

des Spiels das anschließende Feedback, das kriteriengeleitet sowohl von der Gruppe als auch den Leitenden gegeben wird. Aber nicht nur Feedback, sondern auch Bewertungen prägen das Spielgeschehen in Osnabrück. Damit zeigen sich die Osnabrücker AGs in ihren Spielkontexten sowohl als Lern- als auch Leistungssituationen, die auf gemeinsame Persönlichkeitsentwicklung durch eigenverantwortliches Handeln und dem gemeinsamen Lernen in einem geschützten Raum zielen.

Das Spiel im Raum Schule und im Rahmen der Kooperationen verwebt Schule und Jugendverband miteinander. Einerseits steht das Spiel in Differenz zum unterrichtlichen Lernen und eröffnet Gestaltungsspielräume, andererseits steht das Spiel aber auch in der Spannung zwischen Zweckfreiheit und Zielgerichtetheit. Eine Gegenüberstellung von Unterricht und Spiel lässt sich damit nicht durchgängig aufrechterhalten. Auch Unterricht ist nicht frei von spielerischen Elementen und auch die Lehr-Lern-Settings des BDKJ sind nicht frei von Elementen, die eher schulischen Kontexten zugeordnet werden, wie z.B. die Bewertungssituation, eine Sitzordnung, die auf die Leitung ausgerichtet ist etc.

Insofern kann das Spiel bzw. können spielerische Elemente – die als Angebot für unterschiedliche Altersgruppen zu verstehen sind – einen expliziten Beitrag leisten, um Ganztagsschule als Lebensraum ansprechend zu gestalten. Das Spiel kann dabei eine eigene Dynamik entfalten, wenn ihm der Raum dafür eröffnet wird, und das eigenverantwortliche und selbstständige Handeln der Kinder und Jugendlichen stärken. Darüber hinaus eröffnet die Bandbreite des Spiels Möglichkeiten, unterschiedliche Erfahrungsbereiche der Kinder und Jugendlichen miteinander zu verknüpfen sowie die schulischen Angebote und die Angebote des BDKJ in ihrer Zielsetzung stärker miteinander zu verknüpfen, als es bislang an vielen Kooperationsstandorten der Fall ist.

5.5 Erfahrungen mit der Zusammenarbeit und Anpassungsleistungen

Die Kooperationen zwischen den beiden BDKJ-Diözesanverbänden und den Schulen können jeweils auf eine mehr oder weniger lange Geschichte zurückblicken. An allen Standorten existieren sie jedoch über solche Zeiträume, dass Aussagen über Erfahrungen und die Erreichung der damit verbundenen Ziele möglich sind.

Von schulischen wie verbandlichen Vertreter*innen werden die wahrgenommenen Veränderungen mit den Kooperationen in Verbindung gebracht. Als erstes Indiz für Veränderungen kann betrachtet werden, inwiefern die auf der programmatischen Ebene formulierten Ziele mit den Kooperationen auch tatsächlich erreicht werden. Es wurde bereits festgestellt, dass sich Jugendarbeit und Schule auf der programmatischen Ebene in gemeinsamen Zielvorstellungen treffen, in der Regel umfassend mit Entwicklung der Persönlichkeit und Entwicklung sozialer Kompetenzen umschrieben, die sie mit unterschiedlichen Bildungszugängen und

-ansätzen zu erreichen suchen (Kap. 5.1). Die Ergebnisse unserer Studie machen deutlich, dass die Frage nach der Zusammenarbeit deshalb auch zunächst eine Frage nach der Erreichung der Ziele ist bzw. danach, wie sehr die Angebote der Jugendverbände im Ganzttag geeignet sind, den damit verbundenen Zielen näher zu kommen.

Betrachtet man, wie die Systeme zusammenarbeiten, zeigt sich als zentrales Ergebnis, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit zum einen unter der Bedingung von Komplementarität erfolgt und darin als Bereicherung wahrgenommen wird. Zum anderen erfolgt die Zusammenarbeit damit aber noch nicht zwischen gleichberechtigten Partner*innen, vielmehr sind seitens der Jugendverbände deutlich mehr Anpassungsleistungen zu erbringen. Dieses soll im Folgenden gezeigt werden.

5.5.1 Zusammenarbeit als Komplementarität

Insgesamt werden die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten vor allem von den schulischen Vertreter*innen als Bereicherung wahrgenommen: »Es bereichert die Schule ohne Frage. Wenn das so gut läuft, wie in dem Fall«³³⁹, führt eine Schulleiterin recht emphatisch aus. Die hier betonte Bereicherung liegt vor allem in den unterschiedlichen pädagogischen Zugängen von Jugendarbeit und Schule, den anderen Sichtweisen und Perspektiven, die die Jugendverbände in die Schule einbringen. Das Verhältnis wird dabei als ein komplementäres beschrieben, bei dem die Jugendverbände etwas in die Schule einbringen, was die Schule so nicht leisten kann. Damit tragen die Jugendverbände auf andere Art und Weise zur Erreichung der gemeinsamen Ziele bei, in dem sie ihre spezifischen Kompetenzen in das Feld Schule eintragen, aber auch dadurch, dass beide Partner in den Zielvorstellungen übereinstimmen.³⁴⁰

Diese Komplementarität wird auch von anderen schulischen Vertreter*innen hervorgehoben, allerdings fällt hier auf, dass an den anderen Standorten Komplementarität und Bereicherung stärker als in dem ersten Beispiel als Ergänzung der schulischen Arbeit als dem Eigentlichen wahrgenommen wird: Die beiden Systeme ergänzen einander mit ihren unterschiedlichen Logiken und unterschiedlichen pädagogischen Konzepten von Bildung(sarbeit) und »im Optimalfall ist es ja so, dass beide Seiten profitieren.«³⁴¹ Der Beitrag der Verbände wird dann z.B. in einem ganzheitlicheren Bildungsansatz gesehen als Schule mit ihrer Konzentration auf materiale Inhalte zu leisten in der Lage ist. Darüber hinaus wird ein Beitrag darin gesehen, dass die Zugänge der Vertreter*innen der Jugendverbände zu den

339 Interview mit stv. Schulleitung (C), 144.

340 Vgl. dazu auch ebd., 134.

341 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 58.

Schüler*innen weniger formalisiert sind. Ein verbindender Horizont beider Systeme ist dabei der christliche Hintergrund bzw. die Eingebundenheit in die katholische Kirche, was in der wechselseitigen Wahrnehmung beider (z.B. bei Werten) zu hohen Übereinstimmungen führt. Die wahrgenommene Ergänzung liegt vor allem in schulischer Perspektive darin, dass das durch die Verbände eingebrachte Potenzial informeller und non-formaler Bildung und ihre Konzentration auf so genannte *soft skills* das oben aufgeführte soziale Lernen bereichert, wodurch sich die Schule in der Sichtweise mancher schulischer Vertreter*innen auf ihr so genanntes »Kerngeschäft«, die Vermittlung materialer Bildungsgehalte, konzentrieren kann.

Die angesprochene Komplementarität von Jugendarbeit und Schule wird auch von Seiten der Jugendverbandsarbeit so wahrgenommen. Bei allen Erfahrungen einer positiven Zusammenarbeit fällt jedoch auf, dass stärker seitens der schulischen Vertreter*innen von einer Bereicherung gesprochen wird, auf verbandlicher Seite wird vielmehr der genuin eigene Beitrag, den Jugendverbandsarbeit zu und in der Schule leistet, betont:

»Und als Mehrwert für die Schule ist es glaube ich, auch also diese Sozialkompetenzen, die sie bei uns einfach noch mal weiter entwickeln können. Da hat die Mehr- da hat die Schule ja auch noch mal einen deutlichen Mehrwert. Wenn es jetzt um die Projekte geht, sie können die Schüler noch mal ansprechen, können die da noch mal mit einbinden und ich glaube schon, dass sich das bei den einzelnen Schülern auch im Unterricht oder im Schulalltag dann eben noch mal deutlich macht. Und, also wenn man es jetzt noch mal von der ganz praktischen Seite, wir füllen auch einfach das AG-Angebot.«³⁴²

Seitens der verbandlichen Vertreter*innen wird der Alleinstellungscharakter der Jugendarbeit durch ihren eigenen und spezifischen pädagogischen Zugang als charakteristisches Kennzeichen der Zusammenarbeit bis hin zu expliziter Abgrenzung besonders hervorgehoben. Die Vertreter*innen der verbandlichen Jugendarbeit bringen in die Schule etwas ein, das die Schulen so nicht leisten können, worin ein echter Mehrwert für die Schulen läge. Die Komplementarität wird so viel stärker als eine konstitutive Komplementarität wahrgenommen als seitens der schulischen Vertreter*innen. Zum Modus der Betonung des genuin Eigenen bis hin zur Abgrenzung gehört für die Jugendverbandsvertreter*innen auch, den Schüler*innen bewusst zu halten, dass sie an einer Veranstaltung der Jugendarbeit teilnehmen und diese nicht mit Schule identifizieren, auch wenn sie dort stattfindet. So formuliert ein ehrenamtlicher Mitarbeiter des Jugendverbandes:

»Nur, weil eure Lehrer oder eure Schulsozialarbeiterin jetzt hier sitzt und das auch in der Schulzeit ist, seid ihr immer noch bei uns. Deswegen haben wir auch nie-

342 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 71.

mals, also außer wenn es raumbedingt nicht ist, in der Schule das, sondern immer in einem anderen Raum, weil, um das direkt zu trennen. Ja, genau, das sind so die Rahmen.«³⁴³

Der Profit für die Schule liegt aus Sicht der verbandlichen Vertreter*innen, hier durchaus in Übereinstimmung mit den schulischen Vertreter*innen, in der Arbeitsteilung zwischen den Systemen und eben in dem spezifischen pädagogischen Zugang: in anderen Formen des Lernens, die als lockerer, spielerischer und weniger formalisiert im Stil und Umgang miteinander charakterisiert werden, die dabei noch einmal andere Zugänge zu und einen anderen Blick auf die Schüler*innen eröffnen und diese andere Sichtweise in die Schule einbringen. Vorteile liegen aber auch darin, wie eine verbandliche Mitarbeiterin ausführt, dass bestimmte Themen wie Kindeswohl oder Nähe und Distanz leichter im Kontext und der Atmosphäre des Jugendverbandes thematisiert werden können als im schulischen Kontext. Damit wird deutlich, dass die Bereicherung zwar in gemeinsamen Zielen, zugleich aber in einer deutlich akzentuierten Unterschiedlichkeit der Verwirklichung derselben gesehen wird.

5.5.2 Grenzen der Zusammenarbeit und Anpassungsleistungen

Grenzen der Zusammenarbeit zeigen sich z.B. dann, wenn seitens des Ganztagskoordinators an einem Osnabrücker Standort die Zusammenarbeit sehr gelobt wird, sie zugleich jedoch darin ihre Grenze findet, dass der Ganztagskoordinator nicht bereit ist, den Verband zu unterstützen, indem er Werbung für andere Angebote des Verbandes außerhalb der Schule zulässt. Darin sieht der Ganztagskoordinator zu viel Parteinahme für einen bestimmten Verband, was die schulische Neutralität verletzen würde:

»Also das wäre mir zu viel. Ich glaube, es ist wünschenswert, dass Schüler ehrenamtlich aktiv werden in den verschiedensten Sachen. Also ich würde jetzt, ich halte das für eine sehr, sehr sinnvolle Geschichte und für die Leute, die es interessiert, (.) auch eine, aber eine gute Sache, aber es gibt viele andere Sachen auch wie die Feuerwehr oder also es ist jetzt ni-, also meine Hauptintention ist jetzt nicht, den Maltesern Nachwuchs zu geben. Dass das ein Begleiteffekt ist, okay, aber ich sehe das jetzt von Schulseite aus. Ich glaube, dass die Schule unheimlich davon profitiert, dass sie diese Schulsanitäter hier haben. Ich glaube, dass die Schüler, die hier daran teilnehmen, unheimlich was lernen, also eine lobenswerte Ausbildung haben, und dann gibt es ja, dann sind die Facetten groß.«³⁴⁴

343 Interview mit Teamer (G), 22.

344 Interview mit Ganztagskoordinator (E), 30.

Neben dieser eher funktionalen Inanspruchnahme des jugendverbandlichen Angebots für die schulischen Belange ist dies genau der positive Nebeneffekt der Zusammenarbeit an einem anderen Standort: Dort macht die Schule gerade aufgrund des Engagements des Jugendverbandes in der Schule für eine Veranstaltung des Verbandes außerhalb der Schule Werbung. Ein Unterschied liegt allerdings darin, dass es sich im ersten Fall um eine staatliche Schule und im zweiten um eine in kirchlicher Trägerschaft handelt, womit letztlich eine gemeinsame Trägerschaft gegeben ist.

An den Paderborner Standorten führt die Zusammenarbeit zu Rollenkonflikten, wenn sich die Frage nach der Identität oder abgeschwächter nach der Systemzugehörigkeit stellt (Kap. 5.2). Eine Fachkraft eines Paderborner Standorts sieht sich z.B. stark in einer ›Mittlerrolle‹, in einem ›Dazwischen‹ der verschiedenen Gruppen, vor allem zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, obwohl sie formal Teil des Lehrer*innenkollegiums ist.³⁴⁵

Dass die Zusammenarbeit von beiden Seiten als Bereicherung wahrgenommen wird, hängt maßgeblich davon ab, dass – wie die stellvertretende Schulleitung an einem Standort formuliert – die Systeme, und zwar Schule wie Jugendarbeit, beweglich bleiben und zu Veränderungen bereit sind. Das bedeutet auch, gemeinsam Veränderungen aufzugreifen und die Zusammenarbeit weiter zu entwickeln:

»Die Systeme müssen beweglich bleiben. Das das ist das, weil Schule sich verändert, weil Umfeld sich verändert, weil die Bedürfnisse sich verändern. Das ist in der Natur der Sache, dass das so ist, und da beweglich bleiben zu können und immer mal nachzujustieren und zu gucken, was passt jetzt auch für beide Seiten gut, was ist für die Schüler gut, was geht für den Verband, das ist ständig, denke ich, der ständige Prozess. Nicht Beliebigkeit, sondern man hat seinen Plan und guckt aber trotzdem, an welchen Schrauben man vielleicht mal drehen muss.«³⁴⁶

In unserer Untersuchung ist dieser Standort jedoch nahezu das einzige Beispiel, in dem die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit ansatzhaft auf der Idee basiert, dass die Zusammenarbeit auch positiv zu einer Weiterentwicklung des Systems Schule betragen könnte und die Jugendarbeit deshalb in diese Zusammenarbeit einzubeziehen sei. Es nimmt nicht wunder, dass es sich bei diesem Beispiel um die längste und etablierteste Zusammenarbeit handelt, die unabhängig von der Einführung der Ganztagschule bereits existierte.

Allerdings führt dieselbe stellvertretende Schulleitung an anderer Stelle im Interview aus, dass auch sie glaubt, dass die Beweglichkeit auf Seiten der Verbände größer sein muss, als die der Schule, dass sich also die Verbände mehr auf die Schu-

345 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 80.

346 Interview mit stv. Schulleitung (C), 90.

le einstellen müssen als die Schule auf die Verbände.³⁴⁷ Unter dieser Prämisse, dass letztlich die Schule die tonangebende Größe ist, wird die Kooperation wechselseitig als gewinnbringend angesehen.

Der Einschätzung, dass die Kräfteverhältnisse zwischen Jugendarbeit und Schule nicht gleich verteilt sind, stimmen die verbandlichen Vertreter*innen durchaus zu. Eine der Paderborner pädagogischen Fachkräfte antwortet beispielsweise auf die Frage nach einer wechselseitigen Bereicherung: »Nicht, ich denke nicht so, wie (.) wie die Verbände sich das vielleicht vorstellen, würde ich mal so ausdrücken. (...)«³⁴⁸ Und auch der Vertreter auf der Diözesanebene in Paderborn sieht den Beitrag der Verbände zu Schule deutlich höher als umgekehrt.

Insgesamt scheint das Engagement der Verbände in den Schulen für dieselben mit erheblichen Anpassungsleistungen an das System Schule verbunden; und zwar deutlich höheren Anpassungsleistungen als seitens der Schule an die Verbände zu leisten sind. Dies gilt sowohl für die Osnabrücker wie Paderborner Standorte, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Zwar meint eine der Osnabrücker Verbandsvertreterinnen, dass »das System [...] weder auf der einen noch auf der anderen Seite irgendwie grundsätzlich verändert«³⁴⁹ wird, und wenn doch, dass Veränderungen dann niedrigschwellig stattfinden. Andere dagegen sind jedoch schon der Meinung, dass sie als Verbände »sich an das System schon irgendwie ein bisschen anpassen«³⁵⁰. Nur wenige Stimmen auf Seiten der Jugendverbände gehen von Anpassungsleistungen auf beiden Seiten aus, allerdings verbleibt auch diese Stimme eher bei einer Einschätzung:

»Wer verändert wen? Ich glaube, letztendlich müssen sich beide verändern, um bestehen zu können. Ich glaube, am Anfang passt sich die Jugendverbandsarbeit der Schule an. (.) Am Anfang wird, also wir haben am Anfang geguckt, wie können verschiedene Projekte in dem Ra- in den Strukturen der Schule bestehen oder auch umgesetzt werden. Aber ich glaube, dass, wenn dann ein Projekt initiiert wurde und auch läuft, da auch dann langsam dann eine Veränderung stattfindet in den Strukturen der Schule und in der Bereitschaft der Schule.«³⁵¹

An den Osnabrücker Standorten liegen die beobachteten Anpassungsleistungen vor allem in der Anpassung an die zeitliche Struktur der Schule, sowohl was den Zeitpunkt der Durchführung ihrer Veranstaltung angeht als auch die Stundentaktung im 45-Minuten-Rhythmus. Eine entscheidende Anpassungsleistung wird jedoch bereits vor jeder Durchführung vorgenommen, sie begründet sich in der Wahl

347 Vgl. ebd., 148.

348 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 67f.

349 Interview mit Jugendreferentin (C), 124.

350 Interview mit Jugendbildungsreferentin (A), 59.

351 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (C), 120.

des Angebots, mit dem der Verband in die Schule geht. So entscheiden sich die Osnabrücker Verbände für Angebote, die einen Ausbildungscharakter haben, wie etwa die Juleica-Ausbildung oder die Schulsanitäter*innenausbildung. Diese sind allein von ihrer Struktur und ihre Anlage (Abschluss mit Zertifikat respektive Prüfung; Vermittlung eines klar festgelegten inhaltlichen Kanons) her in hohem Maße schulkompatibel bzw. werden seitens der Verbände auch noch zusätzlich schulkompatibel gemacht.

Damit setzen die Osnabrücker Verbände im Unterschied zum Paderborner BDKJ bei einem Bildungskonzept von Jugendarbeit an, das im non-formalen Bildungsangebot auch die materiale Bildung in besonderer Weise betont und versuchen so die Brücke in die Schule zu schlagen. Das Paderborner Konzept, in dem das Engagement viel stärker auf der Übermittagsbetreuung liegt, setzt demgegenüber stärker bei einem Bildungsansatz als zweckfreier Freizeitgestaltung und Erholung an. Beide Ansätze, sowohl Jugendarbeit stärker explizit als Bildung zu verstehen, wie dies in Osnabrück der Fall zu sein scheint, als auch Jugendarbeit als Erholung und Freizeitgestaltung zu verstehen, haben in der Jugendarbeit eine Traditionslinie.

Gehen die Anpassungsleistungen in Osnabrück dahin, den Bildungsansatz von Freizeit und Erholung nur in sehr engem Rahmen der getakteten Ausbildungen anbieten zu können, verhält es sich mit den Anpassungsleistungen in Paderborn genau spiegelverkehrt. Hier sind die Verbände – nicht zuletzt aufgrund der Genese der Zusammenarbeit mit den Schulen – in hohem Maße auf die Gestaltung der Übermittagsbetreuung beschränkt und können sich nur wenig mit eigenen Projekten einbringen. Für die meisten der Schulleitungen sind die Betreuungsaufgaben als erste Aufgabe des BDKJ zum einen jeden weiteren Angeboten deutlich vorgeordnet und zum anderen sind die über die Betreuung hinausgehenden expliziten Bildungsangebote des BDKJ nachgeordnet, insbesondere wenn es bereits äquivalente Angebote an der Schule gibt:

»Ich weiß nicht, mit welcher Erwartungshaltung der BDKJ an die Arbeit herangeht und welche Erwartungshaltung hier vor Ort ist. Ich glaube, dass die beiden, dass die Schnittmengen haben, aber nicht Synonyme sind. [...] Ich glaube, für viele unserer Eltern ist die Arbeit des BDKJs eine Hausaufgabenbetreuung, eine Mittag-Übermittagsbetreuung. [...] Und alle anderen Angebote sind dann zweitrangig. Während, ich glaube, so ein Verband eher so sieht, das ist eine Form von Kinder- und Jugendarbeit und mit vielen anderen Angeboten. Ich weiß, dass//pädagogische Fachkraft Standort (D)//häufig mit (.) vielen tollen Ideen kommt, die die der BDKJ gerne auch in in Schule noch präsenter haben möchte. Beispiel: (...) Ich weiß nicht wann, kam ein Vorschlag über Dritte-Welt-Arbeit, die man vom BDKJ gerne verortet haben wollte hier, wo wir sagen, wir haben aber schon ein tolles Projekt in Eine-Welt-Arbeit. Wenn wir das jetzt auch noch daran bringen verwirrt das Schü-

ler. Das ist einfach einfacher, man hat so eins, wo (.), auf das wir uns ausrichten als jetzt noch wieder ein neues reinzubringen. Das sind dann so Dinge, wo dann schon einmal das klar wird, das ist ein System im System, wo es dann (.) Sch- nur Schnittmengen geben kann und wo auch die (.) Prioritätensetzung vielleicht auch mal anders, ich sAGs, die Eltern sehen es als Übermittagsbetreuung, der BDKJ sicherlich nicht nur, sondern auch.«³⁵²

Auch an einem anderen Standort scheint es einen Disput über die BDKJ-Angebote gegeben zu haben, die über die reinen Betreuungsangebote hinausgehen. So formuliert ein schulischer Ganztagskoordinator:

»Ja, wie gesagt, am Anfang hat es geknirscht und da war ich nicht zufrieden. Sicherlich an Personen gebunden, weil eben die- diejenigen, die zunächst hier, die ersten beiden, die hier waren, von sich aus verständlicherweise ein ganz anderes Anspruchsdenken hatten und insofern die Betreuung in Anführungsstrichen zu kurz gekommen ist und die Angebote, die gemacht worden sind, nicht angenommen worden sind und dann war eher viel Leerlauf. Und das hat sich jetzt in den letzten Jahren [...] wesentlich verbessert [...]«³⁵³.

Für die pädagogischen Mitarbeiter*innen bedeutet das einen Spagat bzw. einen Konflikt zwischen der Schule, in der sie arbeiten auf der einen und dem BDKJ als ihrem Arbeitgeber auf der anderen Seite, wenn sie die vom BDKJ gewünschten Ziele so nicht umsetzen können:

»und (.) dann (.) kamen später von BDKJ-Seite die Handlungsziele dazu, die fünf Handlungsziele. Dass man einmal Vernetzung am pastoralen Ort, dass man Partizipation (.), dann (...) Gesundheit oder, ne, Leib und Einheit von Geist, Leib und Seele und dass man die Vernetzung im pastoralen Nahraum machen sollte. Da musste man erstmal schauen, wie ist das überhaupt erstmal möglich an den Schulen. Dass man erstmal den BDKJ als Stand (.) da etablierte, weil man kannte ja nur das Silentium, nur die Hausaufgabenbetreuung, und diese anderen Bereiche wurden ja gar nicht abgedeckt. Nur Hausaufgabenbetreuung und dann musste man gucken, was kann man da jetzt an der Schule anbringen und das hat einige Zeit gedauert, dass man auch erstmal als Person wahrgenommen wird vom BDKJ.«³⁵⁴

Allerdings ist dies keine einhellige Meinung der Schulleitungen, vielmehr werden auch von einer pädagogischen Fachkraft die schulischen Rahmenbedingungen gegenüber den Zielen des BDKJ deutlich in den Vordergrund gerückt.

352 Interview mit Lehrkraft (D), 54.

353 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 98.

354 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

»Wir versuchen die umzusetzen. Gucken bei den Projekten auch immer mal, was für ein Handlungsziel haben wir nicht so gut abgedeckt. Können wir da etwas machen? Aber (.) wir dürfen, also ich vor Ort kann sie darf sie hier nicht als Dogma begreifen und sagen: ›Ich mache hier jetzt dieses Projekt, weil das dieses Handlungsziel abgedeckt und das habe ich sonst nicht.‹ Also ich verstehe, dass (.) das man da gewisse Ziele hat, aber die dürfen die tägliche Arbeit nicht zu stark diktieren, in dem Sinne, dass man sagt: ›Ich mache jetzt etwas Gutlaufendes nicht weiter und versuche etwas anderes zu machen, weil es dieses Handlungsziel abdeckt.‹ Sondern sie können Leitfaden sein, Impulse geben, aber sonst muss man einfach schauen. [Sie] strukturieren das Ganze, können Leitfaden sein, aber mehr dürfen sie nicht sein, sonst behindern sie die tägliche Arbeit.«³⁵⁵

An einem Standort in Osnabrück gelingt es am ehesten, das verbandliche Angebot der Juleica-Ausbildung in das Ganztagsangebot der Schule zu integrieren. Dort wird die in der Juleica-Ausbildung vorgesehene Praxisausbildung als Tutor*innenprojekt für die jüngeren Schüler*innen an der Schule im Rahmen des Ganztags durchgeführt. Ähnlich wie an einem weiteren Standort in Osnabrück wird auch hier versucht, die jugendverbandlichen Prinzipien dadurch zu verwirklichen, dass Teile der Juleica-Ausbildung, insbesondere stärker persönlichkeitsorientierte Teile wie die Themen Nähe und Distanz oder Kindeswohl nicht im Rahmen der schulischen Einheiten behandelt werden, sondern in Blockveranstaltungen außerhalb der Schule. An einem Standort findet auch die gesamte Juleica-Ausbildung außerhalb der Schule statt und die Verbindung zur Schule liegt in der Tutor*innenarbeit, die der schulische Teil der Kooperation ist. Eine weitere Strategie wie die Jugendverbände ihre Prinzipien und Arbeitsweisen zu verwirklichen suchen, ist darin gegeben, gerade außerhalb des schulischen Raumes mit ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen zu arbeiten, um den Schüler*innen das Prinzip der Ehrenamtlichkeit, das unter den schulischen Bedingungen nur schwer zu verwirklichen ist, näher zu bringen, und umgekehrt auch den ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen die Leitung von Gruppen zu ermöglichen.

355 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 12.

