

Kirchliche Jugendarbeit in der Ganztagschule: Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit

Gärtner, Claudia; Könemann, Judith

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gärtner, C., & Könemann, J. (2023). *Kirchliche Jugendarbeit in der Ganztagschule: Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit*. (Bildungsforschung, 15). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839463345>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Claudia Gärtner, Judith Könemann

KIRCHLICHE JUGENDARBEIT IN DER GANZ- TAGSSCHULE

Chancen und Herausforderungen
der Zusammenarbeit

Claudia Gärtner, Judith Könemann
Kirchliche Jugendarbeit in der Ganztagschule

Claudia Gärtner (Prof. Dr.), geb. 1971, lehrt Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, ästhetisches Lernen, Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule sowie fachdidaktische Entwicklungsforschung. Sie war langjährig als Gymnasiallehrerin tätig.

Judith Könemann (Prof. Dr.), geb. 1962, lehrt Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung und ist Leiterin der Arbeitsstelle Theologische Genderforschung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kirchliche Jugendarbeit, Bildungsgerechtigkeit und Genderforschung sowie ethische Bildung.

Claudia Gärtner, Judith Könemann

Kirchliche Jugendarbeit in der Ganztagschule

Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit

[transcript]

Die Publikation als Open Access wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Technischen Universität Dortmund im Rahmen des Projekts Open-Access-Publikationskosten gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© Claudia Gärtner, Judith Könemann

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839463345>

Print-ISBN 978-3-8376-6334-1

PDF-ISBN 978-3-8394-6334-5

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Zusammenarbeit zwischen Ganztagschule und Jugend(verbands)arbeit	
	Entwicklungen aus bildungspolitischer und jugendverbandlicher Perspektive	13
2.1	Ganztagschule – Entwicklungen und Implikationen	14
2.1.1	Bildungspolitischer Horizont der Ganztagschule	14
2.1.2	Begründungen und Ziele für Ganztagschule	18
2.1.3	Entwicklung der Ganztagschule	20
2.1.4	Kirchliche Stellungnahmen zur Ganztagschule	22
2.2	Katholische Jugendverbandsarbeit in Deutschland	23
2.2.1	Struktur und Ziele katholischer Jugendverbandsarbeit	23
2.2.2	Charakteristika und Prinzipien kirchlicher Jugendverbandsarbeit	26
2.2.3	Aktuelle Herausforderungen kirchlicher Jugendverbandsarbeit	29
2.2.4	Kirchliche Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule	32
3	Projekt- und Methodenvorstellung	41
3.1	Untersuchungsgegenstand und Ziel der Studie	42
3.2	Zugang zum Forschungsfeld und Sampling	42
3.3	Methodische Vorgehensweise und Datenerhebung	45
3.4	Datenanalyse und -auswertung	48
4	Rahmenkonzepte und Fallstudien	53
4.1	Rahmenkonzepte	53
4.1.1	Rahmenkonzept BDKJ Osnabrück	53
4.1.2	Rahmenkonzept BDKJ Paderborn	55
4.2	Fallstudien	58
4.2.1	Fallstudie 1 – Oberschule (A) – ländlicher Raum	58
4.2.2	Fallstudie 2 – Kirchliches Gymnasium (B) – Großstadt	66
4.2.3	Fallstudie 3 – Oberschule in kirchlicher Trägerschaft (C) – mittelstädtisches Zentrum	73
4.2.4	Fallstudie 4 – Realschule und Gymnasium (D) – mittelstädtisches Zentrum	82

4.2.5	Fallstudie 5 – Kirchliches Gymnasium und Förderschule (E) – ländlicher Raum	90
4.2.6	Fallstudie 6 – Kirchliches Gymnasium (F) – ländlicher Raum	99
4.2.7	Fallstudie 7 – Oberschule (G) – ländlicher Raum	106
5	Fallübergreifende Analyse	115
5.1	Interessen, Motivation und Ziele für die Kooperation	115
5.1.1	Institutionelle Interessen der Schulen und Verbände	116
5.1.2	Motivation der beteiligten Akteur*innen	121
5.1.3	Ziele der verschiedenen Akteure	124
5.1.4	Motivation der Schüler*innen	133
5.1.5	(Lern-)Erfahrungen der Schüler*innen	142
5.1.6	Fazit	145
5.2	Rollenverständnis und Aufgabenprofile	146
5.2.1	Paderborn: (Biografisch geprägtes) Rollenverständnis	146
5.2.2	Osnabrück: Prägung durch non-formale Bildungsangebote	163
5.2.3	Schulleitungen: Qualität und Kontinuität	172
5.3	Leitende Vorstellungen von zentralen Systemen	173
5.3.1	Vorstellungen von Ganztagsschule	174
5.3.2	Vorstellungen von Jugendverband	179
5.3.3	Vorstellungen von Schule	186
5.4	Zur Bedeutung von Spiel und Spielen im Ganztag (Rebekka Burke/Lena Tacke)	190
5.4.1	»Spiel« in Osnabrück	192
5.4.2	Spiel in Paderborn	207
5.4.3	Polarisierung von Spiel und Nicht-Spiel	212
5.5	Erfahrungen mit der Zusammenarbeit und Anpassungsleistungen	213
5.5.1	Zusammenarbeit als Komplementarität	214
5.5.2	Grenzen der Zusammenarbeit und Anpassungsleistungen	216
6	Jugend(verbands)arbeit und Ganztagsschule	
	Analysen in Hinblick auf eine theoretische Konzeptionierung	223
6.1	Jugendverbandsarbeit und die Verwirklichung ihrer Bildungsgehalte und Prinzipien in der Ganztagsschule	224
6.1.1	Verwirklichung der Bildungsidee und Bildungsgehalte	224
6.1.2	Verwirklichung der jugendverbandlichen Prinzipien	227
6.1.3	Fazit	234
6.2	Konzeptionierung des Ganztags angesichts divergierender Erwartungen	234
6.2.1	Vielfältige Erwartungen an Ganztagsschulen	235
6.2.2	Konzeptionierung von Ganztagsschulen angesichts vielfältiger Erwartungen	244
6.3	Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Schule	246

6.3.1	Struktur der Zusammenarbeit	247
6.3.2	Erfahrungen mit der Zusammenarbeit	248
6.3.3	Konflikte und Potenzialausschöpfung	252
6.4	Personen/Akteur*innen	255
6.4.1	Ehrenamtlichkeit und Hauptamtlichkeit	256
6.4.2	Biografische Prägungen und subjektive Theorien	257
6.4.3	Multiprofessionelle Teams, Übersetzungsleistungen, Anpassungsleistungen ..	259

7 Ausblick

	Perspektiven für eine theoretische Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschulen	263
7.1	Konzeptionelle Zusammenarbeit	264
7.2	Inhaltliche Potenziale	265
7.2.1	Räume	265
7.2.2	Freizeit und Bildung	267
7.2.3	Kontextorientierung und Gelegenheitsstrukturen	268
7.3	(Methodische) Grenzen der Untersuchung	269
7.4	Offene und weiterführende Fragen	271

	Literaturverzeichnis	273
--	-----------------------------------	-----

1 Einleitung

Seit 2003 ist der Ausbau der Ganztagschule durch die deutsche Bundesregierung stark vorangetrieben worden. Viele empirische Studien haben diesen Ausbau wissenschaftlich evaluiert und die Auswirkungen auf Schüler*innen, auf ihre Lernerfolge, auf andere Bildungsbereiche oder auf Familie und Freizeitverhalten analysiert. Auch wurden zahlreiche Kooperationen von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteur*innen und Institutionen untersucht. Doch religiöse oder kirchliche Akteur*innen sind hierbei bislang kaum als Kooperationspartner*innen explizit in den Blick genommen, sondern weitgehend bei großen Quer- und Längsschnittstudien als einzelne Akteur*innen unter vielen miterfasst worden. Auch in der Religionspädagogik wird die Veränderung von Schule als Ganztagschule bisher kaum wissenschaftlich reflektiert, obwohl die Ausweitung der Schulzeit Einfluss auf religiöse Bildungsprozesse hat. Denn Schüler*innen, die immer mehr Zeit an Schulen verbringen, haben weniger zeitliche Ressourcen, um sich in Jugendarbeit und/oder Gemeinde zu engagieren und (religiöse) Lernerfahrungen zu machen oder dort mit religiösen Traditionen bzw. praktizierenden Christ*innen in Kontakt zu kommen. Zugleich können Kirchen und Verbände, wenn sie sich in Ganztagschule engagieren, dort Kinder und Jugendliche antreffen, die ansonsten nicht den Weg in die Gemeinde oder den Verband gefunden hätten. Dementsprechend sind kirchliche Jugendverbände in den letzten Jahren verstärkt unterschiedliche Kooperationen mit (Ganztags-)Schulen eingegangen. Allerdings sind diese Kooperationen bisher noch nicht näher wissenschaftlich erforscht worden. Die vorliegende Studie »Katholische Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule«, kurz *kajuga*, widmet sich diesem Forschungsdefizit. Sie untersucht schulisches Engagement von katholischen Jugendverbänden in Ganztagschulen und zielt darauf, unterschiedliche Formen der Kooperation strukturiert zu erheben und zu analysieren. Sie verfolgt zum einen das Ziel, die Angebote, mit denen katholische Jugendverbände in die Ganztagschule gehen, sichtbarer zu machen, und zum anderen, den wechselseitigen Einfluss von katholischer Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule näher zu bestimmen und zu explorieren. Dazu wurde in den Jahren 2017-2020 eine von der DFG finanzierte qualitativ-empirische Studie durchgeführt, die sowohl die konzeptionelle Gestaltung und praktische Durchführung von Jugendverbandsangeboten in

Ganztagschule als auch unterschiedliche Akteursperspektiven auf katholische Jugendverbandsarbeit im Kontext von Ganztagschule untersuchte. Damit wurden die in der Religionspädagogik weitgehend getrennt betrachteten Lernorte Schule und Gemeinde bzw. Jugendarbeit am Lernort Ganztagschule zusammen analysiert. Das Projekt zielt dabei sowohl auf eine deskriptive Darstellung der Breite und Vielfalt von Kooperationen wie auch auf eine Analyse auftretender Schwierigkeiten und Chancen in der Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule. Die Studie will dabei eine erste empirisch fundierte Grundlage erarbeiten, auf der Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule als ein eigener religionspädagogischer Lernort konzipiert werden kann, der in Nähe und gleichzeitiger Distanz zu den traditionellen Lernorten Schule und Jugendverband zu betrachten ist. Aus der Vielfalt an Kooperationen wurden mit dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) des Bistums Osnabrück und dem BDKJ des Erzbistums Paderborn zwei Träger ausgewählt, die konzeptionell sehr unterschiedliche Kooperationsprojekte eingegangen sind. Während der BDKJ Paderborn den gesamten Ganztagsbereich an ausgewählten Schulen gestaltet, koordiniert und bietet der BDKJ Osnabrück über die einzelnen Verbände organisiert unterschiedliche Angebote an Ganztagschulen an, die teils eher punktueller Natur sind. Somit kann die Studie auch als kontrastive Fallstudie betrachtet werden, ohne dass sie sich auf die kontrastive Struktur reduzieren lässt. Insgesamt wurden an drei Paderborner und vier Osnabrücker Schulstandorten Kooperationsprojekte erhoben und analysiert.

Die vorliegende Publikation stellt die Ergebnisse dieser Erhebungen dar. In einer theoretischen Fundierung werden zuerst zentrale Begriffe sowie Diskurse im Schnittfeld von Ganztagschule und Jugendverbandsarbeit (Kap. 2) sowie das Projekt und die verwendeten Methoden (Kap. 3) vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse von *kajuga* in drei Schritten präsentiert. Während die Analyse der Rahmenkonzepte von den zwei BDKJ-Diözesanverbänden die Schwerpunktsetzung der jeweiligen Kooperationen herausstellt, zeigen die einzelnen Fallstudien zu den untersuchten Kooperationsprojekten strukturiert die Vielfalt von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule mit ihren unterschiedlichen Konzepten, Zielen, Inhalten und Kontextfaktoren auf (Kap. 4). An die einzelfallbezogenen Studien schließt sich eine komparative fallübergreifende Analyse an, in der die Ergebnisse dann entlang systematischer Leitkategorien ausgewertet werden (Kap. 5). Abschließend werden die Ergebnisse in einen größeren theoretischen Horizont eingeordnet und es wird nach notwendigen Veränderungen von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule gefragt, um die Kooperationsprojekte zukünftig für beide Systeme (noch) gewinnbringender zu profilieren (Kap. 6 und Kap. 7).

Viele kollegiale Gespräche und Hinweise haben die Publikation bereichert. Besonderer Dank gilt den Kolleg*innen, die auf einem Expertenhearing unsere ersten Analysen und Interpretationen kritisch diskutiert haben: Karin Böllert, Sabine Gruehn, Magdalena Heck-Nick, Patrik C. Höring, Klaus Kießling, Thorsten

Knauth, Ulrich Kropač und Oliver Pum. Die Organisation, Datenerhebung und -auswertung der Studie lag maßgeblich in den Händen der Projektmitarbeiterinnen Rebekka Burke, Laura Otte und Lena Tacke mit Unterstützung von Magdalena Sauer, Juliana Osterholz, Hannah Evers und Vanessa Landwehr. Ihnen sei im besonderen Maße Dank gesagt. Danken möchten wir auch Rebekka Burke und Lena Tacke für das Verfassen des Kapitels 5.4 »Zur Bedeutung von Spiel und Spielen im Ganztag«. Sehr herzlich danken wir auch Benedikt Laurenz, Ina Benkhoff, Lina Böhle, Catalina Fipper, Henrike Herdramm, Jan-Hendrik Herbst und Vanessa Landwehr, die in der Endphase die Korrektur des Manuskripts akribisch unterstützt haben. Ein besonderer Dank geht auch an Marc Heidkamp, der das gesamte Layout des Manuskripts übernommen und sorgfältig betreut hat. Auch bei den Mitarbeitenden des transcript Verlags bedanken wir uns herzlich. Die Studie wäre jedoch nicht möglich gewesen, ohne die viele Unterstützung, die wir seitens der BDJ-Verbände und der vielen Mitarbeitenden und Schüler*innen vor Ort dankbar erfahren durften! Auch der DFG danken wir für die Finanzierung.

2 Zusammenarbeit zwischen Ganztagsschule und Jugend(verbands)arbeit

Entwicklungen aus bildungspolitischer und jugendverbandlicher Perspektive

Wie einleitend skizziert, wurde der Ausbau der Ganztagsschule in den letzten 20 Jahren stark vorangetrieben und entsprechend breit konzeptionell entfaltet, analysiert und evaluiert. Im Folgenden kann weder umfassend die Ganztagsschulentwicklung noch deren Evaluation oder die entsprechende wissenschaftliche Begleitforschung dargestellt werden. Vielmehr fokussiert sich dieses Kapitel auf das beschriebene Forschungsdefizit einer dezidiert religionspädagogischen Reflexion des Ganztagsschulbaus. Dabei entfaltet es den bildungspolitischen und jugendverbandlichen Horizont des Projekts *kajuga*, um die in Kapitel drei erläuterten Hypothesen, Zielsetzungen und empirischen Methoden der Studie zu kontextualisieren und zu plausibilisieren. Hierfür werden in einem ersten Schritt die Entwicklung und bildungspolitischen Implikationen von Ganztagsschule insoweit entfaltet, wie es für die Konzeptionierung, Durchführung und Auswertung unseres Projekts notwendig ist. Im Folgenden wird daher nicht vollständig und umfassend in die Ganztagsschulforschung oder in entsprechende bildungspolitische Rahmenbedingungen der Ganztagsschule eingeführt, vielmehr wird der regionale und zeitliche Horizont, in dem das Projekt *kajuga* angesiedelt ist, fokussiert und damit insbesondere die Entwicklung der Ganztagsschule in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zum Erhebungszeitraum von 2017-2020 erläutert (Kap. 2.1). In einem zweiten Schritt wird in die (katholische) Jugendverbandsarbeit eingeführt, wobei ein erster Schwerpunkt auf die Strukturen, Ziele und Prinzipien von Jugendverbandsarbeit gelegt wird (Kap. 2.2). Ein zweiter Schwerpunkt richtet sich auf aktuelle Herausforderungen der Jugendverbandsarbeit, zu der zentral auch der Ausbau der Ganztagsschule gehört. Das Kapitel mündet in einen kurzen Forschungsüberblick zu kirchlicher (katholischer und evangelischer) Jugend(verbands)arbeit in der Ganztagsschule.

2.1 Ganztagschule – Entwicklungen und Implikationen

2.1.1 Bildungspolitischer Horizont der Ganztagschule

Mit dem Ausbau der Ganztagschule vervielfältigten sich auch die Vorstellungen, welche Mindestanforderungen und Kriterien (gute) Ganztagschulen erfüllen müssten. Dennoch zeichnen sich eine einheitliche Definition und umfassende nationale Standards für die Ganztagschule bislang nicht ab. Nicht nur ein sehr breites Forschungsfeld, sondern auch regionale, bildungspolitische Ausdifferenzierungen und nicht zuletzt historische und aktuelle Entwicklungen, wie z.B. die Rückkehr zur neunjährigen Gymnasialzeit, erschweren Definitionen und Konzeptionen des Ganztagschulverständnisses.

Angesichts der Vielfalt und Bandbreite an Definitionsversuchen, Kriterien und Standards für Ganztagschule können die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) festgelegten verbindlichen Mindeststandards für Ganztagschulen als gemeinsames Fundament betrachtet werden. Diese Mindeststandards legen fest, dass solche Schulen Ganztagschulen sind, bei denen im Primarbereich sowie Sekundarbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler*innen mit je mindestens sieben Zeitstunden vorgehalten wird.¹ Zudem muss an den entsprechenden Tagen ein Mittagessen bereitgestellt sowie das Ganztagsangebot unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden. Hingewiesen wird auch auf den konzeptionellen Zusammenhang von Ganztagsangebot mit dem Unterricht,² ohne dass dies inhaltlich verbindlich ausdifferenziert wird.

Dabei werden von der KMK drei Formen der Ganztagschule unterschieden: die voll gebundene Form, die teilweise gebundene Form und die offene Form. In der voll gebundenen Form verpflichten sich die Schüler*innen, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den Ganztagsangeboten teilzunehmen. In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich hierzu nur ein Teil der Schüler*innen, z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen. In der offenen Ganztagschulform wiederum sind Schüler*innen frei zu entscheiden, ob sie

1 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2014 bis 2018, 4, online unter <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf>, erstellt 27.03.2020/abgerufen 26.05.2022.

2 Vgl. ebd.

an dem Angebot teilnehmen wollen. Ihnen steht mindestens ein Bildungs- und Betreuungsangebot an drei Wochentagen von je sieben Zeitstunden zur Wahl.³

Allerdings unterscheiden sich mit Blick auf die Länder bereits die jeweiligen Bezeichnungen der Ganztagsschulen, auch weichen in den Ländern teilweise die organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben von der KMK ab, z.B. in Hinblick auf die Öffnungszeiten oder die Differenzierung zwischen freiwilliger und verpflichtender Teilnahme.⁴ So ergibt sich eine vielfältige, länderspezifische und regionale Ganztagsschullandschaft.⁵ Dabei zeigt die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, kurz StEG, in ihrem Systemmonitoring, dass diese Vielfalt im Verlauf der Jahre 2012-2015 zugenommen hat.⁶

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner*innen ist ein zentrales Element der Gestaltung von Ganztagsschulen: Es geht um die »Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur, Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern«⁷ sowie um die Öffnung zum »sozialen, kulturellen und betrieblichen Umfeld«⁸ der Schulen. Diese Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen wird nicht nur von der KMK gefordert, sondern auch in der Praxis von vielen Schulen konzeptionell integriert.⁹ Die Arten und Wege der Zusammenarbeit unterscheiden sich jedoch wiederum länderspezifisch. Daher ist es für die vorliegende Studie notwendig, den Blick von der KMK-Ebene auf länderspezifische Bestimmungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (NRW) zu richten.

3 Vgl. ebd., 5.

4 Vgl. ebd.

5 Vgl. den Überblick bei Züchner, Ivo (2015): Was ist eine Ganztagsschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung. In: Hascher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 133-150.

6 Vgl. StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Frankfurt a.M., 12.

7 Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2018): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Betreuungsangebote im Primarbereich und Sekundarstufe I. Grundlagenerlass, online unter <<https://www.ganztage-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>>, erstellt 16.02.2018/abgerufen 23.12.2021.

8 Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Erlass: Die Arbeit in der Ganztagsschule, 388, online unter <https://www.mk.niedersachsen.de/download/138834/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Ganztagsschule_vom_01.08.2014.pdf>, erstellt 01.08.2014/abgerufen 26.05.2022.

9 Vgl. Züchner 2015, 143f.

In NRW gibt es im Zeitraum der Erhebung gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote¹⁰. Diese unterscheiden sich bzgl. der Teilnahmepflicht und -möglichkeiten. Für gebundene Ganztagschulen in NRW gilt, dass alle Schüler*innen an Ganztagsangeboten regelmäßig verpflichtend teilnehmen müssen. Diese finden (einschließlich der allgemeinen Unterrichtszeiten) an mindestens drei Tagen die Woche, jeweils für mindestens sieben Zeitstunden (in der Regel 8-15 Uhr) statt. Über diese verpflichtende Zeit hinaus können weitere außerunterrichtliche Angebote gemacht und besucht werden. An allen Tagen des Ganztagschulbetriebs wird Mittagessen bereitgestellt und der Pflichtunterricht ist auf den Vormittag und Nachmittag verteilt.¹¹ Offene Ganztagschulen sind in NRW davon gekennzeichnet, dass nur ein Teil der Schüler*innen an den außerunterrichtlichen Angeboten teilnimmt. Die Anmeldung bedeutet eine Verpflichtung, an diesen Angeboten regelmäßig teilzunehmen, diese ist jedoch z.B. auf die Dauer eines Schul(halb)jahres beschränkt. Das Angebot besteht an mindestens drei Tagen die Woche, jeweils mindestens sieben Zeitstunden für den angemeldeten Teil der Schüler*innen.¹² Als wichtige Kernpunkte der Ganztagschule werden genannt:

- Vielfältige Angebote
- Individuelle Förderung
- Rhythmisierte Verteilung der Lernzeiten auf Vormittag und Nachmittag
- Öffnung von Schule zum Sozialraum
- Zusätzliche Angebote zum Lernen und Arbeitsgemeinschaften
- Angemessenes Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung; Erholungs- und Ruhephasen
- Einbindung der Schüler*innen und Eltern in Durchführung und Konzeption der Angebote
- Unterstützungsangebote für Eltern.¹³

In Niedersachsen werden die Bezeichnungen für unterschiedliche Konzeptionen von Ganztagschulen von der KMK übernommen, entsprechend existieren gebundene, teilgebundene und offene Ganztagschulen. Abweichend von der KMK waren zum Zeitpunkt der Erhebung an teilgebundenen Ganztagschulen die Schüler*innen jedoch nur an mindestens zwei Tagen wöchentlich zum ganztägigen Schulbesuch verpflichtet, die Schulen hingegen sind verpflichtet, mindestens an drei Tagen ein Ganztagsangebot bereitzustellen. »An diesen Tagen wechseln sich Unterricht

10 § 9 Abs. 1 und 2 SchulG NRW.

11 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2018, 1.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. ebd.

und außerunterrichtliche Angebote in der Regel ab (Rhythmisierung). An den übrigen Tagen finden außerunterrichtliche Angebote nach dem Unterricht [...] statt.«¹⁴ Grundlegend wird auch in Niedersachsen der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen und der Öffnung in den Sozialraum der Schüler*innen hinein ein hoher Stellenwert beigemessen.¹⁵ Um weitere Kernpunkte und Qualitätsaspekte von Ganztagsschule auszumachen, verweist das Schulministerium auf den »inhaltlichen und pädagogischen Auftrag der Schule«¹⁶.

Nicht nur auf der Ebene der bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern ergeben sich deutliche Unterschiede, auch auf der Ebene der konkreten Umsetzung in den Schulen erweist sich die Ganztagsschullandschaft als äußerst vielfältig. »Je genauer [...] die Terminologien, Regelungen und Methoden in den Blick genommen werden, welche die Länder und Schulen anwenden, desto vielfältiger und unübersichtlicher scheint sich die Ausgestaltung von Ganztagsschule zu erweisen.«¹⁷ Dies gestaltet sich forschungsmethodologisch herausfordernd. Denn diese »Mischformen, die vor allem bei Schulen zu beobachten sind, die schon seit längerem ganztägige Konzepte umsetzen, machen es aus forschungstechnischer Sicht schwierig, die schulische Realität exakt zu beschreiben«¹⁸. Um mit dieser Vielfalt vor Ort im Horizont der unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben umzugehen, werden in der Forschung teils die KMK-Definitionen weiter ausdifferenziert oder neue Kategorien, wie z.B. Angebotsschule, rhythmisierte, kooperative bzw. herkömmliche Schule, entwickelt.¹⁹ Solche Definitionsversuche überzeugen einerseits, da sie mit Blick auf die Praxis die vielfältigen Konzepte strukturieren helfen, andererseits führen sie bei empirischen Erhebungen auf Grund ihres Abstraktionsgrads zu teils wenig

14 Niedersächsisches Kultusministerium 2014, Abs. 2.5.

15 Vgl. Niedersächsisches Schulministerium (2014): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Holzminden, August 2014, 16f.

16 Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 386.

17 Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M. (2018): Aktuelle Entwicklungen der ganztagsschulischen Angebote in Deutschland. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 249-267, 265.

18 Bloße, Stephan (2011): Ganztägige Organisationsformen sächsischer Schulen. Variationsmöglichkeiten, Chancen und Risiken. In: Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hg.): Vision und Alltag der Ganztagsschule. Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim u.a.: Juventa, 145-161, 148.

19 Vgl. Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 84f.

differenzierten und belastbaren Ergebnissen.²⁰ Die empirische Erforschung von Ganztagschulen ist damit konfrontiert, dass »es die Ganztagschule im Singular nicht gibt«²¹. Somit ist es notwendig, für das jeweilige Forschungsinteresse je neu zu reflektieren, welches Ganztagschulverständnis zugrunde gelegt werden soll bzw. muss.

Mit dieser Problematik ist auch das Projekt *kajuga* sowohl in der theoretischen Konzeptionierung als auch praktischen Durchführung konfrontiert. Bei der Befragung von Schüler*innen, ob sie den Begriff »Ganztagschule« kennen und was sie hiermit verbinden, antwortet ein Schüler paradigmatisch: »Also, das ist, wenn man rund um die Uhr da Schule«²² hat. Ganztagschule als Schule »rund um die Uhr« scheint im Projekt ein vages, aber weit verbreitetes gemeinsames Verständnis darzustellen. Die Begriffsverwendung von »Ganztagschule« im Projekt *kajuga* erfolgt angesichts dieser Begriffsbreite zum einen in dem Wissen um die fachliche, kontrovers geführte und noch nicht beendete Auseinandersetzung zu diesem Begriff. Zum anderen ist die zugrundeliegende Bestimmung von »Ganztagschule« im Projekt *kajuga* auch von den schulspezifischen Konkretionen vor Ort mitgeprägt, die sich als ebenso vielfältig erweisen. Praxisorientiert und in Anlehnung an die in der Alltagssprache geläufige Definition von »Ganztagschule« als »rund um die Uhr«-Schule oder »Schule auch am Nachmittag« untersucht das Projekt *kajuga* Schulen und deren Angebote, die Übermittag und am Nachmittag stattfinden und die den formalen Anforderungen der allen länderspezifischen Bestimmungen zur Ganztagschule zugrundeliegenden KMK-Kriterien entsprechen. Teilweise bezeichnen sich die ausgewählten Schulen dennoch selbst (formal) nicht als Ganztagschule, weil sie z.B. nicht allen länderspezifischen Kriterien entsprechen (Kap. 3).

2.1.2 Begründungen und Ziele für Ganztagschule

Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland wurde seit 2003 vor allem durch das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB, 2003-2009) der Bundesregierung vorangetrieben. Ziel war der bedarfsgerechte Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in allen 16 Bundesländern. Als Begründungen wurden maßgeblich zwei Argumente ins Feld geführt: zum einen die Diskussion über beste Rahmenbedingungen des Lernens nach den Ergebnissen der OECD-Studie PISA und zum anderen die Notwendigkeit des Ausbaus von Betreuungsangeboten bei

20 Vgl. Kielblock, Stephan/Stecker, Ludwig: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen Thomas/Stecker, Ludwig (Hg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 13-28, 27.

21 Kielblock/Stecker 2014, 28.

22 Standort (D). Jonathan, 358.

hohem Bedarf nach ganztägiger Betreuung zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Während die erste Begründung pädagogisch fundiert ist und vor allem Lehr-Lernprozesse bzw. Bildungsprozesse fokussiert, ist die zweite Begründung primär sozialpolitisch ausgerichtet.²³ Insbesondere der erste Begründungsstrang prägt die Zielsetzungen der Ganztagsschule. So werden sowohl in den bildungspolitischen Vorgaben als auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung mit der Ausweitung der Ganztagsschule vor allem Ziele formuliert, die auf verbesserte Lernchancen und eine Veränderung der Lernkultur an den Ganztagsschulen hinwirken. Schule als Lern- und Lebensraum wurde zu einer griffigen Formel für dieses Anliegen. Entsprechend zielen Vorgaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf individuelle Förderung, gerade auch der bildungsbenachteiligten Schüler*innen, auf eine Pädagogik der Vielfalt, eine Veränderung von Unterricht und Lernkultur, eine neue Rhythmisierung von Unterricht sowie auf außerunterrichtliche Angebote und Freizeit.²⁴ Für das Projekt *kajuga* mit seinem Fokus auf der Kooperation von Ganztagsschulen mit Jugendverbandsarbeit ist hier insbesondere von Belang, dass u.a. explizit Angebote von außerschulischen Träger*innen eingefordert werden, die soziales Lernen über verschiedene Altersgruppen hinweg ermöglichen, die Partizipation durch verbesserte Möglichkeiten der Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung von Eltern und Schüler*innen fördern und Schule auf den Sozialraum der Schüler*innen hin öffnen. Dabei sollten Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen.²⁵

Trotz dieser lern- und bildungstheoretisch ausdifferenzierten Zielsetzungen zeigt sich in der vielfältigen Ganztagsschullandschaft, dass oftmals der zweite Begründungsansatz, nämlich eine Lösung für den insgesamt gestiegenen Bedarf an Betreuung, Erziehung und erzieherischer Versorgung, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erlangen, insbesondere dort dominiert, »wo Erwachsenenbelange tangiert werden und eine veränderte Betreuungssituation die Entlas-

23 Vgl. Appel, Stefan/Rutz, Georg (2009): Handbuch Ganztagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Berlin: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Bd. 13), 23-28.

24 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Frühe und Allgemeine Bildung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin, 26f., online unter <https://www.ganztagsschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_gts-forschungsbilanz_bf_df.pdf;jsessionid=4A1E817CE6BF5ED0ED6910ECC333F20F.live472?__blob=publicationFile&v=1>, abgerufen 14.01.2022.

25 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Ganztagsschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015), online unter <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagsschulen-in-deutschland.html>>, abgerufen 14.01.2022.

tung dieser Personen bewirken könnte.«²⁶ Dass somit die zwei Zielrichtungen und Begründungsansätze von Ganztagschule sowohl zu äußerst vielfältigen, aber auch spannungsreichen Konzeptionierungen oder auch zu einem konzeptionellen Vakuum von Ganztagschule führen können,²⁷ ist bereits vielfach dokumentiert worden und wird auch im Verlauf des Projekts *kajuga* immer wieder deutlich werden (Kap. 5). Auch wird dieses Spannungsgefüge mit Blick auf ausgewählte empirische Einblicke in die Entwicklung des Ganztagschulenausbaus sichtbar.

2.1.3 Entwicklung der Ganztagschule

Mit Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre zeigt sich ein kontinuierlicher Ausbau der Schulen als Ganztagschulen. Die Realisierung des Ganztags nach Schularten ist bundesweit sehr heterogen und muss länderspezifisch betrachtet werden. Bundesweit verfügen 2019 70,6% der Schulen im Primarbereich und 65,5% der Gymnasien über Ganztagsangebote.²⁸ In NRW liegt der Anteil im Schuljahr 2016/17 von Schulen mit Ganztagsbetrieb bei rund drei Viertel (77,6 %), wobei 93 % aller Primarschulen einen Ganztagsbetrieb eingerichtet haben, der Anteil der Sekundarstufe I liegt hingegen bei knapp 50 %.²⁹ Hierbei ist die freiwillige Teilnahme am Ganztag das vorherrschende Organisationsmodell (bundesweit 2018: Primarschulen: 83 %, Sekundarstufe I (ohne Gymnasien): 43 %, Gymnasien: 72 %).³⁰ In Niedersachsen steigt der Anteil der Schulen mit Ganztagsangebot von 2016-2020 von 65 % auf 72 %. Hier überwiegen ebenfalls die offenen Ganztagschulen (78 %) gegenüber teilgebundenen (19 %) und vollgebundenen (3 %) (Stand 2020).³¹

26 Appel/Rutz 2009, 26.

27 Vgl. Rauschenbauch, Thomas (2015): Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]), 23-38, 28-31.

28 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019. Berlin, 9, online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf>, erstellt 26.03.2021/abgerufen 09.05.2022. Die unterschiedlichen Schulmodelle in der Sek I ermöglichen keinen länderübergreifenden Vergleich in dieser Schulstufe.

29 Vgl. Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018, 8, online unter <https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/BiGa_2018-11-19_final.pdf>, abgerufen 31.01.2022.

30 Vgl. StEG (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Frankfurt a.M. u.a.: DIPF u.a., 18-20.

31 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Ganztagschule in Niedersachsen, online unter <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/ganztagschule/gan

Die Teilnahmequote der Schüler*innen am Ganztag steigt dabei bundesweit kontinuierlich und liegt in Grundschulen im Durchschnitt bei 60 %, in der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) bei knapp 65 % und an Gymnasien bei fast 45 %.³² In Niedersachsen steigt zwar auch die Teilnahme an Ganztagsangeboten, liegt aber unter dem Bundesdurchschnitt. Demnach erhöht sich der Anteil der Schüler*innen, die ein entsprechendes Angebot wahrnehmen, von 52,3 % (2016) auf 57,7 % (2020, alle Schulformen gesamt). Auch in NRW ist die Teilnahme unterdurchschnittlich und liegt 2017/18 in der Primarstufe bei knapp 45 % und in der Sekundarstufe I bei 52,6 %, wobei über 40 % der Schulen einen höheren Bedarf als das vorhandene Angebot anzeigen.³³ Perspektivisch ist ein weiterer Anstieg zu vermuten, da 2021 der Bundestag beschlossen hat, einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung einzuführen.³⁴ Ist somit der Ganztag den bildungspolitischen Zielsetzungen entsprechend umfassend ausgebaut worden, so scheint die pädagogische Konzeptionierung noch weiter von den Zielen entfernt. So wird z.B. die flexible Zeitorganisation von einer Vielzahl von Schulen nicht ausgenutzt. Außerunterrichtliche Angebote werden weitgehend in den Nachmittagsbereich gelegt und als freiwillige Ergänzungsangebote betrachtet. Auch erweist sich die Verbindung zum schulischen Lernen als eher locker. »Über alle Schularten hinweg gibt die Hälfte der Schulleitungen an, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote insgesamt wenig miteinander verbunden sind.«³⁵ Dennoch ist die Zahl der Kooperationen hoch. Außerunterrichtliche Angebote werden an jeder vierten (Sek I ohne Gymnasium) Schule bzw. an jedem achten Gymnasium über den ganzen Tag verteilt. Dabei variiert jedoch die Intensität der Kooperation stark und reicht von sporadischen Angeboten bis zur Übernahme der kompletten Trägerschaft des Ganztags. Im Durchschnitt sind es zwischen drei bis dreieinhalb Kooperationspartner*innen pro Schule, wobei die Anzahl der Kooperationen insgesamt in den letzten Jahren sinkt.³⁶ »Vor allem die Kinder- und Jugendhilfe sowie die kulturelle Bildung werden seit 2012 von weniger Schulen als Kooperationspartner gewählt

ztagsschule_in_niedersachsen/ganztagsschule-in-niedersachsen-166564.html>, abgerufen 31.01.2022.

32 Vgl. StEG 2019, 122-126.

33 Vgl. Altermann u.a. 2018, 9.

34 Vgl. Pressemeldung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 10.09.2021, online unter <<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826>>, abgerufen 31.01.2022.

35 StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Frankfurt a.M.: DIPF, 15.

36 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin, 184.

[...] Ebenso ist ein quantitativer Rückgang der Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten, während die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt stark expandiert.«³⁷ Für NRW lässt sich darüber hinaus ein signifikanter Rückgang bei der Kooperation mit Kirchengemeinden feststellen (2013/14: 63,9 %; 2017/18: 38,8 %).³⁸ Die Gründe für diese Entwicklung sind laut StEG unklar: Es könnte eine gezieltere, erfahrungsbasierte Auswahl der Kooperationspartner*innen von Seiten der Schulen zugrunde liegen. Möglich wäre auch ein Rückzug aus der Ganztagschule von Seiten der Kooperationspartner*innen, wenn die Zusammenarbeit nicht den Erwartungen entsprochen habe.³⁹ Zudem stellt die StEG-Studie fest, dass die außerunterrichtlichen Angebote wesentlich zur Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Ganztag beitragen können und dass Kinder und Jugendliche die Qualität der Angebote bundesweit positiv bewerten. Voraussetzung ist aber, dass sie als »motivierend und kognitiv herausfordernd erlebt werden, viel Bewegungsspielraum für die Entwicklungs- und Entfaltungschancen sowie Partizipationsmöglichkeiten«⁴⁰ beinhalten.

2.1.4 Kirchliche Stellungnahmen zur Ganztagschule

Insbesondere in den ersten Jahren des politisch forcierten Ganztagschulenausbaus zeigte sich die katholische Kirche zurückhaltend. Vor allem der zweite Begründungsansatz, der gesteigerte Betreuungsbedarf, wird von der Deutschen Bischofskonferenz kritisch diskutiert. Ganztagsangebote müssten von den Bedürfnissen der Kinder und der Familie, nicht des Staates her konzipiert werden. Daher müsse auf den gesteigerten Betreuungsbedarf von Schüler*innen sowie die schwindende Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit der Eltern nicht nur mit dem Ausbau von Ganztagschulen reagiert werden, sondern durch geeignete Maßnahmen solle das gesamte Gemeinwesen gestärkt werden. Die Vorbehalte der Kirche richten sich vor allem gegen eine verpflichtende Teilnahme am Ganztag, da die katholische Kirche hierdurch zugleich das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder eingeschränkt sieht. Eltern solle vielmehr grundsätzlich die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kinder solange und so viel wie möglich selbst zu erziehen. Ganz-

37 StEG 2018, 160; vgl. a. Böllert, Karin (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, Karin (Hg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, 3-64.

38 Vgl. Altermann u. a. 2018, 23. Hier bleibt allerdings offen, wie zeitlich intensiv die jeweiligen Kooperationen mit Kirchengemeinden sind. Diese können von einer punktuellen Kooperation bis zu kontinuierlichen Angeboten reichen.

39 Vgl. StEG 2018, 160.

40 Altermann u. a. 2018, 63.

tagsschulen sollten daher familienergänzend, nicht familienersetzend sein.⁴¹ So fordert die Deutsche Bischofskonferenz vielfältige Ansätze und eine stärkere Einbeziehung der Eltern, um eine gute Schule, Erziehung und Betreuung der Heranwachsenden zu ermöglichen. Insgesamt sollen somit Subsidiarität, Vielfalt und Freiwilligkeit als wichtigste Leitlinien der Ganztagsschule betrachtet werden. Für die vorliegende Studie von Belang ist, dass dezidiert die Kooperation von Ganztagsschule mit Jugendverbänden gefordert wird. »Ganztagsangebote müssen ein pädagogisches Konzept besitzen, das Vielfalt von Inhalten und Methoden ermöglicht, von den Eltern Mitsprache und Mitwirkung erwartet, die Arbeit der freien Jugendverbände mit einbezieht und die Teilnahme auf freiwilliger Basis regelt.«⁴² In neueren Veröffentlichungen erkennen die Bischöfe durchaus auch Potenziale für pastorale Angebote in Ganztagsschule: »In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist in vielen Regionen Deutschlands das Angebot an Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung ausgebaut worden, sodass viele Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule verbringen. Die Rhythmisierung des Schultags und die Integration von außerunterrichtlichen Angeboten in die Schule eröffnet auch der Schulpastoral neue Zeiträume, die sie mit eigenen Angeboten gestalten und so zu einem festen Bestandteil des Schulprofils werden kann.«⁴³

2.2 Katholische Jugendverbandsarbeit in Deutschland

2.2.1 Struktur und Ziele katholischer Jugendverbandsarbeit

Die katholische Jugendverbandsarbeit in Deutschland begründet sich im 19. Jh. und trägt der »Entdeckung« der Kindheit und Jugend als eigener Lebensphase mit der Ausfaltung einer eigenen Jugendseelsorge Rechnung. Von Beginn an wird dabei der Vergemeinschaftung in Gruppen eine besondere Bedeutung zugemessen, so dass kirchliche respektive katholische Jugendarbeit vor allem in Gruppen stattfindet und als Jugendverbandsarbeit in Verbänden organisiert ist. Kirchliche Jugendverbandsarbeit in Deutschland nimmt im Sinne des Subsidiaritätsprinzips Anteil am staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag und leistet damit einen eigenen Beitrag zum Leistungsangebot der staatlichen Kinder- und Jugendhilfe, wie es seit

41 Vgl. Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zu Ganztagsschulen (2003): Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig. In: Katholische Bildung. Verbandsorgan des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen e. V. (VkdL). Bd. 104/6, 278-280.

42 Deutsche Bischofskonferenz 2003, 280.

43 Die deutschen Bischöfe (2020): Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn, 12.

1990 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)⁴⁴ niedergelegt ist. § 11 setzt sich mit Jugendarbeit auseinander und hält fest:

§ 11,1: Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

§ 11,2 Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

§ 11,3 Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, 3. Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, 4. internationale Jugendarbeit, 5. Kinder- und Jugendberatung, 6. Jugendberatung.

Katholische Jugendarbeit umfasst alle Felder des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und organisiert sich in verbandlicher Jugendarbeit, pfarrgemeindlicher Jugendarbeit, offener Jugendarbeit, Ferien- und Freizeitmaßnahmen sowie in Jugendbildungsstätten. Sie richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Stellung zur Kirche, auch wenn dies angesichts der kirchlichen Mittelschichtorientierung in der Realität selten eingelöst wird.⁴⁵ Historisch ist die katholische Kinder- und Jugendarbeit Teil der sich in der zweiten Hälfte des 19. Jh. gebildeten Vereins- und Verbändestruktur der katholischen Kirche, in ihrem inhaltlichem Profil und Proprium deckt sie eine große Bandbreite, die auf ganz unterschiedliche Zielgruppen abzielt, ab. So zielt die »Christliche Arbeiterjugend« (CAJ), wie der Name schon aussagt, auf die klassischen Arbeiter*innen, die »Kolpingjugend« auf junge Handwerker*innen, die »Katholische Studierende Jugend« (KSJ) auf Studierende, während z.B. die »Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg« (DPSG) aus der Pfadfinderbewegung und die »Katholische junge Gemeinde« (KjG) sich aus der gemeindlichen Jugendarbeit herausgebildet hat.

Die katholische Kinder- und Jugendarbeit ist im »Bund der Deutschen Katholischen Jugend« (BDKJ) als ihrem Dachverband organisiert. Diesem Dachverband gehören zurzeit siebzehn Einzelverbände, die insgesamt 660.000 Mitglieder vertreten, an. Als Dachverband vermittelt der BDKJ die Interessen von Kinder- und

44 Sozialgesetzbuch (SGB) – Aches Buch (VIII): Kinder- und Jugendhilfe.

45 Vgl. Corsa, Mike (2013): Kirchliche Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel, 212-237, 232.

Jugendarbeit nach außen in die Politik und Gesellschaft, dazu ist er in die übergeordneten Organisationsgremien staatlicher Jugendarbeit (z.B. Deutscher Bundesjugendring) auf nationaler Ebene eingebunden. Nach innen nimmt er die Interessen von Kindern und Jugendlichen wahr und vermittelt diese in die Kirche bis in die kirchlichen Leitungsgremien. Innerkirchlich ist der BDKJ auf nationaler wie auf diözesaner Ebene vertreten, darüber hinaus organisieren sich die einzelnen Jugendverbände auch noch einmal auf nationaler Ebene und auf diözesaner Ebene in Form einzelner Diözesanverbände. Daneben strukturieren so genannte Dekanatsjugendbüros, die in der Regel mit hauptamtlichen Mitarbeiter*innen besetzt sind, die katholische Jugendarbeit auf der regionalen Ebene. Die Dekanatsjugendbüros fördern und unterstützen die katholische Jugendarbeit auf Dekanatsebene, dazu bieten sie Fort- und Weiterbildungen wie z.B. den Erwerb der Juleica-Card an, organisieren zentrale Veranstaltungen zu Jugendarbeit und beraten die Gruppen in den Gemeinden vor Ort.

Laut seiner Bundesordnung⁴⁶ will der BDKJ Jugendliche zu kritischem Urteil und eigenständigem Handeln aus christlicher Verantwortung befähigen und anregen. Dazu gehört der Einsatz für eine gerechte und solidarische Welt. Als Dachorganisation versteht er sich als gesellschaftliche Kraft in der Kirche und wirkt bei der »Entwicklung von Kirche, Gesellschaft, Staat und internationalen Beziehungen«⁴⁷ mit. Er tritt für die »Absicherung der finanziellen Förderung der katholischen Kinder- und Jugendarbeit [ein] und unterstützt die katholischen Jugendverbände als Dachorganisation in vielen Belangen«⁴⁸. Die Ziele katholischer Jugendverbandsarbeit liegen so in einer auf christliche Werte bezogenen Persönlichkeitsbildung und in einer sozialen und politischen Bildung, die Jugendliche zu politischem Bewusstsein, politischer Handlungsfähigkeit, Demokratiefähigkeit und zur Vertretung ihrer eigenen Interessen befähigen will.⁴⁹

Für die katholische Kirche ist Kinder- und Jugendarbeit eine gesamtkirchliche Aufgabe.⁵⁰ So versteht auch der Beschluss der Würzburger Synode zur kirchlichen Jugendarbeit 1974 Kinder- und Jugendarbeit als einen »Dienst der Kirche an der Jugend überhaupt und ein[en] Dienst an der Jugend der Kirche«⁵¹. Damit ist be-

46 Vgl. BDKJ (2018): Bundesordnung Bund der Deutschen Katholischen Jugend Grundsatzprogramm Bundesordnung Geschäftsordnung. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg, 7.

47 BDKJ: katholisch, politisch, aktiv, online unter <<https://www.bdkj.de/der-bdkj/ueber-uns>>, abgerufen 31.01.2022.

48 Ebd.

49 Vgl. BDKJ (2015): Der Anteil der Verbände an der Sendung der Kirche. Beitrag zu einer Theologie der Verbände. Düsseldorf, 5-12.

50 Vgl. Corsa 2013, 212.

51 Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. In: Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1976, Neuauflage 2012): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesre-

reits markiert, dass die katholische Kirche in ihrem Engagement nicht nur einen kirchlichen, sondern auch einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag sieht. In diesem Sinne formuliert der Beschluss weiter: »Sie [katholische Jugendarbeit, Vf'in] ist immer zugleich ein Dienst am einzelnen jungen Menschen und ein Dienst an der Gesellschaft.«⁵² In diesem Sinne versteht die Kirche ihre Jugendarbeit auch als gesellschaftliche Diakonie, d.h. sie ist sowohl »Dienst an der Jugend als auch Dienst an der Gesellschaft«⁵³. Neben dem Dienst an der Jugend und der Gesellschaft ist sie aber auch Ort der religiösen Sozialisation junger Menschen.

2.2.2 Charakteristika und Prinzipien kirchlicher Jugendverbandsarbeit

Von ihrem Selbstverständnis her sind die katholischen Jugendverbände Orte der Freizeitgestaltung und der Bildung zugleich.⁵⁴ Sie verstehen sich als »Orte, die junge Menschen selbstverantwortet gemeinsam gestalten«⁵⁵ und schaffen Räume, »sich selbst zu erkennen und die eigenen Fähigkeiten, Talente und Möglichkeiten zu erfahren, ihre Persönlichkeit auszubilden sowie [...] Glauben und Gemeinschaft zu leben«⁵⁶. Diese grundlegenden Aussagen sollen im Folgenden mit Blick auf Charakteristika und Prinzipien konkretisiert werden.

Eines dieser Charakteristika ist das Arbeiten in Gruppen: Die auf Freiwilligkeit beruhende, auf einen längeren Zeitraum hin angelegte Kleingruppe als *peer-group* in einer Größe von ca. fünf bis 20 Personen, die sich selbst ein Ziel gibt und regelmäßig trifft, ist die Grundlage aller Jugendverbandsarbeit. Als Gruppe Gleichaltriger wird die Kleingruppe zum eigentlichen Ort der Auseinandersetzung mit Themen, Fragen und Haltungen, die die Jugendlichen beschäftigen. Im Synodenbeschluss zur kirchlichen Jugendarbeit⁵⁷ wird die »Gruppe« selbst zum zentralen Ort, theologisch gesprochen zum »locus theologicus«, nicht nur, weil der Mensch wesentliche Grunderfahrungen seines Daseins in Gruppen macht und christlicher

publik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg u.a.: Herder, 288-311, 290.

52 Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, 290.

53 Ebd.

54 Vgl. Böhnisch, Lothar (2011): Jugendarbeit als Lernort. In: Hafenecker, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendarbeit. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 57-66. So schon niedergelegt in: Deutscher Bundesjugendring (1983): Selbstverständnis und Wirklichkeit der heutigen Jugendverbandsarbeit (1962). In: Faltermeier, Martin: Nachdenken über Jugendarbeit: Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren. Eine kommentierte Dokumentation mit Beiträgen aus der Zeitschrift »deutsche jugend«. München: Juventa-Verlag, 119-122, 120.

55 BDKJ der Erzdiözese Köln (2018): Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend und seine Jugendverbände. Katholische Jugendverbandsarbeit im Erzbistum Köln (Broschüre), 4.

56 Ebd.

57 Vgl. Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, 301.

Glaube in seinem Selbstverständnis an Gemeinschaft gebunden ist, sondern vor allem, weil die Gruppe selbst als Gruppe der Ort ist, an dem wesentliche Erfahrungen von Beziehung gemacht werden. Sie ist der Ort, an dem der/die einzelne sich selbst und seine/ihre schöpferischen Fähigkeiten entfalten kann.⁵⁸ Die Gruppe wird im Synodenbeschluss deshalb auch als »reflektierte Gruppe« bezeichnet,⁵⁹ weil ihr spezifisches Kennzeichen darin besteht, dass neben Sachthemen auch die zwischenmenschlichen Beziehungen einer Gruppe und die Gruppenprozesse der Gruppe wichtiges Instrument für den Reifungsprozess der Jugendlichen sind. Damit wird die Gruppe Ort und Medium rationaler und zugleich emotionaler Bildung. Die Rolle der Begleitenden besteht vor allem darin, die Fähigkeit zur Reflexion zu unterstützen und als überzeugendes personales Angebot zur Verfügung zu stehen.⁶⁰

Ein weiteres zentrales Charakteristikum ist die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen, die dem *peer*-Prinzip schon zugrunde liegt. Als klassischer Ort der non-formalen Bildung ist Jugendverbandsarbeit ein Ort, an dem – oft auch in bewusster Abgrenzung zur Schule – selbstbestimmt und freiwillig Bildungs- und Lernprozesse in enger Anbindung an die Interessen der jungen Menschen möglich sind. Das Prinzip der Freiwilligkeit und die selbstbestimmte Entscheidung über die Inhalte und Gehalte sowie das Prinzip der *peer-group* kennzeichnen diese Lern- und Bildungsprozesse auch als (selbst-)entdeckendes Lernen. Diese Lernprozesse haben den Anspruch, stark diskursiv gestaltet zu sein und beinhalten neben den Inhalten gerade in ihrer diskursiven Anlage ein demokratisches Moment, das selbstreflexiv zugleich der Einübung demokratischer Verfahren dient. Noch stärker als im formalen Setting der Schule stehen hier Prozesse der sozialen, religiösen, politischen, kognitiven und emotionalen Bildung mit dem oben bereits aufgezeigten Ziel der Persönlichkeitsbildung und der Befähigung zu Verantwortungsübernahme im Vordergrund.⁶¹

Dementsprechend liegen der (kirchlichen) Jugendverbandsarbeit folgende Prinzipien zugrunde: Der Bezug auf den christlichen Glauben als Quelle und Motivation, ein konkreter Lebensweltbezug, Partizipation verstanden im Sinne einer starken Partizipation, die die Beteiligung und Mitentscheidung über Inhalte

58 Vgl. ebd.

59 Vgl. ebd., 300.

60 Vgl. ebd., 301; Könemann, Judith (2019): Sozialformen der kirchlichen Jugendarbeit im Wandel: Von der reflektierten Gruppe zum Projekt? In: Kaupp, Angela/Höring, Patrick C. (Hg.): Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis. Freiburg u.a.: Herder (Grundlagen Theologie), 460-472, 467.

61 Vgl. Corsa 2013, 226-228; sowie Könemann, Judith (2018): Katholische Jugend(verbands)arbeit – ein Bildungsort mit Möglichkeiten. In: Sajak, Claus Peter/Langner, Michael (Hg.): Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende? Freiburg u.a.: Herder (Theologie kontrovers), 165-175, 67-170.

und Organisationsformen von Jugendarbeit vorsieht, die Selbstorganisation der Strukturen und der eigenen Arbeit, das Prinzip der Freiwilligkeit über Teilnahme als oberste Maxime für die Angebote kirchlicher Jugendverbandsarbeit und das Prinzip der Ehrenamtlichkeit. Letzteres wird in der Jugendverbandsarbeit verwirklicht, indem dort auch aufgrund der Bedeutung des *peer*-Prinzips im Kerngedanken eine Jugendarbeit von Jugendlichen für Jugendliche realisiert wird und Hauptamtlichkeit nur auf den oberen organisationalen Ebenen wie der Diözesanleitung und der Leitung des Bundesverbandes vorgesehen ist. Allerdings wird dieses Prinzip immer wieder durchbrochen, insofern z.B. die Mitarbeiter*innen in den Dekanatsjugendbüros auch hauptamtlich beschäftigt sind (s.u.).

Die klassischen Jugendverbände mit ihren spezifisch verbandlichen Strukturen ermöglichen nicht nur inhaltliche, sondern auch strukturelle Partizipation und bieten Jugendlichen damit auch eine Einführung in politische Verfahrensprozesse. Die über die Jugendarbeit zur Verfügung stehenden Beteiligungs- und Partizipationsstrukturen ermöglichen nicht nur Mitbestimmung und Mitgestaltung, sondern stellen auch eine Grundlage für die Bereitschaft dar, sich gesellschaftlich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.⁶² Über die Ebene der Teilnahme an Gruppen kirchlicher Jugend(verbands)arbeit und dort möglichen Lernprozessen hinaus, stellt sie auf der Ebene der ehrenamtlichen Gruppenleiter*innen einen Ort dar, an dem Kenntnisse über Verfahren politischer Prozesse und soziales Engagement erworben werden. Zudem ist sie aber auch ein Ort des Kompetenzerwerbs von Planung und Verantwortungsübernahme, von Organisations- und Leitungskompetenz und nicht zuletzt auch von didaktischen Kompetenzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Kirchliche Jugend(verbands)arbeit ist, wie es das Bundesministerium für Forschung und Bildung formuliert hat, »ein herausragender Ort für selbstgesteuertes, lebensnahes, soziales wie politisches Lernen«⁶³ in dem »weit mehr als in der Schule Elemente des lebensweltlichen Lernens, der konkreten Verantwortungsübernahme und der Konfrontation mit Situationen, die Ernstcharakter haben, zum Tragen«⁶⁴ kommen.

62 Vgl. Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Clauß]. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Untersuchung zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

63 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, 164.

64 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, 250.

2.2.3 Aktuelle Herausforderungen kirchlicher Jugendverbandsarbeit

Nicht erst mit der bildungspolitischen Entscheidung zur Einführung der Ganztagschule und der damit verlängerten Aufenthaltsdauer der Schüler*innen in der Schule ist die kirchliche Jugend(verbands)arbeit vor neue Herausforderungen gestellt, auch wenn die klassische Jugend(verbands)arbeit ihre Bedeutung als eigenständiger und eigensinniger Freizeit- und Bildungsort nicht eingebüßt hat. Dies stellen die beiden Studien zur evangelischen Kinder- und Jugendarbeit »Jugend zählt« und »Jugend gefragt« eindrücklich unter Beweis,⁶⁵ indem sie zeigen können, dass die Angebote der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit und der gebotene Raum zur Selbstorganisation in katholischen wie evangelischen Jugendverbänden stabil genutzt werden. Dem entspricht auch, dass im islamischen Kontext in den letzten Jahren einige neue Jugendorganisationen entstanden sind, die sich in der Phase der strukturellen Etablierung befinden.⁶⁶

War religiöse Sozialisation über lange Zeit an verschiedenen Lern- und Bildungsorten angesiedelt, vor allem in der auf pfarrgemeindlicher Ebene verorteten Katechese, Ministrant*innen- und eben auch Jugendarbeit, so wird angesichts des zunehmenden Abbruchs christlicher Traditionen und Bindungen an kirchliche Institutionen der Religionsunterricht immer mehr zum ersten und oftmals auch alleinigen Ort religiöser Bildung und Sozialisation. Wenn Kinder und Jugendliche nicht mehr religiös sozialisiert und in den Kirchengemeinden beheimatet sind, wird der Religionsunterricht zu dem Ort, an dem viele überhaupt das erste Mal mit

65 Vgl. Cares, Mike/Burger, Martin (2014): Vielfalt, Ressourcen, Ehrenamt: Eine jugendpolitische Perspektive. In: Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.): *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*. Stuttgart: buch+musik, 312-316; Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2015): *Empirische Bestandsaufnahmen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden und Württemberg. Ergebnisse aus der Statistik 2013 »Jugend zählt« – mit einer vertieften Darstellung zur schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67/1, 88-100.

66 Vgl. z.B. Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/Gadow, Tina (2009): *DJI-Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. Projekt »Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen«*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.; ferner: Fauser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (2006): *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend*. Opladen: Verlag Barbara Budrich; Antes, Wolfgang/Schiffers, Birgit (2017): *Durchblick: erkennen, lernen, selbst denken. Die Praktiken von weltanschaulichem Extremismus und von Psychokulten sichtbar machen. Ein Trainingsprogramm für Jugendliche*. Weinheim: Beltz Juventa; Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hg.) (2014): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden: Springer VS.

Religion in Berührung kommen. Die Säkularisierungs- mindestens aber die Entkirchlichungsprozesse stellen von daher für die Jugendverbandsarbeit eine große Herausforderung dar, da das Wegbrechen kirchlicher Traditionsbestände gerade in Kindheit und Jugend am ersten und deutlichsten zutage tritt. Die spezifischen Veränderungsprozesse für katholische Jugendverbände sind von daher auch in dem größeren Kontext der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und der demographischen Entwicklung wahrzunehmen.

Eine entscheidende Herausforderung für die kirchliche Jugendverbandsarbeit stellen zweifelsohne die verdichteten Bildungszeiten durch die Einführung von G8 dar. Zwar haben sie sich inzwischen wieder mit der Rückumstellung auf G9 etwas entzerrt, aber insgesamt ist das quantitative Niveau an materialen Wissensgehalten in den vergangenen Jahren nicht geringer geworden und zusammen mit der Ausweitung der Ganztagschulen (Kap. 2.1.3) verbringen Schüler*innen deutlich mehr Zeit in der Schule, was Auswirkungen auf die gemeindliche Arbeit und die Jugendverbände hat. Während die breit angelegte »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen«⁶⁷ eine in etwa gleich hohe Beteiligung von Schüler*innen von Ganztags- und Halbtagschulen an kirchlichen Angeboten wahrnimmt,⁶⁸ betonen die Eltern, dass sich ihre Kinder durch die Ganztagschule vermehrt von sportlichen, kulturellen oder kirchlichen Aktivitäten abmelden.⁶⁹ Diese Tendenz stellt auch die Studie »Keine Zeit für Jugendarbeit!« heraus.⁷⁰ Durch den längeren Verbleib der Schüler*innen in der Schule werden deren außerschulische Freizeitmöglichkeiten eingeschränkt. Das gleiche gilt im Übrigen auch für vielfach gestiegene Ansprüche in der Berufswelt.⁷¹ Davon sind Angebote der Kirchengemeinden

67 Vgl. Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim: Juventa Verlag (Studien zur ganztägigen Bildung).

68 Vgl. Züchner, Ivo (2008): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim: Juventa Verlag, 333-352, 342f; Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa Verlag, 267-290, 275.

69 Vgl. Züchner 2008, 345.

70 Vgl. Lange, Mirja/Wehmeyer, Karin (2014): Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachsens als Herausforderung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 183-186.

71 Vgl. Pohlens, Michael/Lamparter, Hanne/Quattlender, Nadine/Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2016): Jugendaktive Kirchengemeinden in Baden-Württemberg: Eine qualitative

ebenso betroffen wie die kirchliche Jugend(verbands)arbeit.⁷² Die Jugendverbandlichen Angebote werden teilweise nicht mehr im wöchentlichen Rhythmus angeboten oder werden, wenn sie sich an ältere Jugendliche richten, in die (frühen) Abendstunden verlegt.⁷³ Insgesamt scheinen die ausgeweiteten Bildungszeiten zu einem Rückgang der Engagementzahlen bei der jungen Generation zu führen.⁷⁴

Hinzu kommt, dass kirchliche Jugendarbeit ihre starke Stellung hinsichtlich jugendlicher Freizeitgestaltung verloren hat, was nicht nur für die städtischen Ballungsgebiete, sondern inzwischen auch für die ländlichen Bereiche gilt. Das führt dazu, dass sie sich inzwischen einer erheblichen Konkurrenz von nicht-kirchlichen Freizeitangeboten gegenüber sieht. Zu den veränderten Formen der Freizeitgestaltung tragen die neuen Techniken der Kommunikation und Digitalität in erheblichem Maße bei.⁷⁵ Und nicht zuletzt trägt die der modernen Lebenswelt geschuldeten Veränderung von Verbindlichkeit dazu bei, dass auf eine gewisse Langfristigkeit und damit auch auf Verbindlichkeit hin angelegte Angebote im Bereich der Jugendarbeit nicht mehr so stark nachgefragt werden. Diese Entwicklung trifft nicht nur die kirchlichen Verbände, sondern wird für viele gesellschaftliche Felder diskutiert, und unter anderem als eine Ursache für die so genannte Krise der Verbände ausgemacht. Entsprechende Veränderungen hin zu einzelnen und stärker eventförmigen Angeboten sind inzwischen auch deutlich in der kirchlichen Jugendarbeit auszumachen.

Angesichts dieser Herausforderungen und der Tatsache, dass die kirchlichen Jugendverbände als selbstverständliche »Begleiterin[en, Vf'in] der späten Kindheit und Jugendphase«⁷⁶ nicht mehr unhinterfragt sind, stellt sich die Frage, wie die Jugendverbände darauf reagieren. Eine in den vergangenen Jahren intensiv und sehr kontrovers diskutierte Antwort darauf war und ist das Engagement der kirchlichen Jugendverbände in der Schule.

empirische Studie zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Vertiefungsstudie zu »Jugend zählt«. In: Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: buch+musik, 37-231, 154.

72 Vgl. Lange/Wehmeyer 2014, 183-186.

73 Vgl. Lehmann, Peter/Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (2014): *Schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit*. In: Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.): *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*. Stuttgart: buch+musik, 152f.

74 Vgl. Cares/Burger 2014, 313f.

75 Vgl. Corsa 2013, 228f.

76 Ebd., 229.

2.2.4 Kirchliche Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule

Angesichts dieser Herausforderungen, die sich auch für die kirchliche Jugendverbandsarbeit stellen, forderte Joachim Merchel bereits 2008 eine Veränderung der grundlegenden Ausrichtung der Jugendverbandsarbeit: »Die Legitimation der Jugendverbände wird sich verlagern müssen von der traditionellen Verbandsideologie [...] hin zu einem Dienstleister in der Jugendarbeit, der in der Lage ist, für junge Menschen akzeptable Angebote u.a. am Ort Schule verbindlich und kooperativ einzubringen.«⁷⁷ Intensiv haben auch die Jugendverbände die Auswirkungen der bildungspolitischen Entscheidung für den Ausbau der Ganztagschule auf die Jugendverbandsarbeit diskutiert.⁷⁸

Mit einem Engagement jugendverbandlicher Arbeit in der Ganztagschule verbindet sich für die Jugendverbände eine doppelte Hoffnung: zum einen die Möglichkeit, über die klassische gemeindlich gebundene Klientel der kirchlichen Jugendverbandsarbeit noch einmal andere Zielgruppen zu erreichen, insbesondere diejenigen, die man über die klassische Kirchengemeinde nicht erreicht.⁷⁹ Damit verbindet sich auch die Hoffnung, über die kirchliche Jugendarbeit das Christliche als Lebenshaltung in größere Kreise als die kirchlichen eintragen zu können.⁸⁰ Zum anderen bietet ein Engagement im Ganztagsschulbereich auch die Möglichkeit, die spezifischen Bildungspotenziale von Jugendverbandsarbeit als explizit außerschulischem Lernort mit der Ausrichtung auf entdeckendes, selbstbestimmtes und selbsttätiges Lernen und freiere Lernmethoden in den Kontext Schule einzutragen und damit die spezifischen Bildungsmöglichkeiten der Schule zu ergänzen.⁸¹ Darüber hinaus wird mit dem Engagement auch die Hoffnung verbunden,

77 Merchel, Joachim (2008): Trägerstrukturen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa Verlag, 165.

78 Vgl. dazu exemplarisch: Kolping-Bildungswerk DV Münster GmbH (Hg.) (2012): Kolping macht Schule. Die Vielfalt unseres werteorientierten Engagements; Katholische Jugendwerke Bergisch Land e.V.; Katholische Jugendfachstelle Wuppertal (Hg.) (2010): Das PLUS in der Offenen Ganztagsgrundschule Landesjugendring Niedersachsen e.V.: Ganztagschule 2014 (ljr.de); BDKJ-Hauptversammlung (2003): Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung vom 08.-11.05.2003. Bildungsqualität ist Zukunftsqualität. Die katholischen Jugendverbände bieten die Kooperation mit Schulen an, online unter <https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/Dokumente/Beschluesse/3/3-37_-_Bildungsqualitaet_ist_Z...Kooperation_mit_Schule_an.pdf>, abgerufen 16.03.2022; BDKJ Landesverband Oldenburg Jugendreferat des Bischöflich Münsterischen Offizialates (2003): Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Grundlagen. Bedingungen. Ziele. Chancen. Praxis, online unter <<https://www.jugendserver-niedersachsen.de/fileadmin/downloads/bildung/Jugendarbeit-und-Schule.pdf>>, abgerufen 26.05.2022.

79 Vgl. BDKJ Landesverband Oldenburg 2003, 11.

80 Vgl. ebd., 6.

81 Vgl. Corsa, Mike (2005): Bildung ist mehr als Schule – Ganztagschule ist mehr als Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/2, 149.

dass in der Arbeit der Jugendverbände in der Schule erfahrbar wird, was früher im Raum von Gemeinde erlebbar war und derzeit im Unterricht z.B. im Kontext eines performativen Religionsunterrichts (probehalber) inszeniert oder kognitiv vermittelt werden muss.⁸²

Mit diesen Hoffnungen gehen für die Jugendverbände jedoch auch Befürchtungen einher. Die entscheidendste ist dabei die, inwieweit es angesichts des hochstrukturierten und hierarchischen auf Hauptamtlichkeit beruhenden Systems Schule gelingen kann, die spezifische Eigensinnigkeit von jugendverbandlicher Arbeit zum einen in Schule einzutragen und zum anderen dabei auch zu sichern. Konkret bedeutet das zum einen wie es gelingen kann, die für Jugendverbandsarbeit konstitutiven Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstorganisation und Ehrenamtlichkeit im Kontext Schule zu wahren und zum anderen auch die damit verbundenen freieren, nicht im 45 Minuten-Takt angelegten Lernwege und -methoden einzubringen.⁸³ Trotz Bedenken spricht sich der BDKJ in seiner Bundesversammlung im Jahr 2003 für eine Kooperation zwischen Jugendverbänden und Ganztagschule aus, wenn die Kooperation als eine gleichberechtigte und auf Augenhöhe stattfindet und die Jugendverbände ihre eigenen Lernwege, die sie bestimmenden Prinzipien sowie ihre eigene Wertorientierung mit in die Schule eintragen können. Es geht um Mitgestaltung von Schule als Lernort, mit einer klaren Unterscheidung von Unterrichtszeiten und außerunterrichtlichem Schulleben, um die beiden unterschiedlichen Zugänge zu Bildung und die damit verbundenen verschiedenen Lernwege zu unterscheiden und den Jugendverbänden darüber die Verwirklichung ihrer Ziele auch im Kontext von Schule zu ermöglichen.⁸⁴ Im Jahr 2017 spricht sich der BDKJ im Kontext der Frage nach einer zukunftsfähigen Verbandsstruktur dafür aus, diese auch durch eine regionale Ausgestaltung und durch die Öffnung für neue Vergemeinschaftungsformen weiterzuentwickeln. Darunter können auch Formate der Kooperationen mit Schulen verstanden werden.⁸⁵

Die Bedeutung, die das Thema im Kontext der Jugendverbandsarbeit einnimmt, zeigt sich auch darin, dass seit der bildungspolitischen Entscheidung für die ganztägige Beschulung 2003 eine ganze Reihe von Akteur*innen Konzeptionen und Praxismodelle für ihr Ganztagschulengagement (z.B. Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Ev. Landeskirche in Württemberg 2004; Erzdiözese

82 Vgl. Domsgen, Michael (2005): Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/2, 118-128, 121.

83 Vgl. Corsa 2005, 146-149; Roth, Kristina (2013): Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral an staatlichen Schulen. Hamburg: Kovac, 249f.

84 Vgl. BDKJ-Hauptversammlung 2003, 2-3.

85 Vgl. BDKJ-Hauptversammlung (2017): Zukunftsfähig aufgestellt, Pressemitteilung 11. 2017, online unter <https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/bilder/HV/Hauptversammlung_2017/pm12_Ergebnisse_der_Hauptversammlung.pdf>, abgerufen 12.02.2022.

München und Freising 2010) entwickelt haben. Auch haben verschiedene Diözesanverbände des BDKJ eigene Referate oder Projekte für die Kooperation im Ganztagssschulbereich eingerichtet (z.B. in Bamberg, Paderborn, Osnabrück). Des Weiteren wurden in den vergangenen Jahren organisatorische, rechtliche und pädagogische Rahmenbedingungen entfaltet.⁸⁶

Ob und inwieweit diese Hoffnungen und Befürchtungen berechtigt sind, ist bisher empirisch noch nicht umfassend erforscht. Ganz in diesem Sinne mahnt jedoch auch der 16. Kinder- und Jugendbericht, dass »erst, wenn außerschulische Angebote ihre Gestaltungsprinzipien in Kooperation mit Schulen beibehalten können, [...] diese Angebote attraktive, konzeptionelle und personelle Zugänge [bieten], die gerade in ihrer Unterscheidung zum Lernen im Unterricht zum Zuge kommen«⁸⁷. Dabei fordert die empirische Bildungsforschung insgesamt eine größere Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partner*innen, insbesondere aus dem Bereich Jugendarbeit und Jugendhilfe.⁸⁸ Die bisher vorliegenden Studien zu möglichen Formen und Konzepten sowie institutionellen und akteursspezifischen Chancen und Hürden solcher Kooperationen⁸⁹ berücksichtigen dabei allerdings kaum kirchliche oder religiöse Akteur*innen bzw. weisen diese nicht explizit aus.

Aber auch auf religionspädagogischer Seite fehlen weitgehend noch entsprechende Studien ebenso wie wissenschaftlich entwickelte Theorien jugendverband-

86 Vgl. Corsa 2005; Spenn, Matthias (2005): Die Ganztagschule – Kirchliche Arbeit von neuen Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/2, 99-118; kajuga Interview mit Lisi Meier (2017), online unter <<https://kajugaprojekt.de/download/interview-mit-lisi-maier-die-bdkj-bundesebene-im-gespraech-zu-den-ergebnissen-unserer-online-umfrage/?wpdmdl=463&masterkey=5bc22351ecaea>>, abgerufen am 14.03.2022.

87 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Hg.] 2020, 351.

88 Vgl. Haring, Marius (2011): Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 340-346; Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (2008): Jugendliche in neuen Lebenswelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 222f.

89 Vgl. Van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Dt. Jugendinstitut; Deutsches Rotes Kreuz Generalsekretariat Kinder-, Jugend- und Familienhilfe (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten. Eine Expertise. Berlin: DRK e.V.; Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hg.) (2011): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim – München: Beltz Juventa; Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Forschungsüberblick: Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkoopeation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 48-59.

licher Arbeit. Neben dem allgemeinen Defizit empirisch gesicherter Erkenntnisse über Jugendverbandsarbeit⁹⁰ liegen bisher nur wenige Studien über das explizite Engagement kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit hinsichtlich der Quantität des Engagements, der Inhalte und der Struktur der Angebote und in der Ganztagschule vor. Dementsprechend kann bisher auch nur auf vergleichsweise wenige Erfahrungen mit dem Engagement von kirchlicher Jugendverbandsarbeit im Kontext von Ganztagschule zurückgegriffen werden. Auffällig ist, dass zur Untersuchung kirchlichen Engagements im Ganztage noch keine deutschlandweiten Studien vorliegen, sondern vielmehr vereinzelt Regionalstudien. Dabei richten sich die bisherigen Studien in der Regel auf ein kirchliches Engagement in der Schule insgesamt und fokussieren sich nicht – wie in der hier vorgelegten Studie – explizit auf Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule.

So haben Gärtner⁹¹ und Gärtner/Könemann⁹² kirchliches Engagement in Schulen in Nordrhein-Westfalen untersucht. Von den Schulen, die mit kirchlichen Partner*innen kooperieren, gaben 26,3 % Diözesen/Landeskirchen, 65 % Kirchengemeinden, 30,7 % kirchliche Verbände, 33,6 % Einzelpersonen und 29,9 % Sozialverbände an. Die jeweiligen Angebote waren äußerst vielfältig, wobei Freizeitaktivitäten und Hausaufgabenbetreuung im Nachmittagsbereich am häufigsten genannt wurden. Auffällig dabei ist, dass es sich bei den stärker diakonisch, liturgisch-spirituell oder katechetisch ausgerichteten Angeboten vornehmlich um punktuelle Aktivitäten handelt, was von einigen Lehrkräften explizit als Problemstellung genannt wurde. Darüber hinaus zeigt sich, dass deutlich mehr Hauptamtliche (Lehrkräfte, pastorale Mitarbeitende, Priester/Pastor*innen) als Ehrenamtliche aus Verbänden und Gemeinden in die Durchführung der Angebote involviert sind.⁹³ Die Studie von Gärtner/Könemann macht auch deutlich, dass sich katholische Jugendverbände eher mit einzelnen Angeboten an verschiedenen Schulen einbringen⁹⁴ und in deutlich geringerer Anzahl Konzepte existieren, in denen ein katholischer Jugendverband den gesamten außerunterrichtlichen Ganztagsbereich organisatorisch und inhaltlich gestaltet. Während Einzelprojekte

90 Vgl. Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/Züchner, Ivo (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Dortmund u.a., 355; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Hg.] 2020, 360; Corsa 2013, 216.

91 Vgl. Gärtner, Claudia (2012): Ganztagschule – Ermöglichung oder Behinderung von religiösen Bildungsprozessen? Einblicke in eine empirische Studie. In: Schulinformationen Paderborn 46/3, 8-12.

92 Vgl. Gärtner, Claudia/Könemann, Judith (2013): Religion and All-Day Schools: Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion. In: Journal of Empirical Theology 26/1, 63-86.

93 Vgl. Gärtner 2012; Gärtner/Könemann 2013.

94 Vgl. Gärtner/Könemann 2013.

an staatlichen und kirchlichen Schulen durchgeführt werden, scheint die zweite Form – wenn überhaupt – dann auch nur an kirchlichen Schulen angeboten zu werden.⁹⁵

Für Baden-Württemberg liegt eine Doppelstudie zur evangelischen Kinder- und Jugendarbeit »Jugend zählt«⁹⁶ und »Jugend gefragt«⁹⁷ vor, die erstmalig als Vollerhebung evangelische Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg untersucht und die außerordentlich hohe Reichweite der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit empirisch verdeutlichen kann.⁹⁸ Ein Teilbereich der Studie richtet sich auf die schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit, die in der Studie als vergleichsweise junger Bildungsort, aber zugleich als der mit der steilsten Wachstumskurve versehene Bildungsort beschrieben wird. Zwischen 2006 und 2013 ist die schulbezogene Jugendarbeit der evangelischen Kirche in Baden-Württemberg um 141 % gestiegen, 17 % aller evangelischen Gemeinden in Baden-Württemberg unterhalten aktive Kooperationen mit Schulen, in weiteren 7 % werden entsprechende Kooperationen vorbereitet.⁹⁹ Über die Gemeinden hinaus wird schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit auf Bezirks- und Landesebene und von den evangelischen Jugendverbänden angeboten. Erreicht werden mit diesen Kooperationen ein Viertel (26 %) aller allgemeinbildenden Schulen, mehr als 1000 Schulkooperationen verzeichnet die Studie, durch die knapp 48.000 Schüler*innen oder 15 % der Schüler*innenschaft insgesamt erreicht wurden. Während mit 53 % Gymnasialkooperationen diese absolut im Vordergrund stehen, sind die Kooperationsmöglichkeiten im Primarbereich noch erweiterungsfähig, hier existieren mit nur 14 % aller

95 Vgl. Gärtner, Claudia/Kempfer, Karin (2016): Jugendverbände in die Schule? Empirische Erkundungen in einem Kooperationsprojekt von Ganztagschule und katholischer Jugendverbandsarbeit. In: *International Journal of Practical Theology* 20/1, 26-50.

96 Vgl. Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.) (2014): *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*. Stuttgart: buch+musik.

97 Vgl. Ilg/Schweitzer (Hg.) 2016.

98 Mit der Zusammenarbeit von Schule und kirchlicher Jugendarbeit beschäftigt sich insbesondere der Beitrag von Wolking, Lena (2016): *Kirche, Jugendarbeit und Schule machen sich auf: Wissenschaftliche Begleitung des Projekts »Kirche – Jugendarbeit – Schule«*. In: Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2016): *Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: buch+musik., 233-305.

99 Vgl. Ilg, Wolfgang/Pohlner, Michael (2016): *Bundesweiter Fachkongress Kinder- und Jugendarbeit. Jugendarbeit mit hoher Reichweite. Erkenntnisse aus den Jugendarbeitsstudien »Jugend zählt« und »Jugend gefragt«*, online unter <www.statistik-ev-bw.de/wp-content/uploads/2016/12/Pr%C3%A4sentation-Jugend-z%C3%A4hlt-Jugend-gefragt-Fachkongress-Dortmund-Pohle....pdf>, abgerufen 15.10.2021.

Grundschulen Kooperationen.¹⁰⁰ Die Kooperation mit Schulen wird in der Studie weit gefasst. So wird jegliche Form der Zusammenarbeit punktueller oder regelmäßiger Art, innerhalb oder außerhalb der Schule angesiedelt, in die Studie mit einbezogen und firmiert unter dem Terminus »schulbezogene Jugendarbeit«. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Engagements liegen vor allem in der Mitgestaltung von Schulgottesdiensten und Andachten (32 % aller Träger*innen bieten diese Form an) sowie in Praktika in der Jugendarbeit (32 %). Ergänzt werden diese Angebote durch Nachmittagsbetreuung und Beteiligung am Ganztagsbetrieb (29 %; Leitung von AGs, Hausaufgabenbetreuung). Hinzu kommen Kooperationen bei Einzelveranstaltungen (24 %). Das inhaltliche Feld der Kooperationen ist breit, auch deshalb, weil sich die Angebote und Kooperationsformen an den Rahmenbedingungen vor Ort, den Schularten und den vorhandenen Ressourcen orientieren.¹⁰¹ Interessant ist, dass das Juleica-Projekt, das in unserem Projekt in vielen Kooperationen im Vordergrund steht, dort nur von 8 % der Träger*innen angeboten wird. Auffällig ist, dass viele Angebote, und gerade auch die am häufigsten angebotenen, weniger kontinuierlicher als punktueller, wenn auch immer wiederkehrender Natur sind, wie z.B. die Mitwirkung in Gottesdiensten. Der Schwerpunkt in den liturgischen Angeboten deckt sich mit der Untersuchung von Gärtner/Könemann.¹⁰² Grundsätzlich machen die zwei Studien zur evangelischen Jugendarbeit zwei Typen von religiösem Programm aus:

»Firstly, there are programs run by Christian youth work organizations that are open to all pupils [...] – that is, the pupil-mentor-training program and open youth work at schools. These kinds of cooperative programs are entitled to funding from the state/school administration. [...] In their opinion, a Christian profile is defined by the Christian principle of taking care of young people and taking their concerns seriously. [...] Secondly, there are programs that have a distinct Christian touch. However, they remain optional for pupils, since pupils must have the freedom to choose between extracurricular non-religious and religious programs [...]. Schools welcome these forms of cooperation, yet these extracurricular activities do not receive financial support from state/school administration.«¹⁰³

Betrachtet man die Struktur der Mitarbeitenden in der schulbezogenen Jugendarbeit, macht die Studie den wesentlichen Unterschied zur gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit deutlich. Lebt diese vom ehrenamtlichen Engagement und dem

100 Vgl. Ilg/Schweitzer 2015, 95.

101 Vgl. Lehmann/Ilg/Heinzmann/Cares 2014, 167.

102 Vgl. Gärtner/Könemann 2013.

103 Wolking, Lena (2019): Cooperation between Christian Youth Work and Schools in Germany: A Research Project. In: Schweitzer, Friedrich/Ilg, Wolfgang/Schreiner, Peter (Hg.): Researching Non-Formal Religious Education in Europe. Münster: Waxmann, 95-114, 106.

peer-Prinzip, in dem Jugendliche selbst als Ehrenamtliche Jugendgruppen leiten, und ist dieses eines der wesentlichen Prinzipien von Jugendarbeit, so ist der Anteil der hauptamtlichen Kräfte in der schulbezogenen Arbeit ein wesentlich höherer. Dies hat nicht zuletzt seine Ursache darin, dass der Bildungsort Schule in hohem Maße auf Dauerhaftigkeit, Professionalität und Verlässlichkeit seiner Kooperationspartner*innen angewiesen ist. Die Studie »Jugend zählt« macht einen hauptamtlichen Anteil von 25 % aller in der schulbezogenen Jugendarbeit tätigen Mitarbeiter*innen aus. Denen steht jedoch nach wie vor ein doppelt so großer Anteil ehrenamtlicher Kräfte (57 %) gegenüber. Trotz dieses nach wie vor hohen Anteils an Ehrenamtlichen ist jedoch nicht darüber hinwegzusehen, dass in 82 % aller Kooperationen hauptamtliche Personen tätig sind, die die Organisation der Kooperation übernehmen und die Kontinuität sichern, nur 18 % der Kooperationen sichern diese ohne Hauptamtliche.¹⁰⁴ Die Frage, wie das Prinzip der Ehrenamtlichkeit auch in der schulbezogenen Arbeit gesichert und gewährleistet werden kann, ist eine auch in Zukunft bleibende Frage.

Als wesentliche Gelingensfaktoren für die schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit hebt die Studie »Jugend gefragt«¹⁰⁵ erstens die Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung der Projekte bei beiden Kooperationspartner*innen hervor, eng damit verbunden zweitens die Notwendigkeit eines bewusst konzeptionellen Denkens insbesondere bei den Hauptamtlichen. Interessant ist dabei die Beobachtung, dass Konzepte oft eher implizit vorhanden sind und erst in einer nachfolgenden Analyse explizit formuliert werden. Drittens bedarf es verlässlicher Ansprechpartner*innen, die für die Kooperationen Sorge tragen und ihre Durchführung gewährleisten sowie regelmäßiger Kommunikation, und schließlich ist viertens ein entscheidender Faktor für das Gelingen die Motivationslage der Beteiligten. Je höher diese ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kooperationen gelingen, oder anders formuliert: Es bedarf Menschen, die daran glauben und sich die Kooperation zu eigen machen. Insofern spielt der so genannte personale Faktor auch eine große Rolle.¹⁰⁶

Beide Studien, »Jugend zählt« und »Jugend gefragt«, verschweigen nicht die Spannungen zwischen der klassischen und einer schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit. Vor allem liegen diese in dem verstärkten Einsatz hauptamtlichen Personals zuungunsten des Prinzips der Ehrenamtlichkeit¹⁰⁷ und der Befürchtung,

104 Vgl. Lehmann/Ilg/Heinzmann/Cares 2014, 171.

105 Vgl. Schweizer, Maïke/Sommer, Kerstin/Stange, Katja (2016): Nachgefragt — Jugendarbeit und Schule in Baden. In: Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Stuttgart-Vaihingen: buch+musik, 307-339, 332.

106 Vgl. ebd., 332f.

107 Vgl. ebd., 22.

vielleicht auch der Gefahr, einer Verschulung von Jugendarbeit, deren Charakter als »anderer« Bildungsort sich in Schule auflöst.¹⁰⁸ Nichtsdestotrotz betrachten die Autoren das Feld der schulbezogenen Jugendarbeit als ein Feld mit hohem innovativen Potenzial, z.B. auch hinsichtlich der Erreichung anderer Zielgruppen oder einer stärkeren Vernetzung in den Sozialraum hinein, allerdings gilt es, die schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit als ein genuin eigenes Handlungsfeld kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit auszuweisen. Als eigenes Handlungsfeld tritt sie neben und ausdrücklich nicht an die Stelle der klassischen außerschulischen kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit. Vielmehr stellt sie eine Erweiterung des kirchlichen Handlungsspektrums im Feld der Kinder- und Jugendarbeit dar, das eigene Strukturen und Handlungsräume impliziert. Als solches ist dieses Feld jedoch auch noch näher konzeptionell zu figurieren und zu bestimmen.¹⁰⁹

108 Vgl. Ilg/Schweitzer 2015, 98.

109 Vgl. Schweitzer, Friedrich/Ilg/Wolfgang (2014): Zur Gesamtinterpretation der Befunde aus religionspädagogischer Perspektive. In: Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart: buch+musik, 280-293, 284f.

3 Projekt- und Methodenvorstellung

Kooperationen zwischen kirchlicher Jugend(verbands-)arbeit und Schule stellen – so wurde im vorangegangenen Kapitel deutlich – mittlerweile ein eigenes Handlungsfeld dar, das sich in den letzten Jahren neben der traditionellen kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit entfaltet hat. Die in den vergangenen Jahren forciert durch den Ausbau der Ganztagschule entwickelten Schulk Kooperationen sind sehr heterogen, weisen deutliche regionale und konzeptionelle Unterschiede auf und bilden auch inhaltlich ein breites Spektrum ab. Während punktuelle, zeitlich begrenzte Kooperationen den Hauptanteil darstellen, sind kontinuierliche jugendverbandliche Angebote in Ganztagschulen bislang eher selten anzutreffen (Kap. 2). Über die konzeptionelle Ausgestaltung der vielfältigen Angebote, über ihre Qualität und die in der Praxis auftretenden Hürden und Gelingensbedingungen ist bislang wenig bekannt. Dieses Forschungsdefizit ist insofern schwerwiegend, da die Ganztagschulforschung immer wieder hervorhebt, dass die Qualität der Ganztags- und Kooperationsangebote entscheidend für den Bildungserfolg der Schüler*innen ist.¹ Entsprechend mahnt der Kinder- und Jugendbericht, dass die außerschulischen Kooperationspartner*innen ihre spezifischen pädagogischen Gestaltungsprinzipien in die Kooperation mit Ganztagschulen einbringen und beibehalten sollen.² Es ist somit nicht nur von entscheidender Bedeutung, dass es entsprechende Angebote von Seiten der Jugendarbeit und den Jugendverbänden gibt, sondern auch wie diese realisiert werden. Um einen Beitrag zu diesem Forschungsdefizit zu leisten, untersucht das Projekt *kajuga* zwei konzeptionell unterschiedliche Kooperationsangebote. Dazu wurde ein qualitativ-empirischer Forschungszugang gewählt.

1 Vgl. Altermann et al. 2018, 66f, 105-107.

2 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Hg.] 2020, 351; Vgl. in Hinblick auf katholische Jugendverbandsarbeit Gärtner/Kempfer 2016, 26-50.

3.1 Untersuchungsgegenstand und Ziel der Studie

Ausgangspunkt der hier vorliegenden qualitativen Studie ist die Hypothese, dass Ganztagschule als hoch organisiertes und durch vielerlei Regeln bestimmtes System erhebliche Auswirkungen auf ein konzeptionell eingebettetes, regelmäßiges Engagement kirchlicher Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule hat und dabei die Jugendverbände insbesondere hinsichtlich der Verwirklichung ihrer klassischen Prinzipien verändert. Die bisher in der Religionspädagogik etablierten und weitgehend voneinander getrennten Lernorte »Schule« und »Gemeinde« resp. »Jugendarbeit« sowie die Realisierung der für diese Orte entwickelten religionspädagogischen und praktisch-theologischen Konzepte müssen entsprechend im Ganztagschulkontext erhoben, analysiert, reflektiert und ggf. neu ausgerichtet werden, um diesen Veränderungen Rechenschaft tragen zu können.

Das Projekt *kajuga* untersucht, wie sich katholische Jugendverbände im System »Ganztagschule« engagieren, welche inhaltlichen Angebote sie einbringen und platzieren, und wie es ihnen gelingt, das der klassischen Jugendverbandsarbeit zugrunde liegende Konzept und vor allem die Prinzipien jugendverbandlicher Arbeit im Kontext von Schule zu verwirklichen. Untersucht wird dabei auch, welche Schwierigkeiten bei diesem Engagement auftreten und welche Bedingungen zu einem Gelingen beitragen. Im Mittelpunkt des Projekts steht so die Frage, wie sich katholische Jugendverbände im System »Ganztagschule« engagieren, indem die konzeptionelle Gestaltung und praktische Durchführung ihrer Angebote im Ganztagsbereich analysiert und die unterschiedlichen Akteursperspektiven (Verantwortliche seitens der Schule und der Jugendverbandsarbeit, Durchführende der Angebote, Schüler*innen als Adressat*innen der Angebote) auf kirchliche Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule erhoben werden. Hauptaugenmerk liegt dabei – wie oben bereits deutlich wurde – auf der Wahrnehmung der Angebote in der Ganztagschule und ihren etwaigen konzeptionellen Veränderungen unter den Bedingungen des schulischen Feldes.

3.2 Zugang zum Forschungsfeld und Sampling

Mit dem flächendeckenden Ausbau der Ganztagschule »stellt die steigende organisationale Vielfalt regionaler und einzelschulischer Settings von ganztägiger Bildung die systematische Deskription des Untersuchungsfeldes vor Herausforderungen.«³ In der Ganztagschulforschung zeichnet sich daher ab, dass in der Re-

3 Pfaff, Nicolle/Radisch, Falk (2015): Methodologische Implikationen der Ganztagschulforschung. In: Hascher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erzie-

gel nicht mehr die Ganztagschule als solche untersucht wird, vielmehr liegt das Interesse auf neuen Elementen des Schulischen. »Für deren Untersuchung spielen Standortvergleiche zwar eine große Rolle, aber weniger um der Diversität einzelschulspezifischer Lösungen gerecht zu werden, sondern um diese Elemente in möglichst großer Varianz beobachten zu können.«⁴ In diesem Horizont lässt sich auch das ausgewählte Forschungsfeld und das Sampling des *kajuga*-Projekts verorten. Wie in der Einleitung bereits skizziert, liegt der Studie die Untersuchung der konzeptionell sehr unterschiedlichen Kooperationsmodelle des BDKJ Osnabrück und des BDKJ Paderborn zugrunde (Kap. 4.1): Im BDKJ Osnabrück gehen die einzelnen Jugendverbände und Dekanatsjugendbüros die Kooperationen mit Schulen eigenständig ein und führen je nach Verband teilweise auch unterschiedliche Angebote durch. Der Diözesanverband übernimmt dabei die Vernetzung und Koordination der unterschiedlichen Aktivitäten. Demgegenüber sind die Kooperationen im BDKJ-Diözesanverband Paderborn deutlich zentraler organisiert. Hier organisiert der Diözesanverband nicht nur den Ganzttag der Schule, vor allem die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung, sondern ist auch Anstellungsträger für die in den Schulen hauptamtlich beschäftigten Kräfte, die für die Durchführung der Angebote zuständig sind.

Mit den ersten Kontakten ins Forschungsfeld und zu den Kooperationen⁵ hat sich gezeigt, dass einige der anfänglich ausgewählten Schulstandorte nach dem formalen Ganztagschulverständnis der KMK keine Ganztags-, sondern Halbtagschulen mit Angeboten am Nachmittag sind (Kap. 2). In Gesprächen mit den Vertreter*innen der Diözesanverbände und den Schulstandorten zeigte sich jedoch, dass im Selbstverständnis der jeweiligen Vertreter*innen durchaus von »Ganztagschule« gesprochen und keine klare Differenzierung zwischen Halbtagschulen mit Nachmittagsangebot und Ganztagschulen vorgenommen wurde. Dementsprechend erfolgt im *kajuga*-Projekt die Begriffsverwendung von »Ganztagschule« praxisorientiert und erfasst Angebote, die theoretisch den formalen Anforderungen der allen länderspezifischen Bestimmungen zur Ganztagschule zu-

lungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]), 151-170, 159.

- 4 Fischer, Natalie/Rabenstein, Kerstin (2015): Methodische Zugänge der Ganztagschulforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In: Hascher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 171-196, 188.
- 5 Im Folgenden wird von Kooperationen gesprochen. Die Erhebungen haben gezeigt, dass die verbandlichen »Angebote« an Ganztagschulen nicht als Angebote im Sinne einseitiger Akteur*innenschaft zu verstehen sind. Mit dem Begriff Kooperation soll den vielfältigen und standortspezifischen Akteurskonstellationen und Angebotssettings Rechnung getragen werden.

grundlegenden KMK-Kriterien entsprechen und somit im Rahmen einer so verstandenen Ganztagschule stattfinden können, auch wenn sie zum Teil dort formal (bislang und/oder teilweise) nicht angesiedelt sind. Die KMK-Standards stellten somit die Grundlage der Schulauswahl dar, die projektspezifisch um die letzten beiden Punkte ergänzt wurden. Daraus ergeben sich für das Sampling der Schulen folgende Kriterien und Standards: Das Angebot muss

- ... an einer Schule des Sekundarbereich I im außerunterrichtlichen Bereich angesiedelt sein.
- ... in Kooperation mit dem*der Schulleiter*in und unter dessen*deren Verantwortung gestaltet sein.
- ...mit einer verpflichtenden Anmeldung zur Teilnahme über die Dauer des Angebots verbunden sein.
- ... von einem Mitglied des BDKJ-Dachverbandes, z. B. einem Jugendverband gestaltet werden.
- ... neben einer Hausaufgabenbetreuung mindestens ein weiteres Angebot von verbandlicher Seite an Schule besitzen und sich durch verpflichtende Teilnahme der Schüler*innen kennzeichnen, auch wenn die inhaltliche Gestaltung frei ist.

Weitere Kriterien der Schulauswahl waren:

- unterschiedliche Schulformen
- verschiedene Schulträger (öffentliche und freie kirchliche Schulen)
- ausgewogene Stadt-Land-Verteilung
- Berücksichtigung des religiösen Kontexts (v. a. konfessionelle Verteilung).

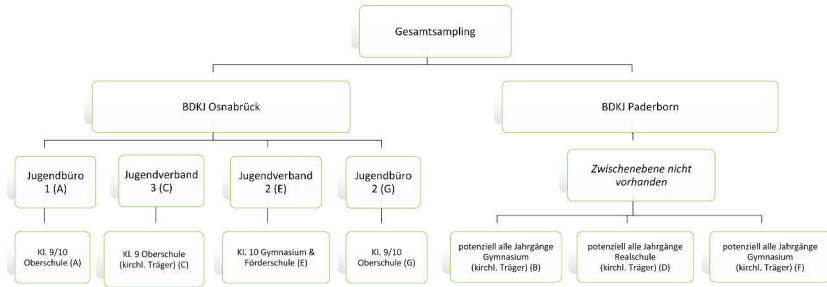
Entsprechend dieser Kriterien wurden insgesamt sieben Kooperationsprojekte ausgewählt, drei davon wurden vom BDKJ-Diözesanverband Paderborn durchgeführt und vier auf dem Gebiet der Diözese Osnabrück (Abb. 1).⁶

Die Struktur des Samples spiegelt dabei die Unterschiede in der Konzeption der Schulk Kooperationen der beiden BDKJ in Osnabrück und Paderborn wider (Kap. 4.1). Eine Besonderheit in der Diözese Osnabrück ist, dass nicht nur Jugendverbände, sondern auch Dekanatsjugendbüros Schulk Kooperationen durchführen. Dies begründet sich darin, dass sich die Katholischen Jugendbüros als Vertretungen verbandlicher und außerverbandlicher Jugendarbeit verstehen und eng mit dem BDKJ

6 Ursprünglich war eine gleiche Verteilung von je vier Kooperationsprojekten avisiert, im Diözesanverband Paderborn ließ sich dies jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht realisieren.

verbunden sind. Bei zwei der untersuchten Standorte sind die Kooperationspartner Dekanatsjugendbüros.

Abb. 1: Übersicht über das Gesamtsampling



Eigene Grafik

3.3 Methodische Vorgehensweise und Datenerhebung

Für die Untersuchung des Forschungsfeldes wurde ein qualitativ-empirischer Forschungszugang ausgewählt. Da das Projekt keine quantitative Erfassung jugendverbandlichen Engagements in der Ganztagschule im Fokus hat, sondern die detaillierte Untersuchung der einzelnen Kooperationsmodelle, bietet sich ein qualitativ-empirisches Design für die Studie an. Dieser methodische Zugriff hat sich zudem in der Ganztagschulforschung »vor allem im Bereich der Analyse der sozialräumlichen und institutionellen Verankerung und mit Blick auf Kooperationen zwischen verschiedenen Gruppen pädagogischer Professioneller zur Anwendung«⁷ bewährt. Darüber hinaus zeichnet sich in der Ganztagschulforschung ab, dass Veränderungsprozesse und Entwicklungen in Ganztagschulen erhoben werden, indem »auf die Darstellung von Entwicklungen durch schulische Akteure zurück[gegriffen]«⁸ wird. Aufgrund der komplexen, multifaktoriellen Konzeption von Ganztagschule werden somit weniger Interventions- oder Langzeitstudien entwickelt, um Veränderungsprozesse zu erheben, sondern vielfach die subjektiven Akteursperspektiven erfasst. Entsprechend werden im Projekt *kajuga* vier unterschiedliche methodische Herangehensweisen ausgewählt:

7 Pfaff/Radisch 2015, 151-170, 159.

8 Ebd.

- 1) Als erster Feldzugang wurden die Rahmenkonzepte des BDKJ Osnabrück und Paderborn sowie die Schulprogramme und entsprechenden Schulhomepages erfasst und analysiert, um die Vielfalt und konzeptionelle Ausgestaltung der unterschiedlichen Angebote wahrnehmen und in die weiteren Erhebungsschritte und -methoden integrieren zu können.
- 2) Aus der Vielfalt der Angebote wurden an den ausgewählten Standorten mittels teilnehmender Beobachtung zu je drei Beobachtungszeitpunkten Kooperationsangebote von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule untersucht. Die Methode der »Teilnehmenden Beobachtung«⁹ wurde als nicht-personenbezogene Beobachtung geplant. Die teilnehmende Beobachtung hat den Vorteil, »dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugänglich wären«¹⁰. Im Vordergrund standen dabei vor allem die Frage nach der Verwirklichung der jugendverbandlichen Prinzipien, den Dimensionen der (religiösen) Bildung, den (erkennbaren) Zielen des Angebots sowie den didaktischen Vermittlungs- und Interaktionsprozessen innerhalb der Gruppe mit Blick auf das Thema und Anliegen des Angebots. Die Forscherinnen besuchten zu mindestens drei verschiedenen Zeitpunkten meist zu zweit und in der Regel in einem Zeitraum von mindestens 90 Minuten das entsprechende Angebot des Jugendverbandes am Standort Schule. Es wurden während der Beobachtung Eindrücke zum Geschehen festgehalten und im Anschluss daran chronologische Protokolle der Beobachtungen verfasst.
- 3) In ca. 60-minütigen, leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Verantwortlichen in den Schulen und Verbänden sowie den Durchführenden der Angebote wurden die unterschiedlichen Akteursperspektiven auf die Angebote er-

9 Lüders, Christian (2003): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 151-153. Die Übergänge zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung sind fließend (Knoblauch, Hubert (2003): Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. Paderborn u.a.: Schöningh, 73). Teilnehmende Beobachtung wird hier als reine Beobachtung und nicht als aktive Teilnahme verstanden, sie ist teilnehmend, insofern eine Teilnahme von außen in jedem Fall ein System verändert. Eine Teilnahme im Sinne von aktiver Beteiligung wäre ein massiver Eingriff und würde den beabsichtigten Sinn dieses methodischen Zugangs, die Angebote möglichst in ihrem natürlichen Umfeld zu beobachten, desavouieren. Dennoch bleibt die Anwesenheit eines fremden Erwachsenen nicht ohne Einfluss auf die Durchführung des Angebots, dieser kann aber durch die reine Beobachtungsrolle so minimiert werden, dass die Möglichkeit besteht, dass die »Beobachter-Teilnehmer Rolle« (Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 283) kaum noch wahrgenommen wird.

10 Lüders 2003, 151.

hoben. Das Format »Expert*inneninterview« ist darin begründet, dass die zu Interviewenden in ihrer jeweiligen (Funktions-)Rolle und aufgrund ihres speziellen Status und der damit verbundenen spezifischen Kompetenz hinsichtlich des Forschungsgegenstandes interviewt werden.¹¹ Dabei wird die Rollenperzeption der befragten Personen erhoben und keine objektivierbare Realität, gleichzeitig stehen gerade die Wahrnehmung der Handlungsmuster der Befragten in ihrer Rolle sowie ihre impliziten Wissensbestände¹² im Vordergrund des Forschungsinteresses. In diesem Sinne sind Expert*innen diejenigen, die zum einen im klassischen und auch engeren Sinne der Funktionselite Expert*innen sind,¹³ z.B. die Koordinator*innen der BDKJ-Projekte, die die Leitung und die Verantwortung für das Gesamtprojekt haben, und die zum anderen über die oben aufgezeigten Wissensbestände verfügen, z.B. die spezielle Kenntnis über die Einrichtung, Regeln und Praktiken der Durchführung oder der Genese und Implementierung des Kooperationsprojekts. Hierbei wurden in der Regel mindestens je zwei schulische und zwei verbandliche¹⁴ Vertreter*innen pro Angebot zu ihrer Perspektive auf das verbandliche Angebot befragt (vgl. Tabelle 1). Allerdings reichte die Aufteilung in schulische und verbandliche Vertreter*innen nicht aus, um die im Feld vorgefundene Vielfalt der Akteur*innen abzubilden. Denn die Kooperationen setzen sich standortspezifisch aus Akteur*innen zusammen, die unterschiedliche Verbindungen und Funktionen in Verbänden (z. B. ehren- und hauptamtliche Verbandsmitglieder) und Schulen (z. B. Schulleitung, Lehrer*in, Schulsozialarbeiter*in) ausfüllen und eine Verbindung zur Kooperation haben. Daher wurden standortspezifisch die für die einzelne Kooperation bedeutsamen schulischen und verbandlichen Expert*innen interviewt. Die Interviews wurden in Absprache mit den jeweiligen Personen an einem von ihnen gewählten Ort durchgeführt.

-
- 11 Vgl. Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (²2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-93, 73f.
 - 12 Vgl. Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (²2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse. Wissensformen. Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-70, 42f.
 - 13 Vgl. Meuser/Nagel 2005, 74f.; Helferrich, Cornelia (⁴2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163.
 - 14 Unter »verbandliche Vertreter*innen« werden im Folgenden auch die interviewten Personen der Jugendbüros gefasst. Die Interviewpartner*innen verstehen sich aber auch als Vertreter*innen von nicht-verbandlicher Jugendarbeit. Die Bezeichnung hier ist auf die Perspektive des Projekts zurückzuführen.

- 4) Um neben den Verantwortlichen und Durchführenden die Adressat*innenperspektive auf die Angebote miteinbeziehen zu können, wurden zudem an jedem Standort zwei Gruppendiskussionen mit Schüler*innen durchgeführt. Interviewt wurden jeweils Schüler*innen zweier Altersgruppen (fünfte/sechste Klasse und neunte/zehnte Klasse). Die Diskussionen hatten je eine Länge von ca. 75 Minuten. Gruppeninterviews ermöglichen, die unterschiedlichen Wahrnehmungen, Teilnahmemotivationen, Perspektiven und Einstellungen der einzelnen Schüler*innen auf die Angebote einzuholen¹⁵ sowie darüber hinaus die Reaktionen und Einstellungen der Gruppe auf die Angebote, wie sie sich im Gespräch entwickeln, zu erheben.¹⁶ In der Kleingruppe konnten die Schüler*innen altersspezifisch methodisch unterstützt (z.B. durch Impuls- und Moderationskarten) ihre eigenen Vorstellungen und Meinungen zur Kooperation von Jugendverband und Schule zum Ausdruck bringen und zum anderen in der Gruppe darüber diskutieren, wie sie das Angebot erleb(t)en.

Die Teilnahme an allen Interviews und Gruppendiskussionen erfolgte freiwillig und bei Minderjährigen nur mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten. Auf Seiten der Schulen lagen entsprechende Erhebungsgenehmigungen der (Erz-)Bis-tümer und der Schulbehörde Niedersachsen vor. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und pseudonymisiert.

Im Erhebungszeitraum vom 04.07.2017 bis 08.01.2019 ist entsprechend folgender Datensatz entstanden:

Tabelle 1: Übersicht über den Datensatz, eigene Darstellung

Standort	Interviews	Beobachtungen	Gruppendiskussionen
BDKJ Osnabrück	21	21	6
BDKJ Paderborn	14	15	6
Gesamt	35	36	12

3.4 Datenanalyse und -auswertung

Die Datenanalyse der drei Datensätze Expert*inneninterviews, Gruppeninterviews und Beobachtungsprotokolle orientiert sich an einem an die Grounded Theory angelehnten, von Schmidt entfalteten mehrschrittigen Verfahren, um entlang der Forschungsannahmen im Material strukturierend Dimensionen zu

15 Vgl. Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band. 2. Methoden und Techniken. Weinheim – München: Beltz PVU, 140.

16 Vgl. Flick 2007, 248; Lamnek 1993, 131.

Auswertungskategorien weiterentwickeln zu können und zugleich aber auch gegenstandsangemessen durch offenes Codieren einzelner Passagen neue Kategorien zu rekonstruieren.¹⁷ Um der Gefahr eines *data-overloads* zu entgehen wurde zunächst subsumptionslogisch vorgegangen.¹⁸ Dazu wurde aus den theoretischen Vorannahmen, den Forschungsfragen und den Interviewleitfäden ein Kategoriensystem entwickelt, das im Prozess der Datenanalyse mittels offenen Codierens ergänzt und ggf. überprüft wurde. Das Kategorienschema wurde somit in einem deduktiv-induktiven Vorgehen entwickelt und in einem Codebuch festgehalten.¹⁹ Dieses Verfahren ermöglicht es, große Textmengen einer interpretativen Analyse zugänglich zu machen,²⁰ ohne dabei – wie etwa bei der qualitativen Inhaltsanalyse den Text selbst verlassen zu müssen.²¹ Ziel der Codierung war es, das Datenmaterial zu systematisieren, den permanenten Vergleich im Material zu ermöglichen und die Zuordnung und das Wiederauffinden aller relevanten Fundstellen zu einem Sachverhalt sicher zu stellen.²² Dazu wurden Textpassagen codiert, indem sie bestimmten Kategorien zugeordnet wurden. Unter Codieren ist »die komplexe Zuordnung von zentralen Begriffen zu Textabschnitten gemeint, anhand derer die Lesart des Textes expliziert wird, also der/die Forscher/in den Sinn des Textes offen legt«²³. Textpassagen, die gemeinsamen deduktiv wie induktiv entwickelten Kategorien zugeordnet wurden und evtl. weitere Merkmale gemeinsam haben, wurden anschließend synoptisch verglichen und analysiert, mit dem Ziel, auf der Grundlage dieses Vergleiches Strukturen und Muster im Datenmaterial zu identifizieren, die ggf. zu neuen Kategorien führen konnten.²⁴ Die Codierung

17 Vgl. Schmidt, Christiane (⁴2005): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 447-456.

18 Vgl. Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael (1994): Qualitative Data analysis. And expanded sourcebook. Second edition. Thousand oaks: Sage, 55.

19 Das Codebuch kann auf Anfrage bei den Autorinnen eingesehen werden.

20 Vgl. Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative Research. Chicago: Aldine; Strauss, Anselm/Corbin, Juliet M. (1990/1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim – München: Beltz PVU.

21 Vgl. Gläser, Jochen/Laudel, Grit (³2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47.

22 Vgl. Kelle, Udo/Kluge, Susann. (²2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 58f.; Kruse, Jan (²2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz., Weinheim – Basel: Beltz Juventa, 379.

23 Kruse 2015, 379.

24 Vgl. Kelle/Kluge 2010, 59.

und anschließende Analyse der Daten wurde softwaregestützt mit MAXQDA vorgenommen. Der Gefahr einer Überblendung der Relevanzen der Befragten durch die eigenen vorab formulierten Kategorien wurde durch die Berücksichtigung der so genannten »sentizing concepts«²⁵ entgegengewirkt.

In die Datenanalyse sind vor allem die beiden Datensätze der Expert*inneninterviews und der Gruppeninterviews eingegangen. Die teilnehmenden Beobachtungen wurden vor allem für die Analyse der Durchführung der Angebote genutzt. Im Zuge der Analyse wurden auch die spezifischen Kontextbedingungen, die Handlungsstrategien der Beteiligten und ihre Folgen analysiert. So war es mittels der ausführlichen Analyse der Daten möglich, einen Zugang zu den handlungsleitenden Konzepten, Prinzipien, Rahmenbedingungen und dem Rollenverständnis der befragten Akteur*innen zu erlangen. Dabei wurden zur Analyse schrittweise größere Datensätze hinzugezogen und somit die Auswertung sukzessive verdichtet: Von der Analyse der einzelnen Rahmenkonzepte der Kooperationen (Kap. 4.1), über Fallstudien zu den einzelnen Standorten (Kap. 4.2) bis hin zu fallübergreifenden Analysen zentraler Kategorien (Kap. 5).

In den beiden nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung zum jugendverbandlichen Engagement auf deskriptiv-analytischer Ebene vorgestellt. Dabei werden die Ergebnisse sowohl in Form von Einzelfallstudien (Kap. 4) als auch in einer komparativen Analyse (Kap. 5) präsentiert. Damit können die einzelnen Kooperationsprojekte zum einen in ihren jeweils spezifischen Bedingungen wahrgenommen werden und zum anderen ermöglicht die systematische und komparative Analyse den Vergleich zwischen den Standorten. Insbesondere aber werden die analytisch und systematisch erhobenen Daten in Hinblick auf die einzelnen Auswertungskategorien und damit auf die einzelnen Forschungsdimensionen ausgewertet.

In einem ersten Schritt (4.1.) werden die Rahmenkonzepte der beiden BDKJ-Diözesanverbände vorgestellt. Sie bilden den programmatischen Rahmen und die Zielperspektive, in die die Schulkooperationsprojekte gestellt sind. Damit stellen sie zugleich auch einen Maßstab dar, an dem sich die Kooperationsprojekte in der Praxis vor Ort messen lassen können und müssen.

In einem zweiten Schritt (4.2) werden dann die einzelnen Kooperationsprojekte als Fallstudien in den Blick genommen und damit die Kooperationen in ihren Zielen und ihrer Geschichte, ihren Inhalten und Programmen systematisch dargelegt sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen und Kontexte skizziert, in denen die beteiligten Personen und Organisationen agieren. Hierdurch können die jeweiligen

25 Blumer, Herbert (1954): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 80-146.

Spezifika der einzelnen Standorte herausgestellt und dabei auch die unterschiedlichen Akteur*innenperspektiven in den Kooperationsprojekten erfasst werden. Zugleich ermöglichen es die Fallstudien zum einen – im Sinne einer Bestandsaufnahme – einen Überblick über die Vielfalt und Kontextabhängigkeit der Kooperationsprojekte zu erhalten. Zum anderen stellen sie einen wichtigen Orientierungsrahmen in der Durchführung und Deutung der komparativen Analyse dar. Das fünfte Kapitel präsentiert im Anschluss die Ergebnisse der komparativen deduktiv wie induktiv vorgenommenen Analyse.

4 Rahmenkonzepte und Fallstudien

4.1. Rahmenkonzepte

4.1.1 Rahmenkonzept BDKJ Osnabrück

Die Mitglieds- und Regionalverbände des BDKJ Osnabrück bieten im Bereich des Bistums Osnabrück verschiedene Kooperationen mit Schulen an. Als »Interessensvertretung«¹ und Kontaktstelle auf diözesaner Ebene ist die Fachstelle Schulkooperation nach der Entstehung mehrerer solcher Schulkooperationen eingerichtet worden. Die Fachstelle stellt verschiedene Angebote bereit, die eine »Brücke zwischen Schule und Jugendarbeit«² bilden. Dabei werden explizit Kooperationen mit kirchlichen und staatlichen Schulen benannt.

Der Fachstelle zugeordnet ist das Soziale Seminar e.V. »Das Soziale Seminar ist eine Einrichtung der sozialen und politischen Jugend- und Erwachsenenbildung der Diözese Osnabrück und veranstaltet Seminare und Fortbildungen zu verschiedenen sozialen, politischen, gesellschaftlichen und kirchlichen Themen.«³ Personell ist zum Zeitpunkt der Erhebung ein Bildungsreferent mit je 50 % für die beiden Bereiche Soziales Seminar und Schulkooperation zuständig. Durch die gewachsenen Kooperationen ist kein genauer Startpunkt der Schulkooperationen auszumachen, seit 2015 besteht die Anbindung an das Soziale Seminar. Im Folgenden wird das den Kooperationen zugrunde gelegte Rahmenkonzept des BDKJ Osnabrücks dargestellt.⁴

Wesentliche Ziele, die seitens des Diözesanverbandes für die Kooperationen mit den Schulen formuliert werden, sind zum einen, den wichtigen Lebensraum

1 Interview mit Jugendbildungsreferent (BDKJ Osnabrück), 8.

2 BDKJ Osnabrück, online unter <<https://bdkj-osnabrueck.de/themen/schulkooperation>>, abgerufen 14.01.2019.

3 Soziales Seminar der Diözese Osnabrück e.V., online unter <www.sozialesseminar.de/das-soziale-seminar>, abgerufen 14.01.2019.

4 Dies geschieht auf Basis der Darstellung auf der Homepage und der geführten Interviews mit dem Bildungsreferenten und ehrenamtlichen Vorstandsmitglied.

Schule mitgestalten zu können. Ein Augenmerk liegt dabei auch auf den »politischen Entwicklungen innerhalb der niedersächsischen Schullandschaft.«⁵ Ein weiteres zentrales Anliegen für die Verantwortlichen ist, Schüler*innen mit Jugendverbandsarbeit überhaupt in Kontakt zu bringen und dadurch auch das jeweilige spezifische Profil des Einzelverbandes einzubringen.

Der BDKJ Osnabrück erachtet es zum anderen als seinen Auftrag, das Schulleben im Sinne der Kinder und Jugendlichen interessant und gewinnbringend mitzugestalten. In besonderer Weise geht es darum, die Beteiligung von Schüler*innen, die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz sowie die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen zu fördern und zu diesen weiteren Zielen einen Beitrag zu leisten.⁶ Dabei ergänzen die verbandlichen Angebote das schulische (formale) Lernen, insofern sie aus Sicht der Verbände andere Formen des Lernens ermöglichen.⁷ Die Ergänzung schulischer (formaler) Lernangebote durch non-formale Bildungsangebote stellt den Schüler*innen darüber hinaus auch noch die Interaktion mit einem weiteren Gegenüber neben den Lehrer*innen zur Verfügung, auch das ist Ziel der Kooperationen.⁸

Mit den Schulkooperationen reagiert der Diözesanverband aber auch auf die veränderten Bedingungen, die klassische Klientel der Jugendverbandsarbeit überhaupt erreichen zu können. Da sich hier die Koordinaten verschoben haben, müssen auch die Jugendverbände neue Wege gehen: »Aber dann ist das auch ganz platt im Grunde genommen so, welche Zielgruppe habe ich und wo befindet die Zielgruppe sich, die befindet sich in der Schule, also gehe ich in den Ganzttag.«⁹ Denn durch den Ganzttag sei es schwierig, »die noch zu motivieren für die Gruppenleiterausbildung, für die Juleica-Ausbildung vom Land Niedersachsen oder für soziale Kompetenztrainings oder für Berufsorientierung oder in die Richtung.«¹⁰

Durchgeführt werden die Angebote vor allem durch Hauptamtliche der Verbände und/oder der Jugendbüros, teils werden aber auch Ehrenamtliche an der Durchführung beteiligt. Die Fachstelle selbst übernimmt die Koordinierungsaufgaben und zielt auf Vernetzung und Austausch in und zwischen Schulen und Verbänden. Bis Mitte 2018 wurde ein in der Regel halbjährlich stattfindendes Vernetzungstreffen organisiert, bei dem haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen zum Austausch eingeladen waren.

Zielgruppen der Angebote sind Jugendliche aller Schulformen. Die Verantwortlichen betonen, dass das AG-Format den Schüler*innen die freie Wahl über

5 Ebd.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Interview mit Bildungsreferent (BDKJ Osnabrück), 24.

8 Vgl. ebd., 38.

9 Ebd., 36.

10 Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Osnabrück), 18.

die Teilnahme lässt, wodurch das wesentliche Prinzip jugendverbandlicher Arbeit, die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem Angebot, gesichert wird. »[E]ines der Grundprinzipien von Jugendverbandsarbeit, Freiwilligkeit, dass das dann auch nicht ganze, ganze Stufen sind oder ganze Klassen sind, sondern die im AG-Bereich dann auch selber wählen können.«¹¹

Die Fachstelle Schulkoooperation hält kein allumspannendes Konzept für die von den Mitglieds- und Regionalverbänden durchgeführten Kooperationen bereit. Vielmehr sind es vor allem die Mitglieds- und Regionalverbände, die ihre jeweiligen schulischen Angebote vor Ort, verbandsprofilspezifisch und praxisorientiert, sozusagen »aus ihrem eigenen Charisma heraus«¹² konzeptionieren. Für die Schulkoooperationen des BDKJ Osnabrück sind somit insbesondere auch die Konzeption und die Zielvorstellungen der durchführenden Mitgliedsverbände bzw. Jugendbüros zu berücksichtigen.

Insgesamt gibt es unterschiedliche Angebote, die als Kooperation verschiedener Mitglieds- und Regionalverbände mit den Schulen durchgeführt werden. Angeboten werden z.B. Juleica AGs, spirituelle Projekte, Projekte zur Berufsorientierung, politische Projekte, Schulgemeinschaftstage und Sozialkompetenztrainings.¹³ Angaben über die genaue Anzahl der Projekte oder Kooperationsschulen können nicht gemacht werden.

4.1.2 Rahmenkonzept BDKJ Paderborn

Der BDKJ Paderborn erprobte seit dem Sommer 2010 an neun erzbischöflichen Schulen der Sekundarstufe I die Kooperation von katholischer Jugendverbandsarbeit und Schule. Die Kooperation ist bei der BDKJ-Jugendbildung GmbH angesiedelt und wird von einem hauptamtlich tätigen pädagogischen Leiter sowie einem Mitglied aus dem Diözesanvorstand begleitet. Der pädagogische Leiter beschreibt dabei seinen eigenen Aufgabenbereich als Vermittler zwischen verschiedenen Akteur*innen (Schule, Fachkräfte, Verbände usw.) und sieht neben der pädagogischen Aus- und Weiterbildung der an den Standorten tätigen Fachkräfte auch die Verwaltungsaufgaben bei sich und der Fachstelle angesiedelt.¹⁴ Das hauptamtliche Vorstandmitglied ist einer von zwei Geschäftsführern der BDKJ Jugendbildung GmbH und ist für die fachliche Weiterentwicklung der Fachstelle zuständig. Auch ist er der Personalfachvorgesetzte für die Mitarbeitenden in diesem Bereich.

Entstehungskontext der Kooperation zwischen dem BDKJ Diözesanverband und den kirchlichen Schulen im Bistum Paderborn ist eine Anfrage des Erzbi-

11 Interview mit Bildungsreferent (BDKJ Osnabrück), 30.

12 Ebd., 34.

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. Interview mit pädagogischem Leiter (BDKJ Paderborn), 4.

schofs zur Möglichkeit einer solchen Kooperation. Die Schulabteilung des Erzbistums suchte zu diesem Zeitpunkt einen kirchlichen Träger für die Übermittagsbetreuung an den kirchlichen Schulen. Diese lag zeitgleich zur Feststellung des BDKJ, auf die bildungspolitische Entscheidung der ganztägigen Beschulung reagieren zu sollen.¹⁵

Im Juni 2016 wurde diese Kooperation nach einer zweimal jeweils drei Jahre dauernden Projektlaufzeit verstetigt. Drei der zum Zeitpunkt der Erhebung an sieben verschiedenen Orten und neun verschiedenen Schulen im Bistum stattfindenden Kooperationen wurden im Projekt *kajuga* untersucht. Im Folgenden wird das allen Kooperationen zugrunde gelegte Rahmenkonzept des BDKJ Paderborn auf Grundlage der Darstellung auf der Homepage und zweier geführter Interviews mit der BDKJ-Diözesanvorstandsebene sowie mit dem pädagogischen Leiter der Fachstelle des BDKJ Paderborn näher vorgestellt.

Gründe für die Kooperationen des BDKJ Paderborn liegen in den Möglichkeiten, die der Diözesanverband in ihnen sieht. So weisen die Verantwortlichen dezidiert darauf hin, dass die Kooperationen mit Schule nicht das Ziel haben, die Jugend(verbands)arbeit in die Schule zu verlegen, jedoch werden neue Möglichkeiten für die katholische Jugendarbeit gesehen, die über die an den klassischen Orten stattfindende Jugendverbandsarbeit hinausgehen: Mit den Schulen stünde ein Rahmen zur Verfügung, in dem die Träger der Jugendarbeit Erfahrungen in der Kooperation mit Schule sammeln können und gleichzeitig ihre langjährige Erfahrung und vielfältiges Know how in den Ort Schule und insbesondere in den Ganztage einbringen können. Ferner bestünde die Möglichkeit, die pastoralen Felder Schule und hier insbesondere auch Schulsozialarbeit und Schulpastoral sowie Jugendarbeit stärker zu vernetzen und Schüler*innen Erfahrungsräume katholischer Jugendarbeit zu eröffnen. Dabei sollen auch Räume geschaffen werden, damit die Schüler*innen ihre eigene Religiosität wahrnehmen und leben sowie diese durch Begegnung mit anderen (christlichen) Gläubigen klären können. Des Weiteren eröffnen sich Chancen der Vermittlung von regionalen Aktivitäts- und Engagementgelegenheiten.¹⁶

Ziele für die Kooperation sehen die Verantwortlichen darin, den Lebensraum der Schüler*innen gestalten zu wollen und sie dabei im besten Fall zu befähigen, sich selbstständig zu engagieren und ggf. auch über das Schulengagement hinaus im Jugendverband mitzuwirken. Durch eine individuelle und vielseitige Förderung soll die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen vorangetrieben werden, mit dem Ziel ihnen eine zukünftige »selbstbestimmte[...] und erfolg-

15 Vgl. ebd., 10.

16 Vgl. BDKJ Paderborn: Jugend(verbands)arbeit und Schule, online unter <<https://www.bdkj-paderborn.de/unsere-themen/schule.html>>, abgerufen 07.01.2019.

reiche[...] Lebensführung«¹⁷ zu ermöglichen. Eine besondere Berücksichtigung von informellen und non-formalen Bildungsprozessen sowie eine Zusammenarbeit mit der Schulpastoral und -sozialarbeit werden für die bedarfsgerechte Förderung als konkrete Schritte angeführt.

In den Kooperationen – so die Annahme – würden sich die beiden Systeme Schule und Jugend(verbands)arbeit »in ihrer Unterschiedlichkeit an[erkennen] und verstehen sich als gleichberechtigte Partner bei der Erarbeitung eines optimalen Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungskonzeptes zur Förderung von Chancengleichheit und Bildungsqualität.«¹⁸ Allerdings sei die Kooperation ein Experiment, dass beendet würde, wenn sich die Ideen der Jugendverbandsarbeit auf lange Sicht hin nicht verwirklichen ließen. Eine »ehrliche Kooperation auf Augenhöhe«¹⁹ sei dabei das Ziel und der einzig gangbare Weg.

In den bisherigen Kooperationen sei es allerdings möglich gewesen, »Kinder und Jugendliche anzuleiten und an die ehrenamtliche Tätigkeit heranzuführen.«²⁰ Zudem seien an vielen Standorten auch eigene Angebote seitens der Jugendlichen initiiert worden.²¹

In den Kooperationsprojekten arbeite der BDKJ Paderborn mit Akteur*innen der Jugend(verbands)arbeit, der Schulsozialarbeit und der Schulpastoral (z.B. Schulseelsorger*innen) zusammen sowie mit weiteren kirchlichen und kirchennahen Gruppen im pastoralen Nahraum, die sich den Themen Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung verpflichtet sehen.

Gewährleistet werden die Kooperationen im Wesentlichen durch hauptamtliche Mitarbeiter*innen des BDKJ vor Ort, diese verfügen aber in der Regel nicht über eine Vollanstellung. Eingestellt wird bevorzugt Personal mit pädagogischer Vorbildung und eigener Jugendverbandsarbeitserfahrung, es seien aber auch andere Gründe, wie Verfügbarkeit oder ein schon vor der Kooperation bestehendes Arbeitsverhältnis ausschlaggebend. Dabei sei es eine »strategische Zielebene«²² vom BDKJ, an allen Standorten Sozialpädagog*innen als Fachkraft einzustellen. Die Fachkräfte an den Schulstandorten seien Ansprechpartner*innen und hätten zudem die Aufgabe, in der Schule vernetzend zu wirken. Die hauptamtlichen Fachkräfte stellen damit auch die wichtigste Rahmenbedingung dar, um die eigenen Interessen gegenüber der Schule zu vertreten.²³ Zusammen mit Honorarkräften

17 BDKJ Paderborn: Ziele der Kooperation, online unter <<https://www.bdkj-paderborn.de/unsere-themen/schule/ziele-schulprojekt.html?L=O>>, abgerufen 07.01.2019.

18 Ebd.

19 Interview mit hauptamtlichem Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 30.

20 BDKJ Paderborn, online unter <<https://www.bdkj-paderborn.de/unsere-themen/schule>>, abgerufen 07.01.2019.

21 Vgl. ebd.

22 Interview mit hauptamtlichem Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 16.

23 Vgl. ebd., 18.

seien sie für die »Kordinierung und Durchführung der pädagogischen Übermittagsbetreuung und des außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangebotes«²⁴ zuständig. Neben dem Personal seien die finanziellen Ressourcen sowie die Zeiten, in denen die jugendverbandlichen Angebote möglich sind, vor allem aber die strukturelle Möglichkeit, die jugendverbandlichen Prinzipien zu verwirklichen, entscheidend.

Zielgruppe der Kooperationen sind alle Kinder und Jugendlichen in der Schule, die Angebote erfolgen dabei nicht jahrgangsspezifisch, sondern bewusst jahrgangsübergreifend. Vorrangig richten sie sich allerdings an die Jahrgangsstufen fünf und sechs, manchmal auch an die siebte Jahrgangsstufe. Wichtig ist den Verantwortlichen, dass in den Angeboten nicht der Begriff Schüler*innen verwendet wird, da damit eine klare Rollenbeschreibung einhergehe, die in den Angeboten gerade nicht gegeben und angesprochen werden solle.²⁵

4.2 Fallstudien

4.2.1 Fallstudie 1 – Oberschule (A) – ländlicher Raum

4.2.1.1 Beschreibung der Schule

Die Schule am Standort (A) ist eine Oberschule, in der in Niedersachsen seit 2011 Haupt- und Realschulen zusammengefasst sind. Sie ist Teil des Schulzentrums des Orts, zu dem auch das benachbarte Gymnasium zählt. An der Schule werden über 500 Schüler*innen von ca. 40 Lehrer*innen unterrichtet. Die Schüler*innen kommen aus dem Einzugsgebiet der Gesamtgemeinde, die aus acht ländlich geprägten Mitgliedsgemeinden besteht. Die Schule ist mit 60 % durch einen recht hohen Anteil von Fahrschüler*innen geprägt. Das Leitbild der Schule ist »Lernen und Lehren gemeinsam zu gestalten«, von Bedeutung ist auch die Berufsorientierung, auf die ab Klasse acht besonderer Wert gelegt wird. Zum Profil gehört auch, dass die Schule den Titel »Europaschule« trägt.²⁶

Die Unterrichtstätigkeit wird durch ein offenes Ganztagsangebot ergänzt, das in Zusammenarbeit mit Vereinen und Institutionen aus dem Umfeld der Samtgemeinde ausgerichtet wird. Die Angebote im Ganztagsbereich werden als Arbeitsgemeinschaften (AGs) angeboten, wobei ein besonderes Augenmerk im Förderbereich

24 BDKJ Paderborn, online unter <<https://www.bdkj-paderborn.de/unsere-themen/schule>>, abgerufen 07.01.2019.

25 Vgl. Interview mit hauptamtlichem Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 22.

26 Diese und die folgenden Angaben entstammen der Homepage der Schule, aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

mit Förder-AGs liegt. Es gibt AGs, die zum festen Bestandteil gehören, wie z.B. eine Fußball-AG, ein Chor, eine Schulband, und AGs, die angeboten werden, weil z.B. eine FSJlerin ein Angebot aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen macht, z.B. eine Inliner-AG oder Jazz-Dance. Ferner – so der stellvertretende Schulleiter – existieren eine AG mit dem Schwerpunkt Schulpastoral und eine Kooperations-AG mit dem Gymnasium, die vom Deutschen Fußballbund (DFB) unterstützt wird, in deren Rahmen Fußballer*innen mit besonderen Begabungen eine Förderung erhalten. Die AGs insgesamt richten sich an unterschiedliche Altersgruppen und Jahrgangsstufen. Grundsätzlich seien die AGs (bis auf wenige Ausnahmen für Materialkosten) kostenfrei.²⁷

Neben den AGs wird im Rahmen des Ganztagsangebots an mindestens drei Tagen eine Hausaufgabenbetreuung angeboten, an der die Schüler*innen tageweise teilnehmen können. Zum Ganztagsangebot zählt auch die offene Betreuung der Schule, die für alle Altersstufen zugänglich ist, vermehrt aber von den Jahrgängen fünf bis sieben besucht werde.²⁸ Die Hausaufgabenbetreuung wird als Projekt »Schüler helfen Schülern« durchgeführt, in dem Schüler*innen der zehnten Klasse jüngere Schüler*innen bei der Anfertigung der Hausaufgaben unterstützen. Nach dem Anfertigen der Hausaufgaben besteht eine verlässliche Betreuung bis zur Abfahrt der Busse. Die pädagogische Betreuung wird vom Schulsozialarbeiter und einer Lehrkraft übernommen. Das Angebot ist grundsätzlich freiwillig, die Anmeldung gilt aber jeweils für ein halbes Jahr.²⁹ Die im Projekt *kajuga* in den Blick genommene Kooperation steht dabei nur in punktuellm Bezug zum beschriebenen Ganztagsangebot der Schule mit Hausaufgabenbetreuung und verlässlicher Betreuung für die jüngeren Schüler*innen. Die Kooperation selbst ist Teil des AG-Angebots der Schule.

4.2.1.2 Genese, Konzepte und Ziele der Kooperation

Die im Projekt *kajuga* untersuchte Kooperation ist eine Juleica-AG, die vom am Ort ansässigen katholischen Jugendbüro durchgeführt wird. Im Rahmen dieser AG haben die Schüler*innen die Möglichkeit die Jugendleiter*in-Card (Juleica) zu erwerben, mit der sie zur Leitung von Jugendgruppen berechtigt sind. Die AG ist eine von vielen, die an der Schule angeboten werden.

Das ortsansässige katholische Jugendbüro ist mit ähnlichen Kooperationen auch an weiteren Schulen im Bereich des Dekanats aktiv.³⁰ Eine Kooperation

27 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (A), 52.

28 Vgl. Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 24.

29 Vgl. Homepage der Schule. Aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

30 Im Schuljahr 2017/18 wurden an zehn Schulen, in vorherigen Jahrgängen an acht respektive elf Schulen Kooperationsprojekte im Dekanatsgebiet durchgeführt.

mit dieser Schule existiert seit ca. 2008, die hier untersuchte Kooperation mit dem Angebot der Juleica-AG seit 2013. Initialpunkt für die Kooperation war die Initiative einer der beiden Jugendbildungsreferentinnen, die auf den verantwortlichen und die AG leitenden Lehrer zugegangen ist und ihm die Kooperation vorgeschlagen habe. Zu diesem Zeitpunkt existierten zwar bereits Kooperationen des Jugendbüros an anderen Schulen, auch mit dem Angebot des Erwerbs der Juleica, dennoch bedurfte die konkrete Implementation am Standort (A) weiterer Überlegungen. So führt der an der Schule zuständige Lehrer aus:

»Und wie man das ausgestalten kann, das hat sich dann mit der Zeit ergeben. Da war noch nicht der, der konkrete Plan war jetzt noch nicht wirklich da. Und daher hat sich das so, wenn man so will, haben sich die Bälle hin und her gespielt, die Ideen ausgetauscht, wurden ausgetauscht, wie man das ausgestalten kann. Am Anfang war noch eine sehr hohe Unterstützung da, also Kooperation dann auch da mit regelmäßigen Treffen, halt durch diese Nähe des Büros, dass ich dann auch mal in einer Freistunde rübergegangen bin, sich abgesprochen wurde. Genauso habe ich es auch mit FSJlern, die dann auch jetzt in diese AG neu reinkommen.«³¹

Die AG wird seit ihrer Einrichtung 2013 von dem oben genannten Lehrer durchgeführt, der von einer*in vom Jugendbüro entsandten FSJler*in in der Durchführung unterstützt wird.

Aus der Perspektive des Jugendbüros ist es Ziel der AG, den Schüler*innen den Erwerb der Juleica zu ermöglichen und damit die Ausbildung als Gruppenleiter*innen, die sie berechtigt, in der Jugendarbeit Gruppen zu leiten. Dieses Ziel ist auf den ersten Blick ein recht formales, die Inhalte dieser Ausbildung tragen allerdings in hohem Maße zu einem sozialen Lernen bei. So betonen auch die beiden zuständigen Jugendbildungsreferentinnen, dass ihnen jenseits des formalen Abschlusses, das soziale Lernen der Schüler*innen wichtiger ist:

»Für uns ist nicht immer unbedingt das Ziel, dass alle, die- diese Juleica durchlaufen, auch nachher ihre Juleica in der Hand halten, sondern ich glaube, für viele Schüler ist einfach auch ein Mehrwert da zu sein und vor allem für das soziale Lernen mitzunehmen.«³²

Eng mit dem sozialen Lernen verbunden ist das Ziel, den jungen Menschen Möglichkeiten und Räume der persönlichen Weiterentwicklung sowie der Selbstreflexion zur Verfügung zu stellen.³³

Aus verbandlicher Sicht besteht angesichts der zunehmenden Verschulung durch die Ganztagschule, zudem das Interesse, überhaupt Jugendliche zu

31 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 14.

32 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 70.

33 Vgl. ebd., 110.

erreichen und für ein kirchliches, und/oder verbandliches Engagement zu interessieren, und auch noch einmal andere Jugendliche als diejenigen, »die wir sonst in unserem Alltagsgeschäft oft (.) vor den Füßen haben.«³⁴ Weiterhin geht es auch darum, »noch mal Türen zu öffnen« zu anderen Orten, wie z.B. der »Kirchengemeinde«.³⁵

Konzeptionell gelten als verbindliche Standards die Juleica-Richtlinien des Bistums Osnabrück. Diese Richtlinien erfordern mindestens 50 Stunden Ausbildungszeit, die nicht vollständig über die AG-Zeit in der Schule abgedeckt werden können. Für den Erwerb der erforderlichen Stunden muss zusätzlich ein weiteres Wahlpflichtmodul belegt werden, was jedoch erst ab dem 16. Lebensjahr möglich ist. Der Besuch der AG und damit der Ausbildung für die Juleica sind jedoch bereits vor Vollendung des 16. Lebensjahres möglich, sonst könnte das Angebot nicht an dieser Schulform durchgeführt werden. Zielgruppe der AGs zum Erwerb der Juleica sind Schüler*innen der neunten und zehnten Klassen von Gymnasien und Oberschulen, unabhängig davon, ob sie 16 Jahre sind oder nicht.³⁶ Eine weitere Voraussetzung für die AG ist der Besuch eines Erste-Hilfe-Kurses. Durchgeführt werden die AGs seitens des Verbandes entweder von Lehrer*innen an der jeweiligen Schule – wie im hier vorliegenden Fall – oder aber von Pastoral- oder Gemeindeferent*innen der jeweiligen kirchlichen Gemeinden.³⁷

Inhaltlich umfasst die Ausbildung folgende Themen: Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, Grundlagen der Gruppenstundengestaltung, Gruppenpädagogik, Jugendarbeit im kirchlichen Kontext, Leitung und Arbeit im Team, Umgang mit Konflikten, Programmgestaltung, Spielepädagogik. Neben diesen spezifischen auf die Leitung von Gruppen ausgerichteten Inhalten, findet aber auch eine Auseinandersetzung mit Kindeswohl, Jugendarbeit im kirchlichen Kontext, Trägerspezifika und Einbindung in das Bistum, Rechte/Pflichten von Jugendgruppenleiter*innen sowie Versicherungsfragen statt. Ein weiterer Bestandteil der Ausbildung ist das praktische Element am Ende, indem die Schüler*innen ihre Leitungsrolle im Ganztagsbereich der Schule ausprobieren können. Im Rahmen der Kooperation am Standort (A) haben die Teilnehmer*innen der AG die Möglichkeit, Spiele für jüngere Schüler*innen der Klassen fünf bis sieben vorzubereiten und anzuleiten. Dies geschieht im Rahmen des Ganztags der Schule, mit den Schü-

34 Ebd., 63.

35 Ebd., 70.

36 Vgl. Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 57.

37 Gemeindeferent*innen als Kooperationspartner*innen hat *kajuga* an der Schule am Standort A nicht erlebt, da hier die AG-Leitung bei der durchführenden Lehrkraft der Schule (A) liegt.

ler*innen, die die Hausaufgabenbetreuung besuchen, und zwar im Anschluss an die Hausaufgabenzeit und während der sich anschließenden offenen Betreuung.³⁸

Zum Konzept der Ausbildung gehört, dass sie sowohl wöchentlich im Umfang von in der Regel einer Doppelstunde in der Schule sowie in mehrstündigen bzw. zweitägigen Blockveranstaltungen, die außerhalb der Schule in einer Jugendbildungsstätte oder der Gemeinde stattfinden, durchgeführt werden. Außerhalb der Schule werden gerade die etwas gruppendynamischer ausgerichteten Themen wie Gruppenpädagogik, Leitung und Arbeit im Team sowie die Themen Kindeswohl/ Kinderschutz und Jugendarbeit im kirchlichen Kontext durchgeführt, da diese Themen den zeitlichen Rahmen einer Doppelstunde sprengen würden.³⁹ Konzeptioneller Bestandteil ist auch, dass die außerhalb der Schule durchgeführten Einheiten nicht allein in der Gruppe des Standortes (A), sondern zusammen mit den anderen AGs, die auf Dekanatssebene stattfinden, durchgeführt werden.

Aus schulischer Perspektive ist ein wesentliches Ziel am Ende der Klasse zehn – so der stellvertretende Schulleiter – »ausbildungsreife Schüler, mündige, politisch geformte Schüler«⁴⁰ zu entlassen. Zwar ist die Juleica-AG nicht unmittelbar in die Berufsorientierung der Schule eingebunden, gleichwohl soll das mit der AG zu erwerbende Zertifikat der Juleica zur Berufsfähigkeit der jungen Menschen beitragen.⁴¹

Darüber hinaus liegt es auch im Interesse der Schule die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern und zu stärken. Gleiches gilt für das Ziel, das Verantwortungsbewusstsein der Schüler*innen zu schulen sowie Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, sich in einer Leitungsrolle zu erleben und diese auszuprobieren. All diese Kompetenzen können in der Juleica-AG erworben und erweitert werden.⁴²

Deshalb ist es erklärtes Ziel, explizit Schüler*innen aus dem Hauptschulbereich für die AG zu gewinnen. Denn im Hauptschulbereich gäbe es auch Schüler*innen aus schwierigen Verhältnissen, die ohne Ganztag am Nachmittag keine Beschäftigung hätten und »viel Mist«⁴³ machen würden. Zudem führt der durchführende Lehrer ergänzend aus, sind es gerade Hauptschüler*innen, die sich teilweise weniger trauen, »eine Sache anzupacken«⁴⁴ und eher ermutigt werden müssen, an der AG teilzunehmen. Dabei sei es gerade im Interesse der Schule, dass Schüler*innen, die sich von sich aus zu solchen Angeboten eher nicht anmelden würden, zu

38 Vgl. Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 53.

39 Vgl. ebd., 40.

40 Interview mit stv. Schulleitung (A), 34.

41 Vgl. ebd., 50.

42 Vgl. ebd., 34.

43 Ebd., 58.

44 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 28.

solchen, in besonderer Weise auch soziale Kompetenzen erweiternden Angeboten zu ermutigen.

»Und ich möchte mal sagen, was ich am Anfang nicht gedacht habe, aber es ist wirklich so, das Klischee erfüllt sich, (.) der Hauptschüler traut sich eher nicht, eben diese Sache anzupacken. Da haben wir deutlich weniger Zahlen, also weniger hohe Zahlen, vielleicht ein bis zwei Teilnehmer mal. Viel weniger. Und gerade, aber da gibt es fähige Leute, die so sozial fähig sind, die definitiv, ja, vielleicht kopflich oder planerisch vielleicht noch nicht ganz da sind, wo vielleicht andere sind, kognitiv, aber letztendlich so sozial fähig sind, die ja auch ihren, ihre absolute Berechtigung haben, mit in einem Lager zu arbei-, zu arbeiten, also wirklich aktiv auch eine Stütze zu sein im Lager. Und gerade diese anzusprechen, gerade diesen die Chance zu geben, auch daran teilzunehmen, das ist, ja, das sehe ich noch mal als Chance.«⁴⁵

In dieser Klientel liege auch der Grund, warum das Konzept insgesamt stark als »Werkzeugkastensystem«⁴⁶ entwickelt, d.h. auf konkretes, situativ anwendbares Handwerkzeug ausgerichtet sei, und zudem das Lernen mit Symbolen vielfach haptischer Art verbinde.⁴⁷ Ein wesentliches Ziel des durchführenden Lehrers begründet sich in seinem diakonischen Ansatz, jedem eine Chance zu geben. Daher möchte er das Angebot so gestalten, »dass jeder irgendwie, irgendwie dabei sein kann.«⁴⁸

Neben diesen Zielen auf der Ebene der Kompetenzentwicklung liegt ein weiteres Interesse der Schule darin, als Schulstandort mit einem breitgefächerten Angebot attraktiv zu sein und im gegenwärtigen konkurrenzbetonten Wettbewerb der Schulen bestehen zu können.⁴⁹ Auf Seiten des verantwortlichen Lehrers liegt zudem ein individuelles Interesse an der Kooperation darin, kompetente Gruppenleiter*innen für seine ehrenamtliche Mitarbeit in der Jugendarbeit der Gemeinde, insbesondere für die Durchführung des jährlichen Zeltlagers, zu gewinnen.

4.2.1.3 Inhalte und Durchführung

Schul- und standortübergreifend organisiert das Jugendbüro zu Beginn des Schuljahres ein erstes Treffen mit allen Hauptamtlichen aus Gemeinden und Schulen, die sich vorstellen können, eine Juleica-AG anzuleiten. Dieses dient der umfassenden Information über die AG und die Anforderungen, die an die teilnehmenden Schüler*innen gestellt werden. Zielgruppe des Angebots sind entsprechend

45 Ebd.

46 Ebd., 48.

47 Ebd.

48 Ebd., 76.

49 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (A), 34.

der oben ausgeführten Richtlinien für den Erwerb der Juleica Schüler*innen der Jahrgangsstufen neun und zehn. Seitens der Schule richtet sich das Angebot auch an diese beiden Jahrgangsstufen, weil das Angebot in die Berufsvorbereitung integriert ist, die seitens der Schule vorgehalten wird. Grundsätzlich benennt der stellvertretende Schulleiter keine spezifische Zielgruppe des Angebots, schildert aber seine Wahrnehmung, dass vor allem besonders engagierte Schüler*innen mit bereits hoher Sozialkompetenz die AG wählen.⁵⁰

In den Schulen starten die AGs nach den Herbstferien, für die Planung, Durchführung und Vermittlung der konkreten Inhalte sind die Durchführenden in den Schulen entsprechend der zentralen Juleica-Richtlinien zuständig. Die Mitarbeiter*innen des Jugendbüros stehen als Ansprechpartner*innen im Hintergrund zur Verfügung. Parallel zur Durchführung der AG bereitet das Jugendbüro die Planung der Blockveranstaltung mit allen AGs des Dekanats, die auch von den Mitarbeiterinnen des Jugendbüros geleitet wird, vor.

Der idealtypische Ablauf einer AG-Sitzung im regelmäßigen Wochenrhythmus besteht aus folgenden Elementen: einer Begrüßung, einer Ist-Was-Runde, einem, von den Schüler*innen durchgeführten, Warming-Up (WUP, in der Regel ein Spiel) inklusive Feedbackrunde, einem inhaltlichen Themenblock, einem Spiel und schließlich einer Reflexion sowie dem Abschluss der Sitzung. Das entsprechende Material wird von den Jugendbildungsreferentinnen zur Verfügung gestellt.

An der am Wochenende in einer Jugendbildungsstätte stattfindenden zweitägigen Blockveranstaltung nehmen die Teilnehmer*innen der AGs aus den unterschiedlichen Orten des Dekanats teil. Neben den die Veranstaltung leitenden Jugendbildungsreferent*innen nehmen auch alle Durchführenden aus den Schulen teil und haben Leitungsverantwortung.

Der zuständige Lehrer ist seitens der Schule für die Einhaltung des Konzepts und die Durchführung zuständig. Er leitet die AG seit Beginn der Kooperation, sie ist nicht zuletzt auf seine Initiative hin entstanden. Er kommt selbst aus der kirchlichen Jugendarbeit und ist nach wie vor als Gruppenleiter und als Lagerleitung im Zeltlager tätig. Mit dem Projekt der Juleica-AG ist er in hohem Maße identifiziert, in den teilnehmenden Beobachtungen wird er als höchst motiviert und präsent erlebt.

Seitens der Schulleitung liegt die Verantwortung beim stellvertretendem Schulleiter. Gegenüber der Juleica-AG ist er sehr aufgeschlossen, sie ist für ihn selbstverständlicher Teil des Ganztagsangebots.⁵¹ Darüber hinaus betont er aber auch seine biografisch bedingte Verbundenheit. Vor allem jedoch unterstreicht er das

50 Vgl. ebd., 12.

51 Vgl. ebd., 38.

Engagement des zuständigen Lehrers, der die AG mit viel Herzblut mache, und wie sehr das für den Erfolg dieses Ganztagsangebots entscheidend sei.⁵²

Im Untersuchungszeitraum von *kajuga* fand die Juleica-AG am Standort (A) nachmittags in einer Doppelstunde in einem Klassenraum statt und wurde von dem verantwortlichen Lehrer und der FSJlerin des Jugendbüros geleitet. An der AG nahmen insgesamt zwölf Schüler*innen teil, davon neun aus der Stufe neun und drei aus der Stufe zehn. Sehr ungleich war die Geschlechterverteilung, nur zwei der Schüler*innen waren männlich, zehn weiblich. Für die AG wurde der Klassenraum zu einem Stuhlkreis umgeräumt. Der Ablauf der AG-Sitzung entsprach dem oben aufgezeigten idealtypischen Ablauf.

Die Blockveranstaltung zusammen mit den anderen AGs des Dekanats fand unmittelbar nach Ende des Halbjahres statt und behandelte wie vorgesehen die Themen Kindeswohl, Gruppenpädagogik, Jugendarbeit im kirchlichen Kontext und Leitung und Arbeit im Team. Jede Gruppe war für die Planung und Durchführung einer so genannten Animation, eines Großgruppenspiels zuständig, das anschließend gemeinsam reflektiert wurde. Wie vorgesehen haben der durchführende Lehrer und die FSJlerin an den Gemeinschaftstagen teilgenommen.⁵³

Im zweiten Schulhalbjahr gewann neben den inhaltlichen Einheiten auch die praktische Anwendung des Gelernten für die Schüler*innen an Bedeutung. Die zwölf Teilnehmer*innen wurden für das praktische Element der Ausbildung in Zweierteams eingeteilt und hatten die Aufgabe, jeweils an verschiedenen Wochentagen eine Dreiviertelstunde lang bei Schüler*innen aus den Klassen fünf bis sieben Spiele anzuleiten. Diese Schüler*innen nahmen am Ganztagsangebot der Schule teil und hatten nach der Hausaufgabenbetreuung Zeit für freies Spiel. Während dieser Zeit waren entweder der zuständige Lehrer oder die FSJlerin anwesend. Sie beobachteten, hielten sich aber während der Durchführung im Hintergrund und gaben anschließend den anleitenden Teilnehmer*innen ein Feedback.

4.1.2.4 Kontextfaktoren

Das Jugendbüro liegt in unmittelbarer Nachbarschaft zur Schule. Seitens des Jugendbüros sind zum einen die beiden Jugendbildungsreferent*innen mit der Gesamtorganisation und in der Durchführung der Blockveranstaltung beteiligt, außerhalb dieser Veranstaltungen existiert – aufgrund der eigenständigen Durchführung des Lehrers – eher ein geringer Kontakt zum Jugendbüro. Die Jugendbildungsreferent*innen betonen mit Blick auf die Kooperation, dass sich das Engagement des zuständigen Lehrers vor allem aus seinem eigenen Jugendarbeitshin-

52 Vgl. ebd.

53 Die Projektveranstaltung wurde nicht in die Untersuchung einbezogen.

tergrund herleitet.⁵⁴ Für den zuständigen Lehrer wiederum hat das Dekanatsjugendbüro in Form einer der beiden Jugendbildungsreferent*innen »Oberaufsicht« über die Kooperation, das in der Anfangsphase die AG an der Schule am Standort (A) mitinitiiert habe.⁵⁵ Beide Jugendbildungsreferent*innen haben Soziale Arbeit studiert. Sie verstehen sich in ihrer Arbeit explizit als Vertreterinnen und Unterstützerinnen der verbandlichen und der außerverbandlichen Jugendarbeit. Die das Angebot gemeinsam mit dem Lehrer durchführende FSJlerin absolviert seit einem halben Jahr ihr FSJ zu 50 % im Jugendbüro und zu 50 % in einer Kirchengemeinde. Sie ist selbst Gruppenleiterin in ihrer Gemeinde, Mitglied in einem Jugendverband und hat vor einigen Jahren eine Juleica-Ausbildung absolviert.

Die Vernetzung der einzelnen AGs, die durch das Jugendbüro koordiniert werden, hängen von den konkreten Durchführenden ab. Es fällt auf, dass die Jugendbildungsreferent*innen häufig von Vernetzungen in die Gemeinde sprechen.⁵⁶ Dies kann an einigen Standorten auch der Fall sein. Im Projekt *kajuga* wurde diese Vernetzung in der konkreten Juleica-AG dieser Schule jedoch nicht ersichtlich. Allerdings werden Kirchengemeinden im AG-Programm der Schule als entsprechende Kooperationspartner der AG genannt. Innerhalb der Schule erfolgt eine Vernetzung durch das Praxiselement der Ausbildung, indem die Teilnehmer*innen der Juleica-AG im zweiten Halbjahr, einen Teil der im Rahmen des Ganztags durchgeführte Hausaufgabenbetreuung der jüngeren Schüler*innen übernehmen.

4.2.2 Fallstudie 2 – Kirchliches Gymnasium (B) – Großstadt

4.2.2.1 Beschreibung der Schule

Die Schule am Standort (B) ist ein derzeit vierzütiges Gymnasium in kirchlicher Trägerschaft.⁵⁷ Ca. 80 Lehrkräfte unterrichten an der Schule.⁵⁸ Die Schule liegt im Stadtzentrum einer Großstadt. Die Schüler*innen kommen aus dem Einzugsgebiet der ganzen Stadt und sind überwiegend katholisch.⁵⁹ Die Schule ist eine Halbtagschule, die eine ganztägige Betreuung bis 15.30 Uhr über das BDKJ-Angebot ermöglicht. Hierfür können die Erziehungsberechtigten ihre Kinder kostenpflichtig anmelden. Die Betreuung, die auch eine Hausaufgabenbetreuung umfasst, wird ausschließlich vom BDKJ organisiert und durchgeführt. Neben dem BDKJ-Angebot

54 Vgl. Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 99.

55 Vgl. Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 2.

56 Vgl. beispielhaft Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 76.

57 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 48.

58 Vgl. ebd., 106.

59 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 160.

besitzt die Schule ein vielfältiges AG-Angebot zu Themen wie Trickfilme, Aquarien, Medien, Journalismus, Musik, Musical, Sport, Wirtschaft, Recht und sozialem Lernen für die Schüler*innen und im Fall von Mediation auch für die Elternschaft und das Kollegium. Diese AGs werden zu unterschiedlichen Zeiten, vermehrt an einem festgelegten Nachmittag, angeboten.⁶⁰

Eine Besonderheit stellt der Mensarat an der Schule dar, der aus Eltern, Schüler*innen, Lehrkräften und dem Betreiber der Mensa besteht. Zudem helfen viele Eltern in einem Schichtsystem bei der täglichen Essensausgabe mit.

Die Schule besitzt ein katholisches Profil, das ausführlich im Schulkonzept beschrieben wird.⁶¹ Die Interviewpartner*innen sehen die Schule diesbezüglich »sehr stark aufgestellt«⁶² und nennen viele Veranstaltungen z.B. Gottesdienste, Besinnungstage, Frühschichten, Angebote in der Advents- und Fastenzeit; Bibelnachmittage, mit denen dieses katholische Profil gefüllt ist bzw. worin es zum Ausdruck kommt. Allgemein folge die Schule dem Leitbild der katholischen Schulen in freier Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.⁶³ Ebenfalls spiele das Zukunftsbild des Erzbistums Paderborn für die Ausrichtung der Schule eine Rolle. Der Schulleiter stellt heraus, dass sich vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes (Bildungs-)Ziele ergeben, die das Gymnasium verfolge und die über die Ziele einer staatlichen Schule hinausgingen.⁶⁴ Innerhalb des städtischen Pastoralverbands beschreibt er die Schule als einen wichtigen pastoralen Ort⁶⁵ und kann sich zukünftig eine intensiviertere Zusammenarbeit mit stadtkirchlichen Projekten vorstellen.

4.2.2.2 Genese, Konzepte und Ziele der Kooperation

Die Kooperation mit dem BDKJ entwickelte sich an der Schule sukzessiv und knüpft an das jugendverbandliche Engagement der KSJ an der Schule an. Im Zuge der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre wurde ein Mittagessen notwendig, die KSJ gestaltete dabei eine strukturierte Pausen- und Mittagsbetreuung.⁶⁶ Diese Betreuung bestand eineinhalb Jahre, dann startete das BDKJ-Angebot. Die interviewte pädagogische Kraft war bereits von Seiten der KSJ angestellt und wechselte anschließend in das BDKJ-Projekt. Zu diesem Zeitpunkt war eine Lehrerin für das Aufgleisen des Angebots zuständig.⁶⁷ Laut

60 Vgl. Homepage der Schule. Aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

61 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 98.

62 Ebd., 88.

63 Vgl. Interview mit Schulleitung (B), 20.

64 Vgl. ebd., 36.

65 Vgl. ebd., 30.

66 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 4.

67 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 2.

Aussagen des Schulleiters ist der BDKJ auf die Schule zugekommen, »weil man eben gesehen hat, dass Jugendliche vielleicht die klassische Verbandsarbeit nicht mehr so annehmen«⁶⁸. Zugleich sei von Elternseite vermehrt ein ganztägiges Betreuungsangebot gefordert worden.⁶⁹

Mit der Übernahme des Ganztags durch den BDKJ gingen auch personelle Veränderungen einher. Anstelle von Oberstufenschüler*innen, die bis dahin die Hausaufgabenbetreuung übernommen hatten, wurden studentische Honorarkräfte eingesetzt. »Das hatte zum einen Gründe mit dem Stundenplan, dass die Oberstufenschüler weniger Zeit hatten, aber auch ganz viel Arbeitsrecht, was da reinspielte, dass wir Schülern dieser Schule nicht gleichzeitig Geld bezahlen dürfen.«⁷⁰ Gleichzeitig wurde eine Mensa gebaut, die sich zum zentralen Ort des BDKJ-Projekts entwickelte.

In Genese und Verlauf der Kooperation lassen sich Entwicklungen feststellen. Die Kooperation wurde zuerst für drei Jahre befristet geschlossen und ist mittlerweile nach einmaliger Verlängerung zu einer auf Dauer gestellten Einrichtung geworden.⁷¹ Der Schulleiter betont, dass die inhaltliche Qualität von Beginn an auf konstant hohem Niveau sei.⁷² Die interviewte Lehrerin hat ein Wachstum bei den Teilnehmendenzahlen wahrgenommen.⁷³ Ebenfalls konstatiert sie, dass – kurz nach dem Bau der Mensa – die Oberstufenschüler*innen diese sehr stark genutzt und dadurch Berührungspunkte mit dem BDKJ-Angebot bzw. der pädagogischen Fachkraft und den dort betreuten jüngeren Schüler*innen gehabt hätten. Dies habe sich allerdings über die Jahre hinweg verändert und mittlerweile käme es in der Mensa nicht mehr zu einem solchen Miteinander.⁷⁴ Es wird mit Blick auf die Kooperation eine zunehmende Professionalisierung der Arbeit seitens der Durchführenden wahrgenommen.

Eine eigenständige Konzeptionierung für den Standort liegt nicht vor, richtungsweisend ist das Rahmenkonzept des BDKJ Paderborns (Kap. 4.1.2). Die Interviews lassen allerdings Rückschlüsse zu, wie das Rahmenkonzept vor Ort von den Durchführenden des BDKJ-Projekts umgesetzt wird. Deutlich unterstrichen wird der Anspruch, den Schüler*innen ein selbständiges Handeln im Schulkontext zu ermöglichen, mit dem Ziel, die Schulzeit »möglichst interessant zu gestalten«⁷⁵. Dazu sollen Freiräume und Pausen geschaffen werden, in denen den Schüler*innen Ansprechpersonen zur Verfügung stehen, sie vor allem aber eigenen Bedürfnissen

68 Interview mit Schulleitung (B), 6.

69 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 48.

70 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 4.

71 Vgl. ebd., 106.

72 Vgl. Interview mit Schulleitung (B), 22.

73 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 14.

74 Vgl. ebd., 42.

75 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 22.

nachgehen können. »Gestaltung von Freizeit und Selbstgestaltung von Schülern ist ja nach meinem Verständnis doch Aufgabe von Jugendverbänden.«⁷⁶ Dabei seien die Förderung von Sozialkompetenzen und das Stärken der Gemeinschaft weitere Ziele sowie auch die Möglichkeiten, für außerschulische jugendverbandliche Angebote bei den Kindern und Jugendlichen zu werben. Hierbei geht es den Durchführenden darum, zur Verfügung stehende Lücken im Schulkontext mit jugendverbandlichen Angeboten zu füllen, ohne eine Konkurrenzsituation oder Doppelung zu anderen Angeboten herzustellen. Bei der Gestaltung eigener Angebote werden die im Rahmenkonzept beschriebenen Handlungsfelder als grobe Orientierung gesehen.⁷⁷

Nach Aussagen des Schulleiters sei das BDKJ-Angebot fester Bestandteil des Schulalltages, das gut zum inhaltlichen Profil als katholische Schule passe und ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber öffentlichen Schulen darstelle.⁷⁸ Hierbei sei eine Übermittagsbetreuung mit festem Ansprechpartner*innen nötig, die den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt stelle. Dieses funktioniere an der Schule sehr gut, weil, so der Schulleiter, »wir einen sehr leistungsfähigen Mitarbeiter haben, der vom BDKJ gestellt wird, der fachlich super ist und auch charakterlich prima ist und bestens zu unserer Schule passt.«⁷⁹ Damit betrachtet der Schulleiter das BDKJ-Angebot aber auch als »outsourced an einen Experten, an einen Spezialisten.«⁸⁰ Das Angebot ist Teil des Betreuungsangebots der Schule, das mit dem weiteren (AG-)Angebot im Ganztage abgestimmt ist und so als Entlastung wahrgenommen wird.⁸¹ Aus Sicht der Schulleitung richte es sich an alle Schüler*innen, wobei es für die jüngeren Schüler*innen ansprechender sei. Es handele sich um ein komplementäres Angebot zum Unterricht, das sich durch Bewegungs- und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler*innen auszeichne. Zugleich sollten Sozialkompetenzen bei den Schüler*innen weiterentwickelt werden.⁸² Dabei sollen die Schüler*innenwünsche maßgebend für das Angebot sein und ein Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden.⁸³ Zudem spricht er auch von Einzelfallprüfungen, um zu entscheiden, ob das Angebot vom BDKJ passend für die Schule sei. Der pädagogische Mitarbeiter wird dabei als ein personales Angebot religiöser Bildung für die Schüler*innen bezeichnet.⁸⁴

76 Ebd., 64.

77 Vgl. ebd., 120.

78 Vgl. Interview mit Schulleitung (B), 20.

79 Ebd., 2.

80 Ebd., 20.

81 Vgl. ebd., 11.

82 Vgl. ebd., 26.

83 Vgl. ebd., 38.

84 Vgl. ebd., 44.

Die Bedeutung und Wertschätzung des BDKJ-Projekts spiegelt sich jedoch in der konzeptionellen Selbst- sowie Außendarstellung der Schule nur bedingt wider. So wird die Kooperation mit dem BDKJ auf der Homepage nicht eigens vorgestellt, sondern einzelne Veranstaltungen nur gelegentlich über Newsmeldungen beworben oder hierüber im Rahmen von außerunterrichtlichen Projekten berichtet. Die für den BDKJ an der Schule tätige pädagogische Fachkraft ist unter dem Reiter »Lehrerkollegium« als »Pädagogischer Mitarbeiter« ohne nähere Beschreibung angegeben.⁸⁵

Im Schulprogramm wird das Angebot zum Zeitpunkt der Erhebung inhaltlich an einigen Stellen angeführt, der Kooperationspartner BDKJ Paderborn wird allerdings auch hier nicht explizit vorgestellt oder benannt. Bei der Entfaltung des katholischen Profils der Schule werden Beispiele aufgeführt, wobei das BDKJ-Angebot nicht betont wird. Inhaltlich wird das Angebot kurz in der Vorstellung der Bereiche »Schülertreff, Spiel- und Bewegungsbereich« und »Hausaufgabenbetreuung« erläutert. Außerdem wird in einem von vier Entwicklungsvorhaben im Bereich »Betreuung und Angebote während der Mittagspause« das Einbinden von jugendverbandlichen Angeboten genannt. Unter dem Punkt »Außerschulische Kooperationspartner« wird der BDKJ nicht aufgeführt, bei einzelnen Angeboten im Bereich der »Erziehungs- und Beratungsarbeit« ist er aber als Partner benannt.⁸⁶ Entgegen der hier dargestellten Wahrnehmung von *kajuga* betont der Schulleiter, dass die Schule das BDKJ-Angebot bei unterschiedlichen Schulveranstaltungen und auf der Homepage bewerbe.⁸⁷

4.2.2.3 Inhalte und Durchführung

Im BDKJ-Projekt arbeitet eine pädagogische Fachkraft mit der Unterstützung zweier studentischer Honorarkräfte. Diese gestalten eine für alle Schüler*innen offene Mittagspausen- und Freistundenbetreuung sowie eine anmelde- und kostenpflichtige Hausaufgabenbetreuung, vornehmlich für die Schüler*innen der fünften und sechsten Klassen. Die Mittagspausen- und Freistundenbetreuung bezieht sich auf alle Jahrgänge, wobei die Angebote vornehmlich von den Klassen fünf bis neun wahrgenommen werden. Ab der zehnten Klasse dürfen die Schüler*innen das Gelände in der Mittagspause bzw. in ihrer Freistunde verlassen. Das offene Angebot beginnt um 11.30 Uhr. Bis zu dieser Zeit wird die Betreuung der Schüler*innen seitens der Schule gewährleistet. Ab 11.30 Uhr übernimmt die pädagogische Fachkraft des BDKJs – teils mit der Unterstützung der Honorarkräfte – die Betreuung. Dabei sind die Schüler*innen in der grundsätzlichen Gestaltung

85 Vgl. Homepage der Schule. Aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

86 Vgl. ebd.

87 Vgl. Interview mit Schulleitung (B)., 16.

ihrer Mittagspause bzw. Freistunde frei. Die BDKJ-Mitarbeitenden stehen als Ansprechpartner*innen in der Mensa und auf dem Schulhof für alle Schüler*innen zur Verfügung. Das BDKJ-Team gibt Impulse hinsichtlich Beschäftigungsmöglichkeiten und ermöglicht den Schüler*innen freien Zugang zu äußerst vielfältigen In- und Outdoor-Spielmaterialien.

Vor der Hausaufgabenbetreuung ist eine einstündige Mittagspause vorgesehen, die Hausaufgabenbetreuung wird durch die Honorarkräfte in einem Klassenraum durchgeführt. Dabei gehe es nicht um Nachhilfe, sondern »die [Schüler*innen] arbeiten selbstständig und wenn die eine Frage haben oder wir was kontrollieren sollen, dann sind wir da und helfen denen.«⁸⁸ Der Schulleiter hingegen beschreibt die Hausaufgabenbetreuung als »etwas nachhilfemäßig«⁸⁹. Nach Erledigung der Hausaufgaben können die angemeldeten Schüler*innen bis 15.30 Uhr durch den BDKJ betreut in der Schule bleiben und die Angebote nutzen, die auch in der Freistunden- und Pausenbetreuung zur Verfügung stehen. Das Angebot des BDKJs zur Hausaufgaben-, Freistunden- und Freizeitbetreuung nehmen insgesamt bis zu 300-400 Schüler*innen pro Tag in Teilen wahr.⁹⁰

Neben der täglichen Mittagspause-, den Freistunden und der Hausaufgabenbetreuung organisiert die pädagogische Fachkraft weitere eher punktuelle Projekte, wie z.B. Aktionen zur Fasten- und Weihnachtszeit, eine Ersthelferausbildung, ein Pfandsammelprojekt, Gartenprojekte, ein Projekt namens »Schülerhaushalt«, »Mädchen stärken«-Kurse oder auch Aktionstage, wie z.B. zum Thema »Erwachsenwerden« und kooperiert dabei auch mit anderen Verbänden wie der KSJ, der SV oder engagierten Lehrer*innen.⁹¹

4.2.2.4 Kontextfaktoren

Den zentralen Ort des BDKJ-Angebots stellt die Mensa der Schule dar. Diese ist unterteilt in einen vorderen Bereich, in dem die Essensausgabe stattfindet, und einen hinteren Bereich, wo sich der Arbeitsplatz der pädagogischen Fachkraft und der beiden Honorarkräfte in einer Ecke befindet. In diesem Bereich stehen Schränke mit Spiel- und Beschäftigungsmaterial, das alle Schüler*innen nutzen dürfen. In der Mensa dürfen Schüler*innen selbst mitgebrachtes kaltes Essen verzehren und sich auch ohne Mittagessen aufhalten.

Weitere Räume des Angebotes sind der Schulhof mit Tischtennisplatten und der Vorraum der Sporthalle, wo sich ein Billard-Tisch und ein Tischkicker befinden. Besondere Bedeutung hat der Sportplatz, durch Umbauarbeiten war dieser zum

88 Interview mit Honorarkraft (B), 16.

89 Interview mit Schulleitung (B), 8.

90 So die Schätzung einer Honorarkraft. Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 38.

91 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 30, 68, 70.

Zeitpunkt der Untersuchung durch Container zugestellt und konnte nicht genutzt werden.

Sowohl von der Schulleitung als auch von den Projektmitarbeitenden wird die Raumsituation als angespannt wahrgenommen. »Ich hätte mir eigentlich gewünscht, der Mitarbeiter des BDKJs hätte noch einen kleinen eigenen Raum, ein kleines eigenes Büro gehabt. [...] Er sitzt also in einer Ecke, in einem Bereich der Mensa und hat also da, ja, seinen Laptop und einige Unterlagen, die er benötigt.«⁹² Während der Schulleiter hierin auch den Vorteil der Schüler*innennähe sieht, betont die pädagogische Fachkraft, dass konzentriertes Arbeiten schwer sei und auch im Home Office stattfinden müsse.⁹³ Die nachlassende Teilnahme und Präsenz von Oberstufenschüler*innen führt die Lehrerin u.a. auf die begrenzte Raumsituation zurück, da diese »auch die räumliche Trennung in ihrer einzigen Freistunde am Tag von der Schule suchen.«⁹⁴ Aufgrund dieser Raumsituation fänden viele Angebote im Freien statt und seien daher laut einer der beiden Honorarkräfte wetterabhängig.

Zeitlich wird der Ablauf des BDKJ-Angebots zum einen durch die Mittagspausenzeiten beeinflusst, die für die Stufen jeweils unterschiedlich festgelegt sind, zum anderen durch den sogenannten »AG-Tag«, an dem viele AGs stattfinden, so dass sich vor AG-Beginn besonders viele Schüler*innen in der Mensa aufhalten. Anschließend ist das BDKJ-Angebot weniger stark besucht.⁹⁵

Die Arbeitszeiten der pädagogischen Fachkraft und der Honorarkräfte sind begrenzt. Die Honorarkraft beschreibt, dass in ihrer Wahrnehmung die Schüler*innen teils gerne noch länger bleiben und weiterspielen würden.⁹⁶ Personell ist die Schule recht breit aufgestellt. Zwar hat sie keine*n Schulsozialarbeiter*in, aber die interviewte Lehrerin verweist darauf, dass es einige Personen und Rollen an der Schule gibt, die sich der Schulsozialarbeit angrenzenden Felder annehmen. So gibt es einen katholischen und eine evangelische Seelsorger*in an der Schule. Ferner existiert eine Arbeitsgruppe zur Beratung in Krisen und Konfliktsituationen. Darüber hinaus sind auch noch Streitschlichter*innen und Medienscouts zu nennen. »Das sind also Felder, da brauchen wir gar nichts machen, weil das schon schulseitig kommt. Da sprechen wir, verknüpfen wir, aber das sind so Sachen, da ist die Schule relativ gut aufgestellt.«⁹⁷ Jedoch konnte das Projekt *kajuga* keinen Kontakt zwischen den beiden Schulseelsorger*innen und dem BDKJ-Projekt erkennen.

92 Interview mit Schulleitung (B), 18.

93 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 18.

94 Interview mit Lehrkraft (B), 40.

95 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 108.

96 Vgl. ebd., 60.

97 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 104.

Die pädagogische Fachkraft arbeitet nach eigenen Angaben mit der Mensabeauftragten und Präventionsbeauftragten der Schule bzgl. sexualisierter Gewalt und Gesundheit zusammen. An regelmäßig, mindestens einmal im Vierteljahr stattfindenden Mensaratssitzungen nimmt auch die pädagogische Fachkraft teil. Die Mensabeauftragte versteht ihre Aufgabe als Schnittstelle zwischen Schule, Mittagessenkoordination und BDKJ-Angebot, dabei ist ihr die Zusammenarbeit im Team wichtig.⁹⁸ Zusammen mit dem BDKJ-Projekt entwickelt sie Ideen und Projekte zur Gesundheitserziehung und gesunder und nachhaltiger Ernährung, aber auch zu religiöser Bildung (z.B. Tischgebete in der Mensa).

Es bestehen Kontakte zur KSJ am Ort. Hier steht die pädagogische Fachkraft mit einer Hauptamtlichen des Verbandes in Kontakt. Diese Verbindung bestand schon vor der Installierung des BDKJ-Angebotes. Hierbei handelt es sich eher um punktuelle und projektbezogene Vernetzungen, die aber im Zeitraum der Erhebung des Projekts nicht beobachtet werden konnten. Die pädagogische Kraft versucht nach eigenen Aussagen Kontakt zum BDKJ-Stadtverband vor Ort zu halten⁹⁹ und vereinzelt Projekte gemeinsam durchzuführen, wie z.B. die Aktion »Schülerhaushalt«, die 72-Stunden-Aktion des BDKJs oder Kurse für Mädchen mit der PSG.¹⁰⁰ Allerdings bestehe seitens der Jugendverbände auf Stadtebene – so die pädagogische Fachkraft – wenig Interesse an Kooperationen mit der Schule, da das verbandliche Angebot vor Ort gut genutzt werde oder sich örtlich zu weit weg befände.

4.2.3 Fallstudie 3 – Oberschule in kirchlicher Trägerschaft (C) – mittelstädtisches Zentrum

4.2.3.1 Beschreibung der Schule

Die Schule am Standort (C) ist eine Oberschule in kirchlicher Trägerschaft, die im Stadtzentrum liegt. Als Oberschule sind in dieser Schulform die ehemals eigenständige Haupt- und Realschule zusammengefasst. An der Schule werden ca. 900 Schüler*innen von über 80 Lehrer*innen unterrichtet. Die Schüler*innenschaft setzt sich sowohl aus Kindern aus dem Stadtbezirk als auch »zur anderen Hälfte aus dem ganzen Gürtel rings um die Stadt«¹⁰¹ zusammen, wodurch für die Schüler*innen teilweise weite Anfahrtswege zurückzulegen sind.

Die Schule verfügt über einen offenen Ganztagsbereich mit unterschiedlichen AG-Angeboten, die von Lehrer*innen und älteren Schüler*innen, aber nicht von

98 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 4.

99 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 8.

100 Vgl. ebd., 30, 46; ähnlich vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 22-24.

101 Interview mit stv. Schulleitung (C), 32.

außerschulischen Kooperationspartnern angeboten werden. Zum Ganztagsangebot gehört ferner eine Hausaufgabenbetreuung sowie die so genannte SLZ (selbstgesteuerte Lernzeit) für die fünften Jahrgänge, die von den Lehrkräften verantwortet wird. Als einzigem außerschulischen Partner im AG-Bereich kooperiert die Schule seit vielen Jahren mit dem katholischen Jugendverband der Christlichen Arbeiterjugend (CAJ). Im Ganzttag wurde über längere Zeit das Konzept verfolgt, dass eine Klasse in jedem Jahrgang eine gebundene Ganztagsklasse ist. Diese hatte verbindlich jeden Tag (außer freitags) Ganztagsunterricht.¹⁰² Von diesem Konzept rückte die Schule allerdings wieder ab, da es – so die stellvertretende Schulleiterin – zu Segregationsprozessen führte.¹⁰³ Seitdem haben alle Klassen einen langen Tag im Klassenverbund, an zwei weiteren Tagen halten sich die Schüler*innen länger in der Schule auf und können zwischen Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht und AGs wählen.¹⁰⁴

Neben dem umfangreichen AG-Angebot existiert an der Schule für die höheren Jahrgänge ein umfangreiches Angebot der Berufsorientierung, indem mit einer ganzen Reihe außerschulischer Partner wie z.B. ortsansässigen Firmen kooperiert wird.

4.2.3.2 Genese, Konzepte und Ziele der Kooperationen

Die CAJ bietet im Kontext des offenen Ganztags der Schule die Ausbildung zum/zur Jugendleiter*in mit Erwerb der Juleica-Card in Form einer AG für Schüler*innen aller neunten Klassen an. Darüber hinaus ist die CAJ auch im Angebot der Berufsorientierung, konkret in der Gestaltung der so genannten Jobbörse engagiert, die von einem größeren Team der CAJ durchgeführt wird. Da diese vornehmlich in Projektform stattfindet und kein genuiner Bestandteil des Ganztags ist, ist diese nicht in die Untersuchung eingeflossen.

Der Beginn des Projekts der Juleica-Ausbildung wird von verschiedenen Akteur*innen auf die Jahre 2006 bis 2008 geschätzt.¹⁰⁵ Außer der Schulleitung war keiner der Akteur*innen bei der Installation der Kooperation bereits auf seiner jetzigen Stelle beschäftigt. Der Beginn der Kooperation mit der CAJ liegt allerdings noch viel weiter zurück und begann ca. Anfang der 2000er Jahre, ist also auch unabhängig von der Einführung der Ganztagschule. Sie gründet – noch vor Bildung der Oberschule – in der ursprünglichen Hauptschule und wurde dann mit in die neu gegründete Oberschule übernommen.¹⁰⁶

102 Vgl. ebd., 100.

103 Vgl. ebd.

104 Vgl. ebd.

105 Vgl. Interview mit Bildungsreferentin (C), 2; Jugendreferentin (C), 88; Schulsozialarbeiter (C), 46.

106 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (C), 82.

Aus diesem Kontakt zum BDKJ hat sich die Zusammenarbeit mit der CAJ als Jugendverband entwickelt, woraus sich die Kooperationen im Feld der Berufsorientierung und später letztlich die Einrichtung der Juleica-Ausbildung entwickelt haben.¹⁰⁷

Die Kooperation mit einem katholischen Jugendverband legte sich – so die Schulleiterin – schon als kirchliche Schule und der daraus resultierenden Gemeinsamkeiten nahe:

»Katholische Schule. Das liegt ja nun wirklich nahe. Das liegt ja nun wirklich nahe, katholische Schule, dass man da guckt, was bietet sich in dem Umfeld. Das sucht man natürlich auch ganz bewusst. So, um sich gegenseitig zu unterstützen. Von daher finde ich es schon, ich finde schon gut, was gibt es insgesamt, aber ich finde es auch wichtig zu gucken, so welches sind die Systeme, die zu uns passen oder die wir, ja, die irgendwie, ich sage mal zur Familie gehören, wo man da möglichst viel Kompetenzen kriegen kann.«¹⁰⁸

Aus Perspektive des Schulsozialarbeiters haben auch die Anforderungen der Juleica-Richtlinien die Kooperation befördert, weil Schulen in Zusammenarbeit mit einem Jugendverband die Juleica-Ausbildung durchführen dürfen.¹⁰⁹ Während die Schulleiterin das Projekt sehr positiv sieht, betrachtet der Schulsozialarbeiter den Erfolg der AG ambivalenter: »Wir hatten mal Jahre, wo es wirklich gut lief. Wir hatten AGs, wo es wirklich gut lief, und wir hatten auch welche, wo es nicht gut lief.«¹¹⁰ Die Ursache sieht er in der unterschiedlichen Interessenslage der Schüler*innen.¹¹¹ Auch die Bewerbung der AG mit den Vorteilen für die Berufsorientierung, vermittelt durch das Zertifikat, sieht er inzwischen kritisch und verzichtet darauf, da die Schüler*innen dann vielfach nicht inhaltlich motiviert seien und einzig das Zertifikat als Ziel vor Augen hätten.¹¹²

Der katholische Jugendverband CAJ handelt nach dem Grundsatz »Jeder Mensch ist mehr wert als alles Gold der Erde«¹¹³ und ist »vorbehaltlos«¹¹⁴ für alle jungen Menschen offen. Schwerpunkte der Arbeit sind vor allem die Situation junger Menschen, ihre Berufsorientierung und insbesondere die gegenwärtigen (prekären) Arbeitsverhältnisse junger Leute. Daneben existiert ein lebendiges Engagement im Feld der Erinnerungskultur, so werden z.B. sogenannte »Work-

107 Vgl. ebd., 2.

108 Ebd., 84.

109 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 46.

110 Ebd., 54.

111 Vgl. ebd.

112 Vgl., 20.

113 Interview mit Jugendreferentin (C), 82.

114 Ebd.

Camps an Orten des NS-Terrors«¹¹⁵ veranstaltet und internationale Jugendarbeit zunehmend in den Vordergrund gerückt.¹¹⁶ Diese inhaltlichen Schwerpunkte des Verbandes hängen eng mit seiner Geschichte und Tradition als von Joseph Cardijn gegründeter und vor allem in der Arbeiterbewegung verwurzelter Verband zusammen.¹¹⁷

Mit diesem spezifischen Profil der Sorge um benachteiligte Jugendliche, engagiert sich die CAJ sehr bewusst in der Schulform der Oberschule und auch der Berufsschule, nicht aber am Gymnasium. Deshalb passe das Engagement der Schule am Standort (C), so die Jugendbildungsreferentin der CAJ, auch gut zum eigenen Profil, zumal damit auch Jugendliche erreicht werden, die sonst klassischerweise nicht in katholischer Jugendarbeit auftauchen und die Juleica eher nicht erwerben würden:

»...und auch ganz bewusst mit der (C)-Schule, weil wir sagen, wir kümmern uns eher um benachteiligte Jugendliche und da sind wir eher an Haupt- und Realschulen, gerne auch an Förderschulen. [...] Ich glaube, dadurch, dass wir das Angebot so durchführen, wie wir es machen, bekommen viele Jugendliche eine Juleica, die sie sonst nicht bekommen würden. Und ich glaube, das bereichert beide Seiten. Also das bereichert Schule, weil die Schüler irgendwie anders mitdenken, in Gruppen anders handeln, sich an Schule anders verhalten, im Idealfall in der Praxisphase noch ein eigenes Angebot gestalten, wo sie sich irgendwie einbringen in die Schule. Da passiert auf vielen Ebenen etwas.«¹¹⁸

Neben diesem im Profil der CAJ gründenden Engagement, ist es aber auch Anliegen des Verbandes mit seinem Angebot bekannt zu werden und Jugendliche für ein Engagement in der CAJ zu motivieren, dies zumal die CAJ im Standortbistum der Schule eher zu den kleineren Jugendverbänden gehört. Dementsprechend werden bei dem Thema Trägerspezifika in der Juleica-Ausbildung auch vornehmlich die CAJ und nicht andere Verbände vorgestellt:¹¹⁹

»[...] für uns ist das einfach eine Chance an Jugendliche heranzukommen, an die wir sonst nicht herankommen. Also gerade in der CAJ, wir sind im Diözesanverband [...] so klein, dass es irgendwie keine Ortsgruppen gibt, wo Leute automatisch hineinwachsen oder als ganze Cliques eintreten. Und wir setzen später an als andere Jugendverbände, wo man als Kind Mitglied werden kann. [...] Und dann sind es Jugendliche, die meistens erst mit 17, 18, 19 zu uns stoßen als Einzelper-

115 Ebd.

116 Vgl. ebd., 108.

117 Vgl. ebd., 120.

118 Ebd., 20, 78.

119 Vgl. ebd., 26.

sonen. Und wir haben eigentlich nirgendwo Orte, wo wir junge Menschen in dem Alter 15, 16 als Gruppe treffen. Und das ist für uns eine große Bereicherung, ja.«¹²⁰

Darüber hinaus schafft die Kooperation für den Verband die Möglichkeit sogenannte Bildungstage zu sammeln, was sich finanziell positiv auswirke.¹²¹

Für die Schule ist die Kooperation mit der CAJ – nicht zuletzt aufgrund der lang gewachsenen Tradition – »das größte Standbein.«¹²² Für die Schulleiterin stellt die Kompetenz, die durch den außerschulischen Träger »ins Haus komme«¹²³ eine große Bereicherung dar, weil die manches »eben viel besser können«¹²⁴ als die Schule allein:

»Das ist so, das ist im Bereich der Berufsorientierung, wo wir eben seit vielen Jahren mit der CAJ zusammenarbeiten und da einfach, ja, viel Kompetenz ins Haus kriegen. Ich finde es immer gut, wenn man außerschulische Kompetenz ins Haus holen kann, und da sind gerade die Jugendverbände oder in diesem Fall eben der CAJ für uns ganz wichtig.«¹²⁵

Die Angebote der CAJ insbesondere die Juleica-AG ergänzen aus ihrer Sicht das Bildungsangebot der Schule in vorzüglicher Weise, denn mit der AG erhielten die Schüler*innen ein Zusatzangebot, das ihnen über die Juleica und das Zertifikat hinaus etwas bringe, sie z.B. »kreativ werden«¹²⁶ ließe und sie in der »Übernahme von Verantwortung«¹²⁷ schule. Das Angebot stelle etwas zur Verfügung, das als Schule allein nicht zu leisten wäre.

Außerdem ist der Verband gegenüber der Schule mit ihren festen curricularen Vorgaben noch einmal freier in der Gestaltung seines Bildungsangebots.¹²⁸ Dies wird von der Schulleiterin als deutlicher Vorteil und als gelungene Ergänzung angesehen.¹²⁹ Denn im Angebot des Verbandes darf noch eher geschaut werden, »was den Schülern Spaß macht, was ihnen hilft, was den Horizont erweitert.«¹³⁰ Denn wenn die Schüler*innen im außerschulischen Bildungsangebot Gelegenheit erhalten etwas für andere Schüler*innen zu tun, »wenn das Schüler für Schüler machen wie im Falle der Jungen-AG oder Mädchen-AG«¹³¹, liegt darin für die Schulleiterin

120 Ebd., 80.

121 Vgl. ebd., 66.

122 Interview mit stv. Schulleitung (C), 6.

123 Ebd.

124 Ebd., 134.

125 Ebd., 6.

126 Ebd. 50.

127 Vgl. ebd.

128 Vgl. ebd., 96.

129 Vgl. ebd.

130 Ebd., 22.

131 Ebd.

ein Bildungspotenzial und das ist »mit Sicherheit noch mal anders oder macht, macht einfach auch mehr Spaß.«¹³² Das Angebot des Verbandes stellt damit auch eine Unterstützung für die soziale Entwicklung der Jugendlichen dar.

Die Juleica-Ausbildung ermöglicht aus der Perspektive des Schulsozialarbeiters in bestimmten Situationen einen Kontakt zu Familien und Schüler*innen, der ansonsten Außenstehenden verwehrt bliebe: »Und hier zeigt es sich aber: Wenn es Schule nicht gäbe, wäre so die Frage, okay, wie würde man an diese Familien herankommen und merken, dass da irgendwas nicht gut läuft, keine Ahnung. Ja.«¹³³

Von schulischer Seite wird die Tatsache, dass beide Kooperationspartner einen kirchlichen Hintergrund und damit eine religiöse Basis haben, als deutliche Erleichterung der Zusammenarbeit angesehen. So hält die Schulleiterin fest:

»Man braucht sich über bestimmte Dinge nicht zu unterhalten. Für uns ist es klar, dass wir religiös orientiert sind, dass wir mit religiösen Inhalten oder Orten kein Problem haben. Und für die Verbände ist es klar, dass das auch dazu gehört, dass das eben so die Basis ist. Von daher sind so manche Dinge, ja, einfach geklärt, ohne dass es großartig besprochen werden muss.«¹³⁴

Zudem erweitere das Engagement des Jugendverbandes aus Sicht des Schulsozialarbeiters das Angebot religiöser Bildung in der Schule.¹³⁵

Für die Kooperation mit der CAJ spricht nicht zuletzt, dass sie aus Sicht der Schulleitung seit vielen Jahren so erfolgreich durchgeführt wird, dass die Schulleiterin nicht mehr im Detail wissen muss, wie die Kooperation läuft. Dieses ist aus ihrer Sicht ein klarer Vorteil und spricht für die Güte des Angebots: »...aber dieses ist einfach eine gute gewachsene Sache und never run a, never touch a running system, ne? Also wenn was gut läuft, es hat sich einfach als gut bewährt.«¹³⁶

4.2.3.3 Inhalte und Durchführung

Zielgruppe sind »alle Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen. Alle, die irgendwie Lust haben, Gruppenleitung zu machen.«¹³⁷ Seitens der Schulleitung richtet sich das Angebot vor allem an Schüler*innen, die weniger Anbindung an Jugendarbeit und Freizeitangebote in ihren Gemeinden hätten. Die Teilnahme am Angebot ist freiwillig, bei Entscheidung für die AG melden sich die Schüler*innen dann allerdings verbindlich für ein Halbjahr an und zahlen einen Teilneh-

132 Ebd.

133 Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 64.

134 Interview mit stv. Schulleitung (C), 36.

135 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 58.

136 Interview mit stv. Schulleitung (C), 142.

137 Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 20.

mer*innen-Beitrag.¹³⁸ An dem konkret untersuchten Angebot nahmen zwei Schüler*innen aus einer und zehn Schüler*innen aus einer anderen Klasse teil.¹³⁹

Die Juleica-AG beginnt im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe neun und wird im wöchentlichen Rhythmus zweistündig durchgeführt. Dies habe sich in den letzten Jahren etabliert, weil die Schüler*innen dann schon »alt genug seien«¹⁴⁰, auch wenn sie das seitens der Richtlinien für die Teilnahme an der Juleica vorgesehene Mindestalter von 16 Jahren noch nicht erreicht haben. Dennoch, so der Schulsozialarbeiter, sei dies ein guter Zeitpunkt, da die Schüler*innen später zu sehr mit »Abschlüssen beschäftigt«¹⁴¹ seien. Im Kontext der AG werden die notwendigen Theoriekenntnisse erworben, die zur Ausbildung auch gehörenden und abzuleistenden Praxiserfahrungen werden in der Regel in einem außerhalb der Schule stattfindenden Ehrenamt erworben, da die Schüler*innen dann bereits »genug Erfahrung«¹⁴² gesammelt haben, die während der AG-Treffen reflektiert werden können.¹⁴³ Sind Schüler*innen nicht außerhalb der Schule ehrenamtlich tätig, besteht das Angebot als Leiter*in mit ins Pfingstlager der CAJ zu fahren oder alternativ an der Schule eine eigene AG anzubieten. Zeitlich ist für diese Praxiserfahrung das erste Halbjahr der Klasse zehn vorgesehen und schließt somit unmittelbar an den Abschluss des Theorieteils im Zuge der Juleica-AG an.

Insgesamt decken die wöchentlichen Treffen 50 Theoriestunden ab. Für die einzelnen Einheiten der AG teilt sich das Leitungsteam die Zuständigkeiten auf, so dass jeweils eine Person federführend für die Vorbereitung der Inhalte und die methodische Durchführung ist.¹⁴⁴ Die einzelnen Sitzungen gestalten sich dann laut der Jugendbildungsreferentin so, dass der vorgesehene Themenschwerpunkt bzw. die Themenreihe methodisch abwechslungsreich erschlossen wird, damit die Jugendlichen sowohl den Themenschwerpunkt kennen lernen als auch entsprechend »Ideen kriegen, wie die mit Gruppen arbeiten«¹⁴⁵ können. Insgesamt unterscheidet sich, so die Jugendbildungsreferentin, die Juleica-AG nicht so stark von schulischem Unterricht, da auch hier die inhaltlichen Themen vermittelt würden. Allerdings versuche man doch eine andere Atmosphäre zu schaffen, dadurch dass zu Beginn jeder AG-Sitzung »Tische und Stühle verschoben«¹⁴⁶ werden.

138 Dieser lag im letzten Durchgang bei 30 € pro Person. Vgl. Interview mit Jugendreferentin (C), 58.

139 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 24.

140 Ebd., 10.

141 Ebd.

142 Ebd.

143 Vgl. Interview mit Jugendreferentin (C), 14.

144 Vgl. ebd., 30.

145 Vgl. ebd., 32.

146 Ebd., 30.

Gerahmt werden die wöchentlichen AG-Treffen von zwei Wochenendfahrten, die in der Regel zu Beginn und zum Ende der AG hin angesetzt sind.¹⁴⁷ Hier werden die Themen behandelt, die nicht gut in den zweistündigen Rhythmus passen.¹⁴⁸ Der Jugendbildungsreferentin ist es ein persönliches Anliegen, die Feier eines Gottesdienstes in ein Wochenende zu integrieren, auch wenn »religiöse Bildung [...] nicht das oberste Ziel der Juleica-AG«¹⁴⁹ sei. Da religiöse Elemente auch in den Richtlinien des Bistums vorgesehen sind, wird inzwischen am zweiten Wochenende immer ein Gottesdienst gefeiert und »Tagesein- und ausstiege durchgeführt.«¹⁵⁰

Können Schüler*innen nicht an einem der Wochenenden teilnehmen, müssen sie die verpassten Inhalte nachholen. Die an diesem Wochenende u.a. behandelten Themen Prävention und Spielepädagogik können durch die Teilnahme an einer anderen Präventionsschulung bzw. am CAJ-Pfingstlager (für die Erfahrung im Bereich Spielepädagogik) kompensiert werden.¹⁵¹ Für den Erwerb des Erste-Hilfe-Kurses kooperiert die CAJ mit den Maltesern, die einen Erste-Hilfe-Kurs für die Schüler*innen anbieten.¹⁵²

Die AG wird von der Jugendbildungsreferentin, die zugleich Diözesansekretärin der CAJ ist, dem Schulsozialarbeiter, einem Bundesfreiwilligendienstleistenden der Schule sowie in diesem Jahr zusätzlich einer Studentin, die im Rahmen eines Mentorenprogramms Soziale Arbeit tätig ist, durchgeführt.¹⁵³ Die Jugendbildungsreferentin arbeitet seit eineinhalb Jahren für die CAJ und ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin.¹⁵⁴ Sie selbst war jahrelang ehrenamtlich aktiv in der CAJ. Als Diözesansekretärin ist sie zugleich Mitglied der Diözesanleitung. Ihre Rolle für die AG versteht sie als zuarbeitend: »Also ich würde niemals irgendetwas alleine hier planen oder so. Das ist immer ein Miteinander und die Hauptverantwortung liegt bei den Ehrenamtlichen.«¹⁵⁵ Sie sei »ein bisschen Mädchen für alles«¹⁵⁶ mit Schwerpunkt Bildungsarbeit.

Der Schulsozialarbeiter vertritt die schulische Seite in der Durchführung. Er hat Soziale Arbeit studiert und ist bereits mehrere Jahre an der Schule tätig. Ne-

147 Vgl. ebd., 12.

148 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 58.

149 Interview mit Jugendreferentin (C), 126.

150 Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 58.

151 Vgl. Interview mit Jugendreferentin (C), 68.

152 Vgl. ebd., 62.

153 Es handelt sich um ein Mentorenprogramm der Hochschule. Hierbei kooperiert die Hochschule mit Praxisstellen, um den Studierenden Praxiserfahrungen zu ermöglichen.

154 Vgl. Interview mit Jugendreferentin (C), 4.

155 Ebd., 84.

156 Ebd., 8. Die zweite Jugendreferentin ist als Projektreferentin für das Projekt »Stark für die Ausbildung« aktiv in der Schule, allerdings nicht in dem hier untersuchten Projekt.

ben der Juleica-AG ist er in der auch gemeinsam mit der CAJ durchgeführten Berufsorientierung engagiert.¹⁵⁷ Er ist einer »der Konstanten«¹⁵⁸ in der Gruppe der Durchführenden, da sowohl die FSJler*innen als auch die Studierenden vom Mentorenprogramm jährlich wechseln und auch in der CAJ in den vergangenen Jahren einige Stellenveränderungen stattgefunden haben.

Auf Seiten der Schulleitung ist die Schulleiterin zuständig für die AG und kennt die Kooperation von Beginn an.¹⁵⁹ In die unmittelbaren Planungen und Abläufe ist sie nicht eingebunden, diese werden von Seiten der Schule vom Schulsozialarbeiter übernommen, die Schulleitung kommt immer dann mit der AG in Kontakt, wenn es um grundlegendere Fragen geht, wie z.B. welche AGs, insbesondere seitens der Schüler*innen, angeboten werden.¹⁶⁰

4.2.3.4 Kontextfaktoren

Die Vereinigung der beiden ursprünglich selbständigen Haupt- und Realschulen zur Oberschule hat dazu geführt, dass die Schulsozialarbeiter*innenstelle mittlerweile unabhängig von der Kooperation mit dem BDKJ und anderen Verbänden eingerichtet ist. Die Kooperation mit der CAJ wird in jüngerer Zeit durch eine neu bewilligte Projektstelle bei der CAJ, die das Ziel hat, neue Kooperationen, auch mit anderen Schulformen, aufzubauen, gestärkt.

Ein wesentlicher Kontextfaktor des Projekts besteht darin, dass sich die Hälfte der Schüler*innen der Schule und Teilnehmenden der AG aus Fahrschüler*innen zusammensetzt. Die weiten Fahrwege und Busverbindungen, die am Nachmittag nochmal schlechter seien, beeinflussen das Angebot dahingehend, dass Schüler*innen sich gegen eine Teilnahme entscheiden. Aber auch für die Teilnehmenden führen die Abfahrtszeiten der Busse und der Stundenrhythmus der Schule dazu, dass die AG »dann irgendwie immer fünf vor halb tatsächlich auch wirklich Schluss machen musste [...] und die Schüler dann wirklich schon in den Startlöchern standen und rausrennen mussten und nur einige noch mit aufräumen konnten.«¹⁶¹

Auffällig ist, dass die Juleica AG die einzige AG an der Schule ist, bei der mit einem außerschulischen Partner kooperiert wird. Alle anderen AGs werden schulintern geleitet. Wie gesehen, ist diese Vernetzung ausgesprochen bewährt, zumal die Kooperation auch im Bereich der Jobbörse und der Berufsorientierung stattfindet. Darüber hinaus ist die Schule im Bereich der Berufsorientierung vor allem noch mit vielen Betrieben und Firmen der Umgebung vernetzt. Für den Erwerb

157 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 4.

158 Interview mit Jugendreferentin (C), 24.

159 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (C), 2.

160 Vgl. ebd., 16.

161 Interview mit Jugendreferentin (C), 60.

des Erste-Hilfe-Kurses besteht eine Kooperation mit den Maltesern. Weitere Vernetzungen mit externen Partnern können nicht ausgemacht werden. Schulintern existieren keine Vernetzungen mit dem Religionsunterricht oder der Schulpastoral. Die CAJ selbst kooperiert neben der Schule am Standort (C) mit weiteren Schulen und strebt einen Ausbau der Kooperationen an.

4.2.4 Fallstudie 4 – Realschule und Gymnasium (D) – mittelstädtisches Zentrum

4.2.4.1 Beschreibung der Schule

Am Standort (D) kooperiert der BDKJ Paderborn mit einer Realschule und einem benachbarten Gymnasium, beide in kirchlicher Trägerschaft. Der Standort befindet sich in einer kleinen Mittelstadt, die auf Grund ihrer ländlichen Lage die Funktion eines Mittelzentrums ausübt. Viele Schüler*innen sind daher Fahrschüler*innen. Das Projekt *kajuga* hat sich in der Erhebung auf die Realschule konzentriert, da sich hier sowohl die Räumlichkeiten der pädagogischen Fachkraft als auch der größere Teil der teilnehmenden Schüler*innen befinden.¹⁶² Die Realschule mit Halbtagsschulsystem wurde Anfang des 20. Jahrhunderts als Mädchenschule mit Internat und Übermittagsbetreuung von einem kirchlichen Orden gegründet und ist seit mehreren Jahrzehnten als mittlerweile koedukative Schule in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. Die Realschule besuchen nach Angaben des zweiten stellvertretenden Schulleiters 650 Schüler*innen. Beide Schulen zusammen werden von ca. 1500 Schüler*innen besucht.¹⁶³

4.2.4.2 Genese, Konzept und Ziele der Kooperation

Die Hausaufgabenbetreuung hat am Standort eine lange Tradition, sie habe früher »in den Händen einer Nonne«¹⁶⁴ gelegen. Später wurde ein Verein gegründet, um die Übermittagsbetreuung anzubieten. Zu dieser Zeit sei das Angebot zunächst nur sporadisch angefragt worden. Mittlerweile sei das »Thema Übermittagsbetreuung Entscheidungskriterium bei der Schulwahl«¹⁶⁵, führt der stellvertretende Schulleiter aus.

Mit Abschluss der Kooperation zwischen dem BDKJ und dem Erzbistum Paderborn für die kirchlichen Schulen löste der BDKJ den Verein ab. Das Angebot des BDKJ Paderborns sei dankbar angenommen worden, da die zunehmende Arbeit die Beteiligten im Verein überforderte und ein externer und professioneller Koope-

162 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (D), 34.

163 Vgl. ebd., 106.

164 Ebd., 2.

165 Ebd., 12.

rationspartner als gute Lösung erschien.¹⁶⁶ Anfänglich wurde das BDKJ-Angebot von wenigen Mitarbeiter*innen getragen. In den letzten Jahren sei die Nachfrage stark gewachsen mit über 110 Anmeldungen pro Schuljahr,¹⁶⁷ davon ca. 80 Kinder in der Realschule und 30 Kinder im Gymnasium.

Die pädagogische Fachkraft leitet das Angebot seit seinem Beginn. Die Stelle wurde bewusst in der Realschule verortet, da sich am Gymnasium eine Schulsozialarbeitsstelle befindet.¹⁶⁸ Zunächst initiierte die Fachkraft eine bewegte und stille Pause neben der Hausaufgabenbetreuung.¹⁶⁹ Zu Beginn habe es nur Mittel für Personalkosten gegeben, sodass es schwer gewesen sei, Material für die Betreuung zu beschaffen.¹⁷⁰ Nach einiger Zeit seien Handlungsziele vom BDKJ verabschiedet worden, die nach und nach Einzug in die Arbeit erhielten:

»Also in den acht Jahren kann ich sagen, wo ich da an der Schule bin, hat sich mein Denken dahin auch mehr ausgerichtet. Weil am Anfang bin ich im Prinzip unter der Vorstellung hingegangen, ich leite da den Ganzttag oder muss den Ganzttag aufbauen. Da war der BDKJ als Verband erst (.) nicht außen vor, das wusste ich schon, dass der BDKJ war, aber es kam nicht sofort rüber mit den Zielen, dass wir die umsetzen müssen oder auch diese Kooperation, diese Vernetzung, diese Projekte. Und das ist mit den Jahren gewachsen.«¹⁷¹

Das Angebot vom BDKJ habe sich in den letzten Jahren zunehmend vergrößert und sei immer mehr Bestandteil des Schullebens geworden. Zudem nimmt die interviewte Unterstützungskraft wahr, dass es neben dem regulären Angebot immer mehr Schüler*innen gäbe, die Bedarf an persönlichen Gesprächen besäßen.¹⁷²

Es liegt keine eigenständige Konzeptionierung für den Standort vor, handlungsleitend ist das Rahmenkonzept des BDKJ Paderborns.¹⁷³ Die pädagogische Fachkraft bezeichnet das Rahmenkonzept als Orientierungshilfe, die den Hintergrund für die Projekt- und Angebotsziele darstelle.¹⁷⁴ Entsprechend betont sie Prinzipien der Jugendarbeit, wie die Selbstorganisation der Schüler*innen: »Das finde ich halt auch wichtig [...] Das ist ja auch Jugendarbeit. Es sollte so sein dann auch, wohl. (.) Dass die da selbstständig dann was machen.«¹⁷⁵ Zudem betrachtet sie das Übermittagsangebot nicht als schulische Nachhilfe: »Das dürfen wir ja alle

166 Vgl. ebd., 28.

167 Vgl. z.B. ebd., 26.

168 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

169 Vgl. ebd., 8.

170 Vgl. ebd.

171 Ebd., 8.

172 Vgl. Interview mit Unterstützungskraft (D), 112.

173 Vgl. Kap. 4.1.2.

174 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 110.

175 Ebd., 172.

nicht. Aber die sollen sich trotzdem wohl fühlen und ihre Hausaufgaben machen können.«¹⁷⁶

Der stellvertretende Schulleiter nimmt die Ziele des Anbieters wahr und betrachtet das BDKJ-Angebot als ein »System im System«¹⁷⁷, an das auch andere Erwartungshaltungen als an die Schule und Eltern gerichtet werde. »Ich glaube, für viele unserer Eltern ist die Arbeit des BDKJ eine Hausaufgabenbetreuung, eine Mittag- Übermittagsbetreuung [...], während, ich glaube, so ein Verband eher so sieht, das ist eine Form von Kinder- und Jugendarbeit und mit vielen anderen Angeboten.«¹⁷⁸

Die Realschule bietet durch das Angebot des BDKJ für alle Schüler*innen eine Betreuung bis zum Ende der Mittagspause an. Diese Betreuung unterscheidet sich vom sogenannten Silentium, der Hausaufgabenbetreuung, die ein eigenständiges BDKJ-Angebot an der Schule darstellt und auf der Homepage extra ausgewiesen wird. Das Silentium wird von Seiten der Schule als eine Möglichkeit ausgewiesen, unter fachkompetenter Betreuung in Gruppen von ca. 15 Schüler*innen konzentriert Hausaufgaben zu machen. »Pädagogische Fachkräfte begleiten, unterstützen, kontrollieren und beraten«¹⁷⁹ die Schüler*innen in diesem kostenpflichtigen Angebot, für das sie sich verbindlich zu Schuljahresbeginn anmelden müssen.

Zusätzlich wird von Seiten der Schule die bewegte Pause und die stille Pause auf der Homepage erwähnt, die von der pädagogischen Fachkraft des BDKJ angeboten werden und bei der die Schüler*innen mit sportlichem und spielerischem oder meditativem Programm vom Schulalltag abschalten können.¹⁸⁰

Der stellvertretende Schulleiter betont allerdings, dass es für die Schule und Eltern vorrangig wichtig sei, dass die Schule ein Betreuungsangebot anbiete. »Und alle anderen Angebote sind dann zweitrangig.«¹⁸¹ Er schließt sich dieser Prioritätensetzung an, wenngleich er die Aktionen des BDKJ als eine positive Erweiterung des Schulprogrammes betrachtet.¹⁸² So würde sich die pädagogische Fachkraft immer wieder an ihn wenden und sagen: »Der BDKJ hat da eine Idee. Der BDKJ hat einen Referenten. Wäre das nichts für uns?«¹⁸³ Dennoch sieht er als stellvertretender Schulleiter in der Übermittagsbetreuung die erste Priorität. Allerdings stellt diese für die Schüler*innen auch ein Dilemma dar, da sie diese auch als eine Art Nachsitzen empfinden würden. »Alle anderen dürfen nach Hause gehen, ich muss

176 Ebd., 104.

177 Interview mit stv. Schulleitung (D), 54.

178 Ebd., 54.

179 Die Angaben entstammen der Homepage der Schule, aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

180 Vgl. ebd.

181 Interview mit stv. Schulleitung (D), 54.

182 Vgl. ebd., 66.

183 Ebd., 70.

jetzt noch hierbleiben [...] Darf aber trotzdem nachher dann auch noch wieder so ein Angebot wahrnehmen, was über das, über die pure Hausaufgabenbefreiung, hinausgeht.«¹⁸⁴ In der fehlenden Freiwilligkeit sieht er einen entscheidenden Unterschied zwischen dem BDKJ-Angebot an der Schule und in der Gemeinde.

Dabei sei für die kirchliche Schule der BDKJ mit seinem Angebot passend:

»Und das, was ich beispielsweise mitkriege, eben habe ich schon die stillen Pausen erwähnt im Meditationsraum, das passt natürlich voll und ganz in unser Schulkonzept hier rein, in unsere Schulprogrammarbeit. Und auch die Werte, die da vermittelt werden und so weiter. Das geht, fließt so in einem über.«¹⁸⁵

Die Zielrichtung der beiden Systeme, kirchliche Schule und BDKJ, sei gleich, wobei eine je unterschiedliche Systemlogik zu neuem Denken im jeweils anderen System anrege.¹⁸⁶

Auf der Schulhomepage wird zudem ein Schülertreff beworben, der einen »eigenen Freiraum innerhalb der Schule [für die Schüler*innen darstelle], um zu spielen, kreativ zu sein, einander zu begegnen, gemeinsame Projekte zu starten oder einfach nur zu relaxen.«¹⁸⁷ Die Raumgestaltung wurde dabei maßgeblich von den Schüler*innen der Realschule mitgestaltet. Dieser Schülertreff wird als Kooperation der Realschule mit dem BDKJ beschrieben, dessen Leitung bei der pädagogischen Fachkraft vom BDKJ liege.

Auf der Homepage des Gymnasiums wird der Schülertreff nur im Zuge der Vorstellung der Hausaufgabenbetreuung erwähnt und nicht einzeln beworben. Auch sind dort die Angebote der stillen und bewegten Pause sowie die Betreuung nicht einzeln ausgewiesen. Zudem wird der BDKJ auf den Internetauftritten beider Schulen nicht als (Kooperations-)Partner ausgewiesen und ist anders als andere Partner*innen der Schule nicht mit einem Logo vertreten, außer auf der Seite zur Hausaufgabenbetreuung am Gymnasium. Ähnlich wird in einer Imagebroschüre der Realschule die Kooperation mit dem BDKJ mit Blick auf die Hausaufgabenbetreuung dargestellt, die weiteren Angebote werden nicht explizit als Kooperationsprojekte thematisiert.

4.2.3.3 Inhalte und Durchführung

Die bereits vorgestellten Angebotsformen machen einen Großteil des BDKJ-Angebotes in der Schule aus. Sowohl das BDKJ-Angebot als auch die stille und

184 Ebd., 84.

185 Interview mit stv. Schulleitung (D), 48.

186 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (D), 68.

187 Diese und die folgenden Angaben entstammen der Homepage der Schule, aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

bewegte Pause richten sich grundsätzlich an alle Schüler*innen, wobei das Silentium vorrangig für Schüler*innen der fünften und sechsten Klasse, vereinzelt auch für die der siebten und achten Klasse angeboten wird, wenn Platz vorhanden ist.¹⁸⁸ Ab der achten Klasse gibt es in Form eines Tagesinternats eine weitere Möglichkeit der Betreuung, die von den älteren Schüler*innen genutzt werden soll, die eine Betreuung nach der Schulzeit wünschen. Grundsätzlich bestehe die Zielgruppe vorrangig aus denjenigen Schüler*innen, deren Eltern das Angebot für ihre Kinder wünschten.¹⁸⁹ Die pädagogische Fachkraft stellt jedoch heraus, dass sowohl der BDKJ als auch sie der Ansicht seien, dass kein Kind ausgeschlossen werden sollte.¹⁹⁰

Nach der fünften Stunde haben die Schüler*innen die Möglichkeit den Schülertreff der Schule aufzusuchen, wo eine Unterstützungskraft vom BDKJ als Ansprechpartnerin anwesend ist.¹⁹¹ Die Schulen haben den Eltern eine Betreuung bis nach der sechsten Stunde zugesichert. Der BDKJ übernimmt die Aufsicht über Klassen, falls der Unterricht schon früher endet. Anschließend erhalten die Kinder in einem Teil der Cafeteria ein warmes kostenpflichtiges Mittagessen. Zum Zeitpunkt der Befragung nimmt rund die Hälfte der für das BDKJ-Angebot angemeldeten Schüler*innen das Mittagessen in Anspruch.¹⁹²

Anschließend treffen sich die Unterstützungskräfte mit der pädagogischen Fachkraft im Büro für einen kurzen Austausch, bevor sich die Unterstützungskräfte in die 90-minütige Hausaufgabenbetreuung, welche Silentium genannt wird, begeben. Die Schüler*innen werden von der pädagogischen Fachkraft in Rücksprache mit den Unterstützungskräften in feste Gruppen eingeteilt.¹⁹³ Für das Silentium, das in Klassenräumen stattfindet, stehen Materialien bereit, wie Schul- und Lösungsbücher und Material zur Beschäftigung der Schüler*innen, z. B. Kreuzworträtsel.¹⁹⁴

Parallel findet die Betreuung durch eine der Unterstützungskräfte und die pädagogische Fachkraft in einem Klassenraum, in der Pausenhalle sowie weiteren punktuell zur Verfügung stehenden Räumen und bei gutem Wetter auf einem der Schulhöfe statt. Sobald die Schüler*innen ihre Hausaufgaben erledigt haben, nehmen sie an der Betreuungszeit teil, bei der ihnen verschiedene Aktivitäten zur Verfügung stehen: Gesellschaftsspiele, Mal- und Bastelsachen, Sportgeräte,

188 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 96-100.

189 Vgl. ebd., 96; Interview mit Unterstützungskraft (D), 58.

190 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 102.

191 Vgl. TB (Teilnehmende Beobachtung) Protokoll 2, Standort D.

192 Vgl. ebd.

193 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 92.

194 Vgl. TB Protokoll 2, Standort D.

Bücher und teilweise von den Fach- und Unterstützungskräften initiierte Projekte. Die Schüler*innen können selbst Aktionen, AGs oder Projekte initiieren und bekommen hierbei Unterstützung von den BDKJ-Kräften.¹⁹⁵ Sie dürfen im Schülertreff eigene Musik anmachen, chillen, Tischkicker oder Billard spielen. Das Betreuungsangebot zeichnet sich zudem durch Gespräche zwischen den Fach- bzw. Unterstützungskräften und den Schüler*innen aus, die immer wieder während der Feldforschung vor Ort beobachtet werden konnten. Nach dem Aufräumen endet das BDKJ-Angebot kurz nach 15 Uhr.

Wie oben bereits ausgeführt ist die pädagogische Fachkraft seit Beginn der BDKJ-Kooperation am Standort tätig. Sie verfügt über eine Ausbildung im pädagogischen und sportlichen Bereich, ist ehemalige Schülerin einer der Schulen des Standorts und auch ihre eigenen Kinder sind dort zur Schule gegangen.

Für das BDKJ-Angebot standen zu Beginn eine 50 %-Stelle (pädagogische Fachkraft) und vier weitere Mitarbeiter*innen als Unterstützungskräfte zur Verfügung, inzwischen sind es neun Mitarbeiter*innen. Bei der Auswahl der Unterstützungskräfte wird Wert darauf gelegt, pädagogisch ausgebildetes Personal zu finden. Zum Zeitpunkt der Erhebung sind laut pädagogischer Fachkraft sieben ausgebildete Lehrerinnen im Team, »was dann halt den Kindern natürlich zu Gute kommt, wenn man dann eine pädagogische Kraft hat. Wir hatten halt auch schon mal jemanden, der das nicht so (.) so eine Ausbildung jetzt hatte. Das ist schon schwierig, die in dem Bereich einzusetzen, dass sie den Kindern helfen können.«¹⁹⁶

Die pädagogische Fachkraft ist zuständig für die Werbung bei den Eltern, das Abschließen der Verträge, die Organisation der Betreuung vor Ort, das Gewinnen neuer und die Betreuung der vorhandenen Unterstützungskräfte. Zudem ist sie in der konkreten Betreuungszeit eingesetzt. Sie beschreibt ihre zahlreichen Anforderungen seitens der Schule, des BDKJ, der Schüler*innen und Eltern als Herausforderung. »Man muss immer allen gerecht werden, dem Arbeitgeber ja auch, aber genauso gut muss man auch vermitteln. Man steht auch dazwischen.«¹⁹⁷ Die stellvertretende Schulleitung betont, dass die pädagogische Fachkraft zu Lehrerkonferenzen und -ausflügen eingeladen werde und fest zur Schule gehöre.¹⁹⁸ Von Seiten der Realschule wird sie auf der Homepage unter der Rubrik »Mitarbeiter« genannt, das Gymnasium erwähnt sie hingegen nicht.

Von den beiden für diese Studie interviewten Unterstützungskräften¹⁹⁹ hat eine Lehramt für die Primarstufe absolviert und arbeitet bereits seit einigen Jahren

195 Vgl. Interview mit Unterstützungskraft (D), 44.

196 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 42.

197 Ebd., 198.

198 Interview mit stv. Schulleitung (D), 32.

199 Die pädagogische Fachkraft verwendet hier den Begriff der Betreuungskräfte. Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 14.

am Standort. Sie ist zuständig für eine Hausaufgabengruppe mit ca. 20 Schüler*innen, die sie an zwei Tagen in der Woche betreut. Sie beschreibt, dass sie sowohl das Erledigen der Hausaufgaben an sich überprüft, als auch auf die richtige Bearbeitung schaut, dies allerdings nur, wenn Zeit sei.²⁰⁰ Nach Ende des Silentiums geht sie in die Betreuung, um dort zu unterstützen.²⁰¹ Die andere interviewte Unterstützungskraft ist mit zehn Stunden angestellt und besitzt eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich. Nach einer Berufstätigkeit in diesem Bereich, Elternzeit und der Arbeit in der Übermittagsbetreuung an Grundschulen ist sie seit vier Jahren am Standort (D), an den sie »zufällig drangekommen«²⁰² sei. Sie bezeichnet sich selbst als pädagogische Fachkraft und scheint im Unterschied zur anderen Unterstützungskraft und den weiteren Mitarbeiterinnen, die vorrangig in der Hausaufgabenbetreuung tätig sind, eine andere Stellung innezuhaben.

»Ich betreue die Kinder bei dem Mittagessen, passe auf, dass jeder vernünftig sein Essen zu sich nimmt, sich ordentlich benimmt beim Essen, gebe anschließend die Schultaschen raus und wenn die hier oben fertig sind mit ihren Hausaufgaben, dann dürfen die zu mir runter zum Spielen, zum Basteln oder einfach nur Quatschen.«²⁰³

4.2.4.4. Kontextfaktoren

Von verschiedenen Akteur*innen wird bemängelt, dass dem BDKJ-Angebot nur wenige und eigentlich zu wenige Räume zur Verfügung stünden, was die Arbeit stark beeinflusse.²⁰⁴ Dies betrifft weniger die Hausaufgabenbetreuung als die Freizeitgestaltung. So müssen z.B. Möbel auf den Flur gestellt werden, um Platz zum Spielen zu schaffen, auch steht ein zweiter Schulhof in der Mittagspause aufgrund von Lärmbelästigung für noch laufenden Unterricht im Gymnasium nicht zur Verfügung, was gerade von Schüler*innen als großes Ärgernis angeführt wird. (Spiel-)Material wird in einem gesonderten Raum eingeschlossen und nur bei Bedarf und auf Anfrage der Schüler*innen durch die BDKJ-Kräfte herausgegeben. Die große Pausenhalle, durch die die beiden Schulen miteinander verbunden sind und die für die Betreuung eine wichtige Rolle spielt, reicht aber bei weitem nicht aus: »Mir tut das manchmal richtig leid, wenn ich da sehe, dass die 80 Kinder [in der Pausenhalle] bespaßen muss bei (.) acht Grad, weiß ich nicht was.«²⁰⁵ Zudem gäbe es Probleme, wenn sie durch andere Veranstaltungen belegt ist und nicht oder nur eingeschränkt genutzt werden kann. Seitens des stellvertretenden Schulleiters

200 Vgl. Interview mit Unterstützungskraft (D), 6.

201 Vgl. ebd., 14.

202 Ebd., 4.

203 Ebd., 2.

204 Vgl. beispielhaft Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 30.

205 Interview mit stv. Schulleitung (D), 48.

werden die Rahmenbedingungen sowie die Ausstattung im Allgemeinen als »sehr optimal«²⁰⁶ beschrieben. Mit Blick auf das BDKJ-Angebot werden von ihm jedoch auch »diese Miniräumlichkeiten«²⁰⁷ eingeräumt.

Ein zweiter Einfluss nehmender Faktor ist die Lage im ländlichen Raum. So beschreibt der stellvertretende Schulleiter:

»Und alle Projekte, die außerhalb des Schulvormittags oder außerhalb dieses Zeitraums, wo auch der BDKJ hier seine Übermittagsbetreuung hier anbietet, liegen sind schwierig für Schüler zu erreichen. Manchmal auch unmöglich und daran scheitert es halt, an diesen Rahmenbedingungen. (.) Das ist ein gängig-, im städtischen Umfeld, wenn ich in der Großstadt bin und alle Schüler ganz problemlos fußläufig mit Bus oder Straßenbahn Schule erreichen können, ist das eine ganz andere Situation«²⁰⁸.

Ein weiterer Kontextfaktor ist die Kooperation zwischen BDKJ-Verantwortlichen und der Schule. Hier findet jährlich ein Gespräch statt, an dem auch die pädagogische Fachkraft als BDKJ-Mitarbeiterin teilnimmt. Innerhalb der Schule wird die Kooperation zwischen BDKJ und Schule weitgehend von den beiden stellvertretenden Schulleitern, von denen der eine einen jugendverbandlichen Hintergrund hat und der zweite Schulseelsorger ist, koordiniert. Beide sehen ihre Hauptaufgabe mit Blick auf das BDKJ-Angebot in der Kommunikation und im Austausch mit der pädagogischen Fachkraft. Sie sind beide zufrieden mit dem Angebot und schätzen vor allem die Arbeit der pädagogischen Fachkraft sehr. Darüber hinaus existiert ein enger Austausch zwischen der pädagogischen Fachkraft, dem Lehrer*innenkollegium sowie den Schulsozialarbeiter*innen. Hierbei sei die individuelle Lern- und Lebenssituation von Schüler*innen oftmals Thema.

Kooperationen zwischen dem BDKJ-Angebot mit den (Klassen-)Lehrer*innen, der Schulsozialarbeit, der Schulseelsorge, der Schüler*innenvertretung (SV), Verbänden wie der KSJ, dem Jungkolping, den Pfadfindern, den Schützenverbänden oder dem Kreissportbund, dem Roten Kreuz, Misereor und Adveniat gibt es punktuell und anlassbezogen. Es würden auch aktiv neue Kooperationen gesucht, diese scheiterten aber oftmals an fehlenden Kontaktpersonen.²⁰⁹ So seien die angeregten Kooperationen mit der Pfarrgemeinde und dem Altenheim von verschiedener Seite auf Widerstand gestoßen.²¹⁰

»da sagte der Vikar zum Beispiel: ›Wir sind nicht dafür da//Schule Standort (D)//zu bespaßen.« Und das war einfach so so ein, wo ich dann sage: ›Mensch, ich mache

206 Ebd., 44.

207 Ebd., 64.

208 Ebd., 58.

209 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8.

210 Vgl. ebd., 8,44.

mir hier die Mühe, versuche rein zu kommen oder was macht ihr bei der Jugendarbeit.«²¹¹

Die pädagogische Fachkraft versucht außerdem Aktionen von Jugendverbänden während des BDKJ-Angebotes und im Einzelgespräch mit passend erscheinenden Schüler*innen zu thematisieren und zu bewerben.

»Ich schaue auch immer auf die Homepage, gucke, was läuft [...], dass ich da schon informiert bin, was wo anders läuft. Das finde ich wichtig, dass man (.) da auch sich auskennt. Und dann versuche ich immer zu gucken, was kann man in der Schule überhaupt so umsetzen oder was kann probieren?«²¹²

Darüber hinaus berichtet sie auch von einer neu geschaffenen Stelle am Gymnasium, an dem ein Lehrer eine 50 %-Stelle als »Schnittstelle zwischen Kirche und Schule«²¹³ innehat, um sich um Vernetzungen zu kümmern. Der zweite stellvertretende Schulleiter, der auch für die Schulpastoral verantwortlich ist, sieht zudem eine enge Verzahnung zwischen BDKJ-Angebot und Schulpastoral. Zudem gäbe es eine Verzahnung mit der Gemeinde vor Ort, z.B. bezüglich der Firmvorbereitung.²¹⁴

4.2.5 Fallstudie 5 – Kirchliches Gymnasium und Förderschule (E) – ländlicher Raum

4.2.5.1 Beschreibung der Schule

Die Schule am Standort (E) befindet sich in einer Kleinstadt im ländlichen Raum und ist ein Gymnasium in staatlicher Trägerschaft, das von ca. 1000 Schüler*innen besucht wird und an dem ca. 90 Lehrkräfte unterrichten. Die Schule betont ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das, neben Wissensvermittlung, eine Vielfalt in Bildung, Erziehung und individueller Förderung anstrebt, mit dem Ziel, die Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen.²¹⁵ Die Schule verfügt über einen offenen Ganztag, dessen Angebot aus vier Elementen besteht: einer dreimal die Woche stattfindenden Hausaufgabenbetreuung, verschiedenen AG-Angeboten, einem Förderunterricht (auf Empfehlung einer Lehrkraft) und einem Förderunterricht als Begabtenförderung (auch hier auf Empfehlung einer Lehrkraft). In dem von *kajuga* untersuchten Projekt der Schulsanitäter*innen-ausbildung arbeitet das Gymnasium mit der in unmittelbarer Nachbarschaft

211 Ebd., 8.

212 Ebd., 128.

213 Ebd., 48.

214 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (D), 46.

215 Die Angaben entstammen der Homepage der Schule, aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

liegenden Ganztageseinrichtung (staatlich anerkannte Tagesbildungsstätte) für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf geistige Entwicklung inklusive körperlicher Einschränkungen zusammen.²¹⁶ Hier werden Schüler*innen in der Primar- und den beiden Sekundarstufen I und II unterrichtet. An der Schule unterrichten Diplompädagog*innen, Heilpädagog*innen, Erzieher*innen (teilweise mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung) und Heilerziehungspfleger*innen. Ein Spezifikum dieser Einrichtung besteht in den Inklusions- und Kooperationsprojekten mit benachbarten Schulen wie der Grundschule, aber auch mit dem von *kajuga* untersuchten Projekt mit dem Gymnasium.

4.2.5.2 Genese, Konzepte und Ziele der Kooperation

Der Verband der Malteser (Malteser-Orden) bietet, so der für die Kooperation zuständige Lehrer des Gymnasiums, seit 2012/13 die Ausbildung zur/zum Schulsanitäter*in an. Seit einigen Jahren existiert auch eine Kooperation mit der Ganztageseinrichtung, so dass immer einige Schüler*innen der Ganztageseinrichtung an der Schulsanitätsausbildung teilnehmen. Von den Jugendlichen, die die Ausbildung absolvieren, besuchen in der Regel drei bis vier Schüler*innen die Ganztageseinrichtung.²¹⁷

Das Angebot der Schulsanitätsausbildung ist ein feststehendes Angebot des Malteser-Ordens. Aus den Teilnehmer*innen der Ausbildung werden dann die Mitglieder des Schulsanitätsdiensts (SSD) am Gymnasium rekrutiert. Auf dem Gebiet der untersuchten Diözese bestehen verschiedene Kooperationen zwischen dem Malteser-Orden und den Schulen. Die hier untersuchte Kooperation hat der gegenwärtige Diözesanjugendreferent von seiner Vorgängerin übernommen.

Die Ausbildung zur/zum Schulsanitäter*in beschreibt der Orden wie folgt:

»In Notfällen kümmern sich die Schulsanitäter maßgeblich um das Wohlergehen ihrer Patienten und tragen Verantwortung für die ihnen zur Verfügung stehenden Räume, Geräte und Materialien. Mit dem Aufbau und der Betreuung von Schulsanitätsdiensten, Erste-Hilfe-Ausbildungen für Schüler sowie mit weiteren vielfältigen Angeboten für Kindergärten, Schulen und offenen Jugendeinrichtungen, möchten wir jungen Menschen das Thema ›Helfen‹ näher bringen: Anpacken, gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, Zivilcourage zeigen und vielleicht sogar Leben retten.«²¹⁸

Das Ziel der Schulsanitäter*innenausbildung beschreibt der Diözesanjugendreferent der Malteser als ein Doppelpeltes: »Auf der einen Seite die Erste Hilfe und auf

216 Vgl. ebd.

217 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (E), 18.

218 Malteser Schulsanitätsdienst, online unter <<https://www.malteser.de/junge-menschen-und-schule/schulsanitaetsdienst.html>>, abgerufen 23.12.2019, im Original z.T. hervorgehoben.

der anderen Seite eben auch so eine soziale Komponente, also soziales Lernen.«²¹⁹ Ziel sei es auch, »Schülern beizubringen, für andere einzustehen, anderen zu helfen.«²²⁰ Wichtig sei, dass möglichst viele Schüler*innen »im Alltag und Schullalltag den Leuten hier in ihrer Umgebung helfen können.«²²¹ Schulsanitäter*innen sind »Schüler, die von den Maltesern in Erster Hilfe und im Umgang mit hilfsbedürftigen Menschen ausgebildet werden. Während der Unterrichtszeiten, in den Pausen sowie bei Schulveranstaltungen übernehmen die Schulsanitäter*innen im Rahmen ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten den Sanitätsdienst.«²²²

Ein wichtiges Ziel sei zudem, den Schüler*innen über die Vermittlung des Bewusstseins, dass sie helfen können, ein Bewusstsein ihrer Fähigkeiten und ein Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu vermitteln.²²³ Dieses Ziel verbindet sich mit dem Ziel des sozialen Lernens, wenn es darum geht, dass »wir die Jugendlichen heutzutage ein bisschen, ja, in die soziale Schiene mit reinbekommen.«²²⁴ Dabei bleibt dieses Lernen jedoch nicht auf der individuellen Ebene stehen, sondern weitet sich in Richtung einer Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung. Schließlich geht es dem Verband auch um Berufsorientierung, in dem durch die Ausbildung Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme gelernt werden.²²⁵ Neben den inhaltlichen Zielen spielt allerdings auch die Mitgliedergewinnung eine wichtige Rolle, diese ist sozusagen die zweite Seite der Medaille der Zielperspektive für die AG.²²⁶

»Also das muss man so beantworten. Klar ist die Sache gut, aber es soll natürlich auch motivieren weiterzumachen. Und darüber hinaus Kontakt zum e. V. halt zu haben. [...] Die Malteser bewerben aber ihre SSD in den Schulen auch aktiv: ›Klar machen wir auch Werbung in Schule und versuchen halt, uns zu vergrößern.«²²⁷

Daher sei auch wünschenswert, dass sich die Schüler*innen, die die Ausbildung absolviert haben, auch weiterhin bei dem SSD bzw. den Maltesern engagieren und dies nicht zuletzt aus finanziellen Gründen: »Oder, weil letzten Endes haben wir denen eine teure Ausbildung finanziert und wenn die die dann nur für den Erste-Hilfe-Schein machen und sagen: ›Tschüss, ich habe jetzt alles, was ich wollte!‹, dann ist das ja auch nicht Sinn des Konzeptes.«²²⁸ Allerdings geht es nicht nur

219 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 12.

220 Ebd., 98.

221 Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 10.

222 Malteser Schulsanitätsdienst, online unter <<https://www.malteser-ssd.de/ssd/was-ist-das.html>>, abgerufen 05.03.2019.

223 Vgl. Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 54.

224 Ebd., 66.

225 Vgl. ebd., 20.

226 Vgl. ebd.

227 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 98, 34.

228 Interview mit Schüler (E), 26.

darum, Schulsanitäter*innen mit den entsprechenden Kompetenzen auszubilden und Mitglieder zu gewinnen, vielmehr sollen die Schulsanitäter*innen auch ganz im Sinne des Malteser-Ordens ausgebildet werden und dies beinhaltet eine explizite christlich-religiöse Rückbindung:

»[Es] ist natürlich unglaublich wichtig, die grundlegenden Werte, die christlichen Grundwerte mit rüber zu bringen, deswegen haben wir auch diesen Punkt geistliche und religiöse, religiöse Grundlagen mit in der Ausbildung. Wir haben auch die Grundlagen der Malteser und die Geschichte der Malteser mit in der Ausbildung. Das heißt wir haben mehrere wichtige Punkte.«²²⁹

Das Konzept der Ausbildung zum/zur Schulsanitäter*in besteht aus einem von den Maltesern e.V. entwickelten und bundesweit feststehenden Curriculum. Ziel ist die Befähigung zur aktiven Unfallvor- und Nachsorge an den Schulen. Aus den Schulsanitäter*innen rekrutiert sich dann an den jeweiligen Schulen in der Regel der SSD. Grundsätzlich ist also zwischen der Schulsanitäter*innenausbildung und dem SSD der Schule zu unterscheiden; in letzterem können sich alle Schüler*innen engagieren, die eine Sanitäter*innenausbildung abgeschlossen haben.

Die Ausbildung beinhaltet einen Erste-Hilfe-Kurs sowie die darüber hinausgehende curricular festgelegte Ausbildung. Die Ausbildung wird, laut Malteser Bundesreferat, in AG-Form in der Regel über die Dauer eines Schuljahres durchgeführt. Mit erfolgreichem Ablegen der schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfung wird das Zertifikat, das zum Führen des Titels Schülersanitäter*in berechtigt, verliehen. Schüler*innen, die die Prüfung nicht ablegen wollen oder nicht bestehen, können Helfer*innen im SSD werden.²³⁰ Die Ausbildung selbst ist dann – so der Diözesanjugendreferent – noch einmal in drei Blöcke unterteilt: Auf einen Erste-Hilfe-Kurs, wie man ihn auch für den Führerschein machen muss, folgt ein vertiefender Kurs in Erster Hilfe mit sechzehn Unterrichtseinheiten. Der dritte Block umfasst dann spezifische bzw. typische Krankheitsfälle und Unfälle, wie sie sich in Schule und beim Sport häufig ereignen.²³¹

Für die Kooperation ist es keine Voraussetzung, dass die Schulen Ganztagschulen sind. Über die Kooperation wird ein Vertrag geschlossen. Für die Organisation des SSD an den Schulen bedarf es jeweils Verbindungslehrer*innen, die die AGs an der Schnittstelle von Schulleitung und Schüler*innen organisieren und als Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen. Dem korrespondiert, dass die Malteser je eine*n feste*n Ansprechpartner*in vor Ort haben, der/die in der Re-

229 Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 44.

230 Vgl. ebd., 8.

231 Vgl. Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 16.

gel auch die Schulsanitäter*innenausbildung organisiert. Idealerweise organisiert sich auch der SSD als AG und trifft sich regelmäßig.²³²

Das Gymnasium verweist auf der Startseite der Schulhomepage auf die Kooperation mit dem Malteser-Orden. Für den Ganztagskoordinator der Schule hat die Kooperation den Vorteil, dass die Schule durch die Etablierung der Schulsanitäter*innenausbildung und des SSD die Möglichkeit hatte, das Zertifikat »humanitäre Schule« zu erhalten.²³³ Er sieht deutlich, dass die Schule durch die Ausbildung und den SSD ein weiteres Angebots- und Qualitätsmerkmal generieren konnte. Neben diesem institutionellen Interesse hat er aber auch das Lernpotenzial der Schüler*innen im Blick:

»Ich glaube, dass die Schüler, die hier daran teilnehmen, unheimlich was lernen, also eine lobenswerte Ausbildung haben, und dann gibt es ja, dann sind die Facetten groß. [...] Und ich kann sagen, die Leute, die hier aktiv werden, wir haben also wirklich tolle Schüler hier, die sich kümmern, und das ist ja, zum Erwachsenwerden gehört das mit dazu, Verantwortung zu übernehmen, und sie übernehmen viel Verantwortung, sind sogar teilweise in leitender Tätigkeit hier.«²³⁴

Für den im Vorstand des SSD an der Schule und bei den Maltesern tätige Schüler des Gymnasiums ist der SSD »einfach eine Möglichkeit sich selber aktiv am Schulleben zu beteiligen, seine eigenen Ideen umzusetzen, sich selber zu verwirklichen [...und nicht nur] von der Schule [...] etwas zu nehmen, sondern auch wieder etwas zurückzunehmen, sich selber zu engagieren.«²³⁵ Das sei ein Mehraufwand, »der aber [...] auch einfach Spaß [macht] und man sieht, dass die geleistete Arbeit irgendwie Früchte trägt.«²³⁶ Neben diesem wechselseitigen Geben und Nehmen steht der SSD für ihn auch für Zivilcourage und dafür, den Schüler*innen »etwas mit auf den Weg zu geben und auch die Gemeinschaft an sich oder die Gesellschaft an sich ein bisschen weiter fortzubringen.«²³⁷

Gemeinsam mit dem Ganztagskoordinator und der Lehrerin der Ganztageinrichtung bilden jeweils einige Schüler*innen des Gymnasiums den Vorstand der AG. Diese Schüler*innen haben die Sanitäter*innenausbildung abgeschlossen und sind im SSD tätig. Gemeinsam erstellen sie die Dienstpläne, organisieren und überprüfen Material, halten den Kontakt zu den Maltesern usw.²³⁸ Der Vorstand

232 Vgl. Malteser Schulsanitätsdienst, online unter <<https://www.malteser.de/junge-menschen-und-schule/schulsanitaetsdienst/lehrer-und-eltern.html>>, abgerufen 15.05.2022.

233 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (E), 4.

234 Ebd., 30, 58.

235 Interview mit Schüler (E), 80.

236 Ebd.

237 Ebd., 90.

238 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (E), 30.

entscheidet u.a. auch darüber, welche neuen Schüler*innen in die AG aufgenommen werden und sichtet die Bewerbungen. Der Vorstand stellt an der Schule die Leitung des SSD dar.²³⁹

Für die Verantwortliche der Kooperation aus der Ganztageseinrichtung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt in der Kooperation eine große Chance, die zum einen in der Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler*innen der Ganztageseinrichtung liegt und zum anderen in dem inklusiven Miteinander von behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen:

»Einfach das Miteinander und das gibt unseren Schülern sehr viel und umgekehrt auch, finde ich. [...] Ansonsten ist es wirklich eine, eine sehr schöne Möglichkeit für, gerade jetzt, ich spreche mal für unsere Schüler auch im Miteinander ganz viel zu lernen. Und es macht sie unheimlich stolz, wenn die nur ihr Schulsanitätsdienst-T-Shirt anhaben und den Rucksack auf dem Rücken. Die sind, ja, gleich einen halben Meter größer dann. Ja, also wirklich. Und die gehen darin auf, die finden das wirklich ganz toll. Und da wundert man sich wirklich manchmal, was die dann doch noch wissen auch. [...] Und umgekehrt finde ich, nehmen einfach die die Schüler der//Schule Standort (E)//auch ganz viel von unseren Schülern mit. Zu sehen, wie man vielleicht auch mit Handicap durchs Leben kommen kann und dass es durchaus lebenswert ist, mit einem Handicap dann zu leben, da zu sein.«²⁴⁰

Konzeptionell ist die AG so angelegt, dass einige, von der Lehrerin in Rücksprache mit ihren Kolleg*innen ausgewählte Schüler*innen der Einrichtung, an der AG teilnehmen. Die Ganztageseinrichtung selbst verfügt über keinen eigenen SSD. Sie verfügt über einen Sanitätsrucksack und einen Defibrillator. Diesen Rucksack nehmen die Schüler*innen mit, wenn sie zur AG gehen, um dann die praktischen Übungen mit ihrem Rucksack üben zu können. Die Lehrerin selbst beschreibt die Aufgaben der Schulsanitäter*innen an ihrer Schule wie folgt:

»Die Schüler haben, unsere Schulsanitäter haben kein Handy, dass sie im Notfall benachrichtigt werden, sondern es ist so, dass eigentlich bei Notfällen oft im Klassendienst die Mitarbeiter dann schon unterstützend dabei sind und unsere Schulsanitäter eher bei Veranstaltungen, Schulfesten, Theateraufführungen, dass die dann dabei sind und kleinere Verletzungen irgendwie dann mal, ja, da zur Seite stehen. Aber sonst bei größeren Sachen, sei es epileptische Anfälle oder irgendwie größere Verletzungen, das machen eigentlich eher wir Mitarbeiterinnen auch.«²⁴¹

239 Vgl. Interview mit Schüler (E), 30.

240 Interview mit Förderschullehrkraft (E), 55.

241 Ebd., 2.

Für die Lehrerin liegt das Ziel der AG vor allem darin, dass die Schüler*innen der Ganztageseinrichtung, jeweils begleitet von den Schüler*innen des Gymnasiums, Feste und Veranstaltungen der beiden Schulen (z.B. Sportfest, »Sommer-Event«, Konzerte usw.) als Sanitäter*innen begleiten können. Sie betont, dass die Begleitung durch die Gymnasialschüler*innen dabei wichtig sei: »Das ist im Grunde genommen ein Miteinander, weil alleine ist es schon schwierig für die, dann irgendwie dann auch ganz richtig zu entscheiden, wie gehandelt werden muss.«²⁴² Für sie liegt sowohl im Miteinander der Schüler*innen als auch im Zugewinn an Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Schüler*innen eine große Chance. Allerdings sei die Theorielastigkeit der Ausbildung auch eine große Hürde für »ihre« Schüler*innen.²⁴³ Daher würden diese in der Regel »Schulsanitätsdiensthelfer«²⁴⁴, auch weil die Prüfungsanforderungen sehr hoch seien.

4.2.5.3 Inhalte und Durchführung

An der AG können Schüler*innen der Jahrgänge acht bis zehn, die max. 16 Jahre alt sind, teilnehmen. Sie richtet sich ferner an »alle Personen, die im Notfall helfen können wollen, Führerscheinbewerber (alle Klassen), Jugendgruppenleiter/innen, Übungsleiter/Trainer«²⁴⁵. Die Besonderheit dieses Angebots besteht darin, dass hier Schüler*innen des Gymnasiums gemeinsam mit Schüler*innen einer Fördereinrichtung ausgebildet werden. Seitens der Fördereinrichtung nehmen solche Schüler*innen teil, die dann noch die Möglichkeit haben, als Sanitäter*innen aktiv zu sein. Mitmachen können Schüler*innen, die mobil sind, da sie »natürlich auch in der Lage sein [müssen], mit rüberzugehen, da auch zu sitzen.«²⁴⁶ Es bedarf zudem auch einer gewissen kognitiven Fähigkeit, aber auch ein Schüler mit einer Halbseitenlähmung hat schon erfolgreich teilgenommen.²⁴⁷

Die AG findet jeweils im 2. Halbjahr des Schuljahres einmal wöchentlich nachmittags in einem Klassenraum des Gymnasiums statt.²⁴⁸ Zehn Unterrichtseinheiten (Doppelstunden) sind vorgeschrieben, die anderen Inhalte und Themen werden auf Blockveranstaltungen vermittelt.²⁴⁹

Die AG wird von einem ehrenamtlichen Mitarbeiter der Malteser geleitet. In dem untersuchten Durchgang war zudem ein weiterer ehrenamtlicher Mitarbeiter anwesend, da die Verantwortlichkeit mit diesem Durchgang wechselte und die

242 Ebd., 4.

243 Vgl. ebd., 55.

244 Ebd., 4.

245 Aus Beschreibung der Erste-Hilfe-AG der Malteser.

246 Interview mit Förderschullehrkraft (E), 15.

247 Vgl. ebd., 15.

248 Der Durchführende führt einen anderen Wochentag (Mittwoch) und eine andere Zeit an (13.25-14.55). Vgl. Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 14.

249 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (E), 40.

Übergabe der Aufgabe anberaumt wurde. Zu einzelnen AG-Einheiten sind außerdem drei Mitglieder des Vorstands des SSD der Schule anwesend, die den Ehrenamtlichen, der die Ausbildung vor Ort durchführt, zumeist in den praktischen Einheiten der AG unterstützen und die Übungen anleiten. Die älteren Schüler*innen sind bereits Sanitäter*innen, verfügen über Erfahrungen im SSD und sind bei den Maltesern engagiert. Ferner haben sie bereits weitere Ausbildungen absolviert.²⁵⁰ Die Lehrerin der Ganztageseinrichtung begleitet ihre Schüler*innen in der Regel zur AG und ist ebenfalls anwesend.

Vor Beginn wird die AG für die Schüler*innen des Gymnasiums im Rahmen einer Informationsveranstaltung vorgestellt. Für die Teilnahme müssen sich die Schüler*innen des Gymnasiums unter Angabe ihrer Motivation bewerben. Die Teilnehmer*innen der Ganztageseinrichtung werden von der Lehrerin ausgewählt. Es ist eine begehrte AG, so dass es meist mehr Interessent*innen als freie Plätze gibt.²⁵¹ Neben den Bewerbungen wird zudem die Einschätzung der Klassenlehrer*innen zu den Schüler*innen, die sich beworben haben, eingeholt, da es »ja schon auch ein sehr verantwortungsvoller Job ist«²⁵² und da die Teilnehmerzahl begrenzt ist, hat die Schule ein Interesse, die zu gewinnen, »die ein bisschen mehr machen wollen«²⁵³.

Die konkreten Inhalte umfassen vor allem medizinische Grundlagen, die Geschichte der Malteser sowie die geistig-religiösen Grundlagen, aber auch Themen, wie z.B. Helfen als gesellschaftliche Aufgabe oder Organspende. Weitere Inhalte sind Notfallhilfe und Themen, die Fragen der psychologischen Begleitung der Opfer berühren inklusive der eigenen Vorbereitung als Sanitäter*in. Die Theorieausbildung wird ergänzt durch praktische Übungen mit Rettungsszenarien, die vor allem in der maltesereigenen Übungshalle stattfinden und einen Besuch der Notaufnahme in einem größeren Krankenhaus.²⁵⁴

Die Unterrichtseinheiten, die das Projekt *kajuga* beobachten konnte, verbinden Theorie und Praxis, so dass das theoretisch Erarbeitete, soweit dies möglich ist, anschließend praktisch angewendet wird. Die Lehrerin beschreibt z.B. eine praktische Einheit, in der die Schüler*innen ausprobieren sollten, einen Rollstuhl zu schieben. Hier können sich die Schüler*innen der Ganztageseinrichtung sehr gut einbringen, da sie es gewöhnt und geübt sind, Mitschüler*innen im Rollstuhl zu schieben.²⁵⁵

250 Vgl. ebd., 28.

251 Vgl. ebd., 54.

252 Ebd., 54

253 Ebd.

254 Vgl. Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 12.

255 Vgl. Interview mit Förderschullehrkraft (E), 55.

Die Schüler*innen erhalten bei Bestehen der Prüfung ein Zertifikat. Wird die Prüfung nicht abgelegt oder nicht bestanden, ist es möglich als Sanitätshelfer*in tätig zu werden. Für die Schüler*innen der Ganztageseinrichtung scheint es zudem noch gesonderte Prüfungsanforderungen, z.B. mündliche statt schriftliche Prüfungen, Prüfung im Tandem, zu geben, die von den Durchführenden und den Lehrkräften konzipiert und nicht zentral von den Maltesern organisiert werden.²⁵⁶

An der Kooperation sind verbandseitig der Diözesanjugendreferent und zurzeit zwei ehrenamtliche Mitarbeiter der Malteser beteiligt, von Seiten der Schulen der Ganztagskoordinator und Lehrer sowie eine Lehrerin der Ganztageseinrichtung. Ferner arbeitet noch ein Schüler des Gymnasiums, der auch Mitglied des Vorstands des SSD in der Schule ist, mit. Der Diözesanjugendreferent ist zum Zeitpunkt des Interviews erst seit kurzem auf dieser Stelle tätig und u.a. für die Koordination und Begleitung der jeweiligen Durchführenden zuständig. Er begleitet auch »die Kontaktaufnahmen [...] und Verträge«²⁵⁷, die zwischen den Maltesern und den Schulen geschlossen werden. Zudem ist er das Verbindungsglied oder der »Vermittler [...] zwischen Bundes- und [...] Ortsebene«²⁵⁸.

Die beiden ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen der Malteser sind zum Zeitpunkt des Interviews 25 und 23 Jahre alt. Der bisherige Durchführende ist als Rettungssanitäter in einem nahegelegenen Ort berufstätig, bei den Maltesern ist er stellvertretender Ortsbeauftragter der Ortsgliederung und damit für die Bereiche »Katastrophenschutz, Notfallvorsorge und Jugend«²⁵⁹ und somit auch für den SSD zuständig. Er versteht sich mit Blick auf die AG als Projektleiter und »Dozent bei den jeweiligen jährlich stattfindenden Ausbildungen«²⁶⁰. An der Entstehung der AG und der Kooperation mit der Ganztageeinrichtung war er maßgeblich beteiligt. Der zweite Mitarbeiter, der die AG nun übernimmt, ist selbständig im Gastronomiebereich tätig. Bei den Maltesern bekleidet er laut Homepage die Funktion des Ortsjugendsprecher und ist nach eigener Angabe spezialisiert auf »Kindernotfälle«.²⁶¹ Der Lehrer des Gymnasiums ist der Ganztagskoordinator der Schule. Für die AG und den SSD erfüllt er die Funktion des Betreuungslehrers.²⁶² Die beteiligte Lehrerin der Ganztageeinrichtung ist von Beruf Heilpädagogin und versteht ihre Rolle als »die Begleitung unserer Schüler bei den Treffen und natürlich auch [die] Koordination, Organisation, Planung

256 »Die Anforderungen jetzt in den letzten zwei Jahren sind deutlich gestiegen«. Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (E), 14.

257 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 4.

258 Ebd., 4.

259 Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 2.

260 Ebd., 2.

261 Vgl. Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 2.

262 Vgl. Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 42.

mit dem Gymnasium zusammen.«²⁶³ Für die Integration der Schüler*innen der Ganztageseinrichtung hat sie eine wichtige Rolle, zudem ist sie das Bindeglied zwischen den beiden Schulen.²⁶⁴ Der im Vorstand des SSD vertretene Schüler hat gerade sein Abitur abgelegt. Er hat die Ausbildung zum Schulsanitäter in der Schule absolviert. Zu den Maltesern ist er über die AG gekommen, er steht damit für eine enge personelle Verzahnung zwischen Schule und Verband, die durch die Kooperation möglich oder mindestens befördert wurde. Gegenwärtig ist er als Einsatzsanitäter und im Katastrophenschutz der Ortsgliederung tätig.²⁶⁵

4.2.5.4 Kontextfaktoren

Hinsichtlich der AG existieren wenige institutionalisierte Vernetzungen, außer zu den Maltesern als Trägerverband. Innerhalb der Schule ist die AG eine neben anderen, die an der Schule angeboten werden. Die Kooperation mit der Ganztageseinrichtung ist vornehmlich informell gestaltet. Eng vernetzt sind hingegen die Ausbildung und der SSD. Ein wichtiger Kontextfaktor ist zudem die ländliche Lage. Bei der Durchführung der AG muss auf die jeweiligen Busverbindungen geachtet werden. Dies führte auch zu einer Verlegung der AG-Zeit mit Konsequenzen für die Pause, die etwas verkürzt werden musste. Die ländliche Lage erschwert auch die Teilnahme der ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen, die für die Durchführung der AG zur Verfügung stehen müssen:

»Die Verbände müssen ja jemanden zur Verfügung stellen, der nur für diese anderthalb Stunden, und wir sind jetzt hier eine Landschule, hier herkommen. Und das das ist so eine Schwierigkeit und da haben wir, glaube ich, so einen Kompromiss mit den Maltesern über diese dieses Blockseminar, was stattfindet, über darüber, dass sie profitieren davon, dass sie mehr wieder Jugendarbeit haben, gefunden.«²⁶⁶

4.2.6 Fallstudie 6 – Kirchliches Gymnasium (F) – ländlicher Raum

4.2.6.1 Beschreibung der Schule

Die Schule am Standort (F) ist ein Gymnasium in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. Die Schule wurde Anfang des 20. Jahrhunderts als Ordensschule gegründet und wird derzeit von ca. 900 Schüler*innen besucht.²⁶⁷ Das Kollegium umfasst ca. 70 Lehrkräfte.²⁶⁸ Die Schule liegt am Rande einer Kleinstadt und be-

263 Interview mit Förderschullehrkraft (E), 2.

264 Vgl. Interview mit durchführendem Ehrenamtlichen der Malteser (E), 14.

265 Vgl. Interview mit Schüler (E), 8.

266 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 58.

267 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 6.

268 Stand März 2019 laut Schulhomepage.

zeichnet sich selbst als Schule im ländlichen Raum, entsprechend groß ist ihr Einzugsgebiet. Sie verfügt über ein weitläufiges Schulgelände, wobei insbesondere die großzügigen Sportanlagen mit Möglichkeiten für Trendsportarten, wie z. B. Beachvolleyball oder Klettern, sowie die schuleigene Kirche und die neu erbaute Mensa erwähnenswert sind.

Die Schule ist zum Zeitpunkt der Erhebung seit mehreren Jahren eine gebundene Ganztagschule, was vor allem durch G8 notwendig geworden sei. Die Einführung des gebundenen Ganztags sei damals umstritten gewesen, mittlerweile aber etabliert und akzeptiert.²⁶⁹ An drei Tagen bleiben alle Schüler*innen bis kurz vor 15.00 Uhr in der Schule. An den sogenannten kurzen Tagen endet die Schulzeit gegen 13.00 Uhr. An diesem Standort ist der BDKJ im Ganztagsangebot ein Kooperationspartner unter mehreren. Hier arbeiten zwei pädagogische Fachkräfte für den BDKJ Paderborn. Sie gestalten eine für die Schüler*innen offene und nach Alter gestaffelte Übermittagsbetreuung, die neben dem Unterricht und einem umfangreichen AG-Angebot, das sowohl von Lehrer*innen als auch anderen außerschulischen Kooperationspartner*innen geleitet wird, während der Mittagspause Teil des Ganztages ist.

4.2.6.2 Genese, Konzepte und Ziele der Kooperation

Die Entscheidung für den Ganztag führte zu einem erhöhten Bedarf an pädagogischem Personal und außerschulischen Kooperationspartner*innen.

»Man braucht also ein ein einen Partner. Und dann haben andere Grundschulen hier und so weiter, die auch im offenen, die auch Partner suchen für die Übermittagsbetreuung, haben dann mit dem der AWO zusammengearbeitet. Dann war mal der Förderverein, der das macht und so weiter. Aber da fehlten überall die Strukturen. Und dann (.) ist in einer Schulleiterkonferenz des Trägers des Erzbistums Paderborn von dem Hauptabteilungsleiter der Schule der Vorschlag gemacht worden, dass der BDKJ da einsteigt und der ist dann quasi bei allen Schulen, die im Ganztags sind oder diese Übermittagsbetreuung regeln müssen, also außerschulische Partner einstellen müssen, sind dann dazu angehalten worden, diese Kooperation zunächst auf Probe einzugehen (.) und dann sind wir da eben miteingestiegen.«²⁷⁰

Dies habe auch Erleichterungen in der Abwicklung von Verträgen und der Einhaltung von arbeitsrechtlichen Bestimmungen gebracht, da dies vom BDKJ über-

269 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 38; vgl. Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 40.

270 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 14.

nommen werde.²⁷¹ Anfänglich habe es Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften gegeben.

»Also dass die die erste pädagogische Kraft (.) sich unterfordert fühlte als Diplom-Pädagogin hier tätig zu werden, also auch so Vorstellungen wie dann nachmittags ein Jugendcafé einzurichten und solche Dinge. Die Schüler wollen natürlich dann um viertel vor, nach, viertel vor drei nach Hause und bleiben nicht mehr hier im Jugendcafé und so weiter.«²⁷²

Zugleich sei dadurch die »Betreuungsarbeit, teilweise auch, (.) Bewachung ist der falsche Ausdruck, Aufpassarbeit«²⁷³ zu kurz gekommen und »dann war eher viel Leerlauf.«²⁷⁴ Nach einer anfänglichen Projektphase ist die Kooperation inzwischen verstetigt. Allerdings würden durch die Rückkehr zu G9 laut Ganztagssschulkoordinator in den nächsten Jahren erneut Veränderungen des Angebots nötig.²⁷⁵

Eine eigenständige inhaltliche Konzeptionierung für den Standort liegt nicht vor, richtungsweisend ist das beschriebene Rahmenkonzept des BDKJ Paderborn. Dieses wird von der pädagogischen Fachkraft bestätigt.²⁷⁶ Die pädagogische Fachkraft bringt nach eigenen Aussagen Ideen aus dem Bereich der Jugendverbände ein und sieht das auch als ihre Aufgabe an. In enger und guter Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen für den Ganzttag würden diese besprochen. Schlussendlich entscheide aber die Schule über die Aktivitäten im Ganzttag, so dass nicht alles umgesetzt würde.²⁷⁷

Zum Zeitpunkt der Erhebung ergänzt das BDKJ-Angebot das umfangreiche AG-Angebot der Schule. In der Wahrnehmung von *kajuga* zeichnet es sich vor allem durch seine Niederschwelligkeit aus. Die Schüler*innen sehen den Wert vor allem in den Ansprechpartner*innen, die insbesondere für die jüngeren Jahrgänge den fehlenden Kontakt zu den Eltern in der Mittagspause ersetzen.²⁷⁸

Der zuständige Ganztagssschulkoordinator kennt die konzeptionelle Grundlage des Erzbistums Paderborn, sagt aber selbst aus, dass er sich eher nach den Bedarfen der Schule orientiere,²⁷⁹ die aus dem Konzept des gebundenen Ganztags resultieren. Der gebundene Ganzttag ermögliche eine Begleitung der Schüler*innen über den Unterricht hinaus und das Etablieren einer familienergänzenden Erziehungsgemeinschaft anstelle einer Lehr- und Lerngemeinschaft. Hierbei sei

271 Vgl. ebd., 12.

272 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 12.

273 Ebd., 12.

274 Ebd., 98.

275 Vgl. ebd., 44.

276 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 6.

277 Vgl. ebd., 32, 34, 42.

278 Vgl. Gruppendiskussion mit den älteren SuS (F), 488.

279 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 64.

ein ganzheitliches Menschenbild ausschlaggebend. Zudem könnten Neigungsfächer eingerichtet werden. Hierdurch und durch ein vielfältiges AG-Angebot könnten die Schüler*innen ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen. Täglich könnten nach der verpflichtenden Ganztagszeit Hausaufgaben unter Anleitung von Fachlehrkräften und zum Teil mit Unterstützung älterer Schüler*innen gemacht werden, worin auch eine Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit läge.²⁸⁰

Für dieses Konzept muss nach Angaben des Ganztagskoordinators die Betreuung in der Mittagspause sichergestellt werden. »Und im Zusammenhang damit (.) ist natürlich eine Lehrkraft oder Lehrkräfte abzustellen, die jetzt eine Stunde lang betreuen, ist natürlich von den Ressourcen her (.) ungünstig, weil das das geht ja in das Konto und man, dann haben wir uns entschlossen, 50.000 Euro [...] zu kapitalisieren, halbe Stelle, das zu kapitalisieren und damit jemanden einzustellen.«²⁸¹ Somit ist aus schulischer Sicht die Kooperation mit dem BDKJ aus eher pragmatischen Gründen eingegangen worden. Doch der Ganztagschulkoordinator sieht mittlerweile auch inhaltliche Gemeinsamkeiten.

»Das heißt, wenn man jetzt mal uns lösen von der von dem von der rein schulischen Sache, Zielsetzung der Jugendverbandsarbeit ist ja auch Gemeinschaft zu ermöglichen, Selbstverwirklichung, interessengesteuertes Freizeitverhalten und soziales Engagement. Und das ist letztendlich auch Zielsetzung des Ganztages.«²⁸² Daher sei der BDKJ »ein idealer Kooperationspartner.«²⁸³

In diesem Sinne wird das Angebot des BDKJ auch nicht explizit beworben, sondern lediglich als eine »externe Organisation« exemplarisch neben Sportvereinen benannt. Unter dem Punkt »Ganztage« wird auf der Homepage die pädagogische Fachkraft an einer Stelle als Ansprechpartnerin neben dem Ganztagschulkoordinator angeführt. Ein Logo oder eine Erwähnung des BDKJ sind nicht zu finden. In einzelnen Newsmeldungen der Homepage werden der Name und die Zugehörigkeit der pädagogischen Fachkraft zum BDKJ benannt, meist im Zusammenhang mit der sogenannten Patenschulung (s. unten). Im über 100 Seiten starken Schulprogramm werden Kooperationspartner*innen, nicht aber der BDKJ, aufgeführt.²⁸⁴ Dass das BDKJ-Angebot nicht sonderlich im schulischen Bewusstsein ist, räumt auch der Ganztagschulkoordinator ein. »[V]ielleicht zehn Prozent wissen, dass das BDKJ ist, was wahrscheinlich schon hoch gegriffen ist.«²⁸⁵

280 Vgl. ebd., 10.

281 Ebd., 20.

282 Ebd., 112.

283 Ebd.

284 Vgl. Homepage der Schule. Aus Gründen der Anonymisierung wird auf die konkrete Angabe verzichtet.

285 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 64, 104.

4.2.6.3 Inhalte und Durchführung

Der BDKJ Paderborn bietet an der Schule eine Übermittagsbetreuung im Rahmen des gebundenen Ganztags der Schule an. Diese können alle Schüler*innen der Schule nutzen, sie wird aber verstärkt für die Unterstufe wahrgenommen.²⁸⁶ Für die Unterstufe ist die Mittagspause stärker strukturiert als für die anderen Jahrgänge, da für sie vorgeschrieben ist, wann sie das Mittagessen in der Mensa einnehmen sollen und für sie Räume zur Verfügung gestellt werden, die zwar nicht exklusiv, aber vorrangig von ihnen genutzt werden (können):

Die Klassen des fünften und sechsten Jahrgangs haben knapp eine Stunde Mittagspause. Im Anschluss startet die siebte Schulstunde. Die Mittagspause ist in eine Essenszeit in der Mensa und eine Zeit zur freien Verfügung bzw. für Betreuungsangebote unterteilt. In einem festen Raum hält sich eine der beiden pädagogischen Fachkräfte des BDKJ auf und stellt (Gesellschafts-)Spiele zur Verfügung. Zudem steht ein Computerraum offen, der vorrangig von der zweiten pädagogischen Fachkraft beaufsichtigt wird. Darüber hinaus gibt es noch weitere Räume und Orte, in denen entspannt, das Handy benutzt oder Sport gemacht werden kann. Teils werden auch von Lehrkräften Angebote gemacht. Grundsätzlich sehen sich die pädagogischen Fachkräfte des BDKJ und der Ganztagssschulkoordinator zuständig für die Aufsichtspflicht im Allgemeinen,²⁸⁷ neben den (Klassen-)Lehrer*innen, die in der Mensa Aufsicht führen.

Ab der achten Klasse dürfen die Schüler*innen in der Mittagspause auch in ihrem jeweiligen Klassenraum bleiben und ab der Oberstufe das Gelände verlassen. Dieses führt dazu, dass die Schüler*innen der höheren Jahrgänge die genannten Angebote deutlich weniger nutzen, wobei das Außengelände und die Mensa von vielen Schüler*innen besucht werden.

An den zwei kurzen Tagen in der Woche gibt es keinen Unterricht am Nachmittag, sodass hier die Mittagspause für die Schüler*innen entfällt. Da die Schule ein umfangreiches (AG-)Angebot auch nach der Schulzeit anbietet und der Schulweg vieler Schüler*innen lang ist, nutzen viele die Möglichkeit, in der Schule zu verweilen und hier in den benannten Räumen oder aber im Klassenraum Hausaufgaben zu machen oder alleine oder mit Freund*innen Zeit zu verbringen. Auch hier ist die pädagogische Fachkraft vom BDKJ als Ansprechpartnerin für die Schüler*innen anwesend.

Neben dem alltäglichen Angebot ist die Patenschulung ein wichtiges Projekt, bei dem Schüler*innen der achten Klasse zu Pat*innen für die fünften Klassen der Schule ausgebildet werden. In diesem Projekt kooperiert die pädagogische Fachkraft zusätzlich mit der KSJ, die auch das Konzept für die Patenschulung entwickelt

²⁸⁶ Vgl. hierzu auch die Gruppendiskussionen mit den älteren SuS (F).

²⁸⁷ Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 29.

hat.²⁸⁸ In der vom Projekt *kajuga* beobachteten Patenschulung war punktuell ein ehrenamtlicher Mitarbeiter der KSJ an der Durchführung eines Projekttages der Patenschulung beteiligt. Darüber hinaus werden von den Pat*innen u.a. Adventsfeiern, Spiele- und Bastelnachmittagen veranstaltet, die von der pädagogischen Fachkraft auch als Angebot des BDKJ betrachtet werden.²⁸⁹ Zudem wurde im Jahr vor der Datenerhebung der Studie eine Zusammenarbeit mit Adveniat im Advent auf Vorschlag der pädagogischen Fachkraft angestrebt, die jedoch ausfallen musste.²⁹⁰

Die eine der beiden pädagogischen Fachkräfte ist seit mehreren Jahren an der Schule tätig. Die gelernte Bürokauffrau ohne pädagogische (Weiter-)Bildung, die selbst Kinder an der Schule hatte, wurde angesprochen, ob sie die Stelle des BDKJ übernehmen könne.²⁹¹ Sie selbst beschreibt sich an einer Stelle des Interviews als Zuhörende und sagt zu ihren Aufgaben,

»dass man mit denen [Schüler*innen] dann auch spricht und dann die auf andere Gedanken brich- bringt, indem man dann Aktivitäten gestaltet, ne, dass man da in der Gruppe (.) dann Spiele, Brettspiele oder sonstige macht oder Bastelsachen und auch die Schüler dann auf andere Gedanken bringt, wenn es auch nur für eine Stunde ist oder anderthalb Stunden oder die Schüler können dann mal etwas anderes erleben.«²⁹²

Hierbei bezieht sie sich auf mögliche Chancen, die ein Ganztagsangebot gerade für Schüler*innen aus schwierigen familiären Situationen haben könnte. Vom Ganztagskoordinator wird sie entsprechend als eine Art Mutterersatz wahrgenommen.²⁹³ Außerdem beschreibt sie als ihre Aufgabe, dass sie Aufsicht²⁹⁴ und viele organisatorische Arbeiten übernehme.²⁹⁵

Die andere pädagogische Fachkraft besitzt ebenfalls keine pädagogische Ausbildung. Sie arbeitet pro Tag zwei Stunden in der Betreuung und sieht sich selbst dabei vor allem in der Rolle, die Kontrolle der Flure und Klassenzimmer zu gewährleisten und für Ordnung zu sorgen.²⁹⁶ Sie ermahne die Schüler*innen bei Fehlverhalten und schicke sie, wenn nötig, an die frische Luft.²⁹⁷

288 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 28.

289 Vgl. ebd., 20, 24.

290 Vgl. ebd., 36.

291 Vgl. ebd., 4.

292 Ebd., 54.

293 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 12.

294 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 8; vgl. a. TB Protokoll 1, Standort F.

295 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 2.

296 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 16.

297 Vgl. ebd., 16.

Sowohl die Schulleitung als auch die BDKJ-Mitarbeitenden vor Ort haben nach eigenen Aussagen regelmäßigen Kontakt mit der BDKJ-Diözesanebene, insbesondere mit dem pädagogischen Leiter, seltener mit dem für den Bereich zuständigen Vorstandsvorsitzenden.²⁹⁸ Der Ganztagschulkoordinator besitzt nach eigenen Aussagen Erfahrungen in der gemeindlichen Jugendarbeit. Er bezeichnet sich selbst als ständiger und erster Ansprechpartner für die Übermittagsbetreuung.²⁹⁹ Er organisiert und verantwortet das ganztätige Angebot der Schule. Die Unterstufenkoordinatorin war bereits in ihren ersten Jahren an der Schule im damaligen Silentium, der ehemaligen Hausaufgabenbetreuung, engagiert und ist seit vielen Jahren für den »Mittags- und Nachmittagsbereich und Betreuungsbereich«³⁰⁰ der fünften und sechsten Klassen zuständig. Auch sie besitzt einen Jugendverbands-hintergrund und arbeitet mit einer der pädagogischen Fachkräfte in der Patenschulung zusammen.³⁰¹

4.2.6.4 Kontextfaktoren

Als wichtiger, die Arbeit bestimmender Kontextfaktor wird die ländliche Lage der Schule angeführt:

»[W]ir sind eine Schule auf dem Land. [...] Wir müssen alles abdecken. Wir müssen die Schüler einfangen und und beglücken, die keinen Ganzttag wollen genauso wie wie diejenigen, die einen Ganzttag wollen, und so weiter und so fort. Das heißt (.), wir müssen ein ganz ganz breites Spektrum haben und können uns nicht so spezialisieren wie andere.«³⁰²

Die ländliche Lage hat zum einen auch Einfluss auf die Anzahl und Auswahl der Kooperationspartner*innen und zum anderen auch auf die zeitlichen Abläufe der Angebote. Dadurch, dass es viele Fahrschüler*innen gibt, bleiben zum einen Schüler*innen auch an kurzen Tagen in der Schule, um Hausaufgaben zu machen oder Freund*innen zu treffen. Zum anderen begrenzt die Abfahrtszeit der Busse die zeitliche Dauer der Angebote. Auch das grundlegende Konzept des gebundenen Ganztages prägt das BDKJ-Angebot, da durch den Nachmittagsunterricht und die Vielzahl an AGs die Gestaltungsspielräume für den BDKJ begrenzt sind. Zudem fordert der Ganzttag als solcher insbesondere die jüngeren Schüler*innen sehr, so dass diese kaum noch die Kraft hätten, diese Angebote anzunehmen.³⁰³

298 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 132, 136.

299 Vgl. ebd., 30.

300 Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 2.

301 Vgl. ebd., 58.

302 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 148.

303 Vgl. Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 34.

Als weiterer Kontextfaktor wird die architektonische Ausgestaltung des Schulgebäudes und des Außengeländes wahrgenommen. So sei es nach Ansicht einiger Schüler*innen anstrengend, einige Angebote räumlich zu erreichen. Zudem evoliere die Weiträumigkeit des Geländes einen höheren Bedarf an Aufsicht. Gleichzeitig ermögliche die großzügige räumliche Ausstattung ein vielfältiges Angebot, vor allem bei gutem Wetter, wenn das Außengelände genutzt werden könne. Nicht zuletzt komme auch der Mensa eine besondere Bedeutung zu, da sie als eigener pädagogischer Raum verstanden würde. Innerhalb des Gebäudes existiere aber auch Raumnot.³⁰⁴

Die Kooperation zwischen BDKJ-Verantwortlichen und der Schule erfolgt in Form eines jährlich stattfindenden Gesprächs der Verantwortlichen von beiden Seiten. Des Weiteren besteht eine indirekt stattfindende Kooperation mit der Firmvorbereitung des Pastoralverbundes. Bei dieser müssten die Schüler*innen »gewisse Sachen abhaken, die sie erledigt haben müssen«³⁰⁵ und eine »Sache« wäre ein Angebot am Tag der Offenen Tür, das sich die Firmlinge selbständig ausgedacht hätten und das unter Anleitung der pädagogischen Fachkraft durchgeführt wurde. Darüber hinaus bestehen auf der Ebene des AG-Angebots Verbindungen zum örtlichen Sportverein und weiteren lokalen Kooperationspartner*innen. Diese Vernetzung wird explizit mit einem regionalen Bezug seitens der Schulleitung vorangetrieben, überregionale Vernetzung würden weniger angestrebt.³⁰⁶

4.2.7 Fallstudie 7 – Oberschule (G) – ländlicher Raum

4.2.7.1 Beschreibung der Schule

Die Schule am Standort (G) liegt im ländlichen Raum und ist seit einigen Jahren eine Oberschule, in der die frühere Haupt- und Realschule zu einer Schule zusammengefasst wurden. Die Schule wird von knapp 400 Schüler*innen besucht, die von mehr als 40 Lehrer*innen unterrichtet werden. Der Schulleiter beschreibt die Schüler*innenschaft wie folgt:

»Die Schülerschaft ist sehr breit gestreut, muss man sagen, also von dem, was sie mitbringen. Wir unterrichten also von Inklusionskindern bis zu Kindern, die auch am Gymnasium eine ordentliche Rolle spielen würden, das heißt die Herausforderung für uns Lehrer ist hier, möglichst allen Kindern individuell gerecht zu werden.«³⁰⁷

304 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 78.

305 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 44.

306 Vgl. ebd., 30.

307 Interview mit Schulleitung (G), 8.

Die Schule ist eine teilgebundene Ganztagschule mit einem an zwei Tagen verpflichtenden und an zwei Tagen freiwilligen Ganztagsbereich. Das verpflichtende Nachmittagsangebot wird von den Lehrkräften durchgeführt, die die Schüler*innen bereits im Vormittagsbereich unterrichten und legt die Schwerpunkte auf Klassenlehrer*innen und ein sogenanntes Tutor*innenprogramm an einem Individualunterricht/Fördern und Fordern an einem zweiten Nachmittag. Im freiwilligen Ganztagsbereich werden in Kooperation mit verschiedensten außerschulischen Partner*innen unterschiedliche AGs angeboten, z.B. ein Percussion-Workshop, Robotik oder eine Imker-AG.³⁰⁸ Im freiwilligen Bereich werden außerdem sogenannte Lerngruppen am Nachmittag angeboten, in denen sich die Schüler*innen bei den Hausaufgaben und sonstigen inhaltlichen Fragen beraten lassen können. Diese Lerngruppen werden von ehrenamtlich arbeitenden Erwachsenen geleitet, die die Lerngruppe im Tandem mit einem/einer Schüler*in der elften Klasse des in der Nähe angesiedelten Gymnasiums zusammen leiten, und werden stark nachgefragt, allerdings vor allem deshalb, weil – wie der Schulleiter ausführt – die Eltern ihre Kinder zur Teilnahme an den Lerngruppen animieren.³⁰⁹ Die Anmeldung für alle AG-Angebote erfolgt am Anfang des Schuljahres und ist dann für ein Halbjahr verbindlich. Der Ganztag insgesamt wird von einer Schulsozialarbeiterin koordiniert.

4.2.7.2 Genese, Konzepte und Ziele

Eines der Angebote im Pflichtbereich des Ganztags ist die Begleitung der Fünftklässler*innen durch Tutor*innen der zehnten Klasse, das so genannte Tutorenprogramm. In diesem Angebot kooperiert die Schule mit dem Katholischen Jugendbüro (KJB) der Region, das diese Ausbildung zum/zur Tutor*in für die Schüler*innen der neunten Jahrgangsstufe anbietet. Die Ausbildung zur Juleica wird in zwei Blockveranstaltungen außerhalb der Schule und der Schulzeit in Räumen der Gemeinde bzw. einer Jugendbildungsstätte durchgeführt, während die Tätigkeit als Tutor*in nach erfolgreicher Ausbildung im Pflichtbereich des Ganztags angesiedelt ist. Verantwortlich für die Organisation und Durchführung seitens der Schule ist die Schulsozialarbeiterin, seitens des Jugendbüros die Dekanatsjugendreferentin.

Die Kooperation besteht seit ca. zehn Jahren, wobei alle der zurzeit für die Kooperation Verantwortlichen und in ihr Tätigen diese als ein bestehendes Angebot übernommen haben. Die Schulsozialarbeiterin vermutet, dass ihre Vorgängerin die Kooperation initiiert hat.³¹⁰

Das Jugendbüro betrachtet sich als Schnittstelle zwischen dem BDKJ als Dachverband und der konkreten Jugendarbeit vor Ort. Es will von der Basis »nach oben

308 Vgl. Homepage der Schule.

309 Vgl. Interview mit Schulleitung (G), 14.

310 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 62.

vermitteln«³¹¹ und gleichzeitig die Jugendarbeit vor Ort unterstützen, sodass auch die verschiedenen Kooperationen mit Schulen Bestandteil dieses Anliegens sind. Gleichzeitig ist das Engagement der verbandlichen Jugendarbeit das Ergebnis eines längeren Diskussionsprozesses innerhalb des Jugendbüros in Rückbindung mit dem BDKJ, in dem es um die künftigen Aufgaben und Aufgabenbereiche der Jugendarbeit ging. Zielperspektive seitens des Verbandes war und ist es, kirchliche Jugendarbeit zu sichern und weiterzuentwickeln.³¹² Diskutiert wurden dabei auch ein schulisches Engagement und die Hürden eines solchen, z.B. die geringeren Möglichkeiten mit ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen arbeiten zu können, die in den Zeitfenstern, in denen sie gebraucht werden, aufgrund eigener Ausbildungen kaum zur Verfügung stehen. So beschreibt die Dekanatsjugendreferentin:

»Genau, (.) viel mit dem Jugendvorstand diskutiert, wo sehen wir noch mal unsere Aufgaben, wo sehen wir uns als Jugendverband, um Jugendliche zu erreichen, um Jugendlichen etwas anzubieten. Und da steht der, also der BDKJ-Regionalvorstand, auch komplett hinter, da dann zu schauen, was können wir in Schule auch noch mal anzubieten und dann noch mal einen neuen Rahmen letztendlich zu erobern, zu entwickeln. Der Rahmen Schule macht es aber noch mal schwierig auch Ehrenamtliche teilweise von außen einzubinden, weil es meist genau in der Zeit stattfindet, wo Ehrenamtliche selber entweder in Schule sind, im Studium sind oder auf der Arbeit sind. Das ist glaube ich noch mal ein großes Problemfeld, was so auf Dauer geschaut werden muss, wie kann man das in Einklang bringen.«³¹³

Bei dem Projekt der Tutorenschulung handelt es sich um eine besondere Form der Juleica-Ausbildung, da die Schulung an den Ausbildungsrichtlinien des BDKJ der Juleica orientiert ist, die Praxisanteile der Ausbildung jedoch in der Tutor*innentätigkeit der Teilnehmer*innen im darauffolgenden Schuljahr absolviert werden. Inhaltlich ist der Gruppenleiter*innengrundkurs an die schulischen Rahmenbedingungen angepasst worden.³¹⁴ Von den Inhalten der Juleica-Schulung unterscheidet sich der Kurs vor allem durch die Praxiserfahrung, die mit der Tätigkeit als Tutor*in gegeben ist, und durch die begleitenden Reflexionseinheiten parallel zur Tätigkeit als Tutor*in. Die Ausbildung ist nicht in erster Linie auf den Erwerb der Juleica ausgerichtet, im Vordergrund steht vor allem die Tutor*innentätigkeit und auch nur ein kleinerer Teil der Schüler*innen entscheidet sich für den Erwerb der Juleica.³¹⁵

311 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 112.

312 Vgl. ebd., 146.

313 Ebd., 104.

314 Vgl. ebd., 54.

315 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 70.

Für die Dekanatsjugendreferentin besteht der Unterschied zwischen der Tutor*innenschulung und der Juleica-Ausbildung zudem darin, dass die Begleitung der Tutor*innen nicht durch Mitarbeitende des Jugendbüros oder der außerschulischen Jugendarbeit erfolgt, sondern ganz in der Hand der Schule liegt.³¹⁶ Die Schüler*innen werden von einer Person angeleitet, die »die Schüler in der Schule selbst erlebt«³¹⁷ und das ist auch so gewollt. Das Jugendbüro ist nach den beiden Ausbildungseinheiten nur noch bei nicht in der Schule selbst zu klärenden Problemen oder bei expliziten Unterstützungsanfragen tätig.³¹⁸

Sie sieht ferner Vorteile für die Schule und die Jugendarbeit, beide beeinflussen sich wechselseitig. Auf der einen Seite liegt das Interesse der Jugendarbeit darin, der »eigenen« gemeindlichen Klientel noch einmal in einem anderen Setting, hier dem schulischen, zu begegnen, aber auch über die Schule noch eine andere Klientel zu erreichen, als über die Gemeinde möglich ist.³¹⁹ Gleichzeitig wird in dem Angebot auch eine Chance gesehen, zu einem positiven Schulklima und der Entwicklung sozialer Kompetenzen beizutragen³²⁰ sowie einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten.³²¹

Für die Schule ist es ein Angebot, das für den Schulleiter sehr gut in das Konzept des gesamten Ganztags passt, und von diesem sehr begrüßt und unterstützt wird. Das Angebot ist für ihn auch Ausdruck einer organischen Weiterentwicklung von Schule zu einem Lebensraum, in dem Kinder, aber auch die Erwachsenen viel Zeit verbringen. Gerade Angebote wie die Tutorenschulung tragen für ihn dazu bei, Schule als Lebensraum zu erleben. Zu diesem Konzept gehört auch, dass man sich gern in der Schule aufhält und dass es Spaß macht, wozu das Tutorenprogramm in hohem Maße beitrage.³²²

Für den Schulleiter stand die Kooperation mit dem Jugendbüro nicht an erster Stelle, er hätte auch mit anderen Gruppierungen kooperiert, aber als Schule sei man mit der Kooperation sehr zufrieden und betrachte das Angebot als ein ausgesprochen gut eingeführtes.³²³ Aus schulischer Perspektive hat das Angebot mehrere Vorteile: Zum einen erfolgt die Ausbildung zwar nicht in der Schule, aber doch im Kontext der Schule, indem an der Ausbildung nur Schüler*innen der Schule teilnehmen, zum anderen kommt das Ergebnis der Ausbildung unmittelbar der Schule respektive den Schüler*innen zugute, in dem die ausgebildeten Tutor*innen als Tutor*innen für die Fünftklässler*innen tätig werden. Dies verhilft ihnen

316 Vgl. Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 56.

317 Ebd., 32.

318 Vgl. ebd.

319 Vgl. ebd., 74, 94.

320 Vgl. ebd., 88.

321 Vgl. ebd., 114.

322 Vgl. Interview mit Schulleitung (G), 60.

323 Vgl. ebd., 74.

zu Praxiserfahrung, stärkt sie gleichzeitig in ihrem Selbstbewusstsein und lässt sie Verantwortung lernen: »Also die Jugendlichen bekommen also sehr viel Verantwortung und daran wachsen die natürlich auch. Das ist ganz wichtig für deren Selbstbewusstsein.«³²⁴

Da die Tutor*innen-tätigkeit im verpflichtenden Ganztags angesiedelt ist, ist das Tutorenprogramm konzeptionell ein zentraler Baustein des Ganztags, mit Hilfe dessen auch eine ganze Reihe von Haltungen und Fertigkeiten eingeübt werden:

»[...] ich glaube, die Juleica vermittelt auch eine ganze Reihe von Fertigkeiten, also handfeste Techniken, wie man, ja, miteinander umgeht. Gesprächs- von Gesprächsregeln über ganz klassische Manieren und Umgangsformen, ja, bis hin zu Grundwerten wie Respekt. Und ich denke, das ist eine ganz wertvolle Schulung, die die Jugendlichen da auch erfahren. Die Auswirkungen sehe ich also ganz klar im Klima der Schule.«³²⁵

Gerade die *peer-zu-peer*-Beziehung des Tutorenprogramms, in dem die Größeren ein »Amt« für die Kleineren übernehmen, trägt nach Sicht der Schulleitung sehr zu einem sozialen und friedlichen Miteinander bei und damit auch in erheblichem Maße zum Schulklima.³²⁶ Auf Seiten der Schüler*innen zeigt sich dies an der Beliebtheit des Angebots, bei dem häufiger die Nachfrage größer ist als die zur Verfügung stehenden Plätze.

Gemeinsam mit dem Schulleiter verbindet die Schulsozialarbeiterin mit dem Angebot das Bewusstsein, dass in Schule noch etwas anderes als Unterricht stattfinden kann, und dass durch die Kooperation das ansonsten relativ starre Schulsystem geöffnet wird. Diese Öffnung betrachten beide als großen Vorteil. Während es für den Schulleiter prinzipiell gut ist, »die Schule immer maximal nach außen zu öffnen«³²⁷ und von den Kooperationspartnern breit aufzustellen, um möglichst viele Gruppen abzudecken,³²⁸ sieht die Schulsozialarbeiterin gerade auch eine Chance darin, im Schulkontext andere pädagogische Berufe mit anderen pädagogischen Ansätzen und Methoden zu erleben als Lehrer*innen.³²⁹

Eine Chance dieser Öffnung liegt für die Schulsozialarbeiterin auch darin, dass sich den Schüler*innen außerschulische Anwendungsmöglichkeiten ihrer erworbenen Ausbildung auftun, z.B. wenn sie anschließend als Leitung das Zeltlager der Gemeinde begleiten und sich dort engagieren, wodurch gleichzeitig die Chance

324 Ebd., 24.

325 Ebd., 50.

326 Vgl. ebd., 22.

327 Ebd., 38.

328 Vgl. ebd.

329 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 32.

gegeben ist, die Kontakte zwischen Kirchengemeinde und Schule zu vertiefen.³³⁰ Entscheidend ist für sie aber, dass die Schüler*innen Verantwortung lernen können und dass sie sie für ein ehrenamtliches, vielleicht sogar bürgerschaftliches Engagement sensibilisieren.³³¹

Ist das Tutorenprogramm ein zentrales konzeptionelles Moment des Ganztags, so ist für die Schulsozialarbeiterin umgekehrt der Ganztags die zentrale Ermöglichungsstruktur für das Gelingen und den Erfolg des Angebots: Würden die Ganztagsangebote die Schüler*innen nicht an die Schule binden, würden viele ältere Schüler*innen nach Hause gehen:

»Ich glaube, ohne den Ganztags würde es vielleicht das Tutorenprojekt nicht geben. (...) Deswegen ist es ganz gut, dass wir es so, dass es ein bisschen pflichtmäßig ist, dass sie, dass das so im Stundenplan eingearbeitet ist, dass sie sowieso hier bleiben würden.«³³²

4.2.7.3 Inhalte und Durchführung

Das Programm richtet sich an interessierte Schüler*innen der Jahrgangsstufe neun. Da es oftmals mehr Bewerber*innen als Plätze gibt, sind für die Auswahl, neben der Motivation der Schüler*innen, die Zuverlässigkeit und das Verantwortungsbewusstsein wichtige Kriterien. Für die Teilnahme wird ein Auswahlverfahren durchgeführt, das sowohl ein Losverfahren als auch die (Mit-)Entscheidung durch die Lehrer*innen umfasst. Wichtigstes Kriterium für die Teilnahme ist aber die Eigenmotivation der Schüler*innen.³³³

Im Schuljahr 2017/18 fand das Tutorenprogramm nachmittags als Doppelstunde statt. Die Tutor*innen starteten nach den Sommerferien und begleiteten die neu in die Schule aufgenommenen Schüler*innen der Jahrgangsstufe fünf in der Regel bis nach den Osterferien.³³⁴

Die Tutor*innenausbildung besteht aus zwei außerhalb der Schule stattfindenden jeweils dreitägigen Blockveranstaltungen. Inhaltlich orientieren sich die Inhalte an den Richtlinien der Juleica-Ausbildung: Eine erste Blockeinheit wird in einer Jugendbildungsstätte des Bistums mit dem Schwerpunkt der Anleitung des reflektierten Einsatzes von Spielen durchgeführt. Geleitet wird dieser Kurs von Teamer*innen der Jugendbildungsstätte.³³⁵ Die zweite Ausbildungseinheit wird gemeinsam vom Jugendbüro und der Kirchengemeinde in Räumen der

330 Vgl. ebd., 64.

331 Vgl. ebd., 66.

332 Ebd.

333 Vgl. Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 16.

334 Vgl. ebd., 40.

335 Vgl. ebd., 12. An drei Schulen, mit denen das KJB kooperiert findet dieser Kurs unter der Woche, an einer Schule am Wochenende statt.

Kirchengemeinde gestaltet. Im Mittelpunkt stehen hier zentrale Themen der Juleica-Ausbildung wie z.B. Konflikte und Konfliktmanagement oder Rechte und Pflichten von Gruppenleiter*innen. Ziel dieser Tage ist »noch mal, also das aufgreifen, was in der Bildungsstätte passiert ist und noch mal neue Inhalte reinbringen«³³⁶. Vor allem dient diese Einheit aber auch dazu, die Verbindung zwischen Schule und Kirchengemeinde herzustellen. Einer der Durchführenden beschreibt den Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungseinheit folgendermaßen:

»Zu den Themenbereichen kann man sagen, und deswegen muss man das auch trennen, wir machen den relativ krass theoretischen Teil und die in//Name Jugendbildungsstätte//haben sich die praktischen Teile ausgesucht (lacht). Bei uns geht es darum, dass wir mit denen die Rechte und Pflichten durchgehen. Dann Jugendarbeit im kirchlichen Kontext, was ja für euch auch gerade extrem interessant ist. Genau. Dann geht es bei uns noch mal trotzdem um Spielepädagogik, auch wenn die das schon in dem anderen Wochenende haben.«³³⁷

Nach diesen beiden Ausbildungseinheiten werden die Schüler*innen der Jahrgangsstufe zehn selbst als Tutor*innen aktiv. Dazu werden kleine Tutor*innengruppen von je drei Personen gebildet, die ihrerseits für eine Gruppe von Fünftklässler*innen zuständig sind. Jeder Tutor*innengruppe steht ein Klassenraum zur Verfügung, aber auch das gesamte Schulgelände.³³⁸ Inhalt der Tutor*innenstunden ist vornehmlich die Gestaltung durch Spiele. Das Programm ist so aufgebaut, dass in der einen Woche die Begleitung der Fünftklässler durch die Tutor*innen stattfindet und in der anderen Woche diese Begleitung unter Leitung der Schulsozialarbeiterin reflektiert wird. In den Reflexionseinheiten wird die Durchführung der vorangegangenen Einheiten besprochen und die kommende Einheit vorbereitet. Dabei stellen sich die einzelnen Tutor*innengruppen gegenseitig ihre Planungen vor und geben sich Feedback.³³⁹

Zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der Klasse zehn treffen sich die Tutor*innen aller Schulen, mit denen das Jugendbüro kooperiert, zu einem »Tutoren-Workshoptag [... und] bringen sich mit verschiedenen Workshops noch mal auf den neusten Stand [..., um] einfach neue Ideen [...] oder noch mal so ein neues Handwerkzeug für spätere Arbeiten zu bekommen.«³⁴⁰ Insgesamt ist das Programm so konzeptioniert, dass viele der Schüler*innen spätestens zum Zeitpunkt des Workshoptages sechzehn Jahre alt sind, so dass auch die Juleica erworben werden kann.

336 Ebd., 12.

337 Interview mit Schulungsteamer (G), 18.

338 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 52.

339 Vgl. ebd., 46.

340 Ebd., 12.

Bei diesem Projekt ist seitens des Jugendbüros vor allem die Dekanatsjugendreferentin für die Kooperation verantwortlich, in der zweiten Ausbildungseinheit arbeitet ein Student als sogenannter Schulungsteamer sowie die ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen der Jugendbildungsstätte als Teamer*innen mit.

Die Dekanatsjugendreferentin ist als Sozialarbeiterin im Jugendbüro vor allem für die Fort- und Ausbildung sowie Begleitung der Ehrenamtlichen vor Ort in den Kirchengemeinden zuständig. Des Weiteren arbeitet sie im Regionalverband mit. In ihren Aufgabenbereich fällt auch die Kooperation mit den verschiedenen Schulen in den drei Projekten Tutor*innenprogramm, Orientierungstage und Sozialkompetenztraining.³⁴¹ Die Zuständigkeiten für die Programme sind teilweise zwischen ihr und einem anderen Kollegen aufgeteilt. Für die Tutor*innenausbildung ist allerdings nur sie zuständig. Der ehrenamtliche Schulungsteamer hat selbst die Juleica-Ausbildung absolviert und wurde seitens des Jugendbüros für die Mitarbeit in der Juleica-Ausbildung angefragt. Außerdem sind drei Teamer*innen der Jugendbildungsstätte – alle drei Studierende, die auf Honorarbasis regelmäßig in Kursen der Jugendarbeit mitarbeiten –, für die Durchführung der ersten Blockeinheit im Jugendbildungshaus verantwortlich.

Auf Seiten der Schule sind vor allem der Schulleiter als Letztverantwortlicher und die Schulsozialarbeiterin als unmittelbar mit dem Projekt befasste Person zuständig. Das Tutor*innenprogramm ist für den Schulleiter eines der wesentlichen Angebote der Schule. An der Durchführung selbst ist er nicht beteiligt, er unterstützt sie und sieht derzeit keine »Optimierungsmöglichkeit«³⁴². Die Schulsozialarbeiterin ist die Ansprechpartnerin seitens der Schule für dieses Programm. Das Projekt leitet sie eigenständig.³⁴³

4.2.7.4 Kontextfaktoren

Die Schule gibt insbesondere mit ihrer Zeitstruktur eine wichtige Rahmenbedingung vor, da das gesamte Konzept und die Inhalte auf die schulischen Rahmenbedingungen hin angepasst werden müssen. Hier spielt die enge Taktung der Unterrichtseinheiten eine wichtige Rolle. Gleichzeitig ist das Tutor*innenprogramm im verpflichtenden Ganztags angesiedelt, wodurch ihm eine zentrale Bedeutung für den Ganztags und damit auch für die Schule zukommt.

Zu den Kontextfaktoren gehört auch das örtliche Umfeld der Schule, das mit einem fußläufig zu erreichenden Sportplatz und einem in der Nähe liegenden Wald viele Vorteile bietet.

Vernetzungen bestehen über die beiden mehrtätigen Ausbildungseinheiten mit der örtlichen Kirchengemeinde und der katholischen Jugendbildungsstätte. Ge-

341 Vgl. ebd., 2.

342 Interview mit Schulleitung (G), 44.

343 Vgl. Interview mit Sozialarbeiterin (G), 20.

meindehäuser werden gewählt, weil dadurch die Vernetzung in die Pfarrgemeinde möglich wird, aber auch, weil diese mit Blick auf die Gruppengröße über passende Räumlichkeiten verfügen. Daneben finden punktuelle Kooperationen mit weiteren Akteur*innen und Einzelpersonen des Bistums statt.

5 Fallübergreifende Analyse

Im Anschluss an die Einzelfallanalysen werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der komparativen Analysen der Kooperationen fallübergreifend vorgestellt. Leitend sind dabei deduktiv-induktiv gewonnene Kategorien, die sich fallübergreifend als relevant und aufschlussreich erwiesen haben. In einem ersten Schritt werden die Interessen, Motivationen und Ziele für die Kooperationen (Kap. 5.1) dargestellt, gefolgt von den Rollenverständnissen und Aufgabenprofilen der Beteiligten (Kap. 5.2). Die leitenden Vorstellungen von zentralen Systemen, die die Durchführung der Kooperationen prägen, bilden den dritten Teil (Kap. 5.3), gefolgt von der Bedeutung und der Rolle, die Spiele im Kontext der Kooperationen einnehmen (Kap. 5.4). Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Darstellung gewonnener Erfahrungen in den Kooperationen und Anpassungsleistungen der beteiligten Systeme (Kap. 5.5).

5.1 Interessen, Motivation und Ziele für die Kooperation

Die Standortbeschreibungen haben bereits die stärker programmatischen Ziele der beiden Systeme Schule auf der einen und Jugendverbände auf der anderen Seite transportiert. Ausgehend von diesen wird im Folgenden den Interessen, Motivationslagen und Zielen der verschiedenen Akteur*innen und Akteursgruppen für die Kooperation detaillierter nachgegangen. Dabei wird in heuristischer Absicht zwischen dem institutionellen Interesse an der Kooperation seitens der Schulen und Verbände einerseits und den persönlichen Motivationen und Zielen der einzelnen verantwortlichen Akteure andererseits unterschieden. Innerhalb der verschiedenen Akteursgruppen kommt den Schüler*innen, insofern sie die Adressat*innen der Angebote sind, noch einmal eine besondere Bedeutung zu, so dass ihre Perspektive auf die Angebote gesondert beleuchtet wird.

Grundlage der Analyse sind die Expert*inneninterviews mit den unterschiedlichen Akteur*innen sowie für die Schüler*innenperspektive die Gruppeninterviews. Dabei werden die Interviews mit den Schulleitungen und Verbandsvertretungen auch zur Rekonstruktion des institutionellen Interesses an den Kooperationen genutzt. Gewisse Überschneidungen der Analyse zur programmatischen Ebene

ne lassen sich schon allein aufgrund der Tatsache nicht vermeiden, dass die Akteur*innen in dieser Untersuchung als Expert*innen interviewt wurden und damit auch für die institutionelle Seite, die sie vertreten, stehen.

Die Analyse des empirischen Materials macht auch deutlich, dass zwischen Motivation und Zielen nur schwer zu trennen ist und beide oftmals ineinander übergehen, so dass eine analytische Trennschärfe zwischen Motivation und Ziel kaum zu erreichen ist. Vielfach lassen sich bei den interviewten Expert*innen vor allem Ziele finden, in deren Hintergrund eine Motivation für das Engagement steht, die aber weniger deutlich benannt wird, was vermutlich der institutionellen Rolle geschuldet ist. Nichtsdestotrotz sind aber im Material Hinweise auf die persönliche Motivation der Einzelakteur*innen zu finden, die hier dargestellt werden sollen. Deutlicher lassen sich demgegenüber die Interessen der Institutionen rekonstruieren. Bei der Akteursgruppe der Schüler*innen verhält es sich demgegenüber fast spiegelverkehrt, hier lassen sich eher die Motive für die Teilnahme rekonstruieren, auch wenn die Schüler*innen natürlich auch Ziele mit der Teilnahme an einem Angebot verfolgen, die oftmals aber mit den »offiziellen« Zielen seitens der institutionellen Vertreter*innen übereinstimmen, insofern scheinen die Ziele hier eher antizipiert zu werden.

Das erste Teilkapitel rekonstruiert die institutionellen Interessen von Schulen und Verbänden, um dann im zweiten Teilkapitel die Motivationslagen der beteiligten Akteur*innen zu analysieren und im dritten die, mit den Angeboten im Ganztage, verfolgten Ziele herauszuarbeiten. Das vierte Teilkapitel wechselt dann die Perspektive zu den Schüler*innen hin und arbeitet deren Motivationen und Ziele, aber auch deren Erfahrungen mit den Angeboten, heraus.

Grundsätzlich ist in den Analysen immer mit zu berücksichtigen, dass das Datenmaterial auf bestimmte Fragestellungen (und Ziele) hin fokussiert ist, und damit auch immer eine subjektive Sichtweise zur Verfügung stellt, die im Prozess der Analyse rekonstruiert wird. So sehr diese auch der Wirklichkeit entsprechen vermag, wenn es um die Kooperationen in den einzelnen Schulen geht, so sehr handelt es sich eben um Einschätzungen, Rekonstruktionen, die auch von subjektiven Theorien, Rollenselbstverständnissen, Menschenbildern etc. geprägt sind.

5.1.1 Institutionelle Interessen der Schulen und Verbände

Die entscheidende institutionelle Motivation, und daraus resultierend die institutionellen Interessenlagen für wechselseitige Kooperationen zwischen Jugendverbänden und Schulen, stellt die bildungspolitische Entscheidung der Einführung der Ganztagschule zu Beginn der 2000er Jahre dar (Kap. 2). Diese stellte Schulen und Verbände, wenn auch auf unterschiedliche Weise, vor neue Herausforderungen, auf die das Eingehen wechselseitiger Kooperationen eine Reaktion ist.

Für die Schulen lässt sich dabei festhalten – wesentlich deutlicher noch für die Paderborner Standorte als für die Osnabrücker, aber auch dort vorfindlich –, dass die mit der Einführung der Ganztagschule einhergehenden Umstellungen in den seltensten Fällen intrinsisch motiviert waren, vielmehr mit einer tendenziell kulturpessimistischen Einschätzung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, auf die zu reagieren war, einherging. So formuliert ein stellvertretender Schulleiter eines Paderborner Standortes:

»Ja, also vor 25 Jahren war klar, ein Kind braucht nicht über Mittag hier zu sein. Die Mutter ist zuhause, hat das Essen gekocht, es ist alles vorbereitet, das Kind ist versorgt. Da sich ja, Schule hat sich ganz wesentlich auch inhaltlich gewandelt, verändert. Schüler haben sich verändert und Eltern haben sich ganz stark verändert. Soziale Gefüge haben sich verändert. Wir, vor 25 Jahren war wirklich die Übermittagsbetreuung nicht notwendig.«¹

Ganz entscheidend wurde für die Schulen die Betreuung über die Mittagszeit, die gesichert werden musste: »Also der der der Ganztagsausbau hat, also der Ausbau zum Ganztage in Verbindung mit G8 hat dazu geführt, dass wir eine Mittagspause einrichten mussten.«² Diese Übermittagsbetreuung hat sich allerdings in den vergangenen Jahren nun als ein entscheidendes Moment für die Schulwahl herauskristallisiert und damit ist gerade an den Paderborner Standorten die vom BDKJ angebotene Übermittagsbetreuung inkl. der Betreuung der Hausaufgaben seitens der Schulen zu einem wichtigen Motivationsfaktor für die Zusammenarbeit, denn »gute Schule braucht gute Betreuung«³, wie ein Paderborner Schulleiter formuliert.

Mit der Zusammenarbeit zwischen BDKJ und (kirchlicher) Schule verbindet sich die Idee einer Win-win-Situation, gute Betreuung für die Schule und für die Jugendverbände die Möglichkeit, Jugendarbeit an der Schule bekannter zu machen, die Verbundenheit in der gemeinsamen Trägerschaft der katholischen Kirche trage dazu bei:

»Mit dem BDKJ? [...] weil es ein katholischer Verein ist, weil er ein Stück weit eben auch das, was wir an Zielen zu einem katholischen Zugehör- haben, mit tragen mit Recht [...] und (.), weil wir uns davon eben auch versprechen, dass der ein oder andere Jugendliche auch zunehmend für (.) die katholische Jugendarbeit gewonnen werden kann, das heißt also, katholische Jugendarbeit auch wieder bei den Jugendlichen bekannt wird. Letztendlich so als Multiplikationszentrum, weil die ja tatsächlich, bin ja auch hier in der Gemeinde aktiv, Schwierigkeiten haben an

1 Interview mit stv. Schulleitung (D), 12.

2 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 20.

3 Interview mit stv. Schulleitung (D), 12.

die Jugendlichen noch heranzukommen. Über den Gottesdienst kaum noch und Schule ist da eine Möglichkeit katholische Jugendarbeit überhaupt bekannt zu machen.«⁴

Anders als in Paderborn, wo die Kooperation zentral seitens der Bistumsleitung initiiert wurde, haben die Kooperationen ihren Ausgangspunkt zwar auch in der veränderten gesellschaftlichen Situation, entwickelten sich jedoch zeitversetzt und vor allem dezentral in vielfachen regionalen und personell initiierten Gelegenheitsstrukturen. In einem Fall bestand die Kooperation auch bereits vor Einführung der Ganztagschule. Die Notwendigkeit, den (neu eingeführten) Ganztags gestalten zu müssen, wurde seitens der Jugendverbände vor allem als Chance begriffen, den Schulen ein Angebot für die Kooperation zu machen. Unabhängig von den jeweiligen Entstehungskontexten werden die Kooperationen zur Gestaltung des Ganztags unter der Voraussetzung, dass sie gut laufen, aber sowohl an den Paderborner als auch den Osnabrücker Schulstandorten als Entlastung wahrgenommen, insofern sie kompensatorisch etwas leisten, wozu die Schulen nicht in der Lage wären:

»...das ist so ein Bereich, so wie das da betrieben wird, so könnten wir das von der Schule aus alleine gar nicht, gar nicht leisten. Deshalb finde ich da die Kooperation eben mit der CAJ einfach ganz, ganz, ganz klasse, sei es mit den Wochenenden, sei es die Ausbildung der Schüler, sei es dann hinterher die AGs, die die hier durchführen, ne?«⁵

Neben der Entlastung wird die Arbeit der Verbände, insbesondere von den Schulleitungen, auch als Bereicherung wahrgenommen, da die Verbände dadurch, dass sie in der Gestaltung ihres Angebots freier sind, und mit ihren spezifisch jugendverbandlichen Prinzipien und Arbeitsweisen auch noch einmal andere Perspektiven und Sichtweisen in den schulischen Kontext einbringen. Im Sinne der Komplementarität kann sich Schule, so die Idee einer Schulleiterin, auf ihren »Job«, wie sie es formuliert, konzentrieren und »manches können die Leute eben viel besser als wir [...], weil jeder in seinem Gebiet ein Fachmann ist.«⁶

»Ich glaube, dass die Schule unheimlich davon profitiert [...]. Ich glaube, dass die Schüler, die hier daran teilnehmen, unheimlich was lernen, also eine lobenswerte Ausbildung haben, [...] im Optimalfall ist es ja so, dass beide Seiten profitieren. Also und so wie mir das widerspiegelt wird, ist es so.«⁷

Konzeptionell ist damit aber nicht zwingend eine inhaltliche Arbeitsteilung zwischen Schulen und Verbänden gemeint oder nur teilweise, wenn, wie im Pader-

4 Ebd., 94.

5 Interview mit stv. Schulleitung (C), 10.

6 Ebd., 134.

7 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 30.

borner Konzept, der BDKJ für die Übermittagsbetreuung zuständig ist. Denn beide, Schulen wie Jugendverbände, nehmen in Anspruch, zumindest auf der Ebene sozialen Lernens, die gleichen Ziele zu verfolgen, d.h. z.B. Persönlichkeitsentwicklung oder Lernen von Verantwortung zu fördern. Das, was in den Interviews vor allem von schulischen Vertreter*innen als Bereicherung beschrieben wird, ist zum einen der andere Blick, den die Jugendverbände auf die Schüler*innen haben und zum anderen, dass sie andere Sichtweisen und Herangehensweisen mit einbringen. Darin begründet sich zugleich auch ein hohes Interesse seitens der Schulen an den Kooperationen.

»Und da macht es Sinn, sich wirklich dann die Kompetenz ins Haus zu holen oder auch andere Sichtweisen noch mal ins Haus zu holen, andere Herangehensweisen. Und genau das ist was, was ich eben bei diesen Kooperationen so wichtig finde. Dass man da auf Partner zurückgreifen kann, gut, natürlich nicht wahllos, es muss schon passen und deshalb ist das mit den kirchlichen Verbänden ja so einfach. Und da eben einfach nochmal, ja, eine unglaubliche Bereicherung erfährt.«⁸

Die Folgen der gesellschaftlichen Veränderungen und der bildungspolitischen Entscheidungen eint nun auch die BDKJ-Diözesanverbände in ihrer Motivation für die Kooperation mit den Schulen. Wesentliches Movens ist hier, dass die jungen Menschen für sie kaum noch oder nur noch wenig an den klassischen außerschulischen Lernorten zu erreichen sind, was diese vor die Situation stellt, nach neuen Wegen suchen zu müssen, um ihr grundlegendes Interesse an den jungen Menschen und ihr Selbstverständnis, dass jugendverbandliche Arbeit ein Potenzial für junge Menschen bereithält, weiterhin sichern und realisieren zu können:

»Ich glaube, dass dadurch, dass wir als BDKJ-Regionalvorstand oder Verband einfach in die Schulen durch dieses Projekt mit rein gehen in Verbindung mit dem Jugendbüro wir da auch noch mal einen Blick einfach auf die außerschulische Jugendarbeit schaffen, aufzuzeigen, was gibt alles, dadurch dass wir direkt aktiv sind, nicht nur reden, sondern auch machen und dadurch noch mal ganz ansprechend quasi die Jugendverbandsarbeit auch nah an die Schüler heranbringen [...].«⁹

Das Engagement in der Schule ermöglicht ihnen nun – zumindest auf der konzeptionellen Ebene – die eigenen Erfahrungen, als einem der wesentlichen Träger kirchlicher Jugendarbeit und das damit verbundene vielfältige Know-how, in die Schule einzubringen. Dieses verbindet sich mit dem Interesse, über die Kooperationen mit den Schulen Kinder und Jugendliche zu erreichen, die über die klassischen Zugangswege der kirchlichen Gemeinde nicht mehr erreicht werden.

8 Interview mit stv. Schulleitung (C), 134.

9 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 92.

Damit erhalten sie die Möglichkeit, kirchliche Jugendarbeit, ihre Prinzipien und Arbeitsweisen bekannt zu machen und über die Jugendarbeit auch Kontakt zu den jeweiligen Kirchengemeinden eröffnen zu können. Die Verbände sehen es als ihre Aufgabe an – so die Formulierung eines Dekanatsjugendreferenten – den »Zugang nicht zu verpassen«, denn: »um junge Menschen noch zu erreichen und für eine Sache zu begeistern, [...] dafür sind Schulk Kooperationen total wichtig.«¹⁰

Ein anderes, stärker verbandlich reflexives Interesse, das vor allem an den Osnabrücker Standorten formuliert wird, liegt in der eigenen Weiterentwicklung als Verband, und zwar über die bisherigen Räume und Grenzen der klassisch gemeindlichen Verortung hinaus. Damit reagieren die Verbände auf die voranschreitenden Erosionsprozesse gemeindlicher Pastoral und ihrer vorrangigen Verortung in dieser. Mit der Suche nach neuen Orten stellt sich auch die Frage nach dem, was denn »katholische« Jugendarbeit eigentlich ausmacht, noch einmal mit wesentlich größerer Brisanz als zu volksgemeinschaftlich geprägten Zeiten. So fragen Kooperationsprojekte auch laut einer der beteiligten Dekanatsjugendreferentinnen die Verbände an:

»[...] und auch (.) das vielfältige Feld einfach zu zeigen, was macht denn katholische Jugendarbeit, was macht denn katholische Jugendverbandsarbeit eigentlich. Weil ich, es ist ja (.) nicht so wie früher, dass, früher hat sich ja letztendlich alles selbst getan, so nach dem Motto, Mama und Papa waren in dem Verein, also, oder in dem Verband, jetzt bin ich auch in dem Verband. Oder die starke Struktur, die früher ja in der kirchlichen Jugendarbeit da ja gar nicht mehr so da ist. Und dadurch, dass (.) den Kids zu zeigen, Gemeinschaft zu leben im katholischen Rahmen ist jetzt gar nicht so, wie ich es mir vielleicht jetzt ausgemalt habe, sondern noch mal ganz anders, dadurch, dass ich an Schule gehe (.) er- eröffnet denen einfach noch mal einen neuen Blickwinkel darauf, als wenn ich jetzt vielleicht auch mittags oder abends zum zu einer Jugendgruppe einlade direkt im Pfarrheim oder direkt in der Kirche. Das ist noch mal ein anderer Weg auch (.), um zu zeigen (.), ja, was katholische Jugendarbeit heißt.«¹¹

Motivation und Chancen für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Verbänden werden nicht zuletzt, wie oben bereits angeklungen, auch in den gemeinsamen Zielen von Schule und Jugendverbandsarbeit gesehen: »Nein, also ich glaube, die Schule (.) möchte die Leute halt auch motivieren sich noch sozial zu engagieren in ihrer Freizeit (.) und das Jugendbüro ja auch. [...] Ja, also ich denke, das sind eigentlich relativ gleiche Ziele, die beide haben.«¹² Ähnlich formuliert es ein Vertreter eines Paderborner Standorts:

10 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 76.

11 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 92.

12 Interview mit FSJ Freiwilliger (A), 60.

»Zielsetzung der Jugendverbandsarbeit ist ja auch Gemeinschaft zu ermöglichen, Selbstverwirklichung, interessengesteuertes Freizeitverhalten und soziales Engagement. Und das ist letztendlich auch Zielsetzung des Ganztages (I: Okay). Und insofern ist das schon dann ein idealer Kooperationspartner.«¹³

5.1.2 Motivation der beteiligten Akteur*innen

Neben den institutionellen Interessenslagen sind die Motivationen der verschiedenen Akteur*innen für ihr Engagement in der Kooperation zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit durchaus unterschiedlich und basieren sowohl auf biografischen als auch auf gegenwärtigen Erfahrungen. Dabei lassen sich Engagement initiierende und Engagement aufrechterhaltende Motivationslagen unterscheiden. Eine initiierende, aus dem Material herauszuarbeitende, Motivation gründet in einer eigenen jugendverbandlichen Sozialisation; man kommt selbst aus der katholischen Jugendarbeit, war lange jugendverbandlich und auf Gemeinde- und Diözesanebene aktiv oder ist noch heute für den »eigenen« Verband hauptamtlich tätig bzw. dort ehrenamtlich engagiert: »[...] weil ich jahrelang in dem Verband aktiv war als Ehrenamtliche. Also, habe den Verband irgendwann kennengelernt durch Veranstaltungen und war dann irgendwann ganz schnell Diözesanleiterin und auch Mitglied im Vorstand des Trägerwerks, [...]«¹⁴. Neben der fast schon klassisch zu nennenden Sozialisation in einem katholischen Jugendverband ist auch die Erfahrung in der Kirchengemeinde eine Grundlage der Motivation. »Also ich bin da halt von meiner Kirchengemeinde draufgekommen«¹⁵. Eine jugendverbandliche oder gemeindliche Sozialisation sind Wege, die, wie die Zitate auch deutlich machen, als klassisch zu bezeichnen sind.

Eine dritte Motivlage wird durch biografisch-familiäre Vorprägungen eröffnet. So war bei einem an einer Schule aktiven Verbandsmitglied bereits die Mutter an der Schule tätig, an der er heute als Mitarbeiter des Verbandes aktiv ist; die Kooperation zwischen dem Verband und der Schule hat sich dementsprechend – wie das Zitat zeigt – allein aus familiären Gründen sehr nahegelegt:

»Meine, meine Mutter selbst arbeitet bei//Schule Standort (E)//, da kam natürlich auch also dieser Gedanke da auch so ein bisschen zustande, sodass man da irgendwie mal drüber geredet hat und dann hat man gesagt ›Ja, warum machen wir das nicht einfach?‹ Ja? Das ist schon was, das ist in, in all unseren Köpfen gemeinsam entstanden irgendwie und das ist dann etwas, was wir dann gemeinsam hier auf den Weg gebracht haben.«¹⁶

13 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 112.

14 Interview mit Jugendreferentin (C), 4.

15 Interview mit FSJ Freiwilliger (A), 50.

16 Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 34.

Für einen der Schulleiter sind es die Erfahrungen, die er selbst als Schulleiter mit der Kooperation zwischen Jugendverband und Schule macht, die ihn motivieren, und die ihn eine solche Erfahrung auch für seinen eigenen Sohn wünschen lassen, gerade weil er persönlich keine Erfahrung mit Jugendverbandsarbeit machen konnte.¹⁷

Neben solch biografischen oder familiären Beweggründen für das Engagement gibt es Motivationen, die weniger initiiert sind, sondern vielmehr das bestehende Engagement aufrechterhalten. Das ist dann der Fall, wenn erlebt wird, dass die Angebote den Schüler*innen ›Spaß machen‹, eine Formulierung, die häufig fällt. Spaß wird hier vermutlich gleichgesetzt mit ›Freude an dem haben, was man da tut und für sich und andere entwickelt‹. Dieser ›Spaß‹ wird zum einen selbstzwecklich verstanden, das Angebot darf einfach Spaß machen, im Sinne von Freude machen, sich wohl fühlen, sich gut fühlen. Zum anderen hat das ›Spaß machen‹ an der ein oder anderen Stelle auch einen leicht instrumentellen Zug, insofern es sich förderlich auf das, worum es in der jeweiligen Situation geht, auswirkt. So formuliert eine Schulleiterin:

»Och, von bis. Von bis. Alles, was, was den Schülern Spaß macht, was ihnen hilft, was den Horizont erweitert oder eben auch gerade so eine Jungen-AG oder Mädchen-AG, das kann ich mir gut vorstellen, wenn das Schüler für Schüler machen. Ältere Schüler für jüngere Schüler, ist das mit Sicherheit noch mal anders oder macht einfach auch mehr Spaß.«¹⁸

Die Motivation der Verantwortlichen für das Engagement wird auch dadurch aufrecht erhalten oder sogar gestärkt, dass die Angebote die Schüler*innen in konkreten Dingen unterstützen, z.B. in ihrer Berufswahl (»Einige sind wirklich angefangen, dass sie auch dann jetzt Medizin studieren wollen«¹⁹) oder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (»im Erwachsenwerden«²⁰). Aber auch dann, wenn sich Schüler*innen für ein Engagement im Verband entscheiden und sich mit diesem Engagement wieder in die Schule einbringen, ist das für die Verantwortlichen motivierend, ihr Engagement fortzusetzen: »Ich glaube, auch in jedem Kurs finden sich Schüler, die dann zu privat auch zu den Maltesern gehen, sich weiterbilden und dann auch wieder Ansprechpartner innerhalb der Schule werden«²¹.

An den Paderborner Standorten zeitigt das sehr anders gelagerte Konzept der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit auch etwas anders

17 Vgl. Interview mit Schulleitung (A), 66.

18 Interview mit stv. Schulleitung (C), 22.

19 Interview mit Förderschullehrkraft (E), 71.

20 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 66.

21 Interview mit Förderschullehrkraft (E), 71.

gelagerte Motivationslagen bei den Beteiligten. Bei den für die Übermittagsbetreuung zuständigen Kräften zeigt sich eine Motivation, den Kinder und Heranwachsenden einen Ruhe- und Erholungsraum nach der anstrengenden Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen. Dabei verstehen sich einzelne auch als Bezugspersonen für die Schüler*innen, als jemand, zu der/dem die Schüler*innen gehen können, sich unter Umständen sogar anvertrauen können.

»[...] wie ich das vorhin schon mal gesagt habe, für die Kinder immer angenehmer, wenn die feste Bezugspersonen auch haben, wo sie hingehen können, die die auch kennenlernen mit der Zeit, die wissen, wo sie vielleicht Schwächen haben oder was sie brauchen, ob die mehr Zeit brauchen oder. Und dann kann man auch mehr auf die Kinder eingehen, finde ich, wenn man die näher kennenlernt dann in dem Bereich. (.)«²²

Eine weitere Motivation liegt – stärker noch den Zielen der Jugendverbandsarbeit entsprechend – darin, den Schüler*innen im Kontext der Übermittagsbetreuung Freizeitgestaltung zu ermöglichen und damit die Anwesenheit in der Schule möglichst interessant zu gestalten. Daneben gibt es aber auch Verantwortliche für die Übermittagsbetreuung, die ihre Aufgabe vornehmlich in der korrekten Beaufsichtigung der Hausaufgaben erledigung sehen. Gerade in den Aussagen der Paderborner Standorte wird die mangelnde Trennschärfe zwischen Motivation und Zielen und letztlich auch zum Selbstverständnis überdeutlich, insofern Anleitung oder Unterstützung zur Freizeitgestaltung als ein Ziel gefasst werden kann.

Stehen bei den meisten der pädagogischen Fachkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen mehr oder weniger pädagogische Aspekte im Vordergrund der Motivation für ihre Tätigkeit, scheinen die Motivlagen der Eltern zumindest in den Wahrnehmungen der interviewten Expert*innen der Paderborner Standorte, die uns hier ausschließlich zur Verfügung stehen, vornehmlich instrumenteller Natur zu sein. Ausschließlich berichten die Expert*innen, dass für die Eltern die Betreuung des Kindes an erster Stelle stehe, verbunden mit der Erledigung der Hausaufgaben. Deutlich nachgeordnet ist, wenn überhaupt, die Frage nach einer pädagogischen Gestaltung respektive pädagogischen Qualität des Ganztagsangebots.

»Also bei uns ist es so, es gibt Eltern, die ihre Kinder anmelden für die Hausaufgabenbetreuung. Die wollen, dass ihre Kinder im Prinzip rundum versorgt, dass sie die Hausaufgaben am besten haben, am besten hätten sie noch eine Nachhilfe dabei.«²³

Viele Eltern erleben es zudem als große Entlastung, und zwar sowohl zeitlich als auch inhaltlich, sich nicht mehr um die Hausaufgaben kümmern zu müssen, und

22 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 30.

23 Ebd., 8.

die Erledigung der Hausaufgaben professionalisiert zu wissen. So erleben sie dann auch keine Überforderungsgefühle, wenn sie sich selbst nicht in der Lage sehen, den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen.

Weil, [...] man merkt, dass der Rückhalt von Zuhause oder diese Strukturen, die es früher zuhause gab, nicht mehr so gibt. Es gibt viele Alleinerziehende, wo die Eltern vielleicht auch vorher schon zur Arbeit sind, wo Kinder sich alleine zur Schule machen. Es ist auch bei auf dem Land jetzt, das ist jetzt nicht nur in der Stadt. [...] Ja, ja die Eltern wollen einmal, dass ihre Kinder die Hausaufgaben haben, die wollen, dass ihre Kinder einen guten Start haben.«²⁴

Diese Wahrnehmung der Hausaufgabenbetreuung korrespondiert durchaus auch mit Aussagen der Schüler*innen, die das ganz ähnlich beschreiben:

»Mir hilft das, also mir hilft das zum Beispiel, wenn, ich komme eigentlich aus Polen und, ja, meine Mama versteht, also manchmal versteht sie manche Sachen nicht und dann gehe ich hier in die Betreuung und lerne. Oder wenn zum Beispiel die Eltern arbeiten, dann kann man in die Betreuung gehen.«²⁵

Nach Ansicht der Schüler*innen führt dies auch dazu, dass dadurch die »Eltern da nicht so groß Sorgen haben oder so.«²⁶ Für die Eltern wird der Ganztag also vor allem mit einer sicheren, gewährleisteten Betreuung ihres Kindes in Verbindung gebracht, wenn diese dann noch pädagogisch qualitativ hochwertig ist, wird das umso mehr geschätzt.

5.1.3 Ziele der verschiedenen Akteure

Sowohl die Standortbeschreibungen als auch die Analyse der Interessenslagen der BDKJ-Diözesanverbände haben bereits deutlich gemacht, dass ein wesentlicher Grund für die Initiierung der Kooperationen ist, diejenigen Heranwachsenden zu erreichen, die klassischerweise über die Kirchengemeinden nicht mehr erreicht werden. Ein zweiter Grund liegt in der Möglichkeit, jugendverbandliche Arbeit im Feld Schule zu gestalten und Kinder und Jugendliche für die Arbeit im Jugendverband zu begeistern. In beiden Rahmenkonzepten wird das explizit formuliert. So ist die Frage der Gewinnung neuer Mitglieder – gerade in der gegenwärtigen Situation der Jugendverbände und insbesondere bei kleinen Verbänden – ein immer aktuelles Thema, denn wie ein Lehrer, der zugleich ehrenamtlich in der Jugendarbeit engagiert ist, und an seiner Schule eine Juleica-AG leitet, ausführt, ist die Gewinnung neuer Mitglieder viel Arbeit, und es muss damit gerechnet werden, dass

24 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8, 96.

25 Gruppendiskussion mit SuS (B), 558.

26 Gruppendiskussion mit SuS (D), 653.

50 % der Gewonnenen auch wieder verloren gehen. Gleichwohl betonen alle Vertreter*innen der Jugendverbände, dass nicht Mitgliedergewinnung im Vordergrund steht, sondern die pädagogische Arbeit mit den Heranwachsenden.

Dieses pädagogische Interesse zeigt sich dann vor allem auch in den weiteren Zielen, die mit den Kooperationen verfolgt werden. Dabei fällt die hohe Übereinstimmung in den Zielformulierungen zwischen den schulischen und verbandlichen Akteuren auf, die, wie schon weiter oben ausgeführt, von unterschiedlichen Seiten und mit unterschiedlichen Perspektiven von Schule auf der einen und Jugendverbandsarbeit auf der anderen verfolgt werden und im Folgenden näher analysiert werden sollen.

5.1.3.1 Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortungsübernahme und soziales Lernen

Bei allen unterschiedlichen Logiken von Schule und Jugend(verbands)arbeit treffen sich beide einhellig in ihrem, der formalen Bildungstheorie entsprechenden Anspruch, zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen beizutragen und sie im Erwachsenwerden zu begleiten. Aus ihrem jeweiligen spezifischen Auftrag und Profil heraus wollen beide Systeme dazu einen Beitrag leisten. Dabei zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den Paderborner und Osnabrücker Standorten. Während an den Osnabrücker Standorten diese Ziele von den verschiedenen Akteursgruppen explizit formuliert werden, trifft dies für die Paderborner Standorte nur vereinzelt zu und es werden die Zielformulierungen dort mehrheitlich auf der Ebene des programmatischen Rahmenkonzepts formuliert. In den Interviews mit den Durchführenden vor Ort tauchen diese Ziele seltener auf und wenn, dann vor allem implizit. Vermutlich der anderen Anlage des Projekts geschuldet, stehen hier – wie weiter unten noch erläutert wird – eher andere Ziele im Vordergrund. Ob mit dieser Feststellung auch einhergeht, dass die auf Verbandsebene programmatisch formulierten Ziele von den Durchführenden weniger angeeignet werden, ist damit noch nicht ausgemacht.

Ein erstes Ziel, das immer wieder genannt wird, ist, zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. So trägt für eine der Osnabrücker Schulleitungen die – von einem Jugendverband angebotene – Juleica-Ausbildung dazu bei, da die Schüler*innen in der Ausbildung »doch einfach viele Erfahrungen machen, sehr eigenständig werden dabei, und [...] wir das von der Schule aus alleine gar nicht, gar nicht leisten [können]«. ²⁷ Zwei Jugendbildungsreferentinnen führen zudem aus:

»Und, ja, da haben die Möglichkeit, die Schüler die Möglichkeit nochmal etwas für sich tatsächlich zu tun, für ihre Persönlichkeit, nicht für ihre Schulnoten und

27 Interview mit stv. Schulleitung (C), 10.

nicht für ihre sonstigen sportlichen anderen Aktivitäten, sondern tatsächlich für ihre persönliche Weiterentwicklung.«²⁸

Eng verbunden mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung ist das Ziel, dass die Teilnehmer*innen Selbstvertrauen gewinnen, ein Zutrauen zu sich selbst und ihr Handeln entwickeln. Die Leitungsübernahme einer Gruppe fördert das »Selbstwertgefühl oder Selbstvertrauen [...], weil sie lernen irgendwie auch so als Leitung von einer Gruppe zu sein und, ja, so auch was Methodik angeht oder so, Gespräche führen.«²⁹ Die Angebote der Jugendverbände eröffnen die Möglichkeit, dass sich die Schüler*innen selbst erleben und sich in Übungssequenzen immer wieder selbst vor anderen präsentieren müssen. Das ist für bestimmte Schüler*innen, im Osnabrücker Untersuchungsfeld und gerade für die Schüler*innen der Fördereinsrichtung, von besonderer Bedeutung und trägt zu deren Selbstbewusstsein bei:

»Für die Schüler*innen//Schule Standort (E)//, das ist total faszinierend wie die an diesem Projekt teilnehmen. Weil das für die Schüler*innen//Schule Standort (E)//, wirklich eine Möglichkeit ist sich selber, also, sich selbst zu präsentieren und auch Verantwortung zu übernehmen. Und die gehen auch gar nicht so verfußt an die Sache dran.«³⁰

Darüber hinaus liegt ein weiteres wesentliches Ziel und Anliegen der Kooperationen darin, die Schüler*innen zur Verantwortungsübernahme zu befähigen und ein Verantwortungslernen zu ermöglichen. Dieses Anliegen wird allerdings mehr noch von den schulischen als den verbandlichen Akteuren geäußert. Die Schüler*innen werden »einfach geschult [...] in Übernahme von Verantwortung«³¹, »für die Zehntklässler bringt es auch einfach was, so ein bisschen Verantwortungsübernahme, sich selbst was zutrauen, zu arrangieren oder engagieren in der Schule, auch mal was zu machen.«³² Aber auch eine der Paderborner Schulleitungen betont, dass es in der Kooperation mit dem BDKJ – neben dem Angebot einer adäquaten Freizeitgestaltung – um eine Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikation sowie um die Übernahme sozialer Verantwortung, wie sie mit der angebotenen Patenschulung erfolgt, gehe.³³

Mit dem Verantwortungslernen ist eng das dritte Ziel, das soziale Lernen, verknüpft, der Erwerb sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit und eben Verantwor-

28 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 107.

29 Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 86.

30 Interview mit Schüler (E), 70.

31 Interview mit stv. Schulleitung (C), 50.

32 Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 66.

33 Vgl. Interview mit Ganztagskoordinator (F), 96.

tungsübernahme: »E[e]s [ist] ein Ziel, Teamfähigkeit, Verantwortung und auch soziale Kompetenz zu fördern.«³⁴ Es geht um

»ein gemeinsames Lernen, aber auch vor allen Dingen auch ein soziales Lernen. [...] Dieses soziale Lernen, dass, dass man sich in dem Moment verantwortlich fühlt auch, ja, verantwortlich fühlt als Gruppenleiter für eine, für eine Gruppe, die er vielleicht gar nicht kennt.«³⁵

Inbesondere seitens der schulischen Vertreter*innen wird mit den hier aufgezeigten Zielen der Kooperation, dem auf die Person und Persönlichkeit ausgerichteten Gewinn an Verantwortungsübernahme und den erworbenen sozialen Kompetenzen, auch ein strategisches Ziel verfolgt, insofern »soziale Kompetenz wichtiger denn je«³⁶ seien und die hier genannten Befähigungen zu einem guten Start am Arbeitsmarkt beitragen. Die Schüler*innen so auszubilden, dass sie Chancen auf einen guten Beruf haben, ist den Vertreter*innen der Schule sehr wichtig und wird an mehreren Stellen betont.

Von einem Verbandsvertreter, der bei den Maltesern tätig ist, wird das soziale Lernen noch einmal in besonderer Weise herausgestellt:

»[Es gibt] Schulsanitäter, Schulsanitäterinnen, die an Schule eben genau diese Aufgaben wie Erste Hilfe machen. Zweitens ist es natürlich so, dass halt auch kleinere Sachen vorkommen, Pflasterkleben und so was alles, dass es da einfach schnelle Hilfe, schnelle, gute Hilfe gibt von [Schülern] für Schüler, so auch das von den Lehrern ein bisschen (abzunehmen?). So, also das ist so die eine Seite vom Schulsanitätsdienst. Die andere Seite vom Schulsanitätsdienst ist eher so eine soziale Komponente, also man sagt immer ›Helfende Hände schlagen nicht‹, so dieses Sprichwort, finde ich, trifft da ganz gut, also Schülern beizubringen, für andere einzustehen, anderen zu helfen auch. Und hat ja auch was mit Kommunikation zu tun. Also ich habe jemanden, der sich geschnitten hat, dann, oder jemand, der im Stress ist dadurch und das zu lernen und so gehört da auch mit rein, finde ich, also es hat halt zwei Komponenten. Auf der einen Seite die Erste Hilfe und auf der anderen Seite eben auch so eine soziale Komponente, also soziales Lernen.«³⁷

Er unterstreicht dann auch in besonderer Weise die Teamfähigkeit, die gerade für den Sanitätsdienst von besonderer Bedeutung ist, dann aber deutlich über diesen hinausreicht, in dem im wahrsten Sinne etwas »für's Leben« gelernt wird und das Engagement auch zur Befähigung für ein (zivil-)gesellschaftliches Engagement beiträgt:

34 Interview mit Schüler (E), 68.

35 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 34.

36 Interview mit Schulleitung (A), 34.

37 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 12.

»Wenn man, wir haben, ich hatte das jetzt einmal, dass ich zur Schule gefahren bin und auf einen Autounfall darauf zu gefahren bin. Und das sind auch so Sachen im Alltag, wo der Schulsanitätsdienst was nützt. [...] Diese Sachen, die man als Schüler sonst nie vermittelt kriegt. Die kriegt man einfach in dieser AG vermittelt und lernt somit etwas fürs Leben. Und das, wenn wir dieses Ziel erfüllen und auch wenn wir dann sehen, die Leute nehmen das Angebot an, die nehmen was mit, die kommen jetzt nicht in den Malteserhilfsdienst, aber die lernen was für das Leben, dann hat man ja eigentlich schon sein Ziel erreicht. [...] Und das ist auch einfach etwas, wo der Schulsanitätsdienst den Leuten versucht etwas mit auf dem Weg zu geben und auch die Gemeinschaft an sich oder die Gesellschaft an sich ein bisschen weiter fortzubringen.«³⁸

Es geht nicht darum, einfach nur eine Ausbildung zu machen oder »abzugreifen«, wie der betreffende Schulsanitäter formuliert,³⁹ sondern auch die damit verbundene Verantwortung zu übernehmen und sie als Gewinn für die eigene Person, aber über die eigene Person hinaus auch als Gewinn für die Gesellschaft zu betrachten.

5.1.3.2 Werte und Wertevermittlung

Im Kontext der Ziele, die mit den Kooperationen verbundenen sind, werden quer durch die verschiedenen Akteursgruppen immer wieder Werte und die Vermittlung von Werten als implizites und explizites Ziel der Kooperationen angesprochen, mehr als noch in Osnabrück an den Paderborner Standorten. »Werte« kommen dabei an den Osnabrücker Standorten in unterschiedlichen Nuancierungen vor, als Grundwerte wie Respekt oder als Grundwerte des Verbandes, für den man steht, wenn es z.B. darum geht sich auch, »unabhängig von der jeweils eigenen Konfession [...] mit den Grundwerten [des Verbandes] halt zu identifizieren.«⁴⁰ Verhältnismäßig selbstverständlich ist die Vermittlung von christlichen Werten intendiert:

»Wir wollen zum einen natürlich eine qualifizierte und suffiziente medizinische Ausbildung haben. Punkt Nummer eins. Punkt Nummer zwei ist natürlich die Vermittlung von christlichen Grundwerten.«⁴¹

Vielfach ist sowohl in Osnabrück als auch in Paderborn, jedoch mehr noch an letzterem Standort von christlichen Werten als *terminus technicus* die Rede. Dabei scheint für die Betroffenen klar zu sein, was inhaltlich damit beschrieben ist, insbesondere, wenn von »Grundwerten« oder »christlichen Grundwerten« die Rede ist. Teilweise werden die Werte inhaltlich etwas klarer bestimmt, wenn es

38 Interview mit Schüler (E), 68.

39 Vgl. Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 18.

40 Ebd., 44.

41 Ebd.

z.B. heißt: »Wichtig ist ein faires Miteinander, dass man einfach guckt, dass man auf den Nächsten schaut, dass man [...] ein bisschen christliche Werte weiterleiten [kann]«⁴² oder mit der »Wertschätzung jedes Einzelnen«⁴³ näher qualifiziert ist. Häufiger aber, als eine nähere Bestimmung, erfolgt der Verweis bzw. Rekurs auf ein scheinbar feststehendes Konzept »christlicher Werte«, das als mehr oder weniger bekannt vorausgesetzt werden kann und Grundlage des Handelns einerseits und meist impliziter Vermittlungsgegenstand andererseits wird. Christliche Werte werden dabei in einem Fall auch eher enger an die katholische Kirche angelehnt:

»Also wir haben (...) hier im Haus vom Träger ein katholisches Leitbild als Grundlage, nach dem wir unsere Kinder hier auch erziehen und unterrichten. Das sind die Dinge, auch Wertschätzung jedes Einzelnen beispielsweise, so ein christliches Miteinander. Wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um und so weiter. Und dieses Leitbild haben auch die Mitarbeiter [...] zu Grunde gelegt bekommen und die knüpfen einfach an unsere Wertevermittlung und an unseren Erziehungsstilen sozusagen an.«⁴⁴

Die Werte werden aber meistens konfessionsübergreifend als religiös begründete oder zumindest religiös herzuleitende Werte betrachtet und deren Vermittlung zugleich mit religiöser Bildung in Verbindung gesetzt:

»Wenn ich es weiter fasse [...], aber religiöse Bildung, ich würde sagen ja, weil ich, wir haben einen Träger, also ja die Malteser, abgesehen davon, dass unsere Schule ja auch auf Wert nimmt, also auf viele in diesen religiösen Werten basiert, und ich habe den, also würde schon sagen, dass da noch mal Werte vertieft vermittelt werden. Werte und Normen, jemandem anders zu helfen. Ich will, im Sinne jetzt, (...) ja, wie soll ich das sagen jetzt, also ich würde sagen, jetzt nicht gezielt jetzt katholische, evangelische Kirche oder so etwas, aber ich würde sagen, Religionen sind, ist ja, hat was mit einem Menschenbild zu tun, mit Nächstenliebe [...].«⁴⁵

Die Wertevermittlung wird in einem Fall auch explizit als Chance der Verbände gesehen, die diese in ihren Angeboten mit vermitteln und damit einen Zugang zur Kirche und ihren religiös motivierten Wertvorstellungen leisten können. Insofern diese Wertevermittlung zudem – so die Schulleitung – für die Eltern Schulwahlkriterium ist, laufen in der Wertevermittlung die Engagements von Schule und Verbänden zusammen.

Der christliche Hintergrund transportiert sich bereits in der vorstehend erläuterten Wertevermittlung, als Ziel wird er aber auch noch einmal sehr deutlich,

42 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 136.

43 Interview mit Schulleitung (D), 52.

44 Ebd.

45 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 80.

wenn im Grunde in beiden Konzepten, sowohl in Paderborn als auch in Osnabrück, mit den Kooperationen auch ein Zugang zu den Kirchengemeinden und der gemeindlichen Jugendarbeit eröffnet werden soll. Die Öffnung zur Kirchengemeinde wird dabei von beiden Seiten der Verbände wie der Schulen geäußert und für wichtig erachtet. So formuliert eine Dekanatsjugendreferentin, dass neben dem Interesse in der Schule zu zeigen, was kirchliche Jugendarbeit macht und die Jugendlichen zu erreichen, auch Ziel ist, den Kontakt zur Kirchengemeinde zu eröffnen und für ein gemeindliches Engagement zu werben. Eventuell, dass zwei, drei, vier Leute des Tutor*innenprojekts nachher sagen: »Wir wollen in Kirchengemeinde aktiv werden.«⁴⁶

Zugang zu den Kirchengemeinden zu eröffnen, bedeutet auch die Möglichkeit zu bieten, Menschen kennen zu lernen, die sich in der Kirche engagieren und zu zeigen, dass die katholische Kirche aus mehr als geweihten Priestern besteht:

»Und, also für mich geht es in Bezug auf Juleica-AG auch immer noch mal darum, dass Jugendliche die Möglichkeit haben, Menschen, die in Kirche arbeiten, auch kennen zu lernen und (.) nicht nur den Pfarrer vor Ort, sondern tatsächlich, also da gibt es ja noch mehr, und (.) die Begeisterung der Menschen spüren, die in Kirche arbeiten. Für was sie brennen, warum sie das tun und da die Möglichkeit haben v-, ja, vielleicht tatsächlich in Kontakt, ins Gespräch zu kommen oder eben wie auf unseren Gemeinschaftstagen da auch noch mal (.) eine Art Gottesdienst zu erleben, was sie sonst in Gemeinde nicht erleben, dass es auch anders geht.«⁴⁷

5.1.3.3 Betreuung als Ruhezone versus bildende Freizeitgestaltung

Viele Ziele werden zwar von beiden Standorten, Osnabrück wie Paderborn, gleichermaßen in Anspruch genommen, sie finden allerdings in Osnabrück auf der Ebene der schulischen wie verbandlichen Akteure eine stärkere Verankerung, während sie an den Paderborner Standorten mit wenigen Ausnahmen eher auf der programmatischen Ebene verbleiben. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal der beiden Konzepte in Paderborn und Osnabrück ist die Tatsache, dass in Paderborn das Hauptaugenmerk auf der Übermittagsbetreuung liegt, während die Jugendverbandsarbeit an den Osnabrücker Standorten mit einzelnen Angeboten an den Schulen präsent ist. Dies scheint sich – zumindest unterhalb der programmatischen Ebene der Rahmenkonzepte – auch in den konkreten Zielen der Akteure vor Ort niederzuschlagen, die an den Paderborner Standorten unmittelbar mit der Übermittagsbetreuung und dessen, was diese leisten soll, verbunden sind.

Aus Schulleitungsperspektive steht die Betreuung der Schüler*innen absolut im Vordergrund, es geht darum, dass die Schüler*innen in der Zeit, in der kein

46 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 88.

47 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 102.

Unterricht stattfindet, gut betreut sind. Eine Schulleitung bringt dieses sehr deutlich zum Ausdruck und argumentiert dies auch noch einmal mit der Haltung der Eltern:

»Ich glaube, für viele unserer Eltern ist die Arbeit des BDKJs eine Hausaufgabenbetreuung, eine Mittag- Übermittagsbetreuung. Da steht, da steht das im Fokus und das ist. Und alle anderen Angebote sind dann zweitrangig.«⁴⁸

Die Übermittagsbetreuung beinhaltet neben dem Mittagessen vor allem die Betreuung der Hausaufgaben und einen zeitlichen Freiraum, den die Schüler*innen zum Spielen und zur Freizeitgestaltung nutzen können. Ein Teil der pädagogischen Fachkräfte an den Schulen möchte den Schüler*innen in dieser Zeit eine Unterbrechungserfahrung zum Unterricht ermöglichen. Das Anliegen der Unterbrechungserfahrung verbindet sich mit dem, was als Beheimatung als Ziel einiger pädagogischer Fachkräfte bezeichnet werden kann. Die Übermittagsbetreuung soll den Schüler*innen einen Raum des Wohl-Fühlens und der Ruhe zur Verfügung stellen, einen Ort, an dem man sich einerseits erholen und andererseits aber auch konzentriert arbeiten kann.⁴⁹ Denn Schüler*innen sollten sich am Ort Schule wohlfühlen können; Jugendarbeit gelingt nur, »wenn die Kinder sich aufgehoben fühlen oder geborgen fühlen«.⁵⁰

Dazu passt auch, den Kindern, soweit es möglich ist, etwas anzubieten, was sie sich wünschen und was aus verschiedenen Gründen vielleicht zu Hause nicht erfolgt. So berichtet eine der Honorarkräfte, dass sie mit Kindern vor Weihnachten Plätzchen gebacken hat, weil zu Hause keine gebacken wurden.⁵¹ Zugleich ist für diese Mitarbeiterin wichtig, auf die Wünsche der Kinder einzugehen und sie an dem, was in der Freizeit gemacht wird, zu beteiligen.

Für diesen Zweck des Ruhe Findens sind an einer Schule unterschiedliche Räume für die Schüler*innen zugänglich. Allerdings kann dies nie ohne Aufsicht geschehen, so dass sich der Eindruck einstellt, dass das Wohlfühlen nur mit Begleitung oder gar Aufsicht von Erwachsenen erfolgen kann, ein unbeaufsichtigter Raum scheint dem Prinzip Schule zu widersprechen:

»Kollegen aus der Schule, Lehrer, die entsprechend in den unterschiedlichen Räumen, die im Mittagsbereich für Schüler zugänglich sind, Aufsichten führen oder anbieten. Wir haben zum Beispiel den Meditationsraum. Da ist ein Kollege vor Ort, der also wirklich Prinzip Ruhe und Sich-Erholen, dem Prinzip Ruhe und des Sich-Erholens gewidmet ist und der auf jeden Fall dann deutlich also Ruhe auch

48 Interview mit Lehrkraft (D), 54.

49 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8.

50 Ebd.

51 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 44.

hat, nur leise Hintergrundmusik entsprechend bietet, für die dann ein Kollege zuständig ist.«⁵²

Gerade aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse und damit verbundenen Berufstätigkeit vieler Eltern bedarf es für einige der pädagogischen Fachkräfte eines geschützten Raumes. Allerdings ist dieser Raum für einige nicht nur ein geschützter, sondern vor allem auch ein geregelter Raum, der den Kindern und Jugendlichen eine Struktur zur Verfügung stellt, die sie sonst nicht hätten:

»Weil, [...] im Laufe der Jahre ist es wirklich so geworden, dass man merkt, dass der Rückhalt von Zuhause oder diese Strukturen, die es früher zuhause gab, nicht mehr so gibt. Es gibt viele Alleinerziehende, wo die Eltern vielleicht auch vorher schon zur Arbeit sind, wo Kinder sich alleine zur Schule machen. Es ist auch bei auf dem Land jetzt, das ist jetzt nicht nur in der Stadt. Und da brauchen gerade diese Kinder einen geregelten Ablauf. Die müssen wissen, ich gehe in diese Gruppe, mache dann da meine Hausaufgaben und kann dann hinterher runter zum Spielen und das habe ich zum Beispiel auch immer, früher gab es nur diesen Hausaufgabenbereich, dass ich dann gesagt habe, die kommen, wenn die fertig sind, zu mir oder die können auch zwischendurch sich eine Auszeit nehmen und sagen: »Hier, ich kann mich nicht konzentrieren. Ich will jetzt erstmal etwas Anderes machen.« Das ermöglichen wir. [...] Selbst bei den 96 Kindern, die ich habe, kenne ich jedes Kind, versuche auch zu gucken, was da- was dahintersteckt, was für Probleme da sind. Und es ist schwer. Es ist wirklich schwer, das in den Alltag da einzubringen, aber ich finde das ist die wichtigste Arbeit, die wir machen können.«⁵³

Neben der Idee, die Übermittagsbetreuung vor allem als Ruhezone zu verstehen, findet sich auch das Verständnis, das sie zur Freizeitgestaltung genutzt werden soll. Ein Mitarbeiter betont, die bewusste Freizeitgestaltung sei zentrale Aufgaben von Jugendverbandsarbeit.⁵⁴ Er sieht seine Aufgabe vor allem darin, die Jugendlichen in der Gestaltung ihrer Freizeit zu unterstützen. Freizeitgestaltung wird in diesem Verständnis stärker mit einem Verständnis von Jugendarbeit als Bildung in Verbindung gesetzt, während das Verständnis von Freizeit als Ruhezone und Erholungsraum eher einem Ansatz folgt, Freizeit als zweckfreien Ort und damit gerade nicht als Bildungsort zu verstehen, vielmehr ist sie das Gegenüber zu den unterrichtlichen Bildungsprozessen.

Die Spannweite des pädagogischen Verständnisses an den Paderborner Standorten ist breit. Neben einem stärker pädagogischen Angang, die Freizeit als Bildungsprozess zu verstehen und Schüler*innen in der Gestaltung derselben zu un-

52 Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 10.

53 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8.

54 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 64.

terstützen, und einem Verständnis von Freizeit als Ruhezone und zweckfreiem Raum, der Ruhe und Beheimatung zur Verfügung stellen will, wird die Übermittagsbetreuung auch – wie an zwei Standorten von Mitarbeiterinnen – als korrekte Durchführung der Hausaufgabenbetreuung bzw. als Beaufsichtigung der Schüler*innen mit Ziel, Ordnung zu halten bzw. wieder herzustellen verstanden. So versteht eine der Fachkräfte ihre Rolle als Aufsicht und Beschäftigung:

»[...] ich bin dafür da, um die Kinder zu beaufsichtigen und zu beschäftigen. Wie gesagt, beim Essen aufzupassen, dass die sich benehmen und nicht rumlaufen oder sau laut sind oder Blödsinn machen. Dass sie sich auch alle ordentlich anmelden.«⁵⁵

Dabei wird zwischen Aufsicht und Beschäftigung unterschieden: Aufsicht wird über die Hausaufgaben geführt, Beschäftigung richtet sich auf die nachfolgende Möglichkeit der Kinder, zu spielen. Diese Unterscheidung im Selbstverständnis (Kap. 5.2) korrespondiert auch mit der wahrgenommenen Nähe zum Verband. Es fällt auf, dass die Fachkräfte, die ihren pädagogischen Anspruch über die Hausaufgabenbetreuung hinaus im Bereich der Freizeitgestaltung sehen, eine graduell stärkere Nähe und Identifikation im Selbstverständnis mit der verbandlichen Arbeit und damit auch mit dem BDKJ aufweisen als diejenigen, die sich vor allem als für die Aufsicht zuständig betrachten.

5.1.4 Motivation der Schüler*innen

Die Motivationslagen und Ziele der Schüler*innen an den Angeboten der BDKJ-Verbände teilzunehmen und letztlich auch die Erfahrungen, die sie in den Angeboten machen, sind erwartungsgemäß unterschiedlich und differenziert, sie lassen sich jedoch in verschiedenen Motivbündeln zusammenfassen. Auch mit Blick auf die Motivationslagen und Erfahrungen der Schüler*innen zeitigen die beiden unterschiedlichen Konzepte der BDKJ-Diözesanverbände und die damit einhergehenden sehr unterschiedlichen Angebote Unterschiede zwischen den Osnabrücker und Paderborner Standorten, sie weisen aber gerade auf der sozialen Ebene auch eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Ins Auge stechen drei Motivbündel, die sich mit den Stichworten »Sozialität«, »Verwertbarkeit« und »Erholung/Spaß« umschreiben lassen, die die Schüler*innen im Nachhinein als ausschlaggebend für die Teilnahme an den Angeboten benennen.

5.1.4.1 »nicht ohne die anderen« – Sozialität

Ein wesentliches Moment für die Teilnahme an den Angeboten sowohl an den Paderborner als auch den Osnabrücker Standorten lässt sich mit einem »nicht oh-

55 Interview mit Unterstützungskraft (D), 150.

ne die anderen« charakterisieren. Die Tatsache, dass »Vertraute«, Freund*innen, Klassenkamerad*innen dabei sind und/oder Freund*innen bzw. Geschwister auch bereits an dem Angebot teilgenommen haben, hat entscheidende Bedeutung für die Teilnahme: »meine Freundinnen sind da reingegangen, da habe ich gesagt: »ich komme mit.«⁵⁶ »Also meine Schwester war schon früher hier [...]. Und dann hat sie mir gesagt, dass das auch eigentlich ganz cool ist [...].«⁵⁷ Es geht aber über den Anfangsimpuls zur Teilnahme auch darum, den bisherigen sozialen Raum zu erweitern. So berichten eine ganze Reihe von Schüler*innen positiv davon, »neue Leute kennengelernt«⁵⁸ zu haben, »ich habe selbst entschieden, dass ich hierhin möchte, weil ich wollte halt auch andere Freunde kennen lernen oder die aus meiner Klasse, die auch in die Betreuung gehen. Jetzt habe ich schon sehr viele Freunde.«⁵⁹ Als entscheidend für die Erweiterung des sozialen Raumes stellt sich dabei die Balance zwischen Vertrautheit und Fremdheit heraus, wie an den folgenden Schüler*innenäußerungen deutlich wird:

»Schüler*in1: Ja, also (.) wir fanden gut, dass, man hat neue Leute kennengelernt. Auch aus den anderen Orten. Und dass man auch mit fremden Leuten zusammenarbeitet, die man vorher überhaupt nicht kennt. (.) Und (.) ja. Wir hatten auch noch zwischendurch Zeit noch etwas mit unseren Leuten so untereinander zu machen. Und nicht nur in unseren zusammengewürfelten Gruppen aus allen Orten, dass man trotz (.), dass man nicht ganz so alleine da (lacht).

Schüler*in2: Und dass man zum Beispiel, also beim Essen so mit seiner Gruppe, seiner Standard-Gruppe aus der AG essen konnte, so dass man wenigstens vertraute Leute um sich hatte. [...]

Schüler*in3: Ich sehe das genauso. Und das ist gut, dass man da auch neue Leute kennen lernt und (.) ja.«⁶⁰

Wichtig ist auch die Stärkung der (entstandenen) Sozialität, es geht darum, etwas gemeinsam zu machen, nicht alleine zu sein oder jemanden zum Spielen zu haben.⁶¹ Gerade für die Schüler*innen der Paderborner Standorte ist das Angebot der Übermittagsbetreuung auch die Möglichkeit, die Mittagspause nicht beschäftigungslos zu verbringen, oder wie ein*e Schüler*in formuliert »nicht einfach nur rumzusitzen«, sondern »so kriegen wir halt die Zeit dann einfach besser rum und [...] wir verstehen uns ja dann alle gut und dann haben wir halt einfach alle zusammen etwas zu tun und eventuell auch so eine Gemeinsamkeit, was wir alle gern

56 Gruppendiskussion mit SuS (A), 132.

57 Gruppendiskussion mit SuS (D), 621.

58 Gruppendiskussion mit SuS (A), 345.

59 Gruppendiskussion mit SuS (D), 649.

60 Gruppendiskussion mit SuS (A), 345-348.

61 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (B), 565.

machen dann.«⁶² Ein wichtiges Moment ist für die Schüler*innen dabei auch, dass die freie Zeit eine wettbewerbsfreie Zeit ohne Konkurrenz ist.⁶³

Die Übermittagsbetreuung erweist sich vor allem für die (vielfach) jüngeren Schüler*innen als attraktiv, weil sie ein abwechslungsreiches Freizeitangebot zur Verfügung gestellt bekommen und einen Teil der Freizeit gemeinsam verbringen, zusammenspielen und sich austoben können. Gerade für Fahr Schüler*innen ist es von hoher Bedeutung, Freund*innen zu treffen, die sie außerhalb der Schule aufgrund der Entfernung nicht treffen würden.⁶⁴ Für die älteren Schüler*innen der Paderborner Standorte scheinen die Angebote jedoch vielfach nicht mehr so attraktiv zu sein. Hier stehen zum einen andere, außerhalb der Schule liegende Hobbys und Freundschaften im Vordergrund und zum anderen wird das Angebot der Hausaufgabenbetreuung als nicht mehr unterstützend erlebt:

»Also, ich finde, in der Unterstufe hat das, sag ich jetzt mal, uns mehr gebracht als jetzt in der Mittelstufe, weil in der Unterstufe waren wir halt auch öfter in den Bibliotheken und haben auch öfter was mit denen, sag ich jetzt mal, zusammen gemacht. Und jetzt kommen die halt nur noch in den Klassenraum, reden ein bisschen mit uns und dann gehen die eigentlich schon wieder und das heißt, das bringt eigentlich uns jetzt nicht mehr so viel.

Also, es wäre ja auch eigentlich schön, würde es nochmal ein bisschen mehr in die Richtung der Mittelstufe oder so gehen. Also, ich glaube, Oberstufe würde das jetzt nicht mehr so wirklich interessieren.«⁶⁵

Eine andere, vielleicht eher material zu nennende Dimension von Sozialität ist angesprochen, wenn betrachtet wird, warum die Schüler*innen an den Angeboten teilnehmen bzw. teilgenommen haben. Diese Gründe fallen, den unterschiedlichen diözesanen Konzepten geschuldet, an den Osnabrücker und Paderborner Standorten sehr unterschiedlich aus. Bei den Schüler*innen der Osnabrücker Standorte zeigen sich hier eine ganze Reihe von Entsprechungen zu den Zielen der schulischen und verbandlichen Akteure und sie lassen sich gut den beiden Polen »für mich« und »für andere« zuordnen. Vor allem die Absolvent*innen der Schulsanitätler*innenausbildung sprechen davon, dass die Teilnahme ihnen persönlich etwas gebracht hat⁶⁶ oder dass man »was auch für's Leben irgendwie lernt«⁶⁷, dass es

62 Ebd., 417.

63 Vgl. ebd., 438.

64 Z.B. berichtet eine Schülerin, dass sie mit ihrer Freundin in der Schule die Zeit überbrückt, um von da aus direkt zum Reiten zu fahren, was sich nicht lohnen würde, wenn sie erst nach Hause führe. (Gruppendiskussion mit SuS (F), 459.)

65 Gruppendiskussion mit SuS (F), 463.

66 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (E), 309.

67 Ebd., 302.

hilfreich ist, die erlernten Kenntnisse zu haben, weil man »immer sozusagen bereit ist, wenigstens Erste Hilfe leisten zu können«⁶⁸, dass man »auf jeden Fall viel machen [kann], wenn was passiert.«⁶⁹ Positiv hervorgehoben wird auch die Tatsache, dass es »Spaß macht, mit Kindern zu arbeiten, [...] wenn ich so zeigen kann, so ich bin da«⁷⁰ und »Vorbild [...] [zu] sein«⁷¹ oder »Schützlinge zu haben«⁷², und dass damit erlebte Verantwortungsgefühl für andere. Eine Schüler*in beschreibt die für sie überraschende Lernerfahrung, wie sozial anspruchsvoll sie die Planung und Durchführung von Spielen für die anderen erlebt hat, dass es gerade nicht nur darum ging, ein Spiel auszusuchen, sondern dieses unter pädagogischen Gesichtspunkten passend zur Gruppe und zur Situation der Gruppe zu tun:

»Ja, was, also was gut war, dass wir selber halt Verantwortung übernehmen müssen. Und man hat halt als Kind nicht so gedacht, dass es als Gruppenleiter schwer ist, so. Man denkt, man muss einfach nur Spiele aussuchen, aber es ist viel mehr. Und man (.) man hat halt Erfahrung als Gruppenleiter dann dadurch.«⁷³

Positiv betont wird auch die Arbeit im Team, etwas gemeinsam mit anderen zu tun und die Möglichkeit der Reflexion.⁷⁴ Letzteres steht sozusagen zwischen dem eher ich-bezogenen Pol des »für mich« und der altruistischen Ausrichtung »für andere«, die besonders an dem Standort, der die Schulsanitäter*innenausbildung anbietet, auch mit der Dimension eines gesellschaftlichen Engagements in Verbindung gebracht wird:

»Schüler*in: Also ich würde jetzt sagen, dass es halt auch jetzt nicht nur für die Schulen sind, sondern auch für die Allgemeinheit, also sozusagen auch für andere Mitmenschen, die vielleicht gar nichts mit uns sonst in der Schule zu tun haben, ganz wichtig ist, weil unsere Gesellschaft ist halt auch sozusagen auf Freiwillige, na ja, gebaut und wenn es halt so welche Menschen nicht geben würde wie uns oder halt auch jetzt im weiteren Sinne wie zum Beispiel halt ehrenamtliche Sanitäter, dann wäre, glaube ich, ja, vieles nicht so einfach zu erreichen.«⁷⁵

68 Ebd.

69 Ebd., 304.

70 Gruppendiskussion mit SuS (G), 691.

71 Ebd., 695.

72 Ebd., 698.

73 Gruppendiskussion mit SuS (A), 322.

74 »Ja, und da war auch noch der Punkt eben Teamarbeit, dass das auch eben da Spaß macht. Generell einfach die Arbeit, also mit den anderen zusammen. Und was jetzt eben so nicht so gut war, war eben das mit den, dass man wenig zu tun hatte, also dass man eben hauptsächlich nur so eben also (unv.) geguckt hat, ob was passiert.« (Gruppendiskussion mit SuS (E), 267.)

75 Ebd., 307.

Ein deutlich altruistisches Motiv ist aber auch, anderen mit der eigenen Arbeit eine Freude zu machen bzw. anderen zu helfen, »dass die auch Spaß haben und nicht immer so zuhause rumsitzen«⁷⁶. Für die Paderborner Standorte lässt sich eine Form der Sozialität auch darin sehen, dass die Schüler*innen zumindest in den unteren Jahrgängen die Hausaufgabenbetreuung als echte und hilfreiche Unterstützung erleben:

»Man hat weniger Probleme. Also es raubt einem nicht so viel Zeit, wenn man zuhause ist, wenn man nichts kapiert. Wenn man dann die Hausaufgaben macht, dann.«⁷⁷

»Und man konnte sie später, wenn man sie später machen wollte, nicht vergessen. Und ja, man hat es besser verstanden, weil man, weil man es nochmal erklärt bekommen hat, falls man im Unterricht nicht nachfragen wollte oder konnte oder was weiß ich (lacht).«⁷⁸

Sehr deutlich nehmen die Schüler*innen auch wahr, unter welcher Betreuung sie gut lernen können und ihre Hausaufgaben machen können. So nimmt z.B. ein Schüler nicht an der Betreuung teil, wenn die pädagogische Fachkraft nicht da ist, weil es ihm dann zu unruhig ist. Dadurch, dass die Hausaufgaben strukturiert erledigt werden, steht anschließend Zeit für Freund*innen, Spielen innerhalb des Schulkontextes oder zu Hause zur Verfügung: »Und man hatte die Hausaufgaben früher fertig, das heißt, man hatte mehr Zeit zu für andere Sachen am Tag«⁷⁹ oder aber erspart sich Stress und »hat weniger Tadel am Ende«⁸⁰.

Diese Ebene der Sozialität zeigt sich bei manchen Schüler*innen auch in einer sehr reflektierten Haltung gegenüber ihrem eigenen Verhalten und der damit von ihnen gesehenen Entlastung gegenüber anderen, vornehmlich gegenüber ihrem Elternhaus. So sagt z.B. eine Schülerin, dass ihr Vater als alleinerziehender Vater nicht wirklich gut mit ihr lernen konnte, da er noch mit Haushaltsaufgaben beschäftigt war.⁸¹ Exemplarisch können hier auch zwei Schüler*innen genannt werden, die die Betreuung zur Selbststrukturierung und Selbstorganisation nutzen:

»also mir ist aufgefallen, früher war halt bei mir Handy ein echtes Problem, da ich die ganze Zeit YouTube geguckt und die Schule viel zu sehr vernachlässigt habe und deswegen auch oft meine Hausaufgaben nicht gemacht habe. Und dann

76 Gruppendiskussion mit SuS (C), 705.

77 Gruppendiskussion mit SuS (B), 557.

78 Gruppendiskussion mit SuS (D), 632.

79 Gruppendiskussion mit SuS (D), 631.

80 Ebd., 667.

81 Vgl. Ebd., 656.

(lacht) ist mir halt bewusst geworden, dass das ganz schlecht ist und dann habe ich für mich selber entschieden an kurzen Tagen an einer Hausaufgabenbetreuung teilzunehmen. Und dann habe ich halt, wenn die anderen schon Schulschluss haben, in der siebten Stunden könnte ich dann ganz normal zur Mensa gehen und in der achten Stunde hätte ich dann bei//pädagogischer Fachkraft// Hausaufgabenbetreuung. Also in der siebten Stunde, ja, hätte ich dann Freizeit, sag ich mal.«⁸²

»Mir hilft das, also mir hilft das zum Beispiel, wenn, ich komme eigentlich aus Polen und, ja, meine Mama versteht, also manchmal versteht sie manche Sachen nicht und dann gehe ich hier in die Betreuung und lerne. Oder wenn zum Beispiel die Eltern arbeiten, dann kann man in die Betreuung gehen.«⁸³

5.1.4.2 Verwertbarkeit

Neben den sozialen Momenten, die für die Schüler*innen wichtig sind, besteht vor allem an den Osnabrücker Standorten⁸⁴ eine wesentliche Motivation auch in der Verwertbarkeit des Angebots. Dabei hat diese Verwertbarkeit sozusagen zwei »Reichweiten«. Die weitergehende Verwertbarkeit wird von den Schüler*innen mit dem Nutzen der mit der Juleica- oder Schulsanitäter*innenausbildung erworbenen Qualifikation benannt. Das Zertifikat sei für eine spätere Bewerbung gut, in rein formaler Hinsicht, aber auch inhaltlich, denn damit habe man sich schon einmal mit sozialer Kompetenz und Verantwortungsübernahme wie bei den Patenschaften für jüngere Schüler*innen oder in der Schulsanitäter*innenausbildung auseinandergesetzt.

»Ja, so für, nach der Schule mache ich halt ein freiwilliges ökologisches Jahr und da habe ich auch was mit Kindern zu tun und das halt, bringt halt was bei der Bewerbung.«⁸⁵

»Das sieht auch immer gut in Bewerbung aus (lacht), wenn man so etwas hat.«⁸⁶

An den insgesamt wenigen Äußerungen zu dieser formalen Seite wird allerdings deutlich, dass die Vorteile der Bewerbung für die Schüler*innen zum jetzigen Zeitpunkt von eher geringer Bedeutung sind. Eventuell werden hier auch Positionen

82 Gruppendiskussion mit SuS (F), 229.

83 Gruppendiskussion mit SuS (B), 558.

84 Dass der Aspekt der Verwertbarkeit hier vornehmlich die Schüler*innen der Osnabrücker Standorte betrifft, ist erneut den unterschiedlichen Konzeptionen der beiden Diözesanverbände und den damit zusammenhängenden unterschiedlichen Angeboten geschuldet.

85 Gruppendiskussion mit SuS (G), 687.

86 Gruppendiskussion mit SuS (A), 459.

der Schulvertreter*innen antizipiert, die dem einen deutlich größeren Stellenwert beimessen. Nur ein Schüler, der die Schulsanitäter*innenausbildung absolviert hat und bereits in dem Verband mitarbeitet, führt die oben genannte inhaltliche Bedeutung aus:

»Auch so, man kann anschließend in das Bewerbungsgespräch gehen und sagen: ›Ich bin teamfähig und verantwortungsbewusst.« Dann sagen die Bewerbungsgesprächspartner: ›Ja, das sagen uns alle.« Da kann man aber sagen: ›Ja, ich arbeite als Schulsanitäter und muss entsprechend Verantwortung für den Patienten übernehmen können, aber sowohl muss ich mich auf meinen Teampartner verlassen können und mein Teampartner muss sich auf mich verlassen können.«⁸⁷

Wesentlich näher liegt den Schüler*innen ein deutlich unmittelbarer Nutzen der Juleica-Ausbildung, da diese Ausbildung benötigt wird, um weiter mit ins Zeltlager oder ins Konfi-Camp fahren zu können. Die Tatsache, dass eine Teilnahme ab einem gewissen Alter nicht mehr möglich bzw. nur noch in der Leitungsrolle möglich ist, für die die Ausbildung benötigt wird, wird zu einem hohen Motivationsfaktor, zumindest an zwei der Osnabrücker Standorte:

»Schüler*in1: Um als Leiter ins Zeltlager mit zu fahren. Weil ab einem bestimmten Alter, dann darfst du als Kind halt nicht mehr mitfahren.
Schüler*in2: Es bringt uns die Juleica (alle lachen). I: Brauchst du die auch noch für was anderes? Schüler*in2: Mhm. Halt für den Gruppenleiter nächstes Jahr, fürs Zeltlager. Und dann möchte ich nächstes Jahr noch bei der Feuerwehr (unv.) I: Okay. Und ist euch die Juleica wichtig, hier, die ihr sonst so sitzt? Schüler*in2: Ja, zum Beispiel von der Kirche aus in [Ort], die machen, die fahren halt immer ins Konfi-Camp und dann kann man da als Gruppenleiter auch mitfahren.«⁸⁸

5.1.4.3 Spaß haben/Erholung finden

Neben allen inhaltlichen, sozialen und vielleicht instrumentellen Aspekten, die für die Schüler*innen interessant sind und sie zur Teilnahme motivieren, ist – auch angesichts der Freiwilligkeit der Angebote – für die Schüler*innen entscheidend, dass die Teilnahme an den Angeboten Spaß macht. So befürchten diese immer wieder, die Teilnahme könne keinen Spaß machen, weil sie ja in der Schule durchgeführt wird, und sind dann unter Umständen überrascht, dass die Angebote doch anders als in ihrer Vorstellung sind. Die Bilder oder subjektiven Theorien über Schule auf der einen und Freizeit bzw. Jugendarbeit auf der anderen Seite (Kap. 5.3) sind auch hier vielfach handlungsleitend. Entsprechend ihrer subjektiven Theori-

87 Interview mit Schüler (E), 68.

88 Gruppendiskussion mit SuS (A), 424; Gruppendiskussion mit SuS (G), 671-677.

en ist eine Schülerin auch überrascht, wenn die theoretische Auseinandersetzung plötzlich sogar Spaß macht:

»Ne, mehr so der Start von der AG und am Anfang habe ich mir erst so gedacht, dass das eigentlich nur so langweilig wird. Nur ich wollte das halt machen, um mit Zeltlager weiterzufahren. Nur dann wurde das halt alles so spielerisch gestaltet und dann wurde das doch lustig. Nur am Anfang habe ich mir halt so gedacht, wird eh nur langweilig, weil es wie Schule wird so nach dem Motto.«⁸⁹

Für die Schüler*innen der Paderborner Standorte ist es wichtig, in der Mittagspause etwas anders machen zu können. Für die jüngeren besteht das, wie gesehen, im Spielen und Toben, für die älteren ist es eher, dass sie einfach »chillen«⁹⁰ und sich im Klassenraum aufhalten können. Wie oben ausgeführt, nimmt aber auch die Attraktivität der Angebote mit zunehmendem Alter ab, weil mehr Alternativen zur Verfügung stehen.

Die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen und ihre Aussagen zu den Angeboten, ihre Motivation und ihre Erfahrungen, verdeutlichen insgesamt, dass die Wahrnehmungen der Schüler*innen viel konkreter auf die jeweiligen Angebote bezogen sind und weniger eine programmatische Zielebene im Blick haben. So geht es in der Übermittagsbetreuung – neben der Hausaufgabenbetreuung – vor allem darum, die freie Zeit zum Erholen zu nutzen, sei es im Spiel oder bei den Älteren im Zusammensein mit den Freund*innen. Bei den Osnabrücker Angeboten spiegelt sich dies in der viel kürzeren Reichweite, die manche Schüler*innen mit der Teilnahme verbinden, so z.B. in dem unmittelbaren Wunsch, weiterhin mit ins Zeltlager fahren zu können. Gemeinsam ist den Paderborner wie den Osnabrücker Standorten, dass die unmittelbar soziale Ebene der Freundschaftsbeziehungen gegeben sein muss, sowohl dahingehend, etwas mit den Freund*innen zusammen zu machen, als auch neue Freund*innen zu finden.

Die Tatsache, dass es die Angebote gibt, wird von den Schüler*innen nicht hinterfragt, auch hier kann von den Schüler*innen keine programmatische Ebene erwartet werden. Gutgeheißen werden die Angebote, wenn sie das zur Verfügung stellen, was die Schüler*innen von ihnen erwarten bzw. aufgrund der erhaltenen Informationen erwarten dürfen. Für die Paderborner Standorte ist dies zum einen auf der inhaltlichen Ebene die als hilfreich erlebte Betreuung bei den Hausaufgaben, die von den jüngeren und älteren Schüler*innen allerdings unterschiedlich unterstützend wahrgenommen wird, und zum anderen die Freizeitgestaltung, die seitens der Schüler*innen einerseits positiv gewürdigt wird, andererseits aber auch aufgrund mancher, vor allem räumlicher Einschränkungen und aufgrund des Alters differenziert beurteilt wird (Kap. 5.1).

89 Gruppendiskussion mit SuS (A), 535, ähnlich 451.

90 Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 464.

Bei den Osnabrücker Angeboten ist die Frage, ob die Angebote eine Alternative zu dem, was die Schüler*innen als schulisches Lernen erleben, und zwar sowohl hinsichtlich der Vermittlungsform als auch der Beziehung zu den Durchführenden des Angebots, von erheblichem Gewicht. Ein Grund, die Angebote gutzuheißen, liegt in anderen, in der Regel als spielerisch und locker bezeichneten Vermittlungsformen. Ein zweiter Grund liegt in einer anderen, weniger distanziert zu nennenden Beziehung zur Leitung oder zu den Durchführenden der Angebote. Die Rollenkonzeptionierung der Durchführenden muss sich also von dem, was die Schüler*innen mit Schule verbinden, deutlich unterscheiden (Kap. 5.2).

Auf der inhaltlichen Ebene sind für die Schüler*innen vor allem die Neuheit und Fremdheit der Themen von großem Interesse. Bei denjenigen, die die Schulsanitäter*innenausbildung absolvieren, sind es die medizinischen Kenntnisse, die ihnen Sicherheit geben, im Notfall helfen zu können. Bei den Schüler*innen, die die Juleica-Ausbildung absolvieren, sind es entweder Themen, von denen sie dachten, dass sie keiner großen Aufmerksamkeit bedürfen, wie z.B. die Leitung von Gruppen und verschiedene Gruppenphasen, oder aber Themen, die sie auf einer anderen Ebene noch einmal persönlich angehen, wie z.B. die Themen Kindeswohl, Grenzen und Schutz von Kindern.

Auch wenn die Rückmeldungen seitens der Schüler*innen der Osnabrücker Standorte – die Differenzierungen für die Paderborner Standorte wurden bereits genannt – insgesamt positiv sind, werden aber auch deutlich Missfallen oder eigene Unmotiviertheit als Reaktion auf die Durchführung benannt, wenn man sich z.B. aufgrund einer langer Unterbrechung kaum noch an die verhandelten Inhalte erinnern konnte oder die Durchführung nach Meinung der Schüler*innen sich doch zu sehr dem annäherte, was man als »schulisches Lernen« empfindet.

»Schüler*in1: Also manchmal haben sich halt so Themen hingezogen und die Gruppe an sich hatte halt irgendwann keine Motivation so richtig. Ja.

Schüler*in2: Man hat auch vieles vergessen über die Zeit, weil wir hatten ja auch noch Sommerferien auch gehabt. Und das wäre halt besser gewesen, wenn wir alles an einem Tag gemacht hätten.

Schüler*in3: Ja, also das haben wir gerade schon so gesagt, dass es besser gewesen wäre, wenn wir alles an einem Tag gemacht hätten, weil wir oder viele halt so unmotiviert waren und wir auch vieles vergessen haben, weil die Zeit dazwischen auch zu lang war.«⁹¹

91 Gruppendifkussion mit SuS (G), 506f., 532.

5.1.5 (Lern-)Erfahrungen der Schüler*innen

Die Lernerfahrungen sind nicht leicht oder unmittelbar zugänglich, da sie ein gewisses Reflexionsniveau auf Seiten der Schüler*innen voraussetzen, was nicht immer gegeben ist. Sie können jedoch ansatzhaft zum einen über die Verantwortlichen und ihre Beobachtungen der Lernerfahrungen bei den Schüler*innen und zum anderen aus den Gruppendiskussionen und einzelnen Äußerungen von Schüler*innen selbst rekonstruiert werden. Die Äußerungen dazu werden im Folgenden dargestellt. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die Äußerungen der Verantwortlichen, teilweise auch der Schüler*innen keine unmittelbaren Kausalzusammenhänge zwischen der Entwicklung der Schüler*innen und den Angeboten der Jugendverbände zulassen. Von daher fokussieren die hier analysierten Äußerungen auf die Angebote der Jugendverbände im Ganztage, lassen sich aber vermutlich auf die anderen Angebote im Ganztage beziehen, die auf Prozesse sozialen Lernens abzielen, da die Wirkungen der Angebote nicht trennscharf unterschieden werden können.

Die Verantwortlichen berichten immer wieder davon, dass und wie sehr sich die Schüler*innen durch die Teilnahme an den Angeboten in ihrer Persönlichkeit entwickeln, dass sie sie in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt erleben, dass sie kleinere Konflikte unmittelbar untereinander besser regeln, sich besser präsentieren können, und dass es ihnen leichter fällt, vor einem Plenum zu sprechen. Exemplarisch sei dieses mit der Aussage einer Schulsozialarbeiter*in verdeutlicht:

»Ich glaube, dass die, ich merke das immer wieder, dass über das Jahr sich viele Tutoren sehr entwickeln, was natürlich auch dem Alter geschuldet ist, aber man merkt auch viel, dass die selbst das Selbstwertgefühl oder Selbstvertrauen irgendwie gesteigert wird, weil sie lernen irgendwie auch so als Leitung von einer Gruppe zu sein und, ja, so auch was Methodik angeht oder so, Gespräche führen, sowas. Das merken die, glaube ich, nicht, dass sie das unbedingt lernen, aber über das Jahr gesehen kriege ich das immer schon wieder so auch als Rückmeldung von den Lehrern so, da ist schon was passiert in dem Jahr.«⁹²

Dabei ist der Verantwortlichen, die das hier formuliert, sehr bewusst, dass diese Entwicklung nicht ausschließlich auf die Teilnahme an den Angeboten zurückzuführen ist, sondern auch Teil der natürlichen Entwicklung in dem Alter ist, die hier jedoch wirksam durch die Angebote unterstützt wird.

Deutlich wird auch, dass die Angebote von den Schüler*innen positiv akzeptiert werden und ihnen viel Spaß machen, gleichzeitig jedoch eine Teilnahme an außerhalb der Schule stattfindenden Veranstaltungen durchaus auch der besonde-

92 Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 86.

ren Motivation bedarf.⁹³ Mindestens an zwei Osnabrücker Standorten können die Verbände ihr Ziel, über die Arbeit an den Schulen Jugendliche für eine Mitarbeit im Verband oder Jugendarbeit zu gewinnen, erreichen, ob dies in dem Maße erfolgt, wie sich die Verbände erhoffen, kann nicht beurteilt werden.

An einem Standort in Osnabrück wird hinsichtlich des Miteinanders der Schüler*innen allerdings auch von einer eher ambivalenten Erfahrung berichtet: Dort hat sich das gute und leichtgängige Miteinander zwischen den Schüler*innen mit und ohne Behinderung und das gemeinsame Lernen in gruppenübergreifenden Gruppen dahin entwickelt, dass die Gruppen sich wieder stärker separieren, wodurch ein gruppenübergreifendes Lernen schwieriger geworden ist.⁹⁴

Die Vertreter*innen der schulischen Seite wie der Verbände berichten jedoch insgesamt von einer ganzen Reihe positiver Erfahrungen mit den Kooperationen und Effekten, die gerade an den Osnabrücker Standorten auf einen Zuwachs an Persönlichkeitsentwicklung und sozialem Lernen hindeuten. So führen die Angebote im Ganzttag nach Aussage einer Schulleitung dazu, dass die Schüler*innen sich durch die Angebote nähern, Klassenverbände durchbrochen werden, wodurch sich die Schüler*innen auch klassenübergreifend besser kennen lernen können: »Ja, die Schüler, ja, tun auch sehr viel für das soziale Miteinander innerhalb ihrer Alterskohorte, also innerhalb der neunten Klasse kommt man sich näher. Klassenverbände werden durchbrochen.«⁹⁵ Quer durch alle Akteur*innengruppen (Schulleiter*innen, Durchführende, Vertreter*innen der Verbände) der Osnabrücker Standorte sind sich alle Verantwortlichen sicher, dass die Projekte die Schüler*innen in der Übernahme von Verantwortung schulen. Der Verweis auf Verantwortung ist der am häufigsten genannte Lerngewinn auf Seiten der Verantwortlichen. So fördere z.B. das Tutor*innenprojekt, in dem ältere Schüler*innen im Rahmen ihrer Juleica-Ausbildung jüngere Schüler*innen begleiten und damit die im Rahmen der Ausbildung vorgesehene Praxisphase absolvieren, das Verantwortungslernen gerade durch dieses Modell. Aber z.B. auch die Aufgabe, für die Mitschüler*innen ein Spiel passend zur jeweiligen Situation auszusuchen und dieses anzuleiten, lässt die Schüler*innen wahrnehmen, welche Verantwortung in dem Moment der Durchführung damit verbunden ist.

»Bei mir war das so, ich war am Anfang sehr nervös und habe vielleicht mal gestottert. Und je mehr ich erklären musste, um je selbstbewusster wurde ich irgendwie, dass irgendwie keine Angst mehr hatte.«⁹⁶

93 Vgl. ebd., 117.

94 Vgl. Interview mit Förderschullehrkraft (E), 29.

95 Interview mit Schulleitung (G), 22.

96 Gruppendiskussion mit SuS (A), 561.

Aber auch eine ganze Reihe von Schüler*innen berichten von der Erfahrung, dass sie lernen, Verantwortung zu übernehmen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Verantwortung übernehmen fühlt sich für sie einerseits gut an (»musste halt auch selbst die Verantwortung tragen und das hat sich halt so ein bisschen gut angefühlt«⁹⁷), sie vermittelt auch ein wenig das Gefühl von Macht (»als ob man so ein bisschen Macht hat«⁹⁸), aber auch die Bürde der Verantwortung ist spürbar, es ist auch nicht immer ganz einfach und erfordert Übersicht und Konzentration. (»ich finde, man muss, hat sehr viel Verantwortung. Man muss immer aufpassen auf die Kinder und das ist vielleicht nicht immer einfach«⁹⁹). Gerade die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Themen im Kontext der Juleica-Ausbildung, Themen, die zwar den Alltag der Schüler*innen berühren, aber nicht immer expliziter Reflexionsgegenstand auf der Metaebene sind, wie z.B. die Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz, Kindeswohl, Leitungsstilen und Leitungsverantwortung kennzeichnen eine ganze Reihe von Schüler*innen als bedeutsam, weil sie ihnen die Verantwortung, die sie übernehmen, viel bewusster gemacht haben.

Es sind sich allerdings nicht alle Schüler*innen ganz sicher, ob sie wirklich gelernt haben, Verantwortung zu übernehmen. So antwortet z.B. eine Schülerin auf die Frage der Interviewerin, was sie denn denke, was ihr Gewinn von der Teilnahme an der Veranstaltung ist:

»Schüler*in: Vielleicht um Verantwortung zu lernen? [...]

I: Hat das geklappt? Also fühlst du dich jetzt irgendwie oder was hat mit dir vielleicht auch gemacht dieses Jahr?

Schüler*in: (...) Weiß ich nicht (lacht).«¹⁰⁰

Gerade die Ausbildung zur/zum Schulsanitäter*in scheint das Selbstbewusstsein und damit auch die Selbstwirksamkeit zu fördern. Besonders förderlich sind hier zum einen die Zugehörigkeit zur Gruppe der Schulsanitäter*innen, die in besonderer Weise durch die Schulsanitäter*innenuniform hervorgehoben wird, und zum anderen das Bewusstsein, dass man in der Lage ist, wirklich zu helfen und damit Gutes zu bewirken. Gerade für die Schüler*innen der Förderschule ist dies von besonderer Bedeutung, die – so die Aussagen der verantwortlichen Lehrerin – sehr stolz darauf sind, diesen Dienst tun zu können.¹⁰¹

97 Gruppendifkussion mit SuS I (A), 525.

98 Ebd.

99 Gruppendifkussion mit SuS II (A), 333.

100 Ebd., 471-475.

101 Vgl. Interview mit Förderschullehrkraft (E), 55.

5.1.6 Fazit

Die Analyse der Zielvorstellungen hat deutlich gemacht, dass die beiden Systeme Schule und Jugendverbände in vielen ihrer pädagogischen Zielvorstellungen übereinstimmen, dabei wird bei den Vertreter*innen – wie schon im Motivationsteil aufgezeigt – davon ausgegangen, dass bei gleichen pädagogischen Zielen die Herangehensweisen unterschiedlich, aber einander ergänzend sind. Gerade die Schulen nehmen die Angebote der BDKJ-Verbände insgesamt als Entlastung wahr, z.T. weil sie sie als zweites – pädagogisch anders gelagertes – Standbein in denselben pädagogischen Zielen sehen, teilweise weil es sie schlicht und ergreifend von der Mühe der weiteren inhaltlichen Organisation des Ganztages entlastet. Gemeinsamer und verbindender Horizont ist dabei die Verortung in einem christlichen Horizont und der katholischen Kirche.

Die Konzepte der BDKJ-Diözesanverbände Paderborn und Osnabrück unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Entstehungsgeschichte, sondern auch dahingehend, dass sie zwei unterschiedliche Konzepte bzw. Verständnisse von Jugendarbeit verwirklichen: Zum einen wird ein Konzept vertreten, Jugendverbandsarbeit vor allem als (non-formale) Bildungsarbeit zu verstehen. Das zeigt sich für Osnabrück darin, dass alle an den Schulen durchgeführte Angebote dem Bereich der non-formalen Bildung zugehören und letztlich auch »Ausbildungen« (Juleica, Schulsanitäter*innenausbildung) mit entsprechenden Curricula darstellen. Freizeitgestaltung steht gerade an den Osnabrücker Standorten nicht im Vordergrund, vielmehr überwiegt der Bildungsanspruch. In Paderborn wird dieses Konzept, Jugendarbeit vor allem als non-formale Bildung zu verstehen, mittels punktueller Projekte zu geprägten Zeiten im Jahresverlauf zu verwirklichen gesucht sowie in der Umsetzung der Leitlinien des BDKJ, soweit dies mit den schulischen Rahmenbedingungen überein geht.

Zum anderen liegt ein Konzept von Jugendarbeit vor, dass diese als pädagogisches Angebot ohne einen intentionalen pädagogischen Anspruch versteht. Dieses Konzept ist eher der informellen Bildung zuzuordnen, es versteht Freizeitgestaltung als zweckfrei. Das wird an den Paderborner Standorten vor allem in der Übermittagsbetreuung und in dem pädagogischen Anliegen deutlich, Freizeit zu gestalten, die eine Unterbrechungserfahrung zum schulischen Unterricht sein will und vor allem Entspannung und Erholung durch Spiel und spielerische Aktivitäten ermöglichen möchte. Die Osnabrücker Standorte suchen dieses eher zweckfreie Moment stärker in einem anderen, sich explizit von Schule unterscheidenden pädagogischen Ansatz zu verwirklichen, der mit seinem weniger formalisierten, lockeren, weniger hierarchischen und spielerischen Zugriff auch als Gegenmodell zur Schule entworfen wird.

5.2 Rollenverständnis und Aufgabenprofile

In den Standortbeschreibungen wurden bereits die unterschiedlichen Akteur*innen der Kooperationen und ihre Rollen in den Projekten kurz vorgestellt. Das folgende Kapitel knüpft hieran an, indem es auf das Rollenverständnis einen doppelten Blick wirft. Es nimmt die subjektiven Rollenverständnisse in den Blick, indem es nach der jeweiligen subjektiven Wahrnehmung der eigenen Rolle fragt. Dazu wurden die Expert*inneninterviews sowie Gruppendiskussionen entsprechend der in Kap. 3 erläuterten Methodik codiert und ausgewertet. Laut Codebuch fließen in die folgende Analyse alle »Selbstaussagen, die die Rolle in der Kooperation näher charakterisieren (Arbeitsplatzbeschreibung) und die den Standort der eigenen Rolle (auch in Abgrenzung zu anderen Rollen) bzgl. der Kooperation markieren und reflektieren.«¹⁰² Zugleich wird diese Selbstwahrnehmung in Beziehung zu dem Rollenverständnis anderer Akteur*innen gesetzt, wodurch auch die Fremdwahrnehmung der jeweiligen Rollen herausarbeitet wird. In dieser Hinsicht fließen auch die Perspektiven der Schüler*innen ein, indem »alle Aussagen, in denen die SuS die Akteure der Kooperation und ihre Tätigkeiten beschreiben,«¹⁰³ erfasst wurden. Die Codings wurden nach unterschiedlichen Akteursgruppen (Schüler*innen, Durchführende etc.) sowie nach Standorten weiter untergliedert. Wie auch in dem vorangegangenen Kapitel werden im Folgenden weder umfassende Einzelfallanalysen noch eine systematische Darstellung von Standorten oder Akteursgruppen vorgenommen. Vielmehr werden erneut Themen- und Spannungsfelder fokussiert, die sich auf Grund der (unterschiedlichen) Rollen und Rollenverständnisse im Material abzeichnen. Akteur*innen, die in die konkrete Durchführung der Projekte eingebunden sind, werden dabei besonders in den Blick genommen, weil sie an der Schnittstelle der Systeme Ganztagschule und Jugendverband agieren und hieran für die Kooperationsprojekte des Jugendverbandes aufschlussreiche Themen- und Spannungsfelder sichtbar werden. Die großen konzeptionellen Unterschiede zwischen den Paderborner und Osnabrücker Standorten führen jedoch dazu, dass diese in der Analyse weitgehend getrennt voneinander untersucht und im Folgenden auch entsprechend dargestellt werden.

5.2.1 Paderborn: (Biografisch geprägtes) Rollenverständnis

In den Paderborner Standorten sind vielfältige Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen involviert. Zentral sind dabei vier Ebenen: Die Akteur*innen auf der übergeordneten BDKJ-Ebene, die pädagogischen Fachkräfte sowie diesen zugeordnete Unterstützungs- bzw. Honorarkräften und die schulischen Akteure. Im Gegensatz

102 Vgl. Codebuch. Das Codebuch kann auf Anfrage bei den Autorinnen eingesehen werden.

103 Vgl. ebd.

zu den Osnabrücker Standorten, an denen die Kooperationsprojekte verbands- und themenspezifisch zugespißt sind, werden die Angebote an den Paderborner Standorten weniger stark durch einzelne Verbandsprofile geprägt. Vielmehr stehen Hausaufgabenbetreuung und die Gestaltung von freizeitorientierten Übermittagsangeboten im Zentrum. Ein entsprechend breites Rollenverständnis wird daher bei den einzelnen Akteur*innen sichtbar.

5.2.1.1 Betreuung und Aufsicht

Unterstützungs- bzw. Honorarkräfte sehen sich durchgängig als Ergänzungskraft, wobei sie die Verantwortung, Organisation und oftmals auch inhaltliche Profilierung bei der pädagogischen Fachkraft verorten, denn »am Ende, klar, macht//pädagogische Fachkraft Standort (B)//, zieht am Ende die Fäden.«¹⁰⁴ Dabei verstehen sie sich primär als verantwortlich für die Hausaufgabenbetreuung, in der sie auch schwerpunktmäßig eingesetzt werden. »Da betreue ich die, helfe bei allen Fragen, stehe eigentlich immer zur Verfügung, wenn die Kinder mich brauchen«¹⁰⁵. Hierbei sorgen sie dafür, dass eine gute Arbeitsatmosphäre herrscht, in der die Schüler*innen selbstständig ihre Aufgaben erledigen können. »Wir sind keine professionelle Nachhilfe oder wir können nicht für die Lehrer leisten, dass wir den Schülern sagen müssen: ›Ach, ihr müsst das machen, ihr müsst die Hausaufgaben machen.«¹⁰⁶ Dies wird auch von den Schüler*innen so wahrgenommen. »Nachhilfe? Nein, das machen sie nicht.«¹⁰⁷ Zugleich gehört es zum Selbstverständnis der Honorar- und Unterstützungskräfte, bei der Hausaufgabenbetreuung für Ruhe zu sorgen. Hierzu greifen sie auf Methoden zurück, die sie intuitiv anwenden und teils auch im Austausch mit den Kolleg*innen entwickelt haben.

»Wenn dann bestimmte Situationen kommen jetzt, wenn die so laut sind oder so (I: Ja, genau), dann sprechen wir auch untereinander, wie gehst du damit um? Wie gehst du damit um? Ich habe jetzt für mich jetzt das so gemacht, wenn die wirklich so laut sind und ich sie dreimal ermahnt habe, dass ich entweder, erstmal lasse ich sie eine Seite Vokabeln abschreiben, müssen sie ja sowieso lernen, ne, oder wiederholen (lacht). Dann passt das und im schlimmsten Fall schicken, wenn es gar nicht funktioniert, da gibt es auch welche manchmal darunter, die dann nur rumbocken und gar nichts machen und auch nur die anderen stören und dann gar nicht aufhören, die, dann können wir auch sie ins Büro schicken zu//pädagogische Fachkraft Standort (D)//und sagen: ›Ja, wir rufen jetzt deine Eltern an, wenn es nicht funktioniert. Dann müssen wir dich abholen lassen.«¹⁰⁸

104 Interview mit Honorarkraft (B), 74.

105 Ebd., 2.

106 Ebd., 144.

107 Gruppendiskussion mit SuS (B), 489.

108 Interview mit Unterstützungskraft (D), 31.

Von den Schüler*innen werden die Honorar- und Unterstützungskräfte als streng, aber zugleich auch nett und teils als lustig wahrgenommen.

»[D]ie waren nett, streng, also nett, aber halt streng. Manchmal waren sie ein bisschen mit uns überfordert, weil es sind ja auch viele Kinder und so. Sie sind aber zuversichtlich gewesen, dass wir es schaffen und dass wir lernen und keine Ahnung. Sie waren lustig teilweise, also manche haben Witze erzählt, manchmal (lacht) war es aber auch eher nicht so ganz so lustig (lacht). Manche waren auch unfreundlich. Besonders, wenn es zu laut wurde, weil das kann man aber auch irgendwie verstehen, aber manche waren halt voll unfreundlich und haben uns gehasst gefühlt, die ganze Gruppe.«¹⁰⁹

Diese Spannbreite und auch Ambivalenzen in der Rolle wird von den Schüler*innen weitgehend differenziert wahrgenommen und mit ihrem eigenen Verhalten in Beziehung gesetzt. Die Schüler*innen verstehen und akzeptieren, dass die Honorar- und Unterstützungskräfte die Aufgabe besitzen, für Ruhe bei der Hausaufgabenbetreuung zu sorgen und deshalb auch disziplinarische Maßnahmen ergreifen müssen. In diesem Kontext führen sie die an einem Standort existierende Unterscheidung von guten und schlechten Auszeiten an:

»Und es gibt auch so gute und schlechte Auszeiten. Dann kann man sich eine gute Auszeit nehmen. Zum Beispiel für zehn Minuten, weil, wenn sich nicht mehr konzentrieren kann, kann man dann in die Auszeit gehen mit dem Zettel und dann muss das//Unterstützungskraft Standort (D)//unterschreiben. Und wenn eine schlechte Auszeit ist, wenn man sich nicht benommen hat und nur stört, dann muss man auch in die Auszeit gehen und dann da sitzen.«¹¹⁰

Auf weniger Verständnis stoßen vereinzelt die Strafen, die Lärmen und insbesondere die unerlaubte Benutzung des Handys nach sich ziehen.

»Was nicht so gut ist, das ist halt, dass es halt harte Bestrafungen gibt, wenn man jetzt laut war zwei Mal hintereinander oder so, dass man dann die ganze Zeit auf den Schulhof raus muss und so. Oder wenn man einmal das Handy weggenommen ist, dass man es erst am Ende des Schultags wiederbekommt. Beim zweiten Mal müssen es die Eltern abholen und beim dritten Mal wird man drei Tage vom Unterricht suspendiert. Finde ich ein bisschen heftig.«¹¹¹

Die Honorar- und Unterstützungskräfte verstehen sich darüber hinaus als Ansprechpartner*innen für die Kinder, denn »sie quatschen auch ganz gerne mit mir. Also reden, erzählen gerne, was sie am Tag hatten, auch schon mal Probleme. Dann

109 Gruppendiskussion mit SuS (D), 560.

110 Ebd., 166.

111 Gruppendiskussion mit SuS (F), 384.

hört man zu, das ist im Moment so.«¹¹² Weil die Schüler*innen so viel Zeit in der Schule und entsprechend weniger in der Familie verbringen, wollen sie ein offenes Ohr für die Schüler*innen haben und informell mit ihnen ins Gespräch kommen. Sie wollen einfach da sein,¹¹³ gerade weil sie keine Lehrkräfte am Lernort Schule sind.

Von schulischer Seite wiederum werden insbesondere die Rolle als und Aufgaben in der Hausaufgabenbetreuung betont, die als wichtige Unterstützung insbesondere bei Lern- und Sprachschwierigkeiten von Schüler*innen wahrgenommen wird.

»[S]icherlich nötig ist, dass wir den BDKJ haben, als solches, weil wir die beiden Kräfte//pädagogische Fachkräfte Standort (F)//, wir könnten deutlich mehr gebrauchen, sicherlich noch, weil wir, ich darf mal sagen, weil sich für uns ein weiteres Feld, auch Aufgabenfeld auftut, gerade auch für Lehrende, nämlich Kinder mit Migrationshintergrund, wo man Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache anbieten muss in dem Bereich, die ja auch wieder Ressourcen wegnehmen, die im Mittagsbereich sind. Von daher ist der BDKJ schon eine sehr stützende und positive Instanz.«¹¹⁴

Bei den Honorar- und Unterstützungskräften erweist sich somit das eigene Rollenverständnis weitgehend kongruent zur Fremdwahrnehmung. Sie sind dafür zuständig, für eine gute Hausaufgabenbetreuung zu sorgen und Räume zum konzentrierten Arbeiten zu eröffnen. Sie müssen somit teils streng sein, Regeln einfordern und sanktionieren. Zugleich liegt ihnen aber auch das Wohlergehen der Schüler*innen am Herzen, sie haben ein offenes Ohr, sind teils locker und den Schüler*innen zugewandt und werden in dieser Spannbreite auch von den Schüler*innen wahrgenommen. Von schulischer (und auch von Elternseite)¹¹⁵ gibt es jedoch auch den Anspruch, dass die Schüler*innen inhaltliche und fachliche Unterstützung erhalten.

5.2.1.2 Freizeit und Ordnung

Neben der Hausaufgabenbetreuung sind die Honorar- und Unterstützungskräfte ihrem Rollenverständnis zufolge für die Freizeitbeschäftigung der Schüler*innen zuständig, wobei die Hausaufgabenbetreuung Priorität hat. Wie im Kapitel über Spiele noch ausführlicher darzustellen ist (Kap. 5.4), hat an den Standorten in Paderborn dabei das (freie) Spiel eine besondere Bedeutung. Schüler*innen suchen sich in der Regel selbst Spiele aus und spielen mit ihren *Peers*. Wenn es die Zeit

112 Interview mit Unterstützungskraft (D), 110.

113 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 150.

114 Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 28.

115 Vgl. Interview mit Lehrkraft (D), 56.

zulässt, bereiten aber auch Honorar- und Unterstützungskräfte Spiele vor oder stehen als Spielpartner*innen zur Verfügung.

»Ja, da gucke ich bei den Kindern zu, wenn sie Mensch-ärger-dich-nicht spielen und so und Schach auch. Und ja, hin und wieder kommt, ist dann einer da, der keinen zum Schachspielen hat, dann › Können Sie mit mir mal Schach spielen? ‹ Und ja, dann spiele ich mit denen Schach oder ich habe auch mit den Mädels schon mal irgendwie dieses mit diesen Barrikaden, die Spiele gemacht und Mensch-ärger-dich-nicht. Ja, und im großen Ganzen muss ich aufpassen, dass die keinen Blödsinn machen und dass die nicht die Polster durch die Gegend werfen. Hin und wieder haben wir auch mal so ein paar Jungs, die dann meinen, sie müssten da rumraufen. Und dann werden die ganzen Polster hochgeworfen. Und dann muss man eben gucken, dass die die Polster schön stehen lassen und ich › Ja, wenn ihr rumtoben wollt, müsst ihr nach draußen gehen ‹, ne? Dass die so ein bisschen wissen, was sie, ja und es darf in dem Aufenthaltsraum auch nicht gegessen werden, weil die sonst die ganzen Papiere, alles fliegt durch die Gegend. Ist ja ganz klar, ne?«¹¹⁶

Die Unterstützungskraft partizipiert zum einen am (gemeinsamen) Spiel, initiiert und beobachtet dieses. Sie ist somit Spielpartnerin und Anbieterin von Spielen. Dabei gibt sie teilweise den Schüler*innen aus ihrer Rolle als Betreuerin Tipps und Hilfestellungen, die jedoch die Schüler*innen gar nicht annehmen möchten, da sie gegeneinander antreten: »Und da ich halt, wie gesagt, oft Schach spiele, dann ist sie auch immer dabei und gibt uns dann teilweise Tipps, obwohl wir das gar nicht wollen, weil wir ja so etwas wie ein Duell immer machen.«¹¹⁷ Betreuung und Hilfestellungen stehen hier in Spannung zum Wettbewerbscharakter von Spielen. Zum anderen ist sie als Aufsichtsperson für die Ordnung und die Reglementierung der Freizeitgestaltung zuständig. Diese Spannung zwischen Freizeit, Spiel und Ordnung bzw. Reglementierung durchzieht auch weitere Aufgaben- und Tätigkeitsfelder der Honorar- und Unterstützungskräfte.

Ordnung und Kontrolle geschehen im Freizeitbereich oftmals über das Schließen und Öffnen von Türen. Immer wieder konnte beobachtet werden, dass schulische Räume aus Gründen der Aufsicht und Betreuung den Schüler*innen nicht zur eigenständigen Nutzung oder Aneignung zur Verfügung stehen. Jugendverbandsmitarbeitende nehmen in ihrer Aufsichts- und Betreuungsfunktion teil am Aufschließen und Verschießen von Räumen und strukturieren hierdurch den Lern- und Lebensort Ganztagschule für die Schüler*innen. Räume müssen somit erst durch die Erwachsenen für die Freizeittätigkeiten geöffnet werden, erst dann können sich die Schüler*innen hierin bewegen und diese bedingt selbst aneignen.

116 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 18.

117 Gruppendiskussion mit SuS (F), 384.

Doch zugleich begrenzen schulische Regeln, wie das bereits skizzierte Handyverbot, das Essensverbot sowie Ordnungsregeln die Freizeittätigkeiten.

»Dann außerdem gehört dazu, dass die die Klassenräume kontrollieren nach Handys, Essen oder Lärm. Zudem spielen die auch mit uns, wenn wir das wollen oder erklären uns Spiele, vor allem, wenn man jünger ist. Dann helfen sie auch, wenn man irgendwelche Probleme hat, die zu lösen oder sie fragen auch gerne den Unterricht, also, Vokabeln oder so ab.«¹¹⁸

In den Interviews ist auffällig, wie stark sich die Honorar- und Unterstützungskräfte insbesondere an zwei Paderborner Standorten mit der Rolle der »Aufpasserin« im Freizeitbereich identifizieren.¹¹⁹ Auch von den Schüler*innen wird diese Rolle stark wahrgenommen. Die Unterstützungskräfte haben in ihrer Sicht ihre feste Rolle und ihren festen Ort, wie und wo sie die Freizeitangebote beaufsichtigen. »Aber ich sehe sie auch oft [...], wenn die Auszeit offen ist, dass sie dann halt auch davorsteht und aufpasst, dass man da keinen Blödsinn macht.«¹²⁰ Oder sie sitzt »halt immer da hinten auf die Bank und wartet halt, bis wir runter kommen. Dann müssen wir sagen, dass wir da sind.«¹²¹ Auch der Übergang der einzelnen Betreuungsphasen, Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitbereich wird entsprechend von diesen Mitarbeitenden geregelt.

»Ich betreue die Kinder bei dem Mittagessen, passe auf, dass jeder vernünftig sein Essen zu sich nimmt, sich ordentlich benimmt beim Essen, gebe anschließend die Schultaschen raus und wenn die hier oben fertig sind mit ihren Hausaufgaben, dann dürfen die zu mir runter zum Spielen, zum Basteln oder einfach nur Quatschen.«¹²²

Diese Strukturierung geht an einigen Standorten auch mit klaren Regeln zum An- und Abmelden einher, was von den Honorar- und Unterstützungskräften kontrolliert wird. Freizeitgestaltung und (freies) Spiel ist somit im Kontext von Ganztagschule in recht klare schulische Regeln, Zeit- und Ordnungsstrukturen eingebunden, die insbesondere an dem Öffnen und Verschließen von Räumen und den An- bzw. Abmeldeverfahren sichtbar werden. Die Honorar- und Unterstützungskräfte sehen es als ihre besondere Aufgabe, darauf aufzupassen, dass diese eingehalten werden. Hierdurch stehen sie jedoch qua Rollenverständnis in einer Grundspannung zur Freizeitgestaltung, in der Kinder und Jugendliche gerade solche (schulischen) Regeln überschreiten und sich Räume und Zeiten selbstständig aneignen

118 Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 377.

119 Vgl. Interview mit Unterstützungskraft (D), 150.

120 Gruppendiskussion mit SuS (D), 532.

121 Ebd., 354.

122 Interview mit Unterstützungskraft (D), 2.

wollen. Zwar ist Spiel qua Definition kein regelloses und auch Freizeit ohne Grenzen nicht denkbar, aber in der Selbst- wie auch Fremdwahrnehmung der Honorar- und Unterstützungskräfte werden diese Regeln und Grenzen weder ausgehandelt, debattiert noch hinterfragt, sondern der schulisch vorgegebene Rahmen wird von den Honorar- und Unterstützungskräften umgesetzt. Sie besitzen eine »Aufpasserrolle, würde ich sagen.«¹²³ Ein partizipativer Leitungsstil, der auf Selbsttätigkeit und Partizipation der Kinder und Jugendlichen zielt, wie Jugendverbandsarbeit ihn anstrebt, wird im Rollenverständnis der Honorar- und Unterstützungskräfte in diesen Kontexten wenig sichtbar. Dies hängt auch mit dem beruflichen Selbstverständnis der Beteiligten und ihren biografischen Bezügen zum Jugendverband zusammen, wie im Folgenden ausführlicher zu zeigen ist.

5.2.1.3 Beruf, Biografie und Jugendverband

In der Konzeptionierung der Kooperationen ist es an den Standorten in Paderborn nicht möglich, die Übermittagsbetreuung und -angebote mit ehrenamtlichen Jugendverbandler*innen¹²⁴ kontinuierlich zu gestalten. Indem jedoch Hauptamtliche eingestellt werden, besteht die Gefahr, dass die Verbindung zum Jugendverbandsprofil lose wird. So äußert sich eine pädagogische Fachkraft über ihre Mitarbeiterinnen wie folgt: »Die wollen ihr Geld verdienen. Dass die beim BDKJ sind, sind vielleicht die Hälfte, die dann (.) auch sagen, ok, das ist denen wichtig.«¹²⁵ Insbesondere für die Honorar- und Unterstützungskräfte treten daher die Jugendverbandsperspektiven oftmals eher sekundär oder randständig im eigenen Rollen- und Berufsverständnis auf. Daher ist der BDKJ vor allem als Verwaltungs- und Organisationssitz bekannt oder wird als Geldgeber für Spielzeug und Projekte wertgeschätzt.¹²⁶ Jedoch lässt sich auch keine explizite Distanzierung von den Zielen der Kooperationsprojekte erkennen, sie treten vielmehr hinter dem beschriebenen Selbstverständnis als Hausaufgabenbetreuer*in, Aufpasser*in oder Ansprechpartner*in zurück.

Anders sieht dies bei den pädagogischen Fachkräften selbst aus. Diese verstehen sich explizit als Jugendverbandsangestellte und den Jugendverbandszielen des Kooperationsprojektes verpflichtet. Auch sehen sie es als ihre Aufgabe, die Honorar- und Unterstützungskräfte hierin einzubinden.

»Die sind alle christlich auch oder wir versuchen, ich versuche ja auch (.) bei Teamarbeit oder wenn wir Projekte machen, die Mitarbeiterinnen immer mit einzubeziehen. Ich erkläre denen das, was, oder was wir vorhaben. Einige geben auch ihr

123 Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 28.

124 Die Selbstbezeichnung Jugendverbandler*innen wird hier und im Folgenden für ehrenamtlich und hauptamtlich in der Jugendarbeit tätige Personen übernommen.

125 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 108.

126 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 60.

Interesse dann oder Ideen dazu bei. Also es ist jetzt nicht so, dass die nur Hausaufgabenbetreuung machen. Also ich finde, ich finde es schon wichtig, dass sie, dass die um die Ziele wissen, dass die wissen, was wir für Angebote machen. Dass das wichtig ist, ob die jetzt bei der Hausaufgabenbetreuung das immer umsetzen können, ist dahingestellt. Das schaffen die auch gar nicht. Aber es ist für mich schon wichtig, dass die auch hinter unseren Projekten stehen, dass die sagen: ›Das unterstützen wir. Das machen wir mit bei der Adventsaktion oder diese Ideenweise oder so.‹ Haben die auch alle mit unterstützt, wenn die Freizeit haben oder so. Ich finde, das ist schon wichtig.«¹²⁷

Deutlich wird hierbei jedoch auch, dass den Honorar- und Unterstützungskräften die Jugendverbandsperspektive von den Fachkräften angetragen wird. Es geht um die Unterstützung von jugendverbandsnahen Aktionen, ohne dass dabei bereits eine Aneignung in das eigene Rollenverständnis wahrnehmbar wäre.

Auffällig ist hierbei insbesondere eine pädagogische Fachkraft, die selbst einen umfassenden biografischen Jugendverbands hintergrund hat. Dieser spielt für ihr eigenes Selbstverständnis als Fachkraft nach eigenen Angaben eine große Rolle. Denn durch ihre langjährige Verbandsarbeit habe sie

»eine gewisse Haltung wahrscheinlich entwickelt, die man dann als Jugendverbandler hat, dass man mit einer bestimmten Sicht auf die auf die Schüler oder in meiner Rolle Nicht-Schüler, sondern Jugendlichen dann herangeht.«¹²⁸

Dieses Selbstverständnis spiegelt sich in dem Agieren der pädagogischen Fachkraft wider. Denn sie weist den Kindern und Jugendlichen eine aktive Rolle in der Freizeitgestaltung im Ganztage zu, will deren Impulse aufgreifen und »im normalen Pausengeschäft erstmal ihnen die Möglichkeit geben, was zu tun oder auch selber zu gestalten. Wenn die Schüler Ideen haben und sagen: ›Wir würden mal gerne‹, können die natürlich zu mir kommen.«¹²⁹ Diese aktivierende Rolle wird sowohl von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen, die die Arbeit der Fachkraft als »Teamwork mit den Schülern«¹³⁰ bezeichnen, als auch von der Schulleitung. Diese nimmt wahr, dass bei ihr auch Schüler*innen »partizipieren an Entscheidungen und gibt das entsprechend nicht nur vor.«¹³¹

Eine andere Fachkraft will Kinder und Jugendliche ebenfalls zur Partizipation ermächtigen. In dem Interview wird jedoch sprachlich und inhaltlich deutlich, dass

127 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 108.

128 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 8.

129 Ebd., 22.

130 Gruppendiskussion mit SuS (B), 302. Auch unterscheidet diese Fachkraft sprachlich deutlich zwischen SuS und Kindern und Jugendlichen, wenn sie von den Teilnehmenden am Ganztagsprojekt spricht.

131 Interview mit Schulleitung (B), 41.

sie letztendlich Partizipation aus einer Leitungsrolle heraus anstrebt, die weniger auf Augenhöhe und als »Teamwork« agiert.

»Zum Beispiel, wenn ich jetzt Partizipation mache, oder wenn ich jetzt gucke, dass ich die Jugendlichen befähigen möchte selbstständig zu werden und auch aus sich heraus etwas zu machen, initiativ zu werden, dann habe ich ja das Ziel, dass die das auch schaffen [...] Oder (.) es gibt auch Kinder, die überfordert sind, das habe ich damals schon immer gesagt, die wirklich damit überfordert sind (.) nichts an die Hand zu bekommen, wohl. Wo ich jetzt sage, dem muss ich ein Angebot geben, wohl. Die sind, die chillen, die chillen, die chillen, die hängen darum, aber dadurch partizipiere ich kein Kind, wohl. So das würde ich jetzt so sagen, was, das wäre mir jetzt noch so wichtig.«¹³²

Diese Fachkraft übernimmt mit dem Partizipationsgedanken durchaus professionell ihre Rolle als Jugendverbandsmitarbeitende, zugleich scheint ihr die damit verbundene Perspektive dennoch fremd bzw. äußerlich zu bleiben. Die »gewisse Haltung«, von der die Fachkraft mit biografischem Jugendverbandshintergrund spricht, zeigt sie hierbei weniger. Eine ähnliche Spannung zwischen Übernahme von Jugendverbandszielen und gleichzeitiger gewisser Distanz dazu, bringt eine andere Fachkraft wie folgt zum Ausdruck:

»Und natürlich hat diese Jugendbildung GmbH hat ja auch gewisse Vorstellungen und wenn wir uns vier Mal im Jahr treffen, bekommen wir auch von//pädagogischer Leiter Standort (BDK Paderborn)//gewisse Dinge beziehungsweise Aufgaben, die wir erfüllen sollen.«¹³³

Auch hinsichtlich der bereits skizzierten Spannung zwischen Freizeitangebot und (schulischen) Regeln und Ordnung nimmt die Fachkraft mit biografischem Jugendverbandshintergrund in schulischer Fremdwahrnehmung deutlich die Perspektive der Jugendlichen ein.

»Auch mit ganz viel Empathie sich in die Lage der Schüler hineinversetzt und sich auch schon mal stark macht, ne? Wenn ich schon mal anfangen zu schimpfen oder so (lacht), dann sagt er: »Ach, komm.« Das sind, ne, dann sieht er das schon einmal. Und das tut mir persönlich manchmal auch gut, dass ich denke, ja, der hat ja auch einen anderen Blick noch mal auf die Schüler.«¹³⁴

Inwiefern die biografische Verbundenheit mit dem Jugendverband mit einem solchen Selbst- und Rollenverständnis korreliert, kann hieraus selbstverständlich

132 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 114.

133 Ebd., 6.

134 Interview mit Lehrkraft (B), 71.

nicht geschlossen werden. Dennoch ist auffällig, dass sich die skizzierten Unterschiede primär bei der einzigen Fach-, Honorar- und Unterstützungskraft mit umfassendem biografischen Jugendverbandshintergrund zeigen.

5.2.1.4 Organisieren und pädagogisches Handeln

Die pädagogischen Fachkräfte besitzen an den Paderborner Standorten ein anderes Rollen- und Aufgabenverständnis als die Honorar- und Unterstützungskräfte. Bei ihnen laufen alle organisatorischen und auch pädagogischen Fäden zusammen. Sie werden aus schulischer Perspektive als zentrale Person der jeweiligen Kooperation betrachtet, mit hohem Engagement und viel Verantwortungsbewusstsein.

»Wir alle sind mehr als zufrieden, erstmal hängt das sicherlich an der Person [...]. Ich kenne ihren Vertrag nicht, ich kann mir nicht vorstellen, dass die so viele Stunden in ihrem Vertrag hat, wie sie hier investiert in ihre Arbeit. Und was sie macht ist hat einfach Hand und Fuß und das läuft. Sie fühlt sich überall verantwortlich, versucht immer wieder neuen Schwung darein zu bringen, neue Ideen darein zu bringen. Die, ich denke, die Koordinierung der Mitarbeiterinnen ist ja auch sicherlich nicht immer ganz problemlos. Aber man hört sie nie klagen. Das funktioniert. Die Kinder haben ein tolles Verhältnis zu ihr und sie auch zu den Kindern. Sie kann sich sehr gut durchsetzen, aber in einer sehr liebevollen Art und Weise. Das finde ich klasse. Von daher sind wir alle sehr, sehr glücklich mit dieser Lösung.«¹³⁵

Neben den vielen organisatorischen Aufgaben wird dabei von schulischer Seite auch ihre Zugewandtheit zu den Schüler*innen hervorgehoben, eine Fachkraft wird als »so eine Art Mutter-Ersatz«¹³⁶ bezeichnet. Die Kinder und Jugendlichen nehmen ebenfalls die vielfältigen Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte wahr.

»Also, also die ist meistens oben im Büro, macht halt Papierkram und so, aber wenn sie unten ist, dann, ja, passt sie halt auf und sagt manchmal halt, wenn man zum Beispiel mit den Geräten, also mit den Spielsachen im Forum nicht so gut umgeht, dass, wenn man nicht damit besser umgeht, dass man es vielleicht wegpacken soll oder halt sowas in der Art (lacht).«¹³⁷

Allerdings scheinen sie für die Kinder und Jugendlichen im konkreten Alltag oftmals keine so dominante Rolle zu spielen. Zwar wird sie als nett, hilfsbereit und manchmal streng betrachtet,¹³⁸ aber ihr Rollenprofil erschließt sich ihnen nicht immer.

135 Interview mit Lehrkraft (D), 76.

136 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 12.

137 Gruppendiskussion mit SuS (D), 577.

138 Vgl. ebd., 575.

»Also sie hat, glaube ich, keine richtige Aufgabe, sag ich mal, sondern sie, ihr einzige Aufgabe ist halt unser Wohlbefinden, glaube ich, so nennt man das [...]. Also sie kümmert sich halt um uns, wenn wir irgendwie traurig sind oder so tröstet sie uns und so was.«¹³⁹

Die Fachkräfte selbst betonen die vielfältigen Aufgaben, insbesondere auch den hohen Anteil an organisatorischen und verwalterischen Tätigkeiten¹⁴⁰ sowie die Aufsicht. Dabei kämen teilweise die pädagogischen Ziele, die von Seiten des BDKJ eingebracht würden, etwas kurz, so dass z.B. eine Fachkraft »mehr Aufsicht als Betreuung, also ich kann sagen, dass ich 40, 50 Prozent Aufsicht mache in der Mittagspause.«¹⁴¹ Dabei betonen alle Fachkräfte, dass es auch zu ihrem Selbstverständnis gehöre, einfach nur da zu sein, den Schüler*innen zuzuhören und ihre Sorgen und Nöte zu teilen. Hierbei beziehen sie sich auf mögliche Chancen, die ein Ganztagsangebot gerade für Schüler*innen aus schwierigen familiären Situationen haben könnte. Eine Fachkraft beschreibt sich selbst als Zuhörer*in, um

»die auf andere Gedanken brich- bringt, indem man dann Aktivitäten gestaltet, ne, dass man da in der Gruppe (.) dann Spiele, Brettspiele oder sonstige macht oder Bastelsachen und auch die Schüler dann auf andere Gedanken bringt, wenn es auch nur für eine Stunde ist oder anderthalb Stunden oder die Schüler können dann mal etwas anderes erleben.«¹⁴²

Das Anliegen, sich um das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen zu kümmern, gerät aber durchaus in Konflikt und Spannung zu den vielfältigen anderen Aufgaben und auch Interessen im Ganztagsbereich. Denn obwohl bzw. weil das Kooperationsprojekt als Jugendverbandsprojekt in Schule konzeptioniert ist, agieren die pädagogischen Fachkräfte an der Schnittstelle von Jugendverband, schulischem und außerschulischem Ganztagsschulbereich. Dies hat Auswirkungen sowohl auf die Verortung der eigenen Tätigkeit innerhalb des Ganztagsschulsystems als auch auf das damit einhergehende Selbstverständnis. Man sei beim BDKJ angestellt und Teil des Jugendverbandes. Dabei

»sehe [ich] mich irgendwie als (.) erstmal primär als Ansprechperson für die Schüler, wenn sie, wenn sie keinen Unterricht haben, wenn sie dann ihre Freizeit gestalten wollen (.). Bin aber auch, ja, als Teil der Schulgemeinschaft. Ich hatte im Vorfeld überlegt: Bin ich Teil des Lehrerkollegiums? Teile des Kollegiums sehen

139 Gruppendifkussion mit SuS (F), 229.

140 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B) 2; Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 2.

141 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 8.

142 Ebd., 54.

mich so, ich sehe mich eher in einer Mittlerrolle. Also das, ich bekomme von beiden Seiten viel mit. Und beide Seiten erzählen mir Sachen, die sie den anderen nie erzählen würden. Deswegen bin ich irgendwie schon dazwischen, aber im Alltagsgeschäft bin ich schon irgendwie organisatorisch und was Konferenzen, Ausflüge, sonst was angeht Teil des Lehrerkollegiums, aber ohne inhaltlich da alles rüber tragen zu können.«¹⁴³

Neben den Vorteilen, als Mittler von verschiedenen Seiten und Akteur*innen Vertrauen und Akzeptanz zu genießen, können diese überlappenden Rollen und Positionen auch Spannungen mit sich bringen, da aus Sicht der Fachkräfte die unterschiedlichen Aufgaben und Anliegen sowie Interessen und Ziele der verschiedenen Akteur*innen als (implizite) Erwartungen bei ihnen zusammen fließen.

»So hängt man die ganze Zeit immer so dazwischen. Man hat einmal (.) die Eltern im Rücken, die wollen, dass die Kinder die Hausaufgaben machen, deshalb melden sie die Kinder auch an den Schulen an. Der BDKJ will seine Ziele umgesetzt bekommen oder man will ja die Jugendverbandsarbeit in die Schule bringen. Dann hat man aber wieder die Schule auch da vor Ort, die (.) die selber ihre Ziele haben und ob man das miteinander finden kann.«¹⁴⁴

Diese Spannungen und teils unklaren Rollenzuschreibungen scheinen primär nicht dem mangelnden Rollenbewusstsein der Fachkräfte zuzuschreiben zu sein. So beschreibt eine schulische Akteurin eine Fachkraft diesbezüglich als äußerst reflektiert.

»Also, er stellt sich nicht als Ver- Mitarbeiter des//Schule Standort (B)//dar, sondern er ist immer der Mitarbeiter des BDKJs am//Schule Standort (B)//. Also die Rolle ist ihm schon klar, ich glaube aber, dass dem ein oder anderen Kollegen hier an der Schule seine Rolle nicht so ganz klar ist.«¹⁴⁵

Hier deutet sich bereits an, dass das Rollenverständnis auch mit Systemkonflikten zwischen Jugendverband und (Ganztags-)Schule verbunden ist.

5.2.1.5 Systemkonflikte zwischen Schule und Jugendverband

Die Reibungen und Spannungen zwischen den Systemen (Ganztags-)Schule und Jugendverband werden primär von den pädagogischen Fachkräften in ihrem Rollenverständnis und Aufgabenprofil reflektiert. Die Fachkräfte nehmen zum einen die BDKJ-Ziele der Kooperation wahr, die sie in den Schulen verwirklichen wollen und sollen. Es gebe »gewisse Dinge beziehungsweise Aufgaben, die wir erfül-

143 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 20.

144 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

145 Interview Lehrerkraft (B), 37.

len sollen.«¹⁴⁶ Doch inwiefern diese auch an den einzelnen Standorten realisiert werden können, liege nicht in der Hand der Fachkräfte, sondern wird – an den verschiedenen Standorten in unterschiedlichem Maße – von den Schulen mitbestimmt. Teilweise scheint die Entscheidung hierüber primär auf schulischer Seite zu liegen.

»Und das sind einige Sachen, das weiß ich, dass wir bei uns, auf dem Fachkräftetreffen haben wir auch schon öfter darüber gesprochen [...], ich gebe das weiter und die Schule entscheidet. Ich entscheide nicht, sondern die Schule entscheidet, was mit den Sachen gemacht wird. [...] ich kann die Sachen (.) von der Jugendbildung, die Aktivitäten, die wir machen wollen oder sollen oder nahegelegt werden, nehmen wir mit, aber ob die verwirklicht werden, das entscheidet dann die Schule, was daraus gemacht wird. [...] dann sagt//Ganztagskoordinator Standort (F)//ganz klipp und klar, das geht dann über die Schüler, über die Lehrperson.«¹⁴⁷

Zugleich berichtet diese Fachkraft, dass die Zusammenarbeit vor Ort gemeinschaftlich geprägt sei. »Und wir werden sehr unterstützt von den Lehrern hier. Und da ist die Zusammenarbeit sehr eng.«¹⁴⁸ Obwohl die Entscheidung, was von den BKDJ-Zielen und Projekten umgesetzt wird, von der Schule entschieden wird, komme ihr zugleich eine gewisse Leitungsaufgabe über die im Projekt beteiligten Lehrkräfte zu. »Nein, das ist von mir vorgegeben, ne. Also das haben wir schon (.). Die Lehrer, das ist auch so, dass die Lehrer dann machen, was meine Wenigkeit sagt beziehungsweise, wenn etwas ist, dass die an mich herantreten. Und deshalb haben wir auch (.), sind wir auch sehr eng miteinander verbunden, ne. Das Wir, also diese (.) BDKJ mit Lehrer, das ist sehr sehr eng.«¹⁴⁹ Entsprechend versteht sie alle am Ganztage beteiligten Akteur*innen als Gruppe. »Wir sind einfach Wir.«¹⁵⁰ Der gut funktionierende Ganztage sei der Erfolg dieser Zusammenarbeit. Die enge Kooperation wird auch von schulischer Seite unterstrichen. So sieht sich die für den Ganztage zuständige Lehrkraft selbst als (übergeordnete) Ansprechpartnerin. »Ich bin ich bin halt immer entsprechend da. Fragen, Aufschließen oder wenn eben auch wirklich, was ja auch passieren kann, mal extreme Konflikt da sind, dann ruft//pädagogische Fachkraft Standort (F)//mich auch und sagt auch so.«¹⁵¹ Die bereits erwähnte, für den Ganztage so wichtige Frage nach Zugänglichkeit von Räumen liegt hier somit weiterhin in der Hand der Schule. Die Fachkraft versteht sich somit als Teil des Schulteams, wobei es jedoch schulischerseits auch

146 Ebd., 6.

147 Ebd., 30-32.

148 Ebd., 6.

149 Ebd., 14.

150 Ebd., 42.

151 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 30.

Entscheidungen zum Ganzttag zu geben scheint, an denen sie nicht beteiligt ist, wenn z.B. Ziele und Ideen, die sie bzw. der BDKJ einbringen, nicht in der Schule aufgegriffen werden. Dies wird von der Fachkraft jedoch nicht als ein Konflikt benannt, sondern vielmehr wird von ihr die gute Teamarbeit vor Ort betont, ebenso wie die Schule die Zusammenarbeit mit der Fachkraft als »ziemlich (...) ideal«¹⁵² beschreibt. Ob diese Zusammenarbeit oder auch die Ein- bzw. Unterordnung der eigenen Rolle in das schulische System dazu beiträgt, mögliche Spannungen zwischen Jugendverband und Schule herauszunehmen, kann anhand der Interviews nicht dargestellt werden.

Eine andere Fachkraft hingegen schildert ähnliche Rollen- und Systemspannungen, beschreibt diese jedoch deutlich konfliktgeladener.

»Man muss immer allen gerecht werden, dem Arbeitgeber [BDKJ] ja auch, aber genauso gut muss man auch vermitteln. Man steht auch dazwischen. Genauso wie der//pädagogischer Leiter Standort (BDKJ Paderborn)//dazwischen steht, der ist für uns zuständig, der muss man dann die Sachen vom BDKJ weiterleiten.«¹⁵³

Sie selbst habe sich ihre Position und die Eigenständigkeit ihrer Rolle als Fachkraft in der Ganzttagsschule »im Prinzip erkämpft, auch bei den Lehrerinnen erkämpft.«¹⁵⁴ Eine Schwierigkeit liegt ihrer Ansicht nach darin, dass die erwünschte Fokussierung auf das Wohl der Kinder¹⁵⁵ immer wieder von organisatorischen Aufgaben erschwert und deshalb auch wenig Zeit für BDKJ-Projekte bleiben würde.

»Ich habe jetzt ein paar Stunden mehr bekommen. Jetzt habe ich auch ein bisschen mehr Zeit, mich um diese Vernetzung oder um diese Projekte zu kümmern, dass ich da, weil ich da im Prinzip alleine dann bin. Oder ich habe eine Kraft in der Betreuung, die mir dann dabei helfen kann.«¹⁵⁶

Darüber hinaus macht sie eine Art Konkurrenz bei einzelnen Projekten aus, die sowohl vom BDKJ als auch von schulischer Seite angestrebt wird. Aus ihrer Sicht wird der BDKJ aus diesen Aktionen herausgehalten.

»Oder das hat mich zum Beispiel beim Politikerbesuch oder bei der U18-Wahl beim Gymnasium bei einem Lehrer, der sagt: ›Nö, warum soll der BDKJ jetzt dazwischen gestaltet werden? Das mache ich ja schon. Ich möchte das. Ich möchte.< Das kommt immer, ich sage immer, wer hat es erfunden? Und mir geht es mehr um die Sache als um den, wer das jetzt gemacht hat. Man, ich finde, man kann auch

152 Ebd., 12.

153 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 198.

154 Ebd., 84.

155 Vgl. ebd., 8.

156 Ebd., 68.

ein gleiches Ziel vor Augen haben und man kann das auch gemeinsam begehen, wohl.«¹⁵⁷

Innerhalb der Kooperation von Jugendverband und Ganztagschule thematisiert die Fachkraft diese Spannungen nach eigenem Bekunden, um sowohl ihre Position sichtbar zu machen als auch um Projekte zu realisieren. Daher sei es für sie wichtig, »dass man halt auch (.) immer mal wieder seinen Standpunkt klar macht und aber auch sich immer in das Gespräch ruft. Ich kann nicht immer erwarten, dass alle auf mich zu gehen. Auch bei den Verbänden, was ich damals mal gemacht habe. Ich muss halt immer wieder dann da auch darauf zu gehen, um was zu bewirken.«¹⁵⁸ Auch bei der für die Gestaltung des Jugendverbandangebots wichtigen Frage nach der Aneignung und Zugänglichkeit von Räumen wird dieser latente Kampf um Sichtbarkeit und Realisation von Angeboten deutlich. In den teilnehmenden Beobachtungen wurde wahrgenommen, dass die Fachkräfte Lösungsbücher und andere Materialien in großen Rollwägen hinter sich herziehen. Das Material wird situativ ausgepackt und auf den Schultischen ausgebreitet, was nur bedingt zum Spielen einladend wirkt. Die Jugendverbandsangebote scheinen hierdurch eher einen Gaststatus im Schulraum zu besitzen.

Eine weitere Umgangsweise mit den auftretenden Spannungen zwischen den Systemen Schule und Jugendverband wurde bereits angedeutet: Die Fachkraft mit Jugendverbands hintergrund versteht sich, wie aufgezeigt, als Teil der Schulgemeinschaft und als Mittler zwischen Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen und Jugendverband. Dabei nimmt sie nach eigenem Bekunden dezidiert die Perspektive der Kinder und Jugendlichen ein und versucht diese partizipativ einzubinden. Von schulischer Seite wird dies bei der Fachkraft unter anderem daran festgemacht, dass sie stets präsent und für die Schüler*innen immer anzutreffen und ansprechbar sei. Die Fachkraft selbst charakterisiert dies als »gewisse Haltung«¹⁵⁹, die aus der Jugendverbandsarbeit stamme. Damit positioniert sich die Fachkraft im Systemgefüge zwischen Jugendverband und Ganztagschule, zumindest von ihrer Grundhaltung her, nahe am Jugendverband. Dass diese Haltung und dieser Positionierung von schulischer Seite teilweise zumindest problematisiert wird, macht die Schulleitung deutlich.

»Da bin ich also immer ganz froh, wenn der Mitarbeiter dann auch mit eigenen Ideen kommt. Und einzelne Sachen habe ich auch schon mal gesagt, ich glaube das ich vielleicht ein bisschen übertrieben, das muss also auch, man muss auch ein Gespür haben, so, wie groß das Maß sein kann. Die Schüler sind ja jetzt nur auf den Jugendverband konzentriert, die haben auch viele anderer Dinge noch

157 Ebd., 116.

158 Ebd., 192

159 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 8.

im Kopf. Das darf man auch nicht übertreiben und dass man sie auch da wieder versucht mit- zu stark miteinzubinden und die Erwartungen des BDKJs an die an die Schülerinnen und Schüler zu hoch zu schrauben. Das wäre, glaube ich, auch nicht gut.«¹⁶⁰

5.2.1.6 Verwaltung und Ideengeber

Während bislang die schulischen Akteure sowie die Jugendverbandsmitarbeitenden an den einzelnen Paderborner Standorten im Zentrum standen, soll abschließend noch die BDKJ-Leitungsebene in ihrem Rollen- und Aufgabenverständnis mit hinzugezogen werden. Diese versteht sich selbst erstens als Verwaltungsebene. So betont die pädagogische Leitung des BDKJ-Projekts die kaufmännischen Aspekte ihrer Arbeit,¹⁶¹ ein hauptamtliches Vorstandsmitglied des BDKJ unterstreicht seine rechtliche Rolle als Fachvorgesetzter und seine Aufgabe, das Projekt inhaltlich weiterzuentwickeln.¹⁶² Den befragten schulischen Akteur*innen und Jugendverbandsmitarbeitenden an den Standorten ist die BDKJ-Leitung ebenfalls als Verwaltung und Geldgeberin präsent. Zweitens versteht sich die pädagogische Leitung als

»Schnittstelle zwischen den ja Kooperationspartnern untereinander und Vermittler. Das heißt also, ich vermittele oft oder übersetze auch oft die Sprache der anderen, damit sie sich gegenseitig verstehen und keine Missverständnisse auftauchen. [...] Und dann einfach den Mitarbeiterinnen das so zu verpacken, so gerecht zu präsentieren, dass sie das auch und der Schule wieder weitergeben können.«¹⁶³

Diese Schnittstelle ist für die pädagogischen Fachkräfte vor allem an den mehrmals jährlich stattfindenden Vernetzungstreffen wahrnehmbar und präsent, bei denen sich alle pädagogischen Fachkräfte mit der pädagogischen Leitung austauschen. Dabei entspricht es dem Selbstverständnis der BDKJ-Leitung hierbei Rückmeldungen aus den einzelnen Standorten zu erhalten, Probleme zu besprechen und die Mitarbeitenden mit Materialien und Projektideen zu versorgen. Dabei ist sie weitgehend sehr zufrieden mit dem bisherigen Projektverlauf und der Arbeit vor Ort, was sie auch als positives Feedback auf die eigene Rolle und Arbeit versteht.

»Und das ist für mich immer das größte Lob einfach zu hören, dass also, dass unsere Mitarbeiter gute, sehr gute Arbeit wirklich vor Ort machen und das ist meine Bestätigung auch für mich wieder, dass wir sie gut hier mit anleiten, dass wir sie

160 Interview mit Schulleitung (B), 56.

161 Vgl. Interview mit pädagogischem Leiter (BDKJ Paderborn), 50.

162 Vgl. Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 2.

163 Interview mit pädagogischem Leiter (BDKJ Paderborn), 2.

gut mit Materialien bereichern, dass wir, dass die Kooperation an sich auch mit den Verbänden läuft.«¹⁶⁴

Auch von Seiten der Fachkräfte wird die Zusammenarbeit mit der BDKJ-Leitungsebene geschätzt, gerade auch der Austausch und die Ideen, die hiervon für die Schulen ausgehen.

»Wobei bis auf diese vier Fachkräftetreffen, die wir haben, was, wo ich auch sagen muss, dass das wirklich toll ist, auch dieser Austausch, der ist wirk-, das ist super. Man nimmt einiges mit, was man (.) was man (.) was andere Schulen machen eventuell, dass man dann auch sagt: ›Ah, das könnte man auch machen‹, ne, dass man das mitnimmt, aber (.) es ist halt schwierig mit, was eigentlich, wo ich weiß, dass das vorgegeben wird und dass wir das realisieren sollen, dass mit den Verbänden, dass ich das hier vor Ort nicht realisieren kann, weil wir auch diese Verbände vor Ort nicht haben.«¹⁶⁵

Während auf der einen Seite die Ideen und Materialien der BDKJ-Leitung als Inspiration und Bereicherung wahrgenommen werden, wird auf der anderen Seite zugleich wahrgenommen, dass der BDKJ hierüber »seine Ziele umgesetzt bekommen [will] oder man will ja die Jugendverbandsarbeit in die Schule bringen.«¹⁶⁶ Hier schimmert erneut die bereits beschriebene Spannung durch, die aufkommt, wenn die Fachkräfte mit diesen Ideen und Materialien in das System Schule gehen. Eine Unterstützungskraft nimmt dies so wahr: Die pädagogische Fachkraft »hat auch viel Kontakt dann eben nach Paderborn und, ich glaube, das läuft ganz gut. Klar sind zwischendurch vielleicht mal kleine Unstimmigkeiten, weil, ja, in erster Linie ist es ja hier die Schule, die dann arbeiten muss.«¹⁶⁷

Von den schulischen Akteur*innen wird somit wahrgenommen, dass es die Aufgabe der Fachkräfte sei, die vielen Ideen und Materialien des BDKJ über die Fachkräfte in die Schule einzubringen, was aus ihrer Sicht nicht immer reibungslos funktioniert. Insbesondere zu Beginn der Kooperationen wurde dies aus Sicht der Schule auch durch das Rollenverständnis einzelner BDKJ-Akteure erschwert.

»Ja, wie gesagt (.), es hat sich sehr, sehr positiv entwickelt und (...) manchmal (.) also zu Anfang war es zumindest so, dass wenn man sich nicht kennt, Jugendverbandsarbeit sagt: ›a, wir machen, also wir sind so Pädagogen, das sind die Lehrer.‹ Und da mittlerweile also doch so die Erkenntnis (.), der//Vorstandsmitglied Standort (BDKJ Paderborn)//geht ja jetzt, der war ja sehr kritisch Lehrern gegenüber eingestellt. Ich glaube, er hat irgendwann mal gesagt: ›Sie sind der Lehrer, ich

164 Ebd., 50.

165 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 62.

166 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

167 Interview mit Unterstützungskraft (D), 4.

bin der Pädagoge.«Bei//pädagogischer Leiter (BDKJ Paderborn)//war das nicht der Fall. Also (.) klar (.), Lehrer und dann Jugendverbandsarbeit ist erstmal ja eine Kooperation von Dingen, die auch ein bisschen diametral sich gegenüberstanden haben.«¹⁶⁸

Dieses beim Jugendverband (in der Vergangenheit) wahrgenommene starre Rollenverständnis trug somit aus Sicht der Schulen nicht dazu bei, die »diametral« unterschiedlichen Systeme Schule und Jugendverband produktiv miteinander zu verknüpfen. Zugleich unterstreicht das Zitat der Lehrkraft, wie stark das eigene und fremde Rollenverständnis der Akteur*innen die Kooperationen beeinflussen und zu deren Gelingen beitragen kann.

5.2.2 Osnabrück: Prägung durch non-formale Bildungsangebote

Die Kooperationen von Jugendverband und Ganztags an den Osnabrücker Standorten sind punktueller und zeitlich begrenzter als im Paderborner Projekt. Zudem kooperieren die Schulen hierbei nicht mit der übergeordneten BDKJ-Ebene, sondern mit dessen Mitgliedsverbänden (Kap. 4.1). Die den Kooperationen übergeordnete Bildungsreferent*in der BDKJ-Fachstelle versteht sich entsprechend als organisatorische Instanz, die die unterschiedlichen Kooperationspartner in Schule, Gemeinde und Jugendverband zueinander bringen kann. Es geht »stärker um vernetzende Tätigkeiten«¹⁶⁹, sowohl innerverbandlich als auch nach außen in die Schul- und Bildungslandschaft. Zudem organisiert und führt sie das Vernetzungstreffen durch, an dem sich die beteiligten schulischen und jugendverbandlichen Akteur*innen austauschen. Die inhaltliche Gestaltung und Organisation der jeweiligen Kooperationen wird jedoch von den Mitgliedsverbänden und den Schulen vor Ort verantwortet und geprägt. Der Fokus wird daher im Folgenden primär auf diese beteiligten Akteur*innen und ihr Rollenverständnis vor Ort in den Schulen und ihr Aufgabenprofil gerichtet. Dabei ist die bereits an anderer Stelle ausführlicher beschriebene Ausrichtung der Kooperationen auf non-formale Bildungsangebote relevant. Denn die Projekte beinhalten alle Schulungselemente und zielen auf eine Zertifizierung, die den beteiligten Schüler*innen Kompetenzen und Lernerfolg bescheinigen, sei es im Bereich Erste Hilfe oder der Gruppenleitung. So beschreibt eine Jugendverbandlerin: »Ich muss sagen, ich komme nicht viel mit Schule in Berührung. [...] Ganztagschule oder CAJ an Ganztagschule ist für mich eben die Juleica-AG.«¹⁷⁰ Hierdurch besitzen alle Akteur*innen die Aufgabe, den Jugendlichen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln oder Rahmenbedingungen bereitzustellen, damit entsprechend Lernprozesse ermöglicht werden. Dieses spezifische

168 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 130.

169 Interview mit Bildungsreferent (BDKJ Osnabrück), 8.

170 Interview mit Jugendreferentin (C), 114.

Profil der Kooperationsprojekte bringt schulische wie auch Jugendverbandsbeteiligte in die Rolle von Lehrenden. Wie diese Rolle jedoch von den unterschiedlichen Akteur*innen in den jeweiligen Situationen und Orten interpretiert und ausgeführt wird, differiert und ist für die Kooperationen bedeutsam. Im Folgenden soll dies anhand ausgewählter Konstellationen näher beleuchtet werden.

5.2.2.1 Lehrkraft versus Teamer

Besonders intensiv wird die Lehrendenrolle in Jugendverbandsprojekten von einem Akteur reflektiert, der selbst Jugendverbandsmitglied ist und als Lehrkraft an seiner Schule die Juleica-Ausbildung zusammen mit einer FSJlerin durchführt. Aus seiner Sicht bleibt er im Projekt zwar in der Lehrendenrolle, wechselt aber seine Grundhaltung.

»Ich bin im System Schule bin ich, also ich wechsele zwischen den Positionen eigentlich innerhalb der AG bzw. sobald ich aus der AG rausgehe. (...) Die Grundhaltung, wenn man als Lehrer, als verantwortliche Person da reingeht, heißt es, liegt mein Fokus auf Pünktlichkeit, auf die Absicherung, hört sich blöd an, aber die Absicherung meinerseits, erst mal: Sind die AG-Schüler da? Sind alle da? Ne? Habe ich hier meinen rechtlichen Rahmen eingehalten? Ja? Habe ich mir keine Stolpersteine gestellt, was mein Lehrertun beeinflusst oder was mein Lehrertun bedingt? Erfülle ich die Vorgaben, ne? Also wirklich dieses, dieses systemische Denken.«¹⁷¹

Diesen eher rechtlichen, formalen Blick auf die Juleica-AG kann die Lehrkraft jedoch auch ablegen, ihr gelingt es nach eigenen Angaben in eine Jugendverbandshaltung zu wechseln, die sie als wesentlich freier und lockerer beschreibt. Dabei scheint sie situativ zu entscheiden, wann und ob sie während der AG-Stunde zurück in den Lehrendenmodus wechselt, den sie als zielgerichteter, leistungsorientierter beschreibt und der mit Druck einhergehen kann.

»[A]lso ich komme eigentlich gut damit klar, dass ich, dass ich das vermische irgendwo. Ja, also springe, wo ich, wir, wo wir, dass ich genau, dass ich mir sicher bin, in diesem Sinne kann ich mir da Freiheiten oder kann ich Freiheiten gewähren, springe aber trotzdem dann noch wieder zurück, wo ihr z.B. dagewesen seid (.) bei der Organisation für, der Spiele für (.) genau, da waren wir ja im Computerraum, da habe ich z.B. in dem Moment wirklich diese, dieses Lehrerdnken herausgelassen, möchte ich sagen. Das ist mir auch völlig bewusst in dem Sinne, dass ich dort sehr geführt habe. Um auch den Schülern dementsprechend, ja, ein wenig mehr Druck, also wirklich das zu nutzen, diesen Druck da hinzuzusetzen.«¹⁷²

171 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 68.

172 Ebd.

Die Teamer bzw. Jugendleiterrolle sieht die Lehrkraft hingegen als freier, die den Jugendlichen eine höhere Eigenständigkeit und mehr Erfahrungsspielräume zumisst, z. B. auch um scheitern zu können.

»Als in Anführungsstrichen ›nur‹ Jugendleiter, also ohne diesen schulischen Hintergrund hätte ich gesagt, laufen lassen, die schaffen zwar heute nichts, laufen lassen, aber die fallen dann dementsprechend oder schlagen dann dementsprechend auch hart auf und merken das dann vielleicht. Nur, da packt es mich im Moment und dann bin ich doch mehr in dieser Lehrerrolle in dem Moment, ja.«¹⁷³

Ein weiterer Aspekt, der aus Sicht der Lehrkraft einen Unterschied in den Rollen von schulischem Lehrer und Teamer ausmacht, ist das Duzen. Entsprechend hat er den beteiligten Jugendlichen angeboten, ihn im Rahmen der AG mit dem Vornamen anzusprechen. Damit scheint es ihm vor allem wichtig zu sein, hierdurch den System- und Rollenwechsel zu markieren, unabhängig davon, ob die Jugendlichen ihn daraufhin duzen. »Ob sie dann bei//Durchführender Lehrer Standort (A)//bleiben oder bei//Vorname Durchführender Lehrer Standort (A)//sind, das ist mir eigentlich egal.«¹⁷⁴

Dieser Rollenwechsel zwischen Lehrkraft zu Teamer wird auch von den beteiligten Jugendlichen wahrgenommen und entsprechend reflektiert, wie die folgende Passage aus einem Gruppeninterview zeigt.

»I: Okay. Bei den Regeln, wie, nehmt ihr das so eher als (.), also das ist ja eine Juleica-AG, nehmt ihr das hier eher so als Schule wahr? Wie Unterricht? Oder nehmt ihr das irgendwie anders wahr? Wie würdet ihr das so fassen?

Schülerin1: Freier. [...] Ja, also wir durften ihn ja auch duzen oder dürfen. Und das war nicht so streng wie im Unterricht so. Wir durften auch dazwischenreden, so.

Schülerin2: Er wollte hier nicht so als Lehrer zählen für uns, sondern als, ja, so Gruppenleiter.

Schülerin3: Er hat ja auch gesagt, dass wir ihn//Vorname Durchführender Lehrer Standort (A)//nennen können und nicht//Nachname Durchführender Lehrer Standort (A)//, zum Beispiel.

Schülerin2: Aber ist ja noch wieder etwas anderes, weil wir halt in der Schule sind (lacht)

Schülerin4: Ja, genau.

Schülerin2: Aber sonst.

I: Okay, das heißt, ich höre daraus es gibt irgendwie beides. Also auf der einen Seite sagt ihr: ›Wir sind in der Schule irgendwie.« Ne? Computerraum, so (Schülerin4: Ja).

173 Ebd.

174 Ebd., 42.

Schülerin₂: Ja, so. Wir sind ja im Schulgebäude. Das ist irgendwie

Schülerin₅: Aber indirekt wollte er das so außerhalb machen, dass wir, dass wir uns halt wohler fühlen, glaube ich.

I: Wie hast du das wahrgenommen, Schüler₁?

Schüler₁: Ja, auch s-, auch mehr so (.), wie soll ich das jetzt sagen, (.) man hat ihn jetzt nicht so wirklich als Lehrer wahrgenommen, sondern mehr so als Gruppenleiter.«¹⁷⁵

Die Lehrkraft hat die entsprechende Juleica-AG zusammen mit einer FSJlerin im Jugendverband durchgeführt. Sie nimmt somit in dem Projekt explizit die Jugendverbandsrolle ein, wobei auffällig ist, dass sie vornehmlich für Spiele (Kap. 5.4) und Übungen – und eben nicht für die Theorie zuständig ist. »Dann, und ja wir zu zweit, also wir beide als Teamer haben dann immer die Übung ausgesucht, die wir mit den Kindern durchführen wollen und ja.«¹⁷⁶ Diese Aufgabenverteilung ist gesichert, was dazu führt, dass nach eigenem Bekunden wöchentliche Absprachen oder Planungen mit der Lehrkraft nicht nötig sind. Dabei nimmt die FSJlerin die Lehrkraft als Hauptleitung war, wobei sie ihr mehr Leitungsfunktionen und auch Autorität zuspricht.

»Also ich habe auch schon mal einmal, wo//durchführender Lehrkraft Standort (A)//nicht da war, die AG alleine geleitet und das hat auch richtig gut geklappt. Hätte ich selber gar nicht so gedacht, dass die Kinder so gut, also die Jugendlichen so gut hören und wirklich das, auch wenn man sagt: ›Seid jetzt mal leise.‹ Dass die dann auch wirklich leise sind und sich konzentrieren. Also das ist eigentlich, hat wirklich gut geklappt, war ich selber echt überrascht. (.) Also die nehmen mich schon wirklich als (.) Teamer wirklich wahr. Ja.«¹⁷⁷

Die Durchsetzung von Disziplin, Ruhe und Konzentration werden von der Teamerin somit bei der Rolle der schulischen Lehrkraft verortet. Inwiefern dies auch mit dem Altersunterschied und der Berufserfahrung zusammenhängt, kann hier nur vermutet werden.

An einem anderen Standort wird deutlich, dass das Rollenverständnis von Teamer*innen des Jugendverbandes und schulischen Lehrkräften nicht immer spannungsfrei ist. In dieser Kooperation wird wahrgenommen, dass Schulsozialarbeiter*innen eine größere Nähe zum Leitungsverständnis des Jugendverbandes haben und die Zusammenarbeit dadurch besser klappt.

»Und die Kooperation mit der Schule ist auch mega, mega wichtig. Mit Sozialarbeitern, die da sind, kann ich besser arbeiten als mit Lehrern, weil ich manchmal

175 Gruppendifkussion mit SuS (A), 382-395.

176 Interview mit FSJ Freiwilliger (A), 28.

177 Ebd., 36.

das Gefühl habe, dass die Lehrer, dass ich den Lehrern die Autorität wegnehmen möchte, das möchte ich aber gar nicht. Bei Schulsozialarbeitern ist das nie so. Die sitzen da, die duzen auch alle, aber da ist das so ein Sie und genau. Also die Kooperation mit der Schule und dass die vermitteln, dass es auch wichtig ist, was wir da tun.«¹⁷⁸

Auch hier werden die Themen Autorität und Duzen aufgeworfen, die scheinbar für das Jugendverbandsverständnis wichtig sind. Schulsozialarbeiter*innen scheinen hier eine Scharnierstelle zwischen Jugendverbandler*innen bzw. Teamer*innen und Lehrkräften bilden zu können. Entsprechend wird an einem weiteren Standort der Schulsozialarbeiter als »Verbindungsmann«¹⁷⁹ bezeichnet, »über ihn läuft das dann halt«¹⁸⁰.

5.2.2.2 Stofforientierung versus Erlebnispädagogik

Ein weiteres Spannungsfeld spannt sich bei der Art und Weise des Lehrens auf: Die non-formalen Bildungsangebote zielen u.a. darauf, dass Jugendliche curricular festgelegte Lerngegenstände erarbeiten. Oftmals werden in den wöchentlichen AG-Stunden theoretische Inhalte angeeignet. Gerade in diesen Phasen stellt sich den unterschiedlichen Akteur*innen die Frage, wie diese Lernprozesse zu gestalten sind. Die in der Juleica-AG leitend tätige Lehrkraft reflektiert ihre Herangehensweise wie folgt:

»Dieses (lacht) lehrerhafte Denken, möchte ich fast schon sagen, von wegen ›Ich muss meinen Stoff durchbringen.« Mal flach formuliert. (.) Das andere ist die, die Herangehensweise im Jugendverband. Das hört sich vielleicht ein bisschen despektierlich an, wenn ich sage: (lacht) Es ist egal, ob die das jetzt heute schaffen oder nicht (lacht). Also da ist die Freiheit, aber da, das nutze ich auch, so ist es nicht, das nutze ich auch voll. Ich gehe auch nicht davon aus, dass wir z.B. heute die Fälle komplett, komplett besprechen werden. Davon gehe ich einfach nicht aus. Trotzdem will ich das gerne versuchen durchzuführen, also diese Diversität dort (lacht), ergibt sich dann grundsätzlich.«¹⁸¹

Die Lehrkraft macht eine Unterscheidung zwischen schulischem und jugendverbandlichem Lernen aus: Zielorientierte Stoffaneignung auf der einen und eher freie, diversitätssensible Lernprozesse auf der anderen Seite. Im AG-Angebot der Ganztagschule kann die Lehrkraft nach eigener Ansicht einerseits in die zwei unterschiedlichen Rollen reflektiert schlüpfen und entsprechend flexibel agieren. An-

178 Interview mit Teamer (G), 22.

179 Interview mit stv. Schulleitung (C), 86.

180 Interview mit Ehrenamtlichem (C), 36.

181 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 68.

dererseits fällt ihr selbst auf, dass sie dieses »lehrerhafte Denken«¹⁸² nicht immer ablegen kann und in diese Lehr-Lern-Muster immer wieder hineingleitet. Die ausführlichen Reflexionen, die die Lehrkraft in den Interviews diesem Thema widmet, deuten an, dass dies für ihr Rollenverständnis scheinbar virulent ist. An eine solche Situation, die auch in der teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen wurde, erinnert die AG-Leitung in einer bereits skizzierten Szene: »bei der Organisation für, der Spiele für (...) genau, da waren wir ja im Computerraum, da habe ich z.B. in dem Moment wirklich diese, dieses Lehrerdnken herausgelassen.«¹⁸³ Angesichts der hohen Bedeutung, die das Thema »Räume« für die Ganztagschule besitzt, ist es bemerkenswert, dass hier die Lehrkraft ihren Wechsel in den Lehrmodus explizit durch die Nennung des Schulraums näher qualifiziert. Die Verortung der Juleica-AG in Schulräume, so die hieraus ableitbare These, kann ein stofforientiertes Lehrerdnken begünstigen.

Diese Stofforientierung in einigen Unterrichtsbausteinen der Juleica-Ausbildung ist auch für andere Teamer*innen ambivalent und scheint sich mit dem eigenen Rollen- sowie Lehr-Lernverständnis zu reiben. So ist ein Teamer stark der Theater- und Erlebnispädagogik verbunden. Diese bringt er nach eigenem Bekunden in die Juleica-Ausbildung ein.

»Also, also wir, zum Beispiel, ich bin so ein bisschen theateraffin. Ich mag gerne Theaterpädagogik. Das merkt man auch in, zumindest in dieser Gruppe, wir haben viele Rollenspiele gemacht mit denen. Ansonsten komme ich eben aus einer Bildungseinrichtung, dem//Jugendbildungsstätte Standort (C)//, wo eben Erlebnispädagogik weit vorne und weit oben stand und das versuche ich, auch immer sehr mit reinzubringen.«¹⁸⁴

Dennoch sind die wöchentlichen AG-Stunden weitgehend theoretisch ausgerichtet. Im Rahmen der Juleica-Ausbildung sind auch die Teamer*innen des Jugendverbandes damit konfrontiert, dass sie diesen Stoff vermitteln müssen. In diesem Zusammenhang beschreibt ein ehrenamtlicher Teamer sein didaktisches Vorgehen, in dem er oftmals von vorgegebenen Unterrichtseinheiten abweicht, um neue Lernformate auszuprobieren. Dass ihm dies von Seiten des Jugendverbandes ermöglicht und erlaubt wird, wertschätzt er sehr.

»Es ist mega wichtig, dass meine Hauptamtliche mir vertraut, auch wenn das erst mal ein bisschen blöd klingt, aber die schreibt mir ja ein paar Wochen vorher und sagt, dass sie meine Einheit, dass ich meine Einheit planen kann. Und// Dekanatsjugendreferentin Standort (C)//musste leider schon oft miterleben,

182 Ebd.

183 Ebd.

184 Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 16.

dass ich dann ganz neue Sachen mitgebracht habe, weil ich dann gedacht habe:
 ›Hey, wir probieren das jetzt einfach mal aus.«¹⁸⁵

Das Ausprobieren neuer Lehrformate kann für diesen Teamer eine Möglichkeit darstellen, mit der Ambivalenz von Stoffvermittlung auf der einen und erfahrungs- und erlebnisorientierter Pädagogik auf der anderen Seite umzugehen.

5.2.2.3 Theorie versus Praxis

Die beschriebene Spannung ist umso gewichtiger, da sowohl in den schulischen AG-Stunden als auch an den Blocktagen im Rahmen der Juleica- oder Tutorenschulung oftmals umfangreiche Theorieblöcke vermittelt werden müssen. Teilweise werden dann Praxis- sowie Anwendungsphasen hiervon abgegrenzt. Mit dieser Trennung von Theorie und Praxis müssen die Akteur*innen umgehen, was auch Auswirkungen auf ihr Rollenverständnis und ihr Aufgabenprofil hat. Die bereits mehrfach zitierte Lehrkraft macht dies wie folgt:

»Ich teile Rechte und Pflichten, normalerweise ist das immer ein Block über acht Stunden (lacht) im (lacht) im in Anführungsstrichen normalen Gruppenleiter-(.) Dings und ich trenne diese Geschichte, mache den Theorieblock (eins?) mit einer Stunde länger. Das ist natürlich relativ theoriebehaftet, gut, wenn man das natürlich dann als Moderator bisschen anders verkauft, wirkt es dann natürlich ein bisschen interessanter in dem Moment, aber es ist schon sehr frontal, also schulisch frontal, wie man das so klassisch kennt.«¹⁸⁶

Theorieblöcke, die frontal unterrichtet werden, können hierbei nach Ansicht der Lehrkraft zwar methodisch »anders verkauft« werden, bleiben aber dennoch als lange Einheiten kompakt bestehen. Ähnlich werden spezifisch sensible Themenfelder, wie Prävention und Kindeswohl, auf den außerschulischen Juleica-Blocktagen in größeren Theorieeinheiten gebündelt. Auch von den Jugendlichen wird wahrgenommen, dass sich die Teamer*innen bemühen, den umfangreichen Theiestoff angenehm und abwechslungsreich zu vermitteln.

»Der//Schulsozialarbeiter Standort (C)//hat auch das Ganze, was diese Gesetzestexte und wie wir was, was eigentlich ein bisschen schwieriger ist oder was für uns auch so ein Haufen Information und Arbeit war. Das war auch wirklich anstrengend. Da hat er hat aber so durchgezogen und war immer motiviert und mal Spiele zwischendrin eingebaut. Also der war auch einfühlsam. Der hat gemerkt, wann es zu viel wird und wann es ok ist.«¹⁸⁷

185 Interview mit Teamer (C), 22.

186 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 40.

187 Gruppendiskussion mit SuS (C), 547.

Von den Jugendlichen wird diese spielerische Auflockerung der Theorieblöcke durchaus wertgeschätzt. In ihren Augen waren die Teamer*innen

»zuversichtlich, dass wir es verstehen und, dass wir es auch hinbekommen. Dann, er hat auch eine Kreativität ausgestrahlt durch dieses Rollenspiel, das, vom Gericht. Er hat uns motiviert dazu, dass wir das auch weiter machen, obwohl das so ein schweres Thema ist. Und er hat sich auch sehr engagiert (lacht). Er hat sich auch sehr beteiligt daran anderen dabei zu helfen in den einzelnen Gruppen.«¹⁸⁸

Diese Bündelung von Theorieblöcken hat teilweise aber auch zur Folge, dass es umfangreichere Praxisphasen gibt, die abgekoppelt sind. Dies führt an einigen Standorten dazu, dass die Praxisphasen primär in schulischer Begleitung ohne Jugendverbandsbeteiligung stattfinden oder ganz außerhalb des Ganztags außerschulisch absolviert werden. Dies wird von Verbandsseite durchaus kritisch gesehen und dauert.

»Und auch, dass die CAJ in der Praxisphase nicht so präsent ist so, ne. Also wenn das erste halbe Jahr abgeschlossen ist, dann bin ich so ein bisschen raus hier und weiß, die Praxisphase läuft, und komme dann wieder in das Spiel, wenn ich die Ju-leica beantrage, quasi. Und dazwischen ist so (.) monatelang irgendwie gar nichts, wo ich weiß, es passiert etwas und die sind alle aktiv.«¹⁸⁹

Hierdurch verschiebt sich die Rolle der Jugendverbandler*innen, insbesondere der hauptamtlich auf übergeordneter Ebene tätigen Jugendverbandler*innen stärker auf die Rolle von Organisation und Zertifizierung. Im folgenden Schritt sollen daher die Akteur*innen des Jugendverbandes in den Blick genommen werden, die primär nicht in die Durchführung der Projekte an der Ganztagschule eingebunden sind.

5.2.2.4 Zertifizierung und Organisation

Die von jugendverbandlicher Seite beteiligten hauptamtlichen Diözesan- bzw. Jugendbildungsreferent*innen sehen ihre Hauptaufgabe im Anberaumen, in der Organisation und logistischen Begleitung der Schulkooperationen. Sie erarbeiten die Kooperationsverträge und stellen z.B. Kontakte zu den Schulsanitätsdiensten her. An den Schulen selbst sind sie weniger aktiv. Auch tragen sie dafür Sorge, dass die Curricula in den Ausbildungskursen aktuell sind und eingehalten werden.

»Ich bin so der Vermittler auch zwischen Bundesebene und Ortsebene, also zum Beispiel Curricula, wenn die aktualisiert werden, das kommt bei mir auf

188 Ebd., 614.

189 Interview mit Jugendreferentin (C), 70.

den Schreibtisch und ich trage dann für Sorge, dass mein, in meinem Bistum in Anführungszeichen die Leute dann auch jeweils darüber informiert werden, hey, ihr müsst das jetzt anders machen oder achtet darauf, dass es bald anders wird. Die und die Schulungen könnt ihr dafür besuchen und so, also eher so eine koordinierende Kraft. Ich habe jetzt nicht, kein, also ich bin nicht selber in Schule aktiv so. Ich glaube, das ist eine ganz gute Beschreibung. Also eher koordinieren, ja, begleiten, informieren, so würde ich das beschreiben.«¹⁹⁰

Zudem sind die Referent*innen des Jugendverbandes für die logistische Ausstattung der AGs zuständig. »Das heißt für uns eigentlich, die AGs für sich arbeiten und nutzen uns nur als Ressource für Material, für Hilfestellung, für mal irgendwelche Probleme, die geklärt werden müssen.«¹⁹¹ Auch sehen sie es als ihre Aufgabe, die beteiligten Akteur*innen aus-, fort- und weiterzubilden.¹⁹² Diesbezüglich lassen sich durchaus Parallelen zu der BDKJ-Leitungsebene in Paderborn und ihrem Aufgabenprofil erkennen.

Diese Fokussierung auf Zertifizierung und Organisation wird von Seiten des Jugendverbandes durchaus kritisch bzw. mit Bedauern wahrgenommen.

»Und dann ist das für mich Ende irgendwie den Verwaltungsakt zu machen, die Karte zu beantragen und die noch mal rauszuschicken. So etwas habe ich die letzten Montage gedacht, das ist irgendwie ein bisschen schade. Da weiß ich aber auch nicht, wie man das anders lösen könnte. Ja.«¹⁹³

Denn für diese Ebene des Jugendverbandes bedeutet dies auch, dass sie selbst weitgehend von der Arbeit in den Schulen nicht viel mitbekommen. »Ja, so vom Schulalltag vor Ort so richtig Einblick kriegt man natürlich nicht. Wir sind natürlich immer dann hier, wenn wir, wenn wir ausbilden.«¹⁹⁴

Etwas anders sieht es an den Standorten aus, die außerschulische Blocktage, z. B. in einer Jugendbildungsstätte organisieren, bei denen in der Regel auch haupt- und ehrenamtliche Jugendverbandler*innen verstärkt dabei sind, »das heißt die begleiten wir auch, die Fahrten in Jugendbildungsstätten.«¹⁹⁵ Diese Tage bilden dann auch strukturell eine Möglichkeit für ehrenamtliche Teamer*innen teilzunehmen, was im wöchentlichen Schulrhythmus nicht möglich sei. »Weil wir das halt, so gesagt, zeitlich nicht schaffen. Weil wir ja dann halt ehrenamtlich mit da-

190 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 4. Ähnlich Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 107.

191 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 28.

192 Vgl. ebd., 17f.

193 Interview mit Jugendreferentin (C), 70.

194 Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 70.

195 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 28.

bei sind, sonst wir würden das natürlich auch wohl gerne dann machen, ne?«¹⁹⁶ So besitzen die ehrenamtlichen Jugendverbandler*innen an den Osnabrücker Standorten in der Juleica-Ausbildung primär eine punktuelle Rolle als Teamer*in an den außerschulischen Blocktagen, wohingegen der inhaltliche Teil der Sanitätsausbildung vorwiegend von Ehrenamtlichen übernommen wird.

5.2.3 Schulleitungen: Qualität und Kontinuität

Die Schulleitungen in den Paderborner wie auch Osnabrücker Standorten besitzen ein ähnliches Rollenverständnis in Hinblick auf die Kooperationsprojekte und werden daher im Folgenden gemeinsam betrachtet. Alle Schulleitungen nehmen die Schulk Kooperationen mit viel Wertschätzung positiv wahr und betonen den inhaltlichen und pädagogischen Mehrwert der Projekte für das Schulleben. Dabei sind sie nicht näher in die Organisation und kaum in die inhaltliche Konzeptionierung eingebunden. Auch zählen sie die Kooperation mit dem Jugendverband nicht zu ihrem Aufgabenprofil oder Rollenverständnis.

»Und aus Sicht der Schule oder des Schulleiters ist es gut, wenn man, sag ich mal, hier und da zusammenkommt, um so ein paar Grundstandpunkte gemeinsam noch mal abzustecken, hier und da auch ein paar Projekte zu planen, aber ansonsten muss diese Jugendverbandsarbeit zuverlässig in hoher Qualität auch unausgesprochen laufen eben.«¹⁹⁷

Hierin spiegelt sich zugleich eine hohe Erwartung an das professionelle Agieren der Jugendverbandsmitarbeitenden wider. Teilweise bekunden die Schulleitungen auch, dass sie keine Rückmeldungen hätten, »was jetzt inhaltlich so passiert«¹⁹⁸ und dass sie nicht immer wissen, inwiefern Akteur*innen des Jugendverbandes vor Ort regelmäßig in den Projekten dabei sind.¹⁹⁹ Andere Schulleitungen nehmen die Aktivitäten der AGs im Schulleben wahr, aber eher interessiert beiläufig. Sie sehen sich als »Außenstehende«²⁰⁰. So lange es gut läuft, so lässt sich das Rollenverständnis der Schulleitungen zusammenfassen, befassen sie sich aktiv kaum mit der Kooperation, nachdem diese in der Ganztagschule institutionalisiert ist. Sie sehen ihre Aufgabe eher darin zu intervenieren, wenn es Probleme gäbe. »Wenn es irgendwo haken würde, wüsste ich das.«²⁰¹

196 Interview mit Ehrenamtlichem (C), 102.

197 Interview mit Schulleitung (B), 48.

198 Interview mit Schulleitung (D), 46.

199 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (C), 8.

200 Interview mit Schulleitung (A), 14.

201 Interview mit stv. Schulleitung (C), 8.

Jugendverbandsprojekte müssen sich, so lassen sich die Äußerungen der Schulleitungen zusammenfassen, durch ein hohes Maß an Qualität auszeichnen und sich weitgehend reibungslos in den Schulalltag integrieren lassen. Aus Sicht der Schulleitung zählt hierunter insbesondere auch ein gewisses Maß an Kontinuität und hohe Zuverlässigkeit.

5.3 Leitende Vorstellungen von zentralen Systemen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass unter dem Begriff der Ganztagschule unterschiedliche Konzeptionen und Organisationsformen von Schule gefasst werden. Wie in Kap. 2 bereits erläutert, hat das *kajuga*-Projekt Schulen untersucht, die formal den KMK-Kriterien entsprechen, die den Anforderungen der länderspezifischen Bestimmungen zur Ganztagschule zugrundeliegenden, auch wenn diese Schulen teilweise selbst nicht die Bezeichnung »Ganztagschule« verwenden, sondern Begrifflichkeiten wie »Nachmittagsangebote« oder »Übermittagsangebote« wählen. Dies liegt auch in der unterschiedlichen Genese des Ganztags bzw. der jeweiligen Kooperationen mit den Jugendverbänden begründet, wie in den Standortbeschreibungen herausgestellt wurde (Kap. 4.1). Jedoch nicht nur die Konzeption des Ganztags, sondern auch die Angebote der Jugendverbände unterscheiden sich in den jeweiligen Kooperationen stark und prägen insbesondere diejenigen schulische Akteur*innen, die keine weiteren Bezugspunkte zu Jugendverbänden haben.

Diese unterschiedlichen Vorstellungen von Ganztag, Jugendverband und Schule, die die Akteur*innen vor Ort besitzen, beeinflussen, so die These, die jeweiligen Kooperationen von Jugendverband und Ganztagschule, denn sie speisen subjektive Theorien, die sich oftmals als äußerst persistent und wirkmächtig erweisen. Daher werden im folgenden Kapitel anhand der Expert*inneninterviews und Gruppendiskussionen der Schüler*innen diese Vorstellungen analysiert. Die Analyse beschränkt sich auf die Akteur*innen in den konkreten Kooperationsprojekten vor Ort. Nicht mit einbezogen werden die Konzeptionen und Vorstellungen der BDKJ-Fachstellen/Leitungsebene, die bereits umfassend in die Standortbeschreibungen eingeflossen sind. Diese separate Analyse von durchführenden Akteur*innen in den jeweiligen Schulen und der programmatischen Jugendverbandsebene ermöglicht es, mögliche Spannungsfelder zwischen den Projektkonzeptionen und deren Durchführung zu entdecken.

Die Expert*inneninterviews sowie Gruppendiskussionen wurden entsprechend der in Kap. 3 erläuterten Methodik codiert und ausgewertet. Laut Codebuch fließen in die folgende Analyse »alle Aussagen, die die Vorstellungen von Schule/Ganztagschule/Jugendverband der jeweiligen Akteure verdeutlichen. Darunter fallen auch die (teils sehr konkreten) Beschreibungen der Schulen, der Ganztags-

ge usw.«²⁰² Dieser Hauptcode wurde nach unterschiedlichen Akteursgruppen (Schüler*innen, Durchführende etc.) sowie nach Systemen (Schule, Ganztage, Jugendverband) weiter untergliedert. Angesichts der Anzahl an Interviews und Gruppendiskussionen lassen sich diese nicht umfassend in Einzelfallanalysen darstellen. Eine Typenbildung wiederum wird durch die Vielfalt der zum Ausdruck kommenden Vorstellungen erschwert (Kap. 3). Eine solche wäre nur auf einem relativ hohen Abstraktionsgrad möglich, bei dem, weitgehend losgelöst vom konkreten Datenmaterial, viele projektspezifische Erkenntnisse verloren gingen. Im Folgenden werden daher Spannungsfelder zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen der Akteur*innen fokussiert, die im Material anhand der Codes deutlich werden. In diesen Spannungsfeldern spiegeln sich zugleich zentrale Vorstellungen der Akteur*innen wider, ohne dass diese im Folgenden hierdurch umfassend abgebildet würden.

5.3.1 Vorstellungen von Ganztagschule

5.3.1.1 Ganztagschule als Ort des Lernens und Lebens

»Ja, ich glaube, so der Unterschied zwischen Ganztagschule zur klassischen Realschule, die wir vielleicht vor zehn Jahren noch hatten, ist, dass Schule von, nicht nur von den Schülern selbst, sondern zunehmend auch von Lehrern und auch von den Eltern mehr als Lebensraum wahrgenommen wird. Also als ein Raum, in dem Kinder wirklich ganz viel wertvolle Lebenszeit verbringen, die es natürlich möglichst optimal zu gestalten gilt. [...] So, ja, verbringt man man doch erheblich mehr Zeit miteinander, isst zusammen, spielt miteinander und kommt sich einfach auch viel näher und nimmt Schule, glaube ich, auch sehr viel stärker als Lebensraum wahr.«²⁰³

Ganztagschule wird hier von einem Schulleiter als Lebensraum betrachtet, als einen Ort, an dem Lernen und Leben zusammen geschieht, an dem zunehmend Grenzen zwischen Schule und Freizeit verschwimmen und das Individuum stärker in den Blick gerät. Diese Perspektive findet sich auch in vielen offiziellen Verlautbarungen über den Ganztage sowie in der entsprechenden schulpädagogischen Theoriebildung (Kap. 2). Dabei ist aufschlussreich, dass diese Vorstellung von Ganztagschule in den Interviews und Gruppendiskussionen, wenn überhaupt, vorwiegend von Seiten der Schulleitungen explizit eingebracht wird. Die anderen Akteur*innen greifen diese Perspektive eher kritisch oder differenzierend auf. Schüler*innen betrachten das Konzept von Ganztagschulen ambivalent.

202 Vgl. Codebuch. Das Codebuch kann auf Anfrage bei den Autorinnen eingesehen werden.

203 Interview mit Schulleitung (G), 50.

»Das heißt, jetzt muss man halt auch viele Hobbys teilweise wirklich aufgeben, weil wegen der Ganztagschule, weil man so lange in der Schule ist. [...] Und (.) irgendwo ist es halt, das hat eine gute Seite und eine schlechte Seite, weil es ist halt blöd, weil man nicht mehr so viel Zeit mit Freunden und Familie verbringen kann, aber auch gut, weil man dann nicht so viel zuhause sitzt und sich nicht so viel langweilt.«²⁰⁴

Ganztagschule greift in dieser Vorstellung deutlich in das außerschulische Leben der Schüler*innen ein, indem es zeitlich den Freizeitbereich tangiert. Zugleich scheint der Ganztags Schüler*innen Strukturen für eine interessante, nicht langweilige Freizeitgestaltung zu bieten. Vor allem jüngere Kinder betrachten Ganztagschule dann positiv als außerunterrichtlichen Teil ihres Lebens, wenn ihnen spannende Freizeitangebote gemacht werden, wenn sie mehr Zeit mit ihren Freund*innen verbringen können²⁰⁵ oder schulische Hilfe erhalten.²⁰⁶ Dieses positive Bild von Ganztags wird insbesondere von Schüler*innen entfaltet, die hierfür in ihrem Lebensumfeld ansonsten nicht die Gelegenheit haben. Bei den von *kajuga* untersuchten Schulen war dies hauptsächlich in ländlichen Regionen der Fall.²⁰⁷ Doch mit steigendem Alter der Schüler*innen scheint Ganztagschule nicht länger ungebrochen durch Freizeitangebote oder das Treffen von Freund*innen als Lebensort betrachtet zu werden. In den Gruppendiskussionen wird vielmehr Ganztags zunehmend als fremdbestimmter Ort und als eine Zeit wahrgenommen, die das Ausleben von Freizeit verhindert.

»Schüler*in1: Ja, Zeit absitzen ist, glaube ich, ein gutes Wort, weil je länger man in der Schule sitzt, desto weniger Lust bekommt man irgendwie.

Schüler*in2: Ja, für mich ist das auch so ein bisschen Ganztagschule, also am Anfang, fünfte, sechste Klasse, ist das eigentlich total gut, weil du bist jetzt mit deinen Freunden, hast einen Wochenplan und halt immer die Lehrer dabei, wenn du Hausaufgaben machst. Und, ja, donnerstags waren wir in einer AG, irgendwie, da gab es ganz viele, Sport-AG, Hauswirtschaft. Also es war schon gut, aber irgendwann hat es dann genervt, weil dann hat man irgendwann auch mal noch ein Hobby oder so und dann kommt man nach Hause, direkt umziehen und dann musst du da und da hin.«²⁰⁸

204 Gruppendiskussion mit jüngeren SuS (F), 318; Ähnlich: Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 101-105.

205 Vgl. Gruppendiskussion mit jüngeren SuS (F), 308; Gruppendiskussion mit jüngeren SuS (F), 316.

206 Vgl. Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 101.

207 Vgl. Interview mit Teamer (G), 65.

208 Gruppendiskussion mit SuS (C) 758-760.

Neben der als fremdbestimmt erlebten Zeit wird immer wieder von Seiten der Schüler*innen kritisiert, dass fehlende Ruhe und Handyverbot dazu beitragen, Ganztagschule nicht als Lebensort wahrzunehmen. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Räumen deutlich. Werden Ganztagsangebote in Klassenräumen durchgeführt, so assoziieren Schüler*innen diese auch mit Unterricht, mit »Lernen und ein bisschen mehr Druck und Arbeiten.«²⁰⁹ Unterstützt wird diese Wahrnehmung durch eine oftmals schulanaloge Raumaneignung der Jugendverbandsangebote, wenn z.B. die Anordnung von Stühlen und Tischen nicht verändert wird oder die Jugendverbandsmitarbeitenden wie eine Lehrperson am Pult Platznehmen. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn die Ganztagsangebote, wie z.B. bei der Juleica oder der Sanitätsausbildung an den Osnabrücker Standorten, verschulte Elemente besitzen. Zwar schätzen viele Schüler*innen, dass sie am Ende ein Zertifikat für diese Angebote erhalten, doch diese Bewertungssituation führt dazu, dass das Jugendverbandsangebot »so ein bisschen was wie Schule hatte, weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat und als Zeugnis haben wir unser Zertifikat bekommen.«²¹⁰

Jugendliche äußern mit steigendem Alter das Bedürfnis nach zweckfreier, selbstbestimmter Zeit, in der auch Nichtstun möglich ist. Entsprechend der konzeptionellen Unterschiede von Paderborner und Osnabrücker Standorten kann dieses Bedürfnis nach leistungsfreien Räumen und zweckfreien Zeiten stärker an den Paderborner Standorten eingebunden werden. Es wird vereinzelt auch explizit als Teil von Ganztags mitbedacht, indem Aufenthaltsräume geschaffen werden, »wo einen keiner anspricht und sagt: ›Jetzt müsst ihr aber, jetzt müsst ihr hier.« Sondern wo sie einfach mal ihre Ruhe haben, ich glaube, das fehlt an anderen Schulen auch generell.«²¹¹ Doch auch in dieser Vorstellung von Ganztagschule, die eben solche Freiräume und -zeiten eröffnet, ist nach Ansicht des durchführenden Jugendverbandes Ganztags nicht mit anderen jugendverbandlichen Angeboten zu vergleichen, die ganz auf Freiwilligkeit setzen. In dieser Vorstellung von Ganztagschule bietet die Jugendverbandskooperation »eine sinnvolle Ergänzung«²¹² zu einem an sich festen, verzweckten Schulalltag, der »natürlich inhaltlich spannend gestaltet werden kann.«²¹³

Auch wenn Ganztagschule somit programmatisch teilweise als Ort des Lebens und des Lernens verstanden wird, so zeigen die unterschiedlichen Akteur*innenperspektiven, dass diese beiden »Orte« in der Ganztagschule zwar wahrgenommen werden, aber in vielfältiger Hinsicht in Spannung zueinanderstehen: Freizeit-

209 Ebd., 739.

210 Gruppendiskussion mit SuS (E), 466.

211 Interview mit Honorarkraft (B), 138.

212 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 82.

213 Ebd.

angebote, Zeit für Freund*innen oder zertifizierte Fortbildungen werden je nach Alter als positive Größen von Ganztagsschule betrachtet. Zugleich wird Ganztagschule, insbesondere von älteren Schüler*innen, durch Räume,²¹⁴ feste, fremdbestimmte Zeiten oder Leistungsanforderungen und Zertifizierungen von Ganztagsangeboten als »klassischer« schulischer Lernort definiert.²¹⁵

5.3.1.2 Ganztagsschule als Ort von Bildung und Betreuung

»In der Ganztagsschule ist ja meistens so, dass die Eltern arbeiten müssen oder so und dass man deswegen halt dann darein kommt. Und AG, da suchst du dir halt selber aus, weil du Spaß dran hast, das dann nachmittags noch zu machen.«²¹⁶

Pointiert bringt eine Schülerin zum Ausdruck, was in zahlreichen Interviews und Gruppendiskussionen herausgestellt wird: Die Ganztagsschule wird von vielen Akteur*innen als ein System betrachtet, das auf den gesteigerten Betreuungsbedarf von Kindern und Jugendlichen durch die Berufstätigkeit der Eltern reagiert.²¹⁷ Für die Schülerin geht es somit in der Ganztagsschule nicht um Freiwilligkeit und Spaß, sondern um Betreuung. »Ich sehe Ganztagsschule auch nur als eine Bleibe. Kann auch Spaß machen, aber (.) eigentlich eher nicht.«²¹⁸ Auch für die Jugendverbandsdurchführenden der Kooperationsangebote wird die Ganztagsschule oftmals als notwendige Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen betrachtet, die weitgehend negativ konnotiert werden: Wachsende Leistungsanforderungen in der Schule, Migration und mangelnde Sprachfähigkeit oder fehlende familiäre Unterstützung machen in dieser Perspektive Ganztagsschule notwendig. Auch fehlten Schüler*innen immer stärker soziale Kompetenzen, die im Ganztag vermittelt werden sollen, oder »aber wenn, eben Defizite da sind (.), kann er sie abmildern. Und das ist für mich einer der der Hauptgründe, um Ganztag durchzuführen. Und das sehe ich auch als (.) zunehmend wichtiger werdend in unserer Gesellschaft.«²¹⁹ Auffällig ist, dass tendenziell an den Paderborner Standorten, die konzeptionell intensiver in die Ganztagsbetreuung eingebunden sind, zahlreiche leitende oder durchführende Akteur*innen der Ganztagsangebote den Ganztag selbst als eine Art gesellschaftlich notwendiges Übel betrachten, und (implizit) die Halbtagschule mit betreuendem familiären Umfeld am Nachmittag favorisieren. »Und ich finde der Ganztag ist für die Kinder ein hartes Los. Muss ich ganz

214 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (C), 260.

215 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (A), 464-478.

216 Gruppendiskussion mit SuS (A), 484.

217 Vgl. Interview mit Schulleitung (A), 58; Interview mit Ganztagskoordinator (E), 59.

218 Gruppendiskussion mit SuS (A), 486.

219 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 106.

ehrlich sagen«²²⁰, urteilt eine Durchführende des Jugendverbandes. In ähnlicher Weise kommt ein Schulverantwortlicher zu dem Schluss: »Deswegen ist das ein zweischneidiges Schwert. Also Ganztage ist nicht immer nur gut für alle.«²²¹ Innerhalb dieser als ambivalent wahrgenommenen Ganztagserschulkonzeption wird der Beitrag der Jugendverbände durchaus als positiver Beitrag (»toll«²²²) zur Konzeptionierung von Ganztagserschule gewertet.

Ganztagserschule wird somit oftmals primär nicht als ein eigenständig überzeugendes Bildungskonzept verstanden, sondern als Reaktion auf an sich negative Entwicklungen. Weniger die Bildungschancen als vielmehr die Notwendigkeit von Betreuung, die Kompensation von Defiziten oder um etwas für »Bildungsgerechtigkeit zu tun«²²³, stehen im Zentrum dieses Ganztagserschulverständnisses. Nicht alle Akteur*innen treffen damit eine grundsätzliche Aussage über Ganztagserschulen, sondern sehen theoretisch durchaus pädagogisches Potenzial, dass aber vor Ort an ihrer Schule nicht eingelöst werde. So reflektiert eine pädagogische Unterstützungskraft:

»Also theoretisch sollte es ja eigentlich so sein, dass es in der Ganztagserschule der Unterricht vormittags und nachmittags integriert ist und die Schüler zwischendurch produktive Pausen haben können und das irgendwie gut verteilt ist, wo eben auch quasi das Hobby im Ganztage irgendwie vereint sein kann. Und so wie es jetzt ist, so wie ich es an Schule erlebe [...], ist es nicht so. Also, klar, die Kinder bleiben bis nachmittags da, aber so richtig produktive Pausen haben die nicht. Die haben einfach nur lange Unterricht oder die Schüler bleiben eben da, um Hausaufgaben zu machen, um zu spielen, aber so richtig als Ganztagserschulsystem würde ich das jetzt nicht bezeichnen.«²²⁴

Hier wird deutlich, dass Ganztage als Verlängerung oder kompensatorische Ergänzung der Halbtagserschule betrachtet wird, ohne diese grundlegend pädagogisch oder bildungstheoretisch neu zu konzipieren. Damit werden in diesem leitenden Grundverständnis von Ganztagserschule bereits Grenzen für Jugendverbände in Ganztagserschule abgesteckt, innerhalb derer die Jugendverbände durchaus entsprechendes Potenzial sehen, für Ganztagserschule und deren Schüler*innen Bildungsangebote zu machen.

220 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 78.

221 Interview mit Schulleitung (A), 60.

222 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 104: »Aber ich finde es toll, dass die Verbände, die es ja sehen, dass das auf uns zukommt teilweise, ne, dass die das versuchen halt abzufangen«.

223 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 10.

224 Interview mit Honorarkraft (B), 134.

5.3.2 Vorstellungen von Jugendverband

5.3.2.1 Partizipation versus Angebot

»Jugendverband ist, so wie ich das jetzt kenne, ja, auch für die Jugendlichen da zu sein, denen etwas zu bieten«²²⁵.

Dieses Verständnis von Jugendverbänden einer pädagogischen Unterstützungskraft an einem Paderborner Standort erschließt sich vor dem Hintergrund des skizzierten, an Kompensation und Betreuung orientierten Verständnisses von Ganztagschule. Aufgabe des Jugendverbandes ist es in diesem Sinne, auf die Bedürfnisse und Defizite der Kinder und Jugendlichen zu reagieren, ihnen ergänzende und bereichernde Angebote zu machen. Jugendverband wird somit als Anbieter verstanden: »hier wird ein Angebot gemacht speziell für Jugendliche, wo also Jugendliche Freude daran haben, Spaß daran haben.«²²⁶ Dieses Verständnis von Jugendverband ist insbesondere an den Paderborner Standorten stark ausgeprägt. Entsprechend strukturiert sind auch die dortigen Kooperationsangebote: Es werden Spiele bereitgestellt, AGs angeboten, Aktionen durchgeführt oder Hilfestellungen angeboten (Kap. 4.1). Ergänzend zur Hausaufgabenbetreuung, die ein schulisch verpflichtendes Angebot ist, treten somit Angebote, an denen Kinder und Jugendliche Spaß haben sollen, die entspannend, unterhaltend oder sportlich sein sollen und als Ausgleich zur Schule dienen. In Kap. 5.4 wird diese Funktion anhand angebotener Spiele ausführlicher analysiert. Die Angebote für die Heranwachsenden werden in diesem Sinne inhaltlich und formal weitgehend in das aufgezeigte, leitende Verständnis von Ganztagschule eingefügt.

Auch an den Osnabrücker Standorten besitzen die Schulverantwortlichen primär ein Jugendverbandsverständnis, das einer Angebotslogik folgt und von Jugendverbänden als Anbieter für Jugendliche ausgeht. Unterstützt wird dieses Verständnis durch die formale Struktur der Kooperationen von Jugendverbänden und Ganztagschule in Osnabrück. Indem die Jugendverbände punktuelle Angebote in den Schulen durchführen, entsprechen sie einem Ganztagschulverständnis, das Schule durch Zusatzangebote ergänzt. Die Angebote der Jugendverbände werden jedoch – deutlich stärker als dies in der Regel in den Paderborner Standorten der Fall ist – von Jugendverbandler*innen durchgeführt, die Jugendverband nicht primär durch Angebote *für* Jugendliche definieren. Jugendverbänden geht es vielmehr prinzipiell um Angebote *von* Jugendlichen *für* Jugendliche. Partizipation und Mitbestimmung sind daher wichtige Prinzipien von Jugendverbänden, die auch von den befragten Jugendverbandsakteur*innen in Osnabrück artikuliert werden.

225 Interview mit Unterstützungskraft (D), 96.

226 Interview mit Schulleitung (B), 38.

»Mir ist an dem Jugendverband Partizipation ganz wichtig, also ich finde, bei einem Verband, der quasi von oben nach unten arbeitet, läuft irgendwas falsch. Klar, das hat seine Grenzen, aber tendenziell sollte es natürlich basisdemokratisch funktionieren. Jugendverband ist vielleicht nicht frei von politischen Einflüssen, aber frei von, ja, frei von der Erwachsenenwelt, also da ist niemand, der quasi vorgibt, was zu machen ist, sondern wir haben unsere eigene Richtung.«²²⁷

Das hier geäußerte Partizipationsverständnis und die Bottom-up-Struktur stehen jedoch in Spannung zu den skizzierten Vorstellungen schulischer Akteure in der Ganztagschule, die Angebote für Jugendliche machen wollen, da von ihnen Partizipation und basisdemokratische Aushandlungsprozesse zumindest nicht explizit genannt werden. Im weiteren Verlauf wird noch zu analysieren sein, inwiefern diese unterschiedlichen Vorstellungen von Jugendverbänden, als Anbieter für Jugendliche oder als partizipativ strukturierter Ort von Jugendlichen, in der konkreten Arbeit an den Ganztagschulen als Konfliktlinie sichtbar wird. Bemerkenswert ist, dass Schüler*innen, die selbst an Jugendverbandsangeboten in der Ganztagschule teilnehmen, in den Gruppendiskussionen durchaus Unterschiede artikulieren.

»Also in Schule wäre es jetzt hier nicht richtig Jugendverband. Also SV haben wir ja, das ist ja die Schülervertretung. Und da ist halt so, ja, da wird besprochen, was irgendwie noch für die Schüler gemacht wird. Also irgendwie Jugendverband an sich ist irgendwie immer Ältere oder Erfahrenere [...] helfen oder organisieren was für die Jüngeren oder die einfach nicht da mit drin sind, aber wohl Lust haben in der Gemeinde oder in der Schule oder irgendwie mitzuwirken oder Spaß einfach dabei haben.«²²⁸

Die Schülerin benennt die aktive Rolle, die im Jugendverband von Kindern und Jugendlichen selbst ausgeht. In der Schule sieht sie die Schüler*innenvertretung als eine vergleichbare Struktur, das Jugendverbandsangebot in der Ganztagschule scheint hingegen der partizipativen Struktur nicht zu entsprechen. Zugleich betont sie die offenen, diakonischen Strukturen von Jugendverbänden. Die Selbstorganisation in Jugendverbänden ist nicht auf einen geschlossenen Kreis bezogen und bezieht sich nicht nur auf Spaß haben, sondern es geht auch um Verantwortung und Hilfestellungen von Jugendlichen für alle Kinder und Jugendliche. »Und das ist einfach die Jugend an sich ist viel untereinander, machen viel miteinander und ist eigentlich auch eine coole Truppe. Aber auch für die Kinder in der Gemeinde wird viel gemacht und, ja, die setzen sich halt für viel ein und die macht die Gemeinde irgendwie.«²²⁹ Darüber hinaus betont eine befragte Jugendverbänderin an einem

227 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 102.

228 Gruppendiskussion mit SuS (A), 792.

229 Gruppendiskussion mit SuS (C), 785.

Osnabrücker Standort die Offenheit von Jugendverbänden: »Ich glaube wirklich, was besonders bei uns ist, dass vorbehaltlos jeder Mitglied werden kann und wir wirklich nach dem Grundsatz von unserem Gründer leben: Jeder Mensch ist mehr wert als alles Gold der Erde.«²³⁰

Dieser Fokus auf Kinder und Jugendliche als partizipative, eigenverantwortliche und zugleich wertvolle Akteur*innen für Jugendverbandsaktivitäten kommt sowohl an den Paderborner als auch Osnabrücker Standorten in den konkreten Kooperationen kaum zum Ausdruck, wobei hier konzeptionelle Unterschiede deutlich werden. An den Osnabrücker Standorten werden diese Vorstellungen von den Durchführenden der Jugendverbände durchaus benannt, zugleich trägt aber die punktuelle Struktur der Jugendverbandsangebote im Ganzttag dazu bei, dass diese weitgehend weder von den Schüler*innen noch von den Schulverantwortlichen als solche wahrgenommen werden. Zudem treten die skizzierten Jugendverbandsprinzipien an diesen Standorten nicht so deutlich in Erscheinung, da Jugendverbände hier Angebote machen (Juleica, Sanitäter*innenausbildung, Tutor*innenschulung), die feste, zertifizierte und teils verschulte Strukturen besitzen und einen geschlossenen Teilnehmendenkreis voraussetzen.

An den Paderborner Standorten mit ihrem Fokus auf Hausaufgabenbetreuung und Spiel- bzw. Freizeitangeboten ist wiederum auffällig, dass die von jugendverbandlicher Seite verantwortlich Durchführenden Partizipation oder Selbstorganisation von Jugendlichen nicht zum Ausdruck bringen, sondern den skizzierten Angebotscharakter für Jugendliche unterstreichen. Dies mag auch in ihrem eigenen Rollenverständnis (Kap. 5.2) und in ihren fehlenden biografischen Jugendverbandsbezügen begründet liegen. Für diese These spricht, dass die Jugendverbandsprinzipien nur von der pädagogischen Fachkraft explizit erläutert wurden, die biografisch einen eigenen Jugendverbandshintergrund besitzt. In ihrer Vorstellung von Jugendverbänden können,

»Jugendliche zum größten Teil selber bestimmen, was sie machen wollen. Den Verband selbst gestalten im klasch- im klassischen Sinne. (.) Ihre Interessen vertreten oder lernen ihre Interessen zu vertreten. (.) Und einfach auch dann das Ganze ohne Leistungsdruck und Benotungsdruck sich ausprobieren und entwickeln können. Und dabei natürlich auch die Jugend sollte nicht zu kurz kommen, natürlich auch Spaß haben und Leute kennenlernen [...]. Also Jugendverband kennzeichnet sich auch noch durch Freiwilligkeit.«²³¹

Diese Fachkraft betont, »das liegt dann an den Mitarbeitern und an den Möglichkeiten«²³² wie im Ganzttag mit den »festen und starren Zeiten und einem immer

230 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 82.

231 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 78.

232 Ebd., 82

gleichen Ablauf«²³³, die eben nicht auf Freiwilligkeit beruhen, im Sinne der Jugendverbandsprinzipien und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen umgegangen werden kann. Wenn es zutrifft, dass es entscheidend von den Mitarbeitenden abhängt, dann unterstreicht dies, wie wirkmächtig und relevant die jeweiligen individuellen Vorstellungen und subjektiven Theorien von Schule, Ganztag und Jugendverband für das Gelingen der Kooperationen sind.

5.3.2.2 Jugendverband als Kooperationspartner oder externe, unbekannte Organisation

Bislang wurde deutlich, dass die Vorstellungen von Jugendverbänden bei den Jugendverbandler*innen und pädagogischen Fachkräften mit biografischem Jugendverbandshintergrund stark von den Prinzipien der Jugendverbände, wie Partizipation, Freiwilligkeit und Selbstorganisation, geprägt sind. Eklatant – und vermutlich für das Gelingen der Kooperationen relevant – ist jedoch, dass diese Vorstellungen von Jugendverbänden bei den schulischen Akteur*innen und an den Paderborner Standorten selbst bei einigen pädagogischen Fach- und Unterstützungskräften nicht bekannt sind. Teilweise kennen diese zwar grundlegende jugendverbandliche Zielsetzungen, integrieren diese jedoch nicht in die eigenen Vorstellungen von Jugendverbänden. So wird häufiger berichtet, dass in Paderborn von Seiten des BDKJ, z. B. bei überregionalen Fachkräftetreffen, »gewisse Ziele, die//pädagogischer Leiter Standort (BDKJ Paderborn)//auch haben muss«²³⁴ und die die Kooperationsprojekte »umsetzen müssen«²³⁵, besprochen werden. Doch die Jugendverbandsziele bleiben wie eine extern gesetzte Bezugsgröße der Ganztagsorganisation: »Die sind bekannt. Ich habe die auch zuhause liegen.«²³⁶

Dadurch bleiben bei den Paderborner Fach- und Unterstützungskräften ohne Jugendverbandshintergrund die inhaltlichen Vorstellungen von Jugendverband vage. Neben dem bereits skizzierten Freizeitangeboten für Jugendliche gehe es dort auf »jeden Fall [um] eine Gemeinschaft. Also, das finde ich das Wichtige, dass diese Gemeinschaft.«²³⁷

So verwundert es nicht, dass Jugendverbände auch für viele schulische Akteur*innen an den Paderborner Standorten weitgehend unbekannt sind. Oftmals wird Jugendverband vage als Ausgleich und Gegensatz zur Schule definiert: weniger Leistungsdruck, mehr Freizeit, lockerer und freiwillig. Oder das Verständnis von Jugendverbänden wird über die konkreten Angebote vor Ort ausgeprägt.

233 Ebd.

234 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 58.

235 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8.

236 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 138.

237 Interview mit Unterstützungskraft (D), 69.

»Aber ich kenne das Angebot des BDKJs jetzt außerhalb unserer Schule, weil ich selber nie in der BDKJ oder Jugendverbandsarbeit selber so aktiv war, nicht genau. Aber ich vermute mal, dass das auch dahintersteckt. Ähnlich wie das bei Pfadfindern wahrscheinlich der Fall ist und so weiter.«²³⁸

Teilweise wird der Jugendverband als eine Struktur oder Organisation betrachtet, die Ressourcen bereitstellt. So wird häufig betont, dass der BDKJ finanzielle Mittel zur Verfügung stellt, die ansonsten vielleicht nicht von den Schulen bereitgestellt werden könnten.²³⁹ Dadurch sei der Ganzttag deutlich besser aufgestellt und auch »irgendwie professioneller geworden, habe ich so das Gefühl, ne? Dass er [pädagogische Fachkraft, Vf'in.] also auch regelmäßig fortgebildet wird vom BDKJ und auch schon mal Ideen vom BDKJ mitreibringt.«²⁴⁰

An den Osnabrücker Standorten ist konzeptionell die Ebene von pädagogischen Fach- und Unterstützungskräften, die beim BDKJ angestellt sind, in dieser Form nicht vorhanden. Die Kooperationsangebote werden weitgehend von Jugendverbandsmitgliedern durchgeführt, die entsprechend eine stärkere Verbundenheit mit ihrem Verband aufweisen. Auch auf Seiten der befragten Schulleitungen bzw. Ganztagsverantwortlichen sind die Jugendverbände zumindest über das konkrete Angebot (Juleica, Sanitätsausbildung usw.) bekannt. Die konzeptionellen Besonderheiten der Standorte scheinen hier zu unterschiedlichen Bildern von Jugendverbänden zu führen.

Bei den Schüler*innen sind jedoch an beiden Standorten die Vorstellungen von Jugendverbänden eher vage und teilweise auch durch Jugendverbandserfahrungen außerhalb von Schule geprägt. Ein Jugendverband wird von Jugendlichen als eine Organisation betrachtet, die professionell Hilfestellung bieten kann und für Jugendliche ansprechbar ist.

»Also ich verbinde jetzt mit denen, dass ich irgendwelche Probleme habe oder Verträge ausfüllen muss, jetzt auch gerade wegen der Juleica oder irgendwas in der Jugendarbeit habe, irgendein Problem oder sowas, dass ich dann auch zu denen kommen kann und mir da geholfen wird, weil da sitzen Experten, die so etwas täglich oder sowas machen und die einem einfach, die sich einfach mit Jugendverbänden, Jugendarbeit auskennen.«²⁴¹

Oftmals wissen jedoch die Schüler*innen gar nicht, wer die Kooperationspartner des Jugendverbandes an ihrer Schule sind, oder sie erinnern sich vage an Namen oder Logo: »Ja, genau, das ist so immer da, das Logo ist da oben mit drauf. Aber

238 Interview mit Schulleitung (B), 47.

239 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 62.

240 Interview mit Lehrkraft (B), 73.

241 Gruppendiskussion mit SuS (C), 803.

du wusstest bislang noch nicht so richtig, was das ist.«²⁴² Über konkrete Aktivitäten wie Zeltlager, Bastelaktionen oder Gruppenstunden kennen einige Schüler*innen, insbesondere an ländlichen Schulen, durchaus Jugendverbandsaktivitäten oder auch die Namen von Einzelverbänden wie KJG oder Pfadfinder. Doch sie bringen diese Jugendverbandsvorstellungen in der Regel nicht mit den Ganztagsangeboten zusammen.

Insgesamt zeigt sich hieran, dass viele Akteur*innen und Teilnehmende der Kooperationsangebote an Ganztagschulen keine differenzierten Vorstellungen von Jugendverbänden haben, insbesondere die Jugendverbandsprinzipien und Ziele, die die Jugendverbändler*innen stark prägen, sind in den Ganztagschulen oftmals unbekannt oder werden in Form von Zielsetzungen von außen hergetragen, ohne dass sie die Vorstellungen der Beteiligten nachweisbar stark prägen. Der Jugendverband bleibt in ihren Vorstellungen eher eine externe, wenig bekannte Organisation. Damit entsteht eine gewisse Spannung im Anspruch und Selbstverständnis des Kooperationsprojekts, der im weiteren Verlauf noch weiter nachzugehen ist.

5.3.2.3 Jugendverband als Ort gelebter Religiosität

Ein weiteres Spannungsfeld erstreckt sich entlang der Vorstellung von Jugendverbänden als Orten gelebter Religion bzw. Religiosität. Auch diesbezüglich differieren die Vorstellungen von Jugendverbändler*innen und anderen schulischen Akteur*innen. Angesprochen auf die Bedeutung von Religion für Jugendverbände antworten einige Jugendverbändler*innen auf einer programmatischen Ebene. Katholizismus bzw. Religion gehört für sie auf dieser Ebene zum Selbstverständnis des Jugendverbandes.

»Aber ganz klar auch eben (.) das K bei uns (.) noch mal groß zu schätzen. Das heißt, kirchlichen Jugendarbeit, katholischen Glaube noch mal aufzunehmen auch [...].«²⁴³

»Es gibt den alten, alten Ordensleitsatz der Malteser: Bezeugung des Glaubens und Hilfe den Bedürftigen. Und das ist so natürlich der Satz, der über allem schwebt, was die Malteser irgendwie machen. [...] Es geht nicht darum, jetzt irgendwie Katholiken zu bevorzugen oder irgendwas anderes, ja? Wir wollen auch niemandem irgendwas aufzwingen. Darum geht es alles nicht, aber ich denke, dass es völlig unabhängig von der jeweils eigenen Konfession durchaus möglich ist, sich mit den Grundwerten halt zu identifizieren.«²⁴⁴

242 Gruppendiskussion mit SuS (D), 672.

243 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 112.

244 Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 44.

Auf dieser Ebene würden auch religiöse Angebote gepflegt, wie z.B. die Malteserwallfahrt, an der auch (ehemalige) Schüler*innen teilnahmen. Auf der individuellen Ebene spielt für einige Jugendverbandler*innen Religion ebenfalls eine bedeutende Rolle und gehört zum Jugendverbandsverständnis dazu.

»Es geht doch kaum noch einer von den Jugendlichen richtig in die Kirche oder so. Ich meine, das war früher von mir genauso, und dann halt der Gottesdienst bei uns, da wurden die Lieder so geschmettert von den Jugendlichen, wo ich denke, boah, leck mich am Arsch, was bist du denn jetzt hier? Die machen ja richtig alle mit und das alles, ne? Also es wird ganz, ganz anders verarbeitet, [...] ich weiß nicht, ob das halt die Gesellschaft mit ist, weil die Jugendlichen auch, gut, das machen die anderen Verbände auch, selber noch einen Gottesdienst mit aufbauen und so, aber das ist was ganz anderes, wenn du es selbst mitmachst. Du weißt haargenau, was da drinsteckt. Du nimmst es auch mehr zum Wertschätzen. Ich glaube, bei uns wird der Glaube auch ganz anders mit eingebaut und verteilt. Obwohl der eine sagt: »Ja, ich gehe gerne zur Kirche.« Der andere sagt: »Ich bin Atheist, ich habe nichts mit Gott zu tun.« Oder so. Der eine sagt: »Ja, ab und zu mal.« Also, es ist unterschiedlich, aber dann komischerweise setzen sich alle an in so einen Kreis, da vorne wird ein Tisch aufgebaut, kommt eine Kerze drauf, hast du jemanden, der halt die Heilige Kommunion damit austrägt, wird hier halt Kommunion mitgemacht. [...] Also das ist halt das Christliche.«²⁴⁵

Auch wenn auf einer programmatischen oder individuellen Ebene Religion für das Verständnis von Jugendverband wichtig zu sein scheint, so sind in den Kooperationsprojekten des Jugendverbandes in der Ganztagschule Religion und Religiosität keine dominanten Themen und explizit religiöse Angebote selten. Insbesondere an Schulen in kirchlicher Trägerschaft gibt es bereits zahlreiche schulpastorale und spirituelle Angebote, wobei es weitgehend keine intensiven Kooperationen gibt. Teilweise werden Impulse aufgegriffen und z.B. in der Mensa unterstützt. »Wir versuchen das schon mal in der Fastenzeit zu ergänzen durch so Adventsimpulse auf den Tischen.«²⁴⁶ Da – wie aufgezeigt – viele schulische Akteur*innen ihre Vorstellungen von Jugendverband durch die konkreten Kooperationsprojekte vor Ort ausdrücken, liegt es ggf. an der fehlenden Sichtbarkeit von religiösen Angeboten, dass in den Interviews Religion bzw. Religiosität in der Regel erst durch explizite Nachfrage als Teil von Jugendverband in Ganztagschule eingebracht wird. Dabei sind es vor allem Personen, Gemeinschaft und Wertevermittlung, durch die Religion als Dimension der Ganztagschulkooperationen vorstellbar ist. So wird von einer schulischen Akteurin erläutert, »dass dem BDKJ, ja, religiöse Bildung auch

245 Interview mit Ehrenamtlichem (C), 60.

246 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 88.

ein Anliegen ist, verkörpert durch diesen Mitarbeiter, ne?²⁴⁷ Auch die religiöse Wertevermittlung wird von einer pädagogischen Unterstützungskraft als Teil von Jugendverbandsarbeit betrachtet. »Ich würde sagen, die (...) legen viel Wert auch [...] so Werte zu vermitteln. Ja, gut, der BDKJ als katholischer Verband jetzt zum Beispiel viel auch katholische Werte zum Teil. Andere Jugendverbände vielleicht evangelische oder einfach Gemeinschaftswerte, würde ich sagen. Ja.«²⁴⁸

Die Wahrnehmung, dass Religion bei Jugendverbänden in Ganztagschule primär über Menschen, Gemeinschaft oder Werte eingebracht wird, wird von den Durchführenden des Jugendverbandes unterstrichen. »Wir versuchen natürlich irgendwie in unserer Haltung erstmal Mensch zu sein und auch katholischer Mensch zu sein, das rüber zu bringen.«²⁴⁹ Die Relevanz des christlichen Menschenbildes und das Bemühen, Jugendlichen Gemeinschaft und Halt zu bieten, unterstreichen viele Jugendverbändler*innen und pädagogische Fachkräfte. Doch inwiefern Kinder und Jugendliche die Jugendverbandsangebote als religiös geprägte oder »jetzt als religiösen Aspekt wahrnehmen, das weiß ich nicht.«²⁵⁰ Zwar bringen vereinzelt Schüler*innen Jugendverband mit Kirche in Verbindung. Jugendverband allgemein ist für sie »so ein bisschen so die Arbeit der Kirche mit der Jugend und auch den Kindern,«²⁵¹ wobei weitgehend unklar bleibt, was die Jugendlichen hier unter Kirche fassen. Die erlebten Jugendverbandsangebote in Ganztagschule werden hingegen von ihnen nicht bzw. kaum mit Religion in Verbindung gebracht. Ähnlich wie Partizipation, Freiwilligkeit oder Selbstorganisation prägt auch Religion bzw. Religiosität als ein Merkmal von Jugendverband zumindest auf einer expliziten Ebene nicht die Vorstellungen von Jugendverband in Ganztagschule.

5.3.3 Vorstellungen von Schule

5.3.3.1 Relevanz subjektiver Theorien von Schulen

Die in der Studie erhobenen Vorstellungen von Schule sind vielfach konventionell: Schule wird z.B. mit Leistungsdruck, Stress, Langeweile, Pflicht, Benotung, Lernen, Wissensvermittlung, Fremdbestimmung, Freundschaft oder nervigen Mitschüler*innen assoziiert.²⁵² Hierbei unterscheiden sich die Gruppendiskussionen der Schüler*innen nicht wesentlich von den Lehrkräften und Jugendverbändler*innen, wobei tendenziell vor allem jüngere Schüler*innen und Schüler*innen mit

247 Interview mit Schulleitung (B), 45.

248 Interview mit Honorarkraft (B), 120.

249 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 88.

250 Interview mit Lehrkraft (B), 89.

251 Gruppendiskussion mit SuS (C), 786.

252 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (C), 747; Gruppendiskussion mit SuS (A), 504-518; Gruppendiskussion mit SuS (E), 577-583; Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 116.

Förderbedarf auch positive Aspekte von Schule, wie z.B. Freund*innen treffen, Spaß haben oder von zu Hause fort sein, hervorheben.²⁵³

Da alle Interviewten biografisch durch Schule geprägt sind und umfassende Erfahrungen mit Schule (gemacht) haben, besitzen sie auch alle subjektive Theorien von Schule und bringen diese, teils pointiert, zum Ausdruck. Einige Jugendverbandler*innen legen diese metakommunikativ offen, indem sie den Einfluss der eigenen Erfahrungen auf ihre Vorstellungen von Schule und damit auch auf das Kooperationsprojekt betonen. »Ich bin da immer so geprägt, dass ich nicht gerne meine Zeit nach der offiziellen Schulzeit noch in der Schule (lacht) verbracht hätte. Das schwingt bei mir immer so ein bisschen mit.«²⁵⁴ Von Seiten des Jugendverbandes wird Schule als starres System beschrieben²⁵⁵ und teils als Gegensatz zum Jugendverband entworfen, der als offen und flexibel betrachtet wird. Auch Wissensvermittlung versus sozialem Lernen, Pflicht versus Freiwilligkeit sowie trockener Unterrichtsstoff versus lebensweltorientiertem Lernen werden von Jugendverbandler*innen als Gegensätze von Schule und Jugendverband aufgemacht.²⁵⁶ »Also ich glaube, das ist im Jugendverband total anders. Also alles, was ich gerade über Schule, Ganztagschule gesagt habe, das ist im Jugendverband anders.«²⁵⁷ Nach Ansicht eines Jugendverbandlers schwingt hier mit, dass sich das Selbstverständnis vom Jugendverband oftmals in Abgrenzung zur Schule entwickelt hat und sich nun im Zuge der Ganztagschule zum Schulsystem (erneut) ins Verhältnis setzen muss.

»Das Problem ist einfach, dass in meinem Kopf das immer so drin ist, wir haben das gelernt mit ›Wir sind nicht die Schule‹, wir versuchen quasi, alles anders zu machen als die Schule. Und deswegen ist das für mich gerade ein bisschen schwierig, da Gemeinsamkeiten zu finden.«²⁵⁸

In diesen Reflexionen wird bereits offensichtlich, dass und wie die subjektiven Theorien über Schule die Jugendverbandskooperationen mit Ganztagschulen prägen, insbesondere, wenn Jugendverband als Gegensatz von Schule entwickelt wird. Ein schulischer Akteur problematisiert dieses Jugendverbandsverständnis von Schule mit Blick auf den Beginn der Kooperation. Ein Vorstandsmitglied des BDKJ habe anfangs einmal gesagt: »Sie sind der Lehrer, ich bin der Pädagoge.«²⁵⁹ Dass die Lehrkraft diese Äußerung des Jugendverbandlers noch Jahre später

253 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (E), 566-576.

254 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 114.

255 Vgl. ebd., 116; Interview mit Sozialarbeiter (C), 4.

256 Vgl. Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 62-66; Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 32, 76.

257 Interview mit Jugendreferentin (C), 118.

258 Interview mit Teamer (G), 66.

259 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 130.

erinnert, zeigt, wie wirkmächtig und nachhaltig die jeweiligen Vorstellungen die Kooperation von Jugendverband und Ganztagschule prägen.

Schule sieht sich selbst mit seinem Bildungsanspruch deutlich breiter aufgestellt und betont somit den Gegensatz zum Jugendverband nicht so deutlich:

»Also Schule ist natürlich ein Ort, wo man lernen soll, wo Inhalte vermittelt werden. Wir gehen ja, wir sind Gymnasium, wir, das Ziel unserer Schule ist einmal diese, die Qualifikation als Abitur am Ende. Das ist, wer zum Gymnasium geht, hat eigentlich das Ziel, das Abitur zu machen. Das ist einmal das Inhaltliche, aber parallel ist Schule natürlich ein Arbeiten mit Menschen, ein Weiterbilden, wir haben ja nicht nur den Auftrag, Inhalte zu vermitteln, sondern auch den Menschen zu formen, Schüler also zu begleiten und ja, im Erwachsenwerden zu begleiten, Werte zu übernehmen. [...] also es gibt eine große Schnittstelle [zwischen Jugendverband und Schule].«²⁶⁰

Insbesondere die Schulen in kirchlicher Trägerschaft bringen ihr christliches Menschenbild in Anschlag²⁶¹ und sehen hierin eine inhaltliche Nähe zum BDKJ und dem Bildungsverständnis von Jugendverband. Daher betonen einzelne Lehrkräfte oder Schulverantwortliche, dass Schüler*innen nicht nur beschult, sondern aktiv an Schule mitbeteiligt werden sollen, »was ja für katholische Schulen genauso eine Rolle spielt, wie für die kirchliche Jugendverbandsarbeit. Da ist natürlich zum Beispiel ein Punkt der Partizipation [...] für beide Bereiche gleichermaßen gültig.«²⁶²

Das Verständnis von Schule scheint somit bei den einzelnen Akteur*innen zum einen von konventionellen Schulvorstellungen geprägt zu sein. Zum anderen prägen biografische und kontextuelle Erfahrungen von Schule die jeweiligen subjektiven Theorien und führen zu teils verengten Wahrnehmungen von Schule, die insbesondere von Seiten des Jugendverbandes nahezu als Gegenentwurf zum Jugendverband stilisiert wird. Inwiefern das breitere (christliche) Bildungsverständnis von Schule und die partizipativen Ansätze von Schule, die schulische Vertreter*innen zum Ausdruck bringen, für die Kooperation produktive Anknüpfungspunkte bieten, gilt es weiter zu verfolgen.

5.3.3.2 Schule als starres und veränderbares System

Bereits angeklungen ist, dass Schule als starres System wahrgenommen wird, das vor allem für Jugendverbandler*innen in Kontrast zum Jugendverband steht. Wenn die subjektiven Theorien der Akteur*innen, wie skizziert, im Kooperationsprojekt wirksam und relevant sind, dann ist es aufschlussreich, auch die jeweiligen Vorstellungen hinsichtlich der Veränderbarkeit von Schule zu analysieren. Die bishe-

260 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 66, 72.

261 Vgl. Interview mit Schulleitung (B), 37.

262 Ebd., 43.

rigen Darstellungen deuten bereits an, dass hier Unterschiede zu markieren sind. Im Folgenden soll es dabei nicht um beobachtbare systemische Veränderungen von Schule und Jugendverband im Rahmen der Kooperationsprojekte gehen, sondern um die subjektiven Vorstellungen der Akteur*innen zu Veränderungspotenzialen des Schulsystems. Hierbei lohnt ein differenzierterer Blick, inwiefern für Jugendverbandler*innen Schule ein starres System darstellt.

»Schule ist ein sehr langsames und träges System auch im Vergleich zu einem Verband. [...] Also wenn wir hier sagen, wir wollen, also wenn es hier keine Juleica-AG gäbe und wir würden jetzt hier sitzen und würden sagen: ›Lasst uns doch mal eine Juleica-AG machen‹, könnte man vielleicht mit der CAJ sagen: ›Ja, wir fangen nach den Sommerferien an‹, würde ich denen zutrauen, und hier müssten wir sagen: ›Okay, wir fangen mal nächstes Jahr in den, ich sage mal im März, also in einem Jahr an‹, und dann würden wir in einem Jahr hier sitzen und sagen: ›Ah, haben wir nicht ganz geschafft‹. So ist Schule, so ist das System Schule. Also sehr starke, sehr große Strukturen.«²⁶³

Aus Perspektive des Jugendverbandes wird hier Schule als System mit starken Strukturen beschrieben, die ein langsames und träges Arbeiten bedingen. Zwar betonen Jugendverbandler*innen einerseits immer wieder das starre System Schule,²⁶⁴ aber andererseits lässt sich dieses scheinbar mit der Zeit verändern. Mit Blick auf die Kooperationen führen daher Jugendverbandler*innen aus: »am Anfang passt sich die Jugendverbandsarbeit der Schule an«²⁶⁵. Diese Anpassungsleistung sei nötig, trotzdem ist es »nicht immer einfach, alles auf die festen Strukturen der Schule zuzuschneiden.«²⁶⁶ Diese Sichtweise wird tendenziell auch von schulischer Seite geteilt. Die schulischen Akteur*innen sehen den Jugendverband als flexibleres System, dass sich (notwendigerweise) auf die trägen Schulstrukturen einlassen müsse.

»Ich glaube, dass der Verband sich noch mehr auf uns einstellen muss als wir auf den Verband. Wenn ich das so sehe, tun wir das, glaube ich, ziemlich wenig, dass wir uns auf den Verband einstellen. Ich glaube, wir sagen eher so, wir sind halt so und wir freuen uns, dass ihr mit uns zusammenarbeitet. Aber für den Verband heißt es dann zu gucken, ah ja, wer ist denn da unser Partner auf der anderen Seite.«²⁶⁷

263 Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 64.

264 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 32, 64, 76; Interview mit stv. Schulleitung (C), 154; Interview mit Jugendreferentin (C), 116; Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 82.

265 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 120.

266 Ebd., 96.

267 Interview mit stv. Schulleitung (C), 148.

Implizit schimmert hier auch die Vorstellung durch, dass Schule das größere und dominantere System ist, auf das sich der Jugendverband im wörtlichen Sinne zu bewegen muss, um in der Ganztagschule präsent sein zu können. Dennoch ist die Akzentverschiebung von Schule als einem starren zu einem trägen System relevant. Denn hierdurch ergibt sich die Möglichkeit, dass sich Vorstellungen von Schule ändern, sowohl von Seiten des Jugendverbandes als auch von schulischer Seite. Für einen Osnabrücker Standort formuliert dies eine Jugendverbandlerin:

»Aber ich glaube, dass wenn dann ein Projekt initiiert wurde und auch läuft, da auch dann langsam dann eine Veränderung stattfindet in den Strukturen der Schule und in der Bereitschaft der Schule. Das heißt dann auch Veränderungen von beiden Seiten, was man am Anfang durch diese starke Bereitschaft auf Schule zuzugehen am Ende auch lang- und langsamen Schritten (.) eine Veränderung des Projektes mehr in Richtung der Verbände- der normalen Verbandsarbeit vielleicht auch hinkriegt.«²⁶⁸

Und auch eine Paderborner Fachkraft glaubt, »die Fronten lockern sich so ein bisschen auf.«²⁶⁹ Damit ist nicht prognostiziert oder evaluiert, inwiefern sich tatsächlich Veränderungsprozesse in den einzelnen Systemen ergeben. Hierdurch werden vielmehr sich verändernde Sichtweisen auf die Systeme beschrieben. Schule wird dann nicht länger als starres System wahrgenommen, sondern »Schule öffnet sich.«²⁷⁰

5.4 Zur Bedeutung von Spiel und Spielen im Ganztag (Rebekka Burke/Lena Tacke)

Die spielerischen Elemente der Kooperation sind im Feld der beobachteten Tätigkeitsfelder besonders hervorzuheben. Dabei sind, ausgehend von den beobachteten spielerischen Situationen und Interaktionen, zunächst einmal zwei grundlegende Unterschiede zwischen Osnabrück und Paderborn zu vermerken: Formen des freien Spiels (vor allem in den Kooperationen der Paderborner Standorte) und Formen des Spiels, die ein eher pädagogisches Verständnis insofern aufzeigen, als dass Spiele als angeleiteter Prozess verstanden werden (vor allem in den Kooperationen der Osnabrücker Standorte). Dieser Unterschied korrespondiert auch mit den diözesanen Konzeptionen und Zielen der Schulk Kooperationen (Kap. 4.1). In

268 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 120.

269 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 122.

270 Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 80.

beiden Fällen lassen sich die spielerischen Interaktionen als »eine Form der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt«²⁷¹ beschreiben.

Die Untersuchung der spielerischen Elemente in den Kooperationen knüpft nicht an eine etablierte Spieltheorie an, da sich einerseits hier das Desiderat zeigt, nicht auf eine, interdisziplinär anerkannte Definition von Spiel zurückgreifen zu können, und andererseits ermöglicht die fehlende konzeptionelle Rahmung ein Verständnis des Spiels, das für verschiedene Formen offen ist. Die Beschreibung des Phänomens in den Kooperationen legt vielmehr das Fehlen einer etablierten Spieltheorie als Herausforderung offen, eben weil es einen einheitlichen und interdisziplinär anerkannten Spielbegriff nicht gibt.²⁷² Im Bereich der Jugendverbände wird eine Spielpädagogik, häufig unter Verweis auf den methodisch reflektierten und kriteriengeleiteten (z.B. bzgl. der Zielgruppe, des Zeitrahmens usw.) Einsatz von Spielen herangezogen, wonach Spiele dazu dienen, ein gewisses Ziel zu erreichen (z.B. Kennenlernen, Auflockerung, Auspowern usw.). Was das Projekt *kajuga* in den Blick nehmen möchte, sind die aus der Beobachtung heraus sichtbaren und durch die Akteure geäußerten Wahrnehmungen und Deutungen der Spielsituationen an den verschiedenen Kooperationsstandorten.

Das Phänomen des Spiels und seine unterschiedliche Ausgestaltung in den Kooperationen und Standorten Osnabrück und Paderborn zeigt für *kajuga* die Notwendigkeit zu explorieren, inwiefern das Spiel einen Beitrag zum geforderten ganzheitlichen Lernen in der Diskussion um den Ganzttag leistet bzw. leisten kann (Kap. 2).

Die Analyse der Spielsituationen in den Kooperationen wurde auf Basis der Protokolle, der teilnehmenden Beobachtungen sowie der Transkripte der Expert*inneninterviews und Gruppendiskussionen verfasst. Die teilnehmenden Beobachtungen erfüllten die Funktion eines felderschließenden Zugangs, da in diesen die Kooperationen im Gesamtzusammenhang des schulischen Alltags bzw. in den außerschulischen Räumen wahrgenommen werden konnten, in denen sie durchgeführt werden.

Die teilnehmenden Beobachtungen werden für dieses Kapitel als eine Materialgrundlage herangezogen, um einen thematisch verdichteten Feldeindruck der Beobachtungen wiederzugeben und zu reflektieren. Hierbei wird die Beobachtung eines Spannungsfelds von spielerischen und nicht-spielerischen Praktiken, die an allen Standorten vertreten sind, mit den Beobachtungen der verschiedenen Akteur*innenperspektiven zusammengebracht.

271 Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn – Stuttgart: Klinkhardt/UTB (UTB, 4199), 61.

272 Vgl. ebd., 20.

5.4.1 »Spiel« in Osnabrück

Die vier Osnabrücker Kooperationen bestehen aus drei AG-Formaten, die den Teilnehmer*innen ermöglichen, auf den Erwerb der Juleica hinzuwirken (Standorte A, C und G) sowie einer AG zur Schulsanitätsausbildung (Standort E) (Kap. 4.1). Spielerische Praktiken sind in den Beobachtungen an allen vier Standorten ins Auge gefallen und lassen das AG-Geschehen auf den ersten Blick als (lockeren) Andersort im schulischen Alltag erscheinen.

Nach diesem [ersten] WUP [Warming-up-Spiel] leitet der Lehrer selbst noch ein WUP an. Dieses ›Gans, Küken, Fuchs‹ genannte WUP wird von ihm [...] neu eingeführt und als Bewegungs-WUP zum ›warm werden‹ angekündigt. Bei diesem WUP wird von den Spieler*innen erwartet, dass sie Geräusche und Bewegungen passend zu ihrer Rolle machen. Der Lehrer führt dieses vor und die Schüler*innen lachen über diese, auch für mich komisch wirkende, Situation. Die Stimmung ist während des WUPs ausgelassen, die Schüler*innen scheinen Spaß an dem Spiel zu haben.²⁷³

Das Spiel sorgt hier situativ für eine gute Atmosphäre und für lockeres Beisammensein in der AG. Zur Atmosphäre trägt sicher auch bei, dass der Lehrer hier ganz ungeniert mitspielt und bewusst einen Rollenwechsel vollzieht: Er ist in der AG-Leitung in einer anderen Rolle als sonst im Unterricht. In den Beobachtungen konnten diese und viele weitere spielerische Situationen erfasst werden. Sie sind aufgefallen, weil sie in diesem schulischen Setting praktiziert werden und die sonstige Erwartung der Beobachter*innen an ein Geschehen im Klassenraum aufbrechen. Denn das ist der Ort, an dem sich die Szene oben ereignet: in einem Klassenraum, in dem Tische und Stühle zur Seite geschoben wurden.

Darüber hinaus ist standortspezifisch relevant, dass an drei Standorten darauf abgezielt wird, die Teilnehmer*innen im Zuge der Juleica-Schulung in der Anleitung und Durchführung von pädagogischen Spielen auszubilden. Es geht hierbei um das Sammeln von Erfahrungen und um Reflexionskompetenz, nicht zuletzt auch um eine Überprüfung des Gelernten und die Durchführung der Anleitung von Spielen. Bei Rollenspielen, die z.B. in der Sanitärer-AG durchgeführt werden, geht es vor allem um spielerisches Erproben von Reaktionen in Situationen, in denen Erste Hilfe geleistet werden muss. Die praktische Kompetenz, hier handlungsfähig zu werden, baut auf theoretischem Wissen rund um Erste-Hilfe auf, das vorher in der AG vermittelt wurde. Die spielerische Interaktion in Osnabrück ist eine funktionale Lerngelegenheit und dient als Auflockerung von klassischen Lehr-Lern-Settings.

273 TB-Protokoll2, Standort A.

5.4.1.1 Einüben der Spielanleitung und der Schulsanitäter*inneneinsätze

Wenn hier von Spielen und spielerischen Elementen gesprochen wird, so lassen sich in Osnabrück darunter zunächst ganz allgemein die folgenden beiden Phänomene umreißen: auf der einen Seite die angeleiteten Spiele in den Juleica-AGs und auf der anderen Seite die Rollenspielsituationen in der Malteser-AG.

Die Teilnehmer*innen²⁷⁴ der AGs der Osnabrücker Kooperationen besuchen in der Regel die achte bis zehnte Klasse. Um das Spielgeschehen beschreiben zu können, gilt es verschiedene Aspekte zu unterscheiden. Es ist notwendig, eine Differenzierung vorzunehmen zwischen der Anleitung, der Durchführung und der Reflexion von Spielen sowie zwischen den Spielen, die die AG-Teilnehmer*innen untereinander spielen und sich dabei innerhalb der *peer-group* selbst anleiten und Spielen, die für jüngere/andere Schüler*innen von den AG-Teilnehmer*innen geplant, organisiert und durchgeführt werden.

Ein Ziel der AGs ist, dass die Teilnehmer*innen lernen, situations- sowie gruppenphasenangemessen und adressat*innenorientiert Spiele anzuleiten.²⁷⁵ Dazu konnten unterschiedliche spielerische Interaktionen in den Kooperationen beobachtet werden. In den Formaten, die auf die Juleica hinarbeiten, werden WUPs (zumeist zum Ankommen und Lockerwerden) gespielt und von den Teilnehmer*innen füreinander angeleitet. Ebenfalls erproben die Teilnehmenden der AGs die Spielanleitung mit Gruppen anderer, zumeist jüngerer Schüler*innen der Schulen im Kontext der Ganztagsgestaltung. Hierzu wurden standortspezifische Formate entwickelt, die unterschiedlich sind. Ein Beispiel für eine Szene:

Anschließend moderiert der Tutor²⁷⁶ weiter. Nun wollen sie »Menschenmemory« mit den Schüler*innen spielen. Jedes Paar ist an einer gemeinsamen gleichen Bewegung zu erkennen. Er beginnt, die Regeln zu erklären. Schüler₄ sagt laut in die Runde, dass er das Spiel ›doof‹ findet und etwas Anderes spielen will. Das ist jedoch offenbar von den Tutor*innen nicht so vorgesehen. Tutor₂ sagt nur, dass sie beim nächsten Mal etwas Anderes spielen könnten. »Ihr müsst euch jetzt einen Partner suchen«, leitet er die Schüler*innen weiter an. Die Teams setzen sich aus den Sitznachbarn zusammen. [...] Schüler_{in2} und Schüler_{in3} sind vor der Tür und

274 Für die Osnabrücker Standorte wird hier von Teilnehmer*innen (der AG's) gesprochen. Für die Paderborner Standorte werden die Bezeichnungen Kinder und Jugendliche bzw. Schüler*innen benutzt. Gemeint sind immer diejenigen, die das jugendverbandliche Angebot wahrnehmen.

275 Vgl. Diözesanjugendamt Bistum Osnabrück (2009): Richtlinien für die Ausbildung von Jugendleiterinnen und Jugendleitern im Bistum Osnabrück, 12, online unter <<https://kjb-osnabrueck-sued.de/fix/files/925/doc/Beschlussvorlage%20Juleicarichtlinie.pdf>>, abgerufen 23.04.2022.

276 Tutoren sind an diesem Standort diejenigen Schüler*innen, die die Tutor*innenausbildung (als Form einer Juleica-Ausbildung) absolvieren.

werden gleich die Memorypaare erraten. Alle anderen überlegen sich ihre Bewegungen. Schülers₅ ist unruhig und will nicht mitspielen. Ich glaube auch, dass er es überhaupt nicht aushält, nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Tutor₁ und die Tutorin spielen mit und bilden jeweils ein Paar mit einem Schüler/einer Schülerin. Um 14.33 kommen beiden Schülerinnen wieder rein und fordern die anderen Schüler*innen nacheinander und abwechselnd auf, ihre Bewegung zu machen. Schülers₅ wird aufgefordert und will aber nicht ›die Robbe machen‹, die offenbar die wiederzuerkennende Bewegung von ihm und seinem Partner ist. Tutor₁ sagt, dass sich die Schüler*innen beim nächsten Mal auf jeden Fall eine gemeinsame Bewegung suchen sollen und ich frage mich, wie wohl das Verhältnis von Schülers₅ zu seinen Mitschülern so ist. Er wirkt etwas außen vor für mich. Nach und nach erraten die Schülerinnen die Paare und schließlich wird das Spiel beendet.²⁷⁷

Charakteristisch für die Durchführung an diesem Standort ist, dass die AG-Teilnehmer*innen die Spieledurchführung im Vorfeld planen und vorbereiten, um diese dann anschließend mit den jüngeren Schüler*innen durchführen – wie gesehen z.T. auch, wenn die Schüler*innen eigentlich auf etwas anderes Lust hätten. In unterschiedlichen Formaten lernen die Teilnehmer*innen ihr Verhalten in der Anleitungssituation zu reflektieren. Es gibt z.B. Feedback-Runden mit der AG-Leitung im Anschluss der Spieledurchführung oder Angebote zur Reflexion und Spieleplanung im zweiwöchigen Rhythmus. In jedem Fall sind Feedback und Reflexion an den Standorten A, C und G gut eingespielt und ein fester Bestandteil:

Bevor die Schülerin mit der Durchführung des WUPs beginnt, wirft der BuFDi ein, ob sich zwei Schüler*innen für eine Rückmeldung bereit erklären. Die Schülerin erklärt zunächst das Spiel. Zuerst schauen alle Teilnehmer auf den Boden und bei ihrem Signal schauen alle hoch und schauen einer Person aus dem Kreis in die Augen. Schauen sich beide Teilnehmer in die Augen, scheiden diese aus dem Spiel aus bis nur noch zwei Teilnehmer übrig sind, die das Spiel gewonnen haben. Dieser WUP wird von der Schülerin durchgeführt. Nach Beendigung bekommt die Schülerin Feedback. Was mir dabei aufgefallen ist, dass das Feedback, das die Schülerin von den beiden freiwillig bereit erklärten Schüler*innen bekam, war sehr wertschätzend und positiv formuliert. Abschließend gibt der Schulsozialarbeiter ein Feedback.²⁷⁸

Wer Spiele anleiten lernt, lernt dabei auch, sich gegenseitig Feedback zu geben und die Anleitung des Spiels zu reflektieren. Diese Grundkonstante ist ritualisiert und

277 TB-Protokoll3, Standort G.

278 TB-Protokoll1, Standort C.

erzeugt dadurch Gewohnheit. Teilweise entstehen dadurch auch Bewertungssituationen für die Kinder und Jugendlichen. Diese Leistungssituation steht konträr dazu, dass die Erwachsenen »Spiel« und spielerische Elemente in allen AGs der Os-nabrücker Standorte in den Interviews ausschließlich als Spaß oder Entspannung für die Teilnehmer*innen konstruieren und damit als komplementär zum Unterricht. Die spielerischen Elemente werden in den Expert*inneninterviews immer damit verbunden, dass sie den Teilnehmer*innen Spaß machen, gerade weil sie etwas ganz anderes als Unterricht seien.²⁷⁹ Das Verhältnis von Spaß am Spiel und Bewertungssituation wird von den Interviewpartner*innen in diesem Zusammenhang nicht reflektiert. Spielerisches AG-Setting und Situationen der Leistungserbringung stehen selbstverständlich nebeneinander. Dies zeigen die Beobachtungen von Sequenzen, in denen Spiel gerade nicht zur Entspannung der Teilnehmer*innen beitrug:

In der folgenden Situation sollen die AG-Teilnehmer*innen Spiele für Gleichaltrige, die ihnen nicht bekannt sind, planen, die an anderen Orten eine ähnliche AG wie sie absolvieren.

Die Teamer*innen fragen an, wie viele Stationen die Gruppe insgesamt plant und wie die Wertung der einzelnen Spiele ausfallen soll. Dabei fällt mir auf, dass die FSJlerin einen sehr skeptischen Gesichtsausdruck zeigt, als die Schüler*innen von acht geplanten Stationen sprechen. [...] Nachdem ein Schüler die Frage nach den bisherigen Wertungsideen beantwortet hat, gibt der Lehrer ein Beispiel, wie Kritik von den Mitspielern des Stationslaufes aussehen könnte, indem er diese nachspielt. Die Schüler*innen sollen hier, so scheint es mir, argumentieren lernen, wie sie ihre Wertung dann in der Situation verteidigen können bzw. diese überdenken. Auf mich wirkt es so, als wenn die Schüler*innen die Frage nach der Wertung allerdings in dieser Situation weniger beschäftigt, sie scheinen weiterhin auf der Suche nach neuen Spielen. Der Lehrer gibt verschiedene Hinweise an die Schüler*innen, bspw. »Geht nicht danach, wer die Station gemacht hat, das wäre der größte Fehler« oder auch »Denk daran, dass ihr das vergleichbar habt, wenn ihr Wertung wollt.« [...] Es wird ersichtlich, dass die Schüler*innen sich über die Wertung der Spiele nicht klar sind. Der Lehrer weist sie daraufhin, dass momentan zwei Wertungssysteme im Raum zu sein scheinen, die sich gegenüberstehen. Er ruft die Schüler*innen dazu auf sich zu einigen. Nach dem kleinen frontalen Vortrag des Lehrers zu den Wertungssystemen, ist ein Moment komplette Stille im Raum, der mich irritiert und für dieses Setting neu ist.²⁸⁰

Die Wertungssysteme sind für den durchführenden Lehrer offenbar ein unverzichtbares Element. Im Vorfeld dieser Beobachtung schildert er den Teilneh-

279 Vgl. Interview mit FSJ Freiwilliger (A), 66, 102.

280 TB-Protokoll1, Standort A.

mer*innen auch wiederholt, dass das Großgruppenspiel später von den anderen Jugendlichen beurteilt wird und nennt mögliche Kritikpunkte für ihre Vorschläge. Es scheint so, als ginge es hier darum, die richtigen Regeln der Spielvorbereitung einzuhalten, zu denen eben auch gehört, dass die (Punkt-)Wertungen mitgeplant werden müssen. Während der Lehrer die Teilnehmer*innen auf die Notwendigkeit des Einhaltens dieser Regeln verweist, erscheinen diese weiter eher interessiert an einem kreativen Brainstorming zu möglichen Spielen.

Die Beobachtungen führen zu der Annahme, dass es sich bei den AGs keinesfalls um Auszeiten für die Teilnehmer*innen handelt, auch wenn sie spielerische Elemente beinhalten.²⁸¹ Es geht mit Hilfe von Spielen bzw. spielerischen Elementen auch nicht nur darum, über spielerische Interaktionen die Angebote von nicht-spielerischen, unterrichtlichen Situationen abzugrenzen. In den AGs geht es vor allem um die Leitungs- bzw. Sanitäter*innenerfahrung, die jede*r sammeln soll. Dies zeigt sich in den Beobachtungen auch an den gängigen Praktiken, dass z.B. jede*r ein WUP in den Juleica-AGs anleiten muss. Die AG-Teilnehmer*innen sollen lernen, Spiele möglichst genau zu planen und anzuleiten.²⁸² Damit können andere Effekte für die Schüler*innen schnell in den Hintergrund treten (z.B. der Spaß an der Sache und die freiwillige Teilnahme), die einen bereichernden Beitrag der Jugendverbände für die Schüler*innen und diesen Lernort darstellen. Auch die WUPs, die mit den anderen AG-Teilnehmer*innen gemeinsam gespielt werden, sollen die Teilnehmer*innen mit in ihr Repertoire aufnehmen, um sie später selbst anzuleiten. Es scheint aber dennoch der Fall zu sein, dass für die Teilnehmer*innen vor dem Hintergrund des schulischen Kontextes alle Auflockerungen – so z.B. auch in Form von Spielen – willkommene Abwechslungen sind und von ihnen positiv gesehen werden.

In der Sanitäter-AG werden Verletzungs- und Reanimationssituationen szenisch dargestellt. Spiel wird hier verstanden als spielerische Inszenierung wirklicher Gefahren. Die Teilnehmer*innen werden in einer Art szenischem Spiel vor der Gruppe der anderen AG-Teilnehmer*innen auf ihren späteren Einsatz als Schulsanitäter*innen vorbereitet:

Der AG-Durchführende sucht eine freiwillige Person, die eine verletzte Person spielen kann. Er fragt explizit die Schüler*innen der Ganztageseinrichtung an, ob sie mitmachen wollen. Keiner antwortet ihm. Er sagt daraufhin: »Lieber nicht?« und wählt Schülerin⁷ aus, die sich meldet. Diese setzt sich nach vorne auf einen Stuhl und spielt eine Schülerin, die Kreislaufprobleme hat. Die beiden Schülerinnen, die den Klassenraum zuvor verlassen haben, kommen als Schulsanitätsdienst in den Raum rein und sprechen die »kranke« Schülerin an. Das Team spricht

281 Vgl. TB-Protokoll1, Standort E.

282 Vgl. auch TB-Protokoll4, Standort G.

sehr leise und ich kann kaum verstehen, was sie sagen. Die anderen Schüler*innen der AG haben während dieser Simulation die Aufgabe zu beobachten ob alle in der Sitzung besprochenen bzw. bekannten Tests durchgeführt werden. Ich glaube aber, dass diese auch das Problem haben, dass sie ihre Mitschülerinnen kaum verstehen, weil so leise gesprochen wird. Der AG-Durchführende kündigt dann relativ schnell mit »3,2,1, Stopp, Danke!« das Ende an und die Schüler*innen klatschen für die Schülerinnen, die das Rollenspiel gespielt haben. Der AG-Durchführende fragt die Schüler*innen, was das Problem gewesen sei. Er richtet dabei die beiden Fragen »Was habt ihr gemacht?« und »Warum habt ihr das gemacht?« explizit an die zwei Schülerinnen, die den SSD gespielt haben.²⁸³

Nach der Vermittlung von theoretischem Wissen innerhalb der Schulsanitäter*innenausbildung wird das Erlernte in einem Rollenspiel »erprobt« und nachgespielt.

Das freie Spiel (ohne Anleitung) ist an den Osnabrücker Standorten – im Gegensatz zu den Paderborner Angeboten – im Rahmen der Kooperationen nur wenig zu beobachten und nicht vorgesehen. Für alle spielerischen Elemente an den Osnabrücker Kooperationsstandorten gilt: Spiel vollzieht sich hier immer als angeleitetes (und zu reflektierendes) Ereignis, in das sowohl die Teilnehmer*innen als auch die AG-Leitungen involviert sind.

5.4.1.2 Ziele und Funktionen

Die Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen zeigen unterschiedliche – teilweise spannungsreiche – Perspektiven auf das Verhältnis von spielerischen und theorielastigen Strukturen und Abläufen in den Kooperationen. Spielen wird im Zusammenhang mit den Kooperationen so z.B. die Funktion zugeschrieben, die sonst in Schule vorherrschenden nicht-spielerischen Lernsettings aufbrechen zu können. Diese Funktion wird dann auch explizit mit dem jugendverbandlichen Anspruch in Verbindung gebracht, andere Lern- und Lebensräume zu gestalten als diejenigen, die klassischerweise mit Schule assoziiert werden.

Wenn hier Spiele im Blick sind, muss immer beachtet werden, dass sie einerseits zweckgebunden und funktional (zum Zweck der Ausbildung als Sanitäter*in bzw. Gruppenleiter*in) sind und andererseits auch mit ihrer auflockernden Eigenschaft das AG-Geschehen prägen. In allen AGs der Osnabrücker Standorte zeigt sich auf verschiedene Weise, dass Spiele auflockern und durch sie eine Handlungsfähigkeit in Aussicht gestellt und gewissermaßen spielerisch erprobt wird (z.B. die Praxis der Ersten-Hilfe oder der Anleitung von jüngeren/anderen Kindern und Jugendlichen), die sich für die Teilnehmer*innen vom sonstigen unterrichtlichen Geschehen unterscheidet.

283 TB-Protokoll1, Standort E.

»Schülerin1: Die AG wurde ja auch so ein bisschen spielerisch gemacht (Schülerin2: Ja, genau) und alles und das hat dann halt auch Spaß gemacht hier zu sein.

Schülerin2: Es war nicht langweilig.

Schülerin1: Nicht wie so Schule, wo du da sitzt.

Interviewer*in: Okay (lacht)

Schülerin3: Wir haben ja auch Theorie gemacht, aber er hat das wieder so im Spaß gemacht.«²⁸⁴

Die Gruppendiskussionen mit den Teilnehmer*innen legen offen, dass sie die AGs in der Regel insgesamt als spielerischer und lockerer gegenüber ihrem Unterricht erleben. Sie identifizieren zwar auch theoretische Inhalte, entscheidend scheint aber der Faktor »Spaß« zu sein. Das Spielerische der AG hat den Teilnehmer*innen gefallen und macht den Unterschied zu dem, was sonst »Schule« für sie bedeutet, und dass, obwohl die AG in einem Klassenraum der Schule stattfindet und von einem Lehrer durchgeführt wird, der die Teilnehmer*innen zum Teil auch unterrichtet. Im Kontext von Ganztagschule sind dies die Aspekte, die für die Teilnehmer*innen diese AG wesentlich von z.B. »Mathe-Förder«²⁸⁵ unterscheiden. Solche AGs wie »Mathe-Förder« werden auch eher mit der Initiative der Eltern als mit der eigenen Motivation zur Teilnahme assoziiert. Für die Juleica-AG hält beispielsweise eine Schülerin daher resümierend fest:

»So für dieses eine Jahr war das irgendwie so als ob du irgendwie im Verein oder so drin bist. Dass du dich halt so einmal (.) in der Woche triffst und dann hast du so gesagt, irgendwie wie beim Fußball, zum Beispiel einmal die Woche Training und dass du dann einmal in der Woche hier bist und das so machst.«²⁸⁶

Den Teilnehmer*innen scheint jedoch auch bewusst zu sein, dass es in den AGs nicht um zweckfreies Beisammensein geht. Sie machen in den Gruppendiskussionen durchaus deutlich, dass die Aussicht auf z.B. die Juleica als Zertifikat, Motivation für die Teilnahme an der AG ist. Dieses kann auch für spätere Bewerbungen nützlich sein: »Also, wenn ich mich dann später irgendwo bewerben möchte, kommt das ja auch immer gut an, wenn man so einen Kurs gemacht hat.«²⁸⁷

Insgesamt fällt auf, dass stets sehr schulkompatible Spielformen im Rahmen der AGs Anwendung finden und »funktionales Spielen« als Teil der verbandlichen Interaktion in die Schule hineinragen wird. Insgesamt bleibt aus den Beobachtungen heraus der Eindruck, dass Spiele das (phasenweise auch nichtspielerische) Lehr-Lern-Setting der AGs durchaus punktuell aufbrechen können.²⁸⁸ Wiederholt

284 Gruppendiskussion mit SuS (A), 447-451.

285 Gruppendiskussion mit SuS (A), 487.

286 Ebd., 495.

287 Ebd., 424.

288 Vgl. Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 38, 76.

findet sich z.B. das Muster, dass nach einem auflockerndem WUP, dann ein Theorieteil folgt, für den die Teilnehmer*innen durch das vorangegangene Spiel motiviert werden sollen. Oder wie bei den Maltesern: Nach einer theorielastigen Sitzung, wird am Ende noch mal praktisch geübt. Diese praktischen Einheiten dienen der Einübung von Erste-Hilfe-Maßnahmen. Spiele sind hier Lerngelegenheiten, Mittel zur Ermöglichung von Lerngelegenheiten, sie dienen der Auflockerung des Lernsettings und werden zur Evaluation eingesetzt, um den Lernzuwachs der Teilnehmenden zu überprüfen.

Die Spiele und spielerischen Elemente erfüllen auch bestimmte Funktionen im Zusammenhang mit der Ganztagsgestaltung der Schulen: Teilweise ist die praktische Erprobung von Spielanleitung der AG-Teilnehmer*innen direkt mit dem Ganzttag verbunden. So z.B. an einem Standort, wo die Teilnehmer*innen in ihrer »Praxisphase« Zeit mit jüngeren Schüler*innen im Rahmen des offenen Ganztagsangebots der Schule verbringen und gemeinsam Spiele spielen. Hier zeigt sich, dass über das gemeinsame Spiel wiederum zur Ganztagsgestaltung der Schule beigetragen wird.

Indem die älteren Schüler*innen Spiele auch mit andern Schüler*innen als Adressat*innen anleiten, geht es darum, Lerngelegenheiten für die AG-Teilnehmer*innen zu schaffen. Für die (jüngeren) Schüler*innen, die die Spiele spielen, geht es dann aber auch um Betreuung, um eine angenehme Gestaltung des schulischen Nachmittags im Ganzttag sowie ein alternatives Angebot zu den schulischen Lernangeboten. Bei den jüngeren Schüler*innen, die von den AG-Teilnehmer*innen angeleitet werden, scheint teilweise aber auch wenig Motivation für die Spiele zu herrschen. Es wird deutlich, dass die Spiele für alle beteiligten Teilnehmer*innen in dieser Form anstrengend und nicht nur Spaß sind.

5.4.1.3 Rollenhandeln und Rollenwechsel im Spiel

Die Durchführung von Spielen offenbart ein Rollenhandeln der Durchführenden, das sehr stark von ihnen und ihrer Leitungsrolle geprägt wird. Deutlich wird dies z.B. daran, dass es an einem Standort die Aufgabe des Durchführenden ist, neue WUPs einzuführen, während die AG-Teilnehmer*innen auf WUPs zurückgreifen, die sie bereits kennen.²⁸⁹ Die durchführende Lehrkraft tritt hier als Coach in Erscheinung, der die Teilnehmer*innen motiviert, aber das AG-Geschehen aktiv anleitet und steuert, auch in Phasen, in denen das Setting eigentlich auf Eigenständigkeit der Teilnehmer*innen zielt, wie z.B. in der oben geschilderten Situation der Spieleplanung. Alle AGs sind Orte, an denen deutlich wird, dass die Leitungsrolle der spielerischen Interaktionen klar bei den Durchführenden liegt. Auch wenn punktuell die Teilnehmer*innen die Spiele leiten, bleibt die Rolle der AG-Leitung

289 Vgl. TB-Protokoll1, Standort A.

klar besetzt durch die Durchführenden. Dies führt auch dazu, dass Räume für partizipative Aneignungen kaum eröffnet werden. Die Durchführenden sind auch Anwält*innen der Ziele der spielerischen Interaktionen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass ein durchführender Schulsozialarbeiter sein eigenes Feedback zu einem von Teilnehmer*innen durchgeführten WUP ans Ende setzt und darin den Bezug zum Kontext der Praxiseinheiten herstellt: Der Gedanke, dass das WUP sie darauf vorbereitet, später selbst ein solches Spiel mit jüngeren Schüler*innen durchzuführen, rahmt und kontextualisiert die Situation für die Teilnehmer*innen und ruft die Zielperspektive vor Augen.²⁹⁰

Das Handeln der Durchführenden der AGs wird von den Teilnehmer*innen selbst immer wieder verglichen mit denjenigen Akteuren, die sie sonst in Schule erleben: mit Lehrer*innen.

»Schüler*in1: Soll ich? Ähm, der war halt (.), also Lehrer sind ja oft so, dass die halt ihren Unterricht durchziehen alles und ich fand halt, er war halt viel lockerer und er hat ja auch viel mehr Witze gemacht und hat auch zwischendurch einfach irgendwas erzählt und hat halt nicht nur Unterricht gemacht und der hat auch nicht wirklich so unterrichtsmäßig gemacht, sondern wirklich einfach nur so halt erzählt.

Schüler*in2: Ja, und mal einfach Blödsinn mitgemacht (alle lachen).

Schüler*in3: Es war auch einfach, ich glaube das liegt daran, dass der Altersunterschied jetzt nicht so groß ist, wie bei anderen Lehrern, z.B. bei uns an der Schule, da ist z.B., wir haben Lehrer, die sind vielleicht sechzig? Und dann ist es so ein bisschen (.) anders, ne?

Schüler*in1: Und bei//AG-Durchführender Standort (E)//, er ist halt so...jung noch und er versteht halt also so quasi uns auch noch so gut und dann war es halt auch immer so ein lustiger Umgang und deswegen, also ich würde den überhaupt nicht mit einem Lehrer irgendwie vergleichen.«²⁹¹

›Jung‹, ›witzig‹ und ›einfach mal nur erzählen‹: Es finden sich bei den Teilnehmer*innen an mehreren Kooperationsorten Aussagen dazu, dass die Durchführenden so oder ähnlich zu dieser Beschreibung wahrgenommen werden. Dieser personenbezogene Faktor scheint bei den Teilnehmer*innen stark zu wirken. Er bleibt auch unbenommen der Tatsache stehen, dass die AG methodisch und didaktisch selbst sehr verschult durchgeführt wird:

»Schüler*in1: Es war generell halt, dass wir ziemlich viel schreiben mussten, dass er, also, dass//AG-Durchführender Standort (E)//dann halt geredet hat und wir haben dann mitgeschrieben. Schüler*in2: Aber wir haben auch Kopien bekommen.

290 Vgl. TB-Protokoll2, Standort G.

291 Gruppendiskussion mit SuS (E), 448-452.

Also zu manchen Themen hat er dann auch was ausgedrückt, zu den wichtigsten halt und dann noch eine Zusammenfassung geschrieben, was wir dann auf diesen Folien hatten.«²⁹²

Auf Seiten der Teilnehmer*innen berichtet eine Person von ihren Erfahrungen im Anleiten einer Kleingruppe jüngerer Schüler*innen im Rahmen der AG an einem der Standorte, die auf den Erwerb der Juleica vorbereiten:

»Also ich finde es eigentlich ganz cool, dass man so seine eigene Unterrichtsstunde so planen kann und den Kindern halt auch was beibringen kann und zeigen kann, zum Beispiel Spiele, die sie noch nie gespielt haben. Das finde ich halt ganz cool, dass man so mit den Kindern machen kann, was man will, ohne irgendwie so vorgeschrieben zu kriegen von den Lehrern, was man halt machen soll.«²⁹³

Den Teilnehmer*innen wird durch die Spieleanleitung ein Rollenwechsel ›im Kleinen‹ innerhalb des Systems Schule ermöglicht: durch ihn kann das Gefühl von Freiheit von den Vorschriften der Lehrer*innen und von Ermächtigung entstehen. Eine Teilnehmerin beschreibt, dass sie sozusagen zur Lehrerin wird, indem sie eine eigene Unterrichtsstunde plant und ›den Kindern halt auch was beibringen kann‹.²⁹⁴ Auf der einen Seite sind sie und die anderen also selbst Teilnehmer*innen der AG, auf der anderen Seite nimmt sie eine Leitungsrolle wahr, wenn sie beispielsweise Spiele mit jüngeren Schüler*innen durchführt.

Die Teilnehmer*innen profilieren sich teilweise auch darüber, dass sie jüngere Schüler*innen anleiten können. Indem sie z.B. Schüler*innen der Klasse 5, mit deren Spieleanleitung sie betraut sind, als »Kinder« bezeichnen, vollziehen sie implizit die eigene Abgrenzung von dieser Gruppe. Als aktiv handelnde Akteure im System fühlen sie sich stark in der anleitenden Rolle.²⁹⁵ Für die Ausbildung der Sanitärer*innen ist es eine Zielperspektive, anschließend eine verantwortungsvolle Position im Schulsanitätsdienst übernehmen zu können. Damit ist die Anleitung von Spielen für die Teilnehmer*innen mehr als ›nur‹ Spielanleitung, sondern die Befähigung, eine aktive und gestaltende Rolle im Schulalltag einzunehmen.

Zum Wechsel aus der Schüler*innenrolle in die Rolle der Anleiter*innen gehört es, dass sich die Teilnehmer*innen vor der Gruppe ›zeigen‹. Eine Teilnehmerin drückt dies so aus:

»Also wir mussten zum Beispiel ein Spiel vorbereiten, also, für die ganze große Gruppe, also mussten wir das vorbereiten. Vielleicht um mal zu schauen, wie man

292 Ebd., 205f.

293 Gruppendiskussion mit SuS (G), 57.

294 Ebd.

295 Vgl. TB-Protokoll4, Standort G (G).

so was macht vor einer großen Gruppe halt. Dann mussten wir auch vor einer großen Gruppe sprechen.«²⁹⁶

Dafür soll ihnen professionelles *Know-how* (sowohl praktisch als auch theoretisch)²⁹⁷ vermittelt werden und sie werden quasi zu Experten*innen oder Professionellen im Anleiten von Spielen: An den Standorten A, C und G wird deutlich, dass Spiele anzuleiten, praktische und theoretische Vorbereitung, Kreativität und Wissen sowie Reflexion über die Adressat*innen und die Gruppe fordern. In der Sanitäter*innenausbildung wurde hinsichtlich dessen ein Schwerpunkt auf die fundierte Wissensvermittlung gelegt.²⁹⁸

Spiele bringen die Anleiter*innen allerdings auch in Situationen, in denen deutlich wird, dass ihnen ihre Rolle gegenüber den jüngeren Schüler*innen nicht ganz klar ist, wie z.B. in Situationen, in denen sich die jüngeren Schüler*innen beim Spielen nicht gemäß der zuvor ausgemachten Gruppenregeln verhalten. Für diesen Fall wurden in der AG an einem Standort verschiedene Systeme besprochen, die den Teilnehmer*innen beim Anleiten der jüngeren Schüler*innen helfen sollten:

»Schüler*in1: Wir hatten so eine Ampel, also wenn man irgendwie dreimal was macht und die Ampel voll ist, darf man bei den Spielen nicht mitmachen, aber (lacht) haben wir, glaube ich, noch nie gemacht (lacht), ich weiß nicht.

I: War noch nicht die Ampel voll oder war da noch nie die Konsequenz, dass sie wirklich nicht mitspielen durften.

Schüler*in1: Wir hatten irgendwie keine Lust, eine Ampel anzuzeichnen (lacht).«²⁹⁹

Die AG-Teilnehmer*innen haben keine Lust, eine Ampel anzuzeichnen. Sie nehmen die Aufgabe und die Rolle, Konsequenzen aus dem nicht gruppenregelkonformen Verhalten zu ziehen, nicht an. In einer weiteren Beobachtung ergibt sich auch eine Situation, in der die Rolle der Teilnehmer*innen auf andere Weise unsicher erscheint. Die Teilnehmer*innen haben ein Gespräch angeregt, in dem die jüngeren Schüler*innen ihre persönlichen Ferienerfahrungen geteilt haben. Sie scheinen aber nicht richtig auffangen zu können, dass ein Schüler nichts gemacht hat und darüber bedrückt ist:

Tutor2 schaltet sich ein und fragt: »Ist bei euch was passiert in der letzten Zeit?« Schüler3 erzählt, dass er seine Brotdose verloren hat. Dies bleibt die einzige Reaktion und die Tutorin fragt in die Runde: »Was habt ihr in den Ferien gemacht?«

296 Gruppendiskussion mit SuS (A), 90.

297 Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 22.

298 Vgl. TB-Protokoll1, Standort E.

299 Gruppendiskussion mit SuS (G), 744-746.

Wieder beginnt Schüler₃ zu erzählen, der direkt neben ihr sitzt. Ich bin begeistert von dem Start, den die Tutor*innen hier hinlegen mit der Gruppe. Nachdem auch der Nachbar von Schüler₃, Schüler₄ von seinen Ferien erzählt, schlägt Tutor₂ vor, dass sie ja eine Runde machen könnten und lädt alle reihum ein, von ihren Ferien zu erzählen. Schülerin₂ neben mir hat z.B. eine kleine Schwester bekommen und teilt dies mit der Gruppe. Die Reaktionen der Tutor*innen sind sehr zurückhaltend, sowohl auf die Erzählung von Schülerin₂ als auch auf die Beiträge der anderen Schüler*innen. Irgendwie habe ich das Gefühl, dass sie zwar wissen, dass sie fragen sollten, aber nicht so richtig wissen, wie sie angemessen Interesse an den Schüler*innen zeigen können. Mich erschreckt dies etwas, als Schüler₁ wörtlich nur sagt »Ich habe nichts gemacht« und darauf keine Reaktion der Tutor*innen kommt. Schüler₁ wirkt auf mich traurig und ist der einzige in der Runde, der nichts von seinen Ferien erzählen kann. Er wirkt zurückgezogen und irgendwie auch eingeschüchtert von den ausführlichen Erlebnisberichten der anderen Schüler*innen.³⁰⁰

In der Rolle, in der sich die AG-Teilnehmer*innen befinden, geht es um mehr als um die Spieleanleitung, das tritt in diesem Moment deutlich zutage. Hier geht es um die Verantwortung, die sie für die jüngeren Schüler*innen übernehmen lernen. Auch wenn primär die Spieldurchführung in der Ausgestaltung der Rollen wichtig ist, lässt sich fragen, ob den Teilnehmer*innen auch die tiefere Herausforderungen ihrer Tutor*innenrollen transparent sind und inwiefern diese Platz in der AG haben. »Und man hat halt als Kind nicht so gedacht, dass es als Gruppenleiter schwer ist, so. Man denkt, man muss einfach nur Spiele aussuchen, aber es ist viel mehr.«³⁰¹

5.4.1.4 Feedback und Reflexion der Spiele

Die Reflexion der Spieldurchführung und das gegenseitige Feedback ist fester Bestandteil der Durchführungen der Kooperationen der Osnabrücker Standorte, die sich in ihren Konzepten alle an die Juleica-Ausbildung anlehnen. Feedback und Reflexion folgen in der Regel immer unmittelbar auf die Spieldurchführung. Das Feedback gehört als fester Bestandteil zum Prozedere dazu und nimmt auch entsprechend Zeit und Raum ein. An allen drei Standorten konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmer*innen dazu angeleitet werden, sich an Feedbackregeln zu halten:

Im Gruppenraum angekommen leitet die Teamerin₁ das Feedback für den Tutor (Spieleanleiter) an, der das WUP geleitet hat. Es meldet sich ein anderer Tutor und er gibt seinem Mitschüler ein Feedback, wobei bei mir vor allem hängen bleibt,

300 TB-Protokoll₃, Standort G.

301 Gruppendiskussion mit SuS (A), 321.

dass der Spielanleiter gut vorbereitet gewesen sei. Mir fällt auf, dass der Tutor über den Spielanleiter mit ›er‹ redet und ihn nicht mit du anspricht. Teamerin2 unterbricht ihn deswegen und weist auf das ›du‹ hin. Der Tutor spricht seinen Mitschüler dann noch einmal mit ›du‹ an und wiederholt sein Lob über die gute Vorbereitung. Dieses Lob verknüpft er mit dem Kritikpunkt, dass die Erklärung zu lang gewesen sei.³⁰²

Darüber hinaus gibt es standort- und situationsspezifisch weitere Verfahren, die beim Feedback greifen, so z.B. die Auswahl von einzelnen AG-Teilnehmer*innen, die dann nach dem WUP ihre Rückmeldungen geben.

Insgesamt fällt an den Osnabrücker Standorten auf, dass Spielreflexion und Feedback immer angeleitet durchgeführt werden und in der Regel mit starkem Ausagieren der Rolle der AG-Leitung verbunden sind. Umgekehrt wurde auch beobachtet, dass Feedbackregeln weniger eingehalten werden, wenn die Leitung dies weniger einfordert.³⁰³ In aller Regel werden die Feedbackrunden von den Durchführenden anmoderiert und es gehört nicht zum Prozess, dass die Teilnehmer*innen selbst dazu übergehen, das Feedback anzuleiten.³⁰⁴ Am Ende einer Feedbackrunde haben häufig Feedbacks des Durchführenden und nicht die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen das letzte Wort:

Nach dem Ende des Spiels, welches für mich nicht eindeutig ausgeleitet und beendet wurde, leitet die Jugendbildungsreferentin draußen im Kreis stehend das Feedback für Schüler5 an. Schülerin5 und Schülerin7 melden sich sofort, Schülerin2 wird von der Jugendbildungsreferentin drangenommen. Alle drei Schülerinnen geben Schüler5 ein positives Feedback und sind in ihren Rückmeldungen eher unterstützend als kritisch. Die Jugendbildungsreferentin und der Schulsozialarbeiter schließen sich mit einem Feedback an und der Schulsozialarbeiter gibt Schüler5 als Tipp mit, dass er für jüngere Mitspieler*innen das WUP gut in eine Geschichte einbetten könne, um die Motivation und den Ehrgeiz zu erhöhen.³⁰⁵

Zur Strukturierung durch die Durchführenden sowie den Feedbackregeln kommen weitere Merkmale der Feedbacksituationen. So zeigt sich in einigen Situationen, dass die Rückmeldungen zu Spielanleitungen durch manche Durchführende auch sehr spontan und scheinbar improvisiert erfolgen.³⁰⁶ Feedback und Rückmeldung nehmen in einigen der beobachteten Situationen die Form von Bewertungen an. Dies zeigt sich zum Beispiel im Zuge der Schulsanitäter*innenausbildung: Hier

302 TB-Protokoll1, Standort C.

303 Vgl. TB-Protokoll4, Standort G.

304 Vgl. z.B. TB-Protokoll1, Standort C.

305 TB-Protokoll2, Standort C; TB-Protokoll4, Standort G.

306 Vgl. TB-Protokoll3, Standort A.

wird nach einem Rollenspiel vom Durchführenden eine Reflexion in der Großgruppe angeleitet. Nicht nur die am Rollenspiel Beteiligten, sondern alle Teilnehmer*innen sollen sich einbringen und es wirkt fast so, als solle auch das Wissen der Übrigen, nicht am Rollenspiel Beteiligten, getestet werden:

Auf mich wirkt es so, als wenn der AG-Durchführende das Wissen testen aber auch eine Reflexion bei den Schüler*innen anstoßen möchte. Er bestätigt ihnen die Maßnahmen, die sie richtig durchgeführt haben und gibt den Tipp »Egal was ihr macht, kommuniziert miteinander! « Mir scheint es, als wenn es dem AG-Durchführenden wichtig ist, dass die Schüler*innen von Anfang an richtig angeleitet werden und nicht erst Fehler machen, die dann korrigiert werden müssen.³⁰⁷

Geplante und durchdachte Durchführung des Feedbacks kann aber auch mit zurückhaltender Leitungsrolle der Durchführenden verbunden sein. Als eine der wenigen Ausnahmen, in der Feedback ohne starke Leitungsrolle der Durchführenden funktioniert, kann eine Situation der Kooperation genannt werden, die sich im Bildungshaus und mit den dort angestellten Teamer*innen abgespielt hat: Nach einem WUP erfolgt das Feedback an den durchführenden Teilnehmer. Zunächst geben nur die anderen Teilnehmer*innen Rückmeldung, dann die Teamer*innen, wobei die Teilnehmer*innen hier tendenziell unaufmerksamer werden.³⁰⁸

5.4.1.5 Bewertung der Spieleanleitung

Wie die Teilnehmer*innen Spiele anleiten, wird also auch beurteilt und bewertet. Dies wird von den jeweiligen Durchführenden unterschiedlich gehandhabt und praktiziert und hängt mit den beschriebenen Ausgestaltungen von Reflexions- und Feedbacksituationen zusammen, ist aber auch in gewisser Hinsicht von diesen zu unterscheiden. Im Unterschied zum vorherigen Kapitel zu Feedback und Reflexion, soll im Folgenden mit Hilfe der Kategorie der Bewertung von Spielen auf den Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen aufmerksam gemacht werden. In den unter Feedback und Reflexion beschriebenen Prozessen steht der Lernprozess der Schüler*innen im Fokus, während nachfolgend der Fokus auf Leistungsbeurteilungen in den Rückmeldungen gelegt wird. Dieser Drift zur Leistungssituation sowie auch die Unterscheidung dieser beiden Settings wird – rekonstruiert aus dem empirischen Material – in den AGs nicht immer ausreichend transparent gemacht. Die Spieleanleitung kann insofern einerseits als Lern- wie auch als Leistungssituation aufgefasst werden. Die dafür notwendige Verantwortung für die Rahmung würde bei den Durchführenden liegen.

307 TB-Protokoll1, Standort E.

308 Vgl. TB-Protokoll1, Standort G.

Zu beachten ist aber, dass sich sowohl die Juleica- als auch die Sanitäter*innenausbildung an den jeweiligen Curricula orientieren, die vorgeben, was Teil der Ausbildungen ist. Dazu gehört z.B. im Fall der Sanitäter*innenausbildung auch eine Prüfung am Ende der AG. In den Juleica-AGs absolvieren die Teilnehmer*innen in der Regel nur einen Teil, dazu kommen weitere Elemente (z.B. Erste-Hilfe-Kurse oder außerschulisch über den Jugendverband organisierte Module) der Ausbildung in den Kooperationsangeboten. Auch hier treten Bewertungsmomente hervor. Dies zeigt sich z.B. in der Wahrnehmung der Teilnehmer*innen selbst: Für sie sind einige Situationen, in denen sie Spiele anleiten, damit verbunden, sich Herausforderungen zu stellen, die dann auch bewertet werden. Die AG-Teilnehmer*innen halten sich in einem Bildungshaus gemeinsam mit anderen Gruppen auf, die an anderen Schulen vergleichbare Angebote besuchen:

»...und dann wurde halt von jedem (.) von jedem Ort, der da war, die mussten halt ein Spiel vorbereiten, was eine halbe Stunde gehen darf. Dann mussten die halt auch ein Spiel vorbereiten, was wir dann halt mit 60, 70 Leuten spielen mussten. Und das hat halt auch schon eine große Verantwortung, weil das manchmal echt zum Chaos kommen konnte. Und so musste man halt ein Auge halt darauf haben und man muss auch irgendwie Spontanität haben, wenn zum Beispiel mal irgendwie ein Spiel gerade nicht klappt. (.) Und danach wurden wir halt von den anderen Gruppen bewertet und Erklärung, Spaßfaktor, Spontanität und Durchführung. Und das haben wir dann hier in der AG wieder zum Schluss besprochen.«³⁰⁹

Aus der Teilnehmendenperspektive wird hier deutlich, dass in den verschiedenen spielerischen Interaktionen der Kooperationen Bewertungshandlungen wahrgenommen werden. In diesem Sinn ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die Kooperationen – mindestens für die Teilnehmer*innen – keinen Raum frei von Leistungsbeurteilung darstellen.

»Und wenn es hier auf die AG bezogen ist, dann würde ich sagen, dass die AG so ein bisschen mit Schule hatte, weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat und als Zeugnis haben wir unser Zertifikat bekommen.«³¹⁰

Die Teilnehmerin vergleicht das AG-Zertifikat mit dem Zeugnis. So haben die Teilnehmer*innen sehr klar vor Augen, dass sie auch an der AG scheitern können, wenn sie zum Beispiel in den Praxisprojekten nicht gut abschneiden. Sich selbst als Gruppenleitung in diesem Kontext auszuprobieren, hat für die Teilnehmer*innen sehr klar auch die Komponente einer Art »Prüfung«³¹¹. Diese bewertenden

309 Gruppendifkussion mit SuS (A), 330.

310 Ebd., 466.

311 Ebd., 373f.

Elemente der AG sind für *kajuga* besonders interessant, da sie in den Beobachtungen als selbstverständlicher Bestandteil erlebt wurden und neben die Äußerungen der Gruppendiskussionen gelegt werden können, in denen die Teilnehmer*innen die AG als spaßiges Geschehen beschreiben. Beides wird in den AGs offenbar miteinander verbunden.

Für die Durchführenden an manchen Standorten scheint es auch im Bereich des Möglichen, dass die Teilnehmer*innen die AG nicht bestehen können, wenn sie die, mit dem Ausbildungscurriculum verbundenen, Leistungen nicht erfüllen.

5.4.2 Spiel in Paderborn

5.4.2.1 »Spiel« als Pausenangebot und Betreuungsform

An den drei Paderborner Kooperationsstandorten bietet der BDKJ Hausaufgabenbetreuung und verschiedene Formen der Übermittags- und Pausenbetreuung mit spielerischen Angeboten an. An einem der drei Standorte wird inhaltlich zwischen den Angeboten für Schüler*innen der Erprobungsstufe und denen der Mittelstufe unterschieden. Während den Schüler*innen der Erprobungsstufe vorwiegend Spiele angeboten werden, werden die Schüler*innen der Mittelstufe eher von den pädagogischen Fachkräften des BDKJ beaufsichtigt. Die Spiel-Angebote sind für sie eher eine Ausnahme, die sie nutzen können, wenn diese nicht zu stark von den Schüler*innen der Erprobungsstufe frequentiert sind.

»Ja, wenn dann keiner drin ist, können die [Schüler*innen der neunten und zehnten Klasse] auch ruhig rein, ne? Wenn sie die Kleinen, die sind ja praktisch in den Pausen und wenn die im Unterricht sind, dann gehen die da auch mal rein. Das finden die ganz gut.«³¹²

Die Kinder und Jugendlichen, die die Mittelstufe besuchen, grenzen sich an dieser Stelle von den Jüngeren ab, indem sie das Angebot für die Jüngeren als gut bewerten, aber darauf hinweisen, dass sie sich eigene Angebote wünschen, die stärker auf ihre eigenen Bedürfnisse eingehen. Dazu gehört beispielsweise auch, die Zeit lieber gemeinsam im Klassenraum zu verbringen als in den Räumlichkeiten der Fachkräfte des BDKJ.³¹³

5.4.2.2 Polarisierung von Spiel und Unterricht in Schule

An den Standorten in Paderborn zeigt sich eine Polarisierung von Spiel und Unterricht in Schule, die insbesondere in dem Verhältnis von »Spielen dürfen« und »Hausaufgaben machen müssen« deutlich wird. Hausaufgaben werden als Pflichten der Kinder und Jugendlichen mit dem Spiel als Belohnung verschränkt. An allen

312 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 50.

313 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (F), 44.

Standorten ist das Spiel den schulischen Verpflichtungen entsprechend nachgeordnet und die Kinder und Jugendlichen dürfen erst die Angebote des Spiels nutzen, wenn sie ihre Pflichten vollständig und zufriedenstellend erledigt haben.³¹⁴ Diese vorhandene Asymmetrie tritt auch dadurch zutage, dass sich das Spiel nach der Zeit und dem Rhythmus der Schule orientieren muss.

Um 15.15 ist die Runde [Gesellschaftsspiel] immer noch in vollem Gang und die Zeit scheint in Vergessenheit geraten zu sein. Die pädagogische Fachkraft sagt dann aber, dass sie das nächste Mal ja etwas früher anfangen könnten zu spielen, damit dafür mehr Zeit ist. Die pädagogische Fachkraft sagt laut in die Runde, dass er den Spielstand und -plan mit dem Handy abfotografieren wird, damit sie beim nächsten Mal genauso weiterspielen können. Ich frage mich, ob das wohl in derselben Runde tatsächlich noch mal passiert. Einige Schüler*innen helfen nach einigem Protest das Spiel dann zusammen zu räumen.³¹⁵

Die vorgesehene Zeit zum Spielen ist sichtbar eng bemessen und folgt der schulischen Rhythmisierung. Priorität hat dabei, dass die Kinder und Jugendlichen nach der Pause und dem Ende des Angebotes wieder pünktlich in ihrem Unterricht sind und der laufende Unterricht nicht durch das Spiel gestört wird.³¹⁶

»Und an sich ist das halt eine gute Sache [Aufenthaltort im Schulgebäude], aber ich denke, es ist an dem falschen Ort, weil man sich da nicht wirklich mal austoben kann. Also, eigentlich wäre es ja ein Ort so, wo man- wir spielen da zum Beispiel, oder wir haben da mal, »Engel auf Erden« gespielt, das könnte man ja drinnen so ganz gut machen, aber dann ist es halt viel zu laut und sowas.«³¹⁷

Die drei Standorte in Paderborn haben unterschiedlichen Wege, um mit dem Wunsch der Kinder und Jugendlichen nach einer Zeit zum Toben umzugehen, der an allen Standorten gleichermaßen beobachtet wird. An zwei Standorten verstehen die Fachkräfte das Bedürfnis, in den Pausen toben zu können, als Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Pausengestaltung bei eigenen Ideen zu unterstützen.³¹⁸ Am dritten Standort geht es den Fachkräften primär darum, das Toben zu unterbinden, um Aufsicht, Sicherheit und Kontrolle in der Schule zu gewährleisten.³¹⁹ Die Polarisierung von Spiel und Unterricht wird an dieser Stelle fortgeführt, so weist einer der Schulleiter darauf hin, dass das Spiel in

314 Vgl. z.B. TB-Protokoll2, Standort D; Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8.

315 TB-Protokoll3, Standort B.

316 Vgl. TB-Protokoll1, Standort F; TB-Protokoll3, Standort B.

317 Gruppendiskussion mit SuS (F), 276.

318 Vgl. TB-Protokoll3, Standort B.

319 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 16-18.

den Pausenzeiten insbesondere der Entspannung vom konzentrierten Unterricht diene.³²⁰

»Da liefert natürlich dann der BDKJ eher komplem- komplementäre Möglichkeiten, ja, der Entwicklung. Oder, wenn man sagt, Spiel kann man, im Spiel kann man auch entspannen, während man vielleicht während einer Klassenarbeit sich doch stärker konzentrieren muss, wäre das auch eher komplementär zu sehen. Aber eine schöne Ergänzung, Begleitung, Unterstützung ist es auf alle, auf alle Fälle.«³²¹

Das Spiel wird hier nicht als gleichberechtigt, sondern als notwendige Ergänzung zu dem unterrichtlichen Geschehen in der Schule erachtet, indem es als Kompensation für den fordernden Unterricht fungiert. Dieser Einschätzung folgen auch die Kinder und Jugendlichen, indem sie den Unterricht als Anspannung und das Spiel als Entspannung kategorisieren.³²² Die spielerischen Angebote der Kooperationen sind dabei eingebunden in die schulischen Rahmenbedingungen, die Freizeit und Unterricht in der Gestaltung des Ganztages strikt voneinander zu trennen erachten. Auch die Angebote spiegeln diese Struktur, indem sie sich dem Rhythmus von Unterricht und Pausenzeit anschließen.

Das zweckfreie Spiel wird dabei als Gegenkategorie zu Unterricht und Schule entworfen und als das Element, das eine gute Gestaltung von Ganztagsschule ausmacht. In dem Kontext der Diskussionen um Ganztagsschulen, in die wiederholt das Stichwort »Schule als Lebensraum« eingebracht wird, so zeigen die Beobachtungen, könnte das Spiel als ein ausbaufähiger Ansatz betrachtet werden, um diesen geforderten Lebensraum zu schaffen und zu gestalten. Die Auffassung von »zweckfrei« scheint gegenwärtig in den Projekten dabei allerdings fraglich, da hierunter vieles verstanden wird, das außerhalb der unterrichtlichen Rahmenbedingungen stattfindet. Beispielsweise wird an einem der Standorte das Schulgarten- und Hochbeet-Projekt als zweckfreies Spiel deklariert.³²³

5.4.2.3 Rollenhandeln der Schüler*innen und Fachkräfte im Spiel

An allen drei Standorten in Paderborn verstehen die Fachkräfte ihre Arbeit als ein spielorientiertes und offenes Angebot für Kinder und Jugendliche. Allerdings ist die konkrete Ausgestaltung der Angebote je nach Standort unterschiedlich. Die inhaltliche Gestaltung reicht vom freien Spiel über punktuelle und grundsätzliche Einbindung der Fachkräfte in das Spiel bis zu einzelnen Angeboten der Fachkräf-

320 Vgl. Interview mit Schulleitung (B), 27.

321 Ebd.

322 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (F), 430-434.

323 Vgl. Interview mit Lehrkraft (B), 83.

te, die sich an Jahreszeiten oder Feiertagen orientieren können.³²⁴ An einem der Standorte wird das offene Angebot zum Spielen von den Fachkräften eröffnet, indem diese Räume aufschließen und als Aufsicht anwesend sind,³²⁵ während an einem zweiten Standort das Ermöglichen des freien Spiels stärker in den Fokus gerückt wird. Hier wird das Spiel als Möglichkeitsraum verstanden, dessen zeitlichen Rhythmus die Schule vorgibt, aber die Nutzung des Angebotes für die Kinder und Jugendlichen unabhängig von einer Anmeldung zur Übermittagsbetreuung der jeweiligen Ganztagschule ist.³²⁶

Die Fachkräfte an allen Standorten berichten, dass die Kinder und Jugendlichen auch den Wunsch äußern, gemeinsam mit ihnen zu spielen. Diesem Wunsch kommen die Fachkräfte an allen Standorten nach, stehen allerdings für unterschiedliche Formen des Spiels zur Verfügung. Beispielsweise bieten die Fachkräfte an einem Standort an, gemeinsam Gesellschaftsspiele zu spielen, während an einem anderen Standort sich die Fachkräfte in das freie Spiel einbinden lassen:

Es gibt einige Schülerinnen und Schüler, die sehr gerne den Kontakt zu den Fachkräften suchen und sich mit ihnen und von ihnen beschäftigen lassen. Z.B. fragt eine Schülerin auch an, ob meine Kollegin und andere ihr einen Kartentrick zeigen können. Daraus entwickelt sich in der Beobachtung eine längere Interaktion.³²⁷

Es gibt an zwei Standorten Patenprogramme, die in die Kooperation integriert sind, bei denen jeweils eine Fachkraft in die Ausbildung involviert ist. An einem der Standorte ist die Ausbildung eintägig und soll die Jugendlichen dazu befähigen, punktuelle Aktionen, bspw. einen Spielnachmittag oder eine Bastelaktion für jüngere Schüler*innen, durchzuführen, die die Schulgemeinschaft stärken. Bei beiden Standorten organisieren die älteren Schüler*innen in diesem Zusammenhang Spiel-Angebote für die Jüngeren.³²⁸ Im Rahmen der Patenausbildung werden an einem der drei Standorte auch Spiele und ihre Anleitung reflektiert. Diese Reflexion dient dazu, den Jugendlichen erkenntlich zu machen, was sie beachten müssen, wenn sie ein Spiel für Schüler*innen der jüngeren Jahrgänge anleiten.³²⁹ Bei der Organisation und Durchführung der Spiel-Angebote fällt auf, dass die Jugendlichen bei der Vorbereitung eingeschränkt werden, z.B. dürfen sie nicht selbst das Spiel für einen Kennenlernnachmittag der neuen Fünftklässler aussuchen, sondern

324 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 18; Interview mit Honorarkraft (B), 60; Interview mit Unterstützungskraft (D), 20.

325 Vgl. TB-Protokoll3, Standort D.

326 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 10; Interview mit Lehrkraft (B), 41; TB-Protokoll2, Standort D; TB-Protokoll3, Standort D.

327 TB-Protokoll3, Standort B.

328 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft II (F), 12; Interview mit pädagogischer Fachkraft I (F), 20; Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 58.

329 Vgl. TB-Protokoll2, Standort F.

dies machen die Klassenlehrer*innen.³³⁰ Immer wieder beeinflussen die schulischen Rahmenbedingungen auch das Handeln der Fachkräfte innerhalb des Angebotes. Für die Fachkräfte ist die Organisation innerhalb des Schulsystems wichtig, aber dadurch kann das Kerngeschäft, nämlich der Wechsel zwischen der Pflicht der Hausaufgaben und dem freien Spiel, aus dem Blick geraten, das den Angeboten eigentlich ihr Profil gibt.

5.4.2.4 Partizipation der Schüler*innen durch das Spiel

Die Kinder und Jugendlichen haben innerhalb des Angebotes Zugang zum Spielmaterial, sind an möglichen Anschaffungsentscheidungen beteiligt und haben die Möglichkeit des freien Spiels, wobei diese Formen der Partizipation standortbedingt variieren. Beispielsweise bringt der BDKJ durch die Kooperation Material und Ressourcen in die Schulen, wozu die Kinder und Jugendlichen ihrerseits unterschiedlich freien oder begrenzten Zugang haben.³³¹ An einem der drei Standorte ist in den Pausen viel Material und Spielzeug in Gebrauch und die Pause lebt von diesem offenen Angebot.³³² Hier ist der Zugang für die Kinder und Jugendlichen ohne Erlaubnis möglich, auch wenn für einzelne Materialien ein Pfand erhoben wird.³³³ An den anderen beiden Standorten erfolgt der Zugang zu den Spielmöglichkeiten und den Räumen in der Regel über »Schließmechanismen«³³⁴, z.B. ist für die Nutzung der Sporthalle Voraussetzung, dass eine Aufsicht für die Kinder und Jugendlichen anwesend ist oder sie die Fachkräfte darum bitten müssen, Räume für sie zu öffnen und Materialien zu erhalten.³³⁵ An zwei Standorten ist der freie Zugang zu Räumen für die Kinder und Jugendlichen nicht gegeben, sondern diese werden in den Pausen, ggf. auf Nachfrage, aufgeschlossen.³³⁶ Am dritten Standort steht für die Kinder und Jugendlichen in den Räumen des BDKJ Spielmaterial frei zugänglich zur Verfügung.

Auch wenn der BDKJ Material und Ressourcen in die Schulen bringt, werden die Kinder und Jugendlichen unterschiedlich an den Entscheidungen über die Anschaffungen beteiligt.³³⁷ Für einen der Standorte regt die Fachkraft an, dass die Klassensprecher*innen in ihren Klassen nachfragen, welche Ideen die Kinder und Jugendlichen für Neuanschaffungen an Spielen haben und geben Kriterien (mobil, realistisch) vor. Die Vorschläge stoßen allerdings nicht auf die Zustimmung der

330 Vgl. ebd.

331 Vgl. TB-Protokoll1, Standort F; Gruppendiskussion mit SuS (B), 263-271.

332 Vgl. TB-Protokoll3, Standort B.

333 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (B), 263-271.

334 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (D), 303-311; TB-Protokoll3, Standort B.

335 Vgl. TB-Protokoll3, Standort B.

336 Vgl. TB-Protokoll1, Standort C.

337 Vgl. Interview mit Unterstützungskraft (D), 56; Interview mit Schulleitung (D), 28; Interview mit Lehrkraft (B), 15.

Fachkräfte, sodass eine KSJ-Vertreterin an der Stelle den Vorschlag macht, sich in einer der Pausen nochmal mit denjenigen zusammensetzen, die daran weiterdenken möchten.³³⁸

Für das freie Spiel ist an allen drei Standorten die Nutzung des Schulhofs zentral, auch wenn die einzelnen Standorte die Nutzung unterschiedlich reglementieren. An einem der Standorte wird der Schulhof bei gutem Wetter zum Hauptort des freien Spiels, während an einem anderen Standort der Schulhof mit Einschränkungen zur Verfügung steht. Am dritten Standort ist das freie Spiel auf dem Schulhof nicht Teil des Angebotes der Kooperation und in diesem Sinne nicht vorgesehen. Durch das Einbeziehen des Schulhofes wird das Angebot des freien Spiels für die Kinder und Jugendlichen wetterabhängig und diese müssen ggf. Einschränkungen in ihren Spielmöglichkeiten hinnehmen. Wenn Unterricht in den angrenzenden Klassenräumen stattfindet, können sie den Schulhof nicht oder nur eingeschränkt nutzen, um den Unterricht nicht zu stören. Die Lautstärke von spielenden Kindern wird als Störfaktor innerhalb der Schule wahrgenommen, der in den Unterrichtsablauf eingreifen kann.

5.4.3 Polarisierung von Spiel und Nicht-Spiel

Sowohl in Paderborn als auch in Osnabrück lässt sich in den Kooperationen eine Polarisierung von spielerischen und nicht-spielerischen Elementen aufzeigen. Diese Differenzierung hat an den beiden Standorten aber jeweils eine unterschiedliche Färbung. In Paderborn ist das Spiel in den Kooperationen ein zentraler Teil der Angebote, wobei hier die Bandbreite von Freispiel, angeleitetem Spiel bis zu Gesellschaftsspielen den Kindern und Jugendlichen angeboten wird. Primär dient das Spiel hier der Entspannung, aber auch dem zielgerichteten Nutzen der Pause und wird in dieser Form eher als Belohnung bzw. Gegenpol zu den schulischen Pflichten, wie dem Bearbeiten der Hausaufgaben, in das schulische (Ganztags-)System integriert. Der Umgang mit dem Spiel in Osnabrück zeigt hingegen eine andere Variante der Differenzierung von Spiel und Nicht-Spiel. In Osnabrück werden klar umrissene Spielvarianten wie die WUPs oder das Nachspielen von Gefahrensituationen (Malteser) in die Kooperationsangebote integriert. Das freie Spiel hat hier so gut wie keinen Raum im Vergleich zu Paderborn, hier stehen andere Formate im Vordergrund und konnten als ritualisierter Teil der AGs beobachtet werden. Das Ziel des Spieleinsatzes in Osnabrück ist, dass die Kinder und Jugendlichen Situationen nachspielen, um einen Rollenwechsel zu vollziehen und Lernerfahrungen zu machen, indem sie Gefahrensituationen nachspielen, Spiele anleiten und durchführen, vor Gruppen sprechen etc. In Osnabrück ist ein essenzieller Aspekt

338 Vgl. TB-Protokoll1, Standort B.

des Spiels das anschließende Feedback, das kriteriengeleitet sowohl von der Gruppe als auch den Leitenden gegeben wird. Aber nicht nur Feedback, sondern auch Bewertungen prägen das Spielgeschehen in Osnabrück. Damit zeigen sich die Osnabrücker AGs in ihren Spielkontexten sowohl als Lern- als auch Leistungssituationen, die auf gemeinsame Persönlichkeitsentwicklung durch eigenverantwortliches Handeln und dem gemeinsamen Lernen in einem geschützten Raum zielen.

Das Spiel im Raum Schule und im Rahmen der Kooperationen verwebt Schule und Jugendverband miteinander. Einerseits steht das Spiel in Differenz zum unterrichtlichen Lernen und eröffnet Gestaltungsspielräume, andererseits steht das Spiel aber auch in der Spannung zwischen Zweckfreiheit und Zielgerichtetheit. Eine Gegenüberstellung von Unterricht und Spiel lässt sich damit nicht durchgängig aufrechterhalten. Auch Unterricht ist nicht frei von spielerischen Elementen und auch die Lehr-Lern-Settings des BDKJ sind nicht frei von Elementen, die eher schulischen Kontexten zugeordnet werden, wie z.B. die Bewertungssituation, eine Sitzordnung, die auf die Leitung ausgerichtet ist etc.

Insofern kann das Spiel bzw. können spielerische Elemente – die als Angebot für unterschiedliche Altersgruppen zu verstehen sind – einen expliziten Beitrag leisten, um Ganztagschule als Lebensraum ansprechend zu gestalten. Das Spiel kann dabei eine eigene Dynamik entfalten, wenn ihm der Raum dafür eröffnet wird, und das eigenverantwortliche und selbstständige Handeln der Kinder und Jugendlichen stärken. Darüber hinaus eröffnet die Bandbreite des Spiels Möglichkeiten, unterschiedliche Erfahrungsbereiche der Kinder und Jugendlichen miteinander zu verknüpfen sowie die schulischen Angebote und die Angebote des BDKJ in ihrer Zielsetzung stärker miteinander zu verknüpfen, als es bislang an vielen Kooperationsstandorten der Fall ist.

5.5 Erfahrungen mit der Zusammenarbeit und Anpassungsleistungen

Die Kooperationen zwischen den beiden BDKJ-Diözesanverbänden und den Schulen können jeweils auf eine mehr oder weniger lange Geschichte zurückblicken. An allen Standorten existieren sie jedoch über solche Zeiträume, dass Aussagen über Erfahrungen und die Erreichung der damit verbundenen Ziele möglich sind.

Von schulischen wie verbandlichen Vertreter*innen werden die wahrgenommenen Veränderungen mit den Kooperationen in Verbindung gebracht. Als erstes Indiz für Veränderungen kann betrachtet werden, inwiefern die auf der programmatischen Ebene formulierten Ziele mit den Kooperationen auch tatsächlich erreicht werden. Es wurde bereits festgestellt, dass sich Jugendarbeit und Schule auf der programmatischen Ebene in gemeinsamen Zielvorstellungen treffen, in der Regel umfassend mit Entwicklung der Persönlichkeit und Entwicklung sozialer Kompetenzen umschrieben, die sie mit unterschiedlichen Bildungszugängen und

-ansätzen zu erreichen suchen (Kap. 5.1). Die Ergebnisse unserer Studie machen deutlich, dass die Frage nach der Zusammenarbeit deshalb auch zunächst eine Frage nach der Erreichung der Ziele ist bzw. danach, wie sehr die Angebote der Jugendverbände im Ganztag geeignet sind, den damit verbundenen Zielen näher zu kommen.

Betrachtet man, wie die Systeme zusammenarbeiten, zeigt sich als zentrales Ergebnis, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit zum einen unter der Bedingung von Komplementarität erfolgt und darin als Bereicherung wahrgenommen wird. Zum anderen erfolgt die Zusammenarbeit damit aber noch nicht zwischen gleichberechtigten Partner*innen, vielmehr sind seitens der Jugendverbände deutlich mehr Anpassungsleistungen zu erbringen. Dieses soll im Folgenden gezeigt werden.

5.5.1 Zusammenarbeit als Komplementarität

Insgesamt werden die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten vor allem von den schulischen Vertreter*innen als Bereicherung wahrgenommen: »Es bereichert die Schule ohne Frage. Wenn das so gut läuft, wie in dem Fall«³³⁹, führt eine Schulleiterin recht emphatisch aus. Die hier betonte Bereicherung liegt vor allem in den unterschiedlichen pädagogischen Zugängen von Jugendarbeit und Schule, den anderen Sichtweisen und Perspektiven, die die Jugendverbände in die Schule einbringen. Das Verhältnis wird dabei als ein komplementäres beschrieben, bei dem die Jugendverbände etwas in die Schule einbringen, was die Schule so nicht leisten kann. Damit tragen die Jugendverbände auf andere Art und Weise zur Erreichung der gemeinsamen Ziele bei, in dem sie ihre spezifischen Kompetenzen in das Feld Schule eintragen, aber auch dadurch, dass beide Partner in den Zielvorstellungen übereinstimmen.³⁴⁰

Diese Komplementarität wird auch von anderen schulischen Vertreter*innen hervorgehoben, allerdings fällt hier auf, dass an den anderen Standorten Komplementarität und Bereicherung stärker als in dem ersten Beispiel als Ergänzung der schulischen Arbeit als dem Eigentlichen wahrgenommen wird: Die beiden Systeme ergänzen einander mit ihren unterschiedlichen Logiken und unterschiedlichen pädagogischen Konzepten von Bildung(sarbeit) und »im Optimalfall ist es ja so, dass beide Seiten profitieren.«³⁴¹ Der Beitrag der Verbände wird dann z.B. in einem ganzheitlicheren Bildungsansatz gesehen als Schule mit ihrer Konzentration auf materiale Inhalte zu leisten in der Lage ist. Darüber hinaus wird ein Beitrag darin gesehen, dass die Zugänge der Vertreter*innen der Jugendverbände zu den

339 Interview mit stv. Schulleitung (C), 144.

340 Vgl. dazu auch ebd., 134.

341 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 58.

Schüler*innen weniger formalisiert sind. Ein verbindender Horizont beider Systeme ist dabei der christliche Hintergrund bzw. die Eingebundenheit in die katholische Kirche, was in der wechselseitigen Wahrnehmung beider (z.B. bei Werten) zu hohen Übereinstimmungen führt. Die wahrgenommene Ergänzung liegt vor allem in schulischer Perspektive darin, dass das durch die Verbände eingebrachte Potenzial informeller und non-formaler Bildung und ihre Konzentration auf so genannte *soft skills* das oben aufgeführte soziale Lernen bereichert, wodurch sich die Schule in der Sichtweise mancher schulischer Vertreter*innen auf ihr so genanntes »Kerngeschäft«, die Vermittlung materialer Bildungsgehalte, konzentrieren kann.

Die angesprochene Komplementarität von Jugendarbeit und Schule wird auch von Seiten der Jugendverbandsarbeit so wahrgenommen. Bei allen Erfahrungen einer positiven Zusammenarbeit fällt jedoch auf, dass stärker seitens der schulischen Vertreter*innen von einer Bereicherung gesprochen wird, auf verbandlicher Seite wird vielmehr der genuin eigene Beitrag, den Jugendverbandsarbeit zu und in der Schule leistet, betont:

»Und als Mehrwert für die Schule ist es glaube ich, auch also diese Sozialkompetenzen, die sie bei uns einfach noch mal weiter entwickeln können. Da hat die Mehr- da hat die Schule ja auch noch mal einen deutlichen Mehrwert. Wenn es jetzt um die Projekte geht, sie können die Schüler noch mal ansprechen, können die da noch mal mit einbinden und ich glaube schon, dass sich das bei den einzelnen Schülern auch im Unterricht oder im Schulalltag dann eben noch mal deutlich macht. Und, also wenn man es jetzt noch mal von der ganz praktischen Seite, wir füllen auch einfach das AG-Angebot.«³⁴²

Seitens der verbandlichen Vertreter*innen wird der Alleinstellungscharakter der Jugendarbeit durch ihren eigenen und spezifischen pädagogischen Zugang als charakteristisches Kennzeichen der Zusammenarbeit bis hin zu expliziter Abgrenzung besonders hervorgehoben. Die Vertreter*innen der verbandlichen Jugendarbeit bringen in die Schule etwas ein, das die Schulen so nicht leisten können, worin ein echter Mehrwert für die Schulen läge. Die Komplementarität wird so viel stärker als eine konstitutive Komplementarität wahrgenommen als seitens der schulischen Vertreter*innen. Zum Modus der Betonung des genuin Eigenen bis hin zur Abgrenzung gehört für die Jugendverbandsvertreter*innen auch, den Schüler*innen bewusst zu halten, dass sie an einer Veranstaltung der Jugendarbeit teilnehmen und diese nicht mit Schule identifizieren, auch wenn sie dort stattfindet. So formuliert ein ehrenamtlicher Mitarbeiter des Jugendverbandes:

»Nur, weil eure Lehrer oder eure Schulsozialarbeiterin jetzt hier sitzt und das auch in der Schulzeit ist, seid ihr immer noch bei uns. Deswegen haben wir auch nie-

342 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 71.

mals, also außer wenn es raumbedingt nicht ist, in der Schule das, sondern immer in einem anderen Raum, weil, um das direkt zu trennen. Ja, genau, das sind so die Rahmen.«³⁴³

Der Profit für die Schule liegt aus Sicht der verbandlichen Vertreter*innen, hier durchaus in Übereinstimmung mit den schulischen Vertreter*innen, in der Arbeitsteilung zwischen den Systemen und eben in dem spezifischen pädagogischen Zugang: in anderen Formen des Lernens, die als lockerer, spielerischer und weniger formalisiert im Stil und Umgang miteinander charakterisiert werden, die dabei noch einmal andere Zugänge zu und einen anderen Blick auf die Schüler*innen eröffnen und diese andere Sichtweise in die Schule einbringen. Vorteile liegen aber auch darin, wie eine verbandliche Mitarbeiterin ausführt, dass bestimmte Themen wie Kindeswohl oder Nähe und Distanz leichter im Kontext und der Atmosphäre des Jugendverbandes thematisiert werden können als im schulischen Kontext. Damit wird deutlich, dass die Bereicherung zwar in gemeinsamen Zielen, zugleich aber in einer deutlich akzentuierten Unterschiedlichkeit der Verwirklichung derselben gesehen wird.

5.5.2 Grenzen der Zusammenarbeit und Anpassungsleistungen

Grenzen der Zusammenarbeit zeigen sich z.B. dann, wenn seitens des Ganztagskoordinators an einem Osnabrücker Standort die Zusammenarbeit sehr gelobt wird, sie zugleich jedoch darin ihre Grenze findet, dass der Ganztagskoordinator nicht bereit ist, den Verband zu unterstützen, indem er Werbung für andere Angebote des Verbandes außerhalb der Schule zulässt. Darin sieht der Ganztagskoordinator zu viel Parteinahme für einen bestimmten Verband, was die schulische Neutralität verletzen würde:

»Also das wäre mir zu viel. Ich glaube, es ist wünschenswert, dass Schüler ehrenamtlich aktiv werden in den verschiedensten Sachen. Also ich würde jetzt, ich halte das für eine sehr, sehr sinnvolle Geschichte und für die Leute, die es interessiert, (.) auch eine, aber eine gute Sache, aber es gibt viele andere Sachen auch wie die Feuerwehr oder also es ist jetzt ni-, also meine Hauptintention ist jetzt nicht, den Maltesern Nachwuchs zu geben. Dass das ein Begleiteffekt ist, okay, aber ich sehe das jetzt von Schulseite aus. Ich glaube, dass die Schule unheimlich davon profitiert, dass sie diese Schulsanitäter hier haben. Ich glaube, dass die Schüler, die hier daran teilnehmen, unheimlich was lernen, also eine lobenswerte Ausbildung haben, und dann gibt es ja, dann sind die Facetten groß.«³⁴⁴

343 Interview mit Teamer (G), 22.

344 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 30.

Neben dieser eher funktionalen Inanspruchnahme des jugendverbandlichen Angebots für die schulischen Belange ist dies genau der positive Nebeneffekt der Zusammenarbeit an einem anderen Standort: Dort macht die Schule gerade aufgrund des Engagements des Jugendverbandes in der Schule für eine Veranstaltung des Verbandes außerhalb der Schule Werbung. Ein Unterschied liegt allerdings darin, dass es sich im ersten Fall um eine staatliche Schule und im zweiten um eine in kirchlicher Trägerschaft handelt, womit letztlich eine gemeinsame Trägerschaft gegeben ist.

An den Paderborner Standorten führt die Zusammenarbeit zu Rollenkonflikten, wenn sich die Frage nach der Identität oder abgeschwächter nach der Systemzugehörigkeit stellt (Kap. 5.2). Eine Fachkraft eines Paderborner Standorts sieht sich z.B. stark in einer ›Mittlerrolle‹, in einem ›Dazwischen‹ der verschiedenen Gruppen, vor allem zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, obwohl sie formal Teil des Lehrer*innenkollegiums ist.³⁴⁵

Dass die Zusammenarbeit von beiden Seiten als Bereicherung wahrgenommen wird, hängt maßgeblich davon ab, dass – wie die stellvertretende Schulleitung an einem Standort formuliert – die Systeme, und zwar Schule wie Jugendarbeit, beweglich bleiben und zu Veränderungen bereit sind. Das bedeutet auch, gemeinsam Veränderungen aufzugreifen und die Zusammenarbeit weiter zu entwickeln:

»Die Systeme müssen beweglich bleiben. Das das ist das, weil Schule sich verändert, weil Umfeld sich verändert, weil die Bedürfnisse sich verändern. Das ist in der Natur der Sache, dass das so ist, und da beweglich bleiben zu können und immer mal nachzujustieren und zu gucken, was passt jetzt auch für beide Seiten gut, was ist für die Schüler gut, was geht für den Verband, das ist ständig, denke ich, der ständige Prozess. Nicht Beliebigkeit, sondern man hat seinen Plan und guckt aber trotzdem, an welchen Schrauben man vielleicht mal drehen muss.«³⁴⁶

In unserer Untersuchung ist dieser Standort jedoch nahezu das einzige Beispiel, in dem die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit ansatzhaft auf der Idee basiert, dass die Zusammenarbeit auch positiv zu einer Weiterentwicklung des System Schule beitragen könnte und die Jugendarbeit deshalb in diese Zusammenarbeit einzubeziehen sei. Es nimmt nicht wunder, dass es sich bei diesem Beispiel um die längste und etablierteste Zusammenarbeit handelt, die unabhängig von der Einführung der Ganztagschule bereits existierte.

Allerdings führt dieselbe stellvertretende Schulleitung an anderer Stelle im Interview aus, dass auch sie glaubt, dass die Beweglichkeit auf Seiten der Verbände größer sein muss, als die der Schule, dass sich also die Verbände mehr auf die Schu-

345 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 80.

346 Interview mit stv. Schulleitung (C), 90.

le einstellen müssen als die Schule auf die Verbände.³⁴⁷ Unter dieser Prämisse, dass letztlich die Schule die tonangebende Größe ist, wird die Kooperation wechselseitig als gewinnbringend angesehen.

Der Einschätzung, dass die Kräfteverhältnisse zwischen Jugendarbeit und Schule nicht gleich verteilt sind, stimmen die verbandlichen Vertreter*innen durchaus zu. Eine der Paderborner pädagogischen Fachkräfte antwortet beispielsweise auf die Frage nach einer wechselseitigen Bereicherung: »Nicht, ich denke nicht so, wie (.) wie die Verbände sich das vielleicht vorstellen, würde ich mal so ausdrücken. (...)«³⁴⁸ Und auch der Vertreter auf der Diözesanebene in Paderborn sieht den Beitrag der Verbände zu Schule deutlich höher als umgekehrt.

Insgesamt scheint das Engagement der Verbände in den Schulen für dieselben mit erheblichen Anpassungsleistungen an das System Schule verbunden; und zwar deutlich höheren Anpassungsleistungen als seitens der Schule an die Verbände zu leisten sind. Dies gilt sowohl für die Osnabrücker wie Paderborner Standorte, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Zwar meint eine der Osnabrücker Verbandsvertreterinnen, dass »das System [...] weder auf der einen noch auf der anderen Seite irgendwie grundsätzlich verändert«³⁴⁹ wird, und wenn doch, dass Veränderungen dann niedrigschwellig stattfinden. Andere dagegen sind jedoch schon der Meinung, dass sie als Verbände »sich an das System schon irgendwie ein bisschen anpassen«³⁵⁰. Nur wenige Stimmen auf Seiten der Jugendverbände gehen von Anpassungsleistungen auf beiden Seiten aus, allerdings verbleibt auch diese Stimme eher bei einer Einschätzung:

»Wer verändert wen? Ich glaube, letztendlich müssen sich beide verändern, um bestehen zu können. Ich glaube, am Anfang passt sich die Jugendverbandsarbeit der Schule an. (.) Am Anfang wird, also wir haben am Anfang geguckt, wie können verschiedene Projekte in dem Ra- in den Strukturen der Schule bestehen oder auch umgesetzt werden. Aber ich glaube, dass, wenn dann ein Projekt initiiert wurde und auch läuft, da auch dann langsam dann eine Veränderung stattfindet in den Strukturen der Schule und in der Bereitschaft der Schule.«³⁵¹

An den Osnabrücker Standorten liegen die beobachteten Anpassungsleistungen vor allem in der Anpassung an die zeitliche Struktur der Schule, sowohl was den Zeitpunkt der Durchführung ihrer Veranstaltung angeht als auch die Stundentaktung im 45-Minuten-Rhythmus. Eine entscheidende Anpassungsleistung wird jedoch bereits vor jeder Durchführung vorgenommen, sie begründet sich in der Wahl

347 Vgl. ebd., 148.

348 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 67f.

349 Interview mit Jugendreferentin (C), 124.

350 Interview mit Jugendbildungsreferentin (A), 59.

351 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 120.

des Angebots, mit dem der Verband in die Schule geht. So entscheiden sich die Osnabrücker Verbände für Angebote, die einen Ausbildungscharakter haben, wie etwa die Juleica-Ausbildung oder die Schulsanitäter*innenausbildung. Diese sind allein von ihrer Struktur und ihre Anlage (Abschluss mit Zertifikat respektive Prüfung; Vermittlung eines klar festgelegten inhaltlichen Kanons) her in hohem Maße schulkompatibel bzw. werden seitens der Verbände auch noch zusätzlich schulkompatibel gemacht.

Damit setzen die Osnabrücker Verbände im Unterschied zum Paderborner BDKJ bei einem Bildungskonzept von Jugendarbeit an, das im non-formalen Bildungsangebot auch die materiale Bildung in besonderer Weise betont und versuchen so die Brücke in die Schule zu schlagen. Das Paderborner Konzept, in dem das Engagement viel stärker auf der Übermittagsbetreuung liegt, setzt demgegenüber stärker bei einem Bildungsansatz als zweckfreier Freizeitgestaltung und Erholung an. Beide Ansätze, sowohl Jugendarbeit stärker explizit als Bildung zu verstehen, wie dies in Osnabrück der Fall zu sein scheint, als auch Jugendarbeit als Erholung und Freizeitgestaltung zu verstehen, haben in der Jugendarbeit eine Traditionslinie.

Gehen die Anpassungsleistungen in Osnabrück dahin, den Bildungsansatz von Freizeit und Erholung nur in sehr engem Rahmen der getakteten Ausbildungen anbieten zu können, verhält es sich mit den Anpassungsleistungen in Paderborn genau spiegelverkehrt. Hier sind die Verbände – nicht zuletzt aufgrund der Genese der Zusammenarbeit mit den Schulen – in hohem Maße auf die Gestaltung der Übermittagsbetreuung beschränkt und können sich nur wenig mit eigenen Projekten einbringen. Für die meisten der Schulleitungen sind die Betreuungsaufgaben als erste Aufgabe des BDKJ zum einen jeden weiteren Angeboten deutlich vorgeordnet und zum anderen sind die über die Betreuung hinausgehenden expliziten Bildungsangebote des BDKJ nachgeordnet, insbesondere wenn es bereits äquivalente Angebote an der Schule gibt:

»Ich weiß nicht, mit welcher Erwartungshaltung der BDKJ an die Arbeit herangeht und welche Erwartungshaltung hier vor Ort ist. Ich glaube, dass die beiden, dass die Schnittmengen haben, aber nicht Synonyme sind. [...] Ich glaube, für viele unserer Eltern ist die Arbeit des BDKJs eine Hausaufgabenbetreuung, eine Mittag-Übermittagsbetreuung. [...] Und alle anderen Angebote sind dann zweitrangig. Während, ich glaube, so ein Verband eher so sieht, das ist eine Form von Kinder- und Jugendarbeit und mit vielen anderen Angeboten. Ich weiß, dass//pädagogische Fachkraft Standort (D)//häufig mit (.) vielen tollen Ideen kommt, die die der BDKJ gerne auch in in Schule noch präsenter haben möchte. Beispiel: (...) Ich weiß nicht wann, kam ein Vorschlag über Dritte-Welt-Arbeit, die man vom BDKJ gerne verortet haben wollte hier, wo wir sagen, wir haben aber schon ein tolles Projekt in Eine-Welt-Arbeit. Wenn wir das jetzt auch noch daran bringen verwirrt das Schü-

ler. Das ist einfach einfacher, man hat so eins, wo (.), auf das wir uns ausrichten als jetzt noch wieder ein neues reinzubringen. Das sind dann so Dinge, wo dann schon einmal das klar wird, das ist ein System im System, wo es dann (.) Sch- nur Schnittmengen geben kann und wo auch die (.) Prioritätensetzung vielleicht auch mal anders, ich sAGs, die Eltern sehen es als Übermittagsbetreuung, der BDKJ sicherlich nicht nur, sondern auch.«³⁵²

Auch an einem anderen Standort scheint es einen Disput über die BDKJ-Angebote gegeben zu haben, die über die reinen Betreuungsangebote hinausgehen. So formuliert ein schulischer Ganztagskoordinator:

»Ja, wie gesagt, am Anfang hat es geknirscht und da war ich nicht zufrieden. Sicherlich an Personen gebunden, weil eben die- diejenigen, die zunächst hier, die ersten beiden, die hier waren, von sich aus verständlicherweise ein ganz anderes Anspruchsdenken hatten und insofern die Betreuung in Führungsstrichen zu kurz gekommen ist und die Angebote, die gemacht worden sind, nicht angenommen worden sind und dann war eher viel Leerlauf. Und das hat sich jetzt in den letzten Jahren [...] wesentlich verbessert [...]«³⁵³.

Für die pädagogischen Mitarbeiter*innen bedeutet das einen Spagat bzw. einen Konflikt zwischen der Schule, in der sie arbeiten auf der einen und dem BDKJ als ihrem Arbeitgeber auf der anderen Seite, wenn sie die vom BDKJ gewünschten Ziele so nicht umsetzen können:

»und (.) dann (.) kamen später von BDKJ-Seite die Handlungsziele dazu, die fünf Handlungsziele. Dass man einmal Vernetzung am pastoralen Ort, dass man Partizipation (.), dann (...) Gesundheit oder, ne, Leib und Einheit von Geist, Leib und Seele und dass man die Vernetzung im pastoralen Nahraum machen sollte. Da musste man erstmal schauen, wie ist das überhaupt erstmal möglich an den Schulen. Dass man erstmal den BDKJ als Stand (.) da etablierte, weil man kannte ja nur das Silentium, nur die Hausaufgabenbetreuung, und diese anderen Bereiche wurden ja gar nicht abgedeckt. Nur Hausaufgabenbetreuung und dann musste man gucken, was kann man da jetzt an der Schule anbringen und das hat einige Zeit gedauert, dass man auch erstmal als Person wahrgenommen wird vom BDKJ.«³⁵⁴

Allerdings ist dies keine einhellige Meinung der Schulleitungen, vielmehr werden auch von einer pädagogischen Fachkraft die schulischen Rahmenbedingungen gegenüber den Zielen des BDKJ deutlich in den Vordergrund gerückt.

352 Interview mit Lehrkraft (D), 54.

353 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 98.

354 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

»Wir versuchen die umzusetzen. Gucken bei den Projekten auch immer mal, was für ein Handlungsziel haben wir nicht so gut abgedeckt. Können wir da etwas machen? Aber (.) wir dürfen, also ich vor Ort kann sie darf sie hier nicht als Dogma begreifen und sagen: ›Ich mache hier jetzt dieses Projekt, weil das dieses Handlungsziel abgedeckt und das habe ich sonst nicht.‹ Also ich verstehe, dass (.) das man da gewisse Ziele hat, aber die dür- die dürfen die tägliche Arbeit nicht zu stark diktieren, in dem Sinne, dass man sagt: ›Ich mache jetzt etwas Gutlaufendes nicht weiter und versuche etwas anderes zu machen, weil es dieses Handlungsziel abdeckt.‹ Sondern sie können Leitfaden sein, Impulse geben, aber sonst muss man einfach schauen. [Sie] strukturieren das Ganze, können Leitfaden sein, aber mehr dürfen sie nicht sein, sonst behindern sie die tägliche Arbeit.«³⁵⁵

An einem Standort in Osnabrück gelingt es am ehesten, das verbandliche Angebot der Juleica-Ausbildung in das Ganztagsangebot der Schule zu integrieren. Dort wird die in der Juleica-Ausbildung vorgesehene Praxisausbildung als Tutor*innenprojekt für die jüngeren Schüler*innen an der Schule im Rahmen des Ganztags durchgeführt. Ähnlich wie an einem weiteren Standort in Osnabrück wird auch hier versucht, die jugendverbandlichen Prinzipien dadurch zu verwirklichen, dass Teile der Juleica-Ausbildung, insbesondere stärker persönlichkeitsorientierte Teile wie die Themen Nähe und Distanz oder Kindeswohl nicht im Rahmen der schulischen Einheiten behandelt werden, sondern in Blockveranstaltungen außerhalb der Schule. An einem Standort findet auch die gesamte Juleica-Ausbildung außerhalb der Schule statt und die Verbindung zur Schule liegt in der Tutor*innenarbeit, die der schulische Teil der Kooperation ist. Eine weitere Strategie wie die Jugendverbände ihre Prinzipien und Arbeitsweisen zu verwirklichen suchen, ist darin gegeben, gerade außerhalb des schulischen Raumes mit ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen zu arbeiten, um den Schüler*innen das Prinzip der Ehrenamtlichkeit, das unter den schulischen Bedingungen nur schwer zu verwirklichen ist, näher zu bringen, und umgekehrt auch den ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen die Leitung von Gruppen zu ermöglichen.

355 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 12.

6 Jugend(verbands)arbeit und Ganztagschule

Analysen in Hinblick auf eine theoretische Konzeptionierung

In der Diskussion um ein mögliches Engagement von Jugendverbänden im Feld der Ganztagschule, erwiesen sich mehrere Aspekte als zentral, die Rückwirkungen auf die theoretische Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit haben. Ein konzeptionell hochbedeutsames Faktum war die Frage, inwiefern die Verbände in der Lage sind, ihre spezifische Idee von Jugendarbeit und die damit verbundenen Bildungsgehalte im Kontext von Schule zu realisieren. Dieser Frage wird im folgenden Kapitel noch einmal – ausgehend von den empirischen Befunden – im Blick auf die theoretische Konzeptionierung von Jugend(verbands)arbeit und dem Verhältnis von Jugend(verbands)arbeit und Ganztagschule nachgegangen. Als besonders virulent zeichnet sich erstens ab, ob die Bildungsgehalte und wesentlichen Prinzipien der Jugendverbandsarbeit, insbesondere Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit, auch unter den schulischen Bedingungen realisiert werden können (Kap. 6.1). Für die theoretische Konzeptionierung erweist sich aber zweitens auch als entscheidend, wie der Ganzttag als Ganzes strukturiert wird und welche unterschiedlichen Erwartungen an Ganzttag hierbei konzeptionell erfüllt werden (sollen) (Kap. 6.2). Entscheidungen auf dieser programmatischen Ebene haben schließlich Einfluss auf die konkrete Zusammenarbeit zwischen Jugendverbandsarbeit und Schule (Kap. 6.3) und diese ist in hohem Maße von den handelnden Akteur*innen und Personen abhängig (Kap. 6.4.)

6.1 Jugendverbandsarbeit und die Verwirklichung ihrer Bildungsgehalte und Prinzipien in der Ganztagschule

6.1.1 Verwirklichung der Bildungs-idee und Bildungsgehalte

Die Bildungs-idee von Jugend- und Jugendverbandsarbeit beschreibt der BDKJ in seiner Bundesordnung von 2018 folgendermaßen:

»Das gemeinsame Ziel im BDKJ besteht darin, Mädchen und junge Frauen, Jungen und junge Männer in ihrer personalen und sozialen Entwicklung und beim Entdecken, Formulieren und Vertreten ihrer spezifischen und gemeinsamen Interessen zu fördern. Dieses Ziel verwirklicht sich in der Erfahrung von Glaube und Freiheit, von Autonomie und Solidarität, in der Übernahme von Verantwortung, der Mitgestaltung der Kirche und im Einsatz für eine menschenwürdige Gesellschaft. [...] Im Interesse der eigenständigen Lebens- und Zukunftsgestaltung von Kindern und Jugendlichen setzt sich der BDKJ für eine gerechte, solidarische und zukunftsfähige Gesellschaft ein. Er will Mädchen und Jungen, junge Männer und Frauen zu kritischem Urteil und eigenständigem Handeln aus christlicher Verantwortung befähigen und anregen. Dazu gehört der Einsatz für Gerechtigkeit und Freiheit, gegen Unterdrückung, Ausbeutung und jede Form der Diskriminierung.«¹

Von den hier benannten Zielen finden sich vor allem die Förderung der Persönlichkeits- und der sozialen Entwicklung, das Lernen von Verantwortung und – etwas weitergedacht – die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung der Gesellschaft in den Zielformulierungen der verantwortlichen Akteur*innen sowohl seitens der Schule als auch der Jugendarbeit. Persönlichkeitsentwicklung, soziales Lernen und Verantwortung waren die am häufigsten genannten Ziele der Kooperationen. In diesen Zielen treffen sich die Ziele kirchlicher Jugendarbeit mit den Erwartungen, die an die Ganztagsbeschulung herangetragen werden, nämlich bedeutsam für die Entwicklung sozialmoralischer Kompetenzen und für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu sein und dazu auch andere Lernformen und andere Akteur*innen in die Ganztagschule zu bringen.² Dass der Beitrag, den die Angebote zur Entwicklung dieser Kompetenzen erbringen können, in hohem Maße von der Qualität der Angebote abhängig ist, weist bereits

1 BDKJ (2018): Bundesordnung. Bund der Deutschen Katholischen Jugend. Grundsatzprogramm. Bundesordnung. Geschäftsordnung. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg, 5-7.

2 Vgl. Kuhn, Hans-Peter/Fischer, Natalie/Schoreit, Edgar (2016): Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule. Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In: Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Tillack, Carina (Hg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen: Prolog-Verlag, 148-167, 149.

die StEG-Studie sehr deutlich auf.³ Kuhn/Fischer/Schoreit unterscheiden dabei zwei Taxonomien von Qualitätskriterien, die erste orientiert sich an den Qualitätskriterien von gutem Unterricht und die zweite stützt sich auf Ansätze aus dem US-amerikanischen Raum, in denen eher auf den außerschulischen Raum von Jugendbildung fokussiert wird, wie z.B. die Ansätze des *community service*, *development asset* oder *positive youth development*. Gemeinsam ist ihnen, dass die hier hervorgehobenen Qualitätsmerkmale auf unterstützende Sozialbeziehungen, soziale Zugehörigkeit, soziale Integration, das Vermitteln positiver sozialer Normen und Verhaltensregeln, moralischer Grundsätze und Werte sowie die Unterstützung selbständigen Handelns und von Eigenverantwortung zielen.⁴

Unsere Untersuchung war nicht darauf angelegt, die Qualität der von den Jugendverbänden im Rahmen der Kooperationen durchgeführten Ganztagsangebote zu untersuchen. Nichtsdestotrotz lassen die Ergebnisse Vermutungen und Rückschlüsse über das Erreichen dieser Kriterien zu, auch wenn nicht zu beurteilen ist, in welchem Ausmaß sie erreicht werden, und ob die Lernzugewinne ausschließlich auf die Angebote zurückzuführen sind. Gerade die Lernerfahrungen zeigen, dass die schulischen Vertreter*innen Zugewinne bei den Schüler*innen in der Erlangung von mehr Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit beobachten. So berichten verschiedene Vertreter*innen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von der hohen Engagementbereitschaft der Schüler*innen, z.B. als Gruppenleiter*innen im Zeltlager (worin sogar ein hoher Motivationsfaktor für die Teilnahme an dem BDJ-Angebot liegt), als Tutor*in für jüngere Schüler*innen oder als Schulsanitäter*in in der eigenen Schule. Auch wenn die Motivation und die Ziele der Schüler*innen sich eher auf näherliegende Ziele richten (mit ins Zeltlager fahren, andere Leute kennen lernen, vor allem auch klassen- und jahrgangsübergreifend etc.), entwickeln die Schüler*innen – wenn auch unterschiedlich und auf unterschiedlichem Reflexionsniveau – ein Gespür dafür, dass sie sich weiterentwickelt und an Selbstbewusstsein gewonnen haben, z.B. durch Aufgaben, die ihnen anvertraut und zugetraut wurden (Anleitung von Spielen für 60 bis 70 Personen) oder durch die Inhalte, mit denen sie sich auseinandersetzen mussten. Durch letztere erweiterten sie auch ihren thematisch-inhaltlichen Horizont, so etwa im Blick auf

3 Zu dem Ergebnis, dass die Angebote zu prosozialem Verhalten beitragen, kommen auch die Auswertungen der StEG-Studie 2012-2015. Allerdings betont die Studie, dass dies nur unter der Bedingung, dass das Angebot qualitativ hochwertig ist, gegeben ist. Vgl. StEG-Konsortium (2016): *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015*. Frankfurt a.M. Die StEG-Studie Bildungsorte stellt allerdings fest, dass sich gerade an den nicht-gymnasialen Sekundarstufen keine Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung prosozialen Verhaltens bzw. des akademischen Selbstkonzepts zwischen Ganztagssteilnahme und Halbtagschule feststellen lassen (vgl. ebd., 23).

4 Vgl. Kuhn u.a. 2016, 152.

medizinische Kenntnisse in der Schulsanitäter*innenausbildung, auf Aufgaben, Rechte und Pflichten von Gruppenleitung oder auf Kinderschutz in der Juleica-Ausbildung. Auch sind die Verantwortlichen davon überzeugt, dass die Schüler*innen gerade im Feld des Verantwortungslernens hinzulernen und diese Entwicklung in der Schule und an anderen Orten wieder einzusetzen in der Lage sind, wodurch in besonderer Weise das soziale Miteinander geschult wird. Gerade bei den Teilnehmenden der Schulsanitäter*innenausbildung wird die Entwicklung prosozialen Verhaltens besonders deutlich. Es kann also festgehalten werden, dass die Teilnahme an den Angeboten an den Osnabrücker Standorten zu einer Steigerung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit sowie sozialem Lernen beitragen kann.

Auch in den Interviews mit den Schüler*innen wird deutlich, dass Sozialität – nicht nur für sich selbst, sondern auch gegenüber anderen – einen wichtigen Aspekt der Angebote darstellt. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Teilnehmer*innen der Schulsanitäter*innenausbildung an einem der Standorte. Die Teilnehmer*innen dieser Ausbildung betonen, wie sehr sie sich durch die Ausbildung in die Lage versetzt sehen, kompetent und angemessen zu helfen und auch, mit welchem Stolz sie das erfüllt. Hier ist allerdings auch die gegenteilige Beobachtung einer Lehrkraft zu verzeichnen, in deren Einschätzung das selbstverständliche Miteinander von Schüler*innen des Gymnasiums und der kooperierenden Förderschule zurückgegangen sei. Das Einüben der Übernahme von Verantwortung beurteilen die Schüler*innen mehrfach als positiv, dadurch dass sie sich überhaupt der mit der übernommenen Verantwortung einhergehenden Aufgaben bewusst wurden und damit eine bessere Einschätzung für diese erhalten haben. Es ist ihnen allerdings auch klar, dass dies ein wichtiges intendiertes Ziel sowohl seitens der Schule als auch der Angebote ist. Die Bedeutung der Verantwortung wird den Schüler*innen in den Tutor*innenausbildungen auch dadurch bewusst, dass sie nicht nur für eine Sache, sondern auch für andere Personen Verantwortung haben, was ein*e Schüler*in mit »Schützlinge zu haben«⁵ beschreibt. Neben Sozialität, Verantwortung und Lernen für sich persönlich ist für die Schüler*innen aber auch sehr entscheidend, dass sie sich einer sozialen Gruppe zugehörig fühlen und die Möglichkeit haben, andere *Peers* kennen zu lernen. Diese Zugehörigkeitsmoment und die soziale Integration sind gerade für die Schüler*innen der Paderborner Standorte von besonderer Bedeutung. Dies begründet sich auch in der Anlage der Angebote als stärker freizeitorientiert. Im Unterschied zu Angeboten anderer Kooperationspartner*innen wie Sportvereinen oder Musikschulen liegt die Besonderheit der Angebote der kirchlichen Jugendarbeit darin, dass die Angebote nicht nur die hier erörterten Kompetenzen fördern (wollen), sondern diese expliziter Gegenstand des Angebots sind. So lassen sich im Grunde alle oben genannten Qualitätskriterien der US-amerikanischen Ansätze in den Zielen und Inhalten der Ganz-

5 Interview mit Schüler*in (G), 949.

tagangebote wie Juleica oder Schulsanitäter*innenausbildung wiederfinden. Ihre Verwirklichung ist nicht nur Begleiteffekt, sondern expliziter Bildungsinhalt und wird dann zum Bildungsgehalt. Von daher kann auch davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen durch die Angebote Lern- und Bildungsgewinne in diesen Kompetenzen erlangt haben.

6.1.2 Verwirklichung der jugendverbandlichen Prinzipien

Kirchliche Jugendarbeit vertritt seit jeher sowohl einen Erziehungs- und Bildungsanspruch als auch den Anspruch zweckfreier Freizeitgestaltung (Kap. 2.2.2) im Sinne der informellen Bildung. Dabei kommen beide Formen selten in Reinform vor, sondern weisen vielfältige Überschneidungen auf und betonen teils stärker den Bildungscharakter, teils stärker den Freizeitcharakter. In diesem Sinne versteht sich Jugendverbandsarbeit als non-formales und informelles Bildungsangebot im Freizeitbereich.⁶ Die verschiedenen Konzeptionen der beiden in dem Forschungsprojekt *kajuga* untersuchten BDKJ-Diözesanverbände und die aus ihnen resultierenden Angebote an den Schulen spiegeln diese beiden Grundverständnisformen wider. Dabei orientiert sich die Auswahl der Angebote an den Osnabrücker Standorten stärker am non-formalen Bildungsanspruch (kirchlicher) Jugendarbeit, während an den Paderborner Standorten stärker der Charakter der Freizeitgestaltung im Sinne einer informellen Bildung im Vordergrund steht.

Konstitutives Moment für die Verwirklichung der Ziele (kirchlicher) Jugendarbeit sind die Prinzipien, auf denen die Arbeit ruht. Diese bestimmen sich wie folgt: Freiwilligkeit, Partizipation (im Sinne der Anerkennung der jugendlichen Selbsttätigkeit), Selbstorganisation, Ehrenamtlichkeit, Demokratie und Glaube sowie Lebensweltbezug.

Gerade weil diese Prinzipien als konstitutiv für Jugendarbeit angesehen werden, wurde und wird die Entscheidung, ob, und wenn, wie stark sich die Jugendverbände im Kontext von Schule und Ganztagschule mit eigenen Angeboten engagieren und als Kooperationspartner zur Verfügung stellen, intensiv diskutiert (Kap. 2.2.4). Die Frage nach der Verwirklichung der Prinzipien ist deshalb von so entscheidender Bedeutung, weil damit zum einen die Frage nach den spezifischen Bildungsgehalten (kirchlicher) Jugendarbeit einhergeht und zum anderen von ihrer Beantwortung auch die Frage der konzeptionellen Ausrichtung und das Selbstverständnis kirchlicher Jugendarbeit abhängt.

Wesentlicher Diskussionspunkt dieser Auseinandersetzungen ist dabei die Frage, inwieweit es den Verbänden im Kontext des hochstrukturierten und reglementierten Systems Schule möglich ist, ihre grundlegenden Prinzipien, allen voran

6 Vgl. Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, 693-712, 700f.

Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit, zu verwirklichen. Im Folgenden wird dieser Frage näher nachgegangen und werden die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung dahingehend befragt, wie die Jugendverbände und ihre Angebote in der Lage sind, diese drei wichtigen Prinzipien in den untersuchten Angeboten zu realisieren bzw. welchen Einschränkungen die Realisierung unterliegt.

Sturzenhecker bestimmt Freiwilligkeit als konstitutive Strukturbedingung der Institution Jugendarbeit.⁷ Ebenfalls stellt die StEG-Studie zu Bildungsorten heraus, dass freiwillige Angebote mit Blick auf Anstrengungsbereitschaft, auf Notenentwicklung und insgesamt auf die personale Entwicklung günstigere Verläufe zeitigen als verpflichtende Angebote.⁸ Ebenso betonen Schüler*innen, wie wichtig ihnen die freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten ist.⁹ In unserer Untersuchung unterscheiden sich die BDKJ-Konzeptionen dahingehend, dass die Übermittagsbetreuung inkl. der Hausaufgabenbetreuung an den Paderborner Standorten verpflichtend ist, womit das Prinzip der Freiwilligkeit aufgrund der schulischen Bedingungen außer Kraft gesetzt ist. Die Ergebnisse an den Paderborner Standorten bestätigen die Ergebnisse der StEG-Studie zudem dahingehend, dass eine lange Verweildauer im Ganztags zu gewissen Ermüdungseffekten führt.¹⁰ Demgegenüber ist jedoch gerade für die jüngeren Schüler*innen, und hier noch einmal für Fahrerschüler*innen aus den ländlichen Regionen, das Angebot der Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung in der Mittagspause sehr attraktiv, da es ihnen neben der Erledigung der Hausaufgaben und der Entlastung der Eltern auch die Gelegenheit gibt, ihre Freund*innen zu treffen (Kap. 5.2).

An den Osnabrücker Standorten ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Angeboten gewahrt, allerdings mit der Besonderheit, dass sich die Teilnehmenden, sobald sie sich freiwillig für das Angebot entschieden haben, zur regelmäßigen Teilnahme verpflichten. Dieser vielleicht etwas paradox anmutende Verpflichtungscharakter in der Freiwilligkeit ist jedoch dem Angebot der curricular verfassten Ausbildung geschuldet und nicht dem Ort des Ganztags. Die Teilnahme an einer Juleica- oder Schulsanitäter*innenausbildung ist immer verpflichtend, sobald

7 Vgl. Sturzenhecker, Benedikt (2004): Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: *Neue Praxis* 34/5, 444-445.

8 Vgl. StEG-Konsortium (Hg.) (2019): *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. Frankfurt a.M.: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, 23, online unter URN: <nbnd:de:0111-pedocs-191093>, abgerufen 07.05.2022.

9 Vgl. Dzengel, Jessica/Stein, Doreen (2015): *Zur Schülersicht auf Freizeitangebote im offenen Ganztags*. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer, 291-293.

10 Vgl. StEG-Konsortium 2019, 23.

man sich einmal für sie entschieden hat, unabhängig vom Ort, an dem sie durchgeführt wird. Diese prinzipielle Möglichkeit, das Angebot selbstbestimmt wählen zu können, markiert allerdings für die Schüler*innen die spezifische Differenz zur schulischen Bildung und dem, was ihren subjektiven Theorien über Schule entspricht. So ist für die Schüler*innen ganz entscheidend, dass die Atmosphäre lockerer ist, die AGs als solche und den Schüler*innen im Miteinander »Spaß« machen und die Vermittlungsformen spielerischer sind. Damit geht auch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung einher, die es ermöglicht, dass theoretisch Gelernte schnell mit Praxissituationen in Verbindung zu bringen (Kap. 5.4). Diese mit Freiwilligkeit assoziierten Merkmale werden dementsprechend zum entscheidenden Unterscheidungsmerkmal zwischen Schule und dem als Freizeit konnotiertem AG-Angebot. Diese Entscheidung bleibt auch erhalten, wenn der Ort der Durchführung die Schule ist und das Angebot ggf. sogar von einem/einer Lehrer*in in der eigenen Schule durchgeführt wird, der/die zumindest teilweise auch in einer anderen Rolle wahrgenommen wird. In einer solchen Atmosphäre wird sogar ein Theorielernen positiv konnotiert (»macht Spaß«¹¹), auch wenn dies nicht durchgängig so assoziiert wird. Allerdings bleibt den Schüler*innen die Ambivalenz des Angebots in seinem Freizeitcharakter und der Verschulung durch ein festgelegtes Curriculum und Prüfungen am Ende durchaus sehr bewusst (Kap. 5.4). Die Möglichkeit, sich selbst freiwillig für dieses Angebot entscheiden zu können, ist auch deshalb insofern von hoher Bedeutung, als sie von den Schüler*innen als autonome Entscheidung ihrer selbst wahrgenommen wird, während z.B. die Teilnahme an anderen Angeboten zur Förderung, nicht nur mit Schule, sondern vor allem auch mit einer heteronomen Entscheidung, die mit den Eltern in Verbindung gebracht wird, identifiziert wird.¹² Die Wahrung der Freiwilligkeit der Teilnahme und der freizeitorientierte Charakter sind von daher nicht nur als Prinzip jugendverbandlicher Arbeit für die Jugendverbände entscheidend, sondern auch für die Lernerfahrungen der Schüler*innen. Auch dies ist ein Befund unserer Studie, der von den StEG-Studien bestätigt wird.¹³ Zudem zeigt sich eine Übereinstimmung zu der von Markus Sauerwein durchgeführten Studie zu Partizipation im Ganztagsbereich, insofern Freiwilligkeit des Angebots und offene Ganztagschule mit Blick

11 Interview mit Schüler*in (A), 450.

12 Vgl. Könemann, Judith/Krain, Rebekka (2020): Katholische Jugendarbeit und Ganztagschule – ein neuer Lernort? In: Reis, Oliver/Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Höring, Patrik (Hg.): »Weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat ...«. Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie. Bd. 7. Stuttgart: Calwer, 204-215, 210-211.

13 Vgl. StEG-Konsortium 2019, 21-24.

auf die Teilnahme in hohem Maße korrelieren, da alle Osnabrücker Standorte als offene Ganztagschulen konzeptioniert sind.¹⁴

Ein zweites wesentlich konzeptionelles Moment jugendverbandlicher Arbeit ist Partizipation, die gerade im Feld der Jugendarbeit eng mit der Befähigung zu einem demokratischen Handeln verbunden wird. Demokratie versteht Sauerwein dabei im Anschluss an John Dewey als Lebensform¹⁵ im Sinne der Ausbildung eines »demokratischen Habitus«¹⁶, für die »demokratierelevante Kompetenzen wie Kooperationsvermögen, Selbstachtung, Toleranz, Perspektivenübernahme, Selbstwirksamkeit und Selbstwert [...]«¹⁷ notwendig sind. Unter Partizipation wird, so formuliert es auch das Handout zum »Einführungskurs Partizipationscoach« des BDKJ-Diözesanverbands Paderborn,

»Teilhabe, Mitbestimmung, Beteiligung oder Einbeziehung verstanden. Es geht um die strukturelle Einbeziehung von Personen oder Organisationen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse. Partizipation wird angestrebt aus Gründen der Legitimation, der Emanzipation, der Effektivitätssteigerung und/oder des Schaffens von sozialem Kapital bzw. sozialem Vertrauen.«¹⁸

Legt man dieses klassische, zugleich aber auch hoch anspruchsvolle Verständnis von Partizipation zugrunde, so wird schnell deutlich, dass die Befähigung zu Partizipation als Teil der Ausbildung eines demokratischen Habitus ein langer Lernweg ist und nicht punktuell erworben werden kann. Die Befähigung zur Partizipation ist aber zugleich dem klassischen pädagogischen Paradox unterworfen, dass das, was erst noch gelernt werden soll, zugleich vorausgesetzt werden muss. Um also Partizipation zu lernen, muss Partizipation zugleich schon im Lernprozess als Kompetenz vorausgesetzt werden, die Befähigung zur Partizipation erfolgt durch Partizipation.¹⁹ Betrachtet man nun die an den von uns untersuchten Standorten gegebenen Möglichkeiten für Partizipation, ist zu konstatieren, dass Partizipation in dem Sinne der Mitentscheidung über Inhalte der (Bildungs-)Angebote und

14 Vgl. Sauerwein, Markus (2019): Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22/2, 435-459, 454.

15 Vgl. Dewey, John (1949): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann.

16 Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hg.): Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 80-93.

17 Vgl. Sauerwein 2019, 437.

18 BDKJ-Diözesanverband Paderborn (2016): Partizipation – so geht's! Handout zum Einführungskurs: »Partizipationscoach« Projekt »Uz8 – Kommunal« im BDKJ-Diözesanverband Paderborn, online unter <https://www.bdkj-paderborn.de/fileadmin/user_upload/downloads/U28/uz8_kommunal_handout_web.pdf>, abgerufen 30.03.2021.

19 Vgl. Sauerwein 2019, 437.

Gestaltung derselben bzw. die Beteiligung an einem expliziten Willensbildungsprozess kaum zu finden ist. Dies liegt vor allem an der Konzeptionierung der Projekte: In Paderborn konzentriert sich das Angebot auf die verpflichtende Hausaufgabenbetreuung und die Freizeitgestaltung über Mittag, eine Partizipation im Sinne einer Entscheidung über dieses Angebot ist allein aufgrund des verpflichtenden Charakters schon nicht möglich. In Osnabrück verhindert die Auswahl der Angebote, mit denen die Verbände an die Schulen gehen, eine Partizipation im Sinne von Selbst- bzw. Mitbestimmung über Inhalte und Methoden, da sowohl die Juleica- als auch die Schulsanitäter*innenausbildung klare, ausgewiesene Curricula aufweisen, die unabhängig von dem Ort, an dem sie durchgeführt werden, nicht veränderbar sind. Damit wird die Realisierung eines der wesentlichen Prinzipien jugendverbandlicher Arbeit, Partizipation im Sinne von Teilhabe und Mitbestimmung, auch über die Inhalte seitens der BDKJ-Diözesanverbände strukturell von vornherein verhindert. Daher kann kaum von einer strukturellen Einbeziehung der Teilnehmenden gesprochen werden.

Betrachtet man jedoch die Angebote quasi unterhalb der Ebene der inhaltlichen Mitbestimmung und Gestaltung der Inhalte, lassen sich verschiedene Partizipationsmöglichkeiten ausmachen. So können die Schüler*innen an den Paderborner Standorten zumindest selbst bestimmen, was sie spielen möchten und sie können auch Vorschläge für die Anschaffung von Spielen machen. Partizipation im Sinne einer Selbstbestimmung ist damit in einem eng gesteckten und zudem stark von Aufsicht bestimmten Rahmen in kleinem Maße möglich. Allerdings liegt an den Paderborner Standorten nur ein geringes Gewicht auf der Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten. Im Vordergrund steht vor allem der Betreuungs- bzw. der Erholungscharakter für die Schüler*innen. An einem Standort verhält es sich etwas anders. Hier verfolgt der/die Schulsozialarbeiter*in das erklärte Ziel, den Schüler*innen eine pädagogische Anleitung zu ihrer eigenen Freizeitgestaltung zu geben. Hier wird eine Lernumgebung gestaltet, die die Befähigung zu selbstbestimmter Gestaltung des Freiraums pädagogisch bewusst inszeniert.

Wird Partizipation deutlich niedrigschwelliger organisiert – wie dies bei Sauerwein zu Untersuchungszwecken geschehen ist – mit den drei Items: Ich finde mein*e Betreuer*in »a) geht auf unsere Vorschläge ein, b) ermutigt uns, unsere eigene Meinung auszudrücken, c) geht darauf ein, wenn jemand eine gute Idee hat«²⁰, dann zeigen die Ergebnisse der qualitativen Interviews und der teilnehmenden Beobachtungen durchaus Partizipationsmöglichkeiten. So werden die Schüler*innen an den Osnabrücker Standorten über die Auswahl und Durchführung von Spielen beteiligt, denen eine hohe gruppenpädagogische und gruppensdynamische Bedeutung zukommt. Ferner beschreiben die Schüler*innen die Atmosphäre bei den Angeboten so, dass sie ihre Meinung äußern können, dass

20 Ebd., 446.

sie dazu ermutigt werden, eigene Ideen einzubringen, und sie betonen die hohe Bedeutung des Austauschs untereinander.

Die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen in den Osnabrücker Angeboten erstrecken sich nicht auf die Mitbestimmung und Gestaltung dessen, was Inhalt und Durchführung des Angebots ist, gleichwohl werden sie innerhalb des vorgegebenen Curriculums an der Gestaltung und Durchführung beteiligt, zumal diese Beteiligung in den Juleica-Ausbildungen Bestandteil des Curriculums ist. Durch eine wertschätzende und anerkennende Atmosphäre in der Durchführung der Angebote werden sie auch darin unterstützt, ihre eigene Meinung und Standpunkte zu formulieren und sie lernen zudem Grundkompetenzen, die für die Fähigkeit zur Partizipation und vor allem für die Ausbildung eines demokratischen Habitus notwendig sind. Insgesamt ist die Beteiligung der Schüler*innen im Sinne von Partizipation konzeptionell an den Osnabrücker Standorten stärker verortet als an den Paderborner Standorten, da dort die Partizipationsmöglichkeiten kaum pädagogisch eingeholt werden.

Als letztes grundlegendes Prinzip (kirchlicher) Jugendarbeit ist das Prinzip der Ehrenamtlichkeit zu reflektieren. Hier lässt sich mit Blick auf unsere Untersuchungsergebnisse feststellen, dass diesbezüglich die größten Anpassungsleistungen durch die Jugendverbände notwendig waren/sind, weil ehrenamtliches Engagement in der Schule in der Regel nicht unmittelbar, sondern in Kooperation mit hauptamtlich Beschäftigten durchgeführt wird.²¹ Damit liegt in der Professionalisierung als einer Verhauptamtlichung die größte Veränderung eines der grundlegenden Prinzipien von Jugendarbeit (Kap. 6.4). Dabei zeigen die Ergebnisse, dass die beiden BDKJ-Diözesanverbände mit dieser Verhauptamtlichung sehr unterschiedlich umgehen: Der BDKJ-Diözesanverband Paderborn setzt ausschließlich auf die Anstellung eigener hauptamtlicher Fachkräfte, die idealiter zum einen über eine pädagogische Ausbildung verfügen und zum anderen einen jugendverbandlichen Hintergrund aufweisen. Das allerdings gelingt nur in sehr einzelnen Fällen, so dass die Verbindung der Fachkräfte zum BDKJ bis auf einen Standort eher schwach bis gar nicht ausgebildet ist. Auch gelingt es nur sehr bedingt, Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung anzustellen. Mindestens verfügten an von uns untersuchten Standorten nur zwei Fachkräfte über eine pädagogische Ausbildung. Gerade ersteres führt dazu, dass Verbindungen zur Jugendverbandsarbeit auf regionaler Ebene (Gemeinde vor Ort) kaum existieren und entsprechend von den Schüler*innen kaum wahrgenommen werden. Gleiches gilt für den BDKJ als Dachverband auf diözesaner Ebene sowie als Anstellungsträger. Auch dies wird kaum explizit,

21 Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Einsatz von Ehrenamtlichen im unmittelbaren Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen in Schulen, online unter <<https://www.schulministerium.nrw/einsatz-von-ehrenamtlichen-im-unmittelbaren-auftrag-des-landes-nordrhein-westfalen-schulen>>, abgerufen 11.03.2022.

es sei denn dahingehend, dass die Fachkräfte als externe Kräfte wahrgenommen werden, die in viele Prozesse in der Schule nicht eingebunden werden.²²

Der BDKJ-Diözesanverband in Osnabrück geht konzeptionell einen anderen Weg. Hier tritt nicht der BDKJ als Dachverband an die Schulen heran, sondern die einzelnen Verbände oder ein regional verortetes Dekanatsjugendbüro. Die Durchführung erfolgt dann durch Mitglieder des Verbandes. Das sichert die Wahrnehmung des Angebots als Angebot eines konkreten Verbandes deutlicher, und die Verbände werden oft bis auf die Ebene der Schüler*innen als solche wahrgenommen. Nichtsdestotrotz greift auch hier eine Verhauptamtlichung, da die Angebote aufgrund der rechtlichen Bestimmungen von hauptamtlich angestellten Mitarbeiter*innen der Verbände durchgeführt werden. Eine Variante besteht darin, dass das Angebot nicht direkt von einem Verband, sondern von Vertreter*innen der Jugendarbeit auf Dekanatsstufe angeboten und durchgeführt wird. Dann sind es die Dekanatsjugendreferent*innen, die für das Angebot vor Ort einstehen. Dieses war in zwei der von uns untersuchten Kooperationen der Fall. Mindestens zwei Osnabrücker Standorte versuchen aber das Prinzip der Ehrenamtlichkeit mittels zweier auch miteinander kombinierter Formen zu sichern: a) ein*e Ehrenamtliche*r führt phasenweise mit einem/einer Hauptamtlichen zusammen das Angebot durch und bringt das Prinzip der Ehrenamtlichkeit über die eigene Person den Schüler*innen näher, oder b) bestimmte Teile des Ausbildungscurriculums werden nicht in der Schule durchgeführt, sondern in einer Jugendbildungsstätte, wo ehrenamtliche Teamer*innen an der Durchführung beteiligt sind. Das gleiche Prinzip wird genutzt, um den Kontakt zum Sozialraum, z.B. zur Pfarrgemeinde, herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Dies geschieht dadurch, dass an einem der Osnabrücker Standorte bestimmte Themen wie Kinderschutz oder Gruppenphasen, die nach Einschätzung der Vertreter*innen der Jugendverbände nicht gut im Rhythmus schulischer Unterrichtsstunden durchführbar sind, in Blockveranstaltungen auf dem Boden der Gemeinde bzw. in einer nahegelegenen Jugendbildungsstätte durchgeführt werden. Ein dritter Weg, Schüler*innen das Prinzip der Ehrenamtlichkeit näher zu bringen, besteht – wie an zwei Standorten – darin, dass die Schüler*innen bestimmte im Curriculum vorgesehene Praxisphasen selbst als ehrenamtliche Mitarbeiter*innen durchführen, etwa in der Mitarbeit als Co-Leitung im Leitungsteam des Pfingstzeltlagers der Gemeinde. Alle hier aufgezeigten Varianten implizieren eine Vernetzung in den Sozialraum und stärken damit die Verbindung zwischen Schule und Sozialraum.²³ Außerdem gelingt es besser, die

22 Dies hängt sicher auch zum einen mit der Tatsache zusammen, dass die Fachkräfte in der Regel nur in geringen Stundenumfängen in der Schule arbeiten, zum anderen damit, dass sie oftmals keine pädagogische Ausbildung haben.

23 Vgl. zur Bedeutung des Sozialraums: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina (2015): Die Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder – Eine Untersuchung an sechs Standorten in

Prinzipien und Arbeitsweisen der (kirchlichen) Jugendverbandsarbeit zumindest in Teilen aufrechtzuerhalten und zu sichern.

6.1.3 Fazit

Jugendverbandsarbeit verändert sich unter den Bedingungen von Schule. Gerade die drei Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit kommen dabei unter Druck. Lassen sich Freiwilligkeit und Partizipation durchaus auch unter schulischen Bedingungen realisieren, zumindest teilweise unterhalb der Schwelle der Teilhabe und Mitbestimmung am Curriculum,²⁴ so gerät das Prinzip der Ehrenamtlichkeit am stärksten unter Druck.

Der völlige Verzicht auf ehrenamtliche Mitarbeiter*innen führt an den Paderborner Standorten zusammen mit den zwei weiteren Faktoren, dass a) das Personal nicht zwingend einen jugendverbandlichen Hintergrund und damit auch keine hohe Identifikationsbereitschaft mit dem BDKJ aufweist, und b) das Personal vielfach über keinen pädagogischen Hintergrund verfügt, zu einer starken Schwächung des Prinzips der Ehrenamtlichkeit bis hin zum Verschwinden derselben. Daraus resultiert auch eine größtenteils schwache Identifikation der im Ganztag verorteten Angebote mit dem BDKJ.

Die Osnabrücker Standorte, zumindest zwei der Standorte, suchen im Grunde alle drei Prinzipien, vor allem aber hier die Ehrenamtlichkeit dadurch zu stärken, dass sie a) ehrenamtliche Mitarbeiter*innen in die Durchführung der Angebote sowohl innerhalb der Schule als auch in den Blockveranstaltungen außerhalb in die Durchführung miteinbeziehen und b) die Angebote als solche nicht ausschließlich in der Schule durchführen, sondern zusätzlich zum Ort Schule Teile der Ausbildungscurricula an klassischen Orten jugendverbandlicher Arbeit wie Gemeinde oder Jugendbildungsstätte durchführen und c) dass sie Auszubildende selbst im Rahmen der Ausbildung als ehrenamtliche Mitarbeiter*innen einsetzen.

6.2 Konzeptionierung des Ganztags angesichts divergierender Erwartungen

Die konzeptionelle Vielfalt von Ganztagschulen, die sowohl im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wie auch in den untersuchten Projekten deutlich wird, lässt sich u.a. durch die unterschiedlichen Erwartungen an Ganztagschule begründen, die aus teils höchst unterschiedlichen schulischen, gesellschaft-

Düsseldorf. In: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015, online unter <<https://www.sozialraum.de/die-offene-ganztagschule-aus-sicht-der-kinder.php>>, abgerufen 01.02.2017.

24 Vgl. Sauerwein 2019, 453-455.

lichen und politischen Bedürfnissen und Interessen entstehen. Diese lassen sich analytisch in vier Erwartungskategorien einteilen.²⁵ Durch die Ganztagschule werden a) eine Steigerung der formellen Bildung der Schüler*innen, b) eine Steigerung der non-formalen Bildung, c) eine Erhöhung des Wohlbefindens der Schüler*innen (Schule als guter Lebensraum) und d) eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Schule als Ort der Betreuung) erwartet. Diese Erwartungen sind je nach Schule und deren Kontext unterschiedlich stark explizit oder implizit ausgeprägt und werden somit kontextspezifisch ausgestaltet. »Ganztagschulen sind deswegen eher als Möglichkeitsraum zu betrachten, der einer bewussten Gestaltung durch die daran beteiligten Personen bedarf. [...] Sie dürfen und müssen ihre Entwicklungsschwerpunkte selbst bestimmen und tragen für deren Realisierung Sorge«²⁶. Im Folgenden sollen daher mit Hilfe dieser vier Erwartungen Profile und Schwerpunktsetzungen der untersuchten Ganztagschulkooperationen analysiert und dabei die Rolle von Jugendverbandsarbeit erörtert werden, um hieraus Konsequenzen für die Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule zu ziehen.

6.2.1 Vielfältige Erwartungen an Ganztagschulen

In den untersuchten Kooperationsprojekten wird die Entwicklung der Ganztagschule immer wieder explizit als Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen beschrieben, die häufig negativ betrachtet werden. Schule muss demzufolge auf den gestiegenen Betreuungsbedarf reagieren, der primär durch die Berufstätigkeit der Eltern entsteht. Zugleich besitzen Familien in der Wahrnehmung der Schulen oftmals nicht mehr ausreichend kulturelle und soziale Ressourcen, um ihre Kinder beim schulischen Lernen, z.B. bei Hausaufgaben und der Vorbereitung von Klassenarbeiten, zu unterstützen. Auch hierauf muss Schule kompensatorisch reagieren. Die Ergebnisse des *kajuga*-Projekts zeigen, dass die untersuchten Schulen hier einen großen Bedarf sehen und die Ganztagsangebote ihrer Schule maßgeblich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung deuten (Kap. 5.3). Um diese (kompensatorischen) Betreuungsaufgaben zu übernehmen, besitzen Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen mehr finanzielle und zeitliche Ressourcen. Dem gestiegenen Bedarf an Betreuungsangeboten wird durch Hausaufgabenbetreuung und abwechslungsreiche Freizeitangebote nachgekommen. Auch Schü-

25 Vgl. zum Folgenden Rahm, Sibylle/Rabenstein, Kerstin/Nerowski, Christian (Hg.) (2015): *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (BildungsWissen Lehramt, 28), 61f. Appel bündelt ähnlich die unterschiedlichen Begründungsansätze für Ganztagschule in pädagogische und sozialpolitische Argumentationen. Vgl. Appel, Stefan/Rutz, Georg (⁶2009): *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Berlin: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Bd. 13), 23-28.

26 Rahm u.a. 2015, 62.

ler*innen sehen Ganztagschule als eine Reaktion auf die Berufstätigkeit der Eltern (Kap. 5.3) oder markieren, dass sie in der Schule besser Hausaufgaben erledigen können. Die untersuchten Ganztagschulen verstehen ihr Engagement in der Betreuung der Schüler*innen dabei einerseits als einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Andererseits machen aber schulische und auch jugendverbandliche Akteur*innen immer wieder deutlich, dass sie die Ausweitung der Schulzeit als sehr belastend für Schüler*innen betrachten und Ganztagschule kritisch, teils negativ bewerten. Dies begründen die Akteur*innen in den untersuchten Kooperationen auch mit in anderen Untersuchungen aufweisbaren – »für pädagogische Diskurse und Narrative typischen – kulturpessimistischen Verweisen auf kritische gesellschaftliche Entwicklungen und daraus resultierende Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.«²⁷ Unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen würden sie entsprechend eine Halbtagsschule vorziehen.

In dieser Perspektive reagieren die Akteur*innen in Ganztagschule auf gesellschaftliche Entwicklungen und Erwartungen, ohne gänzlich von den entsprechenden schulischen Möglichkeiten und Gestaltungsräumen überzeugt zu sein. Dennoch bildet diese Perspektive in den untersuchten Kooperationsprojekten einen gewichtigen Ausgangspunkt sowohl in der Genese der Kooperationen als auch in der Ausgestaltung der Angebote (Kap. 4.1). Es ist somit entscheidend, wie es – auch in der Kooperation mit der Jugendverbandsarbeit – gelingt, diese tendenziell defizitorientierte Perspektive in einem umfassenderen pädagogischen Horizont zu erweitern. Eine solche pädagogische Perspektiverweiterung ist dabei jedoch weder banal noch selbstverständlich. So kommt die breit angelegte Ganztagsstudie StEG zu dem Ergebnis:

»Nicht unbeträchtliche Anteile der Ganztagschulen zeigen hinsichtlich der angegebenen Ziele des Ganztags einen reduzierten pädagogischen Anspruch: [...] knapp die Hälfte der weiterführenden Schulen verfolgen nach eigener Aussage mit dem Ganztags keine Ziele der Kompetenzorientierung und der Begabungsförderung; eine erweiterte Lernkultur wird von zwei Drittel der nicht-gymnasialen Schulen und gut der Hälfte der Gymnasien angestrebt. Für die Gymnasien bedeutet dies einen Rückgang um 13 Prozentpunkte seit 2015. Verlässliche Schülerbetreuung ist dagegen das Ziel [...] etwa 90 Prozent der weiterführenden Schulen.«²⁸

Die Kooperation mit Jugendverbandsarbeit kann an den untersuchten Standorten somit grundsätzlich als ein Beitrag gedeutet werden, eine erweiterte Lernkultur

27 Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer, 317.

28 StEG (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Frankfurt a.M. u.a.: DIPF u.a., 4f.

mit pädagogischem Anspruch zu realisieren. Zugleich kann diese prägende Erwartung von Betreuung und Kompensation auch eine mögliche Grenze oder ein Fallstrick für den Gestaltungsspielraum von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule bilden. So wurde in den von dem Projekt *kajuga* untersuchten Kooperationsprojekten von schulischer Seite ein hohes Maß an Zuverlässigkeit und Professionalität in Hinblick auf Angebote und Anbieter*innen erwartet, was für ein Betreuungsangebot, das die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen soll, zweifelsohne unerlässlich ist. Für die Jugendverbandsarbeit bedeutet dies jedoch, dass die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen erschwert ist (Kap. 5.2). Dies hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Gestaltung der Angebote der Jugendverbandsarbeit, die sich damit zumindest in Teilen vom Jugendverbandsarbeitsprinzip der Ehrenamtlichkeit abwendet (Kap. 6.1). Solche Problemstellungen werden auch in einer Erhebung zur schulbezogenen evangelischen Jugendarbeit betont, die mangelnde Möglichkeiten zur kontinuierlichen Beteiligung von Ehrenamtlichen herausstellt. Ehrenamtlich geleitete Projekte beschränken sich somit zumeist auf zeitlich sehr begrenzte Angebote.²⁹

Zugleich ist kritisch zu reflektieren, dass aus einer alleinigen Perspektive schulischer Betreuung das spezifische Profil von Jugendverbandsarbeit erst einmal nachrangige Bedeutung besitzt, solange die Betreuung und Qualität des Angebots gewährleistet ist. In dieser Hinsicht kann auch die durchgängig sehr große Wertschätzung, die die Schulleitungen den Kooperationsprojekten entgegenbringen, kritisch reflektiert werden. Insbesondere an den Osnabrücker Standorten fällt auf, dass diese teils nicht mit den konkreten Inhalten und Prinzipien der Angebote vertraut sind: »das Tolle an dieser Kooperation [...], dass man sagen kann, das läuft, man braucht das im Detail gar nicht zu wissen. Wenn es irgendwo haken würde, wüsste ich das. Und insofern ist das eine ganz gute und gelingende Sache.«³⁰ Wenn Ganztagschule somit primär an der Erwartung einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgerichtet ist, können Jugendverbandsarbeit und ihr spezifisches Angebotsprofil von dieser Erwartung und den hiermit einhergehenden Bedarfen überformt werden.

Von der Ganztagschule wird über die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch eine Verbesserung der formellen Bildung erhofft, insbesondere in Hinblick auf mehr Bildungsgerechtigkeit für schwächere Lernende. Dass diese Erwartung nicht pauschal von Ganztagschule erfüllt wird, sondern dass es zentral auf die Angebotsqualität ankommt, wurde von der StEG vielfach und differenziert aufgezeigt.³¹ Das Projekt *kajuga* hat keinen spezifischen Fokus auf formelle Bildungsprozesse gelegt, so dass diesbezüglich kaum Ergebnisse auszuwerten sind. Dennoch

29 Vgl. Schweizer/Sommer/Stange 2016, 329f.

30 Interview mit stv. Schulleitung (C), 8.

31 Vgl. u.a. StEG 2019, 158-160; StEG-Konsortium 2016, 22-23.

lässt sich im Horizont von *kajuga* reflektieren, welche Rolle Jugendverbandsarbeit in einer Konzeption von Ganztagschule besitzen kann, wenn diese primär eine Leistungssteigerung in formellen Bildungsprozessen erwartet.

Eine solche Erwartung bezieht sich weitgehend auf zwei Ebenen. Erstens wird von Ganztagschulen eine Verbesserung schulischer Leistungen erwartet, weil Schüler*innen zeitlich und personell intensiver bei ihrem Lernen begleitet werden können. Hierbei werden insbesondere Schüler*innen fokussiert, die familiär wenig Unterstützung erhalten können, weil entsprechende kulturelle, soziale oder finanzielle Ressourcen fehlen. Hausaufgabenbetreuung, Förder- oder Förderangebote sind hier exemplarisch zu nennen. In den im Projekt *kajuga* untersuchten Projekten beteiligt sich Jugendverbandsarbeit vor allem an den Paderborner Standorten hieran, indem die Hausaufgabenbetreuung einen wichtigen Bestandteil des Angebots darstellt. Es ist vor allem Aufgabe der Unterstützungskräfte, bei der Hausaufgabenbetreuung für eine produktive Arbeitsatmosphäre zu sorgen, ohne dass sie die Rolle einer Nachhilfelehrkraft übernehmen. Die Analyse ihres Rollenverständnisses zeigt, dass Ruhe, Disziplin und Aufsicht hierbei zentrale Prinzipien darstellen (Kap. 5.2). Zugleich droht auch hierbei, das Profil von Jugendverbandsarbeit überformt zu werden. So überrascht es nicht, dass Schüler*innen der entsprechenden Angebote oftmals weder mit dem Namen noch dem Logo des BDKJ etwas inhaltlich verbinden und selbst deutliche Unterschiede zur Jugendverbandsarbeit in der Gemeinde beschreiben (Kap. 5.3).

Zweitens wird eine Steigerung formeller Bildung durch eine neue Rhythmisierung von (gebundener) Ganztagschule erwartet. Formelles Lernen wird über den Tag hinweg verteilt, unterbrochen von produktiven Pausen, Freizeitangeboten und Zeiten freien Lernens. In den untersuchten Kooperationsprojekten war eine solche Rhythmisierung jedoch kaum wahrnehmbar, auch weil nur eine gebundene Ganztagschule (Standort (F)) im Sample vertreten ist. Dort besteht das BDKJ-Angebot primär im Mittagspausenangebot, das durch Mensaessen, Spiel, Sport und Entspannung gestaltet und punktuell durch BDKJ-Aktionen sowie eine Pat*innenschulung erweitert wird (Kap. 4.2.6). Damit trägt das Jugendverbandsarbeitsangebot zur abwechslungsreichen Gestaltung der Pausen zwischen dem Unterricht bei. Es fungiert somit als produktive Unterbrechung formeller Bildung und bespielt damit primär den Bereich informeller Bildung.

Über die Verbesserung der Vereinbarung von Familie und Beruf sowie der Steigerung der formellen Bildung hinaus, wird von Ganztagschulen auch erwartet, dass sie drittens zu einer besseren non-formalen Bildung beitragen. Durch die Ausweitung der täglichen Schulzeit entstehen in Ganztagschule Freiräume für non-formale Bildungsangebote, die auch an den untersuchten Schulstandorten reichlich vorhanden sind, meist in Form eines umfassenden AG-Angebots. Die Angebote der Jugendverbandsarbeit zur Juleica oder Tutor*innen- und Pat*innenschulungen sind hier einzuordnen. Besonders die Kooperationsprojekte an den Osnabrücker

Standorten besitzen ein zentrales Profil in der Bereicherung der Ganztagschule durch non-formale Bildungsangebote. Deren Relevanz für die Entwicklung der Schüler*innen und ein soziales Lernen wird – wie gesehen – von schulischer als auch jugendverbandlicher Seite stark betont (Kap. 5.1). Darüber hinaus wird der funktionale Wert dieser Angebote wahrgenommen. So erhofft sich ein*e Schulleiter*in bessere Chancen seiner/ihrer Schüler*innen auf dem Ausbildungsmarkt, andere Schulen wiederum gewinnen hierdurch qualifizierte Pat*innen für jüngere Schüler*innen – und Jugendverbandsarbeit profitiert von ausgebildeten Jugendleiter*innen. Dabei wird jedoch auf der programmatischen Ebene betont, dass sich non-formale Bildungsprozesse in Zugängen und Methoden von formalem schulischem Lernen unterscheiden: »Und wir sind eher darauf angelegt, spielerisch zu lernen und nicht irgendwie, ja, im Klassenraum zu sitzen, aufzuzeigen und Frage und Antwort-Spiel.«³² Wie aufgezeigt, besitzen Spiele in den Angeboten der Jugendverbandsarbeit daher auch eine große Bedeutung (Kap. 5.4), sie scheinen als relevantes Unterscheidungskriterium zwischen formalem, schulischem Lernen und non-formalem, spielerischem Lernen in Jugendverbandsarbeit zu fungieren. Dass diese Unterscheidung und Charakterisierung weder konzeptionell noch in der Praxis so spannungsfrei gezogen werden können, haben die Ergebnisse gezeigt (Kap. 5.4). Dies ist auch durch die Teilformalisierung non-formaler Bildungsprozesse bedingt. Durch die Curricula der Schulungsprogramme müssen die Angebotsleiter*innen auch Inhalte vermitteln, Wissen und Kompetenzen überprüfen. Dies wird von Schüler*innen durchaus in Teilen auch als trockenes Lernen, als Prüfungssituation und Leistungskontrolle wahrgenommen, wodurch die Unterschiede zum schulischen Lernen aufweichen. Dass die Jugendverbandsarbeitsangebote hierbei oftmals in Klassenräumen stattfinden, wirkt verstärkend. Auch der Zertifizierungsprozess z.B. der Juleica liegt in der Hand des Jugendverbands und trägt dazu bei, dass Jugendverbandsarbeit hier in der Wahrnehmung der Teilnehmenden stärker mit formalisierten Bildungsangeboten und leistungsbezogenen Lernprozessen verbunden wird. Insbesondere aus der Schüler*innenperspektive und der Teilnehmenden Beobachtung lassen sich Gelingenskonstellationen (Kap. 5.5) eruieren, wie non-formale Jugendverbandsarbeitsangebote in Ganztagschule didaktisch-methodisch stärker an jugendverbandliche Prinzipien (Kap. 6.1) rückgebunden werden können. Während der Fokus bislang vor allem auf spielerisches Lernen gelegt wird, scheinen insbesondere in Hinblick auf Räume und Partizipation noch teils ungenutzte Potenziale gegeben zu sein. Denn der Lernort Schule scheint sich hier durch die schulisch geprägten Lernprozesse auch implizit normierend auf die non-formalen Bildungsprozesse zu übertragen.

Insbesondere in den Paderborner Standorten sind non-formale Bildungsprozesse kaum im Fokus der Akteur*innen, was primär in der unterschiedlichen Ko-

32 Interview mit Vorstandsmitglied (BDK) Osnabrück), 32.

operationskonzeption begründet ist. Es stehen, neben Hausaufgabenbetreuung, vor allem informelle Bildungsprozesse und Freizeitgestaltung im Mittelpunkt der Kooperation. Die Unterscheidung von Freizeit und Bildung in der Wahrnehmung der Akteur*innen ist hier aufschlussreich (Kap. 5.3). Während in dieser Perspektive Freizeitgestaltung jeden Tag in der Übermittagsbetreuung stattfindet, werden hiervon Bildungsangebote unterschieden, die eher punktuell und projekthaft angeboten werden (z.B. entsprechend Jahreszeiten, begrenzte Aktionen der Jugendverbandsarbeit). Die Freizeitangebote werden hierbei als notwendige zweckfreie Entspannung vom schulischen Lernen betrachtet. Welche Bedeutung diese Angebote für ein Verständnis von Schule besitzen und inwiefern sie mehr sind als pure Freizeit und Entspannung, wird im Folgenden deutlich.

Als vierte Erwartung an Ganztagschule ist die Erhöhung des Wohlbefindens der Schüler*innen auszumachen, die durch die Transformation von Schule als Lern- zu einem Lebensort gefördert werden soll. In den vom *kajuga*-Projekt untersuchten Projekten fällt auf, dass Ganztagschule als Lebensort primär von den Schulleitungen benannt, von den beteiligten Akteur*innen die Ganztagschule jedoch nicht als Lebensort herausgestellt wird (Kap. 5.3). Dies deutet darauf hin, dass der informelle Bildungsbereich von Ganztagschule noch weiter entwickelt werden sollte, wie auch StEG betont: »Am wenigsten zeigen Ganztagschulen curricular-didaktische Entwicklungsarbeit bezüglich der Konzipierung außerunterrichtlicher Angebote; in dieses für die Lernkulturentwicklung zentrale Feld haben jeweils nur knapp 20 Prozent aller Schulen Arbeit investiert.«³³ Aus den Ergebnissen des *kajuga*-Projekts sollen hierzu vor allem zwei Aspekte fokussiert werden: Räume und Freizeitverständnis. Wie bereits erwähnt, werden in den Paderborner Standorten die Angebote oftmals als Pausen- und Freizeitangebote, als Unterbrechung des Lernens und als Erholung vom Lernen betrachtet. Dabei sollte die Bedeutung von freien Zeiten für den Lern- und Lebensort Schule jedoch nicht unterschätzt werden, denn es sind zugleich Zeiten und Orte des informellen Lernens.

»Auch wenn es für einige Pädagogen paradox klingen mag, steht die Ganztagschule vor der pädagogischen Aufgabe, in ihren Pausenzeiten Freiräume zu schaffen und zu sichern, in denen unpädagogisierte informelle Tätigkeiten von den Heranwachsenden vollzogen werden können. [...] In der logischen Konsequenz bedeutet dies, dass neben Unterricht und Ganztagsangeboten ebenso alters- und geschlechtsspezifische Schulfreiräume zum informellen Lernen bereitgestellt werden sollten.«³⁴

33 StEG 2019, 5.

34 Derecik, Ahmet (2015): *Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen*. Wiesbaden: Springer, 220.

Das Projekt *kajuga* bietet Hinweise, dass hierfür nicht in allen Kooperationsprojekten ausreichend Räume eröffnet werden. Insbesondere der vielerorts vorhandene Raummangel, aber auch Aufsichtsregelungen und entsprechende Disziplinierungsmaßnahmen verengen teilweise aus Sicht der Schüler*innen entsprechende Freiräume. Auch in anderen Ganztagsstudien wurde auf entsprechende Bedarfe aufmerksam gemacht,³⁵ wonach die Balance zwischen Freiraum, Pausenregeln und Aufsicht oftmals prekär ist.

»Auf der einen Seite sollte die Aufsicht den Jugendlichen ihren benötigten Freiraum lassen und sich durch eine verdünnte Sozialkontrolle in Zurückhaltung üben. Die Pausenaufsicht wird zwar größtenteils als nicht allzu störend empfunden, jedoch wollen die meisten Jugendlichen eine klare Trennung zwischen Pause und Unterricht. Die Pause wird als Privateigentum der Schüler betrachtet, für die sie zumindest einige ›ungestörte‹ Rückzugsmöglichkeiten fordern. In diesem Punkt zeigt sich, dass ein Umdenken hin zu mehr Freiraum für die Schüler stattfinden sollte. Auf der anderen Seite ist die Schule gefordert insbesondere zur Sicherheitsförderung bzw. bei einem unangemessenen sozialem [sic!] Verhalten einzugreifen, was von den Jugendlichen z.B. in Mobbingfällen oder Gewaltsituationen auch gefordert wird.«³⁶

Insbesondere der Umgang mit Mobiliar in Schulräumen, Lärm, Bewegung und die Möglichkeit der Handynutzung sind in den Kooperationsprojekten immer wieder strittige Aspekte. Dabei ist zu reflektieren, inwiefern eine für alle Seiten adäquate Pausengestaltung selbst als ein Lernfeld ausgestaltet werden kann. Es ginge dabei um eine partizipationsorientierte Mitgestaltung von Räumen und freien Zeiten, wobei die Schüler*innen herausgefordert sind, sukzessive zu lernen, mit immer mehr Freiheiten und Freizeiten umzugehen.

»Für eine gute Gestaltung dieser Alltagssituationen wird eine bessere räumliche Ausstattung benötigt, aber auch andere zeitliche Abfolgen – ebenso wie für die Ermöglichung von ›Ruhezzeiten und -Räumen‹ ohne direkte Aufsicht der Erwachsenen.«³⁷

-
- 35 Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 31-37.
- 36 Osnabrücker Forschungsgruppe (2016): Mittagsfreizeit an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer, 211.
- 37 Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Vielhaber, Anna/Thomas, Sophie: Ganztagschule (OGS) als Lebensort aus Sicht der Kinder. Befragung von Kindern an sechs Düsseldorfer Schulstandorten. Abschlussbericht – Kurzfassung, 33, online unter: <https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/einrichtungen/fspe/Documents/OGS_projekt_abschlussbericht_kurzfassung_final_10_07_15.pdf>, abgerufen 15.03.2021.

Dabei scheinen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen altersspezifisch unterschiedlich zu sein, der Wunsch nach Freiheit, nach »Akzeptanz für ihr Faulenzen und Nichtstun«³⁸ bei Jugendlichen stärker ausgeprägt. Aber auch bei jüngeren Schüler*innen wird bereits der Wunsch nach Ruhe und räumlichen Rückzugsmöglichkeiten artikuliert.³⁹

»Ebenfalls wird sehr deutlich, dass für die Jugendlichen in ihrer turbulenten Phase der Pubertät insgesamt das Bedürfnis nach Ruhe und Kommunikation größer wird und einen zentralen Stellenwert einnimmt. Im Gegensatz zu Kindern spielen für die Jugendlichen Bewegung, Spiel und Sport nur eine untergeordnete Rolle in der Mittagsfreizeit. Um das Potenzial der Mittagsfreizeit für die aufgezeigten Bedeutungszuweisungen auszuschöpfen, benötigen sie also vorwiegend altersadäquate Möglichkeitsräume für Ruhe und Kommunikation.«⁴⁰

In diesem Horizont lassen sich auch die unterschiedlichen Bewertungen der im Projekt *kajuga* untersuchten Angebote deuten. Während Fünft- und Sechstklässler*innen oftmals mit dem Angebot zufrieden sind, unterstreichen ältere Jugendliche, dass sie lieber ihre freie Zeit mit eigenen Hobbys außerhalb der Schule verbringen möchten. Die außerunterrichtliche Zeit an der Ganztagschule qualifizieren sie als »absitzen«⁴¹, wovon sie »genervt«⁴² sind. Allein, Ruhe- und Freiräume zu schaffen, würde somit die Erwartungen und Bedarfe jüngerer Schüler*innen weniger berücksichtigen, ein vielfältiges AG-Angebot wiederum entspricht nicht dem Wunsch nach Eigen- und Selbstständigkeit der Jugendlichen. Ähnliche altersspezifische Bewertungen der Ganztagsangebote lassen sich auch in anderen Studien finden.⁴³ Es geht somit um eine altersdifferenzierte Konzeptionierung von Ganztagschule als Lebensort, der auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen gestaltet werden kann. Deinet et al. 2018 sprechen diesbezüglich von einer aneignungsorientierten Gestaltung der Ganztagschule.⁴⁴ Gerade in Hinblick auf

38 Osnabrücker Forschergruppe 2016, 205.

39 Vgl. Deinet u.a. 2018, 31-37; Börner, Nicole/Conraths, Andrea/Gerken, Ute/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund, 50.

40 Osnabrücker Forschergruppe 2016, 207.

41 Gruppeninterview mit älteren Schüler*innen (C), 758.

42 Ebd., 760.

43 Vgl. Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Steiner, Christine (2013): Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., die ebenfalls eine altersspezifisch abnehmende Beliebtheit von Ganztagschule wahrnehmen.

44 Deinet u.a. 2018, 150-168.

partizipative Aneignungsprozesse besitzt Jugendverbandsarbeit große Potenziale und Erfahrungen, die zumindest an einigen Standorten noch stärker genutzt werden könnten. Diese Aneignungsprozesse können sich nicht nur auf Mitbestimmung bei der Angebotsauswahl erstrecken, sondern ältere Schüler*innen können auch an der Durchführung und Gestaltung der Angebote für Jüngere selbst partizipieren, wie dies an einigen Standorten in Tutor*innenprogrammen deutlich wird. Heranwachsende eignen sich dann nicht nur Räume und Zeiten in der Ganztagschule an, sondern sie übernehmen auch selbstbestimmt und partizipativ neue Rollen (z.B. Leitungsfunktionen).

Inwiefern Schüler*innen Ganztagschule als bereichernden Lebensort wahrnehmen, ist zudem vom jeweiligen regionalen Kontext mitgeprägt. Insbesondere jüngere Schüler*innen, die außerhalb der Ganztagschule wenig Zugang zu Freizeitangeboten oder Freund*innen haben, bewerten die außerunterrichtliche Zeit als Bereicherung. Bei den im Projekt *kajuga* untersuchten Schulen war dies vor allem in ländlich gelegenen Regionen der Fall (Kap. 5.1.4). Hier, wie auch in anderen Studien,⁴⁵ wird besonders das längere Zusammensein mit den Freund*innen hervorgehoben. Ganztagschule wird somit dann zu einem Lebensort, wenn sie als eine »peerfreundliche Ganztagschule«⁴⁶ konzipiert wird. Zugleich stellen sich bei der Konzeptionierung von Ganztagschulen auf dem Land andere Herausforderungen. »Für die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote in ländlichen Räumen stellt sich stärker als im Städtischen die Anforderung, neben den an den Kindern und Jugendlichen ausgerichteten Interessen der Schulgestaltung auch sozialraumbezogene, kommunale Interessen mit zu berücksichtigen.«⁴⁷ Insbesondere die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner*innen erweist sich dabei aus finanziellen (kleine Schulen mit geringem Finanzbudget), organisatorischen (lange Anfahrtswege) oder personellen (wenig (ehrenamtliches) Personal) Gründen als herausfordernd. Gerade hier könnte Jugendverbandsarbeit mit einer überregionalen Struktur und Ressourcen ggf. unterstützend wirken.

Angesichts der Potenziale von Jugendverbandsarbeit bei der Gestaltung des Lebensorts Schule kann jedoch zugleich, insbesondere an den Paderborner Standorten, aber auch in anderen Ganztagschulstudien, wahrgenommen werden, wie stark schulische Praktiken und Logiken bezüglich der Räume, Zeiten und Regeln,

45 Dieminger, Benno/Wiezorek, Christine (2013): Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume. Berlin: BMBF, 26, online unter <https://www.ganztagschulen.org/_media/laendliche_schulen_d_oerfliche_sozialraeume_ganztageige_bildung.pdf>, abgerufen 15.03.2021.

46 Derecik, Ahmet (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie »Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder«. In: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (Hg.): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 113-136, 114f.

47 Dieminger/Wiezorek 2013, 32.

aber auch die Zeiten des Schulbusverkehrs⁴⁸ auf freie Zeiten und Partizipationsbestrebungen normierend wirken.

»Die freie Zeit wird zum Objekt schulpädagogischer Formung, aus freier Zeit außerhalb der Schule wird schulisch-institutionalisierte Freizeit. [...] Die Schule erscheint als Ort systematischen Lernens dazu prädestiniert zu sein, informelles Lernen in der Freizeit, die in den Diskursen nicht anders denn als Lernzeit gedacht wird, zu formalisieren.«⁴⁹

Auch in den untersuchten Projekten konnten entsprechende Formalisierungsprozesse immer wieder wahrgenommen werden: schulisch geprägte An- und Abmeldeverfahren, Auf- und Zuschließen von Räumen, feste Zeitschienen usw. verkleinern jugendverbandliche bzw. partizipative Spielräume. Ganztagschule verbleibt dadurch stärker Schul- und Lernraum: Räume, Zeiten, Handlungsroutinen wie auch Rollenmuster ergeben eine Pfadabhängigkeit sozialer Prozesse, die zur Persistenz des Schulsystems beitragen.⁵⁰

6.2.2 Konzeptionierung von Ganztagschulen angesichts vielfältiger Erwartungen

Die unterschiedlichen Erwartungen sind weder gegeneinander auszuspielen noch untereinander zu gewichten oder zu bewerten. Vielmehr gilt es zu untersuchen, welche Erwartungen vor Ort dominieren und wie diese Erwartungen kontextuell in ein Konzept von Ganztagschule überführt werden können. Dabei ist transparent zu diskutieren, welche Erwartungen ggf. auch nicht umfassend erfüllt werden sollen bzw. können. Je mehr Tage pro Woche und je länger am Nachmittag jedoch Ganztagschule vor Ort konzeptioniert ist, umso mehr sind »Schulen in ganzheitlicher Verantwortung«⁵¹, die unterschiedlichen Erwartungen zu erfüllen. Eine multiprofessionelle Entwicklung der Schulkooperationen scheint diesbezüglich ein

48 Vgl. Markert, Thomas/Gängler, Hans (2015): »...dann fährt der letzte Bus«. Transfer versus Struktur und Tradition. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine, Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 221-232, 225f.

49 Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191.

50 Vgl. zur Pfadabhängigkeit Beyer, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie 34/1, 5-21.

51 Appel/Rutz 2009, 65.

wichtiger Bestandteil von guter Ganztagschule zu sein. »Wer sie nicht aufgeben will, sollte in pädagogische Schulentwicklung und multiprofessionelle Teams investieren – eine, wie sich zeigt, vor allem an offenen Ganztagschulen nicht ganz einfache Aufgabe.«⁵² Jugendverbandsarbeit kann und sollte sich als eine gleichberechtigte Partnerin von multiprofessionellen Teams an der (Weiter-)Entwicklung von Ganztagschule beteiligen. Gleichwohl ist in den seitens des *kajuga*-Projekts untersuchten Projekten Jugendverbandsarbeit oftmals nur randständig oder gar nicht in das (Ganztags-)Schulprogramm aufgenommen worden (Kap. 4.2). Diese mangelnde Sichtbarkeit scheint teils formaler Natur zu sein (keine Sichtbarkeit von Logo, keine Erwähnung im Schulprogramm, auf der Homepage), obwohl die Kooperationsprojekte inhaltlich schulweit sehr anerkannt und bekannt sind. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern diese formale mangelnde Sichtbarkeit nicht auch auf eine noch zu verbessernde inhaltliche Vernetzung und konzeptionelle Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule hinweist, denn die Bedeutung der Integration von Ganztagschulkooperationen in das jeweilige Schulprogramm sowie die schriftliche Konzeptionierung von Kooperationen kann als relevante Gelingensbedingung betrachtet werden.⁵³

Hierbei gilt es differenziert zu schauen, welche Erwartungen von schulischer Seite bzw. Seite der Jugendverbandsarbeit vorherrschen und wie diese eingelöst werden können. Wenn z.B. die Übermittagsangebote schulischerseits primär mit der Erwartung von Betreuung und Aufsicht verbunden sind, dann reduzieren sich jugendverbandliche Gestaltungsspielräume, die auf Partizipation und Freiwilligkeit zielen. Wenn das Ganztagschulangebot stärker auf freie Aneignungsprozesse von Pausenzeiten zielt, dann sind stärker inhaltlich strukturierte jugendverbandliche Angebote wie die Juleica konzeptionell sperrig.

An den untersuchten Osnabrücker Standorten stehen weitgehend non-formale Bildungsangebote im Mittelpunkt. Zugleich werden diese vielfach als zusätzliches, gewinnbringendes Bildungsangebot wahrgenommen, das nicht grundlegend mit der Ganztagschulkonzeption verbunden ist. An den untersuchten Osnabrücker Schulen würden die jeweiligen Ganztagschulkonzeptionen auch ohne diese Angebote der Jugendverbandsarbeit bestehen bleiben. An den Paderborner Standorten hingegen ist das Angebot der Jugendverbandsarbeit substanziell, wobei sein substanzieller Kern dezidiert im Betreuungsangebot und der Unterstützung formaler Bildungsprozesse liegt. In einigen wenigen Angeboten konnten in der Untersuchung hingegen auch konzeptionell verzahnte Kooperationen untersucht werden,

52 StEG 2019, 163.

53 Vgl. Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for educational research online 12/1, 47-66, 61.

bei denen z.B. verbandsspezifische non-formale Bildungsangebote wie Berufsorientierung von der CAJ oder Tutor*innenschulungen des BDKJ eingeholt und wiederum an Schulkonzept und Schulleben rückgebunden werden. Hier zeigt sich, wie durch eine konzeptionelle Verzahnung verschiedene Erwartungen an Ganztagschule (Betreuung, non-formale Bildung, Schule als partizipativer Lebensort) erfüllt werden können.

6.3 Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Schule

»Die Institution Jugendarbeit ist gekennzeichnet durch das nahezu völlige Fehlen formaler Machtmittel. Sie hat weder intern die Möglichkeit durch institutionelle Mittel Macht auf ihre freiwilligen Teilnehmer auszuüben, noch hat sie Möglichkeiten, extern auf andere Institutionen einzuwirken. [...] Das einzige Machtmittel, das der Jugendarbeit zur Verfügung steht, ist der Ausschluss der Teilnahme, dieser ist jedoch absurd, weil damit ja genau die Möglichkeit der Realisierung von Jugendarbeit verhindert würde.«⁵⁴

Für Benedikt Sturzenhecker ist Jugendarbeit vor allem durch eine konstitutive Machtarmut gekennzeichnet, insofern sie weder auf verpflichtete Teilnahme noch auf die Verleihung formaler, für die Bildungsbiografie notwendiger Zertifikate rekurrieren kann. Das einzige Mittel, das der Jugendarbeit dementsprechend zur Verfügung stünde, sei ihre Diskursivität: »Freiwilligkeit und [...] Machtarmut der Institution bedingen ihren Charakter der Diskursivität. [...] Nur wenn man in solchen Aushandlungsprozessen eine gemeinsame Arbeitsplattform entwickelt, kann Jugendarbeit zustande kommen.«⁵⁵ Dabei stehe eine »anarchisch offene Jugendarbeit«⁵⁶ dem eher geschlossenen System Schule gegenüber.⁵⁷

Im Folgenden soll erörtert werden, wie angesichts dieser unterschiedlichen Systemlogiken die Zusammenarbeit in den jeweiligen Kooperationen gelingt, welche Erfahrungen in und durch die Kooperationen gemacht werden und an welchen Stellen es zu Konflikten kommt, anders formuliert: wie also die geforderten Aushandlungsprozesse des Diskursiven in den von uns untersuchten Projekten erfolgten und welche Folgen sie zeitigen. Dabei wird erstens auf die Struktur der Zusammenarbeit, zweitens auf die Erfahrungen in der Zusammenarbeit und drittens auf Konflikte und die Potenzialausnutzung seitens der Jugendverbände innerhalb der Kooperationen eingegangen.

54 Sturzenhecker 2004, 445.

55 Ebd., 445f.

56 Ebd.

57 Vgl. ebd.

6.3.1 Struktur der Zusammenarbeit

Die beiden unterschiedlichen an den Osnabrücker und Paderborner Standorten vertretenen Modelle spiegeln die beiden großen Modelle von Ganztagskooperation wider, wie sie auch in der Literatur reflektiert werden:⁵⁸ zum einen die Konzeptionierung und Organisation des Ganztags durch die Schule, in der Regel durch eine*n Ganztagskoordinator*in, zum anderen die Externalisierung der Trägerschaft des Ganztags an eine*n außerschulische*n Träger*in. Zudem existieren auch Mischformen. Den von uns untersuchten Osnabrücker Kooperationsprojekten liegt dabei ein dezentrales, eher *bottom-up* gesteuertes System zugrunde, das hinsichtlich der Initiierung und Durchführung der Kooperationen in hohem Maße auf die jeweiligen personellen wie örtlichen Gelegenheitsstrukturen setzt. Die Angebote der Jugendverbände werden in die Organisation des Ganztags der jeweiligen Schule, der die Trägerschaft und Organisation des Ganztags obliegt, eingespeist und mittels meist hauptamtlicher, gelegentlich auch ehrenamtlicher Angehöriger der Jugendverbände oder der Dekanatsjugendbüros durchgeführt. Mit dieser sozial-räumlichen Vernetzung, die in der Regel konstitutiv für das Zustandekommen der Kooperationen ist, werden die Bedeutung des Sozialraums und ferner die örtlichen Nähen wie auch persönliche Kontakte für den Aufbau der Kooperationen stark sichtbar, zumal die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten alle über Jahre gewachsen sind.⁵⁹

Demgegenüber zielt das Paderborner Modell auf die Übernahme der Trägerschaft des Ganztags durch einen nicht vor Ort, sondern zentral in der Diözese angesiedelten Träger, den BDJ, der die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung mittels hauptamtlicher, in der Regel vor Ort eigens dafür angestellter Fachkräfte durchführt. Allerdings existiert dieses Modell der Übernahme der kompletten Trägerschaft in der Praxis nicht in Reinform, insofern die Schulen durchaus auch über weitere, durch die Schule organisierte und meist im Projektbereich angesiedelte Kooperationspartner*innen verfügen. In dieser Konstellation und der sichtbaren Lücke zwischen programmatischer Ebene, die von der vollständigen konzeptionellen Verantwortung für die Organisation des Ganztags ausgeht, und der dann vorfindlichen Realität, dass die Übernahme des Ganztags die Zuständigkeit für die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung bedeutet, liegt bereits eine konzeptionell angelegte Quelle für Konflikte.⁶⁰

58 Vgl. StEG 2019, 3.

59 In den meisten Fällen ist es die Jugendarbeit vor Ort, z.B. repräsentiert durch das Dekanatsjugendbüro oder den in der Gemeinde angesiedelten Jugendverband, die in den untersuchten Schulen tätig werden.

60 Wobei hier unklar ist, ob die dann in den Interviews erwähnten weiteren Angebote bereits vorher existierten und sozusagen bereits Teil der Halbtagschule und somit gar nicht für die

Hinsichtlich der Entstehung der Kooperationen in Osnabrück und Paderborn stehen ein eher zentral gesteuerter *top-down* Prozess in Paderborn und eine eher dezentrale *bottom-up* Struktur in Osnabrück einander gegenüber. Beide Kooperationsmodelle reagieren letztlich auf die Einführung der Ganztagschule als bildungspolitische Entscheidung, allerdings unterschiedlich: Steht für die Osnabrücker Kooperationen eher die Frage nach der Erreichbarkeit der Jugendlichen und die Mitgliedergewinnung im Vordergrund und verbindet man mit den Schulkooperationen die Chance, das Bildungspotenzial kirchlicher Jugendarbeit auch im Kontext Schule zu verwirklichen, wurde in Paderborn auf die durch die Einführung der Ganztagschule notwendige Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung seitens des offiziellen Schulträgers reagiert und diese dem BDKJ übertragen. Dem BDKJ wurde damit eine zentrale Schaltstelle des Ganztags anvertraut, zugleich wurde er jedoch auf diese zwei Felder festgelegt und damit in seinem Potenzial explizit bildungsorientierter Angebote kirchlicher Jugendarbeit im Ganztage beschnitten und auf die Betreuung und Freizeitgestaltung festgelegt. Die oben angesprochene Unschärfe in der Trägerschaft des Ganztags zeigt aber auch, wie gerade zu Beginn der Einführungsphase der Ganztagschule eine Engführung des Ganztags auf eine Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung für die schulischen Verantwortlichen im Vordergrund stand,⁶¹ wobei eine stärker bildungsorientierte Organisation des Ganztags in den Hintergrund rückte. Diese sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen und Vorgehensweisen führen einerseits zu sehr unterschiedlichen, andererseits an bestimmten Punkten aber auch wiederum zu ähnlichen und vergleichbaren Erfahrungen und Konflikten, die im Folgenden analysiert werden sollen.

6.3.2 Erfahrungen mit der Zusammenarbeit

Seitens der schulischen wie verbandlichen Vertreter*innen werden die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten durchaus als wechselseitig bereichernd und gewinnbringend wahrgenommen, wozu drei Faktoren beitragen: Erstens tragen die vielfach langjährige Zusammenarbeit,⁶² die örtlichen Nähen und teilweise die personellen Verlinkungen zwischen Schule und Jugendarbeit dazu bei, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, zweitens wird seitens der Schulen das Engagement der Jugendverbände dann als gewinnbringend für die Schule angesehen und nicht nur

Kooperation mit dem BDKJ im Blick waren, oder aber erst nach Einführung der Ganztagschule und der Kooperation mit dem BDKJ hinzugenommen wurden.

61 Vgl. die deutliche Betonung der Notwendigkeit einer Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung auf Seiten der Schulleitungen an einigen Paderborner Standorten, dazu näher Kap. 4.2.

62 In einem Fall reicht diese bereits vor die Zeit der Einführung der Ganztagschule zurück.

als ein Angebot, das den Ganzttag füllt, wenn die Effekte wieder zurück in die Schule fließen, wie dies bei den Tutor*innenschulungen und der Schulsanitäter*innen-ausbildung der Fall ist (Kap. 6.1). Und schließlich liegt ein drittes Moment, die Zusammenarbeit als gewinnbringend anzusehen, darin, einen gemeinsamen ideologischen und ideellen Hintergrund zu haben, wie dies an zwei Standorten z.B. durch die kirchliche Trägerschaft und an einem weiteren Standort durch die noch stark gegebene volkskirchliche Verwurzelung gegeben ist.

Die als bereichernd und gewinnbringend wahrgenommene Kooperation kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zusammenarbeit – wie bereits an anderen Stellen unserer Analyse gezeigt (Kap. 6.2) – weder hierarchiefrei noch gleichberechtigt ist. In beiden Modellen der Kooperation, sowohl dem Paderborner als auch dem Osnabrücker, steht die für Jugendarbeit charakteristische, oben skizzierte formale Machtarmut⁶³ dem machtvollen System Schule gegenüber, was sich sehr deutlich in den Erfahrungen einer vielfach zwar guten, aber eben nicht gleichberechtigten oder auf Augenhöhe befindlichen Zusammenarbeit widerspiegelt und was wechselseitige Aushandlungsprozesse deutlich erschwert.

Dieser Asymmetrie geschuldet ist auch die Tatsache, dass die schulischen Vertreter*innen vor allem an den Osnabrücker Standorten viel stärker das Spezifische der Jugendarbeit und den eigenen pädagogischen Ansatz der Jugendverbände als Bereicherung und willkommene Ergänzung würdigen können. Demgegenüber wird aber seitens der Verbandsvertreter*innen deutlich stärker das genuin Eigene betont, das nicht durch die Schule zu Leistende herausgestellt und damit die Unterschiedlichkeit zwischen beiden Systemen im Sinne einer Abgrenzung unterstrichen. So heben etwa die schulischen Vertreter*innen an den Osnabrücker Standorten die Komplementarität von Schule und Jugendarbeit deutlich hervor, insofern bei durchaus gemeinsamen Zielen Jugendarbeit mit ihrem anderen pädagogischen Ansatz eben auch etwas anderes einbringe als das, was die Schule insgesamt leisten könne. Damit würden das Bildungsangebot und die Bildungsmöglichkeiten der Schule sehr gut ergänzt.

Diese Haltung führt nun aber seitens der Schulen keineswegs zu einer Zusammenarbeit hinsichtlich einer konzeptionellen Grundlegung des Ganztags oder dem Einbezug der verbandlichen Vertreter*innen in die jeweiligen Schulentwicklungsprozesse.⁶⁴ Damit bestätigen die Ergebnisse unserer Untersuchung auch die Ergebnisse der StEG-Studie, die ebenfalls diesen Nicht-Einbezug der außerschulischen Kooperationspartner*innen in konzeptionelle Prozesse oder die Schulentwicklung und damit die Asymmetrie zwischen Schule und Jugendarbeit

63 Vgl. Sturzenhecker 2004, 445.

64 Vgl. diesen Befund auch in StEG 2019, 104.

konstatiert.⁶⁵ Letztlich reflektiert nur an einem Standort die Schulleitung darauf, dass beide Systeme »beweglich bleiben«⁶⁶ müssen, stellt dann allerdings auch fest, dass die Anpassungsleistung stärker bei der Jugendarbeit liegt.⁶⁷ An den anderen Standorten sind – bei aller Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Jugendverbände – Überlegungen wechselseitiger Beweglichkeit von Seiten der Schulleitungen kaum im Blick. Insofern bleiben die Angebote der Jugendarbeit von Seiten der Schulen eine zwar sehr willkommene und bereichernde, aber eben doch nur eine Ergänzung, die für das schulische System als nicht konstitutiv angesehen wird. Demgegenüber betont die StEG-Schulleiter*innenuntersuchung 2017/18, dass Ganztagsbildung als Bildung erst durch externe Kooperationspartner*innen möglich wird.⁶⁸ Zugleich hebt die Studie von Deinet et al. zur offenen Ganztagschule Bedeutung und Potenziale der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen aufgrund ihrer Chancen zur sozialräumlichen Vernetzung hervor:

»Insbesondere kann eine sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit mit ihrem methodischen Repertoire Schule unterstützen und sich selbst über die klassischen Kooperationsthemen hinaus als Experte für die Lebenswelten von Kindern in einer anderen Weise als bisher als Kooperationspartner von Schule etablieren.«⁶⁹

An verschiedenen Stellen spiegelt sich die Erfahrung der Asymmetrie und Machtarmut. Auf Seiten der Vertreter*innen der Jugendarbeit kommt dies etwa in ihren subjektiven Theorien über Schule (Kap. 5.3) und über die eigene Arbeit zum Ausdruck. Dies führt zu einer Betonung der Differenz bis hin zur Abgrenzung gegenüber der Schule, und zwar mit Bezug auf den mit dem spezifischen Bildungsangebot verknüpften eigenen Bildungsanspruch. Dieser zeigt sich inhaltlich im Beitrag zu einem sozialen Lernen, der Ausbildung von Sozialkompetenzen, insgesamt im Beitrag zum Erwerb so genannter *soft skills*, und im jugendarbeitsspezifischen Potenzial informeller und non-formaler Bildung. Dies alles kann in dieser Weise gerade nicht durch die Schule geleistet werden. Damit entlasten jugendverbandliche Angebote die Schulen von diesen Aufgaben und ermöglichen aus Sicht der Jugendverbandsvertreter*innen den Schulen, sich auf ihr »Kerngeschäft« der Vermittlung materialer Bildungsgehalte konzentrieren zu können. An den Paderborner Standorten wird dieser Anspruch des »eigenen« und von Schule unterschiedenen Profils

65 Vgl. StEG 2019, 161: »Personal, welches bei einem externen Partner angestellt ist, wird kaum in die Schulentwicklungsarbeiten involviert.«

66 Interview mit stv. Schulleitung (C), 90.

67 Vgl. ebd., 148.

68 Vgl. StEG 2019, 160.

69 Deinet u.a. 2018, 146.

an verschiedenen Stellen im Selbstverständnis der Fachkräfte deutlich, Ansprechpartner*innen für die Schüle*innen zu sein und ihnen Beheimatung und Fürsorge zukommen zu lassen.

Die angesprochene Asymmetrie und Machtarmut zeigt sich ferner z.B. in der Bedeutung, die die Vertreter*innen der Jugendarbeit der Tatsache zumessen, dass die Schüler*innen sehr genau wissen, ob sie sich gerade im System Schule oder Jugendarbeit bewegen (Kap. 5.4; 5.5). Sie zeigt sich aber auch darin, dass an einem der Osnabrücker Standorte die Schule nicht bereit ist, Werbung für den Verband in der Schule zuzulassen, und dies damit begründet, dass dies eine zu große Parteinahme für einen außerschulischen Kooperationspartner gegenüber den anderen auch an der Schule Tätigen sei.⁷⁰ Allerdings konnte die Analyse auch ein Gegenbeispiel ausmachen, jedoch handelt es sich dabei um die langjährig gewachsenen und bereits vor Einführung der Ganztagschule existierenden Kooperationsbeziehungen.⁷¹

Asymmetrie und Machtarmut zeigen sich im Weiteren darin, dass gerade an den Paderborner Standorten mit der Begrenzung auf die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung das Bildungspotenzial der Jugendverbände erheblich beschnitten wird und diese so ihr Bildungspotenzial nicht in Gänze einbringen können, was in einem scheinbar nicht mehr überprüften Verständnis von Ganztag und einer das Potenzial kirchlicher Jugendarbeit nicht bedenkenden hierarchischen Entscheidung bei der Initiierung des Projekts gründen kann.

So bleibt insgesamt hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen den Systemen Jugendarbeit und Schule der Eindruck, dass diese vielfach gut und gewinnbringend ist, die Schulen letztlich aber mehr vom Engagement der Jugendarbeit in der Schule profitieren als umgekehrt, was damit zusammenhängt, dass zum einen – wie schon an anderen Stellen deutlich geworden (Kap. 5.5; 6.1) – die Anpassungslast viel stärker auf der Jugendverbandsarbeit liegt, und zum anderen, dass die auf programmatischer Ebene geäußerte Hoffnung, junge Menschen für kirchliche Jugendarbeit zu interessieren und neue Mitglieder für die Jugendverbände zu gewinnen, noch nicht überprüfbar realisiert werden konnte, zumindest geben die Ergebnisse unserer Untersuchung kaum Hinweise darauf. Damit lassen sich die auf programmatischer Ebene gerade von den Verbänden geäußerten Hoffnungen und Ansprüche, gleichberechtigte Partner zu sein und wechselseitige Veränderungsprozesse durch die Zusammenarbeit zu initiieren und zuzulassen, als nicht verwirklicht bezeichnen. In Anlehnung an die Bildungstheoretiker David Tyack und William Tobin lässt sich somit für die Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule ein Ungleichgewicht feststellen, dass diese insgesamt bei Schulentwicklung und Schulreform festgestellt haben: »Reformers believe

70 Vgl. Interview Ganztagskoordination (E), 30.

71 Vgl. Interview mit Schulleitung (C).

that innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms«⁷². Dem entspricht auch, dass die Vertreter*innen des BDKJ sich zu Abschluss des Projekts *kajuga* in ihrer Einschätzung wesentlich zurückhaltender zeigten als noch zu Beginn.⁷³

6.3.3 Konflikte und Potenzialausschöpfung

Das latent hierarchische Gefälle zwischen Schule und Jugendverbänden als Anbietende von Ganztagsangeboten ist in der Regel auch die Hauptursache für bestimmte Konflikte. Diese entstehen vor allem dann, wenn die außerschulischen Anbieter*innen den ihnen zugewiesenen Raum und Rahmen überschreiten und Ansprüche erheben, die in Widerspruch zu den Vorstellungen der Schule stehen. An den Paderborner Standorten betrifft dies z.B. vor allem das Interesse des BDKJ, über die Fachkräfte seine auf der programmatischen Ebene formulierten Bildungs- und Handlungsziele stärker zu verwirklichen, indem jugendverbandliche Angebote auch über die vereinbarte Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung hinaus angeboten werden. Ziel des BDKJ ist es, neben das freizeitorientierte und auf Betreuung fokussierte Angebot von Jugendarbeit auch ein Bildungsangebot zu setzen. An einem der Paderborner Standorte wurde dem/der pädagogischen Mitarbeiter*in dies jedoch mit der Begründung verwehrt, dass es ein solches Angebot bereits gäbe und weitergehende Aufgaben als diejenige der Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung nicht im Zuständigkeitsbereich der BDKJ-Fachkraft lägen. Sehr deutlich kommt hier der auch in anderen Studien festgestellte reduzierte pädagogische Anspruch an die außerschulischen externen Kooperationspartner*innen zum Ausdruck und die damit einhergehende Fokussierung auf Betreuung.⁷⁴ Dieser Konflikt impliziert ein weiteres Konfliktpotenzial auf übergeordneter Ebene zwischen Schulträgerschaft und BDKJ, insofern hier seitens des kirchlichen Schulträgers ein anderer kirchlicher Bildungsträger in der Verwirklichung seines Potenzials tendenziell eingeschränkt wird. Damit wird der geschlossene Kontrakt zumindest in

72 Tyach, David/Tobin, William (1994): *The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change*, 478 zit.n. Proske, Matthias (2015): *Das Reformprojekt »Ganztagschule« und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation der Schule*. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 97-114, 99.

73 Vgl. Gesprächsnotizen über zwei ausführliche Gespräche mit den Vertreter*innen der Schulkoperationen in Paderborn und Osnabrück. So berichtet der Verantwortliche für die Paderborner Standorte, dass er jeden Standort aufgeben müsse, wenn er die Kooperationen am Erfolg der Umsetzung der Prinzipien messen müsse. Vgl. Interview mit Vorstandmitglied (BDKJ Paderborn), 42.

74 Vgl. StEG 2019, 4f.

Teilen unterlaufen, weil die Möglichkeiten des BDKJ, die Schüler*innen mit kirchlicher Jugendarbeit bekannt und vertraut zu machen, nur in Form eines Betreuungs- und Freizeitkonzeptes, nicht aber als Bildungskonzept verwirklicht werden kann. Damit wird das Jugendarbeit innewohnende Potenzial stark beschnitten.

Außerdem führt das dem Konzept eigene Prinzip der Hauptamtlichkeit zu Rollenkonflikten: zwischen der Verortung an der Schule als Arbeitsplatz und den dortigen Logiken bei einer gleichzeitigen Anstellung beim BDKJ-Diözesanverband als Arbeitgeber und dessen Anspruch auf Identifikation mit den Zielen des BDKJ und der Jugendarbeit. Der Ausgleich zwischen beiden Anforderungen gelingt an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlich und teilweise nur sehr oberflächlich. Der oben angedeutete Konflikt zeigt das sehr deutlich und bestätigt noch einmal den Befund der StEG-Studie:

»Das weitere pädagogische Personal, das an der Schule angestellt ist, wird insgesamt häufiger eingebunden, als das extern angestellte Personal, letztere sind auch die insgesamt am geringsten in Schulentwicklungsaktivitäten eingebundene Akteursgruppe.«⁷⁵

Rollenkonflikte entstehen aber auch dadurch, dass es nicht gelingt, an allen Standorten geeignetes pädagogisches Personal zu gewinnen – diese Schwierigkeit wird in den einschlägigen Studien zur Ganztagschule auch immer wieder hervorgehoben.⁷⁶ Die Rollengestaltung changiert dann vielfach – wie die Ergebnisse unserer Studie deutlich machen – zwischen Fürsorglichkeit und Aufsicht/Betreuung und geht zudem nur bei dem über eine pädagogische Ausbildung verfügenden Personal auch mit einem im Selbstkonzept verankerten Verständnis der eigenen Tätigkeit als Bildung und Begleitung eines Bildungsprozesses einher.

Ein weiteres in gewisser Weise zentrales Konfliktthema stellt »Raum und Räume« dar. Räume sind vielfach nicht in ausreichendem Maße vorhanden, so dass es zu Engpässen gerade in der Betreuung und der Freizeitgestaltung kommt. Die vorhandenen Räume sind häufig nicht so gestaltet, dass die Schüler*innen sich in diesen wohlfühlen. So klagen Schüler*innen z.B. über zu hohe Lautstärke, keine einladende Gestaltung, wenig Rückzugsmöglichkeiten, vor allem aber über zu wenig *unbeaufsichtigte* Rückzugsmöglichkeiten. Deinet et al. haben jedoch in ihrer Studie zu Ganztagschulen sehr ausdrücklich auf die pädagogische Bedeutung von Räumen, als Rückzugsorte für ungestörte Sozialkontakte und für Erholungsphasen, verwiesen (Kap. 6.2).⁷⁷

Betrachtet man die Zusammenarbeit zwischen Schule und den jugendverbandlichen Anbietern von Ganztagsangeboten insgesamt, so fällt auf, dass die BDKJ-

75 StEG 2019, 5f.

76 Vgl. StEG 2019, 52-57.

77 Vgl. Deinet u.a. 2018.

Diözesanverbände respektive die einzelnen Verbände in Osnabrück bereits in der Anlage der Kooperationen ihr Potenzial hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Schulen und mit Blick auf ihr eigenes Bildungspotenzial nicht vollumfänglich ausschöpfen. Die Projektanlage in Paderborn zeigt, wie sehr die Entstehungsgeschichte eines hierarchischen *top-down* Beschlusses, der in der Logik der Schule sinnvoll, aus Sicht der Jugendarbeit jedoch nur bedingt anschlussfähig ist, das eigentliche Potenzial der Jugendarbeit auch in ihrem Bildungsanspruch stark beschneidet. Dies gilt umso mehr, wenn weitere Versuche, diesen Anspruch zu realisieren, abgelehnt werden. Das entspricht den Befunden in den Studien zur Ganztagschule, dass die Schulen vor allem an Betreuung interessiert sind und ihre pädagogischen Ansprüche an die außerschulischen Angebote in den letzten Jahren eher minimiert denn gesteigert haben (Kap. 6.2).

Die Jugendverbände an den Osnabrücker Standorten setzen auf curricular hochstrukturierte Angebote für die Kooperationen, dies hat allerdings deutliche Folgen für die Jugendverbände: Die gewählten Ausbildungskonzepte sind zwar einerseits in hohem Maße durch ihre curriculare Verfasstheit und vorgegebene Rhythmisierung sehr kompatibel zum schulischen Rhythmus. Dass die Angebote überwiegend in den Räumlichkeiten der Schule und in zeitlicher Nähe zum Unterrichtsgeschehen stattfinden, steigert die Wahrnehmung durch die Schule.⁷⁸ Aber andererseits rücken sie damit – bei aller Wahrnehmung eines anderen pädagogischen Ansatzes – in die Nähe schulischer erfolgsorientierter Leistungsdynamik und reproduzieren diese erneut. Angesichts der Bedeutung, die gerade den mit Jugendarbeit einhergehenden Lernkulturen darin zukommt, anderen pädagogischen Logiken zu folgen und vor allem pädagogische Freiräume bereit zu stellen, wie ja von den Verantwortlichen auch immer wieder hervorgehoben wird,⁷⁹ wirkt dagegen die Entscheidung für das curricular verfasste Konzept wie eine Internalisierung schulischer System- und Organisationslogik. Allerdings realisieren verschiedene Osnabrücker Standorte in der Juleica-Ausbildung auch die Verbindung von schulischen und außerschulischen Lernräumen, verwirklichen so eine Öffnung in den Sozialraum (Gemeinde, Jugendbildungsstätten) hinein und können dadurch nicht nur außerschulische Lernorte zur Verfügung stellen, sondern auch jugendverbandliche Prinzipien wie das der Ehrenamtlichkeit

78 Vgl. dazu auch Deinet u.a. 2018, 143.

79 Vgl. ebd., 144: »Von daher spielen außerschulische Lernorte in der Entwicklung der Ganztagschule eine große Rolle. Sie öffnen und erweitern die Ganztagschule insbesondere dann, wenn die außerschulischen Bildungsorte – wie der Abenteuerspielplatz – über einen eigenständigen Bildungsansatz verfügen, der auch für die OGS räumlich verfügbar gemacht werden kann, indem z.B. Kindergruppen in der nachmittäglichen Gestaltung der Ganztagschule solche Orte aufsuchen und entsprechende Lernprozesse machen können.«

stärker verwirklichen (Kap. 6.1). Diese Möglichkeit steht im Konzept der Paderborner Standorte aus strukturellen Gründen nicht zur Verfügung. Allerdings ist zu überlegen, ob sich hier nicht noch andere Spielräume denken lassen, nicht nur hinsichtlich der Öffnung in den Sozialraum hinein, um im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Lernräumen und -räumlichkeiten noch stärker jugendspezifische Räume zu nutzen, sondern auch hinsichtlich des Angebots selbst, und zwar in einer doppelten Perspektive: zum einen angesichts des Bildungspotenzials kirchlicher Jugendarbeit und ihrem eigenständigen Bildungsansatz in der non-formalen und informellen Bildung selbst, und zum anderen angesichts der Bedeutung, die gerade nicht-pädagogisch überformten Räumen als pädagogisch wirkende Umwelt für das informelle Lernen zukommt.⁸⁰ Mit Blick auf die diskursiven Aushandlungsprozesse, die für die Institution Jugendarbeit konstitutiv sind, liegt hier auch innerhalb der Jugendarbeit ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial. Dies setzt allerdings voraus, dass es beiden Systemen, der Jugendverbandsarbeit wie auch der Schule, weniger um instrumentelle Ziele wie Mitgliederrekrutierung auf der einen Seite und gesicherter Betreuung auf der anderen Seite geht, sondern stärker der Bildungsanspruch beider Institutionen in den Fokus rückt.⁸¹

6.4 Personen/Akteur*innen

Spätestens durch die Hattie-Studie wird die Lehrperson als zentraler Faktor im Lerngeschehen angesehen.⁸² Weniger die Rahmenbedingungen des Lernens, die Methoden und Sozialformen, sondern vielmehr das Agieren der Lehrperson, ihr Classroom-Management, ihre Beziehung zu den Lernenden uvm. sind für guten Unterricht zentral. Auch in den Ergebnissen des Forschungsprojekts wird auf

80 Vgl. Derecik, Ahmet (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie »Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder«. In: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 113-136, 115.

81 Vgl. das Gesprächsprotokoll mit dem Verantwortlichen der Schulkooperationen beim BDKJ Osnabrück, der berichtet, dass das aktive Engagement in der Gründung von Schulkooperationen zugunsten eines *grass-root*-Verfahrens zurückgenommen wurde, weil die Jugendverbände nicht als gleichberechtigte Partner wahrgenommen werden würden und aufgrund der teilweise noch wirksamen volkskirchlichen Strukturen gerade in den ländlichen Gebieten, die Notwendigkeit noch nicht so groß sei, in die Schulen zu gehen, da die Kinder und Jugendlichen auch in der gemeindlichen Jugendarbeit noch gut erreicht würden. Vgl. Interview mit Bildungsreferent*in (BDKJ Osnabrück), 46.

82 Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen, hg. v. Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider.

unterschiedlichen Ebenen die Bedeutung personaler Faktoren wahrnehmbar. In den untersuchten Kooperationen von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule zeichnen sich besonders drei Aspekte als relevant ab.

6.4.1 Ehrenamtlichkeit und Hauptamtlichkeit

Ehrenamtlichkeit ist ein zentrales Prinzip von Jugendverbandsarbeit (Kap. 5.3; 6.1). In den untersuchten Kooperationen sind jedoch ehrenamtliche Mitarbeitende nur selten involviert, z.B. wenn sie ausgewählte Teile in den Juleica-Kursen übernehmen. In den seitens des Projekts *kajuga* untersuchten Kooperationen wird somit in fast allen Kooperationsprojekten eine deutliche Zunahme der Professionalisierung bzw. Verhauptamtlichung der Jugendverbandsarbeit wahrgenommen – und damit eine gewichtige Verschiebung ihres Prinzips der Ehrenamtlichkeit. Die Gründe hierfür liegen vor allem in einer auf Betreuung ausgerichteten Ganztagschulkonzeption, die kontinuierliche und verlässliche Angebote erfordert. Entsprechend wird von den Schulleitungen immer wieder betont, wie wichtig ihnen ein reibungsloser Ablauf des Ganztags ist und dass sie die Kooperation gerade deshalb so schätzen, weil alles »glatt läuft«. Dies lässt sich auch in anderen Kooperationen von Jugendverbandsarbeit und Schule beobachten: »Schools prefer professionals when it comes to cooperation with external organizations.«⁸³ Daraus folgt in Kooperationsprojekten jedoch auch: »Hence, the principles of youth-work are challenged when asking what degree of professionalism is required.«⁸⁴

Ehrenamtliche können aus zeitlichen und organisatorischen Gründen in der Regel nicht das erforderliche Maß an Kontinuität und Verlässlichkeit erbringen, was nicht nur in den beobachteten Projekten zur Professionalisierung der Angebote führt. Für die evangelische Jugendarbeit kommen Ilg u.a. zu dem Schluss: »Kooperationen mit Schule brauchen Ressourcen von hauptamtlich Mitarbeitenden, alleine über das Ehrenamt sind verlässliche Kooperationen fast nicht möglich.«⁸⁵ Bedenkt man zudem, dass »normale« jugendverbandliche Angebote oftmals von Schüler*innen angeboten und geleitet werden, dann stehen diese jungen Ehrenamtlichen ebenfalls nicht für Ganztagsangebote zur Verfügung, da sie in den entsprechenden Zeitschienen selbst noch zur Schule gehen müssen. Dies stellt eine Problematik dar, die auch in der evangelischen Jugendarbeit herausgestellt wurde: »Many of the evaluated projects were not able to involve young volunteers because these volunteers had to attend school themselves.«⁸⁶ Es überrascht daher nicht, dass es in einigen Osnabrücker Angeboten, die entweder punktueller Natur sind

83 Wolking 2019, 106.

84 Ebd.

85 Schweizer/Sommer/Stange 2016, 334.

86 Wolking 2019, 105.

oder am Wochenende stattfinden, ehrenamtliche Akteur*innen gibt, wohingegen an den Paderborner Standorten keine Ehrenamtlichen involviert sind. Der Verzicht auf das Prinzip der Ehrenamtlichkeit wird von den BDKJ-Verantwortlichen durchaus problematisiert. Die Paderborner bzw. Osnabrücker Projekte reagieren hierauf jedoch unterschiedlich. An den Osnabrücker Standorten wird auf Hauptamtliche der Dekanate bzw. Verbände zurückgegriffen, die ganz oder in mehr oder weniger enger Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen die Projekte leiten. An den Paderborner Standorten stellt der BDKJ pädagogische Fachkräfte und Unterstützungskräfte eigens für die Schulkooperationen ein. Bei der Auswahl des professionellen Personals bedenkt der BDKJ durchaus die Verschiebung von Ehrenamtlichkeit zur Professionalisierung mit. So wird in den Paderborner Projekten nach Möglichkeit Personal mit Jugendverbandsarbeits hintergrund eingestellt, das dann »im ehrenamtlichen Geist«⁸⁷ tätig werden soll. Es wird somit nach Lösungen gesucht, auf der Ebene persönlicher Passungen den strukturellen Veränderungen zu begegnen, die sich durch die Notwendigkeit einer Verhauptamtlichung ergeben. Die Verschiebung auf die individuelle Ebene hat jedoch teils nicht unerhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung und Durchführung der Projekte, wie im Folgenden deutlich wird.

6.4.2 Biografische Prägungen und subjektive Theorien

In den Paderborner Kooperationsprojekten besaß zum Zeitpunkt der Befragungen nur eine pädagogische Fachkraft umfassendere Erfahrungen mit Jugendverbandsarbeit. Einige Beschäftigte hatten eine pädagogische Ausbildung, einige Mitarbeiter*innen sind über eher zufällige Verbindungen zur Ganztagschule in die Tätigkeit »hineingerutscht«. Wie in Kap. 5.2 deutlich wurde, hat der (fehlende) Jugendverbandshintergrund durchaus Auswirkungen auf das eigene Rollenverständnis. So konnte im Agieren der pädagogischen Fachkraft mit Jugendverbands hintergrund eine größere Nähe zu Prinzipien der Jugendverbandsarbeit ausgemacht werden, indem z.B. Schüler*innen stärker partizipativ eingebunden und größere Freiräume für Eigenaktivitäten eröffnet wurden. Andere Beschäftigte hingegen, insbesondere ohne pädagogische Ausbildung, orientieren sich stärker an schulischen Regeln und deren Einhaltung. Dabei stärken sie auch eine Angebots- und Betreuungslogik von Ganztagschule, wonach *für* Schüler*innen der Ganztag gestaltet wird – aber nicht *von* oder *mit* Schüler*innen. Ihr Rollen- und Aufgabenverständnis ist in dieser Hinsicht nicht sonderlich von Prinzipien der Jugendverbandsarbeit geprägt. Der biografische Hintergrund der für den Jugendverband Tätigen erscheint somit für die Profilierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule relevant zu sein. Zugleich ist dies jedoch problematisch, da ein entspre-

87 Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 42.

chender biografischer Hintergrund nicht konzeptionell in die Kooperationsprojekte eingebaut wird bzw. werden kann.

Auch auf Seiten der Lehrkräfte erweisen sich Jugendverbandserfahrungen als wichtig für die Kooperationsprojekte. Am Osnabrücker Standort (A) ist die treibende Kraft ein Lehrer, der in einer Mehrfachrolle in der Kooperation tätig ist: Er ist Lehrer, Mitleiter bei der Juleica und zugleich beim gemeindlichen Sommerzeltlager involviert. Auch hier führt eine eher zufällige biografische Konstellation zur Initiierung des Ganztagsangebots und gestaltet dieses maßgeblich mit. Es wird deutlich, wie wichtig auch auf schulischer Seite Personen sind, die vor ihrem biografischen Hintergrund als Scharnierstelle, als Bindeglied zwischen Ganztagschule und Jugendverbandsarbeit, fungieren. Diese wenigen Beispiele können im Horizont anderer Studien fundiert und plausibilisiert werden. Denn hier erweisen sich ebenfalls Lehrende als Bindeglied zwischen außerschulischem Angebot und Schule. »Wenn sie sich nicht mit einem Vereinsvorhaben identifizieren, hatten Vereine mit Schnupperangeboten an Schulen keinen Erfolg. Wenn Lehrerinnen und Lehrer hingegen selbst in den Verein involviert waren, fungierten sie als besonders effektive Kontaktstelle zum Nachwuchs.«⁸⁸

Auf der Ebene der Jugendverbandsarbeit wurden ebenfalls biografische Einflüsse sichtbar, die auf die Kooperation Auswirkungen hatten. Hier sind es vor allem die subjektiven Theorien über Schule, die von Hauptamtlichen der Verbände in die Kooperation eingebracht werden. Die biografisch geprägten Vorerfahrungen mit dem Schulsystem, die subjektiven Theorien über Schule, prägen die Angebote deutlich mit. Teilweise besitzen die Vertreter*innen von Jugendverbandsarbeit ein eher enges, tendenziell negativ geprägtes Bild von Schule als starre Lehr- und Erziehungsanstalt, dem sie die Jugendverbandsarbeit als dynamisches, partizipatives Bildungsangebot entgegensetzen (Kap. 5.3).⁸⁹ Demgegenüber zeigen sich Lehrkräfte gegenüber den Anliegen der Jugendverbandsarbeit offener und schätzen deren Angebote sehr. Zugleich lassen sie teilweise Änderungen im Schulsystem nur bedingt zu und beschreiben selbst, dass Veränderungen im eher trägen Schulsystem Zeit brauchen.

Sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Jugendverbandsarbeit sind es somit oftmals eher zufällige biografische Konstellationen oder Erfahrungen, die zum Gelingen der Kooperationen beitragen. In Anlehnung an den Begriff der Gelegenheitsstruktur könnte man diesbezüglich von Gelegenheitspersonal sprechen. Für die Konzeptionierung und das Gelingen von Kooperationsprojekten sind Gelegenheitsstrukturen und Gelegenheitspersonal ambivalent. Zum einen eröffnen sie – teilweise überraschend und unerwartet – neue Lern- und Lebensräume an Ganztagschule, gerade auch weil die unterschiedlichen biografischen

88 Dieminger/Wiezorek 2013, 29.

89 Vgl. ähnlich Appel/Rutz 2009, 184f.

und beruflichen Hintergründe und die hiermit verbundenen subjektiven Theorien von (Ganztags-)Schule divers sind und Innovationen in Schule ermöglichen. Die oftmals beklagte Milieugeschlossenheit von Lehrkräften als auch von Jugendverbandsarbeit kann hierdurch aufgebrochen werden. So gibt es Unterstützungskräfte, die Erfahrungen als Friseur*in oder im Hauswirtschaftsbereich haben, als Einzelhandelskauffrau/-mann oder als Gymnastiklehrer*in tätig waren. Auch ihr schulisches Engagement erstreckt sich nicht ausschließlich auf pädagogische Bereiche, sondern auch z.B. auf langjähriges ehrenamtliches Engagement bei der Gestaltung von Schulfesten, wo eine Unterstützungskraft »immer hinter der Theke«⁹⁰ stehe. Hieraus ergeben sich ganz unterschiedliche Perspektiven auf Ganztagschule und Jugendverbandsarbeit. Von zentraler Bedeutung ist es jedoch, diese diversen biografischen und beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen sowie subjektiven Theorien zu professionalisieren und konzeptionell bzw. organisatorisch in multiprofessionellen Teams fruchtbar zu machen.

6.4.3 Multiprofessionelle Teams, Übersetzungsleistungen, Anpassungsleistungen

Die Forschung zur Ganztagschule hat vielfach die Bedeutung multiprofessioneller Teams unterstrichen.⁹¹ Auch im Forschungsprojekt *kajuga* wird deutlich, welche Bereicherung, aber auch welche Hürden in der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, pädagogischen Fach- und Unterstützungskräften sowie jugendverbandlichen Haupt- und Ehrenamtlichen liegen können. Als zentrale Herausforderungen sind hierbei Übersetzungs- und Anpassungsleistungen zu nennen, die von allen Beteiligten zu erbringen sind. Diese Anforderungen werden vom BDKJ Paderborn bereits bei der Auswahl des Personals mit bedacht. Demnach sei es eine »strategische Zielebene«⁹² des BDKJ, an allen Standorten Sozialpädagog*innen als Fachkräfte einzustellen, da diese Kompetenzen besäßen, um entsprechende Übersetzungsleistungen zwischen den unterschiedlichen Systemen und Sozialräumen vorzunehmen.⁹³ Insbesondere an den Osnabrücker Standorten, an denen Schulsozialarbeiter*innen an der Kooperation beteiligt sind, zeigt sich, dass diese Kompetenzen und eine gewisse Routine besitzen, um zwischen den Systemen zu agieren und unterschiedliche Arbeitsweisen, Prinzipien und Bildungsziele miteinander zu verbinden (Kap. 5.2; 5.3). Zugleich zeigen die Ergebnisse des Projekts *kajuga* aber auch, dass die Anpassungs- und Übersetzungsleistungen sowie systemisch bedingten Konflikte weitgehend auf

90 Interview mit Betreuungskraft (F), 124.

91 Vgl. den Überblick bei Kielblock u.a. 2020, 47-66.

92 Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 16.

93 Ebd.

Seiten der Jugendverbandsarbeit bearbeitet werden müssen. Auch in anderen untersuchten Kooperationsprojekten von Jugendarbeit mit Ganztagschule liegen die Anpassungsleistungen primär bei den außerschulischen Anbietenden. Deinet et al. kommen sogar zu dem Schluss, dass »offene Jugendarbeit in der Kooperation mit der Ganztagschule sehr oft in der Rolle des Dienstleisters tätig [ist] und ihre Qualität als außerschulischer Ort häufig nur unzureichend einbringen [kann], weil sie sozusagen dem Diktat der Schule unterworfen wird«⁹⁴. Um mit diesem Ungleichgewicht und den damit einhergehenden Spannungen umzugehen, deuten sich tendenziell an den Osnabrücker bzw. Paderborner Standorten zwei unterschiedliche Strategien bzw. Umgangsformen an, die auch in der Genese und Grundstruktur der Kooperationskonzepte begründet liegen.

An den Paderborner Standorten sind es vor allem die pädagogischen Fachkräfte, die zwischen den Systemen Ganztagschule bzw. Jugendverbandsarbeit stehen und entsprechende Leistungen erbringen und Kompetenzen besitzen müssen. Alle pädagogischen Fachkräfte deuten Systemspannungen an, sie sehen sich als (Ver-)Mittler*innen, aber auch als Personen, die manchmal zwischen allen Stühlen sitzen. Dabei gehen sie die Spannungen und Konflikte teilweise offen und kämpferisch an,⁹⁵ teilweise akzeptieren sie auch, dass das Schulsystem letztlich Fragen entscheidet und das dominierende System darstellt (Kap. 5.5). Die pädagogischen Unterstützungskräfte wiederum nehmen weitgehend eine schulische Perspektive auf das Angebot der Jugendverbandsarbeit ein und legen ihren Handlungsfokus auf Betreuung und Aufsicht der Schüler*innen. An den Osnabrücker Standorten wiederum ist die Verzahnung der Kooperationsangebote nicht so intensiv, sondern teilweise nur ein punktuelles oder additives Angebot im Ganztagskonzept, so dass die Zusammenarbeit zeitlich und personell reduziert ist. Jugendverbandsarbeit scheint hier primär Räume auszufüllen, die vom System Ganztagschule vorkonstruiert und abgegrenzt sind. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern Jugendverbandsarbeit noch stärker Ganztagschule mitgestalten und wirksamer Jugendverbandsprinzipien einbringen könnte (Kap. 6.1; 6.2).

Die im Projekt *kajuga* wahrgenommenen Spannungen und Herausforderungen werden in anderen Ganztagschulstudien ebenfalls hervorgehoben: »Weitere vorliegende Befunde legen nahe, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog/-innen bzw. Erziehern/-innen oftmals nicht einfach ist.«⁹⁶ Die StEG

94 Deinet u.a. 2018, 147. Christoph Honisch analysiert, dass Kinder- und Jugendarbeit im Feld der Ganztagschule kolonialisiert und Kinder- und Jugendarbeit zum »Juniorpartner« von Ganztagschule wird. (Vgl. Honisch, Christoph (2014): Jugendarbeit und Ganztagschule. Empirisch-theoretische Erkenntnisse zu einem Spannungsverhältnis. Berlin: LIT, 308-320).

95 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 84.

96 StEG 2019, 160 mit Verweis auf: Tillmann, Katja/Sauerwein, Markus/Hannemann, Janine/Decristan, Jasmin/Lossen, Karin/Holtappels, Heinz Günter (2018): Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztags-

sieht hierin sogar einen möglichen Grund, warum die Anzahl der Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen in den letzten Jahren zurückgegangen sind.⁹⁷ Auch wird hier unterstrichen, dass der Ganztag für pädagogisches Personal oftmals wenig attraktiv und es daher teils problematisch sei, geeignete Mitarbeiter*innen zu gewinnen. Somit überrascht es nicht, wenn z.B. an den Paderborner Standorten nur selten qualifizierte Fach- oder Unterstützungskräfte gewonnen werden können, die zudem noch Jugendverbandshintergrund besitzen.

»Der Ganztag muss für pädagogisches Personal attraktiver werden und bedarf verstärkt der multiprofessionellen Kooperation. [...] Insgesamt zeigen diese Befunde, dass es nach wie vor zu einer Trennung zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal, Unterricht und Ganztag sowie zu Lücken bei der Einbindung der Kooperationspartner kommt.«⁹⁸.

Die beschriebenen unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen und Perspektiven, die durch multiprofessionelle Akteur*innen in Ganztagschule eingebracht werden können, werden dadurch nicht vollends ausgeschöpft sowie auch ein mögliches Aufbrechen schulischer und jugendverbandlicher Milieuerengung nicht gefördert wird. »Es kann also nur darum gehen, gemeinschaftlich einen innerschulischen Reformkonsens zu erwirken, der die wahrhaftige Gewähr dafür bietet, eine Lebensschule ganzheitlicher Art zu sein.«⁹⁹

schulen (StEG). In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer, 289-307; Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift 28 (274), 14-16; Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer (Schule und Gesellschaft, 59); Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Beltz Juventa, 69-84; Thieme, Nina (2018): Vermittlung und Hilfe. Zuständigkeiten der Lehrerverberber und der Profession Sozialer Arbeit. In: Lernende Schule (im Rahmen des Themenschwerpunktes »Multiprofessionelle Kooperation«) 81, 12-15.

97 Vgl. StEG 2019, 160.

98 Ebd., 161.

99 Appel/Rutz 2009, 185.

7 Ausblick

Perspektiven für eine theoretische Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschulen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse des Projekts *kajuga* in Hinblick auf eine theoretische Konzeptionierung strukturiert und gebündelt (Kap. 6). Entsprechend werden die Ergebnisse im Folgenden nicht noch einmal zusammengefasst, sondern im Sinne eines Ausblicks weiterführende Perspektiven skizziert. Diese nehmen ihren Ausgangspunkt in den Analysen und führen die Ergebnisse weiter fort, nicht zuletzt auch in Hinblick auf noch offene Fragen, Problemstellungen und Grenzen der Studie.

Die Projektergebnisse zeigen deutlich, dass in den Kooperationen die (Ganztag-)Schule das dominierende System ist, dem zum einen selbst Grenzen gesetzt sind, wie z.B. durch begrenzte materielle und personelle Ressourcen, curriculare Vorgaben oder schulpolitische Regulierungen, das zum anderen aber selbst den Kooperationen mehr oder weniger enge Grenzen setzt. So erweist sich das System Ganztagschule zum Teil als ein recht träges, manchmal auch starres System. Damit Kooperationen möglich sind, liegen, wie das *kajuga*-Projekt deutlich gemacht hat, die größeren Anpassungsleistungen auf Seiten der Jugendverbände. Es kann nicht von einem offenen Prozess gleichberechtigter Systeme gesprochen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass gelingende Kooperationen unmöglich sind, wie die in diesem Projekt analysierten Beispiele immer wieder verdeutlichen. Es ist aber unbedingt erforderlich, innerhalb der ungleichgewichtigen Systeme einen Diskurs auf Augenhöhe anzustreben, in dem die Möglichkeitsräume und die Systemveränderungen gemeinsam ausgelotet werden, um die aufgezeigten großen Nähen bei den (pädagogischen) Zielsetzungen und leitenden Werten der beiden Systeme besser realisieren zu können.

7.1 Konzeptionelle Zusammenarbeit

Die Analysen des *kajuga*-Projekts zeigen, dass den Jugendverbänden hinsichtlich ihrer Ziele und pädagogischen Zugänge seitens der Schule programmatische Bedeutung zugemessen wird, diese sich aber kaum in der Programmatik des Systems Schule niederschlägt. So werden die Kooperationen und Kooperationspartner*innen kaum explizit im Schulprogramm oder auf den Homepages der Schulen erwähnt. Dies ist ein äußerer Ausdruck dafür, dass den Jugendverbänden für Schulentwicklung und für die Entwicklung einer konzeptionell durchdachten, mit einer pädagogischen Idee versehenen Ganztagskonzeption kaum Bedeutung zugemessen wird. Dies hängt auch damit zusammen, dass an vielen Schulen nach wie vor der Betreuungsgedanke oder die formale Sicherung des Angebots eines Ganztags im Zentrum stehen. So sehr das Vertrauen der Schulleitungen in die Träger*innen der Ganztagsangebote auch zu begrüßen ist, fällt doch auf, dass sie oftmals nur in geringem Maße über konkrete Inhalte informiert sind. Daran zeigt sich, dass die Inhalte der Kooperationen bei den Schulleitungen nur eine geringe Rolle spielen. Im Einklang mit weiteren Ganztagsstudien zeigt das Projekt *kajuga*, dass Jugendverbände (noch) nicht in ausreichendem Maße als inhaltlich und konzeptionell mitgestaltende Partner in Schulentwicklung und -programm wahrgenommen werden. Um den pädagogischen Potenzialen der Jugendverbände auch im System Schule angemessenen Raum zu geben, wäre sowohl der Einbezug in die konzeptionelle Entwicklung des Ganztags seitens der Schule und die Integration in Schulentwicklungsprozesse zu realisieren als auch eine stärkere Sichtbarkeit nach außen (Homepage, Logo, Elternarbeit) anzustreben. Nur dann kann es Jugendverbandsarbeit gelingen, dass sie nicht (nachträglich) die Räume und Aufgaben erfüllt, die vom System Schule vorgegeben werden, sondern gemeinsam mit dem System Schule Möglichkeitsräume für Lernen und Leben, für gemeinsame Ziele und Werte gefunden werden können. Seitens der Jugendverbände ist dabei noch genauer zu schauen, mit welchen Angeboten sie in welche Schulen gehen, welche Angebote welche Bildungsgehalte und -möglichkeiten zur Verfügung stellen und zur jeweiligen Schule passen. Hier macht das Projekt deutlich, dass die Jugendverbände teils voreuseilend mit curricular gefassten, nah am System Schule liegenden Angeboten in die Schule gehen. Im Kontext eines rhythmisierenden Ganztags und der immer wieder aufgezeigten Notwendigkeit, genügend Räume für freie unverzweckte Zeit zur Verfügung zu stellen, gelte es für die Verbände zu überlegen, neben den bisherigen Angeboten weniger hochstrukturierte Angebote in die Gestaltung des Ganztags einzubringen, um so ihren eigenen pädagogischen Ansatz als komplementäres Angebot (noch) besser zur Entfaltung zu bringen. Dies setzt aber genau das anzustrebende Gespräch auf Augenhöhe voraus. Neben der konzeptionellen Makroebene des Schulprogramms gelte es ferner, entsprechende Prozesse auf der Mesoebene multiprofessioneller Teams (Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen,

haupt- und ehrenamtliche Jugendverbandler*innen...) auszuhandeln, wodurch sich auf der operativen Mikroebene des alltäglichen Miteinanders ggf. weniger konflikthafte Überschneidungssituationen und mehr pädagogische Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten ergeben würden.

7.2 Inhaltliche Potenziale

Die in Ganztagschule vorhandenen und konzeptionell zu fassenden Potenziale der Kooperationen lassen sich auch inhaltlich im Horizont der *kajuga*-Studie konkretisieren. In den Analysen wurden viele Hürden der Kooperationen deutlich, darunter auch die eher engen Spielräume und Grenzen der Kooperationen, die insbesondere von Seiten der Schulen den Jugendverbänden aufgezeigt werden. Deshalb ist es hilfreich, in der konzeptionellen Entwicklung von Kooperationsprojekten analog zum bereits entfalteten niederschweligen Partizipationsbegriff von Sauerwein (Kap. 6.1.2) vorzugehen und zugleich das in diesem Zusammenhang skizzierte pädagogische Paradoxon aufzugreifen. In Anlehnung an Sauerwein kann es aufgrund der systemischen Bedingungen von Schule nicht unmittelbar um die Vollrealisierung der Prinzipien von Jugendverbandsarbeit gehen, wie dies eher in der klassischen Jugendverbandsarbeit im Vordergrund steht, sondern um das punktuelle, kleinschrittige Erlernen und Einüben dieser Prinzipien. Im Horizont des pädagogischen Paradoxons muss dabei zugleich das vorausgesetzt werden, was erst noch erlernt werden soll, d.h. die relevanten Prinzipien der Jugendverbandsarbeit wie Partizipation, Verantwortung, Freiwilligkeit u.v.m. müssen in Ganztagschule sowohl gelernt als auch vorausgesetzt werden. Ganztagschule als Lern- und Lebensort kann die Spannung dieses Paradoxons nicht per se auflösen, wie das *kajuga*-Projekt verdeutlicht, sondern sie muss vielmehr hiermit pädagogisch umgehen – und dabei kann Jugendverbandsarbeit ihren Beitrag leisten. In dieser Perspektive sollen im Folgenden Möglichkeits- und Spielräume der Ganztagschule (neu) betrachtet und erläutert werden, inwiefern hier diese Prinzipien von Jugendverbandsarbeit erlernt und ggf. auch realisiert werden können.

7.2.1 Räume

In mehrfacher Hinsicht sind Räume in den Kooperationen zentral: als konkrete Aufenthaltsräume, als Lern- und Bildungsräume sowie Sozialräume der Schüler*innen. Dabei wurde in den Analysen deutlich, dass diese Räume oft hart ausgehandelt bzw. mühsam erobert oder nur zögerlich eröffnet werden. Um Jugendverbandsarbeit konzeptionell in Ganztagschule weiterzuentwickeln, lohnt es sich, diese verschiedenen Räume differenzierter zu betrachten.

Aufenthalts- und Freizeiträume besitzen in den untersuchten Schulen – insbesondere für ältere Schüler*innen – eine hohe Bedeutung, vor allem, wenn sie auch pädagogisch unstrukturierte Räume für freies Spiel, Entspannung oder »Abhängen« eröffnen. Schüler*innen wünschen sich solche Räume, doch werden diese in den untersuchten Schulen durch das schulische System und entsprechende Routinen und Regeln weitgehend kontrolliert (Kap. 5.2.1.2). Zugleich müssen die Heranwachsenden lernen, sowohl mit diesen Räumen als auch mit den dort stattfindenden sozialen Interaktionen verantwortlich umzugehen, damit sich darin keine rechtsfreien Orte ergeben (Kap. 6.2.1). Jugendverbände besitzen mit ihren Prinzipien Erfahrungen, Kompetenzen und Routinen, um Kinder und Jugendliche zu befähigen und zu motivieren, sich Räume partizipativ anzueignen und mit Leben zu erfüllen. Jugendverbände in Ganztagschule könnten hier konzeptionell die Aufgabe übernehmen, Freiräume für informelles Lernen zu eröffnen und Heranwachsende zu befähigen, Schule in dieser Hinsicht auch als ihren Lebensort zu erschließen. Wenn Schule Lern- und Lebensort sein soll, wie dies im *kajuga*-Projekt fast ausschließlich von den Schulleitungen proklamiert wurde, dann gehören diese eigenen Lebensräume der Schüler*innen konstitutiv dazu.

Auch die Räume für non-formale Bildungsprozesse werden in den Kooperationsprojekten stark durch den Schulraum geprägt. Es existieren nur wenige Räume für die Kooperationen, die nicht auch als traditionelle Klassenräume mit entsprechenden schulischen Lernprozessen genutzt werden. Oftmals reagieren die Jugendverbandsangebote hierauf mit punktuellen, niederschweligen Raumveränderungen, wie der Bildung von Stuhlkreisen, dem Verrücken von Tischen, dem Mitbringen von zusätzlichen Materialien. Immer wieder beklagen Mitarbeitende der Jugendverbände die hiermit verbundenen Mühen und die Unzulänglichkeit der Räume. Zugleich haben sich in vielen Projekten – vielleicht resignativ – Routinen und Kompromisse etabliert, ohne dass zugleich bedacht wird, wie stark hierdurch die Jugendverbandsangebote schulisch überformt werden. Räume sind somit als »dritter Pädagoge« (Loris Malaguzzi) verstärkt zu berücksichtigen. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule muss reflektieren, wie und wo Räume eine pädagogisch wirkende Umwelt darstellen (Kap. 6.3.3), die eigene Angebote überformen können. Zugleich gilt es, verstärkt auch nach außerschulischen Lernorten zu suchen, wie z.B. Kirchengemeinden oder Jugendbildungsstätten, wie dies punktuell in den untersuchten Kooperationen bereits geschieht. Hier besitzen Jugendverbände wie auch Kirchengemeinden oftmals räumliche Ressourcen, sowohl materielle Räume (z.B. Jugendzentrum, -bildungsstätte, Pfarrheim) als auch soziale Räume (z.B. Gruppenstunden, Ferienlager, Bildungsfahrten), die gerade im ländlichen Raum durch andere Träger*innen oder die Kommune nicht zur Verfügung gestellt werden können (Kap. 6.2.1). Die Öffnung zum Sozialraum gilt als ein wichtiges Kriterium für eine gute Ganztagschule, wie dies bereits in den ministeriellen Vorgaben zum Ausdruck kommt

(Kap. 2.1.1) und auch von Seiten der Jugendverbände betont wird. Zumindest in den untersuchten Projekten findet eine solche Erweiterung in den Sozialraum des Jugendverbandes jedoch nur zögerlich statt, nicht nur, weil innerschulische, sondern auch lokale Begebenheiten hier eine Hürde darstellen. Eine stärkere konzeptionell verankerte Öffnung der Kooperationsprojekte auf Sozialräume hin, die Jugendverbände ermöglichen, könnte somit auch dazu beitragen, neue Sozialräume für Schüler*innen zu erschließen.

7.2.2 Freizeit und Bildung

Die Jugendverbände bringen sich, wie die Untersuchung zeigte, vielfach mit hoch strukturierten, curricular verfassten Angeboten in die Schulen ein, wodurch sie auf den ersten Blick sehr schulkompatibel sind, da sich die curricular verfassten Ausbildungen gut in das schulische System einpassen. Zugleich beschneiden sich die Jugendverbände damit jedoch in ihrem eigenen pädagogischen Ansatz und in ihrem Bildungspotential, das ja gerade auf nicht kleinteilig strukturierten Bildungsprozessen im 45-Minuten-Takt beruht, sondern – neben vielem anderen – auch auf der (Selbst-)Strukturierung von Zeit. Gerade im Kontext eines rhythmisierenden Ganztags und der immer wieder aufgezeigten Notwendigkeit, im Ganztag genügend Räume für unverplante, unvorstrukturierte freie Zeit zur Verfügung zu stellen, gelte es für die Verbände, ihr Potenzial der Freizeitgestaltung mit den ihr inhärenten informellen Bildungsprozessen noch stärker zu nutzen, um so ihren pädagogisch eigenen Ansatz komplementär zu strukturierten Angeboten (noch) besser zur Entfaltung zu bringen. Strukturierte wie nicht oder gering strukturierte Angebote seitens der Jugendverbände könnten einander ergänzen und einen Beitrag zu Rhythmisierung leisten. Die verschiedenen untersuchten Standorte in den Diözesen Osnabrück und Paderborn machen deutlich, dass beides möglich ist: sowohl den stärker auf non-formale Bildungsprozesse ausgerichteten bildenden Charakter von Jugendarbeit als auch den eher freizeitorientierten, informelle Bildungsprozesse ermöglichenden Aspekt zu verwirklichen. Gerade der Vergleich zwischen den beiden Konzeptionen macht aber auch deutlich, dass eine Beschränkung auf einen Aspekt das Potenzial von Jugendarbeit und die Verwirklichung ihrer Prinzipien reduziert. Eine Kompetenzentwicklung, die Jugendarbeit zur Verfügung stellt und die zu ihren Prinzipien gehört, taucht in den untersuchten Kooperationen in nur geringfügigem Maße auf: die der Selbstorganisation. Unverplante Freiräume im Ganztag fordern die Schüler*innen heraus, nicht nur die Zeit, sondern auch die Inhalte ihrer Freizeitgestaltung selbst zu organisieren. Solche Prozesse zu begleiten (und gerade nicht zu leiten), ist eine der wesentlichen Kompetenzen von Jugendverbandsarbeit, die sich mit diesem Potenzial in den Ganztag einbringen könnte. Insofern Selbstorganisation auch die Brücke zur Entwicklung von Partizipation und demokratischen Haltungen darstellt, können entsprechende Freiräu-

me im Ganztage ebenso zur Entfaltung zivilgesellschaftlichen Engagements genutzt werden, womit ein ureigenes Potential jugendverbandlicher Arbeit angesprochen ist. All diese weitergehenden Überlegungen setzen aber genau das anzustrebende Gespräch auf Augenhöhe voraus.

7.2.3 Kontextorientierung und Gelegenheitsstrukturen

Die Kooperationen an den einzelnen Standorten haben gezeigt, wie sehr das Gelingen von sogenannten Gelegenheitsstrukturen sowie von Gelegenheitspersonal abhängig ist. Das bedeutet im Umkehrschluss auch, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit wird vor allem »vor Ort« initiiert und dann auch umgesetzt und sie ist gerade von diesen eher kleinräumigen »vor Ort-Strukturen« abhängig, da diese kurze Wege der Verständigung und Abstimmung ermöglichen. Neben den Gelegenheitsstrukturen ist die Zusammenarbeit in hohem Maße von den handelnden Personen und einer guten Zusammenarbeit abhängig, bei der auch manches auf dem »kleinen Dienstweg« geklärt werden kann. Dass eine top-down-Logik es eher schwieriger macht, eine Identifikation mit der Jugendverbandsarbeit und der Verwirklichung ihrer Prinzipien zu ermöglichen, zeigen die Beispiele an den Paderborner Standorten. Dies bedeutet zum einen, dass gelingende Kooperationen von Ganztagschule und Jugendverband kontextorientiert gestaltet sein müssen. Zum anderen darf diese Kontextorientierung auf der lokalen Ebene nicht dazu führen, leitende konzeptionelle Überlegungen zu unterlaufen oder die Gelegenheitsstrukturen erst gar nicht konzeptionell explizit einzubinden. Denn immer wieder wurde in den Analysen deutlich, wie stark das Gelingen an Gelegenheitspersonal gebunden ist, das zugleich konzeptionelle Spannungen und Konflikte, wie z.B. zwischen Betreuung und informeller Bildung, zwischen Freizeit und Ordnung, aber auch grundlegend zwischen Schule und Jugendverband, aushalten und ausgleichen muss. Kontextorientierung zielt somit zugleich immer auch auf eine konzeptionelle Integration der kontextuellen Spezifika.

Neben dem Gelegenheitspersonal erweisen sich in den untersuchten Schulen vor allem räumliche Begebenheiten als zentrale Gelegenheitsstrukturen der Ermöglichung oder Verhinderung von Angeboten (Kap. 7.2.1). Darüber hinaus sind es z.B. gewachsene schulische Kooperationen und Angebote jenseits der Jugendverbandsarbeit wie auch übereinstimmende Vorstellungen von den Zielen, teilweise fußend auf einem gemeinsamen Wertegerüst oder einer gemeinsamen weltanschaulichen Orientierung wie bei kirchlichen Schulen, die zur guten Zusammenarbeit und einem Gelingen der Kooperationen beitragen. Gerade das gemeinsame Wertegerüst, das nicht erst miteinander ausgehandelt werden muss, wird von manchen Standorten in hohem Maße als förderlich angesehen.

Über diese innerschulischen Kontexte hinaus, sind lokale Gegebenheiten, insbesondere unterschiedliche Strukturen in städtischen bzw. ländlichen Schulen relevant. Letztere müssen sich vor allem mit geringer Mobilität und großen Distanzen arrangieren, wobei Jugendverbände und auch Kirchengemeinden oftmals (noch) als Angebotsträger*innen mit entsprechenden Strukturen und Ressourcen relevant sind, teils auch aufgrund mangelnder Alternativangebote. Städtische Schulen wiederum besitzen eine mobilere Schüler*innenschaft, die in ihrem Freizeitbereich aus vielen außerschulischen Angeboten wählen muss, was die Attraktivität des Ganztagsangebots schmälern kann. Zugleich besitzen diese Schulen auch mehr außerschulische Kooperationspartner*innen, sodass kirchliche Jugendverbände eine Organisation unter vielen sind. Eine Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule hat – auch vor dem Hintergrund eines sich immer stärker abzeichnenden Stadt-Land-Gefälles – diese lokalen Besonderheiten in den Blick zu nehmen.

Nicht zuletzt müssen Kooperationsangebote altersspezifisch konzeptionalisiert werden. Die stark strukturierten, non-formalen Bildungsangebote, wie die Juleica- oder Schulsanitätsausbildung, sind in der Regel durch ihre Curricula altersspezifisch ausdifferenziert. Kooperationsangebote, die eher auf informelle Bildung, Freizeitgestaltung und Betreuung abzielen, unterliegen in den untersuchten Projekten weitgehend der Logik, dass das Ganztagsangebot im Verlauf der Mittelstufe an Relevanz verliert und ausläuft. Entsprechend nehmen immer weniger Jugendliche die Angebote wahr und deren Beliebtheit sinkt deutlich. Versteht sich Ganztagschule vornehmlich als Betreuungsangebot, dann ist diese Entwicklung folgerichtig. Heranwachsende werden mit zunehmendem Alter selbstständiger und benötigen weniger Betreuung. Wenn Ganztagschule sich jedoch als Lern- und Lebensraum betrachtet und hierin auch informelle Bildungsprozesse eröffnen möchte, dann müssen Kooperationsprojekte konzeptionell stärker altersspezifisch ausdifferenziert werden.

7.3 (Methodische) Grenzen der Untersuchung

Die *kajuga*-Studie war von vornherein als qualitative Untersuchung angelegt, die als Materialgegenstand die Kooperationen von Jugendverbänden und Schulen in zwei BDKJ-Verbänden gewählt hat. Mit den unterschiedlichen Konzeptionen der beiden BDKJ-Diözesanverbände wurde zudem ein kontrastives Vorgehen gewählt. Grenzen der Studie liegen von daher in der Natur der Sache, dass eine umfassende quantifizierende Untersuchung über den Umfang der Kooperationen zwischen Jugendverbänden und Schulen z.B. in den beiden beteiligten Bundesländern nicht realisiert werden konnte, demensprechend konnte auch die inhaltliche Bandbrei-

te der Angebote und ihre etwaige Diversifizierung nicht in den Blick genommen werden.

Zwar konnten in der Studie Schüler*innen mit einbezogen werden, die an den Angeboten teilgenommen haben. Ihre Erfahrungen und Einschätzungen sind dokumentiert. Genauso interessant wäre es aber auch gewesen, Schüler*innen mit einzubeziehen, die nicht teilgenommen haben und etwas über ihre Gründe für die Nicht-Teilnahme zu erfahren. Aus vielerlei praktischen Gründen ließ sich dies leider nicht verwirklichen. Gleiches gilt natürlich auch für Lehrkräfte an den Schulen, die nicht hinter den Kooperationen mit Jugendverbänden stehen. So war es nur möglich, sozusagen die Sichtweise derjenigen auf die Kooperationen einzuholen, die zumindest prinzipiell die Kooperationen befürworten bzw. an ihr teilnehmen. Interessant wäre auch zu wissen, ob und wenn, warum es Schulen gibt, die sich explizit gegen eine Kooperation mit einem kirchlichen Jugendverband entscheiden.

Ein wichtiges Desiderat, wenn es um kirchliche Jugendarbeit geht, ist, dass es kaum empirische Studien zu den Wirkungen von Jugendarbeit gibt. In der *kajuga*-Studie konnten Wirkungen zumindest ansatzhaft über die Schüler*innenäußerungen und die Einschätzungen der Verantwortlichen eingefangen werden, dabei war aber immer bewusst, dass dies vor allem vermittelte Einschätzungen über die Wirkungen sind. Das macht aber auch deutlich, wie wichtig eine umfassende, auch quantifizierende Studie zu den (Aus-)Wirkungen kirchlicher Jugendarbeit mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung politischen Bewusstseins, aber auch konkrete Kompetenzen wie soziale Kompetenz, Selbstorganisationskompetenz, zivilgesellschaftliche Handlungskompetenz bis zur Demokratiefähigkeit wäre.

Auffallend war zu Beginn der Studie, dass sich im Feld das Ganztagsschulverständnis als deutlich disparater erwies als in den leitenden politischen und wissenschaftlichen Diskursen. So entsprachen, anders als in den Vorbesprechungen mit dem BDKJ Paderborn geäußert, einige Paderborner BDKJ-Kooperationsschulen nicht vollumfänglich den bildungspolitischen Vorgaben von Ganztagsschulen. Diese Bandbreite an Ganztagsschulvorstellungen in der Praxis wurde im *kajuga*-Projekt pragmatisch gelöst (Kap. 3.2), zeigt aber auch noch einmal deutlich, wie weit manchmal der Weg von der Programmatik bis zur Praxis ist.

Ein ursprüngliches Ziel der Studie war, ausgehend von den konkreten Kooperationen, auch die wechselseitigen Veränderungsprozesse der beiden Systeme Jugendverbandsarbeit und Schule zu untersuchen. Diese sollten im Horizont von Forschungen zur Ganztagschule sowie zur Relevanz informeller Bildung im schulischen Bereich und ggf. von Theorien zur Schulpastoral interpretiert werden, um damit Perspektiven für ein mögliches Folgeprojekt zu legen, in dem Wirkungsanalysen und (formative) Evaluationsstudien den Beitrag von informeller Bildung durch Jugendverbandsarbeit im Ganztage vertiefend untersuchen. Allerdings wurde zum einen deutlich, dass es entgegen der Annahme kaum Verbindungen zu Schul-

pastoral gab, auch wenn diese vor Ort an der Schule existierte, so dass die Möglichkeit einer Integration von Schulpastoral sehr schnell ausfiel. Zum anderen zeigte sich angesichts des Übergewichts des Systems Schule und den vorrangig auf den Jugendverbänden lastenden Anpassungsleistungen, dass mögliche Folgeprojekte bei der Analyse von Veränderungsprozessen durch Wirkungsanalysen und (formative) Evaluationsstudien inhaltlich und methodisch eben diese ungleichgewichtigen Wechselwirkungen und die damit vermutlich einhergehenden unterschiedlich großen Effekte grundlegend berücksichtigen müssen.

7.4 Offene und weiterführende Fragen

Die skizzierten methodischen Grenzen der *kajuga*-Studie sowie die dargelegten notwendigen Kontextorientierungen von Kooperationen führen dazu, dass es entsprechend vielfältige und breite Studien benötigt, um Kontextfaktoren empirisch einholen und konzeptionell integrieren zu können. Daraus ergeben sich offene Anschlussfragen, z.B. welche weiteren Formen und Inhalte von Kooperationsprojekten in anderen Schulstufen (Grundschule, Sek II/Berufskolleg) oder Bundesländern bzw. mit anderen Jugendverbänden oder Formaten von Jugendarbeit es gibt bzw. geben könnte. Sowohl die Auswertung der vorliegenden Literatur als auch Interviews mit BDKJ-Verantwortlichen zeigen auf, wie breit das Feld auf Bundesebene über die von *kajuga* untersuchten Projekte hinaus noch ist (Kap. 2.2.4).

Es wäre in diesem Zusammenhang auch zu fragen, ob die im *kajuga*-Projekt wahrgenommene mangelnde Verknüpfung mit schulpastoralen Projekten vor Ort der Auswahl des Samples geschuldet ist. Insgesamt waren religiöse Themen sowie explizit religiöse Angebote in den Kooperationen kaum zu beobachten (Kap. 5.2.3.2). Vielmehr wurde auf Nachfrage an kirchlichen Schulen eine eher vage verstandene christliche Werteorientierung als gemeinsame Grundlage von Ganztagschule und Jugendverband angenommen oder christliche Bezüge kamen durch das christliche Selbstverständnis des Einzelverbandes (z.B. Malteser) zum Ausdruck. In Studien mit größerem Sample müsste daher der Frage nachgegangen werden, inwiefern das prägende Prinzip von Religion bzw. Religiosität als zentrale Bezugsquelle von kirchlicher Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule auf einer inhaltlichen Ebene und nicht nur formal über die kirchliche Zugehörigkeit eines Verbandes realisiert wird oder werden kann. Bezüglich Religion bzw. Religiosität bleibt daher analog zu den Prinzipien von Jugendverbandsarbeit wie Partizipation, Freiwilligkeit oder Selbstorganisation als offene Frage, inwiefern die im *kajuga*-Projekt wahrgenommene nur begrenzte Realisierung dem Schulsystem geschuldet ist oder inwiefern hier noch Entwicklungspotenzial für Kooperationsprojekte liegt, in denen sich dann die Jugendverbände stärker mit ihrem Eigenwert einbringen können. In den vorangegangenen Kapiteln wurden die vorliegenden Ergebnisse von

kajuga so interpretiert, dass hier ein noch nicht gehobenes Potenzial liegt, das durch eine bessere Konzeptionierung vor allem in multiprofessionellen Teams sowie durch eine Implementierung in Schulentwicklung und Schulprogramm realisiert werden kann (Kap. 7.1; 7.2). Die empirische Überprüfung dieser Interpretation der Ergebnisse steht hingegen noch aus und müsste in weiterführenden Studien durchgeführt werden. Damit wäre dann ein wichtiger Beitrag geleistet, um Jugendverbandsarbeit als eigenen religiösen Lernort zu begreifen und diesen entsprechend umfassend zu konzeptionieren.

Literaturverzeichnis

- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund, online unter <https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/BiGa_2018-11-19_final.pdf>, abgerufen 31.01.2022.
- Antes, Wolfgang/Schiffers, Birgit (2017): Durchblick: erkennen, lernen, selbst denken. Die Praktiken von weltanschaulichem Extremismus und von Psychokulten sichtbar machen. Ein Trainingsprogramm für Jugendliche. Weinheim: Beltz Juventa.
- Appel, Stefan/Rutz, Georg (⁶2009): Handbuch Ganzttagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Berlin: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Bd. 13).
- Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M. (2018): Aktuelle Entwicklungen der ganzttagsschulischen Angebote in Deutschland. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 249-267.
- Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Steiner, Christine (2013): Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- BDKJ; katholisch, politisch, aktiv, online unter <<https://www.bdkj.de/der-bdkj/ueber-uns>>, abgerufen 31.01.2022. BDKJ (2018): Bundesordnung. Bund der Deutschen Katholischen Jugend. Grundsatzprogramm. Bundesordnung. Geschäftsordnung. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- BDKJ (2015): Der Anteil der Verbände an der Sendung der Kirche. Beitrag zu einer Theologie der Verbände. Düsseldorf.
- BDKJ der Erzdiözese Köln (2018): Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend und seine Jugendverbände. Katholische Jugendverbandsarbeit im Erzbistum Köln (Broschüre).

- BDKJ Landesverband Oldenburg Jugendreferat des Bischöflich Münsterschen Offizialates (2003): Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Grundlagen. Bedingungen. Ziele. Chancen. Praxis, online unter <<https://www.jugendserver-niedersachsen.de/fileadmin/downloads/bildung/Jugendarbeit-und-Schule.pdf>>, abgerufen 26.05.2022.
- BDKJ Osnabrück, online unter <<https://bdkj-osnabrueck.de/themen/schulkooperation>>, abgerufen 14.01.2019.
- BDKJ Paderborn: Jugend(verbands)arbeit und Schule, online unter <<https://www.bdkj-paderborn.de/unsere-themen/schule.html>>, abgerufen 07.01.2019.
- BDKJ Paderborn: Ziele der Kooperation, online unter <<https://www.bdkj-paderborn.de/unsere-themen/schule/ziele-schulprojekt.html?L=0>>, abgerufen 07.01.2019.
- BDKJ-Diözesanverband Paderborn (2016): Partizipation – so geht's! Handout zum Einführungskurs: »Partizipationscoach« Projekt »U28 – Kommunal« im BDKJ-Diözesanverband Paderborn, online unter <https://www.bdkj-paderborn.de/fileadmin/user_upload/downloads/U28/uz8_kommunal_handout_web.pdf>, abgerufen 30.03.2021.
- BDKJ-Hauptversammlung (2003): Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung vom 08.-11.05.2003. Bildungsqualität ist Zukunftsqualität. Die katholischen Jugendverbände bieten die Kooperation mit Schulen an, online unter <https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/Dokumente/Beschluesse/3/3-37_-_Bildungsqualitaet_ist_Z...Kooperation_mit_Schule_an.pdf>, abgerufen 16.03.2022.
- BDKJ-Hauptversammlung (2017): Zukunftsfähig aufgestellt, Pressemitteilung 11. 2017, online unter <https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/bilder/HV/Hauptversammlung_2017/pm12_Ergebnisse_der_Hauptversammlung.pdf>, abgerufen 12.02.2022.
- Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. In: Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1976, Neuausgabe 2012): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg u.a.: Herder, 288-311.
- Beyer, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie 34/1, 5-21.
- Bloße, Stephan (2011): Ganztägige Organisationsformen sächsischer Schulen. Variationsmöglichkeiten, Chancen und Risiken. In: Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim u.a.: Juventa, 145-161.
- Blumer, Herbert (1954): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, In-

- teraktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 80-146.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (²2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse. Wissensformen. Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-70.
- Böhnisch, Lothar (2011): Jugendarbeit als Lernort. In: Hafeneger, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendarbeit. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 57-66.
- Böllert, Karin (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 3-64.
- Börner, Nicole/Conraths, Andrea/Gerken, Ute/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Frühe und Allgemeine Bildung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin, online unter <https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_gts-forschungsbilanz_bf_df.pdf;jsessionid=4A1E817CE6BF5EDoED691oECC333F2oF.live472?__blob=publicationFile&v=1>, abgerufen 14.01.2022.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Cares, Mike/Burger, Martin (2014): Vielfalt, Ressourcen, Ehrenamt: Eine jugendpolitische Perspektive. In: Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart: buch+musik, 312-316.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Corsa, Mike (2005): Bildung ist mehr als Schule – Ganztagschule ist mehr als Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/2, 141-155.
- Corsa, Mike (2013): Kirchliche Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel, 212-237.
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina (2015): Die Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder – Eine Untersuchung an sechs Standorten in Düsseldorf. In: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015, online unter <www.sozialraum.de/die-offene-ganztagschule-aus-sicht-der-kinder.php>, abgerufen 01.02.2017.
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Vielhaber, Anna/Thomas, Sophie (2015): Ganztagschule (OGS) als Lebensort aus Sicht der Kinder. Befragung von Kindern an sechs Düsseldorfer Schulstandorten. Abschlussbericht – Kurzfassung, online unter: <https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/einrichtungen/fspe/Documents/OGS_projekt_abschlussbericht_kurzfassung_final_10_07_15.pdf>, abgerufen 15.03.2021.
- Derecik, Ahmet (2015): Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen. Wiesbaden: Springer.
- Derecik, Ahmet (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie »Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder«. In: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (Hg.): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 113-136.
- Deutscher Bundesjugendring (1983): Selbstverständnis und Wirklichkeit der heutigen Jugendverbandsarbeit (1962). In: Faltermeier, Martin: Nachdenken über Jugendarbeit: Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren. Eine kommentierte Dokumentation mit Beiträgen aus der Zeitschrift »deutsche jugend«. München: Juventa-Verlag, 119-122.
- Deutsches Rotes Kreuz Generalsekretariat Kinder-, Jugend- und Familienhilfe (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten. Eine Expertise. Berlin: DRK e.V.
- Dewey, John (²1949): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann.
- Die deutschen Bischöfe (2020): Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn.
- Dieminger, Benno/Wiezorek, Christine (2013): Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume. Berlin: BMBF, online unter <https://www.ganztagsschulen.org/_media>

- /laendliche_schulen_doerflische_sozialraeume_ganztaegige_bildung.pdf>, abgerufen 15.03.2021.
- Dietrich, Knut/Hass, Regina/Marek, Regina/Porschke, Christoph/Winkler, Kirsten (2005): Schulhofgestaltung an Ganztagssschulen. Ein Leitfaden. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 18f., zitiert nach Derecik, Ahmet (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie »Offene Ganztagssschule aus Sicht der Kinder«. In: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagssschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 113-136, 115.
- Diözesanjugendamt Bistum Osnabrück (2009): Richtlinien für die Ausbildung von Jugendleiterinnen und Jugendleitern im Bistum Osnabrück, online unter <<https://kjb-osnabrueck-sued.de/fix/files/925/doc/Beschlussvorlage%20Jul-eicarichtlinie.pdf>>, abgerufen 23.04.2022.
- Domsgen, Michael (2005): Die Ganztagssschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/2, 118-128.
- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Clauß J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Untersuchung zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dzengel, Jessica/Stein, Doreen (2015): Zur Schülersicht auf Freizeitangebote im offenen Ganztage. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagssschulen. Wiesbaden: Springer, 283-296.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagssschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hg.): Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach: Wochenschau, 80-93.
- Fausser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, Natalie/Rabenstein, Kerstin (2015): Methodische Zugänge der Ganztagserschulungsforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In: Häscher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 171-196.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gärtner, Claudia (2012): Ganztagssschule – Ermöglichung oder Behinderung von religiösen Bildungsprozessen? Einblicke in eine empirische Studie. In: Schulinformationen Paderborn 46/3, 8-12.

- Gärtner, Claudia/Kempfer, Karin (2016): Jugendverbände in die Schule? Empirische Erkundungen in einem Kooperationsprojekt von Ganztagschule und katholischer Jugendverbandsarbeit. In: *International Journal of Practical Theology* 20/1, 26-50.
- Gärtner, Claudia/Könemann, Judith (2013): Religion and All-Day Schools: Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion. In: *Journal of Empirical Theology* 26/1, 63-86.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, Marius (2011): *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hattie, John (2015): *Lernen sichtbar machen*, hg. v. Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn – Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Helferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hg.) (2008): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Honisch, Christoph (2014): *Jugendarbeit und Ganztagschule. Empirisch-theoretische Erkenntnisse zu einem Spannungsverhältnis*. Berlin: LIT.
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina (2009): *Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen*. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.) (2014): *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*. Stuttgart: buch+musik.
- Ilg, Wolfgang/Pohlers, Michael (2016): *Bundesweiter Fachkongress Kinder- und Jugendarbeit. Jugendarbeit mit hoher Reichweite. Erkenntnisse aus den Jugendarbeitsstudien »Jugend zählt« und »Jugend gefragt«, online unter*

- <www.statistik-ev-bw.de/wp-content/uploads/2016/12/Pr%C3%A4sentation-Jugend-z%C3%A4hlt-Jugend-gefragt-Fachkongress-Dortmund-Pohle....pdf>, abgerufen 15.10.2021.
- Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2015): Empirische Bestandsaufnahmen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden und Württemberg. Ergebnisse aus der Statistik 2013 »Jugend zählt« – mit einer vertieften Darstellung zur schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67/1, 88-100.
- Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2016): Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Stuttgart: buch+musik.
- kajuga Interview mit Lisi Meier (2017), online unter <<https://kajugaprojekt.de/download/interview-mit-lisi-maier-die-bdkj-bundesebene-im-gespraech-zu-den-ergebnissen-unserer-online-umfrage/?wpdmdl=463&masterkey=5bc22351ecaea>>, abgerufen 14.03.2022.
- Katholische Jugendfachstelle Wuppertal (Hg.) (2010): Das PLUS in der Offenen Ganztagsgrundschule Landesjugendring Niedersachsen e.V.: Ganztagschule 2014.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (²2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for educational research online 12/1, 47-66.
- Kielblock, Stephan/Steher, Ludwig (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen Thomas/Steher, Ludwig (Hg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 13-28.
- Knoblauch, Hubert (2003): Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kolping-Bildungswerk DV Münster GmbH (Hg.) (2012): Kolping macht Schule. Die Vielfalt unseres wertorientierten Engagements.
- Könemann, Judith (2018): Katholische Jugend(verbands)arbeit – ein Bildungsort mit Möglichkeiten. In: Sajak, Claus Peter/Langner, Michael (Hg.): Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende? Freiburg u.a.: Herder, 165-175.
- Könemann, Judith (2019): Sozialformen der kirchlichen Jugendarbeit im Wandel: Von der reflektierten Gruppe zum Projekt? In: Kaupp, Angela/Höring, Patrick C. (Hg.): Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis. Freiburg u.a.: Herder, 460-472.
- Könemann, Judith/Krain, Rebekka (2020): Katholische Jugendarbeit und Ganztagschule – ein neuer Lernort? In: Reis, Oliver/Schlag, Thomas/Roose, Han-

- na/Höring, Patrik (Hg.): »Weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat ...«. Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde. Stuttgart: Calwer (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie, Bd. 4), 204-215.
- Kruse, Jan (²2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim – Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, Hans-Peter/Fischer, Natalie/Schoreit, Edgar (2016): Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule. Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In: Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Tillack, Carina (Hg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen: Prolog-Verlag, 148-167.
- Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band. 2. Methoden und Techniken. Weinheim – München: Beltz PVU.
- Lange, Mirja/Wehmeyer, Karin (2014): Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachsens als Herausforderung. Weinheim – Basel: Beltz-Juventa.
- Lehmann, Peter/Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (2014): Schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit. In: Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart: buch+musik, 164-175.
- Lüders, Christian (2003): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 151-153.
- Malteser Schulsanitätsdienst, online unter <<https://www.malteser-ssd.de/ssd/wa-s-ist-das.html>>, abgerufen 05.03.2019.
- Malteser Schulsanitätsdienst, online unter <<https://www.malteser.de/junge-menschen-und-schule/schulsanitaetsdienst.html>>, abgerufen 23.12.2019.
- Malteser Schulsanitätsdienst, online unter <<https://www.malteser.de/junge-menschen-und-schule/schulsanitaetsdienst/lehrer-und-eltern.html>>, abgerufen 15.05.2022.
- Markert, Thomas/Gängler, Hans (2015): »...denn dann fährt der letzte Bus«. Transfer versus Struktur und Tradition. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine, Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 221-232.
- Merchel, Joachim (²2008): Trägerstrukturen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim – München: Juventa Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (²2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das

- Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-93.
- Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael (1994): *Qualitative Data analysis. And expanded sourcebook*. Second edition. Thousand oaks: Sage.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Einsatz von Ehrenamtlichen im unmittelbaren Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen in Schulen, online unter <www.schulministerium.nrw/einsatz-von-ehrenamtlichen-im-unmittelbaren-auftrag-des-landes-nordrhein-westfalen-schulen>, abgerufen 11.03.2022.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2018): *Gebundene und offene Ganztagssschulen sowie außerunterrichtliche Betreuungsangebote im Primarbereich und Sekundarstufe I. Grundlagenerlass*, online unter <<https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>>, erstellt 16.02.2018/abgerufen 23.12.2021.
- Münderlein, Regina (2014): *Erfolgreiche Schulkoooperation. Eine doppelperspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): *Erlass: Die Arbeit in der Ganztagschule*, online unter <https://www.mk.niedersachsen.de/download/138834/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Ganztagschule_vom_01.08.2014.pdf>, erstellt 01.08.2014/abgerufen 26.05.2022.
- Niedersächsisches Kultusministerium: *Ganztagschule in Niedersachsen*, online unter <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/ganztagsschule/ganztagsschule_in_niedersachsen/ganztagsschule-in-niedersachsen-166564.html>, abgerufen 31.01.2022.
- Niedersächsisches Schulministerium (2014): *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Holzminden, August 2014.
- Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hg.) (2014): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Osnabrücker Forschungsgruppe (2016): *Mittagsfreizeit an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Pfaff, Nicolle/Radisch, Falk (2015): *Methodologische Implikationen der Ganztags-schulforschung*. In: Hascher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 151-170.
- Pohlars, Michael/Lamparter, Hanne/Quattlender, Nadine/Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2016): *Jugendaktive Kirchengemeinden in Baden-Württemberg: Eine qualitative empirische Studie zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Vertiefungsstudie zu »Jugend zählt«*. In: Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Fried-

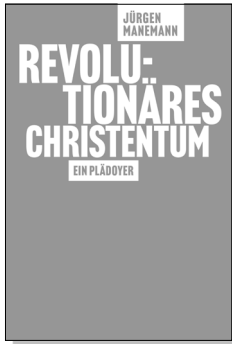
- rich (Hg.): *Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: buch+musik, 37-231.
- Pressemeldung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 10.09.2021, online unter <<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826>>, abgerufen 31.01.2022.
- Rahm, Sibylle/Rabenstein, Kerstin/Nerowski, Christian (Hg.) (2015): *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim – Basel: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen (2012): *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/Züchner, Ivo (2010): *Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg*. Eine Expertise. Dortmund u.a.
- Rauschenbach, Thomas (2015): *Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept*. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag*. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 23-38.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Roth, Kristina (2013): *Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral an staatlichen Schulen*. Hamburg: Kovac.
- Sauerwein, Markus (2019): *Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22/2, 435-459.
- Schmidt, Christiane (⁴2005): *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 447-456.
- Schweitzer, Friedrich/Ilg/Wolfgang (2014): *Zur Gesamtinterpretation der Befunde aus religionspädagogischer Perspektive*. In: Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hg.): *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*. Stuttgart: buch+musik, 280-293.
- Schweizer, Maike/Sommer, Kerstin/Stange, Katja (2016): *Nachgefragt — Jugendarbeit und Schule in Baden*. In: Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Jugend*

- gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Stuttgart-Vaihingen: buch+musik, 307-339.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/Gadow, Tina (2009): DJI-Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. Projekt »Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen«. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019. Berlin, online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf>, erstellt 26.03.2021/abgerufen 09.05.2022.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2014 bis 2018, online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf>, erstellt 27.03.2020/abgerufen 26.05.2022.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Ganztagsschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015), online unter <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagsschulen-in-deutschland.html>>, abgerufen 14.01.2022.
- Soziales Seminar der Diözese Osnabrück e.V., online unter <www.sozialesseminar.de/das-soziale-seminar>, abgerufen 14.01.2019.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hg.) (2011): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim – München: Beltz Juventa.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Beltz Juventa, 69-84.
- Spenn, Matthias (2005): Die Ganztagsschule – Kirchliche Arbeit von neuen Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/2, 99-118.
- StEG (2019): Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Frankfurt a.M. u.a.: DIPF u.a.

- StEG-Konsortium (Hg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt a.M.: DIPF.
- StEG-Konsortium (Hg.) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt a.M.: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, online unter URN: <nbn:de:0111-pedocs-191093>, abgerufen 07.05.2022.
- Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zu Ganztagschulen (2003): Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig. In: Katholische Bildung. Verbandsorgan des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen e. V. (VkdL). Bd. 104/6, 278-280.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet M. (1990/1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim – München: Beltz PVU.
- Sturzenhecker, Benedikt (2004): Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Neue Praxis 34/5, 444-445.
- Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, 693-712.
- Thieme, Nina (2018): Vermittlung und Hilfe. Zuständigkeiten der Lehrerverprofession und der Profession Sozialer Arbeit. In: Lernende Schule (im Rahmen des Themenschwerpunktes »Multiprofessionelle Kooperation«) 81, 12-15.
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift 274, 14-16.
- Tillmann, Katja/Sauerwein, Markus/Hannemann, Janine/Decristan, Jasmin/Lossen, Karin/Holtappels, Heinz Günter (2018): Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer, 289-307.
- Tyach, David/Tobin, William (1994): The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change, 478 zitiert nach Proske, Matthias (2015): Das Reformprojekt »Ganztagschule« und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 97-114.
- Van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Dt. Jugendinstitut.

- Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (2008): Jugendliche in neuen Lebenswelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wolking, Lena (2016): Kirche, Jugendarbeit und Schule machen sich auf: Wissenschaftliche Begleitung des Projekts »Kirche – Jugendarbeit – Schule«. In: Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Stuttgart: buch+musik, 233-305.
- Wolking, Lena (2019): Cooperation between Christian Youth Work and Schools in Germany: A Research Project. In: Schweitzer, Friedrich/Ilg, Wolfgang/Schreiner, Peter (Hg.): Researching Non-Formal Religious Education in Europe. Münster: Waxmann, 95-114.
- Züchner, Ivo (2015): Was ist eine Ganztagschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung. In: Hascher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opfaden u.a.: Verlag Barbara Budrich, 133-150.
- Züchner, Ivo (²2008): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangerhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim: Juventa Verlag, 333-352.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa Verlag, 267-290.

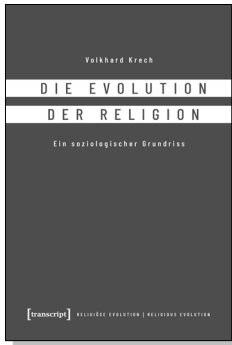
Religionswissenschaft



Jürgen Manemann

Revolutionäres Christentum Ein Plädoyer

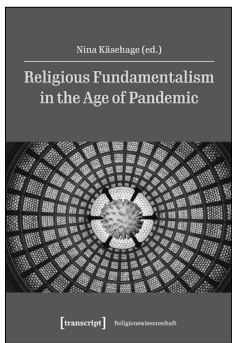
2021, 160 S., Klappbroschur
18,00 € (DE), 978-3-8376-5906-1
E-Book:
PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5906-5
EPUB: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5906-1



Volkerhard Krech

Die Evolution der Religion Ein soziologischer Grundriss

2021, 472 S., kart., 26 SW-Abbildungen, 42 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5785-2
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5785-6



Nina Käsehage (ed.)

Religious Fundamentalism in the Age of Pandemic

2021, 278 p., pb., col. ill.
37,00 € (DE), 978-3-8376-5485-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5485-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Religionswissenschaft



Claudia Gärtner

Klima, Corona und das Christentum
Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung
in einer verwundeten Welt

2020, 196 S., kart., 2 SW-Abbildungen

29,00 € (DE), 978-3-8376-5475-2

E-Book:

PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5475-6



Heinrich Wilhelm Schäfer

**Die protestantischen »Sekten«
und der Geist des (Anti-)Imperialismus**
Religiöse Verflechtungen in den Amerikas

2020, 210 S., kart.

29,00 € (DE), 978-3-8376-5263-5

E-Book:

PDF: 29,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5263-9



Daniel Bogner, Michael Schüßler, Christian Bauer (Hg.)

Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft
Theologie anders denken mit Bruno Latour

2021, 286 S., kart., 2 Farbabbildungen

35,00 € (DE), 978-3-8376-5869-9

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5869-3

EPUB: ISBN 978-3-7328-5869-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

