

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 Ganztagsschule (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 zeitigen. 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.

6.3.1 Struktur der Zusammenarbeit

Die beiden unterschiedlichen an den Osnabrücker und Paderborner Standorten vertretenen Modelle spiegeln die beiden großen Modelle von Ganztagskooperation wider, wie sie auch in der Literatur reflektiert werden:⁵⁸ zum einen die Konzepti-nierung und Organisation des Ganztags durch die Schule, in der Regel durch eine*ⁿ Ganztagskoordinator*in, zum anderen die Externalisierung der Trägerschaft des Ganztags an eine*ⁿ außerschulische*ⁿ Träger*in. Zudem existieren auch Misch-formen. Den von uns untersuchten Osnabrücker Kooperationsprojekten liegt da-bei ein dezentrales, eher *bottom-up* gesteuertes System zugrunde, das hinsichtlich der Initiierung und Durchführung der Kooperationen in hohem Maße auf die je-weiligen personellen wie örtlichen Gelegenheitsstrukturen setzt. Die Angebote der Jugendverbände werden in die Organisation des Ganztags der jeweiligen Schule, der die Trägerschaft und Organisation des Ganztags obliegt, eingespeist und mittels meist hauptamtlicher, gelegentlich auch ehrenamtlicher Angehöriger der Jugendverbände oder der Dekanatsjugendbüros durchgeführt. Mit dieser sozial-räumlichen Vernetzung, die in der Regel konstitutiv für das Zustandekommen der Kooperationen ist, werden die Bedeutung des Sozialraums und ferner die örtli-chen Nähen wie auch persönliche Kontakte für den Aufbau der Kooperationen stark sichtbar, zumal die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten alle über Jahre gewachsen sind.⁵⁹

Demgegenüber zielt das Paderborner Modell auf die Übernahme der Trägerschaft des Ganztags durch einen nicht vor Ort, sondern zentral in der Diözese an-gesiedelten Träger, den BDKJ, der die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung mittels hauptamtlicher, in der Regel vor Ort eigens dafür angestellter Fachkräfte durchführt. Allerdings existiert dieses Modell der Übernahme der kompletten Trä-gerschaft in der Praxis nicht in Reinform, insofern die Schulen durchaus auch über weitere, durch die Schule organisierte und meist im Projektbereich angesiedelte Kooperationspartner*innen verfügen. In dieser Konstellation und der sichtbaren Lücke zwischen programmatischer Ebene, die von der vollständigen konzeptio-nellen Verantwortung für die Organisation des Ganztags ausgeht, und der dann vorfindlichen Realität, dass die Übernahme des Ganztags die Zuständigkeit für die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung bedeutet, liegt bereits eine konzeptio-nell angelegte Quelle für Konflikte.⁶⁰

58 Vgl. StEG 2019, 3.

59 In den meisten Fällen ist es die Jugendarbeit vor Ort, z.B. repräsentiert durch das Dekanatsju-gendbüro oder den in der Gemeinde angesiedelten Jugendverband, die in den untersuchten Schulen tätig werden.

60 Wobei hier unklar ist, ob die dann in den Interviews erwähnten weiteren Angebote bereits vorher existierten und sozusagen bereits Teil der Halbtagschule und somit gar nicht für die

Hinsichtlich der Entstehung der Kooperationen in Osnabrück und Paderborn stehen ein eher zentral gesteuerter *top-down* Prozess in Paderborn und eine eher dezentrale *bottom-up* Struktur in Osnabrück einander gegenüber. Beide Kooperationsmodelle reagieren letztlich auf die Einführung der Ganztagschule als bildungspolitische Entscheidung, allerdings unterschiedlich: Steht für die Osnabrücker Kooperationen eher die Frage nach der Erreichbarkeit der Jugendlichen und die Mitgliedergewinnung im Vordergrund und verbindet man mit den Schulkooperationen die Chance, das Bildungspotenzial kirchlicher Jugendarbeit auch im Kontext Schule zu verwirklichen, wurde in Paderborn auf die durch die Einführung der Ganztagschule notwendige Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung seitens des offiziellen Schulträgers reagiert und diese dem BDKJ übertragen. Dem BDKJ wurde damit eine zentrale Schaltstelle des Ganztags anvertraut, zugleich wurde er jedoch auf diese zwei Felder festgelegt und damit in seinem Potenzial explizit bildungsorientierter Angebote kirchlicher Jugendarbeit im Ganztag beschnitten und auf die Betreuung und Freizeitgestaltung festgelegt. Die oben angesprochene Unschärfe in der Trägerschaft des Ganztags zeigt aber auch, wie gerade zu Beginn der Einführungsphase der Ganztagschule eine Engführung des Ganztags auf eine Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung für die schulischen Verantwortlichen im Vordergrund stand,⁶¹ wobei eine stärker bildungsorientierte Organisation des Ganztags in den Hintergrund rückte. Diese sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen und Vorgehensweisen führen einerseits zu sehr unterschiedlichen, andererseits an bestimmten Punkten aber auch wiederum zu ähnlichen und vergleichbaren Erfahrungen und Konflikten, die im Folgenden analysiert werden sollen.

6.3.2 Erfahrungen mit der Zusammenarbeit

Seitens der schulischen wie verbandlichen Vertreter*innen werden die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten durchaus als wechselseitig bereichernd und gewinnbringend wahrgenommen, wozu drei Faktoren beitragen: Erstens tragen die vielfach langjährige Zusammenarbeit,⁶² die örtlichen Nähen und teilweise die personellen Verlinkungen zwischen Schule und Jugendarbeit dazu bei, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, zweitens wird seitens der Schulen das Engagement der Jugendverbände dann als gewinnbringend für die Schule angesehen und nicht nur

Kooperation mit dem BDKJ im Blick waren, oder aber erst nach Einführung der Ganztagschule und der Kooperation mit dem BDKJ hinzugenommen wurden.

61 Vgl. die deutliche Betonung der Notwendigkeit einer Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung auf Seiten der Schulleitungen an einigen Paderborner Standorten, dazu näher Kap. 4.2.
 62 In einem Fall reicht diese bereits vor die Zeit der Einführung der Ganztagschule zurück.

als ein Angebot, das den Ganztag füllt, wenn die Effekte wieder zurück in die Schule fließen, wie dies bei den Tutor*innenschulungen und der Schulsanitäter*innenausbildung der Fall ist (Kap. 6.1). Und schließlich liegt ein drittes Moment, die Zusammenarbeit als gewinnbringend anzusehen, darin, einen gemeinsamen ideo-logischen und ideellen Hintergrund zu haben, wie dies an zwei Standorten z.B. durch die kirchliche Trägerschaft und an einem weiteren Standort durch die noch stark gegebene volkskirchliche Verwurzelung gegeben ist.

Die als bereichernd und gewinnbringend wahrgenommene Kooperation kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zusammenarbeit – wie bereits an anderen Stellen unserer Analyse gezeigt (Kap. 6.2) – weder hierarchiefrei noch gleichberechtigt ist. In beiden Modellen der Kooperation, sowohl dem Paderborner als auch dem Osnabrücker, steht die für Jugendarbeit charakteristische, oben skizzierte formale Machtarmut⁶³ dem machtvollen System Schule gegenüber, was sich sehr deutlich in den Erfahrungen einer vielfach zwar guten, aber eben nicht gleichberechtigten oder auf Augenhöhe befindlichen Zusammenarbeit widerspiegelt und was wechselseitige Aushandlungsprozesse deutlich erschwert.

Dieser Asymmetrie geschuldet ist auch die Tatsache, dass die schulischen Vertreter*innen vor allem an den Osnabrücker Standorten viel stärker das Spezifische der Jugendarbeit und den eigenen pädagogischen Ansatz der Jugendverbände als Bereicherung und willkommene Ergänzung würdigen können. Demgegenüber wird aber seitens der Verbandsvertreter*innen deutlich stärker das genuin Eigene betont, das nicht durch die Schule zu Leistende herausgestellt und damit die Unterschiedlichkeit zwischen beiden Systemen im Sinne einer Abgrenzung unterstrichen. So heben etwa die schulischen Vertreter*innen an den Osnabrücker Standorten die Komplementarität von Schule und Jugendarbeit deutlich hervor, insofern bei durchaus gemeinsamen Zielen Jugendarbeit mit ihrem anderen pädagogischen Ansatz eben auch etwas anderes einbringe als das, was die Schule insgesamt leisten könnte. Damit würden das Bildungsangebot und die Bildungsmöglichkeiten der Schule sehr gut ergänzt.

Diese Haltung führt nun aber seitens der Schulen keineswegs zu einer Zusammenarbeit hinsichtlich einer konzeptionellen Grundlegung des Ganztags oder dem Einbezug der verbandlichen Vertreter*innen in die jeweiligen Schulentwicklungsprozesse.⁶⁴ Damit bestätigen die Ergebnisse unserer Untersuchung auch die Ergebnisse der StEG-Studie, die ebenfalls diesen Nicht-Einbezug der außerschulischen Kooperationspartner*innen in konzeptionelle Prozesse oder die Schulentwicklung und damit die Asymmetrie zwischen Schule und Jugendarbeit

63 Vgl. Sturzenhecker 2004, 445.

64 Vgl. diesen Befund auch in StEG 2019, 104.

konstatiert.⁶⁵ Letztlich reflektiert nur an einem Standort die Schulleitung darauf, dass beide Systeme »beweglich bleiben«⁶⁶ müssen, stellt dann allerdings auch fest, dass die Anpassungsleistung stärker bei der Jugendarbeit liegt.⁶⁷ An den anderen Standorten sind – bei aller Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Jugendverbände – Überlegungen wechselseitiger Beweglichkeit von Seiten der Schulleitungen kaum im Blick. Insofern bleiben die Angebote der Jugendarbeit von Seiten der Schulen eine zwar sehr willkommene und bereichernde, aber eben doch nur eine Ergänzung, die für das schulische System als nicht konstitutiv angesehen wird. Demgegenüber betont die StEG-Schulleiter*innenuntersuchung 2017/18, dass Ganztagsbildung als Bildung erst durch externe Kooperationspartner*innen möglich wird.⁶⁸ Zugleich hebt die Studie von Deinet et al. zur offenen Ganztagschule Bedeutung und Potenziale der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen aufgrund ihrer Chancen zur sozialräumlichen Vernetzung hervor:

»Insbesondere kann eine sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit mit ihrem methodischen Repertoire Schule unterstützen und sich selbst über die klassischen Kooperationsthemen hinaus als Expertin für die Lebenswelten von Kindern in einer anderen Weise als bisher als Kooperationspartner von Schule etablieren.«⁶⁹

An verschiedenen Stellen spiegelt sich die Erfahrung der Asymmetrie und Machtarmut. Auf Seiten der Vertreter*innen der Jugendarbeit kommt dies etwa in ihren subjektiven Theorien über Schule (Kap. 5.3) und über die eigene Arbeit zum Ausdruck. Dies führt zu einer Betonung der Differenz bis hin zur Abgrenzung gegenüber der Schule, und zwar mit Bezug auf den mit dem spezifischen Bildungsangebot verknüpften eigenen Bildungsanspruch. Dieser zeigt sich inhaltlich im Beitrag zu einem sozialen Lernen, der Ausbildung von Sozialkompetenzen, insgesamt im Beitrag zum Erwerb so genannter *soft skills*, und im jugendarbeitsspezifischen Potenzial informeller und non-formaler Bildung. Dies alles kann in dieser Weise gerade nicht durch die Schule geleistet werden. Damit entlasten jugendverbändliche Angebote die Schulen von diesen Aufgaben und ermöglichen aus Sicht der Jugendverbandsvertreter*innen den Schulen, sich auf ihr »Kerngeschäft« der Vermittlung materialer Bildungsgehalte konzentrieren zu können. An den Paderborner Standorten wird dieser Anspruch des »eigenen« und von Schule unterschiedenen Profils

65 Vgl. StEG 2019, 161: »Personal, welches bei einem externen Partner angestellt ist, wird kaum in die Schulentwicklungsarbeiten involviert.«

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

67 Vgl. ebd., 148.

68 Vgl. StEG 2019, 160.

69 Deinet u.a. 2018, 146.

an verschiedenen Stellen im Selbstverständnis der Fachkräfte deutlich, Ansprechpartner*innen für die Schüle*innen zu sein und ihnen Beheimatung und Fürsorge zukommen zu lassen.

Die angesprochene Asymmetrie und Machtarmut zeigt sich ferner z.B. in der Bedeutung, die die Vertreter*innen der Jugendarbeit der Tatsache zumessen, dass die Schüler*innen sehr genau wissen, ob sie sich gerade im System Schule oder Jugendarbeit bewegen (Kap. 5.4; 5.5). Sie zeigt sich aber auch darin, dass an einem der Osnabrücker Standorte die Schule nicht bereit ist, Werbung für den Verband in der Schule zuzulassen, und dies damit begründet, dass dies eine zu große Parteinahme für einen außerschulischen Kooperationspartner gegenüber den anderen auch an der Schule Tätigen sei.⁷⁰ Allerdings konnte die Analyse auch ein Gegenbeispiel ausmachen, jedoch handelt es sich dabei um die langjährig gewachsenen und bereits vor Einführung der Ganztagschule existierenden Kooperationsbeziehungen.⁷¹

Asymmetrie und Machtarmut zeigen sich im Weiteren darin, dass gerade an den Paderborner Standorten mit der Begrenzung auf die Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung das Bildungspotenzial der Jugendverbände erheblich beschnitten wird und diese so ihr Bildungspotenzial nicht in Gänze einbringen können, was in einem scheinbar nicht mehr überprüften Verständnis von Ganztag und einer das Potenzial kirchlicher Jugendarbeit nicht bedenkenden hierarchischen Entscheidung bei der Initiierung des Projekts gründen kann.

So bleibt insgesamt hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen den Systemen Jugendarbeit und Schule der Eindruck, dass diese vielfach gut und gewinnbringend ist, die Schulen letztlich aber mehr vom Engagement der Jugendarbeit in der Schule profitieren als umgekehrt, was damit zusammenhängt, dass zum einen – wie schon an anderen Stellen deutlich geworden (Kap. 5.5; 6.1) – die Anpassungslast viel stärker auf der Jugendverbandsarbeit liegt, und zum anderen, dass die auf programmatischer Ebene geäußerte Hoffnung, junge Menschen für kirchliche Jugendarbeit zu interessieren und neue Mitglieder für die Jugendverbände zu gewinnen, noch nicht überprüfbar realisiert werden konnte, zumindest geben die Ergebnisse unserer Untersuchung kaum Hinweise darauf. Damit lassen sich die auf programmatischer Ebene gerade von den Verbänden geäußerten Hoffnungen und Ansprüche, gleichberechtigte Partner zu sein und wechselseitige Veränderungsprozesse durch die Zusammenarbeit zu initiieren und zuzulassen, als nicht verwirklicht bezeichnen. In Anlehnung an die Bildungstheoretiker David Tyack und William Tobin lässt sich somit für die Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule ein Ungleichgewicht feststellen, dass diese insgesamt bei Schulentwicklung und Schulreform festgestellt haben: »Reformers believe

⁷⁰ Vgl. Interview Ganztagskoordination (E), 30.

⁷¹ Vgl. Interview mit Schulleitung (C).

that innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms“⁷². Dem entspricht auch, dass die Vertreter*innen des BDKJ sich zu Abschluss des Projekts *kajuga* in ihrer Einschätzung wesentlich zurückhaltender zeigten als noch zu Beginn.⁷³

6.3.3 Konflikte und Potenzialausschöpfung

Das latent hierarchische Gefälle zwischen Schule und Jugendverbänden als Anbietende von Ganztagsangeboten ist in der Regel auch die Hauptursache für bestimmte Konflikte. Diese entstehen vor allem dann, wenn die außerschulischen Anbieter*innen den ihnen zugewiesen Raum und Rahmen überschreiten und Ansprüche erheben, die in Widerspruch zu den Vorstellungen der Schule stehen. An den Paderborner Standorten betrifft dies z.B. vor allem das Interesse des BDKJ, über die Fachkräfte seine auf der programmatischen Ebene formulierten Bildungs- und Handlungsziele stärker zu verwirklichen, indem jugendverbandliche Angebote auch über die vereinbarte Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung hinaus angeboten werden. Ziel des BDKJ ist es, neben das freizeitorientierte und auf Betreuung fokussierte Angebot von Jugendarbeit auch ein Bildungsangebot zu setzen. An einem der Paderborner Standorte wurde dem/der pädagogischen Mitarbeiter*in dies jedoch mit der Begründung verwehrt, dass es ein solches Angebot bereits gäbe und weitergehende Aufgaben als diejenige der Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung nicht im Zuständigkeitsbereich der BDKJ-Fachkraft lägen. Sehr deutlich kommt hier der auch in anderen Studien festgestellte reduzierte pädagogische Anspruch an die außerschulischen externen Kooperationspartner*innen zum Ausdruck und die damit einhergehende Fokussierung auf Betreuung.⁷⁴ Dieser Konflikt impliziert ein weiteres Konfliktpotenzial auf übergeordneter Ebene zwischen Schulträgerschaft und BDKJ, insofern hier seitens des kirchlichen Schulträgers ein anderer kirchlicher Bildungsträger in der Verwirklichung seines Potenzials tendenziell eingeschränkt wird. Damit wird der geschlossene Kontrakt zumindest in

72 Tyach, David/Tobin, William (1994): The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change, 478 zit.n. Proske, Matthias (2015): Das Reformprojekt »Ganztagschule« und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. 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, 97-114, 99.

73 Vgl. Gesprächsnotizen über zwei ausführliche Gespräche mit den Vertreter*innen der Schulkooperationen in Paderborn und Osnabrück. So berichtet der Verantwortliche für die Paderborner Standorte, dass er jeden Standort aufgeben müsse, wenn er die Kooperationen am Erfolg der Umsetzung der Prinzipien messen müsse. Vgl. Interview mit Vorstandmitglied (BDK) Paderborn), 42.

74 Vgl. StEG 2019, 4f.

Teilen unterlaufen, weil die Möglichkeiten des BDKJ, die Schüler*innen mit kirchlicher Jugendarbeit bekannt und vertraut zu machen, nur in Form eines Betreuungs- und Freizeitkonzeptes, nicht aber als Bildungskonzept verwirklicht werden kann. Damit wird das Jugendarbeit inneliegende Potenzial stark beschnitten.

Außerdem führt das dem Konzept eigene Prinzip der Hauptamtlichkeit zu Rollenkonflikten: zwischen der Verortung an der Schule als Arbeitsplatz und den dortigen Logiken bei einer gleichzeitigen Anstellung beim BDKJ-Diözesanverband als Arbeitgeber und dessen Anspruch auf Identifikation mit den Zielen des BDKJ und der Jugendarbeit. Der Ausgleich zwischen beiden Anforderungen gelingt an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlich und teilweise nur sehr oberflächlich. Der oben angedeutete Konflikt zeigt das sehr deutlich und bestätigt noch einmal den Befund der StEG-Studie:

»Das weitere pädagogische Personal, das an der Schule angestellt ist, wird insgesamt häufiger eingebunden, als das extern angestellte Personal, letztere sind auch die insgesamt am geringsten in Schulentwicklungsaktivitäten eingebundenen Akteursgruppe.«⁷⁵

Rollenkonflikte entstehen aber auch dadurch, dass es nicht gelingt, an allen Standorten geeignetes pädagogisches Personal zu gewinnen – diese Schwierigkeit wird in den einschlägigen Studien zur Ganztagschule auch immer wieder hervorgehoben.⁷⁶ Die Rollengestaltung changiert dann vielfach – wie die Ergebnisse unserer Studie deutlich machen – zwischen Fürsorglichkeit und Aufsicht/Betreuung und geht zudem nur bei dem über eine pädagogische Ausbildung verfügenden Personal auch mit einem im Selbstkonzept verankerten Verständnis der eigenen Tätigkeit als Bildung und Begleitung eines Bildungsprozesses einher.

Ein weiteres in gewisser Weise zentrales Konfliktthema stellt »Raum und Räume« dar. Räume sind vielfach nicht in ausreichendem Maße vorhanden, so dass es zu Engpässen gerade in der Betreuung und der Freizeitgestaltung kommt. Die vorhandenen Räume sind häufig nicht so gestaltet, dass die Schüler*innen sich in diesen wohlfühlen. So klagen Schüler*innen z.B. über zu hohe Lautstärke, keine einladende Gestaltung, wenig Rückzugsmöglichkeiten, vor allem aber über zu wenig *unbeaufsichtigte* Rückzugsmöglichkeiten. Deinet et al. haben jedoch in ihrer Studie zu Ganztagschulen sehr ausdrücklich auf die pädagogische Bedeutung von Räumen, als Rückzugsorte für ungestörte Sozialkontakte und für Erholungsphasen, verwiesen (Kap. 6.2).⁷⁷

Betrachtet man die Zusammenarbeit zwischen Schule und den jugendverbändlichen Anbietern von Ganztagsangeboten insgesamt, so fällt auf, dass die BDKJ-

75 StEG 2019, 5f.

76 Vgl. StEG 2019, 52-57.

77 Vgl. Deinet u.a. 2018.

Diözesanverbände respektive die einzelnen Verbände in Osnabrück bereits in der Anlage der Kooperationen ihr Potenzial hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Schulen und mit Blick auf ihr eigenes Bildungspotenzial nicht vollumfänglich ausschöpfen. Die Projektanlage in Paderborn zeigt, wie sehr die Entstehungsgeschichte eines hierarchischen *top-down* Beschlusses, der in der Logik der Schule sinnvoll, aus Sicht der Jugendarbeit jedoch nur bedingt angeschlossenfähig ist, das eigentliche Potenzial der Jugendarbeit auch in ihrem Bildungsanspruch stark beschneidet. Dies gilt umso mehr, wenn weitere Versuche, diesen Anspruch zu realisieren, abgelehnt werden. Das entspricht den Befunden in den Studien zur Ganztagschule, dass die Schulen vor allem an Betreuung interessiert sind und ihre pädagogischen Ansprüche an die außerschulischen Angebote in den letzten Jahren eher minimiert denn gesteigert haben (Kap. 6.2).

Die Jugendverbände an den Osnabrücker Standorten setzen auf curricular hochstrukturierte Angebote für die Kooperationen, dies hat allerdings deutliche Folgen für die Jugendverbände: Die gewählten Ausbildungskonzepte sind zwar einerseits in hohem Maße durch ihre curriculare Verfasstheit und vorgegebene Rhythmisierung sehr kompatibel zum schulischen Rhythmus. Dass die Angebote überwiegend in den Räumlichkeiten der Schule und in zeitlicher Nähe zum Unterrichtsgeschehen stattfinden, steigert die Wahrnehmung durch die Schule.⁷⁸ Aber andererseits rücken sie damit – bei aller Wahrnehmung eines anderen pädagogischen Ansatzes – in die Nähe schulischer erfolgsorientierter Leistungsdynamik und reproduzieren diese erneut. Angesichts der Bedeutung, die gerade den mit Jugendarbeit einhergehenden Lernkulturen darin zukommt, anderen pädagogischen Logiken zu folgen und vor allem pädagogische Freiräume bereit zu stellen, wie ja von den Verantwortlichen auch immer wieder hervorgehoben wird,⁷⁹ wirkt dagegen die Entscheidung für das curricular verfasste Konzept wie eine Internalisierung schulischer System- und Organisationslogik. Allerdings realisieren verschiedene Osnabrücker Standorte in der Juleica-Ausbildung auch die Verbindung von schulischen und außerschulischen Lernräumen, verwirklichen so eine Öffnung in den Sozialraum (Gemeinde, Jugendbildungsstätten) hinein und können dadurch nicht nur außerschulische Lernorte zur Verfügung stellen, sondern auch jugendverbandliche Prinzipien wie das der Ehrenamtlichkeit

⁷⁸ Vgl. dazu auch Deinet u.a. 2018, 143.

⁷⁹ Vgl. ebd., 144: »Von daher spielen außerschulische Lernorte in der Entwicklung der Ganztagschule eine große Rolle. Sie öffnen und erweitern die Ganztagschule insbesondere dann, wenn die außerschulischen Bildungsorte – wie der Abenteuerspielplatz – über einen eigenständigen Bildungsansatz verfügen, der auch für die OGS räumlich verfügbar gemacht werden kann, indem z.B. Kindergruppen in der nachmittäglichen Gestaltung der Ganztagschule solche Orte aufsuchen und entsprechende Lernprozesse machen können.«

stärker verwirklichen (Kap. 6.1). Diese Möglichkeit steht im Konzept der Paderborner Standorte aus strukturellen Gründen nicht zur Verfügung. Allerdings ist zu überlegen, ob sich hier nicht noch andere Spielräume denken lassen, nicht nur hinsichtlich der Öffnung in den Sozialraum hinein, um im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Lernräumen und -räumlichkeiten noch stärker jugendspezifische Räume zu nutzen, sondern auch hinsichtlich des Angebots selbst, und zwar in einer doppelten Perspektive: zum einen angesichts des Bildungspotenzials kirchlicher Jugendarbeit und ihrem eigenständigen Bildungsansatz in der non-formalen und informellen Bildung selbst, und zum anderen angesichts der Bedeutung, die gerade nicht-pädagogisch überformten Räumen als pädagogisch wirkende Umwelt für das informelle Lernen zukommt.⁸⁰ Mit Blick auf die diskursiven Aushandlungsprozesse, die für die Institution Jugendarbeit konstitutiv sind, liegt hier auch innerhalb der Jugendarbeit ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial. Dies setzt allerdings voraus, dass es beiden Systemen, der Jugendverbandsarbeit wie auch der Schule, weniger um instrumentelle Ziele wie Mitgliederrekrutierung auf der einen Seite und gesicherter Betreuung auf der anderen Seite geht, sondern stärker der Bildungsanspruch beider Institutionen in den Fokus rückt.⁸¹

6.4 Personen/Akteur*innen

Spätestens durch die Hattie-Studie wird die Lehrperson als zentraler Faktor im Lerngeschehen angesehen.⁸² Weniger die Rahmenbedingungen des Lernens, die Methoden und Sozialformen, sondern vielmehr das Agieren der Lehrperson, ihr Classroom-Management, ihre Beziehung zu den Lernenden uvm. sind für guten Unterricht zentral. Auch in den Ergebnissen des Forschungsprojekts wird auf

80 Vgl. 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 (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 113-136, 115.

81 Vgl. das Gesprächsprotokoll mit dem Verantwortlichen der Schulkooperationen beim BDKJ Osnabrück, der berichtet, dass das aktive Engagement in der Gründung von Schulkooperationen zugunsten eines *grass-root*-Verfahrens zurückgenommen wurde, weil die Jugendverbände nicht als gleichberechtigte Partner wahrgenommen werden würden und aufgrund der teilweise noch wirksamen volkskirchlichen Strukturen gerade in den ländlichen Gebieten, die Notwendigkeit noch nicht so groß sei, in die Schulen zu gehen, da die Kinder und Jugendlichen auch in der gemeindlichen Jugendarbeit noch gut erreicht würden. Vgl. Interview mit Bildungsreferent*in (BDKJ Osnabrück), 46.

82 Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen, hg. v. Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider.