

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 volksskirchlichen 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.

unterschiedlichen Ebenen die Bedeutung personaler Faktoren wahrnehmbar. In den untersuchten Kooperationen von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule zeichnen sich besonders drei Aspekte als relevant ab.

6.4.1 Ehrenamtlichkeit und Hauptamtlichkeit

Ehrenamtlichkeit ist ein zentrales Prinzip von Jugendverbandsarbeit (Kap. 5.3; 6.1). In den untersuchten Kooperationen sind jedoch ehrenamtliche Mitarbeitende nur selten involviert, z.B. wenn sie ausgewählte Teile in den Juleica-Kursen übernehmen. In den seitens des Projekts *kajuga* untersuchten Kooperationen wird somit in fast allen Kooperationsprojekten eine deutliche Zunahme der Professionalisierung bzw. Verhauptamtlichung der Jugendverbandsarbeit wahrgenommen – und damit eine gewichtige Verschiebung ihres Prinzips der Ehrenamtlichkeit. Die Gründe hierfür liegen vor allem in einer auf Betreuung ausgerichteten Ganztagschulkonzeption, die kontinuierliche und verlässliche Angebote erfordert. Entsprechend wird von den Schulleitungen immer wieder betont, wie wichtig ihnen ein reibungsloser Ablauf des Ganztags ist und dass sie die Kooperation gerade deshalb so schätzen, weil alles »glatt läuft«. Dies lässt sich auch in anderen Kooperationen von Jugendverbandsarbeit und Schule beobachten: »Schools prefer professionals when it comes to cooperation with external organizations.«⁸³ Daraus folgt in Kooperationsprojekten jedoch auch: »Hence, the principles of youth-work are challenged when asking what degree of professionalism is required.«⁸⁴

Ehrenamtliche können aus zeitlichen und organisatorischen Gründen in der Regel nicht das erforderliche Maß an Kontinuität und Verlässlichkeit erbringen, was nicht nur in den beobachteten Projekten zur Professionalisierung der Angebote führt. Für die evangelische Jugendarbeit kommen Ilg u.a. zu dem Schluss: »Kooperationen mit Schule brauchen Ressourcen von hauptamtlich Mitarbeitenden, alleine über das Ehrenamt sind verlässliche Kooperationen fast nicht möglich.«⁸⁵ Bedenkt man zudem, dass »normale« jugendverbandliche Angebote oftmals von Schüler*innen angeboten und geleitet werden, dann stehen diese jungen Ehrenamtlichen ebenfalls nicht für Ganztagsangebote zur Verfügung, da sie in den entsprechenden Zeitschienen selbst noch zur Schule gehen müssen. Dies stellt eine Problematik dar, die auch in der evangelischen Jugendarbeit herausgestellt wurde: »Many of the evaluated projects were not able to involve young volunteers because these volunteers had to attend school themselves.«⁸⁶ Es überrascht daher nicht, dass es in einigen Osnabrücker Angeboten, die entweder punktueller Natur sind

83 Wolking 2019, 106.

84 Ebd.

85 Schweizer/Sommer/Stange 2016, 334.

86 Wolking 2019, 105.

oder am Wochenende stattfinden, ehrenamtliche Akteur*innen gibt, wohingegen an den Paderborner Standorten keine Ehrenamtlichen involviert sind. Der Verzicht auf das Prinzip der Ehrenamtlichkeit wird von den BDKJ-Verantwortlichen durchaus problematisiert. Die Paderborner bzw. Osnabrücker Projekte reagieren hierauf jedoch unterschiedlich. An den Osnabrücker Standorten wird auf Hauptamtliche der Dekanate bzw. Verbände zurückgegriffen, die ganz oder in mehr oder weniger enger Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen die Projekte leiten. An den Paderborner Standorten stellt der BDKJ pädagogische Fachkräfte und Unterstützungskräfte eigens für die Schulkoperationen ein. Bei der Auswahl des professionellen Personals bedenkt der BDKJ durchaus die Verschiebung von Ehrenamtlichkeit zur Professionalisierung mit. So wird in den Paderborner Projekten nach Möglichkeit Personal mit Jugendverbandsarbeits hintergrund eingestellt, das dann »im ehrenamtlichen Geist«⁸⁷ tätig werden soll. Es wird somit nach Lösungen gesucht, auf der Ebene persönlicher Passungen den strukturellen Veränderungen zu begegnen, die sich durch die Notwendigkeit einer Verhauptamtlichung ergeben. Die Verschiebung auf die individuelle Ebene hat jedoch teils nicht unerhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung und Durchführung der Projekte, wie im Folgenden deutlich wird.

6.4.2 Biografische Prägungen und subjektive Theorien

In den Paderborner Kooperationsprojekten besaß zum Zeitpunkt der Befragungen nur eine pädagogische Fachkraft umfassendere Erfahrungen mit Jugendverbandsarbeit. Einige Beschäftigte hatten eine pädagogische Ausbildung, einige Mitarbeiter*innen sind über eher zufällige Verbindungen zur Ganztagsschule in die Tätigkeit »hineingerutscht«. Wie in Kap. 5.2 deutlich wurde, hat der (fehlende) Jugendverbands hintergrund durchaus Auswirkungen auf das eigene Rollenverständnis. So konnte im Agieren der pädagogischen Fachkraft mit Jugendverbands hintergrund eine größere Nähe zu Prinzipien der Jugendverbandsarbeit ausgemacht werden, indem z.B. Schüler*innen stärker partizipativ eingebunden und größere Freiräume für Eigenaktivitäten eröffnet wurden. Andere Beschäftigte hingegen, insbesondere ohne pädagogische Ausbildung, orientieren sich stärker an schulischen Regeln und deren Einhaltung. Dabei stärken sie auch eine Angebots- und Betreuungslogik von Ganztagsschule, wonach für Schüler*innen der Ganztag gestaltet wird – aber nicht von oder mit Schüler*innen. Ihr Rollen- und Aufgabenverständnis ist in dieser Hinsicht nicht sonderlich von Prinzipien der Jugendverbandsarbeit geprägt. Der biografische Hintergrund der für den Jugendverband Tätigen erscheint somit für die Profilierung von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule relevant zu sein. Zugleich ist dies jedoch problematisch, da ein entspre-

87 Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 42.

chender biografischer Hintergrund nicht konzeptionell in die Kooperationsprojekte eingebaut wird bzw. werden kann.

Auch auf Seiten der Lehrkräfte erweisen sich Jugendverbandserfahrungen als wichtig für die Kooperationsprojekte. Am Osnabrücker Standort (A) ist die treibende Kraft ein Lehrer, der in einer Mehrfachrolle in der Kooperation tätig ist: Er ist Lehrer, Mitleiter bei der Juleica und zugleich beim gemeindlichen Sommerzeltlager involviert. Auch hier führt eine eher zufällige biografische Konstellation zur Initiierung des Ganztagsangebots und gestaltet dieses maßgeblich mit. Es wird deutlich, wie wichtig auch auf schulischer Seite Personen sind, die vor ihrem biografischen Hintergrund als Scharnierstelle, als Bindeglied zwischen Ganztagsschule und Jugendverbandsarbeit, fungieren. Diese wenigen Beispiele können im Horizont anderer Studien fundiert und plausibilisiert werden. Denn hier erweisen sich ebenfalls Lehrende als Bindeglied zwischen außerschulischem Angebot und Schule. »Wenn sie sich nicht mit einem Vereinsvorhaben identifizieren, hatten Vereine mit Schnupperangeboten an Schulen keinen Erfolg. Wenn Lehrerinnen und Lehrer hingegen selbst in den Verein involviert waren, fungierten sie als besonders effektive Kontaktstelle zum Nachwuchs.«⁸⁸

Auf der Ebene der Jugendverbandsarbeit wurden ebenfalls biografische Einflüsse sichtbar, die auf die Kooperation Auswirkungen hatten. Hier sind es vor allem die subjektiven Theorien über Schule, die von Hauptamtlichen der Verbände in die Kooperation eingebracht werden. Die biografisch geprägten Vorerfahrungen mit dem Schulsystem, die subjektiven Theorien über Schule, prägen die Angebote deutlich mit. Teilweise besitzen die Vertreter*innen von Jugendverbandsarbeit ein eher enges, tendenziell negativ geprägtes Bild von Schule als starre Lehr- und Erziehungsanstalt, dem sie die Jugendverbandsarbeit als dynamisches, partizipatives Bildungsangebot entgegensetzen (Kap. 5.3).⁸⁹ Demgegenüber zeigen sich Lehrkräfte gegenüber den Anliegen der Jugendverbandsarbeit offener und schätzen deren Angebote sehr. Zugleich lassen sie teilweise Änderungen im Schulsystem nur bedingt zu und beschreiben selbst, dass Veränderungen im eher trägen Schulsystem Zeit brauchen.

Sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Jugendverbandsarbeit sind es somit oftmals eher zufällige biografische Konstellationen oder Erfahrungen, die zum Gelingen der Kooperationen beitragen. In Anlehnung an den Begriff der Gelegenheitsstruktur könnte man diesbezüglich von Gelegenheitspersonal sprechen. Für die Konzeptionierung und das Gelingen von Kooperationsprojekten sind Gelegenheitsstrukturen und Gelegenheitspersonal ambivalent. Zum einen eröffnen sie – teilweise überraschend und unerwartet – neue Lern- und Lebensräume an Ganztagsschule, gerade auch weil die unterschiedlichen biografischen

88 Dieminger/Wiezorek 2013, 29.

89 Vgl. ähnlich Appel/Rutz 2009, 184f.

und beruflichen Hintergründe und die hiermit verbundenen subjektiven Theorien von (Ganztags-)Schule divers sind und Innovationen in Schule ermöglichen. Die oftmals beklagte Milieugeschlossenheit von Lehrkräften als auch von Jugendverbandsarbeit kann hierdurch aufgebrochen werden. So gibt es Unterstützungskräfte, die Erfahrungen als Friseur*in oder im Hauswirtschaftsbereich haben, als Einzelhandelskauffrau/-mann oder als Gymnastiklehrer*in tätig waren. Auch ihr schulisches Engagement erstreckt sich nicht ausschließlich auf pädagogische Bereiche, sondern auch z.B. auf langjähriges ehrenamtliches Engagement bei der Gestaltung von Schulfesten, wo eine Unterstützungskraft »immer hinter der Theke«⁹⁰ stehe. Hieraus ergeben sich ganz unterschiedliche Perspektiven auf Ganztagschule und Jugendverbandsarbeit. Von zentraler Bedeutung ist es jedoch, diese diversen biografischen und beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen sowie subjektiven Theorien zu professionalisieren und konzeptionell bzw. organisatorisch in multiprofessionellen Teams fruchtbar zu machen.

6.4.3 Multiprofessionelle Teams, Übersetzungsleistungen, Anpassungsleistungen

Die Forschung zur Ganztagschule hat vielfach die Bedeutung multiprofessioneller Teams unterstrichen.⁹¹ Auch im Forschungsprojekt *kajuga* wird deutlich, welche Bereicherung, aber auch welche Hürden in der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, pädagogischen Fach- und Unterstützungskräften sowie jugendverbandlichen Haupt- und Ehrenamtlichen liegen können. Als zentrale Herausforderungen sind hierbei Übersetzungs- und Anpassungsleistungen zu nennen, die von allen Beteiligten zu erbringen sind. Diese Anforderungen werden vom BDKJ Paderborn bereits bei der Auswahl des Personals mit bedacht. Demnach sei es eine »strategische Zielebene«⁹² des BDKJ, an allen Standorten Sozialpädagog*innen als Fachkräfte einzustellen, da diese Kompetenzen besäßen, um entsprechende Übersetzungsleistungen zwischen den unterschiedlichen Systemen und Sozialräumen vorzunehmen.⁹³ Insbesondere an den Osnabrücker Standorten, an denen Schulsozialarbeiter*innen an der Kooperation beteiligt sind, zeigt sich, dass diese Kompetenzen und eine gewisse Routine besitzen, um zwischen den Systemen zu agieren und unterschiedliche Arbeitsweisen, Prinzipien und Bildungsziele miteinander zu verbinden (Kap. 5.2; 5.3). Zugleich zeigen die Ergebnisse des Projekts *kajuga* aber auch, dass die Anpassungs- und Übersetzungsleistungen sowie systemisch bedingten Konflikte weitgehend auf

90 Interview mit Betreuungskraft (F), 124.

91 Vgl. den Überblick bei Kielblock u.a. 2020, 47-66.

92 Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 16.

93 Ebd.

Seiten der Jugendverbandsarbeit bearbeitet werden müssen. Auch in anderen untersuchten Kooperationsprojekten von Jugendarbeit mit Ganztagschule liegen die Anpassungsleistungen primär bei den außerschulischen Anbietenden. Deinet et al. kommen sogar zu dem Schluss, dass »offene Jugendarbeit in der Kooperation mit der Ganztagschule sehr oft in der Rolle des Dienstleisters tätig [ist] und ihre Qualität als außerschulischer Ort häufig nur unzureichend einbringen [kann], weil sie sozusagen dem Diktat der Schule unterworfen wird.«⁹⁴ Um mit diesem Ungleichgewicht und den damit einhergehenden Spannungen umzugehen, deuten sich tendenziell an den Osnabrücker bzw. Paderborner Standorten zwei unterschiedliche Strategien bzw. Umgangsformen an, die auch in der Genese und Grundstruktur der Kooperationskonzepte begründet liegen.

An den Paderborner Standorten sind es vor allem die pädagogischen Fachkräfte, die zwischen den Systemen Ganztagschule bzw. Jugendverbandsarbeit stehen und entsprechende Leistungen erbringen und Kompetenzen besitzen müssen. Alle pädagogischen Fachkräfte deuten Systemspannungen an, sie sehen sich als (Ver-)Mittler*innen, aber auch als Personen, die manchmal zwischen allen Stühlen sitzen. Dabei gehen sie die Spannungen und Konflikte teilweise offen und kämpferisch an,⁹⁵ teilweise akzeptieren sie auch, dass das Schulsystem letztlich Fragen entscheidet und das dominierende System darstellt (Kap. 5.5). Die pädagogischen Unterstützungskräfte wiederum nehmen weitgehend eine schulische Perspektive auf das Angebot der Jugendverbandsarbeit ein und legen ihren Handlungsfokus auf Betreuung und Aufsicht der Schüler*innen. An den Osnabrücker Standorten wiederum ist die Verzahnung der Kooperationsangebote nicht so intensiv, sondern teilweise nur ein punktuelles oder additives Angebot im Ganztagskonzept, so dass die Zusammenarbeit zeitlich und personell reduziert ist. Jugendverbandsarbeit scheint hier primär Räume auszufüllen, die vom System Ganztagschule vorkonstruiert und abgegrenzt sind. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern Jugendverbandsarbeit noch stärker Ganztagschule mitgestalten und wirksamer Jugendverbandsprinzipien einbringen könnte (Kap. 6.1; 6.2).

Die im Projekt *kajuga* wahrgenommenen Spannungen und Herausforderungen werden in anderen Ganztagschulstudien ebenfalls hervorgehoben: »Weitere vorliegende Befunde legen nahe, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog/-innen bzw. Erziehern/-innen oftmals nicht einfach ist.«⁹⁶ Die StEG

94 Deinet u.a. 2018, 147. Christoph Honisch analysiert, dass Kinder- und Jugendarbeit im Feld der Ganztagschule kolonialisiert und Kinder- und Jugendarbeit zum »Juniorpartner« von Ganztagschule wird. (Vgl. Honisch, Christoph (2014): Jugendarbeit und Ganztagschule. Empirisch-theoretische Erkenntnisse zu einem Spannungsverhältnis. Berlin: LIT, 308–320).

95 Vgl. Interview mit pädagogischer Fachkraft (D), 84.

96 StEG 2019, 160 mit Verweis auf: Tillmann, Katja/Sauerwein, Markus/Hannemann, Janine/Decristan, Jasmin/Lossen, Karin/Holtappels, Heinz Günter (2018): Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztags-

sieht hierin sogar einen möglichen Grund, warum die Anzahl der Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen in den letzten Jahren zurückgegangen sind.⁹⁷ Auch wird hier unterstrichen, dass der Ganztag für pädagogisches Personal oftmals wenig attraktiv und es daher teils problematisch sei, geeignete Mitarbeiter*innen zu gewinnen. Somit überrascht es nicht, wenn z.B. an den Paderborner Standorten nur selten qualifizierte Fach- oder Unterstützungskräfte gewonnen werden können, die zudem noch Jugendverbandshintergrund besitzen.

»Der Ganztag muss für pädagogisches Personal attraktiver werden und bedarf verstärkt der multiprofessionellen Kooperation. [...] Insgesamt zeigen diese Befunde, dass es nach wie vor zu einer Trennung zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal, Unterricht und Ganztag sowie zu Lücken bei der Einbindung der Kooperationspartner kommt.«⁹⁸

Die beschriebenen unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen und Perspektiven, die durch multiprofessionelle Akteur*innen in Ganztagsschule eingebracht werden können, werden dadurch nicht vollends ausgeschöpft sowie auch ein mögliches Aufbrechen schulischer und jugendverbandlicher Milieuverengung nicht gefördert wird. »Es kann also nur darum gehen, gemeinschaftlich einen innerschulischen Reformkonsens zu erwirken, der die wahrhaftige Gewähr dafür bietet, eine Lebensschule ganzheitlicher Art zu sein.«⁹⁹

schulen (StEG). In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer, 289-307; Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift 28 (274), 14-16; Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer (Schule und Gesellschaft, 59); Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Beltz Juventa, 69-84; Thieme, Nina (2018): Vermittlung und Hilfe. Zuständigkeiten der Lehrerverberber und der Profession Sozialer Arbeit. In: Lernende Schule (im Rahmen des Themenschwerpunktes »Multiprofessionelle Kooperation«) 81, 12-15.

97 Vgl. StEG 2019, 160.

98 Ebd., 161.

99 Appel/Rutz 2009, 185.

