

Claudia Gärtner\* und Karin Kempfer  
**Jugendverbände in die Schule?**

Empirische Erkundungen in einem Kooperationsprojekt von  
Ganztagsschule und katholischer Jugendverbandsarbeit

DOI 10.1515/ijpt-2014-0053

**Abstract:** Due to the expansion of all-day-schools in Germany, pupils have less and less time for leisure activities – including religious activities. At the same time, more and more all-day-schools collaborate with extracurricular organizations – partly with church organizations – to enhance their extracurricular programs. The question, what chances and limitations cooperation projects between the ‘systems’ school and youth ministry have, is unexplored. The article discusses these questions conceptually and investigates all-day-schools empirically; based on a qualitative study of a cooperation project between all-day-schools and an association of church youth work (BDKJ).

**Keywords:** Religious Education, All-day School, Church Youth Association

**Zusammenfassung:** Durch die Ausweitung der Ganztagsschule in Deutschland haben Schüler immer weniger Zeit für Freizeit – und damit auch für religiöse Aktivitäten. Zugleich kooperieren immer mehr Ganztagsschulen mit außerschulischen, teils auch kirchlichen Organisationen und Einrichtungen, um ihr außerunterrichtliches Angebot zu bereichern. Welche Chancen und Grenzen solche Kooperationsprojekte zwischen den Systemen Schule und kirchlicher Jugendarbeit besitzen, ist bislang weitgehend unerforscht. Im folgenden Beitrag werden diese daher sowohl konzeptionell entfaltet als auch anhand einer qualitativen Studie eines Kooperationsprojekts zwischen kirchlicher Jugendverbandsarbeit (BDKJ) und Ganztagsschule empirisch näher untersucht.

**Schlüsselwörter:** Religionsunterricht, Ganztagsschule, Jugendverbände

---

\*Kontaktperson: Prof. Dr. Claudia Gärtner, Universitätsprofessorin für Praktische Theologie,  
TU-Dortmund, Email: Claudia.Gaertner@tu-dortmund.de

## 1 Keine Zeit für Jugendarbeit?

Jugendliche haben kaum noch Zeit für Jugendverbandsarbeit, weder für die Teilnahme noch für ehrenamtliches Engagement. Die Terminfindung wird komplizierter und Aktivitäten verlagern sich in die Abendstunden oder in das Wochenende – so lassen sich zentrale empirische Ergebnisse zur aktuellen Situation der Jugendverbandsarbeit zusammenfassen.<sup>1</sup> Als wichtiger Grund hierfür wird die in Deutschland in den letzten Jahren eingeführte längere tägliche Schulzeit der Jugendlichen genannt,<sup>2</sup> sei es durch eine Erhöhung der wöchentlichen Schulstunden oder durch längere Betreuungszeiten in der Ganztagschule. Schule ist in den letzten Jahren in Deutschland von einem halbtägigen Lernort zu einem ganztägigen Lern- und Lebensort geworden, mit deutlichen Auswirkungen auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Heranwachsenden.

Die Gründe für diese schulischen Veränderungen sind (bildungs-)politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer und pädagogischer Natur. Im Folgenden soll der Fokus auf die Konsequenzen und Chancen dieser Veränderungen gerichtet werden. Durch die schulpolitischen Entwicklungen ergeben sich sowohl für Schulen als auch für Jugendverbände neue Herausforderungen. Ziel ist es, die Schulen von einem Lern- zu einem Lebensort umzugestalten, an dem gemeinsam gelernt, gespielt, geübt und gegessen wird, an dem Unterricht, Freizeit, Erziehung und Betreuung stattfinden. Um diesen vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden, kooperieren Schulen oftmals mit außerschulischen Partnern, seien es Sportvereine, Musikschulen, oder auch (kirchliche) Jugendverbände. Für die Jugendverbände können solche Kooperationen eine Möglichkeit darstellen, auf den Zeitmangel der Heranwachsenden zu reagieren. Wenn Jugendliche nicht mehr zu den Verbänden kommen, können diese die Jugendlichen dort aufsuchen, wo sie sich zumeist befinden: in der Schule. Diese Konstellation scheint eine beidseitige Gewinnsituation und logisch zu sein. Doch es ist erstaunlich, dass Jugendverbandsarbeit in der Schule bislang eher eine geringe Rolle spielt und dass eine solche Kooperation insbesondere von den Verbänden eher skeptisch beäugt wird. Auffällig ist aber auch, dass bislang die Beziehung von Jugendverbandsarbeit und (Ganztags-)Schule eher theoretisch entfaltet bzw. projekthaft konzipiert wird. Empirisch gestützte Untersuchungen zu Chancen und Problemstellungen solcher Kooperationen liegen

---

<sup>1</sup> Vgl. Mirja Lange und Karin Wehmeyer, *Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachsens als Herausforderung*, (Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2014), 183–186.

<sup>2</sup> Vgl. ebd.

kaum vor.<sup>3</sup> Die im Folgenden vorgestellte qualitativ-empirische Studie beschreibt erste Schritte in diese Richtung. Erkenntnisleitendes Interesse ist es, die wechselseitigen Auswirkungen einer Kooperation von Ganztagschule und katholischer Jugendverbandsarbeit zu erheben. Die Studie ist dabei von zwei Forschungsfragen geleitet. Zum einen geht sie der Frage nach, welchen spezifischen Beitrag katholische Jugendverbandsarbeit für den Lebensort Schule leisten kann, insbesondere als Erweiterung schulpastoraler Angebote. Zum anderen untersucht sie, inwiefern damit Veränderungen für Schule und Verbandsarbeit einhergehen.

Bevor diesen Fragen in der empirischen Studie nachgegangen wird, sei zuerst kurz in (Ganztags-)Schule (Kap. 2) und kirchliche Jugendverbandsarbeit (Kap. 3) in ihren theoretischen und konzeptionellen Grundannahmen eingeführt, vor deren Horizont die empirischen Ergebnisse gedeutet und abschließend Veränderungs- und Wechselwirkungsprozesse wahrnehmbar werden können.

## **2 Ganztägig an der Halbtagschule? Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Dickicht unterschiedlicher Schulkonzepte**

Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern hat Deutschland eine ausgeprägte Kultur der Halbtagschule, die sich in den letzten Jahren jedoch rapide in Richtung Ganztagschule verändert. Dabei erweisen sich die Konzeptionen zur Ganztagschule als äußerst pluriform mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen für Kooperationen mit außerschulischen Partnern, näherhin mit kirchlicher Jugendarbeit. Eine erste Paradoxie ergibt sich aus der terminologischen Abgrenzung von Ganztags- und Halbtagschule, denn insbesondere durch die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit haben viele SchülerInnen in sogenannten Halbtagschulen bis weit in den Nachmittag hinein Unterricht, wodurch sie de facto nahezu ganztägig beschult werden. Schule ist hier weiterhin reiner Lernort. Im Folgenden sei der Blick auf offizielle Ganztagschulen gerichtet, in denen laut Beschluss der Kultusministerkonferenz an mindestens 3 Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot mit mindestens sieben Zeitstunden statt-

---

<sup>3</sup> Vgl. jedoch Ulrich Deinet et al., *Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen*, (Opladen und Framington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010); Nicole Börner et al., *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011*, (Dortmund: Forschungsverbund DJI / TU Dortmund, 2011).

finden muss. An den ganztägigen Schultagen müssen die außerunterrichtlichen Angebote im Zusammenhang mit der Konzeption des Unterrichts bestehen. Die Organisation, die Verantwortung und die Aufsicht liegen bei der Schulleitung.<sup>4</sup> Ganztagschule in diesem Sinne umfasst unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote. Sie soll Lern- und Lebensort zugleich sein, wobei jedoch nicht immer deutlich ist, was hierbei unter Lebensort und -raum verstanden wird.<sup>5</sup> Als vager Konsens zeichnet sich ab, dass SchülerInnen in der Ganztagschule Räume für wichtige Lebenserfahrungen wie Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen eröffnet werden und Kompetenzen zur Gestaltung ihres Lebens erlangen sollen.<sup>6</sup> Ganztagschule zielt somit – wenn auch vage und aus einer pluralen Motivlage heraus<sup>7</sup> – auf ein umfassenderes Verständnis von Bildung, die sowohl formelle, nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse umfasst. Otto und Coelen benennen diesen Einschluss aller Bildungsprozesse auch „Ganztagsbildung“.<sup>8</sup> Unter formeller Bildung ist die klassische Bildung im Unterricht zu verstehen, sie ist geplant, verpflichtend und führt zu einer Leistungsbenotung. Nicht-formelle Bildung hingegen basiert auf Freiwilligkeit, sie ist dennoch organisiert, beispielsweise durch Angebote der Kooperationspartner.<sup>9</sup> Die informelle Bildung hingegen beinhaltet ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse, die sich im alltäglichen Leben ergeben. Somit kommt außerschulischen Partnern insbesondere dann besondere Bedeutung im Bereich der nicht-formellen und informellen Bildung bei, wenn deren pädagogisches Selbstverständnis diesem Bildungsverständnis entspricht (vgl. Kap. 3).

---

4 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004*, (Bonn: KMK, 2006), 4 f.

5 Vgl. Kristina Roth, *Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral an staatlichen Schulen*, (Hamburg: Kovač, 2013), 309–314.

6 Vgl. Katrin Höhmann, „Ganztagschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum“, in *Jahrbuch Ganztagschule. Schumatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt*, hg. von Stefan Appel und Ulrich Rother, (Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, 2012), 11–18, 14.

7 Vgl. Katrin Höhmann et al., „Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen“, in *Jahrbuch der Schulentwicklung* 13, hg. von Heinz Günter Holtappels et al., (Weinheim und München: Beltz Juventa, 2004), 253–289, 253.

8 Vgl. Thomas Coelen und Hans Uwe Otto, „Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung?“, in *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, hg. von Thomas Coelen und Hans Uwe Otto, (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004), 7–16.

9 Vgl. Peter Vogel, „Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation“, in *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, hg. von Thomas Coelen und Hans Uwe Otto, (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008), 118–127, 125.

Hauptsächlich sind zwei Formen der Ganztagschule und die Kooperation mit außerschulischen Partnern zu unterscheiden. In der *gebundenen Ganztagschule* sind die außerschulischen Partner direkt in die Schulzeit integriert. Die Angebote von Unterricht, Freizeit und Lernen werden nicht auf Vormittag und Nachmittag aufgeteilt. Die Teilnahme ist verpflichtend für alle SchülerInnen.

Die hier vorgestellte Studie untersucht hingegen das in der Praxis geläufigere *additive Modell der offenen Ganztagschule*. Dieses umfasst die Nachmittagsbetreuung durch außerschulische Träger oder durch das eigene Schulpersonal. Die Teilnahme an den Angeboten ist freiwillig. Die Kooperationsformen können unterschiedlich organisiert und von jeder Schule selbst bestimmt werden. So bieten zum Beispiel außerschulische Partner zeitlich begrenzte Projekte oder Arbeitsgemeinschaften an Schulen an oder übernehmen die komplette Organisation und Durchführung der Nachmittagsangebote, inklusive Mittagsversorgung, Freizeitgestaltung und Bildungsangebote. Hier ist das Nachmittagsangebot meist konzeptionell losgelöst vom Unterricht, welcher vormittags stattfindet.

Die wenigen bislang vorliegenden quantitativen Untersuchungen erfassen die Hauptaufgabenfelder, die die Kooperationspartner im Ganztagsbereich übernehmen, wobei hier nicht zwischen den unterschiedlichen Typen der Ganztagschule unterschieden wird: Sport- und Bewegungsangebote, Gestaltung der freien, selbstbestimmten Zeit, Projekte und Hausaufgabenbetreuungen bzw. Lernzeiten (Häufigkeit abfallend).<sup>10</sup> Dabei sind es mit 63,9% freie Anbieter wie Jugendhilfe und Verbände, die die Gestaltung des Nachmittags übernehmen.<sup>11</sup> Zumeist kooperieren Ganztagschulen mit mehreren Partnern,<sup>12</sup> um den heterogenen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Kirchengemeinden und kirchliche Jugendverbände sind also bislang eher selten kontinuierliche Kooperationspartner, jedoch mit steigender Tendenz. So werden 2005 nur 2,4% Jugendverbände/-ringe verzeichnet, wobei nicht explizit zwischen kirchlichen und nicht-kirchlichen Jugendverbänden unterschieden wird. Kirchengemeinden werden mit 1,4% benannt. Insgesamt werden 5,5% konfessionell

---

<sup>10</sup> Vgl. Bettina Arnoldt, „Öffnung von Ganztagschule“, in *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG)*, hg. von Heinz Günther Holtappels et al., 2. Auflage, (Weinheim und München: Beltz Juventa, 2008), 86–105, 94; Nicole Börner et al., *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013*, hg. vom Institut für soziale Arbeit e.V. et al., (Dortmund: Forschungsverbund DJI / TU Dortmund, 2013), 12.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 89.

<sup>12</sup> Vgl. Bettina Arnoldt, „Kooperationen zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partner. Entwicklung der Rahmenbedingungen“, in *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, hg. von Nathalie Fischer et al., (Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2011), 312–329, 317; Börner, Bildungsbericht 2013 (n. 10), 13.

ausgerichtete Kooperationspartner ausgewiesen.<sup>13</sup> Eine Schulleiterbefragung von 2012 ergab bereits eine Kooperationsbeteiligung der Kirchengemeinden von 10,1% an Schulen der Sekundarstufe I und 12,6% an Gymnasien. Jugendverbände als Akteure der Jugendhilfe kooperieren mit 5,8% in der Sekundarstufe I und 7,1% an Gymnasien.<sup>14</sup> Ebenfalls 2012 gaben in NRW ca. 28% der befragten weiterführenden Ganztagsschulen an, dass sich evangelische und katholische Jugendverbände im außerunterrichtlichen Bereich engagierten, wobei die Dauer und Intensität offen bleibt.<sup>15</sup>

In der Ganztagschule besitzen somit Angebote von Kirche und kirchlicher Jugendarbeit eine kleine, aber leicht wachsende Bedeutung. Wie dieses kirchliche Engagement im Ganztagsbereich aussieht, welchen Gestaltungsraum, aber auch welche Grenzen dieses besitzt, ist dabei weitgehend empirisch unerforscht.

### 3 Freiwillig und selbstbestimmt? Kirchliche Jugendverbandsarbeit im Schulsystem

Ein Grund für die erst langsam steigende Anzahl an Kooperationen ist die skeptische Haltung, mit der viele kirchliche Institutionen die rasante Entwicklung zur Ganztagsschule betrachten. So äußert sich zum Beispiel die Deutsche Bischofskonferenz 2003: „Auf keinen Fall darf damit in Form der ‚flächendeckenden Ganztagsschule‘ als ‚Regelschule‘ der Einstieg in eine vom Staat verwaltete Kindheit und Jugend und eine Funktionalisierung von Bildung verbunden sein.“<sup>16</sup> Ganztagsschulen sollten auf den Prinzipien der Subsidiarität, Vielfalt und Freiwilligkeit basieren und die Erziehung der SchülerInnen dürfe den Eltern nicht entzogen werden.<sup>17</sup> Auch Jugendverbände stehen der derzeitigen Entwicklung zur

<sup>13</sup> Vgl. Arnoldt, Kooperation (n. 12), 88 f.

<sup>14</sup> Vgl. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (STEG), *Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*, (Frankfurt a.M. u. a., 2012), abgerufen am 5. März 2014, [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht\\_Schulleiterbefragung\\_2012\\_13.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf), 32 f.; Börner, Bildungsbericht 2013 (n. 10), 13.

<sup>15</sup> Vgl. Claudia Gärtner und Judith Könemann, „Religion and All-Day Schools: Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion“, in *Journal of Empirical Theology* 26, 2013, 63–86, 83.

<sup>16</sup> Deutsche Bischofskonferenz, *Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig. Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zu Ganztagsschulen*, (Freising, 2003), abgerufen am 12. Februar 2014, <http://www.dbk.de/presse/details/?suchbegriff=Ganztagsangebote&presseid=789&cHash=12b81c0c0e0bcdab3ca3bac99dcacb1>.

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

Ganztagsschule und G8 oftmals skeptisch gegenüber. Durch mangelnde Freizeit der Jugendlichen befürchten sie einen Mitgliederschwund und abnehmendes ehrenamtliches Engagement. Dabei betonen sie, dass die Jugend Freiräume außerhalb der Schule für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung benötige.<sup>18</sup> So fordert der Bund der Deutschen Katholischen Jugend, „die Verkürzung von Schulzeit nicht zur Pflicht zu machen und bessere Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten zu fördern.“<sup>19</sup>

Ein weiterer Grund, warum kirchliche Jugendverbände bislang zurückhaltend in ihrem Engagement in der Ganztagsschule sind, liegt in systemischen bzw. bildungstheoretischen Differenzen begründet. Im Gegensatz zur Schule wird kirchliche Jugendarbeit von den Heranwachsenden selbstorganisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet. Sie basiert konzeptionell und organisatorisch auf Freiwilligkeit und zielt auf Mündigkeit, wobei der Fokus auf den Bereich der informellen und nicht-formellen Bildung liegt.<sup>20</sup> Die Jugendverbände befürchten, dass diese Prinzipien und Organisationsformen im Schulkontext nicht umfassend gewahrt bleiben können. Für sie ist daher eine zentrale Voraussetzung für Kooperationen mit Ganztagsschule, dass ihr pädagogisches Profil erhalten und ihre Angebote nicht schulisch funktionalisiert werden.<sup>21</sup> Da jedoch Ganztagsschule – zumindest konzeptionell – außerschulischen Partnern gerade wegen ihres weiten Bildungsverständnisses gegenüber aufgeschlossen ist, deutet sich hier eine Grundlage für Kooperationen an. Eine solche theoretische Fundierung soll im Folgenden über die Trias Schule – Jugendverbandsarbeit – Schulpastoral entwickelt und als leitende Theorie für die anschließend dargestellte qualitativ-empirische Studie eingeführt werden.

---

<sup>18</sup> Vgl. Michael Kreuzfelder, *Bildungsbericht: Turbo-Abi und Ganztagsschule gefährden Engagement*, (Berlin, 2010), abgerufen am 15. März 2014, <http://www.bdkj.de/bdkjde/newsansicht/article/turbo-abi-und-ganztagsschule-gefaehrden-engagement.html>.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Vgl. Andreas Blum, *Handbuch Zusammenarbeit macht Schule. Kooperationen von Jugendarbeit und Ganztagsschule*, (Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, 2006), 17.

<sup>21</sup> Vgl. Ingmar Neumann, „Mit der Jugendverbandsarbeit zur Ganztagsbildung“, in *Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle*, hg. von Joachim Burkhard und Paul Wehrle, (Freiburg i. Br.: Herder, 2005), 112–118; Johannes Menze, „Eine schulpolitische Tour d’horizon“, in *Schulpastoral konkret. Eine jugendverbandliche Perspektive*, hg. von Martina Jung und Joachim Kittel, (Düsseldorf: Haus Altenberg, 2004), 61–95; Deutscher Bundesjugendring (DBJR), *Laut werden für eine bessere Schule*, (Potsdam, 2003), abgerufen am 16. März 2014, <http://jugenddelegierte.dbjr.de/uploadfiles/ganztagsschule.pdf>, 3f.

### 3.1 Katholische Jugendverbandsarbeit als ergänzendes Angebot in der Ganztagschule

Grundsätzlich fußt Jugendverbandsarbeit auf den fünf elementaren Bereichen soziales Lernen, Freiwilligkeit und Ehrenamtlichkeit, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Mitgestaltung und Partizipation, Werteorientierung.<sup>22</sup> Der in der nachfolgend dargestellten Studie untersuchte katholische Jugendverband orientiert sich zusätzlich an christlichen Werten, an „Leben und Botschaft Jesu Christi“<sup>23</sup> und erweitert damit den Bereich der außerschulischen Bildung um religiöse Dimensionen. Ziel und Bildungsverständnis ist es, junge Menschen zu einem kritischen Urteil und eigenständigem Handeln aus der christlichen Verantwortung heraus zu befähigen und anzuregen, damit sie zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft werden.<sup>24</sup>

Die Prinzipien und elementaren Bereiche katholischer Jugendverbandsarbeit zeigen somit auf der konzeptionellen Ebene Schnittstellen mit der Ganztagschule auf. Durch die Ergänzung schulisch formeller Bildung durch informelle und nicht-formelle Bildungsangebote könnte sie wichtiger Kooperationspartner werden. Eine solche auf Ergänzung zielende Kooperation wirft jedoch Fragen und Problemstellungen auf: Zum einen ist fraglich, inwiefern die unterschiedlichen Systeme und ihre Eigenlogiken in der Praxis aneinander stoßen. Zum anderen gilt es zu untersuchen, inwiefern christliche Werte und religiöse Dimensionen in solch einer Konzeptionierung zum Tragen kommen können. Denn eine auf Ergänzung ausgerichtete Kooperation kann auch (implizit) darauf zielen, schulische Defizite zu kompensieren und diesbezüglich funktionalisiert zu werden.

### 3.2 Katholische Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule als schulpastorales Angebot

Während katholische Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule bislang als Ergänzung im Bereich nicht-formeller und informeller Bildung gedacht wurde, so soll im Folgenden aus der Perspektive der Schulpastoral kirchliches Engagement in der Ganztagschule skizziert und religiöse Bildung als weitere Bildungsdimen-

---

<sup>22</sup> Vgl. Blum, Handbuch (n. 20), 22–24.

<sup>23</sup> Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ), *Grundsatzprogramm des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) in der von der BDKJ-Hauptversammlung am 16. Mai 1998 beschlossene Fassung*, abgerufen am 17. April 2015, [http://bdkj-nrw.de/fileadmin/img/Ueberuns/BDKJ\\_Grundsatzprogramm\\_1998\\_online.pdf](http://bdkj-nrw.de/fileadmin/img/Ueberuns/BDKJ_Grundsatzprogramm_1998_online.pdf), 4.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 6.

sion eingeführt werden. Anliegen der Schulpastoral ist eine menschlichere Schule, in der jeder als Ebenbild Gottes im Mittelpunkt steht. Schule soll zum tatsächlichen Lebensort entwickelt werden, in dem der Mensch, die Chance erhält, wichtige Erfahrungen mit sich, seinem Glauben und anderen Menschen zu machen<sup>25</sup> und in dem es Raum für die großen Fragen des Lebens gibt.<sup>26</sup> Damit wird deutlich, dass Schulpastoral „ein Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“<sup>27</sup> darstellt und der christliche Glaube durch Schulpastoral im „Lern- und Lebensraum Schule erfahrbar“<sup>28</sup> wird. Schulpastoral ist somit dezidiert ein diakonisches Angebot. Denn sie „ermöglicht durch soziale, ästhetische, religiöse und politisch-erzieherische Aktivitäten, dass schulische Bildung in einem umfassenden-ganzheitlichen Sinn realisiert wird.“<sup>29</sup> Nicht mit missionarischem Impetus sollen schulpastorale Angebote Räume für Lebens-, Sinn- und Glaubensfragen eröffnen, sondern mit dem Ziel, SchülerInnen bei der Bewältigung ihres Lebens und Glaubens zu unterstützen.

Oftmals liegt Schulpastoral in den Händen von hauptamtlichen pastoralen MitarbeiterInnen oder spezifisch geschulten Lehrkräften. Aber nach Mendl „stehen die Zeichen der Zeit besser denn je für ein Einklinken von Jugendverbänden in Maßnahmen der Schulpastoral“,<sup>30</sup> da deren Grundprinzipien in einem engen Zusammenhang mit den elementaren Bereichen der Jugendverbände stehen. So ist ein gemeinsames zentrales Prinzip die Freiwilligkeit. Nur durch die freiwillige Teilnahme an ihren Angeboten werde ein höherer Grad an Engagement und Zufriedenheit gewährleistet und eine bereitwillige Öffnung zu privaten Lebens- und Glaubensfragen ermöglicht, so Mendl.<sup>31</sup> Des Weiteren stehe das Individuum mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt; Partizipation und Selbstbestimmung seien sowohl in Schulpastoral als auch Jugendverbandsarbeit wichtige Merkmale. Dadurch dass Jugendverbandsarbeit von den Kindern und Jugendlichen selbst gestaltet und organisiert werde, seien ihre Angebote lebensweltbezogen und könnten die Schulpastoral in ihren (religiösen) personalen Angeboten bereichern.

---

25 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, (Bonn: DBK, 1996), 13.

26 Vgl. Roth, *Sinnhorizonte* (n. 5), 305.

27 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Schulpastoral* (n. 25), 13.

28 Ebd.

29 Roth, *Sinnhorizonte* (n. 5), 324.

30 Hans Mendl, „Schulpastoral. Schulpädagogische, theologische und religionspädagogische Rahmendaten“, in *Schulpastoral konkret. Eine jugendverbandliche Perspektive*, hg. von Martina Jung und Joachim Kittel, (Düsseldorf: Haus Altenberg, 2004), 8–34, 34.

31 Vgl. Mendl, *Schulpastoral* (n. 29), 30.

Der Vergleich von Schulpastoral und Jugendverbandsarbeit zeigt somit auf konzeptioneller Ebene auf: Jugendverbandsarbeit kann als schulpastorales, diakonisch ausgerichtetes Angebot in Schule betrachtet werden. Dabei profilieren die Verbände dieses durch ihren Lebensweltbezug und ihre spezifischen pädagogischen Prinzipien. Darüber hinaus wird der Ort und Eigenwert von Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule deutlicher umrissen, wenn dieser dezidiert als kirchliches Angebot mit religiösen Bildungsdimensionen betrachtet wird.

### 3.3 Theoretische Modellierung von Ganztagschule und katholischer Jugendverbandsarbeit

Aus den bisherigen Überlegungen wurde deutlich, dass katholische Jugendverbände einen wichtigen Beitrag zum Lebensraum Schule leisten kann und zwar:

- **aus schulischer Sicht**, da sie durch ihr Bildungsverständnis die schulische formelle Bildung erweitern und durch ihren personalen Ansatz die Forderung nach individueller Förderung, Gleichberechtigung und Chancengleichheit umsetzen.
- **aus schulpastoraler Sicht**, da sie durch ihre christliche Werteorientierung, ihren Lebensweltbezug und ihre pädagogischen Prinzipien schulpastorale Angebote anbieten und einen diakonischen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, Partizipation und Humanisierung in der Ganztagschule leisten.
- **aus Sicht der Jugendverbände**, da sie durch eine Kooperation die Chance erhalten, ihre Anliegen nach Außen zu tragen und ihr Verständnis von Bildung und vom Lebensraum Schule umzusetzen.

Setzt man Schule, katholische Jugendverbandsarbeit und Schulpastoral grafisch miteinander in Beziehung, so wird eine Trias deutlich, die einen weiten Bildungsbegriff umfasst, der informelle, nicht-formelle, formelle und religiöse Bildungsprozesse einschließt (vgl. Abb. 1) und, die das mögliche Ineinandergreifen der einzelnen Systeme berücksichtigt.

Jugendverbandsarbeit wird nicht als Ergänzung, sondern als konstitutiver Bezugspunkt von Bildung in der Ganztagschule verstanden. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung und zum Lebensraum Schule, indem sie durch ihr Selbstverständnis die Schulen in ihrem Bildungsauftrag unterstützt und durch ihren Lebensweltbezug den Bildungsbereich explizit um nicht-formelle Bildungsaspekte erweitert. Katholische Jugendverbandsarbeit kann darüber hinaus und in Zusammenarbeit mit der Schulpastoral den Bildungsbereich um

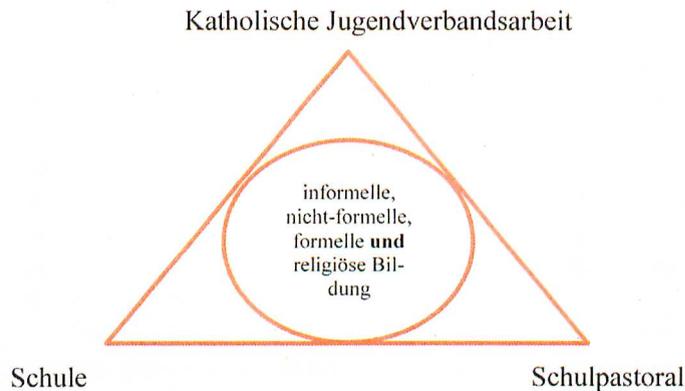


Abb. 1: Trias Schule, katholische Jugendverbandsarbeit, Schulpastoral.

religiöse Dimensionen bereichern, insbesondere in Hinblick auf die Bewältigung von Lebens-, Glaubens- und Sinnfragen der Heranwachsenden. Somit wird in dieser triadischen Modellierung die religiöse Dimension von Bildung integriert, die ihren Ankerpunkt im diakonischen Handeln der Schulpastoral resp. Jugendverbände legt.

Wenn in der im Folgenden dargestellten Studie der Frage nach dem spezifischen Beitrag der katholischen Jugendverbandsarbeit für den Lern- und Lebensort Schule nachgegangen wird und damit einhergehende Veränderungen erhoben werden, dann wird dieses triadische Modell als heuristisches Instrumentarium zur Interpretation der Ergebnisse hinzugezogen.

#### 4 Qualitativ-empirische Untersuchung eines Kooperationsprojekts von katholischer Jugendverbandsarbeit und Schule

Die quantitative Verbreitung von Kooperationen zwischen Schule und kirchlicher Jugendarbeit wurde bislang in Ansätzen erhoben (vgl. Abschnitt 2), aber die Intensität, Ausprägung und Qualität dieser Projekte noch nicht umfassender in den Blick genommen. Diese wurden in der vorliegenden Studie anhand von vier Experteninterviews exemplarisch untersucht. Leitende Fragestellung dabei war zum einen, welchen spezifischen Beitrag katholische Jugendverbandsarbeit für den Lebensort Schule leisten kann. Zum anderen wollte sie erheben, inwiefern damit Veränderungen für Schule und Verbandsarbeit einhergehen. Ausgewählt

wurde ein seit 2010 bestehendes Pilotprojekt eines Diözesanverbandes, der als Dachverband katholischer Jugendverbände mit zehn katholischen weiterführenden Schulen kooperiert. Dabei übernimmt der Diözesanverband die Koordinierung und Durchführung des außerunterrichtlichen Ganztagsangebots (additives Modell; vgl. Kap. 2), das von den SchülerInnen freiwillig besucht wird. Die Angebote werden von pädagogischen Fach- und Honorarkräften übernommen und geleitet. Als Ziele des Projekts werden – neben dem Aufbau eines Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungskonzept zur Förderung von Chancengleichheit und Bildungsqualität – folgende fünf Handlungsziele für die inhaltliche Gestaltung des Projekts genannt:

Die Aktivitäten des Projekts sollen den SchülerInnen neue Glaubenserfahrungsräume eröffnen (*Vernetzung am pastoralen Ort Schule*), Partizipation in allen Bereichen der Schule, Gesellschaft und Kirche aufzeigen und ermöglichen (*Partizipationsformen und -strukturen*), bei ihrer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung beiseite stehen (*Bildung und Entwicklung als Einheit von Leib, Geist und Seele*), den Auftrag zur Schöpfungsbewahrung näher bringen (*Welt als Schöpfung – Zur Verantwortung bereit*) und Möglichkeiten des Engagements im pastoralen Nahraum präsentieren und erleben lassen (*Vernetzung im pastoralen Nahraum*).<sup>32</sup> Diese Ziele sollen durch Kooperationen mit Schulpastoral, Schulsozialarbeit und Jugendverbänden verwirklicht werden.

#### 4.1 Forschungsdesign

In der vorliegenden Erhebung standen die pädagogischen Fachkräfte des Projekts im Zentrum, denn sie sind hauptsächlich für die Umsetzung der Handlungsziele und der übergeordneten Ziele in den Schulen verantwortlich. Aufgrund der Einstellungsbedingungen des katholischen Trägers sind alle Fachkräfte katholisch und besitzen eine pädagogische bzw. erzieherische Ausbildung. Sie wurden als Experten für ihr Handlungsgebiet angesehen, wobei der Expertenbegriff des theoriegenerierenden Experteninterviews verwendet wurde.<sup>33</sup> Durch ihr Wissen und ihre Handlungsorientierung besitzen sie die Möglichkeit, ihre Vorstellungen

---

<sup>32</sup> Um die Anonymität der befragten Akteure zu gewährleisten, wird im Folgenden auf die entsprechende Verweisliteratur verzichtet, da diese Aufschluss über das Projekt bietet.

<sup>33</sup> Vgl. Michael Meuser und Ulrike Nagel, „Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung“, in *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hg. von Babara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel, 3. Auflage, (Weinheim und München: Beltz Juventa, 2010), 457–472; Michael Meuser und Ulrike Nagel, „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen

umzusetzen, und nehmen somit Einfluss auf Handlungsbedingungen anderer Akteure. Aufgrund der Anstellung durch den Verband und der Zielsetzung des Kooperationsprojekts wurde ihnen Wissen über das Selbstverständnis von Ganztagschule, Jugendverbänden und ihrer spezifischen Angebotskultur zugemessen. Allerdings wurden diese Experten nicht als reine Informationsquelle gesehen, sondern als Teil des Handlungsfeldes.<sup>34</sup>

Die Auswahl der Experten orientierte sich an dem Forschungsgegenstand und an den theoretischen Vorüberlegungen. Die Fachkräfte sind verschiedenen Schulen zugeordnet, deswegen erfolgte die Auswahl der Experten über die Auswahl der Projektschulen. Insgesamt beteiligen sich fünf Gymnasien und fünf Realschulen an dem Projekt. Allerdings ist in zwei Fällen eine pädagogische Fachkraft sowohl für Realschule als auch Gymnasium für die Organisation des Ganztags zuständig, so dass es zu einer doppelten Schulformzuteilung kommt (vgl. Tab. 1, Schule A und B). Es wurde angenommen, dass es strukturelle Unterschiede zwischen Schulen in städtischen und ländlichen Regionen geben kann. Diese Unterschiede standen nicht im Fokus der Erhebung, sollten aber dennoch bei der Auswahl beachtet werden, da sie Auswirkungen auf die Angebotsstrukturen der Projektschulen haben konnten. Des Weiteren wurden verschiedene Schulformen mit berücksichtigt. Aus diesen Überlegungen ergab sich folgendes Sample (vgl. Tab. 1):

Tabelle 1: Sample der Erhebung

Schulform	Realschule	Gymnasium
schulische Umgebung		
ländliche Region		Schule A
Großstadt in ländlicher Region		Schule B
industrielle Großstadt		Schule C

Durch dieses Sample waren alle beteiligten Schulformen abgedeckt und regionale Unterschiede berücksichtigt. Zudem wurde die übergeordnete Koordinationsleitung auf Seiten des Verbandes befragt, die Auskünfte über die intendierten Ziele des Projektes geben konnte. Durch die Befragung der Leitungsebene konnten somit Unterschiede zwischen den konzeptionellen Zielen des Projekts auf struktureller Ebene und der Praxis in den Schulen festgestellt werden.

Methodendiskussion“, in *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, hg. von Detlef Garz und Klaus Kraimer, (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991), 441–471.

<sup>34</sup> Vgl. Meuser und Nagel, *ExpertInneninterviews* (n. 33), 443.

Für die Erhebung wurde ein teilstandardisiertes Leitfadenterview gewählt, das einerseits offen genug für individuelle Deutungen, andererseits aber zugleich geschlossen und umfassend genug war, um den zu betrachtenden Wirklichkeitsausschnitt nicht zu verlassen<sup>35</sup> und die theoretischen Vorüberlegungen mit in die Befragung einfließen zu lassen.

## 4.2 Durchführung der Erhebung

Die ausgewählten drei Fachkräfte wurden im Januar und Februar 2014 an ihren jeweiligen Projektschulen interviewt, die Koordinationsleitung telefonisch. Die Interviews dauerten jeweils ca. 60 Minuten. Dabei zeigte sich, dass nur die Fachkraft C Erfahrungen mit Jugendverbandsarbeit aufweisen konnte, was Auswirkungen auf den Vergleich zwischen Jugendverbandsarbeit in und außerhalb von Schule haben kann. Die Interviews orientierten sich an den folgenden, hier sehr kompakt dargestellten Themenfeldern, welche auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen und des Forschungsinteresses erstellt wurden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Themen des Interviewleitfadens

Themenfelder	Zweck
aktuelle Angebote und teilnehmende Schülerschaft	Bestandsaufnahme der Angebote; Überprüfen der Vergleichbarkeit der Projektschulen untereinander; Erhebung der teilnehmenden Schülerschaft aus Sicht der Fachkräfte
Orientierung der Fachkräfte an Handlungszielen und übergeordneten Zielen	Vergleich zwischen theoretischer Konzeptionierung und tatsächlichem Beitrag in der Praxis des Projekts ermöglichen
Konkrete Umsetzung der einzelnen Handlungsziele	Erhebung der Umsetzungsmöglichkeiten der konzeptionellen Ziele des Projekts
Bedeutung der kirchlichen Trägerschaft für die Angebote	Erhebung der kirchlichen und christlichen Einflüsse aus Sicht der Fachkräfte
Jugendverbandsarbeit in der Institution Schule	Erhebung des wechselseitigen Einflusses der Systeme Jugendarbeit und Schule sowie der Möglichkeiten von Jugendverbandsarbeit in Schule aus Sicht der Fachkräfte

<sup>35</sup> Meuser und Nagel, ExpertInneninterviews (n. 33), 448.

### 4.3 Auswertung der Erhebung

Die Experteninterviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet,<sup>36</sup> da diese zum einem für die Auswertung von großen Materialmengen geeignet ist. Zum anderen ermöglicht sie eine theoriegeleitete (in Form der Themenfelder des Interviewleitfadens) und offene Kategorienbildung, wodurch die Aussagen der Experteninterviews datennah analysiert und strukturiert werden konnten.

Grundlegend für die zusammenfassende Inhaltsanalyse ist die schrittweise Reduzierung des Materials. Dazu wurden Abstraktionsniveaus, welche sich an der Fragestellung orientierten, festgelegt. Das Material wurde sukzessiv auf diese immer allgemeiner werdenden Abstraktionsebenen mit Hilfe von Makrooperatoren (Auslassen, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung) reduziert.<sup>37</sup> Auf den einzelnen Abstraktionsniveaus (vgl. Tab. 3) wurden aus dem zusammengefassten Material Kategorien erstellt, indem zunächst die Aussagen der Experten den oben grob umrissenen Themenfeldern deduktiv zugeordnet und in einem zweiten Schritt alle nichtinhaltstragenden Textbestandteile herausgestrichen wurden. Die inhaltstragenden Textstellen wurden paraphrasiert und generalisiert. Anschließend wurden innerhalb eines Themenfeldes induktiv Kategorien gebildet. Zum Beispiel nannten alle Fachkräfte und die Projektleitung, dass es schwierig sei, Glaubenserfahrungsräume zu eröffnen, da SchülerInnen wenig Interesse besäßen. Dennoch versuchten sie insbesondere entlang des Kirchenjahres thematische Angebote zu gestalten. Hieraus wurde die Kategorie zum Themenfeld „Eröffnung von Glaubenserfahrungsräumen (G)“ erstellt: K\_G1 (Kategorie) „Versuch, Glaubenserfahrungsräume zu eröffnen“. Diese Kategorien stellen nun zusammengefasste Aussagen der Experten dar.<sup>38</sup> Die Kategorienbildung fand auf jeder der drei folgenden Abstraktionsniveaus statt:

**Tabelle 3:** Abstraktionsniveaus der Datenauswertung

<b>1. Abstraktionsniveau:</b>	Einzelne Experten: allgemeine Darstellung der Handlungsziele oder Wahrnehmung bezüglich der einzelnen Themenfelder
<b>2. Abstraktionsniveau:</b>	Fachkräfte insgesamt: allgemeine Darstellung der Handlungsziele oder Wahrnehmung bezüglich der einzelnen Themenfelder

<sup>36</sup> Vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*, 10. Auflage, (Weinheim und Basel: Beltz, 2008).

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 59.

<sup>38</sup> Vgl. ausführlich ebd., 59–62.

---

<b>3. Abstraktionsniveau:</b>	Fachkräfte + Leitung insgesamt: allgemeine Darstellung der Handlungsziele oder Wahrnehmung bezüglich der einzelnen Themenfelder
-------------------------------	---

---

Durch die drei Niveaus können sowohl die einzelnen Aussagen der Experten interpretiert werden, als auch übergeordnete Aussagen auf das gesamte Projekt getroffen werden. Deswegen werden auch erst im dritten Abstraktionsniveau die zu Kategorien zusammengefassten Aussagen der Fachkräfte und der Koordinationsleitung miteinander verglichen und bei Übereinstimmung zu einer neuen Kategorie zusammengefasst. So ist eine getrennte Auswertung der Wahrnehmung der Fachkräfte und der Leitung möglich. Sich eventuell widersprechende Aussagen können Aufschlüsse über die Umsetzung der Handlungsziele geben.

Während Mayring bei der induktiven Kategorienbildung einen offenen Durchgang für 10%-50% des Materials vorsieht und danach die Kategorienbildung als weitgehend abgeschlossen betrachtet, wurde in der vorliegenden Studie das gesamte Material in Form der transkribierten Interviews hinzugezogen und von zwei Personen ausgewertet.<sup>39</sup> Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung themenorientiert dargestellt.

#### 4.4 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die gebildeten Kategorien zusammengefasst dargestellt, wobei die Überschriften die ausdifferenzierten Themenfelder anzeigen. Im Sinne der Übersichtlichkeit wurde auf eine separate Darstellung aller induktiv gebildeten Kategorien verzichtet. Diese wurden vielmehr direkt in die Darstellung mit aufgenommen.

##### Orientierung an den Handlungszielen des Kooperationsprojekts

Die Fachkräfte verstehen die Handlungsziele des Kooperationsprojekts als grob handlungsleitend und als Rahmenbedingungen. Vorrangig orientieren sie sich in ihrer Arbeit an den SchülerInnen und den Schulregeln. „Es gibt Leitziele [...], die grob handlungsleitend sein sollen, also Kontakt zu den Verbänden, nachhaltige

---

<sup>39</sup> Vgl. ausführlich Karin Kösling, *Eine qualitativ empirische Untersuchung der Umsetzung der Handlungsziele des Kooperationsprojekts ‚Jugend(verbands-)arbeit und Schule‘ anhand von Experteninterviews*, (Dortmund: unveröffentlicht, 2014).

Projekte, Umweltprojekte, auch religiöse Projekte. Das versuche ich im Hinterkopf zu haben. Leitgebend vor allem sind aber die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler“ (C\_Turn 36). In Bezug auf die theoretischen Vorüberlegungen bedeutet dies eine nachgeordnete Orientierung an den Handlungszielen. Gleichzeitig werden die SchülerInnen durch die Betonung der Bedürfnisorientierung in den Mittelpunkt gestellt, was mit einem Grundverständnis der Jugendverbände korreliert. Die Fachkräfte geben an, dass sie durch interne und externe Fortbildungen zu pädagogischen Themen für ihre Arbeit in der pädagogischen Übermittagsbetreuung und Gestaltung des Ganztags ausgebildet und qualifiziert werden. Die Fachkräfte des Projekts stellen somit für die Schule zusätzlich qualifiziertes Personal dar.

### **Religiöse Bildungsangebote und Bildungsprozesse**

Nach Aussagen der Fachkräfte ist es schwierig, Räume für Glaubenserfahrungen in der Schule zu eröffnen, da SchülerInnen kein Interesse besäßen, sich mit ihrem Glauben in ihrer Freizeit und außerhalb des Religionsunterrichts auseinanderzusetzen. Dennoch bemühen sich Fachkräfte nach eigenen Angaben, den Kindern und Jugendlichen solche Räume anzubieten, zum Beispiel durch spezielle Angebote zum Kirchenjahr. Des Weiteren werden sogenannte „Stille Pausen“ oder Meditationen zu religiösen Themen angeboten. Außerdem versuchen die Fachkräfte durch Gespräche religiöse Themen anzuregen und Traditionen wie das Fasten weiterzugeben. Trotz der von den Fachkräften wahrgenommenen Schwierigkeiten ermöglichen viele Projektangebote Impulse für die Auseinandersetzung mit Glaubens- und Sinnfragen. Die Koordinationsleitung betont dabei: „Wir können immer nur Angebote schaffen, sich dazu entscheiden, das [Angebot] anzunehmen und wahrzunehmen, das können die Schüler nur selber“ (L\_Turn 28). Hier zeigt sich explizit der freiwillige, selbstbestimmte und offene Charakter der katholischen Jugendarbeit. Hierdurch erhalten Kinder und Jugendliche, die keinen Zugang zu Kirchengemeinden haben, die Chance an religiös geprägten Angeboten teilzunehmen.

### **Partizipation und Mitbestimmung der SchülerInnen**

Zur Förderung der Partizipation der Schülerschaft nannten die Fachkräfte und die Koordinationsleitung hauptsächlich das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Kinder und Jugendlichen können frei über ihre Angebotswahl und Teilnahme entscheiden. Allerdings wird diese Freiwilligkeit durch die teils feste Anmeldung der

Eltern zur Übermittagsbetreuung und der Pflicht der Hausaufgabenbetreuung eingeschränkt. Freiwilligkeit kann also in der Schule nur in einem gewissen Rahmen erfolgen. „Ich [kann] sie fragen, wie sie sich das [Freizeitangebot] vorstellen. [...]. Das machen wir auch ganz häufig, dass wir sie Ideen sammeln lassen und gucken, was ist umsetzbar und was nicht“ (B\_Turn76/78). Zusätzlich wird von einer engen Zusammenarbeit mit der Schülervertretung (SV) der Schulen berichtet. Außerdem versuchen die Fachkräfte die Arbeit der SV zu unterstützen und somit die Partizipation der Schülerschaft in der Schule zu fördern. Nur eine Fachkraft berichtet von der Unterstützung der SchülerInnen bei der Umsetzung eigener und selbständig organisierter Projekte. „Die Schüler können [...] Vorschläge machen, was möchten wir gerne tun, dazu versuch ich einen relativ engen Kontakt zur Schülervertreter zu haben und mit dem auch das eine oder andere zu planen oder ich mach Vorschläge und die sagen, machen wir, machen wir nicht“ (B\_Turn 58). Begründet durch den vorgegebenen Rahmen der Schule ist davon auszugehen, dass sich die Partizipationsformen und -strukturen des Kooperationsprojekts weitgehend auf den Versuch beschränken, die Wünsche und Vorstellungen der SchülerInnen bei der Angebotsplanung zu berücksichtigen.

Hier tritt ein bedeutender Unterschied zur außerschulischen Arbeit der katholischen Jugendverbände zu Tage. Dort sind die Selbstorganisation und die aktive Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen zentral. Zudem werden bei Jugendverbänden die Angebote vornehmlich von älteren für jüngere Jugendliche gestaltet. Die Zusammenarbeit mit älteren SchülerInnen wird von den Fachkräften und der Leitung – zumeist aus organisatorischen Gründen – als schwierig bezeichnet. Daher setzt das Kooperationsprojekt durchgängig auf die Leitung durch Hauptamtliche.

### **Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung**

Einen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung leisten nach Aussagen der Fachkräfte die Bewegungs- und Entspannungsangebote sowie die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und der Lehrerschaft. Durch die Übermittagsbetreuung und die Gestaltung des Ganztags würden Schul- und Klassenstrukturen aufgebrochen und Freiräume für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit geschaffen, denn in den Projekten stießen Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Klassen und Jahrgängen aufeinander und erlernten so den gemeinsamen Umgang miteinander. Dies geschehe „zum einen durch Gespräche, zum anderen erstmal durch das Raumgeben für diese Entwicklung. Schule ist häufig von Zwängen und Strukturen bestimmt, zumindest der unterrichtliche

Teil, dass die Mittagspausen und Freistunden wirklich ein Raum sind, wo sie sich ausprobieren können, wo möglichst wenig, also Zwänge, sondern grundlegende Regeln des allgemeinen Umgangs des Miteinanders [...] herrschen soll. Aber sonst ist es auch erstmal deren Freiraum [...] ohne dass jemand mit dabei ist, der vorgibt was gemacht wird und das führt natürlich schon dazu, dass sie da anders handeln müssen, sie kommen etwas aus der Schülerrolle raus und gehen mehr in die Rolle eines Jugendlichen“ (B\_Turn 60). Zudem stünden die Fachkräfte als Ansprechpartner bei Problemen oder Schwierigkeiten zur Verfügung. Ihr Vorteil sei, dass sie außerhalb der Unterrichtsstruktur und Lehrerschaft, aber auch außerhalb von Familie und Zuhause stünden, so dass sie eine Vermittlerrolle einnehmen und ein anderes Verhältnis zu den SchülerInnen aufbauen könnten.

Darüber hinaus betont die Koordinationsleitung, dass sie versuchten die Grundwerte „soziale, kulturelle, berufliche, politische Teilhabe [...] zu fördern. [...] Wir] haben ein kirchliches Grundverständnis [...] oder jugendpolitisches oder ein jugendverbandliches Grundverständnis und das versuchen wir denen dann auch natürlich so zu vermitteln“ (L\_Turn52). Somit würde ein Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung geleistet. Da dies von den Fachkräften nicht angesprochen wurde, ist davon auszugehen, dass diese Prinzipien – wenn überhaupt – nur indirekt vermittelt und nicht bewusst von den Fachkräften für die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung umgesetzt werden.

### **Vernetzung im pastoralen Nahraum**

Insgesamt berichten die Fachkräfte von nur wenigen bis gar keinen Vernetzungen im pastoralen Nahraum, wobei primär zeitliche und räumliche Schwierigkeiten genannt werden. „Wir müssten im Prinzip die Schüler länger in der Schule lassen, was die nicht haben wollen, und die [Jugendverbände] müssten Leute früher abstellen können, was sie nicht können“ (A\_Turn 66). Die Vernetzung beschränke sich hauptsächlich auf die Bewerbung der Angebote der Jugendverbände und auf die Vermittlung von einzelnen interessierten SchülerInnen zu den Jugendverbänden vor Ort. Zudem würde durch bereits vorhandene Einbindungen in Heimatgemeinden und Jugendverbände vor Ort die Vernetzung von Schule und pastoralem Nahraum erschwert, denn „die Kinder die hier in der Übermittagsbetreuung sind, die sind in ihrer Pfarrgemeinden eingebunden. [...] Da können wir nicht von hier aus noch etwas machen“ (B\_Turn 90). Mit zunehmendem Alter gestalteten sie ihre Freizeit lieber außerhalb von Schule.

Insgesamt scheint die Schullage von Bedeutung zu sein. Schule kann – so eine aus den Interviews abzuleitende These – insbesondere im ländlichen Raum zu einem Treffpunkt für befreundete Schülerschaft werden, wenn diese ansonsten

weit voneinander entfernt wohnen. Allerdings deuten die Aussagen der Fachkräfte auch darauf hin, dass Schule im Nachmittagsbereich weiterhin als Ort des Lernens wahrgenommen wird. „Ich sehe da eher die Möglichkeit projektgebunden was zu machen. [...] Dafür [für die klassische Gruppenstunde] ist es zu sehr der Ort Schule, der durch Lernen geprägt ist, da schalten die Schüler nicht richtig ab“ (C\_Turn 76).

### **Beeinflussung der Systeme von Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule**

Trotz der Vorbehalte wird die offene Ganztagschule in ihrer additiven Form von allen befragten Experten als Chance für Jugendverbände angesehen. Durch den Ganztag verlagere sich die Freizeit in die Schule. Eine Umstellung der Verbände ist nach Aussagen der Koordinationsleitung notwendig, „weil Schule natürlich Zeiten vorgibt“ (L\_Turn 90). Durch Projekte könnten sich die Jugendverbände direkt am Schulwandel beteiligen und ihre eigenen Perspektiven mit einbringen. Dafür müssten die Jugendverbände allerdings ihr Ortsverständnis erweitern, sich nicht nur an Kirchengemeinden angliedern, sondern Schule als Teil ihres Lebensraumes auffassen. In dem Zusammenhang betonen alle Experten, dass die klassische Gruppenstunde und somit die klassische Jugendarbeit an Schule nicht oder nur schwer möglich sei. Zum einen strebten die Jugendverbände nach Wahrnehmung der Fachkräfte nicht in die Schule, da sich diese als Ort und Einrichtung selbst erhalten wollten, zum anderen unterstreichen die Befragten, dass mit Jugendverbandsarbeit und Schule zwei unterschiedliche Systeme aufeinander stießen. So äußert die Koordinationsleitung als Vertretung der katholischen Jugendverbände: „Das passt von den Systemen her nicht. [...] Wir wollen nicht partout die Pfadfindergruppe oder KJG Gruppe in Schule reinbringen oder da entstehen lassen komplett, weil es auch bis jetzt gar nicht ihr Ort ist, sondern sie sind an Kirchengemeinden eher angesiedelt und wir wollen auch nicht die Gruppen aus dem einen Bereich einfach umlagern. Das ist nicht unser Ziel bei der Geschichte“ (L\_Turn 70). Die Fachkräfte bekunden, dass die Projektangebote als mögliches Bindeglied diese Systemdifferenzen durchaus wahrnehmen. Oftmals lösten sie diese, indem sie versuchten, sich auf beiden Seiten einzubringen und an Aktionen zu beteiligen. Dies geschähe, indem beispielsweise SchülerInnen in der Schule zu Sternsängern ausgebildet würden, die sich anschließend bei der Sternsingeraktion der Pfarrgemeinden beteiligten, oder indem Sozialprojekte von Gemeinden oder Jugendverbänden unterstützt würden. Allerdings wünschen sich die Fachkräfte auch mehr Eigeninitiative von den Jugendverbänden selber: „Wir haben hier soviel Arbeit, [...] wir können nicht noch raus gehen und die Jugendverbände hier rein holen, wenn dann müssen die [...] ein Angebot machen“ (B\_Turn 90).

### **Kooperationen an staatlichen oder kirchlichen Schulen**

Die Bedeutung der katholischen Trägerschaft für das Projekt können die Experten nur eingeschränkt beurteilen, da nur eine Fachkraft einen Vergleich zu anderen Trägerschaften besitzt. Dennoch schätzen alle die Bedeutung vor allem für die spirituellen und religiösen Angebote hoch ein, da die Schulen aus ihrem Selbstverständnis heraus diese Angebote unterstützen. „Hier an der Schule [wird] der christliche Glaube auch gelebt. [...] Das wird sehr begrüßt, dass solche [religiöse] Angebote gemacht werden [...] Das ist einfach nur möglich, weil es eine katholische Schule ist“ (B\_Turn 82). Allerdings sei trotz der Selbstverständlichkeit der christlichen Prägung die Vermittlung von Werten und Glaubensinhalten nicht immer einfach. Die SchülerInnen besäßen, besonders im höheren Alter, nur noch wenig Interesse an ihnen.

Das Einbringen bzw. Thematisierung von christlichen Werten sei Aufgabe der Fachkräfte, die – laut Einstellungskriterium – aktive ChristInnen sein müssen: „Also Mitarbeiter müssen in der Regel alle katholisch sein [...]. Was natürlich das Praktizieren ihres Glaubens angeht, das werden und können wir nicht kontrollieren. [...] [Bei Bewerbungen] ist das natürlich mit ein Kriterium und wir erwarten das natürlich auch schon von den Mitarbeitern“ (L\_Turn 30). Für die authentische Vermittlung von christlichen Werten spiele das Christsein für die Fachkräfte selber eine wichtige Rolle. Nur durch die eigene Verinnerlichung der christlichen Werte und Grundverständnisse könnten sie, nach eigenen Aussagen, die Werte vermitteln und weitergeben.

Die Koordinationsleitung betont, dass die Handlungsziele auf katholische Schulen zugeschnitten seien. Aufgrund der fehlenden christlichen Prägung und Selbstverständlichkeit von religiösen und spirituellen Angeboten an staatlichen Schulen schätzt sie es als schwierig ein, mit genau den gleichen Handlungszielen an eine staatliche Schule zu gehen. Außerdem beschreibt sie die Schülerschaft als eine andere, für die die Ziele durch die christliche Prägung des Kooperationsprojekts nicht geeignet seien. Dennoch schließt sie eine Kooperation mit staatlichen Schulen nicht aus, allerdings mit veränderten Handlungszielen.

### **Bewertung des Kooperationsprojekts durch Fachkräfte**

Insgesamt wird das Kooperationsprojekt von allen Experten als positiv beurteilt. Allerdings betonen sie vor allem den Projektcharakter und die nötige Weiterentwicklung des Projekts, wobei eine genauere Überprüfung der Umsetzbarkeit der Ziele stattfinden müsse. Nach Aussagen der Fachkräfte ist der Anfangsanspruch, möglichst viele Jugendverbände in den Ort Schule zu holen, nicht umsetzbar. Das

Kooperationsprojekt sei wichtig als erster Anknüpfungspunkt und Raum für den Kontakt zwischen Schulen und Verbänden, ohne dass zurzeit eine intensivere Kooperation möglich sei. Das Gelingen dieses Kontakts sei wesentlich von den einzelnen Möglichkeiten der Schule vor Ort, der Fachkräfte und der Schülerschaft abhängig. Die Handlungsziele dürften nicht als vorgefertigtes Konzept missverstanden werden und müssten flexibel an die einzelnen Bedürfnisse der Projektschulen angepasst werden, denn „jede Schule ist individuell, alle Mitarbeiter sind individuell, alle Schüler sind individuell“ (L\_Turn 114).

#### 4.5 Einbettung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Besonders die in den Ergebnissen wahrgenommenen Schwierigkeiten der Vernetzung im Nahraum mit Jugendverbänden, die geringe Eigeninitiative der Jugendverbände und die mangelnde Umsetzung der Partizipation werden in den bislang eher spärlich vorliegenden empirischen Erhebungen benachbarter Disziplinen bestätigt. Rausch und Berndt beschreiben in ihrer Studie zu Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Ganztagschulen ähnliche Problemstellungen bei der Partizipation. Sie sei beschränkt auf die Befragung der SchülerInnen zu ihren Wünschen.<sup>40</sup> Die Studie von Lange und Wehmeyer bestätigt, dass nur wenige Jugendverbände Ideen zum Umgang mit der zeitlichen Verdichtung der Jugendlichen entwickelt hätten<sup>41</sup> und sich die Kooperation mit Schule hauptsächlich auf die Bewerbung ihrer Angebote beschränkten.<sup>42</sup> Sie stellen heraus, dass die Jugendverbände (noch) nicht in der Lage seien, angemessen auf den gesellschaftlichen Wandel zu reagieren und deswegen keine eigenen Ideen zur Kooperation mit Schule einbringen könnten.<sup>43</sup> Im Gegensatz zu dieser recht defizitorientierten Bewertung des Verhältnisses von Jugendverband und Ganztagschule können die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass der untersuchte Jugendverband hier durchaus eigene Ideen einbringt und insbesondere im religiösen Bereich Akzente setzt.

---

40 Vgl. Jürgen Rausch und Stefan Berndt, *Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule*, (Wiesbaden: Springer, 2012), 123.

41 Vgl. Lange und Wehmeyer, *Jugendarbeit* (n. 1), 167.

42 Vgl. ebd., 174.

43 Vgl. ebd., 179.

## 5 Interpretation der Ergebnisse im Horizont des triadischen Modells von katholischer Jugendverbandsarbeit in Ganztagschule

Die dargestellte Studie und ihre Ergebnisse wurden durch die Forschungsfrage initiiert, welchen Beitrag katholische Jugendverbandsarbeit für die Ganztagschule leisten könne und inwiefern mit diesem kirchlichen Engagement Veränderungen für Schule und Verbandsarbeit einhergehen. Im Folgenden seien die bislang eher additiv aufgeführten Ergebnisse mit Hilfe des triadischen Modells interpretiert, das damit als heuristisches Instrumentarium dient, um die Kooperation von katholischer Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule theoriegeleitet zu reflektieren. Damit wird zumindest anfangshaft eine empirisch fundierte Basis zur theoretischen (Weiter-)Entwicklung solcher Kooperationen gelegt, die im anschließenden Ausblick skizziert wird (vgl. Kap. 6).

In dem Modell bilden die Systeme „Schule“, „katholische Jugendverbandsarbeit“ und „Schulpastoral“ eine Trias, die von einem weiten Bildungsbegriff, der informelle, nicht-formelle, formelle und religiöse Bildungsprozesse umfasst, zusammengehalten wird. Die Grafik (vgl. Abb. 1) verdeutlicht, dass auf der Theorieebene die drei Systeme ebenso in einer ausgewogenen Beziehung zueinander stehen wie die drei Dimensionen von Bildung, die hierin initiiert werden. Reflektiert man in der Perspektive dieses Modells die dargestellten Ergebnisse, so zeigt sich, dass das System „Schule“ ein prägendes Gewicht besitzt – bildlich gesprochen verändern sich die Seiten des Dreiecks mit einer deutlichen Schwerpunktverlagerung in Richtung Schule. Die kirchlichen Angebote passen sich den Regeln und Bedarfen der Schule und SchülerInnen oftmals an, wodurch die Handlungsziele der Jugendverbandsarbeit teilweise in den Hintergrund treten. Besonders deutlich zeigt sich dies bei der Freiwilligkeit und Partizipation der SchülerInnen sowie in der Professionalisierung der Leitung. Nur punktuell gelingt es, die Heranwachsenden an der Planung und Gestaltung zu beteiligen und diese zum Beispiel durch die SV aktiv in die Durchführung mit einzubinden. Die Jugendverbände hingegen leben von dem ehrenamtlichen Engagement der Kinder und Jugendlichen und die dargestellte Angebotsstruktur durch die Fachkräfte im schulischen Rahmen ist nur schwerlich mit den Zielen der Jugendverbände vereinbar, denn „Jugendarbeit selber ist nicht unbedingt den Schülern die Freizeit zu gestalten, sondern die Schüler sollen ihre Freizeit selber gestalten, sie sollen ja partizipiert werden dazu, das selbst zu tun. Nur am Ort Schule [...] ist das schwierig. Ich muss ein Angebot machen“ (A\_Turn 68).

Eine zweite asymmetrische Prägung der Kooperation zeichnet sich bei religiösen Angeboten ab. Einhellig wird die Notwendigkeit eines kirchlichen Schul-

trägers hervorgehoben, um diese Projekte durchzuführen. Schulträger oder Schulprogramm setzen in dieser Hinsicht entscheidende Weichenstellungen bei der Gestaltung der Kooperation und der Angebote. Ein dritter Aspekt, der die Prädominanz des Systems „Schule“ unterstreicht, deutet sich durch die mangelnde Vernetzung in den (pastoralen) Nahraum an. Schule wird in der Darstellung der Befragten von den Kindern und Jugendlichen trotz der außerunterrichtlichen, nicht-formellen Bildungsangebote als ein Ort des Lernens angesehen, den sie deutlich von ihrer Freizeit abgrenzen. Die Vorstellung, Ganztagschule sei ein Ort des Lebens, der vielfältig mit anderen (religiösen) Lebensräumen vernetzt ist, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht belegen. Eher wird Schule als ein in sich geschlossenes System betrachtet, innerhalb dessen außerunterrichtliche Angebote durch außerschulische Partner bedingt andere Akzente setzen können.

Trotz dieser Schwerpunktverschiebung sind die Angebote der katholischen Jugendverbandsarbeit nicht ohne Gewicht. Ihnen gelingt es durch ihre primär nicht-formellen und informellen Bildungsangebote eine wichtige Ergänzung zu unterrichtlichen Lernprozessen zu bieten. In der Selbstwahrnehmung der Befragten trägt das kirchliche Angebot dazu bei, die SchülerInnen in ihrer ganzheitlichen, auch religiösen Entwicklung in den Blick zu nehmen und entsprechend zu fördern. Zudem ist einigen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu Jugendverbänden nur erschwert möglich. Deswegen fördert die Kooperation von Jugendverbandsarbeit mit Schulen die Teilhabechancen. Das dargestellte Kooperationsprojekt ist ein erster Schritt die Teilhabe zu ermöglichen und das Spannungsverhältnis Jugendverbandsarbeit und Schule zu lösen – allerdings tut sie dies vornehmlich im Kontext von und geprägt durch die Regeln und Bedarfe der Schule. Die Ergebnisse legen daher den Schluss nahe, dass Schule stärker auf das Selbstverständnis, die Handlungsziele und Arbeitsweisen der Jugendverbandsarbeit einwirkt als umgekehrt. Die „klassische“ Jugendverbandsarbeit, so sind sich die Befragten einig, lasse sich im Kontext von Schule nicht realisieren und stellt auch nicht das Ziel des Kooperationsprojekts dar, „sondern es soll auf Augenhöhe eine Kooperation stattfinden, wo es für beide Seiten Gewinnsituationen gibt“ (L\_Turn 68). Die Kooperation im Ganztagsbereich bringt somit die beschriebenen Transformationsprozesse mit sich.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass das triadische Modell stärker kontextualisiert und quasi um einen „Globe“ erweitert werden muss. Denn die Studie deutet an, dass Kontextfaktoren wie Elternwille (freiwillige-unfreiwillige Teilnahme), Schullage (Stadt-Land-Differenzen) oder Schulträger (kirchlich-staatlich) Einfluss auf die Austerierung und Ausgestaltung der Trias nimmt. So scheint zum Beispiel im ländlichen Raum die Ganztagschule etwas stärker in den Lebensraum der SchülerInnen auszustrahlen als im städtischen Kontext, in kirch-

lichen Schulen wiederum sind religiöse Bildungsangebote eher möglich als in staatlichen.

## 6 Ausblick

Das untersuchte Projekt versteht sich als Beitrag zur Entwicklung von trag- und zukunftsfähigen Kooperationen von Schule und katholischer Jugendverbandsarbeit. Allerdings basiert die durchgeführte Studie auf einem relativ kleinen Sample, das in weiterführenden Studien auf staatliche Schulen und Jugendverbände anderer Konfessionen ausgeweitet werden müsste. Gleichwohl werden einige der auf diesem Sample basierenden Ergebnisse durch andere – auch quantitative – Studien bereits vertiefend plausibilisiert.

Über die Vergrößerung der Datenbasis hinaus legen die Ergebnisse auch eine inhaltliche Ausweitung nahe. Anknüpfend an die einhellige Einschätzung der Befragten, dass die „klassische“ katholische Jugendverbandsarbeit nicht in Ganztagschule zu übertragen sei, ist zu fragen, inwiefern der Ganztagsbereich bereits auf konzeptioneller Ebene stärker als eigenständiger religionspädagogischer Bereich erschlossen werden müsste, der weniger aus etablierten schulpastoralen und jugendverbandlichen Modellen abgeleitet wird, sondern ein eigenes religionspädagogisches Profil entwickeln müsste. Bezogen auf das vorgeschlagene triadische Modell (Abb. 1) wäre die Kategorie „Jugendverbandsarbeit“ somit in Hinblick auf ein eigenständiges Konzept zu spezifizieren. Mit Blick auf weiterführende empirische Studien wäre diesbezüglich auch die Perspektive der SchülerInnen zu erheben, um deren (religiöse) Bedürfnisse und Erwartungen an einen *Lebensraum* Schule zu erfassen. Ebenfalls notwendig wären teilnehmende Beobachtungen an entsprechenden Angeboten, um (religions-)pädagogische Prozesse empirisch vertiefend erheben zu können. Angesichts der Ausweitung von Schule in die unterschiedlichen Lebensbereiche der SchülerInnen auf der einen und des zu konstatierenden positiven Beitrags von katholischer Jugendverbandsarbeit auf der anderen Seite sind solche weiterführenden, durchaus experimentellen Feldforschungen wichtig, um dieses neu entstehende religionspädagogische Handlungsfeld empirisch fundiert erschließen und konzeptionell weiterentwickeln zu können.