

6 Jugend(verbands)arbeit und Ganztagschule

Analysen in Hinblick auf eine theoretische Konzeptionierung

In der Diskussion um ein mögliches Engagement von Jugendverbänden im Feld der Ganztagschule, erwiesen sich mehrere Aspekte als zentral, die Rückwirkungen auf die theoretische Konzeptionierung von Jugendverbandsarbeit haben. Ein konzeptionell hochbedeutsames Faktum war die Frage, inwiefern die Verbände in der Lage sind, ihre spezifische Idee von Jugendarbeit und die damit verbundenen Bildungsgehalte im Kontext von Schule zu realisieren. Dieser Frage wird im folgenden Kapitel noch einmal – ausgehend von den empirischen Befunden – im Blick auf die theoretische Konzeptionierung von Jugend(verbands)arbeit und dem Verhältnis von Jugend(verbands)arbeit und Ganztagschule nachgegangen. Als besonders virulent zeichnet sich erstens ab, ob die Bildungsgehalte und wesentlichen Prinzipien der Jugendverbandsarbeit, insbesondere Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit, auch unter den schulischen Bedingungen realisiert werden können (Kap. 6.1). Für die theoretische Konzeptionierung erweist sich aber zweitens auch als entscheidend, wie der Ganztag als Ganzes strukturiert wird und welche unterschiedlichen Erwartungen an Ganztag hierbei konzeptionell erfüllt werden (sollen) (Kap. 6.2). Entscheidungen auf dieser programmatischen Ebene haben schließlich Einfluss auf die konkrete Zusammenarbeit zwischen Jugendverbandsarbeit und Schule (Kap. 6.3) und diese ist in hohem Maße von den handelnden Akteur*innen und Personen abhängig (Kap. 6.4.)

6.1 Jugendverbandsarbeit und die Verwirklichung ihrer Bildungsgehalte und Prinzipien in der Ganztagsschule

6.1.1 Verwirklichung der Bildungsidee und Bildungsgehalte

Die Bildungsidee von Jugend- und Jugendverbandsarbeit beschreibt der BDKJ in seiner Bundesordnung von 2018 folgendermaßen:

»Das gemeinsame Ziel im BDKJ besteht darin, Mädchen und junge Frauen, Jungen und junge Männer in ihrer personalen und sozialen Entwicklung und beim Entdecken, Formulieren und Vertreten ihrer spezifischen und gemeinsamen Interessen zu fördern. Dieses Ziel verwirklicht sich in der Erfahrung von Glaube und Freiheit, von Autonomie und Solidarität, in der Übernahme von Verantwortung, der Mitgestaltung der Kirche und im Einsatz für eine menschenwürdige Gesellschaft. [...] Im Interesse der eigenständigen Lebens- und Zukunftsgestaltung von Kindern und Jugendlichen setzt sich der BDKJ für eine gerechte, solidarische und zukunftsähnige Gesellschaft ein. Er will Mädchen und Jungen, junge Männer und Frauen zu kritischem Urteil und eigenständigem Handeln aus christlicher Verantwortung befähigen und anregen. Dazu gehört der Einsatz für Gerechtigkeit und Freiheit, gegen Unterdrückung, Ausbeutung und jede Form der Diskriminierung.«¹

Von den hier benannten Zielen finden sich vor allem die Förderung der Persönlichkeits- und der sozialen Entwicklung, das Lernen von Verantwortung und – etwas weitergedacht – die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung der Gesellschaft in den Zielformulierungen der verantwortlichen Akteur*innen sowohl seitens der Schule als auch der Jugendarbeit. Persönlichkeitsentwicklung, soziales Lernen und Verantwortung waren die am häufigsten genannten Ziele der Kooperationen. In diesen Zielen treffen sich die Ziele kirchlicher Jugendarbeit mit den Erwartungen, die an die Ganztagsbeschulung herangetragen werden, nämlich bedeutsam für die Entwicklung sozialemoraler Kompetenzen und für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu sein und dazu auch andere Lernformen und andere Akteur*innen in die Ganztagsschule zu bringen.² Dass der Beitrag, den die Angebote zur Entwicklung dieser Kompetenzen erbringen können, in hohem Maße von der Qualität der Angebote abhängig ist, weist bereits

1 BDKJ (2018): Bundesordnung. Bund der Deutschen Katholischen Jugend. Grundsatzprogramm. Bundesordnung. Geschäftsordnung. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg, 5-7.

2 Vgl. Kuhn, Hans-Peter/Fischer, Natalie/Schoreit, Edgar (2016): Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagsschule. Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In: Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Tillack, Carina (Hg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagsschulen. Immenhausen: Prolog-Verlag, 148-167, 149.

die StEG-Studie sehr deutlich auf.³ Kuhn/Fischer/Schoreit unterscheiden dabei zwei Taxonomien von Qualitätskriterien, die erste orientiert sich an den Qualitätskriterien von gutem Unterricht und die zweite stützt sich auf Ansätze aus dem US-amerikanischen Raum, in denen eher auf den außerschulischen Raum von Jugendbildung fokussiert wird, wie z.B. die Ansätze des *community service*, *development asset* oder *positive youth development*. Gemeinsam ist ihnen, dass die hier hervorgehobenen Qualitätsmerkmale auf unterstützende Sozialbeziehungen, soziale Zugehörigkeit, soziale Integration, das Vermitteln positiver sozialer Normen und Verhaltensregeln, moralischer Grundsätze und Werte sowie die Unterstützung selbständigen Handelns und von Eigenverantwortung zielen.⁴

Unsere Untersuchung war nicht darauf angelegt, die Qualität der von den Jugendverbänden im Rahmen der Kooperationen durchgeführten Ganztagsangebote zu untersuchen. Nichtsdestotrotz lassen die Ergebnisse Vermutungen und Rückschlüsse über das Erreichen dieser Kriterien zu, auch wenn nicht zu beurteilen ist, in welchem Ausmaß sie erreicht werden, und ob die Lernzugewinne ausschließlich auf die Angebote zurückzuführen sind. 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 verschiedene Vertreter*innen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von der hohen Engagementbereitschaft der Schüler*innen, z.B. als Gruppenleiter*innen im Zeltlager (worin sogar ein hoher Motivationsfaktor für die Teilnahme an dem BDKJ-Angebot liegt), 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 (mit ins Zeltlager fahren, andere Leute kennen lernen, vor allem auch klassen- und jahrgangsübergreifend etc.), entwickeln die Schüler*innen – wenn auch unterschiedlich und auf unterschiedlichem Reflexionsniveau – ein Gespür dafür, dass sie sich weiterentwickelt und an Selbstbewusstsein gewonnen haben, z.B. durch Aufgaben, die ihnen anvertraut und zugetraut wurden (Anleitung von Spielen für 60 bis 70 Personen) oder durch die Inhalte, mit denen sie sich auseinandersetzen mussten. Durch letztere erweiterten sie auch ihren thematisch-inhaltlichen Horizont, so etwa im Blick auf

3 Zu dem Ergebnis, dass die Angebote zu prosozialem Verhalten beitragen, kommen auch die Auswertungen der StEG-Studie 2012-2015. Allerdings betont die Studie, dass dies nur unter der Bedingung, dass das Angebot qualitativ hochwertig ist, gegeben ist. Vgl. StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt a.M. Die StEG-Studie Bildungsorte stellt allerdings fest, dass sich gerade an den nicht-gymnasialen Sekundarstufen keine Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung prosozialen Verhaltens bzw. des akademischen Selbstkonzepts zwischen Ganztagsteilnahme und Halbtagschule feststellen lassen (vgl. ebd., 23).

4 Vgl. Kuhn u.a. 2016, 152.

medizinische Kenntnisse in der Schulsanitäter*innenausbildung, auf Aufgaben, Rechte und Pflichten von Gruppenleitung oder auf Kinderschutz in der Juleica-Ausbildung. Auch sind die Verantwortlichen davon überzeugt, dass die Schüler*innen gerade im Feld des Verantwortungslernens hinzulernen und diese Entwicklung in der Schule und an anderen Orten wieder einzusetzen in der Lage sind, wodurch in besonderer Weise das soziale Miteinander geschult wird. Gerade bei den Teilnehmenden der Schulsanitäter*innenausbildung wird die Entwicklung prosozialen Verhaltens besonders deutlich. Es kann also festgehalten werden, dass die Teilnahme an den Angeboten an den Osnabrücker Standorten zu einer Steigerung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit sowie sozialem Lernen beitragen kann.

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. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Teilnehmer*innen der Schulsanitäter*innenausbildung an einem der Standorte. Die Teilnehmer*innen dieser Ausbildung betonen, wie sehr sie sich durch die Ausbildung in die Lage versetzt sehen, kompetent und angemessen zu helfen und auch, mit welchem Stolz sie das erfüllt. Hier ist allerdings auch die gegenteilige Beobachtung einer Lehrkraft zu verzeichnen, in deren Einschätzung das selbstverständliche Miteinander von Schüler*innen des Gymnasiums und der kooperierenden Förderschule zurückgegangen sei. Das Einüben der Übernahme von Verantwortung beurteilen die Schüler*innen mehrfach als positiv, dadurch dass sie sich überhaupt der mit der übernommenen Verantwortung einhergehenden Aufgaben bewusst wurden und damit eine bessere Einschätzung für diese erhalten haben. 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 in den Tutor*innenausbildungen auch dadurch bewusst, dass sie nicht nur für eine Sache, sondern auch für andere Personen Verantwortung haben, was ein*e Schüler*in mit »Schützlinge zu haben«⁵ beschreibt. Neben Sozialität, Verantwortung und Lernen für sich persönlich ist für die Schüler*innen aber auch sehr entscheidend, dass sie sich einer sozialen Gruppe zugehörig fühlen und die Möglichkeit haben, andere *Peers* kennen zu lernen. Diese 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 expliziter Gegenstand des Angebots sind. So lassen sich im Grunde alle oben genannten Qualitätskriterien der US-amerikanischen Ansätze in den Zielen und Inhalten der Ganz-

5 Interview mit Schüler*in (G), 949.

tagangebote wie Juleica oder Schulsanitäter*innenausbildung wiederfinden. Ihre Verwirklichung ist nicht nur Begleiteffekt, sondern expliziter Bildungsinhalt und wird dann zum Bildungsgehalt. Von daher kann auch davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen durch die Angebote Lern- und Bildungsgewinne in diesen Kompetenzen erlangt haben.

6.1.2 Verwirklichung der jugendverbandlichen Prinzipien

Kirchliche Jugendarbeit vertritt seit jeher sowohl einen Erziehungs- und Bildungsanspruch als auch den Anspruch zweckfreier Freizeitgestaltung (Kap. 2.2.2) im Sinne der informellen Bildung. Dabei kommen beide Formen selten in Reinform vor, sondern weisen vielfältige Überschneidungen auf und betonen teils stärker den Bildungscharakter, teils stärker den Freizeitcharakter. In diesem Sinne versteht sich Jugendverbandsarbeit als non-formales und informelles Bildungsangebot im Freizeitbereich.⁶ Die verschiedenen Konzeptionen der beiden in dem Forschungsprojekt *kajuga* untersuchten BDKJ-Diözesanverbände und die aus ihnen resultierenden Angebote an den Schulen spiegeln diese beiden Grundverständnisformen wider. Dabei orientiert sich die Auswahl der Angebote an den Osnabrücker Standorten stärker am non-formalen Bildungsanspruch (kirchlicher) Jugendarbeit, während an den Paderborner Standorten stärker der Charakter der Freizeitgestaltung im Sinne einer informellen Bildung im Vordergrund steht.

Konstitutives Moment für die Verwirklichung der Ziele (kirchlicher) Jugendarbeit sind die Prinzipien, auf denen die Arbeit ruht. Diese bestimmen sich wie folgt: Freiwilligkeit, Partizipation (im Sinne der Anerkennung der jugendlichen Selbsttätigkeit), Selbstorganisation, Ehrenamtlichkeit, Demokratie und Glaube sowie Lebensweltbezug.

Gerade weil diese Prinzipien als konstitutiv für Jugendarbeit angesehen werden, wurde und wird die Entscheidung, ob, und wenn, wie stark sich die Jugendverbände im Kontext von Schule und Ganztagschule mit eigenen Angeboten engagieren und als Kooperationspartner zur Verfügung stellen, intensiv diskutiert (Kap. 2.2.4). Die Frage nach der Verwirklichung der Prinzipien ist deshalb von so entscheidender Bedeutung, weil damit zum einen die Frage nach den spezifischen Bildungsgehalten (kirchlicher) Jugendarbeit einhergeht und zum anderen von ihrer Beantwortung auch die Frage der konzeptionellen Ausrichtung und das Selbstverständnis kirchlicher Jugendarbeit abhängt.

Wesentlicher Diskussionspunkt dieser Auseinandersetzungen ist dabei die Frage, inwieweit es den Verbänden im Kontext des hochstrukturierten und reglementierten Systems Schule möglich ist, ihre grundlegenden Prinzipien, allen voran

6 Vgl. Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, 693-712, 700f.

Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit, zu verwirklichen. Im Folgenden wird dieser Frage näher nachgegangen und werden die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung dahingehend befragt, wie die Jugendverbände und ihre Angebote in der Lage sind, diese drei wichtigen Prinzipien in den untersuchten Angeboten zu realisieren bzw. welchen Einschränkungen die Realisierung unterliegt.

Sturzenhecker bestimmt Freiwilligkeit als konstitutive Strukturbedingung der Institution Jugendarbeit.⁷ Ebenfalls stellt die StEG-Studie zu Bildungsorten heraus, dass freiwillige Angebote mit Blick auf Anstrengungsbereitschaft, auf Notenentwicklung und insgesamt auf die personale Entwicklung günstigere Verläufe zeitigen als verpflichtende Angebote.⁸ Ebenso betonen Schüler*innen, wie wichtig ihnen die freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten ist.⁹ In unserer Untersuchung unterscheiden sich die BDKJ-Konzeptionen dahingehend, dass die Übermittagsbetreuung inkl. der Hausaufgabenbetreuung an den Paderborner Standorten verpflichtend ist, womit das Prinzip der Freiwilligkeit aufgrund der schulischen Bedingungen außer Kraft gesetzt ist. Die Ergebnisse an den Paderborner Standorten bestätigen die Ergebnisse der StEG-Studie zudem dahingehend, dass eine lange Verweildauer im Ganztag zu gewissen Ermüdungseffekten führt.¹⁰ Demgegenüber ist jedoch gerade für die jüngeren Schüler*innen, und hier noch einmal für Fahrschüler*innen aus den ländlichen Regionen, das Angebot der Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung in der Mittagspause sehr attraktiv, da es ihnen neben der Erledigung der Hausaufgaben und der Entlastung der Eltern auch die Gelegenheit gibt, ihre Freund*innen zu treffen (Kap. 5.2).

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. Die Teilnahme an einer Juleica- oder Schulsanitäter*innenausbildung ist immer verpflichtend, sobald

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

8 Vgl. StEG-Konsortium (Hg.) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule. Frankfurt a.M.: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, 23, online unter URN: <nbn:de:0111-pedocs-191093>, abgerufen 07.05.2022.

9 Vgl. Dzengel, Jessica/Stein, Doreen (2015): Zur Schülersicht auf Freizeitangebote im offenen Ganztag. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden: Springer, 291-293.

10 Vgl. StEG-Konsortium 2019, 23.

man sich einmal für sie entschieden hat, unabhängig vom Ort, an dem sie durchgeführt wird. Diese prinzipielle Möglichkeit, das Angebot selbstbestimmt wählen zu können, markiert allerdings für die Schüler*innen die spezifische Differenz zur schulischen Bildung und dem, was ihren subjektiven Theorien über Schule entspricht. So ist für die Schüler*innen ganz entscheidend, dass die Atmosphäre lockerer ist, die AGs als solche und den Schüler*innen im Miteinander »Spaß« machen und die Vermittlungsformen spielerischer sind. Damit geht auch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung einher, die es ermöglicht, dass theoretisch Gelernte schnell mit Praxissituationen in Verbindung zu bringen (Kap. 5.4). Diese mit Freiwilligkeit assoziierten Merkmale werden dementsprechend zum entscheidenden Unterscheidungsmerkmal zwischen Schule und dem als Freizeit konnotiertem AG-Angebot. Diese Entscheidung bleibt auch erhalten, wenn der Ort der Durchführung die Schule ist und das Angebot ggf. sogar von einem/einer Lehrer*in der eigenen Schule durchgeführt wird, der/die zumindest teilweise auch in einer anderen Rolle wahrgenommen wird. In einer solchen Atmosphäre wird sogar ein Theorielernen positiv konnotiert (»macht Spaß«¹¹), auch wenn dies nicht durchgängig so assoziiert wird. Allerdings bleibt den Schüler*innen die Ambivalenz des Angebots in seinem Freizeitcharakter und der Verschulung durch ein festgelegtes Curriculum und Prüfungen am Ende durchaus sehr bewusst (Kap. 5.4). Die Möglichkeit, sich selbst freiwillig für dieses Angebot entscheiden zu können, ist auch deshalb insofern von hoher Bedeutung, als sie von den Schüler*innen als autonome Entscheidung ihrer selbst wahrgenommen wird, während z.B. die Teilnahme an anderen Angeboten zur Förderung, nicht nur mit Schule, sondern vor allem auch mit einer heteronomen Entscheidung, die mit den Eltern in Verbindung gebracht wird, identifiziert wird.¹² Die Wahrung der Freiwilligkeit der Teilnahme und der freizeitorientierte Charakter sind von daher nicht nur als Prinzip jugendverbändlicher Arbeit für die Jugendverbände entscheidend, sondern auch für die Lernerfahrungen der Schüler*innen. Auch dies ist ein Befund unserer Studie, der von den StEG-Studien bestätigt wird.¹³ Zudem zeigt sich eine Übereinstimmung zu der von Markus Sauerwein durchgeführten Studie zu Partizipation im Ganztagsbereich, insofern Freiwilligkeit des Angebots und offene Ganztagschule mit Blick

¹¹ Interview mit Schüler*in (A), 450.

¹² Vgl. Könemann, Judith/Krain, Rebekka (2020): Katholische Jugendarbeit und Ganztagschule – ein neuer Lernort? In: Reis, Oliver/Schlag, Thomas/Roose, Hanna/Höring, Patrik (Hg.): »Weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat ...«. Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie. Bd. 7. Stuttgart: Calwer, 204-215, 210-211.

¹³ Vgl. StEG-Konsortium 2019, 21-24.

auf die Teilnahme in hohem Maße korrelieren, da alle Osnabrücker Standorte als offene Ganztagschulen konzeptioniert sind.¹⁴

Ein zweites wesentlich konzeptionelles Moment jugendverbandlicher Arbeit ist Partizipation, die gerade im Feld der Jugendarbeit eng mit der Befähigung zu einem demokratischen Handeln verbunden wird. Demokratie versteht Sauerwein dabei im Anschluss an John Dewey als Lebensform¹⁵ im Sinne der Ausbildung eines »demokratischen Habitus«¹⁶, für die »demokratierelevante Kompetenzen wie Kooperationsvermögen, Selbstachtung, Toleranz, Perspektivenübernahme, Selbstwirksamkeit und Selbstwert [...]«¹⁷ notwendig sind. Unter Partizipation wird, so formuliert es auch das Handout zum »Einführungskurs Partizipationscoach« des BDKJ-Diözesanverbands Paderborn,

»Teilhabe, Mitbestimmung, Beteiligung oder Einbeziehung verstanden. Es geht um die strukturelle Einbeziehung von Personen oder Organisationen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse. Partizipation wird angestrebt aus Gründen der Legitimation, der Emanzipation, der Effektivitätssteigerung und/oder des Schaffens von sozialem Kapital bzw. sozialem Vertrauen.«¹⁸

Legt man dieses klassische, zugleich aber auch hoch anspruchsvolle Verständnis von Partizipation zugrunde, so wird schnell deutlich, dass die Befähigung zu Partizipation als Teil der Ausbildung eines demokratischen Habitus ein langer Lernweg ist und nicht punktuell erworben werden kann. Die Befähigung zur Partizipation ist aber zugleich dem klassischen pädagogischen Paradox unterworfen, dass das, was erst noch gelernt werden soll, zugleich vorausgesetzt werden muss. Um also Partizipation zu lernen, muss Partizipation zugleich schon im Lernprozess als Kompetenz vorausgesetzt werden, die Befähigung zur Partizipation erfolgt durch Partizipation.¹⁹ Betrachtet man nun die an den von uns untersuchten Standorten gegebenen Möglichkeiten für Partizipation, ist zu konstatieren, dass Partizipation in dem Sinne der Mitentscheidung über Inhalte der (Bildungs-)Angebote und

14 Vgl. Sauerwein, Markus (2019): Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22/2, 435–459, 454.

15 Vgl. Dewey, John (1949): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann.

16 Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hg.): Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 80–93.

17 Vgl. Sauerwein 2019, 437.

18 BDKJ-Diözesanverband Paderborn (2016): Partizipation – so geht's! Handout zum Einführungskurs: »Partizipationscoach« Projekt »U28 – Kommunal« im BDKJ-Diözesanverband Paderborn, online unter <https://www.bdkj-paderborn.de/fileadmin/user_upload/downloads/U28/u28_kommunal_handout_web.pdf>, abgerufen 30.03.2021.

19 Vgl. Sauerwein 2019, 437.

Gestaltung derselben bzw. die Beteiligung an einem expliziten Willensbildungsprozess kaum zu finden ist. Dies liegt vor allem an der Konzeptionierung der Projekte: In Paderborn konzentriert sich das Angebot auf die verpflichtende Hausaufgabenbetreuung und die Freizeitgestaltung über Mittag, eine Partizipation im Sinne einer Entscheidung über dieses Angebot ist allein aufgrund des verpflichtenden Charakters schon nicht möglich. In Osnabrück verhindert die Auswahl der Angebote, mit denen die Verbände an die Schulen gehen, eine Partizipation im Sinne von Selbst- bzw. Mitbestimmung über Inhalte und Methoden, da sowohl die Juleica- als auch die Schulsanitäter*innenausbildung klare, ausgewiesene Curricula aufweisen, die unabhängig von dem Ort, an dem sie durchgeführt werden, nicht veränderbar sind. Damit wird die Realisierung eines der wesentlichen Prinzipien jugendverbandlicher Arbeit, Partizipation im Sinne von Teilhabe und Mitbestimmung, auch über die Inhalte seitens der BDKJ-Diözesanverbände strukturell von vornherein verhindert. Daher kann kaum von einer strukturellen Einbeziehung der Teilnehmenden gesprochen werden.

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. Partizipation im Sinne einer Selbstbestimmung ist damit in einem eng gesteckten und zudem stark von Aufsicht bestimmten Rahmen in kleinem Maße möglich. Allerdings liegt an den Paderborner Standorten nur ein geringes Gewicht auf der Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten. Im Vordergrund steht vor allem der Betreuungs- bzw. der Erholungscharakter für die Schüler*innen. An einem Standort verhält es sich etwas anders. Hier verfolgt der/die Schulsozialarbeiter*in das erklärte Ziel, den Schüler*innen eine pädagogische Anleitung zu ihrer eigenen Freizeitgestaltung zu geben. Hier wird eine Lernumgebung gestaltet, die die Befähigung zu selbstbestimmter Gestaltung des Freiraums pädagogisch bewusst inszeniert.

Wird Partizipation deutlich niedrigschwelliger organisiert – wie dies bei Sauerwein zu Untersuchungszwecken geschehen ist – mit den drei Items: Ich finde mein*e Betreuer*in »a) geht auf unsere Vorschläge ein, b) ermutigt uns, unsere eigene Meinung auszudrücken, c) geht darauf ein, wenn jemand eine gute Idee hat²⁰, dann zeigen die Ergebnisse der qualitativen Interviews und der teilnehmenden Beobachtungen durchaus Partizipationsmöglichkeiten. So werden die Schüler*innen an den Osnabrücker Standorten über die Auswahl und Durchführung von Spielen beteiligt, denen eine hohe gruppenpädagogische und gruppendiffusiv-dynamische Bedeutung zukommt. Ferner beschreiben die Schüler*innen die Atmosphäre bei den Angeboten so, dass sie ihre Meinung äußern können, dass

²⁰ Ebd., 446.

sie dazu ermutigt werden, eigene Ideen einzubringen, und sie betonen die hohe Bedeutung des Austauschs untereinander.

Die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen in den Osnabrücker Angeboten erstrecken sich 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. Durch eine wertschätzende und anerkennende Atmosphäre in der Durchführung der Angebote werden sie auch darin unterstützt, ihre eigene Meinung und Standpunkte zu formulieren und sie lernen zudem Grundkompetenzen, die für die Fähigkeit zur Partizipation und vor allem für die Ausbildung eines demokratischen Habitus notwendig sind. Insgesamt ist die Beteiligung der Schüler*innen im Sinne von Partizipation konzeptionell an den Osnabrücker Standorten stärker verortet als an den Paderborner Standorten, da dort die Partizipationsmöglichkeiten kaum pädagogisch eingeholt werden.

Als letztes grundlegendes Prinzip (kirchlicher) Jugendarbeit ist das Prinzip der Ehrenamtlichkeit zu reflektieren. Hier lässt sich mit Blick auf unsere Untersuchungsergebnisse feststellen, dass diesbezüglich die größten Anpassungsleistungen durch die Jugendverbände notwendig waren/sind, weil ehrenamtliches Engagement in der Schule in der Regel nicht unmittelbar, sondern in Kooperation mit hauptamtlich Beschäftigten durchgeführt wird.²¹ Damit liegt in der Professionalisierung als einer Verhauptamtlichung die größte Veränderung eines der grundlegenden Prinzipien von Jugendarbeit (Kap. 6.4). Dabei zeigen die Ergebnisse, dass die beiden BDKJ-Diözesanverbände mit dieser Verhauptamtlichung sehr unterschiedlich umgehen: Der BDKJ-Diözesanverband Paderborn setzt ausschließlich auf die Anstellung eigener hauptamtlicher Fachkräfte, die idealiter zum einen über eine pädagogische Ausbildung verfügen und zum anderen einen jugendverbandlichen Hintergrund aufweisen. Das allerdings gelingt nur in sehr einzelnen Fällen, so dass die Verbindung der Fachkräfte zum BDKJ bis auf einen Standort eher schwach bis gar nicht ausgebildet ist. Auch gelingt es nur sehr bedingt, Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung anzustellen. Mindestens verfügten an von uns untersuchten Standorten nur zwei Fachkräfte über eine pädagogische Ausbildung. Gerade ersteres führt dazu, dass Verbindungen zur Jugendverbandsarbeit auf regionaler Ebene (Gemeinde vor Ort) kaum existieren und entsprechend von den Schüler*innen kaum wahrgenommen werden. Gleiches gilt für den BDKJ als Dachverband auf diözesaner Ebene sowie als Anstellungsträger. Auch dies wird kaum explizit,

21 Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Einsatz von Ehrenamtlichen im unmittelbaren Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen in Schulen, online unter <<https://www.schulministerium.nrw/einsatz-von-ehrenamtlichen-im-unmittelbaren-auftrag-des-landes-nordrhein-westfalen-schulen>>, abgerufen 11.03.2022.

es sei denn dahingehend, dass die Fachkräfte als externe Kräfte wahrgenommen werden, die in viele Prozesse in der Schule nicht eingebunden werden.²²

Der BDKJ-Diözesanverband in Osnabrück geht konzeptionell einen anderen Weg. Hier tritt nicht der BDKJ als Dachverband an die Schulen heran, sondern die einzelnen Verbände oder ein regional verortetes Dekanatsjugendbüro. Die Durchführung erfolgt dann durch Mitglieder des Verbandes. Das sichert die Wahrnehmung des Angebots als Angebot eines konkreten Verbandes deutlicher, und die Verbände werden oft bis auf die Ebene der Schüler*innen als solche wahrgenommen. Nichtsdestotrotz greift auch hier eine Verhauptamtlichung, da die Angebote aufgrund der rechtlichen Bestimmungen von hauptamtlich angestellten Mitarbeiter*innen der Verbände durchgeführt werden. Eine Variante besteht darin, dass das Angebot nicht direkt von einem Verband, sondern von Vertreter*innen der Jugendarbeit auf Dekanatsebene angeboten und durchgeführt wird. Dann sind es die Dekanatsjugendreferent*innen, die für das Angebot vor Ort einstehen. Dieses war in zwei der von uns untersuchten Kooperationen der Fall. Mindestens zwei Osnabrücker Standorte versuchen aber das Prinzip der Ehrenamtlichkeit mittels zweier auch miteinander kombinierter Formen zu sichern: a) ein*e Ehrenamtliche*r führt phasenweise mit einem/einer Hauptamtlichen zusammen das Angebot durch und bringt das Prinzip der Ehrenamtlichkeit über die eigene Person den Schüler*innen näher, oder b) bestimmte Teile des Ausbildungscurriculums werden nicht in der Schule durchgeführt, sondern in einer Jugendbildungsstätte, wo ehrenamtliche Teamer*innen an der Durchführung beteiligt sind. Das gleiche Prinzip wird genutzt, um den Kontakt zum Sozialraum, z.B. zur Pfarrgemeinde, herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Dies geschieht dadurch, dass an einem der Osnabrücker Standorte bestimmte Themen wie Kinderschutz oder Gruppenphasen, die nach Einschätzung der Vertreter*innen der Jugendverbände nicht gut im Rhythmus schulischer Unterrichtsstunden durchführbar sind, in Blockveranstaltungen auf dem Boden der Gemeinde bzw. in einer nahegelegenen Jugendbildungsstätte durchgeführt werden. Ein dritter Weg, Schüler*innen das Prinzip der Ehrenamtlichkeit näher zu bringen, besteht – wie an zwei Standorten – darin, dass die Schüler*innen bestimmte im Curriculum vorgesehene Praxisphasen selbst als ehrenamtliche Mitarbeiter*innen durchführen, etwa in der Mitarbeit als Co-Leitung im Leitungsteam des Pfingstzeltlagers der Gemeinde. Alle hier aufgezeigten Varianten implizieren eine Vernetzung in den Sozialraum und stärken damit die Verbindung zwischen Schule und Sozialraum.²³ Außerdem gelingt es besser, die

22 Dies hängt sicher auch zum einen mit der Tatsache zusammen, dass die Fachkräfte in der Regel nur in geringen Stundenumfängen in der Schule arbeiten, zum anderen damit, dass sie oftmals keine pädagogische Ausbildung haben.

23 Vgl. zur Bedeutung des Sozialraums: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscott, Christina (2015): Die Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder – Eine Untersuchung an sechs Standorten in

Prinzipien und Arbeitsweisen der (kirchlichen) Jugendverbandsarbeit zumindest in Teilen aufrechtzuerhalten und zu sichern.

6.1.3 Fazit

Jugendverbandsarbeit verändert sich unter den Bedingungen von Schule. Gerade die drei Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation und Ehrenamtlichkeit kommen dabei unter Druck. Lassen sich Freiwilligkeit und Partizipation durchaus auch unter schulischen Bedingungen realisieren, zumindest teilweise unterhalb der Schwelle der Teilhabe und Mitbestimmung am Curriculum,²⁴ so gerät das Prinzip der Ehrenamtlichkeit am stärksten unter Druck.

Der völlige Verzicht auf ehrenamtliche Mitarbeiter*innen führt an den Paderborner Standorten zusammen mit den zwei weiteren Faktoren, dass a) das Personal nicht zwingend einen jugendverbandlichen Hintergrund und damit auch keine hohe Identifikationsbereitschaft mit dem BDKJ aufweist, und b) das Personal vielfach über keinen pädagogischen Hintergrund verfügt, zu einer starken Schwächung des Prinzips der Ehrenamtlichkeit bis hin zum Verschwinden derselben. Daraus resultiert auch eine größtenteils schwache Identifikation der im Ganztag verorteten Angebote mit dem BDKJ.

Die Osnabrücker Standorte, zumindest zwei der Standorte, suchen im Grunde alle drei Prinzipien, vor allem aber hier die Ehrenamtlichkeit dadurch zu stärken, dass sie a) ehrenamtliche Mitarbeiter*innen in die Durchführung der Angebote sowohl innerhalb der Schule als auch in den Blockveranstaltungen außerhalb in die Durchführung miteinbeziehen und b) die Angebote als solche nicht ausschließlich in der Schule durchführen, sondern zusätzlich zum Ort Schule Teile der Ausbildungscurricula an klassischen Orten jugendverbandlicher Arbeit wie Gemeinde oder Jugendbildungsstätte durchführen und c) dass sie Auszubildende selbst im Rahmen der Ausbildung als ehrenamtliche Mitarbeiter*innen einsetzen.

6.2 Konzeptionierung des Ganztags angesichts divergierender Erwartungen

Die konzeptionelle Vielfalt von Ganztagschulen, die sowohl im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs wie auch in den untersuchten Projekten deutlich wird, lässt sich u.a. durch die unterschiedlichen Erwartungen an Ganztagschule begründen, die aus teils höchst differenten schulischen, gesellschafts-

Düsseldorf. In: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015, online unter <<https://www.sozialraum.de/die-offene-ganztagschule-aus-sicht-der-kinder.php>>, abgerufen 01.02.2017.

²⁴ Vgl. Sauerwein 2019, 453-455.