

2 Zusammenarbeit zwischen Ganztagsschule und Jugend(verbands)arbeit

Entwicklungen aus bildungspolitischer und jugendverbandlicher Perspektive

Wie einleitend skizziert, wurde der Ausbau der Ganztagsschule in den letzten 20 Jahren stark vorangetrieben und entsprechend breit konzeptionell entfaltet, analysiert und evaluiert. Im Folgenden kann weder umfassend die Ganztagsschulentwicklung noch deren Evaluation oder die entsprechende wissenschaftliche Begleitforschung dargestellt werden. Vielmehr fokussiert sich dieses Kapitel auf das beschriebene Forschungsdefizit einer dezidiert religionspädagogischen Reflexion des Ganztagsschulbaus. Dabei entfaltet es den bildungspolitischen und jugendverbandlichen Horizont des Projekts *kajuga*, um die in Kapitel drei erläuterten Hypothesen, Zielsetzungen und empirischen Methoden der Studie zu kontextualisieren und zu plausibilisieren. Hierfür werden in einem ersten Schritt die Entwicklung und bildungspolitischen Implikationen von Ganztagsschule insoweit entfaltet, wie es für die Konzeptionierung, Durchführung und Auswertung unseres Projekts notwendig ist. Im Folgenden wird daher nicht vollständig und umfassend in die Ganztagsschulforschung oder in entsprechende bildungspolitische Rahmenbedingungen der Ganztagsschule eingeführt, vielmehr wird der regionale und zeitliche Horizont, in dem das Projekt *kajuga* angesiedelt ist, fokussiert und damit insbesondere die Entwicklung der Ganztagsschule in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zum Erhebungszeitraum von 2017-2020 erläutert (Kap. 2.1). In einem zweiten Schritt wird in die (katholische) Jugendverbandsarbeit eingeführt, wobei ein erster Schwerpunkt auf die Strukturen, Ziele und Prinzipien von Jugendverbandsarbeit gelegt wird (Kap. 2.2). Ein zweiter Schwerpunkt richtet sich auf aktuelle Herausforderungen der Jugendverbandsarbeit, zu der zentral auch der Ausbau der Ganztagsschule gehört. Das Kapitel mündet in einen kurzen Forschungsüberblick zu kirchlicher (katholischer und evangelischer) Jugend(verbands)arbeit in der Ganztagsschule.

2.1 Ganztagschule – Entwicklungen und Implikationen

2.1.1 Bildungspolitischer Horizont der Ganztagschule

Mit dem Ausbau der Ganztagschule vervielfältigten sich auch die Vorstellungen, welche Mindestanforderungen und Kriterien (gute) Ganztagschulen erfüllen müssten. Dennoch zeichnen sich eine einheitliche Definition und umfassende nationale Standards für die Ganztagschule bislang nicht ab. Nicht nur ein sehr breites Forschungsfeld, sondern auch regionale, bildungspolitische Ausdifferenzierungen und nicht zuletzt historische und aktuelle Entwicklungen, wie z.B. die Rückkehr zur neunjährigen Gymnasialzeit, erschweren Definitionen und Konzeptionen des Ganztagschulverständnisses.

Angesichts der Vielfalt und Bandbreite an Definitionsversuchen, Kriterien und Standards für Ganztagschule können die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) festgelegten verbindlichen Mindeststandards für Ganztagschulen als gemeinsames Fundament betrachtet werden. Diese Mindeststandards legen fest, dass solche Schulen Ganztagschulen sind, bei denen im Primarbereich sowie Sekundarbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler*innen mit je mindestens sieben Zeitstunden vorgehalten wird.¹ Zudem muss an den entsprechenden Tagen ein Mittagessen bereitgestellt sowie das Ganztagsangebot unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden. Hingewiesen wird auch auf den konzeptionellen Zusammenhang von Ganztagsangebot mit dem Unterricht,² ohne dass dies inhaltlich verbindlich ausdifferenziert wird.

Dabei werden von der KMK drei Formen der Ganztagschule unterschieden: die voll gebundene Form, die teilweise gebundene Form und die offene Form. In der voll gebundenen Form verpflichten sich die Schüler*innen, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den Ganztagsangeboten teilzunehmen. In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich hierzu nur ein Teil der Schüler*innen, z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen. In der offenen Ganztagschulform wiederum sind Schüler*innen frei zu entscheiden, ob sie

1 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2014 bis 2018, 4, online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf>, erstellt 27.03.2020/abgerufen 26.05.2022.

2 Vgl. ebd.

an dem Angebot teilnehmen wollen. Ihnen steht mindestens ein Bildungs- und Betreuungsangebot an drei Wochentagen von je sieben Zeitstunden zur Wahl.³

Allerdings unterscheiden sich mit Blick auf die Länder bereits die jeweiligen Bezeichnungen der Ganztagsschulen, auch weichen in den Ländern teilweise die organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben von der KMK ab, z.B. in Hinblick auf die Öffnungszeiten oder die Differenzierung zwischen freiwilliger und verpflichtender Teilnahme.⁴ So ergibt sich eine vielfältige, länderspezifische und regionale Ganztagsschullandschaft.⁵ Dabei zeigt die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, kurz StEG, in ihrem Systemmonitoring, dass diese Vielfalt im Verlauf der Jahre 2012-2015 zugenommen hat.⁶

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner*innen ist ein zentrales Element der Gestaltung von Ganztagsschulen: Es geht um die »Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur, Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern«⁷ sowie um die Öffnung zum »sozialen, kulturellen und betrieblichen Umfeld«⁸ der Schulen. Diese Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen wird nicht nur von der KMK gefordert, sondern auch in der Praxis von vielen Schulen konzeptionell integriert.⁹ Die Arten und Wege der Zusammenarbeit unterscheiden sich jedoch wiederum länderspezifisch. Daher ist es für die vorliegende Studie notwendig, den Blick von der KMK-Ebene auf länderspezifische Bestimmungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (NRW) zu richten.

3 Vgl. ebd., 5.

4 Vgl. ebd.

5 Vgl. den Überblick bei Züchner, Ivo (2015): Was ist eine Ganztagsschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung. In: Hascher, Tina/Edel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 133-150.

6 Vgl. StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Frankfurt a.M., 12.

7 Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2018): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Betreuungsangebote im Primarbereich und Sekundarstufe I. Grundlagenerlass, online unter <<https://www.ganztage-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>>, erstellt 16.02.2018/abgerufen 23.12.2021.

8 Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Erlass: Die Arbeit in der Ganztagsschule, 388, online unter <https://www.mk.niedersachsen.de/download/138834/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Ganztagsschule_vom_01.08.2014.pdf>, erstellt 01.08.2014/abgerufen 26.05.2022.

9 Vgl. Züchner 2015, 143f.

In NRW gibt es im Zeitraum der Erhebung gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote¹⁰. Diese unterscheiden sich bzgl. der Teilnahmepflicht und -möglichkeiten. Für gebundene Ganztagschulen in NRW gilt, dass alle Schüler*innen an Ganztagsangeboten regelmäßig verpflichtend teilnehmen müssen. Diese finden (einschließlich der allgemeinen Unterrichtszeiten) an mindestens drei Tagen die Woche, jeweils für mindestens sieben Zeitstunden (in der Regel 8-15 Uhr) statt. Über diese verpflichtende Zeit hinaus können weitere außerunterrichtliche Angebote gemacht und besucht werden. An allen Tagen des Ganztagschulbetriebs wird Mittagessen bereitgestellt und der Pflichtunterricht ist auf den Vormittag und Nachmittag verteilt.¹¹ Offene Ganztagschulen sind in NRW davon gekennzeichnet, dass nur ein Teil der Schüler*innen an den außerunterrichtlichen Angeboten teilnimmt. Die Anmeldung bedeutet eine Verpflichtung, an diesen Angeboten regelmäßig teilzunehmen, diese ist jedoch z.B. auf die Dauer eines Schul(halb)jahres beschränkt. Das Angebot besteht an mindestens drei Tagen die Woche, jeweils mindestens sieben Zeitstunden für den angemeldeten Teil der Schüler*innen.¹² Als wichtige Kernpunkte der Ganztagschule werden genannt:

- Vielfältige Angebote
- Individuelle Förderung
- Rhythmiserte Verteilung der Lernzeiten auf Vormittag und Nachmittag
- Öffnung von Schule zum Sozialraum
- Zusätzliche Angebote zum Lernen und Arbeitsgemeinschaften
- Angemessenes Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung; Erholungs- und Ruhephasen
- Einbindung der Schüler*innen und Eltern in Durchführung und Konzeption der Angebote
- Unterstützungsangebote für Eltern.¹³

In Niedersachsen werden die Bezeichnungen für unterschiedliche Konzeptionen von Ganztagschulen von der KMK übernommen, entsprechend existieren gebundene, teilgebundene und offene Ganztagschulen. Abweichend von der KMK waren zum Zeitpunkt der Erhebung an teilgebundenen Ganztagschulen die Schüler*innen jedoch nur an mindestens zwei Tagen wöchentlich zum ganztägigen Schulbesuch verpflichtet, die Schulen hingegen sind verpflichtet, mindestens an drei Tagen ein Ganztagsangebot bereitzustellen. »An diesen Tagen wechseln sich Unterricht

10 § 9 Abs. 1 und 2 SchulG NRW.

11 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2018, 1.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. ebd.

und außerunterrichtliche Angebote in der Regel ab (Rhythmisierung). An den übrigen Tagen finden außerunterrichtliche Angebote nach dem Unterricht [...] statt.«¹⁴ Grundlegend wird auch in Niedersachsen der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen und der Öffnung in den Sozialraum der Schüler*innen hinein ein hoher Stellenwert beigemessen.¹⁵ Um weitere Kernpunkte und Qualitätsaspekte von Ganztagsschule auszumachen, verweist das Schulministerium auf den »inhaltlichen und pädagogischen Auftrag der Schule«¹⁶.

Nicht nur auf der Ebene der bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern ergeben sich deutliche Unterschiede, auch auf der Ebene der konkreten Umsetzung in den Schulen erweist sich die Ganztagsschullandschaft als äußerst vielfältig. »Je genauer [...] die Terminologien, Regelungen und Methoden in den Blick genommen werden, welche die Länder und Schulen anwenden, desto vielfältiger und unübersichtlicher scheint sich die Ausgestaltung von Ganztagsschule zu erweisen.«¹⁷ Dies gestaltet sich forschungsmethodologisch herausfordernd. Denn diese »Mischformen, die vor allem bei Schulen zu beobachten sind, die schon seit längerem ganztägige Konzepte umsetzen, machen es aus forschungstechnischer Sicht schwierig, die schulische Realität exakt zu beschreiben«¹⁸. Um mit dieser Vielfalt vor Ort im Horizont der unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben umzugehen, werden in der Forschung teils die KMK-Definitionen weiter ausdifferenziert oder neue Kategorien, wie z.B. Angebotsschule, rhythmisierte, kooperative bzw. herkömmliche Schule, entwickelt.¹⁹ Solche Definitionsversuche überzeugen einerseits, da sie mit Blick auf die Praxis die vielfältigen Konzepte strukturieren helfen, andererseits führen sie bei empirischen Erhebungen auf Grund ihres Abstraktionsgrads zu teils wenig

14 Niedersächsisches Kultusministerium 2014, Abs. 2.5.

15 Vgl. Niedersächsisches Schulministerium (2014): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Holzminden, August 2014, 16f.

16 Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 386.

17 Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M. (2018): Aktuelle Entwicklungen der ganztagsschulischen Angebote in Deutschland. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 249-267, 265.

18 Bloße, Stephan (2011): Ganztägige Organisationsformen sächsischer Schulen. Variationsmöglichkeiten, Chancen und Risiken. In: Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hg.): Vision und Alltag der Ganztagsschule. Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim u.a.: Juventa, 145-161, 148.

19 Vgl. Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 84f.

differenzierten und belastbaren Ergebnissen.²⁰ Die empirische Erforschung von Ganztagschulen ist damit konfrontiert, dass »es die Ganztagschule im Singular nicht gibt«²¹. Somit ist es notwendig, für das jeweilige Forschungsinteresse je neu zu reflektieren, welches Ganztagschulverständnis zugrunde gelegt werden soll bzw. muss.

Mit dieser Problematik ist auch das Projekt *kajuga* sowohl in der theoretischen Konzeptionierung als auch praktischen Durchführung konfrontiert. Bei der Befragung von Schüler*innen, ob sie den Begriff »Ganztagschule« kennen und was sie hiermit verbinden, antwortet ein Schüler paradigmatisch: »Also, das ist, wenn man rund um die Uhr da Schule«²² hat. Ganztagschule als Schule »rund um die Uhr« scheint im Projekt ein vages, aber weit verbreitetes gemeinsames Verständnis darzustellen. Die Begriffsverwendung von »Ganztagschule« im Projekt *kajuga* erfolgt angesichts dieser Begriffsbreite zum einen in dem Wissen um die fachliche, kontrovers geführte und noch nicht beendete Auseinandersetzung zu diesem Begriff. Zum anderen ist die zugrundeliegende Bestimmung von »Ganztagschule« im Projekt *kajuga* auch von den schulspezifischen Konkretionen vor Ort mitgeprägt, die sich als ebenso vielfältig erweisen. Praxisorientiert und in Anlehnung an die in der Alltagssprache geläufige Definition von »Ganztagschule« als »rund um die Uhr«-Schule oder »Schule auch am Nachmittag« untersucht das Projekt *kajuga* Schulen und deren Angebote, die Übermittag und am Nachmittag stattfinden und die den formalen Anforderungen der allen länderspezifischen Bestimmungen zur Ganztagschule zugrundeliegenden KMK-Kriterien entsprechen. Teilweise bezeichnen sich die ausgewählten Schulen dennoch selbst (formal) nicht als Ganztagschule, weil sie z. B. nicht allen länderspezifischen Kriterien entsprechen (Kap. 3).

2.1.2 Begründungen und Ziele für Ganztagschule

Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland wurde seit 2003 vor allem durch das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB, 2003-2009) der Bundesregierung vorangetrieben. Ziel war der bedarfsgerechte Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in allen 16 Bundesländern. Als Begründungen wurden maßgeblich zwei Argumente ins Feld geführt: zum einen die Diskussion über beste Rahmenbedingungen des Lernens nach den Ergebnissen der OECD-Studie PISA und zum anderen die Notwendigkeit des Ausbaus von Betreuungsangeboten bei

20 Vgl. Kielblock, Stephan/Stecker, Ludwig: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen Thomas/Stecker, Ludwig (Hg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 13-28, 27.

21 Kielblock/Stecker 2014, 28.

22 Standort (D). Jonathan, 358.

hohem Bedarf nach ganztägiger Betreuung zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Während die erste Begründung pädagogisch fundiert ist und vor allem Lehr-Lernprozesse bzw. Bildungsprozesse fokussiert, ist die zweite Begründung primär sozialpolitisch ausgerichtet.²³ Insbesondere der erste Begründungsstrang prägt die Zielsetzungen der Ganztagsschule. So werden sowohl in den bildungspolitischen Vorgaben als auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung mit der Ausweitung der Ganztagsschule vor allem Ziele formuliert, die auf verbesserte Lernchancen und eine Veränderung der Lernkultur an den Ganztagsschulen hinwirken. Schule als Lern- und Lebensraum wurde zu einer griffigen Formel für dieses Anliegen. Entsprechend zielen Vorgaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf individuelle Förderung, gerade auch der bildungsbenachteiligten Schüler*innen, auf eine Pädagogik der Vielfalt, eine Veränderung von Unterricht und Lernkultur, eine neue Rhythmisierung von Unterricht sowie auf außerunterrichtliche Angebote und Freizeit.²⁴ Für das Projekt *kajuga* mit seinem Fokus auf der Kooperation von Ganztagsschulen mit Jugendverbandsarbeit ist hier insbesondere von Belang, dass u.a. explizit Angebote von außerschulischen Träger*innen eingefordert werden, die soziales Lernen über verschiedene Altersgruppen hinweg ermöglichen, die Partizipation durch verbesserte Möglichkeiten der Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung von Eltern und Schüler*innen fördern und Schule auf den Sozialraum der Schüler*innen hin öffnen. Dabei sollten Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen.²⁵

Trotz dieser lern- und bildungstheoretisch ausdifferenzierten Zielsetzungen zeigt sich in der vielfältigen Ganztagsschullandschaft, dass oftmals der zweite Begründungsansatz, nämlich eine Lösung für den insgesamt gestiegenen Bedarf an Betreuung, Erziehung und erzieherischer Versorgung, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erlangen, insbesondere dort dominiert, »wo Erwachsenenbelange tangiert werden und eine veränderte Betreuungssituation die Entlas-

23 Vgl. Appel, Stefan/Rutz, Georg (2009): Handbuch Ganztagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Berlin: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Bd. 13), 23-28.

24 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Frühe und Allgemeine Bildung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin, 26f., online unter <https://www.ganztagsschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_gts-forschungsbilanz_bf_df.pdf;jsessionid=4A1E817CE6BF5ED0ED6910ECC333F20F.live472?__blob=publicationFile&v=1>, abgerufen 14.01.2022.

25 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Ganztagsschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015), online unter <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagsschulen-in-deutschland.html>>, abgerufen 14.01.2022.

tung dieser Personen bewirken könnte.«²⁶ Dass somit die zwei Zielrichtungen und Begründungsansätze von Ganztagschule sowohl zu äußerst vielfältigen, aber auch spannungsreichen Konzeptionierungen oder auch zu einem konzeptionellen Vakuum von Ganztagschule führen können,²⁷ ist bereits vielfach dokumentiert worden und wird auch im Verlauf des Projekts *kajuga* immer wieder deutlich werden (Kap. 5). Auch wird dieses Spannungsgefüge mit Blick auf ausgewählte empirische Einblicke in die Entwicklung des Ganztagschulenausbaus sichtbar.

2.1.3 Entwicklung der Ganztagschule

Mit Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre zeigt sich ein kontinuierlicher Ausbau der Schulen als Ganztagschulen. Die Realisierung des Ganztags nach Schularten ist bundesweit sehr heterogen und muss länderspezifisch betrachtet werden. Bundesweit verfügen 2019 70,6% der Schulen im Primarbereich und 65,5% der Gymnasien über Ganztagsangebote.²⁸ In NRW liegt der Anteil im Schuljahr 2016/17 von Schulen mit Ganztagsbetrieb bei rund drei Viertel (77,6 %), wobei 93 % aller Primarschulen einen Ganztagsbetrieb eingerichtet haben, der Anteil der Sekundarstufe I liegt hingegen bei knapp 50 %.²⁹ Hierbei ist die freiwillige Teilnahme am Ganztag das vorherrschende Organisationsmodell (bundesweit 2018: Primarschulen: 83 %, Sekundarstufe I (ohne Gymnasien): 43 %, Gymnasien: 72 %).³⁰ In Niedersachsen steigt der Anteil der Schulen mit Ganztagsangebot von 2016-2020 von 65 % auf 72 %. Hier überwiegen ebenfalls die offenen Ganztagschulen (78 %) gegenüber teilgebundenen (19 %) und vollgebundenen (3 %) (Stand 2020).³¹

26 Appel/Rutz 2009, 26.

27 Vgl. Rauschenbauch, Thomas (2015): Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]), 23-38, 28-31.

28 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019. Berlin, 9, online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf>, erstellt 26.03.2021/abgerufen 09.05.2022. Die unterschiedlichen Schulmodelle in der Sek I ermöglichen keinen länderübergreifenden Vergleich in dieser Schulstufe.

29 Vgl. Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018, 8, online unter <https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/BiGa_2018-11-19_final.pdf>, abgerufen 31.01.2022.

30 Vgl. StEG (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Frankfurt a.M. u.a.: DIPF u.a., 18-20.

31 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Ganztagschule in Niedersachsen, online unter <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/ganztagschule/gan

Die Teilnahmequote der Schüler*innen am Ganztag steigt dabei bundesweit kontinuierlich und liegt in Grundschulen im Durchschnitt bei 60 %, in der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) bei knapp 65 % und an Gymnasien bei fast 45 %.³² In Niedersachsen steigt zwar auch die Teilnahme an Ganztagsangeboten, liegt aber unter dem Bundesdurchschnitt. Demnach erhöht sich der Anteil der Schüler*innen, die ein entsprechendes Angebot wahrnehmen, von 52,3 % (2016) auf 57,7 % (2020, alle Schulformen gesamt). Auch in NRW ist die Teilnahme unterdurchschnittlich und liegt 2017/18 in der Primarstufe bei knapp 45 % und in der Sekundarstufe I bei 52,6 %, wobei über 40 % der Schulen einen höheren Bedarf als das vorhandene Angebot anzeigen.³³ Perspektivisch ist ein weiterer Anstieg zu vermuten, da 2021 der Bundestag beschlossen hat, einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung einzuführen.³⁴ Ist somit der Ganztag den bildungspolitischen Zielsetzungen entsprechend umfassend ausgebaut worden, so scheint die pädagogische Konzeptionierung noch weiter von den Zielen entfernt. So wird z.B. die flexible Zeitororganisation von einer Vielzahl von Schulen nicht ausgenutzt. Außerunterrichtliche Angebote werden weitgehend in den Nachmittagsbereich gelegt und als freiwillige Ergänzungsangebote betrachtet. Auch erweist sich die Verbindung zum schulischen Lernen als eher locker. »Über alle Schularten hinweg gibt die Hälfte der Schulleitungen an, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote insgesamt wenig miteinander verbunden sind.«³⁵ Dennoch ist die Zahl der Kooperationen hoch. Außerunterrichtliche Angebote werden an jeder vierten (Sek I ohne Gymnasium) Schule bzw. an jedem achten Gymnasium über den ganzen Tag verteilt. Dabei variiert jedoch die Intensität der Kooperation stark und reicht von sporadischen Angeboten bis zur Übernahme der kompletten Trägerschaft des Ganztags. Im Durchschnitt sind es zwischen drei bis dreieinhalb Kooperationspartner*innen pro Schule, wobei die Anzahl der Kooperationen insgesamt in den letzten Jahren sinkt.³⁶ »Vor allem die Kinder- und Jugendhilfe sowie die kulturelle Bildung werden seit 2012 von weniger Schulen als Kooperationspartner gewählt

ztagsschule_in_niedersachsen/ganztagsschule-in-niedersachsen-166564.html>, abgerufen 31.01.2022.

32 Vgl. StEG 2019, 122-126.

33 Vgl. Altermann u.a. 2018, 9.

34 Vgl. Pressemeldung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 10.09.2021, online unter <<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826>>, abgerufen 31.01.2022.

35 StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Frankfurt a.M.: DIPF, 15.

36 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin, 184.

[...] Ebenso ist ein quantitativer Rückgang der Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten, während die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt stark expandiert.«³⁷ Für NRW lässt sich darüber hinaus ein signifikanter Rückgang bei der Kooperation mit Kirchengemeinden feststellen (2013/14: 63,9 %; 2017/18: 38,8 %).³⁸ Die Gründe für diese Entwicklung sind laut StEG unklar: Es könnte eine gezieltere, erfahrungsbasierte Auswahl der Kooperationspartner*innen von Seiten der Schulen zugrunde liegen. Möglich wäre auch ein Rückzug aus der Ganztagschule von Seiten der Kooperationspartner*innen, wenn die Zusammenarbeit nicht den Erwartungen entsprochen habe.³⁹ Zudem stellt die StEG-Studie fest, dass die außerunterrichtlichen Angebote wesentlich zur Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Ganztag beitragen können und dass Kinder und Jugendliche die Qualität der Angebote bundesweit positiv bewerten. Voraussetzung ist aber, dass sie als »motivierend und kognitiv herausfordernd erlebt werden, viel Bewegungsspielraum für die Entwicklungs- und Entfaltungschancen sowie Partizipationsmöglichkeiten«⁴⁰ beinhalten.

2.1.4 Kirchliche Stellungnahmen zur Ganztagschule

Insbesondere in den ersten Jahren des politisch forcierten Ganztagschulenausbaus zeigte sich die katholische Kirche zurückhaltend. Vor allem der zweite Begründungsansatz, der gesteigerte Betreuungsbedarf, wird von der Deutschen Bischofskonferenz kritisch diskutiert. Ganztagsangebote müssten von den Bedürfnissen der Kinder und der Familie, nicht des Staates her konzipiert werden. Daher müsse auf den gesteigerten Betreuungsbedarf von Schüler*innen sowie die schwindende Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit der Eltern nicht nur mit dem Ausbau von Ganztagschulen reagiert werden, sondern durch geeignete Maßnahmen solle das gesamte Gemeinwesen gestärkt werden. Die Vorbehalte der Kirche richten sich vor allem gegen eine verpflichtende Teilnahme am Ganztag, da die katholische Kirche hierdurch zugleich das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder eingeschränkt sieht. Eltern solle vielmehr grundsätzlich die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kinder solange und so viel wie möglich selbst zu erziehen. Ganz-

37 StEG 2018, 160; vgl. a. Böllert, Karin (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 3–64.

38 Vgl. Altermann u. a. 2018, 23. Hier bleibt allerdings offen, wie zeitlich intensiv die jeweiligen Kooperationen mit Kirchengemeinden sind. Diese können von einer punktuellen Kooperation bis zu kontinuierlichen Angeboten reichen.

39 Vgl. StEG 2018, 160.

40 Altermann u. a. 2018, 63.

tagsschulen sollten daher familienergänzend, nicht familienersetzend sein.⁴¹ So fordert die Deutsche Bischofskonferenz vielfältige Ansätze und eine stärkere Einbeziehung der Eltern, um eine gute Schule, Erziehung und Betreuung der Heranwachsenden zu ermöglichen. Insgesamt sollen somit Subsidiarität, Vielfalt und Freiwilligkeit als wichtigste Leitlinien der Ganztagsschule betrachtet werden. Für die vorliegende Studie von Belang ist, dass dezidiert die Kooperation von Ganztagsschule mit Jugendverbänden gefordert wird. »Ganztagsangebote müssen ein pädagogisches Konzept besitzen, das Vielfalt von Inhalten und Methoden ermöglicht, von den Eltern Mitsprache und Mitwirkung erwartet, die Arbeit der freien Jugendverbände mit einbezieht und die Teilnahme auf freiwilliger Basis regelt.«⁴² In neueren Veröffentlichungen erkennen die Bischöfe durchaus auch Potenziale für pastorale Angebote in Ganztagsschule: »In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist in vielen Regionen Deutschlands das Angebot an Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung ausgebaut worden, sodass viele Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule verbringen. Die Rhythmisierung des Schultags und die Integration von außerunterrichtlichen Angeboten in die Schule eröffnet auch der Schulpastoral neue Zeiträume, die sie mit eigenen Angeboten gestalten und so zu einem festen Bestandteil des Schulprofils werden kann.«⁴³

2.2 Katholische Jugendverbandsarbeit in Deutschland

2.2.1 Struktur und Ziele katholischer Jugendverbandsarbeit

Die katholische Jugendverbandsarbeit in Deutschland begründet sich im 19. Jh. und trägt der »Entdeckung« der Kindheit und Jugend als eigener Lebensphase mit der Ausfaltung einer eigenen Jugendseelsorge Rechnung. Von Beginn an wird dabei der Vergemeinschaftung in Gruppen eine besondere Bedeutung zugemessen, so dass kirchliche respektive katholische Jugendarbeit vor allem in Gruppen stattfindet und als Jugendverbandsarbeit in Verbänden organisiert ist. Kirchliche Jugendverbandsarbeit in Deutschland nimmt im Sinne des Subsidiaritätsprinzips Anteil am staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag und leistet damit einen eigenen Beitrag zum Leistungsangebot der staatlichen Kinder- und Jugendhilfe, wie es seit

41 Vgl. Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zu Ganztagsschulen (2003): Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig. In: Katholische Bildung. Verbandsorgan des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen e. V. (VkdL). Bd. 104/6, 278-280.

42 Deutsche Bischofskonferenz 2003, 280.

43 Die deutschen Bischöfe (2020): Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn, 12.