

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 Verbänd- 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 Schulkooperationen (Kap. 4.1). In

²⁶⁸ Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 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 Spielsituations 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 Ganztag 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 vertretenen 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 hinzuarbeiten (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 Sanitäter-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. [...] Schülerin2 und Schülerin3 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://kjbj-osenbrueck-sued.de/fix/files/925/doc/Beschlussvorlage%20Juleicarichtlinie.pdf>>, abgerufen 23.04.2022.

²⁷⁶ Tutores 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. Schüler5 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. Schüler5 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 Schüler5 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 Spieldurchführung 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 Spieldurchführung 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 Osnabrücker 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 ›Denkt 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 komplett 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 Spielevorbereitung 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 Leistungs- 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 Ganztagseinrichtung 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 Schülerrinnen, 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 Ganztagsschule 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 Ganztag 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 Ganztag 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 Spieleanplanung. 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 Kooperationsarten 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 ausgedruckt, 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 Spielanleitung 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 Spielanleitung 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 Sanitäter*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 anzuseichnen (lacht).«²⁹⁹

Die AG-Teilnehmer*innen haben keine Lust, eine Ampel anzuseichnen. 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 Spieldatenleitung, 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 tiefergehenden 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 (Spieldatenleiter) 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 G.

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 beschrieben 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 Gruppendiskussion 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 einem 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 [Aufenthaltsort 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 tobten 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 Ganztagschule ausmacht. In dem Kontext der Diskussionen um Ganztagschulen, 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 Lehrerkraft (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 Unterstützungsleiter (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 Schulhofes 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 essentieller 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 Leistungssituativen, 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 Zielgerichtetetheit. 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