

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 Ebe-

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 Ganztags, 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 CA) 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 widergespiegelt 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 volksskirchlich 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 biographischen als auch auf gegenwärtigen Erfahrungen. Dabei lassen sich Engagement initiiierende und Engagement aufrechterhaltende Motivationslagen unterscheiden. Eine initiiierende, 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 biographisch-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 initiiierend 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 Hausaufgabenerledigung 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 Ganztags 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 Förder Einrichtung, 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[es]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

Insbesondere 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 Schulsanitäter*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 (C), 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 (C), 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 Gruppendiskussion 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 Ganzttag, lassen sich aber vermutlich auf die anderen Angebote im Ganzttag 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, Führungsstilen und Führungsverantwortung 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 Gruppendiskussion mit SuS I (A), 525.

98 Ebd.

99 Gruppendiskussion 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 BDJ-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 BDJ-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 BDJ, 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.