

5.2 Rollenverständnis und Aufgabenprofile

In den Standortbeschreibungen wurden bereits die unterschiedlichen Akteur*innen der Kooperationen und ihre Rollen in den Projekten kurz vorgestellt. Das folgende Kapitel knüpft hieran an, indem es auf das Rollenverständnis einen doppelten Blick wirft. Es nimmt die subjektiven Rollenverständnisse in den Blick, indem es nach der jeweiligen subjektiven Wahrnehmung der eigenen Rolle fragt. Dazu wurden die Expert*inneninterviews sowie Gruppendiskussionen entsprechend der in Kap. 3 erläuterten Methodik codiert und ausgewertet. Laut Codebuch fließen in die folgende Analyse alle »Selbstaussagen, die die Rolle in der Kooperation näher charakterisieren (Arbeitsplatzbeschreibung) und die den Standort der eigenen Rolle (auch in Abgrenzung zu anderen Rollen) bzgl. der Kooperation markieren und reflektieren.«¹⁰² Zugleich wird diese Selbstwahrnehmung in Beziehung zu dem Rollenverständnis anderer Akteur*innen gesetzt, wodurch auch die Fremdwahrnehmung der jeweiligen Rollen herausarbeitet wird. In dieser Hinsicht fließen auch die Perspektiven der Schüler*innen ein, indem »alle Aussagen, in denen die SuS die Akteure der Kooperation und ihre Tätigkeiten beschreiben,«¹⁰³ erfasst wurden. Die Codings wurden nach unterschiedlichen Akteursgruppen (Schüler*innen, Durchführende etc.) sowie nach Standorten weiter untergliedert. Wie auch in dem vorangegangenen Kapitel werden im Folgenden weder umfassende Einzelfallanalysen noch eine systematische Darstellung von Standorten oder Akteursgruppen vorgenommen. Vielmehr werden erneut Themen- und Spannungsfelder fokussiert, die sich auf Grund der (unterschiedlichen) Rollen und Rollenverständnisse im Material abzeichnen. Akteur*innen, die in die konkrete Durchführung der Projekte eingebunden sind, werden dabei besonders in den Blick genommen, weil sie an der Schnittstelle der Systeme Ganztagschule und Jugendverband agieren und hieran für die Kooperationsprojekte des Jugendverbandes aufschlussreiche Themen- und Spannungsfelder sichtbar werden. Die großen konzeptionellen Unterschiede zwischen den Paderborner und Osnabrücker Standorten führen jedoch dazu, dass diese in der Analyse weitgehend getrennt voneinander untersucht und im Folgenden auch entsprechend dargestellt werden.

5.2.1 Paderborn: (Biografisch geprägtes) Rollenverständnis

In den Paderborner Standorten sind vielfältige Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen involviert. Zentral sind dabei vier Ebenen: Die Akteur*innen auf der übergeordneten BDKJ-Ebene, die pädagogischen Fachkräfte sowie diesen zugeordnete Unterstützungs- bzw. Honorarkräften und die schulischen Akteure. Im Gegensatz

102 Vgl. Codebuch. Das Codebuch kann auf Anfrage bei den Autorinnen eingesehen werden.

103 Vgl. ebd.

zu den Osnabrücker Standorten, an denen die Kooperationsprojekte verbands- und themenspezifisch zugespißt sind, werden die Angebote an den Paderborner Standorten weniger stark durch einzelne Verbandsprofile geprägt. Vielmehr stehen Hausaufgabenbetreuung und die Gestaltung von freizeitorientierten Übermittagsangeboten im Zentrum. Ein entsprechend breites Rollenverständnis wird daher bei den einzelnen Akteur*innen sichtbar.

5.2.1.1 Betreuung und Aufsicht

Unterstützungs- bzw. Honorarkräfte sehen sich durchgängig als Ergänzungskraft, wobei sie die Verantwortung, Organisation und oftmals auch inhaltliche Profilierung bei der pädagogischen Fachkraft verorten, denn »am Ende, klar, macht//pädagogische Fachkraft Standort (B)//, zieht am Ende die Fäden.«¹⁰⁴ Dabei verstehen sie sich primär als verantwortlich für die Hausaufgabenbetreuung, in der sie auch schwerpunktmäßig eingesetzt werden. »Da betreue ich die, helfe bei allen Fragen, stehe eigentlich immer zur Verfügung, wenn die Kinder mich brauchen«¹⁰⁵. Hierbei sorgen sie dafür, dass eine gute Arbeitsatmosphäre herrscht, in der die Schüler*innen selbstständig ihre Aufgaben erledigen können. »Wir sind keine professionelle Nachhilfe oder wir können nicht für die Lehrer leisten, dass wir den Schülern sagen müssen: ›Ach, ihr müsst das machen, ihr müsst die Hausaufgaben machen.«¹⁰⁶ Dies wird auch von den Schüler*innen so wahrgenommen. »Nachhilfe? Nein, das machen sie nicht.«¹⁰⁷ Zugleich gehört es zum Selbstverständnis der Honorar- und Unterstützungskräfte, bei der Hausaufgabenbetreuung für Ruhe zu sorgen. Hierzu greifen sie auf Methoden zurück, die sie intuitiv anwenden und teils auch im Austausch mit den Kolleg*innen entwickelt haben.

»Wenn dann bestimmte Situationen kommen jetzt, wenn die so laut sind oder so (I: Ja, genau), dann sprechen wir auch untereinander, wie gehst du damit um? Wie gehst du damit um? Ich habe jetzt für mich jetzt das so gemacht, wenn die wirklich so laut sind und ich sie dreimal ermahnt habe, dass ich entweder, erstmal lasse ich sie eine Seite Vokabeln abschreiben, müssen sie ja sowieso lernen, ne, oder wiederholen (lacht). Dann passt das und im schlimmsten Fall schicken, wenn es gar nicht funktioniert, da gibt es auch welche manchmal darunter, die dann nur rumbocken und gar nichts machen und auch nur die anderen stören und dann gar nicht aufhören, die, dann können wir auch sie ins Büro schicken zu//pädagogische Fachkraft Standort (D)//und sagen: ›Ja, wir rufen jetzt deine Eltern an, wenn es nicht funktioniert. Dann müssen wir dich abholen lassen.«¹⁰⁸

104 Interview mit Honorarkraft (B), 74.

105 Ebd., 2.

106 Ebd., 144.

107 Gruppendiskussion mit SuS (B), 489.

108 Interview mit Unterstützungskraft (D), 31.

Von den Schüler*innen werden die Honorar- und Unterstützungskräfte als streng, aber zugleich auch nett und teils als lustig wahrgenommen.

»[D]ie waren nett, streng, also nett, aber halt streng. Manchmal waren sie ein bisschen mit uns überfordert, weil es sind ja auch viele Kinder und so. Sie sind aber zuversichtlich gewesen, dass wir es schaffen und dass wir lernen und keine Ahnung. Sie waren lustig teilweise, also manche haben Witze erzählt, manchmal (lacht) war es aber auch eher nicht so ganz so lustig (lacht). Manche waren auch unfreundlich. Besonders, wenn es zu laut wurde, weil das kann man aber auch irgendwie verstehen, aber manche waren halt voll unfreundlich und haben uns gehasst gefühlt, die ganze Gruppe.«¹⁰⁹

Diese Spannbreite und auch Ambivalenzen in der Rolle wird von den Schüler*innen weitgehend differenziert wahrgenommen und mit ihrem eigenen Verhalten in Beziehung gesetzt. Die Schüler*innen verstehen und akzeptieren, dass die Honorar- und Unterstützungskräfte die Aufgabe besitzen, für Ruhe bei der Hausaufgabenbetreuung zu sorgen und deshalb auch disziplinarische Maßnahmen ergreifen müssen. In diesem Kontext führen sie die an einem Standort existierende Unterscheidung von guten und schlechten Auszeiten an:

»Und es gibt auch so gute und schlechte Auszeiten. Dann kann man sich eine gute Auszeit nehmen. Zum Beispiel für zehn Minuten, weil, wenn sich nicht mehr konzentrieren kann, kann man dann in die Auszeit gehen mit dem Zettel und dann muss das//Unterstützungskraft Standort (D)//unterschreiben. Und wenn eine schlechte Auszeit ist, wenn man sich nicht benommen hat und nur stört, dann muss man auch in die Auszeit gehen und dann da sitzen.«¹¹⁰

Auf weniger Verständnis stoßen vereinzelt die Strafen, die Lärmen und insbesondere die unerlaubte Benutzung des Handys nach sich ziehen.

»Was nicht so gut ist, das ist halt, dass es halt harte Bestrafungen gibt, wenn man jetzt laut war zwei Mal hintereinander oder so, dass man dann die ganze Zeit auf den Schulhof raus muss und so. Oder wenn man einmal das Handy weggenommen ist, dass man es erst am Ende des Schultags wiederbekommt. Beim zweiten Mal müssen es die Eltern abholen und beim dritten Mal wird man drei Tage vom Unterricht suspendiert. Finde ich ein bisschen heftig.«¹¹¹

Die Honorar- und Unterstützungskräfte verstehen sich darüber hinaus als Ansprechpartner*innen für die Kinder, denn »sie quatschen auch ganz gerne mit mir. Also reden, erzählen gerne, was sie am Tag hatten, auch schon mal Probleme. Dann

109 Gruppendiskussion mit SuS (D), 560.

110 Ebd., 166.

111 Gruppendiskussion mit SuS (F), 384.

hört man zu, das ist im Moment so.«¹¹² Weil die Schüler*innen so viel Zeit in der Schule und entsprechend weniger in der Familie verbringen, wollen sie ein offenes Ohr für die Schüler*innen haben und informell mit ihnen ins Gespräch kommen. Sie wollen einfach da sein,¹¹³ gerade weil sie keine Lehrkräfte am Lernort Schule sind.

Von schulischer Seite wiederum werden insbesondere die Rolle als und Aufgaben in der Hausaufgabenbetreuung betont, die als wichtige Unterstützung insbesondere bei Lern- und Sprachschwierigkeiten von Schüler*innen wahrgenommen wird.

»[S]icherlich nötig ist, dass wir den BDKJ haben, als solches, weil wir die beiden Kräfte//pädagogische Fachkräfte Standort (F)//, wir könnten deutlich mehr gebrauchen, sicherlich noch, weil wir, ich darf mal sagen, weil sich für uns ein weiteres Feld, auch Aufgabenfeld auftut, gerade auch für Lehrende, nämlich Kinder mit Migrationshintergrund, wo man Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache anbieten muss in dem Bereich, die ja auch wieder Ressourcen wegnehmen, die im Mittagsbereich sind. Von daher ist der BDKJ schon eine sehr stützende und positive Instanz.«¹¹⁴

Bei den Honorar- und Unterstützungskräften erweist sich somit das eigene Rollenverständnis weitgehend kongruent zur Fremdwahrnehmung. Sie sind dafür zuständig, für eine gute Hausaufgabenbetreuung zu sorgen und Räume zum konzentrierten Arbeiten zu eröffnen. Sie müssen somit teils streng sein, Regeln einfordern und sanktionieren. Zugleich liegt ihnen aber auch das Wohlergehen der Schüler*innen am Herzen, sie haben ein offenes Ohr, sind teils locker und den Schüler*innen zugewandt und werden in dieser Spannbreite auch von den Schüler*innen wahrgenommen. Von schulischer (und auch von Elternseite)¹¹⁵ gibt es jedoch auch den Anspruch, dass die Schüler*innen inhaltliche und fachliche Unterstützung erhalten.

5.2.1.2 Freizeit und Ordnung

Neben der Hausaufgabenbetreuung sind die Honorar- und Unterstützungskräfte ihrem Rollenverständnis zufolge für die Freizeitbeschäftigung der Schüler*innen zuständig, wobei die Hausaufgabenbetreuung Priorität hat. Wie im Kapitel über Spiele noch ausführlicher darzustellen ist (Kap. 5.4), hat an den Standorten in Paderborn dabei das (freie) Spiel eine besondere Bedeutung. Schüler*innen suchen sich in der Regel selbst Spiele aus und spielen mit ihren *Peers*. Wenn es die Zeit

112 Interview mit Unterstützungskraft (D), 110.

113 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 150.

114 Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 28.

115 Vgl. Interview mit Lehrkraft (D), 56.

zulässt, bereiten aber auch Honorar- und Unterstützungskräfte Spiele vor oder stehen als Spielpartner*innen zur Verfügung.

»Ja, da gucke ich bei den Kindern zu, wenn sie Mensch-ärger-dich-nicht spielen und so und Schach auch. Und ja, hin und wieder kommt, ist dann einer da, der keinen zum Schachspielen hat, dann › Können Sie mit mir mal Schach spielen? ‹ Und ja, dann spiele ich mit denen Schach oder ich habe auch mit den Mädels schon mal irgendwie dieses mit diesen Barrikaden, die Spiele gemacht und Mensch-ärger-dich-nicht. Ja, und im großen Ganzen muss ich aufpassen, dass die keinen Blödsinn machen und dass die nicht die Polster durch die Gegend werfen. Hin und wieder haben wir auch mal so ein paar Jungs, die dann meinen, sie müssten da rumraufen. Und dann werden die ganzen Polster hochgeworfen. Und dann muss man eben gucken, dass die die Polster schön stehen lassen und ich › Ja, wenn ihr rumtoben wollt, müsst ihr nach draußen gehen ‹, ne? Dass die so ein bisschen wissen, was sie, ja und es darf in dem Aufenthaltsraum auch nicht gegessen werden, weil die sonst die ganzen Papiere, alles fliegt durch die Gegend. Ist ja ganz klar, ne?«¹¹⁶

Die Unterstützungskraft partizipiert zum einen am (gemeinsamen) Spiel, initiiert und beobachtet dieses. Sie ist somit Spielpartnerin und Anbieterin von Spielen. Dabei gibt sie teilweise den Schüler*innen aus ihrer Rolle als Betreuerin Tipps und Hilfestellungen, die jedoch die Schüler*innen gar nicht annehmen möchten, da sie gegeneinander antreten: »Und da ich halt, wie gesagt, oft Schach spiele, dann ist sie auch immer dabei und gibt uns dann teilweise Tipps, obwohl wir das gar nicht wollen, weil wir ja so etwas wie ein Duell immer machen.«¹¹⁷ Betreuung und Hilfestellungen stehen hier in Spannung zum Wettbewerbscharakter von Spielen. Zum anderen ist sie als Aufsichtsperson für die Ordnung und die Reglementierung der Freizeitgestaltung zuständig. Diese Spannung zwischen Freizeit, Spiel und Ordnung bzw. Reglementierung durchzieht auch weitere Aufgaben- und Tätigkeitsfelder der Honorar- und Unterstützungskräfte.

Ordnung und Kontrolle geschehen im Freizeitbereich oftmals über das Schließen und Öffnen von Türen. Immer wieder konnte beobachtet werden, dass schulische Räume aus Gründen der Aufsicht und Betreuung den Schüler*innen nicht zur eigenständigen Nutzung oder Aneignung zur Verfügung stehen. Jugendverbandsmitarbeitende nehmen in ihrer Aufsichts- und Betreuungsfunktion teil am Aufschließen und Verschießen von Räumen und strukturieren hierdurch den Lern- und Lebensort Ganztagschule für die Schüler*innen. Räume müssen somit erst durch die Erwachsenen für die Freizeittätigkeiten geöffnet werden, erst dann können sich die Schüler*innen hierin bewegen und diese bedingt selbst aneignen.

116 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 18.

117 Gruppendiskussion mit SuS (F), 384.

Doch zugleich begrenzen schulische Regeln, wie das bereits skizzierte Handyverbot, das Essensverbot sowie Ordnungsregeln die Freizeittätigkeiten.

»Dann außerdem gehört dazu, dass die die Klassenräume kontrollieren nach Handys, Essen oder Lärm. Zudem spielen die auch mit uns, wenn wir das wollen oder erklären uns Spiele, vor allem, wenn man jünger ist. Dann helfen sie auch, wenn man irgendwelche Probleme hat, die zu lösen oder sie fragen auch gerne den Unterricht, also, Vokabeln oder so ab.«¹¹⁸

In den Interviews ist auffällig, wie stark sich die Honorar- und Unterstützungskräfte insbesondere an zwei Paderborner Standorten mit der Rolle der »Aufpasserin« im Freizeitbereich identifizieren.¹¹⁹ Auch von den Schüler*innen wird diese Rolle stark wahrgenommen. Die Unterstützungskräfte haben in ihrer Sicht ihre feste Rolle und ihren festen Ort, wie und wo sie die Freizeitangebote beaufsichtigen. »Aber ich sehe sie auch oft [...], wenn die Auszeit offen ist, dass sie dann halt auch davorsteht und aufpasst, dass man da keinen Blödsinn macht.«¹²⁰ Oder sie sitzt »halt immer da hinten auf die Bank und wartet halt, bis wir runter kommen. Dann müssen wir sagen, dass wir da sind.«¹²¹ Auch der Übergang der einzelnen Betreuungphasen, Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitbereich wird entsprechend von diesen Mitarbeitenden geregelt.

»Ich betreue die Kinder bei dem Mittagessen, passe auf, dass jeder vernünftig sein Essen zu sich nimmt, sich ordentlich benimmt beim Essen, gebe anschließend die Schultaschen raus und wenn die hier oben fertig sind mit ihren Hausaufgaben, dann dürfen die zu mir runter zum Spielen, zum Basteln oder einfach nur Quatschen.«¹²²

Diese Strukturierung geht an einigen Standorten auch mit klaren Regeln zum An- und Abmelden einher, was von den Honorar- und Unterstützungskräften kontrolliert wird. Freizeitgestaltung und (freies) Spiel ist somit im Kontext von Ganztagschule in recht klare schulische Regeln, Zeit- und Ordnungsstrukturen eingebunden, die insbesondere an dem Öffnen und Verschließen von Räumen und den An- bzw. Abmeldeverfahren sichtbar werden. Die Honorar- und Unterstützungskräfte sehen es als ihre besondere Aufgabe, darauf aufzupassen, dass diese eingehalten werden. Hierdurch stehen sie jedoch qua Rollenverständnis in einer Grundspannung zur Freizeitgestaltung, in der Kinder und Jugendliche gerade solche (schulischen) Regeln überschreiten und sich Räume und Zeiten selbstständig aneignen

118 Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 377.

119 Vgl. Interview mit Unterstützungskraft (D), 150.

120 Gruppendiskussion mit SuS (D), 532.

121 Ebd., 354.

122 Interview mit Unterstützungskraft (D), 2.

wollen. Zwar ist Spiel qua Definition kein regelloses und auch Freizeit ohne Grenzen nicht denkbar, aber in der Selbst- wie auch Fremdwahrnehmung der Honorar- und Unterstützungskräfte werden diese Regeln und Grenzen weder ausgehandelt, debattiert noch hinterfragt, sondern der schulisch vorgegebene Rahmen wird von den Honorar- und Unterstützungskräften umgesetzt. Sie besitzen eine »Aufpasserrolle, würde ich sagen.«¹²³ Ein partizipativer Leitungsstil, der auf Selbsttätigkeit und Partizipation der Kinder und Jugendlichen zielt, wie Jugendverbandsarbeit ihn anstrebt, wird im Rollenverständnis der Honorar- und Unterstützungskräfte in diesen Kontexten wenig sichtbar. Dies hängt auch mit dem beruflichen Selbstverständnis der Beteiligten und ihren biografischen Bezügen zum Jugendverband zusammen, wie im Folgenden ausführlicher zu zeigen ist.

5.2.1.3 Beruf, Biografie und Jugendverband

In der Konzeptionierung der Kooperationen ist es an den Standorten in Paderborn nicht möglich, die Übermittagsbetreuung und -angebote mit ehrenamtlichen Jugendverbandler*innen¹²⁴ kontinuierlich zu gestalten. Indem jedoch Hauptamtliche eingestellt werden, besteht die Gefahr, dass die Verbindung zum Jugendverbandsprofil lose wird. So äußert sich eine pädagogische Fachkraft über ihre Mitarbeiterinnen wie folgt: »Die wollen ihr Geld verdienen. Dass die beim BDKJ sind, sind vielleicht die Hälfte, die dann (.) auch sagen, ok, das ist denen wichtig.«¹²⁵ Insbesondere für die Honorar- und Unterstützungskräfte treten daher die Jugendverbandsperspektiven oftmals eher sekundär oder randständig im eigenen Rollen- und Berufsverständnis auf. Daher ist der BDKJ vor allem als Verwaltungs- und Organisationssitz bekannt oder wird als Geldgeber für Spielzeug und Projekte wertgeschätzt.¹²⁶ Jedoch lässt sich auch keine explizite Distanzierung von den Zielen der Kooperationsprojekte erkennen, sie treten vielmehr hinter dem beschriebenen Selbstverständnis als Hausaufgabenbetreuer*in, Aufpasser*in oder Ansprechpartner*in zurück.

Anders sieht dies bei den pädagogischen Fachkräften selbst aus. Diese verstehen sich explizit als Jugendverbandsangestellte und den Jugendverbandszielen des Kooperationsprojektes verpflichtet. Auch sehen sie es als ihre Aufgabe, die Honorar- und Unterstützungskräfte hierin einzubinden.

»Die sind alle christlich auch oder wir versuchen, ich versuche ja auch (.) bei Teamarbeit oder wenn wir Projekte machen, die Mitarbeiterinnen immer mit einzubeziehen. Ich erkläre denen das, was, oder was wir vorhaben. Einige geben auch ihr

123 Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 28.

124 Die Selbstbezeichnung Jugendverbandler*innen wird hier und im Folgenden für ehrenamtlich und hauptamtlich in der Jugendarbeit tätige Personen übernommen.

125 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 108.

126 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 60.

Interesse dann oder Ideen dazu bei. Also es ist jetzt nicht so, dass die nur Hausaufgabenbetreuung machen. Also ich finde, ich finde es schon wichtig, dass sie, dass die um die Ziele wissen, dass die wissen, was wir für Angebote machen. Dass das wichtig ist, ob die jetzt bei der Hausaufgabenbetreuung das immer umsetzen können, ist dahingestellt. Das schaffen die auch gar nicht. Aber es ist für mich schon wichtig, dass die auch hinter unseren Projekten stehen, dass die sagen: ›Das unterstützen wir. Das machen wir mit bei der Adventsaktion oder diese Ideenwiese oder so.‹ Haben die auch alle mit unterstützt, wenn die Freizeit haben oder so. Ich finde, das ist schon wichtig.«¹²⁷

Deutlich wird hierbei jedoch auch, dass den Honorar- und Unterstützungskräften die Jugendverbandsperspektive von den Fachkräften angetragen wird. Es geht um die Unterstützung von jugendverbandsnahen Aktionen, ohne dass dabei bereits eine Aneignung in das eigene Rollenverständnis wahrnehmbar wäre.

Auffällig ist hierbei insbesondere eine pädagogische Fachkraft, die selbst einen umfassenden biografischen Jugendverbands hintergrund hat. Dieser spielt für ihr eigenes Selbstverständnis als Fachkraft nach eigenen Angaben eine große Rolle. Denn durch ihre langjährige Verbandsarbeit habe sie

»eine gewisse Haltung wahrscheinlich entwickelt, die man dann als Jugendverbandler hat, dass man mit einer bestimmten Sicht auf die auf die Schüler oder in meiner Rolle Nicht-Schüler, sondern Jugendlichen dann herangeht.«¹²⁸

Dieses Selbstverständnis spiegelt sich in dem Agieren der pädagogischen Fachkraft wider. Denn sie weist den Kindern und Jugendlichen eine aktive Rolle in der Freizeitgestaltung im Ganztage zu, will deren Impulse aufgreifen und »im normalen Pausengeschäft erstmal ihnen die Möglichkeit geben, was zu tun oder auch selber zu gestalten. Wenn die Schüler Ideen haben und sagen: ›Wir würden mal gerne‹, können die natürlich zu mir kommen.«¹²⁹ Diese aktivierende Rolle wird sowohl von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen, die die Arbeit der Fachkraft als »Teamwork mit den Schülern«¹³⁰ bezeichnen, als auch von der Schulleitung. Diese nimmt wahr, dass bei ihr auch Schüler*innen »partizipieren an Entscheidungen und gibt das entsprechend nicht nur vor.«¹³¹

Eine andere Fachkraft will Kinder und Jugendliche ebenfalls zur Partizipation ermächtigen. In dem Interview wird jedoch sprachlich und inhaltlich deutlich, dass

127 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 108.

128 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 8.

129 Ebd., 22.

130 Gruppendiskussion mit SuS (B), 302. Auch unterscheidet diese Fachkraft sprachlich deutlich zwischen SuS und Kindern und Jugendlichen, wenn sie von den Teilnehmenden am Ganztagsprojekt spricht.

131 Interview mit Schulleitung (B), 41.

sie letztendlich Partizipation aus einer Leitungsrolle heraus anstrebt, die weniger auf Augenhöhe und als »Teamwork« agiert.

»Zum Beispiel, wenn ich jetzt Partizipation mache, oder wenn ich jetzt gucke, dass ich die Jugendlichen befähigen möchte selbstständig zu werden und auch aus sich heraus etwas zu machen, initiativ zu werden, dann habe ich ja das Ziel, dass die das auch schaffen [...] Oder (.) es gibt auch Kinder, die überfordert sind, das habe ich damals schon immer gesagt, die wirklich damit überfordert sind (.) nichts an die Hand zu bekommen, wohl. Wo ich jetzt sage, dem muss ich ein Angebot geben, wohl. Die sind, die chillen, die chillen, die chillen, die hängen darum, aber dadurch partizipiere ich kein Kind, wohl. So das würde ich jetzt so sagen, was, das wäre mir jetzt noch so wichtig.«¹³²

Diese Fachkraft übernimmt mit dem Partizipationsgedanken durchaus professionell ihre Rolle als Jugendverbandsmitarbeitende, zugleich scheint ihr die damit verbundene Perspektive dennoch fremd bzw. äußerlich zu bleiben. Die »gewisse Haltung«, von der die Fachkraft mit biografischem Jugendverbandshintergrund spricht, zeigt sie hierbei weniger. Eine ähnliche Spannung zwischen Übernahme von Jugendverbandszielen und gleichzeitiger gewisser Distanz dazu, bringt eine andere Fachkraft wie folgt zum Ausdruck:

»Und natürlich hat diese Jugendbildung GmbH hat ja auch gewisse Vorstellungen und wenn wir uns vier Mal im Jahr treffen, bekommen wir auch von//pädagogischer Leiter Standort (BDK Paderborn)//gewisse Dinge beziehungsweise Aufgaben, die wir erfüllen sollen.«¹³³

Auch hinsichtlich der bereits skizzierten Spannung zwischen Freizeitangebot und (schulischen) Regeln und Ordnung nimmt die Fachkraft mit biografischem Jugendverbandshintergrund in schulischer Fremdwahrnehmung deutlich die Perspektive der Jugendlichen ein.

»Auch mit ganz viel Empathie sich in die Lage der Schüler hineinversetzt und sich auch schon mal stark macht, ne? Wenn ich schon mal anfangen zu schimpfen oder so (lacht), dann sagt er: »Ach, komm.« Das sind, ne, dann sieht er das schon einmal. Und das tut mir persönlich manchmal auch gut, dass ich denke, ja, der hat ja auch einen anderen Blick noch mal auf die Schüler.«¹³⁴

Inwiefern die biografische Verbundenheit mit dem Jugendverband mit einem solchen Selbst- und Rollenverständnis korreliert, kann hieraus selbstverständlich

132 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 114.

133 Ebd., 6.

134 Interview mit Lehrkraft (B), 71.

nicht geschlossen werden. Dennoch ist auffällig, dass sich die skizzierten Unterschiede primär bei der einzigen Fach-, Honorar- und Unterstützungskraft mit umfassendem biografischen Jugendverbandshintergrund zeigen.

5.2.1.4 Organisieren und pädagogisches Handeln

Die pädagogischen Fachkräfte besitzen an den Paderborner Standorten ein anderes Rollen- und Aufgabenverständnis als die Honorar- und Unterstützungskräfte. Bei ihnen laufen alle organisatorischen und auch pädagogischen Fäden zusammen. Sie werden aus schulischer Perspektive als zentrale Person der jeweiligen Kooperation betrachtet, mit hohem Engagement und viel Verantwortungsbewusstsein.

»Wir alle sind mehr als zufrieden, erstmal hängt das sicherlich an der Person [...]. Ich kenne ihren Vertrag nicht, ich kann mir nicht vorstellen, dass die so viele Stunden in ihrem Vertrag hat, wie sie hier investiert in ihre Arbeit. Und was sie macht ist hat einfach Hand und Fuß und das läuft. Sie fühlt sich überall verantwortlich, versucht immer wieder neuen Schwung darein zu bringen, neue Ideen darein zu bringen. Die, ich denke, die Koordinierung der Mitarbeiterinnen ist ja auch sicherlich nicht immer ganz problemlos. Aber man hört sie nie klagen. Das funktioniert. Die Kinder haben ein tolles Verhältnis zu ihr und sie auch zu den Kindern. Sie kann sich sehr gut durchsetzen, aber in einer sehr liebevollen Art und Weise. Das finde ich klasse. Von daher sind wir alle sehr, sehr glücklich mit dieser Lösung.«¹³⁵

Neben den vielen organisatorischen Aufgaben wird dabei von schulischer Seite auch ihre Zugewandtheit zu den Schüler*innen hervorgehoben, eine Fachkraft wird als »so eine Art Mutter-Ersatz«¹³⁶ bezeichnet. Die Kinder und Jugendlichen nehmen ebenfalls die vielfältigen Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte wahr.

»Also, also die ist meistens oben im Büro, macht halt Papierkram und so, aber wenn sie unten ist, dann, ja, passt sie halt auf und sagt manchmal halt, wenn man zum Beispiel mit den Geräten, also mit den Spielsachen im Forum nicht so gut umgeht, dass, wenn man nicht damit besser umgeht, dass man es vielleicht wegpacken soll oder halt sowas in der Art (lacht).«¹³⁷

Allerdings scheinen sie für die Kinder und Jugendlichen im konkreten Alltag oftmals keine so dominante Rolle zu spielen. Zwar wird sie als nett, hilfsbereit und manchmal streng betrachtet,¹³⁸ aber ihr Rollenprofil erschließt sich ihnen nicht immer.

135 Interview mit Lehrkraft (D), 76.

136 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 12.

137 Gruppendiskussion mit SuS (D), 577.

138 Vgl. ebd., 575.

»Also sie hat, glaube ich, keine richtige Aufgabe, sag ich mal, sondern sie, ihr einzige Aufgabe ist halt unser Wohlbefinden, glaube ich, so nennt man das [...]. Also sie kümmert sich halt um uns, wenn wir irgendwie traurig sind oder so tröstet sie uns und so was.«¹³⁹

Die Fachkräfte selbst betonen die vielfältigen Aufgaben, insbesondere auch den hohen Anteil an organisatorischen und verwalterischen Tätigkeiten¹⁴⁰ sowie die Aufsicht. Dabei kämen teilweise die pädagogischen Ziele, die von Seiten des BDKJ eingebracht würden, etwas kurz, so dass z.B. eine Fachkraft »mehr Aufsicht als Betreuung, also ich kann sagen, dass ich 40, 50 Prozent Aufsicht mache in der Mittagspause.«¹⁴¹ Dabei betonen alle Fachkräfte, dass es auch zu ihrem Selbstverständnis gehöre, einfach nur da zu sein, den Schüler*innen zuzuhören und ihre Sorgen und Nöte zu teilen. Hierbei beziehen sie sich auf mögliche Chancen, die ein Ganztagsangebot gerade für Schüler*innen aus schwierigen familiären Situationen haben könnte. Eine Fachkraft beschreibt sich selbst als Zuhörer*in, um

»die auf andere Gedanken brich- bringt, indem man dann Aktivitäten gestaltet, ne, dass man da in der Gruppe (.) dann Spiele, Brettspiele oder sonstige macht oder Bastelsachen und auch die Schüler dann auf andere Gedanken bringt, wenn es auch nur für eine Stunde ist oder anderthalb Stunden oder die Schüler können dann mal etwas anderes erleben.«¹⁴²

Das Anliegen, sich um das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen zu kümmern, gerät aber durchaus in Konflikt und Spannung zu den vielfältigen anderen Aufgaben und auch Interessen im Ganztagsbereich. Denn obwohl bzw. weil das Kooperationsprojekt als Jugendverbandsprojekt in Schule konzeptioniert ist, agieren die pädagogischen Fachkräfte an der Schnittstelle von Jugendverband, schulischem und außerschulischem Ganztagsschulbereich. Dies hat Auswirkungen sowohl auf die Verortung der eigenen Tätigkeit innerhalb des Ganztagsschulsystems als auch auf das damit einhergehende Selbstverständnis. Man sei beim BDKJ angestellt und Teil des Jugendverbandes. Dabei

»sehe [ich] mich irgendwie als (.) erstmal primär als Ansprechperson für die Schüler, wenn sie, wenn sie keinen Unterricht haben, wenn sie dann ihre Freizeit gestalten wollen (.). Bin aber auch, ja, als Teil der Schulgemeinschaft. Ich hatte im Vorfeld überlegt: Bin ich Teil des Lehrerkollegiums? Teile des Kollegiums sehen

139 Gruppendiskussion mit SuS (F), 229.

140 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (B) 2; Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 2.

141 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 8.

142 Ebd., 54.

mich so, ich sehe mich eher in einer Mittlerrolle. Also das, ich bekomme von beiden Seiten viel mit. Und beide Seiten erzählen mir Sachen, die sie den anderen nie erzählen würden. Deswegen bin ich irgendwie schon dazwischen, aber im Alltagsgeschäft bin ich schon irgendwie organisatorisch und was Konferenzen, Ausflüge, sonst was angeht Teil des Lehrerkollegiums, aber ohne inhaltlich da alles rübertragen zu können.«¹⁴³

Neben den Vorteilen, als Mittler von verschiedenen Seiten und Akteur*innen Vertrauen und Akzeptanz zu genießen, können diese überlappenden Rollen und Positionen auch Spannungen mit sich bringen, da aus Sicht der Fachkräfte die unterschiedlichen Aufgaben und Anliegen sowie Interessen und Ziele der verschiedenen Akteur*innen als (implizite) Erwartungen bei ihnen zusammen fließen.

»So hängt man die ganze Zeit immer so dazwischen. Man hat einmal (.) die Eltern im Rücken, die wollen, dass die Kinder die Hausaufgaben machen, deshalb melden sie die Kinder auch an den Schulen an. Der BDKJ will seine Ziele umgesetzt bekommen oder man will ja die Jugendverbandsarbeit in die Schule bringen. Dann hat man aber wieder die Schule auch da vor Ort, die (.) die selber ihre Ziele haben und ob man das miteinander finden kann.«¹⁴⁴

Diese Spannungen und teils unklaren Rollenzuschreibungen scheinen primär nicht dem mangelnden Rollenbewusstsein der Fachkräfte zuzuschreiben zu sein. So beschreibt eine schulische Akteurin eine Fachkraft diesbezüglich als äußerst reflektiert.

»Also, er stellt sich nicht als Ver- Mitarbeiter des//Schule Standort (B)//dar, sondern er ist immer der Mitarbeiter des BDKJs am//Schule Standort (B)//. Also die Rolle ist ihm schon klar, ich glaube aber, dass dem ein oder anderen Kollegen hier an der Schule seine Rolle nicht so ganz klar ist.«¹⁴⁵

Hier deutet sich bereits an, dass das Rollenverständnis auch mit Systemkonflikten zwischen Jugendverband und (Ganztags-)Schule verbunden ist.

5.2.1.5 Systemkonflikte zwischen Schule und Jugendverband

Die Reibungen und Spannungen zwischen den Systemen (Ganztags-)Schule und Jugendverband werden primär von den pädagogischen Fachkräften in ihrem Rollenverständnis und Aufgabenprofil reflektiert. Die Fachkräfte nehmen zum einen die BDKJ-Ziele der Kooperation wahr, die sie in den Schulen verwirklichen wollen und sollen. Es gebe »gewisse Dinge beziehungsweise Aufgaben, die wir erfül-

143 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 20.

144 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

145 Interview Lehrerkraft (B), 37.

len sollen.«¹⁴⁶ Doch inwiefern diese auch an den einzelnen Standorten realisiert werden können, liege nicht in der Hand der Fachkräfte, sondern wird – an den verschiedenen Standorten in unterschiedlichem Maße – von den Schulen mitbestimmt. Teilweise scheint die Entscheidung hierüber primär auf schulischer Seite zu liegen.

»Und das sind einige Sachen, das weiß ich, dass wir bei uns, auf dem Fachkräftetreffen haben wir auch schon öfter darüber gesprochen [...], ich gebe das weiter und die Schule entscheidet. Ich entscheide nicht, sondern die Schule entscheidet, was mit den Sachen gemacht wird. [...] ich kann die Sachen (.) von der Jugendbildung, die Aktivitäten, die wir machen wollen oder sollen oder nahegelegt werden, nehmen wir mit, aber ob die verwirklicht werden, das entscheidet dann die Schule, was daraus gemacht wird. [...] dann sagt//Ganztagskoordinator Standort (F)//ganz klipp und klar, das geht dann über die Schüler, über die Lehrperson.«¹⁴⁷

Zugleich berichtet diese Fachkraft, dass die Zusammenarbeit vor Ort gemeinschaftlich geprägt sei. »Und wir werden sehr unterstützt von den Lehrern hier. Und da ist die Zusammenarbeit sehr eng.«¹⁴⁸ Obwohl die Entscheidung, was von den BKDJ-Zielen und Projekten umgesetzt wird, von der Schule entschieden wird, komme ihr zugleich eine gewisse Leitungsaufgabe über die im Projekt beteiligten Lehrkräfte zu. »Nein, das ist von mir vorgegeben, ne. Also das haben wir schon (.). Die Lehrer, das ist auch so, dass die Lehrer dann machen, was meine Wenigkeit sagt beziehungsweise, wenn etwas ist, dass die an mich herantreten. Und deshalb haben wir auch (.), sind wir auch sehr eng miteinander verbunden, ne. Das Wir, also diese (.) BDKJ mit Lehrer, das ist sehr sehr eng.«¹⁴⁹ Entsprechend versteht sie alle am Ganztage beteiligten Akteur*innen als Gruppe. »Wir sind einfach Wir.«¹⁵⁰ Der gut funktionierende Ganztage sei der Erfolg dieser Zusammenarbeit. Die enge Kooperation wird auch von schulischer Seite unterstrichen. So sieht sich die für den Ganztage zuständige Lehrkraft selbst als (übergeordnete) Ansprechpartnerin. »Ich bin ich bin halt immer entsprechend da. Fragen, Aufschließen oder wenn eben auch wirklich, was ja auch passieren kann, mal extreme Konflikt da sind, dann ruft//pädagogische Fachkraft Standort (F)//mich auch und sagt auch so.«¹⁵¹ Die bereits erwähnte, für den Ganztage so wichtige Frage nach Zugänglichkeit von Räumen liegt hier somit weiterhin in der Hand der Schule. Die Fachkraft versteht sich somit als Teil des Schulteam, wobei es jedoch schulischerseits auch

146 Ebd., 6.

147 Ebd., 30-32.

148 Ebd., 6.

149 Ebd., 14.

150 Ebd., 42.

151 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 30.

Entscheidungen zum Ganzttag zu geben scheint, an denen sie nicht beteiligt ist, wenn z.B. Ziele und Ideen, die sie bzw. der BDKJ einbringen, nicht in der Schule aufgegriffen werden. Dies wird von der Fachkraft jedoch nicht als ein Konflikt benannt, sondern vielmehr wird von ihr die gute Teamarbeit vor Ort betont, ebenso wie die Schule die Zusammenarbeit mit der Fachkraft als »ziemlich (.) ideal«¹⁵² beschreibt. Ob diese Zusammenarbeit oder auch die Ein- bzw. Unterordnung der eigenen Rolle in das schulische System dazu beiträgt, mögliche Spannungen zwischen Jugendverband und Schule herauszunehmen, kann anhand der Interviews nicht dargestellt werden.

Eine andere Fachkraft hingegen schildert ähnliche Rollen- und Systemspannungen, beschreibt diese jedoch deutlich konfliktgeladener.

»Man muss immer allen gerecht werden, dem Arbeitgeber [BDKJ] ja auch, aber genauso gut muss man auch vermitteln. Man steht auch dazwischen. Genauso wie der//pädagogischer Leiter Standort (BDKJ Paderborn)//dazwischen steht, der ist für uns zuständig, der muss man dann die Sachen vom BDKJ weiterleiten.«¹⁵³

Sie selbst habe sich ihre Position und die Eigenständigkeit ihrer Rolle als Fachkraft in der Ganzttagsschule »im Prinzip erkämpft, auch bei den Lehrerinnen erkämpft.«¹⁵⁴ Eine Schwierigkeit liegt ihrer Ansicht nach darin, dass die erwünschte Fokussierung auf das Wohl der Kinder¹⁵⁵ immer wieder von organisatorischen Aufgaben erschwert und deshalb auch wenig Zeit für BDKJ-Projekte bleiben würde.

»Ich habe jetzt ein paar Stunden mehr bekommen. Jetzt habe ich auch ein bisschen mehr Zeit, mich um diese Vernetzung oder um diese Projekte zu kümmern, dass ich da, weil ich da im Prinzip alleine dann bin. Oder ich habe eine Kraft in der Betreuung, die mir dann dabei helfen kann.«¹⁵⁶

Darüber hinaus macht sie eine Art Konkurrenz bei einzelnen Projekten aus, die sowohl vom BDKJ als auch von schulischer Seite angestrebt wird. Aus ihrer Sicht wird der BDKJ aus diesen Aktionen herausgehalten.

»Oder das hat mich zum Beispiel beim Politikerbesuch oder bei der U18-Wahl beim Gymnasium bei einem Lehrer, der sagt: ›Nö, warum soll der BDKJ jetzt dazwischen gestaltet werden? Das mache ich ja schon. Ich möchte das. Ich möchte.‹ Das kommt immer, ich sage immer, wer hat es erfunden? Und mir geht es mehr um die Sache als um den, wer das jetzt gemacht hat. Man, ich finde, man kann auch

152 Ebd., 12.

153 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 198.

154 Ebd., 84.

155 Vgl. ebd., 8.

156 Ebd., 68.

ein gleiches Ziel vor Augen haben und man kann das auch gemeinsam begehen, wohl.«¹⁵⁷

Innerhalb der Kooperation von Jugendverband und Ganztagschule thematisiert die Fachkraft diese Spannungen nach eigenem Bekunden, um sowohl ihre Position sichtbar zu machen als auch um Projekte zu realisieren. Daher sei es für sie wichtig, »dass man halt auch (.) immer mal wieder seinen Standpunkt klar macht und aber auch sich immer in das Gespräch ruft. Ich kann nicht immer erwarten, dass alle auf mich zu gehen. Auch bei den Verbänden, was ich damals mal gemacht habe. Ich muss halt immer wieder dann da auch darauf zu gehen, um was zu bewirken.«¹⁵⁸ Auch bei der für die Gestaltung des Jugendverbandangebots wichtigen Frage nach der Aneignung und Zugänglichkeit von Räumen wird dieser latente Kampf um Sichtbarkeit und Realisation von Angeboten deutlich. In den teilnehmenden Beobachtungen wurde wahrgenommen, dass die Fachkräfte Lösungsbücher und andere Materialien in großen Rollwägen hinter sich herziehen. Das Material wird situativ ausgepackt und auf den Schultischen ausgebreitet, was nur bedingt zum Spielen einladend wirkt. Die Jugendverbandsangebote scheinen hierdurch eher einen Gaststatus im Schulraum zu besitzen.

Eine weitere Umgangsweise mit den auftretenden Spannungen zwischen den Systemen Schule und Jugendverband wurde bereits angedeutet: Die Fachkraft mit Jugendverbandshintergrund versteht sich, wie aufgezeigt, als Teil der Schulgemeinschaft und als Mittler zwischen Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen und Jugendverband. Dabei nimmt sie nach eigenem Bekunden dezidiert die Perspektive der Kinder und Jugendlichen ein und versucht diese partizipativ einzubinden. Von schulischer Seite wird dies bei der Fachkraft unter anderem daran festgemacht, dass sie stets präsent und für die Schüler*innen immer anzutreffen und ansprechbar sei. Die Fachkraft selbst charakterisiert dies als »gewisse Haltung«¹⁵⁹, die aus der Jugendverbandsarbeit stamme. Damit positioniert sich die Fachkraft im Systemgefüge zwischen Jugendverband und Ganztagschule, zumindest von ihrer Grundhaltung her, nahe am Jugendverband. Dass diese Haltung und dieser Positionierung von schulischer Seite teilweise zumindest problematisiert wird, macht die Schulleitung deutlich.

»Da bin ich also immer ganz froh, wenn der Mitarbeiter dann auch mit eigenen Ideen kommt. Und einzelne Sachen habe ich auch schon mal gesagt, ich glaube das ich vielleicht ein bisschen übertrieben, das muss also auch, man muss auch ein Gespür haben, so, wie groß das Maß sein kann. Die Schüler sind ja jetzt nur auf den Jugendverband konzentriert, die haben auch viele anderer Dinge noch

157 Ebd., 116.

158 Ebd., 192

159 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 8.

im Kopf. Das darf man auch nicht übertreiben und dass man sie auch da wieder versucht mit- zu stark miteinzubinden und die Erwartungen des BDKJs an die an die Schülerinnen und Schüler zu hoch zu schrauben. Das wäre, glaube ich, auch nicht gut.«¹⁶⁰

5.2.1.6 Verwaltung und Ideengeber

Während bislang die schulischen Akteure sowie die Jugendverbandsmitarbeitenden an den einzelnen Paderborner Standorten im Zentrum standen, soll abschließend noch die BDKJ-Leitungsebene in ihrem Rollen- und Aufgabenverständnis mit hinzugezogen werden. Diese versteht sich selbst erstens als Verwaltungsebene. So betont die pädagogische Leitung des BDKJ-Projekts die kaufmännischen Aspekte ihrer Arbeit,¹⁶¹ ein hauptamtliches Vorstandsmitglied des BDKJ unterstreicht seine rechtliche Rolle als Fachvorgesetzter und seine Aufgabe, das Projekt inhaltlich weiterzuentwickeln.¹⁶² Den befragten schulischen Akteur*innen und Jugendverbandsmitarbeitenden an den Standorten ist die BDKJ-Leitung ebenfalls als Verwaltung und Geldgeberin präsent. Zweitens versteht sich die pädagogische Leitung als

»Schnittstelle zwischen den ja Kooperationspartnern untereinander und Vermittler. Das heißt also, ich vermittele oft oder übersetze auch oft die Sprache der anderen, damit sie sich gegenseitig verstehen und keine Missverständnisse auftauchen. [...] Und dann einfach den Mitarbeiterinnen das so zu verpacken, so gerecht zu präsentieren, dass sie das auch und der Schule wieder weitergeben können.«¹⁶³

Diese Schnittstelle ist für die pädagogischen Fachkräfte vor allem an den mehrmals jährlich stattfindenden Vernetzungstreffen wahrnehmbar und präsent, bei denen sich alle pädagogischen Fachkräfte mit der pädagogischen Leitung austauschen. Dabei entspricht es dem Selbstverständnis der BDKJ-Leitung hierbei Rückmeldungen aus den einzelnen Standorten zu erhalten, Probleme zu besprechen und die Mitarbeitenden mit Materialien und Projektideen zu versorgen. Dabei ist sie weitgehend sehr zufrieden mit dem bisherigen Projektverlauf und der Arbeit vor Ort, was sie auch als positives Feedback auf die eigene Rolle und Arbeit versteht.

»Und das ist für mich immer das größte Lob einfach zu hören, dass also, dass unsere Mitarbeiter gute, sehr gute Arbeit wirklich vor Ort machen und das ist meine Bestätigung auch für mich wieder, dass wir sie gut hier mit anleiten, dass wir sie

160 Interview mit Schulleitung (B), 56.

161 Vgl. Interview mit pädagogischem Leiter (BDKJ Paderborn), 50.

162 Vgl. Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 2.

163 Interview mit pädagogischem Leiter (BDKJ Paderborn), 2.

gut mit Materialien bereichern, dass wir, dass die Kooperation an sich auch mit den Verbänden läuft.«¹⁶⁴

Auch von Seiten der Fachkräfte wird die Zusammenarbeit mit der BDKJ-Leitungsebene geschätzt, gerade auch der Austausch und die Ideen, die hiervon für die Schulen ausgehen.

»Wobei bis auf diese vier Fachkräftetreffen, die wir haben, was, wo ich auch sagen muss, dass das wirklich toll ist, auch dieser Austausch, der ist wirk-, das ist super. Man nimmt einiges mit, was man (.) was man (.) was andere Schulen machen eventuell, dass man dann auch sagt: »Ah, das könnte man auch machen«, ne, dass man das mitnimmt, aber (.) es ist halt schwierig mit, was eigentlich, wo ich weiß, dass das vorgegeben wird und dass wir das realisieren sollen, dass mit den Verbänden, dass ich das hier vor Ort nicht realisieren kann, weil wir auch diese Verbände vor Ort nicht haben.«¹⁶⁵

Während auf der einen Seite die Ideen und Materialien der BDKJ-Leitung als Inspiration und Bereicherung wahrgenommen werden, wird auf der anderen Seite zugleich wahrgenommen, dass der BDKJ hierüber »seine Ziele umgesetzt bekommen [will] oder man will ja die Jugendverbandsarbeit in die Schule bringen.«¹⁶⁶ Hier schimmert erneut die bereits beschriebene Spannung durch, die aufkommt, wenn die Fachkräfte mit diesen Ideen und Materialien in das System Schule gehen. Eine Unterstützungskraft nimmt dies so wahr: Die pädagogische Fachkraft »hat auch viel Kontakt dann eben nach Paderborn und, ich glaube, das läuft ganz gut. Klar sind zwischendurch vielleicht mal kleine Unstimmigkeiten, weil, ja, in erster Linie ist es ja hier die Schule, die dann arbeiten muss.«¹⁶⁷

Von den schulischen Akteur*innen wird somit wahrgenommen, dass es die Aufgabe der Fachkräfte sei, die vielen Ideen und Materialien des BDKJ über die Fachkräfte in die Schule einzubringen, was aus ihrer Sicht nicht immer reibungslos funktioniert. Insbesondere zu Beginn der Kooperationen wurde dies aus Sicht der Schule auch durch das Rollenverständnis einzelner BDKJ-Akteure erschwert.

»Ja, wie gesagt (.), es hat sich sehr, sehr positiv entwickelt und (...) manchmal (.) also zu Anfang war es zumindest so, dass wenn man sich nicht kennt, Jugendverbandsarbeit sagt: »a, wir machen, also wir sind so Pädagogen, das sind die Lehrer.« Und da mittlerweile also doch so die Erkenntnis (.), der//Vorstandsmitglied Standort (BDKJ Paderborn)//geht ja jetzt, der war ja sehr kritisch Lehrern gegenüber eingestellt. Ich glaube, er hat irgendwann mal gesagt: »Sie sind der Lehrer, ich

164 Ebd., 50.

165 Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 62.

166 Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 2.

167 Interview mit Unterstützungskraft (D), 4.

bin der Pädagoge.« Bei//pädagogischer Leiter (BDKJ Paderborn)//war das nicht der Fall. Also (.) klar (.), Lehrer und dann Jugendverbandsarbeit ist erstmal ja eine Kooperation von Dingen, die auch ein bisschen diametral sich gegenüberstanden haben.«¹⁶⁸

Dieses beim Jugendverband (in der Vergangenheit) wahrgenommene starre Rollenverständnis trug somit aus Sicht der Schulen nicht dazu bei, die »diametral« unterschiedlichen Systeme Schule und Jugendverband produktiv miteinander zu verknüpfen. Zugleich unterstreicht das Zitat der Lehrkraft, wie stark das eigene und fremde Rollenverständnis der Akteur*innen die Kooperationen beeinflussen und zu deren Gelingen beitragen kann.

5.2.2 Osnabrück: Prägung durch non-formale Bildungsangebote

Die Kooperationen von Jugendverband und Ganztag an den Osnabrücker Standorten sind punktueller und zeitlich begrenzter als im Paderborner Projekt. Zudem kooperieren die Schulen hierbei nicht mit der übergeordneten BDKJ-Ebene, sondern mit dessen Mitgliedsverbänden (Kap. 4.1). Die den Kooperationen übergeordnete Bildungsreferent*in der BDKJ-Fachstelle versteht sich entsprechend als organisatorische Instanz, die die unterschiedlichen Kooperationspartner in Schule, Gemeinde und Jugendverband zueinander bringen kann. Es geht »stärker um vernetzende Tätigkeiten«¹⁶⁹, sowohl innerverbandlich als auch nach außen in die Schul- und Bildungslandschaft. Zudem organisiert und führt sie das Vernetzungstreffen durch, an dem sich die beteiligten schulischen und jugendverbandlichen Akteur*innen austauschen. Die inhaltliche Gestaltung und Organisation der jeweiligen Kooperationen wird jedoch von den Mitgliedsverbänden und den Schulen vor Ort verantwortet und geprägt. Der Fokus wird daher im Folgenden primär auf diese beteiligten Akteur*innen und ihr Rollenverständnis vor Ort in den Schulen und ihr Aufgabenprofil gerichtet. Dabei ist die bereits an anderer Stelle ausführlicher beschriebene Ausrichtung der Kooperationen auf non-formale Bildungsangebote relevant. Denn die Projekte beinhalten alle Schulungselemente und zielen auf eine Zertifizierung, die den beteiligten Schüler*innen Kompetenzen und Lernerfolg bescheinigen, sei es im Bereich Erste Hilfe oder der Gruppenleitung. So beschreibt eine Jugendverbandlerin: »Ich muss sagen, ich komme nicht viel mit Schule in Berührung. [...] Ganztagsschule oder CAJ an Ganztagsschule ist für mich eben die Juleica-AG.«¹⁷⁰ Hierdurch besitzen alle Akteur*innen die Aufgabe, den Jugendlichen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln oder Rahmenbedingungen bereitzustellen, damit entsprechend Lernprozesse ermöglicht werden. Dieses spezifische

168 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 130.

169 Interview mit Bildungsreferent (BDKJ Osnabrück), 8.

170 Interview mit Jugendreferentin (C), 114.

Profil der Kooperationsprojekte bringt schulische wie auch Jugendverbandsbeteiligte in die Rolle von Lehrenden. Wie diese Rolle jedoch von den unterschiedlichen Akteur*innen in den jeweiligen Situationen und Orten interpretiert und ausgeführt wird, differiert und ist für die Kooperationen bedeutsam. Im Folgenden soll dies anhand ausgewählter Konstellationen näher beleuchtet werden.

5.2.2.1 Lehrkraft versus Teamer

Besonders intensiv wird die Lehrendenrolle in Jugendverbandsprojekten von einem Akteur reflektiert, der selbst Jugendverbandshintergrund hat und als Lehrkraft an seiner Schule die Juleica-Ausbildung zusammen mit einer FSJlerin durchführt. Aus seiner Sicht bleibt er im Projekt zwar in der Lehrendenrolle, wechselt aber seine Grundhaltung.

»Ich bin im System Schule bin ich, also ich wechsele zwischen den Positionen eigentlich innerhalb der AG bzw. sobald ich aus der AG rausgehe. (...) Die Grundhaltung, wenn man als Lehrer, als verantwortliche Person da reingeht, heißt es, liegt mein Fokus auf Pünktlichkeit, auf die Absicherung, hört sich blöd an, aber die Absicherung meinerseits, erst mal: Sind die AG-Schüler da? Sind alle da? Ne? Habe ich hier meinen rechtlichen Rahmen eingehalten? Ja? Habe ich mir keine Stolpersteine gestellt, was mein Lehrertun beeinflusst oder was mein Lehrertun bedingt? Erfülle ich die Vorgaben, ne? Also wirklich dieses, dieses systemische Denken.«¹⁷¹

Diesen eher rechtlichen, formalen Blick auf die Juleica-AG kann die Lehrkraft jedoch auch ablegen, ihr gelingt es nach eigenen Angaben in eine Jugendverbandshaltung zu wechseln, die sie als wesentlich freier und lockerer beschreibt. Dabei scheint sie situativ zu entscheiden, wann und ob sie während der AG-Stunde zurück in den Lehrendenmodus wechselt, den sie als zielgerichteter, leistungsorientierter beschreibt und der mit Druck einhergehen kann.

»[A]lso ich komme eigentlich gut damit klar, dass ich, dass ich das vermische irgendwo. Ja, also springe, wo ich, wir, wo wir, dass ich genau, dass ich mir sicher bin, in diesem Sinne kann ich mir da Freiheiten oder kann ich Freiheiten gewähren, springe aber trotzdem dann noch wieder zurück, wo ihr z.B. dagewesen seid (.) bei der Organisation für, der Spiele für (.) genau, da waren wir ja im Computerraum, da habe ich z.B. in dem Moment wirklich diese, dieses Lehrdenken herausgelassen, möchte ich sagen. Das ist mir auch völlig bewusst in dem Sinne, dass ich dort sehr geführt habe. Um auch den Schülern dementsprechend, ja, ein wenig mehr Druck, also wirklich das zu nutzen, diesen Druck da hinzuzusetzen.«¹⁷²

171 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 68.

172 Ebd.

Die Teamer bzw. Jugendleiterrolle sieht die Lehrkraft hingegen als freier, die den Jugendlichen eine höhere Eigenständigkeit und mehr Erfahrungsspielräume zulässt, z.B. auch um scheitern zu können.

»Als in Führungsstrichen ›nur‹ Jugendleiter, also ohne diesen schulischen Hintergrund hätte ich gesagt, laufen lassen, die schaffen zwar heute nichts, laufen lassen, aber die fallen dann dementsprechend oder schlagen dann dementsprechend auch hart auf und merken das dann vielleicht. Nur, da packt es mich im Moment und dann bin ich doch mehr in dieser Lehrerrolle in dem Moment, ja.«¹⁷³

Ein weiterer Aspekt, der aus Sicht der Lehrkraft einen Unterschied in den Rollen von schulischem Lehrer und Teamer ausmacht, ist das Duzen. Entsprechend hat er den beteiligten Jugendlichen angeboten, ihn im Rahmen der AG mit dem Vornamen anzusprechen. Damit scheint es ihm vor allem wichtig zu sein, hierdurch den System- und Rollenwechsel zu markieren, unabhängig davon, ob die Jugendlichen ihn daraufhin duzen. »Ob sie dann bei//Durchführender Lehrer Standort (A)//bleiben oder bei//Vorname Durchführender Lehrer Standort (A)//sind, das ist mir eigentlich egal.«¹⁷⁴

Dieser Rollenwechsel zwischen Lehrkraft zu Teamer wird auch von den beteiligten Jugendlichen wahrgenommen und entsprechend reflektiert, wie die folgende Passage aus einem Gruppeninterview zeigt.

»I: Okay. Bei den Regeln, wie, nehmt ihr das so eher als (.), also das ist ja eine Juleica-AG, nehmt ihr das hier eher so als Schule wahr? Wie Unterricht? Oder nehmt ihr das irgendwie anders wahr? Wie würdet ihr das so fassen?

Schülerin1: Freier. [...] Ja, also wir durften ihn ja auch duzen oder dürfen. Und das war nicht so streng wie im Unterricht so. Wir durften auch dazwischenreden, so.

Schülerin2: Er wollte hier nicht so als Lehrer zählen für uns, sondern als, ja, so Gruppenleiter.

Schülerin3: Er hat ja auch gesagt, dass wir ihn//Vorname Durchführender Lehrer Standort (A)//nennen können und nicht//Nachname Durchführender Lehrer Standort (A)//, zum Beispiel.

Schülerin2: Aber ist ja noch wieder etwas anderes, weil wir halt in der Schule sind (lacht)

Schülerin4: Ja, genau.

Schülerin2: Aber sonst.

I: Okay, das heißt, ich höre daraus es gibt irgendwie beides. Also auf der einen Seite sagt ihr: ›Wir sind in der Schule irgendwie.‹ Ne? Computerraum, so (Schülerin4: Ja).

173 Ebd.

174 Ebd., 42.

Schülerin₂: Ja, so. Wir sind ja im Schulgebäude. Das ist irgendwie

Schülerin₅: Aber indirekt wollte er das so außerhalb machen, dass wir, dass wir uns halt wohler fühlen, glaube ich.

I: Wie hast du das wahrgenommen, Schüler₁?

Schüler₁: Ja, auch s-, auch mehr so (.), wie soll ich das jetzt sagen, (.) man hat ihn jetzt nicht so wirklich als Lehrer wahrgenommen, sondern mehr so als Gruppenleiter.«¹⁷⁵

Die Lehrkraft hat die entsprechende Juleica-AG zusammen mit einer FSJlerin im Jugendverband durchgeführt. Sie nimmt somit in dem Projekt explizit die Jugendverbandsrolle ein, wobei auffällig ist, dass sie vornehmlich für Spiele (Kap. 5.4) und Übungen – und eben nicht für die Theorie zuständig ist. »Dann, und ja wir zu zweit, also wir beide als Teamer haben dann immer die Übung ausgesucht, die wir mit den Kindern durchführen wollen und ja.«¹⁷⁶ Diese Aufgabenverteilung ist gesichert, was dazu führt, dass nach eigenem Bekunden wöchentliche Absprachen oder Planungen mit der Lehrkraft nicht nötig sind. Dabei nimmt die FSJlerin die Lehrkraft als Hauptleitung war, wobei sie ihr mehr Leitungsfunktionen und auch Autorität zuspricht.

»Also ich habe auch schon mal einmal, wo//durchführender Lehrkraft Standort (A)//nicht da war, die AG alleine geleitet und das hat auch richtig gut geklappt. Hätte ich selber gar nicht so gedacht, dass die Kinder so gut, also die Jugendlichen so gut hören und wirklich das, auch wenn man sagt: ›Seid jetzt mal leise.‹ Dass die dann auch wirklich leise sind und sich konzentrieren. Also das ist eigentlich, hat wirklich gut geklappt, war ich selber echt überrascht. (.) Also die nehmen mich schon wirklich als (.) Teamer wirklich wahr. Ja.«¹⁷⁷

Die Durchsetzung von Disziplin, Ruhe und Konzentration werden von der Teamerin somit bei der Rolle der schulischen Lehrkraft verortet. Inwiefern dies auch mit dem Altersunterschied und der Berufserfahrung zusammenhängt, kann hier nur vermutet werden.

An einem anderen Standort wird deutlich, dass das Rollenverständnis von Teamer*innen des Jugendverbandes und schulischen Lehrkräften nicht immer spannungsfrei ist. In dieser Kooperation wird wahrgenommen, dass Schulsozialarbeiter*innen eine größere Nähe zum Leitungsverständnis des Jugendverbandes haben und die Zusammenarbeit dadurch besser klappe.

»Und die Kooperation mit der Schule ist auch mega, mega wichtig. Mit Sozialarbeitern, die da sind, kann ich besser arbeiten als mit Lehrern, weil ich manchmal

175 Gruppendiskussion mit SuS (A), 382-395.

176 Interview mit FSJ Freiwilliger (A), 28.

177 Ebd., 36.

das Gefühl habe, dass die Lehrer, dass ich den Lehrern die Autorität wegnehmen möchte, das möchte ich aber gar nicht. Bei Schulsozialarbeitern ist das nie so. Die sitzen da, die duzen auch alle, aber da ist das so ein Sie und genau. Also die Kooperation mit der Schule und dass die vermitteln, dass es auch wichtig ist, was wir da tun.«¹⁷⁸

Auch hier werden die Themen Autorität und Duzen aufgeworfen, die scheinbar für das Jugendverbandsverständnis wichtig sind. Schulsozialarbeiter*innen scheinen hier eine Scharnierstelle zwischen Jugendverbandler*innen bzw. Teamer*innen und Lehrkräften bilden zu können. Entsprechend wird an einem weiteren Standort der Schulsozialarbeiter als »Verbindungsmann«¹⁷⁹ bezeichnet, »über ihn läuft das dann halt«¹⁸⁰.

5.2.2.2 Stofforientierung versus Erlebnispädagogik

Ein weiteres Spannungsfeld spannt sich bei der Art und Weise des Lehrens auf: Die non-formalen Bildungsangebote zielen u.a. darauf, dass Jugendliche curricular festgelegte Lerngegenstände erarbeiten. Oftmals werden in den wöchentlichen AG-Stunden theoretische Inhalte angeeignet. Gerade in diesen Phasen stellt sich den unterschiedlichen Akteur*innen die Frage, wie diese Lernprozesse zu gestalten sind. Die in der Juleica-AG leitend tätige Lehrkraft reflektiert ihre Herangehensweise wie folgt:

»Dieses (lacht) lehrerhafte Denken, möchte ich fast schon sagen, von wegen ›Ich muss meinen Stoff durchbringen.« Mal flach formuliert. (.) Das andere ist die, die Herangehensweise im Jugendverband. Das hört sich vielleicht ein bisschen despektierlich an, wenn ich sage: (lacht) Es ist egal, ob die das jetzt heute schaffen oder nicht (lacht). Also da ist die Freiheit, aber da, das nutze ich auch, so ist es nicht, das nutze ich auch voll. Ich gehe auch nicht davon aus, dass wir z.B. heute die Fälle komplett, komplett besprechen werden. Davon gehe ich einfach nicht aus. Trotzdem will ich das gerne versuchen durchzuführen, also diese Diversität dort (lacht), ergibt sich dann grundsätzlich.«¹⁸¹

Die Lehrkraft macht eine Unterscheidung zwischen schulischem und jugendverbandlichem Lernen aus: Zielorientierte Stoffaneignung auf der einen und eher freie, diversitätssensible Lernprozesse auf der anderen Seite. Im AG-Angebot der Ganztagschule kann die Lehrkraft nach eigener Ansicht einerseits in die zwei unterschiedlichen Rollen reflektiert schlüpfen und entsprechend flexibel agieren. An-

178 Interview mit Teamer (C), 22.

179 Interview mit stv. Schulleitung (C), 86.

180 Interview mit Ehrenamtlichem (C), 36.

181 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 68.

dererseits fällt ihr selbst auf, dass sie dieses »lehrerhafte Denken«¹⁸² nicht immer ablegen kann und in diese Lehr-Lern-Muster immer wieder hineingleitet. Die ausführlichen Reflexionen, die die Lehrkraft in den Interviews diesem Thema widmet, deuten an, dass dies für ihr Rollenverständnis scheinbar virulent ist. An eine solche Situation, die auch in der teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen wurde, erinnert die AG-Leitung in einer bereits skizzierten Szene: »bei der Organisation für, der Spiele für (.) genau, da waren wir ja im Computerraum, da habe ich z.B. in dem Moment wirklich diese, dieses Lehrerdenken herausgelassen.«¹⁸³ Angesichts der hohen Bedeutung, die das Thema »Räume« für die Ganztagschule besitzt, ist es bemerkenswert, dass hier die Lehrkraft ihren Wechsel in den Lehrmodus explizit durch die Nennung des Schulraums näher qualifiziert. Die Verortung der Juleica-AG in Schulräume, so die hieraus ableitbare These, kann ein stofforientiertes Lehrerdenken begünstigen.

Diese Stofforientierung in einigen Unterrichtsbausteinen der Juleica-Ausbildung ist auch für andere Teamer*innen ambivalent und scheint sich mit dem eigenen Rollen- sowie Lehr-Lernverständnis zu reiben. So ist ein Teamer stark der Theater- und Erlebnispädagogik verbunden. Diese bringt er nach eigenem Bekunden in die Juleica-Ausbildung ein.

»Also, also wir, zum Beispiel, ich bin so ein bisschen theateraffin. Ich mag gerne Theaterpädagogik. Das merkt man auch in, zumindest in dieser Gruppe, wir haben viele Rollenspiele gemacht mit denen. Ansonsten komme ich eben aus einer Bildungseinrichtung, dem//Jugendbildungsstätte Standort (C)//, wo eben Erlebnispädagogik weit vorne und weit oben stand und das versuche ich, auch immer sehr mit reinzubringen.«¹⁸⁴

Dennoch sind die wöchentlichen AG-Stunden weitgehend theoretisch ausgerichtet. Im Rahmen der Juleica-Ausbildung sind auch die Teamer*innen des Jugendverbandes damit konfrontiert, dass sie diesen Stoff vermitteln müssen. In diesem Zusammenhang beschreibt ein ehrenamtlicher Teamer sein didaktisches Vorgehen, in dem er oftmals von vorgegebenen Unterrichtseinheiten abweicht, um neue Lernformate auszuprobieren. Dass ihm dies von Seiten des Jugendverbandes ermöglicht und erlaubt wird, wertschätzt er sehr.

»Es ist mega wichtig, dass meine Hauptamtliche mir vertraut, auch wenn das erst mal ein bisschen blöd klingt, aber die schreibt mir ja ein paar Wochen vorher und sagt, dass sie meine Einheit, dass ich meine Einheit planen kann. Und// Dekanatsjugendreferentin Standort (C)//musste leider schon oft miterleben,

182 Ebd.

183 Ebd.

184 Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 16.

dass ich dann ganz neue Sachen mitgebracht habe, weil ich dann gedacht habe:
»Hey, wir probieren das jetzt einfach mal aus.«¹⁸⁵

Das Ausprobieren neuer Lehrformate kann für diesen Teamer eine Möglichkeit darstellen, mit der Ambivalenz von Stoffvermittlung auf der einen und erfahrungs- und erlebnisorientierter Pädagogik auf der anderen Seite umzugehen.

5.2.2.3 Theorie versus Praxis

Die beschriebene Spannung ist umso gewichtiger, da sowohl in den schulischen AG-Stunden als auch an den Blocktagen im Rahmen der Juleica- oder Tutorenschulung oftmals umfangreiche Theorieblöcke vermittelt werden müssen. Teilweise werden dann Praxis- sowie Anwendungsphasen hiervon abgegrenzt. Mit dieser Trennung von Theorie und Praxis müssen die Akteur*innen umgehen, was auch Auswirkungen auf ihr Rollenverständnis und ihr Aufgabenprofil hat. Die bereits mehrfach zitierte Lehrkraft macht dies wie folgt:

»Ich teile Rechte und Pflichten, normalerweise ist das immer ein Block über acht Stunden (lacht) im (lacht) im in Anführungsstrichen normalen Gruppenleiter(.) Dings und ich trenne diese Geschichte, mache den Theorieblock (eins?) mit einer Stunde länger. Das ist natürlich relativ theoriebehaftet, gut, wenn man das natürlich dann als Moderator bisschen anders verkauft, wirkt es dann natürlich ein bisschen interessanter in dem Moment, aber es ist schon sehr frontal, also schulisch frontal, wie man das so klassisch kennt.«¹⁸⁶

Theorieblöcke, die frontal unterrichtet werden, können hierbei nach Ansicht der Lehrkraft zwar methodisch »anders verkauft« werden, bleiben aber dennoch als lange Einheiten kompakt bestehen. Ähnlich werden spezifisch sensible Themenfelder, wie Prävention und Kindeswohl, auf den außerschulischen Juleica-Blocktagen in größeren Theorieeinheiten gebündelt. Auch von den Jugendlichen wird wahrgenommen, dass sich die Teamer*innen bemühen, den umfangreichen Theoriestoff angenehm und abwechslungsreich zu vermitteln.

»Der//Schulsozialarbeiter Standort (C)//hat auch das Ganze, was diese Gesetzestexte und wie wir was, was eigentlich ein bisschen schwieriger ist oder was für uns auch so ein Haufen Information und Arbeit war. Das war auch wirklich anstrengend. Da hat er hat aber so durchgezogen und war immer motiviert und mal Spiele zwischendrin eingebaut. Also der war auch einfühlsam. Der hat gemerkt, wann es zu viel wird und wann es ok ist.«¹⁸⁷

185 Interview mit Teamer (C), 22.

186 Interview mit durchführender Lehrkraft (A), 40.

187 Gruppendiskussion mit SuS (C), 547.

Von den Jugendlichen wird diese spielerische Auflockerung der Theorieblöcke durchaus wertgeschätzt. In ihren Augen waren die Teamer*innen

»zuversichtlich, dass wir es verstehen und, dass wir es auch hinbekommen. Dann, er hat auch eine Kreativität ausgestrahlt durch dieses Rollenspiel, das, vom Gericht. Er hat uns motiviert dazu, dass wir das auch weiter machen, obwohl das so ein schweres Thema ist. Und er hat sich auch sehr engagiert (lacht). Er hat sich auch sehr beteiligt daran anderen dabei zu helfen in den einzelnen Gruppen.«¹⁸⁸

Diese Bündelung von Theorieblöcken hat teilweise aber auch zur Folge, dass es umfangreichere Praxisphasen gibt, die abgekoppelt sind. Dies führt an einigen Standorten dazu, dass die Praxisphasen primär in schulischer Begleitung ohne Jugendverbandsbeteiligung stattfinden oder ganz außerhalb des Ganztags außerschulisch absolviert werden. Dies wird von Verbandsseite durchaus kritisch gesehen und bedauert.

»Und auch, dass die CAJ in der Praxisphase nicht so präsent ist so, ne. Also wenn das erste halbe Jahr abgeschlossen ist, dann bin ich so ein bisschen raus hier und weiß, die Praxisphase läuft, und komme dann wieder in das Spiel, wenn ich die Ju-leica beantrage, quasi. Und dazwischen ist so (.) monatelang irgendwie gar nichts, wo ich weiß, es passiert etwas und die sind alle aktiv.«¹⁸⁹

Hierdurch verschiebt sich die Rolle der Jugendverbandler*innen, insbesondere der hauptamtlich auf übergeordneter Ebene tätigen Jugendverbandler*innen stärker auf die Rolle von Organisation und Zertifizierung. Im folgenden Schritt sollen daher die Akteur*innen des Jugendverbandes in den Blick genommen werden, die primär nicht in die Durchführung der Projekte an der Ganztagschule eingebunden sind.

5.2.2.4 Zertifizierung und Organisation

Die von jugendverbandlicher Seite beteiligten hauptamtlichen Diözesan- bzw. Jugendbildungsreferent*innen sehen ihre Hauptaufgabe im Anberaumen, in der Organisation und logistischen Begleitung der Schulkoooperationen. Sie erarbeiten die Kooperationsverträge und stellen z.B. Kontakte zu den Schulsanitätsdiensten her. An den Schulen selbst sind sie weniger aktiv. Auch tragen sie dafür Sorge, dass die Curricula in den Ausbildungskursen aktuell sind und eingehalten werden.

»Ich bin so der Vermittler auch zwischen Bundesebene und Ortsebene, also zum Beispiel Curricula, wenn die aktualisiert werden, das kommt bei mir auf

188 Ebd., 614.

189 Interview mit Jugendreferentin (C), 70.

den Schreibtisch und ich trage dann für Sorge, dass mein, in meinem Bistum in Anführungszeichen die Leute dann auch jeweils darüber informiert werden, hey, ihr müsst das jetzt anders machen oder achtet darauf, dass es bald anders wird. Die und die Schulungen könnt ihr dafür besuchen und so, also eher so eine koordinierende Kraft. Ich habe jetzt nicht, kein, also ich bin nicht selber in Schule aktiv so. Ich glaube, das ist eine ganz gute Beschreibung. Also eher koordinieren, ja, begleiten, informieren, so würde ich das beschreiben.«¹⁹⁰

Zudem sind die Referent*innen des Jugendverbandes für die logistische Ausstattung der AGs zuständig. »Das heißt für uns eigentlich, die AGs für sich arbeiten und nutzen uns nur als Ressource für Material, für Hilfestellung, für mal irgendwelche Probleme, die geklärt werden müssen.«¹⁹¹ Auch sehen sie es als ihre Aufgabe, die beteiligten Akteur*innen aus-, fort- und weiterzubilden.¹⁹² Diesbezüglich lassen sich durchaus Parallelen zu der BDKJ-Leitungsebene in Paderborn und ihrem Aufgabenprofil erkennen.

Diese Fokussierung auf Zertifizierung und Organisation wird von Seiten des Jugendverbandes durchaus kritisch bzw. mit Bedauern wahrgenommen.

»Und dann ist das für mich Ende irgendwie den Verwaltungsakt zu machen, die Karte zu beantragen und die noch mal rauszuschicken. So etwas habe ich die letzten Montage gedacht, das ist irgendwie ein bisschen schade. Da weiß ich aber auch nicht, wie man das anders lösen könnte. Ja.«¹⁹³

Denn für diese Ebene des Jugendverbandes bedeutet dies auch, dass sie selbst weitgehend von der Arbeit in den Schulen nicht viel mitbekommen. »Ja, so vom Schulalltag vor Ort so richtig Einblick kriegt man natürlich nicht. Wir sind natürlich immer dann hier, wenn wir, wenn wir ausbilden.«¹⁹⁴

Etwas anders sieht es an den Standorten aus, die außerschulische Blocktage, z.B. in einer Jugendbildungsstätte organisieren, bei denen in der Regel auch haupt- und ehrenamtliche Jugendverbandler*innen verstärkt dabei sind, »das heißt die begleiten wir auch, die Fahrten in Jugendbildungsstätten.«¹⁹⁵ Diese Tage bilden dann auch strukturell eine Möglichkeit für ehrenamtliche Teamer*innen teilzunehmen, was im wöchentlichen Schulrhythmus nicht möglich sei. »Weil wir das halt, so gesagt, zeitlich nicht schaffen. Weil wir ja dann halt ehrenamtlich mit da-

190 Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 4. Ähnlich Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 107.

191 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 28.

192 Vgl. ebd., 17f.

193 Interview mit Jugendreferentin (C), 70.

194 Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 70.

195 Interview mit Jugendbildungsreferentinnen (A), 28.

bei sind, sonst wir würden das natürlich auch wohl gerne dann machen, ne?»¹⁹⁶ So besitzen die ehrenamtlichen Jugendverbandler*innen an den Osnabrücker Standorten in der Juleica-Ausbildung primär eine punktuelle Rolle als Teamer*in an den außerschulischen Blocktagen, wohingegen der inhaltliche Teil der Sanitätsausbildung vorwiegend von Ehrenamtlichen übernommen wird.

5.2.3 Schulleitungen: Qualität und Kontinuität

Die Schulleitungen in den Paderborner wie auch Osnabrücker Standorten besitzen ein ähnliches Rollenverständnis in Hinblick auf die Kooperationsprojekte und werden daher im Folgenden gemeinsam betrachtet. Alle Schulleitungen nehmen die Schulk Kooperationen mit viel Wertschätzung positiv wahr und betonen den inhaltlichen und pädagogischen Mehrwert der Projekte für das Schulleben. Dabei sind sie nicht näher in die Organisation und kaum in die inhaltliche Konzeptionierung eingebunden. Auch zählen sie die Kooperation mit dem Jugendverband nicht zu ihrem Aufgabenprofil oder Rollenverständnis.

»Und aus Sicht der Schule oder des Schulleiters ist es gut, wenn man, sag ich mal, hier und da zusammenkommt, um so ein paar Grundstandpunkte gemeinsam noch mal abzustecken, hier und da auch ein paar Projekte zu planen, aber ansonsten muss diese Jugendverbandsarbeit zuverlässig in hoher Qualität auch unausgesprochen laufen eben.«¹⁹⁷

Hierin spiegelt sich zugleich eine hohe Erwartung an das professionelle Agieren der Jugendverbandsmitarbeitenden wider. Teilweise bekunden die Schulleitungen auch, dass sie keine Rückmeldungen hätten, »was jetzt inhaltlich so passiert«¹⁹⁸ und dass sie nicht immer wissen, inwiefern Akteur*innen des Jugendverbandes vor Ort regelmäßig in den Projekten dabei sind.¹⁹⁹ Andere Schulleitungen nehmen die Aktivitäten der AGs im Schulleben wahr, aber eher interessiert beiläufig. Sie sehen sich als »Außenstehende«²⁰⁰. So lange es gut läuft, so lässt sich das Rollenverständnis der Schulleitungen zusammenfassen, befassen sie sich aktiv kaum mit der Kooperation, nachdem diese in der Ganztagschule institutionalisiert ist. Sie sehen ihre Aufgabe eher darin zu intervenieren, wenn es Probleme gäbe. »Wenn es irgendwo haken würde, wüsste ich das.«²⁰¹

196 Interview mit Ehrenamtlichem (C), 102.

197 Interview mit Schulleitung (B), 48.

198 Interview mit Schulleitung (D), 46.

199 Vgl. Interview mit stv. Schulleitung (C), 8.

200 Interview mit Schulleitung (A), 14.

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

Jugendverbandsprojekte müssen sich, so lassen sich die Äußerungen der Schulleitungen zusammenfassen, durch ein hohes Maß an Qualität auszeichnen und sich weitgehend reibungslos in den Schulalltag integrieren lassen. Aus Sicht der Schulleitung zählt hierunter insbesondere auch ein gewisses Maß an Kontinuität und hohe Zuverlässigkeit.

5.3 Leitende Vorstellungen von zentralen Systemen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass unter dem Begriff der Ganztagsschule unterschiedliche Konzeptionen und Organisationsformen von Schule gefasst werden. Wie in Kap. 2 bereits erläutert, hat das *kajuga*-Projekt Schulen untersucht, die formal den KMK-Kriterien entsprechen, die den Anforderungen der länderspezifischen Bestimmungen zur Ganztagsschule zugrundeliegenden, auch wenn diese Schulen teilweise selbst nicht die Bezeichnung »Ganztagsschule« verwenden, sondern Begrifflichkeiten wie »Nachmittagsangebote« oder »Übermittagsangebote« wählen. Dies liegt auch in der unterschiedlichen Genese des Ganztags bzw. der jeweiligen Kooperationen mit den Jugendverbänden begründet, wie in den Standortbeschreibungen herausgestellt wurde (Kap. 4.1). Jedoch nicht nur die Konzeption des Ganztags, sondern auch die Angebote der Jugendverbände unterscheiden sich in den jeweiligen Kooperationen stark und prägen insbesondere diejenigen schulische Akteur*innen, die keine weiteren Bezugspunkte zu Jugendverbänden haben.

Diese unterschiedlichen Vorstellungen von Ganztag, Jugendverband und Schule, die die Akteur*innen vor Ort besitzen, beeinflussen, so die These, die jeweiligen Kooperationen von Jugendverband und Ganztagsschule, denn sie speisen subjektive Theorien, die sich oftmals als äußerst persistent und wirkmächtig erweisen. Daher werden im folgenden Kapitel anhand der Expert*inneninterviews und Gruppendiskussionen der Schüler*innen diese Vorstellungen analysiert. Die Analyse beschränkt sich auf die Akteur*innen in den konkreten Kooperationsprojekten vor Ort. Nicht mit einbezogen werden die Konzeptionen und Vorstellungen der BDKJ-Fachstellen/Leitungsebene, die bereits umfassend in die Standortbeschreibungen eingeflossen sind. Diese separate Analyse von durchführenden Akteur*innen in den jeweiligen Schulen und der programmatischen Jugendverbandsebene ermöglicht es, mögliche Spannungsfelder zwischen den Projektkonzeptionen und deren Durchführung zu entdecken.

Die Expert*inneninterviews sowie Gruppendiskussionen wurden entsprechend der in Kap. 3 erläuterten Methodik codiert und ausgewertet. Laut Codebuch fließen in die folgende Analyse »alle Aussagen, die die Vorstellungen von Schule/Ganztagsschule/Jugendverband der jeweiligen Akteure verdeutlichen. Darunter fallen auch die (teils sehr konkreten) Beschreibungen der Schulen, der Ganztags-