

Anja Durdel
Andreas Zieske
Sabine Knauer

unter Mitarbeit von:
Elke Bohn
Holger Wilhelm
Ina Zurth



Regionale Arbeitsstellen
für Ausländerfragen, Jugend-
arbeit und Schule e.V.

Redaktion: Nicola Ruebsam

Verantwortung zumuten!

Stärkung von Engagement und Demokratie in Brandenburger Schülerclubs



Abschlussbericht des Modellversuchs „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg“

im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
(MBSJ)
in Trägerschaft der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)
ausgeführt durch die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und
Schule Brandenburg e. V. (RAA)



Potsdam, im April 2000

INHALT

1	Allgemeine und systemische Grundlagen (<i>Durdel/Zieske</i>).....	5
1.1	Modellversuche in Bildungswesen und Schulentwicklung	5
1.2	Schülerclubs und Schulentwicklung:	
	Wunschbilder, Möglichkeiten und Grenzen	8
1.2.1	Wunschbild Schülerclub.....	9
1.2.2	Exkurs: Unterschiedliche Traditionen und Anknüpfungspunkte in Ost und West.....	13
1.2.3	Schülerclubs – real und vielfältig.....	15
	Literatur.....	19
2	Konkretes Handeln im Modellversuch: Zeitlicher Verlauf und Reflexion (<i>Sabine Knauer</i>).....	21
2.1	Zeitschiene des Modellversuches	22
2.2	Interpretation des zeitlichen Ablaufes des Modellversuches	35
2.3	Ausgangslage und Strukturen der Teamarbeit	40
2.4	Grundüberlegungen zur Gestaltung der Teamarbeit und zu gelingenden Kooperationsbeziehungen	42
2.5	Ergebnisse der Teamevaluation	48
2.6	Resümee: Schulklub oder Schülerclub?	51
2.7	Ausblick und Empfehlungen	52
	Literatur.....	53

3	Schulen und Schülerclubs im Land (<i>Durdel/Zieske</i>).....	54
3.1	Die Auswahl der Modellversuchsschulen	56
3.2	Skizzierung der Modellversuchsschulen aus Sicht der Beratungslehrer im Modellversuch (Elke Bohn, Ina Zurth, Holger Wilhelm)	63
3.2.1	Konrad-Wachsmann-Oberstufenzentrum II Frankfurt/Oder (<i>Elke Bohn</i>).....	63
3.2.2	Oberstufenzentrum I Cottbus (<i>Elke Bohn</i>).....	66
3.2.3	Oberstufenzentrum Werder/Havel (<i>Elke Bohn</i>).....	68
3.2.4	Sportbetonte Gesamtschule Frankfurt/Oder (<i>Elke Bohn</i>).....	69
3.2.5	Gesamtschule Storkow (<i>Holger Wilhelm</i>).....	71
3.2.6	Gesamtschule Teltow (<i>Holger Wilhelm</i>).....	73
3.2.7	Gesamtschule Cottbus (<i>Ina Zurth</i>).....	74
3.2.8	Gesamtschule Mahlow (<i>Ina Zurth</i>).....	76
3.2.9	Leonardo-da-Vinci Gesamtschule Cottbus (<i>Ina Zurth</i>).....	77
3.2.10	Gymnasium Beeskow (<i>Holger Wilhelm</i>).....	79
3.2.11	Heinrich-Heine-Gymnasium Cottbus (<i>Ina Zurth</i>).....	80
3.2.12	Realschule Erkner (<i>Holger Wilhelm</i>).....	81
3.3	Exkurs: Oberstufenzentren und Schülerclubs	83
	Literatur.....	85
4	Ergebnisse des Modellversuchs (<i>Durdel/Zieske</i>).....	86
4.1	Forschungsfragen, Forschungsmethoden, Datengrundlage	86
4.2	Schülerclubs: Zwischen Schule und Jugendhilfe?	88
4.3	Rollenverhalten in Schule und Schülerclub – Chancen für ein verändertes pädagogisches Verhältnis	93
4.3.1	Rolle der Schüler in Schule und Schülerclub.....	97
4.3.1.1	Rollenverhalten von Schülern in der Schule.....	98
4.3.1.2	Schüler im Schülerclub.....	100
4.3.1.3	Schüler stärken: Bereiche und Möglichkeiten.....	103
4.3.2	Rolle der Schulsozialarbeit.....	107
4.3.2.1	Sozialarbeit an den Modellversuchsschulen.....	107
4.3.2.2	Schülerclubs ohne Sozial- oder Freizeitpädagogen?.....	114
4.3.3	Rolle der Lehrkräfte im Umfeld des Clubs.....	116
4.3.3.1	Die Kontaktlehrer im Schülerclub – Wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Schülerclub.....	117
4.3.3.2	Die Beratungslehrer (Multiplikatoren) für die Schülerclubs – Bindeglied zwischen Modellversuch und Einzelschule.....	121
4.3.3.3	Die Schulkollegien – Aufgeschlossen, aber was heißt das schon?.....	124
4.3.3.4	Die Schulleitungen – Ihr Interesse braucht der Club.....	130

4.4	Demokratisierung und Öffnung von Schule	132
4.4.1	Schülerclubs und demokratisches Lernen.....	134
4.4.1.1	Schülerclubs als Gestaltungsraum.....	134
4.4.1.2	Schülerclubs als Zelle von Einmischung in die Schule.....	135
4.4.1.3	Stärkung der Wahrnehmung von Verhandlungsräumen durch den Modellversuch.....	136
4.4.2	Schülerclubs und die Öffnung von Schule.....	137
4.5	Kommunikation im Modellversuch – Zur Wirksamkeit von Fortbildung und Beratung	141
	Literatur.....	153
5	Perspektiven (<i>Durdel/Zieske</i>).....	156
5.1	Modelle von Schülerclubarbeit und ihrer pädagogischen Begleitung	157
5.2	Modelle von Unterstützung und Beratung	163
5.3	Szenario: Servicestelle zur Förderung der Verantwortungsübernahme an Schulen	165
	Literatur	168
6	Anhang.....	169

1 ALLGEMEINE UND SYSTEMISCHE GRUNDLAGEN

1.1 Modellversuche in Bildungswesen und Schulentwicklung

Dass „Pädagogische Schulentwicklung“ für die Diskussion um Qualitätsentwicklung und um eine „gute Schule“ wichtig ist, dürfte unumstritten sein. Der Fokus der „Pädagogischen Schulentwicklung“ richtet sich auf die spezifischen Interaktionsformen von Lehrenden und Lernenden einzelner Schulen und baut auf einen „Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird.“ (BASTIAN 1997, 8). Ziel jeglicher Form von Schulentwicklung sollte es deshalb sein, das Lehren, Lernen und Leben in der Schule sowohl erfolgreicher und effizienter als auch humaner zu gestalten.

Modellversuche im Bildungswesen können innerhalb der Schulentwicklung als Möglichkeit verstanden werden, erschlossene Veränderungspotentiale in ihren Realisierungsformen zu erproben und zu unterstützen sowie Implementierungsvarianten zu erarbeiten. Sie befinden sich durch die Einbindung von Einzelschulen, der Schulverwaltung und Schulaufsicht sowie der Schulbegleitforschung und Schulförderung auf dem Schnittpunkt von planmäßiger (Qualitäts-)Entwicklung des Schulsystems und der Entwicklung von Einzelschulen als potentiell lernenden Systemen. Modellversuchsschulen haben die Funktionen, Veränderungsformen und -wege exemplarisch zu erproben und im Sinne von „Leuchtturmschulen“ positive Potentiale der Veränderung an andere Schulen „abzustrahlen“, also zu übertragen. Für die angestrebte Modellhaftigkeit und Nachvollziehbarkeit ist es notwendig, dass einzelne Schritte der Veränderung der Schule geplant, dokumentiert, reflektiert und veröffentlicht werden. Wissenschaftlichen Begleitern sollte dabei idealiter nicht die Aufgabe des Motors der Veränderung zukommen, sie sollten vielmehr die einzelnen Schulen für Prozesse der Selbstevaluation qualifizieren, sie in ihren Veränderungsprozessen beraten und moderieren sowie System- und Veränderungszusammenhänge erforschen und dokumentieren (vgl. z. B. SCHNACK 1997, 47).

In der neueren Literatur zur Schulentwicklung wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung der schulischen Kultur des Lehrens und Lernens vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie von einem system- bzw. schulinternen Leidensdruck oder Veränderungswunsch ausgeht (vgl. z. B. MEYER 1998, 8).

Bei Modellversuchen kann dies der Fall sein, wenn die mitarbeitenden Schulen

1. Modellversuche in Kooperation mit der Schulverwaltung bzw. mit Begleitagenturen selbst entwickeln und durchführen oder
2. wenn die Teilnahme an Modellversuchen durch Bewerbungen von Schulen erfolgt, die für sich das Thema des Modellversuches als schuleigenen Entwicklungs- und Arbeitsschwerpunkt definiert haben.

Für Schulen können Modellversuche unterschiedliche Bedeutungen oder Funktionen haben: Sie können finanzielle, materielle oder personelle Mittel bereitstellen, Anregungen, Kontakt und Austausch bieten, durch Kontinuität und Kontrolle Handlungsdruck produzieren, fachlichen Rat oder Legitimierung bereitstellen und nicht zuletzt Wettbewerbsvorteil und Image-Zuwachs bedeuten. Der thematische Bezug - meist das Entwicklungsinteresse der Schulaufsicht - ist einer der möglichen Reize von Modellversuchen. Die Bearbeitung des Modellversuchsthemas kann jedoch auch ein Nebeneffekt sein.

Es ist davon auszugehen, dass der Teilnahme von Schulen an Modellversuchen eine Aufwand-Nutzen-Überlegung zugrunde liegt. Den möglichen nützlichen Aspekten können Störfaktoren wie Widerstände im Kollegium, der Schüler- oder Elternschaft, die Notwendigkeit, sich für Schulfremde zu öffnen, Kontrolle durch Schulaufsicht oder die Schwierigkeit und Aufwendigkeit von Veränderungen entgegenstehen. Die Tatsache, dass einige Schulen eine ausgesprochene Modellversuchs-Biographie haben, andere Schulen sich jedoch noch nie um die Teilnahme an einem Modellversuch beworben haben, verweist auf entsprechende Erfahrungen einiger Schulen, sich Entwicklungs- und Gestaltungsangebote der Schuladministration zunutze zu machen. Andere Schulen scheinen dagegen ausgesprochene Widerstände gegen Einflussmöglichkeiten von außen aufgebaut zu haben, obwohl viele Förder- und Versuchsprogramme so aufgebaut sind, dass sie „Erlaubnis-, Anregungs- und Aufforderungscharakter besitzen“ und keine bestimmten Veränderungen erzwingen¹ (vgl. HOLTAPPELS 1995, 344).

Veränderungen und Verbesserungen der schulischen Lehr-Lernkultur zu wünschen, scheint systemintern (an der konkreten Einzelschule; „innere Schulreform“), also ein guter Motor für Schulentwicklung zu sein und bedarf gegebenenfalls professioneller Unterstützung. Systemexterne Schulentwicklungsvorstellungen sind jedoch den Einzelschulen nur bedingt vermittelbar, werden entsprechend dem eigenen Leidensdruck gebrochen reflektiert und sollten als möglicher Ausgangspunkt für Veränderungen von schulischem Lehr-Lern-Klima kritisch diskutiert werden. Da Schulen „Individualitäten“ sind (vgl. STEFFENS/BARGEL 1988) und sich am besten von innen erneuern können und wollen, scheinen Modellversuche vor allem Einzelfälle zeigen und begleiten und nur - im Sinne von best practice - bedingt modellhafte Entwicklungen darstellen und verallgemeinerbare Ergebnisse erzielen zu können. Der Zusammenhang „Schulentwicklung und Modellversuch“ scheint zudem unter einem organisatorisch-zeitlichen Aspekt problematisch zu sein: Da Modellversuche in der Regel zeitlich begrenzt konzipiert sind, ist die erfolgreiche Bearbeitung überschaubarer Erkenntnisinteressen von Schuladministration bzw. der Schulbegleitforschung realistischer als die Möglichkeit, die erfolgreiche Implementierung von Innovationen unterstützen zu können. Folgende zeitliche Gegenüberstellung kann dieses Problem verdeutlichen: „Innovationen mittlerer Reichweite brauchen mindestens drei bis fünf Jahre, um verstetigt zu werden“ (HAMEYER 1997, 44). Modellversuchsphasen, in denen wirklich mit Schulen gearbeitet wird, betragen bei einer dreijährigen Laufzeit jedoch maximal zwei Jahre. Nachzudenken bleibt also, welche Rolle Modellversuchen für den Bund oder für Länder im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen realistisch eingeräumt werden kann und soll.

Der Modellversuch „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg (Schülerclubs)“ ist konzeptionell als Schulentwicklungsprojekt entworfen worden, bezieht sich jedoch „nur“ auf die Entwicklung und Entfaltung des kleinen Subsystems Schülerclub. Im „Antrag auf Gewährung einer Zuwendung aus Landesmitteln zur Durchführung eines Modellversuchs im Bildungswesen (Berlin/Potsdam 1997, 2) wird auf folgende Erkenntnisinteressen und Entwicklungsthemen verwiesen:

- „Rückwirkung von außerunterrichtlichen und außerschulischen selbstbestimmten Aktivitäten Jugendlicher auf das Schulklima“,
- „Demokratisierung von Schule und (...) Veränderung ihrer Lehr- und Lernformen in Richtung Öffnung von Schule“ sowie

¹ HOLTAPPELS verweist darauf, daß dieser unverbindliche Charakter solcher Programme sich jedoch auch als deren Schwäche erweist, weil sie oft ohne Wirkungen blieben: „Erlaubnis und Aufforderung zu Innovationen genügen demnach offensichtlich nicht.“ (ebenda).

- Erreichung eines Grades von Autonomie von Schülerclubs, „der ihnen eine Existenz und Stabilität auch bei Veränderung der Betreuungsperson ermöglicht“.

Diese Modellversuchsthemen wurden den Schulen in einem Ausschreibungstext mitgeteilt, ohne den „Nutzen“ für die Schulen gesondert herauszustellen. Informationen über den Rahmen des Modellversuches konnten jedoch einer Kurzbeschreibung des Modellversuches entnommen werden.

14 Schulen des Landes Brandenburg bewarben sich um eine Teilnahme am Modellversuch. Dabei wurden beispielsweise folgende Begründungen für die Bewerbung genannt (vgl. 3.2):

- Beratung bei der Gründung eines Schulfördervereins,
- inhaltliche Ausgestaltung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Schülerclubarbeit,
- Impulse für Lehrkräfte und Schülerschaft,
- Bereicherung der Jugendarbeit,
- außerunterrichtliches Leben an Schule aufbauen/verbessern,
- Öffnung von Schule betreiben.

Im Verlauf der gemeinsamen Arbeit zeigte sich deutlich, dass das Interesse der Schulen am Modellversuchsthema nur von wenigen oder einzelnen Lehrkräften bzw. Sozialpädagogen² (in einem Fall: einer Gruppe von Schülern) bestand und sich vor allem auf die materielle, inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Schülerclubs bezog. Waren diese Nutz-Aspekte des Modellprojektes zu Beginn zu pragmatisch und zu wenig auf die Entwicklung der Schule als System bezogen, erwies sich im Laufe der Arbeit, dass der Wert des Machbaren und einer vernünftigen Ziel-Mittel-Relation hoch einzuschätzen ist. Gemäß des Projektantrages diskutierten das Projektteam (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e. V.) sowie die koordinierenden Institutionen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung als Trägerin) Schülerclubs als mögliches Instrument zur Veränderung von Schule. Fokussiert und mit Schulteams diskutiert wurden Themen wie der Einfluss des Schülerclubs auf die Öffnung der Schule nach außen, die Verbindung von Schülerclubthemen mit Unterricht oder die Rollenflexibilisierung von Lehrenden und Lernenden. Die „realistische Wende“ setzte ein, als Schülerinnen und Schüler sich gegen diese Überfrachtung des durch sie an der Schule eroberten (Frei)Raumes wehrten. Die Jugendlichen beschrieben Schülerclubs als Orte an Schulen, die sie für sich nutzen wollen, in denen sie ihre Interessen entfalten, ihr Erholungsbedürfnis stillen oder von ihnen gewählte Ansprechpartner treffen wollen. Die damit verbundenen Wirkungen

- Schüler treffen für sich Entscheidungen;
- sie stärken sich;
- sie übernehmen Verantwortung und bekommen Verantwortung zugemutet;
- sie erproben in der Schule sonst kaum geforderte Fähigkeiten wie Organisieren, Werben, Verhandeln;
- sie treffen Erwachsene, die nicht Lehrkräfte sind (Sozialpädagogen, Freizeitpädagogen usw.);
- es gibt einen Ort zum Wohlfühlen

- sind in schulsystemischer Sicht interessant und von hohem Wert, sollten jedoch nicht überstrapaziert und in ihrer Quantität realistisch eingeordnet werden. Kernbereich der Schulentwicklung ist der Unterricht (vgl. z. B. BASTIAN 1997, 6); Unterrichtsreform und Schulentwicklung müssen gemeinsam gedacht werden. Dabei kann die Förderung der

² Männliche bzw. weibliche Formen werden bezogen auf konkrete Personen gebraucht. Bei der Benennung von Rollen oder abstrakter Personen wird die männliche Form verwendet.

Entwicklung eines schulischen Teilsystems wie des Schülerclubs durchaus „halbgeöffnete“ Türen in den Kernbereich der Schule - den Unterricht - aufzeigen, z.B. wenn es in Schülerseminaren um Demokratisierung von Schule geht oder Schülerprojekte aus der Jugendbildungsarbeit in den Unterricht einbezogen werden. Die Arbeit an der Reformierung von Unterricht braucht jedoch interessierte und veränderungsbereite Lehrkräfte als explizite Partner und/oder an der bisherigen Schulpraxis „Leidende“. Sie braucht außerdem Begleit- und Unterstützungsagenturen, die ihre zeitlichen, finanziellen und fachlichen Ressourcen gezielt diesem Kernbereich der Schulentwicklung zur Verfügung stellen können, um Lehrkräften die Unterstützung und Beratung bei der professionellen Gestaltung ihres Unterrichts und Schulalltags zukommen zu lassen, die sie für Veränderung, Reflexion, Flexibilität und Selbst-versicherung benötigen.

Im Modellversuch „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg (Schülerclubs)“ ist - nach allem Bedenkenswerten zur Konstruktion von Modellversuchen - ein wichtiger Wert von Modellversuchen für die sich beteiligenden Menschen deutlich geworden: Wo eine Öffnung der Systeme Schule, Schulaufsicht, Schulförderung und Wissenschaft stattfindet, wo durch Kontakt und Austausch neue Impulse, neuer Mut und ein größeres Verständnis füreinander entstehen, können - im Sinne Hartmut von Hentigs³ - Menschen gestärkt und Sachen geklärt werden. Modellversuche können den Alltag von Institutionen durch Gespräche, Befragungen, Seminare u. a. aufbrechen, sie können Denkzeit eröffnen und Entwicklungspotentiale freilegen. Diese Impulse gilt es über Modellversuche hinaus zu kultivieren und zu verstetigen.

1.2 Schülerclubs und Schulentwicklung: Wunschbilder, Möglichkeiten und Grenzen

„Sie heißen 'backslash', 'Debil' oder sie sind namenlos; Räume, oft im Schulkeller, die Wände schwarz, pastellfarben oder weiß, darauf Graffiti. In den Pausen oder Freistunden HipHop, Rap oder Techno aus den Boxen, Billard, Dart, Tischtennis oder einfach nur quatschen. Für wenig Geld gibt's Getränke, Snacks, manchmal auch ein richtiges Mittagessen.“ (DURDEL/ZIESKE 2000).

Zwischen diesem auf den Punkt gebrachten kleinsten gemeinsamen Nenner der am Modellversuch beteiligten Schülerclubs und dem (Wunsch)Bild, wie es in der vorfindlichen konzeptionellen Literatur⁴ zur Rolle, Funktion und inhaltlichen Bestimmung von Schülerclubs gezeichnet wird, besteht eine große Differenz. Hierin liegt die Gefahr der Überforderung und der institutionellen Vereinnahmung einer Idee und eines Freiraums, der zu einer Humanisierung von Schule einen großen Beitrag und zur Veränderung des Gesamtsystems Schule nur kleine Anstöße leisten kann.

1.2.1 Wunschbild Schülerclub

³ Von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1991.

⁴ Siehe: STIFTUNG DEMOKRATISCHE JUGEND 1995; VERBAND FÜR SOZIAL-KULTURELLE ARBEIT 1996; RAA BERLIN 1996, 1997, 1999a, 1999b; BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER RAA o.J.; RASCHERT/MASUCH 1997; PRÜB/KÖHN 1997; RAA DER STADT BIELEFELD 1998; DURDEL/ZIESKE 1999; DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG, 1999

Anfang der 90er Jahre entstanden in den neuen Bundesländern erste „Freizeittreffs an Schulen“ (STIFTUNG DEMOKRATISCHE JUGEND 1995, 2). Dies ist vor dem Hintergrund der vielfältigen gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen nach der Wiedervereinigung zu sehen. Schulen und Lehrkräfte waren verunsichert, wie sie nun ihren erzieherischen Auftrag erfüllen und nach welchen Zielen sie sich ausrichten sollten. Durch den Wegfall vieler außerunterrichtlicher Angebote der Schulen und die Auflösung vieler Freizeiteinrichtungen für Jugendliche entstand ein eklatanter Mangel an Orientierung und gestalteten Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche. Gleichzeitig wuchsen neue Problemlagen wie Arbeitslosigkeit der Eltern, Perspektivlosigkeit, Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit. In dieser Situation machten sich viele Schulen auf die Suche nach Lösungswegen und versuchten in ihrem Bereich einen Ort der Freizeitgestaltung für Jugendliche zu schaffen. Im Rückbezug auf die vielfältigen außerunterrichtlichen Aktivitäten der Lehrkräfte in der DDR entstand der Wunsch nach „entlasteten“⁵ Räumen, in denen sich Schüler wohl fühlen können und die sie nicht auf die Straße treiben.

Der Name „Schülerclub“ taucht erstmals dokumentiert als Bezeichnung für ein Projekt der RAA Berlin e. V. an einer Gesamtschule in Berlin-Hellersdorf im Jahr 1991 auf (KOLLBERG 1996, 8). Inwieweit ähnliche Projekte⁶ schon früher die gleiche Bezeichnung wählten, muss hier offen bleiben. Ausgangspunkt dieser Projekte war - zumindest in Brandenburg - meist die Initiative der Schülerschaft und/oder der jeweiligen Schulleitungen (RAA BRANDENBURG 1997, 23) mit dem Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der Freizeitangebote für Jugendliche zu leisten. Der Umstand, dass diese Aktivitäten ihren Ursprung in der Schule und ihrem nahen Umfeld finden konnten, lässt sich auf die traditionell enge Verknüpfung von Schule und gesellschaftlichem Umfeld sowie von Bildungs- und Erziehungsanspruch von Schulen in der DDR und der daraus erwachsenden Verantwortungsübernahme für den außerunterrichtlichen und außerschulischen Lebensraum von Jugendlichen zurückführen.

Die meisten Schulen suchten sich schnell Unterstützungsmöglichkeiten für die Clubarbeit in finanzieller, aber vor allem auch in personeller Hinsicht. Es entstanden unterschiedliche Umsetzungen der Clubidee, je nachdem welche der Bemühungen nach Unterstützung und Absicherung von Erfolg gekrönt waren. So entwickelten sich Clubs, in denen

- die Schülerschaft nahezu ungestört und selbstbestimmt den Club und seine Aktivitäten gestalteten,
- die Schule direkt durch engagierte Lehrkräfte und meist in Kooperation mit der Schülerschaft die Gestaltung und Aufsicht des Clubs übernahm,
- die Aufsicht und Leitung des Clubs an teilweise pädagogisch ausgebildete oder auch fachfremde Mitarbeiter mit befristeten Arbeitsverhältnissen (ABM, SAM) übertragen wurden,
- die Trägerschaft für den Club und damit auch die Anstellung und Dienstaufsicht für eine pädagogische Fachkraft in die Hände eines Trägers der Jugendhilfe gelegt wurde und es damit zu einer echten Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit kam.

Schülerclubs entfalten geradezu einen existentiellen Zwang und Druck zur Außenorientierung, da sie allein mit schulischen Mitteln nicht zu finanzieren und aufrecht zu erhalten sind. Diese Außenorientierung beginnt mit der Suche nach Möbelspenden und kann sich über Anträge auf Projektmittel bei verschiedenen Stiftungen und anderen Institutionen sowie Anträge auf befristete Personalstellen bis hin zur Kooperation und zu vertraglichen

⁵ Zitat einer der Beratungslehrkräfte im Modellversuch.

⁶ Nach dem Material einer Umfrage der RAA Brandenburg e.V. von 1996 gaben immerhin 5 Schulen für ihren Schülerclub ein Gründungsdatum vor 1991 an. Eine Schule hat ihren Club bereits 1986, eine andere 1989 gegründet.

Vereinbarungen mit außerschulischen Trägern erstrecken. Diese Außenorientierung beinhaltet immer auch den Zwang zur Legitimation und konzeptionellen Darstellung der Clubarbeit und bewirkte damit eine Dynamik inhaltlicher Diskussion und Professionalisierung. Mit den 1994 aufgelegten Landesprogrammen und Modellprojekten zur Unterstützung von Schülerclubs und der Förderung durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und die Stiftung Demokratische Jugend findet deshalb verstärkt eine Diskussion um Funktion und Zielsetzung der Schülerclubarbeit statt⁷. Es wird versucht, Schülerclubs als neuen, eigenständigen pädagogischen Ansatz im Schnittfeld von Schule und Jugendarbeit zu etablieren, ihn an erziehungswissenschaftliche Diskussionen im Umfeld von Schulentwicklung, Schulöffnung und Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule anzubinden und darüber hinaus seine positive Bedeutung für aktuelle gesellschaftliche Themen wie Gewaltprävention, Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Demokratisierung von Schule und Gesellschaft darzulegen. Hervorzuheben ist dabei, dass diese inhaltlichen Positionsbestimmungen von außen, von den außerschulischen Partnern - soweit vorhanden - in die Schulen hinein getragen werden und dort mehr oder weniger diskutiert oder weiterentwickelt werden.

Fasst man die vorliegenden konzeptionellen Texte zu Funktion und Möglichkeiten von Schülerclubs zusammen, so ergeben sich fünf Eckpunkte, die das (Wunsch)Bild vom Schülerclub aufspannen.

- a) Schülerclubs werden als Instrumente der Schulöffnung und Schulreform gesehen. Sie sollen durch die Einbeziehung und Erschließung außerschulischer Lernorte im Sinne von Community Education (vgl. PETRY 1996, 7; siehe auch HOFMANN 1999) auf die gesamte Arbeit der Schule ausstrahlen und Gemeinwesen orientierte Arbeitsansätze innerhalb der Schule initiieren. Sie sollen die starren Rollen von Lehrern, Schülern, Eltern, Sozialarbeit und Schulleitung an der Schule aufweichen, indem sie einen Ort bieten, an dem die üblichen Hierarchien der Schule durchbrochen und durch partnerschaftliche Aushandlungsprozesse ersetzt werden können. Sie sollen durch ihr Potential als alternativer Lernort an der Schule mit dazu beitragen, dass sich andere, schülerorientiertere Formen von Unterricht etablieren können.

Manchmal scheint es so, als ob sämtliche Forderungen und Zielsetzungen der ins Stocken geratenen, westdeutschen Bildungsreform seit den 70er Jahren in dieses (Wunsch)Bild vom Schülerclub Eingang gefunden haben. Zwar versteht man „Schülerclubs ... nicht als Lenker und Reform der schweren Tanker Schule, sondern eher als Beiboot, das ohne bürokratische Kraftakte innerhalb der Schule neuen Kurs nehmen kann.“ (VERBAND FÜR SOZIAL-KULTURELLE ARBEIT 1996, 3). Dennoch drängt sich bei manchen Beschreibungen das Bild des Lotsen, Schleppers oder U-Boots auf, welches das System Schule nachhaltig verändern soll.

- b) Schülerclubs sollen als Modell einer neuen partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Schule und freien Trägern der Jugendarbeit fungieren. Damit soll die für das westdeutsche Erziehungssystem traditionell geltende, seit Ende der 80er Jahre aber zunehmend in die Kritik geratene Trennung und Opposition von Schulpädagogik und Jugendarbeit (vgl. BRENNER/NÖRBER 1992, 9ff.) aufgehoben und beide Systeme als sich ergänzende Teile zusammengeführt werden. Durch die Kooperation zweier unterschiedlicher Institutionen

⁷ Diese Entwicklung zeigt z.B. im Vergleich der Dokumentation des 2. Schülerklubrätetreffens in Mecklenburg-Vorpommern (STIFTUNG DEMOKRATISCHE JUGEND 1995) mit dem Arbeitspapier zur Schülerclubarbeit des Verbands für sozial-kulturelle Arbeit (VERBAND FÜR SOZIAL-KULTURELLE ARBEIT 1996) und mit den Dokumentationen Jugend & Schule No. 1-4 der RAA Berlin (RAA BERLIN 1996, 1997, 1999a, 1999b), die sich vor allem durch eine zunehmende inhaltliche und theoretische Fundierung, aber auch Vereinnahmung der Schülerclubidee unterscheiden und dabei auch die je nach Trägerschaft unterschiedliche Schwerpunktsetzung verdeutlichen.

und konkret durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen (Lehrkräfte - Schulsozialarbeit) sollen Lern- und Veränderungsprozesse auf beiden Seiten befördert werden. Beide Seiten sollen von den unterschiedlichen Kompetenzen profitieren. Schule soll so für die (sozial)pädagogischen Anforderungen, die auf sie zukommen, befähigt werden und sich über die Aushandlungs- und Verständigungsprozesse mit dem außerschulischen Partner öffnen und verändern.

- c) Schülerclubs sollen einen entscheidenden Beitrag zur Demokratisierung von Schule und gesellschaftlichem Umfeld leisten, indem sie zum einen Schülern die Möglichkeit geben, sich für die eigenen Interessen einzusetzen, sich mit anderen Interessen auseinander zu setzen und partizipative Strategien zu entwickeln. Zum anderen sollen sie durch die Einbindung schulfremder Personen (Jugendarbeiter, Eltern, andere Experten etc.) und Institutionen (Jugendämter, Jugendverbände, freie Träger, Wirtschaft etc.) schulische Entscheidungsstrukturen transparenter und öffentlich zugänglich machen. Diesem Prozess liegt das Modell des „Empowerment“ zugrunde: „Gemeint ist ein Zustand, wo Eltern, Mütter, Väter, Großeltern, Freiwillige aus der Gemeinde wirklich Mitbestimmungsmacht haben, wo sie bei der Gestaltung des Schulprofils und bei dem täglichen Management der Schule und ihrer vielfältigen Angebote Mitverantwortung tragen, ‚Empowerment‘ hat zur Folge, dass die Schule zur Gemeinwesenschule wird, dass alle Fremdheit gewichen ist und diese dezentralste staatliche Einrichtung wirklich denjenigen mitgehört, die ihre Kinder dorthin schicken und die am Schulleben teilnehmen.“ (PETRY 1996, 7)

Dabei zielen Schülerclubs auf Stärkung von Engagement, Eigeninitiative, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme bei Jugendlichen. Schülerclubs als von Jugendlichen ausgehende und getragene Initiativen bieten den Raum, weitgehend selbstbestimmt zu agieren, eigene Interessen, Wünsche und manchmal auch Träume im eigenen Lebensraum zu verwirklichen und sich aktiv an der Gestaltung des Zusammenlebens an der Schule zu beteiligen. Schülerclubs sollen ein Gegenmodell zur weitgehenden Fremdbestimmung der Schülerschaft an Schulen sein. Dabei sind die Jugendlichen „keine Besucher, sondern Gestalter aller Aktivitäten ihres Clubs, bei deren Umsetzung die Erwachsenen helfen können. Ein guter Club zeichnet sich dadurch aus, dass die Jugendlichen hier in hohem Maß selbstwirksam sein können, ihre Regeln eigenständig und demokratisch verfassen, dass es einen klaren Minderheitenschutz gibt und keine Form von Ausgrenzung. (...) Ein guter Club kann also eine Zelle der demokratischen Zivilgesellschaft in der Schule sein.“ (KAHANE 1999a, 3)

- d) Schülerclubs werden als Instrumente der Gewaltprävention (vgl. MÜHLBERGER 1996, 5ff.) und zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit in der Schülerschaft (vgl. KAHANE 1996, 3) gesehen. Sie sollen Jugendlichen einen sinnvollen Rahmen bieten, in dem sie in ihrer Freizeit aktiv werden können. Sie sollen Frustration und Langeweile bei Jugendlichen abfedern und durch Zusammenarbeit und Veranstaltungen mit unterschiedlichsten Personengruppen zur Toleranz und Offenheit erziehen. Diese Aspekte der Schülerclubarbeit werden je nach Schwerpunktsetzung der Träger und Problemlagen vor Ort unterschiedlich betont und müssen durch spezifische, (sozial)pädagogische Angebote unterstützt werden. Insbesondere das Ziel, Toleranz zu üben und Minderheiten zu schützen, wird häufig normativ von außen an die Clubs herangetragen. „Durch die Verbesserung der Bedingungen für Jugendliche kann auf indirektem Weg für Gelassenheit und mehr Toleranz gesorgt werden und direkt ist gegen Fremdenfeindlichkeit auch einiges möglich ...: Gute politische Bildung, gezielte und gestaltete Begegnung mit Fremden, Training im Umgang mit Konflikten und natürlich die klare Regel, dass Ausländerfeindlichkeit nicht erlaubt ist.“ (ebd.)

Diese Zielvorstellungen spiegeln sich im Antrag wider, der dem Modellversuch „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg ('Schülerclubs')" zugrunde liegt und seine Fragestellungen definiert. Auch die von der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA unter Mitarbeit des Modellversuchteams entwickelten „Fachlichen Standards für Schülerclubs" (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER RAA, o. J.) versuchen, diese Ziele in ihrer Gesamtheit zu fassen und als Kriterien an die Arbeit von Schülerclubs anzulegen.

Bedenkt man nun, dass der Ausgangspunkt vieler Schülerclubs eine Initiative der Schülerschaft und/oder Schulleitung mit dem vorrangigen Ziel ist, die Freizeitsituation der Jugendlichen an der Schule zu verbessern, und führt sich vor Augen, dass dafür weder Mittel für qualifiziertes, pädagogisches Personal noch für eine ausreichende materielle Ausstattung zur Verfügung stehen, so wird deutlich, dass in diesem (Wunsch)Bild vom Schülerclub die Gefahr der Überfrachtung und Überforderung einer Idee angelegt ist, die eng an die ureigensten Interessen der Jugendlichen angebunden ist. Durch die zunehmende Institutionalisierung der Schülerclubs kann es zu einer Vereinnahmung, ja pädagogischen Kolonialisierung des gerade erst gewonnenen Freiraums „Schülerclub" kommen. Es ist deshalb zu wünschen, die hoch formulierten Ziele, die mit der Schülerclubarbeit verbunden werden, an der konkreten Realität zu messen und dieser anzupassen. Sicherlich bieten Schülerclubs Potentiale, um einen Beitrag zu den oben angesprochenen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen zu leisten. Schülerclubs können als Kristallisationspunkt und Katalysator für Veränderungsprozesse in der Schule dienen - sie müssen es aber nicht.

Je nachdem, welche Ziele mit dem Schülerclub verbunden und welche Wege zur Umsetzung gewählt werden, muss allerdings zwangsläufig eine Balance geschaffen werden zwischen

- den Interessen und Bedürfnissen der Schülerschaft nach Selbstbestimmung und Autonomie,
- den Interessen der Schule nach sozialer Betreuung und damit auch Befriedung der Schülerschaft,
- den Interessen von Trägern und pädagogischen Mitarbeitern, ihre Arbeit zu professionalisieren, zu legitimieren und zu verstetigen
- sowie dem gesellschaftlichen Interesse an einer nachhaltigen Veränderung von Schule und der Erziehung zur Demokratie.

Diese Balance ist kein Zustand, sondern muss ein dynamischer Prozess sein, der die Rolle des Clubs immer wieder neu bestimmt. Dabei macht dieser Aushandlungsprozess die eigentliche Qualität eines „guten" Schülerclubs aus, nicht eine einmal für alle Zeiten aufgestellte Konzeption. So lässt sich eine bunte Vielfalt von Clubs rechtfertigen, die je nach Aushandlungsprozess ihr eigenes Profil haben können.

1.2.2 Exkurs: Unterschiedliche Traditionen und Anknüpfungspunkte in Ost und West

Die Idee, dass die Schule die Aufgabe hat, über den unterrichtlichen Bereich hinaus ihrer Schülerschaft Lern- und Erfahrungsräume zu erschließen und dort erzieherische Begleitung zu bieten, ist im deutschen Schulsystem - ob Ost oder West - nicht neu. Allerdings waren die damit verbundenen gesellschaftlichen Aufträge und Ziele je nach politischem System bis zur Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 sehr verschieden. So entwickelten sich für die Ausgestaltung des Schullebens jenseits des Unterrichts unterschiedliche pädagogische Traditionen, unterschiedliche Zielstellungen und Umsetzungen.

Während in der alten Bundesrepublik im Zuge der Schulreform der 70er Jahre und mit der Einführung von Gesamt- und Ganztagschulen die „pädagogische Ausgestaltung des schulischen Freizeitbereichs“ (GGG 1977) gefordert und alsbald in verschiedenen Modellen angegangen wurde, existierte in der DDR schon lange eine politisch-ideologisch begründete und orientierte Organisation des außerunterrichtlichen Bereichs als feststehende Aufgabe der Schule und ihrer Lehrkräfte. Im Selbstverständnis der Schulen und Lehrkräfte der DDR war deshalb der erzieherische Auftrag neben dem Bildungsauftrag fest verankert und die Verantwortung und Aktivität über den unterrichtlichen Bereich hinaus selbstverständlich (vgl. DREFENSTEDT 1987², 122ff.). Sieht man von den ideologischen Vereinnahmungen der DDR-Pädagogik einmal ab, so war hier die Verbindung von Schule und Gemeinwesen und die Integration von Jugendarbeit und Schule realisiert.

Allerdings darf man bei solchen Vergleichen und Rückbezügen nicht vergessen, auf das äußerst unterschiedliche Verständnis von Erziehung und pädagogischer Professionalität bzw. auf die Aufgabe des Lehrers hinzuweisen. In der DDR gab es einen institutionalisierten, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung umfassenden, staatlichen Erziehungsanspruch.

„In der DDR wird durch die Jugend- und Kinderorganisation, durch Arbeitsgemeinschaften an den Schulen, durch die Häuser der Jungen Pioniere, die Stationen Junger Naturforscher und Techniker, die Sportgemeinschaften und die verschiedenen gesellschaftlichen Organisationen wie z. B. der Kulturbund ein vielfältiges Angebot sinnvoller erzieherisch gelenkter Betätigungsmöglichkeiten in der Freizeit gesichert. In der Pionierorganisation und in der Freien Deutschen Jugend wird die Jugend in ihrer Freizeit in den Klassenkampf einbezogen und lernt es, politische Mitverantwortung zu tragen. Hierbei wie bei allen Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden ist die Einflussnahme auf ihre altersgemäße Gestaltung wesentlich.“ (LAABS u. a. 1987, 138)

Der Erziehungsauftrag der Lehrer war dementsprechend allumfassend und doktrinär. Dies findet z. B.: seinen Ausdruck in der Forderung, „dass der gute Lehrer durch Beobachtung seiner Schüler bemerkt, welche falschen Auffassungen und Verhaltensweisen diese zeigen. (...) (E)r muss ihrer Verfestigung bewusst entgegenwirken, um schließlich doch das sozialistische Erziehungsziel zu erreichen.“ (NAUMANN 1985⁵, 23) Die Auffassung des Erziehungsprozesses selbst war eher mechanistisch, die Rolle des Erziehenden die eines Führers:

„Bewusstes pädagogisches Handeln eines Erziehers bedeutet zugleich, dass dieser eine bestimmte Führungs- oder Leitungsfunktion gegenüber den zu Erziehenden ausübt. Diese Führung des Erziehers ist darauf gerichtet, sowohl dem Lernenden unmittelbar Informationen zu übermitteln, ihm Forderungen zu stellen, seine Tätigkeit anzuleiten und zu kontrollieren als auch seine Umweltbedingungen möglichst so zu organisieren, dass er vielfältige Erfahrungen sammelt, die der Erreichung des Erziehungszieles dienen.“ (ebd.)

In der bundesrepublikanischen Pädagogik entwickelte sich hingegen ein anderes Verständnis von Erziehung und Professionalität im pädagogischen Bereich vor allem vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit totalitären und autoritären Erziehungssystemen. GIESECKE schreibt dazu: „Hinzu kommt, dass die Verwendung des Erziehungsbegriffs für öffentliches pädagogisches Handeln äußerst problematisch geworden ist, insofern damit herkömmlicherweise nicht begrenzte Lernleistungen angesprochen werden, sondern die Formung der Persönlichkeit im Ganzen das Ziel ist. Mir scheint, dass es dazu keine Legitimation mehr gibt, weder für den Staat noch für einen anderen Träger der öffentlichen Erziehung. Eine solche Vorstellung von Erziehung würde notwendigerweise ein bestimmtes Menschenbild voraussetzen, einschließlich aller seiner normativen und weltanschaulichen Implikationen, dem der Zögling dann irgendwann entsprechen soll. Aber in einer normativ pluralistischen Gesellschaft hat keine öffentliche Einrichtung mehr die Legitimation, ein partikulares Menschenbild durch Erziehung durchzusetzen.“ (GIESECKE 1997⁶, 77) Daraus erklärt sich ein viel distanzierteres und Wechselseitigkeit aufbauendes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sowie ein eingeschränkter Erziehungsauftrag, der viel Raum für selbständige Entwicklungsmöglichkeiten bieten soll. Ein eindeutiges Ziel erzieherischer Tätigkeit lässt sich deshalb auch nicht benennen.

Einhergehend mit der Einschränkung des Erziehungsauftrags und der Beschränkung der Lehrer auf die Unterrichtssituation als zentrales, professionelles Handlungsfeld wurde je nach Schultyp und dem damit verbundenen Bildungsverständnis mal mehr, mal weniger Wert auf außerunterrichtliches Engagement gelegt. Zudem entwickelten sich in der Bundesrepublik mit den neuen Orientierungen der Bildungsreform Ansätze, die außerunterrichtliche Arbeit der Schulen an dafür extra ausgebildete Fachkräfte (Schulsozialarbeit; vgl. TILLMANN 1976; 1982) und/oder an andere Institutionen der Jugendhilfe zu delegieren und die Lehrerschaft davon zu entlasten.

Diese unterschiedlichen Entwicklungslinien für Ost- und Westdeutschland sind unseres Erachtens wichtig für die Umsetzung des Modells „Schülerclub“ in den neuen Bundesländern und für die Vorstellungen, die in der DDR aufgewachsene und sozialisierte Lehrkräfte damit verbinden (können).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA beschreibt in ihrem InfoBrief 6 (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER RAA o. J.), an dem Mitarbeiter des Modellversuchs „Schülerclubs“ mitgearbeitet haben, die Idee und Praxis von Schülerclubs als „die Bewahrung und Neugestaltung einer ostdeutschen pädagogischen Tradition innerhalb aus dem Westen übernommener Schulstrukturen in den neuen Ländern und [als] ... Transfer einer erfolgreichen Idee und Praxis aus dem Osten in den Westen ...“ Unserer revidierten Meinung nach kann man diese Aussage so nicht halten. Sicherlich: Der Name (oder besser das Label) „Schülerclub“ ist im Osten unter den spezifischen gesellschaftlichen Umbruchsbedingungen als Hilfe zur Selbsthilfe entstanden. Aber inhaltlich gesehen ist es eine wieder auferstandene Idee, die sich konzeptionell auf Ansätze und Traditionen der westdeutschen Schulreform bezieht (vgl. u. a. PÄDAGOGISCHES ZENTRUM BERLIN 1975; HOLTAPPELS 1994). Strukturell gibt es Anknüpfungspunkte an das alte DDR-Schulsystem, in dem „alle Strukturen für eine ‚ganzheitliche‘, Schule und Jugendarbeit miteinander verknüpfende Förderung der Jugendlichen entwickelt [waren]. Die Schule hatte einen Erziehungsauftrag und war mit anderen Einrichtungen der Gesellschaft auf das Engste verknüpft.“ (PETRY 1996, 5) Aber pädagogisch-inhaltlich geht es darum, auf die grundsätzlichen Unterschiede im pädagogischen Verständnis hinzuweisen, um den Eindruck zu vermeiden, bei der Schülerclubarbeit gehe es um eine Fortsetzung der Pionier- und FDJ-Arbeit - nur unter anderen politisch-ideologischen Vorzeichen. „Was [in der DDR] fehlte, war die Möglichkeit

der Partizipation, die Chance zur Entwicklung eigener Initiative; es fehlte die demokratische Kultur, die solchen Strukturen erst Sinn gibt." (ebd.)

Diese Betonung des Unterschieds zur ehemaligen DDR-Pädagogik steht hier nicht ohne modellversuchsrelevanten Hintergrund. Oft bemerkten wir im Modellversuch, dass es zunächst einer expliziten Klärung des pädagogischen und demokratischen Grundverständnisses bedurfte, bevor die von uns verfolgte Intention, durch Schülerclubs einen Beitrag zur Demokratisierung und zur Stärkung der Selbstbestimmungsfähigkeiten der Jugendlichen zu leisten, von den Lehrkräften und Mitarbeitern vor Ort verstanden und umgesetzt wurde. Anscheinend erweckt der Begriff „Schülerclub“ auch Assoziationen zu alten pädagogischen Einstellungen und Vorgehensweisen.

1.2.3 Schülerclubs - real und vielfältig

Der Modellversuch orientierte sich anfänglich an dem in der Literatur vorfindlichen und vom Modellversuchsantrag mitgetragenen (Wunsch)Bild vom Schülerclub als Modell nachhaltiger Veränderung von Schulwirklichkeit. Beginnend mit den ersten Besuchen in konkreten Einrichtungen, weiter über den Prozess der Auswahl der einzelnen Modellversuchsschulen und spätestens mit den Erfahrungen aus der 1. Fachtagung des Modellversuchs im September 1998 (vgl. RAA BRANDENBURG 1998) mussten diese weitgehenden Vorstellungen schrittweise korrigiert und relativiert werden. Innerhalb des Modellversuchs setzte ein „realistische Wende“ ein, die dem Erscheinungsbild der Clubs in ihrer Vielfalt und begrenzten Wirkmöglichkeit gerecht werden sollte.

Schon in der Untersuchung von Stefan Hibbeler u. a. (RAA BRANDENBURG 1997) wird auf das Definitionsproblem hingewiesen, welche Bedingungen einen Schülerclub ausmachen. Insbesondere eine Unterscheidung zwischen Schülercafés und Schülerclubs scheint nicht sinnvoll, da sonst viele weitgehend schülerselbstbestimmte Ansätze im Land Brandenburg durch das Raster fallen. Hibbeler u. a. werfen die Frage auf, „inwieweit eine solche Unterscheidung überhaupt sinnvoll ist. Geht es bei der Abgrenzung von Schülerclubs von Schülercafés um die Frage der Möglichkeiten der Selbstorganisation von Jugendlichen, so fallen eine große Zahl der bisher als 'Café' bezeichneten Einrichtungen auch in die Rubrik 'Club'. Zieht man die Linie im Hinblick auf die Stadtteilöffnung sowie der sozialpädagogischen Konzeption, so wird man auf ausgesprochen wenige Einrichtungen stoßen, die sich anhand der eingereichten Unterlagen (im wesentlichen der Fragebögen) als Clubs charakterisieren lassen.“ (ebd., 51)

Dies entspricht auch den Erfahrungen des Modellversuchs. Nur wenige Clubs verfügen über eine ausgewiesene sozialpädagogische Konzeption oder betreiben eine gezielte Öffnung der Schule ins Gemeinwesen. Vielmehr ist das verbindende Element aller Clubs die Möglichkeit der Schülerschaft, in den Clubs Gestaltungsraum für ihre Interessen und Bedürfnisse zu gewinnen.

Hibbeler u. a. schlagen eine gestufte Definition für Schülerclubs vor (ebd., 8ff.), deren Grundkriterium der Gestaltungsraum für die Jugendlichen ist. In Anlehnung an dieses Konzept bilden wir hier eine Definitions- und Bewertungsgrundlage der Schülerclubs ab, die auf drei Dimensionen mit jeweils drei Ausprägungsstufen beruht.

Dimension	Minimale Ausprägung	Mittlere Ausprägung	Maximale Ausprägung
(1) Gestaltungsraum und Mitbestimmungsstrukturen für Schüler	Vorhandensein eines von Schülern (mit gestalteten Treffpunkts (Raum) an der Schule	Existenz von Mitbestimmungsstrukturen in Form eines Clubrats o. ä.	Weitgehende Selbstverwaltung durch Schüler im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten
(2) Pädagogische Betreuung/ Unterstützung	Unterstützung durch Lehrkräfte etc. nur bei Bedarf und Nachfrage, eventuell Aufsicht	Servicekraft im Schülerclub ohne pädagogische Qualifikation und/oder keine pädagogische Konzeption	Qualifizierte Freizeitpädagogen oder Schulsozialarbeiter im Club aktiv und/oder ausgewiesene pädagogische Konzeption
(3) Selbstverständnis des Clubs in Hinblick auf die Gestaltung von Schule bzgl. Öffnung nach außen (zum Gemeinwesen) und Öffnung nach innen (Wirkung auf Unterricht und Schulstruktur)	Interner Schülerclub für eingegrenzte Schülergruppen, keine Aktivitäten außerhalb der Schule oder Kooperation mit dem unterrichtlichen Bereich intendiert	Schülerclub für alle Schüler einer Schule und/oder Aktivitäten ins Umfeld der Schule und ins Gemeinwesen und/oder Einbezug des Schülerclubs in unterrichtsbezogenen Aktivitäten	Schülerclub auch offen für Schulfremde und/oder Öffnung zum Gemeinwesen sowie gezielte Wechselwirkung zwischen Unterrichtsbereich und Club als alternativem Lernort konzeptionell intendiert

Tabelle 1: Definition von Schülerclubs

Bei aller Unterschiedlichkeit lässt sich ein Kernbereich für die Funktion und die Arbeit der Clubs feststellen, der dabei unabdingbar ist. „Jenseits aller Varianz und Unterschiede, sind Schülerclubs vor allem Begegnungsstätten, in denen die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen können.“ (RASCHERT/MASUCH 1997, 10) Dies ist der Ausgangspunkt aller selbstbestimmten oder angeleiteten Prozesse aus dem Schülerclub heraus. Sie ist seine Existenzgrundlage und birgt alle weiteren Entwicklungspotentiale des Clubs in sich.

Schülerclubs tragen als Freizeitorte zur Gestaltung eines spezifischen Teilaspektes des Schullebens bei. Man sollte sie nicht überfordern, indem man von ihnen erwartet, das Schulleben in seiner Gesamtheit zu verändern. Um das Wirkungsfeld von Schülerclubs realistisch einschätzen und einschränken zu können, ist es sinnvoll, sich an der seit vielen Jahren stattfindenden Diskussion um die Ausgestaltung des Schullebens an Ganztagschulen zu orientieren. Viele Schulen mit Schülerclubs sind zwar keine Schulen mit Ganztagsbetrieb, sie schaffen sich aber mit dem Club Strukturen, die über den traditionellen Zuschnitt von Unterrichts- und Schulzeit hinausweisen.

Dabei wird Schulleben zunächst einmal „nicht als schulisches Gesamtarrangement der Bildungs- und Erziehungsprozesse definiert, sondern *das Schulleben als organisatorisches Element* begriffen (...).“ (HOLTAPPELS 1994, 119, Hervorhebg. i. Text). Die Ausgestaltung dieses Elements schulischer Verantwortung im Sinne einer Schulkultur lässt sich dann auf vier Aspekte beziehen:

- (1) „Schulischer Freizeitbereich mit Schwerpunkten der Reproduktion und Kompensation, der Kontemplation und Rekreation, jedoch mit gezielten Rückwirkungen und inhaltlichen Bezügen zum Unterricht;

- (2) Schule als Ort der Kommunikation und sozialen Begegnung und des Miteinanders;
- (3) Partizipation der Schulmitglieder in Form aktiver schulischer Mitwirkung und Mitbestimmung von Schüler/innen und Eltern;
- (4) Mahlzeiten in der Schule, vor allem in Form der Bereitstellung eines warmen Mittagessens zur freiwilligen Inanspruchnahme." (HOLTAPPELS 1994, 119f.)

Es wird dabei deutlich, dass Punkt (1) klar und deutlich den Kernbereich des Schülerclubs definiert. Punkt (2) trifft ebenfalls auf den Schülerclub zu, verweist aber auch auf die weitergehende Funktion von Schulsozialarbeit und die Gesamtverantwortung der Schule für die Entwicklung einer eigenen Kultur. Punkt (3) kann im Club einen Anlauf- und/oder Ausgangspunkt haben, indem hier Probleme angesprochen werden und sich Initiativen bilden können, partizipative Strukturen und Umgangsformen müssen aber auch von der Schule als Gesamtsystem getragen und gefördert werden. Punkt (4) scheint zunächst nur originäre Ganztagschulen zu treffen, im Sinne einer erweiterten Pausenversorgung gehört dies aber auch oft zu den wichtigen Funktionen des Schülerclubs an einer Schule.

Ausgehend von diesen Aspekten, an denen die Gestaltung des Schullebens ansetzt, beschreibt Holtappels Funktionen, Ziele und Angebotsformen des Freizeitbereichs an Ganztagschulen, die unseres Erachtens die Wirklichkeit der vorfindlichen Clubs wiedergeben.

In Anlehnung an diese Aufstellung können Schülerclubs folgende Funktionen haben:

- „Physische und psychische Reproduktion im Sinne der Wiederherstellung von Handlungs- und Aktionsfähigkeit gegenüber fremdbestimmten Unterrichtsabläufen;
- Ermöglichung selbstbestimmter Erfahrungen;
- Rückwirkungen auf den Unterricht zur Minimierung von Fremdbestimmung durch tendenzielle Aufhebung der Trennung zwischen Unterrichts- und Freizeitbereich." (ebd., 120)

Sie sollten darüber hinaus zum Ziel setzen,

- „die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler/innen zu ermöglichen und zu entwickeln,
- die sozialisationsbedingten Erfahrungsgrenzen zu erweitern,
- die Unterrichtsinhalte und -formen zu ergänzen und zu beleben,
- stabile Gruppenbezüge zu ermöglichen und multikulturelles Lernen zu fördern,
- die Schule zu ihrem Umfeld zu öffnen und das Schulleben unter Mitwirkung der Eltern und Schüler/innen zu gestalten,
- die physische und psychische Reproduktion der Lernenden zu gewährleisten." (ebd.)

Die Teilnahme an Aktivitäten des Schülerclubs ist grundsätzlich freiwillig. Damit unterscheidet sie sich grundlegend von schulisch initiierten Arbeitsgemeinschaften, die als gebundene Freizeit (ebd.) konzipiert sind und „genaugenommen auch keinen Gegensatz zum Unterricht, keine kontrastierende Betätigung zu schulischem Lernen" (ebd., 121) bilden. Im Schülerclub kann von ungebundener Freizeit gesprochen werden. Ungebundene Freizeit bietet „zahlreiche persönlichkeiterweiternde Lern- und Erfahrungsgelegenheiten, insbesondere für soziale Lernprozesse. Hier geht es jedoch [im Unterschied zur unterrichtlichen Arbeit oder zur gebundenen Freizeit der Arbeitsgemeinschaften] um den selbst bestimmten und selbst gestalteten, weitgehend nicht pädagogisierten und kontrollierten Freiraum, welcher in ganztägig geführten Schulen [und nicht nur dort] ein bedeutendes Element wider die Verschulung darstellt" (ebd.)

Unseres Erachtens sollten sich Schülerclubs auf den so umrissenen Kernbereich konzentrieren und darauf achten, nicht durch eine Überfrachtung mit weiteren Funktionen und Zielen zu einer Kolonialisierung des hier beschriebenen Freiraums beizutragen. Je nachdem, ob der

Schülerclub über äußerst engagierte und selbstbewusste Schüler und Schülerinnen verfügt, auf eine wohlwollende Schulleitung zurückgreifen kann, pädagogische Betreuung bietet, mit einem externen Träger kooperiert oder ein ambitioniertes Konzept besitzt etc., können sich nur so unterschiedliche Frei- bzw. Entwicklungsräume im Sinne der (Wunsch)Bilder vom Club und seiner Funktion innerhalb der Schule eröffnen. Treffend ist das Bild vom Schülerclub als Kristallisationspunkt, an dem sich die unterschiedlichsten Initiativen zur Veränderung des schulischen Alltags anbinden können. Mit dem Schülerclub gibt es an der Schule zumindest einen Ort, an dem anders gedacht, gearbeitet und gelebt werden kann und von dem Ideen und Kritik in die Schule ausstrahlen können.

Literatur

- BASTIAN, J.: Pädagogische Schulentwicklung. In: Pädagogik 2/1997.
- BENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim/ München 1992.
- BUNDESARBEITARBEITSGEMEINSCHAFT DER RAA (Hrsg.): InfoBrief 6. Schülerclubs - ein Modell partnerschaftlicher Bildungspolitik. Ohne weitere Angaben.
- DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG in Kooperation mit dem MODELLVERSUCH „SCHÜLERCLUBS“ zusammengestellt von DURDEL, A.; ZIESKE, A. (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999.
- DREFENSTEDT, E.: Optimale Entwicklung jedes Schülers und die Qualität des Unterrichts. Berlin 1987².
- DURDEL, A.; ZIESKE, A.: Der Club in der Schule. (Herausgeber: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“) Berlin 1999.
- DURDEL, A.; ZIESKE, A.: Lehrerfreie Zonen? Schülerclubs in Selbstverantwortung. In: SCHULZ 1/00, 16.
- GGG GEMEINÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE E.V.: Gesamtschule als Ganztagschule. Zur pädagogischen Ausgestaltung des schulischen Freizeitbereichs. Bochum 1977.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/ München 1997⁶.
- HAMEYER, U.: Innovative Grundschulen. In: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam (Hrsg.): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Konferenzbeiträge. Potsdam 1997.
- HOFMANN, K. T.: Community Education in Deutschland. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“ zusammengestellt von Durdel, a.; Zieske, A. (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999, 13-15.
- HOLTAPPELS, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994.
- HOLTAPPELS, H. G.: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.
- KAHANE, A.: Vorwort. In: RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 1. Willkommen im Club! Berlin 1996a, 3.
- KAHANE, A.: Vorwort. In: RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 3. Und sie bewegt sich doch?! Berlin 1999a, 3.
- KOLLBERG, B.: Schülerclubs. Ein Wörterbuch. In: RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 1. Willkommen im Club! Berlin 1996, 8-9.
- LAABS, H.-J./ DIETRICH, G.; DREFENSTEDT, E./ GÜNTHER, K.-H./ HEIDRICH, T./ HERRMANN, A./ KIENITZ, W./ KÜHN, H./ NAUMANN, W./ PRUB, W./ SONNENSCHNEIN-WERNER, C./ UHLIG, G. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987.
- MEYER, H.: Schulpädagogik, Band II. Berlin 1997.
- MEYER, H.: Was ist eine lernende Schule? Beiheft der Zeitschrift „Lernende Schule“ 1/1998.
- MÜHLBERGER, K.: Gewaltpräventive Arbeit an der Schule. In: Verband für sozial-kulturelle Arbeit (Hrsg.): Arbeitsmaterialien III. Schülerclubs 1996. Erfahrungen und Konzepte. Berlin 1996, 5-8.
- NAUMANN, W.: Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen. Berlin 1985⁵.
- PÄDAGOGISCHES ZENTRUM BERLIN (Hrsg.): Sozialpädagogische Aspekte des Ganztagsbetriebs und des außerunterrichtlichen Bereichs an Gesamtschulen. Literaturberichte. Berlin 1975.

- PETRY, CHR.: Geist und Flasche. Auf dem Weg zu einem Lexikon der Schulöffnung. In: RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 1. Willkommen im Club! Berlin 1996, 5-7.
- PRÜß, F.; KÖHN, B.: Dokumentation zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugendarbeit mit Schülern“ in Mecklenburg-Vorpommern im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Greifswald 1997 (unveröffentlichtes Manuskript).
- RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 1. Willkommen im Club! Berlin 1996.
- RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 2. Liebe Eltern! Berlin 1997.
- RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 3. Und sie bewegt sich doch?! Berlin 1999a.
- RAA BERLIN (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge. Jugend & Schule No. 4. Selam, Herr Nachbar! Berlin 1999b.
- RAA BRANDENBURG, MODELLVERSUCH SCHÜLERCLUBS (Hrsg.): Dokumentation der 1. Fachtagung des Modellversuches „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg“. „Die Vielfalt nutzen - Schülerclubs und ihre Möglichkeiten“ 18./19. September 1998 in Cottbus. Potsdam 1998.
- RAA BRANDENBURG/ HIBBELER, S./ ÜGEÖZ, P./ SCHRAMM, H.: Zum Entwicklungsstand von Schülerclubs im Land Brandenburg. Ergebnisse einer Umfrage im November 1996 an Schulen der Sekundarstufe I und II sowie den Oberstufenzentren. Potsdam 1997 (unveröffentlichtes Manuskript).
- RAA DER STADT BIELEFELD (Hrsg.): Dokumentation. Landesinitiative „Kooperation Jugendhilfe, Schule, Sport und Migrationssozialarbeit zur Verbesserung der Integration von zugewanderten Jugendlichen“. Interkulturelle Schülerclubs. Bielefeld 1998.
- RASCHERT, J./ MASUCH, S.: Bericht über Schülerclubs an Berliner Schulen. unveröffentlichter Bericht, o. O. 1997 (unveröffentlichtes Manuskript).
- SCHNACK, J.: Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg 1997.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Einleitung. In: dieselben (Hrsg.): Schulleben und Schulorganisation. Qualität von Schule. Heft 4. Wiesbaden, Konstanz 1988.
- STIFTUNG DEMOKRATISCHE JUGEND (Hrsg.): Modellprojekt „Schülerclubs in Mecklenburg-Vorpommern“. 2. Schülerklubbrätetreffen Mecklenburg-Vorpommern 23. Bis 25. Juni 1995 Dahmen. o. O. 1995.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976.
- VERBAND FÜR SOZIAL-KULTURELLE ARBEIT (Hrsg.): Arbeitsmaterialien III. Schülerclubs 1996. Erfahrungen und Konzepte. Berlin 1996.

2 KONKRETES HANDELN IM MODELLVERSUCH: ZEITLICHER VERLAUF UND REFLEXION

2.1 Zeitschiene des Modellversuchs

Siehe folgende 9-seitige Tabelle

Erste Phase: Einrichtung und Orientierung				
	Oktober 1997	November 1997	Dezember 1997	Januar 1998
Entscheidungen und Entwicklungen	<ul style="list-style-type: none"> Zusammensetzung des Projektkernteams: Verteilung der BAT-Stelle auf zwei Dipl.-Päd. und eine freie Mitarbeiterin 	Ausschreibungen für die Bewerbungen der abzuordnenden mitarbeitenden Lehrkräfte und der sich beteiligenden Schulen	<ul style="list-style-type: none"> Begleitung und Sichtung der Bewerbungen der Lehrkräfte Kurzbeschreibung des Konzepts und der Zielstellungen des Modellversuchs 	<ul style="list-style-type: none"> Erweiterung des (bisherigen Kern-)Teams um die drei mitarbeitenden Lehrkräfte und eine Verwaltungskraft (½ Stelle) Sichtung der Schulbewerbungen und Aufstellen von Kriterien zu deren Berücksichtigung; erste Schulbesuche
	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen und beginnende Rollenverteilung im Kernteam Einrichtung und Ausstattung der Büroräume 			
Zentrale Veranstaltungen				
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)				
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams (wöchentlich) und des Großteams (14tägig)			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs				
Dokumentationen/Informationen				1. Sachbericht
Beratung/Erhebungen/Evaluation				
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.	Schülerclubtagung in Berlin	<ul style="list-style-type: none"> Konstituierende Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBS/DKJS/RAA) RAA-Treffen in Belgig Kontakte zu PLIB, SPFW, RAABerlin 1. Termin bei DKJS 	Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBS/DKJS/RAA)	
Stationen				1. Station: Das Modellversuchsteam ist komplett, organisatorische Voraussetzungen sind geschaffen

Zweite Phase: Konstituierung des Modellversuchs

Dritte Phase: Etablierung, Euphorie, Idealisierung, Überfrachtung

	Februar 1998	März 1998	April 1998	Mai 1998
Entscheidungen und Entwicklungen	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn der Arbeit des Großteams • verstärkte Besuche der 14 sich bewerbenden Schulen • Evaluationskonzept 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Schulen (Schulen der mitarbeitenden Lehrkräfte werden einbezogen, daher 12 statt 10) • Aufteilung der Zuständigkeit für die Schulen unter den Mitarbeitern (je 1 Dipl.-Päd. und 1 Lehrkraft pro Schule) 		<p>Vorbereitung der Erhebung der demographischen Daten und der Kollegiumsbefragung an den beteiligten Schulen</p> <p>Beginn der Unterzeichnungen von Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen</p>
Zentrale Veranstaltungen				
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)	<p>Großteam:</p> <p>Teamreflexion, Grundlagen- und Zieldiskussion</p>		<p>Großteam:</p> <p>Schülerfirmen</p>	<p>Fortbildung der mitarbeitenden Lehrkräfte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • qualitative Sozialforschung, teilnehmende Beobachtung; kommunikative Validierung; • Moderationsmethode
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams (wöchentlich) und des Großteams (14tägig)			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen			Rundbrief 1	
Beratung/Erhebungen/Evaluation	Entwurf des Evaluationskonzepts		Erhebung der Schülerwünsche an den Clubs	
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen des Evaluationskonzepts bei der DKJS • BAG-Treffen: <p>Qualitative Standards der Schülerclubarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBJS/DKJS/RAA) • RAA-Treffen in Strausberg 		<p>BAG-Treffen:</p> <p>Stand in einzelnen Ländern; Fortbildungsangebote und Evaluation</p>

Stationen		2. Station: Großteam und Schulen sind vollzählig; die inhaltliche Arbeit kann beginnen		
-----------	--	---	--	--

Noch: Dritte Phase: Etablierung, Euphorie, Idealisierung, Überfrachtung

	Juni 1998	Juli 1998	August 1998	September 1998
Entscheidungen und Entwicklungen	Entlastungsstunden für unterstützende Lehrkräfte an den Schulen		Vorbereitungen für das neue Schuljahr, laufende Arbeiten, Kontakte	
Zentrale Veranstaltungen	Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen			1. Fachtagung: „Die Vielfalt nutzen – Schülerclubs und ihre Möglichkeiten“
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)	Fortbildung der mitarbeitenden Lehrkräfte: <ul style="list-style-type: none"> Schulfördervereine Reflexive Koedukation und Geschlechterfrage an der Schule (mit unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern aus den Schulen) 	Fortbildung des Kernteams und der mitarbeitenden Lehrkräfte: Training sozialkommunikativer Kompetenzen		
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams (wöchentlich) und des Großteams (14tägig)		Reduzierung der regelmäßigen Teamtreffen: Kernteam nach Bedarf wöchentlich bzw. 14tägig, Großteam monatlich	
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen	Rundbrief 2		Rundbrief 3	
Beratung/Erhebungen/Evaluation		Großteam: Treffen zu erster Teamevaluation und Zwischenbilanz (Thema „Ost-West-Beziehungen“ keimt auf)		Genehmigung der SchülerInnenbefragung in Kooperation mit MASFG
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.	<ul style="list-style-type: none"> Gespräche mit MBSJ (Ref. 31 u. 51) RAA-Treffen in Milow Gespräch mit FU Berlin (Prof. Raschert) und DKJS wg. Fremdevaluation BAG-Treffen: 	Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBSJ/DKJS/RAA)	<ul style="list-style-type: none"> Kooperationsgespräche mit dem Bildungswerk Berlin wegen Schülerseminar Gespräche über Kooperationsmöglichkeiten mit PLIB 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit mit „sedia“ („Schule entwickeln durch innere Ausgestaltung“), PLIB RAA-Treffen in Burg Gespräch mit MBSJ (Ref. 31) wegen Kollegiumsbefragung Termin bei DKJS

Stationen				3. Station: Grenzen der pädagogischen Reichweite des Modellversuchs werden erkannt
-----------	--	--	--	---

Vierte Phase: Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit Fünfte Phase: Desillusionierung, Konsolidierung

	Oktober 1998	November 1998	Dezember 1998	Januar 1999
Entscheidungen und Entwicklungen			Schulinterne Lehrerfortbildung am OSZ Cottbus: Mediation im Konfliktfall	Jahresabschluss
Zentrale Veranstaltungen	2 ½ tages Schülerseminar: „Wo geht's lang? Ideen und Anregungen für die Clubarbeit in der Schule.“ (in Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung, unterstützt durch die Freudenberg-Stiftung)		2 ½ tages Seminar (Zukunftswerkstatt): „Verbesserung der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule.“ (in Kooperation mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungswerk Brandenburg, unterstützt durch die Freudenberg-Stiftung)	
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)	Fortbildung der mitarbeitenden Lehrkräfte: Moderationsmethode II	Großteam-Fortbildung: Mediation im Konfliktfall		Großteam: <ul style="list-style-type: none"> • Stand der Arbeit an den Schulen • Beratungskonzepte für die Entwicklung von Projektbeschreibungen an den Schulen
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams nach Bedarf wöchentlich bzw. 14tägig, des Großteams monatlich			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen		Rundbrief 4 Befragung von Schülerinnen und Schülern an den Modellversuchsschulen zu ihren Freizeitinteressen und -wünschen (Auswertung)	Dokumentation der Tagung: „Zukunftswerkstätten in der Jugendarbeit“ (K. Th. Rittel)	<ul style="list-style-type: none"> • Rundbrief 5 • Zuarbeit zur RAA-Broschüre 1998
Beratung/Erhebungen/Evaluation	SchülerInnenbefragung			
Kontakte/Verbindungen zu	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme und Moderatoren- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzung der Koordinierungsgruppe 	Abschlussveranstaltung des BLK-	<ul style="list-style-type: none"> • RAA-Treffen in Bonn:

• BAG-Treffen

• RAA-Treffen in Forst

• BAG-Tagung

Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.	tätigkeit beim Jugendhilfetag in Potsdam in Weinheim	(MBJS/DKJS/RAA)	Modellversuchs „Schülerclubs“ in Berlin	„Neue Bundesländer“ • Gespräch mit Heinrich-Böll-Stiftungen Berlin und Brandenburg zu Schülerseminar 1999
Stationen	4. Station: Die Position, Schüler dürfen nicht überfrachtet und fremdgesteuert, Schülerclubs nicht idealisiert werden			

Noch: Fünfte Phase: Desillusionierung, Konsolidierung Sechste Phase: diskursiv-reflexiv, Stabilisierung

	Februar 1999	März 1999	April 1999	Mai 1999
Entscheidungen und Entwicklungen		Ausgabe der Kollegiums-befragung an die Schulen		
Zentrale Veranstaltungen		fünftägiges Schülerseminar: „Drogen und Süchte“	Schülerseminar zur Erstellung der Ausstellung: „Drogen und Süchte“ in Cottbus, anschließend Wanderausstellung zu diesem Thema an 7 beteiligten Schulen	
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)	Großteam: Modellversuchsstrukturen, Beratung zur Konzeption	<ul style="list-style-type: none"> • Großteam-Wochenende: Thematisierung von Schlüssel-fragen: (Ost-West-Pädagogik) • Großteam: und eine Lehrerin sowie eine Sozialarbeiterin aus den Schulen: Schüler selbstbestimmung 		Großteam: <ul style="list-style-type: none"> • Stand der Arbeit an den Schulen • Beratungskonzepte für die Entwicklung von Projektbeschreibungen an den Schulen • Finanzierungsmaßnahmen in Schule und Umfeld
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams nach Bedarf wöchentlich bzw. 14täglich, des Großteams monatlich			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen	2. Sachbericht Dokumentation der 1. Fachtagung: „Die Vielfalt nutzen – Schülerclubs und ihre Möglichkeiten.“			<ul style="list-style-type: none"> • Rundbrief 6 • Konzeption I: Der Club an der Schule • Außergewöhnliche Finanzierungsmaßnahmen in Schule und Umfeld (A. Zieske; Dokumentation der Fortbildung)
Beratung/Erhebungen/Evaluation		Interviews mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern	Treffen des Kernteams: Zwischenevaluation – kritische Beleuchtung des Projektverlaufs – Thematisierung des „Rosa-Brille-Effekts“	
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemein-	RAA -Fortbildung: Doppelte Staatsbürgerschaft	RAA-Treffen in Beeskow	BAG-Treffen in Warnemünde	Sommerfest der RAA Brandenburg in Potsdam: Präsentation des Modellversuchs



schaften etc.			
Stationen		5. Station: 1. Es gibt engagierte Schüler! 2. Die „realistische Wende setzt“ ein.	6. Station: Der Modellversuch schafft sich sein eigenes Bild von einem „idealen Schülerclub“

Die Ost-West-Thematik als biographische Grund- und Differenzerfahrung wird erstmalig aufgegriffen

Noch: Sechste Phase: diskursiv-reflexiv, Stabilisierung				
	Juni 1999	Juli 1999	August 1999	September 1999
Entscheidungen und Entwicklungen		Wegfall der Stelle der Schulsozialarbeiterin am OSZ II in Frankfurt/O.		
Zentrale Veranstaltungen				1. Schülerclub-Wettbewerb „Die Selber-Macher“
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)				Großteam-Intensiv-Wochenende: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Arbeit • Arbeit zum Thema: Rollenverhalten in schulischen Arbeitsfeldern; Demokratie
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams nach Bedarf wöchentlich bzw. 14tägig, des Großteams monatlich			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen		Rundbrief 7	Konzeption II: „Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft.“	Rundbrief 8
Beratung/Erhebungen/Evaluation	Interviews mit den mitarbeitenden Lehrkräften	kommunikative Validierung der Interviews mit den mitarbeitenden Lehrkräften		
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.	RAA-Treffen in Wittenberge	Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBS/DKJS/RAA)		
Stationen			7. Station: Der Modellversuch entwickelt realitätsgerechte Zielsetzungen.	8. Station: Anregungen mit geringem Aufwand können Prozesse in den Schülerclubs auslösen.

Aus der Not wird eine Tugend: Schüler übernehmen Clubarbeit und Verantwortung selbst

Siebente Phase: Nachdenken über Perspektiven der Schülerclubs nach Beendigung des Modellversuchs

	Oktober 1999	November 1999	Dezember 1999	Januar 2000
Entscheidungen und Entwicklungen			Rückspiegelung der Kollegiumsbefragung am OSZ I in Cottbus	
Zentrale Veranstaltungen		2. Fachtagung: „Schule ist wie sie ist – oder wollen wir mal die Rollen tauschen?“		
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)			Modellversuch im Rückblick: Auswertungstreffen mit den unterstützenden Lehrern an den Schulen	Modellversuch im Rückblick: Auswertungstreffen mit den unterstützenden Sozialarbeitern an den Schulen
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams nach Bedarf wöchentlich bzw. 14täglich, des Großteams monatlich			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen			Rundbrief 9 3. Sachbericht	
Beratung/Erhebungen/Evaluation			Vorstellung der Ergebnisse der Datenerhebungen an den Schulen	
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungs-Fortbildung BAG • Termin bei DKJS: realistische Einschätzung des Modellversuchs und eventuelle künftige Möglichkeiten 	RAA-Treffen in Berlin: Ost-West-Beziehungen und ihre Besonderheiten/Schwierigkeiten	Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBJS/DKJS/RAA)	
Stationen		9. Station: Schüler tun sich schwer, Schule in ihren Abläufen in Frage zu stellen; aber es kann gelingen, sie zu stärken.		

**Noch: Siebente Phase:
Nachdenken über
Perspektiven ...**

**Achte Phase: Ausklang: Öffentlichkeitsarbeit, Veröffentlichungen, Beratung
weiterer Schulen außerhalb des Modellversuchs**

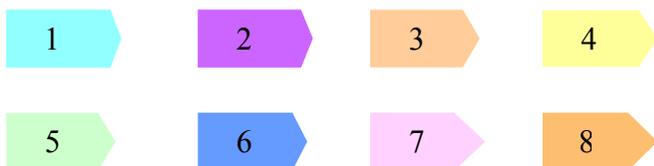
	Februar 2000	März 2000	April 2000	Mai 2000
Entscheidungen und Entwicklungen	2. Schülerclub-Wettbewerb zur Stabilisierung und Verstetigung der Schülerclubs: „Er lebe lang, der Schülerclub“:			
Zentrale Veranstaltungen				
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)	Großteam-Intensiv-Wochenende zur Erstellung von Schulprofilen	Großteam: Treffen zur Koordinierung des Abschlussberichts		<ul style="list-style-type: none"> • Erweitertes Großteam: Intensiv-Wochenende zur Gestaltpädagogik • Großteam: Abschlusstreffen
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams nach Bedarf wöchentlich bzw. 14tägig, des Großteams monatlich			
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung			
Dokumentationen/Informationen	Rundbrief 10	Konzeption III: Fortbildung und Beratung für Schulen und Clubs		Abschlussbericht
Beratung/Erhebungen/Evaluation				
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.			Sitzung der Koordinierungsgruppe (MBJS/DKJS/RAA): Vorlage des Abschlussberichts (Entwurf)	RAA-Treffen
Stationen	10. Station: Verankerung und ggf. Vernetzung der Clubs; Übertragung der Verantwortung an die Clubs selbst.			

**Noch: Achte Phase: Ausklang: Öffentlichkeitsarbeit,
Veröffentlichungen, Beratung weiterer Schulen
außerhalb des Modellversuchs**

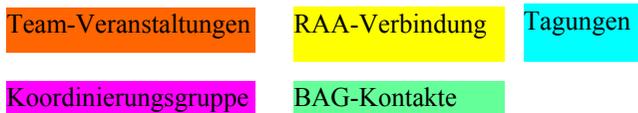
	Juni 2000	Juli 2000
Entscheidungen und Entwicklungen		Ende des Modellversuchs
Zentrale Veranstaltungen	Abschlussstagung: „Menschen stärken, Sachen klären. Schülerclubs zum Beispiel.“	
Thematische Veranstaltungen im Team und mit Mitarbeitern (unterstützenden Lehrern und Sozialarbeitern an den Schulen)	Großteam: <ul style="list-style-type: none"> • Abschlusswochenende • Abschied 	Kernteam: Abschied
Projektsteuerung	fortlaufend: Treffen des Kernteams nach Bedarf wöchentlich bzw. 14tägig, des Großteams monatlich	
Aktivitäten der drei mitarbeitenden Lehrkräfte an den Schulen und in den Clubs	Regelmäßige Besuche, Beratungs- und Fortbildungsangebote nach jeweiligem Bedarf, praktische Unterstützung	
Dokumentationen/Informationen		
Kontakte/Verbindungen zu Einrichtungen/Institutionen/Organisationen/Arbeitsgemeinschaften etc.		
Stationen		

Legende:

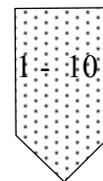
Phasen



Linien



Stationen



Schriftliche Dokumentationen

Berichte, Rundbriefe,
Dokumentationen/Konzeptionen

2.2 Interpretation des zeitlichen Ablaufs des Modellversuchs

Der Modellversuch untergliedert sich in unterschiedliche Phasen, die sich z. T. überschneiden bzw. ineinander verschränkt sind und ineinander hinübergleiten. Maßgeblich für die sich wandelnde Wahrnehmung des Geschehens aus Sicht des Modellversuchteams sind nicht nur konkrete Ereignisse vor Ort, d. h. an den Schülerclubs selbst, sondern ebenso die infolge der fortschreitenden Selbstinterpretation des Modellversuchs und des gleichfalls fortschreitenden Einblicks in die reale Situation an den Schulen vollzogene Annäherung zwischen Modellversuchsantrag und Schülerclubwirklichkeit. Auslösend für die Veränderung von Perspektiven waren jeweilig spezifische Stationen (s. o.), die Eindrücke hinsichtlich des Wirksamkeitspotentials der Schülerclubs und des Modellversuchs hinterließen, verstärkten, gelegentlich auch revidierten.

Als gemeinsamer großer Spannungsbogen des Modellversuchs kann die intendierte Verlagerung der Verantwortlichkeiten und Aktivitäten von den Erwachsenen in die Hände der Schüler benannt werden, wobei dies unabhängig von der speziellen Art und Weise der Realisierung in den einzelnen Clubs gilt. Selbige sind weiterhin äußerst heterogen und setzen Schwerpunkte nach Bedürfnissen und Bedarf, von ganz pragmatischen Inhalten über künstlerische bis hin zur Bearbeitung abstrakter Thematiken.

Verklammern lassen sie sich allenfalls durch die gemeinsame Priorität der außerunterrichtlichen Freizeitgestaltung, deren Form nicht an externen, Erwachsenen orientierten, pädagogischen Maßstäben bewertet wird, sondern den Schülerinteressen gerecht werden soll. Dieser Priorität auch im Modellversuch Geltung zu verschaffen, bedurfte diverser Analysen, Erfahrungen, Diskussionen und rekursiver Schleifen.

Insbesondere der in obiger Verlaufsdarstellung als Phase I und II ausgewiesene Beginn des Modellversuchs von Oktober 1997 bis März 1998 war geprägt von erheblichen und umfänglichen Unklarheiten bzw. Unsicherheiten. Denn einerseits ging es um eine Analyse der im Modellversuchsantrag formulierten Zielsetzungen wie auch um Möglichkeiten, diese im vorgegebenen zeitlichen Rahmen konkret umzusetzen, sowie um Überlegungen, wie eine Überprüfbarkeit der erzielten Ergebnisse zu gewährleisten sei. Gleichzeitig bestand unmittelbar Zeit- und Handlungsdruck, nämlich zum einen, funktionsfähige Arbeitsbedingungen (räumlich, personell und organisatorisch) herzustellen, zum anderen, die zu beteiligenden Lehrkräfte und Schulen zu rekrutieren. Letzteres hinterließ im Team nicht nur den Eindruck, Voraussetzungen für das Anlaufen des Modellversuchs zu schaffen und damit eine erste Hürde genommen zu haben, sondern trug auch Züge eines gewissen Pragmatismus, der seine Legitimation aus unüberschaubaren Unklarheiten und Unwägbarkeiten gewann.

Zugleich legte der gemeinsam von den beiden wissenschaftlichen Mitarbeitern und der wissenschaftlichen Beraterin in Konsensfindung erarbeitete Evaluationsentwurf den Grundstein für eine an Schülerbedürfnissen orientierte Arbeit, die sich überzeugt an den Empowerment-Ansatz (vgl. STARK 1996) anlehnen sollte und die Prozessanalyse als evaluatives Instrument präferierte (vgl. JAKOB./V. WENSIERSKI 1997). Dieser erste Operationalisierungsversuch des Modellversuchsantrages übersetzte die angestrebten Zielsetzungen und deren implizite Annahmen allerdings noch weitgehend unkritisch und ungebrochen.

Dank dem erfolgreichen Verlauf der Phasen der Einrichtung/Orientierung und Konstituierung konnte sich über ca. ½ Jahr eine von Initiativkraft und Arbeitsfreude

geprägte Euphorie ausbreiten, die, verstärkt durch den Druck des abzuarbeitenden Plans den Eindruck der Etablierung, damit aber auch eine wenig distanzierte Idealisierung der realistischen Möglichkeiten des Modellversuchs und von Schülerclubs schlechthin vermittelte und somit ideologische Überfrachtung und Überforderung der Schülerclubs nach sich zu ziehen drohte.

Ein Höhepunkt dieser III. Phase war mit der gelungenen und allseitig zufrieden stellenden 1. Fachtagung (September 1998; „Die Vielfalt nutzen – Schülerclubs und ihre Möglichkeiten“) erreicht. Zugleich läutete die Fachtagung - wenn zunächst auch kaum merklich -, das Ende der III. Phase des Modellversuchs ein. Neben dem Engagement und der vielfältigen, umfangreichen Einsatzfreude der in den Clubs tätigen Schülerinnen und Schüler, unterstützt von motivierten oder mindestens wohlwollenden Lehrkräften und Sozialpädagogen⁸, zeichneten sich nämlich auch die Grenzen der unmittelbaren Sensibilisierung und ggf. Modifizierung eines Problembewusstseins im ursprünglich beabsichtigten Sinne des Modellversuchs bei den Jugendlichen und Pädagogen ab.⁹

Diese Grenzen äußerten sich bei Schülerinnen und Schülern beispielsweise in einem zum Ausdruck gebrachten Gemeinsamkeitsgefühl gegenüber ihrer Altersgruppe (Generationszugehörigkeit) und einem damit verbundenen Erfahrungshintergrund. Diese Wahrnehmung genießt Vorrang vor den Wahrnehmungen von Unterschiedlichkeit hinsichtlich ideologischer und politischer Orientierungen. Begünstigt wird dieser Peer-Group-Effekt durch gegenseitig erschwerte Vermittlung gänzlich differenter biographisch erworbener Sichtweisen zwischen Eltern/Lehrern – sprich: „Erwachsenen“ – und Jugendlichen, bedingt durch den Zusammenbruch und das Verschwinden der DDR. Die Jugendlichen erleben die Erwachsenen vielfach als hilf- und verständnislos, ihrerseits nicht zu verstehen und begegnen ihnen mit verhaltenem Misstrauen.

Insbesondere Lehrkräfte sind - und hervorzuheben ist, dass es sich im vorliegenden Zusammenhang um diejenigen handelt, denen die Jugendlichen in pädagogischer Hinsicht von besonderem Anliegen sind – vielfach getragen von einem spezifisch erzieherischen Impetus, der in einem Pädagogikverständnis fußt, welches von den im Modellversuch vertretenen erziehungswissenschaftlichen Grundannahmen erheblich abweicht; wurde doch deutlich sichtbar, dass etliche Lehrkräfte der Überzeugung sind, den Jugendlichen müsse durch – ihnen erklärte und begründete – Regeln, Anweisungen und Verhaltenskodizes Halt gegeben werden, sie müssten sozusagen an die Hand genommen und zu einem von den Erwachsenen angenommenen Verständnis von Demokratie, d. h. von Verantwortungsübernahme, Disziplin und Einsatzbereitschaft, geführt werden. Erziehungswissenschaftlich argumentiert, erscheint die Zielsetzung einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (ADORNO 1977), auf diese Weise verfolgt, zumindest ambivalent und daher problematisch.

⁸ Hinsichtlich dieser Personengruppe muss darauf verwiesen werden, dass es das Berufsbild des Sozialpädagogen in der DDR nicht gab und dass die „Sozialarbeiter an Schulen“, über sehr verschiedene berufliche Qualifikationen und Voraussetzungen verfügen, so dass ein spezifisches Aufgabenprofil erst allmählich herausgearbeitet werden kann.

⁹ Aus dem Modellversuchsantrag (1997, 2): "Spezielle Fragestellung ist die Rückwirkung von außerunterrichtlichen und außerschulischen selbstbestimmten Aktivitäten Jugendlicher auf das Schulklima. Nachgegangen werden soll der Frage, durch welche Lehr- und Lernformen in der Schule bei Jugendlichen Interessen geweckt werden, die sie dann auch jenseits des Unterrichts weiterverfolgen wollen. Zugleich interessiert, wie durch die Stärkung von Eigeninitiative und Verantwortung sowie durch selbstbestimmte Projektarbeit im außerschulischen Bereich eine Demokratisierung von Schule und eine Veränderung ihrer Lehr- und Lernformen (...) unterstützt werden kann."

Die IV. Phase des Modellversuchs war gekennzeichnet durch wiederholtes Erleben der Diskrepanz zwischen (idealisiertem) Anspruch und vorfindlichen Realitäten als unumgängliche Ausgangsbasis – Handlungsmöglichkeiten eröffnend und begrenzend.

Verstärkt wurde diese Wahrnehmung in den Veranstaltungen mit Schülern und Lehrkräften sowie durch die Abschlussveranstaltung des BLK-Modellversuchs „Schülerclubs“ in Berlin (in obiger Zeitleiste jeweils gekennzeichnet als Stationen), die manche kritische Frage unbeantwortet ließ.

Ende 1998 setzte in Konsequenz eine Phase (V) der Desillusionierung ein, die jedoch gleichzeitig eine Konsolidierung beförderte, weil die den Modellversuch durchziehenden Linien in ihrer Regelmäßigkeit einen äußeren Rahmen zugunsten einer Stabilisierung boten und insofern trotz der unabwägbaren Dynamiken Kontinuität anzeigten und der Selbstvergewisserung dienten.

Somit kann die als Krise des Modellversuchs zu verstehende Brechung zwischen Anspruch und Wirklichkeit als produktiv gelöst betrachtet werden, bzw. wäre auch die andere Sichtweise erlaubt, nämlich dass aufgrund der geschaffenen und funktionierenden Rahmenstrukturen, die die Aufgabe von Ritualen erfüllten, der Modellversuch erst in die Lage versetzt wurde, den idealisierenden Blickwinkel zu verlassen und eine selbstkritische Betrachtung zu wagen.

Die Transformation der Arbeit – teamintern als ein Sich-Lösen vom „Rosa-Brille-Effekt“ hin zu einer „realistischen Wende“ zum Schlagwort avanciert - mündete in die VI., eine diskursiv-reflexive Phase. Immer intensiver drängten sich Fragen nach der Wirksamkeit von Modellversuchen schlechthin und dieses Modellversuchs im Speziellen als adäquate Mittel von Bildungspolitik auf. Die systemischen Zusammenhänge zwischen der Institution Schule und der in ihr existierenden Zellen von Veränderung wurden beleuchtet, hier im Besonderen mit Blick auf konkrete einzelne Schulen und ihre jeweiligen Schülerclubs. Es wurde die Frage aufgeworfen, ob derartige Veränderungspotentiale eher zu einer wirklichen Aufweichung organisationsstruktureller Erstarrungen beitragen oder aber, gleichsam als Ventil, gerade im Gegenteil System immanente autopoietische Bestrebungen begünstigen.

In diesem Zusammenhang wurde auch nochmals der Modellversuchsantrag überprüft und das Team stellte fest, dass sich in seinen Formulierungen eine Gemengelage von Zielsetzungen, Hypothesen und impliziten Annahmen vorfand. Eine operationalisierte Fassung wurde der Koordinierungsgruppe im Juli 1999 vorgelegt; es war offensichtlich, dass sich der vorfindliche Umfang sowie die Komplexität keinesfalls im Laufe der Modellversuchsdauer würde abarbeiten lassen.¹⁰

Innerhalb des Kernteams wurde intensiv nach Erklärungsmustern für Missverhältnisse zwischen vermeintlicher und tatsächlicher Verständigung in sprachlichen Aushand-

¹⁰ Vgl. modifizierte und operationalisierte Fassung der Modellversuchsfragestellungen als Vorlage für die Sitzung der Koordinierungsgruppe im Juli 1999, z. B. die zu komplexe Ausgangsfragestellung

„c Zur Öffnung von Schule und Schülerclub für die Nachbarschaft

c.1 Welche außerschulischen Ressourcen und Kompetenzen bei Eltern und anderen Einwohnern können für den Unterricht, welche für die Freizeitgestaltung, welche für beide Bereiche aktiviert werden?“ wurde folgendermaßen „kleingearbeitet“:

„⇒ Können außerschulischen Ressourcen und Kompetenzen bei Eltern und anderen Einwohnern für den Unterricht, für die Freizeitgestaltung, für beide Bereiche aktiviert werden?“

⇒ Besteht bei den Jugendlichen Interesse und Bereitschaft, auf diese Kompetenzen zurückzugreifen?

⇒ Haben die Jugendlichen Interesse, sich in ihrer Freizeiteinrichtung thematisch-inhaltlichen (kontinuierlich) Schwerpunkten zuzuwenden?“

lungsprozessen gesucht. Wie war es möglich, dass die Idee vom Schülerclub als Ort expansiver Lernformen zwar widerspruchslos angenommen, jedoch nur zaghaft und vereinzelt verfolgt wurde? Wie war die ängstliche Zurückhaltung, insbesondere auch der mitwirkenden Lehrkräfte, die doch kontinuierlich in den Prozess der theoretischen Diskussion eingebunden waren und entsprechende Informationen und Fortbildungen erhielten, gegenüber der Rezeption und - in noch weitaus stärkerem Maße - der Produktion schriftlicher Texte zu erklären? Wie konnte unter diesen Bedingungen ein ungestörter Informationsfluss für die Projektsteuerung sichergestellt werden? Welcher Art und wie gestaltet mussten die Inputs seitens des Kernteams vorbereitet und eingebracht werden, um die Clubs, letztlich also die in ihnen agierenden Personen, in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Eigenständigkeit zu stärken?

Zunehmend drängten sich erziehungswissenschaftliche Grundsatzfragen in die Großteamtreffen, z. T. auch forciert durch die starke Verunsicherung der mitwirkenden Lehrkräfte, die sich ihre Arbeit eingangs sehr viel praktischer vorgestellt und Rezepte in Form von Aufträgen erwartet hatten, nun hingegen große Gestaltungsspielräume vorfanden, die auszufüllen ihnen als Anspruch und ungewisse Erwartung gegenüber stand. (Im übrigen bildete sich hierin nochmals die Anfangssituation des Kernteams ab, das sich in vergleichbarer Weise potentiellen Erwartungen gegenüber gesehen hatte, über die nur spekulativ nachgedacht werden konnte.)

Auf diesem Hintergrund – und sicherlich auch, weil die Lehrkräfte wiederholt ihre Schwierigkeiten mit und ihre Abneigung gegenüber dem pädagogischen Fachjargon zum Ausdruck gebracht hatten – rückte die Problematik der sprachlichen Kommunikation mehr und mehr ins Bewusstsein und in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Welche Assoziationen weckte eigentlich der Begriff „Schülerclub“ – offensichtlich bediente er bei den einzelnen Beteiligten ganz unterschiedliche Konnotationen (s. 1.2). Die in den Raum gestellte These, der am Empowerment-Ansatz orientierte, systemische Überlegungen implizierende Begriff „Schülerclub“, wie er im Kernteam definiert wurde, könne als „Mogelpackung“ empfunden werden, weil mit den Clubs ein Rückgriff auf positiv erscheinende Elemente der DDR-Schulpädagogik gesehen und von einem entsprechenden Erziehungsbegriff, wengleich inhaltlich natürlich angereichert mit demokratischem Verständnis, ausgegangen wurde, fand Bestätigung und gab Anlass zunächst zu Überraschung, dann zu weiterem und tieferem Nachdenken über den Sprachgebrauch als Mittel gegenseitiger Verständigung. Es war doch offensichtlich, dass sich jenseits vermeintlich eindeutig, einvernehmlich und zweifelsfrei gewechselter Wörter und Sätze, hinter denen sich, abhängig von DDR- oder BRD- bzw. beruflicher Nach-Wende-Sozialisation, abweichende, ja konträre Semantiken verbargen, trotz vordergründiger Verständlichkeit Felder des Miss- und Nichtverstehens auftraten, bis hin zu Unverständnis, ja Verständnislosigkeit.

Ein Zustand anhaltender Verständnislosigkeit hätte aber die Arbeit extrem behindert und außerdem zu unbeabsichtigten persönlichen Verletzungen führen können, bedurfte demnach der expliziten, reflexiven und systematischen Thematisierung. Die Teamtreffen waren in der Folgezeit geprägt von äußerst intensiven Gesprächen mit starker persönlicher Anteilnahme und zeitweiliger Betroffenheit der Beteiligten. Besonders wichtig waren in diesem Zusammenhang die „Übersetzungshilfen“ der in den verschiedenen Sprachkulturen beheimateten wissenschaftlichen Mitarbeiter.

Ausgehend von der Diskussion um das jeweilige Pädagogikverständnis, die Aufgabenbeschreibung von Schule als Sozialisations- und Wissensvermittlungsinstitution stand das professionelle Selbstbild und Rollenverständnis als Lehrer bzw. Lehrerin

schließlich im Zentrum der Reflexion. Auch in diesem Zusammenhang traten die subkulturellen Sprachunterschiede wieder deutlich zutage, nun allerdings insofern in verschärfter Form, als sowohl Inhalte wie Zugangsweisen und Definition/Diskriminierung von privaten und öffentlichen Sphären und in deren Folge Grade von Offenheit und Direktheit differenten Deutungsmustern unterlagen.

Diese Feststellung führte zur Aufnahme eines Ost-West-Dialogs, in dessen Verlauf neben den kulturellen und sprachlichen auch die psychologischen Aspekte und Ambivalenzen beider Seiten infolge der gesellschaftssystemischen Transformationen nicht ausgespart wurden. Zur Erweiterung des Spektrums und zur Systematisierung wurde auf entsprechende Literatur (z. B. WAGNER, W.: Kulturschock Deutschland) zurückgegriffen. Das fundierte Vertrauensverhältnis innerhalb des Teams ermöglichte sehr weitreichende Einblicke und ließ umfangreiches gegenseitiges Verständnis auf der Basis von Akzeptanz und Respekt herstellen. Als das Thema schließlich im November 1999 von einem RAA-Gesamttreffen in Berlin als Titel aufgegriffen wurde, bewies sich seine Brisanz, und das Modellversuchsteam sah sich in seiner Arbeit bestärkt.

Von Seiten der Schülerclubs selbst erhielt diese auf die „realistische Wende“ folgende Phase ebenfalls Impulse, die den Ansatz des Modellversuchs – Stärkung der Schüler von ihren Bedürfnissen ausgehend – bestätigten. Denn zum einen bewiesen die Schüler angesichts des Themas „Drogen und Süchte“ großes Interesse und Engagement beim Herstellen der Wanderausstellung. Zum anderen zeigte sich im Wegfall der Stelle der Sozialpädagogin am OSZ II in Frankfurt/Oder, dass die Schüler Selbstverantwortung übernehmen und den Club in eigener Regie weiterführen können.

Analytisch können diese Aushandlungsprozesse beschrieben werden als Herstellung von persönlicher Integrität (vgl. FEUSER/MEYER 1987) über die miteinander in einem pendelnden Verhältnis stehenden Zustände von Destabilisierung, Selbstvergewisserung, Gewinnen von Balanciertheit mit der Bereitschaft, neue Unbalanciertheiten zu wagen (vgl. KREIE 1985).

Bereits im Mai 1999 hatte der Modellversuch soviel an Selbstbewusstsein gewonnen, dass er das von ihm vertretene Bild eines „idealen“ Schülerclubs als Raum der Bewegung - sprich: nicht auf ein statisches Ziel, sondern auf Prozesse gerichtet, also als bewegt und (sich und ggf. sein Umfeld) bewegend und vielfältig – auf dem Sommerfest der RAA in Potsdam präsentieren konnte.

Mit dem ersten Schülerclub-Wettbewerb konzentrierte sich der Modellversuch nochmals auf seine denkbar möglichen Effekte: Nicht auf groß angelegte Projekte mit Außenwirkung kam es an, sondern auf die engagierte Arbeit in den Clubs selbst. Um diese anzustoßen, so zeigt die Erfahrung, bedarf es relativ kleiner und weniger Mittel, die allerdings auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten sein und ihr Interesse wecken müssen. Ist dies der Fall, können Prozesse ausgelöst werden, die zu einer Aktivierung und Verstetigung der Clubarbeit beitragen.

Seit Herbst 1999 richtete sich das Augenmerk des Modellversuchsteams zunehmend auf das Zusammentragen der gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen sowie, hieraus abgeleitet, auf künftige Perspektiven nach Abschluss des Modellversuchs.

Als eines der wesentlichen Resümees des Modellversuchs kann die Bedeutung der Lehrerrolle für die Leistungsfähigkeit und Fähigkeit des Systems Schule zur Akkomodation an zeitgemäße Erfordernisse zur Bewältigung der materiellen und sozialen Realitäten durch die Jugendlichen gar nicht genug betont werden (s. 4.3.3). Tatsächlich aber fällt es Lehrkräften nicht leicht, ihr traditionelles, über Jahre gewachsenes Selbstverständnis als die Entscheidungsträger und Gestalter von

Schulleben abzulegen, die Schüler als Experten zu respektieren und – zumindest in Teilbereichen – in einen gleichberechtigten Dialog mit ihnen zu treten. Während des letzten Halbjahres richtet sich die Arbeit im Team daher verstärkt auf einen Zuwachs an persönlich-professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte. Ein Wochenende soll sich der Gestaltpädagogik zuwenden, um eigene Wahrnehmungen und Empfindungen, die unreflektiert in die pädagogische Arbeit einfließen, bewusst zu machen. Eine gemeinsame abschließende Fachtagung wird die Arbeit des Modellversuchs unter Mitwirkung der Schüler der Öffentlichkeit präsentieren.

2.3 Ausgangslage und Strukturen der Teamarbeit

„Eine Vorgehensweise, die bewusst subjektive Elemente einschließt, bewegt sich näher an den Wünschen, Zielen und Irritationen der beteiligten Menschen; sie kann problemangemessene Lösungen entwickeln und die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beteiligten nutzen“¹¹

Wenn im Abschlussbericht eines Modellversuchs die den Modellversuch steuernden und koordinierenden Personen, deren Kooperation und der Teamentwicklung explizit thematisiert werden, so mag dies zunächst ungewöhnlich erscheinen. Daher sei in Verknüpfung des Forschungsansatzes des Projekts und dessen Auswirkung auf die Aufmerksamkeit und Bedeutung, die den Steuerungsmechanismen und damit den diese Steuerung moderierenden Personen zukommt, kurz eingegangen.

Der Modellversuch stützte sich von Beginn an auf den Empowerment-Ansatz mit dem Ziel des Peer-involvement. Das bedeutete - und so wurde es bereits im Entwurf zur Evaluation im Frühjahr 1998 formuliert -, dass es ganz wesentlich auf weitestgehend von status- und rollenbestimmten Hierarchien befreite, symmetrische Kommunikationsstrukturen ankam, die gegenseitige Offenheit und Akzeptanz der beteiligten Personen ermöglichen.

Hinsichtlich sowohl der Qualifizierung der Mitarbeiter als auch der Beratung der Schülerclubs wird mit dem Empowerment-Ansatz implizit einem anderen als dem in Schulen weitgehend noch vorherrschenden, traditionellen Lern- und Wissensbegriff Rechnung getragen. Kenntnisse werden nicht als statische Bestände betrachtet, die bruchlos über vorwiegend verbale Kanäle an Personen übermittelt werden können. Vielmehr wird ein aktiver, in der konkreten Bedürfnislage des jeweiligen Individuums begründeter Aneignungsvorgang zugrunde gelegt, durch den die Handlungsspielräume Interessen geleitet erweitert werden (vgl. BREITSPRECHER/KNAUER 2000). Soll ein solcher expansiver Lernbegriff im Hinblick auf Schüler Anwendung erfahren, d. h. soll Vertrauen herrschen gegenüber der Ernsthaftigkeit, mit der Kinder/Jugendliche sich zur Umsetzung ihrer Interessen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, ist es unumgänglich, dass die beteiligten Erwachsenen zunächst dieses Vertrauen in sich selbst entwickeln und erfahren, wie sie selbst verantwortlich mit entsprechenden Freiräumen verfahren bzw. welchen Schwierigkeiten sie begegnen.

Die personelle Ausstattung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs mit zwei Diplompädagogen (mit jeweils unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten: Jugend-

¹¹ DAX/MEISTER 1998, 111

und Erwachsenenbildungsarbeit sowie Freizeit- und Schulpädagogik) und einer Schulpädagogin in freier Mitarbeit ohne von außen klar definierten und voneinander abgegrenzten Funktionszuschreibungen bedurfte vor allem anfänglicher, aber auch im Verlauf des Modellversuchs kontinuierlicher Aushandlungsprozesse über die jeweiligen Aufgabenfelder und Rollen(selbst- und fremd-)bilder. Eine erste Verortung war Ende 1997 gefunden, indem die beiden Diplompädagogen die Funktion der konkret Handelnden, d. h. Organisierenden und Gestaltenden übernahmen und der freien Mitarbeiterin die Aufgabe einer den Prozess teilnehmend beobachtenden, beratenden Begleiterin übertragen wurde. Sie befand sich damit an einer Schnittstelle des Modellversuchs, an der eine Balance zwischen Innen- und Außensicht stetig neu ausgelotet werden musste (zusätzlich verstärkt durch den Umstand, dass über nahezu ein Jahr die Möglichkeit einer weiteren wissenschaftlichen Begleitung von außen offen stand).

Die Schwierigkeiten der Positionsbestimmung bargen auf der anderen Seite eine erst zu entdeckende, jedoch außerordentliche Chance, nämlich die der kontinuierlichen teilnehmenden Beobachtung, die dem Team (bestehend aus dem Kernteam der beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter und dem um die drei abgeordneten Lehrkräfte erweiterten Großteam) durch Analyse, Rückspiegelung und Reframing (Umdeutung) der Aktionen/Ereignisse und Kommunikationen/ Interaktionen/ Dynamiken Anstöße zu Reflexionen und damit zur Erweiterung der Denk- und Handlungsspielräume bieten konnte. „Im Sinne eines derartigen Selbstverständnisses von wissenschaftlicher Begleitung erscheint es abwegig, die Erkenntnis generierenden Gespräche entlang eines vor der Durchführung der Untersuchung konzipierten Interviewleitfadens ablaufen zu lassen. Denn in einer auf kooperatives Verstehen und Weiterdenken angelegten Begleitforschung werden keine Einstellungen und Verhaltensweisen von Probanden ‚objektiv‘ festgestellt, sondern Wahrheit und Sinn interaktiv in der gemeinsamen diskursiven Aufarbeitung und Reflexion von Praxiserfahrung hergestellt.“ (FREESE 1997, 102)

Es war daher möglich, die Überlegungen (manifestiert in Sprechakten) und Aktivitäten innerhalb des Modellversuchs auf diskursiver Ebene kritisch zu beleuchten und im Hinblick auf ihre möglichen Sinnkonstrukte zu hinterfragen und zu interpretieren. Dies hatte einmal den Effekt der Abfederung zu großen Zeit- und Handlungsdrucks, indem abbremsende Reflexionsschleifen eingefordert wurden, und damit der Abwendung der Gefahr eines übereilten Aktionismus. Zum anderen forderte es ständiges selbstkritisches Befragen ein, und zwar sowohl hinsichtlich der pädagogischen Intentionen der Teammitglieder und deren Umsetzung als auch bzgl. deren Wirksamkeit und Wirkung auf das System Schule und dessen organisationsstrukturell bedingte Funktionsmechanismen. Die Aufmerksamkeit der beratenden Tätigkeit galt demzufolge besonders den Verlaufssträngen des Projekts, seinen sich verlagernden Akzentuierungen und Interpunktionen sowie den Rollenverteilungen und Beziehungsmustern innerhalb des Modellversuchteams mit dem Ziel, verdeckte Sinnkonstrukte aufzudecken, bewusst zu machen, zu thematisieren und damit der Auseinandersetzung, gezielter Einflussnahme und ggf. Veränderung zugänglich zu machen.

Die oben bereits aufgeführten Phasen, Stationen und Entwicklungslinien des Modellversuchs mit ihren jeweiligen thematischen Schwerpunkten entsprangen im wesentlichen den allgemeinen pädagogischen Diskussionen innerhalb des Teams. Sie entsprechen daher konkreten Bedürfnislagen nach Abklärung und Standortbestimmung der Bedeutung von Schule, Unterricht und Lehrerrolle im Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Erziehung im gesellschaftlichen Auftrag und dem Ziel der

Mündigkeit im Sinne demokratischer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Sie emergierten sozusagen aus den Situationen und Diskussionen (vgl. HOPF 1984, 24). Sie aufzugreifen, zu katalysieren und ihren Fokus herauszuarbeiten, war Aufgabe der Beratung, sie zu übersetzen in die Arbeit der Lehrkräfte und Sozialpädagogen vor Ort und in Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Club, Aufgabe des Großteams, wobei die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter vor allem Steuerungsmechanismen und Impulse anboten und vermittelnd von den drei abgeordneten Lehrkräften unterstützt und wiederum von den Wirkungen und Veränderungen, sprich: neuen Bedürfnislagen in den Clubs in Kenntnis gesetzt wurden.

2.4 Grundüberlegungen zur Gestaltung der Teamarbeit und zu gelingenden Kooperationsbeziehungen

„Alles Wissen und alle Vermehrung unseres Wissens endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit Fragezeichen. Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen, und jede von ihnen wird immer wieder von neuen Fragestellungen abgelöst.“ (Hermann Hesse)

Infolge der angestrebten Wechselwirkungen zwischen den Dynamiken im Modellversuchsteam und den Schülerclubs ist der Teamentwicklung im Rahmen der Prozessevaluation besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Dass diese Wechselwirkungen durchaus erwünscht, unvermeidlich und von großer pädagogischer Bedeutung waren, soll im Folgenden kurz begründend ausgeführt werden.

Bereits nach kurzer Zeit schälte sich gegenüber dem zunächst naheliegenden Auftrag des Modellversuchs, durch gezielte Aktivitäten in den Schülerclubs zu demokratischem Verhalten von Schülerinnen und Schülern beizutragen und auf diese Weise rechtsextremen Orientierungen entgegenzuwirken, unter den pädagogischen Mitarbeitern und der Beraterin die Überzeugung heraus, dass die Jugendlichen selbst aktiv emanzipative und expansive Wege beschreiten müssten, um schließlich zu den gewünschten Einsichten und Verhaltensweisen zu gelangen. Dahinter stand die Einsicht, dass wie auch immer angeordnete didaktische Arrangements keinen direkten Zugriff auf Denk- und Handlungsmuster von Menschen haben können (vgl. FEUSER/MEYER 1987, 183f.); zudem hätte ein solches Vorgehen im Falle der Schülerclubs als Gegenstand des Modellversuchs geradezu paradoxe Züge getragen: Die Clubs als von Schülerinnen und Schülern gestaltete Räume wären schleichend einer Pädagogisierung unterzogen worden, was – unabhängig von vermittelten Inhalten und angewendeten Methoden – ihrer Grundidee widersprochen und der Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Jugendlichen entgegen gearbeitet hätte. Demgegenüber gingen die wissenschaftlichen Mitarbeiter des Modellversuchs davon aus, dass die Jugendlichen im Schülerclub

- ein Recht auf die Wahrnehmung und Ausübung eigener Interessen und Neigungen haben und
- nur auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen subjektiven Interessen- und Bedürfnislage und angesichts konkreter Erfordernisse
- demokratische Instanzen (wie bspw. einen Clubrat) gründen,

- entsprechende Regeln und Rituale (z. B. eine Clubordnung) entwickeln und
- von den Initiatoren des Modellversuchs für „pädagogisch wertvoll“ erachtete thematische Schwerpunkte (wie Seminare/Projekte zum Thema Ausländerfeindlichkeit u. ä.) behandeln

sollten und würden bzw. dass deren Wirksamkeit grundlegend davon abhängt, inwieweit sie im Bewusstsein der Jugendlichen verankert sind und für erforderlich gehalten werden.

Der im Modellversuch vertretene Denkansatz lässt sich wie folgt konturieren:

- Erziehung/Entwicklung zu demokratischem Denken (Mündigkeit) kann nur von innen her stattfinden; dies gilt in gleicher Weise für Personen wie Systeme.
- Schülerclubs repräsentieren im Gesamtsystem Schule lediglich einen Aspekt der Schüler selbstverwaltung, dessen Wirksamkeit nicht unabhängig ist von der thematischen Behandlung und glaubwürdigen Umsetzung eines überzeugenden Demokratieverständnisses im Unterricht sowie in der Schule insgesamt.
- Schülerclubs können im Hinblick auf Schulentwicklung nur dann von effizienter Bedeutung sein, wenn sie eingebettet sind in ein aufgeschlossenes, innovationsfreudiges Schulklima.

Hingegen können Schüler und Schülerinnen keine autonomen Strukturen und von emanzipativem, demokratischem Esprit getragene Aktivitäten entfalten, wenn dies in der jeweiligen Schule nicht angelegt ist und sie sich damit zwangsläufig gegen herrschende asymmetrische Kommunikationsformen, auf hierarchischen, disziplinarischen Mechanismen beruhenden Umgangsregeln und gegen die diese Maßstäbe vertretenden Lehrer wenden müssen – es sei denn in Form der Revolte.

Diese Erkenntnisse münden in folgende Konsequenzen für bildungspolitisches Handeln: Die Funktionsweisen und Rollenverteilungen im jeweilig konkreten System Schule müssen beleuchtet, analysiert, überdacht und ggf. verändert werden. Das dort vorzufindende und ein u. U. hierzu diskrepantes, auf Systemerneuerung im Sinne mündiger Subjekte abzielendes Pädagogikverständnis müssen dergestalt zueinander in Beziehung gesetzt werden, dass Transformationsprozesse stattfinden können. Das heißt, den Pädagogen muss insofern Unterstützung angeboten werden, dass sie veränderte Sichtweisen, Erklärungs- und Handlungsmuster ohne Beschädigung ihres Selbstwertgefühls auf der Folie ihrer bisherigen Professionalität verstehen, akzeptieren und ausprobieren können, und zwar ohne Abwertung ihrer bisherigen Praxis; dies hätte nämlich Angstabwehr in Form von Ablehnung der als „fremd“ wahrgenommenen Veränderungsbestrebungen, sprich: Lern- und Kommunikationsblockaden, zur Folge.

Ein derartiger Effekt wäre unter den gegebenen Voraussetzungen eines Ost-West-Teams um so stärker und prekärer gewesen, als in dergestaltigen Konstellationen gegenseitiges Misstrauen und infolgedessen Verschluss angelegt sind; dies gilt im vorliegenden Falle in besonderem Maße, da der gewählte sozialwissenschaftliche Zugang (s. u.) sowie das ihm innewohnende non-direktive Pädagogikverständnis als Westimporte unter dem DDR-Konnotationen wachrufenden Begriff „Schülerclub“ („Schulklub“, s. u.) zumindest auf vorsichtige Distanz stoßen. Die aus dem Westteil der Republik stammende, diese „Importe“ vertretende Beraterin hätte allzu leicht das Bild des „Besserwissers“ bedienen können.¹²

¹² KATHARINA GRÖNING (1999, 64f.) berichtet von ihren Erfahrungen als Supervisorin in den neuen Bundesländern: „Wenn ich als Westsupervisorin nun benennen soll, was ich besonders merkwürdig

Hierfür von entscheidender Bedeutung ist eine Fortbildung der Lehrkräfte, die sich in ihrer Ausgestaltung selbst an den genannten Maßstäben misst. Für die Steuerung des vorliegenden Modellversuchs durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten demzufolge die abgeordneten Lehrkräfte als Multiplikatoren eines i. o. g. Sinne modifizierten Pädagogik- und Lernbegriffs zu gelten, der Schüler als Subjekte ihres Lernens, Denkens und Handelns versteht (vgl. KNAUER 1999, 54ff.). Das bedeutete, dass zunächst die Lehrkräfte selbst die Kinder und Jugendlichen als Subjekte anerkennen, die in den Schulen ablaufenden Interaktionsmechanismen durchschauen, Interventionsmethoden beherrschen und als Voraussetzung hierfür bereit sein mussten, eigene Erkenntnismöglichkeiten zu erweitern, Erklärungsmuster in Frage zu stellen und alternative Deutungen sowie deren Umsetzung zu erproben. Dies aber setzt voraus, sich selbst als (lernendes) Subjekt (für) wahr zu nehmen (vgl. KREIE 1985, 119).

Infolgedessen hatte der Modellversuch entsprechende Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten. Zu betonen ist nochmals, dass neben dem Zugewinn an Erkenntnis die Modellwirkung der erfahrenen Prozesse zu beachten ist. Auch aus diesem Grunde – und natürlich im Interesse der Equilibrierung der sozialen Dynamiken innerhalb eines in vielfältiger Weise heterogenen Teams (bzgl. Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Sozialisation in verschiedenen Gesellschaftssystemen, Berufsbiographie ...) – ist eine kontinuierliche Reflexion der Beziehungen und der Kommunikationsformen unumgänglich. Zur Untermauerung dieser Aussage bedenke man den irritierenden Effekt, den ein in Konkurrenz und gegenseitiger Abgrenzung arbeitendes Team auf die Schülerclubs und damit den gesamten Modellversuch gehabt hätte. Deshalb sind auf einer qualifizierend-evaluativen Ebene Verfahren anzuwenden, die auf eine Begleitung der sozialen Prozesse und die Interpretation ihrer Dynamiken zielen (vgl. hierzu die farblich in Rot gekennzeichnete Linie der Großteam-Veranstaltungen in der Zeitschiene des Modellversuchs, Punkt 2.1).

Exkurs: Wissenschaftliche Beratung - Aufgabenprofil und Arbeitsmethoden

Wie bereits angesprochen, umfasste die wissenschaftliche Beratung des Modellversuchs forschende, beratende und qualifizierende Aufgabenfelder, die untereinander in Bezug standen. Im Einzelnen sind hervorzuheben:

1. Beratung der wissenschaftlichen Begleiter hinsichtlich
 - projektsteuernder Sachentscheidungen
 - evaluativer Erhebungen
 - kommunikativer Interpunktionen
 - der Interpretation von Abläufen und Effekten

empfund, so ist es das Fehlen der Vergangenheit in den Schilderungen der Supervisorinnen, die Vergangenheit scheint gefährlich zu sein, wenn sie den Fremden, die die vielen kleinen Zeichen der DDR-Kultur nicht kennen, erzählt wird. An zweiter Stelle stehen Bemerkungen der Entschuldigung für die eigene Einfachheit und die Erwartung meiner Bewertungen. Empfundene habe ich besonders die Nicht-Thematisierung dessen, was vor 1989 das Alltagsleben in den sozialen Institutionen ausgemacht hat. Ich erkläre mir dieses Vermeidungsverhalten mit Angst vor (meinen) bewussten und unbewussten Überlegenheitsgesten, die im Alltag der Ostdeutschen so häufig und so dicht vorkommen, dass sie kaum auf ihre Bedeutung hin untersucht werden. Meine Alltagserfahrung als Westdeutsche in Ostdeutschland ist die, dass sich die Ostdeutschen mir gegenüber immer wieder um Gleichwertigkeit bemühen, d. h. sie bemühen sich, mich in einer bestimmten kulturellen Weise anzusprechen, von der sie vermuten, dass diese Weise meine kulturelle Lebenswelt darstellt. (...) Für mich ist dieses Phänomen ein Aufsteigerphänomen. Wer nach oben will, der darf nicht sagen, dass er von unten kommt." Es darf mit Fug und Recht behauptet werden, dass derartige Barrieren in der Kommunikation des Modellversuchs nahezu vollständig ausgeräumt werden konnten.

2. Beratung, Qualifizierung und Moderation des Groß- und des erweiterten Teams hinsichtlich
 - der durch die mitwirkenden Lehrkräfte gegenüber den von ihnen betreuten Clubs einzunehmenden Rollen
 - des Verständnisses von pädagogischer Professionalität
 - des Aufdeckens und Thematisierens latenter Sinnkonstrukte und potentieller (intra- oder inter-)personaler Konflikte sowie (auch berufs-)biographisch verankerter Verständnis-, Interpretations- und Verhaltensmuster
 - des dem Modellversuch zugrunde liegenden qualitativen Ansatzes sowie entsprechender Techniken
3. Evaluative Prozessbegleitung des Modellversuchs und diskursiv-kritische Beleuchtung
 - der durch die verschiedenen Aktionen mit den Schülern erzielten Effekte im Hinblick auf die angestrebten Zielsetzungen (Stärkung der Schüler, Verselbstständigung und nach Möglichkeit Verstetigung und Vernetzung der Clubarbeit)
 - der die Teamarbeit (Kern-, Groß-, erweitertes Team) beeinflussenden Faktoren sozialer (an den Schulen) und interaktionaler (in persönlichen Begegnungen Angehöriger unterschiedlicher Funktionsgruppen und auf Teamtreffen) Dynamiken sowie persönlicher Entwicklungen (Selbst-, Fremdwahrnehmung, Einschätzungen/Wertungen, Einstellungen, Haltungen)
 - der die Schülerclubs umgebenden Schulklimata hinsichtlich der Akzeptanz des Schülerclubs im Sinne der Stärkung der Autonomie von Schülern bzw. des an den Schulen jeweilig vorherrschenden (sozial-)pädagogischen Selbstverständnisses
4. Mitwirkung an
 - Entwicklung und Modifizierung von Arbeits-, Zeit- und Evaluationsplänen
 - Planung und Gestaltung von Veranstaltungen (Tagungen, ganz- und mehrtägigen Teamtreffen)
 - Planung und Erstellung von Dokumentationen
 - Vorbereitung und Durchführung von Gesprächen mit außenstehenden Personen und Institutionen

Das umschriebene Aufgabenspektrum lässt sich keinem einzelnen sozialwissenschaftlichen Konzept unterordnen, zumal es ineinander fließende, miteinander verschachtelte forschende, qualifizierende und beratende Tätigkeiten beinhaltet; demzufolge sind auch die angewendeten Methoden und Techniken vielfältig. Die Konfusion selbst sozialwissenschaftlicher und -pädagogischer Methodik legt ein solches Praxis orientiertes, eklektischen Vorgehen nahe. GALUSKE (1999) differenziert nach Konzepten, Methoden und Techniken der sozialen Arbeit, wobei der Begriff des Konzepts auf der Ebene der wissenschaftlichen Orientierung angesiedelt ist. Er unternimmt damit einen Versuch, die unüberschaubare Vielzahl von Ansätzen einer Systematisierung nach dem Grad ihrer Theorie geleiteten Verankerung zu unterziehen. Dies ist aber – wie er selbst mehrfach hervorhebt – eine akademische Differenzierung und kann das durch die Diskrepanz von wissenschaftlicher Sozialforschung und den Anforderungen praktischer sozialer Arbeit entstehende Vakuum an praxismethodischer Theoriebildung nicht auffüllen (vgl. GALUSKE 1999, 285). Diese Erkenntnis impliziert, dass die Techniken aktueller Methoden sozialer Arbeit sich nur wenig wissenschaftlich fundierten Konzepten zuordnen lassen bzw. sich wissenschaftstheoretischer Verankerung oftmals versperren. Hinzu kommt der inflationäre Markt stets neu kreierter „Methoden“, deren Anhänger – häufig wohl eher emphatisch als

wissenschaftslogisch überzeugt – ein puristisches Einhalten von Techniken einfordern, mag dies auch wenig begründet sein.

Als Maßgabe und gemeinsamer Nenner aller verwendeten Instrumentarien ist, Methoden integrierend, das in humanistischer Ethik und aus ihr abgeleiteter Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaft angelegte ganzheitliche Menschenbild zu betonen. Infolgedessen erfuhren während des Modellversuchs folgende Elemente sozialpädagogischer Methodenansätze Beachtung:

- Hilfen zur *Informationsgewinnung* über und *Analyse* sowie *Reflexion* von Mitarbeiter-(Biographien), Situationen, sozialräumlichen Strukturen, Netzwerken und institutionellen Settings;
- Hilfen zur Gestaltung von *Kommunikation* und *Interaktion* mit Lehrkräften und Sozialarbeitern;
- Hilfen zur Gestaltung von flexiblen *institutionellen Settings*, je nach den Erfordernissen des Einzelfalls;
- Hilfen zur *Phasierung* des Prozesses in einzelne Handlungsschritte;
- Hilfen zur *Sicherung der Partizipation* von Mitarbeitern/Mitarbeitergruppen;
- Hilfen zur Prozess begleitenden *Kontrolle* der Wirkungen von Anstößen/Aktionen (vgl. GALUSKE 1999, 146).

Im Vordergrund der beratenden Interventionen stand die Bewältigung und Reflexion des beruflichen Alltags durch die Beteiligten. Dies beinhaltete situationsoffene, flexible und sensible Vorgehensweisen, die eben diese Leistung zu erbringen versprochen. GALUSKE (1999, 158) fordert: „Beratungshandeln muss sich auf diese komplexe und widersprüchliche Struktur des Alltags einlassen.“ Und THIERSCH (1977, 129) definiert (sozialpädagogische) Beratung als „parteilich-praxis“, „gestützt auf Persönlichkeits- und Gesellschaftstheorie“, die „reflektierte Beziehungen und Erschließen von Hilfsquellen verschiedener Art“ bereitstellt. „Sie hat die Offenheit von menschlichen Situationen zur Voraussetzung und arbeitet mit den zugleich methodischen wie inhaltlichen Mitteln der Akzeptierung, Sachkompetenz und Solidarisierung.“ (ebenda) Methodisch gewendet bedeutet dies „aufmerksames Zuhören, Problemannäherung in bewältigbaren Schritten, Schutz vor Überlastung, Übung, Reflexion von Vergangenem, Planung von Zukünftigem, Entspannung, Konfrontation mit Überlegungen zum Überdenken, Modelllernen, Alternativen aufzeigen, Zusammenfassen, Anbieten von eigenen Interpretationen, unzentrierte Ideensammlung, Provozieren etc.“ (NESTMANN 1982, 49) Dieser Ansammlung von Techniken liegt die Überlegung zugrunde: „Nicht die Methode bestimmt den Verlauf der Beratung, sondern das Problem, der Gegenstand.“ (GALUSKE 1999, 159) Methode ist dann zu verstehen als „Nahtstelle zwischen Erkenntnis des Problems, Handlungskonsequenzen und Zieldefinitionen.“ (THIERSCH 1977, 124)

Die offene Konstruktion einer so verstandenen Beratung hat zwangsläufig einen Mangel an methodischer und technologischer Vorab-Konkretisierung zur Folge: „Weder Problem noch Zielgruppe, weder Ort noch Zeit noch Setting der Beratung können vorab definiert werden, was notwendigerweise erhebliche Probleme im Hinblick auf konkrete Ausformulierung von Phasierungselementen, Handlungsschritten, Gesprächsführung usw. mit sich bringt.“ (GALUSKE 1999, 161)

Die konkret im Modellversuchsvorhaben angewendeten Techniken basieren auf – als Methode im weiteren Sinne zu verstehenden – Grundhaltungen. Auf sie sei daher etwas näher eingegangen.

An erster Stelle ist hier die der ethnographischen Feldforschung entstammende „Rekonstruktive Sozialpädagogik“ zu nennen. „Der Begriff der Rekonstruktiven Sozialpädagogik zielt auf den Zusammenhang all jener methodischen Bemühungen ..., denen es um das Verstehen und die Interpretationen der Wirklichkeit als einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit geht“ (JAKOB/V. WENSIERSKI 1997, 9). „Die zentrale Grundannahme ist dabei die der prinzipiellen Fremdheit einer biographischen Figur und Konstruktion für den externen Betrachter (ForscherIn oder SozialpädagogIn).“ (GALUSKE 1999)

Hieraus lässt sich der im Modellversuch „Schülerclubs“ verfolgte Ansatz des „Empowerment“ ableiten, der den paradigmatischen Perspektivwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung vollzieht. „Empowerment meint den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbsterarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. E. bezieht sich auf einen Prozess, in dem die Kooperation von gleichen oder ähnlichen Problemen betroffenen Personen durch ihre Zusammenarbeit zu synergetischen Effekten führt. Aus der Sicht professioneller und institutioneller Hilfen bedeutet die E.-Perspektive die aktive Förderung solcher solidarischer Formen der Selbstorganisation.“ (KEUPP 1996, 164) Drei Gesichtspunkte sind vor diesem Hintergrund von besonderer Bedeutung:

Suchen von (ggf. verschütteten) Potentialen und Ressourcen. Zu diesen Ressourcen gehören: „(a) Soziale Ressourcen: soziale Beziehungen, soziale Netzwerke und Stützsysteme; (b) Psychologische Ressourcen: Selbstwertgefühl ..., Kontrollbewusstsein ..., geringe Selbstabwertungstendenz ...; (c) Bewältigungsverhalten: Situation verändern (objektiv), die Bedeutung des Problems verändern (kognitiv), Kontrolle der emotionalen Belastung (emotional).“ (STARK 1996, 96) Die Empowerment-Auffassungen weisen deshalb besondere Passung zu den Zielsetzungen des Modellversuchs auf, weil sich Empowerment-Prozesse immer auf drei Ebenen vollziehen: „auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene sowie der strukturell-organisatorischen Ebene.“ (GALUSKE 1999, 231) In diesem Zusammenhang geht es um die Eröffnung von „Möglichkeitsspielräumen“ und fall- wie feldorientierter „Netzwerkarbeit.“ (vgl. GALUSKE 1999, 232) Infolge der breiten Anlage des Empowerment sind der Literatur keine einschlägigen Realisierungsvorschläge in Form von Regeln, Settings o. ä. zu entnehmen. Statt dessen werden abgeleitete „Möglichkeitenräume“, auch für Beratende, nur beispielhaft angeführt: „beratende Dienstleistung anbieten“, „gemeinschaftsbildende Prozesse der Selbstorganisation und gegenseitige Unterstützung fördern“, (c) „Arbeit in sozialpolitischen Rahmen stellen“, „Kooperationsstrukturen mit relevanten Institutionen erarbeiten und auch dort Prozesse der Selbstorganisation i. S. von Empowerment anstoßen.“ (nach: STARK 1996, 176) Zur Verfolgung dieser Zielsetzungen muss daher, technologisch gewendet, auf andere methodische Formen zurückgegriffen werden (s. u.). Schließlich ist in diesem Zusammenhang auch auf das gleichfalls auf der Systemtheorie basierende, wenngleich betriebs- und organisationswissenschaftlich orientierte Instrumentarium des Sozialmanagements zu verweisen, welches eine Fülle von Techniken auf individueller, Gruppen- und Organisationsebene anbietet (die übrigens z. T. gleichfalls eklektizistisch anderen Ansätzen entnommen werden). Wesentlich für den Modellversuch Schülerclubs ist hierbei der Aspekt, dass „im Mittelpunkt des Interesses (...) dabei nicht so sehr das fertige Produkt [steht], sondern vielmehr der Produktionsprozess und das in diesen Prozess integrierte ‚Ensemble des Qualitätsmanagementsystems und seine Eignung, die qualitätspolitischen Ziele durch geeignete Organisations-, Ablauf- und Prozessstrukturen sicher zu stellen‘ (BODEN 1977, 99)“ (GALUSKE 1999, 274)

Kennzeichnend und populär ist in diesem Zusammenhang das Konzept des Lean Management („schlanke Organisation“), das auf die Kooperation der Mitarbeiter im Modellversuch zutrifft: „Flache Hierarchien zur Steigerung der Flexibilität und Reaktionsfähigkeit; dezentrale Strukturen und Betonung von Gruppenarbeit; vernetzte Kommunikation; permanente Verbesserung; Betonung der Eigenverantwortung.“ (GALUSKE 1999, 275)

Die weiteren Techniken sowie die Methoden (i. e. S.), innerhalb derer sie entwickelt wurden, sind im Anhang tabellarisch aufgeführt.

Quantitative Erhebungen haben in vorliegendem Zusammenhang – zumal ohnehin nicht auf repräsentative Stichproben zurückgegriffen werden kann – generell nur sehr begrenzte Reichweite, nämlich allenfalls zur Erforschung von gemeinsamen bzw. unterschiedlichen äußeren Bedingungsfaktoren (vgl. auch die beschränkte Aussagekraft der Ergebnisse der Kollegiumsbefragung, Kap. 4.3.3).

Die im Folgenden skizzierten Ergebnisse der Teamevaluation basieren im wesentlichen auf team- und systemzentrierten (Leitfragen-)Interviews und Soziogrammen, Arbeitstagebüchern, Gruppendiskussionen, und teilnehmende Beobachtung, unterstützt durch kommunikative Validierungen in Form von Nachfragetechnik und Spiegelungen unter Beachtung der für alle oben aufgezählten Methoden grundlegenden Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung und Empathie.

2.5 Ergebnisse der Teamevaluation

Kernteam

Die Interviews mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern, deren Arbeitstagebücher und schriftliche Notizen zeigen ein breit gestreutes Spektrum an Selbstwahrnehmung innerhalb des Modellversuchs. Zu Zwecken einer verständlichen Darstellung soll zunächst zwischen Aspekten der Inhalts- und der Beziehungsebene unterschieden werden, wiewohl diese Unterscheidung der Gesamteinschätzung des Modellversuchs nicht gerecht wird, da sich beide Ebenen gegenseitig bedingen und eng miteinander verwoben sind.

Hinsichtlich der Abarbeitung der im Modellversuch enthaltenen Arbeitsaufträge äußerten beide Mitarbeiter eine ambivalente Einschätzung. Zum einen sind sie der Überzeugung, die inhaltlichen Angebote und Steuerungen erfolgreich vermittelt haben zu können. Auch speisen die Erfahrungen mit einzelnen Personen, Personengruppen und Veranstaltungen im Rahmen des Modellversuchs eine positive Selbsteinschätzung bezüglich der geleisteten Arbeit, was sich nicht zuletzt mit der Resonanz auf die unterbreiteten Angebote belegen lässt. Zugleich wirken aber, wenn auch mit abnehmender Tendenz, die insbesondere durch die Unklarheiten der Anfangsphase bedingten Verunsicherungen dergestalt nach, dass eine realistische Selbsteinschätzung erschwert ist. Es zeigt sich gewissermaßen ein Schwanken zwischen einer zufriedenen, nahezu euphorischen Beurteilung der eigenen Arbeit, sofern sie sich auf faktische Ereignisse und Dynamiken innerhalb des Modellversuchs und der unmittelbar beteiligten Personengruppen bezieht. Auf der anderen Seite ließen sich Zweifel an den gewählten Vorgehensweisen im Hinblick auf die gesetzten Ziele nicht gänzlich ausräumen. Eine Integration beider Wahrnehmungspole hätte vermutlich durch eine

längere Laufzeit des Modellversuchs, die entspanntere Arbeitsphasen erlaubt hätte, erreicht werden können.

Beide wissenschaftlichen Mitarbeiter schildern ihre nachwirkende Anfangssituation als unkonturiert. Sich selbst sahen sie in dieser Lage als „Lotsen eines Schiffes“, das mit großer Geschwindigkeit dahineilt und das sie ohne entsprechende Kenntnisse und technische Hilfsmittel, der sie umgebenden Gefährdungen ungewiss, durch den Nebel zu steuern hatten, wobei auch der konkrete Zielort unbekannt war. In diesem Bild kommt sehr anschaulich die durch die multidimensionalen, mehrschichtigen Formulierungen im Modellversuchsantrag, durch die dort vorgegebenen zeitlichen Fixpunkte und die vagen und gleichzeitig überfrachteten, nicht zu evaluierenden Zielsetzungen verknüpfte Überforderung zum Ausdruck, die durch die zu Beginn ebenfalls erst zu schaffenden Teamstrukturen und die zu leistende Büro- und Arbeitsorganisation verstärkt wurde. Hierdurch eben wurde jene multidimensionale Beschleunigung begünstigt, die eine sorgfältige Reflexion oftmals erschwerte und eine gründliche Einschätzung einzelner Arbeitsschritte im Hinblick auf das Gesamtvorhaben kaum noch nachhalten ließ. Eine weitere Unsicherheit bestand in der potentiellen Erwartung, eine immer wieder an die Grenzen persönlicher Belastbarkeit stoßende Arbeitsleistung könnte unter Umständen in den Augen der Auftraggeber eine falsche Richtung einschlagen.

Ein nicht zu unterschätzender Effekt innerhalb des Kernteams wurde immer wieder erzeugt von dem beiden Mitarbeitern eignen hohen Anspruch an die eigene Arbeit, und infolgedessen der Befürchtung, der/die jeweils andere könne mehr und Anspruchsvolleres leisten, könne infolge eigener Unzulänglichkeiten überlastet sein. In anderer Hinsicht bewirkte jedoch die eigene Orientierungs- und Strukturierungsarbeit, die angewiesen war auf stets wiederkehrende, zirkuläre Reflexionsgespräche, die neben der Klärung von Sachfragen der gegenseitigen und der Selbstvergewisserung dienten, eine Bestärkung eigener Positionen und Ausrichtungen, im Ergebnis also einem Aufrechterhalten/Wiederherstellen der Wertschätzung eigener Arbeit.

Selbstverständlich ging mit zunehmender Erfahrung und mit wiederholten Erfolgsrückmeldungen auch eine Stärkung des Selbstbewusstseins und eine Stabilisierung des Gleichgewichts gegenüber unabwägbaren, unvorhersehbaren Anforderungen einher. Alltagssprachlich ausgedrückt: Zwar konnte man nicht sagen, was auf einen zukommen und wie man es bewältigen würde, war aber überzeugt, gemeinsam Lösungen entwickeln und vermitteln zu können.

Diese Gewissheit fußte vornehmlich in der als durchweg angenehm erlebten Teamerfahrung, d. h. auf Erlebnissen auf der Beziehungsebene, die ihrerseits im Laufe des Modellversuchs mehr und mehr an Stabilität und an persönlicher Ausformung gewann. So drängten sich beispielsweise im Laufe der Zeit, angestoßen durch die inhaltliche Arbeit und deren Reflexion, verstärkt pädagogische Grundfragen und mit ihnen persönliche, existentiell bedeutsame Fragestellungen in den Mittelpunkt, die ihrerseits in einer auf gegenseitiger Akzeptanz und Empathie basierenden Arbeitsatmosphäre zu thematisieren gewagt werden durften.

Im Ergebnis empfinden beide wissenschaftlichen Mitarbeiter ihre Arbeit im Modellversuch als wesentliche neue Erfahrung innerhalb ihrer Berufsbiographie und als bedeutsamen Lernprozess, der ihnen erhebliche praktische und kommunikative Qualifikationen sowie Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen, Schulentwicklung anzustoßen und voranzutreiben, vermittelt hat. Ein unverzichtbarer Scheitelpunkt hierfür scheint die im zeitlichen Verlauf des Modellversuchs

ausgewiesene „realistische Wende“ zu sein; an dieser Stelle gelang es nämlich offensichtlich, die Modellversuchsziele (durch Operationalisierung) und die Schulrealitäten so weit zu einer – vorläufig theoretischen - Passung zu bringen, dass in sich stimmiges, kontinuierliches Handeln ermöglicht und Räume zur offenen Diskussion basaler Fragen (s. u.) eröffnet wurden.

Großteam

Bezüglich der am Modellversuch unmittelbar mitwirkenden Lehrkräfte müssen neben deren unverzichtbarer Leistung der Vermittlung zwischen den Schülerclubs und der Steuerung durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter und ihrem damit verbundenen Erfahrungs- und Kompetenzgewinn in besonderem Ausmaße ihre durch die Teamsitzungen (einschließlich besonders der Intensiv-Wochenenden) persönlichen Entwicklungen, die sich auf den beruflichen, aber eben auch sehr stark auf den privaten Bereich erstrecken, hervorgehoben werden. Alle drei betonen das von ihnen so nicht erwartete hohe Reflexionsniveau innerhalb des Modellversuchs sowie die Intensität der Beziehungen, bzw. die Solidität einer wertschätzenden Arbeitsatmosphäre, die es ihnen gestattete, vermeintlich gefundene Ausbalancierungen in Frage zu stellen, ja sogar das Wagnis biographischer Aufarbeitungen einzugehen.

Dazu beigetragen hat auch in ihrem Falle eine tendenzielle Überforderung, waren sie doch stärker davon ausgegangen, mit klar umrissenen, vor allem praktisch umzusetzenden Aufträgen versehen zu werden, über deren erwartungsgerechte Erfüllung sie Rechenschaft würden ablegen müssen. Stattdessen wurden sie konfrontiert mit einer sehr offenen Aufgabenstellung, die ihnen in selbst auszulotenden Möglichkeitsräumen eigenverantwortliche Ausgestaltung abforderte. Zudem empfanden sie, je nach eigener Ausgangsdisposition, die Einbeziehung in die diskursiven Überlegungen zum Modellversuch zunächst als schwierig und belastend, fürchteten, den Erwartungen nicht gewachsen zu sein, was besonders deutlich wurde an Unsicherheiten und Vorbehalten gegenüber einem stellenweise unvermeidlichen Fachjargon und der Abneigung, selbst schriftliche Dokumente anzufertigen. Gleichzeitig heben sie aber die Bereicherung durch kommunikative Reflexionsarbeit hervor, die ihnen allen die Mitarbeit im Modellversuch im Rückblick als außergewöhnlich bedeutsam erscheinen lässt und langfristige Prozesse des Nachdenkens über ihre professionelle Authentizität und ihr berufliches Rollenverständnis angeschoben und sie nachdrücklich zu Veränderungen – auch zum In-Frage-stellen eigener Verhaltensmuster - ermutigt hat.

Erweitertes Team

In ganz ähnlicher Weise wie die Mitarbeiter des Kern- und des Großteams äußern sich auch die Mitglieder der anderen beiden Funktionsgruppen innerhalb des Modellversuchs: die an den Schulen tätigen unterstützenden Lehrkräfte und Sozialarbeiter/Sozialpädagogen (bzgl. der Problematik der Berufsbezeichnung dieser Personengruppe vgl. oben). Wenngleich die Haltung der kritischen Reflexion gegenüber dem System Schule und die damit einhergehende beständige Suche nach Veränderungsmöglichkeiten, wie sie im Großteam des Modellversuchs als grundlegend und durchgängig etabliert werden konnte, von ihnen aus erklärlichen Gründen des alltäglichen involviert Seins in praktische Handlungsrouninen nicht ungebremst aufgegriffen werden konnte, ist doch zweierlei unübersehbar: der Effekt der eigenen kritischen Rollenreflexion (die durchweg als bereichernd erfahren wird) und der Perspektivwechsel von einer eher Defizit orientierten Sichtweise der Schüler zur Wahrnehmung von deren Fähigkeiten und Kompetenzen als handelnde und gestaltende

Subjekte von – mindestens Ausschnitten – der Schulwirklichkeit. Hieraus erklärt sich eine zunehmende Bereitschaft, Schüler in ihren Stärken anzunehmen und zu fördern, mit ihnen partnerschaftlich zu arbeiten. Zwar scheint diese Wirkung in das berufliche Selbstverständnis der Sozialarbeiter nahtloser Eingang zu finden als in das der Lehrkräfte, dennoch ist sie auch bei letztgenannter Personengruppe evident.

2.6 Resümee: Schulklub oder Schülerclub?

Die mit der „realistischen Wende“ eingeleitete kritische Betrachtung von Zielsetzungen des Modellversuchs einerseits und der Schulwirklichkeit auf der anderen Seite, das Herstellen von Annäherung und schließlich Passung zwischen beiden als unverzichtbare Voraussetzung, um innerhalb des Modellversuchs Sinn zu stiften und sinnvolle Handlungsspielräume zu eröffnen, hatte zwangsläufig zur Folge, dass dem Modellversuch und vermeintlich der Schülerclubidee immanente Begriffskonnotationen von „Demokratisierung“, „Eigeninitiative“, „Verantwortung“ und „selbstbestimmte Projektarbeit“ sowie „Schulentwicklung“ der Diskussion unterworfen, auf ihren Bedeutungsgehalt und ihre praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und –formen überprüft werden mussten. Hiermit stand aber letztlich die Frage nach einer „demokratischen Pädagogik“, nach dem Selbstverständnis pädagogischen Tuns, nach den Rollen der in pädagogischen Zusammenhängen Handelnden im Raum.

Als bald wurde offensichtlich, dass diese Diskussion längeren und intensiveren Austausches und einer allmählichen Annäherung der Beteiligten bedurfte. Während im Kernteam relativ rasch Einhelligkeit darüber zu erzielen war, dass eine demokratische Pädagogik die Schüler als Subjekte anzuerkennen und sie in ihrer Bedürfnislage ernst zu nehmen hat, trat um so deutlicher zutage, dass die im Modellversuchsantrag formulierten Ziele demgegenüber aufgrund ihrer Geschlossenheit und vorgeblichen Schlüssigkeit eben jene Freiräume eher versperrten; sie legten vielmehr ein pädagogisches Handeln nahe, welches inhaltlich an den Vorstellungen von Erwachsenen ausgerichtet war und beispielsweise dem Freizeitbedürfnis nach zwanglosem „Abhängen“, Unterhaltung, Sport und Spiel kaum ernsthafte Bedeutung zumaß. Überall schien sich der didaktisch geschickt zu verpackende pädagogische Zeigefinger zu erheben, der den Jugendlichen nur dort Freiräume und Selbstbestimmung zugesteht, wo sie „Vernünftiges“ tun, das heißt aus Pädagogenperspektive zielstrebig und ernsthaft (freudlos?) „wichtigen“ Inhalten nachgehen.

Der Versuch, ein non-direktives Pädagogikverständnis in Zuversicht und Vertrauen auf das Bedürfnis nach persönlicher Sinnfindung seitens der Jugendlichen selbst im Groß- und Kernteam zu implementieren, erwies sich als schwierig und folgeschwer. Im Ergebnis stand das Pädagogik- und das eigene Rollenverständnis der Mitarbeiter auf dem Prüfstand, und zwar nicht etwa, weil sie von den wissenschaftlichen Mitarbeitern kritisiert worden wären, sondern vielmehr, weil sie begannen, sich selbst in Frage zu stellen. Ihre eigene Vorstellung von Demokratie und deren Zusammenhängen mit erzieherischem Handeln wurden zur Disposition gestellt. In der immer tiefer in persönliche, biographische Bereiche dringenden Auseinandersetzung wurde deutlich, dass sie sich durch die Bezeichnung „Schülerclubs“ hatten in die Irre führen lassen: Sie hatten die in der außerunterrichtlichen Erziehung der DDR geläufige – und wohl nicht zufällig nahe gelegte – Bezeichnung „Klub“ assoziiert und waren, sicher auch im Rückgriff auf erfreuliche und angenehme Erinnerungen an damalige Arbeits- und Lebensbedingungen davon ausgegangen, etwas Erhaltenswertes der DDR-Schul- und

Bildungspolitik sei nun endlich wieder entdeckt worden, würde erneut aufgegriffen und könnte, selbstverständlich gefüllt mit neuen inhaltlichen Aspekten, nun wieder aufleben. Die Erkenntnis, dass sie sich stattdessen nun ein ganz anderes Verhältnis zu Schülern und damit zu sich selbst und eine erneute Veränderung abforderten, verschreckte zunächst einmal und wurde als Etikettenschwindel empfunden.

Infolgedessen setzte eine Diskussion ein um das jeweilige in der DDR und der BRD vertretene Pädagogikverständnis, seine offiziellen und inoffiziellen Versionen, seine Spielräume, Widerstandskräfte, Glaubwürdigkeit und hiermit verbundene persönliche Prägungen, Wertungen, Verletzungen und (heutige) Verunsicherungen.

Gleichwohl – und das macht die Teamevaluation retrospektiv so unentbehrlich – zeigten die Beteiligten große Bereitschaft, dieses Wagnis einzugehen und heben genau diesen Aspekt als den für sie selbst entscheidenden hinsichtlich dieses Modellversuches hervor. Sie führen dies im wesentlichen auf die offene Arbeitsatmosphäre sowie auf die kooperative Ost-West-Mischung im Kernteam und deren partnerschaftliche Zusammenarbeit zurück.

2.7 Ausblick und Empfehlungen

Hinsichtlich der weiteren Entwicklung der einzelnen Schülerclubs und der Schulen selbst lässt sich im Sinne der im Versuchsantrag formulierten Hypothesen nur schwer eine prognostische Aussage treffen – zu groß ist die Heterogenität, zu unwägbare sind die generationsbedingten Fluktuationen der Schülerschaft. Durch das Konstrukt der sich selbst ausbalancierenden Binnen- und Außenevaluierung des Modellversuchs konnte es gelingen, den Effekt der beschönigenden Selbstinterpretation, den „Rosa-Brille-Effekt“ abzuschwächen. Zwar wurde die zu den Abläufen und Planungen in kritischer Distanz stehende wissenschaftliche Beratung nicht zu Unrecht häufiger als bremsend empfunden, sie konnte jedoch – leichter, sicherer und ungefährdeter als jeder gänzlich Innen- oder Außenstehende – die jeweils auflauernden äußeren Zwänge und inneren Selbstbetrügereien (charmanter formuliert: -beruhigungen, -schmeicheleien) erkennen und ansprechen.

Mit Sicherheit ist es ansatzweise gelungen, etwas sehr Grundsätzliches an die Schulen zu bringen: die Selbstreflexion der Erwachsenen. Dieser Prozess kann, einmal angestoßen, willentlich nicht beliebig beendet werden. So lauten auch die einstimmigen Rückmeldungen der Beteiligten. Und zugleich wurde überaus deutlich, dass ohne ihre Bereitschaft, stets neue Ungleichgewichte zu wagen, um erneute Equilibration zu erlangen, die autopoietische Tendenz zu statischer Erstarrung des Systems Schule nicht aufzubrechen ist. Die Schüler finden Aus- und Umwege, sich zu verwirklichen, sie entwachsen der Schule, Lehrer aber bleiben in ihr, können ihr kaum entrinnen, und ihre einzige Chance, in ihr authentisch zu überleben, besteht in der fortwährenden Mit- und Umgestaltung. Für Lehrkräfte ist die Schule viel mehr als für Schüler Lebensraum und Lebenswelt.

So bleibt festzuhalten, dass natürlich die Dauer des Modellversuchs viel zu knapp bemessen war, um Verantwortung für die in Gang gesetzten Prozesse zu übernehmen. Nicht einmal deren mittelfristige Auswirkungen können überprüft werden. Im Grunde ist nach etwa zweijähriger Laufzeit ein Stand erreicht, der eine gewisse Konsolidierung und Kontinuität versprechen könnte, wenn nicht schon auf das Ende hin gedacht werden müsste.

In diesem Sinne lässt sich in erster Linie schlussfolgern, dass die zeitliche Perspektive des Modellversuchs viel zu knapp bemessen war, um die angestrebten Ziele zu verwirklichen, geschweige denn ihre tatsächliche Verwirklichung, in Form von Verankerung und Verstetigung zu evaluieren. Besonders hätten künftige vergleichbare Vorhaben Sorge zu tragen, dass personelle, strukturelle und organisatorische Voraussetzungen vor Beginn der eigentlichen Versuchslaufzeit zu schaffen wären. Überdies wäre dem sensiblen Punkt der Teamzusammensetzung bedeutend mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Denn einmal belegen die Verläufe des vorliegenden Modellversuchs eindeutig, dass eine vergleichbare Steuerung in ihrer Vielfältigkeit durch eine einzelne Person unmöglich zu leisten gewesen wäre. Außerdem wäre aber dringend geboten zu gewährleisten, dass mehrere verantwortliche Personen in Kooperation und Konsens miteinander arbeiten können, was nur auf der Basis gegenseitigen Respekts und wechselseitiger Akzeptanz möglich ist und immens von sehr subjektiven Faktoren wie Sympathie abhängt. Ohne gezielte Supervision erscheint ein solches Unterfangen mehr als gewagt.

Schließlich, und das verdeutlicht der Modellversuch in eindrucklicher Weise, kommt es, wenn auch nur im entferntesten so etwas wie Schulentwicklung angestrebt wird, in erster Linie auf die Fortbildung und Beratung der Lehrkräfte an. Bisherige Konzepte, die sich vorrangig fachlichen Themen widmen, scheinen die entsprechenden Erfolge nicht sicherstellen zu können. Eine (berufs-)biographische Reflexion in angstfreier Atmosphäre, die geprägt ist von Wertschätzung, scheint einzig geeignet, die Hemmnisse, die weithin als Stur- und Starrheit der Lehrer interpretiert werden, aufzubrechen bzw. vielmehr bei den Lehrkräften selbst den Wunsch nach Um-, Neu- und Dazulernen zu wecken und wach zu halten. Hierzu bedürfte es allerdings auch seitens der Fortbildung anbietenden Organisationen und Personen eines paradigmatischen Perspektivwechsels von vordergründigen Zielen hin zu prozessorientierten, zeitintensiven Entwicklungen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1977⁵.
- BODEN, G.: Management für Non-Profit-Organisationen. Bochum 1997.
- BREITSPRECHER, K./KNAUER, S.: Integrativer Unterricht: selbstbestimmtes Lernen für alle? Oder: Löst der gemeinsame Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen die Forderung nach expansiven Lernformen ein? In: Funke, E. H./Rihm, Th. (Hrsg.): Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn 2000, 199-220.
- DAX, H./MEISTER, H.: Sich ein Bild machen von einer pädagogischen Situation. In: Eberwein, H./Knauer, S.: Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim 1998, 110-125.
- FEUSER, G./MEYER, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987.
- FREESE, H.-L.: Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Verbale Beurteilung auf Jahrgangstufe 3“. In: Schmidt, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 1997, 101-115.
- GALUSKE, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1999².
- GRAEFF, P.: Organisationsentwicklung. In: Boskamp, P./Knapp, R. (Hrsg.): Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Kriftel/Neuwied 1996, 193-227.
- GRÖNING, K.: Eros oder Thanatos – Soziale Wertschätzung und Mißachtung als kultureller Boden von Supervision in den Neuen Bundesländern. In: Kühl, W./Schindewolf, R. (Hrsg.): Supervision und das Ende der Wende. Opladen 1999, 61-79.
- HOPF, CH.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 21984, 11-37.
- JAKOB, G./V. WENSIERSKI, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München 1997.
- KEUPP, H.: Empowerment. In: KREFT, D./MIELENZ, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.. Weinheim/Basel 1996⁴, 164-166.
- KNAUER, S.: Schüler lernen, weil Lehrer lehren? Ein folgenschwerer Trugschluß. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/ Modellversuch „Schülerclubs“ (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999, 54-57.
- KREIE, G.: Integrative Kooperation. Weinheim und Basel 1985.
- NESTMANN, F.: Beratung und Beraterqualifikation. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. Interventionsmuster und Praxisanalysen. Bielefeld 1982, 33-64.
- STARK, W.: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg i. B. 1996.
- THIERSCH, H.: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1977.
- WAGNER, W.: Kulturschock Deutschland. Hamburg 1999⁴.

3 SCHULEN UND SCHÜLERCLUBS IM LAND BRANDENBURG

Die Ausschreibung zur Teilnahme am Modellversuch „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg“ richtete sich explizit an alle Schulen der Sekundarstufe I und II sowie die Oberstufenzentren des Landes Brandenburg, die Interesse am Aufbau bzw. der Weiterentwicklung ihrer Schülerclubs hatten. Laut der Untersuchung der RAA Brandenburg „Zum Entwicklungsstand von Schülerclubs im Land Brandenburg“ (siehe RAA BRANDENBURG 1997) gab es zu Beginn des Modellversuchs 449 Schulen der Sekundarstufen I und II sowie 29 Oberstufenzentren in Brandenburg (vgl. ebd. 10), die prinzipiell für eine Teilnahme in Betracht kamen. Von diesen 478 Schulen hatten bei der genannten Befragung¹³ insgesamt 91 die Existenz eines Schülerclubs angegeben. Folgende Tabelle zeigt die Verteilung der angegebenen Schülerclubs auf die unterschiedlichen Schultypen im Land (vgl. ebd. 24):

	Gesamtschulen ohne SEK II	Gesamtschulen mit SEK II	Realschulen	Gymnasien	Oberstufen- zentren	Gesamt
Anzahl der Schulen im Land	228	41	77	103	29	478
Angegebene Schülerclubs	49	14	12	14	2	91

Tabelle 2: Schülerclubs an unterschiedlichen Schultypen

Im Folgenden werden zunächst der Prozess der Auswahl der teilnehmenden Schulen beschrieben und die Informationen dargestellt, die durch den Bewerbungs- und Auswahlvorgang zur Verfügung stehen. Danach werden die einzelnen Modellversuchsschulen in ihrer Entwicklung und Eigenart während des Modellversuchs aus Sicht der Beratungslehrkräfte im Modellversuch kurz skizziert. In einem abschließenden Exkurs wird auf die Besonderheit der Oberstufenzentren in Bezug auf die Schülerclubarbeit eingegangen.

¹³ Bei einem Rücklauf von 370 der 481 ausgegebenen Fragebögen.

3.1 Die Auswahl der Modellversuchsschulen

Eine der ersten Aufgaben des Modellversuchteams war es, die in Betracht kommenden Schulen über den Modellversuch zu informieren und sie zur Bewerbung aufzufordern. Ursprünglich sollten insgesamt 10 Schulen am Modellversuch teilnehmen, davon sollten fünf Gesamtschulen, zwei Gymnasien und drei Oberstufenzentren sein.

Ausgehend von den anspruchsvollen Fragestellungen und Zielen des Modellversuchsantrags wurde eine Ausschreibung formuliert und über die Schulämter an alle in Frage kommenden Schulen weitergeleitet. Dieser Ausschreibungstext sollte die Schulen über Aufgaben und Fragestellung des Modellversuchs informieren und Mindestbedingungen für die Teilnahme beschreiben. Ziel dieses relativ ausführlichen Ausschreibungstextes war es, den Schulen das Ausmaß der angestrebten Prozesse vor Augen zu führen und damit den Bewerberkreis auf Schulen einzuschränken, die ein konkretes Interesse an Schulentwicklung in Verbindung mit dem Schülerclub haben.

Als Aufgaben des Modellversuchs wurde beschrieben¹⁴,

- die Arbeit der Schülerclubs und deren Integration ins Schulleben durch Beratung und Projekt initiiierende Begleitung zu unterstützen,
- durch Fortbildungen und Fachtagungen Lehrer/innen sowie Schulsozialarbeiter/innen miteinander ins Gespräch zu bringen und Kooperationsstrukturen zwischen Schülerclub, Schule und Gemeinwesen anzuregen,
- den Schülerclub zu einem zentralen Ort der Gestaltung der jeweiligen Schulkultur werden zu lassen und damit positiv auf das Schulklima zu wirken,
- durch Evaluation den Beteiligten die Möglichkeit zur Reflexion und Bewertung der Veränderungsprozesse an ihrer Schule zu geben.

Folgende Fragestellungen wurden den Schulen mitgeteilt:

- Welche Rückwirkungen haben außerunterrichtliche und außerschulische Aktivitäten Jugendlicher auf das Schulklima und die Gestaltung des Unterrichts?
- Welche Lehr- und Lernform können in der Schule Interessen wecken, die dann von Jugendlichen auch außerhalb des Unterrichts weiterverfolgt werden?
- Inwiefern kann eine Stärkung von Eigeninitiative und Verantwortung der Schüler/innen im außerschulischen Bereich eine Demokratisierung und eine Öffnung von Schule unterstützen?
- Mit welchem Umfang an notwendiger professioneller Betreuung und Beratung können Schülerclubs Wirkung für das Leben und Lernen an einer Schule entfalten?
- Wie weit kann der Ort „Schülerclub“ auch für andere Gruppen (Lehrer und Lehrerinnen, Eltern), die am Schulleben beteiligt sind, interessant werden und zu einem Ort lebendig gestalteter Schulkultur werden?

Des weiteren wurde eine Bewerbung an folgende Bedingungen geknüpft:

- Existenz eines Schülerclubs auf dem Gelände der Schule sowie pädagogischer Betreuung/Ansprechpartner in Gesamtschulen und Gymnasien; Oberstufenzentren sollten Interesse daran haben, einen Schülerclub ins Leben zu rufen und zu unterstützen.
- In existierenden Schülerclubs sollten erste Mitbestimmungsstrukturen für Schüler und Schülerinnen (Clubrat o. ä.) vorhanden sein.

¹⁴ Siehe Ausschreibungstext vom 24.11.1997

- Schulen sollten Schülerclubs in ihre Arbeit am Schulprogramm mit einbeziehen und die Zusammenarbeit mit außerunterrichtlichen Einrichtungen, wie z. B. den Trägern der freien Jugendhilfe, berücksichtigen. Ein thematisches Schwerpunktprojekt an der Schule sollte angestrebt werden.
- Ein entsprechender Schulkonferenzbeschluss musste bis Ende Januar 1998 vorliegen.
- Bereitschaft zu projekt- und gemeinwesenorientierter Arbeit/Unterrichtsgestaltung.
- Existenz oder Bereitschaft zur Gründung eines Schulfördervereins oder anderer Trägerstrukturen für die Schülerclubarbeit.
- Grundsätzliche Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zur Öffnung ihrer Schule.

Insgesamt 19 Schulen bekundeten ihr Interesse, zur Teilnahme bewarben sich davon 14. Angesichts dieser geringen Anzahl der Bewerbungen und der späteren Erfahrungen, dass viele der in der Ausschreibung genannten Punkte mit der Qualität und Realität von Schulen und Clubs im Land Brandenburg nicht in Einklang standen, kann vermutet werden, dass sich viele Schulen durch die hohen Ansprüche abschrecken ließen und dass gleichzeitig die wenigen Bewerberinnen besonders motivierte und engagierte Schulen darstellen.

Die interessierten Schulen sollten sodann weitere Bewerbungsunterlagen einreichen. Dabei wurden folgende Angaben verlangt bzw. Materialien erbeten:

a) Angaben zu:

- Motivation zur Teilnahme am Modellversuch „Schülerclubs“,
- Schultyp, Schulgröße, Einzugsgebiet und bisherige Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Personen/Institutionen,
- eventueller Einbindung in ein aktuelles oder abgeschlossenes anderes Modellvorhaben,
- besonderen Projekten an der Schule, Schwerpunktthemen, pädagogischer Profilierung u. ä.,
- besonderen Problemlagen an der Schule,
- Arbeit und Organisation des Schülerclubs, Trägerschaft, pädagogische Begleitung, Formen der Schülermitbestimmung, Aktivitäten im Schülerclub.

b) Materialien:

- Beschluss der Schulkonferenz zur Teilnahme am Modellversuch,
- Schulprogramm, ggf. Beschlüsse schulischer Gremien hinsichtlich der Schulentwicklung,
- Dokumentationen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher projekt- und gemeinwesenorientierter Arbeit,
- Interessenbekundung von Schülerinnen und Schülern zur Beteiligung am Modellversuch (z. B. durch die Schülervertretungen, auch auf Klassen- oder Klassenstufenebene).

Nach Durchsicht dieser Materialien erfolgten Besuche der Bewerberschulen, um mit der Schulleitung, der Schülerschaft und den am Club Beteiligten Gespräche zu führen und einen Eindruck von den Schulen zu bekommen. Diese Besuche wurden protokolliert. Alle verfügbaren Informationen wurden dann nach folgenden Kategorien ausgewertet:

Auswertungskategorien der Bewerbungsunterlagen und Schulbesuche

- Schulart
- Landkreis
- Schülerzahl
- Einzugsgebiet: Stadt / Land
- Vorhandensein von Räumen für den Schülerclub
- Möglichkeit eines separaten Eingangs für den Club
- Ausstattung / Gestaltung des Clubs
- erkennbare Schülerbeteiligung im Club
- Verbindung Schülerclub / Unterricht
- Existenz eines Clubrats
- Engagement und Information der Schülerschaft
- Ist der Club offen für Schulfremde?
- Gibt es eine Schulsozialarbeit oder ähnliches?
- Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und der Schule
- Existenz eines Fördervereins
- Kooperation der Schulleitung
- Engagement der Lehrkräfte
- Interesse der Schule an Öffnung
- Aktivitäten der Schule ins Umfeld
- Wünsche / Ideen der Schule bzgl. des Modellversuchs
- Wünsche / Ideen der Schülerschaft bzgl. des Modellversuchs
- Beteiligung der Schule an anderen Modellversuchen
- Probleme, die das Modellversuchsteam sieht
- Besonderheiten der Schule

Tabelle 3: Auswertungskategorien für die Schul-Bewerbungen

Nach Sichtung aller Informationen ergab sich für das Modellversuchsteam folgende Lage:

1. Die Bewerbung der Beratungslehrkräfte im Modellversuch verlief parallel zur Bewerbung der jeweiligen Schulen als Modellversuchsschulen und war stark davon motiviert, der eigenen Schule die Teilnahme zu ermöglichen. Außerdem waren alle drei Schulen der Beratungslehrkräfte von ihren Profilen her so interessant, dass sie für eine Teilnahme in Frage kamen.
2. Es hatten sich nur drei Oberstufenzentren beworben, so dass infolge der eindeutigen Vorgabe des Modellversuchsantrags keine Auswahl möglich war. An allen Oberstufenzentren mussten die Clubs erst noch gegründet werden. Alle Oberstufenzentren waren von Baumaßnahmen betroffen. Zwei waren in alten Schulgebäuden untergebracht, die sie im Laufe des Modellversuchs oder danach gegen neue Schulbauten tauschen sollten, bei einem stand ein neues Mensengebäude in Bau, das später den Club beherbergen soll. Dementsprechend gering war die Bereitschaft, viel Energie in attraktive Clubräume zu stecken, die man sowieso wieder würde aufgeben müssen.
3. Zwei der Schulen, die sich beworben hatten, wurden nach den Besuchen und Gesprächen als nicht geeignet eingestuft. Eine Schule erwies sich von ihren Organisationsformen her als nach außen sehr abgeschottet. Bei der anderen äußerten Lehrerschaft und Schulleitung starke Vorbehalte gegenüber dem Ziel der Schulöffnung zum Umfeld.

4. Neben einer der für ungeeignet befundenen Schulen hatten sich nur zwei weitere Gymnasien beworben. An beiden existierte noch kein Schülerclub, allerdings war eines der Gymnasien deshalb interessant, weil hier die Bewerbung auf Eigeninitiative der Schülerschaft beruhte, und das andere Gymnasium plante Aktivitäten zur Gründung einer Schülerfirma, die im Umfeld der Schule mit Senioren arbeiten sollte.
5. Die vier verbleibenden Schulen verfügten bereits über Schülerclubs und suchten eine intensive Unterstützung zur Weiterentwicklung ihrer Arbeit. Jede dieser Schulen erschien aufgrund ihrer eigenen Profilbildung äußerst interessant, um als Modell für die Clubarbeit unter je unterschiedlichen Bedingungen zu dienen.

Der Modellversuch entschloss sich vor dem Hintergrund dieser Gemengelage dazu, den Kreis der Modellversuchsschulen von zehn auf zwölf zu erweitern und so eine möglichst große Vielfalt unterschiedlicher Schul- und Clubprofile miteinander zu verbinden. Folgende beiden Tabellen dokumentieren den Informationsstand über die strukturellen Bedingungen sowie die Bewerbungsmotivation der einzelnen Modellversuchsschulen zu Beginn des Modellversuchs:

Schule	Schulsozialarbeit	Schülerclub vorhanden	Gym. Oberstufe	Ganztags-schule	Schülerclubrat	Schüler	Besonderes
OSZ Werder			X	X		2000	sehr engagierte Schule
OSZ Cottbus I	Feste Stelle		X	X		3054	im Neubau sehr gute Räumlichkeiten
OSZ Frankfurt	ABM		X	X		2400	Kooperation mit RAA
GS Teltow	Über 610-Stellenprogramm	X			X	200	kein Förderverein
GS Storkow	Über 610-Stellenprogramm	seit einem Jahr	X	X	X	638	Kooperation mit RAA
3. GS Cottbus	2 Mitarbeiter Feste Stelle, ABM	seit 1994		X	X	410	offen für Schulfremde
GS Mahlow	Über 610-Stellenprogramm	seit 1993		X		187	offen für Schulfremde
Gym. Beeskow			X		X	750	Idee: Schülerfirma, Kooperation RAA, DKJS
Gym. Cottbus	Beantragt (ABM)		X		X	1010	Bewerbung auf Initiative der Schülerschaft
RS Erkner	Über 610-Stellenprogramm	X				475	sehr engagierte Schule im Gemeinwesen
8. GS Cottbus	2 Mitarbeiter über 610-Stellenprogramm	seit 1994 Jugendclub	X	X	Jugendrat	920	Club mit Sonderbedingungen, Wunsch nach Rückbindung des Clubs an die Schule, da z. Z. wenig Verbindung
Sportbetonte GS Frankfurt	ABM	Schülercafé	X	X		560	Internat, Schule mit besonderer Prägung und spezifischer Organisation schulischer Freizeit

Tabelle 4: Strukturelle Bedingungen der Modellversuchsschulen

Schule	Bewerbungsgrund	Definition Schule	Definition Schülerclub
OSZ Werder	Außerunterrichtliches Leben an Schule wieder aufbauen; Stärkung von Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerschaft; Erfahrungsaustausch mit anderen	Realisierung unterschiedlicher Ausbildungsgänge	Ort der Verknüpfung außerunterrichtlicher Tätigkeiten und der Kommunikation
OSZ Cottbus	Öffnung von Schule betreiben; Besserung des Schulklimas erreichen	Ort wesentlicher Veränderung (Schulneubau, Öffnung etc.); handlungsorientierter, berufsvorbereitender Unterricht	„Ort pädagogischen Handelns“; Auffangort für nichtvermittelte Jugendliche; Stressabbau
OSZ Frankfurt/Oder	Schaffung von Begegnungen	erfolgreiche schulische Laufbahn realisieren; Schule als Begegnungsstätte; Schule ist „ständig lernende Bildungseinrichtung“	Begegnungsstätte in außerunterrichtlicher Zeit
GS Teltow	Beratung bei Gründung eines Fördervereines, Festigung und Unterstützung bei Öffnung der Schule nach außen	Schule in problemreichem Stadtteil, die sich auf den Weg zur Öffnung gemacht hat	Schülercafé; Raum, um nach dem Unterricht zu spielen, Gespräche zu suchen oder Hausaufgaben zu machen; auch Ort von Unterricht oder für Aufenthalt in Freistunden
GS Storkow	Inhaltliche Ausgestaltung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Schülerclubarbeit	Schule will „Europa-Schule“ werden und Schülerclubarbeit einbinden	Begegnungsstätte (Gespräche, Spiele, Ausspannen, Veranstaltungen) für unterschiedliche Jugendliche der Schule, Kontakte zu außerschulischen Personen und Institutionen,
3. GS Cottbus	„Verbesserung der Qualität der Arbeit unserer Schüler“	Schule in problemreichem Stadtteil	Freizeiteinrichtung für Wohngebiet
GS Mahlow	Impulse für Lehrkräfte und Jugendliche erhalten; Begegnung mit anderen Schülern; Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit; Verantwortungsübernahme durch Jugendliche		Schule, die sich für Zusammenarbeit mit anderen geöffnet hat, um Situation der Jugendlichen zu verbessern

Gymnasium Beeskow	Im Modellversuch Anregungen zur Öffnung von Schule und Kooperation mit außerschulischen Partnern	Projekt „Haus des Lernens“; Ort des Wohlfühlens	kaum Aussagen
Gymnasium Cottbus (Aussagen von Schülern)	Unterstützung bei Aufbau Schülerclub	IST: Belastung für Schüler; SOLL: Ort des kulturellen Lebens im Stadtteil	Treffpunkt aller in unterrichtsfreier Zeit; Freizeitmöglichkeiten; Öffnung für Schulfremde
Realschule Erkner	Bereicherung der Jugendarbeit; Beitrag zum Wohlfühlen an Schule	Schule des Wohlfühlens; Ort praxisnahen Unterrichts;	Ort der Jugendarbeit; leistet Beitrag zur „Schule des Wohlfühlens“
8. GS Cottbus	Weiterentwicklung des bisherigen Konzeptes, Integration der Jugend- und Begegnungsstätte in das Schulleben, Weiterentwicklung der Jugendselfverwaltung	multikulturelle Stadtteilschule, durch handlungs- und schülerorientierten Unterricht auf Leben vorbereiten, Lehren und Lernen sind gemeinsame Aufgaben von Schülerschaft und Lehrkräften	„Jugendbegegnungs- und Freizeitstätte“ des Stadtteils
Sportbetonte GS Frankfurt/Oder	Verbesserung des Ganztagsbereiches; Arbeit an Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Themen, an Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen	Ganztagsschule mit sportlichem Profil, Verbindung schulischer Bildung und sportlicher Förderung	intensivere Konfrontation der Schülerschaft mit Gesellschaft, Öffnung der Schule nach außen

Tabelle 5: *Bewerbungsmotivation der Modellversuchsschulen*

3.2 Skizzierung der Modellversuchsschulen aus Sicht der Beratungslehrkräfte im Modellversuch (Elke Bohn, Holger Wilhelm, Ina Zurth)

Im Folgenden werden die einzelnen Modellversuchsschulen vorgestellt und charakterisiert. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Wiedergabe der subjektiven Eindrücke der Beratungslehrkräfte im Modellversuch, die über zwei Jahre in regelmäßigem und intensiven Kontakt mit den einzelnen Schulen standen. Bei der ungeheuren Vielfalt der gesammelten Erfahrungen und der Komplexität der Prozesse an und mit den Clubs ist zu beachten, dass die folgenden „Steckbriefe“ nur reduzierte und fokussierte Momentaufnahmen der Schülerclubs und der jeweiligen Schulen darstellen. Die einzelnen Steckbriefe wurden z. T. mit den jeweiligen Schulen besprochen bzw. validiert.

Jeder Darstellung ist ein Motto vorangestellt, das pointiert die Besonderheit des Clubs im Modellversuch und/oder den besonderen Blickwinkel, unter dem dieser Club im Modellversuch wahrgenommen wurde, zum Ausdruck bringen soll. Die Darstellungen folgen einer gemeinsamen Gliederung, sind aber je nach Autorenschaft unterschiedlich gestaltet.

3.2.1 Konrad-Wachsmann-Oberstufenzentrum II Frankfurt/Oder (Elke Bohn)

Motto: Vom Schülerclub mit qualifizierter Sozialarbeit zum Schülerclub in echter Schülerselbstverwaltung

Grundsätzliches zur Schule

Beim Konrad-Wachsmann-Oberstufenzentrum II in Frankfurt/Oder handelt es sich um ein gewerblich-technisches Oberstufenzentrum mit Bildungsgängen der

- Berufsvorbereitung,
- Berufsschule,
- Berufsfachschule,
- Fachoberschule,
- Fachschule,
- Gymnasialen Oberstufe, teilweise mit dem Schwerpunkt beruflicher Orientierung (besonders Bautechnik).

Etwa 2400 Schüler und Schülerinnen besuchen das Oberstufenzentrum, davon rund 180 in Vollzeitlehrgängen. Das Kollegium umfasst 90 Lehrkräfte.

Die Schule verfügt über einen Schulförderverein.

Die Schule selbst war 1998 noch in einem alten Schulgebäude untergebracht und wartete auf die Fertigstellung des Neubaus. Insofern war beim ersten Besuch zu bemerken, dass man nicht mehr bereit war, all zu viel Energie in die Verschönerung des alten Gebäudes zu investieren. Zu Beginn des Schuljahre 1999/2000 wurde der Umzug in das neue, attraktiv gestaltete Schulgebäude vollzogen, Außenstellen konnten aufgegeben werden, der Unterricht findet nun in modern ausgestatteten Unterrichts- und Werkstatträumen statt.

Bewerbung der Schule

Die Bewerbung ging hauptsächlich von der Schulleitung und der Schulsozialarbeiterin aus. Im Vordergrund stand dabei der Wunsch, den Schülern zu helfen, ihr Leben selbständig gestalten zu können und ein anderes Verständnis von Schule zu entwickeln. Schule soll „eine Begegnungsstätte [sein] (...), die auch selbst mit den jungen Menschen und von diesen lernen kann, eine ständig lernende Bildungseinrichtung, die möglichst allen Zeitproblemen gerecht wird.“¹⁵ Der Wunsch, sich intensiver mit dem Leben in und an der Schule zu beschäftigen, führte in Zusammenarbeit mit der RAA Frankfurt/Oder - die abgeordnete RAA-Lehrerin arbeitet selbst am OSZ II - zur Bewerbung am Modellversuch. In Gesprächen formulierte vor allem die Schulleitung den Wunsch, mit dem Schülerclub einen Ort zu schaffen, an dem die unterschiedlichen Ausbildungsgänge und Schülerschaften einen Treffpunkt haben und sich ein Mehr an Gemeinsamkeit herstellen lässt.

Der Schülerclub

Zu Beginn des Modellversuchs bestand am Oberstufenzentrum kein Schülerclub. Im Herbst 1997 wurde allerdings über eine Beschäftigungsgesellschaft eine ABM-Stelle für die Schulsozialarbeit an diesem Oberstufenzentrum eingerichtet. Die Sozialarbeiterin fand schnell Kontakt zu den Schülern und sah im Modell „Schülerclub“ eine Möglichkeit, diese Kontakte zu intensivieren und niedrigschwellige Angebote zu machen. Die Schulleitung stellte dem Projekt „Schülerclub“ für seine Zwecke einen ungenutzten Unterrichtsraum im Altbau zur Verfügung. Im neuen Schulgebäude ist der Club in einem größeren, attraktiven Raum neben der Cafeteria untergebracht.

In der Gründungsphase des Clubs stand den Schülerinnen und Schülern eine Sozialarbeiterin zur Seite. Ihrem pädagogischen Geschick war es zu verdanken, dass sich Schüler aus verschiedenen Ausbildungsstrukturen am Clubleben beteiligten. Der Raum wurde gemeinsam mit den Schülern eingerichtet und gestaltet. Durch vielfältige, auch über die Schule hinausreichende Veranstaltungen gewann der Schülerclub an Attraktivität. Gemeinsame Wochenenden mit längeren Kanufahrten, Bowling- und Kegelabende waren Höhepunkte, die auch bei anderen Schülern Interesse an Schülerclubarbeit weckten. Darts- und Schachturniere erfreuten sich wachsender Beliebtheit. Der Clubraum diente vor allem dazu, sich über Schule auszutauschen, schulische und private Probleme und deren Lösungen zu diskutieren sowie gemeinsame Interessen zu verwirklichen. Unter der Leitung der Sozialarbeiterin suchten sich die Clubmitglieder außerschulische Partner, um ihre Vorstellungen verwirklichen zu können. So kam es zur Zusammenarbeit mit dem Internationalen Bund und mit der zweiten Modellversuchsschule in Frankfurt/Oder. Auch einige Erfolg versprechende Vorhaben zwischen dem Lehrerkollegium und der Schülerschaft wurden langfristig geplant und realisiert. Die Atmosphäre der Schule veränderte sich. So konnten Unterrichtseinheiten in den Club verlegt werden. Schüler fertigten Masken oder gestalteten Puppen, die sie für ihre Arbeit im Unterricht benötigten. Anschließend konnten diese kreativen Arbeiten in den Schaukästen der Schule besichtigt werden. Unterricht wurde transparenter, da öffentlich besprochen wurde, was hinter den Klassenzimmertüren geschah.

Mit dem Wegfall der ABM-Stelle für die Schulsozialarbeit Anfang 1999 drohten diese positiven Entwicklungen abzubrechen. Die Schüler im Clubrat zeigten sich jedoch so

¹⁵ Zitat aus dem Bewerbungsschreiben des OSZ II vom 8.1.98

engagiert für ihren Club, dass sie eine Vereinbarung mit der Schulleitung bezüglich der Fortführung der Arbeit in Selbstverwaltung aushandelten. Der Schulsozialarbeiterin ist es anscheinend gelungen, soviel Interesse an der Clubarbeit zu schaffen, dass trotz ihres Ausscheidens eine tragende Motivation vorhanden war. Die Schüler entwickelten in Absprache mit der Schulleitung ein auf Clubausweisen beruhendes System, mit dem die Schlüsselgewalt über und damit die Verantwortung für den Clubraum geregelt wird.

Seit gut einem Jahr arbeiten die Schüler selbständig in ihrem Club. Sie haben sich einen Raum zum Wohlfühlen und Ausruhen geschaffen. Die Arbeit im Club zielt nun nicht mehr auf eine Öffnung nach außen. Die Schüler anderer Ausbildungsgänge werden nicht mehr integriert. Dies würde den Clubrat allerdings auch überfordern. Es bestehen Ängste, dass „problematische“ Schüler das Arrangement mit der Schulleitung gefährden könnten. Für die Schüler der Abiturstufe ist der Club aber zu einem Stück Heimat geworden. Ihr Engagement für die eigenen Interessen ist sehr groß, allerdings holen sie im Bedarfsfall der Unterstützung durch die Beratungslehrerin des Modellversuchs und durch die Kontaktlehrerin der Schule ein.

Nach ihren Möglichkeiten bietet die Schulleitung materielle Hilfestellung an, versucht die Arbeit des Schülerclubs zu unterstützen. Zu Höhepunkten des Schuljahres fragen Schulleitung oder Abteilungsleiter nach, ob und welche Aktivitäten vom Schülerclub geplant sind. Es wird überlegt, wie die Zusammenarbeit organisiert werden kann. Darüber hinaus gibt es im Kollegium zwar wohlwollendes Interesse am Club, aber nur wenig Unterstützung.

Die Sozialarbeit

Auch wenn der Wegfall der Schulsozialarbeit vor allem für psychosoziale Versorgung an der Schule als negativer Einschnitt betrachtet werden muss und obwohl noch nicht abzusehen ist, wie lange das Modell der Schüler selbstverwaltung des Clubs überlebensfähig ist, können aus der Entwicklung am Oberstufenzentrum II modellhafte Erkenntnisse gezogen werden. Insbesondere für den Aufbau der Schülerclubarbeit, die Installation von Beteiligungsstrukturen und die Entwicklung von Fähigkeiten zur Partizipation bei der Schülerschaft war hier die Arbeit einer qualifizierten Schulsozialarbeit notwendig. Durch die enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung wurde der Club zum einen anerkannter Teil der Schulstruktur. Für die Schülerinnen und Schüler war die Schulsozialarbeiterin oft auch Ansprechpartnerin in der Not; sie half bei der Wohnungs- später bei der Möbelsuche. Sie konnte auch vielfältige Kontakte knüpfen und vermitteln. Nach ihrem Weggang fehlt den jungen Menschen im Club ein Bezugspunkt: Jemand, mit dem man quatschen kann, jemand, der sich in Gesetzesfragen auskennt, jemand, der weiß, wie man etwas auf die Beine stellt und vor allem jemand, der sich für die Clubmitglieder und den Club einsetzt. Deutlich wird, dass die Verwirklichung pädagogisch-konzeptioneller Ziele nur durch eine Fachkraft realisiert werden kann. Insbesondere das von der Schule formulierte Ziel, einen Ausbildungsgang übergreifenden Treffpunkt zu schaffen, wird sich nur mit Hilfe einer qualifizierten Schulsozialarbeit umsetzen lassen.

Es zeigt sich aber auch, dass es gelingen kann, die (älteren) Schüler so für die Clubarbeit zu befähigen, dass sie schließlich auch ohne oder zumindest mit minimaler Begleitung den Club weiterführen. Es ist also eine Frage der konzeptionellen Zielsetzung zum einen und der Verantwortungsfähigkeit der Schüler zum anderen, inwieweit Schulsozialarbeit für den Schülerclub unabdingbar ist. Darüber hinaus steht jedoch nicht in Frage, dass so große, spannungsreiche Einrichtungen wie das Oberstufenzentrum II einer Schulsozialarbeit unabhängig vom Schülerclub bedürfen.

Lehrkräfte im Club

Unter der Leitung der Sozialarbeiterin existierten mehrere Projekte mit verschiedenen Ausbildungsfächern der unterschiedlichen Ausbildungsgänge. Da nach ihrem Weggang eine verantwortliche pädagogische Kraft im Club fehlt, gibt es zur Zeit auch keine Kooperation von Fachlehrern mit dem Club und umgekehrt. Aufgrund ihrer bisherigen positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit Lehrerschaft – Schülerclub wenden sich die Schüler mit einigen Fragen an interessierte und vertraute Lehrerinnen, hier vor allem die Beratungs- und die Kontaktlehrerin.

Ausblick

Die Leitung des Schülerclubs geht nun am Ende des Modellversuchs an eine neue Schüलगeneration über. Es ist zu hoffen, dass sie auch weiterhin auf Unterstützung durch die Schulleitung und mindestens einer Lehrkraft bauen können. Auch eine weitere Begleitung und Beratung des Clubs von außerhalb der Schule könnte zu einer weiteren Absicherung der Arbeit beitragen, da die neue Schüलगeneration sich zunächst ebenso wie die alte einarbeiten muss und dabei der Hilfestellung bedarf. Der Schülerclub ist Anlaufstelle für Schüler. Diese müssen es noch lernen, auch eigene Bedürfnisse zu formulieren und auf die Lehrerschaft zu zugehen.

3.2.2 Oberstufenzentrum I Cottbus (Elke Bohn)

Motto: Ohne konkreten Raum hat es auch die beste Sozialarbeit schwer, das Interesse am Club zu wecken.

Grundsätzliches zur Schule

Das Oberstufenzentrum I in Cottbus verfügt über die Ausbildungsgänge der

- Berufsschule,
- Berufsfachschule,
- Fachoberschule,
- Fachschule für Sozialwesen,
- gymnasialen Oberstufe,
- sowie Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen.

Etwa 3000 Schüler und Schülerinnen besuchen das Oberstufenzentrum, davon rund 1100 in Vollzeitlehrgängen. Das Kollegium umfasst 122 Lehrkräfte.

Die Schule war 1998 zu Beginn des Modellversuchs noch in einem alten Hauptgebäude und auf mehrere Standorte verteilt. Bis zur Fertigstellung des Neubaus sollten keine großen Anstrengungen unternommen werden, die alten Räume attraktiv zu gestalten. Im Februar 2000 fand der Umzug und die Zusammenlegung verschiedener Teilstandorte in den Schulneubau statt.

Bewerbung der Schule

Die Initiative zur Bewerbung im Modellversuch ging hauptsächlich vom Schulleiter und dem Schulsozialarbeiter der Schule aus. Die Beweggründe lagen vor allem darin, „Freiräume“ für die Schülerschaft zu schaffen und gleichzeitig die Strukturen eines

Schülerclubs zu nutzen, um das Schulklima zu verbessern und um soziale Probleme der Schülerschaft aufzufangen.

Der Schülerclub

Es erwies sich als schwierig, überhaupt einen Raum für den Schülerclub zu finden. Es wurde bald klar, dass erst mit dem Umzug in den Neubau ein attraktiver Clubraum zur Verfügung stehen würde und damit erst ein Clubleben beginnt. Dieser Umstand, die große Schülerzahl, die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsgänge und die Verteilung über mehrere Standorte machten es zudem schwierig, eine am Aufbau eines Clubs interessierte Gruppe von Schülern entstehen zu lassen und sie kontinuierlich bei der Stange zu halten.

Zwar konnten über den Schülersprecherrat der Schule immer wieder einzelne Jugendliche gewonnen werden, aber die unterschiedliche Verweildauer an der Schule oder Abwesenheit wegen verschiedener Praktika machten die Zusammenarbeit immer wieder schwierig. Aufgrund der Anstrengungen einiger Schüler der gymnasialen Oberstufe und der Fachschule für Sozialwesen und des großen Engagements des Schulsozialarbeiters unter der Mitwirkung des Kontaktlehrers vor Ort fanden einige Aktivitäten des „virtuellen“ Schülerclubs statt, die das Projekt bekannter machten. So fanden Veranstaltungen zu den Themen: „Tolerantes Brandenburg“, Gewaltlosigkeit, Sport, Alkohol- und Drogenmissbrauch statt und wurden in die unterrichtliche Arbeit des OSZ integriert. „Ich engagiere mich, weil sich die Schule engagiert.“ Dieser Satz stammt aus dem Oberstufenzentrum I und beschreibt für die Zeit des Modellversuches die Motivation einiger Schüler, sich am Projekt zu beteiligen.

Die neuen Clubräume sind sehr attraktiv. Es engagieren sich vor allem Schüler der gymnasialen Oberstufe und der Fachschule für Sozialwesen. Der Schulsozialarbeiter, der bisher für die Beständigkeit des Projektes gesorgt hat, will sich in nächster Zeit zunehmend zurücknehmen. Es ist geplant, für die grundlegende Organisation des Clubs Praktikanten der Fachschule über den Schulförderverein und unter Anleitung des Schulsozialarbeiters einzusetzen.

Die Sozialarbeit

Die Schule verfügt seit 1994 über eine inzwischen verstetigte Schulsozialarbeiterstelle. Der Stelleninhaber ist allerdings auch für das Oberstufenzentrum II in Cottbus zuständig und damit Ansprechpartner für ca. 6000 Schüler (!). Die Sozialarbeit am Oberstufen-zentrum ist ohnehin durch ein breites Aufgabenfeld gekennzeichnet.

Der Schulsozialarbeiter ist, neben oder gerade aufgrund dieser umfangreichen Aufgaben, an der Initiierung eines Schülerclubs interessiert. Er will damit einen Raum an der Institution Schule schaffen, der unter selbständiger Schülerleitung steht und gleichzeitig Möglichkeiten bietet, um das Schulklima zu verbessern.

Ohne den Schulsozialarbeiter hätte das Projekt „Schülerclub“ nur schwer überlebt. Er sorgte immer wieder für Kontinuität und motivierte Jugendliche. Auf seine Initiative geht auch die Beschäftigung von Praktikanten für die Cluborganisation zurück. Es bleibt abzuwarten, inwieweit er sich nun aus der Clubarbeit zurückziehen kann und ob das Engagement der Schüler weiter trägt.

Lehrkräfte im Club

Der für den Modellversuch ausgewählte Kontaktlehrer des Oberstufenzentrums arbeitete interessiert und unterstützend mit. Er galt für das Lehrerkollegium und für die

Schülerschaft als Multiplikator. Er arbeitete auch als Bindeglied und sorgte für die Verknüpfung von Schülerclub, Schülerschaft und Lehrerschaft. In Hinblick auf eine weitere Verankerung des Clubs in die Struktur der Schule wäre es jedoch wünschenswert, wenn sich noch mehr interessierte Lehrkräfte finden. Gerade bei der hier vorliegenden Überlastung der Schulsozialarbeit könnten Lehrkräfte als Ansprechpartner und Unterstützer eine besondere Rolle spielen.

3.2.3 Oberstufenzentrum Werder/Havel (Elke Bohn)

Motto: Schülerclub als Organisationsbüro für schulische Veranstaltungen

Grundsätzliches zur Schule

Das Oberstufenzentrum Werder/Havel umfasst zwei Standorte und verfügt über Ausbildungsgänge der

- Berufsschule,
- Berufsfachschule,
- Fachoberschule,
- gymnasialen Oberstufe.

Etwa 2200 Schüler besuchen das Oberstufenzentrum, davon rund 250 in Vollzeitlehrgängen. Die Abteilung der gymnasialen Oberstufe, mit der der Modellversuch vor allem kooperierte, umfasst 19 Lehrkräfte.

Das Hauptgebäude, auf einem großzügigen Areal über der Stadt gelegen, hinterlässt von seiner Innengestaltung her einen modernen, innovativen Eindruck. Ausstellungen von Schülerarbeiten aus dem Unterrichtsbereich belegen ein umfangreiches Engagement der Schülerschaft und der Lehrerschaft. Ein in Rekonstruktion befindliches Mensagebäude soll nach der Fertigstellung die Räumlichkeiten des Schülerclubs beherbergen.

Bewerbung der Schule

Die Schule wurde vom Modellversuchsteam direkt angefragt, ob sie Interesse an einer Teilnahme am Modellversuch hätte. Die Schulleitung zeigte Interesse, stand aber dem Modellversuchsansatz auch ambivalent gegenüber, da die räumliche Situation und das Fehlen einer Sozialarbeitsstelle eher auf Schwierigkeiten hinwies. Sie entschlossen sich jedoch – nicht zuletzt wegen des Interesses an einen Wiederaufleben der Schulkultur – zur Teilnahme. Dabei geht es aber nicht nur um das Wiederbeleben von Traditionen. Die Schulleitung erwartet von der Teilnahme am Modellversuch die Entwicklung von Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Toleranz. Zielstellungen wie Schülerelbstständigkeit, Übernahme von Verantwortung, der Austausch von Ideen und Erfahrungen mit anderen Personen außerhalb der Schule sollen zur Verstärkung der Kommunikation zwischen Schülern und Schülern, zwischen Lehrkräften und Schülern, und zu Personen außerhalb der Schule führen.

Der Schülerclub

Das Oberstufenzentrum hatte schon einige Jahre vor Beginn des Modellversuchs Erfahrungen mit einem Schülerclub gemacht. Dieser Club musste aus räumlichen Gründen schließen, was hauptsächlich die Schüler der gymnasialen Oberstufe sehr bedauerten.

Es waren dann auch vor allem Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe, die sich im Modellversuch und für den Club engagierten. Allerdings wird es bis zur Fertigstellung

der neuen Mensa keinen attraktiven Clubraum geben. Ein vorübergehend zur Verfügung gestellter Raum wurde von den Schülerinnen nicht als Club angenommen. Er ist zu klein und aufgrund der ständig wachsenden Schülerzahlen ist auch nicht gesichert, wie lange er zur Nutzung bereit stehen kann. Deshalb entwickelten die Schülerinnen kein Interesse daran, hier Energie und Kraft zu investieren. Ihr Hauptaugenmerk richteten sie auf die Organisationen von Schulfesten und Diskoveranstaltungen, die in ihrer Wirksamkeit schulische Höhepunkte darstellen.

Ohne einen festen Raum war die Zusammenarbeit in diesem Clubteam problematisch, da das Clubleben nur phasenweise in Verbindung mit den Veranstaltungen existierte. Die Schülerinnen orientieren sich mit ihren Gestaltungsplänen für den Club und seine Aktivitäten auf die Fertigstellung der neuen Räume im Frühjahr 2000. Der Modellversuch scheint in diesem Fall immer wieder als externer Anreiz dazu gedient zu haben, an der Verwirklichung der Idee kontinuierlich weiter zu arbeiten.

Die Sozialarbeit / Lehrkräfte im Club

Die Schule bemühte sich von Anfang an, eine Stelle für die Schulsozialarbeit zu schaffen. Allerdings bis zum jetzigen Zeitpunkt erfolglos. Unterstützende Schulsozialarbeit wäre aber gerade in der Aufbauphase für die Bemühungen der Schülerinnen an dieser Schule wünschenswert.

Die Lehrkräfte dieses Oberstufenzentrums zeigten stets Interesse an den Aktivitäten der Schülerinnen, die das Schulleben kulturell gestalten wollten. Die Kontaktlehrerin vor Ort stellte ein Mindestmaß kontinuierlicher Unterstützung für die Schüler dar.

Ausblick

Mit der Gestaltung fester Räumlichkeiten haben die Schüler dieses Oberstufenzentrums die Möglichkeit, sich einen eigenen Raum zu schaffen. Sie sind aufgrund ihres Engagements und ihrer Verantwortungsbereitschaft in der Lage, diesen Raum auch inhaltlich auszufüllen. Sollen allerdings auch unterrichtliche Bereiche sowie das gesellschaftliche Umfeld der Schule einbezogen werden, ist es erforderlich, eine feste und ausgebildete Betreuung zu realisieren. Zumindest eine durch Abminderungsstunden freigestellte Ansprechpartnerin aus dem Kollegium müsste zur Verfügung stehen.

3.2.4 Modellversuchschule Sportbetonte Gesamtschule Frankfurt/Oder (Elke Bohn)

Motto: Schülerclub als Ausgleich schulischer und sportlicher Belastungen

Grundsätzliches zur Schule

Die Sportschule Frankfurt/Oder verbindet fachliche und sportliche Ausbildung. Sie führt bis zum Abitur und bietet Sportarten wie Boxen, Judo, Ringen, Gewichtheben, Handball, Sportschießen, Radsport und Fußball an. Schule und Sportstätten sind eng miteinander verzahnt. Trainingsstunden sind im wöchentlichen Stundenplan festgeschrieben, das verlangt von den jungen Sportlern nicht nur Kraft und Ausdauer, eine ganze Portion Willensstärke ist nötig, um Ziele wie Landesmeister, Deutscher Meister und erst recht Olympiasieger oder Weltmeister zu erreichen. Die Schüler kommen aus ganz Brandenburg, für die auswärtigen steht ein Internat zur Verfügung.

Etwa 500 Schüler besuchen diese Schule. Das Kollegium umfasst 58 Lehrkräfte.

Bewerbung der Schule

Anlass für die Bewerbung auf die Ausschreibung des Modellversuchs „Schülerclubs“ war der Wunsch nach einer inhaltlichen Ausgestaltung des Ganztagsbereiches. Vor allem ging es der Schule darum, vorhandene Möglichkeiten des Ganztags besser zu nutzen und bei seiner Gestaltung die Interessen der Schüler zu integrieren. Ebenfalls wurde als Ziel genannt, die Schule zum Gemeinwesen hin zu öffnen. Lehrkräfte, Trainerschaft, Internatserzieher und die Schulleitung unterstützen das Vorhaben. Die Bewerbung selbst ging vor allem von der Schulleitung aus.

Der Schülerclub

Bei der vielfältigen schulischen und sportlichen Belastung und der teilweise internatsmäßigen Unterbringung suchen die Jugendlichen nach Möglichkeiten der Entspannung und nach Räumen, in denen sie sich wohlfühlen können. Ein Schülerclub entsprach vor diesem Hintergrund den Interessen einiger Schüler, die mehr als andere in Pausen und Freistunden eine sinnvolle Tätigkeit suchten. Die Schülerinnen und Schüler fanden tatkräftige Unterstützung bei einer Sozialarbeiterin, die bis zum Sommer 1999 die Geschicke des Schülerclubs mitgestaltete.

Der Schülerclub liegt außerhalb des Schulgebäudes, aber noch auf dem Schulgelände. In den Pausen und während der Freistunden wird der Schülerclub genutzt, um auszuruhen und sich zu entspannen. Zwei kleinere Räume wurden im Rahmen der finanziellen und materiellen Möglichkeiten umgestaltet. Ein reges Clubleben, viele Veranstaltungen, u. a. monatliche Schuldiskotheken, brachten Abwechslung in den Schulalltag. Durch Anregung des Modellversuchs kam es zur Zusammenarbeit mit dem Schülerclub am Oberstufenzentrum II der Stadt. Der Schülerclub öffnete sich zum Wohngebiet, nahm an Stadtteilstesten mit eigenen Veranstaltungen, z. B. Body Painting teil. Die Schüler waren sogar bei Versammlungen präsent, die sich mit der weiteren Gestaltung des angrenzenden Wohngebietes beschäftigten.

Nach dem Wegfall der Schulsozialarbeiterin war davon vieles nicht mehr realisierbar. Die Schüler übernahmen den Club in Eigenregie. Vieles musste neu geregelt und festgelegt werden, aber aufgeben wollte keiner. Immer wieder stoßen Schülerinnen und Schüler zum Club, die neue Ideen und neue Anregungen einbringen.

Die neuesten Errungenschaften sind ein selbstgebautes Tresen und ein zusätzlicher Raum, den sich die Schüler mit Hilfe der Mittel aus dem Wettbewerb „Die Selbsterbauer“ als Entspannungsraum einrichteten. Die Schulleitung stellte dafür einen nicht genutzten Raum zur Verfügung. Der Schülerclub wird von den Schülern des Clubrats selbst verwaltet, das bedeutet für Ordnung und Sauberkeit zu sorgen, auf korrektes Verhalten zu achten, für den Tresendienst und auch für die Abrechnung verantwortlich zu sein. Das nun die Zeit für größere Vorhaben knapp wird, kann man verstehen. Auf das Geschaffene sind die Schüler und Schülerinnen aber stolz.

Die Jugendlichen sind nun im Schülerclub auf sich allein gestellt. Ihre Vorhaben zu verwirklichen, fällt ihnen schwer, da sie den notwendigen Organisationsaufwand neben Schule und Sport nicht allein bewältigen. Schüler aus dem Club haben sich als nächstes Vorhaben die Aufgabe gestellt, eine Schülerzeitung zu gestalten. Die Konzeption wurde erarbeitet, ein PC organisiert und die erste Ausgabe soll im April 2000 erscheinen. Ihre Initiativen werden von den im Club mit tätigen Lehrerinnen unterstützt, die Realisierung liegt jedoch in der Hand der Jugendlichen.

Die Sozialarbeit/Lehrkräfte im Club

Die Schulsozialarbeit ermöglichte hier eine enge Zusammenarbeit zwischen Club und Lehrerschaft. Die Schulsozialarbeiterin übernahm ein breites Aufgabenspektrum. Sie

gewährleistete den Austausch von Informationen, beteiligte sich an der Vorbereitung von Veranstaltungen und führte vielfältige Einzelgespräche im sozialen Bereich. Sie war erste Ansprechpartnerin, wenn es um das Knüpfen von Kontakten ging, um Verbindungen zum Wohngebiet, zu Institutionen und Ämtern sowie zu Organisationen und Vereinen, die Jugendarbeit unterstützen. Die Schulsozialarbeiterin übernahm im Club und an der Schule zwei Aufgabenfelder: Zum einen war sie Sozialpädagogin in Einzel- und Gruppengesprächen und galt als „neutrale“ Person bei Konfliktschlichtungen. Zum anderen war sie aber auch als Freizeitpädagogin gefragt, wobei sie auf die Hilfe und Unterstützung der Clubmitglieder und einzelner Lehrkräfte zählen konnte.

Dadurch, dass die sportbetonte Gesamtschule gleichzeitig auch die Schule der Beratungslehrerin im Modellversuch war, verfügten die Schüler über zwei Lehrerinnen (Beratungs- und Kontaktlehrkraft) als Ansprechpersonen. Diese Unterstützung war nach dem Wegfall der Schulsozialarbeit für die Aufrechterhaltung des Projekts absolut notwendig.

3.2.5 Modellversuchschule Gesamtschule Storkow (Holger Wilhelm)

Motto: „Unser Schülerclub ist unser Paradies.“¹⁶

In ihrer Bewerbung Anfang 1998 verwies die Gesamtschule vor allem auf die vielen Aktivitäten und Partnerschaften der Schule. Diese Arbeit, vor allem im Freizeitbereich, sollte gefestigt und fortgeführt werden.

Die Gesamtschule in Storkow hat seit mehreren Jahren einen Freizeitbereich, der ganztägig von einer Sozialarbeiterin betreut wird. Die Storkower Schule ist eine Ganztags Gesamtschule mit Sekundarstufe II. Rund 650 Schüler besuchen die Schule. Sie sind im ländlichen Raum zu Hause, was ihnen nicht zuletzt einen sehr langen Schultag beschert. So ist der Freizeitbereich auch Freiraum, Ort der Entspannung und Heimat für die Jugendlichen.

Das Kollegium umfasst 54 Lehrkräfte.

Die räumliche Trennung des im Herbst 1996 gegründeten Schülerclubs von den anderen Gebäuden der Schule macht seinen besonderen Charme aus. Seither wurde im Schülerclub einiges umgebaut und modernisiert. Ein großer, heller Raum, viele Sitzgelegenheiten und Tische laden zum Verweilen ein. Vieles wurde über Sponsoring angeschafft bzw. in Eigenleistung erbracht. Eine kleine Pausenversorgung wird realisiert.

Die Sozialarbeiterin ist über das 610-Stellenprogramm des Landes finanziert und hat gemeinsam mit den Jugendlichen einen Ort des Wohlfühlens und der Wärme geschaffen. Dieses Bedürfnis steht ihrer Meinung nach im Vordergrund. „Von den Problemen der Schüler zu erfahren, mit ihnen darüber reden und sie auch mal zurechtzuweisen“, so definiert sie ihre Aufgabe. „Richtige Wege und Antworten zu finden“, betont die Sozialarbeiterin, ist dann auch ihr Hauptanliegen. Dafür ist Wärme und Vertrauen notwendig, und die Erfolge wirken immer wieder in die Klassenzimmer zurück. Die Arbeit des Schülerclubs ist bei den Lehrkräften anerkannt.

¹⁶ Aussage einer Schülerin

Die Kontaktlehrerin der Schule hat eine sehr gute Beziehung zu den Schülern und sucht die Begegnung mit ihnen. „Dem kann und sollte man sich auch nicht erwehren“, sagt sie scherzhaft und steht dem Schülerclub sehr oft zur Seite. Sie hat eine Brücke zu ihren Lehrerkollegen gebaut und sagt: „Man muss sie schon holen und alle bräuchten mehr zeitliche Freiräume, um auch wirklich aktiv werden zu können“. Sie würde gerne die Partnerschaft zwischen Schülerclub und Kollegium vertiefen, da diese ihrer Erfahrung nach neue Wege der Arbeit in der Schule eröffnet. So hat sich ihr Bild von Schülern und Lehrkräften verändert und sie versucht, auch ihren Unterricht anders zu gestalten.

Der Storkower Clubrat besteht aus Schülern der elften und zwölften Klasse, die vor allem zwei Zielstellungen verfolgen. Sie wollen weiterhin den Ausbau der materiellen und räumlichen Gegebenheiten voran bringen und zum anderen sind sie begeisterte DJs und wollen den Club für ihre Zwecke nutzen.

Aus Mitteln des Modellversuchs haben die Jugendlichen und ihre Sozialarbeiterin den Clubraum weiter ausgebaut. Im Februar 1999 wurden eine Küchenanlage und ein Tresen in Eigenleistung erstellt. Der Tresen ist seitdem Mittelpunkt ihres Clublebens. Viele Schulveranstaltungen, Projektstage und Ausstellungen fanden in den Räumen statt. Die Drogenausstellung des Modellversuchs war Mittelpunkt zweier schulischer Projektstage und öffnete den Schülerclub auch für das schulische Umfeld.

In den Gesprächen mit den Schülern, vor allem mit denen der Clubleitung, wird sehr deutlich, wie wichtig es ist, eigene Interessen mit denen des Gemeinwesens zu verbinden, denn erst hier entwickelt sich der persönliche Bezug der Schüler zur gemeinsamen Verantwortung und Partizipation.

Gut entwickelt hat sich auch das Miteinander der jüngeren und älteren Schüler der Sekundarstufe I und II, es macht einen besonderen Wert dieses Clubs aus. „Übrigens helfen die Großen bei der Arbeit“, sagt die Sozialarbeiterin nicht ohne Stolz. Die sozialen Kontakte, das Abgleichen der Normen und Verhaltensweisen untereinander, funktioniert und man kann sich aufeinander verlassen.

Die Schulleiterin unterstützt alle Aktivitäten des Schülerclubs und betont in Gesprächen das gewachsene Verantwortungsgefühl der aktiv gewordenen Schüler. Ihre Arbeit und das Engagement strahlen auf die ganze Schule aus, beweisen Mitverantwortung und verbessern das soziale Klima. Nicht ohne Stolz verweist sie darauf, dass der Umgang und die Benutzung der Materialien des Clubs ohne Aggression und Zerstörung erfolgen.

Im Herbst 1999 bahnte sich ein Problem für den Schülerclub an. Die Stadt plante, einen Teil der offenen Jugendarbeit in die Räume des Schülerclubs zu verlegen. Der Clubrat und all seine Berater haben es sich nicht leicht gemacht, diese Offerte zu beantworten, ist es doch auch ein Ziel der Clubentwicklung, sich in das Umfeld zu öffnen und neue Partner zu finden. Doch es entstand der Eindruck, dass es hier nur um die Benutzung bestehender Räumlichkeiten und Strukturen ging. Der Clubrat und die Sozialarbeiterin haben diesem Vorhaben nicht zugestimmt, vor allem weil sie befürchteten, maßlos überfordert zu werden.

Der Schülerclub in Storkow hat sich nach den Vorstellungen der Jugendlichen und ihrer Sozialarbeiterin positiv entwickelt. In gemeinsamer Einigkeit hat man den Ausbau betrieben und sich Inhalte geschaffen. Wohlfühlen und Kommunizieren sind hierbei wichtige Aspekte, die die Schüler aktiv miteinbeziehen.

Fragt man allerdings, wer denn eigentlich den Hut auf hat, wird man als Antwort erhalten: „Na, die Sozialarbeiterin!“, und das kann man spüren. An diesem Club wurde uns die notwendige Gratwanderung der Schulsozialarbeit zwischen Fürsorge und der

Ermöglichung von Selbstbestimmung am deutlichsten. Selbständigkeit und Eigenverantwortung werden weiter wachsen, müssen jeden Tag gelernt und geübt werden. Diese Prozesse benötigen einen sicheren, aber nicht einengenden Rahmen.

3.2.6 Modellversuchschule Gesamtschule Teltow (Holger Wilhelm)

Motto: Kleine Schule - großer Club: Schülerclub mit ausgebildeter Schulsozialarbeiterin

Auf Initiative der Sozialarbeiterin hin hat sich die Gesamtschule im Herbst 1997 um die Mitarbeit im Modellversuch beworben. Die Einrichtung eines Schülercafés wurde gerade organisiert, eine tägliche Pausenversorgung für alle Schüler und die entsprechenden Räumlichkeiten sollten fester Bestandteil der Sozialarbeit werden. „Es musste weitergehen und die Ausschreibung war für uns alle eine Perspektive“, so erfährt man von ihr und den Schülern.

Die Gesamtschule in Teltow ist eine kleine Schule mit 17 Lehrkräften und rund 180 Schülern, in direktem Einzugsgebiet eines ehemaligen Neubaugebietes. Die Schüler bringen viele Probleme mit in die Schule, das Lernen fällt vielen schwer, Resignation und Verweigerung sind die Folgen.

Zum Glück verfügt die Schule über eine ausgebildete und sehr engagierte Sozialarbeiterin, die über das 610-Stellenprogramm des Landes finanziert wird. Im Selbstverständnis ihrer Arbeit ist sie vor allem in der Einzelfallarbeit mit den Schülern ein nicht wegzudenkender Partner des schulischen Alltags. Oft konnte sie schon abgebrochene Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern wieder herstellen, was ihr Achtung und Vertrauen von beiden Seiten her einbrachte. Die Sozialarbeiterin ist Beraterin, Freundin und zugleich Erzieherin im Alltag der Schüler.

Die Kontaktlehrerin an der Gesamtschule Teltow hat die Sozialarbeit personell und inhaltlich stark unterstützt. „Das Feindbild Lehrer gilt es abzubauen“, sagte die engagierte Lehrerin. Ein mehr partnerschaftliches Arbeiten an der Schule liegt ihr sehr am Herzen. Man spürt, dass sie dabei beide Seiten - Lehrer wie Schüler - im Auge hat. Denn Partnerschaft heißt für sie auch, viel mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Jugendlichen zu akzeptieren. „Das darf keine Einbahnstraße sein, doch das verstehen einige eben nicht.“

Ein Ziel der Arbeit war die Gründung eines Fördervereins, ein Projekt der direkten Einbeziehung der Eltern. Auf Elternsprechtagen und Lehrerkonferenzen wurde geworben und versucht, engagierte Menschen für diese Idee zu gewinnen. Gegenwärtig gibt es Hoffnung, dass eine Gründungsversammlung gelingen kann. „Es ist aber so schwer, Leute zum Mitmachen zu bewegen, dass man manchmal aufgeben will.“ Diese Aussage macht deutlich, dass es kein einfacher Prozess ist, Eltern und Lehrer für mehr Engagement an der Schule zu motivieren.

Gerade in der Anfangszeit galt es, viele Probleme zu lösen. Z. B. sollte eine eigene Clubordnung erstellt werden. Durfte nun hier die Freiheit nicht endlich einmal grenzenlos sein? In den gemeinsamen Beratungen haben alle versucht, sich einzubringen und partnerschaftliche Lösungen zu finden. Nicht immer stößt dieses partnerschaftliche Aushandeln von Regeln auf die Akzeptanz aller Personen, die am Prozess beteiligt sind. Der Schülerclub, seine Freiräume und Verantwortlichkeiten führen zu neuen Sichtweisen auf den vermeintlich unmündigen Schüler. Eine Gratwanderung mit Erfolgen und Risiken. „Die Schüler geben schnell auf, sind es nicht

gewöhnt, sich einzusetzen und Schwierigkeiten zu meistern, ständig muss man kontrollieren und auch erinnern“, so die Schulsozialarbeiterin.

Viele Dinge wurden aus dem Schülerclub heraus organisiert. Mit den Geldern des Modellversuchs wurde der Club weiter ausgebaut, ein neuer Raum kam hinzu. Eine Tanzgruppe entstand unter dem Dach des Schülerclubs und die Organisation eines gemeinsamen Schulfestes wurde gemeistert. Das Wichtigste ist aber nach wie vor die Existenz des Schülercafes. Hier ist nicht schulische Leistungsfähigkeit, sondern soziale Kompetenz gefragt. Hier sind Erwachsene, die Zeit haben, hier hört man auch gern auf den Rat des Mitschülers, eine Qualifikation, die Schule so nur noch schwer bieten kann.

„Man ist auch manchmal Einzelkämpferin, doch das Projekt Schülerclub brauche ich für meine Arbeit unbedingt“, ist von der Sozialarbeiterin zu hören. Hier kann sie zwanglose Kontakte zu den Jugendlichen knüpfen, Angebote machen und über Probleme sprechen. Durch den Modellversuch und die daraus entstandenen Verbindungen zu anderen Schulclubs, vor allem durch den Kontakt mit der Mahlower Modellversuchsschule, erfährt sie Stärkung, Anerkennung ihrer Arbeit und kann Informationen austauschen. Deutlich ist aber auch, dass das Projekt ihrer stetigen Motivation und Leitung bedarf. Die Schüler nutzen zwar den neu gewonnenen Spielraum, werden aber nicht in der Lage sein, den Schülerclub selbst zu verwalten.

Der Teltower Schülerclub bildet eine anregende Freizeitalternative in den Räumen der Schule. Er ergänzt für viele Jugendliche die oft defizitäre Familiensituation und ist aus schulischer Sicht eine interessante pädagogische Alternative zu herkömmlichen Angeboten der Ganztagsbetreuung an Schulen. Die sozialpädagogischen Chancen und Handlungsmöglichkeiten sind im Vergleich zu schulischen Mechanismen und dem bestehenden Rollenverständnis sehr wirksam.

3.2.7 Modellversuchsschule 3. Gesamtschule Cottbus (Ina Zurth)

Motto: Wechselnde ABM-Kräfte und kurze Verweildauer der Schüler an der Schule - Wie kann Kontinuität geschaffen werden?

Grundsätzliches zur Schule

Die 3. Gesamtschule in Cottbus ist eine Ganztagschule ohne gymnasiale Oberstufe. Sie wird von ca. 400 Schülern besucht, das Kollegium umfasst 35 Lehrkräfte. Die Schule befindet sich im jüngsten Stadtteil von Cottbus. In diesem Stadtteil wurde einiges für die Freizeit von Jugendlichen geschaffen. Es gibt eine Halfpipe und einen Aktivspielplatz sowie weitere Jugendclubs in freier Trägerschaft. Trotzdem bestehen Probleme wie Langzeit- oder Jugendarbeitslosigkeit mit ihren sozialen Folgen. Das wirkt sich auch auf die Schülerschaft der Schule aus, die die sozialen Probleme mit in den Unterricht bringt.

Der Förderverein der Schule verfügt über ein Ökocamp, ein Hüttendorf, welches für den Unterricht und für die Kennenlernphase der siebten Klassen genutzt wird. Außerdem wird die Schulkultur durch einen Musiklehrer bereichert, der mit den Jugendlichen viele Aktivitäten wie Singewettbewerbe u. ä. durchführt.

Bewerbung der Schule

Die Schule hatte zu Beginn des Modellversuchs bereits einen Schülerclub, der in den Ganztagsbetrieb integriert war. Eine ABM-Kraft mit einem freizeitpädagogischen

Selbstverständnis betreute den Club. Der Schule erschien es sinnvoll, sich am Modellversuch zu beteiligen, um inhaltlich und finanziell Unterstützung zu bekommen.

Der Schülerclub

Wie viele Clubs befindet er sich im Keller der Schule. In einem rückwärtigen Raum befindet sich eine Keramikwerkstatt, in der handwerklich gearbeitet werden kann. Der Club ist durch die großen Fenster relativ hell. An den Wänden hängen Bilderrahmen mit Fotos der letzten Veranstaltungen im Club. Es ist zu erkennen, dass nicht die Erwachsenen den Club gestaltet haben, sondern die Jugendlichen hier selbst am Werk waren. Leider wurde im Club schon zweimal eingebrochen. Beim ersten Mal wurden die technischen Einrichtungen gestohlen, beim zweiten Mal haben die Täter das Aquarium zerstört und darüber hinaus in der gesamten Schule randaliert. Für die Schüler ist das ein Rückschlag und es kostet viel Arbeit und Energie, bis alles wieder aufgebaut und geordnet ist.

Es existiert ein Clubrat, der sich um den Ein- und Verkauf von Speisen und Getränken kümmert und gemeinsam mit der im Club beschäftigten ABM-Kraft weitere Aktivitäten und Inhalte plant. Inzwischen ist die Arbeit der Jugendlichen im Club als Arbeitsgemeinschaft der Schule anerkannt. Dies ist für die Jugendlichen Anreiz und zugleich Belohnung für ihr Engagement und ihre Tätigkeit für die Schule. Für viele Schüler ist der Club zur zweiten Heimat geworden und häufig kommen auch ehemalige zu Besuch. Mit Unterstützung der Erwachsenen schaffen die Jugendlichen viel in Eigenleistung. So haben sie die Möbel im Schülerclub in Zusammenarbeit mit dem Arbeitslehrebereich selbst gezimmert und sich an vielen vom Modellversuch initiierten Aktivitäten beteiligt.

Insbesondere die Unterstützung durch die ABM-Kraft im Club ist sehr wichtig. Allerdings wechseln die ABM-Kräfte zu schnell (in der Regel alle zwei Jahre). Durch diesen Wechsel brechen dann häufig Clubtraditionen weg, die mühsam wieder aufgebaut werden müssen. Auch interessierte und engagierte Schülergruppen verlieren in solchen Umbruchzeiten ihre Beziehung zum Club, Kontinuität ist so nur begrenzt zu schaffen. Um den Neuanfang nach einem solchen Umbruch zu erleichtern, wurde mit den Clubbeteiligten im Verlaufe des Modellversuchs eine Zukunftswerkstatt durchgeführt, die sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Erwachsenen zu einer schnellen Verständigung über die anstehenden Nahziele des Clubs führte.

Die Sozialarbeit

In der Schule gibt es eine feste Stelle für die Schulsozialarbeit. Sie verfügt über einen Beratungsraum und leistet seit Jahren kontinuierliche Arbeit. Ihrer Initiative ist auch die zusätzliche ABM-Stelle im Schülerclub zu verdanken. Es ist jedoch immer schwer zu sagen, wer für diese Stelle vom Arbeitsamt eine Zuweisung erhält und inwieweit man unter verschiedenen Bewerbern aussuchen kann. Häufig sind es fachfremde, pädagogisch nicht qualifizierte Personen. Diese müssen sich dann immer erst in die neue Situation einarbeiten, bringen mehr oder weniger passende Vorstellungen von pädagogischer Arbeit und pädagogischem Umgang mit den Jugendlichen mit und müssen sich zunächst das Vertrauen und die Achtung der Schüler erarbeiten. Wenn sie sich dann nach zwei Jahren in diesem Arbeitsbereich qualifiziert und ein eigenes Profil gewonnen haben, läuft ihre Stelle aus und der ganze Prozess beginnt von neuem.

Lehrkräfte im Club

Die Lehrkräfte haben auf unterschiedlichen Ebenen Kontakt zum Clubleben. Zum einen übernehmen sie dort im Rahmen des Ganztagsbetriebs die Aufsicht der Schüler. Zum

anderen können die Räume des Clubs für Veranstaltungen und Feste einzelner Klassen genutzt werden. Im Verlauf des Modellversuchs gründete sich ein Lehrerstammtisch, der sich abends im Club trifft. Hier kann über pädagogische Themen diskutiert werden und von ihm gehen auch Initiativen zur schulinternen Lehrerfortbildung aus. An der Schule fanden so Fortbildungen zu Themen wie Rechtsextremismus oder Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung statt.

Auch die Schulleitung hält den Kontakt zum Club und nutzt ihn, um mit den Schülern ins Gespräch zu kommen. Die Schulleiterin trifft sich mit dem Clubrat, diskutiert mit den Jugendlichen über die Arbeit des Clubs und mögliche Veränderungen an der Schule.

Ausblick

Für die Gestaltung des Ganztagsbereichs an dieser Schule hat der Club zentrale Bedeutung. Solange es hier eine Schulsozialarbeit gibt, wird der Schülerclub wohl weiter existieren. Neben dem häufigen Wechsel der ABM-Kräfte im Club ist auch der schnelle Wechsel der Schülergenerationen an einer Schule ohne Sekundarstufe II immer ein Problem. Die Verweildauer der Jugendlichen an der Schule beträgt in der Regel nur vier Jahre und das ist - ähnlich wie bei den ABM-Kräften - häufig eine zu kurze Zeit, um den Club als Tätigkeitsfeld optimal zu erschließen und Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung zu entfalten.

Dabei hat die jetzige Schülergeneration viele Ideen und Träume, wie ihr Club noch attraktiver zu gestalten wäre. So wünschen sie sich z. B., dass der Club auch am späten Nachmittag geöffnet ist, um sich hier zu treffen.

3.2.8 Modellversuchschule Gesamtschule Mahlow (Ina Zurth)

Motto: Vom Schülerclub zur Jugendarbeit im Ort - Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrer und Freizeitpädagogin

Die Gesamtschule Mahlow liegt in einer Kleinstadt südlich von Berlin. Sie wird von ca. 230 Schülern besucht. Das Kollegium umfasst 17 Lehrkräfte. Die Gesamtschule verfügt nicht über eine Sekundarstufe II. Auf dem Gelände ist eine Grundschule untergebracht. Ein Beratungszimmer, eine Teeküche und ein Fußballfeld auf dem Schulhof haben sich Lehrer, Schüler und Eltern selbst geschaffen. Es gibt einen sehr aktiven Schulförderverein, der auch als freier Träger der Jugendhilfe anerkannt ist. Ihm und einer sehr aktiven Lehrkraft ist es zu verdanken, dass die Gesamtschule Mahlow in vielfältiger Weise in die Jugendarbeit des Gemeinwesens mit eingebunden ist und sich immer wieder die unterschiedlichsten Finanzierungswege erschließt. Die Einbindung von und die Verantwortungsübernahme durch die Schülerschaft im Club stand hier im Vordergrund der Bewerbung, die von einer Lehrkraft und der Schulleitung initiiert wurde.

Der Schülerclub in Mahlow existiert schon seit 1993 und ist auf Initiative des Schulfördervereins entstanden. Er liegt im Keller der Schule und ist mit einer Theke und vielen Sitzgelegenheiten ausgestattet. Es gibt Getränke, Kleinigkeiten zum Essen und viele Spiele, es gibt die Möglichkeit, Musik zu hören oder sich einfach zu unterhalten. Im Club ist eine Freizeitpädagogin tätig, die für vielfältige Probleme Ansprechpartnerin ist. Der Club steht für die Jugendlichen der Nachbarschaft offen und ist fest in die Jugendarbeit des Ortes eingebunden. Die Arbeit des Clubs wird unter anderem durch erlebnispädagogische Klassenfahrten für die Schule fruchtbar gemacht.

Durch die örtliche Nähe zur Modellversuchsschule in Teltow kam es zu einem intensiven Austausch von Erfahrungen und Arbeitsinhalten.

Eine der ersten Aufgaben innerhalb des Modellversuchs war es hier, einen Clubrat aufzubauen und die Schülerschaft zur Partizipation im Club zu animieren. Die Schüler entwickelten gemeinsam Ideen und Visionen und verbanden dabei das Club- mit dem Schulleben. So bauten sie ein Schulfunkprojekt auf und übernahmen bei Veranstaltungen des Modellversuchs die Videodokumentation. Insbesondere der Austausch mit anderen Schulen ist ihnen wichtig und sie suchen immer wieder nach entsprechenden Besuchsmöglichkeiten.

Über den Förderverein ist die Schule auch weit über ihre Grenzen im Gemeinwesen tätig. So wurde in dessen Trägerschaft ein weiteres, außerschulisches Freizeitzentrum im Ort geschaffen und eine Sozialarbeiterstelle eingerichtet. Allerdings sind diese Aktivitäten stark von einzelnen Personen abhängig. Der Förderverein bräuchte mehr aktive Mitglieder, um die vielen Aufgaben zu erfüllen. Die Schule hat sich viele Verbindungen in das Umfeld und die Nachbarschaft geschaffen, die intensiv gepflegt werden. Auch die Stadt Mahlow zeigt durch die Einrichtung fester Stellen ihr Interesse an dieser Form der Zusammenarbeit mit einer Schule.

3.2.9 Modellversuchsschule Leonardo-da-Vinci Gesamtschule Cottbus (Ina Zurth)

Motto: Schülerclub als Jugendclub - Wie kann der Club wieder enger an die Schule angebunden werden?

Grundsätzliches zur Schule

Die Leonardo-da-Vinci Gesamtschule hat schon an vielen Modellversuchen teilgenommen und verfügt über den profiliertesten Club im Rahmen des Modellversuchs. Rund 900 Schüler besuchen diese Schule, das Kollegium umfasst 75 Lehrkräfte. Die Schule liegt in einer Plattenbausiedlung mit gravierenden sozialen Problemlagen: Hohe Arbeitslosigkeit der Eltern, wenig Geld in den Familien und eine No-Future-Haltung der Jugendlichen. Die Stadt hat in diesem Stadtteil ein Asylbewerberheim und ein Obdachlosenheim eingerichtet. Gerade in Bezug zu den Asylbewerbern gibt es viele Berührungspunkte, Unwissenheit und Unverständnis der Bewohner. Diese Problemlagen werden mit den Jugendlichen an die Schule und in den Club der Schule getragen. Die Schule hat einen gut funktionierenden Förderverein, der als freier Träger der Jugendhilfe anerkannt ist und mehrere Stellen für die Schulsozialarbeit geschaffen hat.

Bewerbung der Schule

Der Schülerclub versteht sich seit seiner Gründung als Jugendclub für den Stadtteil und ist für schulfremde Jugendliche geöffnet. Zu Beginn des Modellversuchs stand die Schule vor dem Problem, dass nun mehr Jugendliche aus dem Stadtteil den Club frequentierten als Schüler der eigenen Schule. Das Verhältnis zwischen Club und Schule wurde daher immer distanzierter und es entstand die Gefahr gegenseitiger Entfremdung. Die Schulleitung und der Schulförderverein hatten die Idee zur Bewerbung und verknüpften sie mit dem Wunsch, den Schülerclub wieder mehr mit der Schule und der eigenen Schülerschaft zu verzahnen. Der Modellversuch sollte hierbei mithelfen, neue Ideen und Konzepte zu finden.

Der Schülerclub

Der Schülerclub entstand 1994 aufgrund einer Initiative von Schülern, Eltern und Lehrkräften. Träger des Schülerclubs ist der Schulförderverein. Der Club steht den Jugendlichen des Stadtteils als Jugendclub offen. Zu seinen Besuchern gehören vor allem ehemalige Schüler, die schon im Berufsleben stehen, sowie Schüler der Schule, die im Stadtteil wohnen, und schulfremde Jugendliche. Im Club arbeiten Jugendliche aus all diesen Gruppen in unterschiedlichen Teams (Thekendienst, Veranstaltungen etc.), die von einem Freizeitpädagogen und einer Freizeitpädagogin betreut werden. Insbesondere für Schüler mit wenig Schulerfolgen ist der Club zur Heimat geworden, in der sie Anerkennung, Achtung und das Gefühl, gebraucht zu werden, finden können. Als DJ oder Barchef stehen sie hier in der Öffentlichkeit und tragen Verantwortung.

Die Öffnungszeiten des Clubs lagen in den letzten Jahren außerhalb der Schulzeit, d. h. zwischen 16 und 22 Uhr. Dies war Ausdruck und strukturelle Bedingung zugleich für die zunehmende Entfremdung von Schule und Club. Als es notwendig wurde, die Konzeption des Clubs zu überarbeiten, ermöglichte der Modellversuch dem Clubteam eine professionelle Team- und Konzeptionsberatung durch einen externen Berater. In mehreren Intensivtreffen wurde über unterschiedliche Arbeitsansätze und pädagogische Zielvorstellungen diskutiert. So entstand eine neue Konzeption, die zu einer stärkeren Verbindung zwischen Schule und Club führen soll. Die Öffnungszeiten veränderten sich: Der Club ist jetzt von 12 bis 21 Uhr geöffnet, so dass die Schüler der Schule den Club im Nachmittagsbereich nutzen können. Nun besteht die Möglichkeit, in Freistunden oder bei Ausfall von Unterricht Musik zu hören, etwas zu essen oder zu trinken, sich zu entspannen oder sich mit Spielen zu beschäftigen usw. Außerdem will sich der Club an Schulprojekten beteiligen, so dass sich hier weitere Verbindungen ergeben. Auch einige Lehrkräfte wollen bei Unterrichtsprojekten verstärkt die Räumlichkeiten des Clubs nutzen und so zur Vernetzung von Club und Schule beitragen.

Die Sozialarbeit/Lehrkräfte im Club

Neben den zwei Stellen der Freizeitpädagogik im Club besteht die Schulsozialarbeit an dieser Schule aus noch zwei weiteren Stellen, die sich aufgrund ihrer Aufgabenstellung ausschließlich auf sozialpädagogische Arbeit innerhalb der Schule konzentrieren.

In der Gründungsphase des Clubs waren die Lehrkräfte gegenüber einer Kooperation mit ihm sehr aufgeschlossen. Etwa ein Drittel der Kollegen gab damals an, dass sie bereit wären, freiwillig Aufsichten im Club zu übernehmen. Dieses Interesse am Club hat sich in den letzten Jahren sehr gewandelt. Im Zuge der Öffnung in den Stadtteil hinein und der damit verbundenen Veränderung der Besucherschaft und der Probleme im Club wurde die Akzeptanz und Unterstützung innerhalb des Kollegiums immer weniger. Erst im letzten Jahr haben wieder vermehrt Lehrkräfte den Club als Möglichkeit für ihre Arbeit entdeckt. Es bleibt zu hoffen, dass diese Entwicklung durch die konzeptionellen Veränderungen auch weiterhin befördert wird.

3.2.10 Modellversuchschule Gymnasium Beeskow (Holger Wilhelm)

Motto: Von außen initiiert - ein Schülerclub sucht seinen Platz

Das Gymnasium Beeskow bietet seinen Schülern über den Unterricht hinaus viele Entfaltungsmöglichkeiten. Neben Arbeitsgemeinschaften und kulturellen Angeboten gibt es ein zusätzliches Gebäude mit einer kleinen Cafeteria und einem großen Raum für Veranstaltungen. Von Anfang an stellte sich die Frage, inwiefern hier überhaupt ein Bedarf für einen Schülerclub unter den Jugendlichen besteht. Rund 750 Schüler besuchen das Gymnasium Beeskow, das Kollegium umfasst 49 Lehrkräfte.

Die Idee zur Bewerbung wurde eher von außen an das Gymnasium herangetragen. Die örtliche RAA unterstützte die Idee einiger Schüler, eine Schülerfirma zu gründen, und stellte in diesem Zusammenhang den Kontakt zum Modellversuch her. Zu Beginn ging es denn auch weniger um die Gründung eines Schülerclubs. Vielmehr wollten engagierte Schüler der Abiturklassen eine Schülerfirma gründen. Schüler sollten hier den Senioren der Stadt den Umgang mit dem Computer erklären und zeigen. Doch zeigte sich schnell, dass die Schüler mit dieser Idee überfordert waren. Außerdem zeichnete sich ab, dass sich nach dem Weggang der aktiven Schüler keine weiteren Jugendlichen für diese Idee begeistern würden.

Die Aufnahme der Schule in den Modellversuch erfolgte unter der Maßgabe, sich auf die Gründung eines Schülerclubs zu konzentrieren, doch bis dahin sollte noch einige Zeit vergehen. Nach der Überforderungserfahrung der Schüler mit der Schülerfirmenidee galt es zunächst, eine neue Gruppe engagierter Schüler zu finden.

Vor allem durch die Werbung des Kontaktlehrers an der Schule fanden sich Jugendliche aller Klassenstufen und kamen regelmäßig zusammen. Sie waren von dem Gedanken inspiriert, sich selbst einen Raum für ihre Freizeit zu schaffen. Beeindruckend war hier die hohe soziale Akzeptanz untereinander und das Miteinander der Schüler. Auch jüngere Schüler „durften“ mitreden und wurden an Entscheidungen beteiligt. Gemeinsam mit dem Kontaktlehrer konnte Einigkeit darüber erzielt werden, dass der Schülerclub vor allem eigenverantwortlich von den Jugendlichen selbst geführt werden soll.

Mit der Schulleitung wurden dann Gespräche über die Bereitstellung eines entsprechenden Raumes geführt und im Februar 1999 konnte dann der Speise- und Konferenzraum der Schule zum Schülerclub ausgebaut werden. Zeitgleich wurde eine Betreuung für den Club über die regionale Niederlassung der RAA in Storkow organisiert. Allerdings war die Kontinuität dieser Stelle ein Problem, da sie über das Arbeitsamt gefördert war und nach kurzer Zeit schon nicht mehr verlängert wurde. Zwar konnte mit viel Einsatz der RAA eine Zwischenlösung gefunden werden, deren Absicherung stand aber immer in Zweifel.

Der Raum des Schülerclubs wurde im Frühjahr 1999 renoviert und nach den Wünschen der Schüler ausgestaltet. Ein gemeinsames Wochenende der Arbeit, des Essens und Zusammenseins war ein schöner Meilenstein im Schülerclub. Immer wieder ging es in kleinen Schritten voran. Eine Pausenversorgung ist nicht vorgesehen, da die angrenzende Cafeteria die Versorgung der Schule professionell übernommen hat.

Mit dem Schuljahresende 1999 wurde der Raum offiziell eingeweiht. Seit dieser Zeit ist der Schülerclub vor allem in den Pausen ein Anlaufpunkt. Die Eröffnung der Wanderausstellung zum Thema Drogen war auch ein Signal an die gesamte Schülerschaft der Schule: „Hier kann man was machen“. Die Schüler des Gymnasiums Beeskow haben sich einen Schülerclub geschaffen, in dem man sich unter der Prämisse

der Freiwilligkeit treffen, abschalten und sich wohlfühlen kann. Allerdings können Clubfasching und eine gemeinsame Weihnachtsfeier nicht darüber hinweg täuschen, dass der Schülerclub keine Massenbasis hat.

3.2.11 Modellversuchschule Heinrich-Heine Gymnasium Cottbus (Ina Zurth)

Motto: Schüler wissen, was sie wollen - Schülerclub „Debil“

Grundsätzliches zur Schule

Die Schule befindet sich im Stadtteil Sachsendorf in Cottbus in unmittelbarer Nachbarschaft zur Leonardo-da-Vinci Gesamtschule. Sie besteht aus zwei kürzlich renovierten Plattenbauten. Es lernen hier über 1000 Schüler, das Kollegium besteht aus 65 Lehrkräften. Die Schule ist in der Stadt durch ihr Theater, ihren Swingchor und ihre vielen Musik begeisterten Schüler bekannt.

Bewerbung der Schule

Die Bewerbung wurde in diesem Fall auf Initiative der Schülerschaft betrieben. Eine kleine Gruppe von Schülern wollte einen Club gründen und benötigte dazu Hilfestellung. Während des gesamten Bewerbungsverfahrens waren die Jugendlichen die wichtigsten Gesprächspartner. Die Schulleitung ließ ihnen viel Raum für diese Eigeninitiative und unterstützte nach besten Kräften, wo es nötig war.

Der Schülerclub

Der Club befindet sich im untersten Trakt des ersten Schulgebäudes unweit des Speisesaales. Vom Hof gibt es einen separaten Eingang, der jedoch nicht genutzt wird. Der Raum ist relativ groß, die Wände sind mit unterschiedlichen Farben bemalt. Es gibt eine Theke, einen Billardtisch und ein Darts-Spiel. An der Theke können die Schüler Getränke, die beliebten Toasts und andere Kleinigkeiten zum Essen kaufen. Bilder eines Kunstwettbewerbs hängen an den Wänden. Die Schüler veranstalten unter anderem Darts- und Billardturniere.

Kurz nach der Gründung des Clubs bemühten sich die Schüler um die Unterstützung durch eine Sozialarbeiterin. Eine Stelle auf ABM-Basis wurde eingerichtet. Damit ging die eigentliche Organisation des Schülerclubs auf diese Person über. „Ohne den Modellversuch hätten wir es nicht mit dem Club geschafft.“ Das ist das Fazit einer Schülerin. Auch wenn die Schüler durch den selbstgewählten Namen des Clubs „Debil“ auch Widerspruch bei Lehrkräften und Eltern provozierten, ist der Club inzwischen von der Schule angenommen. Klassen veranstalten hier ihre Feiern und sogar der Schulleiter lädt zu Diskussionsveranstaltungen in den Club ein.

Sehr aktiv waren die Gründungsmitglieder bei Seminaren, die vom Modellversuch außerhalb der Schule organisiert wurden. Über den entstandenen Kontakt zu einem Träger der außerschulischen Jugendbildung nehmen sie inzwischen regelmäßig an Seminaren der politischen Bildung teil und sind in diesen Zusammenhängen sehr engagiert. Hier hat eine Verlagerung der Interessen stattgefunden. Damit einher ging eine drastische Veränderung der im Club engagierten Schülergeneration. Die Gründungsmitglieder sind zu Abiturienten mit anderen Interessen geworden und die Schüler der Sekundarstufe I bilden inzwischen den Clubrat. Zwischen beiden „Generationen“ gab es kaum Zusammenarbeit. Unter Anbetracht des anstehenden Wegfalls der Schulsozialarbeiterstelle sammelt der neue Clubrat inzwischen Unterschriften für deren Erhalt.

Die Sozialarbeit/Lehrkräfte im Club

Die Sozialarbeiterin betreut die Theke, wenn die Clubratsschüler im Unterricht sind. Sie unterstützt die Jugendlichen bei der Organisation des Clublebens und steht als Gesprächspartnerin bereit, um sie bei Problemen zu beraten.

Auch vom Kollegium erfahren die Schüler Unterstützung. Der Schulleiter hat die Jugendlichen von Anfang an bestärkt, ihre Ideen eigenständig zu verwirklichen. Bei der Organisation oder anstehenden Problemen hilft der Kontaktlehrer der Schule. Wenn Veranstaltungen, wie z. B. Schuldiscos, in der Aula der Schule stattfinden, erklären sich immer wieder Lehrkräfte dazu bereit, Aufsichten zu übernehmen.

Ausblick

Der Club wird weiterarbeiten, wenn es von der Seite der Erwachsenen Hilfe und Unterstützung gibt. Bei der allgemeinen schulischen Belastung am Gymnasium schaffen es die Schüler alleine nicht, die Versorgung in den Pausen und in den Freistunden abzusichern. Die Schule denkt inzwischen über Modelle zum Erhalt des Clubs nach der Modellversuchszeit nach.

3.2.12 Modellversuchschule Realschule Erkner (Holger Wilhelm)

Motto: Schüler lernen Eigenverantwortung tragen, Pädagogen lernen Loslassen.

Die Realschule in Erkner wird von rund 500 Schülern besucht, das Kollegium umfasst 27 Lehrkräfte. Die Schule ist in vielfältiger Weise aktiv mit dem direkten Umfeld verbunden. Die Schule war stets bemüht, ihre räumliche und materielle Ausstattung sowie die soziale Versorgung ihrer Schülerschaft zu verbessern und hierbei auch unkonventionelle Wege zu gehen. Dies geschah immer unter Einbeziehung von Schülern und Eltern. Eine besonders wichtige Rolle spielte dabei der „Förderverein der Realschule Erkner e. V.“, der für die Schule immer wieder neue Wege und Quellen der Finanzierung erschloss. Die Mitglieder des Fördervereins, vor allem Eltern und Lehrkräfte, bemühen sich seit vielen Jahren, die Arbeit der Schule auch in die Öffentlichkeit zu tragen. Ihre Suche ist dabei häufig von Erfolg gekrönt (vgl. WILHELM 1999). So erscheint zum Beispiel ein Schuljahrgangsbuch in großer Auflage, gefördert durch den örtlichen Mittelstand.

In viele Aktivitäten der Schule werden die Schüler eingebunden und finden durch ihr Engagement Bestätigung und Anerkennung. Sie brauchen aber auch Anleitung und Hilfe von Partnern. Selbständigkeit und Verantwortung wachsen langsam, das spürt man täglich. „Die aktiven und selbständigen Schüler und Schülerinnen sind in der Minderheit und es fällt ihnen schwer, die anderen mitzureißen.“

Hier einige Beispiele für Aktivitäten der Schule, in denen Schüler direkt mit eingebunden werden:

- Kontakte zu den örtlichen Vereinen; Einbeziehung in die schulische Freizeitarbeit
- Kontakte zum Deutschen Roten Kreuz über die Organisation von Blutspende
- feste Kontakte zu den Senioren des Ortes (Projekt Seniorenarbeit)
- Mitarbeit im Heimatverein
- Ausrichtung von Festen im Auftrag von örtlichen Trägern (Catering)
- Sammeln von Papier und Schrott sowie deren Verkauf

Im Dezember 1997 bewarb sich die Realschule Erkner um die Teilnahme am Modellversuch und verwies auf die vielen Aktivitäten beim Aufbau eines

funktionierenden Freizeitbereiches, mit eigenständiger Sozialarbeit in der Trägerschaft des Fördervereins der Schule. Der Schülerclub bestand schon seit einiger Zeit als Aufenthaltsraum der Schüler in deren Freizeit und verfügte über einen kleinen Fitness-Bereich. Die Schülerclubarbeit sollte qualitativ weiter entwickelt werden und durch den Modellversuch Anerkennung und Impulse erhalten.

Die Sozialarbeiterin arbeitet seit Beginn des Projektes an der Schule und konzipierte den Schülerclub als Schülercafe mit täglicher Pausenversorgung. „... den Schülern eine Heimat geben und sich für sie Zeit nehmen, sie aber auch dabei zu befähigen, ihre Ideen und Ansprüche umzusetzen sowie Raum für Eigenverantwortung zu erwirken“, so benennt die Sozialarbeiterin ihre wichtigsten Ziele.

Mit dem Modellversuch kam die verstärkte Forderung an die Schule, die Schülerschaft im Club aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und Selbstverwaltungsstrukturen zu schaffen. Das war nicht immer leicht, da es der Lehrerschaft und der Schulsozialarbeit schwer fällt, loszulassen und das nötige Zutrauen in die Schülerschaft zu entwickeln. Mit dem Selbstbewusstsein, welches die Schüler des Clubrats auf Fachtagung und Schülerseminaren des Modellversuchs sammelten, und mit den Erfahrungen der Sozialarbeit und der Kontaktlehrerin, dass ihre Schüler zu weit mehr fähig sind als angenommen, wurde ein steter Prozess der zunehmenden Partizipation der Schülerschaft begonnen.

Insbesondere die Kontaktlehrerin unterstützt dies betreffende Initiativen der Schüler und hat vor allem im Kreise ihrer Kollegen für Verständnis und Raum geworben. „Vielen fällt das nicht so leicht, zumal sie mit der bundesdeutschen Gegenwart und ihren Regeln oder Regellosigkeiten Unsicherheiten empfinden“, sagt sie und ist dann auch manchmal über das mangelnde Verantwortungsgefühl ihrer Schüler enttäuscht, welches gewonnenes Vertrauen schnell wieder zerstören kann.

Einigkeit besteht inzwischen darüber, dass Selbstbestimmung und Beteiligung an gemeinschaftlichen Prozessen stärker im Mittelpunkt stehen sollen. Die Stärkung von demokratischen Gremien und Strukturen der Schülermitverwaltung ist dabei ein wichtiger Bestandteil. Schritte zu einem partnerschaftlichem Miteinander von Lehrkräften und Schülerschaft wurden vor allem nach der letzten zentralen Fachtagung in Trebnitz durch den Schülerclub initiiert. Schüler hatten sich dort über ihre Probleme mit einzelnen Lehrkräften, deren Unterricht und Umgangsformen verständigt und den Wunsch entwickelt, mit dem Kollegium über diese Probleme ins Gespräch zu kommen. Der daraufhin einberufene „Runde Tisch“, an dem die Schüler der Fachtagung und fast alle Lehrkräfte teilnahmen, war sehr ehrlich und hat zum gegenseitigen Verständnis beigetragen.

Über eines sind sich alle einig: Die Schülerclubarbeit und die daraus wachsende Selbständigkeit der Schüler hat das Schulklima und das Verhältnis von Schülern und Lehrkräften verbessert. In der Entwicklung von Freiräumen, Selbstbestimmung und Partnerschaft liegt das Potential von Schülerclubarbeit an der Realschule Erkner.

3.3 Exkurs: Oberstufenzentren und Schülerclubs

Die Oberstufenzentren bilden als schulische Institutionen im Vergleich zu den anderen Modellversuchsschulen eine Kategorie für sich. Sie unterscheiden sich gravierend von den anderen Schulen bezüglich ihrer Größe, der Heterogenität und dem Durchschnittsalter der Schülerschaft, der Differenziertheit der Ausbildungsgänge und Abschlussmöglichkeiten sowie der An- bzw. Abwesenheit der Schüler aufgrund Vollzeit- oder Teilzeitregelung der Ausbildung. Diese Faktoren zusammengenommen bedingen für die Schüler eine Unübersichtlichkeit der Oberstufenzentren in ihren organisatorischen und sozialen Bezügen. Die Schülerschaft verfügt über eine geringe Identifikation mit der Schule und damit auch eine geringe Motivation, länger als nötig an der Schule zu verweilen. Ausnahmen bilden dabei jene Schüler, die sich in vollzeitlichen Ausbildungsgängen (gymnasiale Oberstufe, Fachschulen) befinden sowie eine längerfristige Perspektive (Ausbildungsdauer) an der Schule haben. Diese sind mit der oft unpersönlichen Atmosphäre der großen Schulzentren unzufrieden und wünschen sich Gestaltungsfreiräume.

Diese Problemlage war schon im Vorfeld des Modellversuchs deutlich und führte so zum ausdrücklichen Auftrag, an drei Oberstufenzentren den Aufbau von Schülerclubs zu initiieren und zu begleiten. „Die Oberstufenzentren bieten besonders schwierige Voraussetzungen für eine selbstorganisierte Schülerclubarbeit. Zwar handelt es sich bei diesem Schülerpotential durchweg um 'ältere Jugendliche', die in der Lage wären, auch mehr Eigenverantwortung zu übernehmen. Aufgrund ihrer Lebenslage, aber vor allem auch aufgrund ihres Bezuges zur Schule und der Heterogenität der Schülerschaft erscheint es sinnvoll, von Einzelaktivitäten für einzelne Zielgruppen ausgehend - z. B. Angeboten in den Lehrlingswohnheimen, Angebote für die Förderschüler und wieder andere Aktivitäten für SchülerInnen der allgemeinbildenden Zweige der OSZ -, schrittweise eine Konzeption für Jugend- und Schülerclubarbeit an den OSZs zu entwickeln.“ (RAA Brandenburg 1997, 52)

In der Arbeit des Modellversuchs wurde deutlich, dass der Ausgangs- oder zumindest Ansatzpunkt einer Schülerclubarbeit an Oberstufenzentren (ganz vergleichbar zu den anderen Schulen) in einer interessierten und engagierten Schülerschaft liegen muss. An den Oberstufenzentren gingen die Bewerbungen entweder von der Schulleitung allein oder von Schulleitung und Schulsozialarbeit gemeinsam aus. Eine Initiative und Interesse der Schülerschaft waren nicht von Anfang an vorhanden. In allen Fällen ging es zunächst darum, Schüler für einen Clubrat, ein Clubteam oder überhaupt eine Initiativgruppe zu gewinnen. Auch das Interesse und die Beteiligung der Schülersprecher in der Anfangszeit des Projektes konnten nicht über dieses Problem hinweghelfen. Der Aufbau und Betrieb eines Schülerclubs ging weit über die Motivation der doch eher vereinzelter Schülersprecher hinaus, vielmehr bedurfte es in allen Fällen einer kleinen Gruppe hoch motivierter Schüler, sich für „ihren“ Club einzusetzen.

Je nachdem, ob und in welcher Intensität Schulsozialarbeit in dieser Phase zur Verfügung stand, dauerte dieser Aufbau der Grundlagen der Clubarbeit über ein halbes Jahr. Die Kontinuität dieser Strukturen ist ebenfalls stark von äußerer Hilfestellung abhängig. Nur im Schülerclub des OSZ II Frankfurt/Oder konnte nach dem Wegfall der engagierten Sozialarbeiterin eine erfolgreiche Selbstverwaltung der Schüler bewerkstelligt werden. Dabei war vor allem auch die kooperative Haltung der Schulleitung wichtig. Zwar bahnt sich jetzt, am Ende des Modellversuchs, tatsächlich

ein erfolgreicher Übergang zu einer neuen Schülergeneration an, die die Selbstverwaltung übernehmen will, inwiefern dieses Modell allerdings auch weiterhin ohne gezielte pädagogische Betreuung auskommt, bleibt ungewiss, zumal während der Laufzeit des Modellversuchs die zuständige Beratungslehrerin ständig für Anfragen und Bitten der Schüler zur Verfügung stand und auch oft angefragt wurde. Mit dem Wegfall dieser externen Beratung und Unterstützung werden die Schüler mehr oder weniger auf sich allein gestellt sein.

An den Oberstufenzentren waren nur die Schüler der gymnasialen Oberstufe bzw. vereinzelt der Fachschulen für eine kontinuierliche Arbeit zu motivieren. Die Einbindung anderer Schülergruppen lässt sich nur über eine engagierte Schulsozialarbeit im Club verwirklichen. Auch hier zeigt das Beispiel des OSZ II Frankfurt/Oder, dass die Schülerselbstverwaltung mit der Integration „problematischer“ Schülergruppen überfordert ist.

Trotz der schwierigen Bedingungen an den Oberstufenzentren ist es gelungen, Clubs an diesen Schulen aufzubauen. Gerade die Schüler der Vollzeitausbildungsgänge benötigen Räume, mit denen sie sich identifizieren und in denen sie sich wohlfühlen können. Diese Schüler können den Schülerclub dann auch wirklich nutzen, um Selbstverwaltungsstrukturen und weitgehende Autonomie aufzubauen. Dies verbessert ihre Einstellung zum jeweiligen Oberstufenzentrum als „ihre“ Schule und kann so zu über den Schülerclub hinausreichender Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen führen. Deshalb sollten vor allem Schüler der Berufsfachschulen, der Fach- und Fachoberschulen sowie der gymnasialen Oberstufe Ansprechpartner für die Clubarbeit sein.

Auf dem Niveau eines „internen“ Clubs für eine bestimmte Schülerschaft bei weitgehender Selbstverwaltung ist zumindest eine lockere pädagogische Betreuung/Begleitung durch einen Kontaktlehrer, die Schulsozialarbeit oder eine externe Serviceagentur wünschenswert, um gemeinsam mit den Jugendlichen Selbstverwaltungsstrukturen zu entwickeln und zu pflegen, Probleme zu besprechen, Übersicht zu gewährleisten und langfristige Planungen anzuregen. Eine Einbindung von Praktikanten der sozialorientierten Ausbildungsgänge ist dabei zumindest eine Möglichkeit, um eine minimale Kontinuität bei der Organisation der Clubarbeit zu erreichen. Allerdings benötigen Praktikanten immer auch eine fachliche Anleitung, d. h. diese Form der Unterstützung steht nur solchen Schulen offen, die bereits über eine Schulsozialarbeit verfügen.

Verbindet man jedoch mit dem Schülerclub eine pädagogisch ambitionierte Perspektive der Integration anderer, aufgrund ihrer Heterogenität und ihrer schulfernen Lebensbezüge problematischer Schülergruppen, so wird dies nur durch verstetigten Einsatz qualifizierter pädagogischer Fachkräfte mit ausreichendem Zeitbudget möglich sein. Bei der Unübersichtlichkeit der Oberstufenzentren und der angesprochenen Problematik der Schülerschaft scheint ohnehin qualifizierte Schulsozialarbeit unabdingbar zu sein, wenn man auch für diese Schüler ihre Schule zu einem Lebensort machen will, wo sie sich wohlfühlen können und sich mit ihren vielfältigen Problemen angenommen und beraten wissen. Schülerclubs können so Teil einer sozialpädagogischen Gesamtkonzeption sein und niedrigschwellige Kontaktmöglichkeiten zur Sozialarbeit bieten.

Literatur

- RAA BRANDENBURG/ HIBBELER, S./ ÜGEÖZ, P./ SCHRAMM, H.: Zum Entwicklungsstand von Schülerclubs im Land Brandenburg. Ergebnisse einer Umfrage im November 1996 an Schulen der Sekundarstufe I und II sowie den Oberstufenzentren. Potsdam 1997 (unveröffentlichtes Manuskript).
- WILHELM, H.: Das Verhältnis von Schule und Nachbarschaft bedarf einer guten Pflege! Schulfördervereine und Nachbarschaft. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“ zusammengestellt von Durdel, A.; Zieske, A. (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999, 31-34.

4 ERGEBNISSE DES MODELLVERSUCHES

4.1 Forschungsfragen, Forschungsmethoden, Datengrundlage

Die Evaluation des Modellversuches „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg“ verstand sich sowohl als Programmevaluation als auch als versuchsbegleitende und -modifizierende Evaluation. Die Fragehaltung bezog sich damit einerseits auf die Überprüfung der dem Modellversuch zugrunde liegenden Thesen, andererseits wurden die an den Modellversuchsschulen beobachtbaren Prozesse und Effekte analysiert und dokumentiert. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt anhand der im Modellversuch erarbeiteten und gesammelten Materialien. Dabei liegen sowohl „O-Töne“ aus den Modellversuchsschulen vor, die sich aus quantitativen Untersuchungen (Kollegiumsbefragung, Schülerbefragung) ergeben, andererseits können Meinungen der an Schule und Schülerclub Beteiligten verschiedenen Materialien aus den Schulen und der modellversuchsbedingten Schulbegleitung entnommen werden. Die Daten und Thesen werden mit Erkenntnissen aus dem Modellversuch, aus Modellversuchen anderer Bundesländer und der erziehungswissenschaftlichen Literatur in Verbindung gesetzt und zu Empfehlungen - besonders in Kapitel 5 - zusammengefasst.

Als Grundlage der Arbeit im Modellversuch dienten die im Modellversuchsantrag¹⁷ formulierten Zielrichtungen und Fragestellungen. Im Laufe der Arbeitszeit fand dann jedoch eine Eingrenzung der Forschungsthemen und ein Wechsel der Forschungsperspektive statt. Ging es zu Beginn der Arbeit eher um das „Wie“ der im Modellversuchsantrag formulierten Thesen („Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft“ durch Schülerclubs; Öffnung und Demokratisierung von Schule), entstand in der zweiten Hälfte der Modellversuchsarbeit eher die Fragehaltung des „Ob“ im Sinne der Frage nach den Möglichkeitsräumen von Schülerclubarbeit (vgl. Kapitel 2). Grundansatz war dabei die Wahrnehmung, dass im Antrag Fragestellungen zum Schülerclub verknüpft wurden mit Fragen der Unterrichtsveränderung und der Schulentwicklung. In der Zusammenarbeit mit den Modellversuchsschulen wurde jedoch deutlich, dass mit dieser Instrumentalisierung eine Überforderung der Clubs und der Schüler im Club einherging.

Es kristallisierten sich folgende neue Fragedimensionen heraus:

1. Von welchen Grundthesen geht der Modellversuchsantrag aus? Zu welchem realistischen Arbeitsmaß kann die Modellversuchsarbeit modifiziert werden? Welches Selbstverständnis und welche inhaltlichen Vorverständnisse haben dabei die einzelnen Teammitglieder? Welche Teamprozesse werden durch die mit dem Modellversuchsantrag einhergehenden Überforderungsstrukturen ausgelöst?

Diesen Fragenkomplex, der sich auf die Evaluation des Programmes bezieht, wird im vorliegenden Bericht vor allem in den Kapiteln 1 und 2 bearbeitet. Als Datengrundlage dienen dabei der Modellversuchsantrag, ein Katalog operationalisierter Fragestellungen des Antrags und Materialien aus der Teamevaluation (Interviews, Arbeitstagebücher, Gesprächsprotokolle aus Teamtreffen usw.).

¹⁷ Antrag auf Gewährung einer Zuwendung aus Landesmitteln zur Durchführung eines Modellversuchs im Bildungswesen (Berlin/Potsdam 1997, 2).

2. Welche Möglichkeiten und Grenzen gibt es in der Wechselwirkung zwischen Schule und Schülerclub? Liegt der im Versuchsantrag besonders anvisierte Beitrag des Schülerclubs zur Öffnung der Schule nach außen und zur Demokratisierung von Schule im Möglichkeitsraum von Schülerclubarbeit?

Diesen Fragestellungen gehen im Kapitel 4 die Gliederungspunkte 4.2 und 4.4 nach. Dabei werden einerseits Themen bezogene Titel aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur herangezogen und ausgewertet; zum anderen werden gewonnene Thesen mit Material aus dem Modellversuch abgeglichen. Als Datengrundlage dienen dazu die Dokumentationen bzw. Auswertungen der Veranstaltungen im Modellversuch (Fachtagungen, Zukunftswerkstatt, Schülerseminare, Drogenausstellung), eine Schülerbefragung zu Freizeitinteressen, Dokumente von unterschiedlichen Beteiligten aus den Schulen (Bewerbungen, Briefe, Clubordnungen etc.), die Beiträge der Konzeptionen 1-3 und Gesprächsprotokolle.

3. Welche Rollen nehmen die am schulischen Clubleben beteiligten Personen ein? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für den Fragenkomplex 2? Werden Möglichkeiten der Rollenflexibilisierung reflektiert und realisiert?

Der Gliederungspunkt 4.3 widmet sich mit seinen drei Unterpunkten den Rollen von Schülern, der Schulsozialarbeit und denen der Lehrkräfte in der Schule und im Schülerclub. Vor allem zum Rollenverhalten in der Schule werden Ergebnisse aus anderen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen mit denen im Modellversuch in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus dienen Unterlagen aus der Schulverwaltung und -begleitung als Rahmengrößen der Definition von Rollen in der Schule. Zu den Rollenwahrnehmungen in Schülerclub und Schule werden Materialien aus der Modellversuchsarbeit genutzt (Lehrerbefragung, Schülerbefragung, Material aus Kolloquien mit Lehrkräften und Sozialarbeitern, Materialien aus den Konzeptionen 1-3 des Modellversuches, Gesprächsprotokolle usf.).

4. Welche Wirkungen und Wirkmöglichkeiten hatte der Modellversuch durch seine kommunikativen Angebote in Beratung und Fortbildung?

Im Gliederungspunkt 4.5 werden die Effekte der Angebote des Modellversuchsteams an die Schülerclubs auf der Grundlage der Analyse von Dokumentationen von Veranstaltungen, Wettbewerbs-Bewerbungen, dem Briefverkehr mit Schulen, Gesprächsprotokollen und Interviews diskutiert. Dabei gilt es, den Prozess der Zusammenarbeit mit den Modellversuchsschulen besonders bezüglich der Reaktion bzw. Nichtreaktion auf einzelne Inputs zu rekapitulieren und nach Thesen für günstige und nachteilige Kommunikations-, Beratungs- und Fortbildungsformen in Modellversuchsvorhaben zu suchen.

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Modellversuchsschulen und die Akteure i. d. R. anonymisiert. Die Schulen werden als Einzelfälle behandelt, da sie sich hinsichtlich der Kriterien Region/Umfeld, den Eingangsmerkmalen der Schüler, der Schulform/der Ausbildungsgänge, der Ausstattung mit personellen Ressourcen und den pädagogischen Konzeptionen und Visionen unterscheiden (vgl. Kapitel 3). Verallgemeinerungen ergeben sich aus der Analyse von Schulen als sozialen Systemen, in denen bestimmte, z. T. standardisierte Rollenzuschreibungen und Handlungsregeln existieren.

Die wissenschaftliche Arbeit im Modellversuch wurde von drei wichtigen Grundsätzen geprägt:

1. Die Schulen sind Individualitäten, ihre Entwicklungen sind vielfältig und erfolgen Bedürfnis orientiert. Daraus ergibt sich, dass die Vielfalt der Erscheinungen von Schulen, Schülerclubs und Aktionen als eigene Qualität im Sinne einer jeweils spezifischen Schulkultur anzuerkennen ist. „Jede einzelne Schule entscheidet als relativ autonomes System weitgehend selbst darüber, wie Schulbedingungen des Umfeldes und des eigenen sozialen Systems wahrgenommen und verarbeitet werden“ (HOLTAPPELS 1995, 333), deshalb sind „standardisierte Modelle zum Scheitern verurteilt“ (ebenda, 330).
2. Weil die Schule ein relativ autonomes System ist und der Modellversuch nur Aufforderungs- und Anregungscharakter hatte, es jedoch keine Weisungsbefugnisse durch die Mitarbeiter des Modellversuches gab, musste sich die Modellversuchsarbeit als offener, an den Bedürfnissen der Beteiligten orientierter Prozess gestalten. Die an Schule und Schülerclub Beteiligten konnten und können konkrete Reflexions- und Veränderungsimpulse wahrnehmen, aber auch übergehen. Aus diesem Wissen heraus werden dann im Abschlussbericht z. B. eher Möglichkeitsräume von Schülerclubs aufgezeigt als ihr instrumenteller Charakter beschrieben.
3. Die Zusammenarbeit der Modellversuchsmitarbeiter mit den Schulen gestaltete sich als offener Beratungs- und Begleitungsprozess, in dem abhängig von Situationen, Bedürfnissen und Personen konkrete Arbeitsformen und Angebote ausgewählt wurden. Die Prozessplanung enthielt die Möglichkeit und Notwendigkeit, eingeschlagene Wege zu verlassen, um neue, für die konkret Beteiligten Personen sinnvollere Wege einschlagen zu können.

Die Ergebnisse des Modellversuches sind besonders unter diesen drei Prämissen zusammengestellt worden. Sie wurden z. T. mit Schülern (in Diskussionen an Schulen), mit den Kontaktlehrern (in einem Auswertungskolloquium) und den Schulsozialarbeitern (in einem Auswertungskolloquium) besprochen und sind unter ständigem Austausch mit den Beratungslehrkräften erarbeitet und formuliert worden.

4.2 Schülerclubs: zwischen Schule und Jugendhilfe?

Die Beziehungen zwischen dem System Schule und seinem Subsystem Schülerclub werden an verschiedenen Stellen des Abschlussberichtes thematisiert (vgl. z.B. 1; 4.4). Hier sollen besonders die systemische Verbindung von Schule, Schülerclub und Jugendhilfe analysiert und die sich daraus ableitenden Wirkmöglichkeiten aufgezeigt werden.

In der Systemtheorie geht man davon aus, dass die Ausdifferenzierung eines Systems durch Teilsysteme dessen Komplexität erhöht und damit gleichzeitig seine Leistungsfähigkeit stärkt, die Komplexität der Umwelt zu reduzieren (vgl. LUHMANN 1988, 261f.). Denn Systeme werden - systemtheoretisch gedacht - gebildet, um Probleme zu lösen, die sich in Form einer zu komplexen Umwelt stellen (z.B. KRIEGER, 1996, 18). Eine konkrete Schule kann als soziales System beschrieben werden; ein in ihr vorhandener Schülerclub als Subsystem, welches damit Schule weiter

ausdifferenziert. Praktisch gewendet werden kann diese Idee, wenn die den Schülerclubs zugeschriebenen Aufgaben (vgl. 1.2) mit denen der Schule verglichen werden. So übernehmen Schülerclubs Aufgaben im Ganztagsbereich - auch und vor allem dort, wo es keinen Ganztagszuschlag für Schulen gibt. Sie dienen der Pausenversorgung und als Aufenthaltsort in Freistunden. Von Schülern werden sie als Ort der Erholung und Entspannung geschätzt. So sind Computer- und Billardspielen für Jungen im Club besonders reizvoll (65,4 bzw. 64,4%), Mädchen hören dort lieber Musik (75,0%) und quatschen mit Leuten (74,1%) (vgl. ZIESKE/SYSKA o. J., 9). Als Raum, an dem „nur schulische und unterrichtliche Fragestellungen eine Rolle spielen“, wird der Club von Schülern und Lehrkräften abgelehnt, von letzteren mit 98,1% (253 von 258 Nennungen in einer modellversuchsinternen Kollegiumsbefragung). Schülerclub soll eben etwas anderes als Schule sein und die sonstigen Angebote ergänzen; er ist strukturell ein „Mehr“.

Dies ist für den Schülerclub möglich zu leisten, da er - wenn er über eine pädagogische Kraft verfügt - zwischen Schule und offener Jugendarbeit angesiedelt ist. Dadurch kann der Club nicht nur Anlaufstelle für Schüler mit Problemen oder Gesprächsbedarf sein, er eröffnet zusätzlich eine andere (pädagogische) Dimension des miteinander umgehen Könnens in der Schule (vgl. 4.3.2.2). Verfügt der Club über keine Sozialpädagogen- oder Freizeitpädagogenstelle, ist die Schule in der Gestaltung des Clubs auf sich selbst zurückgeworfen. Interessant kann der Club dann dadurch werden, dass er sich durch die Verantwortungsabgabe an und -übernahme durch Schüler von dem sonstigen Schulalltag unterscheidet und einen offeneren Bereich als die Schule darstellt. Durch eine solche Verlagerung von Verantwortung ist es dann z.B. auch möglich, innerhalb der Schule Organisieren, Werben, Leiten u. a. zu lernen, was wiederum einer stärkeren Leistungsfähigkeit der Schule gleichkommt. In Anlehnung an die durch HAARMANN (1997, 34) formulierten Aufgaben von Schule kann man Schülerclubs innerhalb der einzelnen Aufgabenbereiche eine Funktion zuschreiben:

Grundfunktion von Schule¹⁸	Potentieller Beitrag von Schülerclubs
Instruktion/Information	Gremienarbeit, Organisieren, Werben, Konfliktregelung ...
Kontemplation	Nachdenken über Schule, über Mitbestimmung, über Handlungsräume ...
Personalisation	Entfaltung von Soziabilität, Stärkung von Selbstbewusstsein, Ausprägung spezieller Fähigkeiten ...
Selektion	Ort der Profilierung von motivierten, begabten Schülern im Schülerclubrat; mögliche sozial- bzw. freizeitpädagogische Förderung ...
Kompensation	eventuell Ort niedrigschwelliger sozialpädagogischer Beratungsangebote; kostenlose oder preiswerte Bereitstellung von kulturellen Ressourcen (Computer, Bibliothek, Billard usw.), Nachhilfe ...
Betreuung	Aufenthaltsort in Pausen, vor und nach dem Unterricht; Verpflegung; ggf. spezielle sozial- bzw. freizeitpädagogische Betreuung ...

Tabelle 6: Mögliche Aufgabenübernahme von Clubs innerhalb von Schulen

¹⁸ In Anlehnung an HAARMANN a.a.O.

Diese Aufgabenzuschreibungen sollten nicht normativ, sondern systemisch-strukturell verstanden werden; sie können der Beantwortung der Frage dienen, warum Schulen Schülerclubs in ihren Räumen dulden und befördern. Andersherum wird auch die Bedeutung von Schülerclubs für die Jugendhilfe deutlich: In den Bereichen Selektion, Kompensation und Betreuung kann die Jugendhilfe hier schulische Defizite abfangen und spezifische pädagogisch-professionelle Ansprüche an Arbeit in der Schule einbringen.

Nicht alle Schulen wollen und brauchen konzeptionell anspruchsvolle Schülerclubs, um genannte Aufgaben von Schule an ihn abgeben zu können oder innerhalb der Schule zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Oft sind dann andere Teilsysteme in der Schule stärker ausgeprägt (z.B. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, starke Kulturarbeit, intensive Arbeit mit neuen Medien) und bilden die besondere Profilierung der Schule. Es ist davon auszugehen, dass entsprechende Profilierungsinteressen von Schulen dann groß sind, wenn die Schulen zugunsten einer zu sichernden Schülerzahl (Konkurrenz) oder eines zu erhaltenen Rufes (Qualitätsaspekt) an ihrem Image zu arbeiten bereit sind. In diesem Kontext kann Schülerclubs eine besondere oder eine untergeordnete (bzw. gar keine Rolle) übertragen und von ihnen übernommen werden. Dabei könnten die besonderen Potentiale von Schülerclubs in den Bereichen Personalisation, Kompensation und Betreuung geltend gemacht werden (s.o.). Auf einer schultheoretischen Ebene ist der potentielle Beitrag von Schülerclubs zur Öffnung von Schule ins Umfeld und zur Demokratisierung von Schule hervorzuheben (vgl. 4.4).

Interessant in Bezug auf die konkrete Definition von Schülerclubs sind die systemische Analyse des Verhältnisses von Schule, Schülerclub und Jugendarbeit bzw. die jeweiligen System-Umwelt-Definitionen. Obwohl in vielen Schulen und Schülerclubs Mitarbeiter der Jugendhilfe/der offenen Jugendarbeit tätig sind, ist das schulische Hausrecht der Schulleitung - verbunden mit einer konkreten Hausordnung - prägend und bindend für deren Arbeit und bildet sozusagen einen festen Rahmen der sozial- bzw. freizeitpädagogischen Arbeit. Ähnliches gilt für den Schülerclub. Wenn nicht - wie z.B. an der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Cottbus, deren Schülerclub offene Jugendarbeit betreibt (s. Tabelle 7) - der Schulträger den Schülerclub an den Träger der Jugendarbeit (z.B. den Schulförderverein) untervermietet, besitzt auch hier die Schulleitung das Hausrecht und bildet damit den Rahmen der Aktivitäten im Schülerclub. Für einen Schülerclub ist dann quasi die Jugendhilfe vollkommen in das System Schule integriert; im Schülerclub als Jugendclub hat die Jugendhilfe dagegen eine eigene Qualität und die Schule ist eher Umfeld als für die Selbstdefinition bestimmend. Strukturell kann man dieses Verhältnis als Pendel beschreiben, wobei der Schülerclub stärker in die Richtung der offenen Jugendarbeit (z.B. Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Cottbus) oder in die der Schule (z.B. Schülerclub der Gesamtschule Storkow; z.B. Schülerclub der Gesamtschule Teltow u.a.m.) ausschlagen kann. Den Kernbereich der Definition des Schülerclubs bildet dann - neben seinem Ort an der Schule - seine jeweilige Selbstdefinition als Ort des Wohlfühlens, als Ort der schulkulturellen Aktion, als Ort der Schülerinteraktion usf. Diese Selbstdefinition ergibt sich sowohl aus den beteiligten Personen als auch aus den Inputs aus dem Umfeld der Schule. Diese konkreten Bedingungen können - wiederum strukturell - als Netzwerk beschrieben werden, welches das Pendel „Schülerclub“ zwischen Jugendarbeit und Schule in Position hält. Die Beschreibung des jeweiligen Netzwerkes einer konkreten Schule bildet dann die Spezifik eines Clubs ab: Wie viele Akteure gibt es? Welche?

Welche Aktionen wollen/betreiben sie? Welche Inputs beeinflussen die Arbeit?
 Folgende Graphik soll das Pendelmodell für Schülerclubs verdeutlichen helfen:

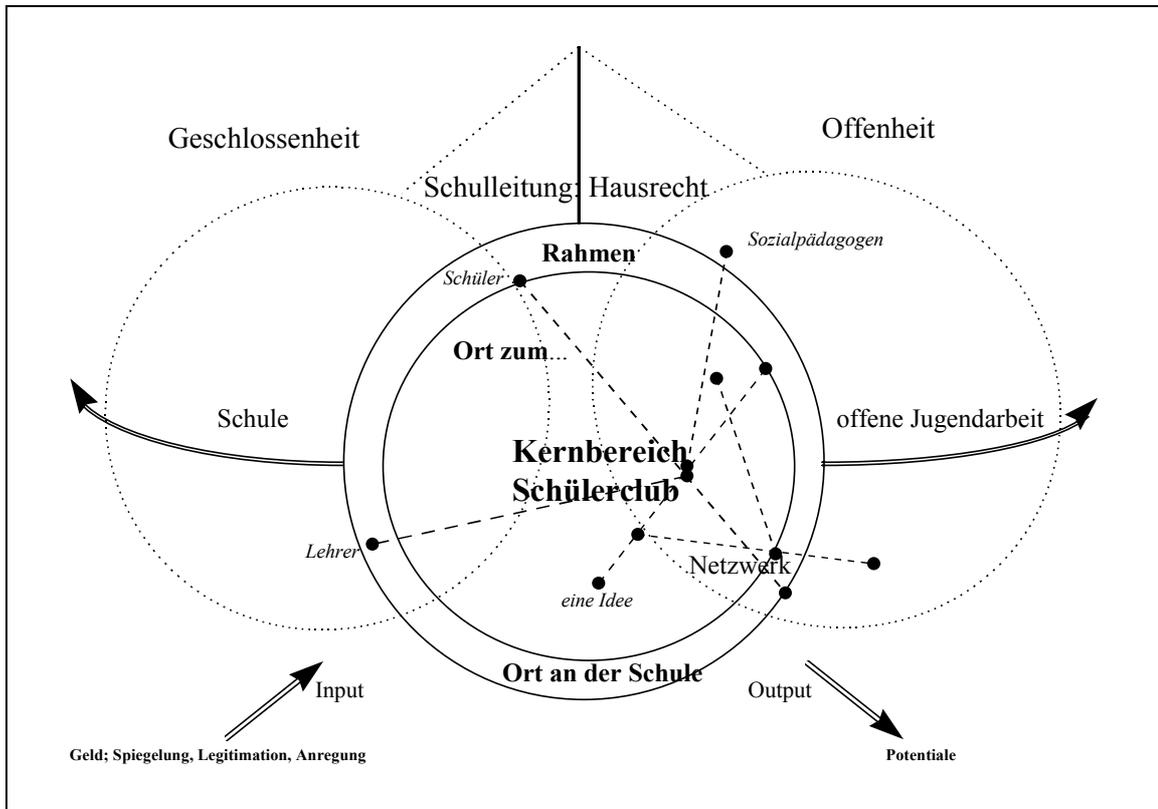


Abb. 1: Schülerclub als Pendel zwischen Schule und Jugendarbeit

Die Netzwerksymbolik lässt es dabei zu, Veränderungen zu konzipieren oder Potentiale von Schülerclubs zu analysieren: Sind die Fäden eng gespannt (gibt es viele Partner, Ideen, Akteure ...)? Liegen die Fäden locker (werden alte Verbindungen nicht mehr genutzt, sind Ideen in Vergessenheit geraten, werden bestimmte Strukturen nicht mehr benötigt)? Usw.

Vergleicht man beispielsweise die Bedingungen der Schülerclubarbeit am Ende des Modellversuches (Winter/Frühling 2000) an der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Cottbus mit denen am Konrad-Wachsmann-Oberstufenzentrum Frankfurt (Oder), wird die mögliche Verschiedenheit praktischer Clubarbeit deutlich.

Parameter	Club der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Cottbus	Club des Konrad-Wachsmann-Oberstufenzentrums Frankfurt/O.
Kernbereich der Clubarbeit	Ort von Veranstaltungen, zum Abhängen; stadtteiloffene Jugendarbeit	Ort zum Wohlfühlen in der Schule und zum Kennen lernen von Gleichgesinnten in schulischer Freizeit
Organisationsform	durch zwei Freizeitpädagogen in langer Mittagspause und von 16.30-21.30 Uhr fünf Tage in der Woche geöffnet; konzeptionelle Arbeit gemeinsam mit Clubrat (Schüler und Jugendliche aus dem Stadtteil)	durch Schülerinnen und Schüler der GOST ¹⁹ in Pausen und Freistunden geöffnet; z.T. Organisation von Veranstaltungen am Nachmittag; Clubrat, Clubausweise, zugeteilte Verantwortlichkeit (Schlüssel, Geld, Theke...)

¹⁹ gymnasiale Oberstufe

Akteure	2 Freizeitpädagogen, Clubrat, Schulförderverein ist als anerkannter freier Träger der Jugendhilfe Träger des Clubs, Lehrerschaft nutzt Club z.T. für Veranstaltungen, Schülervertreter z.T. Mitglied des Clubs, Schulsozialarbeiterin hält Kontakt zwischen Schule und Club; Schulleitung steht Club wohlwollend gegenüber; Nutzung auch durch schulfremde Jugendliche	Schülerclubrat (3 - 6 GOST-Schülerinnen und Schüler); fördernder Schulleiter; Ansprechpartnerin aus dem Modellversuch; eine Lehrkraft vor Ort (3 Abminderungsstunden, nicht in GOST tätig); z.T. Unterstützung aus Lehrerschaft
Aktionen	Billard, Darts, Spiele, Freizeitangebote im Sinne von AGs, Wettbewerbe. Discos, Clubratsitzungen, offene Abende mit Thekendienst (niedrigprozentiger Alkohol am Abend erlaubt)	Geöffnet in schulischer Freizeit: Musik hören, quatschen, spielen, Verzehr von Süßigkeiten, z.T. Organisation von schulischen Aktionen (Karvenal usw.)
Netzwerk	eng und relativ sicher	sehr locker und unsicher
Verbindung zur Schule	locker; durch Öffnungszeiten eher Jugendclubcharakter; nur z.T. Nutzung durch Schülerschaft; nach konzeptioneller Beratung wieder stärkere Konzentration auf schulische Freizeit, deshalb neue Öffnungszeiten: von 12 - 21 Uhr	im GOST-Bereich eng; Club hilft, schulische Freizeit gestalten zu können; z.T. Schulkulturzentrum (Organisation von Festen und Veranstaltungen); Integration anderer Ausbildungsgänge durch GOST-Schüler schwierig
Potentiale	Club übernimmt Aufgaben in der Kommune, hat regelmäßiges Freizeitangebot; Trägerschaft durch Schulförderverein ermöglicht kreative Gestaltung von Rahmenbedingungen; konzeptionelle, vernetzende Arbeit	Schüler übernehmen Verantwortung und werden gestärkt; Schüler entwickeln Bedürfnis orientierte demokratische Strukturen; Club leistet Beitrag zum Wohlfühlen an Schule; keine konzeptionell-inhaltliche Arbeit, sondern situative Entscheidungen

Tab. 7: Vergleich der Bedingungen der Clubarbeit an zwei Modellversuchsschulen

Der Vergleich macht deutlich: Sehr unterschiedliche Bedingungen der Schülerclubs - z.B. verschieden ausgeprägten Netzwerke, Vorhandensein von Sozialarbeit, Schülerbeteiligung - führen zu jeweils anderen Clubdefinitionen. Dabei haben sowohl der Schülerclub als Jugendclub als auch der schülerverwaltete Club mit gestaltender Wirkung für die schulische Freizeit ihre jeweils eigenständige Qualität. Ein Qualitätsbegriff ergibt sich dabei aus der Analyse der Potentiale eines Clubs für eine konkrete Schule bzw. für die Jugendarbeit. Dabei sollte nicht ein normativer Clubbegriff Bewertungsgrundlage sein, sondern es müssen die jeweiligen Bedürfnisse und Bedingungen an den Schulen und im schulischen Umfeld herangezogen werden. Wie wesentlich für die Struktur und die Potentiale von Clubs das Vorhandensein von Kooperationsstrukturen zur Jugendhilfe sind, wird deutlich: Strukturelle Offenheit der Schule wird - in der Pendelsymbolik - erst durch den Gegenpol der Jugendhilfe ermöglicht.

4.3 Rollenverhalten in Schule und Schülerclub – Chancen für ein verändertes pädagogisches Verhältnis

Schulen sind hierarchische Institutionen, dies spiegelt sich in den Beziehungsstrukturen wider, die sich zwischen den an Schule beteiligten Personen entwickeln. Gleichzeitig besteht das Schulsystem insgesamt aus sehr dezentral organisierten Teilsystemen, den Einzelschulen, was fast zwangsläufig zu einigen Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten führt. Schulen sind nicht gleichförmig, vielmehr ist ihre konkrete Ausgestaltung von den Initiativen und dem Engagement der daran beteiligten Personen abhängig. So wie wir sehr unterschiedliche Clubs kennen gelernt haben, so haben wir auch sehr vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung von Schulleben und -organisation, der Nutzung bzw. der Einengung von Freiräumen wahrgenommen.

Welche Freiräume wahrgenommen, erkämpft und genutzt werden, wird von einzelnen Personen oder Personengruppen an der jeweiligen Schule entschieden. Eine besondere Rolle spielt dabei die Schulleitung, die entweder sehr risikoscheu mit schulgesetzlichen Regelungen umgeht oder aber in souveräner Art versucht, Gestaltungsmöglichkeiten für ihre eigenen Visionen oder für die des Kollegiums, der Schülerschaft oder der Eltern zu schaffen und zu nutzen. Ebenso wichtig sind allerdings einzelne oder mehrere Lehrkräfte, Schüler oder Eltern, die sich für die Veränderung ihrer Schule einsetzen und den nötigen Druck schaffen, vom gewohnten Wege abzuweichen.

Damit solche Initiativen auf den Weg gebracht und umgesetzt werden können, ist eine gleichberechtigte Kommunikation aller Beteiligten und eine Atmosphäre der Offenheit von Vorteil. Dies wird häufig durch starre und hierarchische Rollenmuster erschwert oder unmöglich gemacht. Ein Ziel des Modellversuchs war es deshalb, Rollenmuster an der Schule und im Club zu flexibilisieren und zu untersuchen, welche Möglichkeiten der Club diesbezüglich bietet bzw. welche Veränderungen notwendig wären.

Insbesondere das eigene und gegenseitige Rollenbild und das daraus erwachsende Rollenverhalten von Lehrern und Schülern ist sehr starr und hierarchisch geprägt. Es ist einer offenen Kommunikation abträglich und verhindert einen gemeinsamen Entwicklungs- und Veränderungsprozess auch in Hinblick auf demokratische Strukturen. „Die Schüler/innen stehen auf der untersten Stufe der Schulhierarchie, was vor allem im Herrschaftscharakter der Lehrer-Schüler-Interaktion zum Ausdruck kommt. Die asymmetrische Rollen- und Kompetenzverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden zeigt sich darin, dass die Lehrer/innen den Unterricht organisieren, über Zeit, Material und Aktivitäten wachen und die sozialen Verkehrsformen in der Schule steuern und kontrollieren. Sie sind mit ungleich höherer Definitions- und Sanktionsmacht ausgestattet und somit ungleich größeren Möglichkeiten, Normen zu setzen und soziale Kontrolle auszuüben.“ (HOLTAPPELS 1994, 30)

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ist von wechselseitiger Einwirkung, wechselseitiger Kontrolle und wechselseitiger Abhängigkeit, allerdings in unterschiedlichem Maße, geprägt und stellt sich immer wieder in der Interaktion zweier oder mehrerer Personen (Lehrer - Schüler) her. Dabei wirken die gegenseitigen Bilder, die Lehrer und Schüler im Laufe der Zeit voneinander aufbauen, verstärkend auf die Ritualisierung ihrer Beziehungen.

„Die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion, also die Grundlage ihrer konkreten Beziehungen, ist durch das institutionell-normative Bedingungsgefüge der Schule vorgeprägt: Wissensvermittlung, Leistungs- und Verhaltenskontrolle führen zu

prinzipiell sehr ungleichen Beziehungen“ (ULICH 1995, 2). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist ein spezifisches Machtverhältnis, dessen Kennzeichen

- ungleiche Machtverteilung,
- Kompetenz- und Wissensunterschiede,
- sowie einseitige Kommunikationsformen sind (ebd., 3).

Dieses Machtverhältnis ist konstituierend für die funktionale Lehrerrolle, wie sie im Unterricht vor allem zum Tragen kommt und hier aufgrund der gesellschaftlichen Aufgaben von Schule auch nur in Grenzen veränderbar ist. Aber auch die Schüler werden hierdurch in ihrer Rolle fixiert. Sie empfinden sich dementsprechend als relativ machtlos und abhängig, unwissend, passiv und sind verdeckt widerständig. Es fällt ihnen schwer, ihre eigenen Interessen zu formulieren. Diese Beschreibung deckt sich mit vielen Aussagen von Schülern im Verlaufe der Seminare und Tagungen des Modellversuchs.

Gleichzeitig ist die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern auch von einem persönlichen Verhältnis zwischen wirklichen Menschen getragen und emotional geprägt. Gerade hierin liegt die erzieherische Chance der Schule. Lehrer und Schüler stehen in einem Pädagogischen Bezug (vgl. BÖHNISCH 1996, 81f.), der über das funktionale Lernprogramm, über den Unterricht hinaus, pädagogische Wirkung entfaltet und dafür auch Entwicklungsraum benötigt. „Jugendliche suchen Erwachsene, um sich an Modellen für das Erwachsenwerden gleichermaßen orientieren und abgrenzen zu können. Jugend schafft also (...) lebensaltertypische pädagogische Aufforderungs- und Erziehungskontexte, in die die Lehrer zwangsläufig eingebunden sind, auf die sich das Lehrersein im Kontrast zur funktionalen Lehrerrolle bezieht“ (ebd., 82).

Nun will nicht jeder Schüler gleich jeden Lehrer persönlich kennen lernen und mit ihm eine persönlich geprägte Beziehung eingehen, viele Lehrer wollen das umgekehrt auch nicht und bleiben eher distanziert. Nicht zu unrecht lässt sich vermuten, „dass die Lehrer mit zunehmender Dauer der Berufstätigkeit tendenziell mehr Distanz zwischen sich und die Schüler legen, zugleich aber mit ihrem Verhältnis zu ihnen unzufriedener werden“ (ULICH 1995, 9). Es geht immer darum, eine Balance zwischen Nähe und Distanz herzustellen und diese ist auch immer von den persönlichen Sympathien und Antipathien abhängig. Vielen Lehrern ist aber auch bewusst, wie wichtig ein gutes persönliches Verhältnis zu den Schülern für den Lernerfolg und ihre eigene Berufszufriedenheit ist²⁰. Sie sind häufig mit der übergewichtigen Distanz zu ihren Schülern im Unterricht unzufrieden und suchen Situationen, in denen man zu den Schülern ein anderes, intensiveres und hierarchiefreieres Verhältnis bekommen kann. Klassenfahrten, Wandertage, Projektwochen oder -tage und - wie der Modellversuch zeigt - auch Schülerclubs bieten sich für solche Prozesse an. Schüler und Lehrer brauchen Räume, in denen es neue Rollen zu finden gilt, in denen jeder mit seinen Kompetenzen anerkannt wird und in denen eine (weitgehend) gleichberechtigte Kommunikation stattfindet (oder zumindest stattfinden kann).

Genauso wichtig ist es allerdings, Räume für den Rückzug zu haben, Räume, in denen man nicht unter der üblichen wechselseitigen Kontrolle in der Schule steht. Für Lehrkräfte gibt es solche Räume - die Lehrerzimmer (meist noch mit einer Außenstation für die Raucher unter ihnen). Für Schüler gibt es solche Räume nicht, sieht man einmal von den kurzen Zeiten zwischen den Stunden in den Klassenräumen oder den Pausenzeiten auf dem Schulhof oder -flur ab. Schülerclubs bieten hier eine Alternative. Die wenigsten sind zwar konsequent „lehrerfrei“, aber durch die doch häufige

²⁰ Vgl. STILLER/ASCHER/DURDEL 1999.

Abwesenheit von Lehrkräften ist die Gelegenheit gegeben, sich nicht über die eingespielte Schülerrolle zu definieren, was im normalen Schulalltag fast zwangsläufig geschieht.

Der Schülerclub bietet die Chance, dass festgefügte Rollensystem der Schule aufzuweichen und in Maßen zu verändern. Dies geschieht dadurch, dass mit dem Club eine neue Kommunikationsstruktur in einem kleinen Teil der Schule möglich wird, die sich vom Prinzip her diametral zu den konstitutiven Merkmalen der Lehrer-Schüler-Beziehung verhält. Wenn die hierarchiefrei gedachten Strukturen des Schülerclubs in Reinform umgesetzt werden könnten, dann würde sich die Machtfrage neu stellen und neue Kompromisse müssten verhandelt werden. Auch wenn die Schülerclubs nur in Ansätzen ihre Möglichkeiten entfalten können, so wirken sie dennoch systemisch über ihre Grenzen hinaus, indem die Machtverhältnisse im Unterrichtsalltag für viele so erst deutlich und damit hinterfragbar werden. Folgende strukturelle Eigenarten des Schülerclubs stellen die übliche Rollen- und Machtverteilung in Frage und bieten die Chance für neue Balancen:

1. Der Schülerclub ist ein **Schülerclub**, d.h. idealerweise haben die Schüler hier unter Berücksichtigung der rechtlichen Spielräume die Entscheidungsgewalt in allen Belangen. Diese Autonomie der Schüler im Club ist in den konkreten Clubs unterschiedlich abgestuft verwirklicht, aber selbst bei Clubs, die stark von Erwachsenen dominiert und organisiert werden, verfügen die Jugendlichen über weit größere Gestaltungsspielräume und Durchsetzungsmöglichkeiten als im Unterricht und in anderen Zusammenhängen der Schule. Lehrer hingegen sind zunächst einmal immer als Gäste im Club definiert. Auch dieser „Gaststatus“ ist von Schule zu Schule unterschiedlich, aber die meisten Lehrer scheinen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass ihre Rolle im **Schülerclub** eine neue und eher nur geduldete ist. Indem mit dem Schülerclub den Schülern die Verantwortung über einen eigenen Raum übertragen wird, entsteht in der Schule die Notwendigkeit (begrenzt auf den Club oder darüber hinaus), über Macht und Hierarchie nachzudenken und zu verhandeln.
2. Im Schülerclub kann die Rollenaufteilung von Schülern als „Unwissende“ und Lehrkräften als „Wissende“ aufgehoben werden. Im Club geht es um andere Themen und Fähigkeiten als im Unterricht. Häufig stellt sich heraus, dass einzelne Schüler, die im Unterricht versagen, ganz andere, soziale, organisatorische, handwerkliche oder weitere fachliche Kompetenzen besitzen, die sie gegenüber einzelnen Lehrkräften auszeichnen. Jugendliche und Erwachsene können in Club partnerschaftlich zusammenarbeiten oder Schüler können darüber hinaus zu Lehrenden werden. Damit ergibt sich aber ebenfalls über den Schülerclub hinaus die Frage, wie die vorhandenen Kompetenzen der Schüler in den Unterricht integriert werden können und wo sich Lehrer und Schüler als Experten mit unterschiedlichen Wissensgebieten begegnen können. Auch hiermit stellt der Schülerclub das traditionelle schulische Rollensystem nachhaltig in Frage.
3. Kommunikation im Schülerclub findet nicht lehrer- oder themenzentriert statt. Lehrkräfte und Schüler können sich hier in größerem Maße als im Unterricht als gleichberechtigte Kommunikationspartner verhalten und erleben. Teilweise wird das Kommunikationsschema des Unterrichts sogar umgedreht: Die Schüler als Gruppe, die ja meist in der Mehrheit im Club sind, geben von sich aus Themen vor, brechen Kommunikationsprozesse ab oder fordern sie ein. Über den Club hinaus stellt dies die Selbstverständlichkeit lehrerzentrierter Kommunikation im Unterricht in Frage. Schüler, die sich eben noch gemeinsam mit einer Lehrkraft als gleichberechtigte

Gesprächspartner erlebt haben, werden sich eher trauen, auch im Unterricht gleichberechtigtere Kommunikationsformen einzufordern.

4. Aktivitäten im Schülerclub beruhen auf Freiwilligkeit. Auch hierin unterscheidet er sich ganz massiv von der Unterrichtssituation. Engagement, Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit können hier auf einer ganz anderen Basis entstehen und sind deshalb auch tragfähiger. Schüler und Lehrer können sich hier wechselseitig als Partner, Betroffene oder Helfer erleben und diese Erfahrungen für den Schulalltag nutzen.
5. Im Schülerclub herrscht kein Leistungszwang und es gibt auch keine formale Leistungsbewertung. Schüler werden im Club für ihr Verhalten oder ihre Leistung nicht benotet. Schüler verlieren so ein Großteil ihrer Abhängigkeit von den Lehrkräften, was auf deren Seite mit einem Machtverlust verbunden ist. Lehrkräfte werden hier allerdings auch von dem Zwang befreit, immer alles durch die Brille des Bewertenden zu sehen. Dies bietet sowohl Schülern als auch Lehrern die Möglichkeit angstfreier und offener miteinander umzugehen.

Eine ganz besondere Rolle kommt in diesem Konstrukt der Schulsozialarbeit zu, wenn sie im Club vorhanden ist. Zum einen bekommen die Lehrkräfte mit ihnen eine Profession zur Seite gestellt, die ihren Arbeitsauftrag und ihre Arbeitsmethoden gänzlich anders definiert. Gerade in der direkten Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schulsozialarbeiter kann die Lehrerrolle zum Gegenstand der Reflexion und der Veränderung werden. Beide Professionen können Verständnis füreinander gewinnen und von einander lernen. Dies bedarf aber häufig auch der Begleitung und Beratung von außen, am besten in Form von gemeinsamen Fortbildungen.

Für die Schüler ist der Schulsozialarbeiter ebenfalls ein neuer Akteur in der Schule. Sie begegnen den Schülern mit einer anderen pädagogischen Haltung als die Lehrkräfte. Zum einen können Schüler so neue Methoden und Umgangsformen an der Schule kennen lernen und dies z. B. auch für die unterrichtliche Arbeit einfordern - zum andern erleben sie die Schulsozialarbeiter als Menschen, die ihnen bei ihren Emanzipationsprozessen von der unterlegenen Schülerrolle den Rücken stärken können und dabei selbst eine neue, eigenständige Rolle im Arbeitsfeld Schule suchen. Allerdings besteht bei Schulsozialarbeitern je nach Ausbildungsstand und Selbstbewusstsein immer auch die Gefahr, dass sie sich vom schulischen System vereinnahmen und funktionalisieren lassen und dann zum verlängerten Arm des schulischen Selektions- und Aufbewahrungssystems mit anderen Mitteln werden. Soweit vorhanden hat der Schulsozialarbeiter eine Schlüsselfunktion bezüglich der Frage, ob und wieweit der Club seine Strukturen entfalten und als Entwicklungspotentiale in die Schule einbringen kann und darf. Schulsozialarbeiter, die sich bruchlos ins schulische System einbinden lassen und so funktionalisiert werden, behindern Prozesse der Rollenflexibilisierung an der Schule, während Schulsozialarbeiter mit eigenem professionellem Profil solche Prozesse befördern.

Im Folgenden werden wir für die drei Funktionsgruppen Schülerschaft, Sozialarbeiterschaft und Lehrerschaft darstellen, welche Rollen sie bei der Arbeit im Modellversuch und an den Clubs eingenommen haben, zu welchen Veränderungen es gekommen ist und welche Potentiale zur Rollenflexibilisierung der Schülerclub bietet.

Bei allen Möglichkeiten, die der Club in dieser Hinsicht aufweist, sollte allerdings nicht vergessen werden, dass bestimmte Zwänge, Kommunikationsstrukturen, Hierarchien und Machtverteilungen in der Schule sich zwangsläufig aus deren gesellschaftlichen Auftrag ergeben und eine gleichberechtigte und hierarchiefreie Beziehung zwischen Schülern und Lehrern nicht zu realisieren ist.

„Denn die institutionellen Anforderungen an Unterricht und Erziehung, besonders an die Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung, setzen dem Verhalten der Lehrer Grenzen, die sie auch bei großem Engagement und strikter Schülerorientierung kaum überschreiten können. Solche Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren, kann am meisten dazu beitragen, die letztlich unvermeidlichen emotionalen Probleme in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu bewältigen.“ (ULICH 1995, 21)

4.3.1 Rolle der Schüler in Schule und Schülerclub

„Wir sind so, weil wir so erzogen wurden, dazu trägt die Schule zu einem großen Teil bei. Solche Sachen kann man nur durch die Schule wieder ändern, indem man versucht, die Leute ein bisschen selbständiger zu machen.“²¹

Schüler nehmen die Schule sehr ambivalent wahr. Einerseits erleben sie abstoßenden Lernzwang, Langeweile und Leistungsdruck, andererseits meinen sie, genau dieses zu brauchen, um „auf das wirkliche Leben“ vorbereitet zu werden²².

Meinungsäußerungen von Schülerinnen und Schülern auf der zweiten Fachtagung in Trebnitz verdeutlichen diese Wahrnehmung von Schule:

- „Schule ist ein Zwang, ein Muss.“
- „Schule bereitet auf das spätere Leben vor.“
- „Schule ist Vermittlung falscher Werte.“
- „Schule ist der Gegensatz zur wirklichen Welt.“
- „Schule ist zu lang und zu stressig.“
- „Schule ist die Vorbereitung auf das gesellschaftlich-politische Leben.“

Dabei wurde während dieser Veranstaltung deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler das Funktionieren des Systems Schule und ihre Rolle darin sehr genau zu analysieren in der Lage sind. Sie haben beschlossen, sich in dem Vorgefundenen einzurichten, um gute Zugangsberechtigungen für Studium oder Beruf zu bekommen und eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Andererseits scheint sie das Sich-Arrangieren im System Schule viel Energie zu kosten. Dies wurde deutlich, als auf der Fachtagung durch engagierte Verteidiger von Kinderrechten (K.R.Ä.T.Z.Ä. - „Kinderrechtszänker“ aus Berlin) schulische Gegenmodelle vorgestellt wurden: ohne Leistungsdruck und Lernzwang, mit zahlreichen Lernangeboten und nicht hierarchisch definierten Gesprächspartnern usf. Die Schülerinnen und Schüler aus den Modellversuchsschulen reagierten auf die Vorstellung dieser Form von Schule abwehrend: Kinder und Jugendliche brauchten Druck, um zu lernen; Lernen dürfe keinen Spaß machen; der Schulbesuch dürfe nicht freiwillig sein, weil sie selbst sonst nicht hingingen ... Am Ende der Diskussion fasste eine Schülerin (Gymnasium) die Diskussion zusammen: „Ihr merkt, wie schwer es ist, uns hier zu sagen: ‘Es kann auch ganz anders gehen’. Das

²¹ Schülerin (Gymnasium) auf der Fachtagung „Schule ist wie sie ist - oder wollen wir mal die Rollen tauschen?“ des Modellversuches (4. - 6.11.1999, Schloss Trebnitz).

²² Vgl. z .B. NÖLLE (1993, 230), die Ergebnisse einer Schülerbefragung vorstellt (Klasse 5/6). Danach zeigen 59% der Befragten eine leistungskonforme Akzeptanzhaltung gegenüber den Anforderungen der Schule, 7,5% eine kompensatorische Anpassung an die Anforderungen, nur 1,7% gelingt eine kritische Distanz und 25% der Schüler zeigen durch die Schulerfahrungen Demotivationserscheinungen.

Problem ist, dass wir wirklich nichts anderes kennen.“ Eine Visionsfähigkeit bezüglich einer freundlicheren und auch effektiveren Schule sei, so die Schülerin, aufgrund der Unkenntnis von Alternativen zu dem Erlebten verschüttet worden. In einem späteren Stadium gemeinsamer Arbeit wurde den Jugendlichen dann deutlich, dass vermeintlich fest stehende Merkmale von Schule z. T. veränderbar sind: „Das mit der Abschaffung des Klingelzeichens, das gibt es schon, das funktioniert wohl ...“ Und: „Vielleicht muss man Schule grundsätzlich ganz anders gestalten, damit sie Spaß macht.“ (Schülerin, OSZ)

4.3.1.1 Rollenverhalten von Schülern in der Schule

„Wenn aus Kindern Schüler werden, wird für sie die wilde Wirklichkeit in eine geordnete Landkarte mit festen Wegen verwandelt, sie erleben, wie die Welt in der Schule zu ‚Stoffen‘ in ‚Fächern‘ gerinnt.“²³

Die Konstruktion der Rolle „Schüler“ sorgt - wie alle sozialen Rollen - mit ihren konkreten Verhaltenszuschreibungen und zu erwerbenden Anteilen für „regelmäßiges, vorhersehbares Verhalten als Voraussetzung für kontinuierlich planbare Interaktionen“ (vgl. PEUCKERT 1992, 252) in der Schule. Die Rolle des Schülers wird - soziologisch betrachtet - vor allem über die Bezugsperson Lehrer an ihn herangetragen und ist normiert, da der Lehrer über ein Sanktionspotential verfügt. „Die tatsächliche Erfüllung der Rollenerwartungen erfolgt jedoch v. a. durch die im Verlauf des Sozialisationsprozesses erfolgten Internalisierungen der Erwartungen“ (ebenda, 253); die Schülerrolle wird vom Kind also in der Auseinandersetzung mit Lehrern, Eltern, Geschwistern, Peers usw. erlernt.

Was vom Schüler in seiner Rolle formal erwartet wird, kann gut durch die Analyse der Gründe für den Einsatz von „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“ (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1996a, 29f.) erfasst werden. Der Lehrer darf in der Schule Sanktionsmittel einsetzen, wenn Schüler nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen, verbindlich erklärte Arbeiten oder Aufgaben nicht erledigen, „Fehlverhalten“ zeigen oder allgemein gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften bzw. die Schulordnung verstoßen. Darüber hinaus werden Sanktionen durch Benotung bzw. Bewertung von Leistung und Beteiligung der Schüler ermöglicht.

Vom Schüler werden also eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht, die Erfüllung seiner Aufgaben und Aufträge sowie ein ordentliches, auf Rücksichtnahme bezogenes Verhalten erwartet. Neben diesen formalen Zuschreibungen gibt es innerhalb des Systems Schule die im amtlichen Lehrplan nicht festgeschriebenen Erwartungen bzw. Systemanforderungen des „heimlichen Lehrplans²⁴“, nach denen passive Anpassung,

²³ WALLRABENSTEIN (1999, 85).

²⁴ Vgl. z. B. LUHMANN (1987, 66): „Vor allem das Interaktionssystem des Unterrichts in Schulklassen bildet extreme soziale Verhältnisse, die sich kaum irgendwo sonst wiederholen: Geringe Störbarkeit durch die Umwelt und Einbeziehung aller relevanter Komplexität über Lernstoffe in das System selbst; Focussierung auf einen scharf ausgeprägten Rollengegensatz von Lehrer und Schüler mit Neutralisierung der Relevanz anderer eigener Rollen der Beteiligten; Gleichheit und Vergleichbarkeit der Schüler; Zukunfts- und Leistungsorientierung; Codierung und Schematisierung der Bewertungen, die über die weitere Karriere im System entscheiden. Es kann nicht ausbleiben, dass von so überspitzten Sonderbedingungen Sozialisationseffekte besonderer Art ausgehen, wenn diese Strukturen im Handeln

unsolidarische Konkurrenz und kritiklose Konsumentenhaltung durch das System Schule ausgebildet und vom Schüler erwartet werden (vgl. BÖHM 1988, 259; vgl. auch HEITMEYER 1994). Lehrkräfte haben damit durch ihre Position im Zusammenhang mit der Schulpflicht „eine größere Definitionsmacht für Rollen und Situationen“ (BÖNSCH 1997, 204) als Schüler. Die problematische Sichtweise auf die als eher passiv zu beschreibende Rolle von Schülern als Lernende, Aufnehmende und Ausführende erschließt sich dann auch eher aus dem heimlichen als aus dem amtlichen Lehrplan. Diese Widersprüchlichkeit von Schule einschließlich der Folgen der Rollenstarrheit gilt es transparent zu machen, wenn einer Demokratisierung von Schule Raum gegeben werden soll. Dabei sollte es auch darum gehen, die Rollendistanz und Rollenreflexion von Schülern zu fördern und ihnen zunehmend Verantwortung für sich und die eigenen Lernprozesse sowie Verantwortung für die Schule als Lebensraum zu übertragen. Wenn eine Schülerin (Gesamtschule) auf der o. g. Fachtagung sagt, „Schüler sind nicht Menschen, sondern nur Schüler.“ fasst sie das Dilemma zusammen: Schule verschließt sich zu sehr den sonstigen Lebenszusammenhängen und außerunterrichtlich erworbenen Fähigkeiten von Schülern und zielt zu sehr auf die Erfüllung der traditionellen Schülerrolle ab, sie ist aber auch insgesamt zu sehr in ihrem eingespielten Rollenverhalten (s. Redewendung „Frage- und Antwortspiel“) verfangen. Die Aussage der Schülerin zeigt auch, dass sie ihre Rolle in der Schule (gemeinsam mit anderen) reflektiert wissen will und - wie andere Schüler auch - über ein Expertenwissen über Schule verfügt, das es in der Schule ernst zu nehmen gilt.

Dieses Expertenwissen über Schule scheinen Schülerinnen und Schüler vor allem dann artikulieren zu können, wenn sie ihre Schulerfahrungen mit den Lernerlebnissen in anderen Organisationsformen (Fachtagungen, Jugendbildungsseminare) vergleichen oder als Experten in Bezug auf Schule und Unterricht angesprochen werden²⁵. Beispielsweise wurde ein Jugendbildungsseminar von einem Schüler (Gesamtschule) mit der Begründung gelobt, er hätte dort Alternativen zum Unterricht kennen gelernt: Er wäre ernst genommen worden, hätte direkt am ‘Objekt’ lernen können, konnte sich die Arbeit selbst einteilen, musste nicht nur sitzen und sich in geschlossenen Räumen aufhalten, hörte keine Lehrervorträge, war nicht zu Langeweile verurteilt. Das Korrektiv einer aktiven Rolle im Unterricht, die sich in der Konsequenz aus dieser Sichtweise ableiten würde, scheint jedoch von Schülern eher selten eingenommen zu werden. Ursachen dafür könnten im nicht vorhandenen Raum für Mitbestimmung im Unterricht liegen (siehe Definitionsmacht von Rollen und Situationen durch Lehrer); sie sind aber beispielsweise auch in Zweifeln an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Mitschüler („Offener, interessanter Unterricht würde an doofen Mitschülern scheitern.“; Aussage eines Schülers einer Gesamtschule im Auswertungsgespräch eines Jugendbildungs-seminars) zu suchen oder in eigenen Ängsten, durch veränderten Unterricht nicht so gut „auf das Leben“ vorbereitet zu werden. Die aktive und verantwortliche Arbeit in offenen Lernformen in der Schule ist für Schüler auch schwer vorzustellen bzw. einzunehmen, weil sie den erlernten Rollenzuschreibungen des heimlichen Lehrplans entgegenstehen, die auf Stille, Unterordnung und repetierendes Aufnehmen abzielen.

Einige Schülerinnen und Schüler sind im Schulalltag dennoch bereit, eine aktive Rolle zu übernehmen und werden darin auch von Pädagogen bestärkt²⁶. Sie gestalten dann z.

aufgenommen und bestätigt werden. Man hat dies (nicht sehr glücklich) den ‘heimlichen Lehrplan’ genannt.”

²⁵ Vgl. z. B. Pädagogik 11/1997: Schüler als Lehrende.

²⁶ Siehe z. B. Antwortverhalten von Lehrkräften bei modellversuchsinterner Kollegiumsbefragung: 116 von 188 (61,7%) stimmen der Aussage zu, Schülerclubs sollten die Schumatmosphäre bereichern, aber

B. die Pausen mit Schulfunk, arbeiten an Schülerzeitungen, engagieren sich in schulischen Gremien oder betätigen sich im künstlerisch-musikalischen Bereich. Sie gestalten intensiv ihre Beziehungen zu Freunden und Gleichaltrigen und organisieren Räume, in denen sie sich treffen können. Schülerclubs können dabei für sie Orte sein, in denen sie diese aktive Rolle übernehmen und gestalten.

4.3.1.2 Schüler im Schülerclub

In den Schülerclubs gibt es in der Regel zwei bis circa zwölf aktive Schüler, die sich innerhalb von Clubräten oder in ähnlichen Organisationsformen für den inhaltlichen und organisatorischen Rahmen von Clubs engagieren. Andere Schüler sind im Club eher Konsumenten der Angebote des Clubteams und Nutzer der räumlichen bzw. materiellen Möglichkeiten von Clubs. Dieses Zahlenverhältnis von aktivem Schülerclubteam (2 - 12) zur Gesamtschülerzahl an Schulen (zwischen 200 und 3000) verweist darauf, dass Schülerclubs die Möglichkeit einer speziellen Förderung und Entfaltung von Fähigkeiten bieten, aber nur wenige Schüler erreichen. In Abhängigkeit von der Schülerklientel und dem Vorhandensein einer pädagogischen Begleitung der Clubs, bzw. der jeweiligen Rolle, die die Pädagogen im Club einnehmen (vgl. Gliederungspunkt 4.3.3), unterscheiden sich die Gestaltungsräume für Schüler und die Intensität der Verantwortungsübernahme durch sie erheblich voneinander.

Im Schülerclub sind die Schüler nicht nur Schüler, sondern können andere Rollen (z. B. Freizeiter mit spezifischen Interessen, Musiker, Thekenchef, Liebender, Engagierter mit Leitungserfahrungen usw.) entfalten. Dabei ist zu beobachten, dass Schüler der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Oberstufenzentren eher als Schüler der Sekundarstufe I und Schüler anderer Ausbildungsgänge an Oberstufenzentren bereit und dazu in der Lage sind, Rollen wie die des Clubmanagers, des Finanzverwalters oder etwa der Kontaktperson nach außen zu übernehmen. Schüler der Sekundarstufe II scheinen sich aufgrund ihres Alters, ihrer Erfahrungen und ihres Wissens selbstbewusster und ausdauernder als Schüler der Sekundarstufe I solchen Aufgaben stellen zu können und zu wollen. Ihnen wird jedoch durch Pädagogen auch mehr zugetraut und an Verantwortung zugemutet, als den jüngeren Schülern. Schüler der Sekundarstufe I wurden vor allem beim Mitplanen und Mitgestalten des Clublebens aktiv; die Kontinuität und die Verwaltung der Clubarbeit wurde bei den durch Schüler der Klassen 7 - 10 geprägten Clubs i. d. R. durch die Pädagogen gewährleistet.

Schüler der beruflichen Ausbildungsgänge und des berufsvorbereitenden Bereichs an Oberstufenzentren traten in der Schülerclubarbeit oder als Nutzer der Clubs dagegen kaum in Erscheinung. Ursachen sind in dem Meiden von pädagogisierten oder durch andere Gruppen (z. B. Gymnasiasten) eingenommenen Räumen sowie in ihren anderen Interessenbereichen und Lebenszusammenhängen zu suchen. Außerdem scheinen sich die Lehrlinge durch ihren Status und ihren nur zeitweisen Schulbesuch (Turnus) eher gering mit den Oberstufenzentren zu identifizieren.

Ein die Arbeit des Modellversuches ständig begleitendes Thema war das Wechselverhältnis zwischen der Bereitschaft von Pädagogen, Verantwortung abzugeben und der von Schülern, Verantwortung zu übernehmen. So gestaltete sich

keine Auswirkungen auf den Unterricht haben. 11 von 34 Befragten befürchteten, dass die Arbeit im Schülerclub vom Unterricht ablenken könne. Die Zahlen können vorsichtig so interpretiert werden, dass Aktivität und Förderung von Selbständigkeit von Schülern in der Schule gern in den Freizeitbereich ausgelagert werden, um den ritualisierten Unterricht nicht zu irritieren.

beispielsweise die Beteiligung am Projekt „Die Selber-Macher“ (s. Gliederungspunkt 4.5) an einigen Schulen in der Form, dass die Wettbewerbsbögen von Lehrkräften oder Sozialarbeitern ausgefüllt wurden. Bei telefonischen Rückfragen erfuhren wir, dass die Schüler nicht gut genug schreiben könnten oder aber keine Lust auf Schriftsprache hätten, so dass sie diese unangenehme Aufgabe an die Pädagogen absoben - obwohl in den Wettbewerbsbögen deutlich gefordert war, dass nur Schülerideen und -bewerbungen zugelassen würden. Diese Unmündigkeit der Schüler wurde von den Pädagogen in der Regel gestützt und nur z. T. reflektiert²⁷. So bestand die Aufgabe des Modellversuchteams im Rahmen verschiedener Projekte (Beantragung der 5000,- DM aus DKJS-Mitteln; Drogenausstellung; zwei Wettbewerbe usw.) vor allem darin, auf der einen Seite zu einem „Loslassen“ der Pädagogen zu ermutigen, auf der anderen Seite Schülern zu helfen, „selber zu machen“, also sie bei Mittel- und Projektbeantragung zu beraten. Die Projektmittelverwalterin des Modellversuchteams erklärte dann beispielsweise Schülern per Telefon oder in Briefen, wie Fahrtkosten abzurechnen seien, dass in Projektanträgen ein freundlicher, beschreibender Ton angenehm und angebracht sei und dass es Geld gegen Quittungen und i. d. R. nicht im Barverkehr gäbe. Einige Schüler entwickelten sich so zu guten Finanzverwaltern und -gestaltern, z. B. die Leiter des am Ende selbstverwalteten Clubs des Oberstufenzentrums Frankfurt (Oder).

Im Laufe des Modellversuchs konnte beobachtet werden, dass Schüler verschiedener Clubteams verstärkt in Kommunikation mit uns traten und die Bereitschaft wuchs, telefonisch oder brieflich mit uns zu verkehren und Wünsche bzw. Bedarfe zu formulieren. Dieser Prozess wurde wesentlich durch die Fachtagungen gefördert, da hier die Schüler als Experten für ihre eigenen Belange ernst genommen wurden und die Pädagogen erlebten, dass sogar „ihre“ Jugendlichen zu freien und engagierten Meinungsäußerungen fähig sind. Auch Kontakte zu Schulleitungsmitgliedern oder zum Umfeld der Schule wurden innerhalb des Projektzeitraumes zunehmend häufiger durch Schüler aufgenommen: Sie verhandelten mit einem Schulleiter über die Schlüsselgewalt (OSZ), baten Eltern um Material- und Fahrdienste (Gesamtschule), baten Presse- oder Rundfunk um Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit (OSZ).

Trotzdem ist es nicht vorderes Interesse der Jugendlichen, innerhalb ihres Schülerclub-Engagements Kontakte zur Lehrerschaft oder zum Umfeld der Schule herzustellen. Die Gremienarbeit im Schülerclubrat oder die Absprachen mit Lehrkräften oder der Sozialarbeit werden eher als Notwendigkeit zum Aufrechterhalten der Cluborganisation wahrgenommen denn als Spielwiese für demokratische Lernprozesse. Die wichtigsten Interessen der Schüler im Club liegen eindeutig im geselligen Bereich und beziehen sich auf das Treffen von Freunden und Gleichaltrigen, auf Quatschen, Spielen und Entspannen (vgl. ZIESKE/SYSKA a.a.O.). Neben Ausruhen, Gammeln und Discos gehören Karten- und Gesellschaftsspiele sowie sportliche Spiele wie Billard und Dart zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen im Schülerclub. Der Schülerclub wird gegenüber dem Jugendclub als vorteilhaft erlebt, weil er eine „geschlossene Gesellschaft“ ist, „man kennt sich, man kennt jeden gleich und demzufolge ist das auch

²⁷ An der Modellversuchsschule (Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe), an der eine ausgebildete und konzeptionell arbeitende Sozialarbeiterin beschäftigt ist, hatten wir in Bezug auf die Förderung der Selbständigkeit der Schüler durch die Kollegin starke Unterstützung. Hier entstand gegen Ende des Modellversuches beispielsweise ein reger Briefverkehr mit einer Schülerin, die sich gegenüber dem Modellversuchsteam für ihre Belange einsetzt. Zitat aus einem Brief: „... der Café-Betrieb läuft super. Wir haben neue Leute! Wir freuen uns auf die Tagung, doch leider können dort nur 3 Leute mitfahren! Oder dürfen da noch mehr mitfahren? Es wären da noch 5 Leute die Interesse haben. Für unser Konzept vom Schülercafé brauchen wir Hilfe.“

so, dass irgendwie das Verständnis für den anderen und seine Probleme da ist” (Schüler, OSZ). Zu besonderen Veranstaltungen wie Discos wird der Club dann aber auch gern für schulfremde Jugendliche (aus Nachbarschulen, aus dem Freundeskreis oder dem Wohngebiet) geöffnet.

Der Club ist für die Schüler wichtig, um abschalten zu können, Abwechslung von den schulischen Ritualen zu erleben und um in Freistunden bzw. sonstiger schulischer Freizeit einen Anlaufpunkt und Rückzugsort zu haben. Hier können noch nicht angefertigte Hausaufgaben (eventuell mit Unterstützung durch andere Schüler oder einen Pädagogen) nachgeholt oder kann über Schule geschimpft werden. Wenn eine pädagogische Kraft im Schülerclub arbeitet, ist sie häufiger Ansprechpartner bei Problemen in der Schule oder der Familie und wird um Rat oder Schlichtung gebeten (vgl. z. B. STILLER/ASCHER/DURDEL 1999, 27). Die Schüler genießen es, betreut zu werden, und betonen, dass für sie die Sozialarbeit sehr wichtig sei bzw. sie Sozialarbeit für ihren Club bräuchten. Dabei betrachten sie Pädagogen im Club als unentbehrlich, um Kontinuität zu sichern, von der Organisation des Clubs entlastet zu werden und um über eine Vermittlungsinstanz zwischen ihren Interessen und denen der Lehrer/der Schulleitung zu verfügen. Darüber hinaus nehmen sie Freizeitangebote der Pädagogen im Club gern an, machen mit ihnen Tanzkurse, gestaltende Arbeiten oder organisieren Turniere. Sie schätzen die Pädagogen i. d. R. als Partner, Ideengeber und Ansprechpersonen und betonen gleichzeitig, dass sie den Club auch für nicht kontrollierte und nicht als sinnvoll oder sinnlos bewertete Freizeit²⁸ nutzen wollen. Sie fordern damit eine Offenheit ein und nehmen gleichzeitig die Gefahr einer potentiellen Pädagogisierung des Clubs in Kauf, um ihn organisatorisch realisiert und gesichert zu wissen. Den entstehenden Freiraum nutzen sie, um einen Ausgleich zu den Anforderungen und dem Stress der Schule zu erhalten und um sich in unterschiedlichen Feldern - und Rollen - auszuprobieren. Für Schüler ist der Schülerclub somit in der Schule ein Ort der Rekreation, Kompensation, Kontemplation und der (hierarchiefreien) Kommunikation und hat damit seine eigenen Qualitäten innerhalb der Schule.

Der Club ist ein offenes Angebot in dem Sinne, dass die Schüler ihn besuchen oder meiden²⁹ können. Diese Offenheit des Angebotes lässt durch das Nutzerverhalten der Schüler Rückschlüsse auf den Grad und die Qualität der Pädagogisierung dieses Raumes zu. Damit ist ein praktisches Dilemma pädagogischer Angebote in der offenen Jugendarbeit benannt: Eine zielgerichtete Einflussnahme durch Pädagogen kann immer auch zur Ablehnung des Gesamtprojektes führen, wenn die Entfaltungsmöglichkeiten der potentiellen Nutzer eingeschränkt werden und Angebote nicht bedürfnisorientiert unterbreitet werden. Wenn Jugendliche im Schülerclub also keine aktive, gestaltende Rolle übernehmen wollen oder können, sind sie als Clubnutzer nur in der Rolle von

²⁸ Auch in der Freizeitwissenschaft wird Freizeitverhalten mitunter bewertet. PÖGGELER (1989, 149) z. B. macht „Fehlformen des Freizeitverhaltens” und „Formen eines Freizeitlebens (...) [aus], die Freizeit zu einem ‘besseren’ Leben machen können”. In der Praxis entscheiden jedoch Freizeiter selbst darüber, was für sie sinnvolle Freizeitbeschäftigungen und demzufolge -angebote sind und nehmen sie entweder an oder sie bleiben fern. Dies ist möglich, weil Freizeitsituationen offen („frei”) sind und damit nur begrenzt pädagogisierbar. Diese Situation trifft in der schulischen Freizeit auch auf den Schülerclub zu.

²⁹ In Clubs kann der Fall der Clubmeidung auch auftreten, wenn sie zu sehr von bestimmten Gruppierungen und deren (Freizeit-)Interessen geprägt werden. Andere Gruppen bleiben dann einfach fern. In diesem Zusammenhang muss auch auf die Problematik der pädagogischen Arbeit mit Einzelgruppierungen verwiesen werden, die mitunter zu einer Verdrängung anderer Jugendlicher führen kann. Dabei ist aber relativierend anzumerken, dass ein Club in der Regel nicht „für alle” da sein kann (obwohl dies pädagogisch erwünscht ist und oft proklamiert wird), da gerade die Freizeit neigungsorientiert verbracht wird und dabei auch auf Abgrenzung gezielt wird.

Konsumenten und haben damit die Aufgabe, den Raum, die Personen und die Angebote durch Nachfrage oder Meidung zu bewerten.

4.3.1.3 Schüler stärken: Bereiche und Möglichkeiten

„Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.“³⁰

Die in der Verfassung formulierten Grundsätze der Erziehung und Bildung beschreiben Aufgaben und Haltungen, die in Schulen mit stark hierarchischen Kommunikationsstrukturen und fehlenden Verhandlungsräumen, mit einem starren Rollenverständnis und fehlenden Orten für Verantwortungsübernahme kaum zu realisieren sind. Um an diesen Grundsätzen erfolgreich arbeiten zu können, müssen Schulen eine gemeinsame Kultur des Diskurses und der Freude an Veränderungen entwickeln (vgl. 1.1).; die unterschiedlichen Gruppen müssen lernen, ihre Rollen zu reflektieren und Verantwortung für ihren Lernprozess und ihr Wohlbefinden zu übernehmen. Der Stärkung von Schülern sollte dabei eine herausragende Bedeutung zukommen.

Im Rahmen des Modellversuches konnten verschiedene Wege erprobt werden, durch die Schüler erfahren können, dass „wir Einzelnen unser Leben ändern müssen und können“ (v. HENTIG 1993, 193) und es dazu in der Schule Raum und Möglichkeiten gibt. Folgende vier Schwerpunktbereiche zeichnen sich dabei ab:

1. Transparente, demokratische Strukturen als Grundlage von Beteiligung und Selbstbestimmung

Schülerclubs haben meist Schülerclubräte, sie verfassen Clubordnungen, haben mitunter Mitgliedskarten und eingeteilte Theken-, Ordnungs- und Einkaufsdienste. Es ist geregelt, wer an den Schlüssel für den Club kommt und wer wann aus dem Club verwiesen wird. Professionelle Clubs verfügen über eine eigene Konzeption und über Material für die Öffentlichkeitsarbeit. All diese Organisationsstrukturen werden benötigt, um besonders in Notfällen handlungsfähig zu sein, Arbeit zu teilen, Verantwortlichkeiten zu klären und Dauerhaftigkeit zu ermöglichen. Sie sind aber auch wichtig, um Mitbestimmung gegenüber Erwachsenen oder älteren Schülern zu sichern und das Spiel der praktischen Demokratie in seiner Regelvielfalt kennen und nutzen lernen zu können. Während Fachtagungen, Beratungsgesprächen und in Rundbriefen (s. 4.5) wurden die Schüler ermutigt und angehalten, über ihre Clubstrukturen nachzudenken, sie selbst zu gestalten und ihre Arbeit auch nach außen transparent und bekannt zu machen. Praktische Anregungen bekamen sie dazu u. a. in Arbeitsgruppen zur Öffentlichkeitsarbeit oder durch Arbeitsmethoden aus dem Bereich der Moderation.

2. Aufforderungen zur Einmischung und Gestaltung - zur Reflexion der Schülerrolle

In Wettbewerben und während der Fachtagungen forderten wir die Schüler heraus, Defizite in ihrem schulischen Umfeld aufzuspüren und Veränderungsvorschläge zu

³⁰ Verfassung des Landes Brandenburg, Artikel 28, vgl. <http://www.brandenburg.de/land/mi/recht/lverf/h2a6.htm>.

unterbreiten. Dabei wurden die Schüler als Experten für Schule - für ihre Situation - angesprochen und erhielten professionelle und/oder finanzielle Hilfe, um ihre Ideen verwirklichen zu können. So entstanden z. B. neue Informationsbereiche von Schülern für Schüler; es wurde mit der Idee des „Runden Tisches“ operiert, um Lehrer-Schüler-Probleme zu klären, oder ein Schülerseminar zur Schülermitbestimmung in der Schule vermittelt. Die Konfrontation mit aktiven und argumentativ Schülerinteressen vertretenden Jugendlichen von K.R.Ä.T.Z.Ä. („Kinderrechtszänker“ aus Berlin) oder dem Landesschülerrat Brandenburg zeigte, dass Meinungsbildung und Einmischung in der Schule möglich und nötig sind. Das Modellversuchsteam und z. T. Kollegen an den Schulen ermutigten, Einmischung in der Schule praktisch auszuprobieren und auch auf den Unterricht anzuwenden. Letzteres wird - siehe oben - von Schülern als fremd und kaum möglich bewertet und bedarf der weiteren Pflege und Förderung.

3. Hilfe zur Selbsthilfe

Gestaltung braucht oft materielle, finanzielle oder professionell-beratende Unterstützung. Die Möglichkeit, sich diese selbst zu verschaffen, geht mit einer Steigerung von Selbstbewusstsein, mit einem Zuwachs an Wissen und einer Achtung vor dem Erreichten einher. Sich selbst mit Anträgen, Abrechnungen und Argumentationen zu befassen, bedarf aber auch der Anstrengung und Kenntnis. Wichtig ist, Schülern die Möglichkeit zu geben, auch wichtige, mit finanziellen Anreizen verbundene Projekte selbst zu beantragen, ihnen Raum für organisatorisches Engagement zu bieten, zur (Aus-)Nutzung von Bürokratie zu ermutigen und sie bei Antrags- und Abrechnungsvorgängen zu beraten und zu unterstützen. Mitbestimmung in der Schule hat z. B. dort noch nicht begonnen, wo Schüler nicht wissen, wie sie an sie adressierte Schulpost erhalten können; und sie ist dort noch nicht entfaltet, wo Schüler zwar Projektideen einbringen, von der Schreibebeit jedoch „befreit“ werden.

4. Begegnungen schaffen: alternative Lern- und Umgangsformen

Um Visionen für eine Veränderung von Schule und von Lernen entwickeln zu können, braucht man alternative Bilder und Erlebnisse. Wichtig ist deshalb, Schülern - und vor allem auch Pädagogen - Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernprozessen, mit Lernen in Gruppen und in produktorientierten Prozessen zu ermöglichen. Dabei sollte die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen auch mit einer Verantwortungsübernahme für das eigene Wohlbefinden einhergehen, was auf Lern- und Arbeitsprozesse in einer angenehmen Atmosphäre, mit Pausen und Bewegungsmöglichkeiten hinausläuft. Besonders geeignet für die Vermittlung solcher Erfahrungen sind z. B. Jugendbildungsseminare und anspruchsvoll gestaltete Fachtagungen und Fortbildungen (außerhalb von Schule); entsprechende Methoden wären beispielsweise Moderationen, Zukunftswerkstätten oder Projektlernen. Visionen für eine Veränderung von Schule werden aber auch durch Besuche anderer Schulen - nicht unbedingt im Ausland, sondern mitunter gleich in der Nachbarschaft - gefördert. Bei gemeinsamen Veranstaltungen und Gesprächen kann so erfahren werden, welche unterschiedlichen und vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten es in Unterrichts- und Schulalltagsgestaltung gibt und auch: dass man mit Problemen und Schwierigkeiten nicht allein ist. Jedoch bedürfen auch Schulbesuche und -partnerschaften im gleichen Landkreis finanzieller Mittel. Da die benötigten Mittel gering sind und der Nutzen meist hoch, sollte über die Förderung von Schulpartnerschaften in der unmittelbaren Nachbarschaft nachgedacht werden.

Diese vier Bereiche sollten nicht nur als Gestaltungsraum in Bezug auf Schüler und Schülerclub verstanden werden. Im Rahmen der Förderung einer innovativen, demokratischen Schulkultur sind sie wichtige Orientierungspunkte für alle an Schule

Beteiligten und ermöglichen eine Überwindung der Opfer- oder Konsumentenrolle hin zu mündigem, aktivem Selbstverstehen.

4.3.2 Rolle der Schulsozialarbeit

Im Zuge einer ganzheitlichen Betrachtung von schulischem Lehren und Lernen ist im Zusammenhang mit den veränderten gesellschaftlichen Problemen und den geringeren Sozialzeiten in Familien der theoretische Konsens entstanden, dass Sozialarbeit an Schule gehört. Strukturell ist Sozialarbeit an Schulen die „Verankerung von Angeboten der Jugendhilfe sowohl an als auch im Umfeld der Schule.“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1998a , 315). Aufgabe sei es, „in der Schule sozialpädagogische und sozialarbeiterische Hilfsangebote zu unterbreiten und damit Problemen von Schülerinnen und Schülern, die die Schule aus sich heraus nicht lösen kann, vorzubeugen.“ (ders. 1996b, 25). Der Vorteil der Sozialarbeit an Schule ist deutlich in der Niedrigschwelligkeit des Angebotes zu suchen, das sich nicht zuletzt aus der allgemeinen Schulpflicht ergibt. Nachteile können sich dagegen dadurch ergeben, dass die Kooperation zwischen Schule, Träger der Sozialarbeit und dem Sozialarbeiter selbst keine gewachsene Tradition besitzt und sich die spezifische fachliche Kompetenz von Sozialarbeitern durch Vereinnahmungsprozesse, oft ungesicherten Anstellungsverhältnissen oder fehlender Qualifikation in der Schule z. T. nur unzureichend entfalten kann.

In Bezug auf die Arbeit von Schulsozialarbeitern im Schülerclub entstehen die Fragen,

- wie sich die Arbeit von Schülerclubs in der Schule in das berufliche Profil der Sozialarbeit integrieren lässt,
- welche Wirkungen und Profile Sozialarbeit im Schülerclub haben kann und
- welcher Rahmenbedingungen sie bedarf.

4.3.2.1 Sozialarbeit an den Modellversuchsschulen: ein differenzierender Blick

Eine Befragung der RAA BRANDENBURG (1997, 22) ergab, dass es an 2/3 aller Schulen, die über einen Schülerclub verfügen, auch Schulsozialarbeit gibt.

„Die“ Schulsozialarbeit, deren Rolle für den Schülerclub modellhaft definiert werden kann und deren Ausbildungen, Beschäftigungsverhältnisse und Berufsauffassungen vergleichbar sind, konnten wir in unserem Feld nicht vorfinden.

Im Laufe des Projektzeitraumes waren an acht bis zehn der zwölf Modellversuchsschulen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter im weiteren Sinne tätig. An drei Schulen sind arbeitsteilige Modelle mit zwei bzw. drei Schulsozialarbeiterstellen installiert worden. Die an der Schule tätigen Sozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter haben sehr unterschiedliche Qualifikationen, wobei nur eine Sozialarbeiterin mit Fachhochschulabschluss Erzieherinnen, Altenpflegerinnen, Lehrkräften und anders Qualifizierten gegenübersteht.

Die Finanzierungsmodelle der Stellen reichen von gesicherten unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen (2) über relativ abgesicherte Arbeitsplätze im Rahmen des 610-Stellen-Programmes des Landes Brandenburg (6) bis hin zu ungesicherten, auf ein Jahr befristeten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (2).

FESTE STELLEN

610-Stellen-Programm/ 2000er Stelle

Allgemeines	Jeder Kreis hat eine bestimmte Anzahl von 610er Stellen bekommen. Einige davon sind deklariert als Schulsozialarbeit, andere als Freizeitpädagogik.
Finanzierung	sogenannte Drittfinanzierung: 30 % Kommune/Gemeinde, 30 % Kreis/Jugendamt, 40 % Land. Pauschale von DM 57.700,- im Jahr. Bei jüngeren Stelleninhabern (ledig, kein Kind, etc.) bleiben bei einer BAT-Gehaltszahlung Gelder übrig, die als Sachmittel verwendet und abgerechnet werden. D.h., je älter und kinderreicher, desto weniger Sachmittel.
Ausschreibung	40 h/ Woche. Überwiegend angesiedelt bei einem freien Träger, z.B. einem Schulförderverein, der sich um eine solche Stelle bemüht, die Ausschreibung macht und die Auswahl in Absprache mit den Geldgebern trifft.
Zeitraum	Ursprünglich, mit Start im Dezember 1996, auf zwei Jahre befristet und inzwischen bis 12/2002 verlängert. Eine weitere Verlängerung hängt von der politischen Lage ab, wird aber seitens der Ministerien erwartet.
Qualifikation	zu Beginn (abhängig von den involvierten Institutionen) war keine pädagogische Ausbildung gefordert. Erfahrung in sozialer Arbeit oder ein sogenannter Z-Kurs (Zertifikatskurs, d.h. über ½ Jahr ein mehrtägiger Workshop pro Monat) reichte aus. Heute ist eine pädagogische Ausbildung Voraussetzung.

Tabelle 8: 610-Stellen-Programm

Feste Stelle beim Schulverwaltungsamt

Allgemeines	Sonderfall in Cottbus, vielleicht einmalig in Deutschland: 11 feste Stellen angesiedelt beim Schulverwaltungsamt/ Stadtverwaltung. Dienstaufsicht liegt bei der Schulverwaltung, Fachaufsicht beim Jugendamt. Vorteil: Räume und Sachmittel stehen sofort zur Verfügung. Keine Sachberichte/ Rechtfertigung gegenüber dem Jugendamt, d.h. auch mehr Loyalität möglich in der Arbeit mit den Jugendlichen (z.B. Schulbummelei muss nicht statistisch erfasst werden). Nachteil: die Umsetzung von Schulsozialarbeit über das Schulverwaltungsamt ist freiwillig und kann somit bei Sparmaßnahmen jederzeit wieder gekürzt werden (Selbstverpflichtung im Stadtparlament). Schulsozialarbeit über das Jugendamt ist dagegen Pflicht und dort angesiedelte Stellen sind nicht ohne weiteres kündbar.
Bezahlung	nach BAT. Hausinterne und öffentliche Ausschreibung

Tabelle 9: Feste Stellen beim Schulverwaltungsamt

BEFRISTETE STELLEN

ABM (Arbeitsbeschaffungsmaßnahme)

Finanzierung	Zuweisung über das Arbeitsamt. Fester Finanzierungssatz, den die Institution, bei der die ABM angesiedelt ist, in Anlehnung an BAT auszahlt. Das ergibt keine volle Stelle. Abhängig von Alter, Kinderzahl etc. arbeitet eine ABM-Kraft 30-35 h/Woche.
Angesiedelt	z. B. beim Jugendamt, bei der Stadt oder Schulverwaltungsamt
Befristet	grundsätzlich auf 1 Jahr. Eine Verlängerung um ein weiteres Jahr ist möglich und üblich.
Voraussetzung	Arbeitslosmeldung seit 1 Jahr. Das Arbeitsamt hat ein bestimmtes Kontingent an ABM-Stellen, die es den Arbeitslosen zuführt. Die erforderliche Qualifikation einer zu vergebenden ABM-Stelle richtet sich nach Lage der ‚vorhandenen‘ Ausbildungen bei den gemeldeten Arbeitslosen im jeweiligen Arbeitsamt.

Tabelle 10: ABM

SAM (Strukturanpassungsmaßnahmen; Nachfolgemodell von 249 h)

Finanzierung	Zuweisung über Arbeitsamt. Zusatzfinanzierung der Arbeitgeberanteile in Höhe von DM 800,- + Sachkosten erforderlich. Die Höhe des Lohnes richtet sich nach den eingesparten Lohnersatzleistungen (Arbeitslosengeld und –hilfe) und wird jedes Jahr neu festgelegt. In 2000 sind es DM 1.937,-. Den Zuschuss zahlt in 2000 für 1000 Stellen das MASGF (über LASA-Mittel), darüber hinaus ist er fraglich. (Anfrage ans MBS in 3/00)
Voraussetzung	Arbeitslos gemeldet. Ausbildung nicht unbedingt erforderlich. Die 610-er Stellen müssen zuerst ausgeschöpft sein, da sie als festes Arbeitsverhältnis gelten.
Ansiedelung	im Prinzip überall möglich, d. h. Jugendamt, Stadt, Schulförderverein
Befristet	auf max. 3 Jahre, bei über 55jährigen für 5 Jahre. Volltagsbeschäftigung. SAM ist im Anschluss an ABM möglich.

Tabelle 11: SAM

Die Problematik der unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse ist weitreichend³¹: Sie betrifft den Zusammenhang von Anstellungsverhältnis und Qualifikation ebenso wie die Motivation der Sozialarbeiter. Die Dauer der Anstellungsverhältnisse haben Einfluss auf die Möglichkeiten, Vertrauensverhältnisse aufzubauen und sie nicht zu enttäuschen, und beeinträchtigen die Wirksamkeit von Arbeitsfeld spezifischen Fortbildungen. Vom Anstellungsverhältnis, der spezifischen Qualifikation und dem Selbstverständnis einzelner pädagogischer Mitarbeiter ist deshalb auch der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in Club und Schule geprägt.

Die Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit beziehen sich z. T. „lediglich“ auf die betreuende, initiiierende, beratende und organisierende Arbeit im Schülerclub, z. T. kommen jedoch auch die klassischen Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit wie

³¹ Außerdem können im Schülerclub zur kurzfristigen Unterstützung Praktikanten arbeiten, d.h. maximal 20 h in der Woche und mit einer ausgebildeten Betreuungsperson in der Schule/ im Club.

Einzelfallberatung, Weitervermittlung an sozialtherapeutische Institutionen oder Elternarbeit hinzu.

Eine gedankliche und begriffliche Differenzierung in der Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit tut Not. In einem Auswertungskolloquium mit den Sozialarbeitern der Modellversuchsschulen wurde - auf den Abgrenzungswunsch der unter „Sozialarbeit“ subsumierten Kollegen - folgendes Bezeichnungsmodell entworfen:

Unter dem Titel „Sozialarbeit an Schulen“ werden in Bezug auf Schülerclubarbeit im Land Brandenburg folgende Tätigkeitsbereiche zusammengefasst:

- „Klassische“ Schulsozialarbeit mit dem Schwerpunkt Beratung. Der Schülerclub ist innerhalb dieses Tätigkeitsfeldes einer von vielen Aufgabenbereichen und wird in die sozialpädagogischen Arbeitszusammenhänge als Tätigkeits- und Begegnungsort einbezogen. Ziel der Arbeit im Schülerclub ist die Stärkung der Schüler.
- Freizeitpädagogische Arbeit, die zwischen „Animation zur Partizipation“, Nachfrage orientierter Freizeitprojektarbeit und Bereitstellung von Möglichkeiten zum Entspannen und Erzählen angesiedelt ist, sowie
- Service orientierte Arbeit, deren Mittelpunkt die Bereitstellung von Ressourcen (Verpflegung, Bastelmaterial, Schaffung einer angenehmen Atmosphäre) für die Clubarbeit ist und die damit für eine Kontinuität des Clubs sorgen.

Dieser Dreiteilung, die mit den spezifischen Finanzierungsmodellen und Qualifikationsprofilen der zur Verfügung stehenden Kräfte im Land Brandenburg sowie den anfallenden Aufgaben in Schülerclubs zusammenhängt, steht in der offiziellen Diskussion eine Zweiteilung³² der sozialpädagogischen Profilierung in Freizeitpädagogik und sozialpädagogische Beratung gegenüber. Die genannte Dreiteilung scheint jedoch die unterschiedlichen Wirkmechanismen pädagogischer Arbeit in Schülerclubs im Land Brandenburg deutlicher darzustellen. Die Zuordnung der Arbeitskonzeptionen von Schulsozialarbeitern zu einem der drei Tätigkeitsbereiche ist dabei jedoch nicht als Ausschlusskriterium, sondern lediglich als Schwerpunktsetzung zu verstehen. Im schulischen Arbeitsbereich der Sozialarbeiter ergeben sich ständig Verknüpfungen zwischen den drei Bereichen, was z.B. auch mit dem notwendigen Unterbreiten von niedrig schwelligen Angebote zusammenhängt³³.

Rollenbeschreibung: Schulsozialarbeit im Schülerclub

Die klassische Rolle der Schulsozialarbeit im/beim Schülerclub fanden wir an zwei unserer Schulen in Reinform, an anderen Schulen in Mischformen mit dem Service orientierten bzw. freizeitpädagogischen Handlungsfeld vor. Die Kollegen, die sich als Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter definieren und ihre Arbeit von Freizeitpädagogik und Serviceorientierung abgegrenzt wissen möchten, haben in der Schule einen zusätzlichen Beratungsraum. Hier - sowie in aufsuchenden Gesprächen mit Lehrkräften oder in Familien - findet der Kern ihrer beratenden und betreuenden Arbeit einzelner Schüler statt. Der Schülerclub ist für sie dagegen eine Möglichkeit, mit Schülern ins Gespräch zu kommen, sie in ihren Kompetenzen und ihrem Selbstbewusstsein zu stärken sowie

³² Vgl. RADEMACKER (1988, 57): „So lassen sich am Anfang recht klar eine über Beratungsaufgaben definierte Schulsozialarbeit von einer über freizeitpädagogische Aufgaben definierten unterscheiden.“ Siehe auch Brandenburgisches Schulgesetz 1998b, Artikel 9, Absatz 1.

³³ Vgl. auch die Zuordnung von Aufgabennennungen der Schulsozialarbeiter in Brandenburg: „Die mit Abstand häufigsten Nennungen erfolgten in den Rubriken ‘Beratung/Behandlung’ (86 Aussagen), ‘Freizeitangebot, Arbeitsgemeinschaften’ (76 Aussagen) sowie ‘Verbesserung der Kooperation mit außerschulischen Stellen und Eltern’ (32 Aussagen).“ (RAA BRANDENBURG/ HIBBELER u. a. 1997, 22).

gewalt- und drogenpräventive Arbeit zu leisten. Dabei sind sie auf die Kooperation mit den in den Modellversuch einbezogenen Lehrkräften (2 Abminderungsstunden) und dem Schülerclubteam angewiesen. Obwohl (oder weil) die Kollegen mit einer schwierigen Schülerklientel an einer Integrationsschule bzw. einem Oberstufenzentrum mit zahlreichen Ausbildungsgängen arbeiten, bemühen sie sich um die Förderung einer selbständigen Realisierung des Cluballtags und Cafébetriebes durch die Jugendlichen. Die Selbständigkeit der Jugendlichen ist für sie doppelt wichtig: Zum einen ist es ihr Interesse, die Autonomie der Schüler zu fördern, zum anderen schafft die Selbständigkeit der Schüler ihnen Freiraum für ihre Beratungs- und Betreuungsaufgaben. Zur Unterstützung ist es ihnen gelungen, eine Praktikumsstelle im Schülerclub durch Studenten der Fachhochschule für Sozialarbeit Potsdam besetzen zu lassen bzw. eine Praktikantin aus der Fachoberschule des Oberstufenzentrums Cottbus in die Arbeit einzubeziehen.

Schulsozialarbeiter unterscheiden sich von freizeitpädagogischen Kräften und Servicekräften u. a. dadurch, dass die Arbeit im Schülerclub nur einen ihrer Handlungsschwerpunkte darstellt. Grundsätzlich verstehen sie sich als Mittler zwischen konkreten Schülern auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Erwartungen und Normendefinitionen auf der anderen Seite. Sie sind - laut Zitaten aus Rollenbeschreibungen – „Beschützerin“, „Schlichterin/ Vermittlerin zwischen Schülern bzw. Schülern und Lehrern“, „Ansprechpartner für Sorgen und Nöte“ oder „väterliche Vertrauensperson“. Sie setzen aber auch Regeln und Normen bzw. verweisen auf die in der Schule geltenden Regeln. So sind sie „Autorität“ und „stecken Grenzen ab“ oder übernehmen auch die Rolle der „Kontrollleurin (Kasse, Ordnung)“.

Häufig sind die Sozialpädagogen im Schülerclub auch „Auffangstation“ für den Unterricht verweigernde oder störende Schülerinnen und Schüler. Dabei wird von den Sozialpädagogen gewünscht, dass das Abfangen schwieriger Jugendlicher nicht zur Regel werden dürfe, weil dies sonst einer Verantwortungsabgabe von den Lehrkräften an die sozialpädagogischen Kräfte gleich käme. Die Kooperation von Lehrkräften und Sozialarbeitern an Schulen ist ein besonderes Problemfeld und bedarf zum einen Abgrenzungsstrategien auf Seiten der Sozialarbeit (keine Vertretungsstunden, keine selbstverständliche Auffangstation), zum anderen auch einer kooperativen, sich ergänzenden Arbeitsform (Beratung, Prävention, gemeinsame Veranstaltungen). Die Möglichkeit, Kooperationsformen mit einer über Abminderungsstunden für den Schülerclub mitverantwortlichen Lehrkraft im Modellversuch zu erproben, wurde begrüßt. In Einzelfällen ergaben sich interessante Rollenaufteilungen. Z. B. war die Sozialarbeiterin die freundliche Vermittlerin zwischen Lehrer- und Schülerinteressen, die Lehrerin jedoch eher die Autoritätsperson, die Verlässlichkeit und Einsatz forderte. Lehrkräfte unterstützten die Sozialarbeit vor allem auch dadurch, dass sie für den Schülerclub und die sozialpädagogische Arbeit im Lehrerkollegium warben und den Schülerclubteams im Kollegium Gehör und Anerkennung verschafften.

Für den beratenden schulsozialpädagogischen Handlungsansatz ist der Schülerclub also eine Möglichkeit, niedrigschwellige sozialpädagogische Angebote zu koppeln mit der Förderung der Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme der Schüler. Dafür besitzen Clubs auf der Schnittstelle zwischen einem offenen und einem geschlossenen pädagogischen Feld gute Voraussetzungen. Sozialarbeit im/am Schülerclub gewährleistet aufgrund der konzeptionell reflektierten Arbeit in der Regel eine hohe Qualität der Schülerclubarbeit. Schwierig ist jedoch, dass gerade an Schulen mit Förderbereichen oder in sozialen Brennpunkten (auch in OSZ) die Pädagogen durch sozialpädagogische Beratungsaufgaben so in Anspruch genommen werden, dass die

Schülerclubarbeit als zusätzliches Arbeitsfeld nicht kontinuierlich zu leisten ist. Hier bedarf es arbeitsteiliger Modelle zwischen zwei Kräften (Freizeitpädagoge oder Servicekraft neben Sozialpädagoge) oder einer Unterstützung durch eine mit mehr als zwei Stunden dafür vom Unterricht freigestellten Lehrkraft.

Rollenbeschreibung: Freizeitpädagogische Arbeit im Schülerclub

Freizeitpädagogische Arbeit im Schülerclub meint nicht eine unzureichend qualifizierte, unambitionierte Sozialarbeit, sondern bezeichnet entsprechend der erziehungswissenschaftlichen Diskussion einen pädagogischen Ansatz mit besonderer Profilierung. GIESECKE (1997, 132) beispielsweise schlägt vor, die pädagogische Berufstätigkeit in drei Hauptgruppen zusammenzufassen:

- „a) Die Schulpädagogik,
- b) Die Sozialpädagogik,
- c) Die Freizeitpädagogik einschließlich der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung.“

Dabei versteht er unter Freizeitpädagogik „alle planmäßigen, absichtsvollen Lernangebote (...), die den Menschen in ihrer Freizeit gemacht werden, - gleichgültig, ob sie das dabei Gelernte für ihre Berufstätigkeit oder für ihre Freizeit verwenden.“ (ebenda, 143). „Aufgabenfelder von Freizeitpädagogen seien Anleitung zu schöpferischem Tun, Animation sowie das Arrangieren im Sinne der Schaffung von Motivation und Ermutigung zur Partizipation.“ (ebenda, 146) „Der pädagogische Wert der Freizeitpädagogik erwachse dabei nicht aus einer ‚Pädagogisierung der Freizeit‘, sondern aus der Zielrichtung der ‚Bildung zur Freizeitfähigkeit.“ (Pöggeler 1995, 35)

In diesem Verständnis ist die Freizeitpädagogik in Abgrenzung zu einem sozialpädagogischen Ansatz für den Schülerclub von Wert: Animation zur Partizipation und Bildung zur Freizeitfähigkeit können sich als Zielrichtung pädagogischen Agierens im Schülerclub als pädagogischem Feld zwischen Offenheit (Freiwilligkeit des Aufsuchens des Clubs) und Geschlossenheit (Schulpflicht) potentiell gut entfalten.

Gerade, wenn es an Schulen wie der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule in Cottbus oder der 3. Gesamtschule in Cottbus mehrere Sozialarbeitsstellen gibt, ist eine Arbeitsteilung in „klassische Schulsozialarbeit“ (Einzelfallberatung und -betreuung, Gewalt- und Drogenprävention, Vermittlung zu sozialtherapeutischen Experten etc.) und in freizeitpädagogische Arbeit (Sensibilisieren für Freizeitinteressen; Angebot von Nachfrage orientierten Freizeitaktionen; Vermitteln von Freizeitfähigkeit durch Bekanntmachen mit kulturellen Regeln in Kultur, Sport, Spiel etc.; Bekanntmachen mit den Freizeitangeboten des schulischen Umfeldes) sinnvoll.

Zusammengefasst kann die freizeitpädagogische Arbeit im Schülerclub folgenden drei Handlungsschwerpunkten zugeordnet werden:

- Animation zur Teilnahme an Freizeitaktivitäten in Arbeitsgemeinschaften, beim gemeinsamen Spielen, bei der Erschließung der kulturellen und sportlichen Infrastruktur der Schule und des schulischen Umfeldes, um die Vielfalt der Freizeit bezogenen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und zur Teilnahme zu befähigen.
- Bereitung eines Handlungsfeldes, in dem selbstverantwortliches Planen und Durchführen von Aktionen möglich werden, um so die „Pädagogisierung“ des Schülerclubs zu vermindern und eigenverantwortlichem und bedürfnisgerechtem Tun Raum zu geben.
- Konzeptionelle und reflektierende Arbeit.

Es ist wichtig, dass angebotsorientierte Ansätze mit der Befähigung der Schüler zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmtheit verbunden werden. Ein wichtiges Ziel freizeitpädagogischer Arbeit ist somit das „Sich-entbehrlich-Machen“. Dazu brauchen freizeitpädagogische Kräfte im Schülerclub zum einen spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten (z.B. Moderationsfähigkeit; animative, ermutigende kommunikative Fähigkeiten; Begeisterung für ein oder zwei spezifische gesellschaftliche, kulturelle oder sportliche Schwerpunkte sowie Kontakte zum Freizeitumfeld der Schule), zum anderen brauchen sie Sicherheit. Denn „Sich-entbehrlich-Machen“ als Voraussetzung für „Mündig-Machen“ kann sich nur erlauben, wer sich nach dem „Entbehrlich-Machen“ einer neuen Aufgabe, z. B. mit anderen Personen, zuwenden kann. Freizeitpädagogische Arbeit braucht also, um ihre konzeptionellen Potentiale oberhalb von Bastelstunden und kreativer Raumgestaltung entfalten zu können, professionelle Reflexion, eventuell beratende Begleitung, sie braucht Vernetzung und eine arbeitsrechtliche Absicherung.

In der pädagogischen Arbeit im Schülerclub, die allgemein unter „Sozialarbeit“ subsumiert wird, konnten wir an drei Schulen Arbeitsansätze finden, die sich bewusst und ausdrücklich freizeitpädagogisch begründen. Diesen pädagogischen Bezug betrachten wir als wertvoll und in seiner spezifischen Profilierung herausstellbar.

Rollenbeschreibung: Service orientierte Arbeit im Club

Wir konnten - in den Schülerclubs der Modellversuchsschulen weniger, in von uns während Auswahl- und Beratungsgesprächen kennen gelernten Schülerclubs häufiger - eine dritte Form von unter „Sozialpädagogen“ subsumierten Kräften kennen lernen: die Servicekräfte. Sie zeichnen sich in der Tätigkeitsbeschreibung dadurch aus, dass sie die „guten Seelen“ der Clubs insofern sind, als sie die (versorgungs-)technische Organisation und eine Aufsichtspflicht realisieren, sich jedoch weniger auf eine pädagogische Konzeption beziehen. Theken-, Blumen- und Schlüsseldienste gehören ebenso zu ihren Aufgaben wie Veranstaltungsorganisation und Aufsichtsführung. Oft arbeiten die „sozialpädagogischen“ Servicekräfte nur für ein Jahr über Arbeitsbeschaffungs- oder sonstige Maßnahmen an den Schulen und verfügen mitunter über keine spezifische pädagogische, künstlerische oder anders geeignete Ausbildung. Die Service orientierte Rolle kann Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern an Schulen neben der eigenen Wahl der Rolle auch durch Schulleitung oder den Trägern der Stelle³⁴ zugeschrieben werden, um beispielsweise „Einmischung“ in Schule oder fehlerhafte Intervention in sozialpädagogischen Arbeitszusammenhängen aufgrund fehlender Qualifikation zu vermeiden.

Die Organisation eines Club als Aufenthalts-, Pausen- und Versorgungsraum durch „Servicekräfte“ kann - hier in einem pointierenden Schwarz-Weiß-Schema - in zwei Formen ausstrahlen:

- Die Servicekraft will sich unentbehrlich machen und befähigt deshalb die Schüler nicht, die Organisation des Clublebens zu übernehmen. Nach dem Wegfall der Stelle hinterlässt die Servicekraft eine Leerstelle und die Cluborganisation bricht

³⁴ Vgl. z.B. Aussagen im Bericht „Zum Entwicklungsstand von Schülerclubs im Land Brandenburg“ (RAA BRANDENBURG/ HIBBELER u. a., a.a.O., 19) zur Sozialarbeit an Schulen. Demnach könne es problematisch sein, „einen Träger zu wählen, der fachlich nicht in der Jugendarbeit verankert ist (Beschäftigungsgesellschaft), weil in diesem Fall sachfremde Erwägungen (z. B. Vorgaben des Arbeitsamtes) inhaltliche Fragen dominieren können.“

zusammen. Das Vertrauen der Jugendlichen in pädagogisierte bzw. organisierte Räume sinkt.³⁵

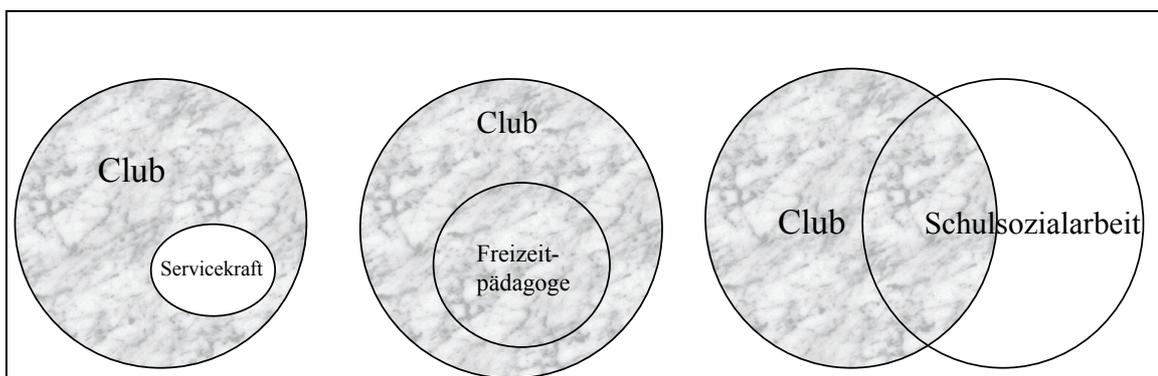
Eine in dieser Form organisierte pädagogische Notbetreuung ist für die Idee der Schülerclubs kontraproduktiv und für die Selbstentfaltung der Arbeitnehmer entmutigend.

- Eine mit pädagogischem Hintergrund arbeitende Servicekraft organisiert den Club technisch und hält Kontakt zur Schule und zu sozial- und freizeitpädagogischen Einrichtungen im Umfeld der Schule. Sie lässt den Schülern inhaltlichen Entfaltungsraum und ermöglicht eine organisatorische Verantwortungsübernahme vor dem Wegfall ihrer Stelle bzw. eine begleitende Unterstützung durch Einrichtungen im schulischem Umfeld.

Für die Idee, Schülern im Schülerclub Gestaltungs- und Entfaltungsraum zu liefern, scheint eine solche Begleitungskonzeption nützlich und geradezu zweckmäßig zu sein. Die hinter diesem Konzept verborgene Professionalität der Anleitung zur Selbsttätigkeit, verstanden als niedrigschwelliger sozial- bzw. freizeitpädagogischer Arbeitsansatz, gilt es dann zu schützen und zu nutzen. Denkbar wäre ein Modell eines Kräftepools, der die zeitliche Befristung lediglich auf den Einsatzort, nicht jedoch auf den Arbeitsvertrag und den Arbeitszusammenhang bezieht.

Die vorgestellte Dreiteilung (Sozialpädagogen, Freizeitpädagogen, Servicekräfte) entspricht - im Gegensatz zu der Zweiteilung von RADEMACKER (a. a. O.) - keinem pädagogischen Selbstverständnis. Die Existenz von „Servicekräften“ ist den spezifischen Bedingungen im Land (Anstellungsverhältnis, Ausbildung, Selbstverständnis) geschuldet.

Die Dreiteilung lässt sich in einem Stufenmodell fassen, dessen Kriterium die Anbindung an den Club bzw. das Über-den-Club-Hinausreichen ist. Das folgende Stufenmodell zeigt das jeweilige Idealbild der Anbindung der Pädagogen an den Schülerclub einschließlich der Möglichkeitsräume, die konzeptionelle Arbeit des Clubs zu unterstützen und dabei Gestaltungsräume für Schüler zuzulassen:



³⁵ Vgl. STURZBECHER/ DIETRICH/ KOHLSTRUCK (1994, 188): "Freizeiteinrichtungen, Beratungsmöglichkeiten und Instanzen zur Bewältigung von Konflikten von Jugendlichen müssen von der Art ihrer Arbeit her als dauerhafte Institutionen einer sozialen Infrastruktur aufgebaut werden. Als solche festen Anlaufstellen können sie im Bewusstsein der Jugendlichen nicht etabliert werden, wenn 'Modell-Projekte' aus empfundendem Handlungsdruck heraus entstandene 'Kurzläufer' sind."



Abb. 2: *Stufenmodell der Anbindung von Pädagogen an Schülerclubs*

Deutlich wird,

1. dass die konzeptionelle Arbeitsmöglichkeit von Servicekräften im Schülerclub gering ist. Der dadurch entstehende Freiraum kann von Schülern als Gestaltungsraum genutzt werden; er kann sie jedoch aufgrund fehlender Unterstützung auch überfordern.
2. dass die Tendenz der Freizeitpädagogik dahin geht, den Club inhaltlich zu bestimmen und zu gestalten. Hier ist es wichtig, den Freiraum - die Anleitung zur Mit- und Selbstbestimmung - zu stärken.
3. dass die Bedeutung der Schulsozialarbeit für den Schülerclub davon abhängt, wie groß die grafische Schnittmenge ist. Dies ist zum einen davon abhängig, wie intensiv die Mitarbeiter sozialpädagogische Beratungsarbeit leisten und zum anderen davon, ob sie ihre Rolle zu reflektieren und Verantwortung abzugeben bereit sind.

Die Konstruktion der drei Arbeitsschwerpunkte geht mit einem jeweils spezifischen „Aufforderungscharakter“ bzw. „Verführungscharakter“ einher, sich um alles im Club zu kümmern bzw. Freiraum zuzulassen und zu gestalten. Die Gefahr, den Club verwaltungstechnisch und/oder inhaltlich zu dominieren, ist bei Servicekräften und Freizeitpädagogen in einem höheren Maße gegeben als bei Sozialarbeitern an Schulen, da die beiden Erstgenannten ihren Arbeitsschwerpunkt i. d. R. ausschließlich im Club haben. Der Vorteil der Freizeitpädagogen gegenüber den Servicekräften besteht in der professionellen Möglichkeit, sich auch in die konzeptionelle Arbeit einbringen zu können. Die Freiräume für Schüler, ihren Club zu gestalten und für ihn Verantwortung zu übernehmen, können bei allen drei Gruppen bestehen; es kann aber ebenso bei allen zu einer Überdeckung und Vereinnahmung des Clubs kommen. Inwiefern der Einzelne sich darauf einlässt, seine Rolle und seine Möglichkeiten zu reflektieren, ist von der Qualität der Ausbildung und der Begleitung abhängig und damit auch von der Professionalität des Anstellungsverhältnisses.

4.3.2.2 Schülerclubs ohne Sozial- oder Freizeitpädagogen?

Die Frage, ob Schülerclubs auch ohne sozial- oder freizeitpädagogische Begleitung entstehen und existieren können, ist besonders auf dem Hintergrund folgender Problematik interessant: Schülerclubs können strukturell eine Möglichkeit sein, in der Schule einen pädagogischen Freiraum zu bieten. Die Qualität eines nichtpädagogisierten Raumes in der Schule bestünde in den Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler und damit schließlich in der Förderung ihrer Selbständigkeit. Ohnehin wird es die finanzielle Situation des Bundeslandes Brandenburg, der Kreise, kreisfreien Städte und Kommunen in der nächsten Zeit nicht zulassen, dass die Schulen je nach Bedarf über gesicherte Stellen in den Bereichen Schulsozialarbeit und/oder Freizeitpädagogik verfügen werden.

Schülerclubs können jedoch keine nichtpädagogisierten Räume sein, da sie sich in der Schule befinden und in der Regel³⁶ der schulischen Hausordnung und Aufsichtspflicht unterliegen. Damit sind Drogenkonsum, Öffnungszeiten, Lautstärkepegel, Weisungsbefugnis u. a. Aspekte von vornherein geregelt und bedürfen der Einsicht, Einhaltung und Kontrolle. Die Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen sind so von vornherein eingeschränkt, wenngleich immer noch in einem potentiell hohem Maß vorhanden. Eine pädagogische Kraft im Schülerclub kann diesen Gestaltungsraum der Jugendlichen durch Vorgaben oder einer Beschneidung demokratischer Entscheidungsmöglichkeiten reduzieren. Sie kann ihn jedoch auch ausfüllen und nutzen helfen, indem sie die Kontinuität der Gestaltung befördert, die Gestaltungsräume und damit verbundenen Potentiale bewusst macht und auf die Einhaltung demokratischer Spielregeln achtet.

An den zwei Schulen im Modellversuch (ein Gymnasium, ein Oberstufenzentrum), die nicht über Schulsozialarbeit verfügten, konnte sich ein Clubleben aufgrund wechselnder interessierter Jugendlicher und z. T. hoher gestalterischer Anforderungen des pädagogischen Umfeldes nicht entfalten. An einer anderen Schule (Gymnasium) wurde die Bewerbung zur Teilnahme am Modellversuch von einer Schülergruppe selbst verfasst; die Schüler beantragten jedoch sofort beim Förderverein der Schule die Einrichtung einer pädagogischen Stelle für ihren Schülerclub. Sowohl Schüler als auch Lehrkräfte aller drei Schulen mit gymnasialer Oberstufe machten im Laufe der Modellversuchsarbeit deutlich, dass eine pädagogische Begleitung - zumindest aber eine Servicekraft - für die Kontinuität einer Schülerclubarbeit unerlässlich seien. Die Kontinuität einer Clubnutzung sei durch Schüler oder Lehrkräfte aufgrund des schulischen Rhythmus von Unterricht, Pausen und Freistunden kaum zu gewährleisten. Der gestalterische Freiraum wurde an zwei der drei Schulen, die später über eine eher Service orientierte pädagogische Begleitung verfügten, durch die Jugendlichen erfolgreich genutzt. An der dritten Schule, die über den gesamten Projektzeitraum über keine pädagogische Kraft im Schülerclub verfügte, ging die Clubarbeit über die Gestaltung von drei Veranstaltungen im Jahr nicht hinaus. An anderen Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe bzw. den Oberstufenzentren zeigte sich deutlich, dass die Schüler der Sekundarstufe II viel Verantwortung für die Cluborganisation und -gestaltung übernehmen wollten und konnten. Die hier tätigen pädagogischen Kräfte hatten ihren Handlungsschwerpunkt in der Wahrung der Kontinuität der Clubarbeit, die sich sowohl serviceorientiert als auch konzeptionell gestaltete. An einigen Schulen konnte dabei beobachtet werden, dass den pädagogischen Kräften die Abgabe von Verantwortung an Schüler und das „Loslassen-Können“ z. T. nur unzureichend gelang. Zusätzlich zur Wahrung der Kontinuität übernahmen die pädagogischen Kräfte an Schulen mit Sekundarstufe II die Aufgabe, weitere Zielgruppen für die Schülerclubarbeit zu erschließen und zu betreuen: Schüler der Sekundarstufe I, Lernende anderer Ausbildungsgänge (OSZ) oder Jugendliche aus der Nachbarschaft. Als an einer dieser Schulen (OSZ) die über ABM beschäftigte Sozialarbeitsstelle wegfiel, organisierten Schülerinnen und Schüler der GOST (gymnasiale Oberstufe) einen Club nur für sich selbst. Für die BVO-Schüler (Berufsvorbereitung), die durch die Sozialarbeiterin in den Schülerclub integriert wurden, waren sie nicht bereit, Verantwortung zu übernehmen.

³⁶ Unter den Schülerclubs im Modellversuch gibt es einen, der sich z. T. aus der Schulhoheit gelöst hat und stärker als Jugendclub agiert, z. T. auch Alkohol ausschenkt. Rechtliches Fundament ist die Vermietung der Clubräume an den Schulförderverein.

An Schulen der Sekundarstufe I versicherten sowohl Lehrkräfte als auch Freizeitpädagogen und Sozialpädagogen, dass eine selbständige Clubverwaltung und inhaltliche Gestaltung des Clubs durch Schüler der Klassen sieben bis zehn innerhalb der schulischen Reglementierungen einer Überforderung der Jugendlichen gleichkäme. Gleichwohl arbeiteten die pädagogischen Kräfte innerhalb von Veranstaltungen des Modellversuches zunehmend daran, Verantwortung an die Schüler abzugeben.

Zusammengefasst kann eingeschätzt werden:

- Schülerclubs bedürfen einer pädagogischen Begleitung, um Kontinuität und konzeptionelle Arbeit zu gewährleisten.
- Besonders an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe und an sehr großen, unübersichtlichen Schulen ist es wichtig, dass Fachkräfte (Sozialarbeiter, Freizeitpädagogen) Clubs begleiten, um konzeptionelle Arbeit genauso zu sichern wie demokratische und partizipatorische Standards im Club. Da an solchen Schulen i. d. R. Schulsozialarbeiter mit hohem Beratungsaufwand tätig sind, bedürfen diese für die begleitende Schülerclubarbeit der Unterstützung durch Lehrkräfte mit Abminderungsstunden, durch Freizeitpädagogen oder Servicekräfte.
- An Schulen mit gymnasialer Oberstufe belegen in der Regel Schüler der Sekundarstufe II den Club. Sie bedürfen zum einen einer pädagogischen Begleitung beim Aufbau des Clubs und seiner demokratischen Gremien. Zum anderen sind ausgebildete pädagogische Kräfte nötig, wenn andere jugendliche Zielgruppen in das Clubleben einbezogen werden sollen.
- Alternative Betreuungs- oder Begleitungskonzepte (z. B. durch Eltern oder Lehrkräfte), die mit einer anspruchsvollen und kontinuierlichen Schülerclubarbeit einhergingen, konnten im Laufe des Projektzeitraumes an keiner Schule beobachtet werden.
- Für die Erhöhung einer Rollenflexibilität und das Wachsen von wechselseitigem Vertrauen und Verständnis hat es sich als günstig erwiesen, gemeinsame Fortbildungen mit Schülerclub interessierten Schulleitern durchzuführen, die aus Schülern, der pädagogischen Kraft im Schülerclub, einer interessierten Lehrkraft und dem Schulleiter bestehen.
- Zusätzlich ist es wichtig, die Schüler in (schulexternen) Veranstaltungen zu stärken, um sich gegenüber pädagogischer Begleitung emanzipieren zu können.

4.3.3 Rolle der Lehrkräfte im Umfeld des Clubs

Lehrkräfte bilden nach den Schülern die zahlenmäßig weitaus größte Personengruppe an der Schule. Die Schule ist ihr Arbeitsplatz und sie beeinflussen in hohem Maße, welche Spielräume dem Club zugestanden, welche Funktionen ihm auferlegt werden und welche seiner Potentiale sich entfalten dürfen. Insbesondere dann, wenn diese eine Wirkung auf das Gesamtsystem Schule erwarten lassen. Schüler müssen die Schule irgendwann einmal verlassen, Lehrkräfte können bis zur Pensionierung an einer Schule bleiben. Lehrkräfte stehen so für die Kontinuität der Schule als System. Sie sind zum einen an der Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule interessiert, auf der anderen Seite haben sie aber auch Ängste vor zu großen Veränderungen, da es dabei auch um die Kontinuität und Berechenbarkeit ihres Arbeitsplatzes geht. Lehrkräfte

haben also durchaus widersprüchliche und ambivalente Gefühle gegenüber strukturellen Veränderungen an der Schule, wie sie ein Schülerclub mit sich bringen kann.

Sie verfügen zugleich aufgrund der ungleichen Machtverteilung über große Gestaltungs- aber auch große Behinderungsmöglichkeiten bezüglich der Veränderungsprozesse an ihrer Schule. Meist sind es einzelne oder kleine Gruppen, die sich für neue Ideen und Konzepte einsetzen. Gerade diese Personen engagieren sich dann nicht nur für eine Idee, sondern arbeiten an mehreren Projekten gleichzeitig, sie leisten ein ungeheures Maß an Mehrarbeit und erhalten häufig wenig Anerkennung, Lob oder Unterstützung - es kann ihnen sogar geschehen, dass sie von ihren Kollegen als „Unruhestifter“ angefeindet werden. Will man in der Schule etwas verändern, muss man diese Personen als Partner gewinnen, ihnen Austauschmöglichkeiten mit anderen verschaffen und ihre Arbeit möglichst öffentlich unterstützen und anerkennen. Sie sind das Potential, von dem nachhaltige Veränderungen ausgehen können.

Im Modellversuch haben wir es mit unterschiedlichen Lehrergruppen bzw. einzelnen Lehrkräften zu tun gehabt, die in unterschiedlicher Weise an den Modellversuch an- bzw. in die Clubarbeit eingebunden waren. Folgende Gruppen spielten für unsere Arbeit eine Rolle:

- Kontaktlehrer im Schülerclub, d. h. auf Initiative des Modellversuchs mit 1-3 Stunden freigestellte oder beauftragte Lehrkräfte, die eng mit den Clubs zusammenarbeiteten und neben den Schulsozialarbeitern zu unseren Ansprechpartnern gehörten. Sie bilden zusammen mit den Schülern und der Schulsozialarbeit im Club, soweit vorhanden, das jeweilige Schulteam
- Beratungslehrer (Multiplikatoren) für die Schülerclubs, d. h. drei Lehrkräfte, die mit jeweils 10 Abminderungsstunden jeweils vier der Modellversuchsschulen begleiteten, berieten und unterstützten. Sie bilden das Verbindungsglied zwischen dem wissenschaftlichen Kernteam und den einzelnen Schulteams
- Schulkollegien
- Schulleitungen

Im Weiteren sollen die Bedeutung der jeweiligen Personen oder Gruppen für die Modellversuchsarbeit, ihre Beziehung zum Club und sich andeutende Veränderungspotentiale der Clubarbeit auf die jeweilige Rollendefinition beschrieben werden.

4.3.3.1 Die Kontaktlehrer im Schülerclub – Wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Schülerclub

Im ursprünglichen Konstrukt des Modellversuchs waren die Kontaktlehrer im Schülerclub nicht vorgesehen. Schon in der Orientierungsphase des Modellversuchs wurde aber deutlich, dass

- a) es unbedingt eine personell manifestierte Verbindung zwischen Schule und Club geben muss, da diese Verbindung über Schülerschaft und/oder Schulsozialarbeit allein nicht zu bewerkstelligen ist. Dies erlangte noch ganz besondere Bedeutung vor dem Hintergrund der weitreichenden Fragestellungen des Modellversuchs bezüglich der Rückwirkung der Clubs auf unterrichtliche Zusammenhänge.
- b) der Brandenburger Modellversuch im Unterschied zu anderen nicht mit Schulsozialarbeiterstellen aufwarten konnte und somit große Unsicherheiten und

Diskontinuitäten bei der personellen Ausstattung der Schülerclubs zu erwarten waren. Immerhin waren unter den zwölf Modellversuchsschulen vier, die am Anfang über keine Stellen im Club verfügten, sowie drei Schulen, bei denen fachfremde Personen im Club beschäftigt waren und/oder die Schulsozialarbeit zum allergrößten Teil andere Aufgabengebiete wahrzunehmen hatte.

Der Kontaktlehrer im Schülerclub sollte deshalb

- als Ansprechpartner für das Modellversuchsteam,
- als Bindeglied und Kontaktperson zum Kollegium und zur Schulleitung,
- als Unterstützung und Kooperationspartner für die Schulsozialarbeit im Club,
- und als Unterstützung und Kooperationspartner der Schülerschaft im Club

fungieren. Diese Funktionen wurden je nach eigener Schwerpunktsetzung und Rollendefinition unterschiedlich erfüllt, waren aber an vielen Schulen für die Kontinuität des Clubs unabdingbar.

So wurden die ursprünglich für die Multiplikatoren vorgesehenen 3 x 13 Stunden Abminderung um jeweils drei Stunden gekürzt und diese dann auf die drei Oberstufenzentren verteilt. Für weitere acht Schulen wurden von der Schulverwaltung eine bis zwei Stunden für jeweils eine Lehrkraft zur Verfügung gestellt. An einer Schule bestand sowieso schon aus ihrem Ganztagsbudget eine Abordnung für den Schülerclub. Festzustellen bleibt, dass die äußerst geringe Stundenzahl zwar bei weitem nicht den Arbeitsaufwand der beteiligten Lehrkräfte abdecken konnte, aber dadurch eine formelle Anerkennung des Engagements im und für den Club hergestellt wurde und die Lehrkräfte sich selbst als verbindliche Ansprechpartner definierten.

Die Auswahl der je konkreten Lehrkraft blieb den Schulen selbst überlassen und die hierfür herangezogenen Entscheidungskriterien lassen sich nur erahnen. In zwei Schulen wurden Lehrkräfte benannt, die eng mit dem Aufbau und der Geschichte des Clubs verwoben sind und sich schon seit langem für die Clubarbeit engagierten. In sechs Schulen fanden sich Lehrkräfte, die sich im weiteren Sinne für die sozialen Belange der Schülerschaft und die Gestaltung des Schullebens engagierten, aber mit dem Club direkt wenig zu tun hatten. In vier Schulen wurde die Aufgabe an Lehrkräfte delegiert, die grundsätzlich für eine Verbesserung der Freizeitsituation der Jugendlichen eintreten, jedoch nicht über ausgeprägte Kontakte und Beziehungen zu den Schülern verfügten (siehe Tabelle 12).

Kontaktlehrer im Schülerclub – Charakteristik	Anzahl
schon vor dem Modellversuch im Club aktiv hohe Arbeitsbelastung; wichtige Rolle als „Multiplikator von Erfahrungen“ im Modellversuch hohe Identifikation mit dem Schülerclub als Projekt	2
grundsätzlich am Club und an der Gestaltung von Schulleben interessiert Club wird als neuer Entwicklungs- und Erfahrungsraum betrachtet wachsende Identifikation mit dem Club	6
Delegationsprinzip: „Wer ist für ein paar Stunden ausplanbar?“ grundsätzliche Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme; wenig eigenes Engagement zurückhaltende Identifikation, mehr Notwendigkeit zur Selbstverantwortung bei den Schülern	4

Tabelle 12: Kontaktlehrer im Schülerclub

Die unterschiedlichen Arten, wie die Lehrkräfte für die Arbeit im Club gewonnen wurden, spiegeln sich sowohl in ihrer Rolle für den Club, als auch in den durch die Clubarbeit induzierten Veränderungen der Selbstdefinition wider.

Die Lehrkräfte der obersten Kategorie waren und sind für ihre Clubs wichtige Koordinatoren. Sie gewinnen durch diese Arbeit einen hohen Anteil an Berufszufriedenheit, sind aber gleichzeitig arbeitszeitmäßig überlastet. Sie haben ihre Rolle als Lehrer sichtbar verändert (Partner der Schüler) und bewerten am Modellversuch positiv, dass er ihnen ein Stück Anerkennung und die Möglichkeit zum Austausch mit anderen engagierten Kollegen gegeben hat.

Die Lehrkräfte der mittleren Kategorie sind insofern interessant, als bei ihnen die größten Veränderungen im Bezug auf die Eigendefinition als Lehrkräfte stattgefunden haben. Diese Lehrkräfte waren von Anfang an unzufrieden mit der Situation an ihrer Schule, sie wollten etwas „im Sinne der Jugendlichen“ verändern, sie fühlten sich verantwortlich für deren soziale Belange und stellten sich den Verunsicherungen, die durch die neuen Beziehungen zu den Schülern entstanden.

Die Lehrkräfte der unteren Kategorie traten im Modellversuch nur selten in Erscheinung - inwiefern sie sich veränderten, können wir nicht entscheiden. Sie zeichneten sich aber durchaus als wohlwollende Unterstützer der Schüler im Hintergrund aus. Durch ihre stark zurückhaltende Rolle eröffneten sich allerdings für die Jugendlichen selbst größere Bereiche, in denen sie konkrete Verantwortung übernehmen mussten.

Insgesamt sollte aber die Auswahl von Kontaktlehrern für den Schülerclub nicht der Schulleitung allein überlassen werden. Zum einen muss die Schülerschaft direkt an der Auswahl beteiligt werden. Zum anderen sollten die Lehrkräfte folgende Kriterien erfüllen:

- Engagement im Schülerclub / außerunterrichtlichen Bereich;
- Bereitschaft zur kooperativen Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit;
- Bereitschaft zur Infragestellung der eigenen Lehrerrolle; Wunsch nach Veränderung;
- Bereitschaft, mit Schülern gleichberechtigt zu arbeiten; Wunsch nach neuen Lehrer-Schüler-Beziehung;
- Bereitschaft zur tatkräftigen Unterstützung im Club und zur Kontaktaufnahme zum schulischen Umfeld / Gemeinwesen.

In einem Auswertungsgespräch haben die Kontaktlehrer im Schülerclub über ihre Erfahrungen aus den zwei Modellversuchjahren und ihrem Selbstverständnis berichtet. Die Rollen, die sie nach eigener Aussage im Club spielen, lassen sich in fünf Kategorien zusammenfassen:

- Administration (z. B. Finanzen, Aufsicht, Arbeitgeber für Sozialarbeit);
- Vermittler zwischen Club und Kollegium/ Schulleitung;
- Ideenproduzent, Animateur und Organisator;
- Praktische Hilfe (Konkrete Tätigkeiten im Club);
- Ansprechpartner und Ratgeber bei Problemen, Konflikten und Defiziten.

Bezüglich ihrer angestammten Lehrerrolle berichteten die Kontaktlehrer, dass sie zu einer „neuen Rollenwahrnehmung“ oder zu einem „Nachdenken über die eigene Rolle“ gekommen sind. Sie sehen in einer gemeinsamen Freizeitgestaltung mit den Schülern den Schlüssel für ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis, welches bis in den Unterricht

hinein reicht. Sie berichten von einem „besseren Kontakt“ zu den Schülern und dass sich dadurch viele Konflikte einfacher regeln lassen. Zu einer vertieften Reflexion des traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnisses kam es insbesondere durch jene Veranstaltungen im Rahmen des Modellversuchs, in denen Lehrer und Schüler gleichberechtigt miteinander arbeiteten. Insgesamt ist ihre „Sicht auf Kollegen kritischer“ geworden. In vielen Gesprächssituationen im Schülerclub bekommen sie den Frust und das Leid der Schüler mit manchem Lehrer zu hören. Hier können sie - bei Bereitschaft der betroffenen Kollegen - teilweise auch zur Entschärfung der Konfliktsituationen beitragen. Die Sichtweise der Kontaktlehrer änderte sich in Hinblick auf

- ihre eigene Person, ihre Beziehungen an der Schule und ihren eigenen Unterricht,
- ihre Einschätzung/ Sichtweise von einzelnen Schülern, die im Club andere Verhaltensweisen zeigen als während des Unterrichts,
- ihre Einschätzung anderer Kollegen und deren unterrichtlicher Arbeit,
- die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und den Möglichkeiten von dieser anderen Profession zu lernen.

Von ganz besonderer Bedeutung waren für die Kontaktlehrer die Möglichkeit zum Austausch mit anderen, ähnlich engagierten Kollegen, die offizielle Anerkennung - wenn auch nur in geringem Maße - für ihr Engagement sowie die Möglichkeit, sich Unterstützung, Anregungen und Ratschläge von einer externen Institution (Modellversuch; RAA) zu holen.

Schlussfolgerungen:

Das Modell der Kontaktlehrer im Schülerclub hat sich in der Arbeit des Modellversuchs bewährt. In jenen Clubs, die ganz ohne Schulsozialarbeit auskommen mussten, sicherten sie ein Mindestmaß an Kontinuität und waren Ansprechpartner der Schüler. In den anderen Clubs waren sie Unterstützung und Kooperationspartner für die Schulsozialarbeit und wichtiges Bindeglied zur Schulleitung und zu den Kollegien. Wenn Schülerclubs überhaupt eine Rückwirkung auf unterrichtliche Prozesse zeigen sollen, dann kann dies nur über diese eingebundenen Lehrkräfte geschehen und von ihnen als Erfahrung auf die anderen ausstrahlen. Es ist davon auszugehen, dass für die Betreuung des Clubs täglich eine Abminderungsstunde nötig ist, um das Arbeitsengagement der Lehrkräfte halbwegs auszugleichen. Bei Clubs ohne Schulsozialarbeit muss von höheren Stundenansätzen ausgegangen werden. Eine solche offizielle Abordnung für die Tätigkeit im Schülerclub erzielt auch den Effekt der Anerkennung innovativen Engagements an der Schule. Die Arbeit im Club führt bei den beteiligten Lehrkräften zur verstärkten Reflexion ihrer eigenen Rolle als Lehrer bzw. der Lehrer-Schüler-Interaktion insgesamt. Insbesondere die Möglichkeit eines weniger hierarchischen Umgangs mit den Schülern, die Kooperation mit den Schulsozialarbeitern sowie von außen angeregte Aktivitäten (z. B. gleichberechtigte Teilnahme von Lehrkräften und Schülern an Veranstaltungen) unterstützen solche Reflexionsprozesse nachhaltig bzw. bringen sie in Gang. Um die Motivation innovativer Lehrkräfte zu unterstützen und gleichzeitig einen Multiplikationseffekt gewonnener Erfahrungen zu befördern, ist es wichtig, Möglichkeiten zum Austausch mit anderen, „gleichgesinnten“ Kollegen herzustellen.

4.3.3.2 Die Beratungslehrer (Multiplikatoren) für die Schülerclubs –

Bindeglied zwischen Modellversuch und Einzelschule

Eine sehr wichtige Rolle für die Modellversuchsarbeit spielten die drei abgeordneten Beratungslehrer (Multiplikatoren) für die Schülerclubs. Ursprünglich waren 3 x 13 Stunden für ihre Abordnung vorgesehen, durch die oben dargestellte Einrichtung der Kontaktlehrerstellen reduzierte sich dieser Ansatz auf 3 x 10 Stunden. Im Dezember 1997 wurden die zur Besetzung anstehenden Stellen den Schulen im Land Brandenburg bekannt gemacht. Von den insgesamt fünf Lehrkräften, die sich daraufhin bewarben, wurden schließlich drei ausgewählt.

Die Aufgabenstellung der Beratungslehrer sowie die dafür notwendigen Voraussetzungen waren eher allgemein gehalten. „Die Lehrkräfte sollen Schulen beraten und Konzepte für die Verbindung von Unterricht und Schülerclub erarbeiten“.³⁷ Aufgrund der Ergebnisse der Teamevaluation (hier: Interviews bzw. Fragebogenerhebung mit den Beratungslehrkräften) lässt sich die Ausgangsmotivation der Beratungslehrer mit folgenden Aspekten beschreiben:

- a) Unzufriedenheit mit den aktuellen Arbeitsbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten an der Schule;
- b) Interesse, an der Gestaltung innovativer Prozesse an der Schule mitzuwirken;
- c) Suche nach neuen Perspektiven für die eigene Arbeit und die Beziehungen zu Schülern;
- d) Verbesserung der Situation für die Jugendlichen an der eigenen Schule und in deren Umfeld;
- e) Interesse der eigenen Schule, am Modellversuch teilzunehmen und dies über eine teilnehmende Lehrkraft zusätzlich abzusichern.

Insbesondere der letzte der genannten Aspekte führte zu der Entscheidung des Modellversuchsteams, die Schulen der Beratungslehrer selbst in den Kreis der Modellversuchsschulen aufzunehmen.

Außer einer Lehrkraft, die schon als Moderatorin am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) arbeitete, hatten die ausgewählten Lehrkräfte keine spezifischen Erfahrungen bezüglich der Beratung von Schulen und Schülerclubs. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Zielen und Möglichkeiten der Schülerclubarbeit und darüber hinaus von Schulentwicklungsprojekten war ebenfalls nicht vorauszusetzen. Deshalb musste zunächst im Modellversuchsteam eine entsprechende Qualifikation und Diskussion stattfinden und die Beratungslehrer mussten ihre je konkrete Rolle im Kontakt mit den einzelnen Schulen finden. So fanden zunächst interne Fortbildungen zu verschiedenen pädagogischen und methodischen Themen statt (Moderation, Beratung, Schülerclubs, Schülerfirmen etc.), die im Laufe der Zeit dann auch für interessierte Lehrkräfte und Sozialarbeiter aus den Modellversuchsschulen geöffnet wurden. Zusätzlich fanden regelmäßige Gesamtteamtreffen statt, in denen der Stand der Arbeit reflektiert, Probleme bearbeitet und neue Ziele gesetzt wurden.

Formal wurden zunächst die Zuständigkeiten für die einzelnen Modellversuchsschulen aufgeteilt. Jede Beratungslehrkraft übernahm die Zusammenarbeit mit jeweils ihrer eigenen und drei weiteren Schulen. Dabei wurden die drei Oberstufenzentren in die Zuständigkeit einer Lehrkraft gelegt.

³⁷ Antrag auf Gewährung einer Zuwendung aus Landesmitteln zur Durchführung eines Modellversuchs im Bildungswesen, Anlage 2b.

Die Beratungslehrer hielten regelmäßigen Kontakt zu den Modellversuchsschulen und waren Ansprechpartner für große und kleine Probleme der Clubarbeit. Sie fungierten als Vermittler zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Leitung des Modellversuchs auf der einen und den einzelnen Schülerclubs auf der anderen Seite. Die im Gesamtteam entwickelten Ideen, Anregungen und Leitlinien für die Entwicklung der Clubarbeit wurden von ihnen an die einzelnen Clubs herangetragen. Erfahrungen, die sie dann bei der Diskussion und Umsetzung in den Clubs sammelten, flossen wiederum zurück in den Reflexionsprozess des Gesamtteams, so dass die Vorgehensweise im Modellversuch jeweils modifiziert werden konnte. Neben der kontinuierlichen Kontaktpflege und Beratung der Clubs und Schulen entfalteten die Beratungslehrer verschiedene Aktivitäten an den Schulen:

- Vorstellung und Diskussion des Modellversuchs und damit der Ziele der Clubarbeit auf Lehrer- bzw. Elternkonferenzen;
- Beratung von Schülerclubteams bezüglich der Entwicklung einer Club-Konzeption;
- Fortbildungen (z.B. Zukunftswerkstätten) mit den Clubteams;
- Anregung von Aktivitäten im Club und praktische Hilfestellung;
- Herstellen und Unterstützen von Kontakten der Modellversuchsschulen untereinander;
- Beratung bei der Verwendung der vom Modellversuch zur Verfügung gestellten Geldmittel (Fördermittel der DKJS; Wettbewerbe; Lehr- und Lernmittel);
- Unterstützung bzw. Anregung von Kooperationen zwischen Schülerclub und unterrichtlichem Bereich;
- Beratung der Schulfördervereine;
- Vermittlung bzw. Durchführung verschiedener schulinterner Fortbildungen zu gewünschten Thematiken (Rechtsextremismus, Demokratisierung etc.)
- Unterstützung bei Kontakten zum Gemeinwesen.

Für die Schülerclubs war die Zusammenarbeit mit den Beratungslehrkräften von großer Bedeutung. Sie leisteten die notwendige Übersetzungsarbeit, wenn Informationen aus dem Modellversuch nicht verständlich schienen, sie gaben Tipps und Hinweise, sorgten für Austausch und Kontakte, brachten ganz praktische Hilfestellungen ein und klagten Reflexion und längerfristige Planung ein.

Auch die Beratungslehrer beschreiben ähnlich wie die Kontaktlehrer, aber in viel stärkerem Maße, Veränderungsprozesse hinsichtlich ihrer Rolle als Lehrer. Grundlage ihrer Arbeit war es, eine Haltung als Berater zu entwickeln. Diese Haltung unterscheidet sich von der traditionellen Lehrerrolle insofern, als dass sie nicht dirigistisch das (Lern)Ziel und den dazu gehörigen Umsetzungsprozess vorgibt, sondern sich allein auf die Rolle des Ratgebers, Unterstützers, Begleiters und Moderators beschränkt. Für die Beratungslehrer selbst war es ein langwieriger Lernvorgang, die Vorgaben des Modellversuchs nicht als zu erreichendes Pflichtziel in jedem Club zu betrachten, sondern in ihnen Anregungen zu sehen, die selbst wirksame Entwicklungsprozesse mit je unterschiedlichen Ergebnissen anstoßen sollen. Ein weiteres Problem bestand dann darin, diese Auffassung wiederum den Clubs zu vermitteln, die ja selbst auch in der Ziel- und Ergebnisorientierung schulischen Denkens verhaftet sind.

Eine zweite wichtige Grundlage der Arbeit der Beratungslehrer war eine intensive Auseinandersetzung um pädagogische Inhalte und Leitlinien der Schülerclub- bzw. Modellversuchsarbeit. Wie schon weiter oben (Kapitel 1.2) angesprochen, erweckt der Begriff „Schülerclub“ Erinnerungen an pädagogische Traditionen der DDR, ohne dass damit aber eine inhaltliche Neubestimmung automatisch mitzudenken ist. Viele

Begriffe und methodische Ansätze rund um den Ansatz der Schülerclubarbeit oder von Schulentwicklungsprojekten überhaupt sind jedoch westlich geprägt und sind Ergebnisse langwieriger erziehungswissenschaftlicher Diskussions- und Entwicklungsprozesse. Ein gemeinsames Verständnis der pädagogischen Inhalte bei der Verwendung gleicher Begriffe vorauszusetzen, erscheint illusorisch. „Insgesamt zeichnen (...) Lehrerstudien ein Bild von einer verunsicherten, abwartenden Lehrerschaft, die dem neuen Schulsystem noch weitgehend fremd gegenübersteht. Es wird zugleich deutlich, dass die Zeit der intensiven Auseinandersetzung mit der DDR-Schule bzw. mit der eigenen schulpraktischen Tätigkeit längst der Vergangenheit angehört. Das pädagogische Selbstverständnis, z. B. die Orientierung an einem eher autoritären Führungs- und Erziehungsstil, an Disziplin und Leistung, blieb weitgehend unverändert. Auch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen und pädagogischen Konzepten westdeutscher Schulen wurde bzw. wird nur in seltenen Fällen betrieben. Ein Ost-West-Dialog hat praktisch nicht stattgefunden (...).“ (SCHUBARTH 1999, 58) Vor diesem Hintergrund wurde auch im Modellversuch schnell deutlich, dass eine intensive Diskussion der dem Modellversuch zugrundeliegenden pädagogischen Begriffe und Inhalte zu führen ist und zwar als Ost-West-Dialog, in dem die Sinnzusammenhänge übersetzt, verdeutlicht und aber auch in gemeinsamer Auseinandersetzung modifiziert werden.

Dieser durchaus schwierige Prozess, der etwa nach einem 3/4 Jahr der Zusammenarbeit begann, war für die Arbeit der Beratungslehrer, aber auch für die Kommunikation im Gesamtteam von hoher Bedeutung. Zum einen kam es durch die so entstandene Offenheit zu einem wirklich gemeinsamen Verständnis der Zielrichtung des Modellversuchs, zum anderen wurden die Beratungslehrkräfte so befähigt, die notwendige Übersetzungsarbeit an den Clubs zu leisten.

Alle drei Lehrkräfte berichten von der Wichtigkeit der Zusammenarbeit im Team und der dadurch gegebenen Möglichkeit, mit Abstand und Offenheit auf die eigene Schulpraxis zu blicken. Damit verbunden ist die Beschreibung eines neuen, kritischen Verhältnisses zur eigenen Schule und zum Rollenverständnis der Kollegen vor Ort. Für alle Beratungslehrer war die Arbeit an der eigenen Schule besonders schwierig, da sie dort keine distanzierte Position einnehmen konnten. Immer wieder war der Druck der eigenen Schulleitung und/oder des Kollegiums zu spüren, bestimmte Arbeiten im Club konkret zu übernehmen, die eigene Arbeit zu legitimieren oder die Entwicklungsprozesse des Clubs nicht zu weit zu treiben. An der eigenen Schule die Haltung des Beraters zu wahren, war nahezu unmöglich.

Schlussfolgerungen:

Die Beratungslehrer (Multiplikatoren) für die Schülerclubs waren ein wichtiges Element der Modellversuchsarbeit. Sie stellten die Verbindung zwischen Modellversuchsteam und den einzelnen Schulen her. Die Beratungslehrkräfte waren für die Clubs wichtige Impuls- und Ratgeber. Sie bedürfen der Qualifikation bezüglich beraterischer und moderativer Kompetenz. Insbesondere die Zusammenarbeit und Reflexion der Beratungsprozesse im Team ist für den Erfolg der Arbeit wichtig. Pädagogische Inhalte, Ziele und Fragestellungen von Schulentwicklungsprozessen müssen in Form von offenen Ost-West-Dialogen übersetzt und modifiziert werden. Für den Beratungsprozess ist Distanz von Nöten, deshalb ist die Beratungstätigkeit an der eigenen Schule ungünstig.

4.3.3.3 Die Schulkollegien - Aufgeschlossen, aber was heißt das schon?

Die Kollegien spielten im Modellversuch nur eine untergeordnete Rolle. Es gab verschiedene Aktivitäten, um mehr als die wenigen beteiligten Lehrkräfte für die Clubarbeit zu interessieren. So wurde der Modellversuch in den Lehrerkonferenzen vorgestellt, es wurden den Schulen Themenvorschläge für schulinterne Fortbildungen (SCHiLf) sowohl zu eng am Club orientierten Themen, aber auch zu allgemein-pädagogischen Fragestellungen angeboten oder die von den Schülern gestaltete Drogenausstellung bot die Möglichkeit, sie in den eigenen Unterricht mit einzubinden. Nur in einigen wenigen Fällen stießen diese Aktivitäten auf Resonanz. Im Allgemeinen waren nur wenige Lehrkräfte bereit, sich am Club zu beteiligen. An einer Schule konnte ein Lehrerstammtisch im Club initiiert werden, der in unregelmäßiger Abfolge auch verschiedene Fortbildungs- bzw. Informationsangebote abrief oder sich anderweitig organisierte. An mehreren Schulen wurde die Drogenausstellung der Schüler von einzelnen Lehrkräften unterrichtlich integriert. An einer Schule fand durch die Anregung der 2. Fachtagung des Modellversuchs ein „Runder Tisch“ mit interessierten Schülern und fast dem gesamten Kollegium statt, hier wurden Probleme im Lehrer-Schüler-Verhältnis angesprochen. Für einzelne Studientage wurden Referenten der RAA Brandenburg zu Themen wie Mediation oder Rechtsextremismus/Fremdenfeindlichkeit angefordert. Enger an den Schülerclub gebundene Themen wie Schülerelbstständigkeit, Finanzierungsmöglichkeiten für Schülerclubs oder Zukunftswerkstätten wurden nur von einzelnen, besonders stark interessierten Lehrkräften besucht. Nur eine Schule forderte das Angebot ab, sich über die Ergebnisse der durchgeführten Kollegiumsbefragung informieren zu lassen.

Die Lehrerkollegien bildeten einen wohlwollenden Hintergrund für die Aktivitäten des Modellversuchs. Dies spiegeln auch die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Modellversuchskollegien wider, die innerhalb des Modellversuchs Anfang 1999 durchgeführt wurde. Diese vermittelt ein Bild der Einstellung der Schulkollegien zum Thema Schülerclub³⁸.

Die Befragung fand an den 12 Modellversuchsschulen im Land Brandenburg, d. h. drei Oberstufenzentren, sechs Gesamtschulen, zwei Gymnasien und eine Realschule, statt und richtete sich an die an den Schulen beschäftigten Lehrkräfte.

Es wurden insgesamt 632 Fragebögen an die einzelnen Schulen verschickt, von denen 263 zurückliefen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 42%. Der Fragebogenrücklauf der einzelnen Schulen ist aus dem unten angegebenen Balkendiagramm ersichtlich.

³⁸ Die folgende Darstellung der Ergebnisse folgt im Wesentlichen der Auswertung und Interpretation der Fragebogenerhebung durch Anke UHLMANN und Sabine KNAUER 1999.

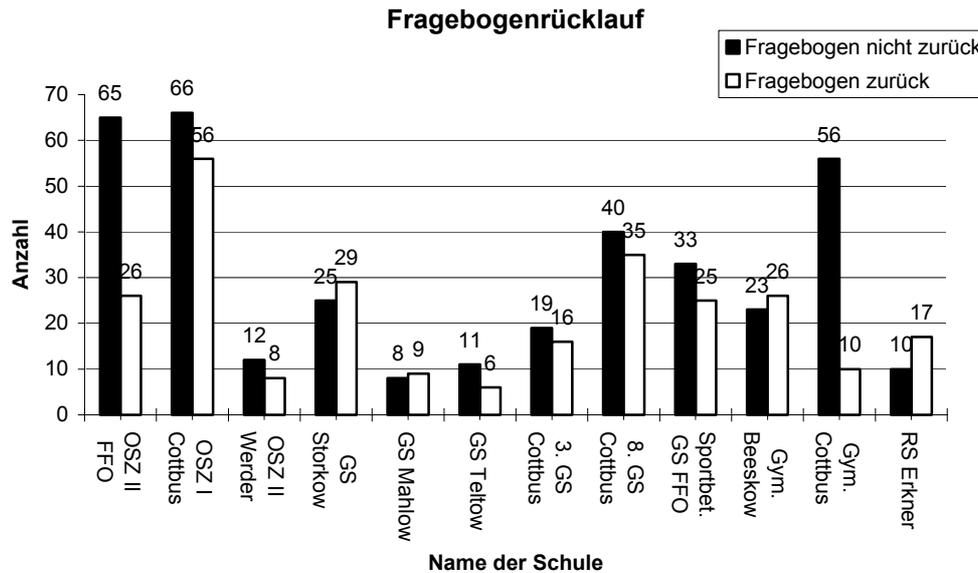


Abb. 3: Fragebogenrücklauf

Nahezu alle Befragten (98,1%) finden, dass Schülerclubs einen festen Platz an Schulen haben sollten. Damit kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schülerclubs an sich einer guten Akzeptanz durch die Lehrkräfte erfreuen. Allerdings liegt offenbar ein Verständnis von Aufgaben und Zielen der Schülerclubs zugrunde, welches vielfach geprägt ist von Reminiszenzen an die Schule in der DDR. 2/3 der Beteiligten beantworten die Frage „Ich betrachte Schülerclubs als etwas, was es früher schon einmal gab und das sich an diesen Erfahrungen orientieren sollte“, wovon 54% sie bejahen.

Nur 35 aller Befragten befürchten einen negativen Einfluss des Schülerclubs auf die Schule, wobei sich diese negativen Befürchtungen vor allem (27 Zustimmungen) auf das Konfliktpotential durch schulfremde Personen, die in den Schülerclub kommen könnten, konzentrieren.

Nur 2,3% aller Befragten finden, dass die eigentliche Aufgabe von Schule die Wissensvermittlung ist und befürchten aus diesem Blickwinkel negative Auswirkungen, die vom Schülerclub ausgehen könnten. Nur 4,2% der Lehrkräfte befürchten, dass die Schülerclubarbeit vom Unterricht ablenkt.

22,1% der Befragten sind an einem intensiven Kontakt zum Schülerclub interessiert, 44,5% möchten „bei Gelegenheit Kontakt zum Schülerclub aufnehmen“. Demgegenüber stehen 26,6%, die augenblicklich keinen Kontakt wünschen. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass der Wunsch nach gelegentlichem Kontakt zum Schülerclub eher Ausdruck einer wohlwollenden, aber unverbindlichen Haltung ist.

Interesse am Austausch mit dem Schülerclub

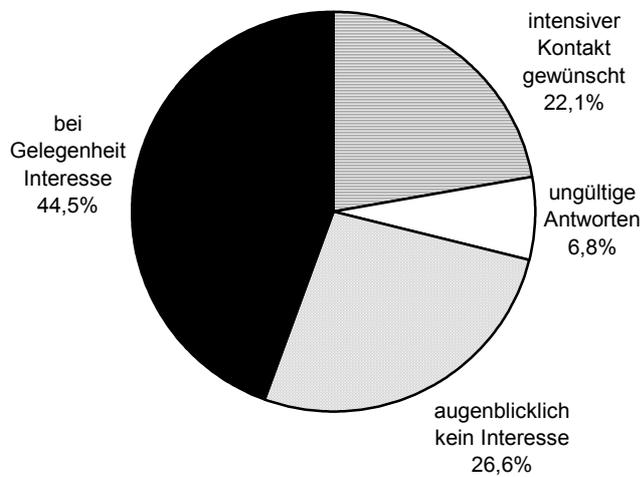


Abb. 4: *Interesse am Austausch mit dem Schülerclub*

Ein großer Teil der Befragten (69,6%) gibt an, sich zumindest von Fall zu Fall an der Schülerclubarbeit beteiligen zu wollen. Allerdings muss man auch hier auf die angenommene soziale Erwünschtheit dieser Antwort bei gleichzeitiger Unverbindlichkeit verweisen. 20,2% beträgt die Zahl derer, die eine Beteiligung ganz ablehnen. Demgegenüber können sich nur 7,2% der Befragten eine kontinuierliche Mitarbeit vorstellen. Wenn man einigermaßen berechtigt davon ausgeht, dass sich vorrangig die dem Schülerclub gegenüber positiv eingestellten Lehrkräfte an der Befragung beteiligt haben, dann bedeuten diese Ergebnisse in ihrer Konsequenz, dass auf höchstens 5% der Befragten als aktive Unterstützer für den Schülerclub gebaut werden kann. Auf die Gesamtzahl der ausgegebenen Fragebögen bezogen macht das dann nur noch 2% der Lehrerschaft aus. Dies ist für eine hierauf basierende Idee als Beitrag zu Schulentwicklung sicherlich zu wenig.

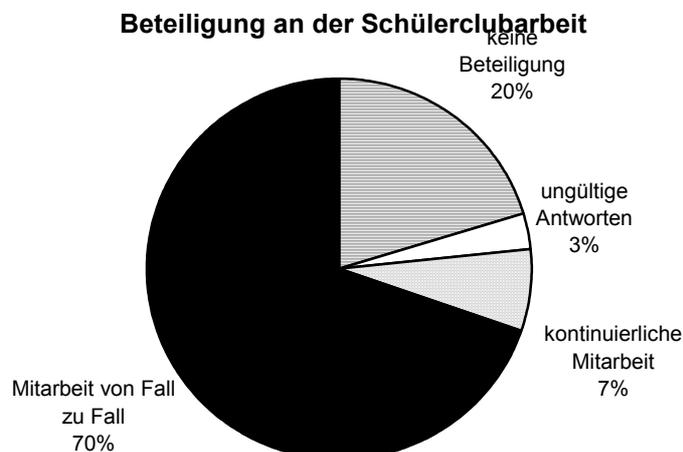


Abb. 5: *Beteiligung an der SC-Arbeit*

In weiteren Fragen wurde nach inhaltlichen Schwerpunkten der Schülerclubarbeit, nach ihren Aufgaben und Wirkungen auf das Schulleben gefragt. Dabei wünschen sich 84% der Befragten vom Schülerclub die Anregung der Schüler zur Selbstverwaltung. 69,4% sehen in ihm einen Ort für die Diskussion politischer Fragestellungen. 62,7% wollen, dass im Schülerclub die Freizeitgestaltung im Mittelpunkt steht. Genauso viele Befragte wünschen sich, dass im Schülerclub die Möglichkeiten der Finanzierung von Projekten, Nutzung neuer Medien usw. ergründet und erprobt werden. Für über die Hälfte der Befragten (51,7%) soll hier der Ausgangspunkt für die Verknüpfung von Schule und Nachbarschaft sein. 87% der Befragten sind der Meinung, dass Schülerclubs das Schulklima verbessern, und 64% der Befragten meinen, dass sie der Schulveränderung dienen.

78% aller Befragten stimmen der Aussage zu, dass der Schülerclub eine Einrichtung für die Schüler der eigenen Schule sei. Nur 84 Befragte (32%) möchten den Club auch Jugendlichen aus der Nachbarschaft zur Verfügung stellen. Das steht in einem gewissen Widerspruch zur hohen Anzahl der Zustimmungen bei der Frage, ob der Schülerclub ein Ausgangspunkt für die Verknüpfung von Schule und Nachbarschaft darstellen soll. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Lehrkräfte diese Verknüpfung weniger mit Jugendlichen aus der Nachbarschaft als mit anderen Bereichen des öffentlichen Lebens in Verbindung bringen. Jugendliche, die nicht zur eigenen Schule gehören, stellen ein in gewisserweise unkontrollierbares Potential dar, welches wahrscheinlich eher negative Befürchtungen auf den Plan ruft.

Folgende Aktivitäten wünschen sich die Lehrkräfte, die im Schülerclub ihren Ausgangspunkt finden sollten:

- Information und Diskussion über aktuelle Themen (204 Nennungen absolut, 84,6%);
- Projekte mit Wirkung auf Schule (193 Nennungen absolut, 80,4%);
- Sport- und Freizeitangebote (169 Nennungen absolut, 70,1%);
- Beratung und Unterstützung (164 Nennungen absolut, 68,0%);
- eigenständige Projekte mit Wirkung auf die Umgebung (140 Nennungen absolut, 58,1%);
- Unterstützung und Zusammenarbeit bei unterrichtlichen Vorhaben (116 Nennungen absolut, 48,3%);
- unterrichtsunabhängige Kursangebote (113 Nennungen absolut und 46,9%).

Aus Lehrersicht ist der Schülerclub ein Ort, der in erster Linie der Verbesserung des Schulklimas dient (oder dienen sollte), und eine Einrichtung für die Schüler der eigenen Schule. Von ihm sollten Impulse zur Schülerselbstverwaltung ausgehen und durch ihn sollten unter Umständen auch Beratung und Unterstützung angeboten werden. Inhaltlich wünschen sich die Lehrer ein Angebot, das vor allem Information und Diskussion über aktuelle Themen und Freizeitangebote enthält. Weniger Interesse besteht von Lehrerseite in Bezug auf Zusammenarbeit bei unterrichtlichen Vorhaben bzw. auf unterrichtsunabhängige Kurse.

Rund 80% aller Befragten sind der Meinung, dass der Schülerclub positiv zu bewerten ist, wenn sich seine Arbeit auf den Unterricht auswirkt. Folgende Rangliste veranschaulicht, wie die Auswirkungen von den Lehrern eingeschätzt werden:

1. Schüler haben durch die Mitarbeit im Schülerclub Erfolgserlebnisse, die sich positiv auf die unterrichtliche Mitarbeit auswirken.
2. Schüler entwickeln im Schülerclub ihre kommunikativen Fähigkeiten und werden im Unterricht aktiver.
3. Der Schülerclub eröffnet neue Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Experten.
4. Schüler bringen inhaltliche Impulse aus dem Schülerclub mit in den Unterricht.
5. Schüler übernehmen mehr Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung.
6. Der Schülerclub entlastet die Unterrichtsarbeit von sozialen Problemen.
7. Durch den Schülerclub nehmen Störungen im Unterricht ab.
8. Die Räumlichkeiten des Schülerclubs können für unterrichtliche Zwecke genutzt werden.

Mehr als die Hälfte der Befragten finden eine Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Schülerclub gut und erstrebenswert. Auch die hohe Anzahl der Befragten, die den Schülerclub für sich als Gewinn bezeichnen, wenn er sich auf den Unterricht auswirkt, unterstreicht noch einmal die positive Einstellung der Lehrkräfte zum Schülerclub.

Im Hinblick auf die konkreten Auswirkungen der Schülerclubarbeit auf den Unterricht stehen die Verbesserung von Unterrichtsgespräch und Mitarbeit im Vordergrund, was mit der in den offenen Fragen vielfach erwähnten Klage über „lernunwillige“ Schüler noch verständlicher wird. Aber auch das Interesse an einer Kooperation mit außerschulischen Experten ist relativ hoch.

Allerdings haben all diese Aussagen eher Wunschcharakter. Es kann nicht daraus geschlossen werden, dass die Lehrkräfte den Schülerclub aktiv als Instrument der Veränderung schulischer Abläufe und Rollenmuster benutzen wollen. Die Umfänglichkeit der möglichen Bedeutung von Schülerclubs für Schulentwicklung ist kaum im Bewusstsein verankert oder genauer gesagt: der Begriff der Schulentwicklung ist nur wenig reflektiert.

Dieser Umstand wird ersichtlich aus der Tatsache, dass die Vorstellungen über die Schülerclub-Aktivitäten kaum in Zusammenhang gebracht werden mit anderen schulischen Fragestellungen. Heutige Probleme der Schulen werden nicht systemisch und gesamtgesellschaftlich betrachtet, sondern an konkret fassbaren Alltagserschwernissen festgemacht. Auch Visionen über eine „gute Schule“ bleiben weitestgehend materiellen Aspekten verhaftet. Ebenfalls die Gewichtung der Gesprächsthemen im Lehrerzimmer belegen eine derart gelagerte Interessensicht.

Durchweg werden die materielle Ausstattung, die (zeitliche und nervliche) Arbeitsüberlastung, mangelnde Ordnung und Sauberkeit sowie Disziplin und Lernbereitschaft der Schüler als verbesserungswürdig angeführt.

Rangliste der Gesprächsthemen im Kollegium
1. Arbeitsbedingungen
2. einzelne Schülerinnen und Schüler
3. Unterrichtsinhalte
4. Bildungspolitische Fragestellungen
5. Arbeitsklima an der betreffenden Schule
6. Erziehungsziele
7. private Themen
8. soziale und politische Fragestellungen

9. Unterrichtsmethoden
10. eigenes Schulprogramm
11. schulpädagogische Reformmodelle
12. Arbeit des Schülerclubs

Tabelle 13: Rangliste der Gesprächsthemen im Kollegium

Während Arbeitsbedingungen und einzelne Schüler sehr häufige Gesprächsthemen im Kollegium darstellen, sprechen die Lehrkräfte selten über das Schulprogramm, Reformmodelle bzw. über die Arbeit der Schülerclubs. Eine mögliche Interpretation dieser Tatsache wäre, dass aus Lehrersicht zum einen wenig Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen an ihrer Schule und dem eigenen Schulprogramm bzw. schulpädagogischen Reformmodellen besteht. Zum anderen gehören die beiden letztgenannten Themen offenbar – ob durch äußere Missstände angeregt oder nicht – nicht zu den meist diskutierten im Kollegium, was auf ein begrenztes Interesse seitens der Lehrkräfte schließen lässt. Im Zusammenhang mit den offenen Fragen des Fragebogens lässt sich sagen, dass die Lehrkräfte vor allem an besseren materiellen Bedingungen an ihren Schulen interessiert sind und sich eine „lernwillige“ Schülerschaft wünschen.

Eigene gestalterische Möglichkeiten und Aufgaben werden in nur geringem Umfang erkannt. Inwiefern die Lehrer selbst auch Ausgangspunkt von Schulveränderung sein könnten, scheint nicht klar zu sein, bzw. es fehlt die Vorstellung, wie Schule grundlegend anders sein könnte. Darauf weist das häufige Fehlen einer Äußerung über die „Schule meiner Träume“ im letzten Teil des Fragebogens hin. Fast ein Drittel äußerte diesbezüglich keinerlei Vorstellungen.

Von den Schülern werden zwar kommunikative Fähigkeiten und demokratische Sichtweisen erwartet, deren Eingebundensein in systemische Bedingtheiten wird jedoch nicht angemessen reflektiert. Der Schülerclub bietet so aus Sicht der Lehrer eine Möglichkeit, den Schülern einerseits Handlungs- und Erfahrungsräume bereitzustellen und damit andererseits den Unterricht von als zusätzlich verstandenen Problemen zu entlasten.

Ein weiterer (tatsächlicher oder scheinbarer) Widerspruch wird an obiger Rangliste der Gesprächsthemen deutlich: Der von den meisten Lehrkräften laut diesem Fragebogen sehr begrüßte Schülerclub liegt auf der Rangliste auf dem letzten Platz. Interpretiert könnte das heißen, dass die Lehrkräfte dem Schülerclub und wahrscheinlich auch einer Mitarbeit sehr wohl positiv gegenüberstehen, der Schülerclub und seine Arbeit im Schulalltag jedoch kaum eine Rolle spielen.

Damit wird der Schülerclub in seiner Funktion wohl eher als Unterstützung für den Schulalltag (bessere Mitarbeit und Information der Schüler, Entlastung von sozialen Problemen, Unterstützung und Beratung etc.), weniger als Keim für grundlegende Veränderungen von Schule und Unterricht - also in einer pädagogischen und unterstützenden, jedoch nicht unbedingt in einer demokratisierenden, System verändernden Rolle - gesehen.

In dieses Gesamtbild fügt sich auch das Antwortverhalten hinsichtlich der Frage nach Angeboten des Schülerclubs für spezielle Personengruppen. Zwar ist nur ca. die Hälfte der Befragten der Ansicht, dass hierfür Bedarf bestehe, allerdings wünschen hiervon nahezu 90%, dass den Problemschülern entsprechende Aufmerksamkeit zukomme.

Ein grundlegendes Problem, wofür auch die scheinbaren Widersprüchlichkeiten im Antwortverhalten der Lehrkräfte sprechen - einerseits hohe Akzeptanz der Schülerclubs, andererseits nur wenig Reflexion über deren System verändernde Möglichkeiten - scheint in der Konnotation von Begrifflichkeiten zu liegen. Es liegt nahe, dass Begriffe wie „Schülerclub“, „Demokratie“, „Eigenverantwortlichkeit“ und das hieraus resultierende pädagogische Verhältnis, sprich: auch die Vorstellung vom Schüler als „Partner“, anderen kulturellen Definitionsmustern unterliegen, als dies im Antrag des Modellversuchs antizipiert werden konnte.

Insgesamt ergibt sich aus den Erfahrungen des Modellversucheteams und den Ergebnissen der Kollegiumsbefragung das Bild einer dem Schülerclub zwar wohlwollend und akzeptierend gegenüberstehenden Lehrerschaft, die aber gleichzeitig wenig Interesse an seiner konkreten Arbeit oder seinen Potentialen in Bezug auf die Veränderung von Lehrer-Schüler-Beziehung oder schulischem Alltag zeigt. Die Mehrheit der Kollegien klagt zwar über die unbefriedigenden Arbeitsbedingungen, sieht aber nur wenig Notwendigkeit zur Veränderung von Rolle und Verhalten bei sich selbst. Der Schülerclub soll das Schulleben zwar verbessern, aber sie selbst möglichst in Ruhe lassen. Visionen einer „anderen Schule“, Vorstellungen von Schulentwicklung und Innovation sind nur selten vorzufinden. Anzumerken bleibt, dass Projekte oder Modellvorhaben zur Schulentwicklung im Land Brandenburg an diesem Erscheinungsbild der Lehrerschaft nicht vorbeigehen kann. Es muss sowohl eine breite Diskussion von Schulentwicklungszielen in die Kollegien getragen werden, aber auch die einzelnen Lehrkräfte, die sich mit innovativen Projekten engagieren, müssen vernetzt werden und bedürfen der gezielten Unterstützung und Anerkennung.

4.3.3.4 Die Schulleitungen - Ihr Interesse braucht der Club

Die Schulleitungen der Modellversuchsschulen waren ebenfalls eher im Hintergrund tätig, sie sind aber sehr wichtig, wenn es um die Gestaltungsmöglichkeiten geht, die sich ein Club erobern kann. Bei der Bewerbung der Schulen für die Teilnahme am Modellversuch spielten die Schulleitungen eine besonders wichtige Rolle. In sieben Modellversuchsschulen wurde die Bewerbung maßgeblich von der Schulleitung vorangetrieben, an den anderen fünf Schulen waren es unterschiedliche Funktionsgruppen, einzelne Personen oder externe Institutionen (Lehrkräfte, Schülerschaft, Schulsozialarbeit, örtliche RAA-Niederlassung), von denen die Initiative ausging. Aber jedes Mal war es die Schulleitung, die diesen Prozess wohlwollend unterstützte (siehe auch 4.2: Hoheitsrecht der Schulleitung).

Auch in der weiterführenden Modellversuchsarbeit tauchten die meisten Schulleitungen im Problemfall als Unterstützer auf. Schulleitungen förderten die Club- und Modellversuchsarbeit, indem sie

- Clubräume und teilweise Möbel zur Verfügung stellten,
- Verhandlungen mit den örtlichen Schulträgern führten,
- Fragen der Aufsichts- und Versicherungspflicht wohlwollend und kreativ lösten,
- den engagierten Schülern viel Gestaltungsfreiheiten boten,
- Ansprechpartner bei Problemen und Konflikten im Club waren,
- sich um die Anstellung von Sozialarbeitern, Praktikanten oder um andere Finanzierungsmöglichkeiten kümmerten,
- Mittel aus dem Finanzrahmen der Schule zur Verfügung stellten,
- bei öffentlichen Präsentationen des Schülerclubs anwesend waren,

- Schüler, Lehrer und Sozialarbeiter für Veranstaltungen des Modellversuchs oder Schülerclubs freistellten,
- dem Modellversuch für Veranstaltungen Räume ihrer Schule zur Verfügung stellten.

Je mehr der Schülerclub integrierter Bestandteil der Vision von der eigenen „guten“ Schule bei den Schulleitungen war, um so intensiver waren diese Unterstützungsmaßnahmen zu spüren. Schulleitungen müssen den Club als einen festen und notwendigen Teil ihrer Schule und des Schullebens definieren, nur dann können Gestaltungsspielräume kreativ ausgenutzt werden. Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang auch Schulleitungen, die in der Lage sind, souverän mit den gesetzlichen und verwaltungstechnischen Vorschriften umzugehen und nicht ängstlich schon frühzeitig Grenzen setzen, die weitere Aktivitäten verhindern.

Aufgaben für Schulleitungen im Zusammenhang mit dem Schülerclub sind aus der Erfahrung des Modellversuchs:

- Den materiellen, finanziellen, personellen und inhaltlichen Rahmen für die Schülerclubarbeit abzusichern und Kontakte zu externen Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen.
- Die Bildung eines „Clubteams“ zu ermöglichen bzw. anzustreben und im Konfliktfall für Moderation zu sorgen.
- Den am Schülerclub Beteiligten „den Rücken freizuhalten“, d. h. verwaltungstechnische Fragen zu klären, sowie kreative Spielräume zu eröffnen und innovative Ideen ernsthaft auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen.
- Die Repräsentation der Schule bei öffentlichen Auftritten des Schülerclubs sowie für die Anerkennung des Engagements der Beteiligten zu sorgen.
- Den Zusammenhang zwischen Schulprogramm bzw. Schulentwicklung und dem Einzelprojekt „Schülerclub“ herzustellen und für Information und Beteiligung des Kollegiums, aber auch der Elternschaft und Schülerschaft zu sorgen.
- Die Aktivitäten der Schüler im Club aktiv zu bestärken und durch ihre Aufmerksamkeit gegenüber geleisteter Arbeit und Engagement zu würdigen.

Das direkte Engagement der Schulleiter für den Club muss allerdings vor dem Hintergrund der sonstigen Verpflichtungen notwendig beschränkt bleiben. Schulleitungen benötigen deshalb Kooperationspartner, mit denen sie gemeinsame Vorstellungen vom Schülerclub entwickeln und/oder teilen und die dann relativ selbständig und eigenverantwortlich agieren. Je nach Konstellation an den einzelnen Modellversuchsschulen waren diese Kooperationspartner einzelne Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter oder in einem Fall sogar die Schülerschaft. „Gute“ Schulleiter jedenfalls sind nicht als passive Türöffner und auch nicht als einsame Agenten des Wandels zu verstehen, sondern eher als Teamentwickler und Prozesshelfer, die Kooperation ermöglichen und gerade dadurch andere motivieren, die Gestaltung ihrer Schule in die eigenen Hände zu nehmen, indem sie nicht nur in der Schule, sondern auch an der Schule arbeiten“ (ROLFF 1996, 222f.).

4.4 Demokratisierung und Öffnung von Schule

Schule bietet neben der Möglichkeit, Wissen zu vermitteln, bedeutende Chancen im Bereich des demokratischen Lernens. Als relativ kleines soziales System ist die Einzelschule durch überschaubare Hierarchien und z. T. veränderbare Regeln und Rituale strukturiert. Die in ihr lehrenden und lernenden Menschen haben Rechte und Pflichten, sie haben Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

HARTMUT VON HENTIG formuliert den Auftrag von Schule in einer demokratischen Gesellschaft folgendermaßen: „Kinder und junge Menschen zu Politik fähigen, Politik bereiten und verantwortungsbewussten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben - zusammen: der nächsten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie leben, erwachsen zu werden.“ (1993, 106) Dafür sei es wichtig, „Belehrung durch Beteiligung“ (ebenda) zu ersetzen und die Erfahrung zu ermöglichen, „dass wir Einzelnen unser Leben ändern müssen und können“ (ebenda, 193). Eine Öffnung von Schule auf inhaltlicher, methodischer (Unterricht) und institutioneller Ebene (Öffnung nach außen) kann dabei eine Herausforderung sein, die Rolle von Lehrenden und Lernenden mit einer aktiven Bürgerrolle innerhalb der Gemeinde zu verbinden (vgl. DURDEL/ZIESKE 1999, 4ff.). Das Verständnis einer Schule als *polis* beschreibt nicht nur Umgangs- und Lernformen in Schule, sondern eine Grundhaltung der im System Agierenden. Sie muss mit Offenheit und Lust an der Veränderung verbunden sein.

Während unter dem Stichwort „Demokratisierung von Schule“ zuvorderst auf die Mitwirkungsrechte unterschiedlicher an Schule beteiligter Gruppen verwiesen wird (vgl. z. B. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1998b), ist eine demokratische Haltung besonders mit einer entsprechend gestalteten schulischen Alltagskultur verbunden, die ein Aushandeln-Können von Umgangsformen und eine Offenheit von Situationen in unterschiedlichen Bereichen - einschließlich des Unterrichts - einschließt. Demokratische Erziehung kann in der Schule aus mindestens zwei Gründen gut gelingen: Zum Ersten bilden die Strukturen der Schule mit Gremien, Öffentlichkeit, Rechten, Pflichten, unterschiedlichen Meinungen und ständigen Kontakten zwischen unterschiedlichen Menschen gesellschaftliche Strukturen im Kleinen ab, die genutzt und gestaltet werden müssen. Recht und Gerechtigkeit, Veränderungsmöglichkeiten, Verantwortungsübernahme usw. können genauso praktisch erlebt und reflektiert werden wie Ungerechtigkeit, Starrheit und Desinteresse am Zustand der Schule und den in ihr handelnden Menschen. Zum anderen ist Schule kein „Ernstfall“, sondern kann als „Spielwiese“ für demokratisches Verhalten genutzt werden: Wie viel Pressefreiheit wird der Schülerzeitung zugesichert? Welcher Instanzenweg muss bei Schülerbefragungen eingehalten werden? Wie können Jugendliche mit Lehrkräften in ein zufrieden stellendes Gespräch über eine mögliche Veränderung von Unterricht gelangen?

Theoretisch liegt der Auftrag der Schule zur demokratischen Erziehung genauso klar auf der Hand wie die Potentiale der Schule dafür. Praktisch ist demokratisches Handeln in Abstufungen auf einer Intensitätsskala überall an Schulen in Gremienarbeit (formale Demokratie) oder beispielsweise in Qualitätsdiskussionen (Meinungsvielfalt im Schulalltag) zu finden. Ein qualitativ entwickeltes Demokratieverständnis zeichnet sich jedoch durch die Verbindung von formaler Demokratie und demokratischer Alltagskultur aus; ihre Entwicklung scheint für die Schule mit Rückgriff auf aktuelle Diskussionen zu Demokratietheorie, zu Kinderrechten, zur Bildungs-, Erkenntnis- sowie Lerntheorie (vgl. EDER 1998, 13) angebracht. Dafür bedarf sie keiner völlig neuen Konzepte: Strömungen der Reformpädagogik haben mit der starken

Einbeziehung von Schülern an der Planung und Realisierung ihrer Lernprozesse, einem veränderten, weniger zentrierten Rollenbild von Lehrkräften und der Integration des schulischen Umfeldes in das Lehr- und Lerngeschehen Möglichkeiten aufgezeigt, Schulen als demokratische Handlungs- und Lernbereiche zu gestalten (vgl. DREWS/DURDEL 1998, 119).

Schülerclubs können ein „Hort der Demokratie“ (vgl. KAHANE o. J.) sein. Sie können auch einen Beitrag zur Öffnung von Schule leisten (vgl. DURDEL/ZIESKE a.a.O.). Sie bleiben jedoch immer eingesponnen in die Schule als Gesamtsystem und sind beeinflusst von der Demokratiefähigkeit und der Offenheit des Gesamtsystems und der in ihm agierenden Menschen. Gerade in den neuen Bundesländern³⁹ gehört „Demokratie“ zu den Lernfeldern, die für Schüler und Lehrkräfte bzw. Pädagogen gleichermaßen neue Entwicklungsaufgaben beinhalten. So gehören „mehr Demokratie an der Schule, mehr Freiräume, mehr Differenzierungsmöglichkeiten“ zu den Vorteilen, die ostdeutsche Lehrer dem neuen Bildungssystem zuschreiben (vgl. SCHUBARTH 1999, 58 nach Döbert), gleichzeitig bleibe die „Orientierung an einem eher autoritären Führungs- und Erziehungsziel, an Disziplin und Leistung“ jedoch weitestgehend unverändert (ebenda). Die Schüler nehmen dieses Demokratiedefizit an ihren Schulen wahr: Auf der 2. Fachtagung „Schule ist wie sie ist - oder wollen wir mal die Rollen tauschen?“ des Modellversuches (4. - 6.11.1999, Schloss Trebnitz) begrüßten Schülerinnen und Schüler die angereisten Lehrkräfte und Pädagoginnen/Pädagogen mit einer Präsentation ihrer Kritiken an Schule, die u. a. folgende Aussagen enthielten:

- „Lehrer sollen Schüler nicht unterdrücken, sondern unterstützen“,
- „Macht vs. Würde?“
- „Die Wende im Lehrer-Schüler-Verhältnis: Die Mauer muss weg!“ oder
- „Lehrer sollten nicht voraussetzen, dass ihre Meinung die einzig richtige ist“

Demokratie in der Schule wird von den Lernenden besonders im Kontext des Umgangs der Lehrkräfte mit ihnen wahrgenommen. Sie äußern „Ohnmachtsgefühle“ gegenüber Lehrkräften, „weil diese aufgrund der Noten jederzeit die Möglichkeiten hätten, sich gegen die Schüler durchzusetzen“ (EDER a.a.O., 20). Visionen einer veränderten Schule werden - so zeigten Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern auf den Fachtagungen des Modellversuches - dabei immer an der erlebten Realität des scheinbaren Lernzwanges und Leistungsdruckes gebrochen; es entsteht für die Jugendlichen der Eindruck, dass Schule so sein muss, wie sie erlebt wird. Hier müsste Demokratieerziehung im Hentig'schen Sinne beim Erleben ansetzen, „dass wir Einzelnen unser Leben ändern müssen und können“ (a.a.O.) und auch im Schulalltag Diskussions- und Gestaltungsspielräume haben. Dazu bräuchten die Schüler Lehrkräfte und Pädagogen als Partner auf dem Weg zum Mündigwerden, die Unterstützung leisten beim Erwerben der Fähigkeit und des Selbstvertrauens, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (KANT 1783 in Pelster 1990, 13). Hier tut sich ein *Circulus vitiosus* auf: Auch die Lehrkräfte in Ostdeutschland nehmen Hierarchieprobleme - nämlich zwischen Ost- und „übergestülpter“ West-Pädagogik - wahr, sie erleben die schulischen Transformationsprozesse als „den dominierenden westdeutschen Akteuren und Referenzsystemen“ anzulastenden Kulturschock und entziehen sich damit der Übernahme von Verantwortung (SCHUBARTH a.a.O., 61). Im Modellversuch wurden dieserart Zuschreibungen deutlich, als Lehrkräfte äußerten, die vom Modellversuchsteam vorgeschlagenen Reflexionsthemen (Öffnung von Schule,

³⁹ Vgl. aber auch Analysen des Bildungssystems generell, bei denen Schulen im Vergleich zu anderen sozialen Systemen als stark hierarchische und an Pflichterfüllung orientierte Systeme charakterisiert werden (z.B. Schnack 1997, 33).

Demokratisierung, Rollenreflexion) gehörten zur „Westpädagogik“, die an Brandenburger Schulen nur schwer vermittelbar seien.

Auf den Weg zur demokratischeren Schule müssen sich alle an Schule Mitwirkenden gemeinsam machen. Demokratie und Offenheit stellen Entwicklungsaufgaben für das gesamte System der Schule - besonders im Osten Deutschlands - dar. Inwiefern Schülerclubs an Schulen einen Beitrag zur Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben leisten können, soll im Folgenden diskutiert werden.

4.4.1 Schülerclubs und demokratisches Lernen

„Soll der Schülerclub tatsächlich seine Chance zur Demokratisierung in der Schule wahrnehmen können, ist es erforderlich, dass er wirklich Sache der Schüler/innen bleibt, dass ihnen dort Autonomie zugestanden und zugemutet wird. Das darf auf der anderen Seite aber nicht heißen, dass die Erwachsenen sie mit jeder Aufgabe allein lassen.“⁴⁰

4.4.1.1 Schülerclubs als Gestaltungsraum

Schülerclubs stellen eine Ausdifferenzierung des Systems Schule dar. In dem Teilsystem „Schülerclub“ werden die Regeln des Gesamtsystems (z. B. Hausordnung) z. T. übernommen. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, neue Strukturen, Gremien, Regularien und Rituale zu konstruieren, um sich von dem Funktionieren des Systems Schule (Lehrerzentriertheit, 45-Minuten-Takt, Stille und Konzentration etc.) abzugrenzen. Dazu finden sich in zu gestaltenden Räumen (Keller, Mensa etc.) neue Gruppierungen zusammen: Lehrkräfte werden relativ stark ausgeschlossen bzw. schließen sich selbst aus, Schüler kommen nicht klassen- oder kursweise in den Club, der Clubrat setzt sich nicht aus Schülersprechern zusammen, ggf. gibt es eine nicht zur Berufsgruppe der Lehrer gehörende pädagogische Ansprechperson usw. In dieser Neukonstruktion der Struktur „Schülerclub“ sind Felder demokratischen Lernens enthalten, wenn ein Gleichgewicht zwischen Gestaltungsmöglichkeiten (Geld, Raum, Personen, schulische Vorgaben, Ideen, Clubordnung) im Wechselspiel mit Notwendigkeiten oder Hemmnissen (Vorgaben des Pädagogen, Antragsformalitäten für Geld, Hausordnung, Streit zwischen oder Unzuverlässigkeit von Schülern usw.) hergestellt werden muss. Dafür ist es wichtig, dass der Schülerclub als offener Verhandlungsraum erlebt werden kann, dessen Strukturen und Gremien auch bei Veränderungen (z. B. neuer Schülerklientel, neuer Frequentierung, permanentem Verstoß gegen die Clubordnung usw.) zur Disposition gestellt werden können.

In den Schülerclubs der Modellversuchsschulen wurden diese Veränderungs-, Aushandlungs- und Gestaltungspotentiale sehr unterschiedlich genutzt. An einigen Schulen deckten die Pädagogen den Gestaltungsraum zu, indem sie Probleme selbst lösten, Verhandlungen mit schulischen und außerschulischen Partner übernahmen und die Strukturen des Clubs wesentlich bestimmten. Hier hatten Schüler eher die Rolle von Konsumenten als von Gestaltern. An anderen Schulen wurden durch einen - meist auf Anregung von Pädagogen gegründeten - Clubrat Clubordnungen verfasst, Kontakte und

⁴⁰ KNAUER, S.: Schülerclubs als Chance zur Demokratisierung von Schule? In: Dokumentation der 1. Fachtagung „Die Vielfalt nutzen - Schülerclubs und ihre Möglichkeiten“ (1998) des Modellversuches. Zusammengestellt von ders. Unveröffentlichtes Manuskript, 30.

Verhandlungen mit den Schulleitungen aufgenommen, Veranstaltungen organisiert usw. Im Detail gestaltete sich die Arbeit wiederum vielfältig: Beispielsweise bestimmten zwei Clubratsvorsitzende allein, wofür vom Modellversuch ausgeschriebenes Wettbewerbsgeld („Die Selber-Macher“) verwendet werden sollte, an anderen Schulen fanden darüber Verhandlungen im gesamten Clubrat statt; z. T. sorgten Sozialpädagogen für die Einhaltung von Clubregeln, z. T. übernahmen Schüler dies selbst usw.

Die Entfaltung und Nutzung von Schülerclubs als Verhandlungsräumen war dabei u. a. davon abhängig,

- ob eine pädagogische Begleitung den Club betreut und wenn ja, mit welchem pädagogischen Verständnis (s. Punkt 4.3.2),
- welcher Schülerklientel den Club nutzt (s. Punkt 4.3.1),
- welche Strukturen (z. B. Clubleitung) gewählt wurden und
- welche demokratischen Traditionen an den jeweiligen Schulen vorzufinden sind.

Deutlich wurde, dass die Unterstützung und Ermutigung der Schüler durch das Modellversuchsteam, Fragen und Forderungen an die Gestaltung des Clubs zu stellen, an einigen Schulen zu einer stärkeren Nutzung des Gestaltungsraumes führten und auch den Mitwirkungswillen an der Gestaltung von Schule stärkten (s. u.).

4.4.1.2 Schülerclubs als Zelle von Einmischung in die Schule

Eine wichtige Frage im Modellversuch war, ob der „Kompetenzerwerb in einer Jugendfreizeiteinrichtung“ zur „Demokratisierung von Schule“ beitragen könne (DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG 1997, 5). Der sich daraus ableitende Fragenkomplex konnte erst zum Ende des Modellversuches bearbeitet werden, da sich in den ersten Phasen der gemeinsamen Arbeit vor allem Schüler dagegen verwahrten, im Rahmen ihres Clubs Schule und Unterricht zu thematisieren oder zu problematisieren (s. Gliederungspunkt 1.1 des Abschlussberichtes). Besonders in der Folge der zweiten Fachtagung des Modellversuches wurde jedoch deutlich, dass entsprechende Potentiale in der begleiteten Schülerclubarbeit zu finden sind. Zum einen führten thematische Inputs auf der zweiten Fachtagung (Einladung der „Kinderrächtszänker - K.R.Ä.T.Z.Ä.“ aus Berlin, Arbeitsgruppen zur Qualität von Unterricht, zur Vision von Schule, zu Schülerrechten usw.) bei vielen Jugendlichen zum Überdenken ihrer Schülerrolle. Zum anderen wurde auf dieser Fachtagung ganz bewusst ein „Verhandlungsraum“ zwischen Schülern, Lehrern und Sozialpädagogen eröffnet, der in der Folge zu konkreten Veränderungsprojekten an den Schulen geführt hat. Es entstand z. B. an einer Schule ein vom Schülerclub initiiertes „Runder Tisch“, an dem Schülerinnen und Schüler mit Lehrkräften das Gespräch über Veränderungspotentiale und Unrechtsgefühle im Schulalltag suchen und der bisher von beiden Seiten gut angenommen wird. Auch Gestaltungsaufgaben, die den Schülerclubs durch das Modellversuchsteam in Form von Wettbewerben gestellt wurden, führten in der Folge z. T. zur Einmischung in den schulischen Alltag. So wurden eine Infowand von Schülern für Schüler in der Schule installiert, Bibliotheken schülergerechter ausgestattet oder eine bisher nicht vorhandene, aber gewünschte Arbeitsgemeinschaft ermöglicht.

Bei der Bewertung dieser Einmischungsformen und -möglichkeiten muss jedoch beachtet werden, dass

1. die Veränderungsprojekte durch Erwachsene, vor allem aus dem Modellversuchsteam, initiiert und begleitet wurden, also nicht aus dem Schülerclub hervorgegangen sind;
2. die Initiierungsanlässe selbst z. T. mit den eigentlichen Clubs nur bedingt zu tun hatten, z. B. wenn die Tagungsteilnehmer an Modellversuchstagungen sich aus aktiven Clubnutzern rekrutierten, das Tagungsthema aber explizit das Gesamtsystem Schule betraf;
3. die tatsächlich zustande gekommenen Einmischungen in Bezug auf die Gesamtzahl der Schulen und Initiierungsanlässe gering sind, an den jeweiligen Schulen nur wenige Menschen betreffen und zeitlich oft nicht lange tragen.

Die Aufzählung macht deutlich: Der Schülerclub an sich ist durch die Koppelung des offenen Raumes Club mit der geschlossenen und hierarchisch organisierten Situation der Schule potentiell geeignet, eine Einmischung in alltägliche und strukturelle Schulgestaltung auszulösen. Die pädagogischen Kräfte der Jugendarbeit im Club unterstützen diese Prozesse vor allem dann, wenn Einzelprobleme zwischen Lehrkräften und Schülern moderiert und gelöst werden müssen⁴¹. Eine strukturelle Veränderung der Schule aus dem Schülerclub heraus ist jedoch eher unwahrscheinlich und bedarf einer Begleitung und Anregung von außen.

4.4.1.3 Stärkung der Wahrnehmung von Verhandlungsräumen durch den Modellversuch

Einige im Modellversuch eingesetzten Methoden/Veranstaltungsformen scheinen besonders geeignet zu sein, an den Schulen Prozesse der Reflexion demokratischer Strukturen und Umgangsformen einzuleiten:

1. *Stärkung der Schüler durch Fortbildungen und Beratungen.* Wenn Schülerclubs einen Beitrag zur Demokratisierung von Schule leisten sollen, muss Schülern Autonomie zugestanden und zugemutet werden (vgl. KNAUER a.a.O.). Dafür müssen sie in ihrer Persönlichkeit gestärkt, in ihrer Kompetenzentwicklung gestützt und zu ihren praktischen Vorhaben ermutigt werden. Dieser Ansatz bildete den Mittelpunkt der praktischen Modellversuchsarbeit in der zweiten Phase und wurde durch
 - Beratung,
 - Fortbildungen durch Jugendbildner,
 - konsequente, auch schriftliche Kommunikation und Verhandlung mit den Schülern sowie
 - Schülerwettbewerbe realisiert. Im Gegenstück bedeutete dies auch, Pädagogen um verstärktes Loslassen und mutigere Verantwortungsabgabe zu bitten und sie dabei zu begleiten.
2. *Kooperation mit Partnern der Jugendbildungsarbeit* (vgl. z. B. HOWALD in: Konzeption III des Modellversuches „Fortbildung und Beratung für Schulen und Clubs“; erscheint 5/2000). Der Ansatz der Jugendbildungsarbeit, sich mit

⁴¹ Interessant ist dabei z. B., dass bei einer Lehrerbefragung an den Kollegien der zwölf Modellversuchsschulen 89,5% der Lehrkräfte bejahten, dass der Schülerclub spezielle Angebote nur für Problemschüler (Schulangst, -verweigerung, Lernschwierigkeiten usw.) machen sollte (N=133). Diese Zahl macht deutlich, dass es eine Erwartungshaltung gegenüber den Pädagogen im Schülerclub gibt, konflikthafte Situationen im Unterrichtsalltag zu entschärfen. Dagegen stimmen 61,7% der Lehrkräfte (N=188) der Aussage zu, der Schülerclub solle „zwar die Schulatmosphäre beleben und mehr Vielfalt schaffen, er wird aber keine Auswirkungen auf meine Unterrichtsarbeit haben.“

Jugendlichen auf freiwilliger Basis in selbstbestimmter Arbeit mit bestimmten Themen auseinander zu setzen, wurde von den Schülern als große Bereicherung erlebt. Die Umgangsform zwischen Jugendlichen und Erwachsenen wurde als hierarchiearm, entspannt und anregend empfunden. Die Schüler waren erstaunt, wie viel sie auf freiwilliger Basis und in lockerer Atmosphäre lernen können. In Auswertungsgesprächen führte dies z. T. zu Reflexionen der als unbefriedigend erlebten Schulpraxis.

3. *Gemeinsame Fachtagungen mit allen Modellversuchsschulen in Schulteams* (Schüler, Sozialpädagogen, Lehrer, Schulleiter). Die Veranstaltungen ermöglichten die Thematisierung von Rollenhandeln und Rollenflexibilisierung und führten dazu, dass die unterschiedlichen Funktionsgruppen sich in einer neutralen Umgebung offener begegnen und austauschen konnten. Auch der Austausch mit anderen Schulen führte z. T. zum Überdenken eigener Schulpraxis.
4. *Arbeit mit der Moderationsmethode während Fortbildungen und Beratungen.* Moderation als Haltung ermöglicht im Gegensatz zum Lehren die Abgabe von Verantwortung durch die Veranstaltungsleiter an die jeweiligen Gruppen und Personen. Die Arbeitsprozesse werden für die Beteiligten transparent; sie werden befähigt, für das potentiell offene Arbeitsergebnis einen Beitrag zu leisten und Verantwortung zu übernehmen. Lehrer, Sozial- und Freizeitpädagogen sowie auch vereinzelt in Clubräten aktive Schüler meldeten nach erlebten Moderationen zurück, dass sie die Methoden als angenehm empfunden hätten und sie in der eigenen Praxis anwenden würden.
5. *Auswahl von Fortbildungsthemen.* Sowohl die Themen der Fachtagungen als auch die kleineren interner Fortbildungen (mit Lehrkräften und Sozial- bzw. Freizeitpädagogen) berührten vor allem die Themen „Rollenreflexion“, „Verantwortungsabgabe“ und „Eröffnen von Verhandlungsräumen“. Sie führten neben der Beobachtung des Arbeitsprozesses des Modellversuchsteams mit den Schülern dazu, dass einzelne Lehrkräfte und einzelne Sozial- bzw. Freizeitpädagogen zu einem kritischen Reflektieren ihrer beruflichen Praxis gelangten und diese offener zu gestalten begannen. Entsprechende Entwicklungen wurden vor allem auf den Auswertungskolloquien mit den beteiligten Lehrkräften (12/1999) und den Sozial- und Freizeitpädagogen (1/2000) formuliert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Schülerclubs können einen Beitrag dazu leisten, dass an Schulen demokratische Strukturen und Umgangsformen geübt und erlebt werden. Dafür brauchen sie Pädagogen, die bereit und in der Lage sind, den Prozess des Mündig-Werdens von Schülern zu fördern, sie brauchen in der Schule Verhandlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Anregungen von Partnern außerhalb der Schule.

4.4.2 Schülerclubs und die Öffnung von Schule

Öffnung von Schule kann in Anlehnung an BENNER (1995) in drei Dimensionen gedacht werden: Die Öffnung von Schule kann inhaltlich, methodisch und institutionell⁴² erfolgen. Die ersten beiden Dimensionen beziehen sich dabei eher auf den Unterricht: Inhaltliche Öffnung meint die Betrachtung von Gegenständen in einem ganzheitlichen, Fächer übergreifenden Vorgehen; mit methodischer Öffnung wird der

⁴² Vgl. ausführlicher dazu: DREWS/DURDEL (a.a.O.).

Ansatz bezeichnet, den Lehr-Lernprozeß vielseitig zu gestalten und ihn stark von den Schülern selbst bestimmen zu lassen. Methoden wie Freiarbeit, Projekt- und Stationen lernen, Lehrervortrag oder Unterrichtsgänge werden kombiniert und variabel eingesetzt. Institutionelle Öffnung hingegen bezieht sich auf die Schule als Ganzes: Sie meint die Öffnung der Schultüren in das Umfeld, so dass schulisches Lernen auch außerhalb der Schule stattfinden oder in der Schule mit externen Experten erfolgen kann. Der Ansatz der „Community Education“ ist als Form der institutionellen Öffnung bekannt geworden, weil die Schulöffnung verbunden wurde mit der Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen (vgl. auch HOFMANN 1999).

Die Frage, inwieweit der Schülerclub einen Beitrag zur Öffnung von Schule leisten kann, wurde im Rahmen des Modellversuches in den Konzeptionen I und sehr explizit in der Konzeption II⁴³ bearbeitet. Zusätzliche Informationen können aus einer modellversuchsinternen, unveröffentlichten Kollegiumsbefragung gewonnen werden. Nicht zuletzt sind Aussagen möglich, die sich aus dem Verlauf des Modellversuches und der systemischen Einbindung von Schülerclubs ergeben. Die aus diesen Quellen gewachsenen Thesen werden im Folgenden zusammengefasst.

1. *Der Schülerclub vernetzt die Schule mit offener Jugendarbeit und Trägern außerhalb der Schule.* Schülerclubs sind dadurch, dass sie sich systemisch auf der Schnittstelle zwischen Schule und offener Jugendarbeit befinden, ein faktischer Beitrag zur institutionellen Öffnung von Schule. Dies trifft vor allem dann zu, wenn dem Schülerclub ein Mitarbeiter der Jugendarbeit zur Verfügung steht. Zum einen befindet sich eine solche Stelle in Trägerschaft eines externen Vereins, des Jugendamtes oder der Stadt (wenn sie nicht vom Schulförderverein getragen wird) und bedarf einer Vereinbarung zwischen der Schule und dem außerschulischen Träger. Damit kommt eine neue Profession an die Schule und bereichert das personelle und fachliche Profil der Schule. Zum anderen stellen die Sozial- oder Freizeitpädagogen - wie es sich aus ihrem Aufgabenprofil ergibt⁴⁴ - Kontakte zum schulischen Umfeld her. Exemplarisch wird eine solche Vernetzung mit dem schulischen Umfeld von der Schulsozialarbeiterin der Sportbetonten Gesamtschule Frankfurt (Oder) in der Konzeption II beschrieben (ROHDE u.a. 1999, 20ff.). Die von ROHDE beschriebene Intensität und Professionalität der Vernetzung (über die Stadtteilkonferenz) ist dabei an anderen Schulen nicht die Regel. Kontakte zum Gemeinwesen und zu Institutionen im Umfeld der Schule werden jedoch an den meisten Schulen, die über Sozialarbeit verfügen, hergestellt. In der oben angesprochenen Kollegiumsbefragung geben dann auch 126 von 209 Kollegen (60,3%) an, der Schülerclub sei für sie ein Gewinn, wenn er ihnen „neue Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Experten und Institutionen eröffnet“.
2. *Eine Öffnung des Schülerclubs ins außerschulische Umfeld bedarf einer gut ausgebildeten und begleitenden Sozialarbeit.* Schülerclubs selbst haben in einigen Fällen das explizite Verständnis, auch für schulfremde Jugendliche und ehemalige

⁴³ DURDEL, A./ZIESKE, A.: Der Club in der Schule. Hrsg.: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, a.a.O., 4ff. und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“ (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft, a.a.O.

⁴⁴ Vgl. hierzu Aussagen in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (6/1998a, 318): „Die Sozialarbeit an Schulen soll [...] zur Öffnung von Schule zum Gemeinwesen beitragen.“ Dabei solle sie ermöglichen, dass außerschulische Experten aus sozialen Diensten, Vereinen, Trägern der Jugendhilfe usw. in der Schule präsent sein können und dass die Schule selbst Angebote dieser Experten in schulischen oder außerschulischen Veranstaltungen nutzt (ebenda).

Schüler Anlaufpunkt zu sein und übernehmen damit eine soziale Aufgabe der Gemeinde. Dies trifft exemplarisch auf die Schülerclubs der 8. Gesamtschule Cottbus und der Gesamtschule „Herbert Tschäpe“ in Mahlow zu (vgl. Beiträge in Konzeption II). Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass diese Öffnung für Jugendliche aus dem Umfeld durchaus problematisch ist und konzeptionell von den Sozial- bzw. Freizeitpädagogen abgefangen werden muss. An diesen Schulen tendieren die Clubs im Pendelschlag zwischen Jugendarbeit und Schule stärker zur Jugendarbeit. In der Folge hat sich eine starke Abkoppelung des Clubs der 8. Gesamtschule von der Schule ergeben, die konzeptioneller Beratung bedürfte (vgl. SYSKA in: Konzeption III des Modellversuches „Fortbildung und Beratung von Schulen und Clubs“; erscheint 5/2000). Im anderen Fall hat der Förderverein der Gesamtschule Mahlow zusätzlich ein Freizeithaus der Kommune übernommen, um die Vernetzungsarbeit besser realisieren und eine zusätzliche Kraft als Partner gewinnen zu können. Eine dritte Schule, der die Öffnung des Clubs für Jugendliche aus dem schulischen Umfeld durch die Kommune anempfohlen wurde, hatte vor der Realisierung dieses Vorhabens große Ängste⁴⁵, da die dort arbeitende Schulsozialarbeiterin befürchtete, die Folgen (Zerstörung, Rechtsradikalismus, Drogen) nicht abfangen zu können. Der Besuch des Clubs durch schulfremde Jugendliche kam jedoch nicht zustande, da diese an der Clubnutzung wegen Alkoholverbots und der spezifischen Öffnungszeiten kein Interesse hatten. Deutlich wird, dass die institutionelle Öffnung des Schülerclubs eine schwierige und konzeptionell folgenreiche Entscheidung für Schulen und ihre Clubs darstellt und die Realisierung einer gut ausgebildeten Sozialarbeit bedarf.

3. *Fördervereine bieten eine unterstützende Struktur für Schülerclubs.* Elf von zwölf Modellversuchsschulen verfügen über einen Schulförderverein, mit denen die Schülerclubs in der Regel einen engen Kontakt pflegen, da Fördervereine für die Clubs eine mögliche Rechtsform darstellen, durch die sie ihre Finanzen organisieren können. In drei Fällen trägt der Schulförderverein die Stelle(n) der in Clubs an Modellversuchsschulen tätigen Pädagogen. Wegen des notwendigen Organisierens von finanziellen und Sachmitteln stehen aktive Schulfördervereine in einem engen Kontakt zur Kommune. (vgl. WILHELM 1999). WILHELM beschreibt, wie der Förderverein der Realschule „J. R. Becher“ einen enormen Beitrag dazu leistet, dass an der Schule Räume zum Wohlfühlen - wie z. B. das Schülercafé - entstehen und durch die Einbindung von Eltern „die Arbeit der Schule nach 'draußen', getragen und bekannt gemacht wird (ebenda, 31). Um diese Potentiale von aktiven Fördervereinen auch anderen Modellversuchsschulen zu eröffnen, fanden regelmäßig bedürfnis- und Prozess orientierte Beratungen der Schulen, Schulclubs und Schulfördervereine durch die im Modellversuch mitarbeitenden Lehrkräfte statt. An der Schule, die über keinen Förderverein verfügt, wurde eine Vereinsgründung angeregt und der Gründungsprozess begleitet.
4. *Der Schülerclub kann nicht für die Öffnung und Reformierung von Unterricht herangezogen werden.* Zur methodischen oder inhaltlichen Öffnung von Unterricht konnten die Schülerclubs nur sehr begrenzt beitragen. Sowohl die Lehrer- als auch die Schülerseite waren sich relativ einig darüber, dass Schülerclub und Unterricht nicht oder nur sehr begrenzt miteinander zu tun haben sollten. Zwei Auslöser führten jedoch zu begrenzten Begegnungen zwischen Unterricht und Schülerclub.

⁴⁵ Entsprechende Tendenzen zeigen sich auch in der Kollegiumsbefragung. 27 von 34 Kollegen gaben an, sie befürchteten, dass der Schülerclub der Schule Unruhe bringen kann, „weil er schulfremde Personen anzieht“.

Zum ersten wurden das Lehrer-Schüler-Verhältnis und schulische Arbeitsformen auf der zweiten Fachtagung „Schule ist wie sie ist - oder wollen wir mal die Rollen tauschen?“ thematisiert. Unter 4.4.1 wird diese Fachtagung in ihren Auswirkungen detaillierter besprochen. Der zweite Auslöser war eine Drogenausstellung, die in Folge zweier Jugendbildungsseminare in Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung von Schülerinnen und Schülern erstellt worden war. Die Ausstellung wurde an sieben Schulen des Modellversuches gezeigt; nämlich jenen, aus denen Schülerinnen und Schüler an den Drogenseminaren teilgenommen haben. Im Folgenden wird aus dem Jahresbericht 1999 des Modellversuches zitiert: „Aus Gesprächen mit aktiven SchülerInnen (Evaluation der Seminare) im Anschluss an den Ausstellungsdurchgang an ihren Schulen [ging hervor]: An fünf Schulen wurde die Ausstellung von einzelnen Lehrkräften in den Unterricht einbezogen. Dabei reicht die Intensität der Einbeziehung von Unterrichtsbesuchen durch zwei Klassen der Schule bis zu begleiteten Besuchen durch fast alle Klassen einer Schule. Die Unterrichtsgänge wurden z. T. von den Lehrkräften mit konkreten Aufgabenstellungen oder Arbeitsblättern verbunden. HauptnutzerInnen waren die Fachlehrkräfte für PB, LER und Biologie; Englisch- und Kunstlehrkräfte bezogen die Ausstellung vereinzelt in den Unterricht ein. Die Nutzung der Ausstellung durch Gastklassen aus anderen Schulen war in einem Fall geplant, kam aber nicht zustande. Die von uns an die Schulen gegebene Idee einer die Ausstellung begleitenden Drogenwoche ist an zwei Schulen aufgegriffen worden. Hier fanden Veranstaltungen mit örtlichen Drogenpräventionsstellen, Diskussionsrunden und Filmnachmittage statt.“

Zu betonen ist, dass diese Fälle der Begegnung von Unterricht und Schülerclub wiederum durch den Modellversuch initiiert wurden und nicht zum Selbstverständnis der Arbeit von Schülerclubs gehören. Öffnung von Unterricht ist eine Aufgabe, die durch den Schülerclub nicht ohne weiteres zu befördern ist. Der Schülerclub bietet maximal einen anders gestalteten Raum, um beispielsweise für Projektarbeit einen angenehme Atmosphäre zu schaffen, oder gibt vereinzelt inhaltliche Inputs in die Schule. Es stellt aber eine Überbewertung oder Überbeanspruchung von Clubs dar, sie für die Öffnung und Reformierung von Unterricht in Verantwortung bringen zu wollen.

5. *Der Modellversuch eröffnete den beteiligten Schulen neue institutionelle Kontakte.* Dadurch, dass sich im Modellversuch „Schülerclubs“ 12 Schulen und begleitende Institutionen begegneten, konnten auf verschiedenen Seiten neue Kontakte geknüpft und gepflegt werden. Neben den Begegnungen auf den Fachtagungen u. a. Fortbildungen begannen Schulen und ihre Clubs, sich gegenseitig zu besuchen und eine gemeinsame Fest- und Veranstaltungskultur zu entwickeln. Zusätzlich gewannen Schulen Institutionen wie die RAA, die DKJS, die Heinrich-Böll-Stiftung usw. als Partner.

Es kann resümiert werden: Schülerclubs brauchen und befördern eine institutionelle Öffnung von Schule. Sie sind auf Experten der Jugendhilfe/Jugendarbeit angewiesen und übernehmen z. T. Aufgaben für das Gemeinwesen. Schülerclubs sind daran interessiert, Kontakte zum Umfeld der Schule aufzunehmen, um sich finanzielle und personelle Ressourcen zu eröffnen, um Freizeitmöglichkeiten zu nutzen und Fortbildungen und Beratungen bereitgestellt zu bekommen. Dabei ist es jedoch noch nicht die Regel, dass Schulen von sich aus auf außerschulische Partner zugehen.

Zur Öffnung von Unterricht leisten Schülerclubs i. d. R. keinen wesentlichen Beitrag.

4.5 Kommunikation im Modellversuch – Zur Wirksamkeit von Fortbildung und Beratung

Eine der Hauptaufgaben des Modellversuchs bestand darin, die Arbeit der Schülerclubs durch Begleitung und inhaltliche Anregung zu unterstützen und so zu einer Verstetigung des Schülerclubs und gegebenenfalls zu seiner Professionalisierung beizutragen. Verstetigung meint dabei, die Verbesserung und Absicherung der materiellen und konzeptionellen Grundlagen des Clubs sowie seine Verankerung als integraler Bestandteil der jeweiligen Schule.

Professionalisierung hingegen meint hier die Förderung pädagogisch begründeter Aktivitäten und/oder Konzeptionen, deren Reflexion und Evaluation sowie die Sensibilisierung aller Beteiligten für ihre Rolle und Funktion im Club und im Gesamtsystem Schule. Zu Beginn des Modellversuchs gab es in den wenigsten der beteiligten Clubs explizite pädagogische Konzeptionen, die über den Club als reine Freizeiteinrichtung unter Aufsicht hinauswiesen. Die komplexen Diskussionen, die um Ziele, Aufgaben und Schulentwicklungspotentiale von Schülerclubs in Fachkreisen geführt wurden und die zum Beispiel in den „Fachlichen Standards für Schülerclubs“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER RAA o. J.) ihren Niederschlag gefunden haben, waren in den Schülerclubs weder bekannt, noch wurde die Arbeit an diesen Vorstellungen ausgerichtet. Nur einer der beteiligten Clubs wäre annähernd mit diesen hohen Ansprüchen zu vergleichen. Fünf weitere Clubs verfügten hauptsächlich aufgrund des Vorhandenseins einer pädagogischen Betreuung und der damit verbundenen Legitimationsnotwendigkeit ihrer Arbeit über implizite, teilweise explizite Konzeptionen der Freizeitbetreuung und -gestaltung. Sechs der Schülerclubs waren zu Beginn des Modellversuchs in der Aufbauphase und teilweise ohne pädagogische Betreuung und verfügten deshalb auch nicht über definierte Konzeptionen, wenn man einmal davon absieht, dass nahezu alle Schulen Freizeitbetreuung und Pausenversorgung als Kernbereiche ihrer Clubs ansehen.

Um diese Ziele zu erreichen, entwickelte das Modellversuchsteam verschiedene Interventions- und Implementierungsstrategien. Deren Wirkung und Effektivität lässt sich auf drei verschiedenen Handlungsebenen beschreiben:

1. Beratungs- und Unterstützungsebene
2. Impuls- und Interventionsebene
3. Serviceebene

Dabei setzen einzelne Aktivitäten des Modellversuchs durchaus auch auf mehreren Handlungsebenen gleichzeitig an, lassen sich aber meist einer der Ebenen vorrangig zuordnen.

(1) Auf der Beratungs- und Unterstützungsebene entwickelte der Modellversuch folgende Aktivitäten:

Aufsuchende Beratung bzw. Beratung auf Abruf durch die Beratungslehrer im Modellversuch

In regelmäßigen Abständen besuchten die Beratungslehrer die Modellversuchsschulen und gewährleisteten so den direkten Kontakt zum Schülerclub. In Problemsituationen standen sie als Gesprächspartner und Ratgeber zur Verfügung. Sie moderierten die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit, Kontaktlehrer, Schülerclubteam,

Schulleitung und Kollegium oder stellten sie im Konfliktfall her. Sie überbrachten methodisch-inhaltliche Anregungen aus dem Modellversuchsteam, versuchten die Clubs für Umsetzungen zu gewinnen und begleiteten diese. Die Beratungslehrer ließen sich vom Stand der Arbeit, aktuellen Projekten und Sorgen erzählen und sorgten so für Reflexionsprozesse an den Schülerclubs. Gleichzeitig maßen sie die Arbeit der Clubs an den fachlichen Standards für Schülerclubs (s. o.) und regten konzeptionelle Entwicklungsprozesse an. Durch die ständige Reflexion ihrer Erfahrungen im Modellversuch behielten sie die Entwicklungslinien der einzelnen Clubs im Blick und versuchten, kontinuierliche Prozesse zu ermöglichen. Eine der Hauptaufgaben der Beratungslehrer war es dabei, die Schüler in ihrer Position zu stärken, ihren Interessen, Wünschen und Vorstellungen Gehör zu verschaffen. Immer wieder ging es darum, einen Ausgleich zwischen den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen und den Interessen und pädagogischen Vorstellungen der Erwachsenen zu schaffen. Oft ging es auch darum, die Clubs zu animieren, Spielräume innerhalb der Schule zu nutzen, zu erobern und sich nicht entmutigen zu lassen.

Praktische Unterstützung der Clubs

In vielen Fällen verließen die Beratungslehrer die reine Beratungsebene und boten ganz konkrete Hilfeleistungen. Die Beratungslehrer beteiligten sich an handwerklichen Tätigkeiten im Club, sie besorgten Einrichtungsgegenstände und übernahmen - allerdings nur an ihren eigenen Schulen - Aufsichtstätigkeiten im Schülerclub in Notfällen. Die Beratungslehrer führten im Club Veranstaltungen (Zukunftswerkstätten, Informationsveranstaltungen etc.) mit Schülern und Erwachsenen durch und wurden häufig auch auf einer privaten Ebene in das Clubleben integriert.

Beratung von Schulfördervereinen bzw. Initiierung ihrer Gründung

Schulfördervereine sind für die Unterstützung der Arbeit eines Schülerclubs sehr wichtig. Sie können nicht nur erheblich zur finanziellen und materiellen Ausstattung des Schülerclubs beitragen, sondern sie können als Träger der Schulsozialarbeiter-Stellen im Club auftreten, über sie müssen fast sämtliche Projektabrechnungen des Clubs laufen und sie können sich in der Schule nachhaltig für die Interessen des Clubs einsetzen. Fördervereine bestehen an vielen Schulen, doch nur wenige werden effektiv genutzt. Insbesondere die Anerkennung als „Freier Träger der Jugendhilfe“ ist für die Arbeit mit dem Schülerclub, für Finanzierungsanträge und Einrichtung von Personalstellen geboten. Allerdings wissen die wenigsten Schulen, welche Chancen mit dieser Anerkennung verbunden sind und dass man sie anstreben sollte.

Die Beratungslehrer haben deshalb an den Modellversuchsschulen versucht, die Arbeit der Schulfördervereine für die Schülerclubs zu aktivieren und zu optimieren. Wichtig war dabei, die Erfahrungen und Ideen anderer, erfolgreicher Schulfördervereine darzustellen (siehe WILHELM 1999). An einer der Modellversuchsschulen wird aufgrund dieser Beratungstätigkeiten demnächst ein Schulförderverein gegründet. Außerdem fand im Rahmen des Modellversuchs eine Fortbildung zum Thema „Außergewöhnliche Finanzierungsmaßnahmen in Schule und Umfeld“ (siehe ZIESKE 1999a) statt, in der es hauptsächlich um die Optimierung der Fördervereintätigkeit ging. Dabei wurde deutlich, wie sehr es an einer Koordinierung und Multiplikation gesammelter Erfahrungen fehlt. So gibt es einzelne Lehrkräfte oder Schulfördervereine, die viele Erfahrungen mit unterschiedlichsten Aktivitäten gemacht haben, aber keine Anlaufstelle, wo diese Erfahrungen gebündelt und weitergegeben werden können.

Organisation von Austausch/Vernetzung

Relativ schnell wurde im Modellversuch deutlich, dass es sich bei den Schülerclubs meist um Projekte auf einer schulinternen Ebene handelt. Verbindungen zu anderen Schülerclubs bestanden kaum. So können die an der Schülerclubarbeit Beteiligten kaum auf die Erfahrungen anderer Clubs aufbauen. Alle Veranstaltungen des Modellversuchs hatten deshalb immer auch den Charakter von Austauschtreffen, auf denen Erfahrungen und Tipps, aber auch inhaltliche Themen besprochen werden konnten. Die Beteiligten fanden diese Möglichkeit zur Kommunikation sehr hilfreich und förderlich für die eigene Arbeit. Über die Veranstaltungen hinaus wurden Clubtreffen oder gemeinsame Aktivitäten von Schulen und Clubteams angeregt und unterstützt.

Neben diesen Treffen versuchte der Modellversuch auch andere Formen der Vernetzung zu befördern. Zunächst entstanden die sogenannten Rundbriefe des Netzwerks Schülerclubs. Sie sollten als Forum des Austausches oder Kontakts zwischen dem Modellversuchsteam und den Clubs dienen sowie Tipps und Anregungen zur Finanzierung oder Cluborganisation bieten. Sie waren auch als ein Medium des Austauschs unter den Clubs gedacht. Davon wurde allerdings nur selten Gebrauch gemacht. Zum einen ist die Bereitschaft zur Rezeption und Produktion schriftlicher Äußerungen in den Clubs nur sehr begrenzt vorhanden, zum anderen fanden die Rundbriefe oft auch nicht den Weg bis in den Schülerclub, da sie in der Postverteilung der einzelnen Schulen „hängen blieben“. Von den Jugendlichen wurden sie häufig nicht gelesen, da sie nach Aussagen aus den Clubs zu „trocken“ und zu wenig „jugendgerecht“ gestaltet waren.

Außerdem wurde versucht, das Internet für die Vernetzung der Clubs zu nutzen. Ausgangspunkt dieser Aktivitäten sollte ein kleines e-mail-Projekt im Rahmen der 2. Broschüre des Modellversuchs (siehe ZIESKE 1999b) sein. Dabei stellte sich jedoch heraus, dass es an den Modellversuchsschulen keine freie Zugangsmöglichkeit zum Internet für die Schüler gab und schon gar nicht die Clubs über PCs oder Internet-Zugang verfügten. Insofern wurde dieser Ansatz nicht weiter verfolgt.

Professionelle Konzeptions- und Teamberatung

An einer der Modellversuchsschulen wurde eine explizite Teamberatung zur Erstellung und Weiterentwicklung der Clubkonzeption durchgeführt (siehe SYSKA 2000). Diese intensive und fokussierte Beratung durch einen externen Fachmann wurde von den Beteiligten als sehr nützlich empfunden und führte zu einem klareren Selbstverständnis des Clubs und seiner Teammitglieder, aber auch zur Neugestaltung der Konzeption. Pädagogische Einstellungen und Ziele der einzelnen Mitarbeiter und der Schule wurden hier - teilweise zum ersten Mal - intensiv diskutiert und zueinander in Verbindung gesetzt. SYSKA beschreibt:

„Die Gruppe hat in einem mehr als halbjährigen Diskussionsprozess Inhalte und Form der Schülerclubarbeit einer Evaluation und neuen Ausrichtung unterzogen, an dessen Ende ein erneuertes Konzept – und zwar in verschriftlichter Form - steht. Das war nicht selbstverständlich zu erwarten, da zwar alle nach einem Konzept arbeiten, dieses aber eher im eigenen Kopf behalten und es selten zum Austausch und zu einer Niederschrift kommt.

Mit dem Begriff Austausch ist der zweite positive Aspekt schon angesprochen, da er im Beratungsprozess eine zentrale Rolle gespielt hat. Der Austauschprozess im Arbeitsalltag ist zwangsläufig bestimmt von den situativen Gegebenheiten und den Notwendigkeiten, das Funktionieren des Clubs sicher zu stellen. Während der halbjährigen Beratungszeit ist es nach meiner Einschätzung und auch der der beratenen Gruppe gelungen, eine neue Qualität im Umgang und im Arbeitsalltag zu erlangen. Der

Prozess der Selbstvergewisserung hat zum Beispiel das Verständnis für unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit den Jugendlichen gefördert und neue Anknüpfungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit erkennen lassen. Nicht zuletzt betrifft dies auch die bereichsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulsozialarbeit und Schülerclubarbeit. Gerade hier scheinen mir neue Weichen zu einer besseren und tragfähigen Vernetzung gestellt worden zu sein.

Ein wichtiger Gradmesser für den Erfolg dieser Beratung ist nach meiner Einschätzung die Zufriedenheit der Teilnehmer. Für sie waren der zielgerichtete Arbeitsprozess und das Endergebnis nicht vorhersehbar. Sie haben lange nicht daran geglaubt, diesen intensiven Prozess innerhalb eines vorgegebenen Zeitraumes zu bewältigen. Um so größer war anschließend die Freude über die geleistete Arbeit.“ (ebd.)

Broschüren zur Schülerclubarbeit im Land Brandenburg

Über den engen Rahmen der Modellversuchsschulen hinaus weisend wurden drei Broschüren zur Schülerclubarbeit im Land Brandenburg veröffentlicht. Die erste Broschüre (DURDEL/ZIESKE 1999) beschäftigt sich mit der Rolle des Clubs in der Schule und den Möglichkeiten und Voraussetzungen seiner Existenz, die zweite Broschüre (DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG 1999) wendet sich dem Thema „Öffnung von Schule/Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft“ zu und die dritte Broschüre (DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG 2000) beschreibt Erfahrungen aus der Beratungs- und Fortbildungspraxis im Modellversuch und im Umfeld der Schülerclubs. Alle drei Broschüren dienen der Information und Beratung von Schulen im Land Brandenburg, die an der Einrichtung bzw. Weiterentwicklung der Schülerclubarbeit interessiert sind. Darüber hinaus spiegeln sie Ergebnisse der Modellversuchsarbeit wider und dokumentieren die Arbeit an einzelnen Schulen. Ein weiterer Effekt der Broschüren ist die Steigerung des Selbstwertgefühls der mit eigenen Beiträgen beteiligten Personen oder Clubs und die damit verbundene Reflexion der eigenen Arbeit.

Darüber hinaus kooperierte der Modellversuch mit den Sedia-Veranstaltungen des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg, die auch der Information und Beratung interessierter Schulen dienen.

(2) Auf der Impuls- und Interventionsebene entwickelte der Modellversuch folgende Aktivitäten:

Gründung von Schülerclubräten (Schülerclubteams)

Zu Beginn des Modellversuchs existierten nur an fünf der teilnehmenden Schulen Clubräte oder Schülerclubteams, also Selbstverwaltungsorgane der Schüler im Club. Diese sind jedoch grundlegend für eine weitgehende Beteiligung von Schülern an der Gestaltung und Organisation des Clublebens. Ohne sie bleibt eine Beteiligung der Schüler eher beliebig und zufällig, die Dominanz der Erwachsenen in Entscheidungsprozessen des Clubs ist fast zwangsläufig.

Insofern regte der Modellversuch über die Beratungslehrer die Gründung bzw. Reaktivierung von Clubratsstrukturen an. Nach und nach geschah dies auch, so dass es nun am Ende des Modellversuchs in jedem Club auch verantwortlich ansprechbare Schüler gibt, die den Club als „ihr“ Projekt ansehen und gestalten. Allerdings beinhalten solche Strukturen auch Probleme. So finden sich meistens bestimmte Gruppen, die den Club dann auch nach ihren Interessen gestalten wollen und damit - beabsichtigt oder unbeabsichtigt - auch andere Gruppen ausschließen. Ebenso ergibt sich ein Generationenproblem, wenn diese Gruppe irgendwann die Schule verlässt

oder aus anderen Gründen zerfällt. Dann bricht meist die Clubarbeit zusammen, gewachsene Strukturen gehen verloren. Diese krisenhaften Erscheinungen sind in der Clubarbeit allerdings fast zwangsläufig, sind doch die Schule und der Schülerclub für die Jugendlichen nur eine Station ihrer Entwicklung und ihres Engagements. Positiv gewendet beinhalten diese Krisen auch das Weiterentwicklungspotential der Clubs – neue Schüler bringen neue Ideen und stellen Altes in Frage. An diesen Punkten können sensible Interventionen und Anregungen von außen abfedernd wirken und die Kontinuität von einer zur anderen Clubgeneration herstellen oder unterschiedliche Schülergruppen in die Clubarbeit einbinden.

Wir haben in allen Fällen festgestellt, dass die im Clubrat engagierten Schüler einer Forderung nach Öffnung des Clubs für andere Schüler relativ positiv gegenüberstehen. Auch die Weiterexistenz des Clubs über ihre Zeit hinaus liegt ihnen meist am Herzen. Es fehlt ihnen häufig an Weitblick, der notwendigen Sensibilität oder an methodischem Wissen, um diese Öffnung aufrecht zu erhalten oder zu vollziehen.

Schülerseminare (Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Bildungsträger)

Die Schülerinnen und Schüler, die sich im Club engagieren, sollten nachhaltig in ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung gestärkt werden. Gleichzeitig sollten sie andere, partnerschaftliche Lern- und Vermittlungsformen kennen lernen, die sie im Allgemeinen von der Schule her nicht gewohnt sind. Das Modellversuchsteam suchte deshalb die Kooperation mit einem außerschulischen Träger der Jugendbildungsarbeit und führte in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung Brandenburg und Berlin mehrere Schülerseminare durch (HOWALD 2000). Jugendbildungsträger arbeiten anders als Schule:

- Lernprozesse setzen hier auf das freiwillige Interesse und Engagement der Jugendlichen,
- Themen werden in einem gemeinsamen Prozess zwischen Teilnehmern und Teamern (Lernprozessbegleitern) ausgehandelt und weiterentwickelt,
- die Unterschiede zwischen Lehrendem und Lernendem verschwimmen zugunsten einer partnerschaftlichen Fragehaltung,
- jeder soll sich mit seinen unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beteiligen können,
- Engagement und Eigenverantwortlichkeit, Kreativität und Neugier werden bewusst gefördert
- und Lernen wird zudem als ganzheitlicher Prozess gesehen, der die ganze Person in ihren kognitiven und körperlichen Aspekten mit einschließen muss.

Insgesamt fanden drei Seminare in Kooperation mit dem Bildungsträger statt. Da es ebenfalls Ziel dieser Zusammenarbeit war, den Schülerclubs auch über den Modellversuch hinaus Seminare der Jugendbildung anbieten zu können, wurden weitere Seminare des Bildungsträgers in alleiniger Regie durchgeführt oder sind in Planung.

Für die Schüler waren diese Seminare wichtige Treffen, um sich mit anderen Jugendlichen auszutauschen, um von anderen Clubs zu hören, um Kritik an Schule und Gesellschaft zu üben und um neue Blickwinkel und Lernweisen kennen zu lernen. Die Heterogenität der Modellversuchsschulen bildete sich auch in der Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden ab. Obwohl hier unterschiedlichste Alterstufen (13 - 20 Jahre) und soziale Hintergründe aufeinander trafen, verliefen die Gruppenprozesse gleichberechtigt und partnerschaftlich. Gerade das Mit- und Füreinander, das in diesen Seminaren entstand, wurde von den Jugendlichen als äußerst positiv beschrieben. Das partnerschaftliche und offene Verhalten der Teamer im Unterschied zur alltäglichen

Wahrnehmung der Lehrkräfte an der Schule irritierte die Jugendlichen, wurde allerdings ebenfalls als positives Erlebnis beschrieben.

Insbesondere das Seminar zum Thema „Drogen und Süchte“, das in Berlin stattfand, sowie das darauf aufbauende Seminar in Cottbus zur Erstellung einer Wanderausstellung zum Thema „Drogen“ und die konkrete Organisation des Ablaufs der Ausstellungswochen an den beteiligten Schulen durch die Schülerclubbeteiligten wurde von den Schülern als Gegenerfahrung zur unterrichtlichen Arbeit wahrgenommen. Nach den jeweiligen Ausstellungswochen an den Schulen wurden mit den vor Ort beteiligten Schülern Auswertungsgespräche über die Seminare und den Ablauf der Ausstellung an der eigenen Schule geführt. Dabei wurde allerdings auch deutlich, wie schwierig eine Fortführung der erfahrenen Selbständigkeit im Schul- und Cluballtag ist. Alle Schüler berichteten begeistert von ihren Erfahrungen mit den beiden Vorbereitungsseminaren zur Ausstellung. Insbesondere, dass sie sich ernst genommen fühlten, ihre Fragen und auch ihr (Vor-)Wissen wichtig waren und dass sie selbständig sowohl weitere Informationen einholten als auch die Gestaltung der Ausstellung selbst bestimmten, stand für die Jugendlichen in Diskrepanz zum schulischen Lernen. Bei der Organisation und Durchführung der Ausstellungswochen an der eigenen Schule waren hingegen andere Erfahrungen vorherrschend. Im Extrem gab es nur zwei Möglichkeiten: Entweder die Schüler wurden mit ihrer Ausstellung mehr oder weniger allein gelassen und ihre Bemühungen, die Schulöffentlichkeit für den Ausstellungsbesuch zu gewinnen, waren von wenig Erfolg gekrönt, oder die Erwachsenen fühlten sich berufen, die Organisation der Ausstellung an sich zu ziehen. Dann war zwar für ausreichend Aufmerksamkeit in der Schule gesorgt, aber die Jugendlichen fühlten sich schnell nicht mehr direkt verantwortlich. Interessant ist dabei, dass in den beiden Modellversuchsclubs, in denen die Schüler weitgehend selbstbestimmt tätig sind, die Verantwortung und das Engagement für die Ausstellung bis zum Ende sehr hoch blieben, während an allen anderen Schulen mit dem Verlust an Beteiligung bzw. Wirkmöglichkeit auch ein Schwinden von persönlichem Bezug zur Ausstellung festzustellen ist. Deutlich wird hierbei, wie schwierig es für die Pädagogen an der Schule zu sein scheint, die Grenze zwischen wohlwollender Unterstützung und erziehender Bevormundung zu ziehen, aber auch, wie bereitwillig die Jugendlichen gewonnene Eigenverantwortung abgeben und sich in das alte Rollenmuster der Unmündigkeit einfinden. Neben der immer wieder notwendigen Stärkung der Jugendlichen ist es deshalb wichtig, die beteiligten Pädagogen für diese Balance zwischen Unterstützung und Autonomie der Jugendlichen zu sensibilisieren.

Insgesamt lässt sich sagen, dass diese Seminare die Schüler in ihrem Selbstbewusstsein und -vertrauen gestärkt haben. Weitere Angebote und die Möglichkeit, daran teilzunehmen, sind über den Zeitraum des Modellversuchs wünschenswert und notwendig, um den Schülern einen anderen Blickwinkel auf (Schule, Unterricht und) Lernen zu ermöglichen. An einer der Modellversuchsschulen haben sich die Schüler auch unabhängig vom Schülerclub an mehreren anderen Seminaren des Bildungsträgers beteiligt. Eine solche Ergänzung schulischer Arbeit durch einen außerschulischen Bildungsträger ist sinnvoll und wünschenswert.

Fachtagungen

Der Modellversuch veranstaltete zwei Fachtagungen, eine Abschlusstagung ist für Juni 2000 geplant. Ursprünglich waren diese Fachtagungen für die am Modellversuch beteiligten Erwachsenen und die Fachöffentlichkeit geplant. Da der Modellversuch aber die Beteiligung und Stärkung der Jugendlichen im Verlaufe seiner Arbeit in den Mittelpunkt stellte, wurden diese Fachtagungen als gemeinsame Veranstaltungen für

Erwachsene und Jugendliche geplant. Ziel war es, nicht nur einen Austausch zwischen den Modellversuchsschulen herzustellen, sondern auch für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und Diskussion zwischen den einzelnen Funktionsgruppen (Schülerschaft, Lehrkräfte, Sozialarbeit, Schulleitung) zu sorgen.

Die erste Fachtagung unter dem Titel „Die Vielfalt nutzen - Schülerclubs und ihre Möglichkeiten“ am 18./19. September 1998 in Cottbus (siehe KNAUER 1998) stand noch ganz unter dem Aspekt der Kontaktaufnahme der Schulen untereinander und des Austausches verschiedener Aspekte der Schülerclubdiskussion. Die zweite Fachtagung unter dem Titel „Schule ist wie sie ist - oder wollen wir mal die Rollen tauschen?“ vom 4. - 6. November 1999 in Trebnitz/Mark sollte konkret zu Kritik der in Schule vorfindlichen Rollen beitragen und eine Diskussion über deren Veränderung unter Einbeziehung der Potentiale der Clubarbeit anstoßen. Zu beiden Veranstaltungen wurden jeweils 3 - 4 Schüler, die Kontaktlehrkraft, der Schulsozialarbeiter sowie die Schulleitungen eingeladen. In allen Bereichen der Tagungen waren die Jugendlichen als gleichberechtigte Tagungsteilnehmer eingeplant. Diese Wertschätzung ihrer Rolle irritierte zwar die Jugendlichen streckenweise, wurde von ihnen aber intensiv zur Darstellung ihrer Interessen genutzt und hatte einen hohen Effekt auf die Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Kernstück der zweiten Fachtagung war sogar ein Rollentausch zwischen Lehrkräften und Schülern bezüglich ihrer Rolle als Lehrende bzw. Lernende. Hier hatten die Jugendlichen einen Tag Zeit, sich ihrer Kompetenz für schulische Abläufe bewusst zu werden und daraus konkrete Kritikpunkte am Schulsystem aus Schülersicht zu formulieren. Diese Kritiken stellten sie dann als Experten den Lehrkräften vor und erarbeiteten in gemeinsamen Arbeitsgruppen Lösungsvorschläge, die teilweise in den Schulen zur Umsetzung kamen, zumindest aber eine Sensibilisierung bei den Lehrkräften und Sozialarbeitern für den Blickwinkel der Schülerschaft bewirkten.

Die Fachtagungen vermittelten in ähnlicher Weise wie die Schülerseminare eine Art Gegenkultur zum Schulalltag. Alte Lehr-Lern-Gewohnheiten, traditionelle Rollenmuster und die allgegenwärtige schulische Hierarchie- und Machtverteilung wurden in Frage gestellt. Diese Infragestellung eröffnete neue Spielräume für Kommunikation und Diskussion unter den Teilnehmern. Jugendliche und Erwachsene erlebten sich zum Teil als gemeinsam Betroffene eines Systems, mit dem sie unzufrieden sind und auf das sie mit unterschiedlichem Blickwinkel schauen. Vor allem die Kontaktlehrer und die Schulsozialarbeiter benannten diese Fachtagungen als wichtige Stationen des Modellversuchs, die bei ihnen zu einer Hinterfragung der eigenen Rolle und des eigenen Blickwinkels geführt haben.

Zukunftswerkstätten

Jugendliche, aber auch Erwachsene, benötigen, um die Schülerclubarbeit weiter entwickeln zu können, Visionen vom idealen Club und der idealen Schule. Veränderungen können nur gedacht werden, wenn man sich seine Träume und Wunschbilder zugestehen kann und sich nicht immer gleich an den als unausweichlich akzeptierten Grenzen und Beschränkungen orientiert. Eine gute Methode, um Menschen den Spielraum für solche Visionen zu schaffen, ist die „Zukunftswerkstatt“ (vgl. PREUSCHOFF/PREUSCHOFF Köln 1992/1993, 6ff.).

Der Modellversuch organisierte deshalb gemeinsam mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungswerk Brandenburg (SPFW) eine Zukunftswerkstatt für die Schülerclubteams und andere Teilnehmer (RITTEL 1999). Darüber hinaus wurden Zukunftswerkstätten von den Beratungslehrern in den einzelnen Schülerclubs

durchgeführt (ZURTH 2000), um z. B. das neue Schuljahr zu planen, um die konkrete Gestaltung des Clubs zu erarbeiten oder um eine neue Generation von Schülern in die Clubarbeit einzubinden. Insbesondere bei den Zukunftswerkstätten ist die Zusammenarbeit von Jugendlichen und Erwachsenen wichtig, da sie Transparenz und Kommunikation über die unterschiedlichen Interessen und Vorstellungen schafft und gleichzeitig das Gefühl vermittelt, an einem Strang zu ziehen.

Wettbewerb „Die Selbermacher“ und Ausschreibung „Er lebe ... lang - der Schülerclub“

Der Modellversuch verfügte auch über Mittel, um kleiner Projekte oder Initiativen in den Clubs zu unterstützen. Das Modellversuchsteam entschloss sich dazu, diese Mittel so einzusetzen, dass davon gleichzeitig auch Impulse zur Stärkung der Schüler selbstbestimmung in den Schülerclubs ausgehen. Ansonsten hätte die Gefahr bestanden, einen Aktionismus in Form relativ beliebiger Freizeitangebote an den Clubs auszulösen. Nur an den wenigsten Clubs konnte davon ausgegangen werden, dass die Schüler einen hohen Anteil an der Planung der Mittel und der daraus finanzierten Aktivitäten haben würden. Vielmehr war zu vermuten, dass die am Club beteiligten Erwachsenen ihre Ideen und Prioritäten - zum unterstellten Wohle der Jugendlichen und um ein im Modellversuch abrechenbares Ergebnis vorzuweisen - umsetzen würden.

Insofern sollten die finanzierten Aktivitäten von den Schülern geäußerte Interessen und Ideen aufgreifen oder einen Anlass schaffen, damit sich die Schüler ernsthaft mit ihren Wünschen auseinandersetzen können. Die Aktivitäten sollten ebenfalls einen längerfristigen Effekt auf die Clubarbeit / Gestaltung der Clubarbeit haben. Aufgrund der relativ kurzen Laufzeit des Modellversuchs und den sich ergebenden zeitaufwendigen Kommunikationsprozessen zwischen Modellversuch und Schülerclubs konnten nur zwei dieser Impulse initiiert werden. Auswertend kann hier zudem nur auf den Wettbewerb „Die Selbermacher“ eingegangen werden, da die durch die Ausschreibung „Er lebe ... lang - der Schülerclub“ induzierten Aktivitäten erst nach Fertigstellung des Abschlussberichts erkennbar sein werden.

Der Wettbewerb „Die Selbermacher“ sollte die Schüler im Club anregen, sich Gedanken über die Gestaltung ihres Clubs, über die Gestaltung von Unterricht oder über die Gestaltung ihrer Schule allgemein zu machen. Es sollten kleine, überschaubare Projekte initiiert werden, die die Veränderungswünsche und Interessen der Jugendlichen betreffen. Der Wettbewerb forderte konkret die Clubräte dazu auf, sich in einem von drei Handlungsfeldern ein Projekt oder eine Initiative einfallen zu lassen und dafür bis zu 400.- DM zu verwenden. Die beste der vorgestellten Ideen sollte dann nochmals mit 400.- DM ausgezeichnet werden. Die Handlungsfelder ergaben sich aus den bis dahin geäußerten Interessen der Jugendlichen auf den Fachtagungen und Seminaren. Im Einzelnen konnten die Jugendlichen Projekte zu folgenden Bereichen planen:

1. Ausspannen im Club
2. Sich in der Schule einmischen
3. Unterricht gestalten

Voraussetzung für die Teilnahme am Wettbewerb war, dass die Projektidee und der Projektantrag erkennbar von den Jugendlichen ausgearbeitet wurde und die Abrechnung der Geldmittel ebenfalls unter Beteiligung der Jugendlichen zu geschehen habe. In diesen Vorgaben war eine hohe Partizipation der Jugendlichen und die Vermeidung der Dominanz der Pädagogen strukturell vorgegeben.

Insgesamt sieben der zwölf Modellversuchsclubs beteiligten sich am Wettbewerb, davon zwei Schulen gleich mit je zwei Projektideen. Alle Projekte wurden unterstützt und eines prämiert. Die Schüler reichten sechs Projekte zum Thema „Ausspannen im Club“, ein Projekt zum Thema „Sich in der Schule einmischen“ und zwei Projekte zum Thema „Unterricht gestalten“ ein.

Der nachhaltigste Effekt zur Stärkung der Selbstbestimmung der Jugendlichen ging nicht vom Inhalt oder der Durchführung der einzelnen Projekte selbst aus, sondern lag in der Struktur und den Vorgaben des Wettbewerbs. Die Schüler waren explizit als Adressaten und Antragsteller aufgefordert, trotzdem gingen zunächst fast ausschließlich von Erwachsenen geschriebene und unterschriebene Anträge ein. Nach mehrmaligen Telefonkontakten konnte den Schülerclubs die Ernsthaftigkeit der Forderung nach Schülerbeteiligung vermittelt werden. Dies führte zu Irritationen an den Clubs, da die angestammten Rollen plötzlich nicht mehr einfach funktionierten und akzeptiert wurden, und sorgte gleichzeitig für eine intensivere Kommunikation und Zusammenarbeit von Jugendlichen und Erwachsenen. Die Jugendlichen konnten sich nunmehr nicht einfach in die Rolle der „Betreuten“ fallen lassen, während die Erwachsenen wirklich die Beteiligung der Jugendlichen realisieren mussten. Schließlich wurden alle Anträge mit erkennbarer Beteiligung der Schüler gestellt, ausgeführt und abgerechnet. Aus einigen Schulen waren Rückmeldungen zu hören, die den Stolz der Schüler auf die von ihnen ausgeführten Projekte ausdrücken.

Ein zweiter Impuls mit ähnlichem Hintergrund ist die Ausschreibung „Er lebe ... lang - der Schülerclub“ vom Frühjahr 2000. Auch hier sollen die Jugendlichen wieder Projektideen einreichen, die diesmal der öffentlichen Bekanntmachung und Darstellung ihres Clubs dienen. Ergebnisse dieser Aktivitäten werden erst zur Abschlussstagung des Modellversuchs im Juni 2000 vorliegen.

Abschließend soll noch darauf verwiesen werden, dass die dargestellten Impulse die gewohnte Rollenverteilung im Schülerclub in Frage stellen, dafür aber relativ geringe Finanzmittel eingesetzt werden mussten. Größere Summen hätten die Jugendlichen überfordert und hätten eine stärkere Beteiligung der Erwachsenen notwendig gemacht. So scheint eine gelungene Balance zwischen Autonomie und Hilfestellung entstanden zu sein.

Fortbildungen

Fortbildungen, insbesondere zu methodischen Fragen einer neuen Lernkultur und zum Umfeld des Schülerclubs, sollten die am Modellversuch beteiligten Erwachsenen dazu befähigen, ihre gewohnten Verhaltensmuster zu verlassen und gleichberechtigtere Formen der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen im Club zu finden. Leider wurde dieses Angebot nur wenig über den engen Kernbereich des Modellversuchs (wissenschaftliches Team und Beratungslehrkräfte) hinaus genutzt. Gründe hierfür liegen in der Arbeitsüberlastung der (meist nicht nur) im Club engagierten Menschen und dem oft fehlenden Interesse des Restkollegiums an der Clubarbeit und damit auch am Modellversuch. Zu folgenden Themen fanden Fortbildungen statt:

Fortbildungsthemen im Modellversuch:

- Fachliche Standards für Schülerclubs
- Gründung von Schülerfirmen
- Methoden der Evaluation
- Methoden zur Moderation

- Möglichkeiten von Schulfördervereinen
- Geschlechtsspezifische Arbeit in Club und Schule
- Kommunikationstraining
- Mediation in Club und Schule
- Bausteine gegen Rechtsextremismus - ein Angebot der RAA
- Förderung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung bei Schülern
- Außergewöhnliche Finanzierungen im Umfeld von Club und Schule
- Beratungskompetenz und -methoden
- Bürgerstiftungen als Finanzierungsmöglichkeit von Jugendarbeit

Für die Beratungslehrkräfte waren diese Fortbildungen ein wichtiger Schritt, um die notwendige Haltung und Qualifikation für ihre Tätigkeit im Modellversuch zu erlangen. Gleichzeitig bot sich hier immer wieder Raum, um über die Situation an den einzelnen Clubs nachzudenken und neue Interventionsstrategien zu entwickeln. Die wenigen Teilnehmenden aus den Schulen fanden die Fortbildungen anregend und als Austausch- und Diskussionsforum wichtig.

(3) Die Serviceebene des Modellversuchs machten vor allem folgende Aktivitäten aus:

Verteilung von 50.000.- DM für die Ausstattung der Clubs

Von der RWE Jugendstiftung wurden dem Modellversuch über die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 50.000.- DM für die Gestaltung der Schülerclubs zur Verfügung gestellt. Diese Summe wurde auf zehn der Modellversuchsschulen verteilt (zwei der Schulen hatten nach Absprache auf diese Förderung verzichtet). So standen jedem der zehn Clubs 5.000.- DM zur Verfügung, die bis Ende 1999 ausgegeben werden mussten.

Das Modellversuchsteam verband mit der Vergabe der Mittel die Aufforderung an die Clubs, bei der Gestaltung ihrer Räume auch an eine Zusammenarbeit mit dem unterrichtlichen Bereich der Schule (Kunstbereich, Arbeitslehre etc.) zu denken. So wurden in manchen Schulen teilweise auch Materialien gekauft, die dann im Unterricht oder Arbeitsgemeinschaften für die Gestaltung des Clubs verwendet wurden (Clubmöbel, Wandfries, Theke, Wandgestaltung etc.). Meist wurden allerdings Einrichtungsgegenstände sowie Spiel- und Musikgeräte angeschafft. Die Abrechnung der 5.000.- DM schien die Clubs fast durchgängig zu überfordern. Es waren viele Rückfragen, Gespräche, Hinweise, Korrekturen und Anmahnungen notwendig, um eine termingerechte und ordnungsgemäße Abrechnung zu erhalten. Viele der beteiligten Pädagogen berichteten in den Auswertungsgesprächen auch davon, durch diese Vorgänge überhaupt erst ein Verständnis von Projektabrechnung erhalten zu haben.

Bedenkt man, wie wichtig und notwendig für die Schülerclubs die Beantragung von Projektgeldern ist, so wird deutlich, dass es hier einen großen Bedarf an Beratung und Hilfestellung durch eine Serviceagentur gibt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die in Brandenburg an Schülerclubs Beteiligten über das nötige Wissen verfügen, wie man Gelder beantragt und wie sie abgerechnet werden. Dies ist sicherlich auch für viele ein Hindernisgrund, entsprechende Anträge überhaupt auf den Weg zu bringen.

Vermittlung von Referenten für Projekttag und SCHiLF-Veranstaltungen

Durch die enge Verknüpfung der RAA Brandenburg mit dem Modellversuch bestand die Möglichkeit für die Clubs und Schulen, bei der Organisation von Projekt- und Studientagen auf Referenten bzw. Themen der RAA im Lande zurückzugreifen. Diese Möglichkeit wurde den Schulen durch die Beratungslehrer und die Rundbriefe nahe gebracht. Allerdings wurde hiervon nur von einzelnen Schulen Gebrauch gemacht, die meisten anderen Schulen zeigten sich nicht interessiert.

Die Schulen waren hinsichtlich der Teilnahme am Modellversuch wesentlich stärker an der Verbesserung und (finanziellen) Unterstützung der Schülerclubarbeit interessiert, als an darüber hinaus verweisenden Veränderungen oder Anregungen. Die Verknüpfung von allgemeinen Schulentwicklungsthemen und/oder den Themen der RAAs, wie Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, mit der konkreten Clubarbeit oder dem Wunsch nach seiner Verbesserung musste eher als künstlich-intentional von außen aufgesetzt erscheinen und entsprach nicht der Erwartungshaltung der Schulen, aber auch nicht der der Clubs und der daran Beteiligten. Manche der Schulen erwarteten durch die Beteiligung der RAA am Modellversuch zwar Impulse für die Entwicklung toleranter Umgangsweisen im Club, rechneten aber nicht damit, dass solche Impulse eine Diskussion der Thematik im Gesamtkollegium voraussetzen. Auch hier stellt sich die Frage nach den Grenzen des Themas „Schülerclubs“ und seiner Funktionalisierbarkeit für andere gesellschaftliche Themenbereiche.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei den Schülerclubs und den daran Beteiligten ein hoher Bedarf an Begleitung, Beratung und Unterstützung besteht, wenn der Schülerclub über den reinen Aufenthalts- und Freizeitbereich hinaus Profilierung gewinnen will. Notwendig und wünschenswert sind in diesem Sinne:

- Finanzielle Mittel, die intentional gebunden sein sollten, aber relativ unbürokratisch eingesetzt werden können.
- Finanzierungswissen für alle Beteiligten sowie gezielte Professionalisierung der Schulfördervereine.
- Infragestellung der Rollenverteilung in Club und Schule von außen, z. B. durch gemeinsame Veranstaltungen für Jugendliche und Erwachsene (siehe Fachtagungen) oder für einzelne Funktionsgruppen.
- Kontinuierliche Angebote für die Schüler, damit sie sich über eigene Interessen und Vorstellungen klar werden und entsprechende Umsetzungswege kennen lernen können.
- Pädagogisch-methodische Qualifikation (Fortbildung) der professionell am Schülerclub Beteiligten, um die Balance zwischen eigener Unterstützungstätigkeit und der Selbstbestimmung der Schüler herstellen zu können.
- Aufbau demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten im Club bei gleichzeitiger Entwicklung eines Verständnisses demokratischer Kultur über rein formale Aspekte hinaus.
- Möglichkeiten zu Austausch und Vernetzung auf unterschiedlichsten Ebenen, um einmal gemachte Erfahrungen zu multiplizieren, neue Anregungen zu bekommen und die Gemeinsamkeit derer zu erfahren, die etwas an ihrer Schule verändern wollen.
- Das Einfordern von Evaluation und Reflexion der Clubarbeit vor dem Hintergrund ihrer Möglichkeit, einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten, sowie die Erstellung einer expliziten Clubkonzeption.

Insbesondere die professionell im Umfeld des Schülerclubs Tätigen bedürfen der nachhaltigen Qualifikation bezüglich der Themenbereiche Demokratie, Partizipation, Rollenreflexion, Schulentwicklung und Finanzierungsmöglichkeiten. Die Aussage einer Schülerin auf einem der Schülerseminare sollte nachdenklich stimmen: „Nicht wir Schüler, viele unserer Lehrer sind das Problem!“

Literatur

- BENNER, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht Schule. In: ders.: Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 3. Weinheim/ München 1995.
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1988¹³.
- BÖHNISCH, L.: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim/ München 1996.
- BÖNSCH, M.: Soziale Prozesse beobachten und steuern. In: Haarmann, D.: Handbuch Elementare Schulpädagogik. Weinheim/ Basel 1997.
- BUNDESARBEITARBEITSGEMEINSCHAFT DER RAA (Hrsg.): InfoBrief 6. Schülerclubs - ein Modell partnerschaftlicher Bildungspolitik. Ohne weitere Angaben.
- DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG, in Kooperation mit dem MODELLVERSUCH „SCHÜLERCLUBS“ zusammengestellt von DURDEL, A.; ZIESKE, A. (Hrsg.): Fortbildung und Beratung in Schulen und Clubs. Berlin, erscheint voraussichtlich 5/2000.
- DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung aus Landesmitteln zur Durchführung eines Modellversuches im Bildungswesen. Berlin 1997. (Projektantrag)
- DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG, IN KOOPERATION MIT DEM MODELLVERSUCH „SCHÜLERCLUBS“, DURDEL/ZIESKE (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999.
- DREWS, U./DURDEL, A.: Offene Schule - offener Unterricht. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Wörterbuch Neue Schule. Weinheim/ Basel 1998.
- DURDEL, A./ZIESKE, A.: Der Club in der Schule. Hrsg.: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Berlin 1999.
- EDER, F.: Schule und Demokratie. Innsbruck, Wien 1998.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim und München ⁶1997.
- HAARMANN, D.: Über die Schule und ihren Bildungsauftrag nachdenken. In: ders. (Hrsg.): Handbuch Elementare Schulpädagogik. Weinheim und Basel 1997.
- HEITMEYER, W.: Freigesetzte Gewalt. Gewalt als Bearbeitungsform einer neuen Unübersichtlichkeit. In: Pädagogik 6/1994
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München Wien. 1993.
- HOFMANN, K. T.: Community Education in Deutschland. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“, Durdel/Zieske (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999.
- HOLTAPPELS, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/ München 1994.
- HOLTAPPELS, H. G.: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.
- HOWALD, J.: Die Verbindung von Schülerclub und Lernen in Seminaren der außerschulischen Jugendbildung: Ein Ausflug in neue (Lern-)Welten. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“ zusammengestellt von Durdel, a.; Zieske, A. (Hrsg.): Fortbildung und Beratung in Schulen und Clubs. Berlin, erscheint voraussichtlich 5/2000.
- KAHANE, A.: Schülerclubs - ein Hort der Demokratie. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA: InfoBrief 6. o. J.
- KANT, I.: Was ist Aufklärung? In: Pelster, Theodor: Arbeitsbuch Deutsch. Literaturepochen: Aufklärung und Gegenbewegungen. München 1990 (1783).

- KNAUER, S. (Hrsg.): Dokumentation der 1. Fachtagung des Modellversuches „Entwicklung von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im Land Brandenburg“. „Die Vielfalt nutzen - Schülerclubs und ihre Möglichkeiten“. 18./19. September 1998 in Cottbus. o. O. 1998.
- KRIEGER, D. J.: Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München 1996, 18.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. In: Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/ Basel 1987.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a. M. 1988.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: Brandenburgisches Schulgesetz. Potsdam 1996.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: Bericht der Landesregierung Brandenburg zur Verbesserung der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Potsdam 1996.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. In: Amtsblatt Nr. 7 vom 05.06.1998.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: Das Brandenburgische Schulgesetz - was steckt hinter den Rechten zur Mitwirkung? Potsdam 1998b.
- NÖLLE, K.: Schülerinnen und Schüler über die Schule - Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln. Frankfurt a. M. 1993.
- PEUCKERT, R.: Rolle, soziale. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 1992³.
- PÖGGELER, F.: Freizeitpädagogik 2000 - Zeit- und Freiheitspädagogik. In: Freizeitpädagogik 11/1989, 3-4.
- PÖGGELER, F.: Warum überhaupt Freizeitpädagogik? In: Freizeitpädagogik, Jg. 17, 1/1995.
- PREUSCHOFF, G./ PREUSCHOFF, A.: Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist. Köln 1992/1993.
- RAA BRANDENBURG (HIBBELER, S. u. a.): Zum Entwicklungsstand von Schülerclubs in Brandenburg. Potsdam 1997 (unveröffentlichtes Manuskript).
- RADEMACKER, H.: Schulsozialarbeit - Zur Sozialpädagogischen Qualität von Schule. In: Steffens, Ulrich/ Bargel, Tino (Hrsg.): Schulleben und Schulorganisation. Wiesbaden, Konstanz 1988.
- RITTEL, K. T.: Zukunftswerkstätten in der Jugendarbeit. o. O. 1999.
- ROHDE, J. u. a.: Zusammenarbeit mit der Nachbarschaft hat viele Gesichter. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“, Durdel/Zieske (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999.
- ROLFF, H.-G.: Autonomie von Schule - Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: Melzer, W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen 1996, 209-227.
- SCHNACK, J.: Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg 1997.
- SCHUBARTH, W.: „Kulturschock“ und Schulentwicklung. Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern. In: Die Deutsche Schule, 91. Jg. 1999, H.1, 52-67.
- STILLER, M./ASCHER, B./DURDEL, A.: „wenn man einen Wunsch hat...“ In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in Koop. mit dem Modellversuch (Durdel/Zieske) Hrsg.: Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999.
- STURZBECHER, D. u.a.: Jugend in Brandenburg 93. Potsdam 1994.
- SYSKA, J.: Team- und Konzeptberatung des Cottbusser Schülerclubs „Back\Slash“ an der Leonardo-da-Vinci Oberschule (8. Gesamtschule). In: Deutsche Kinder- und

- Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“
zusammengestellt von Durdel, a.; Zieske, A. (Hrsg.): Fortbildung und Beratung in
Schulen und Clubs. Berlin, erscheint voraussichtlich 5/2000.
- ULICH, K.: Lehrer und Schüler: Sichtweisen, die den Schulalltag bestimmen.
Erfahrungen - Erwartungen - Emotionen. In: Lehrer - Schüler - Unterricht, Stuttgart
1995, B.3.6., 1-22.
- WALLRABENSTEIN, W.: Gute Schule - Schlechte Schule. Hamburg 1999.
- WILHELM, H.: Das Verhältnis von Schule und Nachbarschaft bedarf einer guten Pflege!
Schulfördervereine und Nachbarschaft. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in
Kooperation mit dem Modellversuch „Schülerclubs“ zusammengestellt von Durdel,
a.; Zieske, A. (Hrsg.): Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999,
31-34.
- ZIESKE, A.; SYSKA, J.: Befragung von Schülerinnen und Schülern an den
Modellversuchsschulen zu ihren Freizeitinteressen und -wünschen. o. J.
(unveröffentlichtes Manuskript)
- ZIESKE, A.: Access denied! - Unsere Schule soll zugänglicher werden: Oder warum e-
m@il per Post schneller ankommt und was das mit der Öffnung von Schule zu tun
hat. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem
Modellversuch „Schülerclubs“ zusammengestellt von Durdel, a.; Zieske, A. (Hrsg.):
Zusammenarbeit von Schule und Nachbarschaft. Berlin 1999b, 35-39.
- ZIESKE, A.: Außergewöhnliche Finanzierungsmaßnahmen in Schule und Umfeld.
Dokumentation einer Fortbildung im Rahmen des Modellversuches „Entwicklung
von Möglichkeiten zur Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft im
Land Brandenburg“ am 12. Mai 1999. Potsdam 1999a.
- ZURTH, I.: Zukunftswerkstatt im Schülerclub der 3. Gesamtschule Cottbus. Ein Bericht.
In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, in Kooperation mit dem Modellversuch
„Schülerclubs“ zusammengestellt von Durdel, a.; Zieske, A. (Hrsg.): Fortbildung und
Beratung in Schulen und Clubs. Berlin, erscheint voraussichtlich 5/2000.

5 PERSPEKTIVEN

Schülerclubs stellen eine Bereicherung für Schulen dar. Sie müssen als Möglichkeitsräume für Gestaltung, Rückzug, Mitbestimmung, Gespräch und als Ort schulischer Freizeitgestaltung von den Schülern gewollt sowie getragen und von Pädagogen sowie außerschulischen Partnern unterstützt werden. Die Aufgaben, die Schülerclubs innerhalb der Schule übernehmen können, liegen nicht im vermeintlich schulischen Kernbereich von Unterricht und der Vermittlung fachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es geht in der Schule in immer stärkeren Maße um die Entwicklung persönlicher Identität und „einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1998, 10). Obwohl oder sogar weil Schülerclubs vor allem Rückzugs- und Kompensationsorte für Schüler sind, können sie die Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz von Schülern befördern und eine Rollenreflexion aller an Schule Beteiligten ermöglichen.

Schülerclubs können an Schulen Orte sein, an denen

- Raum für Rückzug, Entspannung und Regeneration ist,
- Schüler Verantwortung übernehmen und die Wirksamkeit eigenen Handelns erleben können,
- Schüler und Pädagogen die starren schulischen Rollenzuweisungen aufbrechen und in eine Rollenreflexion eintreten können,
- Formen des zwischenmenschlichen, demokratischen miteinander Umgehens verhandelt und Teamarbeit und Kooperation erfahren werden können,
- Arbeitsansätze der Jugendbildungsarbeit, der Sozialpädagogik und der Freizeitpädagogik mit denen der Schule verknüpft werden können,
- schulfremde Personen willkommen sind und eine Öffnung von Schule im Sinne einer Kontaktaufnahme zu anderen Schulen, zu anderen Organisationen und dem schulischen Umfeld ihren Ausgang finden kann sowie
- ein Nachdenken über die Institution Schule eine Heimat finden kann.

Diese für die Qualität von Schule und ein lebendiges Schulleben wichtigen Aspekte werden sowohl von Schülern als auch - vereinzelt - von Lehrkräften an den Schulen vermisst. Schülerclubs können ihre Wirksamkeit in den genannten Feldern entfalten, wenn die damit verbundenen Arbeitsansätze nicht von der Schule in den Club ausgelagert werden und wenn es für die Clubarbeit ein qualifiziertes und reflektiertes Unterstützungssystem gibt. Schülerclubs sind Clubs an der Schule, sie können kein eigenständiger Motor von Schulentwicklung sein, sondern sie sind eingebunden in den Reflexions- und Gestaltungswillen aller an Schule beteiligten Personen.

5.1 Modelle von Schülerclubarbeit und ihrer pädagogischen Begleitung

Schülerclubs sind in ihrem Selbstverständnis, ihrer Organisation und in ihren Wirkmöglichkeiten vielfältig. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen einzelner Schulen und ihrer Clubs (Räumlichkeiten, Schülerklientel, Anspruch, Arbeitskonzept, externe Unterstützung, Professionalität einer eventuell vorhandenen pädagogischen Kraft) und den sich daraus ergebenden Gestaltungsmöglichkeiten der Clubs ist eine absolute Qualitätsdefinition von Clubarbeit kaum möglich. Vielmehr muss es darum gehen, die jeweiligen institutionellen, personellen und konzeptionellen Voraussetzungen im Zusammenhang mit Wirkungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu analysieren und die sich daraus ableitende Rolle des Clubs in der Schule zu reflektieren. Außerdem ist bei der Bewertung konkreter Clubarbeit zu beachten, aus wessen Perspektive sie vorgenommen wird. „Für verschiedene Beteiligte (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler u. a.) können einzelne Merkmale [guter Schule] eine sehr unterschiedliche Bedeutung haben.“ (ebenda, 12). Clubs sind mitunter „lehrerfreie Zonen“ und bemühen sich um eine Verbesserung der Pausen- und Freizeitkultur für Schüler an der Schule. Sie liegen damit nicht vordergründig im Interessen- oder Aufmerksamkeitsbereich von Lehrkräften, haben allerdings für die zahlenmäßig stärkste Gruppe an der Schule - die Schüler - eine besondere Bedeutung⁴⁶ und ermöglichen ihnen, sich an der Schule wohl(er) zu fühlen.

Zur Diskussion der vielfältigen Potentiale von Schülerclubs und den jeweils notwendigen Unterstützungsmaßnahmen wird auf die Tabelle der Definitionsansätze für Clubs (s. Tab. 1) zurückgegriffen. Auf einer dreistufigen Skala werden - bezogen auf einen fiktiven Beobachtungszeitpunkt - jeweilige Ausprägungen von Schülermitbestimmung, pädagogischer Begleitung und dem Selbstverständnis der Clubs eingeschätzt. Die sich daraus ergebenden Kennwerte können zur Beschreibung einzelner Clubs und ihrer möglichen Perspektiven herangezogen werden. Deutlich wird, dass die Modelle der Einzelbetrachtung und -analyse bedürfen, da Schulen - und auch Schülerclubs - „unter recht unterschiedlichen Bedingungen (arbeiten), so dass standardisierte Modelle zum Scheitern verurteilt sind.“ (HOLTAPPELS 1995, 330)

Exemplarisch werden drei der - aus der gewählten Gliederung hervorgehenden zwölf⁴⁷ - möglichen Ausprägungen von Schülerclubs, ihre jeweiligen Entwicklungspotentiale und notwendigen Unterstützungssysteme vorgestellt.

⁴⁶ Vgl. aber den Bericht von BUHREN (1997, 84ff.). Er stellt dar, wie die Schulgestaltungsideen von Schülern (Kiosk, Pausenmusik) von Lehrkräften wohlwollend belächelt werden. Als dann die Realisierung der Schülerwünsche mit einem gewachsenen Selbstbewusstsein der (Haupt-)Schüler einhergeht und sie zur Gestaltung des Unterrichts eine von den Lehrkräften abweichende Stellung beziehen, verändert sich das Wohlwollen der Lehrer hin zu einem Plädoyer für einen schulischen Kurswechsel: Ordnung und Disziplin sollen wieder einziehen, die Mitbestimmung gehe zu weit. Dies kann auf die Bewertung von Schülerclubs übertragen werden: Solange sie sich nur der schulischen Freizeitgestaltung widmen, werden sie von Lehrern i. d. R. ignoriert oder toleriert. Weitet sich die Wirkung jedoch auf allgemeine Mitbestimmungsansprüche der Schüler und auf den Unterricht aus, wird den Clubs stärkere Beachtung geschenkt und ihre Wirkmöglichkeiten - je nach Schulkultur - eingeschränkt oder befördert.

⁴⁷ Die einzelnen Ausprägungen enthalten z. T. verschiedene Merkmale, so dass genaugenommen mehr als zwölf Modelle konstruierbar sind.

Beispiel 1:

Dimension	Minimale Ausprägung	Mittlere Ausprägung	Maximale Ausprägung
(1) Gestaltungsraum und Mitbestimmungsstrukturen für Schüler	Vorhandensein eines von Schülern (mit-) gestalteten Treffpunkts (Raum) an der Schule		
(2) Pädagogische Betreuung/ Unterstützung		Servicekraft im Schülerclub ohne pädagogische Qualifikation und/oder keine pädagogische Konzeption	
(3) Selbstverständnis des Clubs in Hinblick auf die Gestaltung von Schule bzgl. Öffnung nach außen (zum Gemeinwesen), und Öffnung nach innen (Wirkung auf Unterricht und Schulstruktur)	Interner Schülerclub für eingegrenzte Schülergruppen, keine Aktivitäten außerhalb der Schule oder Kooperation mit dem unterrichtlichen Bereich intendiert		

Tabelle 14: Intern wirksamer, stabiler Schülerclub mit Servicekraft

Dieser Club zeigt in keiner der Dimensionen die maximale Ausprägung. Die einzelnen Koordinaten beschreiben einen schulintern wirksamen, durch eine im Club tätige Servicekraft stabilen Schülerclub, der für die Schüler begrenzten Gestaltungsraum bietet und vor allem Aufenthaltsraum und Treffpunkt ist. Die Potentiale eines solchen Schülerclubs liegen im Bereich der Sicherung von Aufsicht und Versorgung an einem Aufenthaltsort, der nur gering pädagogisiert ist.

Die Entwicklungsmöglichkeiten eines solchen Clubs sind vielfältig. Angelehnt an die drei Dimensionen ergeben sie sich wie folgt:

1. Mögliche Nutzung des konzeptionellen Freiraums - je nach Schülerklientel - durch Schüler: Erhöhung der Schülermitbestimmung. Dafür brauchen die Schüler:
 - ⇒ eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ein Interesse an der Nutzung des Gestaltungsraumes. Mögliche unterstützende Maßnahmen wären Schülerseminare der Jugendbildungsarbeit, Kontakte zu anderen Schülerclubs oder extern herantragene Entwicklungsaufgaben (z. B. im Rahmen von Wettbewerben).
2. Qualifikation der Servicekraft oder Neubesetzung der Stelle durch einen qualifizierten Sozial- oder Freizeitpädagogen. Dafür werden gebraucht:
 - ⇒ pädagogische Qualifizierungsangebote für Servicekräfte, die auf die Fähigkeiten der Anleitung zur Selbständigkeit, der Rollenreflexion und die konzeptionelle Arbeit abzielen oder
 - ⇒ eine Positionierung der Schule und des Trägers der Stelle zu einem pädagogischen Anforderungsprofil für Kräfte im Schülerclub, verbunden mit einer entsprechend dotierten, festen Stelle für einen Sozial- bzw. Freizeitpädagogen.
3. Stärkere konzeptionelle Einbindung des Schülerclubs in die Ausgestaltung schulischen Lehrens und Lernens bzw. eine stärkere Einbindung des Umfeldes der Schule. Dafür werden gebraucht:
 - ⇒ interessierte und engagierte Schüler und Lehrkräfte und/oder

- ⇒ eine pädagogische Kraft, die die Qualität einer Zusammenarbeit mit der Schule sowie dem schulischen Umfeld erkennt und deshalb eine Öffnung der Clubarbeit betreibt und/oder
- ⇒ eine externe Unterstützung bei der konzeptionellen Entwicklung der Verzahnung von Club und Schule, verbunden mit verantwortlichen Personen, die diesen Prozess an der Schule zu tragen bereit sind.

Deutlich wird: Ein dieserart ausgestatteter bzw. gestalteter Club hat für die Schule Potentiale, die aber bei weitem geringer sind als es unter Aspekten der Schulentwicklung wünschenswert wäre. Die Entwicklung eines solchen Clubs ist abhängig vom Interesse der Beteiligten und der Bereitschaft der Schule, des Jugendhilfeträgers und der Schuladministration, in den Club in oben genannter Weise zu investieren.

Beispiels 2

Dimension	Minimale Ausprägung	Mittlere Ausprägung	Maximale Ausprägung
(1) Gestaltungsraum und Mitbestimmungsstrukturen für Schüler		Existenz von Mitbestimmungsstrukturen in Form eines Clubrats o. ä.	
(2) Pädagogische Betreuung/ Unterstützung			Qualifizierte Freizeitpädagogen oder Schulsozialarbeiter im Club aktiv und/oder ausgewiesene pädagogische Konzeption
(3) Selbstverständnis des Clubs in Hinblick auf die Gestaltung von Schule bzgl. Öffnung nach außen (zum Gemeinwesen), und Öffnung nach innen (Wirkung auf Unterricht und Schulstruktur)			Schülerclub auch offen für Schulfremde und/oder Öffnung zum Gemeinwesen sowie gezielte Wechselwirkung zwischen Unterrichtsbereich und Club als alternativem Lernort konzeptionell intendiert

Tabelle 15: Club mit konzeptionell arbeitendem Pädagogen und Gestaltungsraum für Schüler

Dieser Club erfüllt in jeder der Kategorien mehr als die Minimaldefinition. In ihm sind demokratische Mitbestimmungsstrukturen für Schüler verankert, die Schülerarbeit erfährt Unterstützung durch einen konzeptionell arbeitenden Pädagogen, der gleichzeitig die Kontinuität des Clubs trägt. Der Club ist offen für Schulfremde, es werden - vor allem durch den Pädagogen - Kontakte in den Unterricht und in das schulische Umfeld gepflegt. Die Potentiale eines solchen Clubs liegen in dem genutzten demokratischen Lernfeld und in der konzeptionell arbeitenden pädagogischen Kraft, die durch ihren spezifischen Arbeitsansatz die pädagogische Arbeit an der Schule bereichert. Für Schüler ist ein solcher Club ein (Selbst-)Erfahrungsraum mit „Netz und doppeltem Boden“, weil der Pädagoge den Mitbestimmungsstrukturen unterstützend zur Seite steht.

Die Entwicklungsmöglichkeiten eines solchen Clubs sind vor allem in der Diskussion und Beeinflussung der Qualität der Ausprägung der einzelnen Dimensionen zu suchen:

1. Wird den Schülern der höchstmögliche Grad an Verantwortung und Gestaltung zugestanden?
2. Kann sich der Pädagoge in seinem Aufgabenprofil an der Schule ausreichend entfalten? Erhält er Unterstützung? Hat er die Möglichkeit, eine kritische Rollendistanz einzunehmen?
3. Hat die Kooperation zwischen Schülerclub, Schule und Umfeld eine solide, von vielen Beteiligten getragene Basis? Werden die gegenseitigen Erwartungen reflektiert? usf.

Um diese im Bereich der Reflexion und Selbstevaluation angesiedelten Aufgaben bewältigen zu können, brauchen die an einem solchen Club Beteiligten:

- ⇒ Strukturen der gemeinsamen Arbeit, z. B. in Form von Steuergruppen,
- ⇒ kommunikative Kompetenz und Methodenkenntnisse im Bereich der Selbstevaluation, damit verbunden externe Beratung,
- ⇒ Unterstützung bei der Stärkung der Schüler durch externe Partner der Jugendbildungsarbeit und
- ⇒ eine u. U. externe Moderation der konzeptionellen Arbeit.

Deutlich wird: Die Investition in einen professionell arbeitenden Sozial- oder Freizeitpädagogen ermöglicht, erhöhte Ansprüche an Schülerclubs zu stellen. Ein von externer zu interner Evaluation übergehender Begleitungsprozess kann eine dynamisch gestaltete, konzeptionelle Arbeit unterstützen, die Wirkungen in den Unterricht und in das Umfeld der Schule haben kann. Ein derart eng gespanntes Netz von am Club beteiligten Personen, an Erwartungen und Unterstützungen birgt allerdings auch die Gefahr, dass die Schüler „enteignet“ werden und ihr Gestaltungsraum eingeschränkt wird. Diese Gefahr gilt es insbesondere zu reflektieren.

Beispiel 3:

Dimension	Minimale Ausprägung	Mittlere Ausprägung	Maximale Ausprägung
(1) Gestaltungsraum und Mitbestimmungsstrukturen für Schüler			Weitgehende Selbstverwaltung durch Schüler im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten
(2) Pädagogische Betreuung/Unterstützung	Unterstützung durch Lehrkräfte etc. nur bei Bedarf und Nachfrage, eventuell Aufsicht		
(3) Selbstverständnis des Clubs in Hinblick auf die Gestaltung von Schule bzgl. Öffnung nach außen (zum Gemeinwesen), und Öffnung nach innen (Wirkung auf Unterricht und Schulstruktur)	Interner Schülerclub für eingegrenzte Schülergruppen, keine Aktivitäten außerhalb der Schule oder Kooperation mit dem unterrichtlichen Bereich intendiert		

Tabelle 16: Interner Schülerclub mit Schülerselbstverwaltung

Diese Form des „Extremclubs“, bei dem es keine mittlere Ausprägung gibt, bietet auf der einen Seite die Möglichkeit für Schüler, eigene Ideen umzusetzen und die Wirkung eigenen Handelns zu erleben.⁴⁸ Auf der anderen Seite ist dieser Club extrem instabil, da Schüler ihn nur in Freistunden oder in sonstiger schulischer Freizeit öffnen können und beim Wechsel von Schülergenerationen die Clubarbeit gänzlich zusammenbrechen kann. Er ist - im Gegensatz zu Beispiel 2 - ein Selbsterfahrungsraum ohne „Netz und doppelten Boden“. Die konzeptionelle Arbeit ist i. d. R. von den Schülern nicht allein zu bewältigen bzw. liegt nicht in ihrem vordergründigen Interesse. Die Entwicklungsmöglichkeiten eines solchen Clubs können sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen:

1. Die Schüler brauchen Stärkung und Selbstbewusstsein sowie Beratung bei der perspektivischen Planung und Gestaltung der Clubarbeit. Sie brauchen Anerkennung und Rückhalt. Das heißt:
 - ⇒ sie brauchen in der Schule Partner (Schulleitung, Vertrauenslehrer, Schulförderverein),
 - ⇒ sie brauchen Anregungen, Beratung und Unterstützung durch externe Agenturen oder innerhalb von Peer-Education-Projekten,
 - ⇒ sie brauchen Anregungen durch den Austausch mit anderen Schülerclubteams und
 - ⇒ sie brauchen einen Zugang zu Informationen: die Schule betreffend und in Bezug auf Förderung und Unterstützung durch Stiftungen, Ministerien usf. Dazu benötigen sie Zugang zu (ihrer) Post und möglichst zu einem Telefon sowie einen Internet-Zugang.
2. Es ist zu prüfen, welche Form von (pädagogischer) Begleitung für die Unterstützung der Arbeit der Jugendlichen günstig wäre:
 - ⇒ Möglich wäre, den Schülern neben einem Partner an der Schule (z. B. Lehrkraft mit ca. 5 Entlastungsstunden) eine extern beratende Person - z. B. einen Sozialarbeiter oder einen Lehrer, der für mehrere derartige Clubs zur Verfügung steht - zur Seite zu stellen.
 - ⇒ Möglich wäre, eine Servicekraft anzustellen, die für die Kontinuität der Cluböffnung sorgt und damit die Schüler entlastet.
 - ⇒ Ideal wäre, einen ausgebildeten Sozial- oder Freizeitpädagogen anzustellen, der den Gestaltungsraum der Schüler wahrt und gleichzeitig die konzeptionelle Arbeit befördert sowie die Integration mehrerer Gruppen in den Club betreibt und die Kontakte in das schulische Umfeld befördert.
3. Wenn die Schüler, die Schule oder das Schulumfeld Interesse an einer konzeptionellen Arbeit des Schülerclubs haben, müssen sie dafür personelle Ressourcen bereit stellen. Gleiches gilt für die Realisierung eines „Clubs für alle Schüler“. Schüler sind i. d. R. vordergründig daran interessiert, für sich einen Aufenthalts- und Wohlfühlort durch den Schülerclub zu realisieren. Dabei schließen die aktiven Schüler u. U. auch andere Schülergruppen aus, vor allem, wenn es sich - wie an OSZ - um andere Ausbildungsgänge handelt.

Deutlich wird: Die Potentiale eines solchen Clubs im Bereich der personellen und sozialen Entwicklung von (GOST)Schülern sind sehr hoch, können jedoch auch zur Überforderung führen. Konzeptionelle Ansprüche und ein Interesse an Dauerhaftigkeit der Clubarbeit benötigen allerdings die Bereitstellung personeller Ressourcen.

⁴⁸ Wichtig ist zu bemerken, dass diese Form der Clubarbeit im Rahmen des Modellversuches nur - aus der Not des Wegfalls einer Sozialpädagogenstelle - an einer Schule beobachtet wurde und ausschließlich von Schülern der gymnasialen Oberstufe getragen wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Modelle von Schülerclubarbeit und ihrer pädagogischen Begleitung sehr vielfältig sind. Die Bereicherung der Schulen durch Schülerclubs kann sehr unterschiedliche Qualitäten haben, sie ist aber in jedem Fall vorhanden, selbst wenn die Aufgabe von Clubs „nur“ in dem Bereich der Betreuung liegt. Dabei ist es lohnenswert und notwendig, die qualitative Arbeit von Schülerclubs in folgenden fünf Dimensionen zu entwickeln und zu unterstützen:

1. Mittelpunkt der Schülerclubarbeit sollte es sein, einen Gestaltungs- und Erfahrungsraum für Schüler zu schaffen. Dies sollte mit einer Unterstützung durch Pädagogen und einer Rollenreflexion aller an Schule und Club Beteiligten einhergehen. Schüler können nur Verantwortung übernehmen und mit Stolz die Wirkung eigenen Handelns erleben, wenn Erwachsene bereit sind „loszulassen“.
2. Die Potentiale von Schülerclubarbeit entfalten sich am besten, wenn die Clubarbeit von einem qualifizierten Sozial- oder Freizeitpädagogen begleitet wird. Die Verantwortungsübergabe an jüngere Schüler, die Integration mehrerer Gruppen in Clubs, die Öffnung des Clubs in den Bereich des Unterrichts und/oder in das schulische Umfeld können nur durch qualifizierte und in einem dauerhaften Anstellungsverhältnis beschäftigte Pädagogen realisiert werden.
3. Die Arbeit der Schülerclubs sollte an die Entwicklung der Schule gekoppelt werden. Dies kann bedeuten, den Schülerclub als Ort zu verstehen, an dem sich das schulische Expertentum von Schülern, Lehrkräften und Sozial- bzw. Freizeitpädagogen zu Visionen und Handlungsvorschlägen von einer besseren Schule verdichten kann. Besonders notwendig scheint es zu sein, dass sich alle an Schule Beteiligten über Standards im Bereich des demokratischen und toleranten miteinander Umgehens verständigen.
4. Externe Beratungs- und Fortbildungsangebote ermöglichen eine qualitative Entwicklung von Schülerclubarbeit. Sie zeigen Veränderungspotentiale auf, stellen methodisches „Handwerkszeug“ und Informationen bereit und befördern einen Austausch unterschiedlicher Schulen und Clubs.
5. Clubs brauchen Anregungen, um nicht zu stagnieren. Ein kleiner finanzieller Anreiz kann für Clubs die Möglichkeit enthalten, sich zu Projekten und der Bewältigung von Gestaltungsaufgaben „verführen“ zu lassen. Dabei hat sich als günstig erwiesen, kleinere finanzielle Summen (ca. 500,- DM) an die Teilnahme einer Ausschreibung oder eines Wettbewerbes zu binden und mit konkreten Themenbearbeitungen zu verknüpfen. Die ausgeschriebenen Summen sollten einerseits Anreiz zur Teilnahme bieten, andererseits aber nicht so hoch sein, dass den Schülern die Verantwortung für die Verwirklichung entzogen wird. Die Vergabe des Geldes sollte deutlich an die Bedingung dokumentierter Schüleraktivität und –beteiligung gebunden sein.

Die konkreten Unterstützungsbedarfe müssen in Abhängigkeit von der jeweiligen schulischen Situation und den Bedürfnissen der Beteiligten ermittelt werden. Dies kann zu unterschiedlichen Modellen der pädagogischen Betreuung in Clubs und der inhaltlichen und konzeptionellen Ausgestaltung von Clubs führen.

Den Modellversuchsschulen ist zu empfehlen, die entwickelten Kontakte zu Vertretern der Jugendbildungsarbeit und der RAA weiterhin zu pflegen, um die Fortbildungs- und Entwicklungsarbeit sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte zu verstetigen.

Für den Erhalt der im Modellversuch erarbeiteten Kooperation zwischen Lehrkräften und Schülerclubs bzw. zwischen Lehrkräften, Sozial- oder Freizeitpädagogen und Schülerclubs ist es notwendig, dass die Anerkennung der Arbeit der

Verbindungslehrkräfte über Entlastungsstunden bestehen bleibt. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, die Vernetzung der Schulen und den gegenseitigen Austausch über Probleme oder Entwicklungen weiterhin zu koordinieren und zu pflegen. Der Austausch zwischen verschiedenen Schulteams bzw. Schülerclubteams in professionell organisierten Formen (Seminaren, Tagungen, Kolloquien) hat ein hohes innovatives Potential, er fördert die Visionsfähigkeit der Beteiligten und die Bereitschaft, Veränderungsideen an der Schule umzusetzen, um die Ergebnisse später den anderen Schulteams zurück melden zu können.

5.2 Modelle von Beratung und Unterstützung

Da die Entwicklung und Gestaltung von Schülerclubs an die Entwicklung der Schule gekoppelt werden sollte, ist neben der Konzeption von Unterstützungsangeboten für Schülerclubs (s. 5.1) auch nach geeigneten Formen der Beratung und Anregung von Kollegien bzw. gemischten Schulteams (Schüler, Sozial- oder Freizeitpädagogen, Lehrkräfte, Schulleitung, Förderverein) zu suchen. Dabei sollte davon ausgegangen werden, dass „Organisationen durch Individuen lernen“ (HOLTAPPELS a. a. O., 339), den beteiligten Personen also Entwicklungsmöglichkeiten eingeräumt sowie Unterstützung geboten werden muss. Organisationslernen müsse, so HOLTAPPELS, beim Teamlernen ansetzen, benötigt aber noch vier weitere Komponenten: „die Selbstentwicklung und Persönlichkeitsbildung der Lehrperson, mentale Modelle (wie Organisationsbewusstsein), gemeinsame Visionen und Systemdenken.“ (ebenda)

Im Modellversuch wurde deutlich, dass die Pädagogen vor Ort die konkrete Arbeit von Schülerclubs z. T. maßgeblich prägen und besonders die auf Schulentwicklung angelegten Potentiale von Clubs durch Lehrkräfte und Sozial- bzw. Freizeitpädagogen zur Entfaltung gebracht werden können. Es werden im Folgenden Unterstützungssysteme für Pädagogen und Schulteams vorgestellt, die sich in der Modellversuchsarbeit bewährt haben, von den beteiligten Pädagogen eingefordert wurden und/oder sich als Fehlstellen bisheriger schulbezogener Angebote herausgestellt haben.

Subjekt orientierte Fortbildungen mit Selbsterfahrungselementen

Bei vielen Lehrkräften ging das Erlebnis der „Wende“ mit einer Verunsicherung ihrer Person und ihrer konkreten Lehrerrolle einher. Sie wünschen sich - zehn Jahre nach der Wende - ein Ankommen im neuen (pädagogischen) System und sind jetzt z. T. bereit, sich ausgehend von ihrer aktuellen Situation kritisch mit ihrer Rolle als Lehrkraft in der DDR auseinander zu setzen. Dabei werden besonders Defizite der Selbst- und Sozialkompetenz sichtbar, es ergeben sich bedeutende Unterschiede in den Bereichen Umgang mit Vielheit, demokratischer Erziehung und Teamarbeit. Die Lehrkräfte wünschen sich zum einen eine Übersetzung der „Westpädagogik“ in Form einer Offenlegung der jeweiligen pädagogischen, psychologischen und organisations-theoretischen Hintergründe, zum anderen möchten sie Zeit bekommen, sich „entwickeln und verändern zu können“⁴⁹. Sie brauchen dafür subjektorientierte Fortbildungen mit Selbsterfahrungselementen und mehr Angebote im pädagogisch-psychologischen Bereich.

⁴⁹ Formulierung eines Teammitgliedes.

Fortbildungen in Schulteams (Schüler, Sozial- oder Freizeitpädagogen, Lehrkräfte, Schulleitung, Förderverein)

Die Befangenheit in starren Rollen und ihren spezifischen - meist mit dem „heimlichen Lehrplan“ verbundenen - Zuschreibungen behindert die an Schule Beteiligten, Visionen für eine andere Schule oder Modelle eines veränderten miteinander Umgehens zu entwickeln. In sensibel moderierten Begegnungen verschiedener Funktionsgruppen (Schulteams) kann es gelingen, variable Rollenmerkmale zu analysieren und wechselseitige Erwartungen, Ängste und Wünsche zu formulieren. Die Arbeit in gemischten Schulteams ist auch geeignet, Veränderungs- oder Problemlöse-Ideen für Bereiche zu erarbeiten, die unterschiedliche Funktionsgruppen betreffen (z. B. Schülerclub, Schulorganisation, Pausenversorgung usw.). Dabei ist nicht nur das verschiedenartige Wissen bereichernd, auch die Möglichkeit, sich über Funktionsgruppengrenzen hinweg bei der Realisierung von Vorhaben zu stützen, wirkt ermutigend. Bewährt hat es sich, mit circa fünf- bis siebenköpfigen Teams zu arbeiten, in denen die Schüler gegenüber andern Funktionsgruppen in der Mehrzahl sein sollten.

Fortbildungen und Beratungen im Schulnetzwerk: Stärkung der Akteure

Austausch und Kontakt mehrerer Personen - über kleine Schulteams hinaus - werden von vielen Lehrkräften, Sozial- und Freizeitpädagogen sowie Schülern gewünscht. Für Lehrkräfte gibt es dafür SchiLf oder ScheLf, wobei schulinterne Lehrerfortbildungen oft den Nachteil haben, dass die Lehrkräfte ihren gemeinsamen Alltag und mitunter ihre Argumente kennen und sich nur selten gegenseitig bereichern. Bei externen Fortbildungen treffen sich häufig Lehrkräfte, die sich nicht kennen und aus Schulen mit unterschiedlichen Strukturen kommen sowie unterschiedliche Erkenntnisinteressen haben. Für Sozial- und Freizeitpädagogen sowie Schüler gibt es kaum Möglichkeiten, in einen zu dem der Lehrer vergleichbaren Austausch zu treten. Die Fortbildungen und gemeinsamen Entwicklungsplanungen mehrerer Schulen in einem Schulnetzwerk⁵⁰ haben den Vorteil, dass Schulen mit gemeinsamen Entwicklungsthemen voneinander lernen können. Engagierte Pädagogen und Schüler können sich gegenseitig stärken und ermutigen, ihr jeweiliges Umfeld aktiv zu gestalten. Das Verhältnis von Nähe (gemeinsames Thema, wechselseitig beobachtete Entwicklungen) und Distanz (unterschiedliche Schulkulturen) ermöglicht, sich gegenseitig anzuregen und den „Blick über den eigenen Tellerrand“ zu wagen. Gemeinsame Arbeitsformen können Funktionsgruppen bezogene Kolloquien oder Seminare, Korrespondenzen via Internet, Fachtagungen für Schulteams und Wettbewerbe innerhalb des Netzwerkes sein.

Offen gestaltete Fortbildungen: Raum für Visionen

Viele Fortbildungen sind thematisch derart gebunden und methodisch so geplant, dass sie keinen Raum für die Visionen der Beteiligten lassen. Dabei ist es gerade für Schulentwicklungsprozesse notwendig, von den Wünschen und Bedarfen der jeweils Betroffenen auszugehen. Schulen müssen deshalb verstärkt die Möglichkeit bekommen, ihre Entwicklungen oder konkreten Problemlösungen in Zukunftswerkstätten o. ä. Organisationsformen zu planen. Sie sollten dabei auch eine Kultur gemeinsamer Arbeit entwickeln, die mit Methodenvielfalt, Verantwortlichkeit für das eigene Wohlbefinden, mit Kreativität, Bewegung, Verpflegung sowie vernünftigen Pausenregelungen einher geht. Zukunftswerkstätten können Gewinn bringend mit Schulteams, Funktionsgruppen oder an einem Thema Interessierten durchgeführt werden. Zukunftswerkstatt als Methode enthält die Chance, „die Schere im Kopf“ auszuschalten, über Jammern

⁵⁰ Vgl. auch Schulnetzwerkidee in Nordrhein-Westfalen. Informationen dazu auf dem Bildungsserver <http://www.learn-line.nrw.de>.

hinauszuweisen und nach neuen Lösungsvarianten zu suchen. Dies ist gerade für Schulen wichtig, da sie es als relativ starre Systeme gewohnt sind, an Grenzen zu resignieren und Defizite in das System einzubauen, anstatt sie zu reflektieren und ggf. auszuräumen.

Lehrer brauchen externe Beratungs- und Unterstützungsagenturen

Lehrer sind es gewohnt, als „Einzelkämpfer“ zu arbeiten und ihre Probleme - wenn überhaupt - allein zu bearbeiten. Die wenigsten beherrschen Methoden, die eigene Arbeit zu evaluieren oder sich im Team auszutauschen oder zu beraten. Sie brauchen externe Unterstützungsagenturen, um entsprechende Methoden zu lernen und sich - wie in vergleichbaren Berufen auch - Supervisionsprozessen aussetzen zu können. Derartige Serviceleistungen sind Lehrkräfte jedoch nicht gewohnt, externe Begleiter werden - DDR-Erfahrungen geschuldet - oft als Kontrollinstanzen erlebt und abgelehnt. Außerdem herrscht eine ablehnende Haltung gegenüber unbekanntem „West“-Methoden, so dass eine auf einer vertrauensvollen Basis begründete, langfristige Zusammenarbeit zwischen Unterstützungsagenturen und Lehrkräften notwendig ist. Es sollte außerdem für Lehrkräfte die Möglichkeit bestehen, bei Bedarf auf finanzierte Beratungsagenturen zuzugehen, die Schwelle für die Einbeziehung externer Experten muss deutlich niedriger werden.

5.3 Szenario: Servicestelle zur Förderung der Verantwortungsübernahme an Schulen

„Möglichst viele Zirkel von Elternaktivität, möglichst viele kooperierende Gruppen von Eltern und Lehrern, möglichst viele eigenverantwortliche Aktivitäten der Schüler in der Betreuung untereinander, möglichst viele kooperierende Lehrergruppen in der gemeinsamen Entwicklung von Lehrmaterialien, möglichst viel Partizipation an der an der Schulgestaltung auf regionaler und lokaler Ebene - dies alles wird in Zukunft wichtiger sein als die in entfernten Schreibstuben sich vollziehenden einzelnen Entscheidungsprozesse und sporadischen Kontrollprozesse der Lehrer ...“
51

Es gibt einige Initiativen an Brandenburger Schulen, die von einzelnen Pädagogen, Eltern, Schülern oder kleinen innovativen Gruppen getragen werden und die zum Ziel haben, Unterricht und Schulleben maßgeblich zu demokratisieren und zu humanisieren. Schülerclubs stellen nur eine mögliche, konkrete Ausformung solcher Initiativen dar. Diese Initiativen sind Keimzellen, die von Visionen einer besseren Schule leben. Sie erfahren häufig keine ausreichende Anerkennung und Unterstützung, sind sich des Wertes ihres eingeschlagenen Weges nicht sicher und nutzen mögliche Synergieeffekte nicht. Diese Gruppen bedürfen der gezielten Unterstützung, Beratung und Ermunterung.

Das Szenario zeigt eine konkrete Möglichkeit auf, wie durch eine zentrale Agentur mit den Schwerpunkten Förderung, Fortbildung und Vernetzung Initiativen zur Verantwortungsübernahme an Schulen durch Schüler, Pädagogen oder Eltern unterstützt werden können. Kernthese ist dabei, dass in der Arbeit der Schulen

⁵¹ Fend 1998, 382.

„Systemerhaltung, nicht Systemveränderung (belohnt wird)“ (OELKERS 1993, 143), es aber im Gegensatz dazu darum gehen muss, engagierte Personen und Projekte an Schulen zu fördern, zu unterstützen und zu vernetzen. In der Schule muss erlebt werden, „dass wir Einzelnen unser Leben ändern müssen und können“ (v. HENTIG 1993, 193) und die Schule ein gestaltbarer und zu gestaltender Lebens-, Arbeits- und Lernort ist. Deshalb gilt es, Schülerclubs, Diskussionsforen im Sinne des „Runden Tisches“, Fortbildungen zum Thema „Rollenflexibilisierung“, Peer-Education-Projekte, Zukunftswerkstätten zur Schulentwicklung u. a. Initiativen zu unterstützen. Auf die Förderung oberflächlichen Aktionismus' sollte jedoch verzichtet werden. Der Schwerpunkt muss auf der Eröffnung eines Lern- und Entwicklungsraumes für beteiligte Personen und eine systemische, verschiedene Arbeitsweisen und Initiativen an einer Schule verknüpfenden Sichtweise gelegt werden, in deren Zentrum die Förderung einer demokratischen Schul- und Beziehungskultur steht. Langfristige und systematische Entwicklungen zu einer Demokratisierung von Schule und einer Veränderung schulischer Strukturen bedürfen der gezielten Unterstützung von außen.

Dabei geht es um eine kontinuierliche Unterstützung in dreifacher Hinsicht:

1. *Fortbildung*: Alle an Schule Beteiligten bedürfen der kontinuierlichen Anregung und Unterstützung. Die Jugendlichen müssen in der Wahrnehmung, Formulierung und Umsetzung ihrer Interessen gestärkt werden, die Erwachsenen benötigen Hilfestellung und Qualifikation bei der Reflexion und Veränderung ihrer angestammten Rollen in der Schule. Die Sozial- und Freizeitpädagogen an Schule brauchen einen Reflexionsraum, um ihre Arbeit auf der Nahtstelle von geschlossener und offener Pädagogik planen und überdenken zu können. Alle Beteiligten benötigen Zeit, Raum und Hilfestellung bei der Entwicklung von Visionen einer veränderten Schule. Erfahrungen mit gelungenen Aktivitäten, die einer solchen Veränderung zugrunde liegen könnten, müssen von Beteiligten multipliziert werden. Insbesondere Veranstaltungen, bei denen möglichst alle beteiligten (Funktions-)Gruppen gleichberechtigtes Verhalten üben können, dienen einer Demokratisierung schulischer Kommunikationsstrukturen und einem regen Informationsaustausch (Fortbildungen in Schulteams, Fortbildungen in Funktionsgruppen innerhalb eines Schulnetzwerkes, Zukunftswerkstätten, Aufbau von Peer-Education etc.)
2. *Beratung*: Innovationen an Schulen müssen gewollt, geplant, gestaltet und in ihrer Umsetzung bewertet werden (vgl. HAMEYER 1997, 55). Dazu brauchen Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen, die ihnen bereits in der Lehrerbildung vermittelt werden müssten (ebenda, 59). Da Methoden des innovativen Gestaltens von Schule (besonders in den neuen Bundesländern) kaum bekannt sind, bedürfen die Schulen einer Unterstützung in Form von Information, Moderation und Evaluation - zum einen, um die Prozesse professionell gestalten zu können, zum anderen, um entsprechende Kompetenzen zu erlernen und zu Informationsbeschaffung, teaminterner Moderation und Selbstevaluation übergehen zu können.
3. *Vernetzung*: Durch eine fehlende Vernetzung der innovativen Brandenburger Schulen gehen viele der gemachten Erfahrungen verloren. Das Rad muss immer wieder neu erfunden werden und viele Erfolge (z. B. bei der Erschließung von Finanzierungsquellen) geschehen eher zufällig als systematisch. Eine Vernetzung innovativer Schulen via Internet und der Aufbau Themen bezogener Schulnetzwerke kann helfen, Informationen zu sammeln und weiterzugeben und Beratungen von Schule zu Schule aufzubauen.

Die hier angeregte Schaffung einer Landesservicestelle zur Förderung von Verantwortungsübernahme an Schulen sollte für zunächst fünf Jahre den Bedarf von Schulen befriedigen. Sie sollte einer qualitativen und nachhaltigen Intensivierung der basisdemokratischen Verantwortungsübernahme dienen. Gleichzeitig soll über den Aufbau eines Multiplikatorensystems die Flächenwirkung der Servicestelle erhöht und auf Dauer eine sich selbst tragende, mit möglichst wenig personellem Aufwand auskommende Beratungsstruktur der entsprechenden Schulen und Initiativen geschaffen werden. Zentrale Aspekte der Arbeit der Servicestelle sind Vernetzung vorhandener Initiativen, Erschließung von an Begleitung interessierten, innovativen Schulen, Informationsvermittlung, Fortbildung und Qualifikation aller Beteiligten, Anregung, Beratung und Begleitung von Projekten sowie der Aufbau eines Multiplikatorensystems „Schülerclubs“.

Insbesondere sollten bei den anstehenden Beratungs-, Informations- und Vernetzungsarbeiten die Möglichkeiten der elektronischen Informationsmedien eingebunden werden. Zum einen bietet das Internet in einem Flächenland wie Brandenburg die Möglichkeit, Informations- und Erfahrungsaustausch auch über große Entfernungen hin zu gewährleisten. Zum anderen stellt der freie Zugang zu den Informations- und Diskussionsforen im Netz für die Schüler eine Möglichkeit dar, sich Anregungen zu holen, wie man an der eigenen Schule Interessen durchgesetzt werden können. Insofern kann der freie Zugang zum Internet die Entwicklung und Konkretisierung demokratischer Entscheidungsstrukturen fördern. Die Landesservicestelle sollte deshalb mit einer Homepage im Netz vertreten sein, Chat- und Diskussionsforen für die Brandenburger Initiativen und Schülerclubs anbieten und Internet-Kontakte zwischen einzelnen Schulen oder den verschiedenen beteiligten Funktionsgruppen anregen.

Konkrete Aufgaben und Arbeitsfelder der Servicestelle sollten sein:

- Beratung und Unterstützung bei der Initiierung von Schülerclubs und für basisdemokratische Initiativen
- Begleitende Beratung von Schulen und Fortbildungen zu den Themenbereichen Demokratisierung, Professionalisierung und Stärkung von Schülerelbsttätigkeit
- Vernetzung innovativer Projekte an Brandenburger Schulen (Homepage, Online-Konferenzen, Tagungen etc.) für den Informations- und Erfahrungsaustausch
- Verstärkter Zugang von Jugendlichen zu den Möglichkeiten der Neuen Medien (z. B. in Schülerclubs)
- Aufbau einer Kontakt- und Kooperationspartnerbörse im Internet
- Aufbau und Begleitung eines Multiplikatorensystems „Schülerclubräte beraten Schülerclubs“ (Peer-Education)
- Organisation von Schülerseminaren zur Stärkung von Engagement und Selbstverantwortung
- Organisation von gemeinsamen Seminaren aller an einem Projekt Beteiligten zur Förderung kooperativer Beziehungen
- Anregung und Unterstützung von Kontaktaufnahme und -pflege zum näheren Umfeld und zur Gemeinde
- Bündelung und Vermittlung von Finanzierungswissen
- Evaluation der angestoßenen Entwicklungen und Förderung von Selbstevaluation der Schulen und Initiativen

Eine solche Servicestelle bedarf aufgrund ihrer landesweiten Tätigkeit einer erhöhten personellen und finanziellen Ausstattung. Die Servicestelle sollte aus einem

multidisziplinären Team bestehen, das sowohl die Kompetenzen wissenschaftlicher, schulischer und sozialarbeiterischer Tätigkeit nutzen kann. Dabei sollten zwei wissenschaftliches Team die Leitung und Koordination der Servicestelle übernehmen, die Beratung und Supervision der Mitarbeiter realisieren, ein Multiplikatorensystem aufbauen, zentrale Fortbildungsveranstaltungen planen und durchführen, eine Kontaktbörse einrichten und die teilnehmenden Initiativen vernetzen, Materialien und Informationen zusammenstellen sowie die Entwicklungen evaluieren.

Ein gemischtes Team aus Lehrkräften und Sozial- oder Freizeitpädagogen sollte die Initiativen und Clubs vor Ort beraten, Projekte begleiten und ggf. initiieren, sich mit seinen Kompetenzen in zentralen Veranstaltungen einbringen, sich am Aufbau des Multiplikatorensystems beteiligen sowie die Multiplikatoren bei Beratungsaktivitäten unterstützen.

Zusätzlich wären Mittel für die Verwaltung (Projektverwaltung, Organisation zentraler Veranstaltungen etc.), für Fahrtkosten, Geschäftsbedarf und für Fortbildungsveranstaltungen und Projekte notwendig. Die Servicestelle sollte es sich dabei zur Aufgabe machen, Geld von privaten Personen und Institutionen einzuwerben. Die Grundausstattung des Modellversuchbüros könnte Kosten reduzierend in eine Servicestelle überführt werden.

Einige Brandenburger Schulen machen sich auf den Weg, „gute Schulen“ zu werden und haben verschiedene innovative Projekte und Strukturen initiiert. Es kommt darauf an, diese Schulen zu fördern, dem Verschleiß der meist wenigen engagierten Pädagogen entgegenzuwirken und den Anreiz für andere Schule zu erhöhen, zukunftsfähig zu werden.

Literatur

- BUHREN, C. G.: Die Zauberlehrlinge oder wenn Schüler sich eigene Gedanken zur Schulentwicklung machen! In: journal für schulentwicklung 3/1997.
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim/ München 1998.
- HAMEYER, U.: Innovative Grundschulen. In: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam (Hrsg.): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Konferenzbeiträge. Potsdam 1997.
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München Wien 1993.
- HOLTAPPELS, H. G.: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) : Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Qualität als gemeinsame Aufgabe. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9029. Düsseldorf/Frechen 1998.
- OELKERS, J.: Die „gute Schule“: Überlegungen zum Stand der Diskussion. In: Gonon, P./ders. (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern/Berlin/Frankfurt a.M./ New York/Paris/Wien 1993.

6 ANHANG

Im Modellversuch angewendete Instrumentarien sozialpädagogischer Methodik

METHODEN mit wissenschaftstheoretischem Bezugsrahmen	DEFINITIONEN	im Modellversuch entlehnte TECHNIKEN
Rekonstruktive Sozialpädagogik Konstruktivismus	s. im Text, Punkt 2: Exkurs: Wissenschaftliche Beratung - Aufgabenprofil und Arbeits- methoden	Narratives Interview
Empowerment systemtheoretischer Kommunitarismus	s. im Text, Punkt 2: Exkurs: Wissenschaftliche Beratung - Aufgabenprofil und Arbeits- methoden	Angebote persönlicher und telefonischer Beratung bzgl. Selbstorganisationsmöglichkei- ten, Überblick und Verknüpfung von vorhandenen Einrichtungen, Bereitstellung von sachlichen, logistischen und räumlichen Ressourcen, Organisations- und Finanzierungsberatung, Fortbildungsangebote (nach: GALUSKE 1999, 233).
Sozialmanagement ökosoziale Systemtheorie	„Der Begriff der Organisations- entwicklung umfasst solche Maßnahmen, die geplante Veränderungen in Organisa- tionen bewirken.“ (GRAEFF 1996, 195)	Rollenanalyse, Problemlöse- Workshop, Teamentwicklung (Stärkung von Kommunika- tionsfähigkeit und Zusammenarbeit), Survey Feedback (Erhebung von Daten über die Organisation und Rückspiegelung an die Mitar- beiter), Konfrontationssitzungen (Diskussion über Schwierig- keiten der Gesamtorganisation), Grid System (differenzierte Analyse von Führungsstilen)
Supervision Psychoanalyse	Supervision strebt ein Mehr an Professionalität durch gezielte und methodisch geförderte, systematische (Selbst-)Reflexion beruflichen Handelns an, indem sie unter konkreten Umständen und mit bestimmten Inhalten und Maßnahmen in der Absicht der Veränderung durch regelmäßige Kommunikation zur selbständi- gen Arbeit verhelfen möchte, und zwar so, dass sie als notwendiger Beistand für die selbstverantwortete Arbeit empfunden wird.	Analyse des Arbeitsteams, seiner Leitungsstrukturen, seiner Teamideologien, seiner Tabus, seiner Geschichte, seiner Beziehungsstrukturen und Beziehungskonflikte, Analyse der Einbindung in organisato- rische und institutionelle Strukturen

<p>Selbstevaluation (SE)*</p> <p>Symbolischer Interaktionismus</p> <p>*SE löst die Grenzen zwischen Handlungsmethoden und Forschungsmethoden tendenziell auf. SE bringt eine Erweiterung des Fragehorizonts, nämlich die Integration der Prozessperspektive mit sich, birgt jedoch die Gefahr der gefälligen Selbsttäuschung.</p>	<p>Selbstevaluation dient als systematische Nach-, Denk- und Bewertungshilfe dazu, Handlungen zu reflektieren, zu kontrollieren und die Kompetenz der Mitarbeiter zu verbessern. Auf der Grundlage systematisch erhobener Informationen wird schriftlich Bilanz gezogen. Im Gegensatz zur Fremdevaluation durch Außenstehende, meist Sozialwissenschaftler, sind es bei der Selbstevaluation die Mitarbeiter selbst, die als Forscher in eigener Sache den Verlauf und die Ergebnisse ihres beruflichen Handelns untersuchen. Das Spektrum umfasst deskriptive Bestandsaufnahme bis hin zu qualifikationsorientierter Selbstevaluation (vgl. GALUSKE, 1999, 262ff.).</p>	<p>Phasierung; Teamtagebücher; Teamprotokolle; Erfassung der Kompetenzen und des Kompetenzzuwachses der Mitarbeiter; Situationsporträts; Netzwerkanalysen Auswertung und Rückkoppelung der Informationen.</p>
<p>Multiperspektivische Fallarbeit</p> <p>ökologisch-systemisch, mehrdimensional</p>	<p>Betrachtungsweise, die bewusste Perspektivwechsel zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen fordert. Das heißt: Genaues und ehrliches Zugänglichmachen empfindlicher Punkte; angstfreie Atmosphäre ohne wechselseitige Bedrohung; freiwillig, darf nicht missbraucht werden, erfordert Zivilcourage; herstellen von Rahmenbedingungen, die Offenheit und ungeschützte Sachkritik ermöglichen; Korrektiv von oben, unten und außen erforderlich.</p>	<p>Selbstevaluation anhand von Berichten, Dokumentationen, Teamgesprächen, Praxisforschung</p>
<p>Klientenzentrierte Gesprächsführung (KZI)</p> <p>Ich-Psychologie</p>	<p>KZI ist eine Form nicht-direktiver Gesprächsführung, die die Beteiligten zum Reden ermutigt und durch ‚Selbstexploration‘ zu einem besseren Selbstverständnis führen soll. Sie wirkt der verbreiteten pädagogischen Haltung entgegen, Lehrer bzw. Gesprächsführende wüssten prinzipiell alles besser, als die Betroffenen selbst. (vgl. GALUSKE 1999, 164ff.).</p>	<p>Empathie; Spiegelung</p>

<p>Themenzentrierte Interaktion (TZI) humanistische Psychologie</p>	<p>TZI ist eine pädagogische Methode der Arbeit mit Gruppen, deren zentrales Strukturprinzip die Balance zwischen Ich (Subjekt), Wir (Gruppe), Es (Thema) und Globe (Umwelt) ist. TZI basiert auf ethischen Axiomen: Der Mensch als psycho-biologische Einheit und Teil des Universums ist autonom und interdependent; Das Humane ist wertvoll und alles Lebendige verdient Respekt. Entscheidungsfreiheit unterliegt inneren und äußeren, erweiterbaren Grenzen.</p>	<p>Selbstthematisierung unter Beachtung insbesondere folgender Regeln: Authentizität, Selektivität der Kommunikation, Vorsicht gegenüber Fremdinterpretationen, Vorrang von Störungen; Beachtung des Zuschnitts von Sprache und Wissensanforderung auf die Teilnehmer; niemand wird ausgeschlossen oder in seinen Gefühlen verletzt; emotionale Aufforderungsatmosphäre; neue Horizonte und Lösungswege werden eröffnet und begünstigt; Begünstigung des Gruppenprozesses durch Ausbalancierung zwischen Teilnehmeranliegen und sachlichen Erfordernissen; Beachtung der verbalen Ausdrucksfähigkeiten und Sprachgewohnheiten der Teilnehmer.</p>
--	---	---

Tabellenverzeichnis

Tab.	Titel	<i>Seite</i>
1	Definition von Schülerclubs	16
2	Schülerclubs an unterschiedlichen Schultypen	55
3	Auswertungskategorien für die Schulbewerbungen	58
4	Strukturelle Bedingungen der Modellversuchsschulen	60
5	Bewerbungsmotivation der Modellversuchsschulen	61
6	Mögliche Aufgabenübernahme von Clubs innerhalb von Schulen	89
7	Vergleich der Bedingungen der Clubarbeit an zwei MV-Schulen	91
8	610-Stellen-Programm	107
9	Feste Stellen beim Schulverwaltungsamt	107
10	ABM	108
11	SAM	108
12	Kontaktlehrer im Schülerclub	118
13	Rangliste der Gesprächsthemen im Kollegium	128
14	Intern wirksamer, stabiler Schülerclub mit Servicekraft	158
15	Club mit konzeptionell arbeitendem Pädagogen und Gestaltungsraum für Schüler	159
16	Interner Schülerclub mit Schüler selbstverwaltung	160

Abbildungsverzeichnis

Abb.	Titel	<i>Seite</i>
1	Schülerclubs als Pendel zwischen Schule und Jugendarbeit	91
2	Stufenmodell der Anbindung von Pädagogen an Schülerclubs	113
3	Fragebogenrücklauf	125
4	Interesse am Austausch mit dem Schülerclub	126
5	Beteiligung an der Schülerclub-Arbeit	126