

ZPTh

Zeitschrift
für Pastoraltheologie

gender*/queer

ISSN: 0555-9308

44. Jahrgang, 2024-1

Kirchliche Jugend(verbands-)arbeit in der Ganztagschule Empirische Ergebnisse eines Forschungsprojekts¹

Abstract

Das Projekt „Katholische Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule“ untersuchte das Engagement von Jugendverbänden in Ganztagschulen unter der Fragestellung, wie diese ihre zentralen Prinzipien wie Freiwilligkeit, Ehrenamtlichkeit und Partizipation im Kontext Ganztagschule verwirklichen können. Der Beitrag stellt zentrale Ergebnisse des Projekts vor und diskutiert die Gelingensbedingungen von Kooperationen zwischen Schulen und Jugendverbänden vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion um die Ganztagschule

The project Catholic youth association work and all-day schools examined the involvement of youth associations in all-day schools with a focus on how they can also realize their central principles such as voluntarism, volunteering and participation in the context of all-day schools. This article presents the key findings of the project and discusses the conditions for successful cooperation between schools and youth associations against the backdrop of the education policy debate surrounding all-day schools.

1. Einführung

Eltern und Grundschüler*innen haben ab 2026 einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Zumindest im Grundschulbereich ist in den letzten zwei Jahrzehnten ganztägiges Lernen und Leben zum Regelfall geworden. Vorbei scheinen die Zeiten, in denen heftig um die Einführung der Ganztagschule gerungen wurde, sie scheint inzwischen etabliert. Etwas anders gestaltet es sich an den weiterführenden Schulen, insbesondere in den Gymnasien. Indem immer mehr Bundesländer die Reform auf eine nur noch achtjährige Gymnasialzeit zurücknehmen, wird dort die wöchentliche Unterrichtslast wieder reduziert – mit durchaus unterschiedlichen Auswirkungen auf Ganztagsbetreuung und -unterricht. Ganztagschule ist somit ein äußerst dynamisches Feld. Sie ist geprägt von den teils starken Debatten, ob und wie Jugendverbandsarbeit auf die zunehmende Ausdehnung von (Ganztags-)Schule in den Nachmittags- und Freizeitbereich der Schüler*innen reagieren muss. Diese Debatten sind mittlerweile weitgehend vielfältigen Praktiken des Engagements von Jugendverbandsarbeit in (Ganztags-)Schule gewichen, in denen vor Ort unterschiedliche Modelle ausprobiert und Kooperationen realisiert werden. Dennoch sind entsprechende Konzepte und Modelle viel-

¹ Eine ausführliche Darlegung des Projekts und der Ergebnisse findet sich in: Gärtner & Könemann 2023.

fach nicht empirisch untersucht oder systematisch evaluiert. In diesem Feld verortet sich die hier vorzustellende Studie „Katholische Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule (kajuga)“. Das Projekt hat drei Ziele und thematische Schwerpunkte: Es geht erstens um eine differenzierte Erhebung der konzeptionellen Gestaltung und praktischen Durchführung der Kooperation von katholischen Jugendverbänden und Ganztagschulen. Zweitens werden die Auswirkungen des Engagements kirchlicher Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule sowohl auf das System Schule als auch auf Jugendverbandsarbeit untersucht und ggf. Auswirkungen auf andere Engagementformen von Kirche in Schule wie Schulpastoral herausgestellt. Drittens soll hierdurch eine empirisch fundierte Grundlage für die Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit als eigenem religionspädagogischen Lernort erarbeitet werden, die eine Grundlage bietet, Theorien und Konzepte von Jugend(verbands)arbeit weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden die Anlage der Studie sowie die zentralen Ergebnisse vorgestellt.

2. Ausgangspunkt und Anlage von kajuga

Kajuga geht von der These aus, dass Kooperationen von Ganztagschulen und katholischen Jugendverbänden zu konzeptionellen Veränderungen der jugendverbandlichen Arbeit vor allem in Hinblick auf die (religions-)pädagogische Arbeit und deren strukturelle Organisation führen werden. Darüber hinaus untersucht kajuga auch potenzielle Auswirkungen katholischer Jugendverbandsarbeit auf Schule und auf evtl. vorhandene schulpastorale Angebote. Im Verlauf der Untersuchung hat sich in Gesprächen mit den Vertreter*innen der Diözesanverbände und den Schulstandorten als ein erstes Ergebnis gezeigt, dass das Verständnis von Ganztagschule breiter ist als die offiziellen Definitionen. So waren einige der anfänglich ausgewählten Schulstandorte nach dem formalen Ganztagsschulverständnis der KMK keine Ganztags-, sondern Halbtagschulen mit Angeboten am Nachmittag. Im Selbstverständnis der jeweiligen Vertreter*innen der Schulen wurde jedoch durchaus von „Ganztagschule“ gesprochen und keine klare Differenzierung zwischen Halbtagschulen mit Nachmittagsangebot und Ganztagschulen vorgenommen. Dementsprechend erfolgt im kajuga-Projekt die Begriffsverwendung von „Ganztagschule“ praxisorientiert und erfasst Angebote, die theoretisch den formalen Anforderungen der allen länderspezifischen Bestimmungen zur Ganztagschule zugrundeliegenden KMK-Kriterien entsprechen.

Kajuga ist in enger Kooperation mit Diözesanverbänden des BDKJ Osnabrück und BDKJ Paderborn als qualitativ-empirische Studie an insgesamt sieben Schulen im Zeitraum von 2017–2019 durchgeführt worden. Dabei verfolgen die beiden Diözesanverbände zwei sehr unterschiedliche Konzepte der Kooperationen. Der BDKJ Paderborn organisiert jeweils das gesamte Ganztagsangebot an einer Schule. Er bietet ein zentrales Konzept und Ressourcen, die dann an den jeweiligen Schulstandorten implementiert werden. Im BDKJ Osnabrück hingegen engagieren sich einzelne Mitgliedsverbände mit

einem verbandsspezifischen Angebot in unterschiedlichen Schulen. Unterstützt wird dies vornehmlich organisatorisch durch eine Koordinationsstelle auf Diözesanebene. Die Konzeptionierung folgt daher in Paderborn eher einem Top-down-Prinzip, wohingegen in Osnabrück eine Bottom-up-Struktur gewählt wurde. Konkret wurde an den vom BDKJ Paderborn verantworteten Standorten vor allem eine kontinuierliche, umfassende Hausaufgaben- und Übermittagbetreuung realisiert, die verschiedenen Verbände innerhalb des BDKJ Osnabrück boten vor allem vor allem die Juleica-Ausbildung und die Schulsanitäter:innenausbildung an den verschiedenen Standorten an, weshalb das BDKJ-Angebot nur ein Ganztagsangebot unter vielen darstellt.

Methodisch wurden vier Zugänge und damit Datenerhebungsquellen gewählt: a) leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews mit Verantwortlichen und Durchführenden in den Schulen (Schulleitung) und Verbänden (Diözesanvorsitzende), aber auch mit den Verantwortlichen vor Ort wie den Koordinator*innen und Durchführenden der Projekte in der Schule, b) Auswertung von Rahmenkonzepten und Dokumenten (z.B. Homepage, Schulprogramm) der einzelnen Diözesanverbände und Schulstandorte, c) teilnehmende Beobachtung der jugendverbandlichen Angebote im Ganztagsbereich und d) Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, die an den außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztagsbereich teilgenommen haben, um die Perspektive der eigentlichen Adressat*innen der Angebote zu erfassen.

Die erhobenen Daten wurden anschließend zunächst nach Standorten getrennt in Fallstudien und dann in einer fallübergreifenden Analyse mit Blick auf die Forschungsfragen ausgewertet. Im Folgenden seien zentrale Ergebnisse gebündelt dargestellt (ausführlich Gärtner & Könemann 2023).

3. Zentrale Ergebnisse

3.1. Erlangung von Lern- und Bildungsgewinnen

Betrachtet man die Lern- und Bildungsgewinne, die die Kooperationen zeitigen, so liegen diese vor allem im Bereich der Persönlichkeitsbildung, der (Weiter-)Entwicklung sozialer Kompetenzen und dem Lernen von Verantwortung. Damit entsprechen sie den Zielen, die die Schulen als Anspruch an den Ganztags stellen, sie entsprechen aber auch den Zielen, die seitens der Jugendverbände mit den Kooperationen verbunden werden. Auch wenn die Untersuchung nicht darauf angelegt war, die Qualität der durchgeführten Ganztagsangebote zu untersuchen, lassen die Ergebnisse Rückschlüsse auf das Erreichen der Ziele zu, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Gerade die Lernerfahrungen zeigen, dass die schulischen Vertreter*innen Zugewinne bei den Schüler*innen in der Erlangung von mehr Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit beobachten. So berichten verschiedenen Vertreter*innen von der hohen Engagementbereitschaft der Schüler*innen, z.B. als Gruppenleiter*innen im Zeltlager, als

Tutor*in für jüngere Schüler*innen oder als Schulsanitäter*in in der eigenen Schule. Auch wenn die Motivation und die Ziele der Schüler*innen sich eher auf näherliegende Ziele richten, wie z. B. mit ins Zeltlager zu fahren oder neue Leute kennenzulernen, entwickeln die Schüler*innen – wenn auch unterschiedlich und auf unterschiedlichem Reflexionsniveau – ein Gespür dafür, dass sie sich weiterentwickelt und an Selbstbewusstsein gewonnen haben. Dazu trägt zum einen bei, dass ihnen Aufgaben übertragen und anvertraut werden (z. B. Spiele für 60 bis 70 Personen anleiten; Zuständigkeit im Schulsanitätsdienst), zum anderen aber auch die Auseinandersetzung mit Inhalten, z. B. mit den Ansprüchen von Leitungstätigkeit oder medizinisches Wissen. Die Verantwortlichen sind auch davon überzeugt, dass die Schüler*innen sich gerade im Feld des Verantwortungslernens weiterentwickeln und dadurch auch das soziale Miteinander geschult wird.

Auch in den Interviews mit den Schüler*innen wird deutlich, dass Sozialität nicht nur für sich selbst, sondern auch gegenüber anderen einen wichtigen Aspekt der Angebote darstellt. Das Einüben von Verantwortung wird von den Schüler*innen mehrfach als positiv bewertet, da sie sich der Aufgaben, die damit einhergehen, bewusst geworden sind und diese dadurch besser einschätzen können. Es ist ihnen allerdings auch klar, dass dies ein wichtiges intendiertes Ziel sowohl seitens der Schule als auch der Angebote ist. Die Bedeutung der Verantwortung wird den Schüler*innen z. B. dadurch bewusst, dass sie als Tutor*innen nicht nur für eine Sache, sondern auch für jüngere Schüler*innen Verantwortung haben, was ein*e Schüler*in mit „Schützlinge zu haben“² beschreibt. Neben Sozialität, Verantwortung und Lernen für sich persönlich ist für die Schüler*innen ferner entscheidend, dass sie sich einer sozialen Gruppe zugehörig fühlen und die Möglichkeit haben, andere Peers kennenzulernen. Dieses Zugehörigkeitsmoment und die soziale Integration sind gerade für die Schüler*innen der Paderborner Standorte von besonderer Bedeutung. Dies begründet sich auch in der Anlage der Angebote als stärker freizeitorientiert. Im Unterschied zu Angeboten anderer Kooperationspartner*innen wie Sportvereinen oder Musikschulen liegt die Besonderheit der Angebote der kirchlichen Jugendarbeit darin, dass die Angebote nicht nur die hier erörterten Kompetenzen fördern (wollen), sondern diese zugleich expliziter Gegenstand und Inhalt des Angebots sind. Bildungsinhalt und Bildungsgehalt sind auf diese Weise in den Angeboten identisch.

3.2. Standortspezifische Realisierung von Freiwilligkeit, Partizipation, Ehrenamt

Zu den wesentlichen nicht-aufgebbaren Grundprinzipien kirchlicher Jugendarbeit gehören Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit. Die Frage nach der Verwirklichung dieser Prinzipien ist deshalb so bedeutsam, weil damit zum einen die Frage nach den spezifischen Bildungsgehalten (kirchlicher) Jugendarbeit einhergeht und

² Interview mit Schüler*in (G), 949.

zum anderen von ihrer Beantwortung auch die Frage der konzeptionellen Ausrichtung und das Selbstverständnis kirchlicher Jugendarbeit abhängt. Unter den schulischen Rahmenbedingungen und der damit einhergehenden stärkeren Hauptamtlichkeit (s. u.) geraten diese Prinzipien unter Druck. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass das Prinzip der Freiwilligkeit in den zwei verschiedenen BDKJ-Konzeptionen unterschiedlich verwirklicht wird. An den Paderborner Standorten ist die Realisierung von Freiwilligkeit schwierig, da sich hier die Ganztagsangebote vor allem auf eine Hausaufgaben- und Übermittagbetreuung konzentrieren, die zudem für die Schüler:innen verpflichtend ist. Das allein verunmöglicht eine Realisierung des jugendverbandlichen Prinzips der Freiwilligkeit. Die Ergebnisse an den Paderborner Standorten verdeutlichen auch, dass eine lange Verweildauer im Ganztags zu gewissen Ermüdungseffekten führt (StEG 2019). Attraktiv ist das Angebot gerade für jüngere Schüler*innen und insbesondere für Fahrschüler*innen, da es ihnen neben der Erledigung der Hausaufgaben und der Entlastung der Eltern auch die Gelegenheit gibt, ihre Freund*innen zu treffen. An den Osnabrücker Standorten ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Angeboten gewahrt, allerdings mit der Besonderheit, dass sich die Teilnehmenden, sobald sie sich freiwillig für das Angebot entschieden haben, zur regelmäßigen Teilnahme verpflichten. Dieser vielleicht etwas paradox anmutende Verpflichtungscharakter in der Freiwilligkeit ist jedoch dem Angebot der curricular verfassten Ausbildung geschuldet und nicht dem Ort des Ganztags.

Hinsichtlich des Prinzips der Partizipation hängen die Ergebnisse stark vom Partizipationsverständnis ab. Betrachtet man die an den untersuchten Standorten gegebenen Möglichkeiten für Partizipation, ist zu konstatieren, dass Partizipation im Sinne der Mitentscheidung über Inhalte der (Bildungs-)Angebote und Gestaltung derselben bzw. die Beteiligung an einem expliziten Willensbildungsprozess kaum zu finden ist. An den Paderborner Standorten wird dies durch die verpflichtende Hausaufgabenbetreuung verhindert. In Osnabrück verhindert die Konzentration auf hochcurricular verfasste Angebote die Mitgestaltung auf der Ebene der Inhalte. Allerdings hängt hier die mangelnde Partizipation nicht von den schulischen Rahmenbedingungen, sondern von den vom Jugendverband in die Schule eingebrachten Angeboten ab. Betrachtet man jedoch die Angebote quasi unterhalb der Ebene der inhaltlichen Mitbestimmung und Gestaltung der Inhalte, lassen sich verschiedene Partizipationsmöglichkeiten ausmachen. So können die Schüler*innen an den Paderborner Standorten zumindest selbst bestimmen, was sie spielen möchten, und sie können auch Vorschläge für die Anschaffung von Spielen machen, wobei das Angebot insgesamt nur ein geringes Gewicht auf der Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten des Betreuungscharakters legt. Auch in den Osnabrücker Angeboten erstrecken sich die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen nicht auf die Mitbestimmung und Gestaltung dessen, was Inhalt und Durchführung des Angebots ist. Gleichwohl werden sie innerhalb des vorgegebenen Curriculums an der Gestaltung und Durchführung beteiligt, zumal diese Beteiligung in den Juleica-Ausbildungen Bestandteil des Curriculums ist. Ferner werden sie durch eine

wertschätzende und anerkennende Atmosphäre darin unterstützt, ihre eigene Meinung und Standpunkte zu formulieren, und lernen zudem Grundkompetenzen, die für die Fähigkeit zur Partizipation notwendig sind. Das bedeutet: Lassen sich Freiwilligkeit und Partizipation durchaus auch unter schulischen Bedingungen realisieren, zumindest teilweise unterhalb der Schwelle der Teilhabe und Mitbestimmung am Curriculum, so gerät das Prinzip der Ehrenamtlichkeit am stärksten unter Druck.

Die deutlichsten Anpassungsleistungen sind beim Prinzip der Ehrenamtlichkeit notwendig, weil die Angebote in der Regel nicht mit ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen, sondern in Kooperation mit hauptamtlich Beschäftigten durchgeführt werden.³ Dies hat zum einen rechtliche Gründe, vor allem aber stehen in den Zeiten, in denen die Angebote in der Regel durchgeführt werden, keine ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen zur Verfügung, weil diese dann selbst in der Schule oder in Ausbildungszusammenhängen sind. Damit liegt in der Professionalisierung als einer Verhauptamtlichung die größte Veränderung eines der grundlegenden Prinzipien von Jugendarbeit. Die beiden BDKJ-Diözesanverbände gehen mit dieser Verhauptamtlichung sehr unterschiedlich um: Der BDKJ-Diözesanverband Paderborn setzt ausschließlich auf die Anstellung eigener hauptamtlicher Fachkräfte, die idealiter über eine pädagogische Ausbildung verfügen, was jedoch häufig nicht gelingt, sodass die Fachlichkeit und die Verbindung zur Jugendverbandsarbeit bis auf einen Standort eher schwach bis gar nicht ausgebildet ist. An den Osnabrücker Standorten geschieht die Durchführung entweder durch eine*n hauptamtlichen Mitarbeiter*in des jeweiligen Jugendverbandes oder durch Mitarbeiter*innen des zuständigen Dekanatsjugendbüros. Dadurch bleibt die Anbindung an Jugendarbeit und den konkreten Verband deutlicher. Nichtsdestotrotz greift auch hier die Verhauptamtlichung, da die Angebote meistens in Kooperation mit hauptamtlich angestellten Mitarbeiter*innen der Verbände durchgeführt werden.

3.3 Konzeptionierung angesichts divergierender Erwartungen

Unterschiedliche Akteur*innen richten unterschiedliche Erwartungen an Ganztagschulen. Diese lassen sich analytisch in vier Kategorien einteilen (Rahm/Nerowski 2015, 61f.; ähnlich Appel/Rutz ⁶2009, 23–28). Von der Ganztagschule werden a) eine Steigerung der formellen Bildung der Schüler*innen, b) eine Steigerung der non-formalen Bildung, c) eine Erhöhung des Wohlbefindens der Schüler*innen (Schule als guter Lebensraum) und d) eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Schule als Ort der Betreuung) erhofft. Diese Erwartungen lassen sich weder konzeptuell gegeneinander ausspielen, noch kontextunabhängig bewerten oder gewichten. Wichtig ist es jedoch, die teils unausgesprochenen Erwartungen involvierter Akteur*innen transparent zu machen, insbesondere um Divergenzen wahrzunehmen. So kann es

³ Vgl. <https://www.schulministerium.nrw/einsatz-von-ehrenamtlichen-im-unmittelbaren-auftrag-des-landes-nordrhein-westfalen-schulen> [31.1.2024].

Eltern z. B. um eine verlässliche Betreuung gehen, wohingegen die Schulleiterin eine Steigerung der Lernleistungen erwartet, der Jugendverband breite non-formale Bildungsangebote realisieren möchte und Schüler*innen miteinander chillen wollen. Diese Erwartungen zu heben, zu reflektieren und daraufhin entsprechende Ganztagsangebote zu konzeptionieren oder zu verändern, ist eine wichtige Aufgabe bei der Konzeptionierung von Ganztagsschulangeboten.

Kajuga konnte für die zwei Diözesanverbände an den jeweiligen Schulstandorten deutliche Unterschiede diesbezüglich herausstellen. Insbesondere an den Paderborner Schulen stand für viele Akteur*innen der Betreuungscharakter der Ganztagschule im Vordergrund. Deshalb wurde vor allem von schulischer Seite von dem Jugendverbandsangebot vor allem eine zuverlässige Betreuung erwartet bzw. ein entsprechendes Angebot besonders positiv bewertet. Von den beteiligten Jugendverbandsakteur*innen an den jeweiligen Schulstandorten, die für die konkrete Planung und Durchführung vor Ort zuständig sind, wurde dieser Fokus auf Betreuung häufig kritisch beäugt. Denn zahlreiche Akteur*innen stehen der Ausweitung der Schulzeit in den Ganztags hinein grundsätzlich eher kritisch gegenüber. Sie betrachten oftmals Ganztagschule kulturpessimistisch als Kompensationsangebot, das notwendig ist, da Eltern z. B. nicht mehr ihren Erziehungsanspruch nachkommen können. „Ja, also vor 25 Jahren war klar, ein Kind braucht nicht über Mittag hier zu sein. Die Mutter ist zu Hause, hat das Essen gekocht, es ist alles vorbereitet, das Kind ist versorgt. Da sich ja, Schule hat sich ganz wesentlich auch inhaltlich gewandelt, verändert. Schüler haben sich verändert und Eltern haben sich ganz stark verändert. Soziale Gefüge haben sich verändert. Wir, vor 25 Jahren war wirklich die Übermittagsbetreuung nicht notwendig.“⁴ Zudem wird an den Paderborner Standorten das Angebot auch für die Steigerung der formalen Bildung konzipiert. Vor allem die Hausaufgabenbetreuung wird daher vom BDKJ übernommen, wobei die Honorar- und Unterstützungskräfte es als ihre zentrale Aufgabe betrachten, für Ruhe und eine gute Arbeitsatmosphäre zu sorgen.

„Wenn dann bestimmte Situationen kommen jetzt, wenn die so laut sind oder so (I: Ja, genau), dann sprechen wir auch untereinander, wie gehst du damit um? Wie gehst du damit um? Ich habe jetzt für mich jetzt das so gemacht, wenn die wirklich so laut sind und ich sie dreimal ermahnt habe, dass ich entweder, erstmal lasse ich sie eine Seite Vokabeln abschreiben, müssen sie ja sowieso lernen, ne, oder wiederholen (lacht). Dann passt das und im schlimmsten Fall schicken, wenn es gar nicht funktioniert, da gibt es auch welche manchmal darunter, die dann nur rumbocken und gar nichts machen und auch nur die anderen stören und dann gar nicht aufhören, die, dann können wir auch sie ins Büro schicken zu//pädagogische Fachkraft Standort (D)//und sagen: „Ja, wir rufen jetzt deine Eltern an, wenn es nicht funktioniert. Dann müssen wir dich abholen lassen.“⁵

⁴ Interview mit stv. Schulleitung (D), 12.

⁵ Interview mit Unterstützungskraft (D), 31.

Freies Spiel und gestaltete Freizeitangebote werden um die Hausaufgabenbetreuung herum realisiert, wobei diese vor allem für die pädagogischen Fachkräfte und die Schüler*innen wichtig sind.

An den Standorten des BDKJ Osnabrück wird der Schwerpunkt anders gesetzt, auch, weil die verbandlichen Angebote nicht den gesamten Ganzttag abdecken, sondern punktuell als ergänzendes Angebot eingebracht werden. Daher lässt sich an diesen Standorten vor allem ein Fokus auf non-formale Bildungsangebote feststellen. Schüler*innen, aber auch Lehrkräfte und Schulleitung erwarten, dass sie durch freiwillig besuchte Angebote zusätzliche Kompetenzen erwerben, die entsprechend zertifiziert werden. So können Schüler*innen die Juleica erwerben oder sich als Tutor*innen oder Schulsanitäter*innen ausbilden lassen. Dieser zertifizierte Kompetenzerwerb ist einerseits ein hoher Anreiz für die Schüler*innen, andererseits erleben sie dies auch als Stress und Prüfungssituation. Gleichzeitig nehmen sie diese anderen, ganzheitlichen und stärker partizipationsorientierten Lernformen als bereichernd wahr.

Die Erwartung, dass Schule durch Ganztagsangebote zu einem guten Lebensraum wird, wird von den befragten Akteur*innen kaum erwähnt oder entwickelt. Lediglich einzelne Schulleitungen entwerfen dies als eine Leitidee. Schüler*innen vermissen diesbezüglich vor allem partizipativ gestaltete (Frei-)Räume, die sie räumlich wie inhaltlich aktiv mitgestalten können.

Diese deskriptive Wahrnehmung der unterschiedlichen Erwartungen an und entsprechende Ausgestaltung von Ganztagsangeboten ist in hohem Maße kontextabhängig, weshalb eine übergreifende Bewertung von Schwerpunktsetzungen oder Angeboten problematisch ist. Es hat sich jedoch durchgängig als notwendig erwiesen, dass die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche am besten in multiprofessionellen Teams kontextuell ausgehandelt werden. An vielen Standorten ist dies jedoch nur in Ansätzen möglich.

3.4. Zusammenarbeit von Jugendverbandsarbeit und Schule

Die unterschiedlichen Konzeptionen der beiden BDKJ-Diözesanverbände führen zu unterschiedlichen, dann aber auch wieder vergleichbaren Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Seitens der schulischen wie verbandlichen Vertreter*innen werden die Kooperationen an den Osnabrücker Standorten durchaus als wechselseitig bereichernd und gewinnbringend wahrgenommen. Drei Faktoren sind hier maßgeblich: Erstens tragen die vielfach langjährige Zusammenarbeit,⁶ die örtliche Nähe 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 als ein Angebot, das den Ganzttag füllt, wenn die Effekte wieder zurück in die Schule

⁶ In einem Fall reicht diese bereits vor die Zeit der Einführung der Ganzttagsschule zurück.

fließen (wie dies bei den Tutor*innenschulungen und der Schulsanitäter*innenausbildung der Fall ist). Und drittens wird die Zusammenarbeit dann als gewinnbringend angesehen, wenn ein gemeinsamer ideologischer und ideeller Hintergrund besteht, wie dies an zwei Standorten z.B. durch die kirchliche Trägerschaft und an einem weiteren Standort durch die noch stark gegebene volkshkirchliche Verwurzelung gegeben ist.

Die als bereichernd und gewinnbringend wahrgenommene Zusammenarbeit kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie weder hierarchiefrei noch gleichberechtigt ist. In beiden Modellen der Kooperation steht die für Jugendarbeit charakteristische Machtarmut, die Benedikt Sturzenhecker als konstitutives Moment von Jugendarbeit ausmacht (Sturzenhecker 2004, 445), 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. Dabei haben die schulischen Vertreter*innen vor allem an den Osnabrücker Standorten das Spezifische der Jugendarbeit und den eigenen pädagogischen Ansatz der Jugendverbände als Bereicherung und willkommene Ergänzung durchaus würdigen können. Seitens der Verbandsvertreter*innen dagegen wird deutlich stärker das genuin Eigene betont und das herausgestellt, was Schule nicht leisten kann, 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 etwas anderes einbringe als das, was Schule insgesamt leisten könne. Damit würden das Bildungsangebot und die Bildungsmöglichkeiten der Schule sehr gut ergänzt. Diese Haltung führt 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 (StEG 2019, 104). Letztlich reflektiert nur an einem Standort die Schulleitung darauf, dass beide Systeme „beweglich bleiben“⁷ müssen, stellt dann allerdings auch fest, dass die Anpassungsleistung stärker bei der Jugendarbeit liege.⁸ An den anderen Standorten sind – bei aller Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Jugendverbände – Überlegungen wechselseitiger Beweglichkeit vonseiten der Schulleitungen kaum im Blick. Insofern bleiben die Angebote der Jugendarbeit für die Schulen eine zwar sehr willkommene und bereichernde Ergänzung, aber eben doch nur eine Ergänzung, die für das schulische System als nicht konstitutiv angesehen wird. Damit bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung die Ergebnisse der StEG-Studie, die ebenfalls diesen Nicht-Einbezug der außerschulischen Kooperationspartner in konzeptionelle Prozesse oder die Schulent-

⁷ Interview mit stv. Schulleitung (C), 90.

⁸ Vgl. ebd., 148.

wicklung und damit die Asymmetrie zwischen Schule und Jugendarbeit konstatiert (StEG 2019, 161).

3.5. Konflikte und Potenzialeinschränkungen

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 zugewiesenen 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 und jugendverbandliche Angebote auch über die vereinbarte Übermittags- und Hausaufgabenbetreuung hinaus anzubieten. Rollenkonflikte entstehen 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 (StEG 2019, 52–57). Die Rollengestaltung changiert dann vielfach zwischen Fürsorglichkeit und Aufsicht/Betreuung und geht nur bei dem pädagogisch ausgebildeten Personal auch mit einem im Selbstkonzept verankerten Verständnis der eigenen Tätigkeit als Bildung und Begleitung eines Bildungsprozesses einher. Nicht zuletzt stellen „Raum und Räume“ ein weiteres, in gewisser Weise zentrales Konfliktthema dar. Häufig sind nicht ausreichend viele Räume vorhanden, sodass es gerade in der Betreuung und der Freizeitgestaltung zu Engpässen kommt. Die vorhandenen Räume sind oft 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.

Insgesamt fällt auf, dass die BDKJ-Diözesanverbände respektive die einzelnen Verbände in Osnabrück bereits in der Anlage der Kooperationen mit den Schulen 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 sinnvoll ist, das eigentliche Potenzial der Jugendarbeit auch in ihrem Bildungsanspruch stark beschneidet. 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 in hohem Maße kompatibel zum schulischen Rhythmus, zugleich jedoch rücken sie diese 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 pädago-

gische Freiräume bereitzustellen, wirkt die Entscheidung für das curricular verfasste Konzept wie eine Internalisierung schulischer System- und Organisationslogik. Mit Blick auf die diskursiven Aushandlungsprozesse, die für die Institution Jugendarbeit konstitutiv sind, liegt hier auch innerhalb der Jugendarbeit ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial, das auf Zukunft zu realisieren wäre.

3.6. Personen/Akteur*innen

Ehrenamtlichkeit ist ein zentrales Prinzip von Jugendverbandsarbeit. In den untersuchten Kooperationen sind jedoch ehrenamtliche Mitarbeitende nur selten involviert, z. B. wenn sie ausgewählte Teile in den Juleica-Kursen übernehmen. In den untersuchten Kooperationen ist daher ein starker Hang zur Professionalisierung bzw. Verhauptamtlichung der Jugendverbandsarbeit wahrnehmbar, Ehrenamtlichkeit tritt hingegen deutlich zurück. Die Gründe hierfür liegen vor allem in den bereits skizzierten gesetzlichen Rahmenbedingungen und der Erwartung an Ganztagschule, dass diese verlässliche Betreuungsangebote macht, was von Ehrenamtlichen umfangreich nicht gewährleistet werden kann. Dem wird an einigen Osnabrücker Standorten damit begegnet, dass ehrenamtliche Mitarbeiter*innen zusammen mit einer*m hauptamtlichen Mitarbeiter*in die Angebote in der Schule durchführen oder dann mitwirken, wenn Teile des Angebotes am Wochenende stattfinden. An den Paderborner Standorten sind keine Ehrenamtlichen involviert. Diese Verschiebung zur Hauptamtlichkeit ist den Jugendverbänden durchaus bewusst. Der BDKJ Paderborn reagiert darauf z. B., indem er nach Möglichkeit Personal mit Jugendverbandsarbeits hintergrund einstellt, das dann „im ehrenamtlichen Geist“⁹ tätig werden soll. Allerdings zeigt kajuga auch auf, dass dieses Personal nur schwer zu finden ist und vor allem im Bereich der Honorar- und Unterstützungskräfte keine entsprechenden Vorerfahrungen vorhanden sind. Die Ergebnisse von kajuga stellen heraus, wie stark die biografischen Prägungen und subjektiven Theorien der Akteur*innen ihre Praktiken prägen. So konnte beispielsweise im Agieren der pädagogischen Fachkraft mit Jugendverbandshintergrund eine größere Nähe zu Prinzipien der Jugendverbandsarbeit ausgemacht werden, z. B. indem 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 Ganztagschule, wonach *für* Schüler*innen der Ganztag gestaltet wird – aber nicht *von* oder *mit* Schüler*innen. Auch aufseiten der Lehrkräfte erweisen sich Jugendverbandserfahrungen als wichtig für die Kooperationsprojekte. So ist an einem Osnabrücker Standort ein Lehrer mit Jugendverbandshintergrund eine treibende Kraft in der Organisation sowie Leitung von jugendverbandlichen Angeboten. Auch in Hinblick auf Selbst- und

⁹ Interview mit Vorstandsmitglied (BDKJ Paderborn), 42.

Fremdbilder der Systeme Schule und Jugendverbandsarbeit erweisen sich biografische Prägungen und subjektive Theorien als äußerst relevant. 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, wohingegen sich Lehrkräfte tendenziell gegenüber den Anliegen der Jugendverbandsarbeit offener und wertschätzender zeigen. Zugleich lassen sie Änderungen im Schulsystem nur bedingt zu und beschreiben selbst, dass Veränderungen im eher trägen Schulsystem Zeit brauchen. Die biografischen Prägungen und die entsprechenden subjektiven Theorien nehmen also einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Konzeptionierung und Durchführung von Kooperationen von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule. Diese subjektiven Faktoren tragen teils zum besseren Gelingen bei, teils stellen sie maßgebliche Hürden dar. Von besonderem Gewicht ist, dass strukturell die Kooperationen damit nicht rechnen können, dass das Jugendverbandspersonal entsprechende Erfahrungen mitbringt. Es ist somit eher „Gelegenheitspersonal“, wenn es hier zu fruchtbaren Überschneidungen kommt. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, die diversen biografischen und beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen sowie subjektiven Theorien zu professionalisieren und konzeptionell bzw. organisatorisch in multiprofessionellen Teams fruchtbar zu machen.

Eine besondere Herausforderung für die multiprofessionelle Teams ist die Fähigkeit, zwischen den unterschiedlichen Systemen Jugendverbandsarbeit und Schule zu vermitteln, Übersetzungsarbeit zu leisten und ggf. auch die jeweiligen Systeme aneinander anzupassen. Diese Übersetzungs- und Anpassungsarbeit ist in kajuga stärker bei den Standorten des BDKJ Paderborn sichtbar und notwendig, wohl auch, weil an den Standorten in Osnabrück die systemischen Berührungspunkte durch die nur punktuellen Jugendverbandsangebote geringer sind. Die Anforderungen werden vom BDKJ Paderborn bereits bei der Auswahl des Personals mit bedacht. Demnach ist es ein strategisches Ziel des BDKJ, an allen Standorten Sozialpädagog*innen als Fachkräfte einzustellen, da diese Kompetenzen besäßen, entsprechende Übersetzungen zwischen den unterschiedlichen Systemen und Sozialräumen zu leisten. 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. Zugleich zeigen die Ergebnisse des Projekts kajuga aber auch, dass die Anpassungs- und Übersetzungsleistungen sowie systemisch bedingten Konflikte weitgehend aufseiten der Jugendverbandsarbeit bearbeitet werden müssen. An den Paderborner Standorten sind es vor allem die pädagogischen Fachkräfte, die zwischen den Systemen Ganztagschule bzw. Jugendverbandsarbeit stehen, 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.

4. Ausblick, offene Fragen

Die Projektergebnisse zeigen deutlich, dass in den Kooperationen die (Ganztags-) Schule das dominierende System ist, dem einerseits selbst Grenzen gesetzt sind, wie z. B. durch beschränkte materielle und personelle Ressourcen, curriculare Vorgaben oder schulpolitische Regulierungen, und das andererseits selbst den Kooperationen mehr oder weniger enge Grenzen setzt. So erweist sich das System Ganztagschule zum Teil als ein recht träges, manchmal auch starres System. Damit Kooperationen möglich sind, liegen, wie das kajuga-Projekt deutlich gemacht hat, die größeren Anpassungsleistungen aufseiten der Jugendverbände. Es kann nicht von einem offenen Prozess gleichberechtigter Systeme gesprochen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass gelingende Kooperationen unmöglich sind, wie die in diesem Projekt analysierten Beispiele immer wieder verdeutlichen. Es ist aber unbedingt erforderlich, innerhalb der ungleichgewichtigen Systeme einen Diskurs auf Augenhöhe anzustreben, in dem die Möglichkeitsräume und die Systemveränderungen gemeinsam ausgelotet werden, damit die aufgezeigte große Nähe beider Systeme bei den (pädagogischen) Zielen und leitenden Werten besser realisieren zu können. Dazu gehört unabdingbar eine programmatische Verankerung der Zusammenarbeit in beiden Systemen, Schule wie Verbänden. Ferner gehört dazu die Nutzung der Freiräume und der damit zusammenhängenden Potenziale von Jugendarbeit und die Anerkennung, dass jugendverbandliche Prinzipien nicht mit einmaligen Aktionen gelernt werden, sondern ein kontinuierlicher Lernprozess notwendig ist, um zu nachhaltigen Ergebnissen zu kommen. Nicht zu unterschätzen ist schließlich der Faktor Räume, denn manch gute pädagogische Idee scheitert schlicht daran, dass keine oder nur unpassende Räume vorhanden sind. Was diese Studie aber auch deutlich vor Augen geführt hat, ist, dass wir noch viel zu wenig über die Wirkungen kirchlicher Jugendarbeit wissen, und es weiterer, vor allem empirischer Forschungen zu diesen Wirkungen bedarf.

Literatur

- Appel, Stefan & Rutz, Georg (2009). Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Berlin: Wochenschau Verlag.
- Gärtner, Claudia & Könemann, Judith (2023). Kirchliche Jugendarbeit in der Ganztagschule. Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit, transcript: Bielefeld.

<https://www.schulministerium.nrw/einsatz-von-ehrenamtlichen-im-unmittelbaren-auftrag-des-landes-nordrhein-westfalen-schulen> [31.1.2024].

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

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

StEG-Konsortium (Hg.) (2019). Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt a.M.: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, abrufbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19109 [31.01.2024].

Sturzenhecker, Benedikt (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Neue Praxis 34/5, 444–445.

Prof. Dr. Claudia Gärtner
TU Dortmund, Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Claudia.Gaertner(at)tu-dortmund(dot)de
<https://orcid.org/0000-0001-6211-3930>
<https://kth.ht.tu-dortmund.de/institut/personen/prof-dr-claudia-gaertner/>

Prof. Dr. Judith Könemann
Institut für Religionspädagogik und Pastoraltheologie (IRpP) und Leiterin der Arbeitsstelle Theologische Genderforschung der Katholisch-Theologische Fakultät Universität Münster
Katholisch - Theologische Fakultät
Robert-Koch-Strasse 40
48149 Münster
j.koenemann(at)uni-muenster(dot)de
<https://orcid.org/0000-0003-1170-0021>
<https://www.uni-muenster.de/FB2/personen/IRpP/koenemann.html>