

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 Ganztagschule 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 Ganztagschule zugrundeliegenden, auch wenn diese Schulen teilweise selbst nicht die Bezeichnung »Ganztagschule« 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 Ganztagschule, Jugendverband und Schule, die die Akteur*innen vor Ort besitzen, beeinflussen, so die These, die jeweiligen Kooperationen von Jugendverband und Ganztagschule, 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/Ganztagschule/Jugendverband der jeweiligen Akteure verdeutlichen. Darunter fallen auch die (teils sehr konkreten) Beschreibungen der Schulen, der Ganztags-

ge usw.«²⁰² Dieser Hauptcode wurde nach unterschiedlichen Akteursgruppen (Schüler*innen, Durchführende etc.) sowie nach Systemen (Schule, Ganztag, Jugendverband) weiter untergliedert. Angesichts der Anzahl an Interviews und Gruppendiskussionen lassen sich diese nicht umfassend in Einzelfallanalysen darstellen. Eine Typenbildung wiederum wird durch die Vielfalt der zum Ausdruck kommenden Vorstellungen erschwert (Kap. 3). Eine solche wäre nur auf einem relativ hohen Abstraktionsgrad möglich, bei dem, weitgehend losgelöst vom konkreten Datenmaterial, viele projektspezifische Erkenntnisse verloren gingen. Im Folgenden werden daher Spannungsfelder zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen der Akteur*innen fokussiert, die im Material anhand der Codes deutlich werden. In diesen Spannungsfeldern spiegeln sich zugleich zentrale Vorstellungen der Akteur*innen wider, ohne dass diese im Folgenden hierdurch umfassend abgebildet würden.

5.3.1 Vorstellungen von Ganztagschule

5.3.1.1 Ganztagschule als Ort des Lernens und Lebens

»Ja, ich glaube, so der Unterschied zwischen Ganztagschule zur klassischen Realschule, die wir vielleicht vor zehn Jahren noch hatten, ist, dass Schule von, nicht nur von den Schülern selbst, sondern zunehmend auch von Lehrern und auch von den Eltern mehr als Lebensraum wahrgenommen wird. Also als ein Raum, in dem Kinder wirklich ganz viel wertvolle Lebenszeit verbringen, die es natürlich möglichst optimal zu gestalten gilt. [...] So, ja, verbringt man man doch erheblich mehr Zeit miteinander, isst zusammen, spielt miteinander und kommt sich einfach auch viel näher und nimmt Schule, glaube ich, auch sehr viel stärker als Lebensraum wahr.«²⁰³

Ganztagschule wird hier von einem Schulleiter als Lebensraum betrachtet, als einen Ort, an dem Lernen und Leben zusammen geschieht, an dem zunehmend Grenzen zwischen Schule und Freizeit verschwimmen und das Individuum stärker in den Blick gerät. Diese Perspektive findet sich auch in vielen offiziellen Verlautbarungen über den Ganztag sowie in der entsprechenden schulpädagogischen Theoriebildung (Kap. 2). Dabei ist aufschlussreich, dass diese Vorstellung von Ganztagschule in den Interviews und Gruppendiskussionen, wenn überhaupt, vorwiegend von Seiten der Schulleitungen explizit eingebracht wird. Die anderen Akteur*innen greifen diese Perspektive eher kritisch oder differenzierend auf. Schüler*innen betrachten das Konzept von Ganztagschulen ambivalent.

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

203 Interview mit Schulleitung (G), 50.

»Das heißt, jetzt muss man halt auch viele Hobbys teilweise wirklich aufgeben, weil wegen der Ganztagschule, weil man so lange in der Schule ist. [...] Und (.) irgendwo ist es halt, das hat eine gute Seite und eine schlechte Seite, weil es ist halt blöd, weil man nicht mehr so viel Zeit mit Freunden und Familie verbringen kann, aber auch gut, weil man dann nicht so viel zuhause sitzt und sich nicht so viel langweilt.«²⁰⁴

Ganztagschule greift in dieser Vorstellung deutlich in das außerschulische Leben der Schüler*innen ein, indem es zeitlich den Freizeitbereich tangiert. Zugleich scheint der Ganztagschule Schüler*innen Strukturen für eine interessante, nicht langweilige Freizeitgestaltung zu bieten. Vor allem jüngere Kinder betrachten Ganztagschule dann positiv als außerunterrichtlichen Teil ihres Lebens, wenn ihnen spannende Freizeitangebote gemacht werden, wenn sie mehr Zeit mit ihren Freund*innen verbringen können²⁰⁵ oder schulische Hilfe erhalten.²⁰⁶ Dieses positive Bild von Ganztagschule wird insbesondere von Schüler*innen entfaltet, die hierfür in ihrem Lebensumfeld ansonsten nicht die Gelegenheit haben. Bei den von *kajuga* untersuchten Schulen war dies hauptsächlich in ländlichen Regionen der Fall.²⁰⁷ Doch mit steigendem Alter der Schüler*innen scheint Ganztagschule nicht länger ungebrochen durch Freizeitangebote oder das Treffen von Freund*innen als Lebensort betrachtet zu werden. In den Gruppendiskussionen wird vielmehr Ganztagschule zunehmend als fremdbestimmter Ort und als eine Zeit wahrgenommen, die das Ausleben von Freizeit verhindert.

»Schüler*in1: Ja, Zeit absitzen ist, glaube ich, ein gutes Wort, weil je länger man in der Schule sitzt, desto weniger Lust bekommt man irgendwie.

Schüler*in2: Ja, für mich ist das auch so ein bisschen Ganztagschule, also am Anfang, fünfte, sechste Klasse, ist das eigentlich total gut, weil du bist jetzt mit deinen Freunden, hast einen Wochenplan und halt immer die Lehrer dabei, wenn du Hausaufgaben machst. Und, ja, donnerstags waren wir in einer AG, irgendwie, da gab es ganz viele, Sport-AG, Hauswirtschaft. Also es war schon gut, aber irgendwann hat es dann genervt, weil dann hat man irgendwann auch mal noch ein Hobby oder so und dann kommt man nach Hause, direkt umziehen und dann musst du da und da hin.«²⁰⁸

²⁰⁴ Gruppendiskussion mit jüngeren SuS (F), 318; Ähnlich: Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 101-105.

²⁰⁵ Vgl. Gruppendiskussion mit jüngeren SuS (F), 308; Gruppendiskussion mit jüngeren SuS (F), 316.

²⁰⁶ Vgl. Gruppendiskussion mit älteren SuS (F), 101.

²⁰⁷ Vgl. Interview mit Teamer (G), 65.

²⁰⁸ Gruppendiskussion mit SuS (C) 758-760.

Neben der als fremdbestimmt erlebten Zeit wird immer wieder von Seiten der Schüler*innen kritisiert, dass fehlende Ruhe und Handyverbot dazu beitragen, Ganztagschule nicht als Lebensort wahrzunehmen. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Räumen deutlich. Werden Ganztagsangebote in Klassenräumen durchgeführt, so assoziieren Schüler*innen diese auch mit Unterricht, mit »Lernen und ein bisschen mehr Druck und Arbeiten.«²⁰⁹ Unterstützt wird diese Wahrnehmung durch eine oftmals schulähnliche Raumaneignung der Jugendverbandsangebote, wenn z.B. die Anordnung von Stühlen und Tischen nicht verändert wird oder die Jugendverbandsmitarbeitenden wie eine Lehrperson am Pult Platznehmen. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn die Ganztagsangebote, wie z.B. bei der Juleica oder der Sanitätsausbildung an den Osnabrücker Standorten, verschulte Elemente besitzen. Zwar schätzen viele Schüler*innen, dass sie am Ende ein Zertifikat für diese Angebote erhalten, doch diese Bewertungssituation führt dazu, dass das Jugendverbandsangebot »so ein bisschen was wie Schule hatte, weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat und als Zeugnis haben wir unser Zertifikat bekommen.«²¹⁰

Jugendliche äußern mit steigendem Alter das Bedürfnis nach zweckfreier, selbstbestimmter Zeit, in der auch Nichtstun möglich ist. Entsprechend der konzeptionellen Unterschiede von Paderborner und Osnabrücker Standorten kann dieses Bedürfnis nach leistungsfreien Räumen und zweckfreien Zeiten stärker an den Paderborner Standorten eingebunden werden. Es wird vereinzelt auch explizit als Teil von Ganztag mitbedacht, indem Aufenthaltsräume geschaffen werden, »wo einen keiner anspricht und sagt: ›Jetzt müsst ihr aber, jetzt müsst ihr hier.‹ Sondern wo sie einfach mal ihre Ruhe haben, ich glaube, das fehlt an anderen Schulen auch generell.«²¹¹ Doch auch in dieser Vorstellung von Ganztagschule, die eben solche Freiräume und -zeiten eröffnet, ist nach Ansicht des durchführenden Jugendverbandes Ganztag nicht mit anderen jugendverbändlichen Angeboten zu vergleichen, die ganz auf Freiwilligkeit setzen. In dieser Vorstellung von Ganztagschule bietet die Jugendverbandskooperation »eine sinnvolle Ergänzung«²¹² zu einem an sich festen, verzweckten Schulalltag, der »natürlich inhaltlich spannend gestaltet werden kann.«²¹³

Auch wenn Ganztagschule somit programmatisch teilweise als Ort des Lebens und des Lernens verstanden wird, so zeigen die unterschiedlichen Akteur*innenperspektiven, dass diese beiden »Orte« in der Ganztagschule zwar wahrgenommen werden, aber in vielfältiger Hinsicht in Spannung zueinanderstehen: Freizeit-

²⁰⁹ Ebd., 739.

²¹⁰ Gruppendiskussion mit SuS (E), 466.

²¹¹ Interview mit Honorarkraft (B), 138.

²¹² Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 82.

²¹³ Ebd.

angebote, Zeit für Freund*innen oder zertifizierte Fortbildungen werden je nach Alter als positive Größen von Ganztagschule betrachtet. Zugleich wird Ganztagschule, insbesondere von älteren Schüler*innen, durch Räume,²¹⁴ feste, fremdbestimmte Zeiten oder Leistungsanforderungen und Zertifizierungen von Ganztagsangeboten als »klassischer« schulischer Lernort definiert.²¹⁵

5.3.1.2 Ganztagschule als Ort von Bildung und Betreuung

»In der Ganztagschule ist ja meistens so, dass die Eltern arbeiten müssen oder so und dass man deswegen halt dann darein kommt. Und AG, da suchst du dir halt selber aus, weil du Spaß dran hast, das dann nachmittags noch zu machen«²¹⁶.

Pointiert bringt eine Schülerin zum Ausdruck, was in zahlreichen Interviews und Gruppendiskussionen herausgestellt wird: Die Ganztagschule wird von vielen Akteur*innen als ein System betrachtet, das auf den gesteigerten Betreuungsbedarf von Kindern und Jugendlichen durch die Berufstätigkeit der Eltern reagiert.²¹⁷ Für die Schülerin geht es somit in der Ganztagschule nicht um Freiwilligkeit und Spaß, sondern um Betreuung. »Ich sehe Ganztagschule auch nur als eine Bleibe. Kann auch Spaß machen, aber (...) eigentlich eher nicht.«²¹⁸ Auch für die Jugendverbandsdurchführenden der Kooperationsangebote wird die Ganztagschule oftmals als notwendige Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen betrachtet, die weitgehend negativ konnotiert werden: Wachsende Leistungsanforderungen in der Schule, Migration und mangelnde Sprachfähigkeit oder fehlende familiäre Unterstützung machen in dieser Perspektive Ganztagschule notwendig. Auch fehlten Schüler*innen immer stärker soziale Kompetenzen, die im Ganztag vermittelt werden sollen, oder »aber wenn, eben Defizite da sind (...), kann er sie abmildern. Und das ist für mich einer der Hauptgründe, um Ganztag durchzuführen. Und das sehe ich auch als (...) zunehmend wichtiger werdend in unserer Gesellschaft.«²¹⁹ Auffällig ist, dass tendenziell an den Paderborner Standorten, die konzeptionell intensiver in die Ganztagsbetreuung eingebunden sind, zahlreiche leitende oder durchführende Akteur*innen der Ganztagsangebote den Ganztag selbst als eine Art gesellschaftlich notwendiges Übel betrachten, und (implizit) die Halbtagschule mit betreuendem familiären Umfeld am Nachmittag favorisieren. »Und ich finde der Ganztag ist für die Kinder ein hartes Los. Muss ich ganz

²¹⁴ Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (C), 260.

²¹⁵ Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (A), 464-478.

²¹⁶ Gruppendiskussion mit SuS (A), 484.

²¹⁷ Vgl. Interview mit Schulleitung (A), 58; Interview mit Ganztagskoordinator (E), 59.

²¹⁸ Gruppendiskussion mit SuS (A), 486.

²¹⁹ Interview mit Ganztagskoordinator (F), 106.

ehrlich sagen«²²⁰, urteilt eine Durchführende des Jugendverbandes. In ähnlicher Weise kommt ein Schulverantwortlicher zu dem Schluss: »Deswegen ist das ein zweischneidiges Schwert. Also Ganztag ist nicht immer nur gut für alle.«²²¹ Innerhalb dieser als ambivalent wahrgenommenen Ganztagschulkonzeption wird der Beitrag der Jugendverbände durchaus als positiver Beitrag (»toll«²²²) zur Konzeptionierung von Ganztagschule gewertet.

Ganztagschule wird somit oftmals primär nicht als ein eigenständig überzeugendes Bildungskonzept verstanden, sondern als Reaktion auf an sich negative Entwicklungen. Weniger die Bildungschancen als vielmehr die Notwendigkeit von Betreuung, die Kompensation von Defiziten oder um etwas für »Bildungsgerechtigkeit zu tun«²²³, stehen im Zentrum dieses Ganztagschulverständnisses. Nicht alle Akteur*innen treffen damit eine grundsätzliche Aussage über Ganztagschulen, sondern sehen theoretisch durchaus pädagogisches Potenzial, dass aber vor Ort an ihrer Schule nicht eingelöst werde. So reflektiert eine pädagogische Unterstützungs kraft:

»Also theoretisch sollte es ja eigentlich so sein, dass es in der Ganztagschule der Unterricht vormittags und nachmittags integriert ist und die Schüler zwischen durch produktive Pausen haben können und das irgendwie gut verteilt ist, wo eben auch quasi das Hobby im Ganztag irgendwie vereint sein kann. Und so wie es jetzt ist, so wie ich es an Schule erlebe [...], ist es nicht so. Also, klar, die Kinder bleiben bis nachmittags da, aber so richtig produktive Pausen haben die nicht. Die haben einfach nur lange Unterricht oder die Schüler bleiben eben da, um Hausaufgaben zu machen, um zu spielen, aber so richtig als Ganztagschulsystem würde ich das jetzt nicht bezeichnen.«²²⁴

Hier wird deutlich, dass Ganztag als Verlängerung oder kompensatorische Ergänzung der Halbtagschule betrachtet wird, ohne diese grundlegend pädagogisch oder bildungstheoretisch neu zu konzipieren. Damit werden in diesem leitenden Grundverständnis von Ganztagschule bereits Grenzen für Jugendverbände in Ganztagschule abgesteckt, innerhalb derer die Jugendverbände durchaus entsprechendes Potenzial sehen, für Ganztagschule und deren Schüler*innen Bildungsangebote zu machen.

²²⁰ Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 78.

²²¹ Interview mit Schulleitung (A), 60.

²²² Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 104: »Aber ich finde es toll, dass die Verbände, die es ja sehen, dass das auf uns zukommt teilweise, ne, dass die das versuchen halt abzufangen.«

²²³ Interview mit Ganztagskoordinator (F), 10.

²²⁴ Interview mit Honorarkraft (B), 134.

5.3.2 Vorstellungen von Jugendverband

5.3.2.1 Partizipation versus Angebot

»Jugendverband ist, so wie ich das jetzt kenne, ja, auch für die Jugendlichen da zu sein, denen etwas zu bieten«²²⁵.

Dieses Verständnis von Jugendverbänden einer pädagogischen Unterstützungs-kraft an einem Paderborner Standort erschließt sich vor dem Hintergrund des skizzierten, an Kompensation und Betreuung orientierten Verständnisses von Ganztagschule. Aufgabe des Jugendverbandes ist es in diesem Sinne, auf die Bedürfnisse und Defizite der Kinder und Jugendlichen zu reagieren, ihnen ergänzende und bereichernde Angebote zu machen. Jugendverband wird somit als Anbieter verstanden: »hier wird ein Angebot gemacht speziell für Jugendliche, wo also Jugendliche Freude daran haben, Spaß daran haben.«²²⁶ Dieses Verständnis von Jugendverband ist insbesondere an den Paderborner Standorten stark ausgeprägt. Entsprechend strukturiert sind auch die dortigen Kooperationsangebote: Es werden Spiele bereitgestellt, AGs angeboten, Aktionen durchgeführt oder Hilfestellungen angeboten (Kap. 4.1). Ergänzend zur Hausaufgabenbetreuung, die ein schulisch verpflichtendes Angebot ist, treten somit Angebote, an denen Kinder und Jugendliche Spaß haben sollen, die entspannend, unterhaltend oder sportlich sein sollen und als Ausgleich zur Schule dienen. In Kap. 5.4 wird diese Funktion anhand angebotener Spiele ausführlicher analysiert. Die Angebote für die Heranwachsenden werden in diesem Sinne inhaltlich und formal weitgehend in das aufgezeigte, leitende Verständnis von Ganztagschule eingefügt.

Auch an den Osnabrücker Standorten besitzen die Schulverantwortlichen primär ein Jugendverbandsverständnis, das einer Angebotslogik folgt und von Jugendverbänden als Anbieter für Jugendliche ausgeht. Unterstützt wird dieses Verständnis durch die formale Struktur der Kooperationen von Jugendverbänden und Ganztagschule in Osnabrück. Indem die Jugendverbände punktuelle Angebote in den Schulen durchführen, entsprechen sie einem Ganztagschulverständnis, das Schule durch Zusatzangebote ergänzt. Die Angebote der Jugendverbände werden jedoch – deutlich stärker als dies in der Regel in den Paderborner Standorten der Fall ist – von Jugendverbandler*innen durchgeführt, die Jugendverband nicht primär durch Angebote für Jugendliche definieren. Jugendverbänden geht es vielmehr prinzipiell um Angebote von Jugendlichen für Jugendliche. Partizipation und Mitbestimmung sind daher wichtige Prinzipien von Jugendverbänden, die auch von den befragten Jugendverbandsakteur*innen in Osnabrück artikuliert werden.

²²⁵ Interview mit Unterstützungskraft (D), 96.

²²⁶ Interview mit Schulleitung (B), 38.

»Mir ist an dem Jugendverband Partizipation ganz wichtig, also ich finde, bei einem Verband, der quasi von oben nach unten arbeitet, läuft irgendwas falsch. Klar, das hat seine Grenzen, aber tendenziell sollte es natürlich basisdemokratisch funktionieren. Jugendverband ist vielleicht nicht frei von politischen Einflüssen, aber frei von, ja, frei von der Erwachsenenwelt, also da ist niemand, der quasi vorgibt, was zu machen ist, sondern wir haben unsere eigene Richtung.«²²⁷

Das hier geäußerte Partizipationsverständnis und die Bottom-up-Struktur stehen jedoch in Spannung zu den skizzierten Vorstellungen schulischer Akteure in der Ganztagsschule, die Angebote für Jugendliche machen wollen, da von ihnen Partizipation und basisdemokratische Aushandlungsprozesse zumindest nicht explizit genannt werden. Im weiteren Verlauf wird noch zu analysieren sein, inwiefern diese unterschiedlichen Vorstellungen von Jugendverbänden, als Anbieter für Jugendliche oder als partizipativ strukturierter Ort von Jugendlichen, in der konkreten Arbeit an den Ganztagsschulen als Konfliktlinie sichtbar wird. Bemerkenswert ist, dass Schüler*innen, die selbst an Jugendverbandsangeboten in der Ganztagsschule teilnehmen, in den Gruppendiskussionen durchaus Unterschiede artikulieren.

»Also in Schule wäre es jetzt hier nicht richtig Jugendverband. Also SV haben wir ja, das ist ja die Schülervertretung. Und da ist halt so, ja, da wird besprochen, was irgendwie noch für die Schüler gemacht wird. Also irgendwie Jugendverband an sich ist irgendwie immer Ältere oder Erfahrenere [...] helfen oder organisieren was für die Jüngeren oder die einfach nicht da mit drin sind, aber wohl Lust haben in der Gemeinde oder in der Schule oder irgendwie mitzuwirken oder Spaß einfach dabei haben.«²²⁸

Die Schülerin benennt die aktive Rolle, die im Jugendverband von Kindern und Jugendlichen selbst ausgeht. In der Schule sieht sie die Schüler*innenvertretung als eine vergleichbare Struktur, das Jugendverbandsangebot in der Ganztagsschule scheint hingegen der partizipativen Struktur nicht zu entsprechen. Zugleich betont sie die offenen, diakonischen Strukturen von Jugendverbänden. Die Selbstorganisation in Jugendverbänden ist nicht auf einen geschlossenen Kreis bezogen und bezieht sich nicht nur auf Spaß haben, sondern es geht auch um Verantwortung und Hilfestellungen von Jugendlichen für alle Kinder und Jugendliche. »Und das ist einfach die Jugend an sich ist viel untereinander, machen viel miteinander und ist eigentlich auch eine coole Truppe. Aber auch für die Kinder in der Gemeinde wird viel gemacht und, ja, die setzen sich halt für viel ein und die macht die Gemeinde irgendwie.«²²⁹ Darüber hinaus betont eine befragte Jugendverbandlerin an einem

²²⁷ Interview mit Diözesanjugendreferent (E), 102.

²²⁸ Gruppendiskussion mit SuS (A), 792.

²²⁹ Gruppendiskussion mit SuS (G), 785.

Osnabrücker Standort die Offenheit von Jugendverbänden: »Ich glaube wirklich, was besonders bei uns ist, dass vorbehaltlos jeder Mitglied werden kann und wir wirklich nach dem Grundsatz von unserem Gründer leben: Jeder Mensch ist mehr wert als alles Gold der Erde.«²³⁰

Dieser Fokus auf Kinder und Jugendliche als partizipative, eigenverantwortliche und zugleich wertvolle Akteur*innen für Jugendverbandsaktivitäten kommt sowohl an den Paderborner als auch Osnabrücker Standorten in den konkreten Kooperationen kaum zum Ausdruck, wobei hier konzeptionelle Unterschiede deutlich werden. An den Osnabrücker Standorten werden diese Vorstellungen von den Durchführenden der Jugendverbände durchaus benannt, zugleich trägt aber die punktuelle Struktur der Jugendverbandsangebote im Ganztag dazu bei, dass diese weitgehend weder von den Schüler*innen noch von den Schulverantwortlichen als solche wahrgenommen werden. Zudem treten die skizzierten Jugendverbandsprinzipien an diesen Standorten nicht so deutlich in Erscheinung, da Jugendverbände hier Angebote machen (Juleica, Sanitäter*innenausbildung, Tutor*innen-schulung), die feste, zertifizierte und teils verschulte Strukturen besitzen und einen geschlossenen Teilnehmendenkreis voraussetzen.

An den Paderborner Standorten mit ihrem Fokus auf Hausaufgabenbetreuung und Spiel- bzw. Freizeitangeboten ist wiederum auffällig, dass die von jugendverbändlicher Seite verantwortlich Durchführenden Partizipation oder Selbstorganisation von Jugendlichen nicht zum Ausdruck bringen, sondern den skizzierten Angebotscharakter für Jugendliche unterstreichen. Dies mag auch in ihrem eigenen Rollenverständnis (Kap. 5.2) und in ihren fehlenden biografischen Jugendverbandsbezügen begründet liegen. Für diese These spricht, dass die Jugendverbandsprinzipien nur von der pädagogischen Fachkraft explizit erläutert wurden, die biografisch einen eigenen Jugendverbandshintergrund besitzt. In ihrer Vorstellung von Jugendverbänden können,

»Jugendliche zum größten Teil selber bestimmen, was sie machen wollen. Den Verband selbst gestalten im klasch- im klassischen Sinne. (.) Ihre Interessen vertreten oder lernen ihre Interessen zu vertreten. (.) Und einfach auch dann das Ganze ohne Leistungsdruck und Benotungsdruck sich ausprobieren und entwickeln können. Und dabei natürlich auch die Jugend sollte nicht zu kurz kommen, natürlich auch Spaß haben und Leute kennenlernen [...]. Also Jugendverband kennzeichnet sich auch noch durch Freiwilligkeit.«²³¹

Diese Fachkraft betont, »das liegt dann an den Mitarbeitern und an den Möglichkeiten«²³² wie im Ganztag mit den »festen und starren Zeiten und einem immer

²³⁰ Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 82.

²³¹ Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 78.

²³² Ebd., 82.

gleichen Ablauf«²³³, die eben nicht auf Freiwilligkeit beruhen, im Sinne der Jugendverbandsprinzipien und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen umgegangen werden kann. Wenn es zutrifft, dass es entscheidend von den Mitarbeitenden abhängt, dann unterstreicht dies, wie wirkmächtig und relevant die jeweiligen individuellen Vorstellungen und subjektiven Theorien von Schule, Ganztag und Jugendverband für das Gelingen der Kooperationen sind.

5.3.2.2 Jugendverband als Kooperationspartner oder externe, unbekannte Organisation

Bislang wurde deutlich, dass die Vorstellungen von Jugendverbänden bei den Jugendverbandler*innen und pädagogischen Fachkräften mit biografischem Jugendverbandsuntergrund stark von den Prinzipien der Jugendverbände, wie Partizipation, Freiwilligkeit und Selbstorganisation, geprägt sind. Eklatant – und vermutlich für das Gelingen der Kooperationen relevant – ist jedoch, dass diese Vorstellungen von Jugendverbänden bei den schulischen Akteur*innen und an den Paderborner Standorten selbst bei einigen pädagogischen Fach- und Unterstützungskräften nicht bekannt sind. Teilweise kennen diese zwar grundlegende jugendverbandsliche Zielsetzungen, integrieren diese jedoch nicht in die eigenen Vorstellungen von Jugendverbänden. So wird häufiger berichtet, dass in Paderborn von Seiten des BDKJ, z.B. bei überregionalen Fachkräftetreffen, »gewisse Ziele, die//pädagogischer Leiter Standort (BDKJ Paderborn)//auch haben muss«²³⁴ und die die Kooperationsprojekte »umsetzen müssen«²³⁵, besprochen werden. Doch die Jugendverbandsziele bleiben wie eine extern gesetzte Bezuggröße der Ganztagsorganisation: »Die sind bekannt. Ich habe die auch zuhause liegen.«²³⁶

Dadurch bleiben bei den Paderborner Fach- und Unterstützungskräften ohne Jugendverbandsuntergrund die inhaltlichen Vorstellungen von Jugendverband vage. Neben dem bereits skizzierten Freizeitangeboten für Jugendliche gehe es dort auf »jeden Fall [um] eine Gemeinschaft. Also, das finde ich das Wichtige, dass diese Gemeinschaft.«²³⁷

So verwundert es nicht, dass Jugendverbände auch für viele schulische Akteur*innen an den Paderborner Standorten weitgehend unbekannt sind. Oftmals wird Jugendverband vage als Ausgleich und Gegensatz zur Schule definiert: weniger Leistungsdruck, mehr Freizeit, lockerer und freiwillig. Oder das Verständnis von Jugendverbänden wird über die konkreten Angebote vor Ort ausgeprägt.

²³³ Ebd.

²³⁴ Interview mit pädagogischer Fachkraft (F), 58.

²³⁵ Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 8.

²³⁶ Interview mit Ganztagskoordinator (F), 138.

²³⁷ Interview mit Unterstützungs kraft (D), 69.

»Aber ich kenne das Angebot des BDKJs jetzt außerhalb unserer Schule, weil ich selber nie in der BDKJ oder Jugendverbandsarbeit selber so aktiv war, nicht genau. Aber ich vermute mal, dass das auch dahintersteckt. Ähnlich wie das bei Pfadfindern wahrscheinlich der Fall ist und so weiter.«²³⁸

Teilweise wird der Jugendverband als eine Struktur oder Organisation betrachtet, die Ressourcen bereitstellt. So wird häufig betont, dass der BDKJ finanzielle Mittel zur Verfügung stellt, die ansonsten vielleicht nicht von den Schulen bereitgestellt werden könnten.²³⁹ Dadurch sei der Ganztag deutlich besser aufgestellt und auch »irgendwie professioneller geworden, habe ich so das Gefühl, ne? Dass er [pädagogische Fachkraft, Vf'in.] also auch regelmäßig fortgebildet wird vom BDKJ und auch schon mal Ideen vom BDKJ mitreinbringt.«²⁴⁰

An den Osnabrücker Standorten ist konzeptionell die Ebene von pädagogischen Fach- und Unterstützungskräften, die beim BDKJ angestellt sind, in dieser Form nicht vorhanden. Die Kooperationsangebote werden weitgehend von Jugendverbandsmitgliedern durchgeführt, die entsprechend eine stärkere Verbundenheit mit ihrem Verband aufweisen. Auch auf Seiten der befragten Schulleitungen bzw. Ganztagsverantwortlichen sind die Jugendverbände zumindest über das konkrete Angebot (Juleica, Sanitätsausbildung usw.) bekannt. Die konzeptionellen Besonderheiten der Standorte scheinen hier zu unterschiedlichen Bildern von Jugendverbänden zu führen.

Bei den Schüler*innen sind jedoch an beiden Standorten die Vorstellungen von Jugendverbänden eher vage und teilweise auch durch Jugendverbandserfahrungen außerhalb von Schule geprägt. Ein Jugendverband wird von Jugendlichen als eine Organisation betrachtet, die professionell Hilfestellung bieten kann und für Jugendliche ansprechbar ist.

»Also ich verbinde jetzt mit denen, dass ich irgendwelche Probleme habe oder Verträge ausfüllen muss, jetzt auch gerade wegen der Juleica oder irgendwas in der Jugendarbeit habe, irgendein Problem oder sowas, dass ich dann auch zu denen kommen kann und mir da geholfen wird, weil da sitzen Experten, die so etwas täglich oder sowas machen und die einem einfach, die sich einfach mit Jugendverbänden, Jugendarbeit auskennen.«²⁴¹

Oftmals wissen jedoch die Schüler*innen gar nicht, wer die Kooperationspartner des Jugendverbandes an ihrer Schule sind, oder sie erinnern sich vage an Namen oder Logo: »Ja, genau, das ist so immer da, das Logo ist da oben mit drauf. Aber

238 Interview mit Schulleitung (B), 47.

239 Vgl. Interview mit Honorarkraft (B), 62.

240 Interview mit Lehrkraft (B), 73.

241 Gruppendiskussion mit SuS (C), 803.

du wusstest bislang noch nicht so richtig, was das ist.«²⁴² Über konkrete Aktivitäten wie Zeltlager, Bastelaktionen oder Gruppenstunden kennen einige Schüler*innen, insbesondere an ländlichen Schulen, durchaus Jugendverbandsaktivitäten oder auch die Namen von Einzelverbänden wie KjG oder Pfadfinder. Doch sie bringen diese Jugendverbandsvorstellungen in der Regel nicht mit den Ganztagsangeboten zusammen.

Insgesamt zeigt sich hieran, dass viele Akteur*innen und Teilnehmende der Kooperationsangebote an Ganztagschulen keine differenzierten Vorstellungen von Jugendverbänden haben, insbesondere die Jugendverbandsprinzipien und Ziele, die die Jugendverbandler*innen stark prägen, sind in den Ganztagschulen oftmals unbekannt oder werden in Form von Zielsetzungen von außen herangezogen, ohne dass sie die Vorstellungen der Beteiligten nachweisbar stark prägen. Der Jugendverband bleibt in ihren Vorstellungen eher eine externe, wenig bekannte Organisation. Damit entsteht eine gewisse Spannung im Anspruch und Selbstverständnis des Kooperationsprojekts, der im weiteren Verlauf noch weiter nachzugehen ist.

5.3.2.3 Jugendverband als Ort gelebter Religiosität

Ein weiteres Spannungsfeld erstreckt sich entlang der Vorstellung von Jugendverbänden als Orten gelebter Religion bzw. Religiosität. Auch diesbezüglich differieren die Vorstellungen von Jugendverbandler*innen und anderen schulischen Akteur*innen. Angesprochen auf die Bedeutung von Religion für Jugendverbände antworten einige Jugendverbandler*innen auf einer programmatischen Ebene. Katholizismus bzw. Religion gehört für sie auf dieser Ebene zum Selbstverständnis des Jugendverbandes.

»Aber ganz klar auch eben (...) das K bei uns (...) noch mal groß zu schätzen. Das heißt, kirchlichen Jugendarbeit, katholischen Glaube noch mal aufzunehmen auch [...].«²⁴³

»Es gibt den alten, alten Ordensleitsatz der Malteser: Bezeugung des Glaubens und Hilfe den Bedürftigen. Und das ist so natürlich der Satz, der über allem schwebt, was die Malteser irgendwie machen. [...] Es geht nicht darum, jetzt irgendwie Katholiken zu bevorzugen oder irgendwas anderes, ja? Wir wollen auch niemandem irgendwas aufzwingen. Darum geht es alles nicht, aber ich denke, dass es völlig unabhängig von der jeweils eigenen Konfession durchaus möglich ist, sich mit den Grundwerten halt zu identifizieren.«²⁴⁴

²⁴² Gruppendiskussion mit SuS (D), 672.

²⁴³ Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 112.

²⁴⁴ Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 44.

Auf dieser Ebene würden auch religiöse Angebote gepflegt, wie z.B. die Malteserwallfahrt, an der auch (ehemalige) Schüler*innen teilnahmen. Auf der individuellen Ebene spielt für einige Jugendverbandler*innen Religion ebenfalls eine bedeutende Rolle und gehört zum Jugendverbandsverständnis dazu.

»Es geht doch kaum noch einer von den Jugendlichen richtig in die Kirche oder so. Ich meine, das war früher von mir genauso, und dann halt der Gottesdienst bei uns, da wurden die Lieder so geschmettert von den Jugendlichen, wo ich denke, boah, leck mich am Arsch, was bist du denn jetzt hier? Die machen ja richtig alle mit und das alles, ne? Also es wird ganz, ganz anders verarbeitet, [...] ich weiß nicht, ob das halt die Gesellschaft mit ist, weil die Jugendlichen auch, gut, das machen die anderen Verbände auch, selber noch einen Gottesdienst mit aufzubauen und so, aber das ist was ganz anderes, wenn du es selbst mitmachst. Du weißt haargenau, was da drinsteckt. Du nimmst es auch mehr zum Wertschätzen. Ich glaube, bei uns wird der Glaube auch ganz anders mit eingebaut und verteilt. Obwohl der eine sagt: ›Ja, ich gehe gerne zur Kirche.‹ Der andere sagt: ›Ich bin Atheist, ich habe nichts mit Gott zu tun.‹ Oder so. Der eine sagt: ›Ja, ab und zu mal.‹ Also, es ist unterschiedlich, aber dann komischerweise setzen sich alle an in so einen Kreis, da vorne wird ein Tisch aufgebaut, kommt eine Kerze drauf, hast du jemanden, der halt die Heilige Kommunion damit austrägt, wird hier halt Kommunion mitgemacht. [...] Also das ist halt das Christliche.«²⁴⁵

Auch wenn auf einer programmatischen oder individuellen Ebene Religion für das Verständnis von Jugendverband wichtig zu sein scheint, so sind in den Kooperationsprojekten des Jugendverbandes in der Ganztagschule Religion und Religiosität keine dominanten Themen und explizit religiöse Angebote selten. Insbesondere an Schulen in kirchlicher Trägerschaft gibt es bereits zahlreiche schulpastorale und spirituelle Angebote, wobei es weitgehend keine intensiven Kooperationen gibt. Teilweise werden Impulse aufgegriffen und z.B. in der Mensa unterstützt. »Wir versuchen das schon mal in der Fastenzeit zu ergänzen durch so Adventsimpulse auf den Tischen.«²⁴⁶ Da – wie aufgezeigt – viele schulische Akteur*innen ihre Vorstellungen von Jugendverband durch die konkreten Kooperationsprojekte vor Ort ausprägen, liegt es ggf. an der fehlenden Sichtbarkeit von religiösen Angeboten, dass in den Interviews Religion bzw. Religiosität in der Regel erst durch explizite Nachfrage als Teil von Jugendverband in Ganztagschule eingebracht wird. Dabei sind es vor allem Personen, Gemeinschaft und Wertevermittlung, durch die Religion als Dimension der Ganztagschulkooperationen vorstellbar ist. So wird von einer schulischen Akteurin erläutert, »dass dem BDKJ, ja, religiöse Bildung auch

245 Interview mit Ehrenamtlichem (C), 60.

246 Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 88.

ein Anliegen ist, verkörpert durch diesen Mitarbeiter, ne?«²⁴⁷ Auch die religiöse Wertevermittlung wird von einer pädagogischen Unterstützungskraft als Teil von Jugendverbandsarbeit betrachtet. »Ich würde sagen, die (...) legen viel Wert auch [...] so Werte zu vermitteln. Ja, gut, der BDKJ als katholischer Verband jetzt zum Beispiel viel auch katholische Werte zum Teil. Andere Jugendverbände vielleicht evangelische oder einfach Gemeinschaftswerte, würde ich sagen. Ja.«²⁴⁸

Die Wahrnehmung, dass Religion bei Jugendverbänden in Ganztagschule primär über Menschen, Gemeinschaft oder Werte eingebracht wird, wird von den Durchführenden des Jugendverbandes unterstrichen. »Wir versuchen natürlich irgendwie in unserer Haltung erstmal Mensch zu sein und auch katholischer Mensch zu sein, das rüber zu bringen.«²⁴⁹ Die Relevanz des christlichen Menschenbildes und das Bemühen, Jugendlichen Gemeinschaft und Halt zu bieten, unterstreichen viele Jugendverbandler*innen und pädagogische Fachkräfte. Doch inwiefern Kinder und Jugendliche die Jugendverbandsangebote als religiös geprägte oder »jetzt als religiösen Aspekt wahrnehmen, das weiß ich nicht.«²⁵⁰ Zwar bringen vereinzelt Schüler*innen Jugendverband mit Kirche in Verbindung. Jugendverband allgemein ist für sie »so ein bisschen so die Arbeit der Kirche mit der Jugend und auch den Kindern,«²⁵¹ wobei weitgehend unklar bleibt, was die Jugendlichen hier unter Kirche fassen. Die erlebten Jugendverbandsangebote in Ganztagschule werden hingegen von ihnen nicht bzw. kaum mit Religion in Verbindung gebracht. Ähnlich wie Partizipation, Freiwilligkeit oder Selbstorganisation prägt auch Religion bzw. Religiosität als ein Merkmal von Jugendverband zumindest auf einer expliziten Ebene nicht die Vorstellungen von Jugendverband in Ganztagschule.

5.3.3 Vorstellungen von Schule

5.3.3.1 Relevanz subjektiver Theorien von Schulen

Die in der Studie erhobenen Vorstellungen von Schule sind vielfach konventionell: Schule wird z.B. mit Leistungsdruck, Stress, Langeweile, Pflicht, Benotung, Lernen, Wissensvermittlung, Fremdbestimmung, Freundschaft oder nervigen Mitschüler*innen assoziiert.²⁵² Hierbei unterscheiden sich die Gruppendiskussionen der Schüler*innen nicht wesentlich von den Lehrkräften und Jugendverbandler*innen, wobei tendenziell vor allem jüngere Schüler*innen und Schüler*innen mit

²⁴⁷ Interview mit Schulleitung (B), 45.

²⁴⁸ Interview mit Honorarkraft (B), 120.

²⁴⁹ Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 88.

²⁵⁰ Interview mit Lehrkraft (B), 89.

²⁵¹ Gruppendiskussion mit SuS (G), 786.

²⁵² Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (G), 747; Gruppendiskussion mit SuS (A), 504-518; Gruppendiskussion mit SuS (E), 577-583; Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 116.

Förderbedarf auch positive Aspekte von Schule, wie z.B. Freund*innen treffen, Spaß haben oder von zu Hause fort sein, hervorheben.²⁵³

Da alle Interviewten biografisch durch Schule geprägt sind und umfassende Erfahrungen mit Schule (gemacht) haben, besitzen sie auch alle subjektive Theorien von Schule und bringen diese, teils pointiert, zum Ausdruck. Einige Jugendverbandler*innen legen diese metakommunikativ offen, indem sie den Einfluss der eigenen Erfahrungen auf ihre Vorstellungen von Schule und damit auch auf das Kooperationsprojekt betonen. »Ich bin da immer so geprägt, dass ich nicht gerne meine Zeit nach der offiziellen Schulzeit noch in der Schule (lacht) verbracht hätte. Das schwingt bei mir immer so ein bisschen mit.«²⁵⁴ Von Seiten des Jugendverbandes wird Schule als starres System beschrieben²⁵⁵ und teils als Gegensatz zum Jugendverband entworfen, der als offen und flexibel betrachtet wird. Auch Wissensvermittlung versus sozialem Lernen, Pflicht versus Freiwilligkeit sowie trockener Unterrichtsstoff versus lebensweltorientiertem Lernen werden von Jugendverbandler*innen als Gegensätze von Schule und Jugendverband aufgemacht.²⁵⁶ »Also ich glaube, das ist im Jugendverband total anders. Also alles, was ich gerade über Schule, Ganztagschule gesagt habe, das ist im Jugendverband anders.«²⁵⁷ Nach Ansicht eines Jugendverbändlers schwingt hier mit, dass sich das Selbstverständnis vom Jugendverband oftmals in Abgrenzung zur Schule entwickelt hat und sich nun im Zuge der Ganztagschule zum Schulsystem (erneut) ins Verhältnis setzen muss.

»Das Problem ist einfach, dass in meinem Kopf das immer so drin ist, wir haben das gelernt mit ›Wir sind nicht die Schule‹, wir versuchen quasi, alles anders zu machen als die Schule. Und deswegen ist das für mich gerade ein bisschen schwierig, da Gemeinsamkeiten zu finden.«²⁵⁸

In diesen Reflexionen wird bereits offensichtlich, dass und wie die subjektiven Theorien über Schule die Jugendverbandskooperationen mit Ganztagschulen prägen, insbesondere, wenn Jugendverband als Gegensatz von Schule entwickelt wird. Ein schulischer Akteur problematisiert dieses Jugendverbandsverständnis von Schule mit Blick auf den Beginn der Kooperation. Ein Vorstandsmitglied des BDKJ habe anfangs einmal gesagt: »Sie sind der Lehrer, ich bin der Pädagoge.«²⁵⁹ Dass die Lehrkraft diese Äußerung des Jugendverbändlers noch Jahre später

253 Vgl. Gruppendiskussion mit SuS (E), 566-576.

254 Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 114.

255 Vgl. ebd., 116; Interview mit Sozialarbeiter (C), 4.

256 Vgl. Interview mit Ehrenamtlichem der Malteser (E), 62-66; Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 32, 76.

257 Interview mit Jugendreferentin (C), 118.

258 Interview mit Teamer (G), 66.

259 Interview mit Ganztagskoordinator (F), 130.

erinnert, zeigt, wie wirkmächtig und nachhaltig die jeweiligen Vorstellungen die Kooperation von Jugendverband und Ganztagschule prägen.

Schule sieht sich selbst mit seinem Bildungsanspruch deutlich breiter aufgestellt und betont somit den Gegensatz zum Jugendverband nicht so deutlich:

»Also Schule ist natürlich ein Ort, wo man lernen soll, wo Inhalte vermittelt werden. Wir gehen ja, wir sind Gymnasium, wir, das Ziel unserer Schule ist einmal diese, die Qualifikation als Abitur am Ende. Das ist, wer zum Gymnasium geht, hat eigentlich das Ziel, das Abitur zu machen. Das ist einmal das Inhaltliche, aber parallel ist Schule natürlich ein Arbeiten mit Menschen, ein Weiterbilden, wir haben ja nicht nur den Auftrag, Inhalte zu vermitteln, sondern auch den Menschen zu formen, Schüler also zu begleiten und ja, im Erwachsenwerden zu begleiten, Werte zu übernehmen. [...] also es gibt eine große Schnittstelle [zwischen Jugendverband und Schule].«²⁶⁰

Insbesondere die Schulen in kirchlicher Trägerschaft bringen ihr christliches Menschenbild in Anschlag²⁶¹ und sehen hierin eine inhaltliche Nähe zum BDKJ und dem Bildungsverständnis von Jugendverband. Daher betonen einzelne Lehrkräfte oder Schulverantwortliche, dass Schüler*innen nicht nur beschult, sondern aktiv an Schule mitbeteiligt werden sollen, »was ja für katholische Schulen genauso eine Rolle spielt, wie für die kirchliche Jugendverbandsarbeit. Da ist natürlich zum Beispiel ein Punkt der Partizipation [...] für beide Bereiche gleichermaßen gültig.«²⁶²

Das Verständnis von Schule scheint somit bei den einzelnen Akteur*innen zum einen von konventionellen Schulvorstellungen geprägt zu sein. Zum anderen prägen biografische und kontextuelle Erfahrungen von Schule die jeweiligen subjektiven Theorien und führen zu teils verengten Wahrnehmungen von Schule, die insbesondere von Seiten des Jugendverbandes nahezu als Gegenentwurf zum Jugendverband stilisiert wird. Inwiefern das breitere (christliche) Bildungsverständnis von Schule und die partizipativen Ansätze von Schule, die schulische Vertreter*innen zum Ausdruck bringen, für die Kooperation produktive Anknüpfungspunkte bieten, gilt es weiter zu verfolgen.

5.3.3.2 Schule als starres und veränderbares System

Bereits angeklungen ist, dass Schule als starres System wahrgenommen wird, das vor allem für Jugendverbandler*innen in Kontrast zum Jugendverband steht. Wenn die subjektiven Theorien der Akteur*innen, wie skizziert, im Kooperationsprojekt wirksam und relevant sind, dann ist es aufschlussreich, auch die jeweiligen Vorstellungen hinsichtlich der Veränderbarkeit von Schule zu analysieren. Die bishe-

²⁶⁰ Interview mit Ganztagskoordinator (E), 66, 72.

²⁶¹ Vgl. Interview mit Schulleitung (B), 37.

²⁶² Ebd., 43.

riegen Darstellungen deuten bereits an, dass hier Unterschiede zu markieren sind. Im Folgenden soll es dabei nicht um beobachtbare systemische Veränderungen von Schule und Jugendverband im Rahmen der Kooperationsprojekte gehen, sondern um die subjektiven Vorstellungen der Akteur*innen zu Veränderungspotenzialen des Schulsystems. Hierbei lohnt ein differenzierterer Blick, inwiefern für Jugendverandler*innen Schule ein starres System darstellt.

»Schule ist ein sehr langsames und träges System auch im Vergleich zu einem Verband. [...] Also wenn wir hier sagen, wir wollen, also wenn es hier keine Juleica-AG gäbe und wir würden jetzt hier sitzen und würden sagen: ›Lasst uns doch mal eine Juleica-AG machen‹, könnte man vielleicht mit der CAJ sagen: ›Ja, wir fangen nach den Sommerferien an‹, würde ich denen zutrauen, und hier müssten wir sagen: ›Okay, wir fangen mal nächstes Jahr in den, ich sage mal im März, also in einem Jahr an‹, und dann würden wir in einem Jahr hier sitzen und sagen: ›Ah, haben wir nicht ganz geschafft‹. So ist Schule, so ist das System Schule. Also sehr starke, sehr große Strukturen.«²⁶³

Aus Perspektive des Jugendverbandes wird hier Schule als System mit starken Strukturen beschrieben, die ein langsames und träges Arbeiten bedingen. Zwar betonen Jugendverandler*innen einerseits immer wieder das starre System Schule,²⁶⁴ aber andererseits lässt sich dieses scheinbar mit der Zeit verändern. Mit Blick auf die Kooperationen führen daher Jugendverandler*innen aus: »am Anfang passt sich die Jugendverbandsarbeit der Schule an«²⁶⁵. Diese Anpassungsleistung sei nötig, trotzdem ist es »nicht immer einfach, alles auf die festen Strukturen der Schule zuzuschneiden.«²⁶⁶ Diese Sichtweise wird tendenziell auch von schulischer Seite geteilt. Die schulischen Akteur*innen sehen den Jugendverband als flexibleres System, dass sich (notwendigerweise) auf die trägen Schulstrukturen einlassen müsste.

»Ich glaube, dass der Verband sich noch mehr auf uns einstellen muss als wir auf den Verband. Wenn ich das so sehe, tun wir das, glaube ich, ziemlich wenig, dass wir uns auf den Verband einstellen. Ich glaube, wir sagen eher so, wir sind halt so und wir freuen uns, dass ihr mit uns zusammenarbeitet. Aber für den Verband heißt es dann zu gucken, ah ja, wer ist denn da unser Partner auf der anderen Seite.«²⁶⁷

²⁶³ Interview mit Schulsozialarbeiter (C), 64.

²⁶⁴ Vgl. Interview mit Schulsozialarbeiterin (G), 32, 64, 76; Interview mit stv. Schulleitung (C), 154; Interview mit Jugendreferentin (C), 116; Interview mit pädagogischer Fachkraft (B), 82.

²⁶⁵ Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 120.

²⁶⁶ Ebd., 96.

²⁶⁷ Interview mit stv. Schulleitung (C), 148.

Implizit schimmert hier auch die Vorstellung durch, dass Schule das größere und dominantere System ist, auf das sich der Jugendverband im wörtlichen Sinne zu bewegen muss, um in der Ganztagschule präsent sein zu können. Dennoch ist die Akzentverschiebung von Schule als einem starren zu einem trägen System relevant. Denn hierdurch ergibt sich die Möglichkeit, dass sich Vorstellungen von Schule ändern, sowohl von Seiten des Jugendverbandes als auch von schulischer Seite. Für einen Osnabrücker Standort formuliert dies eine Jugendverbandlerin:

»Aber ich glaube, dass wenn dann ein Projekt initiiert wurde und auch läuft, da auch dann langsam dann eine Veränderung stattfindet in den Strukturen der Schule und in der Bereitschaft der Schule. Das heißt dann auch Veränderungen von beiden Seiten, was man am Anfang durch diese starke Bereitschaft auf Schule zuzugehen am Ende auch lang- und langsamen Schritten (.) eine Veränderung des Projektes mehr in Richtung der Verbänd- der normalen Verbandsarbeit vielleicht auch hinkriegt.«²⁶⁸

Und auch eine Paderborner Fachkraft glaubt, »die Fronten lockern sich so ein bisschen auf.«²⁶⁹ Damit ist nicht prognostiziert oder evaluiert, inwiefern sich tatsächlich Veränderungsprozesse in den einzelnen Systemen ergeben. Hierdurch werden vielmehr sich verändernde Sichtweisen auf die Systeme beschrieben. Schule wird dann nicht länger als starres System wahrgenommen, sondern »Schule öffnet sich.«²⁷⁰

5.4 Zur Bedeutung von Spiel und Spielen im Ganztag (Rebekka Burke/Lena Tacke)

Die spielerischen Elemente der Kooperation sind im Feld der beobachteten Tätigkeitsfelder besonders hervorzuheben. Dabei sind, ausgehend von den beobachteten spielerischen Situationen und Interaktionen, zunächst einmal zwei grundlegende Unterschiede zwischen Osnabrück und Paderborn zu vermerken: Formen des freien Spiels (vor allem in den Kooperationen der Paderborner Standorte) und Formen des Spiels, die ein eher pädagogisches Verständnis insofern aufzeigen, als dass Spiele als angeleiteter Prozess verstanden werden (vor allem in den Kooperationen der Osnabrücker Standorte). Dieser Unterschied korrespondiert auch mit den diözesanen Konzeptionen und Zielen der Schulkooperationen (Kap. 4.1). In

²⁶⁸ Interview mit Dekanatsjugendreferentin (G), 120.

²⁶⁹ Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 122.

²⁷⁰ Interview mit Unterstufenkoordinatorin (F), 80.