInnen, der HandwerksmeisterInnen sowie der sozialpädagogisch Tätigen. In den Studiengängen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und denen für SozialpädagogenInnen sowie in den MeisterInnen- und AusbilderInnenschulungen ist jedoch das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung nicht enthalten. Das heißt, es gibt keine professionelle Vorbereitung auf die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Berufsvorbereitung.

Die empirische Erhebung, die in der ersten Phase des Projektes ProKop an allen Beruflichen Schulen Schleswig-Holsteins durchgeführt wurde, ergab einen großen Fortbildungsbedarf im Bereich Umgang mit Verhaltens- und Entwicklungsstörungen und zielgruppenorientierte praktische Handlungskompetenz. Die schwerpunktmäßig fachliche Ausbildung der **BerufsschullehrerInnen** hilft ihnen im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht viel.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die hierarchische Abfolge der Förderbedarfe der benachteiligten Jugendlichen, auf die sich die LehrerInnen für Berufsbildende Schulen beziehen müssen.

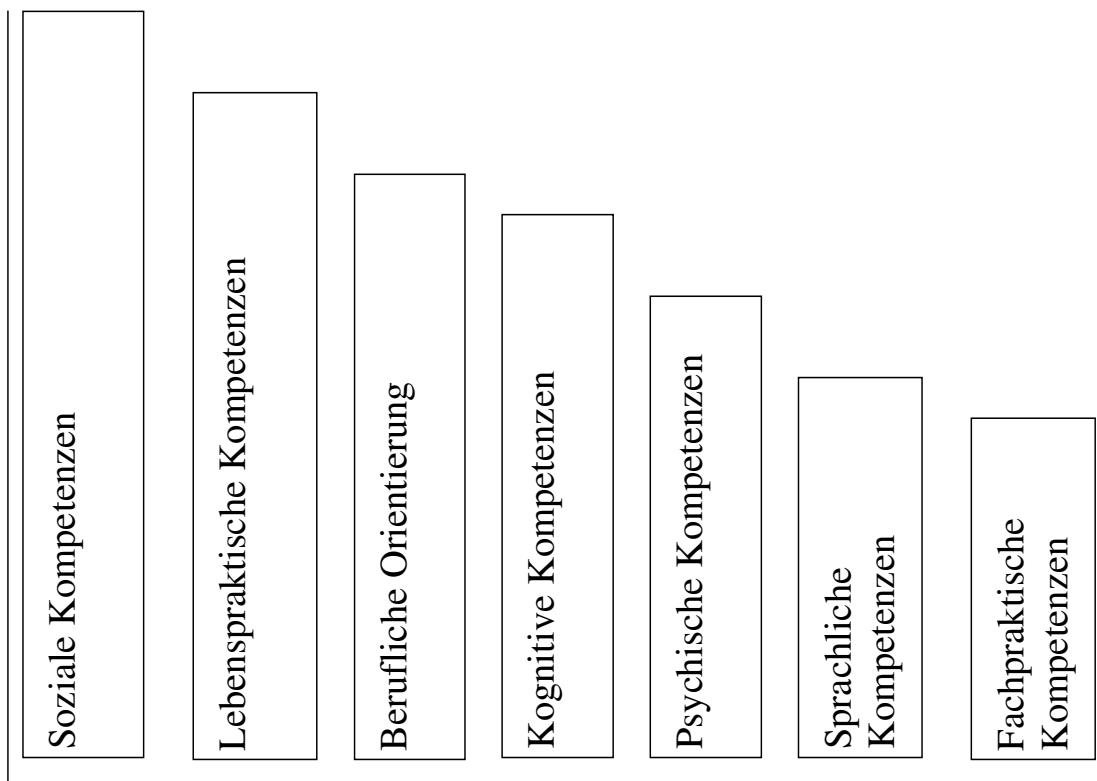


Abbildung 1: Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher gemäß ihrer Bedeutung

Auf der anderen Seite der Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener stehen die **SozialpädagogInnen** sowie die **AusbilderInnen**, die in außerschulischen Einrichtungen den Übergang von der Schule in den Beruf bzw. den Arbeitsmarkt gestalten. Die empirischen Daten der Projekt-Erhebungsphase haben ergeben, dass bei ihnen der Bedarf an Koordination und Kooperation mit LehrerInnen im Mittelpunkt steht. In ihrer täglichen Arbeit erscheinen Berufsbildende Schulen und außerschulische Einrichtungen häufig als zwei nebeneinander her arbeitende Systeme, was einer ganzheitlichen Förderung der Zielgruppe entgegen wirkt.

Für alle professionell Beteiligten in der beruflichen Benachteiligtenförderung ergibt sich somit ein Fortbildungsprofil, in dem die Erweiterung der praktischen Kompetenzen im Umgang mit den Jugendlichen und die Kompetenzen im Bereich Kooperation an erster Stelle stehen. Die sich in der unten stehenden Abbildung anschließenden Fortbildungsbedarfe wurden außerdem als bedeutsam, aber als zunächst nachrangig ermittelt.

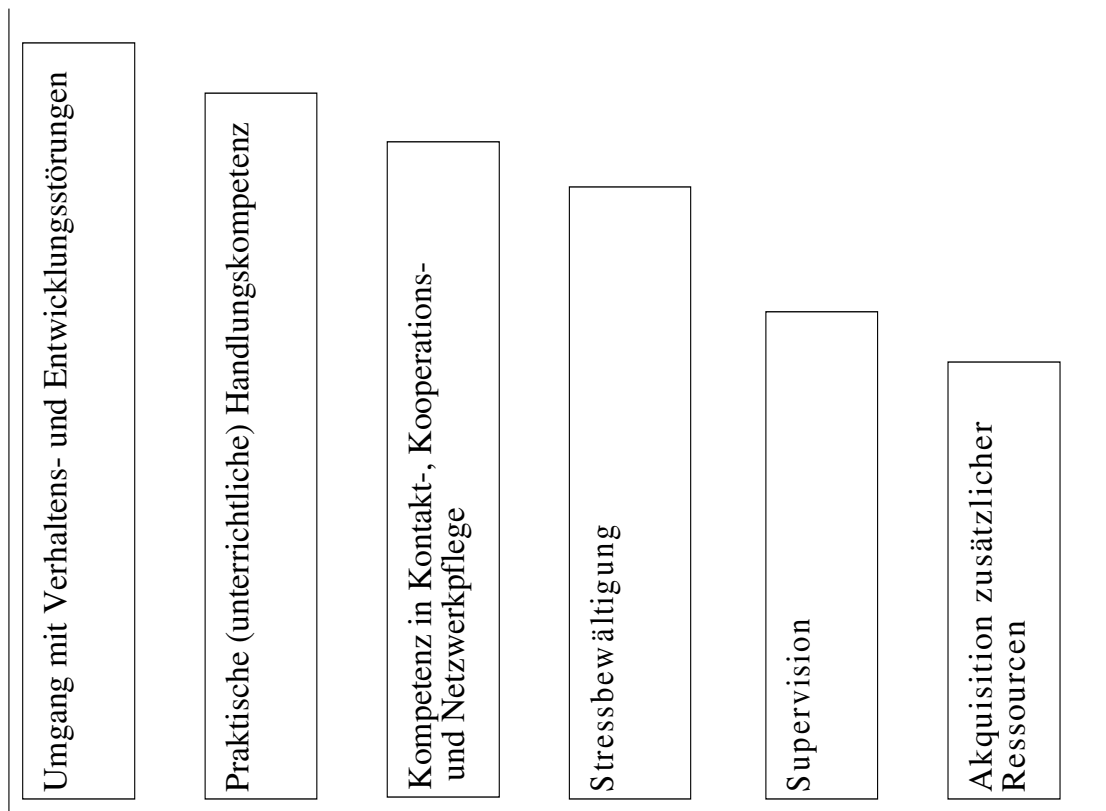


Abbildung 2: Qualifikationsbedarfe von MitarbeiterInnen der Benachteiligtenförderung gemäß ihrer Bedeutung

Diese empirisch gesicherten Daten wurden durch die Praxis-Projektpartner der konzeptionellen Ebene bestätigt. Im Projekt-Großteam wurde beschlossen, dass beide beschriebenen Bedarfe durch Fortbildungen, die bestimmten, weiter unten beschriebenen Prinzipien folgen, aufgefangen werden sollten. Im Verlauf des Modulentwicklungsprozesses wurde deutlich, dass diesen Fortbildungen auf Grund ihrer Komplexität und Bedeutung ein eigenes Modul zugeordnet werden musste. Das verwundert nicht, da die Qualifizierung zentraler Bestandteil des Gesamtprojektes ProKop ist und bereits im Untertitel des Projektes genannt ist. Dennoch ist es von Bedeutung, weil die Bildung des Moduls Fortbildung maßgeblich von den leitenden AkteurInnen der projektbeteiligten Einrichtungen bestimmt war und somit die intrinsische Motivation für die zukünftigen Modulaktivitäten handlungsleitend werden konnte.

3.3 Modulaktivitäten

3.3.1 Die ProKop-Fortbildungsprinzipien

Die Fortbildungen sollten zum einen den o.g. Fortbildungsbedarf abdecken (Umgang mit Verhaltens- und Entwicklungsstörungen, praktische (unterrichtliche) Handlungskompetenz, Kompetenz in Kontakt-, Kooperations- und Netzwerkpflge, Stressbewältigung, Supervision und Akquise zusätzlicher Ressourcen), zum anderen sollten sie aber auch die AkteurInnen der

verschiedenen Berufsgruppen zusammen führen und deren Erfahrungswissen nutzbar werden lassen. Durch in bestimmter Weise gestaltete Fortbildungen sollte ein Weg zur Reduktion des Professionalisierungsdilemmas und zur verbesserten professionellen Kooperation beschritten werden. Um diese zwei leitenden Zielsetzungen von ProKop zu erreichen, wurden vier Fortbildungsprinzipien festgelegt, die den äußeren Rahmen der Fortbildungen bilden sollten. Bei diesem Prozess konnte auf Erfahrungen aus dem Projekt „Handlungsorientiertes Lernen (HOL)“² zurückgegriffen werden, an dem eine wissenschaftliche Mitarbeiterin von ProKop und leitende MitarbeiterInnen der außerschulischen ProKop-Projektpartner mitgewirkt haben, und die über ganz praktische, positive Erkenntnisse berichten konnten. Die vier leitenden Prinzipien von ProKop-Fortbildungen sind die folgenden:

1. ProKop-Fortbildungen sind **professionsübergreifend**.
2. ProKop-Fortbildungen sind **prozesshaft** im Sinne eines andauernden Entwicklungsverlaufs (vs einmalige, in sich geschlossene Fortbildungsveranstaltungen)
3. ProKop-Fortbildungen lassen **Raum und Zeit für den Erfahrungsaustausch** aller Beteiligten.
4. ProKop-Fortbildungen erfolgen in steter **Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung** (biat).

3.3.1.1 ProKop-Fortbildungen sind professionsübergreifend

Ein zentrales Ziel des Projektes ProKop ist die Sensibilisierung für (nicht formell erworbenes) Erfahrungswissen bei den AkteurInnen, das sich im Laufe ihrer Tätigkeit innerhalb der Benachteiligtenförderung angesammelt hat und dessen Nutzbarmachung im Rahmen kollegialer Kooperation (s.o.). Zu diesem Zweck sollen die ProKop-Fortbildungen professionsübergreifend stattfinden. Bei der Entwicklung der ProKop-Fortbildungsprinzipien war mit professionsübergreifend zugleich auch institutionsübergreifend gemeint, da zum damaligen Stand in den beteiligten Beruflichen Schulen nur Lehrkräfte beschäftigt waren. Professionsübergreifend fortzubilden beinhaltete damit automatisch die Einbeziehung der MitarbeiterInnen der im Projekt kooperierenden außerschulischen Bildungseinrichtung (SozialpädagogInnen und AusbilderInnen). Im Sinne der kollegialen und auch generellen Kooperation war und ist es darüber hinaus von großem Interesse, dass alle bzw. mehrere beteiligte Einrichtungen in die Fortbildungen einbezogen werden.

Da in der Zwischenzeit in den Beruflichen Schulen auch SozialpädagogInnen bzw. entsprechend tätige Fachkräfte angestellt sind, muss als weiteres Fortbildungsprinzip ergänzt werden: ProKop-Fortbildungen sind **institutionsübergreifend**.

² Vgl.: Niemeyer 2003

3.3.1.2 ProKop-Fortbildungen sind prozesshaft

In dem oben genannten Projekt Handlungsorientiertes Lernen (HOL) wurden ebenfalls Fortbildungen durchgeführt, die prozesshaft im Sinne mehrerer Aneinanderreihungen von Input-Veranstaltungen, Versuchen im berufspraktischen Alltag und gemeinsamen Reflexionen angelegt waren. Diese Methode und ihre Ergebnisse haben die Beteiligten nachhaltig beeindruckt. Persönliche Assimilationen (Neues in Bestehendes integrieren) und Akkomodationen (Bestehendes durch Neues verändern) der TeilnehmerInnen erfolgten durch den Fortbildungsprozess intensiver und nachhaltiger als bei Fortbildungen mit einem kurzen und klar umgrenzten Zeitfenster. Es wurde vereinbart, dass auch die ProKop-Fortbildungen diesem Prinzip folgen sollten. Eine weitere Begründung für die Prozesshaftigkeit der Fortbildungen fußt auf der angestrebten kollegialen und interdisziplinären Kooperation. Durch die Ermöglichung, einzelne Erfahrungen gemeinsam unter verschiedenen fachlichen (und persönlichen) Perspektiven zu reflektieren, wird ein weiterer Anstoß zu Kooperationen gegeben. Wie die Prozesshaftigkeit jeweils praktiziert wird, ob wie für HOL beschrieben, durch eine Fortbildungsreihe, oder durch kurze, informelle Zwischengespräche zwischen den Beteiligten, wie sie bei internen Fortbildungen sehr gut möglich sind, durch Berichte in Konferenzen oder andere Formen der kollegialen Begleitung und Reflexion bleibt den jeweiligen AkteurInnen überlassen.

3.3.1.3 ProKop-Fortbildungen lassen Raum und Zeit für den Erfahrungsaustausch aller Beteiligten

Wenngleich eine Fortbildung zumeist von einer oder mehreren Personen geleitet wird und diese sich in einem begrenzten Feld als ExpertInnen verstehen und verhalten, ist es bei den ProKop-Fortbildungen von größter Bedeutung, auch das ExpertInnentum der anderen Teilnehmenden zu nutzen. Alle AkteurInnen in der Benachteiligtenförderung verfügen über einen zum Teil sehr großen Pool an Erfahrungswissen, das sie sich in den Jahren ihrer Tätigkeit irgendwie und zumeist alleine angeeignet haben und in ihrem täglichen professionellen Tun praktizieren. Um dieses mannigfaltige, häufig an den Persönlichkeiten der AkteurInnen orientierte und diffuse Wissen und Können bewusst zu machen und kollegial nutzen zu können, bedarf es der Zeit und des Raumes für den persönlichen Austausch, der sowohl formell als auch informell stattfinden kann. Dafür sind z.B. offene (geleitete) Gesprächsphasen, Runden mit ExpertInnen, Pausen zwischen einzelnen Fortbildungsteilen (nicht zu kurz und nicht zu lang!), Treffen außerhalb der Arbeitszeit oder ähnliches denkbar. Hinter diesem Fortbildungsprinzip steht das „dialogische Prinzip“, wie es Martin Buber für die zwischenmenschliche Interaktion und für die Lehre beschrieben hat (Buber 1997⁸, 1992): *„Ich muss immer wieder sagen: Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas. ... Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch.“* (Buber 1992, hinterer Klappentext). Das heißt, Fortbildungen im Sinne von ProKop sind horizontal-kooperativ ausgerichtet, so dass FortbildungsleiterInnen und FortbildungsteilnehmerInnen auf einer symmetrischen Beziehungsebene agieren können. Wenngleich es bei den Fortbildungen durchaus um die Vermittlung bzw. die Aufnahme von Fach-

inhalten gehen wird, was die Organisation einer vertikalen Lehr-Lern-Situation nahe legen würde, liegt die erste Priorität der ProKop-Fortbildungen auf der Veränderung beruflichen Handelns durch kollegiale, kooperative und horizontale Fortbildung. Um den genannten anthropologischen Ursprung deutlich zu machen, wird dieses Fortbildungsprinzip zukünftig als **dialogisch** bezeichnet.

3.3.1.4 ProKop-Fortbildungen erfolgen in steter Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung (biat)

Da es sich bei der Umsetzung der Fortbildungen um einen Prozess handeln würde, in den sich viele verschiedene Menschen aus den beteiligten unterschiedlichen Einrichtungen, aus verschiedenen Berufsfeldern, mit verschiedenen beruflichen Erfahrungen und Schwerpunkten sowie mit unterschiedlichen beruflichen und persönlichen Einstellungen und Haltungen einbringen würden, wurde der Sicherstellung der wissenschaftlichen Begleitung ein eigenes Fortbildungsprinzip zugeordnet. Die angestrebte wissenschaftliche Transformationsevaluation kann nur gelingen, wenn die Prozesse in diesem Modul – wie in den anderen Modulen auch – beobachtet und analysiert werden können.

Der neue, während des Projektverlaufs entwickelte Katalog der Fortbildungsprinzipien gestaltet sich demnach folgendermaßen:

1. Prokop-Fortbildungen sind **interne Fortbildungen**, d.h. die FortbildnerInnen rekrutieren sich aus dem Kollegium.
2. Prokop-Fortbildungen sind **professionsübergreifend**, d.h. es nehmen immer Mitglieder aller beteiligten Berufsgruppen teil.
3. Prokop-Fortbildungen sind **institutionsübergreifend**, d.h. es nehmen immer MitarbeiterInnen aller beteiligten Institutionen teil.
4. Prokop-Fortbildungen sind **dialogisch**, d.h. sie beziehen die Kenntnisse und Kompetenzen aller Anwesenden auf formellem und informellem Wege mit ein.
5. Prokop-Fortbildungen sind **prozesshaft** im Sinne eines andauernden Entwicklungsverlaufs (vs einmalige, in sich geschlossene Fortbildungsveranstaltungen)
6. Prokop-Fortbildungen erfolgen in steter **Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung** (biat).

Die ProKop-FortbildnerInnen sollten zukünftig in ihren Veranstaltungen diese Prinzipien berücksichtigen.

3.3.2 Fortbildungsaktivitäten

Im Laufe des Projektverlaufs wurden von den MitarbeiterInnen aller beteiligten Institutionen die folgenden Fortbildungsveranstaltungen benannt und geplant. Den einzelnen Veranstaltungen wurden verantwortliche Personen und Zeitfenster zugeordnet.

1. Unterrichtsstörungen
2. Sozialgesetzbücher im Überblick
3. Anti-Gewalt-Training
4. Gewaltprävention
5. Bewegungspausen
6. Methodentraining
7. Gewalt-Intervention
8. Supervision
9. Zielgruppe benachteiligte Jugendliche: Wo kommen sie her? Wie sind sie?
10. Weihnachtsaktivitäten mit Jugendlichen

Es war Konsens, dass die Fortbildungen zunächst alle von MitarbeiterInnen der beteiligten Institutionen im Sinne interner Fortbildungen durchgeführt werden sollten. Zum einen sollte damit das vorhandene Erfahrungswissen verbreitet und fruchtbar gemacht werden und zum zweiten sollte der finanzielle und organisatorische Aufwand gering gehalten und damit die Umsetzbarkeit, Nachhaltigkeit und Transferierbarkeit erleichtert werden. Der Katalog der ProKop-Fortbildungsprinzipien kann somit um das Prinzip „ProKop-Fortbildungen sind **interne Fortbildungen**“ ergänzt werden.

Exemplarisch sind detaillierte Ausführungen über die Abläufe der drei Fortbildungen Unterrichtsstörungen, Gewaltprävention und Bewegungspausen im Anhang beigelegt.

3.4 Reflexion der Modulaktivitäten

Im Zuge einer neuen Projektphase (Projektphase 5: Auswertung, Dokumentation und Evaluation der Modellphase) fand nach 6,5 Monaten Modulerprobungsphase ein Modulreflexionstreffen mit allen Beteiligten dieser Modulaktivitäten, soweit sie den Termin einhalten konnten, statt.

Der Verlauf des Treffens wurde von der wissenschaftlichen Begleitung in fünf Schritten geplant:

1. Einstieg in das Thema des Reflexionstreffens
2. Kleingruppenarbeit zur Reflexion
3. Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse

4. Rückmeldungen durch die wissenschaftliche Begleitung
5. Schlussfolgerungen und Abschluss des Reflexionstreffens

Die Rahmenbedingungen des Reflexionstreffens sowie insbesondere der interdisziplinäre reflexionsorientierte Austausch und die inhaltlichen Ergebnisse wurden von allen Beteiligten – AkteurInnen der praktischen Ebene, der konzeptionellen Ebene sowie der wissenschaftlichen Begleitung – als sehr konstruktiv und wegweisend eingeschätzt. Im Hinblick auf den Innovationsprozess der Projektbeteiligten konnten auf diese Weise wesentliche Erkenntnisse gewonnen werden.

Der qualifikations- und kooperationsorientierte Innovationsprozess wird im Folgenden an Hand der Fortbildungsprinzipien sowie mit einem übergreifenden Fortbildungsaspekt (Fortbildungskultur) beschrieben. Entlang dieser Aspekte können Impuls gebende Erkenntnisse und Meilensteine sowie förderliche und hinderliche Faktoren des Entwicklungsprozesses veranschaulicht werden.

3.4.1 ProKop-Fortbildungen sind interne Fortbildungen, d.h. die FortbildnerInnen rekrutieren sich aus dem Kollegium.

Das später hinzu gekommene **Prinzip der internen Fortbildung** war eines der wenigen Prinzipien, die immer verfolgt wurden, in diesem Fall allerdings nicht in erster Linie aus inhaltlichen Gründen. Weniger die Verbreitung und Fruchtbarmachung des vorhandenen Erfahrungswissens der AkteurInnen und die größere Nachhaltigkeit und Transferierbarkeit der Fortbildungen waren die leitenden Gründe, die Fortbildungen intern durchzuführen, als viel mehr der geringe finanzielle Aufwand für die Durchführung. Dennoch konnte hier – durch **eine Impuls gebende, wenn auch aus der Not geborenen Erkenntnis** - eine innovative Entwicklung eingeleitet werden, indem sich einzelne AkteurInnen bereit fanden, bei sich wichtige Kompetenzen für das Handlungsfeld auszumachen und diese in einer kollegialen Fortbildung einzusetzen. Die Schwelle jedoch, Fortbildungen in den eigenen Reihen durchzuführen, erschien den AkteurInnen auf der Leitungsebene so hoch, dass sie die zukünftigen FortbildnerInnen nicht durch weitere Bedingungen (ProKop-Fortbildungsprinzipien) verschrecken wollten. Somit wurde der Katalog der Fortbildungsprinzipien nicht an die MitarbeiterInnen und vor allem nicht an die FortbildnerInnen weitergegeben. Es hat sich gezeigt, dass interne Fortbildungen mit Beteiligung der MitarbeiterInnen der Kooperationspartner eine besondere Qualität haben. Die KollegInnen sehen sich außerhalb der Fortbildung immer wieder, sie können sich immer wieder austauschen, sie können Rückfragen stellen etc. Über die Kompetenzerweiterung hinaus steigert diese Fortbildungsart das Wir-Gefühl. Auf diese Weise wird eine große Nachhaltigkeit der Fortbildungsziele bzw. -ergebnisse sowie der Solidarität der AkteurInnen erzielt.

3.4.2 ProKop-Fortbildungen sind professions- und institutionsübergreifend, d.h. es nehmen immer Mitglieder aller beteiligten Berufsgruppen und Institutionen teil.

ProKop-Fortbildungen professions- und institutionsübergreifend durchzuführen, stellte eine entscheidende Impuls gebende Erkenntnis auf dem Weg zu einer professionellen Kooperation der beteiligten Einrichtungen innerhalb der Benachteiligtenförderung dar. Durch dieses Prinzip wurde die Möglichkeit eröffnet, KollegInnen anderer Berufsgruppen und Institutionen und ihre Arbeitsweisen kennen zu lernen und sich mit ihnen auszutauschen. Der antizipierte Nutzen der gemeinsamen Fortbildungen wurde von den Beteiligten theoretisch nachvollzogen, die praktische Umsetzung jedoch ließ zentrale Momente der Kooperation im Allgemeinen und ihre Anforderungen und Schwierigkeiten sichtbar werden. Es gab z. B. auch Fortbildungen, bei denen von den FortbildnerInnen ausdrücklich gewünscht war, im eigenen KollegInnenkreis zu bleiben. Unter den Aspekten der förderlichen und hinderlichen Faktoren werden diese Anforderungen und Schwierigkeiten professions- und institutionsübergreifender Fortbildung näher spezifiziert.

Förderliche Faktoren

Fortbildungen generell an dem Prinzip der Transdisziplinarität und -institutionalität auszurichten und somit sozusagen eine Quote für alle beteiligten Berufsgruppen bei den Fortbildungen aufzustellen, ist hilfreich bei der Umsetzung der Absicht, professions- und institutionsübergreifend fortzubilden. Zunächst wird dadurch das Bewusstsein für die anderen Berufsgruppen und deren fortbildungsbezogener Situation gesteigert (Welche Voraussetzungen bringen die einzelnen Berufsgruppen zu dem spezifischen Fortbildungsthema mit? Was interessiert die einzelnen Berufsgruppen besonders an der Thematik? Ist eine Ziel- oder Methodendifferenzierung oder eine entsprechende Erweiterung notwendig? ...), und zum zweiten wird eine neue Regelhaftigkeit festgeschrieben. Der Nutzen berufsfeldübergreifender Fortbildungen steht nach den Projekterfahrungen außer Frage.

Der regelmäßige Austausch und das transparent machen von Vorbehalten ist eine unabdingbare Voraussetzung einer effektiven professionsübergreifenden Fortbildung.

Hinderliche Faktoren

Die MitarbeiterInnen aller Berufsgruppen gleichzeitig an Fortbildungen teilnehmen zu lassen ist häufig wegen Arbeitszeiten, Aufsichtspflichten gegenüber den Jugendlichen o.ä. nur schwer und oft nur ausnahmsweise zu organisieren.

Zwischen den MitarbeiterInnen der einzelnen Institutionen können Vorbehalte hinsichtlich deren Qualifikation, Kooperationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und Kollegialität bestehen. Häufig werden berufsgruppenspezifische Fronten wahrgenommen. Es wird z.B. befürchtet, dass Unterrichtsmethoden oder Projekte o.ä. von AkteurInnen der einen Institutionen bei Kenntnis von AkteurInnen der anderen Institution ungefragt kopiert werden und dass die Jugendlichen bei den AkteurInnen der ersten Einrichtung nicht mehr mitmachen.

„In dem Moment, in dem ich mein Werkzeug preisgebe, ins JAW, sagen die Jugendlichen dann ätschibätsch, das habe ich schon mal gemacht, da habe ich keinen Bock drauf.“ (Lehrerin)

Damit ist auch die generelle Einstellung zur Kooperation angesprochen. Kooperation beinhaltet etwas preiszugeben, etwas abzugeben oder etwas zu zeigen. Kooperation beinhaltet auch den Mut, dieses zu tun, ohne vorher genau zu wissen, was mit dem Offenbaren geschieht und ohne zu wissen, ob man auch etwas gezeigt oder gesagt bekommt und wenn ja, um was es sich dabei handelt. Kooperation fußt auf dem gegenseitigen Vertrauen des beiderseitigen Nutzens. Dieses Vertrauen muss zwischen KooperationspartnerInnen langsam wachsen und gepflegt werden. Die folgenden Zitate veranschaulichen diese Situation.

„... ich habe hier ein gutes Ding entwickelt, warum soll ich das abgeben. Vor dem Hintergrund, ich spreche jetzt mal nur für die Lehrer, dass ohnehin nicht viel Kooperation, auch nicht in der Lehrerschaft, stattfindet.“ (Lehrer)

„Das ist ein Problem, was immer da ist, wo Gruppen arbeiten und sich offen miteinander austauschen sollen. Das erlebe ich auch bei ganzen Einrichtungen untereinander. Warum sollen die anderen meine Erfolge schnell genießen können, ohne daran wirklich mitgearbeitet zu haben.“ (Leiter einer außerschulischen Bildungseinrichtung)

Zwischen den kooperierenden Institutionen bzw. deren jeweiligen MitarbeiterInnen ist nicht präzise geklärt, wer welche Aufgabe hat. Es ist nicht geklärt, wo die berufsspezifischen Grenzen sind und wo Überschneidungen zwischen den Berufsgruppen (selbstverständlich) sind. Die kooperierenden Einrichtungen sind auf dem Weg und sehen (und vereinbaren) Lösungen:

„Was wir hier diskutieren, ist kein Grenzproblem, sondern im Sinne von ProKop ein Kooperationsproblem. Also, wenn ich verantwortungsvoll mit meinen Schülern umgehen will, den Teufel würde ich tun und mich beispielsweise in eine Missbrauchsgeschichte einzumischen. Da habe ich keine Kompetenzen, die habt ihr eher. Aber es gibt so Sachen, wie vor zwei Jahren: ein Schüler kommt ständig zu spät. Dem trete ich so lange gegen das Schienbein, bis zur Eskalation. Um endlich mal irgendwann zu erfahren: Der Junge hat eine alkoholranke Mutter und einen alkoholranken Vater zu Hause und muss seine beiden kleinen Geschwister kindergartenfertig machen. Hätte ich das gewusst, dann wäre ich mit ihm doch ganz anders umgegangen. Hätte man mal früher darüber gesprochen.“ (Lehrer)

„Worum es bei der Frage im sozialpädagogischen Tun für mich geht ist, dass es keine Parallelität (zwischen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Arbeit, A.S.K.) geben darf. Sondern es muss kommuniziert werden. Gemeinsam kann das durchaus gehen. Dann liegt da auch selbstverständlich eine Chance drin.“ (Leiter einer außerschulischen Bildungseinrichtung)

3.4.3 ProKop-Fortbildungen sind dialogisch, d.h. sie beziehen die Kenntnisse und Kompetenzen aller Anwesenden auf formellem und informellem Wege mit ein.

Das Verständnis von Fortbildung als eines kooperativen und dialogischen Ereignisses ist unentbehrlich für die Nutzbarmachung des vorhandenen Erfahrungswissens der pädagogisch Tätigen. Es ist zentral für die Annahme und Übernahme der Fortbildungsprinzipien und zentral für den Innovationsprozess hin zu einer verbesserten Qualifizierung und Kooperation der AkteurInnen in der Benachteiligtenförderung.

Pädagogische AkteurInnen sollten ein offenes Verständnis von Fortbildungen kennen, sie sollten über verschiedene Fortbildungsarten (vertikal-(be-)lehrend und horizontal-kooperativ) informiert sein sowie verschiedene Fortbildungsformen (z.B. Erfahrungsaustausch, Teamteaching, Projektkooperationen etc.) und diese wertschätzen. Durch das dialogische Prinzip soll der informelle und formelle Erfahrungsaustausch angeregt werden. Der Austausch sollte nicht „nur abends beim Bier“ stattfinden (Zitat eines Lehrers), sondern auch innerhalb von Fortbildungseinheiten inhaltlich strukturiert sein. Beide Formen des Austausches sind wichtig, um die Bedeutung und den Nutzen kollegialer Kommunikation und Kooperation für die Teilnehmenden deutlich zu machen. Da außerdem die TeilnehmerInnen Informationen unterschiedlich aufnehmen und weiter verarbeiten, bietet es sich an, unterschiedliche Organisationsformen zu nutzen.

Vor allem im Kontext von ProKop ist es wichtig, den Grundsatz zu beachten: Qualifizierung entsteht auch durch Kooperation! Dieses kooperativ-dialogische Verständnis und der entsprechende Einsatz in Fortbildungen sind im Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung mit einem großen vermuteten impliziten Erfahrungswissen von großer Wichtigkeit. Auch im Allgemeinen ist bei professionellen Fortbildungen seit Jahren die Tendenz zu beobachten, dass sie zunehmend nach einem ‚offenen Fortbildungsverständnis‘ und dem ‚dialogischen Prinzip‘ (Buber 1997⁸), also dem Einbezug des ExpertInnen-Wissens der Teilnehmenden ausgerichtet sind. Für die MitarbeiterInnen der kooperierenden schulischen und außerschulischen Einrichtungen ist die Orientierung an dem dialogischen Fortbildungsprinzip eine **Impuls gebende Erkenntnis** und sie befinden sich auf dem Weg der Umsetzung.

„Das liegt auch daran, dass wir uns noch auf dem Weg befinden, zwischen institutionalisierten Fortbildungen und was ist ab wann eine Fortbildung. Wenn ich die Fortbildungen so definiere, dass ich einen festen Raum und einen festen Ort (und ein festgelegtes Zeitfenster habe, A.S.K.) (...) Oder ist auch schon eine Fortbildung, wenn sich fünf Kollegen zum Kaffee treffen und überlegen, wie sie das AVJ strukturieren können. Wären das auch Fortbildungen, wäre die Prozesshaftigkeit sehr viel höher. Über die Sinnhaftigkeit haben wir (...) gar nicht mehr gesprochen.“ (Schulleiter)

Im Projektverlauf wurden förderliche und hinderliche Faktoren zur Umsetzung dieser impulsgebenden Erkenntnis deutlich.

Förderliche Faktoren

Um ein offenes, kooperatives und dialogisches Verständnis von Fortbildung zu erzielen, ist es hilfreich, Veranstaltungen durchzuführen, die sich an Kriterien wie Erfahrungsaustausch, Kommunikation und Kooperation orientieren. Wichtig ist, dass diese Veranstaltungen als „Fortbildungen“ bezeichnet werden.

Um sich den KollegInnen öffnen zu können und sich als auch die anderen kooperativ zu qualifizieren, bedarf es des stetigen Austausches der AkteurInnen. Ängste, eigene pädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse mit anderen zu teilen, müssen transparent gemacht werden. Der Nutzen kooperativer Qualifizierung für die einzelnen AkteurIn muss prozesshaft erfahren werden können.

Um ein offenes Fortbildungsverständnis zu entwickeln ist wichtig, genügend Raum und Zeit für den gegenseitigen Erfahrungsaustausch zur Verfügung zu stellen. Der Austausch sollte sowohl formell als auch informell erfolgen. Das dialogische Prinzip der Fortbildung soll bewusst umgesetzt und benannt werden. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, sich die Wirkung des informellen Lernens bewusst zu machen und die Chance, auf diese Weise die eigene Kompetenz zu erhöhen, nutzen.

Hinderliche Faktoren

Pädagogische AkteurInnen, vor allem aber LehrerInnen sind es oft nicht gewohnt, zu kooperieren. Das System Schule befördert ein EinzelkämpferInnentum, bei dem die Lehrenden ihre eigenen Unterrichtsmethoden und -strategien entwickeln und im Laufe ihrer Berufstätigkeit ausbauen und sichern. Das Abgeben an andere fällt ihnen umso schwerer, je weniger sie auf eigene positive Erfahrungen der kooperativen Partizipation – eventuell in ihren beruflichen Anfangsjahren - erfahren haben und je unklarer der persönliche Nutzen für sie selbst ist. Die Offenheit, eigene Methoden sowohl an die eigene Berufsgruppe als auch an Mitglieder anderer Berufsgruppen abgeben zu können, muss erst (wieder) gelernt werden.

3.4.4 ProKop-Fortbildungen sind prozesshaft im Sinne eines andauernden Entwicklungsverlaufs (vs. einmalige, in sich geschlossene Fortbildungsveranstaltungen).

Durch das Prinzip der Prozesshaftigkeit soll erreicht werden, dass sich die FortbildungsteilnehmerInnen längerfristig mit den Fortbildungsthemen beschäftigen (z.B. durch Fortbildungsreihen, Reflexionstreffen, themenzentrierten informellen Austausch) und sie damit in einen stetigen Denkprozess eintreten. Auf diese Weise soll eine nachhaltige Wirkung der Fortbildung im Sinne eines Entwicklungs- oder Innovationsprozesses erzielt werden. Die theoretische Bedeutung dieses Prinzips war allen Projektbeteiligten einsichtig, die praktische Umsetzung gestaltete sich jedoch sehr schwierig. Die FortbildnerInnen sowie die TeilnehmerInnen sprachen sich bei einzelnen Fortbildungsveranstaltungen sogar explizit gegen eine erneute Wiederaufnahme der Fortbildungsthematik aus. Die Bedeutung des Prinzips der Prozesshaftigkeit schien in der alltäglichen Praxis der Benachteiligtenförderung offenbar nicht

relevant gewesen zu sein und konnte in das schulische und außerschulische Alltagshandeln nicht übertragen werden.

Als ein Grund für diese Einstellung wird die fehlende Zeit der AkteurInnen genannt. Sie sind froh, eine Fortbildungseinheit in ihre Dienstverpflichtungen zu integrieren; dasselbe Thema darauf hin mehrfach zu wiederholen erscheint überflüssig und unrealistisch. Ein weiterer Grund kann außerdem darin liegen, dass ein bedeutsamer Aspekt von Fortbildungen der ist, beruflich orientiert aus dem Berufsalltag herauszukommen. Dabei dominiert das Motiv des Rauskommens.

„70 – 80 % der Fortbildung machen das Wohlfühlen und der Rauskomm-Effekt aus. 20-30 % werden durch den Inhalt gefüllt.“ (Schulleiter)

Möglicher Weise sehen die AkteurInnen bewusst oder unbewusst die Gefahr, dass dieser hoch geschätzte ‚Rauskomm-Effekt‘, dieses Besondere der Fortbildung durch eine Verstetigung zu Nichte gemacht oder zumindest verringert würde. Dagegen steht das Argument, dass durch prozesshafte Fortbildungen eine andere und ebenfalls attraktive Qualität von Fortbildungen entsteht, die durch die Institutionalisierung einen stetigeren als bisher, berufsorientierten und fachlich hochwertigen Austausch im KollegInnenteam zur Folge hat. Die bisherigen Praxiserfahrungen zeigen nämlich, dass Fragen, Rückmeldungen etc. nach einer Fortbildungsveranstaltung durchaus, und zwar auf dem ‚kleinen Dienstweg‘ erfolgen. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass diese informelle Prozesshaftigkeit durch eine formelle unterstützt werden sollte. So könnten z.B. auch nach einer Anzahl von Fortbildungen Reflexionsveranstaltungen durchgeführt werden, wie sie im Rahmen von ProKop in Form der Modulreflexionstreffen stattgefunden haben, die es sehr erleichtern, gezielte und zielorientierte Reflexionen vorzunehmen, diese im Team zu besprechen und gemeinsam neue Wegepunkte zu setzen. Es ist wichtig, dass Fortbildung – zusätzlich zu einem Rauskommen aus dem Alltag – nicht nur punktuell und möglicherweise nur kurz wirken kann, sondern einen nachhaltigen Effekt im Sinne eines Entwicklungsprozesses hat.

Weil über die Sinnhaftigkeit bei den beteiligten AkteurInnen Einigkeit besteht und eine Umsetzung in Ansätzen stattgefunden hat (unorganisierter informeller Austausch, Modulreflexionstreffen) kann das Prinzip der Prozesshaftigkeit im ProKop-Projektverlauf durchaus als eine **Impuls gebende Erkenntnis** bezeichnet werden, wobei bei diesem Prinzip die größten Umsetzungsschwierigkeiten bestehen, was durch das abschließende Zitat eines Schulleiters veranschaulicht wird.

„Das mit der Nachhaltigkeit ist echt schwer.“ (Schulleiter)

3.4.5 Fortbildungskultur

Eine weitere – letzte – Impuls gebende Erkenntnis innerhalb des ProKop-Fortbildungs-Innovationsprozesses betrifft den übergreifenden Aspekt der Fortbildungskultur. In den beteiligten Beruflichen Schulen existiert bisher keine feste Fortbildungskultur. Nicht alle LehrerInnen sind es gewohnt, ihren Fortbildungsbedarf klar zu erkennen und zu benennen. Manche sind es vor allem nicht gewohnt, ihren Bedarf eigenständig, in ihrer Freizeit und durch eigene finanzielle Mittel abzustellen. Darüber hinaus wird die mangelnde Fortbildungskultur durch ein unzureichendes Fortbildungsangebot unterstützt.

Das Problem der Fortbildungskultur wurde während des Projektverlaufs in erster Linie im Hinblick auf Schule und LehrerInnen diskutiert; für die beteiligte außerschulische Einrichtung und ihre MitarbeiterInnen scheint dieser Sachverhalt weniger zuzutreffen. Ein Grund hierfür liegt in dem seit Jahren vorhandenen breiten Fortbildungsangebot für MitarbeiterInnen von außerschulischen Trägern der Benachteiligtenförderung, das jeweils intensiv genutzt wird. Inwiefern weitere Gründe hier wirksam werden, z.B. eine größere Fortbildungsbereitschaft außerschulischer AkteurInnen gegenüber LehrerInnen, bleibt bisher offen.

Dass sich in den kooperierenden Institutionen, vor allem in den beteiligten Schulen, durch die Modulaktivitäten eine Fortbildungskultur anbahnt, veranschaulicht das folgende Zitat.

„Die Kollegen haben sich darüber ausgetauscht, welchen Fortbildungsbedarf sie haben und wer verantwortlich für den weiteren Verlauf ist. Das ist eigentlich ein Punkt gewesen, wenn jede Veranstaltung damit endet, ich habe eine neue Bewusstseinerweiterung und erkenne für mich, was ich dann noch weiter für mich machen möchte, mache dann auch noch konkret, wer was macht. ... Das ist für mich eine Qualität dieser Fortbildung, die ich bisher so noch nicht erlebt habe, oder ganz selten. Das funktioniert auch nur, wenn Leute zusammen kommen, die immer wieder miteinander arbeiten, weil der Kreis derer, die diese Fortbildungen machen, eigentlich fest und geschlossen ist, sozusagen. Da kommt mal einer hinzu, da bricht mal einer weg, aber alle haben das gleiche Interesse: was müssen wir machen, damit unser Job angenehmer, besser wird. Das war ein Quantensprung, den wir da gemacht haben.“ (Schulleiter bei dem Modulreflexionstreffen)

Förderliche Faktoren

Um eine Fortbildungskultur ausbilden zu können, bedarf es des Leidensdruckes der einzelnen AkteurInnen, der günstiger Weise in einer solidarischen Gruppe gebündelt wird.

Um eine Fortbildungskultur ausbilden zu können, bedarf es der finanziellen Unterstützung, um zumindest – u.a. bei internen Fortbildungen – kleinste Investitionen zu ermöglichen (Getränke und Kekse für einen guten äußeren Fortbildungsrahmen, Aufwandsentschädigung bzw. Honorar für interne FortbildnerInnen).

Um eine Fortbildungskultur ausbilden zu können, bedarf es der Motivation der MitarbeiterInnen sich fortzubilden. Die MitarbeiterInnen müssen einen persönlichen Gewinn aus der Fortbildung ziehen. Fortbildungen, in denen sich die TeilnehmerInnen wohl fühlen, in denen

sie ihrer täglichen Routine ‚entfliehen‘ können, in denen sie sich austauschen können, die sie fachlich ansprechen und in denen ihre vorhandenen Kompetenzen berücksichtigt und geachtet werden, unterstützen diese Motivation. (Auch ungefähr in dieser Reihenfolge!)

Um den jeweiligen spezifischen Fortbildungsbedarf, der auch ‚tiefere Schichten des Unterrichtalltags‘ betrifft, erkennen zu können, ist der regelmäßige reflektierende Austausch im interdisziplinären Kollegium hilfreich. Die einzelnen MitarbeiterInnen können durch den kommunikativen Prozess die Perspektiven der sehr verschiedenen KollegInnen – gerne auch der Leitungsebene – kennen und achten lernen und diese dazu nutzen, über sich selbst in ihrem Handlungsfeld nachzudenken und ihr berufliches Selbstbild zu stabilisieren oder zu erweitern.

Für eine gute Fortbildungskultur ist die Freiwilligkeit der Teilnehmenden wichtig.

Hinderliche Faktoren

Manche LehrerInnen und manche außerschulischen AkteurInnen in der Benachteiligtenförderung resümieren ihren Fortbildungsbedarf nicht intensiv genug. Ihre Fortbildungswünsche verbleiben häufig auf einer oberflächlichen Ebene der Wissensvermittlung als dass sie tiefere Schichten z.B. des LehrerInnen-/PädagogInnen-Alltags erreichen. LehrerInnen z.B. ebenso wie AusbilderInnen technischer Fächer möchten eher Fortbildungen in spezifischen technischen Entwicklungen. Themen wie beispielsweise „Haltung und Einstellung zu benachteiligten SchülerInnen“, „zielgruppenspezifische Zielsetzungen im Unterricht“ oder „zielgruppenspezifische Unterrichtsmethoden“ werden nicht wahrgenommen oder nicht für wichtig erachtet.

3.5 Schlussfolgerungen – Indikatoren für eine gelungene Fortbildung

Es wird deutlich, dass zum Kennen lernen und zur Umsetzung der ProKop-Fortbildungsprinzipien eine Phase der Einarbeitung notwendig ist. Das heißt, es wird davon ausgegangen, an den ProKop-Fortbildungsprinzipien trotz der geschilderten Umsetzungsschwierigkeiten zunächst festzuhalten. Die Prinzipien sind allesamt gut begründet und wurden bei der Modulreflexion von den beteiligten AkteurInnen bestätigt. Dieses gilt auch für das Prinzip der Prozesshaftigkeit, dessen Umsetzung sich am schwierigsten gestaltet. Es muss zukünftig geprüft werden, ob und wie die Güte und Handhabung dieses Prinzips den AkteurInnen vermittelt werden kann oder ob das Prinzip der Prozesshaftigkeit schließlich doch wegfallen soll.

Zunächst jedoch gilt der folgende, im Projektverlauf modifizierte Katalog der Fortbildungsprinzipien:

1. ProKop-Fortbildungen sind **interne Fortbildungen**, d.h. die FortbildnerInnen rekrutieren sich aus dem Kollegium.
2. ProKop-Fortbildungen sind **professionsübergreifend**, d.h. es nehmen immer Mitglieder aller beteiligten Berufsgruppen teil.

3. Prokop-Fortbildungen sind **institutionsübergreifend**, d.h. es nehmen immer MitarbeiterInnen aller beteiligten Institutionen teil.
4. Prokop-Fortbildungen sind **dialogisch**, d.h. sie beziehen die Kenntnisse und Kompetenzen aller Anwesenden auf formellem und informellem Wege mit ein.
5. Prokop-Fortbildungen sind **prozesshaft** im Sinne eines andauernden Entwicklungsverlaufs (vs einmalige, in sich geschlossene Fortbildungsveranstaltungen)
- (6. Prokop-Fortbildungen erfolgen in steter **Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung** (biat).)

Die Reihenfolge ist nicht als hierarchisch zu verstehen, sondern ergibt sich etwa so aus der Abfolge der Planungen einer Fortbildung. In wie fern zukünftig die Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung für den Innovationsprozess hilfreich und weiterhin notwendig sein wird, wird sich zeigen.

Die Fortbildungsprinzipien stellen Impuls gebende Erkenntnisse auf dem Weg zu einer professionellen Kooperation bzw. in diesem Fall zu einer kooperativen Professionalität dar, die durch die zunehmende Kenntnis, Anwendung, Reflexion und Akzeptanz in der Gruppe der AkteurInnen innerhalb der Benachteiligtenförderung zu selbstverständlichen Bestandteilen der beruflichen Praxis werden (erreichte Meilensteine). Gleichzeitig sind sie hilfreiche Faktoren für qualitativ ansprechende Fortbildungen im Bereich der Benachteiligtenförderung. Zukünftig ist es notwendig, dass der Prinzipienkatalog bekannt ist bzw. bekannt gemacht wird und dass er soweit möglich, umgesetzt wird. Im Laufe der Erfahrungen mit dieser Art von Fortbildungen kann sich das traditionelle Fortbildungsverständnis zu einem internen, kooperativen, dialogischen und prozesshaften Fortbildungsverständnis verändern.

Im Verlauf des Projekts konnten fünf Impuls gebende Erkenntnisse erreicht werden, die die Eckpfeiler des Innovationsprozesses bezüglich der Fortbildungen der beteiligten Projektpartner bilden:

1. Es wurde begonnen, regelmäßig interne Fortbildungen durchzuführen. KollegInnen setzen eigene Kompetenzen zur kollegialen Qualifizierung ein. Nach den Fortbildungen können sich die FortbildungsteilnehmerInnen ohne große Organisation treffen und sich informell oder formell austauschen. Auf diese Weise wird die corporate identity, das Wir-Gefühl der beteiligten MitarbeiterInnen und Institutionen gefördert.
2. Es wurde begonnen, Fortbildungen professions- und institutionsübergreifend durchzuführen. Dabei wurde deutlich, dass Berührungsängste und Vorbehalte gegenüber einer Preisgabe eigener pädagogischer Methoden etc. bestehen. In Reflexionsrunden konnten einige dieser Probleme verbalisiert und thematisiert werden.
3. Es wurde begonnen, das dialogische Prinzip von Fortbildungen explizit anzuwenden. Das Verständnis von Fortbildung konnte zumindest in Ansätzen um horizontale Formen wie Erfahrungsaustausch, Teamteaching, Projektkooperationen etc. erweitert werden.

4. Es wurde versucht, das Fortbildungsprinzip der Prozesshaftigkeit anzuwenden, um eine nachhaltigere Wirkung der Fortbildungsinhalte im Sinne eines Innovationsprozesses zu erzielen.
5. Es wurde begonnen, eine Fortbildungskultur aufzubauen, indem das Kollegium u.a. durch die stattgefundenen Fortbildungen und das Reflexionstreffen sowie durch den regelmäßigen kooperativen Austausch erfahren hat, Fortbildungsbedarfe – vor allem mit anthropologischen und pädagogischen Inhalten – zu erkennen, zu benennen und zu versuchen, diesen Bedarf aus eigenen kooperativen Ressourcen zu decken.

Bei dem Innovationsprozess kristallisieren sich zwei wesentliche Säulen heraus, die sozusagen hinter den Meilensteinen bzw. bei dem aktuellen Stand der Projektentwicklung hinter den Impuls gebenden Erkenntnissen stehen bzw. diese stetig beeinflussen. Das ist zum einen der große Bereich der Kommunikation und Kooperation und zum zweiten die Qualität der Fortbildungen.

1. Kommunikation und Kooperation

Die Art und Intensität des kommunikativen und kooperativen Austausches der Beteiligten lenkt den Innovationsprozess generell und hier den des Moduls Fortbildung. Dabei sind die Organisationsformen des Austausches weniger wichtig als die tatsächlich stattfindenden (und reflektierten!) Kommunikations- und Kooperationssituationen. Entscheidende Momente bei dem vorliegenden Fortbildungsmodul waren der professions- und institutionsübergreifende Austausch, die Wahrnehmung eines Leidendruckes in einer solidarischen Gruppe und die Verbalisierung von Vorbehalten gegenüber der jeweils anderen Berufsgruppe.

2. Qualität der Fortbildungen

Die Qualität der Fortbildungen lenkt den Innovationsprozess des Moduls Fortbildung. Fortbildungen müssen so gestaltet sein, dass die TeilnehmerInnen jeweils einen persönlichen Nutzen gewinnen können. Dadurch bleibt ihre Motivation sich fortzubilden erhalten bzw. wird gesteigert. Der persönliche Nutzen erwächst aus einem Konglomerat von Wohlfühlen, der täglichen Routine entfliehen, sich austauschen können, fachliche Weiterqualifizierung und, nicht zuletzt, die Berücksichtigung vorhandener, eigener Kompetenzen (dialogisches Prinzip). Uneindeutig sind bei dieser Säule die Diskussion interne versus externe Fortbildungen, da beide Arten ihre Vor- und Nachteile haben, die von den verschiedenen AkteurInnen unterschiedlich gewichtet werden, und das Prinzip der Prozesshaftigkeit, das von den Teilnehmenden der bisherigen ProKop-Fortbildungen nicht befürwortet und verfolgt wurde. Hier wird in der Zukunft und mit Blick auf die sehr positiven Erfahrungen aus dem Projekt „Handlungsorientiertes Lernen (HOL)“³ zu klären sein, ob eine größere Kenntnis und Vertrautheit mit diesem neuen Prinzip die Bewertung positiv verändert.

³ Vgl.: Niemeyer 2003 b

3.6 Anhang

Exemplarische, detaillierte Darstellung der Fortbildungen Unterrichtsstörungen, Gewaltprävention und Bewegungspausen

Unterrichtsstörungen

Diese Fortbildung wurde von einer Berufsschullehrerin in einer der beteiligten Beruflichen Schulen im September 2004 von 11.00 bis 16.00 Uhr durchgeführt. Es nahmen 10 Personen teil, alles ausschließlich MitarbeiterInnen dieser Beruflichen Schule. Begründet wurde dieses Vorgehen von dem zu Beginn anwesenden und begrüßenden Schulleiter damit, dass diese Veranstaltung als erste ihrer Art (schulinterne Fortbildung) ein Probelauf sein solle, der in einem vertrauten Rahmen stattfinden solle. Erörterte Themen waren

- Was sind Unterrichtsstörungen?
- Diagnose von Unterrichtsstörungen
- Eigene erfahrene Unterrichtsstörungen der TeilnehmerInnen
- Pädagogisch-therapeutische Lösungsmöglichkeiten

Ein längerer Einführungsvortrag wurde abgelöst von Gruppenarbeit, in der an Hand eigener erfahrener Unterrichtsstörungen konstruktive Handlungsideen entwickelt werden sollten. Diese wurden anschließend vorgestellt und besprochen.

Die Teilnehmenden gaben der Kollegin und Fortbildnerin ein durchweg positives Feedback und waren froh, dass dieses „heiße Thema“ auch mal angesprochen wurde. Eine Fortsetzung im Sinne eines prozesshaften Umgangs mit dem neu Gelernten war nicht erwünscht (und von der Fortbildnerin auch nicht vorgesehen), da ein Austausch – auch über Effekte dieser Fortbildungsveranstaltung – wie üblich zwischendurch in den Pausen stattfinden könne.

Trotzdem dies die erste Veranstaltung ihrer Art war, muss bezüglich der Fortbildungsprinzipien bemerkt werden, dass diese, wenn auch nicht geplant, in Teilen berücksichtigt wurden. Neben den LehrerInnen war auch der Sozialpädagoge der Schule anwesend (professionsübergreifend, s.o.), durch die eingeplante Gruppenarbeit und eine gemeinsame Mittagspause wurde Zeit und Raum für den Erfahrungsaustausch gegeben und es erfolgte die Rückkopplung mit der wissenschaftlichen Begleitung. Außerdem wurde das neu hinzu gekommene Prinzip der internen Fortbildung berücksichtigt, und es wurden damit in der Schule neue Wege eingeschlagen. Für die Qualität zukünftiger ProKop-Fortbildungen ist es jedoch von großer Wichtigkeit, dass die Fortbildungsprinzipien bewusst eingeplant werden und dass die Fortbildungen prozesshaft konzeptioniert werden, da diese eine kollegiale, kommunikations- und kooperationsförderliche Atmosphäre unterstützen.

Gewaltprävention

Die Fortbildung zur Gewaltprävention wurde von einer Berufsschullehrerin im Februar 2005 von 9.00 bis 16.00 Uhr in einer der beteiligten Beruflichen Schulen angeboten. Es nahmen 14 KollegInnen aus einer der Beruflichen Schulen teil (13 LehrerInnen, 1 Schulsozialpädagoge). Die Fortbildung beinhaltete die Themen

- Kennenlernmethoden
- Positionen beziehen
- Regeln
- Gruppe und Außenseiter
- Selbstbewusstsein stärken

Methodisch erfolgte die Fortbildung in einem Wechsel von Vortrag/Input durch die Fortbildnerin, Gespräch und Partnerübungen. Beim gemeinsamen Mittagessen und der anschließenden Pause stand Raum zum informellen Austausch zur Verfügung. Die Teilnehmenden erhielten alle ein vorbereitetes Fortbildungsskript, in dem die wesentlichen Informationen festgehalten waren. Am Ende der Veranstaltung fand ein Austausch über den Fortbildungsbedarf der TeilnehmerInnen statt und es wurden Verantwortlichkeiten für einzelne zukünftige Fortbildungen festgelegt.

Das Feedback der Teilnehmenden zu Ende der Veranstaltung war durchweg gut und es wurde der dringende Wunsch nach weiterem (informellem) Austausch geäußert. Eine fortsetzende Veranstaltung, z.B. zum Aufarbeiten der Ergebnisse, wurde jedoch nicht gewünscht und vereinbart.

Hinsichtlich der ProKop-Fortbildungsprinzipien ist bemerken, dass diese nur in Ansätzen berücksichtigt wurden. Die Fortbildung fand zwar berufsgruppenübergreifend statt, indem der mittlerweile an der Schule eingestellte Schulsozialarbeiter teilnahm; sie war aber nicht offen für MitarbeiterInnen der kooperierenden außerschulischen Bildungseinrichtung. Diese mangelnde Offenheit konnte im Rahmen des Modulreflexionstreffens thematisiert und zumindest für den Moment abgelegt werden. Wie bei der ersten Fortbildung (Unterrichtsstörungen) war die Prozesshaftigkeit nicht in der Konzeption berücksichtigt. Es hat den Anschein, als wäre ein klares, deutliches Ende von Fortbildungen ein entscheidendes Kriterium im bisherigen Verständnis der LehrerInnen. In diesem Zusammenhang ist dennoch zu betonen, dass zu Ende dieser Veranstaltung ein verbindlicher Plan für zukünftige Fortbildungsaktivitäten vereinbart wurde. Somit ist die Prozesshaftigkeit nicht im ursprünglich gedachten Sinne umgesetzt worden, wurde aber durch weitere themenverwandte Angebote aufgegriffen. Zeit und Raum für Erfahrungsaustausch war durch die gemeinsame Mittagspause gegeben und wurde entsprechend informell genutzt. Die Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung war gegeben und ein teilnehmender Beobachter war zugegen.

Bewegungspausen

Diese Fortbildung wurde ebenfalls von einer Berufsschullehrerin angeboten. Sie fand an einem Nachmittag im März 2005 für 2,5 Stunden in einer der beteiligten Beruflichen Schulen statt. Diese Veranstaltung resultierte aus dem Fortbildungswunschatalog, der im Anschluss an die unter 2. beschriebene Fortbildung ‚Gewaltprävention‘ verabredet worden war. Es nahmen 10 MitarbeiterInnen aller drei projektbeteiligten Einrichtungen teil (8 LehrerInnen, 1 JAW-Sozialarbeiterin, 1 JAW-Ausbildungsleiter). Thematisiert wurden die folgenden Themenbereiche

- Bewegungsübungen in der Gruppe
- Spiele
- Entspannungsübungen
- Im Sitzen
- Bewegungsübungen im Kreis

Die Fortbildnerin, die im Übrigen über Leitungserfahrungen aus außerschulischen Fortbildungen verfügte, gestaltete die Fortbildung mit einem Wechsel von Kurzvorträgen/Spielanleitungen und praktischen Übungen in Kleingruppen. Nach den Übungen gab sie Zeit und Raum, um sich Notizen zu machen oder weitere Informationen von einem Informationstisch zu holen. Nach ca. der Hälfte der Zeit fand ein Ortswechsel und eine ca. 20-minütige Pause statt, in der Heißgetränke und Kekse verzehrt werden konnten sowie stehend oder sitzend ‚geschnackt‘ werden konnte.

Das Feedback der TeilnehmerInnen war durchweg positiv. Sie waren froh um die Ideen zur Gestaltung von Bewegungsübungen im Unterricht und im Klassenraum sowie angenehm überrascht von der kollegialen Atmosphäre der Veranstaltung.

Bezüglich der Fortbildungsprinzipien ist hier besonders hervorzuheben, dass die Fortbildungsveranstaltung ausdrücklich professions- und institutionsübergreifend war. Dieses wurde von den Teilnehmenden positiv bemerkt. Durch die eingeplante Pause, die durch einen Ortswechsel und die Gestaltung sehr kommunikationsförderlich war, gab es genügend Raum und Zeit für den Erfahrungsaustausch. Die Teilnehmenden haben sich wohl gefühlt und intensiv ausgetauscht, was meiner Meinung nach dazu führt, dass die Fortbildung und fachliche Einzelheiten in guter Erinnerung bleiben. Eine Rückkopplung an die wissenschaftliche Begleitung war ebenfalls durch eine teilnehmende Beobachterin berücksichtigt. Allein die Prozesshaftigkeit der Fortbildung war nicht gegeben und nach Meinung aller Anwesenden nicht notwendig.

4. Modul 3: Kooperation mit abgebenden Schulen *(Claudia Schreier)*

4.1 Gegenstand des Moduls

Mit dem Modul 3 *Kooperation mit abgebenden Schulen* wird die Idee verfolgt, durch die kontinuierliche Zusammenarbeit von abgebenden und beruflichen Schulen Synergieeffekte zu nutzen und die berufliche Eingliederung der Jugendlichen zu verbessern. Dabei sollen die Akteure wechselseitig von ihren Kompetenzen und Erfahrungen profitieren und eine nahtlose Förderung der Jugendlichen gewährleisten. Im Rahmen der bisherigen Projektarbeit konzentrierte sich die Zusammenarbeit auf Berufsschulen und Förderschulen. In der Aufstockungsphase des Projektes ProKop sollen auch Hauptschulen in die Zusammenarbeit einbezogen und entsprechende Konzepte entwickelt werden.

4.2 Hintergrund und Rahmenbedingungen

Die für Modul 1 *Regionale Kooperationen* dargestellten Hintergründe und Rahmenbedingungen der Kooperation gelten selbstverständlich auch für die Kooperation mit abgebenden Schulen. Systematisch gesehen handelt es sich bei der Zusammenarbeit von beruflichen und allgemein bildenden Schulen auch um eine Form von regionaler Kooperation. In der praktischen Arbeit und aufgrund der besonderen Bedingungen des Systems Schule hat es sich jedoch als sinnvoll erwiesen, dieser Form der Zusammenarbeit einen eigenen Schwerpunkt einzuräumen. Diesem liegt vor allem der Gedanke zugrunde, dass der Betreuungsprozess der Jugendlichen auf mehrere Jahre veranschlagt werden müsste. Jede schulische Veränderung und jede Maßnahme stellt bislang einen Einschnitt in das Betreuungsverhältnis dar, wobei die nächste Einrichtung immer wieder ‚bei Null‘ anfängt. Die beruflichen Schulen könnten hier eine übergreifende Klammer bilden. Sie holen die Jugendlichen in den Förderschulen ab und spannen den Bogen bis zum Ende des Ausbildungsverhältnisses.

Als wesentliche Voraussetzung zum Funktionieren von Kooperationen gilt auch hier, dass alle Beteiligten von der Notwendigkeit der Kooperation überzeugt und motiviert sind. Ziel und Aufgabe der Kooperation muss den Beteiligten im Vorfeld klar sein. Es muss eine gemeinsame Handlungsmotivation geben, auf deren Basis nach gemeinsamen Lösungen gesucht werden kann. Diese Lösungen hängen stark von den Erfahrungen der Beteiligten ab. Ein vorgegebener stringenter Ablaufplan für die Praxis ist deshalb wenig hilfreich. Er muss vielmehr von den Akteuren selbst entwickelt werden.

4.3 Ausgangslage

FörderschülerInnen haben den schulischen Alltag in einem relativ behüteten Umfeld in kleinen Klassen und mit intensiver individueller Förderung erlebt. Der Übergang von der Förderschule zur Berufsschule ist für diese Jugendlichen deshalb oftmals ein Schock. Sie drohen in

den häufig bis zu 30 SchülerInnen umfassenden Klassen ‚unterzugehen‘, verlieren schnell den Anschluss und geraten erneut ins Lernabseits.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schulen werden in der Regel völlig unvorbereitet mit den FörderschülerInnen konfrontiert. Weil sie über keine Informationen über den besonderen Förderbedarf der Jugendlichen verfügen, können sie diesem nur unzureichend gerecht werden. Der schulische Alltag ließe sich nach Ansicht der Lehrenden mit einem Hintergrundwissen über individuelle Besonderheiten und Erfordernisse besser gestalten.

Die Lehrkräfte der Förderschulen sehen sich in der Pflicht, ihre SchülerInnen bei der Berufswahl zu unterstützen und bei der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz behilflich zu sein. Sie kennen die Jugendlichen seit vielen Jahren, wissen um ihre Stärken und Schwächen sowie potenzielle Fähigkeiten. Ihnen fehlt jedoch der Hintergrund, um die Jugendlichen bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven effektiv unterstützen zu können. Berufsorientierung findet an Förderschulen deshalb in der Regel nur unzureichend statt.

Auf allen drei Problemfeldern bietet sich die Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen als Lösungsmöglichkeit an. Wenn der schulische Erfolg erhöht werden soll, muss der Übergang von der Förderschule zur Berufsschule gezielter und zielgruppenadäquat gestaltet werden. Dies geschieht durch eine verbesserte und institutionalisiert verankerte Kooperation der verschiedenen Schularten.

4.4 Projektverlauf

Innerhalb des Moduls 3 fanden auf Einladung der im Projekt eingebundenen beruflichen Schulen drei Tagungen mit den regionalen Förderschulen statt. Die erste Tagung diente dem gegenseitigem Kennen lernen und dem Vorstellen der Konzepte und Initiativen zur Förderung und beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Auf der zweiten Tagung wurden in zwei Workshops jeweils ein Kooperationskonzept erarbeitet sowie spezifische Schritte zu seiner Umsetzung festgelegt. Diese zweite Tagung fungierte als Auftaktveranstaltung zur Zusammenarbeit und wurde extern moderiert, wodurch die Prozesse enorm beschleunigt und strukturiert werden konnten. Dabei wurde offenkundig, dass das Bewusstsein über die Beschränktheit der bisherigen Kooperation und der Wunsch nach besserer Zusammenarbeit bei den Beteiligten stark ausgeprägt waren. Die Motivation der Beteiligten war so hoch, dass es nur dieses ersten Impulses bedurfte, um das lange aufgestaute Handlungsbedürfnis in die Tat umzusetzen.

Erste Impulse setzten eine spürbare Energie frei, die zu einer Vielzahl an gemeinsamen Aktivitäten und innovativen Formen der Zusammenarbeit führte. Die Beteiligten wollten konzeptionell arbeiten und die Situation verändern. Dabei waren die Herangehensweisen unkompliziert und pragmatisch orientiert. Auffällig war ein insgesamt zielorientiertes und engagiertes Arbeiten. Anlässlich der meisten Treffen wurde Protokoll geführt, die Ergebnisse festgehalten und weitere Schritte vereinbart. Das Interesse und die Bereitschaft zu verstärkter Kooperation war so ausgeprägt, dass von Beginn an Überlegungen zur Institutionalisierung der Zusammenarbeit stattfanden. Dadurch verursachten die weiter unten beschriebenen hinderlichen

Faktoren zunächst eine gewisse Enttäuschung, weil nicht alle Vorhaben so vollständig und zügig umgesetzt werden konnten wie geplant. Die Gründe für diese Missstände wurden jedoch schnell identifiziert und Schritte zu ihrer Behebung eingeleitet.

4.5 Lösungsansätze

Anlässlich der zweiten Tagung erarbeiteten die Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen gemeinsam Konzepte, um den Wechsel Jugendlicher von der Förderschule zur Berufsschule fließend zu gestalten und dem individuellen Förderbedarf der Jugendlichen auch an der Berufsschule gerecht zu werden. Ziel war es hierbei nicht nur, durch ein Aufweichen des Übergangs die Schwellenängste der Jugendlichen abzubauen und die Lehrenden an Berufsschulen durch Vorabinformationen auf die Jugendlichen vorzubereiten, sondern die SchülerInnen durch eine systematische Kooperation bei einer zielgerichteten und realistischen Berufs- und Lebenswegplanung zu unterstützen. Zu diesem Zweck wurde von zwei gemischten Lehrergruppen jeweils ein Kooperationskonzept für Schleswig und Kappeln erarbeitet und in der Praxis erprobt.

Nach einer Erprobungsphase fand ein erneutes Treffen der AkteurInnen statt, um die gemeinsamen Erfahrungen zu reflektieren. Dabei galt es, Maßnahmen, die sich besonders bewährt haben sowie solche, die Schwierigkeiten bereiteten, zu identifizieren, die Gründe hierfür aufzufindig zu machen und anschließend ggf. Modifikationen vorzunehmen sowie weitere Schritte festzulegen.

4.5.1 Kooperationskonzept Schleswig

Der erste Ansatz wurde von Lehrkräften der *Beruflichen Schulen Schleswig* sowie den beiden Förderschulen des Einzugsbereichs erarbeitet. Er umfasst verschiedene Kooperationsphasen im Laufe eines Schuljahres: Die erste Kontaktaufnahme der FörderschülerInnen mit der Berufsschule ist der „Tag der beruflichen Bildung“. An diesem Tag haben die Jugendlichen umfangreiche Möglichkeiten, sich über die verschiedenen Berufsfelder zu informieren. Nach den Herbstferien besuchen die Lehrenden der Beruflichen Schulen Schleswig die Förderschulen, um Berufswege speziell für FörderschülerInnen aufzuzeigen. Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, weil die Jugendlichen anschließend Praktika absolvieren. Sollte sich bei den SchülerInnen ein Interesse für Ausbildungsberufe entwickeln, die an den Beruflichen Schulen Schleswig unterrichtet werden, besteht für sie die Möglichkeit an Schnupperstunden teilzunehmen. Darüber hinaus wurde die Durchführung von fachpraktischem Unterricht für FörderschülerInnen als Element in das Konzept aufgenommen. Zum Ende des Schuljahres legen die Lehrkräfte beider Schularten gemeinsam individuelle Förderschwerpunkte für die FörderschülerInnen des Abschlussjahrgangs fest, die in die berufsfördernden Klassen übernommen werden. Zum Halbjahreswechsel (Februar/März) des darauf folgenden Schuljahres erfolgt bei einem erneuten Treffen der Lehrkräfte ein Austausch über die Perspektiven der ehemaligen FörderschülerInnen.

4.5.2 Kooperationskonzept Kappeln

Der zweite Ansatz entstand in Zusammenarbeit der *Außenstelle der Beruflichen Schulen in Kappeln* sowie abgebenden Förderschulen. An allen beteiligten Schulen wurden feste AnsprechpartnerInnen zwecks Kontaktpflege und Informationsaustausch festgelegt. Noch vor dem Übergang an die Berufsschule sollten die SchülerInnen Gelegenheit erhalten, diese durch turnusmäßige Berufsschultage kennen zu lernen. So wurde geplant, dass die Jugendlichen donnerstags am Unterricht in einer berufsvorbereitenden Klasse der Beruflichen Schulen teilnehmen. Zudem sollten einzelne FörderschülerInnen während des Betriebspraktikums Gelegenheit erhalten, mit ihren ArbeitskollegInnen einmal wöchentlich an die Berufsschule zu gehen. Zusätzlich wurde einmal jährlich ein Schnuppertag im Ausbildungsvorbereitenden Jahr (AvJ) mit großem Praxisanteil vorgesehen.

Weiterhin waren Besprechungen über eine sinnvolle Zuordnung (AvJ oder JAW) der Jugendlichen vor dem Übergang an die Berufsschulen geplant. Einzelfallbesprechungen waren jedoch erst nach den Herbstferien (zwei Monate nach Schulwechsel) vorgesehen, um den BerufsschullehrerInnen ein unvoreingenommenes Kennenlernen der Jugendlichen zu ermöglichen.

Ein weiteres zentrales Element des Konzeptes ist der kollegiale direkte Lehrkräfteaustausch. So sollten durch interne Abordnungen seitens der Berufsschule Kappeln Doppelbesetzungen in den Klassen acht und neun der Förderschulen stattfinden. Umgekehrt sollten Lehrende der Förderschulen als Doppelbesetzung im AvJ und JoA (Jugend ohne Ausbildungsplatz) unterrichten.

4.6 Ergebnisse und Erfahrungen

4.6.1 Schleswig

Zusammenarbeit der Lehrkräfte

Anlässlich eines gemeinsamen Treffens der Kollegien aller beteiligten Schulen wurde zu Beginn der Umsetzungsphase die gegenseitige Arbeit vorgestellt. Dies wurde von den Lehrkräften als sehr informativ und befruchtend empfunden. Einzelne Berufsschullehrer absolvierten ein ‚Praktikum‘ an einer Förderschule, um den Unterricht dort zu erleben und etwas über die Methoden zu erfahren. Die Förderplanung für die Jugendlichen wurde gemeinsam vorgenommen, um die Arbeit der Förderschulen punktgenau an der Berufsschule fortzuführen und bestehende Problemlagen zu erörtern.

Berufsschullehrkräfte unterrichten an Förderschulen

Die Unterrichtsstunden der BerufsschullehrInnen an den Förderschulen haben sich gut bewährt. Dabei kam zutage, wie hoch der Informationsbedarf über realistische Ausbildungs- und berufsvorbereitende Angebote bei den Jugendlichen ist. Die SchülerInnen haben das Angebot der BerufsschullehrerInnen gut angenommen und großes Interesse gezeigt. Die berufsori-

entierenden Unterrichtsaktivitäten der Förderschullehrkräfte konnten unterstützt und die Lernmotivation der Jugendlichen erhöht werden.

Schnupperstunden

Um den Berufsorientierungsprozess der FörderschülerInnen zu unterstützen und Hemmungen gegenüber der Berufsschule abzubauen, wurden die Jugendlichen für jeweils einen Vormittag an die Berufsschule geholt und in kleinen Gruppen von den dortigen Lehrkräften betreut. Daneben bestand für die Jugendlichen die Möglichkeit, an ‚Schnupperstunden‘ in verschiedenen Klassen des ersten Lehrjahres der Bereiche Bau, KFZ, Metall, Gartenbau, Friseurhandwerk sowie im AVJ teilzunehmen. Die ‚Schnupperstunden‘ haben sich als großer Erfolg erwiesen. Durch die gute Betreuung verloren die Jugendlichen schnell die Angst vor der neuen Schulform und fanden sich nach kurzer Zeit in dem verzweigten Gebäude zurecht. Zu verzeichnen waren auch realistischere Vorstellungen und eine deutlich höhere Motivation. Einer der Jugendlichen fasst zusammen:

„Jetzt weiß ich auch, wofür ich den Abschluss mache“.

Auch diese Maßnahme soll institutionalisiert werden.

Fachpraktischer Unterricht für FörderschülerInnen

Die Jugendlichen hatten Gelegenheit, zwei Wochen lang in den Werkstätten der beruflichen Schule zu arbeiten, zunächst in den Bereichen Hauswirtschaft und Metalltechnik. Der fachpraktische Unterricht hat sich gut bewährt. Die Jugendlichen konnten Arbeitswelterfahrungen im geschützten Raum sammeln sowie Einblicke in die Praxis verschiedener beruflicher Bereiche erhalten. Auf Grund der positiven Erfahrungen sind nun feste Berufsschultage in den Werkstätten für FörderschülerInnen als Dauereinrichtung geplant. Hierbei ist der Einbezug der Bereiche Friseurhandwerk, Gartenbau, Malerei und Holz vorgesehen.

4.6.2 Kappeln

Schnuppertage

Die Schnuppertage finden nicht, wie ursprünglich geplant, in Form turnusmäßiger Berufsschultage, sondern in modifizierter Form statt. An ihre Stelle sind gemeinsame Besuche der FörderschülerInnen mit dem Berufsschulsozialarbeiter an den beruflichen Schulen getreten. Diese Modifikation entstand im Zusammenhang mit der neu ins Programm aufgenommenen Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen (s.u.). Die Jugendlichen erhielten auf diese Weise nicht nur Gelegenheit, sich mit den örtlichen Gegebenheiten der Berufsschule vertraut zu machen, sondern sie lernten gleichzeitig den Sozialarbeiter der Berufsschule, als eine der für sie wichtigsten Ansprechpersonen nach dem Übergang kennen. Auf diese Weise kann die Grundlage für ein späteres Vertrauensverhältnis gelegt werden. Um die Schwellenangst des ersten Schultages zu nehmen, wurde zusätzlich kurz vor den Sommerferien eine Schnitzeljagd in den Räumen der Berufsschule veranstaltet. Diese Maßnahmen haben sich sehr bewährt und sind zum festen Bestandteil der Zusammenarbeit geworden.

Einzelfallbesprechungen

Als sehr hilfreich für die weitere Förderung und eine sinnvolle Zuordnung haben sich die Besprechungen über die Jugendlichen auf der Einzelfallebene erwiesen. Die Lehrenden trafen sich regelmäßig und tauschten sich über die Jugendlichen aus. Diese Gespräche haben erheblich zur Klärung und zum konstruktiven Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten beigetragen. Zugleich fand ein Informationsaustausch über den Leistungsstand der Jugendlichen sowie über die Anforderungen und Lerninhalte der verschiedenen berufsvorbereitenden Klassen statt. Auf diese Weise konnten etwaige Defizite rechtzeitig bearbeitet werden. Als hilfreich haben sich in diesem Zusammenhang die von den Schulsozialarbeitern erstellten Personalbögen der Jugendlichen gezeigt. Diese beinhalten Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie den sonder- und/oder sozialpädagogischen Förderbedarf und bilden die Grundlage für die gemeinsame Förderplanung der Lehrkräfte der beiden Schularten.

Direkter Lehrkräfteaustausch

Der direkte Lehrkräfteaustausch hat sich in der Zusammenarbeit mit abgebenden Schulen als Schlüssel zum Erfolg erwiesen. Durch diese Maßnahme kam es zu einem intensiveren Kontakt der beteiligten Lehrkräfte, wodurch die Voraussetzungen für eine Vertiefung der Zusammenarbeit geschaffen wurden. Die ursprünglich geplanten Doppelbesetzungen beim direkten Lehrkräfteaustausch konnten allerdings nicht wie vorgesehen umgesetzt werden, weil ihre Finanzierung aus den angedachten Fördertöpfen nicht möglich war. Stattdessen wurde der Lehrkräfteaustausch in einfacher Besetzung praktiziert, das heißt Lehrkräfte der beruflichen Schulen übernahmen Unterrichtsstunden an den Förderschulen und umgekehrt.

Während sich der Austausch der Berufsschule mit einer der beteiligten Förderschulen schnell gut etabliert hat, fand er mit den anderen beiden Schulen bislang nur in eine Richtung statt, das heißt, Lehrkräfte der Berufsschulen unterrichteten in den Förderschulen. Umgekehrt hospitierten die Förderschullehrkräfte zwar im AvJ und anderen Klassen, scheuten sich jedoch, Unterricht zu übernehmen. Als Grund werden Berührungängste seitens der FörderschullehrerInnen vermutet. Diese Problematik wurde erkannt und aufgegriffen und soll anlässlich eines der nächsten Reflexionstreffen lösungsorientiert thematisiert werden.

Austausch im Bereich Schulsozialarbeit

Im Laufe der Projektarbeit wurde die Zusammenarbeit auch im Bereich der Schulsozialarbeit angeregt und umgesetzt. So haben die SchulsozialarbeiterInnen der beruflichen Schule und der Förderschule gemeinsam an einer Fortbildung zur Verbesserung des Übergangs Förderschule – Berufsschule teilgenommen und ein Konzept zur Gestaltung eines gemeinsamen Übergangsangebotes entwickelt. Dieses beinhaltet mehrere Besuche des Berufsschulsozialarbeiters an der Förderschule, wo er zunächst informellen Kontakt zu den Jugendlichen aufnimmt und später längere Einzelgespräche mit den künftigen BerufsschülerInnen führt. Auf Grundlage dieser Gespräche sowie mithilfe von Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen wird in Zusammenarbeit der SchulsozialarbeiterInnen der sonder- und/oder sozialpädagogische Förderbedarf ermittelt. Der Berufsschulsozialarbeiter ist zudem bereits vor dem Wechsel an

die Berufsschule bei der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz behilflich und begleitet die Jugendlichen, wie oben beschrieben, an den Schnuppertagen.

4.6.3 Fazit und weitere Planungen

In Schleswig konnten die Planungen umgesetzt und der ‚Fahrplan‘ eingehalten werden. Die Maßnahmen haben sich insgesamt bewährt. Bislang findet dabei ein Austausch der Lehrkräfte ohne finanzielle Kompensation für die beruflichen Schulen statt. In diesem Zusammenhang ist geplant, den LehrerInnenaustausch weiter auszubauen und FörderschullehrerInnen verstärkt an den beruflichen Schulen einzusetzen. Weiterhin ist vorgesehen, dass ehemalige FörderschülerInnen in den Abgangsklassen der Förderschulen über ihre Erfahrungen an der Berufsschule und im Praktikum berichten. Zudem soll es zum Aufgabengebiet eines Schulsozialarbeiters gehören, die Jugendlichen aus den abgebenden Schulen ‚abzuholen‘ und sie über die gesamte Berufsschulzeit bis ins erste Ausbildungsjahr hinein zu begleiten.

In Kappeln wurden einige der geplanten Maßnahmen wie vorgesehen umgesetzt, während bei anderen Modifikationen und/oder Ergänzungen vorgenommen wurden. Die Zusammenarbeit im Bereich der Schulsozialarbeit wurde neu ins Programm aufgenommen und hat sich sehr bewährt. Durch den regelmäßigen Kontakt kann sich ein Vertrauensverhältnis zwischen den FörderschülerInnen und dem Berufsschulsozialarbeiter entwickeln, so dass dieser unmittelbar nach dem Wechsel an die Berufsschule die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen übernehmen kann. Diese Zusammenarbeit wurde mittlerweile mit einer Förderschule institutionalisiert. Sie soll im Laufe der Projektarbeit auf die anderen Schulen ausgedehnt werden.

Rückblickend konnte an beiden Standorten der Grundstein für eine erfolgreiche schulartübergreifende Zusammenarbeit gelegt werden. Der Übergang der FörderschülerInnen zur Berufsschule konnte durch die beschriebenen Maßnahmen fließend gestaltet werden. In der Konsequenz bestand von Anfang an ein guter Kontakt der Berufsschullehrkräfte zu den ehemaligen FörderschülerInnen, so dass die Lernprozesse mit deutlich reduzierten Anlaufschwierigkeiten aufgenommen werden konnten. Die Jugendlichen, die sonst durch Zurückhaltung und nur zögerliche Beteiligung auffallen und überdurchschnittlich lange für den Prozess der Akklimatisierung brauchen, stiegen jetzt erheblich schneller aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein, zeigten weniger Hemmungen und konnten zielorientierter mitarbeiten. Zeiten, die zuvor benötigt wurden, um das Umfeld der Klasse abzustecken und das Verhältnis zur Lehrkraft zu klären, wurden jetzt frei, um sich auf den Unterrichtsstoff zu konzentrieren.

4.7 Förderliche Faktoren

Auftaktveranstaltung

Aus Sicht der Beteiligten hat die gemeinsame Auftaktveranstaltung sehr dazu beigetragen, die Handlungsmotive zu kanalisieren und in ein zielgerichtetes Handeln zu übertragen. Als sehr

hilfreich hat sich in diesem Zusammenhang die externe Moderation der Veranstaltung erwiesen.

Rückhalt und Arbeitsklima

Das im Wesentlichen reibungslose Funktionieren der Kooperation wurde zu einem erheblichen Teil auf das positive Arbeitsklima, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei allen Beteiligten sowie die Offenheit für neue Ideen und den Rückhalt seitens der jeweiligen Schulleitungsebene zurückgeführt.

Kleinschrittige Planungen

Als besonders positiv wurde im Nachhinein die kleinschrittige Planung identifiziert. Durch sie wurde verhindert, an den Ansprüchen eines umfassenden Großkonzeptes zu scheitern. So konnte in beiden Standorten flexibel reagiert und zusätzliche, sich als sinnvoll erweisende Elemente aufgenommen werden.

Steuerung und Außenanalyse

Als sinnvoll wurde auch bei der schulformübergreifenden Kooperation die Steuerung und Außenanalyse durch das Biat beurteilt. Nach Ansicht der Beteiligten wäre es trotz des aufgestauten Handlungsbedarfs ohne die Initialzündung nicht zu dieser intensiven Zusammenarbeit gekommen. Diese Form der Begleitung hat sich zudem hilfreich bei der Bewältigung der aufgetretenen Anfangsprobleme erwiesen.

4.8 Hinderliche Faktoren

Unterschiedliche Systeme und Strukturen

Als wesentlicher hemmender Faktor hat sich die Unterschiedlichkeit der Systeme Förderschule und Berufsschule, aber auch die Verschiedenartigkeit der unterschiedlichen Förderschulen erwiesen: Während es sich beispielsweise bei der Schule in Kappeln um eine traditionelle Förderschule handelt, ist die Schule in Süderbrarup eine kombinierte Förder- und Hauptschule und die Schule in Sundsacker eine Heimschule mit den Schwerpunkten geistige Behinderung und Erziehungsaufgaben. Durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulträgern bestehen zusätzlich starke strukturelle Unterschiede zum Beispiel hinsichtlich des Personalschlüssels. Dieser Umstand und die Differenziertheit der Zielgruppe erfordern unterschiedliche Herangehensweisen und erschweren die Umsetzung eines gemeinsamen Konzeptes.

Mangelnde Verbindlichkeit

Als hinderlich wurde beschrieben, dass vereinbarte Handlungsschritte und Kooperationsformen zunächst nicht mit bestimmten Personen verbunden wurden und damit unverbindlich blieben. Gleichzeitig sind die Beteiligten stark ausgelastet und verfügen über wenig zeitliche Ressourcen. So wurden einige Planungen dann letztendlich zunächst nicht umgesetzt. Die Verknüpfung bestimmter Aufgaben mit verantwortlichen Personen und festen Ansprechpart-

nerInnen werden deshalb als wichtig erachtet. Die Wege sollen damit kürzer und die Absprachen schneller realisiert werden.

Überlastung Einzelner

Alle Aktivitäten für die Schule und für die SchülerInnen laufen grundsätzlich ergänzend zum Unterrichtsalltag und werden weder durch angemessenen Zeitausgleich, noch finanziell unterstützt. Zudem ist bei der schulartübergreifenden Kooperation weder die Versicherungsfrage geklärt noch erhalten die Lehrkräfte Fahrgeld für notwendige Fahrten, so dass zusätzliches Engagement auch in dieser Hinsicht zu Lasten Einzelner geht.

Übersättigung und konkurrierende Konzepte

Als kontraproduktiv wurde die mittlerweile ausufernde Menge an Kooperationspartnerschaften, Sitzungen und Arbeitskreisen empfunden. Die Anzahl dieser Sitzungen ist inzwischen so groß, dass dadurch die eigentliche Kooperation beeinträchtigt wird. Auf vielen dieser Treffen wird nach Ansicht der Beteiligten die gleiche Problematik diskutiert, ohne der Lösung näher zu kommen. Um sich den Zugriff auf andere Fördertopfausstattungen zu sichern, entwickeln die Förderschulen eigene Konzepte ohne Einbindung der beruflichen Schulen. Dies wirkt sich negativ auf die Zusammenarbeit aus.

4.9 Resümee

Die für regionale Kooperationen identifizierten Gelingensbedingungen für eine gute Zusammenarbeit haben sich auch bei der schulformübergreifenden Kooperation bestätigt. Auch hier gilt, dass die erforderlichen **Ressourcen** – sowohl materieller als auch zeitlicher Natur – bereitgestellt und der Rückhalt seitens der Leitungsebene gegeben sein muss. Zudem bedarf es **regelmäßiger Reflexionen** der Handlung und der **Institutionalisierung der Zusammenarbeit**. Auch hier hat sich der große Nutzen einer begleitenden **Steuerung und Außenanalyse** gezeigt.

Als besonders wichtig hat sich in diesem Zusammenhang die klare Regelung von **Verantwortlichkeiten** erwiesen, um die Kooperation am Laufen zu halten. Zur konsequenten und zeitnahen Umsetzung geplanter Konzepte bedarf es **klarer Absprachen und Zuständigkeiten**. In einem ersten Schritt empfiehlt sich deshalb die Verantwortlichkeit für die Kooperation bzw. bestimmte Bereiche der Kooperation (Schnupperstunden, Lehrkräfteaustausch) an bestimmte Personen zu binden, um eine rasche und konsequente Umsetzung der Planungen zu gewährleisten.

Die Gefahr bei einer zu starken Bindung der Aufgabe an eine bestimmte Person ist jedoch, dass beim Ausscheiden der Person (Pensionierung, Umzug etc.) auch die Kooperation einschläft. In einem zweiten Schritt sollte deshalb das Augenmerk darauf gelegt werden, dass nicht die Person, sondern die **Aufgabe zur festen Institution** wird, die zwar zur Zeit von der betreffenden Person bekleidet, jedoch bei deren Ausscheiden neu besetzt wird. Dies könnte

durch die Verankerung in das Schulprogrammen, Berichtspflichten auf Konferenzen, und die Aufnahme des wechselseitigen Unterrichts in den Stundenplan geschehen.

Um den oben beschriebenen Übersättigungseffekt und damit die Überlastung der Beteiligten zu vermeiden, empfiehlt es sich, Prioritäten zu setzen und die Vielfalt der **Kooperationen und Aktionsfelder** einzudämmen bzw. besser **aufeinander abzustimmen**.

Als Schlüssel zum Erfolg wurde der **Lehrkräfteaustausch** beschrieben. Die durch diesen Austausch entstandenen individuellen Kontakte haben maßgeblich zur Verbesserung und Konsolidierung der Zusammenarbeit beigetragen. Diese individuelle Ebene verbunden mit informellen Kontakten hat sich als förderlich erwiesen, um andere Probleme zu erkennen und anzugehen. Die Lehrkräfte lernen zudem voneinander und bekommen wertvolle Einblicke in das andere System und Fachgebiet.

Neu ins Programm aufgenommen wurde die **Zusammenarbeit in der Schulsozialarbeit**. Sozialpädagogische Betreuung findet an den Förderschulen in intensiver Form statt. Beim Übergang Schule – Beruf endet nicht der sozialpädagogische Förderbedarf der Jugendlichen, sondern wird in dieser neuen Situation besonders benötigt. Die Schaffung einer **Schnittstelle zwischen den sozialpädagogischen Betreuungen**, um eine möglichst nahtlose Übergabe an die sozialpädagogische Betreuung der beruflichen Schulen zu ermöglichen, hat sich deshalb als ein wesentlicher Schritt zum Erfolg erwiesen.

4.10 Konsequenzen und Handlungsempfehlungen

Funktionsstellen

Da Kooperationen Zeit kosten, müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Deshalb empfiehlt es sich, eine Funktionsstelle für den Aufgabenbereich einzurichten und mit einer entsprechenden Stundenkompensation zu versehen.

Zweckgebundene Zuwendungen

Kooperationen erfordern zuweilen aufwendige Maßnahmen. So hat sich beispielsweise der Lehrkräfteaustausch nicht nur als überaus sinnvoll im Hinblick auf eine optimale und nahtlose Förderung der Jugendlichen erwiesen, sondern auch erheblich zum Gelingen der Kooperation beigetragen. Diese Maßnahmen machen ebenfalls Stundenkompensationen und entsprechende zweckgebundene Erhöhungen der Regelzuwendungen erforderlich.

Schulgesetzliche Rahmenbedingungen

Soll das Modell der schulartübergreifenden Zusammenarbeit Schule machen, ist eine Vereinfachung der schulgesetzlichen Rahmenbedingungen erforderlich, denn bislang existieren hier zahlreiche bürokratische Hürden. So ist die Versicherungsfrage nicht geklärt, die Lehrenden erhalten kein Fahrgeld für erforderliche Fahrten und es existiert keine Unterstützung, um erste Hemmschwellen abzubauen.

4.11 Ausblick

Eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit wird im Rahmen der Projektaufstockung angestrebt und im Sinne des Transfers auf andere Schularten ausgedehnt. So ist, wie oben beschrieben, der Einbezug von Hauptschulen in das Netzwerk vorgesehen. Umgekehrt wollen sich die beteiligten Förderschulen und Berufsschulen, dem „Arbeitskreis Schlei“, in dem alle Hauptschulen der Region organisiert sind, anschließen.

Des Weiteren werden am biat in Abstimmung mit den Projektpartnern eine mögliche Modellkonzeption sowie weitere Strategien für den Transfer entwickelt. Geplant sind gemeinsame Informationsveranstaltungen von Berufs- und Förderschulen, die sich an interessierte Berufs-, Förder- und Hauptschulen richten und zugleich als eine Kontaktbörse fungieren. Im weiteren Projektverlauf stehen die Kooperationspartner als Ansprechpartner und Berater im Sinne eines Unterstützungssystems zur Verfügung. Auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse werden vom biat Handlungsempfehlungen für eine gelingende Kooperation der unterschiedlichen Schularten formuliert.

Insgesamt betrachtet hat die Arbeit am Modul 3 deutlich gezeigt, in welchem hohem Maße eine schulartübergreifende Kooperation den Übergang der Jugendlichen in die berufsbildende Schule verbessern kann. Durch die beschriebenen Maßnahmen wird nicht nur eine kontinuierliche Förderung der Jugendlichen gewährleistet, sondern auch die Arbeit der beteiligten Lehrkräfte erheblich erleichtert. Es gilt deshalb auch hier, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen, damit dieses Beispiel aus ProKop Schule machen kann.

5. Modul 4: Ausbildung (*Ralf Petersen*)

5.1 Einleitung

Die inhaltliche Arbeit innerhalb des ProKop-Moduls *Ausbildung*⁴ wurde am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Universität Flensburg durchgeführt. Dies ergab sich aus der Rolle des biat, als berufspädagogisches und zugleich Projekt durchführendes Institut. Am biat bestehen drei Abteilungen: die Abteilung Berufspädagogik und die Abteilungen der beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik-Systemtechnik und Elektrotechnik-Informatik. Innerhalb der Berufspädagogik besteht bereits seit rund 10 Jahren ein Arbeitsschwerpunkt zur beruflichen Benachteiligtenförderung⁵ in Forschung und Lehre. Hierzu wurden und werden am Institut diverse Forschungsprojekte - national und international (europaweit) - durchgeführt, beispielsweise „ProKop“, „HOL (Handlungsorientiertes Lernen)“; „Modules“, „Interests and Desires“, „Reflective Evaluation“, „Epanil“, „Self-Evaluation“, „Re-Integration“.⁶ Die langjährigen Erfahrungen und Fachkompetenzen auf diesem Gebiet werden in der Lehre umgesetzt; mit dem Ziel, den angehenden BerufsschullehrerInnen das Tätigkeitsfeld Benachteiligtenförderung als einen wichtigen, sinnvollen und interessanten Bestandteil der Berufspädagogik theoretisch und praktisch nahe zu bringen. So können die Studierenden diesbezüglich (früh) ein professionelles Verständnis entwickeln. Der Anteil der Lehre wurde seit Beginn des Projektes ProKop systematisch ausgebaut.

Im Fokus des Moduls stehen Lehrveranstaltungen, die während der Projektlaufzeit von der Abteilung Berufspädagogik des biat an der Universität Flensburg mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Berufliche Benachteiligtenförderung“ angeboten wurden. Somit ist die Zielgruppe⁷ dieses Moduls in erster Linie die Studierendenschaft des biat.

Im Rahmen der Auswertungsphase der Module wurde ein Modulreflexionstreffen mit VertreterInnen der Studierendenschaft des biat, der Dozierenden und der ProKop-ProjektpartnerInnen (Berufsschule und Jugendaufbauwerk) durchgeführt. Begleitend fand eine stetige formative Evaluation aller Modulaktivitäten statt.

5.2 Begründung für die Moduldefinition

5.2.1 Erster Begründungsaspekt

Zwar wurde 2003 die Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen und ist somit seither ein originäres Handlungsfeld der Berufspädagogik, aber vielerorts wird sie nicht als solches betrachtet. Für den hier relevanten Bereich heißt dies konkret,

⁴ Es handelt sich hierbei um die *Ausbildung angehender Berufsschullehrkräfte*, also um das Lehrangebot im Rahmen des Studiums am biat an der Universität Flensburg.

⁵ Der derzeitige Arbeitstitel des Arbeitsschwerpunktes lautet: „Berufseingliederung für benachteiligte Jugendliche und Erwachsene in prekären Lebenssituationen“.

⁶ Nähere Informationen dazu unter: <http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index.htm>.

⁷ In den vorher und nachfolgend beschriebenen Modulen besteht die Zielgruppe aus den MitarbeiterInnen der schulischen und außerschulischen Akteure in der beruflichen Benachteiligtenförderung.

dass die Benachteiligtenförderung bislang kaum in das Studium der Berufspädagogik miteinbezogen wird. Auch fristet sie vielerorts an berufsbildenden Schulen (noch) ein ‚Stiefkind-Dasein‘:

„Die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen bzw. der Unterricht in AVJ- oder JoA-Klassen gilt an vielen Schulen als wenig attraktiv. Der schlechte Ruf, den diese Klassen unter den Lehrern haben, scheint sich auf diejenigen zu übertragen, die dort unterrichten. Abgrenzungsprozesse vollziehen sich auf unterschiedlichsten Ebenen. Werkräume dürfen nicht benutzt werden, aus Angst, die Schüler könnten etwas zerstören. LehrerInnen versuchen, möglichst wenig Stunden in diesem Bereich zu unterrichten. Wo dies möglich ist, werden erzieherische Aufgaben an SozialpädagogInnen delegiert.“ (Niemeyer, B.; 2003a).

Beides lässt dieses Tätigkeitsfeld eher unattraktiv für künftige Berufsschullehrkräfte erscheinen. Wie bereits angemerkt: Trotz des immensen Bedarfs in der schulischen Praxis besteht nur an wenigen Universitäten (vgl. Stomporowski, S./Kipp, M. 2006; Kampmeier, A.S./Niemeyer, B. 2003, S. 70 f.; Stach, M. 1999) in der Ausbildung der Berufsschullehrkräfte ein adäquates, auf die Benachteiligtenförderung ausgerichtetes Studienangebot.

5.2.2 Zweiter Begründungsaspekt

In Schleswig-Holstein ist die berufliche Benachteiligtenförderung ein fester Bestandteil an vielen berufsbildenden Schulen und erfolgt dort in deutlicher Diversität: Unterricht in Jugendanstalten, Unterricht in AvJ- oder JoA-Klassen, Unterricht im JAW. Durch die Datenerhebung zu Beginn des Projektes ProKop (2002/03) und die Erfahrungen in Workshops im Rahmen der bundesweiten Fachtage Flensburger Fachgespräche Benachteiligtenförderung Nr. 3 (Dezember 2004) und Nr. 4 (März 2006) zeigte sich deutlich, dass das herkömmliche Studium für den Unterricht in AVJ-Klassen oder mit benachteiligten Jugendlichen nicht angemessen vorbereitet.⁸

5.2.3 Dritter Begründungsaspekt

Die Studierenden der Berufspädagogik kennen zumeist weder das Segment der beruflichen Benachteiligtenförderung mit seiner Verortung im Bildungssystem, seinen Institutionen, den unterschiedlichen Maßnahmen etc. Auch sind die Zielgruppe und folglich ebenfalls ein methodisch-didaktisches Repertoire für die Gestaltung zielgruppenadäquaten Unterrichts unbekannt. Dazu ein Lehrer einer Beruflichen Schule im Rahmen eines Projekttreffens:

„Um wen geht es überhaupt? Es geht eigentlich nicht bei den Benachteiligten um die Technik, es geht nicht um die Didaktik, nicht um Methodik, sondern es geht um den

⁸ Vgl. hierzu: ProKop - Wissenschaftliche Zwischenberichte 1 und 2 (2003) und siehe auch in diesem Bericht: Abb. „In welchen Bereichen sehen Sie zusätzlichen Qualifikationsbedarf für Berufsschullehrer/-innen im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen?“ im Text zu Modul 6 von B. Niemeyer.

Schüler, der da steht. Um den Menschen. Und das sind besondere Schüler, die wir haben. Und die müssen wir uns erst mal angucken. Und ich glaub, den muss man sich auch hier an der Uni erst mal angucken. Denn den Blick haben wir nicht. Wir als Mittelschicht-Kinder, die wir dann ganz normal Abitur gemacht, Studium haben, ich glaube wir können uns deren Lebensverhältnisse gar nicht vorstellen. Wir können uns auch deren Defizite nicht vorstellen. Ein Kind, das ab dem neunten Lebensjahr sich selbst überlassen ist. Kein ordentliches Frühstück, keine ordentliche Familie. Das ist ganz anders als wir sind. Und dies muss erst mal angeguckt werden. Was sind das überhaupt für Schüler? So, und dann müssen wir in unserem Arbeitsalltag angemessen darauf reagieren. Und da müssen wir auch methodisch angemessen darauf reagieren. [...] Gruppenarbeit mit Schülern, die gar nicht die sozialen Kompetenzen besitzen um in der Gruppe zu arbeiten oder eigenständiges Lernen mit Schülern, die gar nicht richtig lesen können... Also, wenn, dann muss man ganz genau gucken, wen haben wir da vor uns. Und da muss man dann alles drum herum bauen.“

Und etwas später ergänzte er:

„Benachteiligtenförderung, was ist ein benachteiligter Jugendlicher? Wie sehen seine Lebenswelten aus? Seine sozialen Bezüge, in denen er aufwächst, seine daraus entstehenden Defizite? Warum kann er im normalen Schulsystem nicht mithalten? Warum endet er letztendlich bei uns in der Benachteiligtenförderung? So etwas muss grundlegend [in das Studium, Anm. R.P.] eingebaut werden.“

In der gleichen Sitzung dazu eine Mitarbeiterin des biat:

„Ich habe da Studierende sitzen [in einer Lehrveranstaltung, Anm. R.P.], die nicht wussten, dass es benachteiligte Jugendliche gibt. Und sie wussten nicht, dass man in der Berufsschule Pädagogik braucht, sondern sie sind eigentlich davon ausgegangen, dass sie schön über Technik mit denen [SchülerInnen, Anm. R.P.] reden können.“

Diesen drei Begründungsaspekten gilt es in der Ausbildung künftiger Berufsschullehrkräfte Rechnung zu tragen, soll zu Recht von einer professionellen und zielgruppenadäquaten Ausbildung gesprochen werden.

5.3 Beschreibung und Reflexion von Modulaktivitäten

Die Modulaktivitäten des Moduls *Ausbildung* entsprechen dem thematisch relevanten Lehrangebot im Projektzeitraum am biat.

5.3.1 Ziele des Moduls 4 *Ausbildung*

Die Ziele des Moduls 4 *Ausbildung* sind

1. die nachhaltige erweiterte Integration von entsprechenden Ausbildungselementen in die Ausbildung der künftigen Berufsschullehrkräfte am biat, um

2. auf diesem Wege dazu beizutragen, dass künftige Berufsschullehrkräfte zielgruppenspezifisch und -adäquat ausgebildet werden und somit
3. den Zugang zu dem Arbeitsbereich Benachteiligtenförderung schon innerhalb der Ausbildung zu verankern. Ferner soll das Modul Ausbildung
4. die Erfahrungen als Grundlage für ein transferfähiges Konzept eines entsprechenden Studienschwerpunktes liefern.⁹

5.3.2 Überblick: Modulaktivitäten/das relevante Lehrangebot

Schon vor Projektbeginn, indes seit dem vermehrt, werden regelmäßig Veranstaltungen mit dem thematischen Schwerpunkt Benachteiligtenförderung am biat angeboten. Die Studierenden nehmen diese Angebote in großer Zahl an. Im Folgenden findet sich eine Auflistung der für die Modulaktivitäten relevanten Veranstaltungen, die während der Projektlaufzeit angeboten wurden. In Klammern dahinter stehen die jeweils verantwortlichen DozentInnen des biat.

Wintersemester 2002/03

- „Arbeit für alle? Entdeckungsreise durch die Maßnahmelandschaft der Arbeitsförderung“ (Dr. B. Niemeyer, I. Neunaber)

Wintersemester 2003/04

- „Was ist professionell? Professionalisierungskriterien in pädagogischen Berufen“ (Dr. A.S. Kampmeier, Dr. B. Niemeyer)

Sommersemester 2004

- „Benachteiligtenförderung an Berufsbildenden Schulen“ (Dr. A.S. Kampmeier, Dr. B. Niemeyer)

Wintersemester 2004/05

- „Beruf + Pädagogik = Berufspädagogik? Bedingungen professionellen pädagogischen Handelns an der Berufsbildenden Schule“ (Dr. A.S. Kampmeier, Dr. B. Niemeyer)
- „Geschichte der Beruflichen Bildung: Von der Jungarbeiterbeschulung zur Benachteiligtenförderung“ (Dr. B. Niemeyer)

Sommersemester 2005

- „Kooperation in der (vor-)beruflichen Bildung“ (Dr. A.S. Kampmeier)
- „Assessment-Center-Verfahren als Instrument in der Benachteiligtenförderung“ (C. Schreier)
- „Kompetenzen: formal, nicht formal, informell“ (Prof. Dr. G. Heidegger, Dr. W. Petersen)
- „Professionelle Gesprächsführung“ (R. Petersen)

⁹ Siehe hierzu ausführlicher in diesem Text: Punkt 5.5 Schlussfolgerungen und Ausblick.

Wintersemester 2005/06

- „Vorberufliche Bildung in der Berufsschule“ (Dr. B. Niemeyer)
- „Professionalität in der Benachteiligtenförderung – Einblicke in Forschung und Praxis“ (Dr. A.S. Kampmeier, Dr. B. Niemeyer)
- „Beratungskompetenzen für Pädagogen – Grundkurs“ (R. Petersen)

Sommersemester 2006

- „Assessment-Center-Verfahren als Instrument in der Benachteiligtenförderung“ (C. Schreier)
- „Bildung mit Kopf, Herz und Hand – Klassiker der beruflichen Bildung neu gelesen“ (Dr. B. Niemeyer)
- „Verfahren von Selbstevaluation der Kompetenzen“ (Prof. Dr. G. Heidegger, Dr. W. Petersen)
- „Kooperation in der Vorberuflichen Bildung“ (Dr. A.S. Kampmeier)
- „Beratungskompetenzen für Berufspädagogen – Aufbaukurs“ (R. Petersen, M. Stannius)

5.3.3 Praxisanteile: ein Lehrveranstaltungskonzept

In der Lehre am biat liegt ein besonderer Fokus darin, den Studierenden möglichst früh eigene Erfahrungen und Einblicke in die Praxis der Benachteiligtenförderung zu ermöglichen, über die in der Studienordnung vorgesehenen Praktika hinausgehend. So können die Studierenden diesbezüglich (früh) ein professionelles Verständnis entwickeln und der viel zitierte ‚Praxischock‘ wird verhindert oder vermindert. Die angehenden Lehrkräfte erhalten theoretisches Fach- und Hintergrundwissen sowie professionelles Handlungswissen¹⁰ und das Erfahrungswissen der langjährig praktisch Tätigen wird für sie fruchtbar. Zu diesem Zweck wurde von Frau Dr. Anke S. Kampmeier und Frau Dr. B. Niemeyer ein Lehrveranstaltungskonzept entwickelt. Dieses Konzept wird im Folgenden näher beschrieben, als ein exemplarisches Modell dafür, wie die ‚Praxis in die Hochschullehre geholt werden kann‘. In den entsprechenden Lehrveranstaltungen werden die Praxisphasen zunächst gezielt vorbereitet. Dazu werden auch einige Institutionen durch die Dozentinnen oder VertreterInnen der Institutionen vorgestellt. So ergeben sich häufig schon die ersten Kontakte von den Studierenden zu den Institutionen. Dann folgen die Praxisphasen. Die Institutionen werden von den Studierenden selbst gewählt. Die Spannweite der Aktivitäten der Studierenden in dieser Zeit reicht von Hospitationen bis hin zur Übernahme von Unterrichtseinheiten. Im Anschluss an die Praxisphasen werden die jeweiligen Erfahrungen systematisch reflektiert. Zu dem Konzept schreiben Kampmeier und Niemeyer:

¹⁰ I.S.v. ‚Handwerkszeug und Rüstzeug‘

„Die Veranstaltung war so konzipiert, dass sich theoretische mit praktischen Phasen abwechselten:

Vorbereitungsphase (3 Sitzungen)

erste Praxisphase (3 Wochen)

Reflexionsphase (2 Sitzungen)

Zweite Praxisphase (4 Wochen)

Reflexions- und Abschlussphase (3 Sitzungen)

Die Studierenden sollten beobachten, praktizieren und reflektieren. Es war beabsichtigt, dass die Studierenden eine multiple Sicht auf die Situation der Benachteiligtenförderung erhalten und sich jeweils eine eigene persönliche Haltung erarbeiteten.

Die Praxisphasen wurden alternativ in berufsbildenden Schulen in ausbildungsvorbereitenden bzw. berufsvorbereitenden Klassen (AVJ bzw. BVB) und in Klassen mit Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (JoA) durchgeführt sowie in Klassen in Jugendaufbauwerken (JAW) und in Klassen in Jugendhaftanstalten (JA). Sie wurden von den LehrerInnen der entsprechenden Klassen begleitet und nachbereitet.

In den Vorbereitungs- und Reflexionsphasen wurde der Themenkomplex der Benachteiligtenförderung theoretisch erarbeitet und es wurde erfahrungsorientiert in Einzel- und Gruppenarbeit sowie mit ExpertInnen aus beruflichen Schulen und an Hand von Kriterien reflektiert und dokumentiert.

[...]

Im einführenden theoretischen Teil wurden schwerpunktmäßig Beobachtungskriterien für den Unterricht in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen entwickelt, die in den folgenden Praxisphasen angewendet werden sollten. Es wurde der folgende „6-Punkte-Plan“ erarbeitet:

- 1. Was ist das Besondere an AVJ-/JoA-/ etc.-Klassen?*
- 2. Welche Formen von Benachteiligung gibt es bei der SchülerInnengruppe?*
- 3. Wie wird die Kommunikation in AVJ- etc.-Klassen innerhalb und außerhalb des Unterrichts gestaltet?*
- 4. Wie verhält sich der Lehrer/die Lehrerin? (Sprache, Auftreten, Methodik, Didaktik, ...)*
- 5. Welche Problemsituationen/Konfliktsituationen/pädagogischen Herausforderungen habe ich beobachtet bzw. erlebt?*
- 6. Welche Handlungsmöglichkeiten bei Problemsituationen etc. habe ich beobachtet/erlebt und wie bewerte ich sie?“ (Kampmeier, A. S./Niemeyer, B. 2004, S. 3 f.)*

Dazu ein Lehrer einer Beruflichen Schule im Rahmen eines Projekttreffens:

„Es geht ja darum, zu überprüfen, passe ich zu meinem Berufswunsch Lehrer zu werden? Ganz allgemein. Nicht nur in der Benachteiligtenförderung. Das kann ich im Prinzip doch nur überprüfen, indem ich mich mal austeste. Bin ich neun Semester lang hier, ist es alles zu spät. Wenn ich dann erst in der Schule im Referendariat merke: ups, hier

gehöre ich irgendwie gar nicht hin. [...] Es kann nicht jeder Tischler werden, es kann aber auch nicht jeder Lehrer werden. Und obendrauf noch mal: ich glaube es kann auch nicht jeder Lehrer in der Berufsvorbereitung werden. Das müsste noch mal extra abgesichert werden. Halte ich das überhaupt aus, mit solchen Jugendlichen jeden Tag zu tun zu haben? Allein das Sprachniveau. Ertrage ich das überhaupt, die ganze Zeit diese ... Wörter zu hören? Kann ich mich selbst auf eine andere Sprachebene begeben, damit die mich überhaupt verstehen? So etwas muss, denke ich, in der Praxis irgendwann einmal ausgetestet werden. Und dann muss man ganz ehrlich sagen: da passe ich rein oder da lasse ich lieber die Finger von. Und deshalb müssen Praxisteile in einem großen Prozentsatz rein.“

5.3.4 Reflexion der Modulaktivitäten

Die direkten Rückmeldungen (Seminar-Feedback, Modulreflexionstreffen) und indirekten Rückmeldungen (hohe TeilnehmerInnenzahl in den Veranstaltungen, mehrere Diplomarbeiten pro Jahr in diesem Kontext) zeigen es deutlich: Die Studierenden empfinden das Lehrveranstaltungsangebot als ansprechend, bereichernd und gewinnbringend. Dies bezieht sich sowohl auf die theoretisch orientierten Veranstaltungen als auch auf Seminare mit praktischem Schwerpunkt. Theorie- und Handlungswissen werden als gleichermaßen notwendig angesehen und entsprechend nachgefragt. Die Seminare nach dem oben skizzierten Konzept werden nicht zuletzt deshalb besucht, weil die Studierenden so früh für sich überprüfen können, ob es für sie vorstellbar ist, in diesem Bereich tätig zu sein.

Ferner erfährt die berufliche Benachteiligtenförderung bei den Studierenden auch eine Erhöhung ihrer Reputation (Stichwort: ‚Stiefkinddasein‘). Die KollegInnen aus den Institutionen, die die Studierenden während der Praxisphasen betreuen, befürworten und unterstützen das Lehrangebot am biat explizit.

Alle Modulaktivitäten wurden in Form formativer Evaluation stetig reflektiert. Im Rahmen von Kompakt-Lehrveranstaltungen an Wochenenden wurde ein permanentes Feedback schriftlich wie mündlich explizit erbeten. Regelmäßig wurden mit den ProjektpartnerInnen (Zwischen-)Reflexionstreffen durchgeführt. Abschließend fand, wie weiter oben bereits gesagt, ein Gesamt-Modulreflexionstreffen mit VertreterInnen der Studierendenschaft des biat, der Dozierenden und der ProKop-ProjektpartnerInnen (Berufsschule und Jugendaufbauwerk) statt. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesen unterschiedlichen Vorgehensweisen stellen die Grundlage für die folgenden Aussagen dar.

5.4 Identifikation von Meilensteinen sowie hinderlichen und förderlichen Faktoren

Im Rahmen des Projektprozesses - folglich auch innerhalb des Moduls 4 - lassen sich sogenannte Meilensteine¹¹ identifizieren. Die im Folgenden benannten vier Meilensteine beziehen sich auf die Zielgruppe dieses Moduls, die Studierendenschaft des biat. Sie ermöglichen dieser ein neues Verständnis des Modulgegenstands und somit neue Haltungen und Einstellungen diesem gegenüber. Es gibt Faktoren, die das Erreichen eines Meilensteines begünstigen (förderliche Faktoren) oder behindern (hinderliche Faktoren). Diese Faktoren werden im Folgenden im Zusammenhang mit den Meilensteinen kurz skizziert.

5.4.1 Meilenstein 1

Anerkennung der beruflichen Benachteiligtenförderung bzw. Berufsausbildungsvorbereitung als ein selbstverständlicher fester Bestandteil des (eigenen künftigen) Tätigkeitsfeldes Berufsschule.

Dieser Meilenstein kann unter der Studierendenschaft des biat als erreicht bezeichnet werden. Inzwischen wird von dem Gros der Studierenden diese Aussage als eine gegebene Tatsache angesehen.

Förderliche Faktoren: Inhalte der Lehrveranstaltungen; Vorbildfunktionen der MitarbeiterInnen des biat und der Gäste aus der Praxis, die in Lehrveranstaltungen eingeladen werden und die Studierenden während Praxisphasen betreuen.

Hinderliche Faktoren: Gängige Vorurteile gegenüber dem Tätigkeitsfeld Benachteiligtenförderung sowie gegenüber der Arbeit in den entsprechenden Klassen (Stichwort: Stiefkinddasein) und ein festes, auf berufliche Facharbeit bezogenes LehrerInnenbild.

5.4.2 Meilenstein 2

Anerkennung der beruflichen Benachteiligtenförderung bzw. Berufsausbildungsvorbereitung als ein pädagogisch wichtiges und gesellschaftlich bedeutsames Aufgabengebiet (innerhalb von Berufsschule).

Auch dieser Meilenstein kann unter der Studierendenschaft des biat als erreicht bezeichnet werden. Inzwischen wird von dem Gros der Studierenden auch diese Aussage als eine gegebene Tatsache angesehen.

Förderliche Faktoren: Inhalte der Lehrveranstaltungen; Vorbildfunktionen der MitarbeiterInnen des biat und der Gäste aus der Praxis, die in die Veranstaltungen eingeladen werden und die Studierenden während Praxisphasen betreuen.

¹¹ Vgl. hierzu Einleitung in diesem Bericht: Theoretische Grundlegung der Beschreibungen der Modulaktivitäten.

Hinderliche Faktoren: Gängige Vorurteile gegenüber dem Tätigkeitsfeld Benachteiligtenförderung sowie gegenüber der Arbeit in den entsprechenden Klassen.

5.4.3 Meilenstein 3

Erkenntnis, dass eine professionelle zielgruppenadäquate universitäre Ausbildung auch Praxisanteile in den relevanten Klassen beinhaltet und das Bedürfnis, die dort gesammelten Erfahrungen gezielt auszuwerten und aufzuarbeiten.

Dieser Meilenstein kann innerhalb der Zielgruppe ebenfalls als erreicht bezeichnet werden.

Förderliche Faktoren: Das entsprechende entwickelte Lehrveranstaltungskonzept und die daraus resultierenden Selbsterfahrungen der Studierenden in der Praxis und in den Veranstaltungen an der Universität (Vorbereitung - Durchführung - Auswertung/Aufarbeitung).

Hinderliche Faktoren: Gängige Vorurteile gegenüber dem Tätigkeitsfeld Benachteiligtenförderung sowie gegenüber der Arbeit in den entsprechenden Klassen.

5.4.4 Meilenstein 4

Erkenntnis, dass es für ein professionelles zielgruppenadäquates Arbeiten in den Klassen der beruflichen Benachteiligtenförderung neben eines umfassenden Theoriewissens (Formen von Benachteiligung, Formen der Berufsvorbereitung u.a.m.) gerade auch eines vielschichtigen Handlungswissens (methodisch-didaktisches Repertoire, Gesprächsführungskompetenzen u.a.m.) bedarf.

Auch dieser Meilenstein kann innerhalb der Zielgruppe als erreicht bezeichnet werden.

Förderliche Faktoren: Methodenvielfalt bei der methodisch-didaktischen Gestaltung der Veranstaltungen durch die DozentInnen des biat; Selbsterfahrungen der Studierenden in der Praxis und im Rahmen von Trainingsseminaren; Vorbildfunktionen der Gäste aus der Praxis, die in die Veranstaltungen eingeladen werden und ebenfalls die Studierenden während der Praxisphasen betreuen.

Hinderliche Faktoren: Gängige Vorurteile gegenüber dem Tätigkeitsfeld Benachteiligtenförderung sowie gegenüber der Arbeit in den entsprechenden Klassen; teils (noch) gängige und (nicht zeitgemäße) Auffassung Unterricht ist gleichbedeutend mit Frontalunterricht vor einer homogenen Lerngruppe; mangelnde Reflexionskompetenz der Studierenden.

5.4.5 Meilenstein 5

Erkenntnis, dass ein entsprechendes Studienangebot nachhaltig verankert bzw. strukturell gesichert sein muss.

Eine weitere Erkenntnis innerhalb dieses ProKop-Moduls ist, dass ein entsprechendes Studienangebot strukturell abgesichert sein muss, um eine nachhaltige und beständige Qualifizierung von Studierenden zu gewährleisten. Dazu gehört auch die Absicherung von Personalstellen in der Lehre. Im Idealfall durch eine eigenständige Professur. Ist dies nicht gegeben, bleibt das Lehrangebot personenabhängig und unterliegt somit einer gewissen Zufälligkeit. Ferner muss insbesondere im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge darüber nachgedacht werden, wie ein Studienangebot zur Benachteiligtenförderung in die entsprechenden Studiengangsmodule integriert werden kann.

Förderliche Faktoren: Öffentlichkeitsarbeit, bundesweite Netzwerkbildung auf Hochschulebene¹², qualifizierte und engagierte MitarbeiterInnen des biat

Hinderliche Faktoren: Die hinderlichen Faktoren liegen außerhalb des direkten Einflussbereiches des Projektes ProKop, Stichwort: Bildungspolitik auf universitärer und Landesebene.

5.5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie unter 3.4 *Reflexion der Modulaktivitäten* beschrieben zeigt es sich, dass das Lehrangebot am biat zum Thema berufliche Benachteiligtenförderung von den Studierenden als sinnvoll und gewinnbringend angesehen und entsprechen frequentiert wird. Für die Weiterentwicklung der Lehre lassen sich gegenwärtig zwei Stränge benennen: Die Entwicklung/der Einsatz weiterer (neuer) Lehrveranstaltungen und Lehrveranstaltungskonzepte sowie die Entwicklung und strukturelle Absicherung eines entsprechenden Studienschwerpunktes am biat. Zu letzterem ist eine Vernetzung mit anderen Universitäten bereits in der Umsetzung.

5.5.1 Neue Lehrveranstaltungskonzepte

Aus der laufenden Lehre und den Reflexionstreffen ergeben sich Ideen für neue Formen von Lehrveranstaltungen. Diese sollen es den Studierenden ermöglichen, möglichst eigenständig zu arbeiten und so ihren individuellen Zugang zum Thema sowie zur Praxis zu finden. Um beispielsweise (in binnendifferenzierter Weise) den Studierenden ein möglichst großes methodisch-didaktisches Handwerkszeug vorstellen und auch mit ihnen einüben bzw. trainieren zu können, böte sich eine Veranstaltung nach Art eines Experimentellen Laboratoriums an. Dazu findet sich bei Pallasch und Petersen:

„Im Zuge praxisnaher Frage- und Problemstellungen müssen sich die didaktischen Vermittlungsformen pädagogischer und pädagogisch-psychologischer Inhalte ändern, vor allem dann, wenn neben der theoretischen Grundlegung auch Praxisanteile vermittelt werden sollen. Dies wird im außeruniversitären Bereich, nämlich im Rahmen von Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen in der Industrie und Wirtschaft, auch bereits mit

¹² Siehe hierzu auch: 5.5.2 Studienschwerpunkt in diesem Text.

Erfolg praktiziert. In der Hochschuldidaktik tut man sich damit noch schwer. In der derzeitigen Diskussion um die Ausbildungsformen von Pädagogen wird auf die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge verwiesen, in denen das Handlungsrepertoire im Praktikums- und Laborbetrieb erworben wird (vgl. Wildt, J. 2000, 171 ff., in: Bayer, M. u.a. Hrsg. 2000). Für die Ausbildung von Pädagogen bieten sich als Ergänzung zu den klassischen Seminarformen 'Pädagogische Laboratorien' und 'Didaktische Werkstätten' an. Es liegen bereits mehrere Konzepte für Trainings in diesem Sinne vor, die auch bereits empirisch auf ihre Wirksamkeit erprobt wurden (vgl. Strittmatter-Haubold, V., Hrsg., 2000).“ (Pallasch, W./Petersen, R. 2005, S. 61)

Pallasch, Hänslers und Petersen schreiben zu Experimentellen Laboratorien:

„Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für bereits Berufstätige im sozialen Bereich sind besonders 'Experimentelle Laboratorien' und 'Didaktische Werkstätten' eine gute Alternative zu den traditionellen Lehrveranstaltungen.

Die besondere Bezeichnung 'experimentell' bezieht sich auf drei Aspekte:

(1) Die entsprechende Thematik [...] soll in Ansätzen handlungsrelevant erarbeitet werden;

(2) die didaktisch-methodische Form des Laboratoriums soll erprobt werden;

(3) die Teilnehmer müssen sich auf eine neue Form des Lernens und Erarbeitens einstellen.

[...]

Von den Teilnehmern eines Laboratoriums wird ein eigenverantwortliches Lernmanagement verlangt, was für viele zunächst völlig ungewohnt und gleichzeitig herausfordernd ist.

[..]

Jedes Laboratorium hat seine eigenen Prinzipien und Regeln, die sich im Detail nach der zu bearbeitenden Thematik richten. Im Mittelpunkt steht jedoch das eigenständige und eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen. Das Laboratorium mit seinem Arrangement stellt dafür den Rahmen. Der Laboratoriumsleiter ist für die Thematik und das methodisch-didaktische Gesamtsetting verantwortlich. Innerhalb des Gesamtsettings bestimmen, neben den obligaten Aufgaben für alle, die Teilnehmer selbst ihre Arbeits- und Lernzeiten, ihre thematischen Schwerpunkte und die soziale Form der Arbeitsweise (Einzel-, Kleinst- oder Kleingruppenarbeit).“ (Pallasch, W./Hänslers, H./Petersen, R. 2001, S. 4 f.).

Zu weiteren Formen von Lehrveranstaltungen äußerte eine Studentin im Rahmen des Modulreflexionstreffens:

„Und ich habe hier einen Vorschlag von einem Lehrer. Der sagte, er könne sich gut vorstellen, dass da ein Student von ihm betreut wird und jede Woche eine Doppelstunde übernimmt. Und man im Anschluss bespricht, was wie lief und wo waren Schwierigkei-

ten. Und dass man da am Ende des Semesters eine Blockveranstaltung machen würde [an der Universität, Anm. R.P.]. [...] Also, das wäre eine total interessante Möglichkeit [...] und am Ende des Semesters trifft man sich, um in der Blockveranstaltung darüber zu sprechen.“

Vorstellbar wäre hier beispielsweise eine Lehrveranstaltung im Sinne von ‚contract education‘. Dabei handelt es sich um einen Arbeits- und Lernvertrag zwischen Studierenden und Hochschullehrkraft. Zwischen beiden wird im Rahmen der Lehrveranstaltung zu Beginn des Semesters eine Vereinbarung getroffen, über ein Thema, das theoretisch aufgearbeitet (z.B. Hausarbeit) oder ein Vorhaben (z.B. Unterrichtsprojekt), das praktisch umgesetzt werden soll. Die Vereinbarung beinhaltet, bis wann die Arbeit abgeschlossen sein soll, welches Ergebnis erzielt werden soll und wie es dokumentiert wird (z.B. empirische Untersuchung, theoretische Aufarbeitung) und wie die Leistung schließlich überprüft wird (z.B. Verschriftlichung, Prüfungskolloquium, Mischform beider). Die Grundidee dabei ist, dass die/der Studierende weitestgehend selbständig arbeitet und somit ihren/seinen eigenen inhaltlichen Zugang findet. Die/der Hochschullehrende steht während des gesamten Semesters für Fragen und Klärungen zur Verfügung. Sinnvoller Weise finden so die Konsultationen nach Bedarf der/des Studierenden statt. Ergänzend dazu sollte zu Semesterbeginn wenigstens ein verbindlicher Termin für ein Zwischenberichts-Treffen vereinbart werden. Am Semesterende findet dann die Abgabe der Arbeit/der Dokumentation, die gemeinsame Reflexion und ggf. Aufarbeitung sowie die Bewertung statt.

5.5.2 Studienschwerpunkt

Es gibt bis dato keinen umfassenden Kanon Benachteiligtenförderung an Berufsbildenden Schulen. Unbestritten scheint, dass Themen wie Förderdiagnostik, Kooperation, Konfliktmanagement, pädagogisch-psychologische Gesprächsführung, Beratung, Übergangsmanagement, Förderkonzepte, Förderinstitutionen, Berufsorientierung, handlungsorientiertes Lernen, Projektmanagement sowie die gezielte Reflexion der eigenen Tätigkeit und Rolle als LehrerIn hierfür relevant sind. Faktisch finden sich diese Themen immer wieder in den Lehrangeboten an Hochschulen sowie in den Fort- und Weiterbildungsangeboten unterschiedlicher Träger¹³. Ebenso finden sich Anteile davon in den formulierten Bedarfen im Rahmen der ProKop-Fragebogenrecherche an den Schleswig-Holsteinischen Berufsbildenden Schulen von 2002 (vgl. Kampmeier, A. S./Niemeyer, B. 2003; Fink, J./Kampmeier, A. S./Niemeyer, B. 2003). Zu klären, welche Themen nun als Basis im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften zu berücksichtigen sind, ist eine der Aufgaben der künftigen Prokop-Projektarbeit. Innerhalb des Arbeitsschwerpunktes „Ausbildung der Berufsschullehrkräfte“ der Aufstockungsphase des Projektes wird ein Studienschwerpunkt mit dem Arbeitstitel „Berufseingliederung für Menschen in prekären Lebenssituationen“ entwickelt.

¹³ So auch beispielsweise im Rahmen eines durch das Institut für Qualitätssicherung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) jüngst ausgeschriebenen Weiterbildungskurses für Lehrkräfte Berufsbildender Schulen, an dem ProKop kooperativ beteiligt ist.

Für die Konzeption dieses ‚Flensburger Ansatzes‘ eines Studienschwerpunktes ist eine Zusammenarbeit mit anderen berufspädagogischen Instituten vorgesehen, die ebenfalls bereits die Thematik der Benachteiligtenförderung in ihre Ausbildung integriert haben. Am 01. Juni 2006 wird es dazu – auf Initiative des biat – ein erstes bundesweites Treffen geben. Dabei werden universitäre Institute aus Darmstadt, Dortmund, Erfurt, Flensburg, Gießen, Hamburg, Hannover und Kassel vertreten sein. Thema dieser ExpertInnenrunde ist die „Benachteiligtenförderung in der universitären Lehre“. In diesem Rahmen wird zunächst eine Bilanzierung vorgenommen, in wie weit die berufliche Benachteiligtenförderung bereits in die Ausbildung von Berufsschullehrkräften Eingang gefunden hat. Dazu wurden folgende Leitfragen formuliert:

- Welches Studienangebot zum Thema Benachteiligtenförderung im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrenden gibt es an Ihrem Institut?
- Wie ist die strukturelle Verankerung im Rahmen von Studien- und Prüfungsordnungen?
- Was sind die inhaltlichen Schwerpunkte des Studienangebotes?
- Wie groß ist die Studierendenzahl?

In einem zweiten Schritt wird noch am selben Tag perspektivisch den folgenden Leitfragen nachgegangen:

- Welche Studieninhalte gehören idealer Weise in einen Studienschwerpunkt Benachteiligtenförderung?
- Welche Mindestausstattung ist erforderlich?
- Welche Lehrmethoden empfehlen sich?

Auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen in der Lehre am biat und den Erkenntnissen aus der Zusammenarbeit mit den anderen Instituten (ExpertInnenrunde) wird am biat ein Curriculum für einen Studienschwerpunkt entworfen.

6. Modul 5: Überregionale Kooperation/Netzwerkbildung *(Meike Stannius)*

6.1 Allgemeine Beschreibung des Moduls

In der Vergangenheit gestalteten sich die überregionalen Kontakte der kooperierenden Institutionen eher im Rahmen freundschaftlicher Arbeitstreffen, bei denen auch VertreterInnen der ProKop-ProjektpartnerInnen eingeladen waren. Diese Beziehungen sollten nun dahingehend erweitert werden, dass zunächst die Basis des informellen Erfahrungsaustausches analysiert und Möglichkeiten der Institutionalisierung geschaffen werden. Modulziel war es, durch Intensivierung der Beziehungen verstärkt die Erfahrungen anderer in der Benachteiligtenförderung tätiger Einrichtungen für die eigene Arbeit nutzbar zu machen.

Auch während der Umsetzung der überregionalen Kooperationsaktivitäten wurden die in der Modulplanungsphase identifizierten und bereits für Modul 1 dargestellten Bedingungen für gelingende Kooperation (siehe Modultext 1, 2.1) berücksichtigt.

6.2 Begründung für die Moduldefinition

Das Modul *Überregionale Kooperation/Netzwerkbildung* ist eng verwandt mit Modul 1 *Regionale Kooperationen*. Der Schwerpunkt liegt in diesem Modul allerdings auf der Zusammenfassung aller kooperativen Aktivitäten der Projektpartner im überregionalen Bereich. Die Notwendigkeit der Abgrenzung beider Module voneinander ergab sich aus den Bedürfnissen der ProjektpartnerInnen, von den Erfahrungen *gleicher* bzw. *vergleichbarer* Institutionen zu profitieren, die unter gleichen oder zumindest ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten, aber möglicherweise aus anderen Blickwinkeln Problemlösungen für die praktische Arbeit in der Benachteiligtenförderung entwickelt haben. So ergaben sich in der Umsetzungsphase dieses Moduls Kooperationen der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg mit der Berufsschule Oldenburg und den Lehrkräften der Berufsschule Arnstadt, die in der Jugendhaftanstalt Ichternhausen unterrichten, sowie des JAW Süderbrarup mit Produktionsschulen in Dänemark.

6.3 Beschreibung der Modulaktivitäten

6.3.1 Kooperation der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg und der Berufsschule Oldenburg i. H.

Ausgangspunkt der Kooperation war zum einen das Bedürfnis der Lehrkräfte der Beruflichen Schulen nach einem methodischen Konzept, das der besonderen Situation des Unterrichts in der Jugendhaftanstalt gerecht wird. Zum anderen ergab sich aufgrund vorhandener persönlicher Kontakte im Sommer 2003 die Möglichkeit des Besuchs der Berufsschule Oldenburg i. H.. Dort wurde das Konzept des Offenen Unterrichts in den berufsvorbereitenden Klassen eingesetzt. Die Lehrkräfte aus Schleswig konnten sich dabei einen Eindruck von der unter-

richtlichen Situation verschaffen, mit Lehrkräften und SchülerInnen sprechen und sie bekamen einen Teil der Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt.

Im Anschluss an diesen Besuch begann der Prozess der Aneignung der Impuls gebenden Erkenntnisse zu der Idee des ‚Offenen Unterrichts‘ unter Berücksichtigung der Schleswiger Rahmenbedingungen. Im November 2003 wurden an einem SchiLf-Tag das Oldenburger Modell vorgestellt und Eckpunkte für eine mögliche Anwendung formuliert. Die Ausarbeitung der notwendigen Arbeitsblätter wurde verschiedenen Arbeitsgruppen übertragen, die sich dieser Aufgabe mit sehr unterschiedlichem Arbeitseinsatz widmeten, so dass erst im April 2004 eine zufrieden stellende Anzahl von Arbeitsblättern erstellt worden war. Die Diskussion zu diesem Zeitpunkt zeigte allerdings, dass zwar bereits eine Kollegin positive Erfahrungen mit diesem methodischen Konzept gesammelt hatte, aber auch viele den Umsetzungsprozess behindernde Bedenken hinsichtlich des Korrekturaufwandes, des Bewertungssystems und der Vermittlung sozialer Kompetenzen existierten. Zu deren Beseitigung trug wesentlich ein Gegenbesuch der Oldenburger Lehrkräfte im Juni 2004 bei: Es wurden Teilaspekte des Konzeptes nochmals genauer aus dem Blickwinkel der Praxiserfahrung der Gäste beleuchtet und Fragen geklärt. Die anwesenden Schleswiger KollegInnen äußerten anschließend die Absicht, das – in Schleswig zu einem Modell des Eigenständig-orientierten-Unterrichts umgearbeitete – Konzept im neuen Schuljahr anzuwenden.

Um die Umsetzung und Verbesserung des methodischen Konzeptes weiter voranzutreiben und nun auch andere interessierte Schulen mit einzubeziehen, fand im April 2005 eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Offener Unterricht“ in Oldenburg i. H. statt. Es nahmen Lehrkräfte aus verschiedenen berufsbildenden Schulen und einer Förderschule (Schleswig, Lübeck, Oldenburg und Lensahn) sowie ein Mitarbeiter des biat teil. Themen der Veranstaltung waren der Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien sowie der Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen. Ein weiteres Treffen wurde in Lübeck vereinbart mit den inhaltlichen Schwerpunkten „Binnendifferenzierung“ und „Förderpläne“, d.h. die Kooperation war zu diesem Zeitpunkt dabei sich auf mehrere Einrichtungen auszuweiten.

Zum Ende des Jahres 2005 ließ sich konstatieren, dass die Umsetzung der Impuls gebenden Erkenntnis einen Meilenstein erreicht hat. Die Lehrkräfte der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg nutzten die gewonnenen Erkenntnisse zwar auf sehr unterschiedliche Weise: eine Lehrkraft setzte das Konzept des Eigenständig-orientierten Unterrichts in Reinform um, andere nutzten die Arbeitsmaterialien als Möglichkeit des Methodenwechsels für bestimmte Arbeitsphasen im Unterricht; dennoch ließ sich sagen, dass die Erkenntnisse in den Kanon der möglichen methodischen Verhaltensweisen eingegangen und damit selbstverständlich wurden.

Da keine für den Kontakt verantwortlichen Lehrkräfte bestimmt wurden, ist die überregionale Kooperation mittlerweile auf den Stand persönlicher Kontakte einzelner zurückgefallen.

6.3.2 Kooperation der Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg und der Berufsschule Arnstadt

Ausgangspunkt dieser Kooperation war das Bedürfnis nach Austausch mit Lehrkräften in berufsvorbereitenden Maßnahmen, die in gleicher Konstellation, also als externe Lehrende, in einer Jugendhaftanstalt unterrichten. Die persönlichen Kontakte einer Sozialpädagogin vom Berufsfortbildungswerk (bfw) ermöglichten im Winter 2005 den Besuch in der Jugendhaftanstalt Ichtershausen. Die Lehrkräfte fuhren zusammen mit den Kooperationspartnern in der Haftanstalt, den Beschäftigten des bfw, nach Erfurt. Das Programm bestand aus der Besichtigung der Jugendhaftanstalt und dem Austausch der jeweiligen Berufsgruppen miteinander. Dabei stellte sich heraus, dass die Rahmenbedingungen der Lehrkräfte in Ichtershausen sich doch wesentlich von denen in Schleswig unterschieden. Vor diesem Hintergrund konnten die Schleswiger Lehrkräfte keine Impuls gebende Erkenntnis für die eigene berufliche Praxis ableiten.

Als positiv hatte sich bei diesem Besuch allerdings der intensive Kontakt zwischen den Schleswiger KollegInnen, also den Lehrkräften der Berufsschule, und den MitarbeiterInnen des bfw, erwiesen, der u.a. Gespräche über schwierige Situationen in der eigenen Einrichtung ermöglichte. Der Versuch der überregionalen Kooperation stärkte also in diesem Falle die regionale Zusammenarbeit.

6.3.3 Kooperation des JAW Süderbrarup mit Produktionsschulen in Dänemark

Ausgangspunkt für diese Kooperation war das Bedürfnis der MitarbeiterInnen des JAW nach Kontakten im Bereich der EU zu anderen Ausbildungsstätten, die ebenfalls auf der Basis des handlungsorientierten Ansatzes arbeiten. Entstanden ist der Kontakt dann auf einem Kongress im Dezember 2005 in Lübeck, bei dem auch VertreterInnen dänischer Produktionsschulen anwesend waren. Im Anschluss daran wurde für Januar 2006 ein zweitägiger Besuch an vier dänischen Produktionsschulen vereinbart und auch durchgeführt. Ergebnis dieser Reise ist der seit Februar 2006 vorliegende Kooperationsvertrag zwischen dem JAW Süderbrarup, dem JAW Niebüll sowie fünf dänischen Produktionsschulen in Seeland und Nordjütland.

Ziele dieser überregionalen Kooperation sind zum einen der regelmäßige Austausch von einzelnen Jugendlichen ab Sommer 2006. Diese werden dann von einer der fremdsprachigen Einrichtungen mit Hilfe von Gastfamilien für drei bis sechs Wochen betreut und vollständig in die jeweiligen Ausbildungsprozesse eingegliedert. Durch den Auslandsaufenthalt können die Jugendlichen Ängste abbauen und so ihre Mobilität sowie Flexibilität nachhaltig erhöhen. Geplant ist, dass die heimischen AusbilderInnen in dieser Zeit nur einmal zu Besuch kommen. Zum anderen sieht der Kooperationsvertrag den Austausch von MitarbeiterInnen vor, um genauere Einblicke in die jeweilige praktische Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Ausbildung zu bekommen, sowie gemeinsame Projekte der MitarbeiterInnen zur Weiterentwicklung des Ansatzes. Des Weiteren wird mittelfristig eine Vergrößerung des Netzwerkes angestrebt.

Konkrete Ideen zur Veränderung der eigenen Praxis, also Impuls gebende Erkenntnisse, wurden bereits von KollegInnen des JAW Süderbrarup aufgegriffen, der Prozess der Umsetzung hat begonnen.

6.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Auf die in der Einleitung definierten förderlichen und hinderlichen Faktoren, die den Prozess der Umsetzung einer Impuls gebenden Erkenntnis beeinflussen, ist bereits bei der Beschreibung der konkreten Modulaktivitäten eingegangen worden.

An dieser Stelle sollen zum Abschluss der Modulreflexion auf übergeordneter Ebene die Faktoren beschrieben werden, welche die überregionale Kooperation an sich begünstigen oder behindern, da diese Faktoren für einen möglichen Transfer auf andere Einrichtungen einen wesentlichen Faktor darstellen und – unabhängig von den jeweiligen inhaltlichen Kooperationszielen – entsprechend berücksichtigt werden sollten.

6.4.1 Faktoren, die überregionale Kooperationen begünstigen

Die Faktoren, welche die überregionale Kooperation begünstigen, entsprechen im Wesentlichen jenen, die auch die regionale Kooperation fördern:

- Es besteht ein *Leidensdruck*, ein Bedürfnis nach einer Problemlösung zu einer konkreten Frage bei einem/einer der KooperationspartnerInnen, der als Motivation für die Suche nach einem/einer geeigneten anderen KooperationspartnerIn dient.
- Es existieren *persönliche Kontakte zu gleichen oder vergleichbaren Einrichtungen* in anderen Regionen, die unter gleichen oder ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten. Diese Einrichtungen müssen über die zur Problemlösung notwendigen *Ideen* und *praktischen Erfahrungen* verfügen.
- Die *Leitungsebene* unterstützt die Kooperationsbestrebungen.
- Immer wieder wird betont, wie wichtig es war, bei den angestrebten KooperationspartnerInnen auf die ‚*gleiche Wellenlänge*‘ zu stoßen. Leider lässt sich dieser Faktor nur konstatieren, nicht aber beeinflussen.
- Positiv wurde der *Eventcharakter* der überregionalen Treffen gewertet, die zumindest mit eintägigen Reisen einher gingen und deutlich zur Gruppenstärkung – und auf diese Weise zur regionalen Kooperation – beitrugen.

6.4.2 Faktoren, die überregionale Kooperationen behindern

Es hat sich gezeigt, dass einige der formulierten Bedingungen für gelingende Kooperation (siehe Kapitel 2) nicht eingehalten wurden oder werden konnten:

- Die Beteiligten waren nur motiviert die Mühen einer überregionalen Kooperation auf sich zu nehmen, wenn es einen konkreten Handlungsdruck gab, der diese wirklich notwendig machte. Solche *speziellen Handlungsanlässe* zeigten sich eher selten.
- Eng hängt damit zusammen, dass die *personellen und materiellen Ressourcen*, die notwendig gewesen wären, die vorhandenen Kontakte auf überregionaler Ebene zu dauerhaftem und verbindlichen Kooperationsbeziehungen auszubauen, sich als nicht ausreichend verfügbar zeigten. Es lässt sich vermuten, dass zum einen viele Ressourcen der AkteurInnen durch die Aktivitäten auf der Ebene der regionalen Kooperation gebunden waren, zum anderen die überregionalen Kooperationsaktivitäten noch einmal besondere Anforderungen stellten, etwa lange Fahrzeiten, Übernachtungskosten etc..

Im JAW Süderbrarup wurden allerdings alle verfügbaren Ressourcen zunächst dafür benötigt, auf die Veränderungen der Rahmenbedingungen durch das neue Fachkonzept zu reagieren und die Existenz der Einrichtung zu sichern: „Überregional ist nicht so viel zustande gekommen, weil sich regional hier so viel verändert hat“ (Leiter des JAW). Inzwischen lässt die Situation dort auch wieder überregionale Kooperationsbestrebungen zu (siehe Abschnitt 6.3.3), die leider nicht mehr innerhalb des ProKop-Projektes begleitet werden können.

- Darüber hinaus *fehlte* häufig *das Wissen um interessante Institutionen*, die als Partnerinnen für überregionale Kooperation in Frage kommen könnten.
- Jegliche Art von Kooperationsaktivitäten muss von engagierten Lehrkräften *zusätzlich zum alltäglichen Arbeitspensum* geleistet werden. Es gibt für sie keinerlei Möglichkeit, ihren Arbeitsaufwand zeitlich oder gar finanziell vergütet zu bekommen. Somit findet Kooperation nur auf der Basis der Freiwilligkeit statt und ist damit abhängig von der Motivation einzelner Personen.

6.4.3 Ausblick

Da sich der Aufwand überregionaler Kooperationsaktivitäten nur lohnt, wenn die Suche nach spezifischen Problemlösungen diese verlangt, und zudem persönliche Kontakte die Basis jeder Kooperationsbeziehung darstellen, liegt es nahe regelmäßig spezielle Foren, Fachtagungen o.ä. zu veranstalten. Auf diesen können sich Einrichtungen mit ihren jeweiligen Programmen und Ideen für die praktische Arbeit in der Benachteiligtenförderung vorstellen und den PraktikerInnen Kontaktmöglichkeiten und AnsprechpartnerInnen bieten, die dann – gleich oder später – entsprechend der eigenen Problemsituation angefragt werden können.

Die Professionalisierung der unterschiedlichen in der Benachteiligtenförderung tätigen Berufsgruppen, die durch Kooperationsarbeit stattfindet, ist unbestreitbar. Die Relation von

Aufwand zu Gewinn der überregionalen Kooperation lässt allerdings Kooperationsaktivitäten innerhalb der eigenen Region als sinnvoller erscheinen. In diesem Sinne konzentriert sich die weitere Projektarbeit von ProKop in der Aufstockungsphase auf den Arbeitsschwerpunkt Regionale Kooperationen.

7. Modul 6: Sozialpädagogische Arbeit an Berufsbildenden Schulen (*Beatrix Niemeyer*)

7.1 Begründung für die Moduldefinition

Die im Projektantrag formulierten Ausgangsüberlegungen zum Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung erfordern eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Sozialpädagogik. Die Forschungsfrage zielte auf die Analyse des Professionalisierungsdilemmas in der Benachteiligtenförderung. Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass LehrerInnen und SozialpädagogInnen mit dem selben Ziel – der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen – aktiv werden, ohne dass ihre berufliche Tätigkeit notwendig gemeinsam, koordiniert und kooperativ stattfinden muss. Sowohl auf der Mikro- wie auch auf der Meso- und Makroebene gilt es vielfältige Hemmnisse zu überwinden. Das Professionalisierungsdilemma lässt sich daher auch als Antagonismus zwischen Berufs- und Sozialpädagogik fassen und bildet so einen Kernpunkt der theoretischen Fragestellung des Projekts. Die Reflexion über sozialpädagogische Aktivitäten und AkteurInnen war in der Projektkonzeption von ProKop von Anfang an angelegt. Im Projektverlauf wurde die theoretische Fragestellung auf die praktischen Handlungsbedingungen bezogen und in die Frage nach den Bedingungen pädagogischen Handelns von SozialpädagogInnen und LehrerInnen transformiert.

7.2 Genese des Moduls

Bereits in der Analysephase wurde insbesondere von den LehrerInnen sowie den beteiligten SchulleiterInnen explizit einen Bedarf an sozialpädagogischen Kompetenzen konstatiert. Es wurde allerdings auch deutlich, dass diese im Schulalltag oft keinen besonderen Stellenwert haben und eine untergeordnete Rolle spielen, denn *„Kollegen werden oft nach stundenplan-technischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation“*, wie ein Lehrer im Interview deutlich machte. In Gesprächen mit SchulleiterInnen und Lehrkräften wurde nämlich wiederholt und sehr deutlich der Bedarf an sozialpädagogischer Kompetenz formuliert.

„Ich möchte ein Stück Schulsozialarbeit etablieren und ein Stück institutionalisieren ... wir müssen irgendetwas an der Schule tun, meine Kollegen sind überlastet. Mittlerweile habe ich auch die Erkenntnis gewonnen, dass ein Sozialpädagoge im Unterricht nicht gut ist. Er muss zur Verfügung stehen und er muss eingreifen können, aber er darf nicht jeden Tag im Unterricht sein.“

Ein ebenso deutliches Bild zeichnen die Antworten auf die Frage: *„In welchen Bereichen sehen Sie zusätzlichen Qualifikationsbedarf für Berufsschullehrer/-innen im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen?“*:

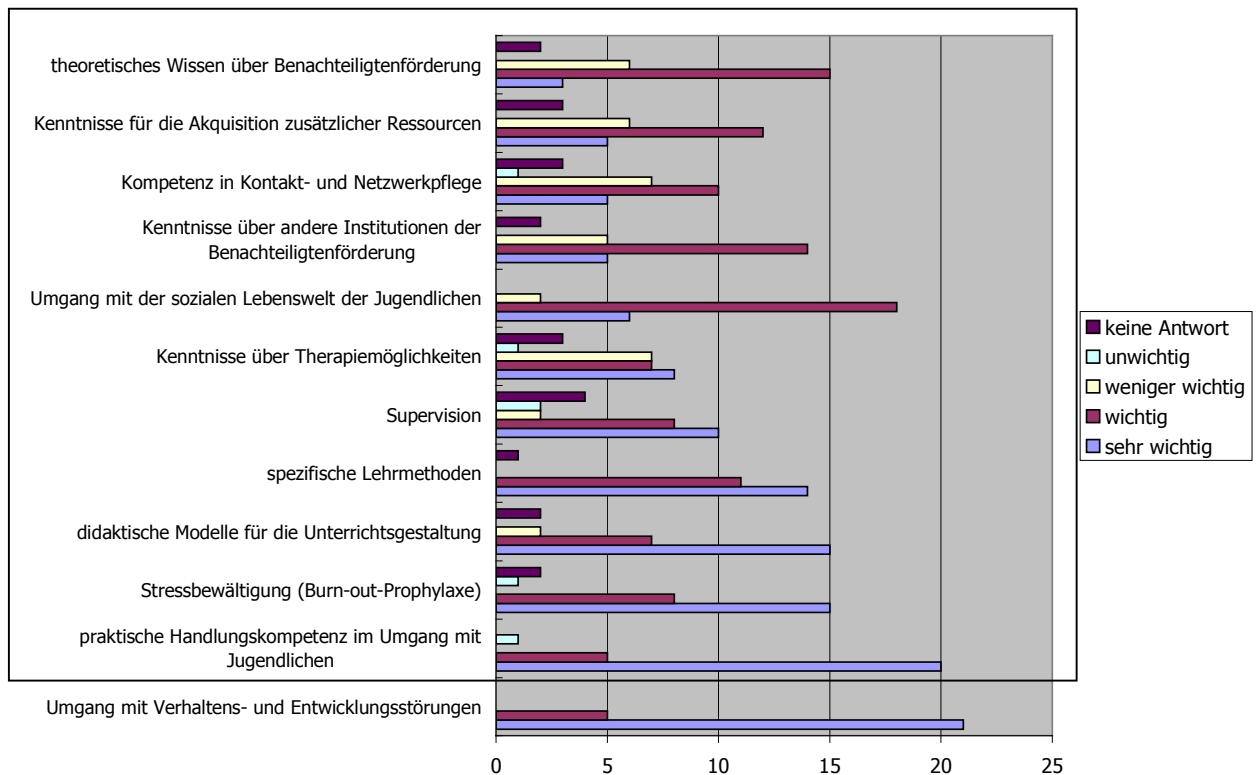


Abbildung 3: Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte

Auch hier ist das Bedürfnis nach mehr sozialpädagogischer Kompetenz klar erkennbar.

Dabei ist zwischen zwei Richtungen zu unterscheiden: zum einen wird die Forderung nach mehr sozialpädagogischer Kompetenz an der Berufsschule verstanden als der Wunsch nach zusätzlichem sozialpädagogisch ausgebildeten Personal. Diesem Gedanken liegt die Vorstellung einer bestimmten innerschulischen Arbeitsteilung zugrunde: die Lehrkräfte sehen sich zuständig und verantwortlich für den Unterricht, zusätzliches pädagogisches Personal wäre demnach dafür zuständig, diesen Unterricht zu ermöglichen, indem es Störungen beseitigt, die entweder durch einzelne ‚schwierige‘ SchülerInnen entstehen oder einzelne SchülerInnen in ihrem schulischen Lernen stören.

Zum anderen ist damit der Erwerb zusätzlicher sozialpädagogischer Kompetenzen durch die Lehrkräfte gemeint, wie sie hier z. B. durch die Forderung an eine Studienreform zum Ausdruck kommt:

„Die Lehrerausbildung müsste auf jeden Fall einen großen Anteil von Sozialpädagogik bzw. auch von Sozialarbeit beinhalten. ... Dann gehört dazu, dass man sich in sozialen Einrichtungen informiert. Dass man vielleicht in die Ausbildung Straßensozialarbeit mit reinnimmt. Dass man da mal so ein Projekt mitmacht vielleicht. Verpflichtend, vielleicht im dritten Semester oder so. Dass diese Anbindung an die Problemfelder der Gesellschaft, dass die bewusster werden. Dass man den Blickwinkel dafür hat.“ (Interview Lehrer Berufsschule)

Im Projektverlauf wurde die Bedeutung der Frage nach sozialpädagogischer Förderung wiederholt bestätigt. In der Erhebungsphase, die aus einer schriftlichen Befragung der berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein sowie aus leitfadengestützten Interviews mit LehrerInnen und MitarbeiterInnen außerschulischer Träger bestand, ließ sich das Professionalisierungsdilemma in seinen alltäglichen Erscheinungsformen deutlich nachvollziehen: Die MitarbeiterInnen der Benachteiligtenförderung haben unterschiedliche Ausbildungsgänge durchlaufen, ihre Tätigkeit und ihr pädagogischer Auftrag in der Benachteiligtenförderung unterscheidet sich ebenso wie ihr Zugang zu den Jugendlichen. In den Interviews wurden gravierende Unterschiede deutlich: 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 der Modulerprobungsphase ließ sich erkennen, dass die Handlungsbedingungen der MitarbeiterInnen in der sozialpädagogischen Förderung in hohem Maße durch die unsicheren Arbeitsbedingungen geprägt wurden. Ein großer Teil der Energie wurde durch die fortwährenden Anstrengungen gebunden, die darauf gerichtet waren, die Arbeitsplätze zu sichern. Darüber hinaus lässt sich unterstellen, dass auch die pädagogische Praxis nicht unwesentlich von diesen unsicheren Rahmenbedingungen mitgestaltet wurde. (Dies gilt im Übrigen für Schule und JAW gleichermaßen.)

Als Ergebnis der Erhebungsphase ließ sich zusammenfassend festhalten:

- Die AkteurInnen der Benachteiligtenförderung, hier insbesondere die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen messen sozialpädagogischen Kompetenzen eine hohe Bedeutung bei.
- Dabei bleibt oft diffus, was im Einzelnen zu diesen Kompetenzen zu zählen ist und wie sie zu beschreiben sind.
- Bezogen auf die beteiligten Institutionen – Berufsschule und außerschulischer Träger – kann nicht von einer integrativen Verzahnung gesprochen werden. Die institutionelle Trennung stellt eine deutliche Kooperationsbarriere dar, die diskursiv reproduziert wird.

Als in den beiden beteiligten Berufsschulen im Schuljahr 2004/05 sozialpädagogische Fachkräfte eingestellt wurden, konnte deren Tätigkeit vom biat begleitet und evaluiert werden. Dies gab den entscheidenden Impuls für die Definition eines eigenständigen Moduls.

7.3 Beschreibung der Modulaktivitäten

Zu dem Modul *Sozialpädagogische Angebote* zählten zunächst alle Aktivitäten der Projektbeteiligten, die sich in praktischer, konzeptioneller oder theoretischer Hinsicht mit sozialpädagogischen Fragestellungen im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher beschäftigen. Entsprechend lassen sich in diesem Modul drei Ebenen unterscheiden, die unterschiedlichen AkteurInnen zuzuordnen sind:

1. Auf der Praxisebene zählen hierzu sowohl das LearnCenter der Kreisberufsschule Schleswig, als auch die Einstellung einer Fachkraft für die sozialpädagogische Unterstüt-

zung in der Außenstelle Kappeln sowie die Tätigkeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte im JAW Süderbrarup. Von Interesse war es dabei, zu sehen, wie Kooperation gestaltet wird, wie, wo und wann kommuniziert wird und wie das Angebot von Jugendlichen wahrgenommen wird.

2. Auf der konzeptionellen Ebene waren Fragen der Finanzierung, Organisation und institutionellen Verankerung sozialpädagogischer Förderung von Bedeutung. Diese sind zwar zum einen formal vorgegeben, werden zum anderen aber von den Führungskräften der beteiligten Institutionen in Gestaltung dieser Vorgaben einem aktuellen Bedarf angepasst. Die konzeptionelle Ebene umfasst nicht nur die strukturelle Absicherung der Angebote, sondern auch die Sicherung der Bedingungen einer guten Praxis, wie beispielsweise die institutionelle Verankerung regelmäßiger Reflexionstreffen, die die inhaltliche Ausgestaltung der sozialpädagogischen Angebote sowie den Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen den beteiligten MitarbeiterInnen ermöglichen.
3. Im Hinblick auf Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals stellt sich die Frage wie spezifische sozialpädagogische Kompetenzen für die Berufsausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher zu identifizieren, zu begründen und zu vermitteln sind. Diese Frage war wiederholt Thema in Expertengesprächen und Reflexionstreffen.

Im Hinblick auf die Modulreflexion stellen sich daher folgende Fragen:

1. Wie hat sich die Praxis der sozialpädagogischen Förderung während der Modulphase verändert:
 - im außerschulischen Bereich, z. B. durch die Einführung der Neuen Förderstrukturen?
 - an den Berufsschulen, z. B. durch die Einrichtung des LearnCenters?
2. Können berufsbildende Schulen bei der Einführung sozialpädagogischer Förderangebote die Erfahrungen und das Knowhow außerschulischer AnbieterInnen fruchtbar machen?
3. Welche Gelingensbedingungen braucht Schulsozialarbeit in den berufsvorbereitenden Klassen?
4. Wie, von wem und mit welcher Zielorientierung wird dieses Tätigkeitsfeld gestaltet?

Die Aktivitäten, die diesem Modul zuzurechnen sind, und die während der Erprobungsphase beobachtet und reflektiert worden sind, waren:

- Etablierung des LearnCenters in Schleswig,
- Einstellung eines neuen Mitarbeiters für die sozialpädagogische Förderung in Kappeln,
- Anpassung an die Vorgaben des Neuen Fachkonzepts des JAW Süderbrarup.

7.3.1 **biat**

Die Aktivitäten des biat bestanden im Einzelnen aus:

- einem Interview mit den Mitarbeiterinnen und dem Mitarbeiter des LearnCenters in Schleswig zu Beginn des Schuljahres 04/05,
- einem Interview mit dem Schulleiter und dem Abteilungsleiter in Schleswig zur Konzeption des LearnCenters,
- mehreren Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen im Kontext der Evaluation des LearnCenters im Rahmen einer Staatsexamensarbeit,
- einem Interview mit dem sozialpädagogischen Mitarbeiter in Kappeln,
- mehreren Gesprächen mit dem Schulleiter, zur Problematik der Weiterbeschäftigung.

Bezogen auf die Arbeit bzw. veränderte Arbeitsbedingungen der Sozialpädagoginnen in Süderbrarup wurden

- gezielte Beobachtungen im Verlauf der Aktivitäten zu Modul 1 durchgeführt sowie
- ein Experteninterview mit dem Einrichtungsleiter des JAW Norderstedt.

Darüber hinaus fanden

- Modulreflexionstreffen mit allen Beteiligten in Schleswig am 25. 5. 2005 in Schleswig statt und als
- begleitende Aktivitäten:
 - Auswertung von Modellversuchsberichten anderer Bundesländer: „Sozialpädagogisch orientierte Verbundförderung an Berufsschulen des Freistaats Thüringen“ (Erfurt 1998) und „Forschungsbericht Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit an Beruflichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern unter besonderer Berücksichtigung des Modellprojektes ‚Schulsozialarbeit an Beruflichen Schulen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung‘“ (Greifswald 2004),
 - Gespräche mit der Fachrichtungsbeauftragten Sonderpädagogik im berufsbildenden Schulwesen des Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein IQSH
 - Kontaktaufnahme und Austausch mit der Verantwortlichen einer Fortbildung des Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung ibbw
 - Teilnahme an einer Tagung des ibbw in Hannover.

Außerdem wurden theoretische Arbeiten zur Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung erstellt: Identifikation sozialpädagogischer Kompetenzen in den Zwischenberichten 1 und 2, und im Rekurs auf Vorarbeiten aus den Projekten Re-Enter, Re-Integration und HOL¹⁴.

Der Schwerpunkt lag hier auf der Begleitung von neuen Handlungsansätzen sozialpädagogischer Förderung. Die Modulreflexion konzentrierte sich überwiegend auf die Evaluation des LearnCenters bzw. allgemeiner formuliert, auf sozialpädagogische Förderung in der Berufsschule. Entsprechende Diskussionen im Großteam und das Modulreflexionstreffen waren stark von der Perspektive der Schule dominiert. Offen geblieben ist in dieser Phase:

- a) was sozialpädagogische Förderung unter den Bedingungen der Neuen Förderstruktur für das JAW bedeutet und wie sie sich verändert hat;
- b) die Evaluation des Ansatzes in Kappeln und
- c) die Frage nach Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und JAW in der sozialpädagogischen Förderung.

7.3.2 JAW Süderbrarup

Integrative sozialpädagogische Förderung so genannter nicht ausbildungsreifer Jugendlicher in außerschulischen Maßnahmen war bis zur Einführung des Neuen Fachkonzepts Standard in außerschulischen Einrichtungen. Eine sozialpädagogische Förderung war konzeptionell verankert und wurde in die Praxis umgesetzt, weil sie allgemein (auch von der Agentur für Arbeit) als sinnvoll angesehen wurde. Mit Einsetzung des Neuen Fachkonzepts ergab sich hier eine klare Schwerpunktverlagerung in Richtung auf Arbeits- und Ausbildungsfähigkeit. Betriebliche Praxis erfuhr eine deutliche Aufwertung. Das Ziel von BVB-Maßnahmen lt. Neuem Fachkonzept ist der „möglichst schnelle und dauerhafte Einstieg in Ausbildung und Arbeit“, die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung trat dahinter zurück. Deutlich wurde dies auch mit der Einführung einer neuen Handlungsebene: der Bildungsbegleitung. Dies bedeutet eine massive Änderung und Umgestaltung der Struktur der sozialpädagogischen Förderung bei den außerschulischen Trägern im Kontext der Neuen Förderstruktur, insbesondere im Kontext des Neuen Fachkonzepts. An die Stelle der integrativen sozialpädagogischen Förderung ist die Bildungsbegleitung getreten. Inwieweit es sich hier um die Erneuerung des Vokabulars oder um eine paradigmatische Wende von der integrativen sozialpädagogischen Förderung zur pragmatischen Qualifizierung für Erwerbsfähigkeit handelt, kann in diesem Kontext nicht weiter verfolgt werden, scheint aber bedenkenswert. Dies ist von allen Beteiligten bislang eher billigend in Kauf genommen als kritisch reflektiert worden. Eine Neukonzeption der sozialpädagogischen Begleitung fand im Zuge der Erarbeitung des neuen Fachkonzepts nicht statt. So stellt sich zugespitzt die Frage, ob nun die sozialpädagogische Förderung in außerschulischen Maßnahmen z. Zt. in einem konzeptionsfreien Raum stattfindet oder gar dem Primat des Sparens gänzlich zum Opfer fällt. Im Hinblick auf die besonderen Problemlagen

¹⁴ Nähere Informationen zu den einzelnen Projekten finden sich unter http://www.biat.uni-flensburg.de/beat.www/index_projekte.htm. Die Projektergebnisse sind veröffentlicht in Evans/Niemeyer 2004; Heidegger/Niemeyer/Petersen 2005; Niemeyer 2003.

der Zielgruppe erscheint dies im höchsten Maß problematisch, eine Umorientierung bzw. eine Re-Konzeptionalisierung im Sinne einer praktischen und inhaltlichen Ausgestaltung dessen, welche Konsequenzen der Ansatz des „Fördern durch Fordern“ für die sozialpädagogischen Angebote und deren professionelle Umsetzung haben kann, scheint dringend geboten. Die Prozesse im JAW Süderbrarup wurden nicht gezielt beobachtet, sondern während der Großteamsitzungen gemeinsam mit den VertreterInnen der Schule reflektiert. Genauere Analysen stehen hier noch aus und wären ggf. nachzuholen.

7.3.3 Berufsbildende Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg mit Außenstelle Kappeln

In der Berufsschule wurde parallel dazu daran gearbeitet, ein eigenständiges sozialpädagogisches Angebot zu etablieren. Aus dieser Perspektive ging es nicht nur um die Verbesserung der Förderung der Jugendlichen und um die Erhöhung von deren Integrationschancen, sondern ausdrücklich auch um Entlastung der Lehrkräfte. Diese kamen im Unterricht mit benachteiligten Jugendlichen an Grenzen und fühlten sich nicht adäquat vorbereitet. Es bestand ein deutlich formulierter Bedarf an zusätzlicher sozialpädagogischer Kompetenz.

Zu Beginn des Schuljahres 2004/05 wurde an der Berufsschule in Schleswig ein LearnCenter eingerichtet, für das drei MitarbeiterInnen eingestellt wurden. In der Konzeption werden Ziele und Begründungen wie folgt beschrieben:

„Das LC bietet Raum für Schüler, die den Unterricht im Klassenverband stören und kurzfristig eine Auszeit brauchen, um sich zu beruhigen und wieder lern- und arbeitsbereit zu werden. Dies kann z.B. durch ein Beratungsgespräch mit dem Insellehrer¹⁵ erreicht werden. Die Schüler/innen nehmen dann nach der Auszeit wieder am regulären Unterricht im Klassenverband teil.“ (Vollbehr, M.: „Konzept für ein LC“. Schleswig, 2004, zitiert nach Bredendieck 2005)

„Das LC bietet die Möglichkeit, Schüler/innen für einen definierten längeren Zeitraum (wahrscheinlich nur für bestimmte Unterrichtsstunden oder auf Fächer begrenzt) aus dem Klassenverband heraus zu lösen und den entsprechenden Lernstoff in Einzelbetreuung oder in Kleingruppen mit der Center-Lehrkraft erarbeiten zu lassen. Die Arbeit an der Schule Hesterberg zeigt, dass Schul-Totalverweigerer oder starke Unterrichtsstörer in einer anderen Umgebung dazu in der Lage sind, zur Nutzung ihrer kognitiven Fähigkeiten zurückzufinden. Die gleichen Erfahrungen werden in der Unterrichtsarbeit in der Jugendanstalt gemacht, wo ebenfalls schwieriges Schülerklientel in Kleingruppen unter intensiver Lehrerbetreuung unterrichtet wird. Voraussetzung für den Erfolg solcher Maßnahmen ist die intensive Kommunikation und Kooperation zwischen Klassen- bzw. Fachlehrer/in und Center-Lehrkraft. Der/die Klassenlehrer/in bzw. Fachlehrer/in gibt das Lernmaterial an die Center-Lehrkraft, die die Center-Schüler/innen beratend bei der Bearbeitung unterstützt. Eine weitere wichtige Voraus-

¹⁵ Der Begriff „Insellehrer“ wurde übernommen von den „pädagogischen Inseln“ der Allgemeinbildenden Schulen. Hierbei handelt es sich um betreute Ruheräume, um „Inseln“, die eine Rückzugsmöglichkeit für SchülerInnen bieten.

setzung für das Gelingen ist das Vorhandensein von Fachbüchern sowie eines Internetzugangs im LC.“ (ebd.)

„Schutzraum während der Pausen: Das LC kann für Schüler/innen während der Pausen einen schützenden Raum darstellen, wenn sie –was überall vorkommen kann und nicht immer vom Lehrer wahrgenommen wird- nicht in die Klassengemeinschaft integriert oder verbalen bzw. körperlichen Angriffen ausgesetzt sind. Dies gilt meistens für unauffällige, introvertierte Schüler/innen. Allerdings muss diese Center-Nutzung wie generell immer mit der Center-Lehrkraft abgesprochen werden. Das LC darf nicht zur verlängerten Pausenhalle zur allgemeinen Nutzung verkommen.“ (ebd.)

„Rückzugsraum für Schüler, die sich krank fühlen. Krank fühlen und krank sein sind manchmal verschiedene Dinge. Die ‚Bauch- oder Kopfschmerzen‘ bei Schülern können auch mit einer allgemeinen Problemlage oder vielleicht mit der bevorstehenden Klassenarbeit zusammenhängen. Das LC bietet hier die Möglichkeit, zur Ruhe zu kommen. Manche Schmerzerscheinung ist nach einem ruhigen Gespräch mit der Center-Lehrkraft und einem Tee vielleicht beseitigt. Wenn nicht, kann die Weiterleitung zum Arzt auch vom LC aus erfolgen.“ (ebd.)

Aus der Arbeitsplatzbeschreibung ergaben sich konkretere Aufgaben und Anforderungen der MitarbeiterInnen des LC:

- Beratung und Kontaktherstellung zu sozialen Einrichtungen und Beratungsstellen,
- Bereitschaft, sich bei Bedarf in Unterrichtsthemen der jeweiligen Fachbereiche einzuarbeiten,
- Ermittlung psycho-sozialer Gründe als Voraussetzung für eine nachhaltige Hilfe und Verbesserung der Situation,
- intensive Kooperation mit Klassen- oder FachlehrerInnen bzgl. Lehrinhalte, engmaschige Zusammenarbeit über den gesamten Zeitraum, in dem sich einE SchülerIn im LC befindet,
- Kontaktaufnahme mit Elternhäusern oder Heimeinrichtungen bzw. Betreuungspersonen,
- gemeinsame Zieldefinition mit KlassenlehrerInnen und SchülerInnen.

Darüber hinaus verlief die Einarbeitungsphase der MitarbeiterInnen des LC weitgehend selbstgesteuert. Allerdings gibt es eine Gruppe von vier Lehrkräften, die die Arbeit des LC begleiten und eng mit den MitarbeiterInnen zusammenarbeiten.

Nach fast einem Schuljahr sozialpädagogischer Arbeit an der Berufsschule kristallisierte sich heraus, dass bestimmte Gruppen von SchülerInnen bzw. bestimmte Lehrkräfte das LC vorrangig nutzten, sodass folgende Arbeitsschwerpunkte zu identifizieren waren:

- Intervention bei Unterrichtsstörungen,
- Einzelbeschulung über einen längeren Zeitraum,
- Betreuung von NachschreiberInnen und SportverweigerInnen,
- Konfliktgespräche,
- Vermittlung bei handgreiflichen Auseinandersetzungen,
- Beratung bei Problemen von SchülerInnen, die nicht überwiegend in der Schule ihre Ursache haben und
- Beratung von Lehrkräften.

7.3.3.1 Quantitative Auswertung der Arbeit des 1. Jahres

Die Auswertung der Dokumentationsakte des LCs ergab, dass in der Zeit vom 16.09.04 bis 15.03.05 insgesamt 109 Schülerinnen und 131 Schüler das LC besucht haben. Sie kamen überwiegend aus den berufsvorbereitenden Maßnahmen (Berufsfachschule mit ihren verschiedenen Bereichen (Gesundheit & Ernährung, Wirtschaft, Technik), Ausbildungsvorbereitendes Jahr, Jugendaufbauwerk, Berufsgrundbildungsjahr (Holztechnik) und Jugendliche ohne Ausbildung.

Folgendes Diagramm zeigt die Anzahl SchülerInnen aus verschiedenen Schulklassen, die das LC besucht haben, im Verhältnis zur gesamten SchülerInnenzahl der unterschiedlichen Schulformen:

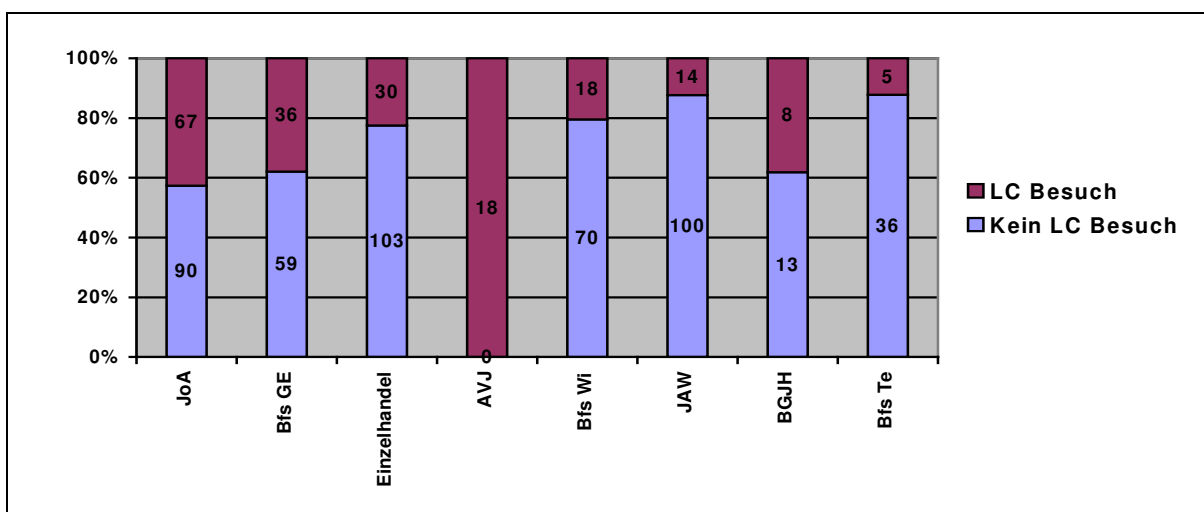


Abbildung 4: Quantitative Auswertung des 1. Jahres LearnCenter

Die Darstellung in Abbildung 4 veranschaulicht, dass das LC am häufigsten von den Lehrkräften des AVJ (100% SchülerInnen) und des JoA (42% SchülerInnen) in Anspruch genommen wird, gleichauf gefolgt von den SchülerInnen der BFS GE und dem BGJH mit je 38%. Die absoluten Zahlen zeigen jedoch, dass die Gesamtzahl der SchülerInnen in den verschiedenen Schulformen stark variiert. So befinden sich z.B. in acht Schulklassen Jugendlicher ohne Ausbildung (JoA) insgesamt 157 SchülerInnen, wohingegen sich in der Klasse des Ausbildungsvorbereitenden Jahres nur 18 Jugendliche befinden. Die absoluten Zahlen der SchülerInnen, die das LC besucht haben, sind dementsprechend wenig; erst der prozentuale Vergleich ist aussagekräftig.

Der Hauptgrund für Besuche im LC liegt mit 42% in der Nichtteilnahme am Sportunterricht. Die zweithäufigste Ursache für die LC-Nutzung ist mit 26% die Übernahme der Aufsichtspflicht, wenn Klassenarbeiten nachgeschrieben werden. Laut Aussage der LC-MitarbeiterInnen wird die Unterstützung in diesem Bereich erst seit Beginn dieses Jahres mehrfach verlangt. Sie vermuten, dass dies eine Form von „harmlosem“ Erstkontakt darstellt:

„Das Nachschreiben kommt momentan recht häufig vor. Das ist so in den letzten zwei Monaten mehr geworden. Ich denke, dass ist so die erste Kontaktaufnahme von den Lehrern, hier einen Fuß reinzukriegen, ...“

Dazu ist anzumerken, dass es sich insbesondere bei der Betreuung von NachschreiberInnen um eine temporäre Erscheinung handelt, die nach Einschätzung der MitarbeiterInnen im zweiten Jahr kaum noch vorkommt. Man könnte demnach von einem Symptom der Startphase sprechen, in der sowohl die MitarbeiterInnen des LC als auch die Lehrkräfte ausprobiert haben, wie sie das neue Angebot sinnvoll (für sich) nutzen könnten und hier eine unverfängliche Form der Kontaktaufnahme und des gegenseitigen Kennenlernens gefunden haben.

Während der Modulphase ließ sich ferner erkennen, dass die Handlungsbedingungen der MitarbeiterInnen in der sozialpädagogischen Förderung in hohem Maß durch die unsichren Arbeitsbedingungen geprägt wurden. Ein großer Teil der Energie wurde durch die fortwährenden Anstrengungen gebunden, die darauf gerichtet waren, die Arbeitsplätze zu sichern.

7.3.3.2 Einstellung eines neuen Mitarbeiters für die sozialpädagogische Förderung in Kappeln

Die Situation in Kappeln unterscheidet sich von der in Schleswig zum einen durch die Größe der Schule, zum zweiten durch das Einzugsgebiet und den entsprechend großen Anteil von SchülerInnen aus der Heimunterbringung. Hier wurde zum Schuljahr 2004/05 ein Mitarbeiter für die sozialpädagogische Begleitung eingestellt. Auch dieses Arbeitsverhältnis war zunächst nicht über das Schuljahresende hinaus gesichert, die Weiterbeschäftigung fand aber schließlich doch statt, wenn auch zunächst unter prekären Bedingungen. Insgesamt entstand der Eindruck, dass insbesondere durch das kleinere Kollegium in Kappeln die Akzeptanz des Angebots sozialpädagogischer Unterstützung im Kollegium schneller herzustellen war. Die Arbeit wurde vom biat nicht unmittelbar begleitet oder evaluiert. Es fand jedoch in der ersten Hälfte des Schuljahres ein Interview mit dem Mitarbeiter über seine Tätigkeit statt.

Vor der Einstellung der MitarbeiterInnen für die sozialpädagogische Förderung wurden in Kappeln und in Schleswig von Schulleitung und Lehrkräften ähnliche Bedürfnisse benannt. Die folgenden Reflexionen beziehen sich daher auf beide Einrichtungen und unterscheiden nicht zwischen den MitarbeiterInnen der beiden Schulen. Dies geschieht vor allem auch im Hinblick auf die Wahrung der Anonymität. Es soll vermieden werden, dass aus den Interviewpassagen unmittelbare Rückschlüsse auf die Personen gezogen werden können.

7.4 Reflexion der Modulaktivitäten

Zusammenfassend lässt sich für dieses Modul festhalten, dass die MitarbeiterInnen ins kalte Wasser gesprungen sind, d. h. in der Anfangsphase ihrer Tätigkeit selbst herausfinden mussten, welche Erwartungen an sie gerichtet waren und worin ihre Tätigkeit im einzelnen bestehen sollte, mit welchen Methoden sie arbeiten konnten und welche Gütekriterien angelegt

werden konnten. Die Vorgaben waren minimal, ein Bezug auf das Erfahrungswissen anderer vergleichbarer Einrichtungen oder kooperierender Träger fand nicht statt. In dieser Situation orientierten sich die MitarbeiterInnen in Bezug auf Aufgaben und Angebote an der Schulkultur und den Erwartungen derjenigen Lehrkräfte, die von Anfang an mit ihnen zusammengearbeitet haben. In beiden Schulen war das sozialpädagogische Unterstützungsangebot, zumindest im ersten Halbjahr in hohem Maß auf Unterricht bezogen, sei es dass die sozialpädagogischen Fachkräfte selbst mit in den Unterricht gingen, sei es, dass sie ‚störende‘ SchülerInnen einzeln betreuten, sei es dass sie Anlaufstelle für NachschreiberInnen und TurnbeutelvergesserInnen waren. Bei dem entsprechend Modulreflektionstreffen wurden folglich von den anwesenden sozialpädagogischen Fachkräften stärker als von den Lehrkräften Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten, Kooperation(sformen) und professionelles Selbstverständnis zum Ausdruck gebracht. Deutlich war auch, dass die ungenügende materielle Absicherung, die Sicherung der Weiterbeschäftigung das Denken und Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte in hohem Maß dominierte und zu einem Ungleichgewicht zwischen LehrerInnen und sozialpädagogischen MitarbeiterInnen führte.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Erkenntnisse haben wir im Prozess der Modulauswertungsphase ‚denkwürdige Ereignisse‘, Aha-Erlebnisse oder Hürden, die im Projektverlauf genommen wurden, als Meilensteine definiert.

7.4.1 Meilensteine

Bedarf sozialpädagogischer Förderung erkennen und formulieren

Ein erster Meilenstein bestand zweifelsfrei darin, dass Lehrkräfte und Schulleitung erkannt und ausgesprochen haben, dass der Unterricht in der Berufsvorbereitung einer zusätzlichen Unterstützung bedarf, und zwar sowohl um die Jugendlichen optimaler zu fördern und zu unterstützen als auch um die Lehrkräfte zu entlasten.

MitarbeiterInnen für die sozialpädagogische Förderung einstellen

Die Schaffung von Stellen für die zusätzliche sozialpädagogische Betreuung wird von Seiten der Schule ganz klar begrüßt und als Erfolg gewertet. Die Einstellung der zusätzlichen MitarbeiterInnen, deren Einarbeitung und Integration in das Schulgeschehen kann als eine Art Selbsthilfemaßnahme der Schule gesehen werden. Da es in Schleswig-Holstein keine festen Stellen für Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen gibt, hängt die Einrichtung entsprechender Arbeitsplätze in erster Linie vom Engagement der jeweiligen SchulleiterIn und von den vorhandenen Netzwerken ab.

Herstellung von Akzeptanz im Kollegium

Gerade die MitarbeiterInnen des LC verwendeten in der Anfangsphase viel Zeit darauf, das neue Angebot im Kollegium bekannt zu machen und für dessen Nutzung zu werben. Existenz, Aufgaben und Ziele des LC waren im Kollegium nicht hinreichend bekannt; die Möglichkeiten der Nutzung nicht deutlich. Zudem bestanden Widerstände gegen die Zusammenarbeit mit

SozialpädagogInnen und dagegen, von außen Hilfe in Anspruch zu nehmen. Harmlose Erstkontakte z. B. für NachschreiberInnen ermöglichten ein unbelastetes Kennenlernen. Für die Lehrkräfte in den Berufsvorbereitungsklassen wurde mittlerweile eine solche Akzeptanz hergestellt.

Gestaltung der sozialpädagogischen Förderung

Da der gesamte Aufgabenbereich der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen zwar im o. g. Konzept begründet, in seiner praktisch-pädagogischen Ausgestaltung jedoch unscharf blieb, mussten die AkteurInnen sich den Zugang zu ihrem Handlungsfeld selbst erarbeiten und dieses selbst gestalten. Die MitarbeiterInnen sind mit Beginn ihrer Tätigkeit an der Berufsschule ins kalte Wasser gesprungen. Sie mussten in der Anfangsphase ihrer Tätigkeit selbst herausfinden, welche Erwartungen an sie gerichtet waren und worin ihre Tätigkeit im einzelnen bestehen sollte, mit welchen Methoden sie arbeiten konnten und welche Gütekriterien angelegt werden konnten.

„Da muss man erst mal seinen Weg finden. Wie man da vorgeht... das hat schon eine Zeitlang gedauert.“ (Sozialpädagogische Mitarbeiterin)

Zwar wurde bei der Stellenbesetzung von der Schule darauf geachtet, dass die MitarbeiterInnen über Berufserfahrung mit benachteiligten Jugendlichen verfügten, und es erfolgt bis heute eine enge Zusammenarbeit mit einigen Lehrkräften aus den JoA- und AVJ-Klassen. Die Orientierung erfolgte in der Anfangsphase an den und durch diese Lehrkräfte. Die eigene Aufgabe wurde offensichtlich als Entlastung der Lehrer interpretiert. Als Ursache dafür ist zu vermuten, dass die doppelte Zielebene nicht allen transparent war – durch sozialpädagogische Förderung werden sowohl die Lehrkräfte entlastet als auch die SchülerInnen unterstützt. Beides kann sich ergänzen, kann aber in der Praxis auch in Widerspruch geraten.

7.4.2 Indikatoren

Neben den Impuls gebenden Erkenntnissen und Struktur bildenden Maßnahmen wurden in der Prozessbegleitung unterschiedliche Aspekte deutlich, die die Etablierung und Ausgestaltung sozialpädagogischer Förderung an den berufsbildenden Schulen maßgeblich beeinflussen. In Anerkennung der doppelten Zielebene – SchülerInnenförderung und LehrerInnenentlastung – lassen sich folgende Kernfragen identifizieren, die bei der Etablierung der sozialpädagogischen Angebote prozesshaft verhandelt wurden und als Gelingensbedingungen formuliert werden können:

Welche Ziele und Aufgaben der sozialpädagogischen Förderung wurden im Prozess identifiziert und formuliert?

Die sozialpädagogische Förderung der SchülerInnen war konzeptionell am wenigsten deutlich ausformuliert. Sie wurde in den Reflexionstreffen fallbezogen wahrgenommen und beschrieben. Dabei wurde allerdings deutlich, dass hier ein eigenständiges Aufgabenfeld der sozialpä-

dagogischen Fachkräfte vorliegt, welches im Schullalltag nicht bearbeitet werden kann, wie es das folgende Zitat eines Lehrers belegt:

„Vorher hätte ich nicht gedacht, dass das so wichtig ist. Vor allem haben wir ja Sachen aufgedeckt, die ja sonst nie rausgekommen wären. Mit dem einen Schüler, der da jahrelang von seinem Vater jedes Wochenende geschlagen wird, das wäre nie rausgekommen. Und jetzt haben wir es geschafft. Der ist jetzt in einem Heim und der kommt jetzt wieder hierher, der wird jetzt bei uns beschult.“

Die Gestaltung des Handlungsfeldes war in der Anfangsphase an den Problemlagen der Lehrkräfte orientiert. Für diese war es ein Ziel:

„...dass man da Verantwortung abgeben kann und das auch entlastend ist für die Lehrer. Wenn man so Klassen hat, mit denen man gar nicht zurechtkommt, wo auch manchmal wirklich asoziales Verhalten im Vordergrund steht, dass man damit nicht alleine steht.“

In Situationen, in denen Lehrkräfte in einen Rollenkonflikt geraten, weil soziale Problemlagen die Unterrichtssituation überlagern, bewirkt eine klare Aufgabenteilung eine Entlastung. Probleme, die im Unterricht nicht zu behandeln sind, können an die sozialpädagogischen Fachkräfte abgegeben werden.

„Wir haben ja hier Schüler zum Teil 80% in den Klassen, die aus Heimen kommen und wenn sich da irgendwas ändert, dann kommen die manchmal schon montags geladen zur Schule und die Lehrer im Unterricht die wissen nicht, was ist denn mit denen los? Und dort gelingt es einem schon, öfters mal raus zu finden, was ist da und dann kann ich das den Lehrern mitteilen: „der und der hat dies Problem, und wenn der nachher im Unterricht ein bisschen auffällig ist, dann kommt das da und da daher“

Einige der sozialpädagogischen Fachkräfte sahen ihre Aufgabe folglich zunächst vorrangig in der Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte. Dies konnte in zwei Arten geschehen. Zum einen durch die Mitarbeit im Unterricht:

„ ... das sind Klassen von manchmal fast 30 Schülern und wenn dann eine Lehrkraft da ist und die haben einen gewissen Arbeitsauftrag, können sie natürlich nicht überall hin springen und dann gehe ich da mit rein und unterstütze die Lehrkräfte... nach meinen Möglichkeiten. (lacht)“

Zum anderen stellten zusätzliche Lernangebote in den eigenen Räumlichkeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte eine Möglichkeit der Entlastung von Unterrichtsansforderungen dar, wie sie ebenfalls von einem Lehrer positiv beschrieben wird:

„Wofür ich das noch nutze, ist quasi als Lernhilfe für Lernschwache. Wenn ich also wirklich Leute habe, die von der Förderschule kommen, die auch in der Berufsvorbereitung den Anschluss nicht immer kriegen, dann nutzen wir es als Nachhilmöglichkeit.“

Aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte stellt sich dieser Aufgabenbereich weniger präzise dar:

„Oder eben auch Einzelunterricht, wenn's nötig ist. „

„Ich nehme sie dann mit hierher... ja und dann machen wir... ich habe dann... da gibt es so einen schönen Ordner, da sind dann Sachen drin, die ich mir dann rausholen kann und dann werden hier eben Arbeitsaufträge erfüllt.“

Aus SchülerInnenperspektive wird dieser Aspekt der Lernförderung freilich relativiert:

„Wir haben Bögen bekommen, Mathe-Bögen haben wir bekommen oder halt kleinere Aufgaben, die vielleicht für Schüler aus der ersten Klasse sind oder so. Dass wir uns halt ein bisschen beschäftigen. Dass wir da nicht nur rumsitzen.“

„Ja, die Gespräche. Also wenn ich Konflikte hatte, dann hat es auch immer was gebracht. Aber so mit dem Lernen. Man lernt da nichts.“

Ein weiteres Aufgabenfeld, das sich im Beobachtungszeitraum abzeichnete, war die kollegiale Beratung und Fortbildung:

„Einmal ist es so, dass die Schüler dahin gehen können und auch für mich, wo ich die Möglichkeit habe zu sprechen. Schwierige Situationen. Wie kann ich mit diesen Situationen besser umgehen? Für mich persönlich einfach Feedback. Das sehe ich als die Hauptaufgaben des LC.“ (Lehrkraft)

Sozialpädagogischer Mitarbeiter: *„Vielleicht noch eine Aufgabe wäre, die Lehrer zu schulen, die in diesen Klassen sind, mit den schwierigen Jugendlichen. Da vielleicht so kleine Arbeitsgruppen zu machen.“*

Welches Selbstverständnis entwickeln die MitarbeiterInnen der sozialpädagogischen Förderung?

Unter den gegebenen Umständen mussten die neu eingestellten MitarbeiterInnen nicht nur ihr Handlungsfeld gestalten, sondern auch unter den spezifischen Bedingungen der Schulkultur ein berufliches Selbstverständnis entwickeln. Auf der Suche nach einem eigenen Profil beschrieb ein Sozialpädagoge seine Position zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als „Zwickmühle“, in der er „so eine Mittelrolle“ habe. Dies beinhaltete zum einen das Verhältnis zu den Jugendlichen, das vertrauensvoll und sanktionsfrei sein sollte. Zum anderen standen die sozialpädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung ein kooperatives Verhältnis mit den Lehrkräften aufzubauen. Dabei galt es die Schwierigkeit zu bewältigen, in die vom Unterrichtslernen geprägte Schulkultur eine andere Ebene pädagogischen Handelns einzuziehen. Dabei wurden von den einzelnen MitarbeiterInnen unterschiedliche Strategien entwickelt, wie die folgenden Zitate illustrieren:

„Also, wir (Sozialpädagogen) sind nicht unbedingt dazu da, dem Schüler Dreisatz beizubringen, sondern ihn dazu zu bringen, dass der das wieder aufnehmen kann, wie man hier Dreisatz lernt. Die sind schon so frustriert, da kannst du sagen: hier das ist der Dreisatz. Da rennen die gleich zur Tür raus. Wir sind dazu da, denen zu sagen: Guck mal, du bist nicht blöd, der Lehrer auch nicht, aber du verstehst den Lehrer nicht und der versteht dich nicht. Und ich denke das ist bei den Lehrern vielleicht so ist, dass die denken, die niedlichen kleinen Pädagogen Aber hier brauchen wir Lehrer, wir bringen denen das bei und dann ist es gut. Ich glaube, es wäre gut, wenn man Lehrer und auch Pädagogen zusammensetzt.“

Im Interview mit einer anderen Person wurde hingegen die Orientierung an den Vorgaben der Lehrkräfte deutlich:

„Zum einen schaue ich mal, was gibt der Lehrer mir mit, um den Anweisungen des Lehrers einfach auch gerecht zu werden ... , das ist immer so mein Arbeitsstil: dass ich immer schaue, was braucht der Lehrer, was kann ich dem geben im Moment und dann gucke ich eben hinterher, wenn ich den Schüler hier bei mir im LC habe, was

braucht der Schüler, was kann ich dem geben in dem Augenblick um ihn dann weiterhin zu fördern und zu begleiten.“

Die Einstellung zu den Jugendlichen ebenso wie die Abgrenzung gegenüber den Lehrkräften kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Also ich glaube, dass ich schon versuche ... so mit ihnen umzugehen, wie ich es als Erzieherin mal gelernt habe und nicht in die Verhaltensregeln der Lehrer zu verfallen, die eben ganz anders mit den Schülern umgehen. Was ich immer versuche ist, keinen Druck auszuüben auf diese Schüler, weil das genau das ist, was viele von ihnen überhaupt nicht mehr leisten können, wenn sie hierher kommen. Ich hoffe immer, dass sie das mitbekommen, dass ich ihnen freundlich gegenüber eingestellt bin. Also nicht irgendwie bewertend oder aburteilend oder so.“

Der Begriff „freundlich“ ist zwar diffus, zeigt aber, dass das eigene Handeln auf die Jugendlichen ausgerichtet ist und nicht deren Defizite betont.

Aufschlussreich erscheinen in diesem Kontext auch die folgenden Zitate von SchülerInnen, die zu ihren Erfahrungen mit dem LearnCenter befragt wurden. Sie illustrieren zunächst das Lehrerbild, das die Schulkultur dominiert. Neue schulische Phänomene werden vor dem Hintergrund dieser Folie interpretiert und verarbeitet. Sie zeigen aber auch, dass sozialpädagogische Fachkräfte als eigenständige AkteurInnen wahrgenommen werden, die ein spezifisches Handlungsfeld haben, das sich deutlich von dem der Lehrkräfte unterscheidet, und das den Bedürfnisse der Jugendlichen in eigener Weise gerecht werden kann. Über eine MitarbeiterIn wird gesagt, diese Person sei

„immer hinter jedem her. Wenn jetzt mal einer nicht zur Schule kommt, dann macht sie sich gleich total Sorgen und telefoniert gleich hinterher, was mit dem sein könnte und führt viele Gespräche, damit wir das hier alles durchziehen. Das sind ja eigentlich keine Aufgaben, die ein Lehrer so erfüllen sollte. [Diese Person] macht durchaus viel mehr. Fast eher wie ein Elternteil. Man merkt auch richtig, dass sie das nicht macht, weil sie das muss, sondern weil ihr sehr viel daran liegt.“ (Interview Schülerin des LC)

„Ich kannte es bisher eigentlich nur so, ein Lehrer soll Arbeiten schreiben, alles was halt so den Unterricht betrifft. Und wenn man da nicht mitzieht, dann hat man Pech gehabt. Ja, dann hat der Lehrer auch kein Bock mehr sich da groß mit auseinander zu setzen. Dann kriegt man halt seine sechs ... oder bleibt sitzen. Hier ist es halt anders. [Im LC wird ge]guckt, ob er sieht, dass wir das eigentlich möchten und warum auch immer das dann nicht so geht, wie wir das wollen. [Man] forscht da so ein bisschen nach.“

„Da hatte ich auch persönliche Probleme mit meinem Exfreund, der mich ziemlich terrorisiert hat, in der Schule bedroht hat und wegen solchen Sachen bin ich da auch schon mal gewesen. Das ist eigentlich auch ein wichtiger Punkt, dass man auch, wenn wir jetzt Probleme so haben, außerhalb der Schule, dann können wir da auch hinkommen und mit denen reden. Und die hat mir z.B. Telefonnummern gegeben von

so einer Frauenberatung und so. Ist mit mir sogar dahin gefahren. Das ist schon gut.“

„Die motzen einen da nicht an. Das ist eher wie eine Unterhaltung. Die sagen dann, wie peinlich man sich gerade macht. Aber das merkt man meistens auch dann schon selber. Die sagen einem, was sie denken und das war´s.“

Wie lassen sich Akzeptanz und Anerkennung der schulsozialpädagogischen Arbeit im Kollegium herstellen?

Das Ringen um Anerkennung und Akzeptanz durchzieht das erste Jahr der Arbeit der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen. Das Verhältnis zum Kollegium, zumindest zu einzelnen Lehrkräften war asymmetrisch. Eine Mitarbeiterin formuliert ihre Erwartungshaltung an die Lehrkräfte so und fordert damit gleichzeitig Akzeptanz und Anerkennung ihrer eigenen Arbeit ein.

„Ich glaube, dass ausgerechnet die Lehrerberufe nicht dazu gehören, abzugeben, weil die immer irgendwie alleine in der Klasse sind und das alles irgendwie regeln müssen. Vielleicht dies auch von sich erwarten. Und wenn wir hier Lehrer wären, würden sie uns vielleicht die Schüler schicken, weil sie dann genau wissen, was das für Personen sind. Aber so ist es vielleicht so, dass sie uns vielleicht einfach auch nicht einschätzen können. Sich aber auch gar nicht wirklich die Mühe machen uns kennen zu lernen. Das muss man einfach auch mal so sehen. Es sind nur die Lehrer hier gewesen bisher, die entweder zufällig hier oben sind und uns deswegen in Anspruch nehmen oder die Lehrer, die sowieso mit den AVJ-Lehrern und mit den JOA-Lehrern zusammenarbeiten und die eh schon mit den schwierigen Jugendlichen arbeiten und die froh sind, weil die das auch kennen mit Sozialarbeitern zusammen zu arbeiten.“

„Es ist eine Stärke, im richtigen Moment abzugeben. Und ich finde das durchaus. Aber das wird noch nicht so gesehen von vielen Lehrern.“

... aus LehrerInnenperspektive

„Wenn ich erkenne, dass meine erzieherischen Qualitäten nicht ausreichen, um diese Situation zu bewältigen, dann finde ich das einfach ganz klasse, wenn jemand da ist, der das dann übernimmt. D.h. nicht, dass ich mich mit der Situation nicht auseinandersetzen will, sondern weil es so ist, in dieser Situation, muss gehandelt werden. [...] Deswegen denke ich, ist es einfach eine ganz gute Ergänzung. Das heißt nicht, dass ich erzieherisch nicht arbeiten will. Wenn ich aber meine Begrenztheit erkenne, dann denke ich, warum kann das nicht jemand übernehmen, der da fachlich besser geeignet ist. Habe ich kein Problem mit.“

Ebenso diffus werden die Methoden und Kompetenzen beschrieben, die für die eigene Arbeit in der sozialpädagogischen Förderung notwendig sind:

„Fingerspitzengefühl. Das ist wirklich viel Fingerspitzengefühl dabei.“

„man muss beobachten, also, viel beobachten und eben auch so in den Zwischensätzen hören, was wird überhaupt ausgesagt? Weil, je nach Stimmlage, hat natürlich jeder Satz auch manchmal eine andere Bedeutung. Und man muss auch zwischen den Zeilen lesen praktisch. - kann man das lernen? - Teilweise ja, aber teilweise muss man das dann auch mitbringen.“

Wie wird die Kooperation zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften gestaltet?

Konzeptionell wird in der Schulsozialarbeit zwischen einem additiv-kooperativen Modell (Schule + Sozialarbeit/Jugendhilfe) und einem integrativen Modell (Sozialarbeit in der Schule) unterschieden. Entscheidend ist hierbei, wer Anstellungsträger der sozialpädagogischen Fachkräfte ist und somit die entsprechenden inhaltlichen Vorgaben für die Arbeit macht. Abgesehen davon, kommt es im Schulalltag darauf an, wie die Kooperation und der Know-how-Transfer zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen hergestellt und gesichert werden kann. Da das Thema Kooperation Gegenstand eines eigenen Moduls war, soll hier nur kurz darauf verwiesen werden, dass sich die vielfältigen Kooperationshemmnisse der berufsübergreifenden Zusammenarbeit selbstverständlich auch bei der Etablierung der zusätzlichen sozialpädagogischen Angebote an den beiden Schulen zeigten. Dies galt sowohl für die Kooperation der AkteurInnen, als auch für die Ebene der Institutionen.

„Also, ich sehe noch ein Problem, ... Wir kriegen aber nun auch Schüler aus JAW, wir kriegen die, die ja ohnehin einen Schulbetreuer haben. Und ich stelle mir die Frage... an wen wende ich mich? Wende ich mich an [das LC], oder wende ich mich an den Betreuer?“ (Lehrkraft)

Insbesondere aus der Perspektive des außerschulischen Trägers wird hier auch die Gefahr einer Parallelstruktur gesehen. Jugendliche, die an außerschulischen Maßnahmen der Berufsvorbereitung teilnehmen, werden von den Trägern sozialpädagogisch betreut. Aus der Perspektive des Trägers stellt sich dabei folgendes Problem:

„Das ist für uns nur schwer aufzufangen, wenn jemand im Unterricht von Sozialpädagogik und Lehrkraft auf einer Ebene bestärkt wird, die wir nicht als die zukünftige berufliche erschlossen haben. Dann wird es schwierig. Dann arbeiten wir in Parallelstrukturen und unsere Jugendlichen könne eine Parallelstruktur mit verschiedenen Anforderungen nicht aushalten. Da kommen die in eine Krise. ... dort wo kein Austausch ist, Ich sag da mal, wenn wir Jugendliche aus der Küche haben, die werden natürlich darauf vorbereitet, sich in der Küche auf eine ganz bestimmte Art und Weise zu kleiden und zu bewegen. Das gehört zum Berufsbild. Dann kann man nicht aus dem Unterricht heraus einfach mal in die Küche gehen und nebenbei so ein paar Pfannkuchen machen. ... Das ist ansonsten schwierig, denen das zu vermitteln, dass sie donnerstags in derselben Küche stehen ohne Bekleidungsanforderungen und montags bis Mittwochs dürfen sie ohne Bekleidung die Küche nicht einmal betreten. Da haben wir Systembrüche, die wir im Tagesgeschäft einfach mal begehen. ... Dass wir eben auch wenn wir eine Einrichtung gemeinsam nutzen. Sozialpädagogik Berufsschule, Berufspädagogik Berufsschule, eigene Berufspädagogen und eigene Sozialpädagogen, dann muss es auch den gleichen durchgängigen Grundsätzen gehen. Da haben wir eher Schwierigkeiten. ... auch die sozialpädagogischen Mitarbeiter: die Anstellungsträgerschaft bedingt den Blickwinkel, mit dem sie an den Jugendlichen rangehen. Und diese Blickwinkel können aus der Anstellungsträgerschaft heraus sehr verschieden sein.“ (Auszug Expertengespräch, Beitrag Einrichtungsleiter JAW)

7.5 Erkenntnisse aus der Modulreflexion

Eine zusammenfassende Reflexion des Modulverlaufs reflektiert wiederum das eingangs diagnostizierte Professionalisierungsdilemma, vor allem im Hinblick auf die Kooperation von MitarbeiterInnen zweier unterschiedlicher Berufsgruppen. Die Erfahrungen des Projekts stehen dabei im Einklang mit anderen Studien zur Schulsozialarbeit an Berufsbildenden Schulen,

die in anderen Bundesländern erhoben wurden. Das Prinzip der Arbeitsteilung zwischen schulischem Unterricht und sozialpädagogischer Förderung auf freiwilliger Basis ist praktischer Ausdruck und Konsequenz der klaren strukturellen Unterscheidung der beiden Ansätze, die ihrerseits gut begründet, historisch und kulturell, vor allem aber disziplinspezifisch und tarifpolitisch zementiert sind. Es gibt also zahlreiche und gute Gründe dafür, warum Kommunikation und Kooperation zwischen SozialpädagogInnen und BerufspädagogInnen meist nur zögerlich in Gang kommen.

Die Kooperation hemmende Aspekte aus Sicht der Schule werden wie folgt dargestellt (Kohlmeyer/Bühler 2004, S.22):

- *„Mangelnde Kooperationserfahrungen mit außerschulischen Partnern,*
- *Unzureichende Informationen und unklare Erwartungen an Schulsozialarbeit und eine weitgehende Unkenntnis der Jugendhilfe und ihrer Aufgaben und Leistungen,*
- *Konkurrenz der unterschiedlichen pädagogischen Ansätze,*
- *Problem mit der ‚Anwaltsfunktion‘ der SozialpädagogInnen für die Kinder und Jugendlichen,*
- *vermeintliche oder tatsächliche „Schulkritik“ auf Seiten der Sozialpädagogik,*
- *Mangel an Vorbereitung, Fortbildung und Beratung für (sozial-)pädagogische Fragestellungen und Kooperationsmöglichkeiten auf Seiten der Lehrer/innen.“*

Seitens der Sozialarbeit wurden sie folgendermaßen benannt (ebd.):

- *„Ein oft unklares Arbeitsfeld mit diffusen Anforderungen und unklaren Zuständigkeiten,*
- *Mangel an Vorbereitung, Fortbildungen und Beratung für schulpädagogische Fragestellungen und Kooperationsmöglichkeiten*
- *Vereinzelung und mangelnde Unterstützung durch Träger bzw. andere Akteure der Jugendhilfe, Agieren auf „fremden Terrain“ mit oft älteren, „erfahrenen“ Pädagogen,*
- *Die häufig fehlende personelle Kontinuität durch befristete Stellen und Teilzeitarbeit, wodurch die Teilhabe an schulpädagogischer Arbeit begrenzt wird.“*

Das berufliche Handeln von AusbilderInnen, BerufspädagogInnen ebenso wie von SozialpädagogInnen in den Institutionen der Benachteiligtenförderung ist von Paradoxien gekennzeichnet und beinhaltet deren situative und individuelle Ausgestaltung.¹⁶ Diese erscheinen als Dilemmata zwischen

- Selektion und Integration,
- Fachlichkeit und Förderung,
- Betrieblichkeit und Schonraum; aber auch zwischen

¹⁶ ENGGRUBER hat als erste diesen Ansatz auf die Benachteiligtenförderung übertragen und nennt, im Rekurs auf KUTSCHA (1989) und SCHÜTZE fünf Dilemmata, die das Handlungsfeld Benachteiligtenförderung kennzeichnen (ENGGRUBER 2001, 208ff.), die in die folgenden Überlegungen mit eingeflossen sind.

- wissenschaftlich fundiertem Fachwissen und personengebundenem Erfahrungswissen, auf das in der Gestaltung von Förderprozessen für Jugendliche zurückgegriffen wird, sowie als
- Wissens- und Machtgefälle, das die Beziehung zu den Jugendlichen beeinflusst. Hinzu kommt für die Benachteiligtenförderung typischerweise der Widerspruch zwischen
- ganzheitlicher Förderung und diversifizierten Handlungsfeldern, in denen diese umzusetzen ist, der sich spiegelt im Dilemma zwischen
- individueller Interaktion, die den Förderprozess prägt und interinstitutioneller Kooperation, die notwendig ist, um ein Förderverhältnis überhaupt erst zustande kommen zu lassen.

Berufliches Handeln der drei genannten Berufsgruppen bedeutet, sich im konkreten Förderprozess in der unmittelbaren Interaktion mit den Jugendlichen zu diesen Dilemmata zu verhalten und sie im je konkreten Fall situationsangemessen aufzulösen oder auszuhalten (Niemeyer 2004a). Dabei ließen sich diese Dilemmata, die das pädagogische Handlungsfeld Benachteiligtenförderung allgemein prägen, berufsspezifisch zuordnen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte stünden dann auf der einen, die Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen auf der anderen Seite.

Im Verlauf der Modulphase wurden Suchbewegungen initiiert, die sowohl auf ein verändertes Selbstverständnis der AkteurInnen als auch auf eine verbesserte Zusammenarbeit gerichtet waren. Trotz meiner kritischen Einschätzung sehen alle Beteiligten – LehrerInnen, SchülerInnen und MitarbeiterInnen – die erprobten Ansätze sozialpädagogischer Förderung in Schleswig und in Kappeln überwiegend positiv. Die Analyse der Interviews zeigte, dass die befragten SchülerInnen der AVJ-Klasse eine intensive Betreuung der Klasse wahrnehmen und als vorteilhaft und angenehm empfinden. Auch die interviewten Lehrkräfte äußerten sich ausnahmslos positiv zu den erzielten Veränderungen der Arbeitsbedingungen durch die Tätigkeit des LCs .

7.5.1 Förderliche Faktoren

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Faktoren als Qualitätsindikatoren für eine gelingende Etablierung schulsozialpädagogischer Angebote an berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein formulieren:

Stellen für sozialpädagogische Förderung einrichten und erhalten/Institutionalisierung des LearnCenterns/Absicherung der Stellen

Für die Etablierung sozialpädagogischer Angebote an beiden Schulen war es hinderlich, dass keine Regelstellen eingerichtet werden konnten. Aus der Praxis der außerschulischen Träger ist nur allzu bekannt, wie einschränkend sich unsichere materielle Bedingungen und Existenzängste auf die pädagogische Arbeit auswirken. Dies ließ sich in verschärfter Form auch im Learn-Center beobachten. Alle MitarbeiterInnen hatten befristete Verträge und waren zunächst nur für ein Schuljahr angestellt. Ihre Weiterbeschäftigung blieb über den Schuljahreswechsel hinaus unklar. Dies bewirkte zum einen eine große Unsicherheit bezüglich der Anerkennung und Bedeutung der eigenen Arbeit, da der Erfolg auch an der eventuellen Verlängerung des Arbeitsvertrages gemessen wurde. Es steht zu vermuten, dass auch die deutliche Ori-

entierung am Wertesystem Schule zumindest teilweise darauf zurückgeführt werden kann, dass die gegenseitige Akzeptanz erste Voraussetzung für eine Weiterbeschäftigung war.

Kontinuität im Angebot herstellen

Trotz der fehlenden Absicherung der sozialpädagogischen Arbeit in Kappeln und Schleswig war den MitarbeiterInnen klar, dass eine sinnvolle Arbeit auch an die Kontinuität persönlicher Beziehungen gebunden ist. Erst im Verlaufe des Schuljahres ergaben sich mit SchülerInnen wie mit LehrerInnen Beziehungen, die eine gezielte, sinnvolle Nutzung des zusätzlichen Angebots ermöglichten. Dies gilt vor allem für Schleswig, in Kappeln war aufgrund der übersichtlicheren Strukturen und des kleineren Kollegiums eine intensivere Zusammenarbeit möglich.

Kooperationsstrukturen sichern

Die Kooperationsstrukturen, die sich bislang im Kontext des Projektes Prokop entwickelt haben, beziehen sich zum einen auf die Institutionenebene – Führungskräfte kooperieren, um institutionelle Zusammenarbeit zu initiieren, zu steuern und abzusichern – oder auf die Unterrichtsebene – Lehrkräfte kooperieren, um die Förderung in Richtung Hauptschulabschluss und Ausbildungseinmündung abzustimmen oder zur Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts. Die bisher bestehenden Ansätze von Kooperation beziehen die AkteurInnen der sozialpädagogischen Förderung noch zufällig und unsystematisch mit ein. Eine Kooperation mit dem ausdrücklichen Ziel der sozialpädagogischen Förderung sollte noch zielgerichteter entwickelt werden.

Reflexionsstrukturen sichern

Förderliche und hinderliche Faktoren lassen sich nicht bestimmen, ohne dass zuvor eine Einigung aller beteiligten AkteurInnen und EntscheidungsträgerInnen über das Ziel der sozialpädagogischen Förderung an berufsbildenden Schulen stattgefunden hat. In der Beobachtungsphase wurden mindestens drei verschiedene Zielebenen deutlich:

- a) Entlastung der Lehrkräfte durch ‚Entstörung‘ des Unterrichts;
- b) Sicherung der Arbeitsplätze der sozialpädagogischen Fachkräfte und
- c) individuelle Förderung und Unterstützung der SchülerInnen bezogen auf deren schulische, ggf. auch außerschulische Probleme.

Es erscheint sinnvoll, dass diese Zielebenen und ihre pädagogische Ausgestaltung in einem gemeinsamen kommunikativen Prozess zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften unter Einbeziehung der Steuerungsebene verhandelt werden. Dabei könnte es hilfreich sein, sich am Modell der Community of Practice (CoP) als lernende Gemeinschaft zu orientieren. Diese bildet den Kontext für einen Entwicklungsprozess, der Lernen als Summe von Wachsen, Werden, Zugehörigkeit und praktischer Erfahrung begreift. Eine in diesem Sinne als „sozialer Jugendraum“ (Prüß et. al. 2004, S. 64) verstandene Schule könnte als lernende Organisation begriffen werden, die dort tätigen pädagogischen Akteure als Community of Practice im Sinne des *situated learning*, die sich dadurch bestimmt, dass ihre Mitglieder vom

Newcomer bis zum Experten gemeinsam in praktischer Arbeit auf ein verabredetes Ziel hinarbeiten (vgl. Niemeier 2004; 2005).

Eine CoP kommt dadurch zustande, dass ihre Mitglieder in praktischer Handlung, physischer Aktion auf ein gemeinsam vereinbartes, von allen als erstrebenswert erachtetes Ziel hinarbeiten. In diesem gemeinsamen Arbeitsprozess bilden sie einen Fundus kollektiven Erfahrungswissens, u. a. durch das Erzählen von „War Stories“, das diskursive Verarbeiten von konflikthaft erlebten Situation und deren Bewältigung; ebenso wie durch das Bewältigen von Konflikten und Divergenzen. (Bei Lave und Wenger finden Lernprozesse in der CoP durch das Weitererzählen von „war stories“ und durch die Auseinandersetzung mit Konflikten statt, wodurch ein gemeinsamer Fundus an kollektivem Erfahrungswissen entwickelt und weitergegeben wird.). Essentielle Bestandteile dieses Modells sind

- ein gemeinsames Ziel,
- Zeit zur Reflektion und Verarbeitung von Konflikten,
- Akzeptanz des Lernprozesses und Bereitschaft aus Fehlern zu lernen und
- eine Gemeinschaftsidentität – Wir-Gefühl.

7.6 Schlussfolgerungen – Handlungsempfehlungen: Was können Dritte aus diesen Erfahrungen lernen?

- Sozialpädagogische Förderung an der Berufsschule ist sinnvoll. Sie muss institutionell abgesichert werden.
- Vor allem die Lehrkräfte erfahren das Angebot als zusätzliche Unterstützung und Entlastung.
- Die individuelle berufliche und soziale Förderung der SchülerInnen wäre gezielter zu stärken. Dazu bedarf es der Schärfung des Konzepts und der regelmäßigen Reflexion unter Federführung der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen.
- Erwartungshaltungen und Ansprüche werden bisher eher einseitig von den Lehrkräften formuliert. Die sozialpädagogischen MitarbeiterInnen sind hier (vermutlich aufgrund ihrer prekären Arbeitsverhältnisse) in der Defensive und reagieren auf Anforderungen von „außen“. Erstrebenswert wäre jedoch auch ein Modell eines gegenseitigen Erfahrungsaustausches und gegenseitiger Beratung, z. B. für Lehrer zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen.
- Es besteht nach wie vor ein großer Ausbildungs-/Weiterbildungsbedarf im Hinblick auf ein engeres Zusammenarbeiten von Lehrkräften und Sozialpädagogen evtl. durch Überschneidung der Ausbildungsbereiche bereits im Studium.
- Für die Haltung und Gestaltung der sozialpädagogischen Professionalität ist es von zentraler Bedeutung, wer Anstellungsträger ist.

- Institutionalisierte Sozialpädagogik an der Berufsschule benötigt eine Anlaufphase, in der Widerstände im Kollegium überwunden werden müssen und eine Akzeptanz für das neue Angebot erarbeitet wird.
- Umgekehrt benötigen auch die sozialpädagogischen MitarbeiterInnen eine Orientierungsphase, in der sie sich klar darüber werden, worin ihr Auftrag besteht und welche besondere Funktion ihnen in der Schule zukommt.
- Unter den Bedingungen des Neuen Fachkonzepts findet eine Verlagerung statt: sozialpädagogische Förderung wurde bei den außerschulischen Trägern ersatzlos durch das Konstrukt der Bildungsbegleitung ersetzt. In der Schule wird sie nun mit ungleich schwächeren Mitteln wieder eingeführt.
- Ein KnowHow-Transfer kann unter den bestehenden Umständen kaum stattfinden.
- Die etablierte Arbeitsteilung bzw. Spezialisierung zwischen Schule und Träger sollte auch unter aktuellen Bedingungen respektiert werden. Gelingt es, eine tragfähige Kooperation zwischen Trägern und Schule zu sichern, können diese Strukturen dazu genutzt werden, einen gemeinsamen Fundus an Erfahrungswissen aufzubauen und fruchtbar zumachen.

8. Ausblick (*Meike Stannius, Ralf Petersen*)

Die bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen der abgeschlossenen Projektphasen zeigen einen erfolgreichen Verlauf des Projektes. Nachdem dem Antrag um Aufstockung des Projektes bis Dezember 2006 stattgegeben wurde, geht es nun in der weiteren Projektarbeit um den erweiterten Transfer der bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse und deren nachhaltige Implementierung und somit um die zielgruppen- und personenadäquate Weiterentwicklung der professionellen Benachteiligtenförderung.

Kooperation ist ein in stetiger Entwicklung befindlicher Prozess von konzeptioneller Planung, Umsetzung, Reflexion und weiterer Ausdifferenzierung. Auch die zielgruppenspezifische Qualifizierung der AkteurInnen in der Benachteiligtenförderung lässt sich in dieser Weise charakterisieren. Die in diesem vierten Zwischenbericht beschriebenen Ergebnisse stellen die Grundlage der weiteren Projektarbeit in der Aufstockungsphase dar. Sie wird die Konsolidierung in der Projektregion selbst (Kreis Schleswig-Flensburg) und die Übertragung innerhalb Schleswig-Holsteins¹⁷ als auch die bundesweite Verbreitung¹⁸ einzelner Elemente durch die Veröffentlichung abgeleiteter theoretischer Fundierungen und bildungspolitischer Handlungsempfehlungen beinhalten.

Zu diesem Zweck werden aus den sechs Modulen für die weitere Projektarbeit vier Arbeitsschwerpunkte ‚destilliert‘:

Arbeitsschwerpunkt 1: Regionale Kooperation

Arbeitsschwerpunkt 2: Kooperation mit abgebenden Schulen

Arbeitsschwerpunkt 3: Ausbildung der Berufsschullehrkräfte

Arbeitsschwerpunkt 4: Berufsgruppenübergreifende Weiterbildung

In der Graphik auf der nächsten Seite lassen sich die einzelnen Arbeitsschritte zu den vier Arbeitsschwerpunkten nachvollziehen.

Zum Ende des Jahres 2006 werden die Ergebnisse und Erkenntnisse der Aufstockungsphase im Rahmen der 5. Flensburger Fachgespräche Benachteiligtenförderung sowie in einem entsprechenden Abschlussbericht vorgestellt.

¹⁷ Konkret ist hier die Vertiefung und Erweiterung der Netzwerke und Kooperationsbeziehungen auf regionaler Ebene, zwischen Beruflichen Schulen und außerschulischen Trägern sowie abgebenden Schulen, gemeint. Ferner wird das Netzwerk im Kontext der berufsgruppenübergreifenden Weiterbildung erweitert.

¹⁸ Geplant ist ebenfalls eine *bundesweite Vernetzung von berufspädagogischen Instituten*. VertreterInnen von Universitäten, an denen die Benachteiligtenförderung bereits in die Lehre Eingang gefunden hat, gehen ‚an runden Tischen‘ in den Austausch, um gemeinsam die aktuelle Ist-Situation zu bilanzieren und aktiv-prospektiv weiterzudenken und zu entwickeln. Ziel ist u.a. die Entwicklung eines entsprechenden Studienschwerpunktes am biat.

Übersicht

Vorgehen innerhalb der vier Arbeitsschwerpunkte des Projektes:

Professionell Kooperieren (ProKop) - Konsolidierung und erweiterter Transfer eines Modells zur berufsgruppenübergreifenden Kooperation und Qualifizierung in der Benachteiligtenförderung

(Aufstockungsphase: Oktober 2005 bis Dezember 2006)

<u>Arbeitsschwerpunkt 1</u>	<u>Arbeitsschwerpunkt 2</u>	<u>Arbeitsschwerpunkt 3</u>	<u>Arbeitsschwerpunkt 4</u>
<p>Regionale Kooperation</p> <p>Vorgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortschreibung des erprobten Kooperationskonzeptes • Vertiefende Konsolidierung der bestehenden Kooperationspartnerschaften • Durchführung einer Veranstaltung zur Information und zur Anbahnung neuer Kooperationspartnerschaften • Begleitung und Unterstützung neuer Kooperationspartnerschaften durch erfahrene Multiplikatoren-Tandems • Evaluation der neuen Kooperationspartnerschaften • Formulierung von Handlungsempfehlungen für den Aufbau von Kooperationspartnerschaften in der Benachteiligtenförderung 	<p>Kooperation mit abgebenden Schulen</p> <p>Vorgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterte Erprobung und Umsetzung der Kooperationskonzepte • Vertiefende Konsolidierung der bestehenden Kooperationspartnerschaften • Durchführung einer Veranstaltung zur Information und zur Anbahnung neuer Kooperationspartnerschaften (Einbezug von Hauptschulen) • Begleitung und Unterstützung neuer Kooperationspartnerschaften durch erfahrene Multiplikatoren-Tandems • Evaluation der neuen Kooperationspartnerschaften in der Benachteiligtenförderung 	<p>Ausbildung der Berufsschullehrkräfte</p> <p>Vorgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeptentwurf für ein Curriculum eines Studienschwerpunktes Benachteiligtenförderung • Durchführung einer Experten-Runde mit VertreterInnen anderer berufspädagogischer Institute • Durchführung erster Lehrveranstaltungen nach dem neuen Curriculum • Weitere Ausdifferenzierung des Curriculums • Evaluation erster Veranstaltungen • Formulierung von Handlungsempfehlungen für die Einführung eines Studienschwerpunktes Benachteiligtenförderung 	<p>Berufsgruppenübergreifende Weiterbildung</p> <p>Vorgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwurf eines Themenkataloges • Bildung einer ExpertInnen-Runde mit VertreterInnen relevanter Institutionen • Erarbeitung eines berufsgruppenübergreifenden Weiterbildungsangebotes • Durchführung erster Veranstaltungen • Evaluation erster Veranstaltungen • Formulierung von Handlungsempfehlungen für die Einführung eines berufsgruppenübergreifenden Weiterbildungsangebotes

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher gemäß ihrer Bedeutung	26
Abbildung 2: Qualifikationsbedarfe von MitarbeiterInnen der Benachteiligtenförderung gemäß ihrer Bedeutung	27
Abbildung 3: Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte	76
Abbildung 4: Quantitative Auswertung des 1. Jahres LearnCenter	83

10. Literatur

Berufliche Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg (2005): Schulstatistik. (unveröffentlicht)

Bojanowski, A. (2004): Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung – Eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal. In: Kampmeier, A. S.; Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung – Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation, Goldebeck 2004, S. 39-60

Brendendiek, Melanie (2005): „Quod efficit? Auswirkungen sozialpädagogischer Angebote in der beruflichen Bildung. Exemplarische Untersuchung des „LearnCenters Schleswig“, Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für die Laufbahn der Studienräte/innen bzw. Diplom-Berufspädagogen/innen für berufliche Schulen in Schleswig-Holstein. Flensburg: biat, unveröffentlicht

Buber, M. (1992): Das Dialogische Prinzip. Gerlingen

Buber, M. (1997⁸): Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips.

Büchter, K.; Gramlinger, F. (2002): Berufsschulische Kooperation als Analyse-kategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik – und CULIK. In BWP@ Nr. 3/2002, S. 4 ff

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsgesetz

Fink, J.; Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2003): Professionell Kooperieren – ProKop, 2. Zwischenbericht: Identifikation der Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas. Flensburg

- Fink, J.; Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2004):** Professionell kooperieren – ProKop. 3. Zwischenbericht: Erarbeitung eines oder mehrerer Modelle zur verbesserten Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und zur zielgruppenorientierten Qualifizierung der MitarbeiterInnen in Einrichtungen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern im Bereich der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Flensburg
- Heidegger, G.; Laske, G. (1997):** Die gestaltungsorientierte Innovation unterstützen – transferorientierte „Transformations-Evaluation“. In: Heidegger, G.; Adolph, G.; Laske, G. : Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule. Bremen: Donat, S. 256-278
- Henken, H. (2004):** „Projektbeschreibung zur Förderung und Forderung von einzelnen Jugendlichen an den Beruflichen Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg in Schleswig mit dem Ziel Berufsvorbereitung, schulische oder berufliche Ausbildungsgänge erfolgreicher zu durchlaufen“. Schleswig, unveröffentlicht.
- Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2003):** Professionell kooperieren – ProKop. 1. Zwischenbericht: Systematische wissenschaftliche Analyse der Bedingungen, die das Professionalisierungsdilemma hervorbringen und erhalten. Flensburg
- Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2004):** Benachteiligtenförderung in der Beruflichen Schule. Reader zum Seminar. Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg, Sommersemester 2004
- Kohlmeyer, K.; Bühler, A. (2004):** Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit. 2.Zwischenbericht.
- Niemeyer, B. (2003a):** Benachteiligtenförderung - Innovationsmotor oder Sparpotential Regionaler Berufsbildungszentren? In: Büchter, K./Kipp, M. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 5
(http://www.bwpat.de/ausgabe5/niemeyer_bwpat5.shtml)
- Niemeyer, B. (2003b):** HOL – Handlungsorientiertes Lernen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berufsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg
- Niemeyer, B. (2004a):** Situated Learning for Social and Vocational Integration in Germany. In: Evans, K., Niemeyer, B.: Reconnection. Countering Social Exclusion through Situated Learning. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, S. 47 – 62
- Niemeyer, B. (2004b):** Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. In: Kipp, M./Seyd, W. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 6
(<http://www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a-bwpat6.shtml>)
- Niemeyer, B. (2005):** „Neue Lernkulturen“ in der Benachteiligtenförderung. In: Niemeyer, B. (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 77 – 93

- Pallasch, W.; Hänslers, H.; Petersen, R. (2001):** Experimentelles Laboratorium: Kurzzeit-Supervision. AS-Train Broschüre. Institut für Advanced Studies (AS)/ Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- Pallasch, W.; Petersen, R. (2005):** Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa
- Prüß, F.; Binder, H.; Helbig, E. (2004):** Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit an Beruflichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern unter besonderer Berücksichtigung des Modellprojektes „Schulsozialarbeit an Beruflichen Schulen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung“, Forschungsbericht. Greifswald
- Stach, M. (1999):** Qualifizierung des pädagogischen Personals. In: Biermann, H.; Bonz, B.; Rützel, J.: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 91-100
- Stomporowski, S.; Kipp, M. (2006):** Verankerung der Berufs- und Arbeitsorientierung in der Erstausbildung von Berufsschullehrern. In: Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration. Bielefeld: wbv (im Druck)
- Vollbehr, M (2004):** Konzept für ein Learn-Center. Schleswig, unveröffentlicht