

Prinzipien und Arbeitsweisen der (kirchlichen) Jugendverbandsarbeit zumindest in Teilen aufrechtzuerhalten und zu sichern.

6.1.3 Fazit

Jugendverbandsarbeit verändert sich unter den Bedingungen von Schule. Gerade die drei Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit kommen dabei unter Druck. Lassen sich Freiwilligkeit und Partizipation durchaus auch unter schulischen Bedingungen realisieren, zumindest teilweise unterhalb der Schwelle der Teilhabe und Mitbestimmung am Curriculum,²⁴ so gerät das Prinzip der Ehrenamtlichkeit am stärksten unter Druck.

Der völlige Verzicht auf ehrenamtliche Mitarbeiter*innen führt an den Paderborner Standorten zusammen mit den zwei weiteren Faktoren, dass a) das Personal nicht zwingend einen jugendverbandlichen Hintergrund und damit auch keine hohe Identifikationsbereitschaft mit dem BDKJ aufweist, und b) das Personal vielfach über keinen pädagogischen Hintergrund verfügt, zu einer starken Schwächung des Prinzips der Ehrenamtlichkeit bis hin zum Verschwinden derselben. Daraus resultiert auch eine größtenteils schwache Identifikation der im Ganzttag verorteten Angebote mit dem BDKJ.

Die Osnabrücker Standorte, zumindest zwei der Standorte, suchen im Grunde alle drei Prinzipien, vor allem aber hier die Ehrenamtlichkeit dadurch zu stärken, dass sie a) ehrenamtliche Mitarbeiter*innen in die Durchführung der Angebote sowohl innerhalb der Schule als auch in den Blockveranstaltungen außerhalb in die Durchführung miteinbeziehen und b) die Angebote als solche nicht ausschließlich in der Schule durchführen, sondern zusätzlich zum Ort Schule Teile der Ausbildungscurricula an klassischen Orten jugendverbandlicher Arbeit wie Gemeinde oder Jugendbildungsstätte durchführen und c) dass sie Auszubildende selbst im Rahmen der Ausbildung als ehrenamtliche Mitarbeiter*innen einsetzen.

6.2 Konzeptionierung des Ganztags angesichts divergierender Erwartungen

Die konzeptionelle Vielfalt von Ganztagschulen, die sowohl im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wie auch in den untersuchten Projekten deutlich wird, lässt sich u.a. durch die unterschiedlichen Erwartungen an Ganztagschule begründen, die aus teils höchst differenten schulischen, gesellschaft-

Düsseldorf. In: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015, online unter <<https://www.sozialraum.de/die-offene-ganztagschule-aus-sicht-der-kinder.php>>, abgerufen 01.02.2017.

24 Vgl. Sauerwein 2019, 453-455.

lichen und politischen Bedürfnissen und Interessen entstehen. Diese lassen sich analytisch in vier Erwartungskategorien einteilen.²⁵ Durch die Ganztagschule werden a) eine Steigerung der formellen Bildung der Schüler*innen, b) eine Steigerung der non-formalen Bildung, c) eine Erhöhung des Wohlbefindens der Schüler*innen (Schule als guter Lebensraum) und d) eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Schule als Ort der Betreuung) erwartet. Diese Erwartungen sind je nach Schule und deren Kontext unterschiedlich stark explizit oder implizit ausgeprägt und werden somit kontextspezifisch ausgestaltet. »Ganztagschulen sind deswegen eher als Möglichkeitsraum zu betrachten, der einer bewussten Gestaltung durch die daran beteiligten Personen bedarf. [...] Sie dürfen und müssen ihre Entwicklungsschwerpunkte selbst bestimmen und tragen für deren Realisierung Sorge«²⁶. Im Folgenden sollen daher mit Hilfe dieser vier Erwartungen Profile und Schwerpunktsetzungen der untersuchten Ganztagschulkooperationen analysiert und dabei die Rolle von Jugendverbandsarbeit erörtert werden, um hieraus Konsequenzen für die Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule zu ziehen.

6.2.1 Vielfältige Erwartungen an Ganztagschulen

In den untersuchten Kooperationsprojekten wird die Entwicklung der Ganztagschule immer wieder explizit als Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen beschrieben, die häufig negativ betrachtet werden. Schule muss demzufolge auf den gestiegenen Betreuungsbedarf reagieren, der primär durch die Berufstätigkeit der Eltern entsteht. Zugleich besitzen Familien in der Wahrnehmung der Schulen oftmals nicht mehr ausreichend kulturelle und soziale Ressourcen, um ihre Kinder beim schulischen Lernen, z.B. bei Hausaufgaben und der Vorbereitung von Klassenarbeiten, zu unterstützen. Auch hierauf muss Schule kompensatorisch reagieren. Die Ergebnisse des *kajuga*-Projekts zeigen, dass die untersuchten Schulen hier einen großen Bedarf sehen und die Ganztagsangebote ihrer Schule maßgeblich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung deuten (Kap. 5.3). Um diese (kompensatorischen) Betreuungsaufgaben zu übernehmen, besitzen Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen mehr finanzielle und zeitliche Ressourcen. Dem gestiegenen Bedarf an Betreuungsangeboten wird durch Hausaufgabenbetreuung und abwechslungsreiche Freizeitangebote nachgekommen. Auch Schü-

25 Vgl. zum Folgenden Rahm, Sibylle/Rabenstein, Kerstin/Nerowski, Christian (Hg.) (2015): *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (BildungsWissen Lehramt, 28), 61f. Appel bündelt ähnlich die unterschiedlichen Begründungsansätze für Ganztagschule in pädagogische und sozialpolitische Argumentationen. Vgl. Appel, Stefan/Rutz, Georg (⁶2009): *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Berlin: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Bd. 13), 23-28.

26 Rahm u.a. 2015, 62.

ler*innen sehen Ganztagschule als eine Reaktion auf die Berufstätigkeit der Eltern (Kap. 5.3) oder markieren, dass sie in der Schule besser Hausaufgaben erledigen können. Die untersuchten Ganztagschulen verstehen ihr Engagement in der Betreuung der Schüler*innen dabei einerseits als einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Andererseits machen aber schulische und auch jugendverbandliche Akteur*innen immer wieder deutlich, dass sie die Ausweitung der Schulzeit als sehr belastend für Schüler*innen betrachten und Ganztagschule kritisch, teils negativ bewerten. Dies begründen die Akteur*innen in den untersuchten Kooperationen auch mit in anderen Untersuchungen aufweisbaren – »für pädagogische Diskurse und Narrative typischen – kulturpessimistischen Verweisen auf kritische gesellschaftliche Entwicklungen und daraus resultierende Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.«²⁷ Unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen würden sie entsprechend eine Halbtagschule vorziehen.

In dieser Perspektive reagieren die Akteur*innen in Ganztagschule auf gesellschaftliche Entwicklungen und Erwartungen, ohne gänzlich von den entsprechenden schulischen Möglichkeiten und Gestaltungsräumen überzeugt zu sein. Dennoch bildet diese Perspektive in den untersuchten Kooperationsprojekten einen gewichtigen Ausgangspunkt sowohl in der Genese der Kooperationen als auch in der Ausgestaltung der Angebote (Kap. 4.1). Es ist somit entscheidend, wie es – auch in der Kooperation mit der Jugendverbandsarbeit – gelingt, diese tendenziell defizitorientierte Perspektive in einem umfassenderen pädagogischen Horizont zu erweitern. Eine solche pädagogische Perspektiverweiterung ist dabei jedoch weder banal noch selbstverständlich. So kommt die breit angelegte Ganztagsstudie StEG zu dem Ergebnis:

»Nicht unbeträchtliche Anteile der Ganztagschulen zeigen hinsichtlich der angegebenen Ziele des Ganztags einen reduzierten pädagogischen Anspruch: [...] knapp die Hälfte der weiterführenden Schulen verfolgen nach eigener Aussage mit dem Ganztag keine Ziele der Kompetenzorientierung und der Begabungsförderung; eine erweiterte Lernkultur wird von zwei Drittel der nicht-gymnasialen Schulen und gut der Hälfte der Gymnasien angestrebt. Für die Gymnasien bedeutet dies einen Rückgang um 13 Prozentpunkte seit 2015. Verlässliche Schülerbetreuung ist dagegen das Ziel [...] etwa 90 Prozent der weiterführenden Schulen.«²⁸

Die Kooperation mit Jugendverbandsarbeit kann an den untersuchten Standorten somit grundsätzlich als ein Beitrag gedeutet werden, eine erweiterte Lernkultur

27 Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer, 317.

28 StEG (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Frankfurt a.M. u.a.: DIPF u.a., 4f.

mit pädagogischem Anspruch zu realisieren. Zugleich kann diese prägende Erwartung von Betreuung und Kompensation auch eine mögliche Grenze oder ein Fallstrick für den Gestaltungsspielraum von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule bilden. So wurde in den von dem Projekt *kajuga* untersuchten Kooperationsprojekten von schulischer Seite ein hohes Maß an Zuverlässigkeit und Professionalität in Hinblick auf Angebote und Anbieter*innen erwartet, was für ein Betreuungsangebot, das die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen soll, zweifelsohne unerlässlich ist. Für die Jugendverbandsarbeit bedeutet dies jedoch, dass die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen erschwert ist (Kap. 5.2). Dies hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Gestaltung der Angebote der Jugendverbandsarbeit, die sich damit zumindest in Teilen vom Jugendverbandsarbeitsprinzip der Ehrenamtlichkeit abwendet (Kap. 6.1). Solche Problemstellungen werden auch in einer Erhebung zur schulbezogenen evangelischen Jugendarbeit betont, die mangelnde Möglichkeiten zur kontinuierlichen Beteiligung von Ehrenamtlichen herausstellt. Ehrenamtlich geleitete Projekte beschränken sich somit zumeist auf zeitlich sehr begrenzte Angebote.²⁹

Zugleich ist kritisch zu reflektieren, dass aus einer alleinigen Perspektive schulischer Betreuung das spezifische Profil von Jugendverbandsarbeit erst einmal nachrangige Bedeutung besitzt, solange die Betreuung und Qualität des Angebots gewährleistet ist. In dieser Hinsicht kann auch die durchgängig sehr große Wertschätzung, die die Schulleitungen den Kooperationsprojekten entgegenbringen, kritisch reflektiert werden. Insbesondere an den Osnabrücker Standorten fällt auf, dass diese teils nicht mit den konkreten Inhalten und Prinzipien der Angebote vertraut sind: »das Tolle an dieser Kooperation [...], dass man sagen kann, das läuft, man braucht das im Detail gar nicht zu wissen. Wenn es irgendwo haken würde, wüsste ich das. Und insofern ist das eine ganz gute und gelingende Sache.«³⁰ Wenn Ganztagschule somit primär an der Erwartung einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgerichtet ist, können Jugendverbandsarbeit und ihr spezifisches Angebotsprofil von dieser Erwartung und den hiermit einhergehenden Bedarfen überformt werden.

Von der Ganztagschule wird über die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch eine Verbesserung der formellen Bildung erhofft, insbesondere in Hinblick auf mehr Bildungsgerechtigkeit für schwächere Lernende. Dass diese Erwartung nicht pauschal von Ganztagschule erfüllt wird, sondern dass es zentral auf die Angebotsqualität ankommt, wurde von der StEG vielfach und differenziert aufgezeigt.³¹ Das Projekt *kajuga* hat keinen spezifischen Fokus auf formelle Bildungsprozesse gelegt, so dass diesbezüglich kaum Ergebnisse auszuwerten sind. Dennoch

29 Vgl. Schweizer/Sommer/Stange 2016, 329f.

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

31 Vgl. u.a. StEG 2019, 158-160; StEG-Konsortium 2016, 22-23.

lässt sich im Horizont von *kajuga* reflektieren, welche Rolle Jugendverbandsarbeit in einer Konzeption von Ganztagschule besitzen kann, wenn diese primär eine Leistungssteigerung in formellen Bildungsprozessen erwartet.

Eine solche Erwartung bezieht sich weitgehend auf zwei Ebenen. Erstens wird von Ganztagschulen eine Verbesserung schulischer Leistungen erwartet, weil Schüler*innen zeitlich und personell intensiver bei ihrem Lernen begleitet werden können. Hierbei werden insbesondere Schüler*innen fokussiert, die familiär wenig Unterstützung erhalten können, weil entsprechende kulturelle, soziale oder finanzielle Ressourcen fehlen. Hausaufgabenbetreuung, Förder- oder Forderangebote sind hier exemplarisch zu nennen. In den im Projekt *kajuga* untersuchten Projekten beteiligt sich Jugendverbandsarbeit vor allem an den Paderborner Standorten hieran, indem die Hausaufgabenbetreuung einen wichtigen Bestandteil des Angebots darstellt. Es ist vor allem Aufgabe der Unterstützungskräfte, bei der Hausaufgabenbetreuung für eine produktive Arbeitsatmosphäre zu sorgen, ohne dass sie die Rolle einer Nachhilfelehrkraft übernehmen. Die Analyse ihres Rollenverständnisses zeigt, dass Ruhe, Disziplin und Aufsicht hierbei zentrale Prinzipien darstellen (Kap. 5.2). Zugleich droht auch hierbei, das Profil von Jugendverbandsarbeit überformt zu werden. So überrascht es nicht, dass Schüler*innen der entsprechenden Angebote oftmals weder mit dem Namen noch dem Logo des BDKJ etwas inhaltlich verbinden und selbst deutliche Unterschiede zur Jugendverbandsarbeit in der Gemeinde beschreiben (Kap. 5.3).

Zweitens wird eine Steigerung formeller Bildung durch eine neue Rhythmisierung von (gebundener) Ganztagschule erwartet. Formelles Lernen wird über den Tag hinweg verteilt, unterbrochen von produktiven Pausen, Freizeitangeboten und Zeiten freien Lernens. In den untersuchten Kooperationsprojekten war eine solche Rhythmisierung jedoch kaum wahrnehmbar, auch weil nur eine gebundene Ganztagschule (Standort (F)) im Sample vertreten ist. Dort besteht das BDKJ-Angebot primär im Mittagspausenangebot, das durch Mensaessen, Spiel, Sport und Entspannung gestaltet und punktuell durch BDKJ-Aktionen sowie eine Pat*innenschulung erweitert wird (Kap. 4.2.6). Damit trägt das Jugendverbandsarbeitsangebot zur abwechslungsreichen Gestaltung der Pausen zwischen dem Unterricht bei. Es fungiert somit als produktive Unterbrechung formeller Bildung und bespielt damit primär den Bereich informeller Bildung.

Über die Verbesserung der Vereinbarung von Familie und Beruf sowie der Steigerung der formellen Bildung hinaus, wird von Ganztagschulen auch erwartet, dass sie drittens zu einer besseren non-formalen Bildung beitragen. Durch die Ausweitung der täglichen Schulzeit entstehen in Ganztagschule Freiräume für non-formale Bildungsangebote, die auch an den untersuchten Schulstandorten reichlich vorhanden sind, meist in Form eines umfassenden AG-Angebots. Die Angebote der Jugendverbandsarbeit zur Juleica oder Tutor*innen- und Pat*innenschulungen sind hier einzuordnen. Besonders die Kooperationsprojekte an den Osnabrücker

Standorten besitzen ein zentrales Profil in der Bereicherung der Ganztagschule durch non-formale Bildungsangebote. Deren Relevanz für die Entwicklung der Schüler*innen und ein soziales Lernen wird – wie gesehen – von schulischer als auch jugendverbandlicher Seite stark betont (Kap. 5.1). Darüber hinaus wird der funktionale Wert dieser Angebote wahrgenommen. So erhofft sich ein*e Schulleiter*in bessere Chancen seiner/ihrer Schüler*innen auf dem Ausbildungsmarkt, andere Schulen wiederum gewinnen hierdurch qualifizierte Pat*innen für jüngere Schüler*innen – und Jugendverbandsarbeit profitiert von ausgebildeten Jugendleiter*innen. Dabei wird jedoch auf der programmatischen Ebene betont, dass sich non-formale Bildungsprozesse in Zugängen und Methoden von formalem schulischem Lernen unterscheiden: »Und wir sind eher darauf angelegt, spielerisch zu lernen und nicht irgendwie, ja, im Klassenraum zu sitzen, aufzuzeigen und Frage und Antwort-Spiel.«³² Wie aufgezeigt, besitzen Spiele in den Angeboten der Jugendverbandsarbeit daher auch eine große Bedeutung (Kap. 5.4), sie scheinen als relevantes Unterscheidungskriterium zwischen formalem, schulischem Lernen und non-formalem, spielerischem Lernen in Jugendverbandsarbeit zu fungieren. Dass diese Unterscheidung und Charakterisierung weder konzeptionell noch in der Praxis so spannungsfrei gezogen werden können, haben die Ergebnisse gezeigt (Kap. 5.4). Dies ist auch durch die Teilformalisierung non-formaler Bildungsprozesse bedingt. Durch die Curricula der Schulungsprogramme müssen die Angebotsleiter*innen auch Inhalte vermitteln, Wissen und Kompetenzen überprüfen. Dies wird von Schüler*innen durchaus in Teilen auch als trockenes Lernen, als Prüfungssituation und Leistungskontrolle wahrgenommen, wodurch die Unterschiede zum schulischen Lernen aufweichen. Dass die Jugendverbandsarbeitsangebote hierbei oftmals in Klassenräumen stattfinden, wirkt verstärkend. Auch der Zertifizierungsprozess z.B. der Juleica liegt in der Hand des Jugendverbands und trägt dazu bei, dass Jugendverbandsarbeit hier in der Wahrnehmung der Teilnehmenden stärker mit formalisierten Bildungsangeboten und leistungsbezogenen Lernprozessen verbunden wird. Insbesondere aus der Schüler*innenperspektive und der Teilnehmenden Beobachtung lassen sich Gelingenskonstellationen (Kap. 5.5) eruieren, wie non-formale Jugendverbandsarbeitsangebote in Ganztagschule didaktisch-methodisch stärker an jugendverbandliche Prinzipien (Kap. 6.1) rückgebunden werden können. Während der Fokus bislang vor allem auf spielerisches Lernen gelegt wird, scheinen insbesondere in Hinblick auf Räume und Partizipation noch teils ungenutzte Potenziale gegeben zu sein. Denn der Lernort Schule scheint sich hier durch die schulisch geprägten Lernprozesse auch implizit normierend auf die non-formalen Bildungsprozesse zu übertragen.

Insbesondere in den Paderborner Standorten sind non-formale Bildungsprozesse kaum im Fokus der Akteur*innen, was primär in der unterschiedlichen Ko-

32 Interview mit Vorstandsmitglied (BDK Osnabrück), 32.

operationskonzeption begründet ist. Es stehen, neben Hausaufgabenbetreuung, vor allem informelle Bildungsprozesse und Freizeitgestaltung im Mittelpunkt der Kooperation. Die Unterscheidung von Freizeit und Bildung in der Wahrnehmung der Akteur*innen ist hier aufschlussreich (Kap. 5.3). Während in dieser Perspektive Freizeitgestaltung jeden Tag in der Übermittagsbetreuung stattfindet, werden hiervon Bildungsangebote unterschieden, die eher punktuell und projekthaft angeboten werden (z.B. entsprechend Jahreszeiten, begrenzte Aktionen der Jugendverbandsarbeit). Die Freizeitangebote werden hierbei als notwendige zweckfreie Entspannung vom schulischen Lernen betrachtet. Welche Bedeutung diese Angebote für ein Verständnis von Schule besitzen und inwiefern sie mehr sind als pure Freizeit und Entspannung, wird im Folgenden deutlich.

Als vierte Erwartung an Ganztagschule ist die Erhöhung des Wohlbefindens der Schüler*innen auszumachen, die durch die Transformation von Schule als Lern- zu einem Lebensort gefördert werden soll. In den vom *kajuga*-Projekt untersuchten Projekten fällt auf, dass Ganztagschule als Lebensort primär von den Schulleitungen benannt, von den beteiligten Akteur*innen die Ganztagschule jedoch nicht als Lebensort herausgestellt wird (Kap. 5.3). Dies deutet darauf hin, dass der informelle Bildungsbereich von Ganztagschule noch weiter entwickelt werden sollte, wie auch StEG betont: »Am wenigsten zeigen Ganztagschulen curricular-didaktische Entwicklungsarbeit bezüglich der Konzipierung außerunterrichtlicher Angebote; in dieses für die Lernkulturentwicklung zentrale Feld haben jeweils nur knapp 20 Prozent aller Schulen Arbeit investiert.«³³ Aus den Ergebnissen des *kajuga*-Projekts sollen hierzu vor allem zwei Aspekte fokussiert werden: Räume und Freizeitverständnis. Wie bereits erwähnt, werden in den Paderborner Standorten die Angebote oftmals als Pausen- und Freizeitangebote, als Unterbrechung des Lernens und als Erholung vom Lernen betrachtet. Dabei sollte die Bedeutung von freien Zeiten für den Lern- und Lebensort Schule jedoch nicht unterschätzt werden, denn es sind zugleich Zeiten und Orte des informellen Lernens.

»Auch wenn es für einige Pädagogen paradox klingen mag, steht die Ganztagschule vor der pädagogischen Aufgabe, in ihren Pausenzeiten Freiräume zu schaffen und zu sichern, in denen unpädagogisierte informelle Tätigkeiten von den Heranwachsenden vollzogen werden können. [...] In der logischen Konsequenz bedeutet dies, dass neben Unterricht und Ganztagsangeboten ebenso alters- und geschlechtsspezifische Schulfreiräume zum informellen Lernen bereitgestellt werden sollten.«³⁴

33 StEG 2019, 5.

34 Derecik, Ahmet (2015): Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen. Wiesbaden: Springer, 220.

Das Projekt *kajuga* bietet Hinweise, dass hierfür nicht in allen Kooperationsprojekten ausreichend Räume eröffnet werden. Insbesondere der vielerorts vorhandene Raummangel, aber auch Aufsichtsregelungen und entsprechende Disziplinierungsmaßnahmen verengen teilweise aus Sicht der Schüler*innen entsprechende Freiräume. Auch in anderen Ganztagsstudien wurde auf entsprechende Bedarfe aufmerksam gemacht,³⁵ wonach die Balance zwischen Freiraum, Pausenregeln und Aufsicht oftmals prekär ist.

»Auf der einen Seite sollte die Aufsicht den Jugendlichen ihren benötigten Freiraum lassen und sich durch eine verdünnte Sozialkontrolle in Zurückhaltung üben. Die Pausenaufsicht wird zwar größtenteils als nicht allzu störend empfunden, jedoch wollen die meisten Jugendlichen eine klare Trennung zwischen Pause und Unterricht. Die Pause wird als Privateigentum der Schüler betrachtet, für die sie zumindest einige »ungestörte« Rückzugsmöglichkeiten fordern. In diesem Punkt zeigt sich, dass ein Umdenken hin zu mehr Freiraum für die Schüler stattfinden sollte. Auf der anderen Seite ist die Schule gefordert insbesondere zur Sicherheitsförderung bzw. bei einem unangemessenen sozialem [sic!] Verhalten einzugreifen, was von den Jugendlichen z.B. in Mobbingfällen oder Gewaltsituationen auch gefordert wird.«³⁶

Insbesondere der Umgang mit Mobiliar in Schulräumen, Lärm, Bewegung und die Möglichkeit der Handynutzung sind in den Kooperationsprojekten immer wieder strittige Aspekte. Dabei ist zu reflektieren, inwiefern eine für alle Seiten adäquate Pausengestaltung selbst als ein Lernfeld ausgestaltet werden kann. Es ginge dabei um eine partizipationsorientierte Mitgestaltung von Räumen und freien Zeiten, wobei die Schüler*innen herausgefordert sind, sukzessive zu lernen, mit immer mehr Freiheiten und Freizeiten umzugehen.

»Für eine gute Gestaltung dieser Alltagssituationen wird eine bessere räumliche Ausstattung benötigt, aber auch andere zeitliche Abfolgen – ebenso wie für die Ermöglichung von »Ruhezeiten und -Räumen« ohne direkte Aufsicht der Erwachsenen.«³⁷

-
- 35 Deinert, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 31-37.
 - 36 Osnabrücker Forschungsgruppe (2016): Mittagsfreizeit an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer, 211.
 - 37 Deinert, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Vielhaber, Anna/Thomas, Sophie: Ganztagschule (OGS) als Lebensort aus Sicht der Kinder. Befragung von Kindern an sechs Düsseldorfer Schulstandorten. Abschlussbericht – Kurzfassung, 33, online unter: <https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/einrichtungen/fspe/Documents/OGS_projekt_abschlussbericht_kurzfassung_final_10_07_15.pdf>, abgerufen 15.03.2021.

Dabei scheinen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen altersspezifisch unterschiedlich zu sein, der Wunsch nach Freiheit, nach »Akzeptanz für ihr Faulenzen und Nichtstun«³⁸ bei Jugendlichen stärker ausgeprägt. Aber auch bei jüngeren Schüler*innen wird bereits der Wunsch nach Ruhe und räumlichen Rückzugsmöglichkeiten artikuliert.³⁹

»Ebenfalls wird sehr deutlich, dass für die Jugendlichen in ihrer turbulenten Phase der Pubertät insgesamt das Bedürfnis nach Ruhe und Kommunikation größer wird und einen zentralen Stellenwert einnimmt. Im Gegensatz zu Kindern spielen für die Jugendlichen Bewegung, Spiel und Sport nur eine untergeordnete Rolle in der Mittagsfreizeit. Um das Potenzial der Mittagsfreizeit für die aufgezeigten Bedeutungszuweisungen auszuschöpfen, benötigen sie also vorwiegend altersadäquate Möglichkeitsräume für Ruhe und Kommunikation.«⁴⁰

In diesem Horizont lassen sich auch die unterschiedlichen Bewertungen der im Projekt *kajuga* untersuchten Angebote deuten. Während Fünft- und Sechstklässler*innen oftmals mit dem Angebot zufrieden sind, unterstreichen ältere Jugendliche, dass sie lieber ihre freie Zeit mit eigenen Hobbys außerhalb der Schule verbringen möchten. Die außerunterrichtliche Zeit an der Ganztagschule qualifizieren sie als »absitzen«⁴¹, wovon sie »genervt«⁴² sind. Allein, Ruhe- und Freiräume zu schaffen, würde somit die Erwartungen und Bedarfe jüngerer Schüler*innen weniger berücksichtigen, ein vielfältiges AG-Angebot wiederum entspricht nicht dem Wunsch nach Eigen- und Selbstständigkeit der Jugendlichen. Ähnliche altersspezifische Bewertungen der Ganztagsangebote lassen sich auch in anderen Studien finden.⁴³ Es geht somit um eine altersdifferenzierte Konzeptionierung von Ganztagschule als Lebensort, der auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen gestaltet werden kann. Deinet et al. 2018 sprechen diesbezüglich von einer aneignungsorientierten Gestaltung der Ganztagschule.⁴⁴ Gerade in Hinblick auf

38 Osnabrücker Forschergruppe 2016, 205.

39 Vgl. Deinet u.a. 2018, 31-37; Börner, Nicole/Conraths, Andrea/Gerken, Ute/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund, 50.

40 Osnabrücker Forschergruppe 2016, 207.

41 Gruppeninterview mit älteren Schüler*innen (C), 758.

42 Ebd., 760.

43 Vgl. Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Steiner, Christine (2013): Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., die ebenfalls eine altersspezifisch abnehmende Beliebtheit von Ganztagschule wahrnehmen.

44 Deinet u.a. 2018, 150-168.

partizipative Aneignungsprozesse besitzt Jugendverbandsarbeit große Potenziale und Erfahrungen, die zumindest an einigen Standorten noch stärker genutzt werden könnten. Diese Aneignungsprozesse können sich nicht nur auf Mitbestimmung bei der Angebotsauswahl erstrecken, sondern ältere Schüler*innen können auch an der Durchführung und Gestaltung der Angebote für Jüngere selbst partizipieren, wie dies an einigen Standorten in Tutor*innenprogrammen deutlich wird. Heranwachsende eignen sich dann nicht nur Räume und Zeiten in der Ganztagschule an, sondern sie übernehmen auch selbstbestimmt und partizipativ neue Rollen (z.B. Leitungsfunktionen).

Inwiefern Schüler*innen Ganztagschule als bereichernden Lebensort wahrnehmen, ist zudem vom jeweiligen regionalen Kontext mitgeprägt. Insbesondere jüngere Schüler*innen, die außerhalb der Ganztagschule wenig Zugang zu Freizeitangeboten oder Freund*innen haben, bewerten die außerunterrichtliche Zeit als Bereicherung. Bei den im Projekt *kajuga* untersuchten Schulen war dies vor allem in ländlich gelegenen Regionen der Fall (Kap. 5.1.4). Hier, wie auch in anderen Studien,⁴⁵ wird besonders das längere Zusammensein mit den Freund*innen hervorgehoben. Ganztagschule wird somit dann zu einem Lebensort, wenn sie als eine »peerfreundliche Ganztagschule«⁴⁶ konzipiert wird. Zugleich stellen sich bei der Konzeptionierung von Ganztagschulen auf dem Land andere Herausforderungen. »Für die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote in ländlichen Räumen stellt sich stärker als im Städtischen die Anforderung, neben den an den Kindern und Jugendlichen ausgerichteten Interessen der Schulgestaltung auch sozialraumbezogene, kommunale Interessen mit zu berücksichtigen.«⁴⁷ Insbesondere die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner*innen erweist sich dabei aus finanziellen (kleine Schulen mit geringem Finanzbudget), organisatorischen (lange Anfahrtswege) oder personellen (wenig (ehrenamtliches) Personal) Gründen als herausfordernd. Gerade hier könnte Jugendverbandsarbeit mit einer überregionalen Struktur und Ressourcen ggf. unterstützend wirken.

Angesichts der Potenziale von Jugendverbandsarbeit bei der Gestaltung des Lebensorts Schule kann jedoch zugleich, insbesondere an den Paderborner Standorten, aber auch in anderen Ganztagschulstudien, wahrgenommen werden, wie stark schulische Praktiken und Logiken bezüglich der Räume, Zeiten und Regeln,

45 Dieminger, Benno/Wiezorek, Christine (2013): Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume. Berlin: BMBF, 26, online unter <https://www.ganztagschulen.org/_media/laendliche_schulen_d_oerflche_sozialraume_ganztaeige_bildung.pdf>, abgerufen 15.03.2021.

46 Derecik, Ahmet (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie »Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder«. In: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (Hg.): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 113-136, 114f.

47 Dieminger/Wiezorek 2013, 32.

aber auch die Zeiten des Schulbusverkehrs⁴⁸ auf freie Zeiten und Partizipationsbestrebungen normierend wirken.

»Die freie Zeit wird zum Objekt schulpädagogischer Formung, aus freier Zeit außerhalb der Schule wird schulisch-institutionalisierte Freizeit. [...] Die Schule erscheint als Ort systematischen Lernens dazu prädestiniert zu sein, informelles Lernen in der Freizeit, die in den Diskursen nicht anders denn als Lernzeit gedacht wird, zu formalisieren.«⁴⁹

Auch in den untersuchten Projekten konnten entsprechende Formalisierungsprozesse immer wieder wahrgenommen werden: schulisch geprägte An- und Abmeldeverfahren, Auf- und Zuschließen von Räumen, feste Zeitschienen usw. verkleinern jugendverbandliche bzw. partizipative Spielräume. Ganztagschule verbleibt dadurch stärker Schul- und Lernraum: Räume, Zeiten, Handlungsrouninen wie auch Rollenmuster ergeben eine Pfadabhängigkeit sozialer Prozesse, die zur Persistenz des Schulsystems beitragen.⁵⁰

6.2.2 Konzeptionierung von Ganztagschulen angesichts vielfältiger Erwartungen

Die unterschiedlichen Erwartungen sind weder gegeneinander auszuspielen noch untereinander zu gewichten oder zu bewerten. Vielmehr gilt es zu untersuchen, welche Erwartungen vor Ort dominieren und wie diese Erwartungen kontextuell in ein Konzept von Ganztagschule überführt werden können. Dabei ist transparent zu diskutieren, welche Erwartungen ggf. auch nicht umfassend erfüllt werden sollen bzw. können. Je mehr Tage pro Woche und je länger am Nachmittag jedoch Ganztagschule vor Ort konzeptioniert ist, umso mehr sind »Schulen in ganzheitlicher Verantwortung«⁵¹, die unterschiedlichen Erwartungen zu erfüllen. Eine multiprofessionelle Entwicklung der Schulkoperationen scheint diesbezüglich ein

48 Vgl. Markert, Thomas/Gängler, Hans (2015): »...denn dann fährt der letzte Bus«. Transfer versus Struktur und Tradition. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine, Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 221-232, 225f.

49 Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191.

50 Vgl. zur Pfadabhängigkeit Beyer, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie 34/1, 5-21.

51 Appel/Rutz 2009, 65.

wichtiger Bestandteil von guter Ganztagsschule zu sein. »Wer sie nicht aufgeben will, sollte in pädagogische Schulentwicklung und multiprofessionelle Teams investieren – eine, wie sich zeigt, vor allem an offenen Ganztagsschulen nicht ganz einfache Aufgabe.«⁵² Jugendverbandsarbeit kann und sollte sich als eine gleichberechtigte Partnerin von multiprofessionellen Teams an der (Weiter-)Entwicklung von Ganztagsschule beteiligen. Gleichwohl ist in den seitens des *kajuga*-Projekts untersuchten Projekten Jugendverbandsarbeit oftmals nur randständig oder gar nicht in das (Ganztags-)Schulprogramm aufgenommen worden (Kap. 4.2). Diese mangelnde Sichtbarkeit scheint teils formaler Natur zu sein (keine Sichtbarkeit von Logo, keine Erwähnung im Schulprogramm, auf der Homepage), obwohl die Kooperationsprojekte inhaltlich schulweit sehr anerkannt und bekannt sind. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern diese formale mangelnde Sichtbarkeit nicht auch auf eine noch zu verbessernde inhaltliche Vernetzung und konzeptionelle Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Ganztagsschule hinweist, denn die Bedeutung der Integration von Ganztagsschulkooperationen in das jeweilige Schulprogramm sowie die schriftliche Konzeptionierung von Kooperationen kann als relevante Gelingensbedingung betrachtet werden.⁵³

Hierbei gilt es differenziert zu schauen, welche Erwartungen von schulischer Seite bzw. Seite der Jugendverbandsarbeit vorherrschen und wie diese eingelöst werden können. Wenn z.B. die Übermittagsangebote schulischerseits primär mit der Erwartung von Betreuung und Aufsicht verbunden sind, dann reduzieren sich jugendverbandliche Gestaltungsspielräume, die auf Partizipation und Freiwilligkeit zielen. Wenn das Ganztagsschulangebot stärker auf freie Aneignungsprozesse von Pausenzeiten zielt, dann sind stärker inhaltlich strukturierte jugendverbandliche Angebote wie die Juleica konzeptionell sperrig.

An den untersuchten Osnabrücker Standorten stehen weitgehend non-formale Bildungsangebote im Mittelpunkt. Zugleich werden diese vielfach als zusätzliches, gewinnbringendes Bildungsangebot wahrgenommen, das nicht grundlegend mit der Ganztagsschulkonzeption verbunden ist. An den untersuchten Osnabrücker Schulen würden die jeweiligen Ganztagsschulkonzeptionen auch ohne diese Angebote der Jugendverbandsarbeit bestehen bleiben. An den Paderborner Standorten hingegen ist das Angebot der Jugendverbandsarbeit substanziell, wobei sein substanzieller Kern dezidiert im Betreuungsangebot und der Unterstützung formaler Bildungsprozesse liegt. In einigen wenigen Angeboten konnten in der Untersuchung hingegen auch konzeptionell verzahnte Kooperationen untersucht werden,

52 StEG 2019, 163.

53 Vgl. Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for educational research online 12/1, 47-66, 61.

bei denen z.B. verbandsspezifische non-formale Bildungsangebote wie Berufsorientierung von der CAJ oder Tutor*innenschulungen des BDKJ eingeholt und wiederum an Schulkonzept und Schulleben rückgebunden werden. Hier zeigt sich, wie durch eine konzeptionelle Verzahnung verschiedene Erwartungen an Ganztagschule (Betreuung, non-formale Bildung, Schule als partizipativer Lebensort) erfüllt werden können.

6.3 Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Schule

»Die Institution Jugendarbeit ist gekennzeichnet durch das nahezu völlige Fehlen formaler Machtmittel. Sie hat weder intern die Möglichkeit durch institutionelle Mittel Macht auf ihre freiwilligen Teilnehmer auszuüben, noch hat sie Möglichkeiten, extern auf andere Institutionen einzuwirken. [...] Das einzige Machtmittel, das der Jugendarbeit zur Verfügung steht, ist der Ausschluss der Teilnahme, dieser ist jedoch absurd, weil damit ja genau die Möglichkeit der Realisierung von Jugendarbeit verhindert würde.«⁵⁴

Für Benedikt Sturzenhecker ist Jugendarbeit vor allem durch eine konstitutive Machtarmut gekennzeichnet, insofern sie weder auf verpflichtete Teilnahme noch auf die Verleihung formaler, für die Bildungsbiografie notwendiger Zertifikate rekurrieren kann. Das einzige Mittel, das der Jugendarbeit dementsprechend zur Verfügung stünde, sei ihre Diskursivität: »Freiwilligkeit und [...] Machtarmut der Institution bedingen ihren Charakter der Diskursivität. [...] Nur wenn man in solchen Aushandlungsprozessen eine gemeinsame Arbeitsplattform entwickelt, kann Jugendarbeit zustande kommen.«⁵⁵ Dabei stehe eine »anarchisch offene Jugendarbeit«⁵⁶ dem eher geschlossenen System Schule gegenüber.⁵⁷

Im Folgenden soll erörtert werden, wie angesichts dieser unterschiedlichen Systemlogiken die Zusammenarbeit in den jeweiligen Kooperationen gelingt, welche Erfahrungen in und durch die Kooperationen gemacht werden und an welchen Stellen es zu Konflikten kommt, anders formuliert: wie also die geforderten Aushandlungsprozesse des Diskursiven in den von uns untersuchten Projekten erfolgten und welche Folgen sie zeitigten. Dabei wird erstens auf die Struktur der Zusammenarbeit, zweitens auf die Erfahrungen in der Zusammenarbeit und drittens auf Konflikte und die Potenzialausnutzung seitens der Jugendverbände innerhalb der Kooperationen eingegangen.

54 Sturzenhecker 2004, 445.

55 Ebd., 445f.

56 Ebd.

57 Vgl. ebd.