

„Die beste Schulpause“

Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganztage. Prozessbegleitung der Zusammenarbeit des Schorsch mit der Stadtteilschule Hamburg – Mitte

2015

Erhebungsvorgehen, Hypothesen, Ausblick und Vorschläge

Hans- Josef Lembeck & Michael Lindenberg, Evangelische Hochschule Hamburg (Rauhes Haus)

INHALT

1.0	ANLASS, UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND PROBLEMSTELLUNG	3
2	DAS EVALUATIONSDESIGN	6
2.1	PROZESSBEGLEITUNG UND FORMATIVE EVALUATION.....	6
2.2	GESTALTUNGSMACHT UND TEILHABEPROZESSE	6
2.3	VORGEHEN.....	7
2.3.1	„INTERESSENMATRIX“.....	7
2.3.2	VOTUM UND STIMME DER EINZELNEN GRUPPEN: DIE GESPRÄCHE IN DER ERSTEN ARBEITSRUNDE MIT DEN ERWACHSENEN.....	7
2.3.3	VOTUM UND STIMME DER EINZELNEN GRUPPEN: DIE GESPRÄCHE MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN DER JAHRGÄNGE 5 - 8.....	8
2.3.4	ABGLEICH UNTERSCHIEDLICHER INTERESSEN UND VOTEN UNTER DEN ERWACHSENEN: DER GEMEINSAME WORKSHOP VON SCHULE UND SCHORSCH	9
3	DIE GRUPPENGESPRÄCHE.....	9
3.1	GRUPPENGESPRÄCH MIT DEN ERWACHSENEN: DIE ABLAUFPLANUNG	9
3.1.1	GEGENÜBERSTELLUNG: KARTENABFRAGE MITARBEITER_INNEN SCHULE & SCHORSCH ..	10
3.2	GRUPPENGESPRÄCHE MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN: DIE VORBEREITUNG	11
3.2.1	GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 5. JAHRGANG: „PAUSE IM KOPF.“.....	13
3.2.2	GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 6. JAHRGANG: „ICH WILL RESPEKTIERT WERDEN WIE DIE LEHRER, WENN DIE MICH RESPEKTIEREN, RESPEKTIERE ICH DIE.“	14
3.2.3	GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 7. JAHRGANG: „DAS IST HIER NICHT NUR SPIEL, WIR NEHMEN AUCH WAS MIT.“	16
3.2.4	GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 8. JAHRGANG: „SCHORSCH-ZEIT IST EINE VERLÄNGERTE SCHULMITTAGSPAUSE – OHNE NOTEN.“	17
4.	HYPOTHESEN IM RAHMEN DER FORMATIVEN EVALUATION (ÜBERLEGUNGEN ZU DEN MERKMALEN GELINGENDER KOOPERATION)	19
	THESE 1: DAS SCHORSCH IST DER SEKUNDÄRRaum FÜR DEN PRIMÄRRaum SCHULE	19
	THESE 2: DIE ANFORDERUNGEN DER SCHULE VERÄNDERN DAS SCHORSCH UND BERÜHREN GRUNDPRINZIPIEN DER OKJA	19
	THESE 3: DIE SCHULE ALS SYSTEM DER NORMVERMITTLUNG ENTFALDET IHRE WIRKMACHT IM PRAKTISCHEN ALLTAG DES SCHORSCH.	20
	THESE 4: DAS SCHORSCH IST SICH DER UNERWÜNSCHTEN NEBENWIRKUNGEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT DER SCHULE BEWUSST UND ENTWICKELT STRATEGIEN DES UMGANGS.	20
	THESE 5: DIE SCHÜLER_INNEN/NUTZER_INNEN DES SCHORSCH WISSEN GENAU, DASS SIE SICH IN ZWEI WELTEN BEWEGEN.....	21
5.	Der Gemeinsame Workshop von Schule und Schorsch: „Schlimm wären noch mehr Vorgaben!“	21

5.1	<i>FREIWILLIGKEIT</i>	21
5.2	<i>FREIRÄUME</i>	22
5.3	<i>DAS ‚WIRKLICHE‘ SCHORSCH UND DAS ‚SCHUL-SCHORSCH‘</i>	22
5.4	<i>ZWEI WELTEN – MÖGLICHE ERWÜNSCHTE WIRKUNGEN UND MÖGLICHE UNERWÜNSCHTE NEBENWIRKUNGEN</i>	23
5.5	<i>ZWISCHEN PRAGMATISMUS UND IDENTITÄTSVERLUST</i>	24
5.6	<i>DIE ARBEITSBEZIEHUNGEN</i>	24
5.7	<i>ZUR ZUKUNFT DER OFFENEN KINDER UND JUGENDARBEIT</i>	24
6.	<i>ANREGUNGEN FÜR DIE WEITERE KOOPERATION</i>	24
	<i>MEHR BESCHEIDENHEIT</i>	24
	<i>MEHR ORGANISIERTE KOMMUNIKATIONSWEGE</i>	26
	<i>MEHR KOMMUNIZIERTE KLARHEIT ÜBER ERFORDERLICHE ABGRENZUNGEN</i>	26

1.0 ANLASS, UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND PROBLEMSTELLUNG¹

Für den Förderzeitraum von 2014 bis zum Jahr 2016 hat das Diakonische Werk Hamburg, Fachbereich Kinder- und Jugendhilfe, einen Pro-Regio Projektantrag „Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganzttag“ gestellt und bewilligt bekommen. Als Projektgegenstand wurde in diesem Antrag formuliert:

„Die Ganzttagsschulentwicklung in Hamburg schreitet voran. Sowohl in den Grundschulen als auch in den Stadtteilschulen und Gymnasien ist ein flächendeckender Ausbau fast abgeschlossen. Für eine qualitative Weiterentwicklung der Hamburger Ganzttagsschulen bedarf es der Einbindung außerschulischer Kooperationspartner und eines Bezuges in den Lebensraum der Schülerinnen und Schüler. Mit vielfältigen und spezifischen Kompetenzen können außerschulische Kooperationspartner dazu beitragen, Bildung als einen ganzheitlich angelegten Prozess zu verwirklichen, der kognitive Wissensvermittlung ebenso beinhaltet wie die Entfaltung persönlicher Potenziale, Individualität und Identität.“

In diesem Zusammenhang, so der Projektantrag, kommt den Trägern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (folgend: OKJA) mit ihren besonderen Strukturcharakteristika und sozialpädagogischen Kompetenzen eine wichtige Bedeutung zu. Die OKJA wird als informeller und non-formaler Bildungsort bezeichnet und davon ausgegangen, dass diese Bildungsorte Formen von Bildung und Erziehung bereitstellen, die freiwillig sind und Angebotscharakter haben, Prozesse der Selbstbildung in Kooperation mit Jugendlichen in Gang setzen und ihre Methoden gruppen-, erlebnis-, gemeinschaftliche- sowie alltagsorientierte Erfahrungen ermöglichen sollen. Partizipation wird in dem Projektantrag als zugewandte vertrauensvolle Beziehungsarbeit zwischen den Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften gesehen, denn sie sei eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit der OKJA.

Ergänzend soll laut Projektantrag der Frage nachgegangen werden, dabei ausgehend von der bereits bestehenden Kooperation zwischen der Stadtteilschule Hamburg-Mitte und dem Schorsch, ob diese Kooperation als Modell von Schule und OKJA für den Ganzttag an weiterführenden Schulen auch an anderen Standorten verwirklicht werden kann. Dabei ist vor allem die Frage zu erörtern, wie die unterschiedlich historisch gewachsenen Systeme und rechtliche Kontexte, die verschiedenen Professionen, Arbeitsansätze und Selbstverständnisse in eine gegenseitige Verständigung gebracht werden können. Um sich gegenseitig verstehen zu können, müssen die pädagogischen Fachkräfte aus der Schule und der OKJA zur Erfüllung ihres gemeinsamen „ganzheitlichen Bildungsauftrages“ gleichberechtigt handeln, sich gegenseitige Wertschätzung entgegenbringen und auf dieser kooperativen Grundlage einen gemeinsamen Blick auf die jungen Menschen entwickeln.

¹ Federführend für die Antragstellung und Planung dieses Projektes ist das Diakonische Werk Hamburg, Fachbereich Kinder- und Jugendhilfe. Kooperationspartner sind die Stadtteilschule Hamburg-Mitte mit dem Standort Lohmühlenpark und das Schorsch, eine Offene Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg St. Georg. Die Evangelische Hochschule Hamburg (Prof. Dr. Michael Lindenberg und Dipl.- Psych. Hans Josef Lembeck) zeichnet für die Evaluation verantwortlich.

Ziel des Projektes soll sein, die Stärken von Schule und OKJA in einem gemeinsamen ganztägigen Kooperationsmodell zusammenzuführen und auf diesem Wege eine ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Somit hat das Projekt zwei Zielgruppen: Einmal die pädagogischen Fachkräfte aus Schule und Jugendarbeit, deren Kooperation erleichtert und verbessert werden soll, dann und vor allem an die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen. Ihre Möglichkeiten zu „ganzheitlichen Bildungserfahrungen“ stehen im Zentrum aller Überlegungen des Projektantrages. Wie diese Überlegungen in der Praxis der Kooperation von Schule und Schorsch umgesetzt werden, soll diese Evaluation zeigen. Für dieses Evaluationsvorhaben sind folgende Elemente geplant und zum Teil bereits umgesetzt worden:

- a. Fortbildungen/Workshop für Leitungspersonal;
- b. Fortbildungen/Workshop für Fachkräfte aus Schule und Jugendarbeit;
- c. Konzeptentwicklung eines Kooperationsmodelles von OKJA und Schule für den Ganztag;
- d. Umsetzung, Erprobung und Reflektion von Kooperationsmöglichkeiten;
- e. Übergreifender Fachaustausch;
- f. Zusammenfassung und Veröffentlichung des Kooperationsmodelles und seiner Möglichkeiten (Nutzbarmachung für andere Standorte).

Können die im Projektantrag benannten „ganzheitlichen Bildungserfahrungen“ dadurch vermittelt werden, indem das „Offene System“ der Kinder- und Jugendarbeit mit dem „Geschlossenen System“ der Schule verbunden wird? Gemäß Projektantrag handelt es sich gerade darum, dieses Ziel anzustreben. Es wird von der Vorannahme ausgegangen, dass beide Systeme, also der informelle und non- formale Bildungsort der OKJA und der formelle und formale Bildungsort der Schule nicht nur in Einklang gebracht werden können, sondern darüber hinaus noch weitere Effekte entstehen, die mehr sind als nur die Summe dieser beiden Teile, denn es wird von einer gegenseitigen Befruchtung dieser beiden Systeme ausgegangen.

Doch ob eine derartige gegenseitige Stärkung stattfindet und dadurch die ganzheitlichen Bildungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht, ist eine offene Frage, an der sich derzeit große Teile der OKJA die Zähne ausbeißen. Das kann nicht verwundern, denn unter formeller Bildung (u.a. Schule) „wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.“² Dagegen ist unter nicht- formeller Bildung „jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.“ (ibid.).

Die OKJA kommt aus der Tradition der Freiwilligkeit und des Angebotes, das auch abgelehnt werden kann. Zertifikate gibt es nicht. Leistung wird nicht erwartet. Mittel (Lernen) zur Erreichung eines Ziels (Aushändigung eines Zertifikats) sind für die OKJA eine unsinnige Unterscheidung. Statt von einer Mittel- Ziel-Relation ist von Prozessen die Rede, namentlich von

² Bundesjugendkuratorium. (2001). Zukunftsfähigkeit sichern!
www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_Stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf (Abgerufen 27.10.2011).

„Prozessen der Selbstbildung“. Diese „Jugendarbeit will Prozesse der Selbstbildung und der Selbsterziehung in Kooperation mit den Jugendlichen herstellen. Dabei geht Jugendarbeit von der Vorstellung aus, dass ein Bildungs- und Entwicklungsmoratorium für Kinder und Jugendliche bestehe, das als eine Chance zur Sozialisation in eigener Regie“³ genutzt werden könne. Daher wird Jugendarbeit weithin verstanden als „die sozialpädagogische Reaktion der Erwachsenengeneration auf die kulturelle Eigengestalt der Jugend und ihrer Sozialformen.“⁴

Die Verfahren und Zugänge von Schule und OKJA können also unterschiedlicher nicht sein. Um damit umzugehen, entwickelt die OKJA derzeit Wege, bei denen im Kern immer die Frage austariert wird, wie viel Nähe zur Schule möglich ist und wie viel Eigenständigkeit erforderlich bleibt. Wir stehen damit, jedenfalls aus Sicht der Prozessbegleiter, kaum vor einem Dilemma der Schule, denn sie kann die OKJA als Kooperationspartner einbauen, ohne ihre eigene Architektur verändern zu müssen. Ganz anders die OKJA, die befürchten muss, dass sie als in die Schule eingebautes Teil, wenn sie sich also auf eine Kooperation mit der Schule im Wortsinn einlässt, ihre bisherige Handlungspraxis verlieren wird. Einer alter, grundlegender Konflikt in der OKJA wird durch den Ausbau der Schulen zu Ganztagschulen und die Beteiligung der OKJA an diesem Ausbau neu belebt, mit ungewissem Ausgang für die OKJA: „Die Frage, was Jugendarbeit leisten kann und soll, wurde und wird immer wieder kontrovers diskutiert. Von zentraler Bedeutung dafür ist das Spannungsfeld zwischen einer staatlich geförderten Jugendpflege einerseits, die auf Erziehung von Jugendlichen zu sozial angepassten Gesellschaftsmitgliedern zielt: Dagegen steht andererseits ein pädagogisches Verständnis von Jugendarbeit, das an den Eigensinn Jugendlicher, ihren Anspruch auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung und nicht zuletzt auch an die gesellschaftskritischen Impulse von Jugendkulturen und Jugendbewegungen anschließt.“⁵ Dass daher Skepsis und Zweifel angebracht sind, liegt auf der Hand angesichts dieser so unterschiedlichen Zielaufträge. Denn in der Schule müssen gesellschaftliche Erwartungen zwingend erfüllt werden; hier werden Lernprozesse notwendig und fraglos durch die Erwachsenen organisiert; in der Schule können nicht Eigensinn und Eigentätigkeit im Vordergrund stehen, sondern entfalten als Sekundärtugenden eine Rolle, indem sie auf den schulischen Lernprozess bezogen, von ihm abgeleitet werden oder zu ihm hinführen.

Das Schorsch als Träger OKJA ist sich dieser Gratwanderung sehr bewusst und sucht einen Ausweg aus diesem Dilemma, wie etwa die Formulierung auf seiner Homepage zeigt: *„Das non-formale Setting des SCHORSCH verbindet sich mit dem Formalen der Schule. So entsteht eine Ganztagsbildung, die aus dem formalen System in eine Mischform übergeht und in dem informalen Setting der offenen Kinder- und Jugendarbeit mündet. Damit ist Raum geschaffen sowohl für formelle als auch informelle Bildungsprozesse. Verbindliche Anwesenheitspflicht und Wissensvermittlung paaren sich mit Entscheidungsfreiheit, Mitbestimmung, sich ausprobieren können und Individualität. Lehrer und Mitarbeiter der Offenen Jugendarbeit wirken eng zusammen und Beziehungsarbeit geht einher mit Kompetenzerweiterung. Die Stadtteilschüler untereinander erleben sich zwar in der vorgegebenen Jahrgangsgemeinschaft, aber doch in einem ganz anderen*

³ Wensierski, H. J. (1999). Jugendsozialarbeit. In: K. A. Chassé, & H. J. Wensierski (Hg.), Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim & München, S. 35

⁴ op.cit., 34

⁵ Scherr, A. & Sturzenhecker, B. (2014). Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche jugend, 62 (September), S. 369

Kontext. Bei den Grundschulern kommt noch die besondere Erfahrung durch die jahrgangsübergreifende Durchmischung hinzu.“⁶

Kann diese hier als Programm formulierte Zusammenarbeit gelingen, oder, anders gefragt: Was passiert wirklich? Wie kommen diese beiden so unterschiedlichen Professionen zusammen, und vor allem: Wie gehen die Kinder damit um, die sich durch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in ihrem schulischen Alltag nun in zwei gegensätzlichen, von Erwachsenen konzipierten Welten bewegen, jener der Schulpädagog_innen auf der einen und der Sozialpädagog_innen und Erzieher_innen auf der anderen Seite? Dazu soll die folgende Evaluation Antworten finden, deren Design im nächsten Schritt vorgestellt wird.

2 DAS EVALUATIONSDESIGN

2.1 PROZESSBEGLEITUNG UND FORMATIVE EVALUATION

Prozessbegleitung und formative Evaluation richten sich im laufenden Prozess begleitend an die Projektmitarbeiter_innen sowie die Adressat_innen. Zweck ist die stete Weiterentwicklung der untersuchten Praxis. Konzeptdiskussionen und gemeinsame Beratungssitzungen stehen im Vordergrund. Insoweit konzentriert sich dieser Zugang nicht auf die akkurate quantitative Einschätzung der evaluierten Maßnahme (Produktevaluation), sondern stellt die Prozesse, ihre Steuerung und ihre Entwicklung in den Vordergrund (Prozessevaluation). Sie ist damit zugleich eine laufende Prozessbegleitung, um die Fachkräfte darin zu unterstützen, die Bedeutung ihres eigenen Handelns zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Entsprechend werden alle Erkenntnisschritte und deren Darstellung mit den Beteiligten erarbeitet, erörtert und gemeinsam weiter entwickelt.

2.2 GESTALTUNGSMACHT UND TEILHABEPROZESSE

Es ist unüblich, im Zusammenhang Sozialer Arbeit von Macht zu sprechen. Das ist erstaunlich, ist Soziale Arbeit doch immer auch praktizierte Macht. Die Tabuisierung dieses Themas resultiert aus der Tatsache, dass Macht in der Regel in einem Atemzug mit Herrschaft und Gewalt genannt wird. Das hängt nicht zuletzt mit einem weitgehend geteilten, instrumentalistischen Machtbegriff zusammen, dessen klassische Definition von Max Weber stammt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“⁷. Gegen diese Auffassung macht Hannah Arendt geltend, dass Weber hier Macht mit Zwang und tendenziell auch mit Gewalt vermische. Sie hält dagegen: „Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einverständnis mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner, sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält.“⁸ Macht ist also Element jeder Kooperation. Einverständnis über die Art und Weise der Kooperation und die Ziele der Kooperierenden in der Gruppe sind nicht mit Harmonie gleichzusetzen, sondern fordern im Gegenteil Konflikt- und Entscheidungsfähigkeit. Die Kooperation fordert Auseinandersetzung um Wege und Ziele, um Bestimmung und Gewinnung der dazu notwendigen Ressourcen sowie um die Überprüfung der eingegangenen Verpflichtungen.

⁶ <http://www.schorsch-hamburg.de/pages/schuleberuf/kooperation-mit-schule.php> (Abgerufen 10.09.2015)

⁷ Weber, M. (1972). (Fünfte, revidierte Auflage). Wirtschaft und Gesellschaft., Tübingen, S. 28

⁸ Arendt, H. (1970). Macht und Gewalt. München, S. 45

Das Erreichen derartiger Übereinkünfte und das Einbeziehen möglichst Vieler im Prozess der Realisierung vor dem Hintergrund der in jeder Organisation bestehenden Machtprozesse ist ein zentrales Element der hier vorgeschlagenen Prozessbegleitung und der daraus erwachsenen formativen Evaluation.

2.3 VORGEHEN

Die Prozessbegleitung orientiert sich an der Struktur der Kooperation, die maßgeblich von den unterschiedlichen Akteuren geprägt wird. Dabei gehen wir davon aus, dass die Personen mit jeweils anderen Blickwinkeln auf die Kooperation sehen und damit notwendig unterschiedliche Interessen im Rahmen dieser Kooperation vertreten müssen. Die Frage, was an der angestrebten Kooperation nützlich, was wünschenswert ist, was widerstrebt, werden alle diese Gruppen, so unsere Ausgangsvermutung, unterschiedlich beurteilen. Im Blick auf die Akteure „Pädagog_innen in Schule“ und „Pädagog_innen im Schorsch“ ist dabei noch einmal zu unterscheiden zwischen Leitungskräften und Fachkräften. So entsteht folgende vorläufige „Interessenmatrix“, bestehend aus fünf unterschiedlichen Gruppen mit divergenten Zugängen zu der praktizierten Kooperation:

2.3.1 „INTERESSENMATRIX“

	Pädagog_innen in der Schule	Pädagog_innen im Schorsch	Schüler_innen
Fachkräfte	1	2	3
Leitungskräfte	4	5	

Diese Matrix war das Ausgangsbild der Prozessbegleitung. Sie unterscheidet insgesamt fünf Interessengruppen: zunächst die Pädagog_innen in Schule und Schorsch, die wiederum unterteilt sind in Fachkräfte und Leitungskräfte, sodass vier Interessengruppen entstehen. Als fünfte Gruppe wurden die Schüler_innen insgesamt gesehen. Diese Sichtweise bildet die Lebenswirklichkeit der Kooperationspartner nur unzulänglich ab, bietet nach unserer Auffassung jedoch einen ersten Zugang, um die unterschiedlichen Interessen unterscheiden zu können und Gesprächssituationen herzustellen, die von weitgehender Offenheit und Authentizität geprägt sind.

2.3.2 VOTUM UND STIMME DER EINZELNEN GRUPPEN: DIE GESPRÄCHE IN DER ERSTEN ARBEITSRUNDE MIT DEN ERWACHSENEN

Orientiert an diesem vorläufigen Interessenbild war es die erste Aufgabe der Prozessbegleitung, diese fünf Gruppen mit Stimmen und Voten zu versehen. Daher wurden in einem ersten Schritt insgesamt sechs Gesprächsrunden (gegenüber den Kindern „Interviews“) vorgesehen, die von den Prozessbegleitern initiiert und strukturiert wurden. Die Gesprächsrunden dauerten zwischen 28 Minuten (Gespräch mit der 5. Jahrgangsstufe) bis zu zwei Stunden (Gespräche mit den Erwachsenen). Mit den Leitungskräften wurde entgegen der ursprünglichen Absicht nicht gesondert gesprochen, in der Gesprächsgruppe mit den Schorsch- Pädagog_innen waren sie ohnehin zugegen.

In der ersten Arbeitsrunde (Gespräche mit den Erwachsenen) wurde mit der Gruppe der „Pädagog_innen in der Schule“, begonnen (1. Gespräch), dann mit der Gruppe „Pädagog_innen im Schorsch“ (2. Gespräch) fortgefahren. In beiden Workshops wurde inhaltlich identisch vorgegangen. In den Gesprächen sollte ermöglicht werden, in diesem ersten Schritt die jeweiligen Vorteile und Nachteile innerhalb des jeweiligen Arbeitszusammenhangs zu

thematizieren. Darin kam bereits die oben erwähnte Vorannahme zum Ausdruck: Die Interessen der beiden Gruppen sind durchaus unterschiedlich, und es macht daher in diesem ersten Schritt Sinn, die jeweiligen Interessen („complaints and issues“) zu thematisieren. Die Frage dazu lautete:

- *Was bedeutet die Kooperation für mich?*

Dieser Schritt des Einholens von persönlichen Einzelvoten in den Workshop-Gesprächen sollte dazu führen, dass die unterschiedlichen Interessenlagen innerhalb der jeweiligen Statusgruppe versprachlicht und verschriftlich werden können. In dem daran anschließenden Schritt sollte von jeder der Erwachsenengruppen eine sogenannte „Schlüsselszene“ herausgearbeitet werden, auf die sich die Akteure auf der Grundlage ihrer Einzelvoten verständigen konnten. Die Frage dazu lautete:

- *Welche Alltagssituation ist aus unserer Sicht besonders bedeutsam?*

In dem daran anschließenden dritten Schritt wurden die Aussagen zu möglichen Folgerungen aus dem Herausgearbeiteten getroffen. Die Frage dazu lautete:

- *Was kann so bleiben, was muss sich ändern, und was muss hinzukommen?*

Dieses Votum sollte allgemeinen Charakter haben und die generelle Interessenlage der Gruppe verdeutlichen.

2.3.3 VOTUM UND STIMME DER EINZELNEN GRUPPEN: DIE GESPRÄCHE MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN DER JAHRGÄNGE 5 - 8

Es schlossen sich die gesonderten Gespräche mit den Jahrgängen fünf bis acht an (3.- 6. Gespräch). Diese Jahrgangsgespräche fanden in den Räumen des Schorsch während der Nachmittagsbetreuung statt. Die Gespräche sollten von den Kindern und Jugendlichen freiwillig geführt werden. Der Zugang zu ihnen wurde daher über eine schriftliche Ankündigung, die in den Räumen des Schorsch ausgehängt wurde, sowie am Tag des Gesprächs durch persönliche Ansprache zu ermöglichen versucht. Zunächst war geplant, dass die Prozessbegleiter selbst Kinder und Jugendliche ansprechen. Dieses Vorgehen wurde jedoch nur für das erste Gespräch gewählt, das mit der fünften Jahrgangsstufe stattfand. Dieser Zugang erwies sich indessen als unpraktisch, weil die Kinder und Jugendlichen die Situation schlecht einschätzen konnten, genauso wie die Prozessbegleiter, die sich in der aufgeregten und unübersichtlichen Anfangssituation der Nachmittagsbetreuung nicht zurechtfinden konnten, zumal die Kinder und Jugendlichen in der Regel bereits mit festen Plänen in die Nachmittagsbetreuung gingen und wussten, welchen Mitschüler_innen bzw. welchen Gruppen sie sich zuordnen wollten. Für die folgenden Gespräche wurde daher ein Verfahren gewählt, bei dem die Prozessbegleiter in einem vorbereiteten Raum darauf warteten, dass über die Ansprache der Pädagog_innen vor Ort einzelne Kinder in den Gesprächsraum begleitet wurden. Hier wurden Sinn und Anlass der Gespräche durch die Prozessbegleiter geklärt. Daraufhin entschloss sich der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen, an dem Gespräch teilzunehmen; einige traten nach dieser Aufklärung den Rückzug an. Die Gespräche fanden dann bei geschlossener Tür statt. Sie dauerten zwischen 28 Minuten und knapp zwei Stunden.

Auch mit den Pädagog_innen des Schorsch wurde in diesen Räumen gesprochen. Das Gespräch mit den Fachkräften der Schule fand entsprechend in der Schule statt. Fünf der Gespräche wurden mit Zustimmung der Gruppenmitglieder aufgenommen und in Teilen transkribiert. Zu

einem Gespräch wurde ausschließlich ein ausführliches Gesprächsprotokoll angefertigt, da ein(e) Gesprächsteilnehmer_in der Aufnahme des Gespräches nicht zustimmte (Gruppe Kinder und Jugendliche). Zusätzlich zu den Transkriptionen wurden während der Gespräche kurze Mitschriften gefertigt. Beide Materialien sind in die Auswertung eingeflossen.

2.3.4. ABGLEICH UNTERSCHIEDLICHER INTERESSEN UND VOTEN UNTER DEN ERWACHSENEN: DER GEMEINSAME WORKSHOP VON SCHULE UND SCHORSCH

Auf der Grundlage dieser insgesamt sechs Interviews fertigten die Prozessbegleiter für einen weiteren Schritt für die Gruppe der Erwachsenen ein Thesenpapier, das im hier vorliegenden Papier unter 4. („Hypothesen im Rahmen der formativen Evaluation - Überlegungen zu den Merkmalen gelingender Kooperation“) dokumentiert ist. Ursprünglich war geplant und angekündigt, dass die Prozessbegleiter den beiden Gruppen der Erwachsenen knappe Protokolle des mit ihnen geführten Gesprächs von ca. zwei bis drei Seiten zur Abstimmung zugänglich machen, die dann nach erfolgter Abstimmung untereinander ausgetauscht werden sollten. Dieses Verfahren erwies sich jedoch als unpraktisch, vor allem, weil alle Gespräche vertraulich behandelt wurden und es unklar war, wie weit ein derartiges Papier die Grundsätze der zugesicherten Vertraulichkeit durchbrechen würde. Darum entschieden die Prozessbegleiter sich dafür, aus dem erhobenen Material unmittelbar eigene Hypothesen zu entwickeln und sie der Gruppe der Erwachsenen im Rahmen eines gemeinsamen Gesprächs (vgl. Kap. 5) insgesamt vorzustellen und zu diskutieren.

3 DIE GRUPPENGESPRÄCHE

3.1 GRUPPENGESPRÄCH MIT DEN ERWACHSENEN: DIE ABLAUFPLANUNG

Die beiden Gruppen der Erwachsenen erhielten vor Beginn der Gespräche eine gleich lautende Ablaufplanung, die im Folgenden dargestellt ist.

Zunächst erfolgte eine kurze Vorstellung und Erläuterung durch die Prozessbegleiter und die mit diesem Workshop verfolgten Absichten unter Beteiligung der Vertreterin des diakonischen Werkes, die danach das Gespräch verließ. Sodann wurde kurz in die methodischen Schritte des Workshops eingeführt. Nach Zustimmung wurde unter folgenden Überschriften diskutiert:

Wie wird kooperiert? Wie sollte kooperiert werden? – (Schritt 1)

- Was ist nach Ihrer Auffassung nützlich und soll bleiben, wie es ist?
- Was fehlt Ihnen? Was bereitet Ihnen Sorge? Was widerstrebt Ihnen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für Sie daraus? Was ist nach Ihrer Auffassung wünschenswert, sinnvoll, erforderlich?

Exemplarische Alltagssituation(en)/Schlüsselszene(n) – (Schritt 2)

- Welche Alltagssituation/Schlüsselszene fällt Ihnen spontan ein, um den Alltag in der Kooperation mit dem Schorsch/der Schule mit einem Beispiel plastisch darzustellen?
- Was macht diese Alltagssituation für Sie zur Schlüsselszene?
- Welche grundsätzlichen Fragen und Herausforderungen in der Kooperation werden Ihnen in dieser Schlüsselszene deutlich?

Auswertung auf Grundlage von Schritt 1 und 2 – (Schritt 3)

- Fokussierung auf die Ihnen wichtigsten Aspekte mit Hilfe einer Kartenabfrage

- Pro Teilnehmer_in je drei Karten zu folgenden Fragen:
 - Was soll bleiben, wie es ist?
 - Was fehlt?
 - Was soll sich ändern?
- Besprechung, Bewertung, Diskussion von Schnittmengen und Unterschieden in den markierten Themen.

An dem Gruppengespräch in der Schule beteiligten sich eine Sozialpädagogin, die den siebten Jahrgang in das Schorsch begleitet, die Koordinatorin der Schule für die Zusammenarbeit mit dem Schorsch, eine weitere Sozialpädagogin, die ebenfalls mit der Begleitung der Schüler_innen zum Schorsch betraut ist, sowie ein Fach- und Klassenlehrer. An dem Gruppengespräch im Schorsch mit Pädagog_innen im Schorsch selbst beteiligten sich neben den pädagogischen Fachkräften auch die Leiterin und der stellvertretende Leiter. Diese Gespräche sind von uns in fünf Thesen komprimiert worden, die in diesem Papier im 4. Kapitel zu finden sind. Daher wird im Folgenden darauf verzichtet, wie wir es bei den Jahrgangsgesprächen mit den Schülern und Schülerinnen praktiziert haben, diese Gespräche im Einzelnen zu differenzieren. Zur überblicksartigen Veranschaulichung der besprochen Themen wird im Folgenden jedoch das Ergebnis der Kartenabfragen dokumentiert, die in beiden Gesprächen den Abschluss bildeten.

3.1.1 GEGENÜBERSTELLUNG: KARTENABFRAGE MITARBEITER_INNEN SCHULE & SCHORSCH

Aus Sicht des Schorsch	Aus Sicht der Schule
<p>Soll sich ändern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zur Schulleitung • Austausch Schorsch und Schule • Klassenlehrer in den Clubs • Projektwoche – mehr Einbindung von Schorsch • Räumliche Situation • Klassenfoto mit den Namen • Mehr Projektarbeit • Anfang des Schuljahres: Vorstellung Lehrer/Schorsch • Austausch mit Lehrern • Keine größeren Jahrgänge/Anzahl Schüler • Wertschätzung von Bezirksamt und BASFI • Mehr Integration in den Schulalltag • Gemeinsame Konzeptarbeit • Mehr Kursangebote • Zeit für Schüler • Weg Schule – Schorsch <p>Soll bleiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • gute Zusammenarbeit mit Koordinatorin der Schule • Achtung für/zu Schule/Schorsch • Neigungskurse/freie Kurswahl • Begleitung im Club durch Lehrkräfte • Freie Wahl für die Schüler • Tag der offenen Tür • Freiraum in der inhaltlichen Gestaltung • Freiraum für Schüler 	<p>Soll sich ändern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evtl. Schorsch ohne Begleitung • Kommunikation zwischen Schule und Schorsch • Begleitung: personell/strukturell • „Weg zum Schorsch“ • Betreuung von „Schule vor Ort“ • Handy -Ghetto einschränken • Vor Ort keine Begleitung? • Bessere „Begleitung“! <p>Soll bleiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit • Offenes Angebot • Offene Struktur • „Freiheit zu entscheiden“ • Anzahl der Kurse • Zahlreiche Angebote • Ortswechsel !!! • „ich“sein • Vielfältiges Angebot

<ul style="list-style-type: none"> • „Autonomie“ zur Schule • Die Grundstruktur • Ein Verantwortlicher Schule • Regelmäßige Treffen zwischen Schulleitung und Schorschleitung • Schulbegleitung <p>Fehlt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geregelter Austausch • Information zu den Schülern! • Räumlichkeiten (Turnhalle) • Zeit! – für Kooperation – Beispiel: Schwimmen • Gemeinsame Projekte • Information Lehrpläne • Teilnahme an Netzwerken (Schule) • Austausch über die Schüler • Platz ... mit der Schule • Platz ... in der Schule • Einblick/Austausch Schulsituation • Berufsorientierung/-beratung • Inforeveranstaltungen • Einblick in die Arbeit zu sozialen Themen • Austausch über Schüler • Klassenfoto 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsbereitschaft • Verständnis für beide Systeme <p>Fehlt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evtl. mehr Transparenz (Infos über Angebote und Infos über Schülerverhalten) • Zeit • Fortbildungen/Kennenlernen des Schorsch durch die Klassenlehrer • Begleitung zum Schorsch • Fester Ansprechpartner • Klassenlehrer/Fachlehrersollten die Arbeit des Schorsch und die Personen besser kennenlernen • Regelmäßiger Austausch Schule und Schorsch
---	---

3.2 GRUPPENGESPRÄCHE MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN: DIE VORBEREITUNG

Für die Schüler_innen wurde ein Flyer mit folgendem Text im Schorsch ausgehängt:

„Liebe Schülerinnen und Schüler, wir sind zwei Forscher der Evangelischen Hochschule in Hamburg (Michael Lindenberg und Hans-Josef Lembeck). Wir untersuchen, wie die Zusammenarbeit Eurer Schule mit dem Schorsch läuft. Mit Lehrern und Sozialarbeitern haben wir schon gesprochen. Nun interessiert uns Eure Meinung, denn Ihr seid Experten und Expertinnen für die Zusammenarbeit, weil Ihr sie jede Woche erlebt. Diese Punkte interessieren uns besonders: was läuft nach Euren Erfahrungen im Schorsch und der Schule unterschiedlich? Habt Ihr Ideen und Wünsche für die Zukunft? Was müsste passieren, damit Ihr sagen könntet, dass Ihr es toll findet? Wir kommen zu Euch ins Schorsch. Wir haben einen extra Interview- Raum. Hier die Termine nach Jahrgangsstufen:

04. Mai von 14.30 – 16.00 für die Jahrgangsstufe 5

05. Mai von 14.30 – 16.00 für die Jahrgangsstufe 6

20. Mai von 14.30 – 16.00 für die Jahrgangsstufe 7

21. Mai von 14.30 – 16.00 für die Jahrgangsstufe 8

Jetzt hoffen wir, dass sich einige von Euch bereit erklären, sich von uns interviewen zu lassen und wünschen Euch bis dahin eine schöne Zeit!

Herzliche Grüße!

Michael Lindenberg und Hans-Josef Lembeck“

Diese Gespräche orientierten sich einheitlich für alle vier Jahrgänge an folgendem Interviewleitfaden:

1 Wie findet Ihr, dass Ihr von der Schule in den Schorsch-Club gehen könnt, um da dann die Angebote nutzen zu können?

Sprechimpulse:

- Ich finde das gut/schlecht weil ...

Angebote zur Thematisierung:

- Was ist im Schorsch Euer Lieblingsangebot und warum?
- Was macht ihr in der Schule besonders gerne und warum?

2 Was ist der Unterschied zwischen Schorsch und Schule und wie findet Ihr das?

Sprechimpulse:

- Ich finde das Schorsch gut, weil
- Mich nervt am Schorsch ...
- Ich finde die Schule gut, weil
- Mich nervt an der Schule ...

Angebote zur Thematisierung:

- Sind die Mitarbeiter des Schorsch anders als die Lehrer? Gehen die Mitarbeiter des Schorsch anders mit Euch um? Wenn ja, was ist anders und wie findet Ihr das?
- Ist das für Euch ‚in Ordnung‘, dass es in Schorsch und Schule unterschiedlich läuft?
- Ist es für Euch ‚in Ordnung‘ oder ‚normal‘, dass z.B. ihr in der Schule bestraft werden könnt und im Schorsch nicht/weniger?
- Wenn ihr Hilfe braucht, ein Problem habt, mit wem im Schorsch oder in der Schule würdet Ihr darüber am liebsten sprechen (mit wem sprecht Ihr darüber) – und warum mit dem oder der?

3 Weitere Themen (konkretisierende Sprechimpulse)?

- Sollten die Lehrer auch länger im Schorsch sein? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Sollten die Schorsch-Mitarbeiter in der Schule sein? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

4 Habt Ihr Ideen und Wünsche für die Zukunft? (Wenn alles ganz toll wäre, was wäre dann?)

Sprechimpulse:

- Ich wünsche mir ...

Angebote zur Thematisierung:

- Sollte im Schorsch etwas ganz anders sein?
- Sollte in der Schule etwas ganz anders sein?
- Sollte im Schorsch etwas wie in der Schule sein? Wenn ja, was, warum? Wenn nein, was nicht und warum nicht?
- Sollte in der Schule etwas wie im Schorsch sein? Wenn ja, was, warum? Wenn nein, was nicht und warum nicht?

3.2.1 GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 5. JAHRGANG: „PAUSE IM KOPF.“

Hierbei handelte es sich um unser erstes Gespräch, das wegen unserer anfänglichen Unerfahrenheit im Umgang mit den Schüler_innen bereits nach 28 Minuten beendet werden musste, weil es uns nicht gelang, die 14 Kinder zu einem strukturierten Gespräch anzuregen, wie es sich Erwachsene vorstellen. Wir überforderten die Gruppe damit, dass wir kaum regulierend eingegriffen und erzeugten damit eine unruhige Gesprächssituation. Die Situation war daher davon geprägt, dass die Anwesenden, nachdem sie innerhalb der ersten drei Minuten bemerkten, dass wir ihr Verhalten nicht sanktionierten, das Gespräch unterbrachen, sich gegenseitig kritisierten und viel Energie in die Störung der Situation legten.

Zugleich machte dies aber auch deutlich, aus welcher Drucksituation heraus die Schüler_innen agierten, die unmittelbar nach ihrer Ankunft im Schorsch in das Gespräch mit uns gingen, und wie sie sich von diesem Druck im Schorsch entlasteten.⁹ Eben dieser Entlastungsaspekt war dann auch der zentrale Gegenstand ihrer Äußerungen: „Anders als in der Schule muss man hier nicht arbeiten und hier kann man mal relaxen. Das Schorsch wurde als eine „Pause im Kopf“, als „eine Entspannung von der Schule“ bezeichnet. Die Anwesenden bewerteten das Schorsch durchgehend unter diesem Gesichtspunkt der ihnen dort gewährten Entspannung, wiesen aber auch einmütig darauf hin, dass sie im Schorsch nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern Angebote bekommen. „Ich finde die Kurse cool, dass es die Kurse gibt.“ Und nicht nur, dass verschiedene Sachen angeboten werden, sondern diese, und dies war ein zentraler Aspekt, dürfen sie sich auch selbst aussuchen. Das Schorsch wurde von den Gesprächspartner_innen daher nicht nur deshalb für gut befunden, weil sie sich entspannen können, sondern „es ist toll, weil man etwas machen kann.“

Bereits in diesem ersten Gespräch wurden wir mit einem zentralen Begriff der Schüler_innen konfrontiert, der uns auch in den Folgegesprächen begegnete: dem der Pause. Dabei unterschieden die Schüler_innen des fünften Jahrgangs drei Ebenen: erstens die Schulzeit in der Schule, zweitens die Pausenzeiten in der Schule und drittens das Schorsch als eine besondere Pause. Damit machten sie zugleich deutlich, dass sie auch diese dritte Form, nämlich das Schorsch als Pause, in den Referenzrahmen der Schule stellten. Auch die Pause in der Schule wurde in besonderer Weise hervorgehoben. Bei der Beschreibung der Schulstruktur handelten sich die Kinder von Pausenzeit zu Pausenzeit, d.h., sie teilten die Schulzeit in kleinere und größere Pausen sowie die Mittagspause ein und konstruierten um diese Pausen herum die Lernzeiten. Aus dieser Sicht ist das Schorsch die allerbeste Pause der Schule.

Was macht das Schorsch zur allerbesten Pause für die Schüler_innen des 5. Jahrgangs? Die Schorsch-Zeit wird erstens als Freizeit empfunden, wobei diese Freizeit in einen realistischen Rahmen gestellt wird: „Im Schorsch haben wir Freizeit, auch nicht wirklich viel, aber ein bisschen.“ Zweitens wird die Möglichkeit betont, aus den Angeboten wählen zu können. Drittens erwähnen die Kinder noch einen dritten Entlastungsfaktor: „Im Schorsch wird man nicht in den Trainingsraum geschickt.“ Dieser Trainingsraum nahm besonders im fünften Jahrgang großen Raum ein. Der Trainingsraum wird als Bestrafungsraum benannt: „Wir müssen in den Trainingsraum, und das ist eine Strafe, wir kriegen einen Eintrag in das Klassenbuch und vielleicht auch ein Anruf bei den Eltern.“ Dass im Schorsch eine derartige Bestrafung nicht stattfindet, hat nach ihrer Ansicht unmittelbare Folgen für ihr Verhalten (was wir im Gespräch

⁹ Wir haben aus dieser ersten Gesprächssituation gelernt und in der Folge Gespräche mit kleineren Gruppen geführt und diese Gespräche für die Kinder und Jugendlichen nachvollziehbar deutlicher strukturiert.

mit ihnen selbst erleben durften). So wurde auf die Frage hin, was Schule und Schorsch unterscheidet, formuliert: „Im Schorsch stört man, und in der Schule nicht!“ Im Schorsch droht kein Trainingsraum, kein Eintrag in das Klassenbuch, der persönliche Smiley kann nicht auf Rot gestellt werden, Eltern werden nicht angerufen, hier wird man nicht von den Eltern abgeholt. Im Schorsch kriegt man keinen Ärger: „Wenn man Ärger macht (Anm.: in der Schule) wird man rausgeschickt, im Schorsch nicht.“ Dabei wird der Trainingsraum als ein Bestrafungsscharnier gesehen, dass letztlich unumgänglich ist: „Der Trainingsraum ist die größte Bestrafung. Er (Anm.: zeigt auf einen Mitschüler) war schon zehnmal da, aber ich erst zweimal.“

3.2.2 GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 6. JAHRGANG: „ICH WILL RESPEKTIERT WERDEN WIE DIE LEHRER, WENN DIE MICH RESPEKTIEREN, RESPEKTIERE ICH DIE.“

Die Schüler_innen äußern in nahezu ausnahmslos positiven Rückmeldungen zu den Angeboten des Schorsch, dass ihnen etwas geboten wird, was sich von der Schule unterscheidet: wir haben hier (Anmerk.: im Schorsch) „so viele Möglichkeiten, was wir machen können, voll cool“ – „einmal die Woche Zeit für uns, was Cooles machen können, mit den Freunden was machen, Kickern, auch einfach nur mal Handy spielen, cool, was mit Gesang, Theater“. Die Schüler_innen listen ihre Lieblingsangebote ausführlich auf (Billard, Handy-Ghetto, Ausflüge, Theater, Kochen, Tanzraum etc.). Das vielfältige Angebot des Schorsch ermöglicht den Schüler_innen, je nach Interessenlage und situativ zu entscheiden, welches der Angebote sie wahrnehmen möchten. Darüber hinaus schätzen sie die Flexibilität des Schorsch, wenn von ihrer Seite Angebotswünsche geäußert werden. Dabei registrieren sie genau, ob eines der Angebote in seiner Zugänglichkeit eingeschränkt ist, und äußern sich kritisch zu Zugangsbeschränkungen. Beispielhaft wird das Theater-Angebot angeführt: „Nur die dürfen beim Theater mitmachen, die von Anfang an dabei waren.“ An diesen kritischen Äußerungen zeigt sich, dass den Schüler_innen eine offene Zugänglichkeit besonders wertvoll ist: Sie *müssen* diese Veranstaltungen nicht besuchen, sondern sie *wollen* die Angebote wahrnehmen.

Die Schüler_innen äußern, dass Bestrafungen in der Schule häufig und im Schorsch kaum als Reaktion auf unerwünschtes, störendes Verhalten eingesetzt werden. Zu dieser Frage werden hier zwei Bemerkungen wiedergegeben, die ihren möglichen Interpretationsrahmen abstecken:

„Wir werden hier (im Schorsch) nicht bestraft, weil wir nichts machen, hier dürfen wir alles.“

„Vielleicht sind wir auch nicht so (Anm.: im Schorsch), wie jetzt in der Schule, wenn wir keinen Bock auf Unterricht haben, vielleicht immer so laut sind oder einfach rausgehen aus dem Unterricht, also hier haben wir keinen Unterricht, es kann ja auch sein, das wir hier viel mehr Bock auf Schorsch haben und uns auch an die Regeln halten, nicht so in der Schule, wenn wir keinen Bock haben.“

Im ersten Zitat verdeutlicht die Gesprächsteilnehmerin, dass die Anzahl der von der Schule definierten Abweichungen in einem direkten Verhältnis zu den Bestrafungen steht: Je mehr definierte Abweichungen, desto mehr Bestrafungen. Im Schorsch gibt es dagegen Regeln, die einzuhalten sind. Nur wird hier die Auffassung formuliert, dass sie sich an die Regeln des Schorsch halten.

Die Schüler_innen auch dieses Jahrgangs äußern sich mehrheitlich kritisch dazu, dass Lehrer_innen sich länger und häufiger im Schorsch aufhalten könnten. Begründet wird dies damit, dass die Lehrer_innen dann Abweichungen definieren und Bestrafungen auch im Schorsch Wirklichkeit werden („Strafarbeiten machen“). So hat ein Gesprächsteilnehmer „schon

erlebt, wenn wir hier im Schorsch Scheiße bauen und ein Lehrer das mitkriegt, dann Strafarbeit“. Es kommt auch vor, dass ihnen der Schorsch-Club für einen Nachmittag verboten wird: „Wenn wir drei Striche kriegen, dürfen wir nicht ins Schorsch, müssen dann am Nachmittag Strafarbeiten machen.“

Andererseits wird von einer Schülerin zu dieser Frage geäußert: „Vielleicht lernen wir die dann besser kennen, dann fänden wir die auch voll nett.“ Diese Einschätzung der Schülerin, (die auch als Wunsch interpretiert werden kann), bringt ihr Wissen darüber zum Ausdruck, dass sie sich in zwei sehr unterschiedlichen Systemen bewegt. Überhaupt erkennen auch die Schüler_innen dieser Jahrgangsstufe, dass diese Systemunterschiede maßgeblichen Einfluss auf das Handeln der in diesen beiden Systemen Tätigen hat.

So werden den Mitarbeiter_innen des Schorsch nahezu ausnahmslos positive Eigenschaften zugeschrieben, weil ihr System weitere Handlungsspielräume gewährt als jenes der Schule: „netter“ - „wir können mit denen reden, als wenn wir die schon Jahre kennen“ - „sind wie Freunde“ - „sind gechillter.“ Lehrer_innen dagegen sind „halt Lehrer“, und „wenn man nur einen Fehler macht, geben sie sofort Strafarbeiten.“ Doch bleiben sie nicht bei dem lapidaren „Lehrer sind halt Lehrer“ stehen, sondern äußern Wünsche. Sie wünschen sich, dass Lehrer_innen „auch mal ein bisschen Spaß machen“, sie sollten „lustiger sein, netter“, sie sollten „mehr Vertrauen haben“, denn „die Lehrer vertrauen uns gar nicht“, sie sollten „sich ein bisschen abregen“ und „nicht so aggressiv sein, wenn wir was machen, abreagieren lernen, nicht überreagieren, gechillter sein“. Offensichtlich wird, dass Schüler_innen auch in der Schule persönliche Unterschiede im Umgang mit ihnen identifizieren. Sie differenzieren Lehrer_innen im Hinblick auf das, was ihnen wichtig ist und von einem Schüler so ausgedrückt wird: „Ich will respektiert werden, wie die Lehrer, wenn die mich nicht respektieren, respektiere ich die nicht, wenn die mich respektieren, respektiere ich die.“

Was im Schorsch vorbehaltlos zur Verfügung gestellt wird, müssen sich die Schüler_innen aus ihrer Sicht in der Schule erst „verdienen.“ Als Beispiel nennen sie das System der „Murmeln“ und der „Smileys“, das in der Schule zur (nach Auffassung der Schüler_innen nicht immer transparenten und einheitlichen) Anwendung kommt. Dabei handelt es sich um ein Bonus/Malus- System, bei dem Punkte gesammelt werden, die dann Vergünstigungen nach sich ziehen, etwa einen Ausflug. Die Schüler_innen wählen dieses Beispiel angesichts der Unterschiede aus, die sie in den beiden Systemen erleben, sie vergleichen das Bonus/Malus Verfahren der Schule mit dem Schorsch, in dem es so etwas nicht gibt. Möglicherweise erst vor diesem Vergleichshintergrund bekommt dieses Verfahren bei allen Schüler_innen eine stark negative Bedeutung: „Ich finde das System Scheiße.“

Auf die Frage, was sie davon halten würden, wenn Mitarbeiter_innen des Schorsch in der Schule arbeiten, wird von den Schüler_innen zunächst mit einem nahezu einhelligen „das wäre geil“ reagiert. Doch dann kommt das Nachdenken: „Da verändert sich nichts, die wären ja auch wie Lehrer dann, wollen dann auch, dass wir was lernen“. Die Pädagogen beider Systeme ordnen sich nach dieser Auffassung dem einen System der Schule unter, unabhängig davon, ob sie Mitglieder dieses Systems (Lehrer_innen) oder nur Besucher_innen (Pädagog_innen des Schorsch) mit spezifisch anderem Auftrag sein mögen. In der Schule findet immer Schule statt, auch wenn sich Mitarbeiter_innen des Schorsch in der Schule bewegen. Im Schorsch scheint es nach Auffassung von Schüler_innen anders zu sein. Hier befürchten sie, dass die Regeln, Handlungsmaximen und Ordnungskriterien der Schule im Schorsch Wirkmacht entfalten könnten, wenn sich Lehrer_innen dort, ebenfalls als Besucher_innen, aufhalten.

3.2.3 GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 7. JAHRGANG: „DAS IST HIER NICHT NUR SPIEL, WIR NEHMEN AUCH WAS MIT.“

Das Besondere des Schorsch wird auch von den Schüler_innen dieses Jahrgangs deutlich wahrgenommen. Die vielfältigen Angebote des Schorsch, die (weitgehend) partizipative Gestaltung dieser Angebote, die ermöglichende Grundhaltung und die verständigungsorientierten Beziehungen werden in Relation zur Schule betrachtet, die diese Möglichkeiten nicht bieten kann.

Die Schüler_innen nehmen die Chance an, (weitgehend) selbst zu entscheiden, wie sie den vom Schorsch zur Verfügung gestellten Raum nutzen wollen. Sie machen sich diesen Raum auf je spezifische und individuelle Art und Weise zu Eigen und entscheiden, nicht selten situativ, welches Angebot sie in Anspruch nehmen wollen. Die Schüler_innen berichten von ihren ‚Lieblingsräumen‘ im Schorsch. Mitunter, auch das ist an diesem Ort möglich, machen sie „gar nichts, ich sitze da und gucke“. Sie nutzen diese Räume zweifach: Erstens, entlang ihre Interessen entscheiden sie sich für ein Angebot (Bastelraum, Billardraum, Kicker etc.), zweitens aber auch, um einen vertraulichen Ort für sich und ihre Freunde zu haben. Das trifft vor allem auf den Mädchenraum zu, „weil da nur Mädchen sind, man sich unter Mädchen alles erzählen kann“, da es „mit den Jungs zu laut und hektisch“ ist.

Insgesamt wird der Schorsch-Club als eine lange Pause betrachtet, in der ihnen vielfältige und abwechslungsreiche Möglichkeiten in dieser Pausenzeit geboten werden. Dies steht im Gegensatz zu den Pausenzeiten der Schule, die in ihrem Empfinden mitunter von zäher Langeweile geprägt sind. Manche Schüler_innen fühlen sich in den Pausen der Zeit ausgeliefert, da sie sie kaum eigenständig mit etwas füllen können, worin sie einen Sinn für sich sehen.

Könnte das auch in der Schule so stattfinden? Einerseits können Schüler_innen dieses Jahrgangs dem Gedanken ‚Schorsch und Schule‘ in den Räumen der Schule etwas abgewinnen, wenn man dann „hingehen kann, wo man will“, also die freie Wahl hat – was nach Auffassung anderer Schüler_innen von den Lehrer_innen sicherlich nicht so nicht geteilt werden würde. Andererseits wird diese Aussicht für wenig erstrebenswert gehalten, da sie erkennen, dass ein Schorsch-Angebot in den Räumen der Schule dann zu einem Schulangebot werden muss und seinen Charakter ändert.

Auf die Frage, ob Lehrer_innen sich länger und öfter im Schorsch während des Schorsch-Clubs aufhalten sollten, äußern Schüler_innen die Befürchtung, von den Lehrer_innen beobachtet zu werden, also jenen Erwachsenen, die Macht über sie haben. Diese Macht muss nach ihrer Auffassung von den Mitarbeiter_innen des Schorsch nicht ausgeübt werden, da die Schüler_innen wissen, „was die hier für uns tun und Vertrauen darin haben, dass wir uns beherrschen können.“ Die Schüler_innen formulieren drei Beobachtungen, wenn Lehrer_innen im Schorsch präsent sind: „Wenn strenge Lehrer hier sind, macht niemand Quatsch.“- „Wenn nicht strenge Lehrer hier sind, machen alle Quatsch.“ – „Lehrer sind im Schorsch immer fröhlich, in der Schule nicht.“

Die Frage, ob sich die Pädagog_innen des Schorsch von den Lehrer_innen unterscheiden, ist für die Schüler_innen nicht einfach zu beantworten, denn sie differenzieren Person und Funktion sehr genau, sehen also einerseits Unterschiede im Handeln der Personen, Unterschiede, die nichts mit ihren Rollen zu tun haben, sondern Ausdruck ihrer Persönlichkeit sind. Andererseits verallgemeinern die Schüler_innen zwischen den Systemen ‚Schorsch‘ und ‚Schule‘. Hier haben sie die Funktionen der Personen im Blick.

Für Schüler_innen ist es verwirrend, zwischen Schule und Schorsch zu pendeln. Der Unterschied wird eher gefühlt: „Ich merke den Unterschied aber gar nicht, ich fühle den. Ich freue mich schon am frühen Morgen auf das Schorsch. Man hat das nicht so im Kopf, man fühlt das so.“ Die Schüler_innen erleben die Pädagog_innen des Schorsch als „netter“, mit ihnen könne man „Scherze machen“ und „über alles reden“, was mit Lehrer_innen nicht oder nur kaum möglich sei. Ausnahmen auf Seiten der Lehrer_innen werden von den Schüler_innen deutlich wahrgenommen und ausgesprochen positiv hervorgehoben. Die Schüler_innen schreiben diesen Lehrer_innen eine besondere Funktion zu, die von ihnen klar formuliert und als entlastend erlebt wird. Diese Lehrer_innen wirken in ihrem Erleben als Puffer und Vermittler_innen in schwierigen Situationen auch mit anderen Lehrer_innen. Dabei ist die in solchen Situationen erlebte Vertraulichkeit dieser Lehrer_innen für die Schüler_innen von besonderer Bedeutung.

Auch die unterschiedliche Anredeform wird von den Schüler_innen erwähnt. Während die Pädagog_innen des Schorsch geduzt werden können, sind die Lehrer_innen zu siezen. Den unterschiedlichen Umgang in Schule und Schorsch verdeutlichen sie auch mit dem Hinweis, dass in der Schule am Morgen aufzustehen sei, um die Lehrer_innen mit „Guten Morgen“ zu begrüßen. Im Vergleich zum Umgang mit ihnen im Schorsch, in dem derartige feststehende Rituale nicht bestehen, wird dies als Zwang interpretiert und weniger darauf gesehen, dass ein gemeinsamer Beginn mit einer gemeinsamen Begrüßung den Anfang erleichtert. Ein derartiger feststehender Anfang ist im Schorsch nicht gegeben, hier verteilen sich die Kinder und Jugendlichen nach (nahezu) eigenem Ermessen in die zur Verfügung stehenden Räume.

Die Unterscheidung zwischen den Notwendigkeiten in der Schule und der Offenheit im Schorsch wird auch in diesem Jahrgang anhand einer weiteren Interventionsform der Schule bei Regelverstößen vorgenommen, wenn sie zusätzliche Aufgaben im Trainingsraum wahrnehmen müssen, um „Verhalten zu trainieren“ und „Texte“ abzuschreiben. Die Schüler_innen erleben dies nicht als Training, wie die Bezeichnung des Raumes nahelegt, sondern als Bestrafungsraum. Schüler_innen berichten, dass sie „versuchen nett zu sein, um gute Noten zu bekommen“. In der Schule gehe es darum, die eigene „Seele einzuschließen“ und „nicht raus zu lassen.“

Dies ist im „Schorsch das Gegenteil“, dort kann man „alles rauslassen, egal mit wem.“ Dies wird nicht von allen Schüler_innen begrüßt, denn, „in der Schule benehmen sich die Schüler, aber hier (Anm.: im Schorsch) gar nicht“. Die Benimmregeln in der Schule sollten aus Sicht dieser Schüler_innen auch im Schorsch gültig sein.

Gelernt wird nach Auffassung der Schüler_innen an beiden Orten. Im Schorsch „ist ja nicht nur Spiel, sondern die geben uns auch Tipps, was wir besser machen können, was wir mitnehmen“. Die Schüler_innen nehmen wahr, dass das Schorsch es auch als seine Aufgabe betrachtet, sie auf konkreten Herausforderungen der Zukunft einzustellen: „Wir müssen uns schon jetzt auf unseren Beruf vorbereiten, man lernt im Schorsch wie man sein Leben zwischen Schule und Freizeit und Familie einteilt.“

3.2.4 GRUPPENGESPRÄCH MIT DEM 8. JAHRGANG: „SCHORSCH-ZEIT IST EINE VERLÄNGERTE SCHULMITTAGSPAUSE – OHNE NOTEN.“

Auch das Gespräch mit den Schüler_innen des achten Jahrgangs war von einer uns mittlerweile vertrauten Grundhaltung geprägt, wonach ihr Nachmittag in der OKJA zwar eine eigenständige zeitliche und räumliche Einheit bildet, jedoch insgesamt auf die Schule bezogen ist. Die Eigenständigkeit des Schorsch-Raumes wurde von den Jugendlichen insbesondere mit Beispielen belegt, die die Vielfältigkeit des Angebotes zum Ausdruck brachten: Hier kann man

Kickern, Kochen, Tanzen, Masken bauen, handwerkliches Geschick zeigen, Billard spielen, sich im Mädchenraum ungestört von den Jungen treffen. Sie brachten viele Beispiele, und alle diese Angebote wurden interessiert, ja lustvoll benannt. Dabei zeigten die Jugendlichen eine hohe Entscheidungskompetenz in der selbstgewählten Nutzung dieses Ortes, in dem Angebote vorgehalten werden, die ihnen in der Schule nicht denkbar erscheinen.

Diese Sicht auf den Schorsch-Raum als einem Raum mit vielen Möglichkeiten wurde von den Schüler_innen aus ihrer dominierenden Erlebniswelt der Schule heraus interpretiert. So äußerten sie, dass die Schorsch-Zeit verlängerte Schulpause ist, und in der Schule, so die überwiegende Sicht, sind die Pausen das Beste. Pausen in der Schule, insbesondere die Mittagspause, haben jedoch den entscheidenden Nachteil, dass sie aus Schülersicht schwer zu füllen sind. Sie formulierten, dass Pausen in der Schule sehr schlecht sind. So äußerten sie: „Es gibt nichts, was wir machen können.“ – „Das Fußballtor ist immer besetzt.“ – „Man hat nichts zu tun“ – „Wir müssen die ganze Zeit herumgehen.“ – „Wir haben als Mädchen keinen Ort, an dem wir uns ungestört aufhalten können.“ Das alles finden die Jugendlichen im Schorsch: Sie haben einen Ort, an dem sie mit ihrer Gruppe für sich sein und aus vielen Angeboten auswählen können. Gleichzeitig sind sie nicht gezwungen, sich festzulegen, äußerten jedoch einhellig, dass sie gerade an den Angeboten wegen deren Freiwilligkeit interessiert sind. Auch hier wiesen alle Aussagen auf die Schule als ständigen Referenzrahmen der Befragten zurück: was dort nicht möglich ist, das bekommen wir hier. Dabei legten sie eine sehr pragmatische Haltung an den Tag. Sie waren sich sicher, dass die Angebote des Schorsch in der Schule so nicht eingerichtet werden könnten. Sie machten daher auch keine Vorschläge in diese Richtung. Der Schorsch-Raum ist ein besonderer Raum, dessen Abstand zur Schule aus ihrer Sicht durchgehalten werden sollte.

Unterscheiden sich die Pädagogen der Schule aus Sicht der Schüler_innen dieses Jahrgangs von jenen der OKJA? Einer derartigen generalisierenden Sichtweise widersprachen sie. Hier wie dort gibt es strengere und weniger strenge, mehr und weniger gemochte, freundliche und unfreundliche Pädagog_innen. Die Jugendlichen setzten die Unterscheidung an einer anderen Stelle: Lehrer_innen geben Noten, Schorsch-Pädagog_innen nicht. „Wenn man unfreundlich ist, respektlos erscheint, kann es sein, dass sie Minuspunkte geben, man kann nicht nachweisen, wenn der Lehrer einen nicht mag.“ Daher ist gegenüber den Lehrer_innen größere Vorsicht geboten, zumal diese nicht nur durch Noten klassifizieren, sondern auch die Möglichkeit besteht, dass sie ihre Eltern informieren. Diese Gefahr wurde bei den Schorsch-Pädagog_innen nicht gesehen. Auch hier wird deutlich, dass die Schüler_innen die Schule als ständigen Referenzrahmen benutzen. Dass die Pädagog_innen des Schorsch für sie nachteilige Informationen an die Schulpädagog_innen weitergeben können, wird durchaus gesehen und kritisiert: „Die leiten das an die Lehrer weiter, muss man schon aufpassen, dass man freundlich ist.“ Doch es wird auch die andere Seite gesehen: „Finde ich gut (Anm.: Weiterleiten von Informationen an die Schule), weil das hier sonst ausarten würde.“ So kommt eine doppelte Betrachtung zustande: Die Gesprächspartner_innen glauben nicht, „dass das hier (Anm.: im Schorsch) geregelt werden kann. Ist hier schon mal ausgeartet.“ Entsprechend wird der Sorge Ausdruck verliehen, dass es ohne diese Möglichkeit der Weitergabe an die Schule „im Schorsch Drunter und Drüber“ gehen könnte. Mit anderen Worten: hier fließt die Schule aus Sicht der Schüler_innen auch dieses Jahrgangs als Disziplinarraum in die OKJA ein; die Information von Lehrer_innen als letztes Mittel wird nicht generell abgelehnt.

So wurde auch in diesem Gespräch deutlich, dass der Schorsch-Raum aus Sicht dieser Schüler_innen als Sekundärraum des Primärraums der Schule gesehen wird. Dabei wird Wert

darauf gelegt, diesen Sekundärraum von der Schule getrennt zu halten bzw. den Übergang möglichst hochschwellig zu gestalten. Die Schüler_innen waren sich aber darüber im Klaren, dass das nicht absolut geht, sondern Schule und Schorsch durchaus und aus ihrer Sicht auch zu ihrem Nachteil Informationen über sie austauschen. Erst kommt die Schule, dann das Schorsch. Wenn sie aber im Schorsch sind, wollen sie dort möglichst wenig Schule vorfinden: Hier soll keine unmittelbare Beobachtung durch Lehrer_innen stattfinden - aber sie und die Schule sind doch immer präsent.

4. HYPOTHESEN IM RAHMEN DER FORMATIVEN EVALUATION (ÜBERLEGUNGEN ZU DEN MERKMALEN GELINGENDER KOOPERATION)

Im Rahmen eines Workshops, an dem Vertreter_innen aus Schule und Schorsch nach der ersten Erhebungsrunde teilnahmen, stellten die Prozessbegleiter die nachfolgenden fünf Thesen zur Diskussion

THESE 1: DAS SCHORSCH IST DER SEKUNDÄRRaum FÜR DEN PRIMÄRRaum SCHULE.

Das Schorsch wird von Seiten der Schule als (unisono wertgeschätzter) Sekundärraum betrachtet, in dem dafür Sorge getragen wird, dass die Kinder und Jugendlichen in organisierten, strukturierten und verpflichtend wahrzunehmenden ‚Auszeiten‘ das erleben und wahrnehmen können, was das System Schule nicht vorhalten, bieten und gestalten kann (Offenheit, Freiwilligkeit, Vielfalt der Angebote etc.). Schorsch-Zeit ist Schul-Zeit im Raum des Schorsch mit der Zeit der Schule. Die offene Arbeit gibt den Raum und die Schule gibt die Zeit. Die Schule ist Agent, der die Kontrolle des Raum/Zeitbezuges in der Hand hat. Im Schorsch delegiert die Schule die Raumkontrolle an den Schorsch, nicht aber die Zeitkontrolle. Das Schorsch übernimmt die Rolle als Zeitwächter auf Grundlage der Maßgaben der Schule. Die Schule ist und bleibt der Primärraum, dessen Regeln und Normen ihre Wirkmacht im Sekundärraum Schorsch (mehr oder weniger) entfalten. Die Mitarbeiter_innen des Schorsch agieren und handeln im Schorsch unter dieser Prämisse, auch wenn das Selbstverständnis von gleichberechtigter Partnerschaft bzw. Kooperation (vor dem Hintergrund konstitutiv unterschiedlicher Grundlagen, Maximen, Aufträge etc. der beiden Systeme) einen hohen Stellenwert bei den Mitarbeiter_innen des Schorsch einnimmt. Auch von den Schüler_innen/Nutzer_innen wird das Schorsch weitgehend in Relation zum System Schule betrachtet. Das Schorsch wird von ihnen als Auszeit, Pause, Entlastung von der Schule, vom Unterricht erlebt. Die vielfältigen Angebote, die von den Schüler_innen in einen deutlichen Kontrast zu den Pausenangeboten der Schule gestellt werden, werden ausgesprochen wertgeschätzt.

Die Schule, die Anforderungen an das Schorsch formuliert und Schulregeln transportiert, prägt den Sekundärraum Schorsch. Das Schorsch, das diesen Anforderungen gerecht wird und Schulregeln implementiert, wird vom Primärraum Schule geprägt, ohne das deutlich wird, welchen prägenden Einfluss das Schorsch auf die Schule entfaltet.

THESE 2: DIE ANFORDERUNGEN DER SCHULE VERÄNDERN DAS SCHORSCH UND BERÜHREN GRUNDPRINZIPIEN DER OKJA.

Eines der Grundprinzipien der OKJA, die Freiwilligkeit der Nutzung, wird aufgeweicht, wenn nicht aufgegeben. Freiwilligkeit bezieht sich nicht mehr auf die grundsätzliche Entscheidung potenzieller Nutzer_innen, ob sie das Schorsch aufsuchen (oder auch nicht), weil sie z.B. die

Angebote dort attraktiv und vom Gebrauchswert her interessant finden (oder eben auch nicht), sondern auf die Möglichkeit, im Rahmen ihrer schulischen Verpflichtung, sich dort aufzuhalten, aus den Angeboten zu wählen. Es handelt sich um einen *Freiraum in einem Verpflichtungskontext*, der sowohl die Nutzer_innen als auch die Mitarbeiter_innen des Schorsch in die Pflicht nimmt. Damit steht das Schorsch vor einem Dilemma. Einerseits geht es darum, ein Herzstück, einen Kern der OKJA nicht zu diskreditieren. Andererseits führt die ‚Sachzwanglogik‘, also die auferlegten Verpflichtungsnotwendigkeiten, zur Aufweichung dieses Kerns.

Wie wird dieses Dilemma integriert und handhabbar gemacht? Der Umgang bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen Pragmatismus (Übernahme von Regeln des Schulsystems und Nutzung der noch bestehenden Spiel- und Freiräume, Offene Kinder- und Jugendarbeit zu betreiben) und dem Versuch, das etwaig Produktive der neuen Verpflichtungsnotwendigkeiten auch für die OKJA zu identifizieren, zu integrieren und als durchaus sinnvolle Möglichkeit der Entwicklung der OKJA in Erwägung zu ziehen.

So führt die Kooperation beim Schorsch zu einem „Freiraum in einem Verpflichtungskontext“, befördert damit einen Rückzug auf den Binnenraum der Einrichtung und vermeidet so eine konfliktrichtige, parteiliche Unterstützung der Aneignung von Jugendlichen im öffentlichen und damit auch politischen Raum.

THESE 3: DIE SCHULE ALS SYSTEM DER NORMVERMITTLUNG ENTFALTET IHRE WIRKMACHT IM PRAKTISCHEN ALLTAG DES SCHORSCH.

Unterschiedliche Grundverständnisse (z.B. zum sanktionierenden Umgang mit von Seiten der Schule als Normabweichungen gekennzeichnete Verhaltensweisen), die in der Alltagspraxis virulent werden, werden im Schorsch wahrgenommen, registriert und reflektiert. Auf einer konkreten Situationsebene finden Abgrenzungen von Seiten des Schorsch statt. Von der Schule vorgenommene Sanktionen werden kritisch markiert. Die systemimmanenten Unterschiede, die zu Irritationen, Widersprüchen und Spannungsfeldern in der Zusammenarbeit der beiden Systeme führen müssen, werden auf eine personale und organisatorische Ebene abgesenkt und führen dazu, dass die grundsätzlichen Unterschiede auf normale Kommunikationsprobleme zurückgeführt werden (die es immer gibt, und die eben verbessert werden müssen). Von Seiten der Schule ausgesprochene Sanktionen werden kritisch kommentiert, aber doch mitgetragen. Von Seiten des Schorsch getroffene Angebote (etwa: Handy-Ghetto) werden von der Schule ebenfalls kritisch kommentiert und ebenfalls mitgetragen. Die jeweils andere Seite wird als „anders“ markiert und dann akzeptiert.

An die Stelle eines Verständnisses von Jugendarbeit als Subjektbildung tritt eine klare Handlungsorientierung: Normen und Werte vermitteln und durchsetzen.

THESE 4: DAS SCHORSCH IST SICH DER UNERWÜNSCHTEN NEBENWIRKUNGEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT DER SCHULE BEWUSST UND ENTWICKELT STRATEGIEN DES UMGANGS.

Das Schorsch macht die Erfahrung, dass die Schüler_innen/Nutzer_innen den Unterschied, wie Bildung in den jeweiligen Systemen vermittelt wird, registrieren und erleben. Das Schorsch bietet hier offensiv eine Alternative der Gestaltung und Vermittlung von Bildungsprozessen an (Freiwilligkeit, Projekte). Diese Alternative ist nach Auffassung des Schorsch das, was den Kooperationspartner Schorsch ausmacht. Das Schorsch bietet nach Auffassung der

Mitarbeiter_innen nicht ‚mehr desselben‘ der Schule, sondern eine Erweiterung der Möglichkeiten von Bildungserfahrungen an.

Schüler_innen/Nutzer_innen dürfen im Schorsch tun, was sie in der Schule nicht tun dürfen. Aber: Die Mitarbeiter_innen des Schorsch binden z.B. den Ort des Handy-Ghettos über den Begriff ‚Computerarbeit‘ an eine klassische Bildungsvorstellung an und machen ihn damit zu einem pädagogisch wertvollen Ort im Sinne formaler Bildungsprozesse, für die die Schule steht. Hier scheint gleichzeitig die These der Dominanz des Primärtraums Schule (siehe These 1) durch.

THESE 5: DIE SCHÜLER_INNEN/NUTZER_INNEN DES SCHORSCH WISSEN GENAU, DASS SIE SICH IN ZWEI WELTEN BEWEGEN.

Die Beschreibungen, Darstellungen, Bewertungen und Reflexionen der Schüler_innen/Nutzer_innen des Schorsch zu den Orten Schule und Schorsch erfolgen vor dem Hintergrund ihrer grundsätzlichen Unterscheidung der beiden Systeme. Die Kinder unterscheiden in ihren Reflexionen zu spezifischen Fragen fein und sensibel, was nach ihrer (impliziten und verinnerlichten) Auffassung die Unterschiede in Auftrag und Aufgabe der beiden Systeme ausmacht. Damit sind die erfahrenen und beobachteten Unterschiede für sie plausibel integrierbar. Das Erleben eines etwaigen Zwischenraums für „sowohl formelle als auch informelle Bildungsprozesse“, wie im Projektantrag dargelegt, konnte in den Interviews nicht belegt werden.

Den Kindern und Jugendlichen ist klar, dass das System Schule über weitreichende Macht über sie und ihren weiteren Lebensweg verfügt. Eine solche Macht wird dem Schorsch nicht zugesprochen, jedoch wird auch den Mitarbeiter_innen des Schorsch Macht zugeordnet, die im Erleben der Nutzer_innen auf eine andere, indirekte, unaufdringliche Art und Weise zum Ausdruck gebracht wird.

So spricht sich etwa eine Mehrheit der Schüler_innen/Nutzer_innen des Schorsch dagegen aus, dass sich Lehrer_innen häufiger und/oder kontinuierlicher während der Schorsch-Club-Zeit im Schorsch aufhalten. Sie gehen davon aus und befürchten, dass das, was den Alltag in der Schule (auch) ausmacht, dann im Schorsch ebenfalls Wirkmacht entfalten könnte.

5. DER GEMEINSAME WORKSHOP VON SCHULE UND SCHORSCH: „SCHLIMM WÄREN NOCH MEHR VORGABEN!“

Im Rahmen des abschließenden gemeinsamen Workshops wurde vor dem Hintergrund des im 4. Kapitel dokumentierten Thesenpapiers diskutiert. Wir haben aus diesem Gespräch die nachfolgenden sieben Schwerpunkte gebildet.

5.1 *FREIWILLIGKEIT*

Dieser Punkt ist für die Pädagog_innen des Schorsch von zentraler Bedeutung und nahm daher breiten Raum ein. Im Gespräch spiegelte sich die in diesem Papier eingangs dargestellte fachtheoretische Diskussion, wonach die OKJA die Freiwilligkeit zu einem zentralen Grundprinzip erhoben hat. Dieses Grundprinzip der Freiwilligkeit wird im Rahmen der Schulkooperation zweifellos ausgehebelt. Diese Aussage bezieht sich vor allem auf den zeitlichen Rahmen, der es den Kindern und Jugendlichen unabdingbar vorschreibt, zu einer bestimmten, von ihnen nicht selbst gewählten Zeit im Schorsch verbindlich zu erscheinen und sich für einen festgelegten Zeitraum dort aufzuhalten. Das Schorsch hat sich darüber hinaus auch verpflichtet,

der Schule zur Kontrolle zeitnah Listen zu übersenden, welche Schüler_innen bei Ihnen angekommen sind. Darin spiegelt sich, dass die Schorsch-Zeit zugleich verbindliche Schulzeit ist. Hier jedoch, so die Mitarbeiter_innen des Schorsch, handelt es sich zwar um einen vorgegebenen Zeitrahmen, der aber von den Nutzer_innen in großer Freiheit gestaltet werden kann.

Die Auffassung, dass das Grundprinzip der Freiwilligkeit durch die Schule im Schorsch ausgehebelt wird, ist für die Fachkräfte der Schule nachvollziehbar. Dass Fragen der Verbindlichkeit im Schorsch von großer Bedeutung sind und (auch kontrovers) diskutiert werden, ist jedoch offensichtlich in der Schule kaum bekannt. Fachkräfte der Schule äußerten angesichts dieser ihnen im Gespräch deutlich vor Augen geführten Thematik tendenziell, dass weitere Vorgaben, die die Schule im Blick auf die inhaltliche Gestaltung der Offenen Arbeit im Schorsch erwarten könnte, schlimm wären. Dieses muss vermieden werden. Von Seiten der Schule wird der besondere Gewinn der Zusammenarbeit gerade darin gesehen, dass das Schorsch seinen eigenen, schulfernen Prinzipien folgt.

5.2 *FREIRÄUME*

Aus diesen Fragen um die Freiwilligkeit entstand dann ein Gespräch über die noch vorhandenen Freiräume. Aus der Perspektive des Schorsch gilt zu reflektieren, welche Freiräume das Schorsch hat. Hingewiesen wird darauf, dass der Schorsch-Club zu Beginn der Kooperation mit der Schule sehr viel schulischer gewesen ist. Die Angebote wurden vorgegeben. Die Auswahl war begrenzt. Auf Drängen der Besucher_innen wurden die Angebote im Schorsch modifiziert. Angemerkt wurde, dass die in der These vorgenommene Differenzierung („Das Schorsch ist der Sekundärraum für den Primärraum Schule“) nicht als bewertender Makel bzw. unerwünschte Nebenwirkung verstanden wird, sondern als Konsequenz einer vom Schorsch gefällten Entscheidung. Das Schorsch hat mit dieser Entscheidung zur Kooperation auch die Entscheidung für eine ‚Wächterfunktionen‘ (wie z.B. die des Zeitwächters) übernommen. Festgestellt wird, dass die Kooperation mit der Schule sehr viele Ressourcen bindet und damit Freiräume begrenzt.

Aus Sicht der Schule ist der Hintergrund, das Leitziel der Kooperation das reibungslose Funktionieren des Ganztags schulbetriebes. Das bedeutet zwingend, dass auch die Schule durch diesen politisch gewollten Ganztags schulbetrieb ihrerseits an Vorgaben gefesselt ist. Daher unterscheiden sich Schule und Schorsch in diesem Punkt nur bedingt. Von Seiten der Schule wird allerdings herausgehoben, dass am Nachmittag, also immer noch in der formalen Schulzeit, eine andere Art von Arbeit stattfindet, als sie die Schule in ihrem eigenen Raum jemals ermöglichen könnte.

5.3 *DAS ‚WIRKLICHE‘ SCHORSCH UND DAS ‚SCHUL-SCHORSCH‘*

Die Mitarbeiter_innen des Schorsch weisen einerseits darauf hin, dass der Schorsch-Club (also der spezifische Teil der OKJA des Schorsch, der sich auf die Ganztagskooperation bezieht) nicht das Schorsch insgesamt repräsentiert. Die Regeln, die im Schorsch-Club angewendet werden, gelten nach dieser vertretenen Auffassung nicht im Schorsch insgesamt. Andererseits wird festgestellt, dass eine Übertragung auf die andere, nicht schulbezogene Arbeit des Schorsch festzustellen ist. Hier wurde die Frage gestellt, ob das wirklich zu trennen ist, denn: wenn diejenigen Kinder, die als Schulkinder den Schorsch-Club aufsuchen (müssen), schon vor dieser Zeit die Angebote des Schorsch genutzt haben, hier bezeichnet als ‚Schorsch-Kinder‘, agieren die Mitarbeiter_innen als ‚Schorsch-Mitarbeiter_innen‘. Es gibt eingespielte Rollen mit diesen Kindern, den ‚Schorsch-Kindern‘. Eingeworfen wird, dass die Kinder bis 16.00 Uhr (Anm.: Ende

des Schorsch- Clubs-Angebotes im Rahmen der Kooperation mit der Schule) ‚Schulkinder‘ sind und ab 16.00 Uhr, wenn sie die Angebote weiter nutzen, ‚Schorsch-Kinder‘. Im Zusammenhang mit der Frage, ob die Situationen sich grundsätzlich voneinander unterscheiden lassen, wird die Auffassung vertreten, dass es auf die individuellen Beziehungen zwischen den Mitarbeiter_innen des Schorsch und den Kindern und Jugendlichen ankommt. Berichtet wird, dass Kinder, die schon seit Jahren das Schorsch aufgesucht haben, Mitarbeiter_innen des Schorsch plötzlich mit ‚Sie‘ ansprechen.

Aus Sicht eines Schulvertreters ist das Schorsch Offene Arbeit im Rahmen der Schule. Die Nutzer_innen nutzen die Angebote des Schorsch freiwillig und mit großem Interesse, bringen hier also eine intrinsische Motivation mit, während sie zur Schule mit einer eher extrinsischen Motivation gehen.

5.4 ZWEI WELTEN – MÖGLICHE ERWÜNSCHTE WIRKUNGEN UND MÖGLICHE UNERWÜNSCHTE NEBENWIRKUNGEN

Der hier formulierten Auffassung, dass die Schüler_innen/Nutzer_innen des Schorsch zwischen diesen ‚zwei Welten‘ trennen, wird von Seiten der Schorsch-Mitarbeiter_innen einerseits zugestimmt. Die Mitarbeiter_innen des Schorsch halten diese Trennung einerseits für angemessen. Andererseits wird gefragt, ob Facetten und sozialpädagogische Zugänge, die den Alltag im Schorsch ausmachen, sich im Alltag der Schule wiederfinden lassen. Vertreten wird, dass die Kinder und Jugendlichen im Schorsch-Club lernen, selbstbestimmte Entscheidungen treffen zu können. Zu fragen ist, ob das zu Rückkopplungen in die Schule führt. Den Pädagog_innen des Schorsch ist an dieser Rückkopplung sehr gelegen. In diesem Zusammenhang wird als handlungsleitende Frage aufgeworfen: Was kann das Schorsch am besten und was wollen die Kinder? Diese handlungsleitende Frage könnte den Ausgangspunkt für eine pädagogisch-fachliche Diskussion zwischen Schule und Schorsch bilden. Dabei geht es um die Verzahnung und den Ausbau der Zusammenarbeit. Gleichzeitig wird auf die Verschiedenheit der Gesprächskulturen in den beiden Systemen hingewiesen und gefragt, ob das, was sich im Schorsch-Club von der Arbeit des Schorsch unterscheidet, in der OKJA wirklich fachlicher Stand des dortigen beruflichen Selbstverständnisses ist. Beispielhaft wird hier der inhaltliche Austausch zwischen Schorsch-Mitarbeiter_innen und Mitarbeiter_innen der Schule über Nutzer_innen des Schorsch genannt (denn aus Sicht des Schorsch sind die Schüler_innen Nutzerinnen, aus Sicht der Schule sind sie Schüler_innen). Dieser Austausch wird unterschiedlich bewertet. So wird auch formuliert, dass in regelmäßigen Abständen über auffällige Schüler_innen, ja über Problemschüler_innen ein Austausch nötig ist. Andererseits wird festgestellt, dass es in der Alltagspraxis kaum zu einem derartigen Austausch über einzelne Schüler_innen kommt. Insgesamt wurde diese Austauschfrage über das Verhalten von Schüler_innen aber weniger grundsätzlich als vielmehr praktisch geführt. Handlungsleitend sollte sein, wie sich was organisieren lässt, und was im Einzelfall erforderlich ist.

Aus Sicht der Schule wird vermerkt, dass die Schüler_innen dort wenig vom Schorsch erzählen. Das wird von Mitarbeiter_innen der Schule als Ausdruck von Zufriedenheit gewertet. Schorsch und Schule sind nun einmal verschiedene Lernorte, und das hat Auswirkungen auf die Schüler_innen. Was im Schorsch passiert, mag Auswirkungen auf die Schule haben, diese Auswirkungen sind aber nicht messbar. Es ist gerade die Andersartigkeit, die die beiden Systeme ausmacht. Gerade diese Andersartigkeit sollte gepflegt werden, hier sollten mehr Lücken geschaffen werden. Mit dem Verweis auf die Niedrigschwelligkeit des Schorsch wird von Seiten der Schule festgestellt, dass sich Schüler_innen im Schorsch anders öffnen können. Befürwortet

wird von Seiten der Schule der Austausch über schwierige Problemfälle mit zu bestimmenden Ansprechpartner_innen für die jeweiligen Jahrgänge.

5.5 ZWISCHEN PRAGMATISMUS UND IDENTITÄTSVERLUST

Von Seiten des Schorsch wird vom notwendigen Pragmatismus gesprochen und gleichzeitig gefragt, welche Möglichkeiten es gibt, sich mit der Schule so zu ergänzen, dass die Prinzipien der OKJA am Leben erhalten werden können. Im Gespräch entstand ein Bild von dem „Stöckchen“, über das das Schorsch auf unterschiedlichen Ebenen springt bzw. zu springen habe, um eine Kooperation mit der Schule gewährleisten zu können. Diesem Bild sollte weiter nachgegangen werden und Klarheit darüber entstehen, über welche Stöckchen genau vom Schorsch gesprungen wird, werden soll und werden muss. Im Zusammenhang mit der Frage, was die Kooperation mit der Schule für die Arbeit des Schorsch bedeutet, wird von einer Mitarbeiterin des Schorsch gefragt, ob man in der Kooperation mit der Schule ‚Offene Arbeiterin‘ mit Leib und Seele sein und bleiben kann. Der Schorsch-Club ist jedenfalls keine klassische OKJA mehr.

Für die Vertreter_innen der Schule wurde das „Stöckchen“ sichtbar. Es entstand ein Verstehen darüber, welche bedeutenden und verändernden Schritte von Seiten des Schorsch gegangen wurden, um die Kooperation zu ermöglichen. Im Vergleich dazu hat sich von Seiten der Schule weniger bewegt. Wichtig ist die Höhe des ‚Stöckchens‘. Hier kann es sinnvoll für die Schule sein, ihre Zeiten und Ressourcen an ‚Schorsch-Zeit‘ für Kooperationsangebote, in denen das Ausdruck findet, was die OKJA-Arbeit ausmacht, zur Verfügung zu stellen. Insgesamt könnte mehr Zeit für die Angebote des Schorsch sinnvoll sein. Sinnvoll erscheinen zudem regelmäßige Runden, auch in kleinerem Rahmen, wie z.B. die Einführung der Klassenlehrer_innen in die Arbeit des Schorsch, damit erfahren wird, wie die Arbeitsweise des Schorsch ist. Es geht darum, sich im Austausch, wie z.B. mit jährlichen gemeinsamen Fortbildungen, besser kennen zu lernen.

5.6 DIE ARBEITSBEZIEHUNGEN

Die Mitarbeiter_innen des Schorsch erleben die pädagogische Nähe zur Schule als wertvoll. Der pädagogische Ansatz des Schorsch erfährt von Seiten der Mitarbeiter_innen der Schule viel Wertschätzung. Die Fachkräfte beider Systeme haben Lust, miteinander zu arbeiten.

5.7 ZUR ZUKUNFT DER OFFENEN KINDER UND JUGENDARBEIT

Im Zusammenhang mit der Frage, wie die OKJA wohl in zehn Jahren aussehen wird, wird von den Mitarbeiter_innen des Schorsch auf die fortschreitende Institutionalisierung der Lebenswelt abgehoben, die dazu führt, dass Freiräume immer weniger werden. Wichtiger und notwendiger denn je ist es, die Prinzipien der OKJA (Freiwilligkeit, Aushandlung) hoch zu halten. Dies muss den Kindern erhalten bleiben. Die Frage, ob das Schorsch die OKJA verraten hat, wird mit dem Hinweis auf verschiedene Lebenswelten verneint. Es geht darum, das eigene Profil im Auge zu behalten.

6. ANREGUNGEN FÜR DIE WEITERE KOOPERATION

MEHR BESCHEIDENHEIT

Insgesamt fällt auf, dass die Handelnden sowohl in der Schule als auch im Schorsch mit einem sehr hohen intellektuellen und fachlichen Anspruch an die Kooperation herangehen. Wir haben eingangs darauf hingewiesen und zitiert, wie etwa auf der Homepage des Schorsch über die Kooperation gesprochen wird; auch der dieser Evaluation zu Grunde liegende Projektantrag formuliert sehr hohe Ansprüche, hier geht es nicht nur um die Verbesserung der

Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen, sondern darum, dass „ganzheitliche Bildung“ durch das neue Zusammenspiel erreicht werden soll; es geht auch nicht nur um das gegenseitigen Lernen der Fachkräfte voneinander, sondern um zusammenwirkende Beziehungsarbeit. Die Kinder und Jugendlichen, so insgesamt die Sprache, sollen von der Kooperation nicht nur schlicht profitieren, sondern Bildung soll für sie als ein ganzheitlich angelegter Prozess verwirklicht werden, der kognitive Wissensvermittlung ebenso beinhaltet wie die Entfaltung persönlicher Potenziale, Individualität und Identität, so der Projektantrag.

Diese sprachliche Aufladung hat in der Vorbereitung dieser Evaluation dazu geführt, dass wir als Prozessbegleiter zunächst nicht verstanden haben, dass die tatsächliche, die praktische Kooperation, auf einer zeitlich sehr viel bescheideneren Ebene stattfindet. So ist jeder Jahrgang der Klassenstufen 5-8 lediglich einmal in der Woche am Nachmittag in der OKJA. Das bedeutet aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen, dass das Schorsch in ihrem Schulalltag lediglich ein zeitliches Randdasein führt, auf das sie sich wie auf etwas Besonderes freuen können, und dem sie in aller Regel mit einer gewissen freudigen Erwartung entgegen sehen, eben so, wie es einer besonderen, vom Schulalltag getrennten Sondersituation notwendig zuzumessen ist.

Zudem verdeutlichte sich uns, dass die Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen Schule und OKJA gewissermaßen von einem Status quo gekennzeichnet ist. Schulpädagog_innen und Pädagog_innen der OKJA erkennen vollständig klar und deutlich, unter welchen Zwängen das jeweils andere System steht. Dies gilt insbesondere für den Blick der Pädagog_innen des Schorsch auf die Schule. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, ist der Blick der Schule auf das Schorsch nicht derartig intensiv. So verstehen beide Seiten, warum der Kooperationspartner handelt, wie er handelt. Dabei kommt durchaus Kritik zum Ausdruck, aber nicht in dem Sinne, dass die Arbeit der jeweils anderen Seite abgelehnt wird, sondern diese Kritik wird eingebettet in ein Verständnis für die Notwendigkeit dieses Handelns. Dies führt jedoch nicht dazu, dass über diese unterschiedlichen Verständnisse, wie es konzeptionell eigentlich vorgesehen ist, ein regelhafter Austausch stattfindet, um die Perspektiven aneinander anzunähern, eben, um Ganzheitlichkeit im Handeln herzustellen. Die Akteure auf beiden Seiten wissen, dass das nicht möglich ist, weil der diesem jeweiligen Handeln zugrunde liegende Zwang unaufhebbar ist. So verfahren beide Seiten akzeptierend, die gegenseitigen Haltungen und Perspektiven werden gelassen. In der Tat ist aus einer alltagspraktischen Sicht auch nicht einzusehen, warum das geschehen sollte, denn die Schule profitiert vom Schorsch, das für sie einen Entlastungsraum darstellt. Und der Schorsch gewinnt durch die Schule, weil durch diese Kooperation eine weitere lebendige Arbeit in der Einrichtung geleistet und weitere Angebote vorgehalten werden können.

Daher gestalten die Pädagog_innen ihre Praxis weitaus realistischer und handeln unter alltagsentlastenden Vernunftgesichtspunkten, als dies in der Außendarstellung ausgedrückt wird. Durch diese Aufladung in der Darstellung wird aus unserer Sicht der Blick auf grundsätzliche Probleme gelenkt, die sich in der Praxis so nicht stellen. Unsere Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen haben dies weiter verdeutlicht. Sie sind sich vollständig darüber im Klaren, dass der Schorsch eine von ihnen geschätzte ergänzende und entlastende Funktion bietet. Vor dem Hintergrund, dass sie sich an fünf Tagen in der Woche ganztägig in der Schule aufhalten müssen, empfinden sie es als befreiend, wenigstens an einem Nachmittag davon freigestellt zu werden. Schon dieser Umstand, dass sie einmal wöchentlich für ca.1,5 Stunden am Nachmittag den Raum der Schule auf Veranlassung der Schule verlassen, kann bei Ihnen nicht dazu führen, dass sie jene hohen Erwartungen stellen, die die Erwachsenen jeweils formulieren. Aus ihrer Sicht ist das Schorsch nicht Schule, und Schule ist nicht Schorsch.

Die Kinder und Jugendlichen haben nach unserem Eindruck verstanden, dass sie sich in unterschiedlichen, von den Erwachsenen maßgeblich gestalteten Welten bewegen oder, in anderen Worten, dass die Erwachsenen für sie unterschiedliche Welten gebaut haben. Sie verstehen dabei auch, dass das Schorsch ein Versuch ihrer Schule ist, sie einmal in der Woche andere Lernerfahrungen machen zu lassen. Mit den daraus erwachsenden unterschiedlichen Erwartungen, die sie durch die räumliche Trennung auch physisch erfahren, haben sie umzugehen gelernt und sich entsprechend darauf eingestellt. Sie erwarten nicht, dass die in der Konzeption genannten sich gegenseitig befruchtenden Effekte zwischen Schorsch und Schule ihr ganzheitliches Lernen fördern. Ganz im Gegenteil, sie legen in ihrer ganz überwiegenden Mehrheit großen Wert auf eine strikte Trennung dieser beiden Räume. So sind auch ihre Aussagen, wie jene der Pädagog_innen, durch einen hohen Realismus gekennzeichnet: die Schule ist notwendig, in ihr muss ich mich bewähren, und einmal in der Woche kann ich mich auf Veranlassung der Schule davon entlasten. Dafür sind sie dankbar.

Diese Aussagen bedeuten nicht, dass die Kooperation von minderer Qualität ist. Im Gegenteil, damit wollen wir verdeutlichen, dass die eigentliche Qualität dieser Kooperation, nämlich eine Entlastung auf Zeit für die Schüler_innen in einem von ihnen als druckvoll empfundenen Schulalltag, die besondere Qualität dieser Zusammenarbeit ausmacht. Gleichzeitig entsteht, aber dies bleibt aus unserer Sicht eine offene Frage, auch eine gewisse Entlastungsfunktion für die Schule insgesamt, die beherrscht wird von der Notwendigkeit, formale Bildung bereitzustellen. Über ihre Erfahrungen mit dem Schorsch könnte die Schule lernen, was damit gemeint ist, wenn von Prozessen der Selbstbildung die Rede ist. Dies bedeutet aus Sicht der Schule keinesfalls, dass in ihr derartige Prozesse Raum greifen können; sie können jedoch nachempfunden und verstanden werden. Dies allerdings setzt gegenseitige Kenntnis und Information voraus, und hier erscheinen uns eine Reihe von Verbesserungen möglich.

MEHR ORGANISIERTE KOMMUNIKATIONSWEGE

Wie ausgeführt, erscheint es uns erforderlich, die Kooperation in einem pragmatischen Realismus durchzuführen und von Idealen und Überhöhungen zu befreien. Auf einer derartigen pragmatisch-praktischen Grundlage wäre es aus unserer Sicht dann allerdings zu begrüßen, wenn die bisherigen, eher schwach ausgebildeten Kommunikationswege gestärkt und strukturell angelegt würden. Die Schwäche dieser Kommunikation liegt unserer Ansicht nach vor allem darin begründet, dass die jeweiligen Akteure, wie eben ausgeführt, nur mit ausgesprochen hoher Vorsicht die andere Seite ansprechen. Man ist um Frieden bemüht und darum, sich gegenseitig gewähren zu lassen. So hat sich in der bisherigen Praxis bereits eingespielt, dass Lehrer_innen in der Regel darauf verzichten, sich im Schorsch aufzuhalten – was von den Schüler_innen begrüßt wird. So hat für die Pädagog_innen der Schule der Nachmittag im Schorsch ebenfalls eine Entlastungsfunktion, und wenn die Entlastung eingetreten ist, wozu dann noch darüber kommunizieren?

Im Schorsch sieht die Situation etwas anders aus. Hier haben die Pädagog_innen häufiger formuliert, dass sie mehr Informationen und mehr Kommunikation aus und mit der Schule wünschen. Dies bezieht sich etwa darauf, dass sie Einschätzungen über Schüler_innen benötigen und konkrete Anfragen über schulalltägliche Dinge formulieren. Hier wird vorgeschlagen, einen regelhaften Austausch zu etablieren, dabei aber immer im Auge zu behalten, dass die Schüler_innen dies aus guten und nachvollziehbaren Gründen mehrheitlich nicht wünschen.

MEHR KOMMUNIZIERTE KLARHEIT ÜBER ERFORDERLICHE ABGRENZUNGEN

Dass die Akteure beider Seiten es nach unserem Eindruck eher vermeiden, über ihre unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen zu sprechen, sondern sie lediglich markieren und dann akzeptieren, führt nach unserer Ansicht dazu, dass über unterschiedliche Rollenverständnisse und pädagogische Haltungen nicht ausreichend gesprochen wird. Dies scheint uns jedoch erforderlich, und zwar paradoxerweise eben nicht, um Schule und Schorsch zu vereinheitlichen, sondern ganz im Gegenteil, um die jeweils anderen pädagogischen Kulturen zu verstehen und zu akzeptieren - und dann gemeinsam über Abgrenzungen zu entscheiden. Diese grundsätzliche Aussage betrifft erneut sehr konkrete Fragen, etwa den Punkt, ob es von Seiten des Schorsch angemessen ist, als problematisch identifiziertes Verhalten von einzelnen Schüler_innen mit der Schule zu kommunizieren. Zunächst einmal, so würde man meinen, darf dies aus dem Verständnis der OKJA nicht geschehen. Warum darf das nicht geschehen, was bewegt die Pädagog_innen in der Offenen Arbeit, dies nicht zu tun, wäre eine Frage, die besprochen werden könnte, um auf Seiten der Schule ein Verständnis dafür zu wecken, warum die Pädagog_innen des Schorsch damit Probleme haben. Umgekehrt ist die Schule gehalten, bestimmte Informationen über Schüler_innen nicht zu kommunizieren, die für die Pädagog_innen des Schorsch hilfreich sein könnten. Für diese konkrete pädagogische Abgrenzungspraxis ist das sogenannte „Handy- Ghetto“ im Schorsch ein sehr gut illustrierendes Beispiel. Mit dem „Handy- Ghetto“ ist jener Raum im Schorsch gemeint, in dem die Schüler_innen ihre Mobiltelefone zücken können, was in der Schule verboten ist. Aus Sicht der Schule mag es unangemessen erscheinen, den Schüler_innen in einem bestimmten Raum (begrenzten) Zugang zum Internet zu geben und sie mit ihren Mobiltelefonen (in der Einschätzung der Lehrer_innen: nach Belieben) hantieren zu lassen. Aus Sicht der OKJA mag dies jedoch durchaus vernünftig und pädagogisch angezeigt sein, weil die Kinder und Jugendlichen ja selbst lernen sollen, mit diesem Medium (unter definierten Regeln) umzugehen. An diesem Beispiel zeigt sich dann, was es praktisch bedeutet, wenn wir theoretisch einen Unterschied von formeller und informeller Bildung, formaler Bildung und Prozessen der Selbstbildung machen. Anhand derartiger Praxis können die aus dieser Unterscheidung herrührenden unterschiedlichen pädagogischen Kulturen erörtert und verstanden werden.