

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	1
Abkürzungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	2
2. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	4
2.1. Historische Entwicklung.....	4
2.2. Gesetzlicher Auftrag.....	7
2.3. Die Grundprinzipien.....	10
2.4. Die Lücke zwischen Kindheit und Jugend.....	12
3. Bildung heute.....	15
3.1. Der PISA-Schock und bildungspolitische Bestrebungen.....	15
3.2. Vom klassischen zum humankapitalistischen Bildungsbegriff.....	17
3.3. Das vergessene Bildungspotential Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	19
3.4. Informelle, formale und non-formale Bildung.....	22
4. Ganztagschule.....	24
4.1. Ausbau der Ganztagschule und Entwicklung einer Minimaldefinition.....	24
4.2. Offene versus gebundene Modelle.....	29
4.3. Das deutsche Schulgesetz.....	33
4.4. Ganztagschule in den Landesgesetzen.....	34
4.5. Ganztagschule ist nicht gleich Ganztagsbildung.....	38
5. Kooperation.....	39
5.1. Relevanz der OKJA in Sekundarstufe I.....	39
5.2. Strukturelle Gegenüberstellung.....	41
5.3. Kooperationsformen.....	43
5.4. Inhalte der Kooperationsangebote.....	46
5.5. Kooperationshürden.....	47
6. Strukturelle und praktische Handlungsorientierungen.....	49
6.1. PRINT – strukturelle Weichenstellungen einer Kooperation auf Augenhöhe.....	50
6.2. Leitfaden für die aktuelle Praxis.....	52
7. Fazit.....	55
7.1. Beantwortung der Forschungsfrage.....	56
7.2. Ausblick.....	60
Literatur.....	61
Eidesstattliche Erklärung.....	65

Abbindungsverzeichnis

Abb. 1:	Anteil der Ganztagschulen an allen Schulformen der jeweiligen Schulform (in%) (Kielblock u. Stecher 2014, 16)	28
Abb. 2:	Anteil der offenen Ganztagschulen an allen Ganztagschulen der jeweiligen Schulform (in%) - 2002 und 2011(Kielblock u. Stecher 2014, 16)	31
Abb. 3:	Am Ganztagsbetrieb teilnehmende Schüler/-innen nach der Form des Ganztagsbetriebs 2016 bis 2020 (KMK 2021, 14)	32
Abb. 4:	Einbindung der Kooperationspartner in der Ganztagschule (Züchner 2018, 174)	44
Abb. 5:	Rolle der Kooperationspartner gegenüber der Ganztagschule (Züchner 2018, 175)	45
Abb. 6:	Inhalte der Kooperationsangebote (in%) (Züchner 2018, 173)	46

Abkürzungsverzeichnis

OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
KMK	Kulturministerkonferenz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
AGOT	Arbeitsgemeinschaft Offene Tür Nordrhein-Westfalen e.V.
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

1. Einleitung

Die Kooperation zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschulen ist seit dem Ausbau der Ganztagschule in Deutschland ein zentrales Thema für Offene Einrichtungen. Die gesellschaftliche Perspektive auf Bildung, sowie bildungspolitische Bestrebungen in Deutschland führen Anfang des 21. Jahrhunderts zu einem Fokus auf den Umbau des schulischen Bildungswesens und einem Wechsel von Halbtags- auf Ganztagschulen. Durch den verlängerten Schulalltag in den Nachmittag stellt sich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit die Frage, wie offene Einrichtungen ihre Relevanz im Leben junger Menschen erhalten können.

Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit waren bislang auch im Nachmittag angesiedelt und überschneiden sich nun mit den Angebotszeiten der Ganztagschule. Mittlerweile sind Angebot von offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen fester Bestandteil von Kooperationsangeboten an Ganztagschulen. Eine für beide Seiten zufriedenstellende Kooperation zwischen den sehr unterschiedlich ausgerichteten Institutionen stellt jedoch bis heute eine Herausforderung dar, die durch den starken Fokus auf Bildung als Qualifizierungsangebot, sowie einer starken Ausrichtung offener Angebote an einem Bildungsauftrag zusätzlich bedingt sind.

Aus dem Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beziehen sich wissenschaftliche Diskurse zur Kooperation mit Ganztagschulen insbesondere auf strukturelle Hürden und die Sorge um den Erhalt informeller Orte für junge Menschen. Beispielhaft zu nennen ist die Teilnahmepflicht von Schüler:innen an Ganztagsangeboten, die sich dem Prinzip der Freiwilligkeit Offener Kinder- und Jugendarbeit entgegenstellt, oder die inhaltliche Neuausrichtung des Offenen Bereiches an Bildungszielen und der damit einhergehenden Sorge um den besonderen Charakter offener Arbeit.

In der Literatur wird jedoch auch deutlich, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit unter aktuellen gesellschaftlichen und politischen Bestrebungen zur Kooperation mit Ganztagschulen angehalten ist. Im Zuge dessen wird über das spezielle Bildungspotenzial Offener Kinder- und Jugendarbeit geschrieben, dass gegenüber schulischen Bildungsansprüchen mehr Einzug in Kooperationen erhalten sollte, um den Blick für ganzheitliche Bildung zu eröffnen. Insbesondere Kooperationen für Schüler:innen der Sekundarstufe I im Alter von 10 bis 14 Jahren werden im Diskurs besprochen, da die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Ganztagskontext einerseits verstärkt für diese Zielgruppe eingebunden wird und andererseits mit ihrem außerschulischen Bildungsanspruch ein

besonderes Potential für die Entwicklungsaufgaben und Bedürfnisse von jungen Menschen in dieser Altersphase bürgt.

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen Thematik stellt sich die Frage: **Wie kann eine wertschätzende Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschulen gelingen, sodass sie ihre besonderen Bildungspotentiale entfalten kann und ihren offenen Charakter beibehält?**

Die nachfolgende Arbeit setzt sich mit der gewählten Fragestellung auf der Basis aktueller Literatur auseinander. Im ersten Kapitel geht es zunächst um eine Definition Offener Kinder- und Jugendarbeit, die durch ihre Historie, ihre Grundprinzipien und ihren gesetzlichen Auftrag konstruiert wird und es werden anschließend die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben der Zielgruppe 10 bis 14-jähriger thematisiert auf welche Offene Kinder- und Jugendarbeit zu reagieren hat.

Das anschließende Kapitel beleuchtet den Bildungsbegriff zunächst in seiner aktuellen gesellschaftlichen und politischen Auffassung und erklärt die besonderen Bildungspotentiale Offener Kinder- und Jugendarbeit, sowie die Bedingungen verschiedener Bildungsprozesse gewissermaßen als Gegengewicht.

Der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird nun die Ganztagschule gegenübergestellt, die durch ihre aktuelle Entwicklung und eine Minimaldefinition der Kulturministerkonferenz, dem Vergleich offener und gebundener Modelle sowie ihre rechtliche Verankerung definiert wird. Der Definition wird im Kapitel abschließend noch eine Differenzierung zum Begriff der Ganztagsbildung beigefügt, der für die Perspektive auf Bildung relevant ist.

Im fünften Kapitel werden beide Institutionen vereint und in ihren Kooperationszusammenhängen beleuchtet. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf den strukturellen Unterschieden und Hierarchien, die das Kooperationsverhältnis bedingen, sowie auf der inhaltlichen Gestalt von Kooperationsangeboten, die zum Ende des Kapitels gebündelt in unterschiedlichen Kooperationshindernissen dargestellt werden.

Auf diese konkreten Hindernisse wird im darauffolgenden Kapitel eingegangen und strukturelle, sowie praxisorientierte Handlungshinweise in Form eines Leitfadens gegeben, die für eine wertschätzende Kooperation und für spezielle Bildungschancen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit notwendig sind.

Im Fazit werden die Handlungsbedarfe Offener Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund beschriebener Spannungsfelder zusammengefasst aufgezeigt und abschließend ein Ausblick für die Zukunft von Kooperationen Offener Kinder- und Jugendarbeit mit Ganztagschulen gegeben.

2. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Landschaft der Kinder- und Jugendarbeit – und damit auch die der offenen Arbeit – ist breit gestreut. Ob nun aufsuchende Arbeit, Jugendverbandsarbeit oder Offene Treffs, sie werden alle unter den Schirmbegriff der Kinder- und Jugendarbeit zusammengefasst. Die genaue Bestimmung des Auftrages und die theoretische Verankerung dieses heterogenen Feldes scheint durch die vielfältigen Arbeitsformen und Institutionsstrukturen, die auch gleichzeitig ihr großes Potenzial darstellen, eine stets unvollendete Aufgabe zu sein. Für die Grundlegung dieser Arbeit bietet es sich an den Ursprung Offener Kinder- und Jugendarbeit anzuschauen und sie einerseits mittels ihres gesetzlichen Auftrages und andererseits durch den Versuch der Aufstellung einiger Grundprinzipien, die für die aktuelle Arbeit von Bedeutung sind, abzustecken. Anschließend wird auf die Lebensrealität der 10- bis 14-jährigen Heranwachsenden eingegangen, um die es im Speziellen in dieser Arbeit, als besondere Zielgruppe offener Arbeit, gehen soll.

2.1. Historische Entwicklung

Die Geschichte der OKJA reicht bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts zurück und begründet sich in ihrer Entstehung auf die Schaffung von Räumen für junge Menschen. Dabei bezieht sie sich schon im Ursprung auf die Prinzipien der Freiwilligkeit, Mitbestimmung und sozialen Bildungsprozesse (vgl. Hafener 2021, 96), wie wir sie heute kennen. Der historische Überblick über den Werdegang Offener Kinder- und Jugendarbeit soll den Kern Offener Arbeit konkretisieren und dabei auch auf die Wandlungen durch gesellschaftliche Bedingungen eingehen. Für eine grobe historische Einordnung wurden dafür von den *German Youth Activities* in der Nachkriegszeit, bis zu den Themen Offener Kinder- und Jugendarbeit in den 90er Jahren ein historischer Überblick der Jahrzehnte im Folgenden beschrieben.

German Youth Activities – Die so genannten GYA – Heime (kurz für German Youth Activities) wurden in Westdeutschland in der Nachkriegszeit von der amerikanischen Regierung etabliert und durch amerikanische Erziehungsoffiziere (bis 1947) geführt (vgl. ebd.97). Sie hatten zum Ziel, der Jugend in der Nachkriegszeit in erster Linie ein demokratisches Grundverständnis zu vermitteln. Ihre Angebote und Struktur richtete sich dementsprechend an dem Prinzip der Freiwilligkeit, der Wahrung von Meinungspluralität und an einer neutralen Weltanschauung aus (vgl. ebd.). Unter diesen Grundlegungen entwickelten die GYA-Heime erste Anläufe des offenen Bereichs in ihren Einrichtungen, wie wir ihn heute als festen Bestandteil in Jugendzentren sehen. Jugendliche organisierten die Strukturen der Einrichtungen, wählten Gruppenleiter (vgl. ebd.) und trugen so aktiv zum Aufbau demokratischer Verhältnisse bei. Im Jahr 1951 konnten 256 solcher GYA-Einrichtungen gezählt werden (vgl. Hafener 2021, 97). Parallel dazu entwickelten sich in der ehemaligen DDR-Jugendclubs, mit dem Grundmotiv

jungen Menschen eine sozialistische Lebensweise zu vermitteln, diese wurden jedoch mit der Vereinigung Deutschlands rückgebaut und durch westlich orientierte Einrichtungen ersetzt (vgl. ebd., 98).

Heim der Offenen Tür (HOT) – Mit dem Fall der Mauer übertrug sich die Trägerschaft der GYA-Heime in deutsche Hand und brachte unter neuem Namen einige Veränderungen mit sich. Heime wurden geschlossen, die nicht dem neuen Leitbild der Heime der Offenen Tür entsprachen, sodass zu Beginn der 50er Jahre nur noch 110 Einrichtungen gezählt werden konnten (vgl. ebd.). Der Auftrag von HOT-Einrichtungen erklärte sich vor allem als ein jugendschützendes und fürsorgliches Angebot, das zunehmend pädagogisiert wurde, mit der Idee neben einem reinen Treffpunkt Jugendlicher auch zielgerichtete pädagogische Angebote zu machen. Die Einigung dieser Leitmotive wurde in den Gautinger Beschlüssen im Jahr 1953 festgehalten und die Jugendarbeit bekam eine deutliche Struktur zugewiesen, die sich hauptsächlich auf verbindliche und pädagogisierte Gruppenangebote für Heranwachsende beschränkte (vgl. ebd., 99). Im Gegensatz zu dem sehr freiheitlich und an Heterogenität ausgerichteten Programm der ehemaligen GYA-Heime, verloren die HOT-Einrichtungen an Offenheit und Selbstbestimmung der jungen Menschen, sodass die soziale Durchmischung in den Einrichtungen nicht mehr stattfand (vgl. ebd.). Somit führte es letztendlich zum Ausschluss von sozio-ökonomisch benachteiligten Jugendlichen. Dieser Ausschluss wurde zum Ende der 50er Jahre aus der eigenen Profession heraus kritisch reflektiert und eine Neugestaltung Offener Jugendeinrichtungen verlangt (vgl. ebd.).

Jugendclubs – Der Wohlstand der deutschen Gesellschaft stabilisierte sich zunehmend in den 60er Jahren, wodurch junge Menschen auch zu Adressant:innen der kommerziellen Welt wurden. Ihre Freizeit verbrachten sie zunehmend in ökonomischen Settings, die sich den Interessen Heranwachsender schneller anzupassen schienen und die neuen Strömungen der Jugendkultur, wie zum Beispiel die Rock n' Roll Bewegung, besser einfingen (vgl. ebd., 100). Die Offenen Einrichtungen fanden sich also in einem Konkurrenzverhältnis zu kommerziellen Freizeitorien wieder und ihre Konzepte bedurften einer dringenden Modernisierung. Unter dem neuen Namen des Jugendclubs orientierten sich die Einrichtungen inhaltlich wesentlich stärker an den Interessen junger Menschen, sowie ihrer Mitbestimmung und fokussierten sich wieder vermehrt auf die Offenheit. Jugendclubs orientierten sich namentlich an den kapitalistischen Freizeitclubs und wurden ebenso durch Vereine getragen (vgl. ebd.).

Jugendzentrumsbewegung – Anfang der 70er Jahre entsteht die Jugendzentrumsbewegung, als Nachbeben der Studentenbewegung im Jahr 1968. Junge Menschen formulieren landesweit den Anspruch nach mehr öffentlichen Freizeiteinrichtungen in eigener Verantwortung. Sie kämpften um Freiräume und besetzten im Zuge dieses Anspruchs leerstehende Häuser (vgl. Hafener 2021, S.101). Die emanzipatorischen und

öffentlichkeitswirksamen Aktionen der autonomen Jugendzentrumsbewegung verlangten letztlich eine politische Antwort. So kam es, dass die, bis dahin in Eigenverantwortung der Jugendlichen geführten, Jugendzentren von der Politik dazu gezwungen wurden, sich rechtlich und organisatorisch in Form eines eingetragenen Vereines festsetzen zu lassen (vgl. ebd.). Sie gingen immer mehr in kommunale oder vereinsbezogene Trägerschaft über und es wurde ein:e hauptamtliche:r Mitarbeiter:in in jedem Jugendzentrum eingestellt, blieben unter diesen Bedingungen jedoch relativ autonom und lebten von der Initiative der jungen Menschen. Für die OKJA bedeutete die Jugendzentrumsbewegung einen starken Professionalisierungsschub. In der Mitte der 70er Jahre existierten 4000 dieser halb-autonomen Jugendzentren und die OKJA suchte verstärkt nach einem übergreifenden Konzept, das die Ziele, Methoden und Zukunftsaussichten des wachsenden Arbeitsfeldes in Einklang bringt (vgl. ebd.). In der Theorie Offener Kinder- und Jugendarbeit stellt dies bis heute eine große Herausforderung dar. Die 70er Jahre haben in der Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit so stark wie nie zuvor das wichtige Bedürfnis nach Selbstbestimmung junger Menschen auf die Tagesordnung gebracht und gleichzeitig ein gelebtes Demokratieverständnis hervorgebracht (vgl. ebd.).

Neue Jugendproteste und -probleme – Mit dem Beginn der 80er Jahre befindet sich Deutschland in einer sozio-ökonomischen Krise. Der Diskurs von Jugendprotesten richtet sich auf aktuelle Themen der Alternativ-, Ökologie- und Frauenbewegung und das Engagement junger Menschen in den Jugendzentren schwindet (vgl. ebd., 102). Der OKJA kommt angesichts der hohen Jugendarbeitslosigkeit und Drogenmissbrauchs nun wieder ein kompensatorischer Auftrag zu, welcher sich an politischen Bestrebungen ausrichtet und das Profil der anwaltschaftlichen Jugendarbeit aus den 70er Jahren verschwimmen lässt. Analog dazu wird ihre Klientel – die Jugend – im öffentlichen Diskurs als Problemgruppe wahrgenommen. In der zweiten Hälfte des Jahrzehnts wirkt die OKJA ihrem Image als Notlagenabwehr und dem Image junger Menschen als Problemgruppe entgegen, indem sie zielgruppenspezifische Angebote nach Alter, Geschlecht, Milieu und Cliquen etabliert und aktuelle jugendrelevante Themen, wie Kultur- und Medienpädagogische, sowie sportliche Ansätze in ihre Arbeitsweisen aufnimmt (vgl. ebd., 103). Um auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen adäquat reagieren zu können, orientiert sich Offene Arbeit vermehrt an ihren Lebenslagen und Lebenswelten. Die Notwendigkeit eines klaren Profils von Offener Kinder- und Jugendarbeit, sowie der politische Einsatz für junge Menschen wird deutlich, wenn es darum geht Freiräume für sie in der Gesellschaft zu erhalten (vgl. ebd.).

Aneignung, Begleitung und Vernetzung – In den 90er Jahren kommen neben den Theorieschwerpunkten der Lebensweltorientierung, die Subjektbildung, Konzeptionen von Nähe- und Distanz und auch räumliche Ansätze hinzu, die den Offenen Bereich als Ressource

räumlicher Aneignung und als Begegnungsort für Gleichaltrige ohne pädagogische Vorstrukturierung begreifen (vgl. Hafener 2021, S.103 f.). Zudem gewinnt die Idee interdisziplinärer Vernetzung und die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe an Bedeutung. Die OKJA versteht sich als Treffpunkt junger Menschen, den sie sich Aneignen und in welchem sie sich geschützt ausprobieren können. Der Offene Bereich, als Kern der OKJA wird zunehmend in Konzepte gefasst und die Beziehungsarbeit, sowie das einfache „Da-Sein“ (ebd., 104) für junge Menschen werden als wichtige professionelle Arbeitsformen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konkretisiert. Die Zuspitzung der finanziellen Haushaltssituation unterwirft die OKJA jedoch immer stärker der Wirtschaftlichkeitslogik, die sich im ständigen Rechtfertigungsdruck des eigenen Arbeitsbereiches, Schließungen und ökonomischer Messbarkeit von Erfolgen der Angebote widerspiegelt (vgl. ebd.). Letzteres erscheint in Anbetracht der Komplexität und Prozessorientierung offener Arbeit eine unlösbare Aufgabe zu sein, möchte man die Ausrichtung an individuellen Bedarfen und qualitative Arbeitsweisen bewahren.

Die OKJA begründet im historischen Rückblick ihren Auftrag schon immer aus einer Jugendperspektive heraus und hat einen emanzipatorischen und demokratischen Anspruch. Jugendarbeit dient in erster Linie der subjektiven Entfaltung junger Menschen in Spannung zur Umwelt, möchte man grob ihren historisch übergreifenden Kern herausstellen. Doch sie musste sich auch stets flexibel an die unterschiedlichen Herausforderungen der jeweiligen epochalen Themen anpassen, was einerseits die Prozesshaftigkeit von Offener Arbeit definiert, andererseits jedoch ihr Profil unscharf werden lässt. Sie ist aufgrund dieser fehlenden Abgrenzung also schon in der Vergangenheit häufiger durch politische Ziele vereinnahmt worden. Die Sorge um den Charakterverlust Offener Kinder- und Jugendarbeit und ihrem Stand in der Öffentlichkeit ist also nicht erst in Bezug auf die aktuelle Bildungsdiskussion und den Fokus auf Wirtschaftlichkeit entstanden. Den größten Professionalisierungsschub hat der Bereich jedoch durch die politische und selbstbestimmte Tätigkeit junger Menschen selbst erhalten, zu dem die OKJA befähigen soll.

2.2. Gesetzlicher Auftrag

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist allgemein, wie alle gesellschaftlichen Aktivitäten, zunächst durch den Art. 2 GG geregelt, welcher ein Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit ausspricht (vgl. Bernzen 2021, S.1816). Ihre genaue Bestimmung ist im achten Sozialgesetzbuch zu finden. Als ein Teil der Jugendhilfe (und spezieller der Jugendarbeit) ist sie durch den §11 SGB VIII näher geregelt und die genaue rechtliche Bestimmung der Jugendarbeit nach §15 SGB VIII in die Verantwortung der einzelnen Länder verweist (vgl. Bernzen 2021, S.1823).

Der §11 SGB VIII zur Jugendarbeit ist in der Struktur des achten Sozialgesetzbuches als Norm zu verstehen, die die Leistungen der einzelnen Arbeitsfelder der Jugendhilfe regelt. Der §1 SGB VIII beschreibt für alle Leistungsbereiche das alle jungen Menschen ein Recht auf Erziehung, Elternverantwortung und Jugendhilfe haben und hält für alle Arbeitsbereiche der Jugendhilfe im ersten Absatz fest, dass jedem Heranwachsenden ein Recht auf Förderung der eigenen Entwicklung, zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zukommt. Die Jugendhilfe richtet sich also sehr niedrigschwellig an alle Kinder und Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Bedarfe (vgl. ebd., 1816). Sie soll insbesondere nach Abs. 3 Benachteiligungen abbauen, auf altersspezifische Herausforderungen eingehen, individuelle Potenziale fördern, bei der Erziehung beraten und unterstützen, präventiv arbeiten und am Aufbau und Erhalt positiver Lebensbedingungen für Heranwachsende mitwirken. Der §11 SGB VIII beschreibt im Detail den Auftrag der Jugendarbeit, der ihm abseits der allgemeinen beschriebenen Rechtsnormen zukommt. Der erste Absatz des §11 SGB VIII lautet wie folgt:

„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Dabei sollen die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden.“ (§11 Abs. 1 SGB VIII)

Die Jugendarbeit ist gemäß dem ersten Satz dazu verpflichtet junge Menschen ein Angebot zu unterbreiten, dass sie in ihrer Entwicklung fördert. Nachfolgend konkretisiert der Absatz den Auftrag, das Angebot partizipativ zu gestalten, an den Interessen von Heranwachsenden auszurichten, und sie somit zur einem Demokratiebewusstsein und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung hinzuleiten. Es soll möglichst niedrigschwellig gestaltet und insbesondere für junge Menschen mit Behinderungen zugänglich gemacht werden. Der Absatz weist damit im Kern auf wichtige Grundprinzipien der Offener Kinder- und Jugendarbeit hin, wie der Lebensweltorientierung, Partizipation und Offenheit, die im nächsten Abschnitt der Arbeit eine nähere Beschreibung finden (vgl. Bernzen 2021, 1817 f.).

„(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote“. (§11 Abs.2 SGB VIII)

Der zweite Absatz befasst sich mit der Trägerschaft. Jugendarbeit ist in verschiedenen freien Trägern (hier als andere Träger beschrieben) und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe organisiert und erhält gem.§79 Abs. 2 SGB VIII eine verpflichtende Förderung durch den Staat. Die Finanzierung der Jugendarbeit ist also keine Wohltätigkeit des Staates, wie es öffentlich teilweise dargestellt wird (vgl. Bernzen 2021, S.1818). Daneben gehören von jungen Menschen selbst organisierte Verbände, Gruppen und Initiativen auch zu Anbietern der

Jugendarbeit. Im zweiten Satz wird neben Angeboten, die eine Mitgliedschaft voraussetzen und Gemeinwesen-orientierten Angeboten mit Stadtteilbezug an dieser Stelle die OKJA eigenständig aufgezählt. Die offenen Angebote zeichnen sich gegenüber den anderen Angebotsformen dadurch aus, dass sie für jeden jungen Menschen zugänglich sein sollen und sich an den Interessen und Lebenslagen der Heranwachsenden vor Ort ausrichten (vgl. ebd., 1819). Die Bandbreite an offenen Angeboten für junge Menschen ist sehr groß und reicht von den klassischen Jugendzentren über zielgruppenorientierte Einrichtungen, wie Mädchentreffs, bis hin zu offenen Angeboten die als kleiner Teil eines Gesamtangebots fungieren (vgl. ebd.).

Zu den Schwerpunkten der Angebote wird in Bezug auf Bildung nach §11 Abs. 3 SGB VIII ein Auftrag zur außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung formuliert. Der dritte Absatz der Norm erklärt Schwerpunkte, an denen sich Jugendarbeit vornehmlich ausrichten soll. Die Liste zeichnet also keinen abgesteckten Bereich, in welchem sich Jugendarbeit aufzuhalten hat, sondern stellt inhaltliche Prioritäten auf (vgl. Bernzen 2021, 1820). Neben dem Schwerpunkt der Offenen Arbeit ein Begegnungsort für Gleichaltrige zu sein (nach §11 Abs. 3 SGB VIII als Sport, Spiel und Geselligkeit formuliert), oder dem Lebensweltlichen Bezug (im §11 Abs. 3 SGB VIII wird auf die Bereiche Arbeit, Schule und Familie eingegangen), ist für diese Arbeit besonders der außerschulische Bildungsanspruch von Bedeutung. Die OKJA hat per Gesetz einen Bildungsauftrag, der sich von schulischer Bildung abgrenzt. Thematisch wird in der Norm ein weites Feld der Bildungsthemen aufgezeichnet, für welches die Jugendarbeit nicht allein zuständig ist. Sie teilt sich den Bildungsauftrag mit verschiedensten Bildungsorten, unter anderem auch der Ganztagschule, wodurch die Kooperation zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen erschwert wird, da Zuständigkeiten nicht abgrenzbar sind und der Arbeitsbereich zu verschwimmen droht (vgl. Bernzen 2021, 1820). Trotzdem ist für diese Arbeit festzuhalten, dass die OKJA durch ihre gesetzliche Grundlage verpflichtet ist, im Rahmen ihres Bildungsauftrages primär *informelle* und *non-formale* Bildungsangebote (siehe Kapitel 3.4.) für junge Menschen zu unterbreiten, statt eine ergänzende Position im schulischen Bildungskontext einzunehmen.

Mit dem vierten Absatz, der den jugendarbeiterischen Einsatzrahmen auf Personen über 27 Jahren (in angemessenem Umfang) erweitert, endet die bundesübergreifende Rechtsnorm zur Regelung der Jugendarbeit. Gemäß §15 SGB VIII kommen für weitere Differenzierungen der unterschiedlichen Bereiche der Jugendarbeit die einzelnen Ländergesetze zum Einsatz. Diese nehmen jedoch vorwiegend eine Verwaltungsperspektive ein, mit der die Anspruchsgrundlage von Angeboten gegenüber den Länderhaushalten geklärt wird. Die Perspektive junger Menschen und ihrer Förderbedarfe wird in den einzelnen Rechtsnormen wenig Beachtung geschenkt und die OKJA erhält keine gesonderte Erklärung (vgl. Bernzen 2021, 1825). Für die

Offene Kinder- und Jugendarbeit ergibt sich hieraus ein Problem, da kein Rechtsanspruch auf finanzielle Mittel durch öffentlichen Jugendhilfeträger existiert. Bernzen (2021) erklärt, dass dieser fehlende Anspruch von den Ländern beabsichtigt wird, um eine Welle an Anträgen für Fördermittel zu vermeiden, die zu Mehrausgaben der Haushalte führen würden (vgl. ebd.).

Aus der Rechtsgrundlage zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit – als ein Teil der Jugendarbeit gemäß §11 SGB VIII – kann abschließend festgehalten werden, dass sie in erster Linie ein Angebot für junge Menschen ist, dass diese bei ihrer Entwicklung zu eigenständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unterstützen soll und sich in erster Linie an ihren Interessen, Bedarfen und Wünschen ausrichtet. Auch die Grundprinzipien Offener Arbeit finden eine Erwähnung, die sie gegenüber anderen Bereichen der Jugendarbeit, als besonderer Ort für Jugendliche und ihre eigenständigen sozialen Geselligkeitsformen untereinander definiert. In Bezug auf ihren Bildungsauftrag wird aus der Norm ebenfalls klar, dass dieser in Abgrenzung zu Qualifikationssystemen der Schule existiert. Sie teilt sich diesen außerschulischen Bildungsauftrag jedoch mit Ganztagschulen, wodurch für Kooperationen die Herausforderung besteht, den eigenen Zuständigkeitsbereich zu formulieren. Über die grob formulierte Bestimmung des SGB VIII hinaus, was OKJA ist, fehlt zudem in den Ländergesetzen die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Angeboten der Jugendarbeit, die zur Förderung junger Menschen notwendig sind. Diese gehen zudem sehr unterschiedlich mit der Finanzierung der OKJA um und ein finanzieller Rechtsanspruch für offene Angebote ist ebenso brüchig. Aus der gesetzlichen Grundlage für die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird also auch deutlich, dass die einzelnen Länder eine sichere Finanzierung nicht gewährleisten und Offene Einrichtungen sich in der Situation wiederfinden die Relevanz ihrer Angebote stetig zu begründen, um materielle Förderungen zu erhalten. Der finanzielle Umgang der einzelnen Länder mit Offener Kinder- und Jugendarbeit wirkt eher, wie eine Unterstützung im Sinne der Wohltätigkeit, obwohl sie gemäß §79 SGB VIII Abs.2 zur Förderung verpflichtet sind.

2.3. Die Grundprinzipien

Die sechs Grundprinzipien der Jugendarbeit, die der 16. Kinder- und Jugendbericht auflistet, sind keinesfalls als abgeschlossene Liste zu betrachten. Die Vielfalt des Bereiches und die sich immer wieder verändernden gesellschaftlichen Bedingungen lassen eine solch starre Liste einfach nicht zu. Sie dienen dennoch der Beschreibung aktueller Orientierung und Ausrichtung pädagogischen Handelns innerhalb des Bereiches. Sie verfolgen den Anspruch Grundpfeiler für die Arbeit zu legen, auf die sich alle unterschiedlichen Institutionen einigen können. Somit gelten sie für die mobile Jugendarbeit, genauso wie für die OKJA bspw. in offenen Häusern.

Offenheit – Das Prinzip der Offenheit bezieht sich auf den Anspruch der Jugendarbeit ausnahmslos allen Jugendlichen Angebote zur Verfügung zu stellen. Diese sollen barrierefrei zugänglich und an keine Voraussetzungen geknüpft sein und besonders niedrigschwellig gestaltet werden. Zudem sollen Angebote thematisch und inhaltlich offengehalten werden und somit auch in ihrer Zielsetzung flexibel bleiben. Diese notwendige Flexibilität ergibt sich einerseits aus der Orientierung an den Interessen der Kinder- und Jugendlichen und andererseits aus der stetigen Aushandlung zwischen Heranwachsenden und Fachkräften während fortlaufender Angebote (vgl. BMFSFJ 2020, 330 f.).

Freiwilligkeit – Heranwachsende haben in den Räumen der Jugendarbeit, im Gegensatz zum Modell der Schulpflicht, die freie Entscheidung (ungeachtet äußerer Einflussnahmen) ob und wo sie teilnehmen. Der Bereich zeichnet sich durch geringgehaltene Verbindlichkeit aus und durch ein frei zu entscheidendes Maß der Einbringung der eigenen Person. Durch die permanente Option, Angebote der Jugendarbeit verlassen zu können, benötigt Jugendarbeit dem entsprechend immer wieder den Austausch und Aushandlungsprozesse mit Heranwachsenden über die Angebote, um weiter bestehen zu können. Selbstbildungsprozesse stehen im Fokus von Jugendarbeit und deren Ergebnisse und Verläufe können nicht im Vorfeld gelenkt werden, wodurch Inhalte nur zusammen mit den Jugendlichen attraktiver für Zielgruppen gestaltet werden können (vgl. BMFSFJ 2020, 331).

Partizipation – Das Prinzip der partizipativen Gestaltung von Angeboten und Strukturen, welches im Ansatz schon unter dem Punkt der Freiwilligkeit aufgeführt ist, stellt ein wesentliches Merkmal der Jugendarbeit dar. Im Sinne der Demokratiebildung sollen Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie sowohl im Kleinen – beispielsweise dem Haus der Jugend – als auch im Großen – dem gesellschaftlichen Kontext – mitwirken können. Heranwachsende gestalten Angebote und Räume aktiv mit und verwalten diese auch im hohen Maß selbst. Kinder und Jugendliche sind aus Sicht der Jugendarbeit dazu fähig und berechtigt die Inhalte von Jugendarbeit mitzugestalten und sollen in ihrer Selbstwirksamkeit unterstützt werden (vgl. BMFSFJ 2020, 331).

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung – Die Orientierung an Lebenswelten von Heranwachsenden ist seit 1990 ein zentrales Konzept der Jugendarbeit mit dem Ziel institutionelle, organisatorische und zeitliche Zugangsbarrieren möglichst gering zu halten, indem Angebote sich an den Alltag und die Lebensorte Heranwachsender anpassen (vgl. BMFSFJ 2020, 331). Die Sozialraumorientierung ist im aktuellen Diskurs dazu gekommen: Lebensorte- und Welten von Heranwachsenden, sollen Ausgangspunkt der Praxis von Jugendarbeit werden. Wichtige Themen hierbei sind die interkulturelle und inklusive Öffnung der Jugendarbeit und ein sensibler Umgang mit Diversität (vgl. BMFSFJ 2020, 331).

Kinder- und Jugendarbeit als jugendpolitischer Raum und Akteur – Nicht nur der wichtige Aspekt der Demokratiebildung in der Jugendarbeit, der schon unter dem Punkt Partizipation verdeutlicht wurde, sondern auch die Interessensvertretung von Heranwachsenden durch Akteure der Jugendarbeit gegenüber der Gesellschaft bürgt einen politischen Anspruch. Jugendarbeit tritt hier sowohl in eine Stellvertreterrolle von Heranwachsenden gegenüber dem politischen System als auch in eine befähigende Rolle gegenüber ihrer Klientel, welche zur Selbstwirksamkeit innerhalb gesellschaftlicher Konstruktionen hingeleitet werden soll (vgl. BMFSFJ 2020, 331 f.).

Die Pluralität der Träger der Kinder- und Jugendarbeit – Die Organisationsformen offener Kinder- und Jugendarbeit reichen von den unterschiedlichsten Verbänden, Gruppen und Initiativen, hin zu freien und öffentlichen Trägern. Die Wertebegründungen und inhaltlichen Schwerpunkte von Jugendeinrichtungen umfassen also ein weites Spektrum. So vielfältig die Grundlegungen der einzelnen Institutionen sind, so schwer ist es ihre politischen Bildungszugänge miteinander zu vergleichen, was sich grundlegend vom staatlich festgelegten politischen Bildungsplan der Schule abhebt. Diese Vielfalt erfüllt den gesetzlichen Auftrag der Jugendarbeit gem. §§3, 4 und 5 des SGB VIII eine Wertepluralität zu gewährleisten und das Wunsch- und Wahlrecht, sowie dem Subsidiaritätsprinzip zu entsprechen (vgl. BMFSFJ 2020, 332).

2.4. Die Lücke zwischen Kindheit und Jugend

Für die Auseinandersetzung in dieser Arbeit werden Kooperationen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen mit speziellem Blick auf die Altersgruppe der 10- bis 14-jährigen Heranwachsenden betrachtet. Diese Altersgruppe ist für den offenen Bereich von besonderer Bedeutung, wie sich in den folgenden Abschnitten konkretisieren wird, aufgrund ihrer besonderen Entwicklungsaufgaben.

In der Theorie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird bei 10 bis 14-jährigen häufig von Lücken Kindern gesprochen (vgl. Drößler 2021, 361). Erstens befinden sich junge Menschen in dieser Altersphase in einer Lücke zwischen Kindheit und Jugend und sind dadurch mit ambivalenten Bedürfnissen, Interessen und Rollen konfrontiert (vgl. ebd., 362). Zudem wurde sich sowohl in der Jugendforschung erst sehr spät mit der Altersphase befasst und auch in der OKJA gab es lange Zeit wenig passende Angebote für sie (vgl. ebd.). Die 10 bis 14-jährigen sind dem Hort entwachsen und für das Angebot im Jugendzentrum noch zu jung (vgl. Gulde 2016, 43). Im Kontext von Ganztagsangeboten, bildet die Sekundarstufe I, in welcher sich 10- bis 14-jährige befinden, eine wichtige Zielgruppe (siehe Kapitel 5.1.), die durch Offene Angebote im Ganztage einen ersten Eindruck der OKJA erhalten und bedürfen somit einer besonderen Berücksichtigung.

Die zentralen Themen der Entwicklung in der Phase zwischen Kindheit und Jugend ist ein stark zunehmendes Autonomiebedürfnis und die beginnende Selbstreflexion, die bei jungen Menschen in diesem Alter einsetzt (vgl. Drößler 2021, 362 f.). Daneben haben Heranwachsende in dieser Lebensphase jedoch auch noch ein Schutzbedürfnis (vgl. Gulde et al. 2016, S. 47 f.). Sie wollen sich in dieser Phase in ihrer sozialen Umwelt und ihren verschiedenen Rollen ausprobieren und Räume aneignen und brauchen dabei Schutzräume, in denen sie sich erproben können, ohne sozialen Ausschluss befürchten zu müssen (vgl. ebd., 368).

Das Autonomiebedürfnis spiegelt sich dabei in der Abnabelung von familiären Bezugspersonen und der zunehmenden Bedeutung von Peer- Beziehungen wider (vgl. Drößler 2021, 367). Die selbstgewählten Beziehungen zu Gleichaltrigen sind nicht von einem strukturellen Hierarchiegefälle geprägt, wie im Verhältnis zu Erwachsenen, und bieten eine gute Basis für heranwachsende ihre eigene Rolle in sozialen Gefügen zu verstehen und stetig auszuhandeln. Die Themen Coolness, Körperlichkeit und Sexualität spielen in Beziehungen zu Gleichaltrigen in dieser Phase eine besondere Rolle (vgl. ebd., 368). Auch wenn die Kommunikation zwischen Eltern und Kind durch den Willen selbstständige Entscheidungen für das eigenen Leben zu treffen zunehmend von Konflikten geprägt wird, bleiben Eltern jedoch wichtige Bezugspersonen, die ihren Kindern Halt in der Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdkonzepten geben (vgl. Gulde et al. 2016, 47). Gleichzeitig beginnt auch die körperliche Entwicklung immer früher und Heranwachsende müssen sich mit ihrer Geschlechterrolle auseinandersetzen und sind dabei insbesondere der Bewertung von Gleichaltrigen ausgesetzt (vgl. Drößler 2021, 365).

In dieser Lebensphase suchen junge Menschen nach neuen Räumen, die sie sich selbst aneignen können und sind zudem immer früher Adressat:innen von kapitalistischer Freizeitgestaltung durch soziale Medien und wachsen mit stetig steigenden schulischen Anforderungen auf, die sie bewältigen müssen (vgl. ebd., 363). Die Schule wird von vielen jungen Menschen auch als Freizeitort betrachtet, da er ein Lebensort ist, an welchem sie viel Zeit verbringen und sich untereinander austauschen können. Er ist jedoch in erster Linie ein Ort, an welchem junge Menschen durch Schulnoten bewertet werden und an welchem sie auf Abschlüsse hinarbeiten. Dies wird mitunter von ihnen als sehr fordernd wahrgenommen (vgl. Gulde et al. 2016, 47). Die Schule ist also nicht als ausschließlicher Freizeitort konstruiert. Umso wichtiger sind an dieser Stelle öffentliche Orte, die nicht allein durch finanzielle Mittel erreichbar sind, um sozialintegrative Orte für Begegnungen von Gleichaltrigen zu bewahren und Orte, die nicht durch Qualifikationsanforderungen vorbestimmt sind. Junge Menschen brauchen Orte, die auf ihre Bedürfnisse ausgelegt sind und die sie sich aneignen können.

10- bis 14-jährige befinden sich in einer Lebensphase, die von „individueller Statusinkonsistenz“ (Drößler 2021, 363) geprägt ist. Sie übernehmen sowohl jugendliche als auch kindliche Rollenbilder in einer Art „Als-Ob-Spiel“ (Gulde et al. 2016, 47), um experimentell zu einem Selbstkonzept zu kommen, das im Kontext ihrer Umwelt zu einem positiven Selbstbild führen kann. Die OKJA hat sie dabei zu unterstützen und alternative Handlungskonzepte zu unterbreiten, um inadäquaten Bewältigungsformen, wie zum Beispiel Aggressivität bei Jungen, übermäßig sexualisiertes Verhalten bei Mädchen, oder auch depressive Tendenzen bei der Entwicklung eines negativen Selbstkonzepts entgegenzuwirken (vgl. Drößler 2021, S. 364 ff.).

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik im Jahr 2017 zeigt, dass diese Altersgruppe 31% der Stammnutzer*innen in offenen Jugendhäusern darstellt und somit eine wichtige Zielgruppe der offenen Arbeit bildet. Auf pädagogischer Ebene müssen Fachkräfte und Einrichtungen oben genannte, altersspezifische Besonderheiten in ihrer Arbeit mit den Heranwachsenden aufgreifen. Genannt wurden hier unter anderem die Besonderheit der Lücke zwischen Kindheit und Jugend, den damit einhergehenden ambivalenten Rollenübernahmen und Bedürfnislagen, sowie der permanenten Statusinkonsistenz (vgl. Drößler 2021, 363) als Herausforderung für die Heranwachsenden. Ein sensibler Blick für geschlechterspezifische Themen, Peerkulturen und soziale Milieuunterschiede in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sollte einen festen Bestandteil der Arbeit darstellen und Unterstützung, sowie Intervention bei übermäßigem oder aggressiven Bewältigungsstrategien der Heranwachsenden gegeben sein. Außerdem ist der offene Bereich vor die Aufgabe gestellt, die Betreuungslücke – diese betrifft insbesondere Kinder, die nicht in den Hort gehen, oder wo beide Elternteile arbeiten – zu schließen (vgl. ebd., 368 f.).

Der besondere Auftrag offener Kinder- und Jugendarbeit liegt darin Erfahrungsräume zu schaffen, in welchem sowohl Begegnungen Gleichaltriger zu Stande kommen können, innerhalb welcher Anerkennung stattfinden bzw. Lernprozesse angeregt werden und geschlechtergerechte Begegnungen erlebt werden können, aber auch Schutzräume für kindliche Bedürfnisse zu schaffen, die vor der Verurteilung von der eigenen Peer- Gruppe geschützt sind. Dabei kommt ihr eine Unterstützerrolle auf Abruf zu, denn sie muss sensibel auf das gleichzeitige Autonomie- und Schutzbedürfnis junger Menschen reagieren.

In Bezug auf den Sozialraum und die damit verbundenen Aneignungsmöglichkeiten für Heranwachsende hat offene Kinder- und Jugendarbeit stets im Blick zu behalten, dass 10- bis 14-Jährigen nur eine begrenzte Auswahl an Räumen tatsächlich zur Verfügung steht, die in vielen Fällen nicht mehr oder noch nicht auf ihre spezifischen Bedürfnisse ausgerichtet sind. Heranwachsende, die im ländlichen Bereich aufwachsen, sind zudem vor das Hindernis gestellt, dass die Möglichkeitsräume noch weiter begrenzt sind oder schlicht aufgrund zu

großer Distanzen unerreichbar werden (vgl. Drößler 2021, 370). Dabei stellt die Erweiterung des eigenen Handlungsraumes eine zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Altersgruppe dar und bietet Selbstwirksamkeitserfahrungen, sowie die Chance soziale Kompetenzen zu erwerben. Die für diese Lebensphase typische Statusinkonsistenz (vgl. ebd., 363) und die Frage *Kind oder Jugendlicher/Erwachsener* kann zudem im Umgang mit diesen inadäquaten Räumen eine große Rolle spielen.

3. Bildung heute

Der Begriff Bildung, versucht man ihn heute zu bestimmen, verknüpft sich im alltäglichen Gebrauch fast unmittelbar mit dem Bildungssystem der Schule oder Hochschule und Universität. Bildung wird in der aktuellen Logik demnach fast ausschließlich in den Kontext von Qualifizierungssystemen gebracht, welche den Zweck eines Abschlusses verfolgen und mit Pflichten verbunden sind (bspw. Schulpflicht). Die öffentliche (und auch zu großen Teilen politische) Wahrnehmung von Bildung als ein ausschließlich qualifizierendes und abschlussorientiertes Medium stellt zunächst einen Widerspruch zum subjektorientierten und demokratischen Bildungsanspruch der offenen Kinder- und Jugendarbeit dar, der die Frage offenlässt, ob und wie die offene Arbeit als Akteur in diesem Feld eingesetzt werden kann und sollte. Im Folgenden Kapitel wird zunächst die Gegenwart des Bildungsbegriffs konstruiert, ausgehend von den Ergebnissen und dem politischen Umgang mit der PISA- Studie, sowie der Erklärung zum klassischen und humankapitalistischen Bildungsbegriff. Dem gegenüber werden anschließend die Bildungstheorien der OKJA, sowie das Verhältnis informeller zu formalisierter Bildung gestellt.

3.1. Der PISA-Schock und bildungspolitische Bestrebungen

Trotz einiger bereits bestehender Studien zum Bildungsstand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, ist die PISA-Studie aus dem Jahr 2001 bis heute eine der bekanntesten und einflussreichsten Untersuchungen. Sie bot erstmalig einen internationalen Ländervergleich, bei welchem das deutsche Bildungssystem schlecht abschnitt. Die Ergebnisse der Studie – heute ist in der Literatur häufig vom PISA-Schock die Rede – lösten verschiedene politische Debatten über eine Bildungsreform aus (vgl. Rauschenbach u. Otto 2008, 9).

Diskussionsgegenstand in dieser öffentlichen Auseinandersetzung war jedoch überwiegend das Bildungssystem Schule und dessen Ausprägung auf formalisierte Inhalte. Die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsort wurde hingegen nur selten bis gar nicht in die Debatte um den Bildungsausbau herangezogen. Die Studie brachte somit eine Bildungsreform auf die Tagesordnung, die sich hauptsächlich mit dem messbaren Qualifikationssystem der Schule befasste, obwohl die PISA- Studie selbst eher auf informelle Bildungsdefizite hinweist (vgl.

Rauschenbach u. Otto 2008, 11). Entgegen der öffentlichen Ausrichtung der Debatte bot die Studie keinen Schulnotenvergleich, sondern testete sprachliche und mathematische Kompetenzen von 15-jährigen aus verschiedenen Ländern im Hinblick auf ihre Problemlösungskompetenzen (vgl. ebd., 12). Über die Ergebnisse der PISA-Studie lassen sich im Nachgang drei wichtige Kerneigenschaften feststellen, die Hinweise zum Hintergrund der Bildungsproblematik in Deutschland erkennbar werden lassen, welche den weiteren Ausbau von Qualifikationssystemen in der Schule als Lösungsansatz eher infrage stellen:

Der Abstand zwischen guten und schlechten Ergebnissen ist immens. Dieses Phänomen in den Ergebnissen könnte auf das viergliedrige Schulsystem zurückgeführt werden, welches entgegen seines Ursprünglichen Ziels Bildungsungleichheiten zu verstärken scheint (vgl. ebd.). Die frühe Verteilung von Heranwachsenden auf Real-, Gesamt-, Sonder- oder Förderschulen sowie Gymnasien verhindert das gemeinsame Lernen. Schüler:innen, die Schulen mit einem niedrigeren Bildungsanspruch besuchen, erhielten hieraus starke Nachteile und würden abgehängt. Trotz dieser starken Unterschiede im Kompetenzstand, die sich in der Studie deutlich zeigten, blieb eine ernsthafte Schulstrukturdebatte in der deutschen Politik aus (vgl. ebd.).

Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolgen – Die Leistungsunterschiede der Schüler:innen konnten - entgegen der ersten Vermutung - nicht vollständig auf die jeweilige Schulform zurückgeführt werden. Die Ergebnisse der Studie ließen viel mehr erkennen, dass die soziale Herkunft der Heranwachsenden eine ausschlaggebendere Bedingung für die erbrachte Leistung darstellte. Deutschland schnitt in der Hinsicht im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Ländern deutlich schlechter ab. Doch auch diese Erkenntnisse der PISA-Studie stellen das viergliedrige Schulsystem in Frage, wenn dieses nicht den Zweck erfüllt, schulische Fähigkeiten unabhängig von der sozialen Herkunft der Heranwachsenden in adäquater Weise zu fördern (vgl. ebd., 13). Ähnliche Aussagen können ebenso über die Ergebnisse von Vergleichsstudien im internationalen Kontext - wie Beispielweise der IGLU-Studie aus dem Jahr 2003 - getroffen werden, die ebenfalls eine sozioökonomische Bedingtheit von Bildungschancen in Deutschland erkennen lässt (vgl. ebd., 15 ff.).

Insgesamt schlechte Leistungen – Ein Viertel der Schüler:innen erreichte das unterste Leistungsniveau nicht oder nur knapp, welches vergleichbar mit dem Wissensstand aus der Elementarstufe 4 ist – die sogenannte Kompetenzstufe I (vgl. Rauschenbach u. Otto 2008, 13). Solche Ergebnisse könnten auf sprachliche Herausforderungen von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte zurückgeführt werden, würden diese Umstände in den anderen teilnehmenden Ländern nicht deutlich besser bewältigt werden (vgl. ebd., 14). Der Umstand, dass ein Viertel der Schüler:innen nicht in der Lage war, eigenständig Zusammenhänge zwischen Informationen herzustellen und von ihren eigenen Gedanken zu differenzieren,

sowie im Unterricht eine adäquate Lernatmosphäre aufrecht erhalten zu können, stellt das deutsche Schulsystem unweigerlich vor die Frage, welche Stellschrauben des Bildungssystems zu behandeln sind, wenn aus diesem Befund ersichtlich wird, dass nicht das Qualifikationssystem Schule allein die Antwort sein kann (vgl. ebd., 14). Jungen Menschen fehlen wesentliche Kompetenzen im Bereich eigenständigen Lernens.

Die Kinder- und Jugendhilfe, die sich in ihrem eigenen Bildungsverständnis genau solcher informeller Bildungsaspekte annimmt (siehe Kapitel 3.3. und 3.4.), wird jedoch zunehmend im Kontext von Problemfällen im Schulalltag zu Rate gezogen (vgl. ebd.). Und auch die Schlussfolgerungen der PISA-Studie zielten eher auf den Um- und Ausbau des formalisierten Bildungssystems als auf die Ausdehnung außerschulischer Bildungsformen, wie beispielsweise Förderung informeller Bildungspotentiale der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die Forderungen verlangten vielmehr die Ausweitung schulischer Bildungsinhalte sowohl in der frühkindlichen Betreuung durch Kitas als auch durch den Ausbau des schulischen Ganztages, der nun auch Eintritt in offene Einrichtungen der Jugendhilfe und anderen Anlaufstellen für Heranwachsende während des Nachmittags erhalten sollte (vgl. ebd.). Beim Einbezug der Kinder- und Jugendhilfe in die neu entstandene Bildungsdebatte etablierte sich diese als Akteur im Bildungskontext, um das Schulsystem zu unterstützen. Der Bereich wurde dementsprechend – zumindest in der allgemeinen Öffentlichkeit und politischen Diskursen – als eine additive Serviceleistung betrachtet, die sich auf die Verschulung von frühkindlicher Erziehung und dem pauschalen Ausbau des Ganztages zu fokussieren schien (vgl. ebd.).

3.2. Vom klassischen zum humankapitalistischen Bildungsbegriff

Das klassische Bildungskonzept wird in der Literatur von Vertretern wie Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher konzeptualisiert und ist historisch auf die Zeit der radikalen Aufklärung zurückzuführen. Prägender Zeitgeist dieser Epoche, war der Sturz kirchlicher Herrschaft und die *Aufklärung* des Volkes, über Inhalte der Bibel. Bildung – in diesem Fall war die Fähigkeit zu lesen gemeint – war der breiten Masse nicht zugänglich und hatte der Kirche eine Wissenshoheit über die Inhalte der Heiligen Schrift verliehen, die vielerorts ausgenutzt wurde. Bildung wird durch die Linse der Aufklärung als Selbstbildung verstanden und stellt einen Individualisierungsprozess als zentralen Bildungszweck in das Zentrum.

„Bildung zielt auf die Ausbildung aller im Menschen angelegten Möglichkeiten, also auf eine ganzheitliche und harmonische Ausbildung der kognitiven, sozialen, praktischen und ästhetischen Kompetenzen.“ (Thiersch 2018, S.168)

Im klassischen Verständnis kann Bildung also als Herausbildung der eigenen Persönlichkeit definiert werden, die dem Subjekt und nicht dem gesellschaftlichen Fortschritt in erster Linie dient. Dieser kann im klassischen Bildungssinn nur als Nebeneffekt von Bildung verstanden werden. Der klassische Bildungsbegriff verfolgt zu dem einen sozialen Anspruch,

gesellschaftliche Asymmetrien auszuloten (vgl. Thiersch 2018, 168). Bildung ist in dieser Ansicht ein elementares Menschenrecht, dass für alle Menschen ungeachtet ihrer sozialen und ökonomischen Herkunft gilt. Sie dient also dem Menschen in der Hinsicht, einen gelingenden Lebensentwurf innerhalb seines gesellschaftlichen Kontextes zu etablieren und auf die Verhältnisse, wenn nötig, selbstbestimmt Einfluss nehmen zu können. Im zeitlichen Kontext der radikalen Aufklärung hatte das Bildungsverständnis also ein emanzipatorisches Element.

Bildung Im klassischen Sinne bezog sich also hauptsächlich auf die persönliche Entfaltung des Individuums und verstand sich als Eigensinn, der den Menschen im Verhältnis zu seiner Umwelt in seinem eigenen Lebensentwurf stärken soll. Bildung verfolgte den Zweck jeder Person die Unabhängigkeit und Verfolgung eigener Ziele zu ermöglichen.

Thiersch (2018) nennt für die aktuelle Bildungsperspektive drei zentrale Einflussfaktoren: Wachstum der Wissensbestände, die Pluralisierung und Entgrenzung von Lebensentwürfen und Wissensquellen, sowie die starke wirtschaftliche Orientierung und daraus entstehende Konkurrenzverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft, die sich auf Verteilung von Lebenschancen auswirken (vgl. ebd.). Mit der letzten Bedingung ist im Kern auf die humankapitalistische Perspektive der Bildung verwiesen (vgl. Sting u. Sturzenhecker 2021, 676), die für die Auseinandersetzung dieser Arbeit mit dem Thema Bildung von größerer Bedeutung ist, da sie sich besonders in Bildungseinrichtungen wie der Schule erkennen lässt. Schulen sind neben Universitäten und Hochschulen eine zentrale Institution, in welcher Heranwachsende messbare Bildung in Form von Abschlüssen erhalten (vgl. Thiersch 2018, 175). Die Messbarkeit von Leistungen spielt im kapitalistischen System eine tragende Rolle, so auch die Messbarkeit von Bildung oder – hierauf sei nur kurz verwiesen – die Messbarkeit des Erfolges von Angeboten sozialer Einrichtungen. Junge Menschen erleben aktuell eine kapitalistische Ausrichtung in vielen für sie konzipierten Räumen (Schule und auch Jugendarbeit), die auf Qualifikation und eine hohe Eigenverantwortung von jungen Menschen setzt. Heranwachsende sehen sich hier also einem hohen Optimierungsdruck ausgesetzt (vgl. Busch et al. 2021, 1359).

Der Bildungsbegriff im Sinne des Humankapitals erschließt sich aus drei Voraussetzungen. Bildung ist hierbei auf den Erwerb von Wissen und kognitiven Kompetenzen reduziert und spart somit psychoemotionale Anknüpfungen und ganzheitliche Bildungsprozesse aus. Weiter ist Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben her bestimmt. Der Mensch wird also nicht aus sich heraus betrachtet, sondern als Teil im gesellschaftlichen System verstanden, welcher der Gemeinschaft zuträglich und arbeitsfähig sein soll. Zuletzt geht der humankapitalistische Bildungsbegriff auch davon aus, dass entsprechend kompetente und qualifizierte Menschen ihre Potentiale für die gesellschaftliche Produktivität einzusetzen haben

(vgl. Sting u. Sturzenhecker 2021, 677). Heranwachsende sind in dieser Perspektive ein wirtschaftliches Potenzial für die Gesellschaft. Aus deutscher Perspektive – ein rohstoffarmes Land – wird die Konkurrenzfähigkeit im globalen Wettbewerb über Bildung und Kompetenzerwerb sichergestellt (vgl. ebd., 676). Die Schule erhält aus dieser Betrachtung heraus ein Bildungsmonopol, da sie auf messbare Erfolge und den Berufseinstieg ausgerichtet ist.

Ein Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der sich als Ergänzung zur schulischen Bildung definiert, wäre jedoch kritisch zu betrachten. Er lehnt sich an das humankapitalistische Verständnis an, indem er versucht, die Mängel des Schulsystems auszugleichen, die aus der Vernachlässigung anderer Bildungsprozesse und Lebensumstände von jungen Menschen entstehen, anstatt einem eigenen Bildungsauftrag zu folgen, der sich aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst heraus definiert. Humankapitalperspektiven auf Bildung werden somit von der offenen Kinder- und Jugendarbeit unkritisch übernommen. Der kompensatorische Charakter der OKJA ist hier lediglich als Nebeneffekt zu betrachten, keinesfalls als Begründung eines eigenständigen Bildungsauftrages (vgl. Sting u. Sturzenhecker 2021, 679). Vor diesem Hintergrund soll nun im anschließenden Kapitel auf die selbstbestimmten Bildungspotentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eingegangen werden, die im Kontext aktueller Bildungsperspektiven einen besonderen Schutz verlangen.

3.3. Das vergessene Bildungspotential Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit erhält durch ihre gesetzliche Grundlage einen spezifisch außerschulischen Bildungsauftrag. Bei einem Blick in die theoretische Landschaft der Bildungsansätze Offener Kinder- und Jugendarbeit wird jedoch schnell klar, dass abgesehen von gesetzlichen Rahmungen, der Bildungsbegriff sehr unterschiedlich und komplex aufgearbeitet wird und es daher keine übergreifende Einigung gibt. Dies macht es mitunter für die Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit schwer, sich auf ein übergreifendes Konzept zu beziehen, wodurch der Bildungsbegriff zu verschwimmen droht und gerade in der Gegenüberstellung mit dem Bildungsmonopol Schule eine feste Grundlage fehlt. Trotzdem ist das besondere Bildungspotential Offener Kinder- und Jugendarbeit nicht zu unterschätzen und bedarf daher einer - zumindest im Rahmen dieser Arbeit - zugänglichen Darstellung. Im Folgenden werden daher zwei theoretische Bildungsansätze in gebotener Kürze erklärt.

Scherr (2021) formuliert den Ansatz subjektorientierter Jugendarbeit als ein Gegengewicht zu der Beschränkung Offener Kinder- und Jugendarbeit auf Problemlagen und der Sozialen Arbeit als reines Präventionsangebot. Er richtet sich zudem gegen die Inanspruchnahme offener Einrichtungen als Dienstleister im Schulkontext für die Anpassung an Qualifizierungsstrukturen

(vgl. Scherr 2021, 640) oder als hauptsächlich erzieherische Instanz. Jugendliche, die aus dem Schulsystem fallen, oder als sozial auffällig gelten, werden also in dieser Theorie nicht als Problemfälle behandelt. Viel mehr grenzt sich die subjektorientierte Jugendarbeit von gesellschaftlichen Ansprüchen ab, um vom Ausgangspunkt des Subjekts individuelle Bildungsprozesse zu fördern. Offene Kinder- und Jugendarbeit richtet sich im Sinne einer „Subjektbildung“ (ebd.) in erster Linie an die Heranwachsenden, die zur „autonomen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (ebd.) geleitet werden sollen. Die Subjektbildung hat insofern einen Bildungscharakter, als dass Persönlichkeit erst im Verlauf des Lebens durch Bildungsprozesse erarbeitet wird. Scherr (2021) zeichnet folgende Dimensionen der Subjektbildung auf:

Subjekt-Werdung – Die Subjekt-Werdung schließt die Entwicklung von Sprache, die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, sowie die Erweiterung der Handlungsspielräume eines Individuums ein (vgl. ebd., 645). Die Subjekt-Werdung begreift die Individualität des Einzelnen also nicht als gegeben, sondern als einen zu erarbeitenden Prozess. Im Rahmen aktueller gesellschaftlicher Themen ist die OKJA dazu beauftragt, die nicht eingelösten Bedürfnisse und inneren Konflikte junger Menschen aufzugreifen, die sie zunehmend in kommerziellen Räumen zu lösen suchen, um ihnen Alternativen an die Hand zu geben, sich als Subjekt zu entfalten (vgl. ebd., 640).

Selbstachtung – Hiermit ist die Entwicklung eines Selbstwertgefühls, sowie grundlegender Selbstkonzepte auf der Basis erfahrener sozialer Anerkennung oder Missachtung gemeint (vgl. ebd.). Offene Kinder- und Jugendarbeit hat für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes und eines positiven Selbstwertgefühls den Auftrag, Heranwachsenden die entsprechenden Bühnen zur Verfügung zu stellen, um Anerkennung erfahren zu können, aber auch aufkommenden Konflikten genug Raum zur Bearbeitung zu geben.

Selbstbewusstsein – Das Selbstbewusstsein eines Individuums bedarf dem Abgleich des eigenen Selbstbildes, mit dem das ihm von der Umwelt widergespiegelt wird, um ein Bewusstsein der eigenen Persönlichkeit im Gesamtzusammenhang zu entwickeln. Es schließt die Einordnung eigener Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen ein (vgl. Scherr 2021, 645). Offene Kinder- und Jugendarbeit unterstützt bei der Entwicklung eines rational begründeten Selbstbewusstseins, indem sie den Möglichkeitsraum für soziale Erfahrungen und zur Erprobung eigener Fähigkeiten offen hält, damit Heranwachsende ihre eigenen Grenzen und Fähigkeiten erkennen können.

Selbstbestimmung – Scherr beschreibt unter Selbstbestimmung die „Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen“ (ebd.). Selbstbestimmung bedeutet also für das Individuum, im Spannungsverhältnis zwischen

gesellschaftlichen Anforderungen und den differenten subjektiven Bedürfnissen einen Weg zu finden, einen eigensinnigen Lebensstil unter diesen Bedingungen zu führen. Offene Kinder- und Jugendarbeit hat hier den Auftrag, Heranwachsende bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu unterstützen.

Sting und Sturzenhecker (2021) teilen Bildungsprozesse im Kontext der Jugendarbeit in drei Grunddimensionen auf. Eine bildungsorientierte Jugendarbeit beinhaltet dem zufolge eine *Geselligkeitsdimension*, einen *Biografiebezug* und einen *Bewältigungsaspekt*, welche im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. Sting u. Sturzenhecker 2021, 680).

Geselligkeitsdimension – Junge Menschen befinden sich stets im sozialen Zusammenhang mit ihren Mitmenschen und Institutionen, wie beispielsweise der Familie, Peer-Beziehungen, der Schule oder Offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen. Die Begegnung mit unterschiedlichen Personen (Elternteile, Freunde, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte) regen stetige Bildungsprozesse an, die einerseits durch Handlungen ihres Gegenübers und andererseits durch ihre eigene Reflexion und Reaktion auf dieses Handeln beeinflusst sind (vgl. ebd., 681). Die OKJA versteht ihren Bildungsauftrag an dieser Stelle nicht darin, zielorientiert Verhaltensweisen von Heranwachsenden zu beeinflussen, sondern viel mehr, den Jugendlichen in seiner Selbstbestimmung zu unterstützen und seine Position innerhalb seiner sozialen Umwelt und im Umgang mit Mitmenschen zu konstruieren (vgl. ebd.). Für das soziale Lernen in Peer-Beziehungen bietet der Bereich der offenen Arbeit dabei ein besonderes Bildungspotential, da offene Jugendtreffs, die freiwillige Teilnahme, sowie das hohe Maß an Partizipation im Alltag der Offenen Arbeit einen breiten Möglichkeitsraum für Jugendliche eröffnen, sich in sozialen Bezügen zu Gleichaltrigen auszuprobieren. Der Stellenwert von Beziehungen unter Gleichaltrigen für Heranwachsende im Alter von 10 bis 14 Jahren wurde bereits im vorangegangenen Kapitel verdeutlicht, auch deshalb erhält die Geselligkeitsdimension noch einmal einen besonderen Stellenwert in dieser Arbeit.

Biografiebezug – Bildung ist ein über die gesamte Lebensspanne andauernder Prozess, der nie abgeschlossen wird. Deshalb sind Bildungsprozesse von Heranwachsenden auch stets mit ihrem bisherigen Werdegang verknüpft. Aus vergangenen Erfahrungen und Handlungen entwickeln Jugendliche ihre selbstständigen Handlungskonzepte und begründen Entscheidungen auf der Basis bereits erlebter Situationen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat also die biografischen Verläufe von Heranwachsenden auch in den Blick zu nehmen, möchte sie die Verhaltensweisen junger Menschen verstehen und sie bei der Selbstbildung und Reflexion ihrer Lebenskonzepte unterstützen (vgl. Sting u. Sturzenhecker 2021, 681). Darüber hinaus bietet offene Arbeit die nötigen Erprobungsfreiräume, erlernte Verhaltensweisen und Ansichten, um neue Erfahrungen zu erweitern und dadurch

Bildungsprozesse anzuregen, die Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung eigener und passender Handlungsstile unterstützen (vgl. ebd., 682).

Bewältigungsaspekt – Heranwachsende leben stets im Kontext sozialer Settings, die verschiedene Herausforderungen für sie bürden. Bildung hat in der Offenen Arbeit also einen Bewältigungsaspekt, wenn es zum Beispiel um Heranwachsende aus sozialen Milieus mit geringen Bildungschancen geht (vgl. ebd.). Trotz der gesellschaftlichen Entgrenzung von Lebenskonzepten bilden bestimmte Werte, Weltanschauungen und Handlungsweisen die Leitkultur einer Gesellschaft, in die soziale Milieus von Heranwachsenden entweder hineinpassen oder von ihnen abweichen. Für das deutsche Bildungswesen und den Erwerb von berufsrelevanten Bildungsabschlüssen stellen Lernbereitschaft, Leistungs- und Kommunikationsfähigkeit, rationale Selbstkontrolle und kognitive Wissensorientierung solche Leitlinien dar, die zur Lebensrealität von jungen Menschen gehört (vgl. ebd.). Jugendarbeit hat an dieser Stelle nicht die Aufgabe, Heranwachsende bei der Anpassung an diese Leitstrukturen zu unterstützen. Der Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit liegt darin, bei der Distanz zwischen eigenen sozialen Kontexten bzw. Überzeugungen und gesellschaftlichen Anforderungen die subjektive Bewältigungsstrategie Heranwachsender zu fördern. Bewältigung ist also als selbstständiger und emanzipatorischer Umgang mit gegensätzlichen Außenanforderungen und eigenen Motivationen zu verstehen (vgl. ebd.).

Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat demnach einen grundlegenden emanzipatorischen Charakter, der sich klar als eigenständiges Bildungselement neben dem der Schule (als Qualifizierungsort) definiert. Auch wenn das Bildungspotential Offener Kinder- und Jugendarbeit zumindest theoretisch begründbar ist, so wird jedoch für die Praxislandschaft nur bei wenigen Ausnahmen eine solche Idealvorstellung der Bildungspraxis in Offenen Einrichtungen verwirklicht. Grund hierfür, so Sturzenhecker (2008), ist im Kern die fehlende professionelle Kompetenz, diesen Theorie-Praxis-Transfer zu leisten (vgl. Sturzenhecker 2008, 147), was angesichts der Theoriebreite zum Bildungsauftrag Offener Kinder- und Jugendarbeit (der hier nur in Auszügen dargestellt wird) und der Unschlüssigkeit über einen gemeinsamen Konsens zu einer überdimensionierten Aufgabe für Fachkräfte anwächst. Das Profil der Jugendarbeit als ernstzunehmende Bildungsinstanz schwimmt in der öffentlichen Wahrnehmung und so findet sich Jugendarbeit immer wieder als Zusatzleistung der Schule und Unterstützungsangebot beim politischen Bestreben nach mehr Betreuungsangeboten von Schule und Politik zu einem Nebenakteur degradiert (vgl. ebd.).

3.4. Informelle, formale und non-formale Bildung

Für das grundlegende Verständnis der Unterschiede zwischen den formalisierten schulischen Bildungszielen und denen der Jugendarbeit ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungsebenen zentral. Informelle, formale und non-formale Bildung beschreiben im Kern

unterschiedliche Ebenen der Bildung, indem sie sich auf entweder subjektive und soziale Selbstbildungsprozesse oder inhaltliche und themenbezogene Wissensaneignung fokussieren. Nicht zuletzt ist auch das Verhältnis dieser unterschiedlichen Bildungsprozesse zueinander von Bedeutung, um die Notwendigkeit informeller Bildungsorte wie der OKJA gegenüber dem formalisierten Bildungsauftrag der Schule herauszustellen. Im Bezug auf die Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit an Ganztagschulen kritisiert der 16. Kinder- und Jugendbericht den synonymen Umgang mit non-formalen und informellen Bildungsprozessen in Diskursen über die Entwicklung der Ganztagschule und den weitgehend unkritischen Umgang mit formalisierten Bildungsangeboten im Offenen Bereich (vgl. BMFSFJ 2020, 118). Daher folgt in diesem Kapitel eine Differenzierung der drei Bildungsebenen.

Informelle Bildung findet im Alltag statt und wird synonym Alltagsbildung genannt. Der *Alltag* wird als die gegebene Umwelt verstanden, in der sich ein Individuum arrangieren muss. Themen, wie die Befriedigung von Grundbedürfnissen, Anerkennung, Zugehörigkeit, Bindung und die Übernahme von verschiedenen Rollen, sind im Alltag zu bewältigen. Die Alltagsbewältigung kann sowohl Erfolge als auch Überforderung hervorbringen und die Reaktion eines Menschen hierauf ist durch spontane Umweltveränderung bedingt. Heutige gesellschaftliche Herausforderungen ergeben sich zum Beispiel aus weiterhin bestehenden Ungleichheiten und Chancen innerhalb der Gesellschaft, die Pluralisierung und Entgrenzung des Wissens und der Lebensgestaltung, sowie ökonomischen Gesellschaftsperspektiven (vgl. Thiersch 2018, 170). Räume der Alltagsbildung beschränken sich nicht auf den Anspruch einer kapitalförderlichen Wissensgesellschaft, welche eher formalisierte Bildungsräume zur Wissensgewinnung ausweitet, die den Raum für Alltagserfahrungen wiederum komprimiert.

Formalisierter und non-formalisierter Bildung ist informelle Alltagsbildung prinzipiell vorausgesetzt, aufgrund ihres direkten Verweises auf das Individuum. Formales Lernen ist stets durch die Persönlichkeitsbildung eines Menschen und die sich daraus ergebende Selbstwirksamkeitswahrnehmung und das Selbstbewusstsein bedingt. Thiersch stellt zu informeller Bildung folgendes fest: „hier bilden sich für das ganze Leben prägende Muster des Selbstkonzepts, des Selbstzutrauens, des Weltinteresses und Weltzutrauens, der Perspektiven“ (Thiersch 2018, 170).

Formale und non-formale Bildungsprozesse unterscheiden sich im Wesentlichen von informeller Bildung durch eine von außen an das Individuum getragene Bildungsintention (vgl. Kruse 2009, 829). Diese äußere Einwirkung tritt häufig in Form von institutionalisierten Bildungsstätten auf, die einen gesetzlichen Bildungsauftrag erhalten, wie beispielsweise der Schule, welche Heranwachsende gesetzlich zur Anwesenheit verpflichtet. Bildungsprozesse entstehen in diesem Kontext nicht aus Alltagssituationen, mit denen Heranwachsende sich in individueller Form auseinandersetzen haben, sondern beruhen auf einer außenstehenden

Gestaltung. Ein formalisierter Bildungsansatz, wie er im Schulsystem vorzufinden ist, unterscheidet sich von non-formaler Bildung durch das vorgegebene Lernziel, den strukturierten Inhalt, Methoden und die Beurteilung in Form von Notenvergaben und Zeugnissen (vgl. ebd.). Non-Formale Bildungsprozesse, wie zum Beispiel Praktika oder auch verschiedene Projektarbeiten im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit, enthalten zwar ebenfalls eine Bildungsintention oder einen Bildungsauftrag, der von der jeweiligen Einrichtung ausgeht, jedoch kommt dieser Auftrag dem Alltagslernen eines informellen Bildungsansatzes deutlich näher. Das Ziel und der Weg zu einem Bildungserfolg sind nicht vorstrukturiert und somit individuell gestaltbar. Erkennbar ist, dass sowohl informelles als auch non-formales Lernen näher an die individuelle Ausgestaltung dieses Prozesses geknüpft ist und dadurch eine persönliche Einbringung des jeweiligen Heranwachsenden erfordert.

4. Ganztagschule

Die Kooperation zwischen Schulen und offenen Einrichtungen ist ein zentrales Thema der offenen Kinder- und Jugendarbeit, seit dem breiten Ausbau von Ganztagschulen. Daher ist es notwendig, an dieser Stelle ein Verständnis des Konzepts Ganztagschule herzustellen. Um eine Vorstellung der Ganztagschule in Deutschland zu erhalten, bezieht sich das folgende Kapitel auf die Ursprünge und den Ausbau der Ganztagschule bis heute. Es steckt eine allgemeine Definition anhand der Kriterien der Kultusministerkonferenz zu Ganztagschulen ab und diskutiert die Vor- und Nachteile gebundener und offener Ganztagsmodelle bezogen auf Bildungsziele und gibt anschließend einen Überblick zur rechtlichen Grundlage mittels Landesübergreifender Schulgesetze und den unterschiedlichen Regelungen der Ganztagschule in den einzelnen Ländern. Abschließend versucht das Kapitel eine Abgrenzung zur synonymen Verwendung des Begriffs Ganztagsbildung herzustellen, um die unterschiedliche Reproduktion des Bildungsbegriffs zu verdeutlichen.

4.1. Ausbau der Ganztagschule und Entwicklung einer Minimaldefinition

Die Idee einer ganztägigen Beschulung von Heranwachsenden ist nicht erst seit den Bildungsreformversuchen nach dem PISA-Schock entstanden. Unter den Begriffen *Tagesheimschule* oder dem *Landerziehungsheim*, reichen solche Schulmodelle bis in die 60er Jahre zurück (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 13). Damals noch unter dem Begriff einer Tagesheimschule, lässt sich ein erstes Konzept ganztägiger Beschulung schon erkennen. Die Forderung dieser Konzepte war auf eine zeitliche Ausdehnung der Schulzeit in den Nachmittag ausgelegt und beinhaltete bereits zu dieser Zeit in einigen Ausformulierungen einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der die Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern fördern wollte und informelle Bildungsaspekte einbezog. Das Konzept der Tagesheimschule entspringt

den Gedankenströmungen der Reformpädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts an Relevanz gewann. Die öffentliche Erziehung, das Brechen mit autoritärer Unterrichtsgestaltung und der gleichzeitigen Pluralisierung von Bildungsansätzen waren die Kernziele reformpädagogischer Überlegungen (vgl. Stötzel u. Wagener 2014, 50). Obgleich diese Neuformulierungen als die Zukunft des Bildungsapparates von einzelnen Autor:innen bereits zu dieser Zeit bewertet wurden, der große Umbruch im Bildungswesen blieb zunächst aus. Im Jahr 2000 besuchten lediglich 8 bis 9 % der bundesweiten Schülerschaft eine Ganztagschule (vgl. Ludwig 2008, 518). Überlegungen zu einem bundesweiten Definitionskonsens der Ganztagschule – wie sie heute in Deutschland existiert – wurden erst mit den politischen Bestrebungen, die Mängel des deutschen Schulsystems auszuloten, nach Veröffentlichung der PISA- Ergebnisse angestellt.

Die Ganztagschule, als Lösungsweg aus dem deutschen Bildungsdefizit, erhielt also mit Beginn des 21. Jahrhunderts einen großen Stellenwert. So wurde der Ausbau von Ganztagsangeboten beispielsweise als einer der sieben Ansatzpunkte in der Kulturministerkonferenz im Jahr 2001 genannt, um die defizitäre Lage möglichst effizient zu bearbeiten (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 13). Durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, wurde der Ausbau von Ganztagschulen zusätzlich mit vier Milliarden Euro durch die Bundesregierung zwischen dem Jahr 2003 und 2009 in allen Bundesländern unterstützt (vgl. ebd., 14). Laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung galten die Fördermittel der Schaffung neuer Ganztagschulen, sowie zusätzlicher Plätze an bereits bestehenden Ganztagschulen und der qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten (vgl. Zickgraf 2006, 1). Insgesamt wurden mit diesen Mitteln deutschlandweit 8262 Ganztagschulen gefördert (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 14). Die Frage nach einer landesübergreifenden Definition von Ganztagschulen, scheint in Anbetracht dieser Fördermittel notwendig.

Die Kulturministerkonferenz des Jahres 2001 beschreibt in einer Landesübergreifenden Vereinbarung zur Ganztagschule grundlegende Kriterien einer Ganztagschule wie folgt: Eine Ganztagschule im Primar- und Sekundarbereich I liegt dann vor, wenn

- **„an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestes sieben Zeitstunden umfasst,**
- **an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,**
- **die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht steht.“ (KMK 2009, 4)**

Eine Ganztagschule hat demnach den zeitlichen Minimalumfang von sieben Stunden an mindestens drei Tagen zu erfüllen, ein Mittagessen bereitzustellen und steht unter schulischer

Verantwortung. Die Ganztagschule wird in dem Schreiben der Kulturminister Konferenz zudem als Antwort auf die ganztägigen Betreuungsbedarfe, auf Grund der veränderten Erwerbstätigkeit von Erziehenden, sowie auf die Frage nach optimalen Rahmenbedingungen für den schulischen Erfolg dargestellt (vgl. KMK 2009, 4). Alle Kriterien, die Ganztagschulen bundesweit vereinen sollen, fokussieren sich gemäß dem Schreiben vornehmlich auf die Bereiche Betreuung und schulische Bildung. Zumindest werden inhaltliche Aspekte von Bildung – die es laut PISA-Ergebnissen zu fördern gilt – nicht weiter konkretisiert. Insbesondere das letzte Kriterium der Ganztagschule scheint, zumindest in seiner Ausformulierung, durch den direkten Bezug von Ganztagsangeboten auf schulischen Unterricht, die Offenheit für außerschulische Bildungserfahrungen innerhalb dieses Systems in Frage zu stellen. Diese Kritik wird in den Bericht der ständigen KMK (kurz für Kulturministerkonferenz) im Jahr 2016 aufgenommen und entsprechend zwei weitere Kriterien hinzugefügt, die zumindest für offene Angebote im Ganztagskontext gelten. Offene Ganztagsangebote sind demnach auch solche, bei welchen:

- **„die Schulleitung auf der Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit einem außerschulischen Träger kooperiert und**
- **eine Mitverantwortung der Schulleitung für das Angebot besteht.“ (KMK 2021, 6)**

Der starke Ausbau der Ganztagschule, wie sie durch die Kulturministerkonferenz in ihrem Kern definiert wurde, führte nicht nur zu einer zunehmenden Relevanz dieser Schulform, sondern brachte und bringt weiterhin diverse Gestaltungsformen hervor, die sich nur schwer und hier nur in Kürze zusammenfassen lassen.

Nicht nur die Bundesländer unterscheiden sich in ihren verschiedenen Gestaltungsformen des Ganztages, sondern auch die Schulen innerhalb eines Bundeslandes verfolgen unterschiedliche Konzepte und Wege, wie sie ihr Ganztagsangebot organisieren. Verschiedene Merkmale, wie beispielsweise die Länge der angebotenen Bildungs- und Betreuungszeit über das zeitliche Minimum von 7 Stunden an mindestens 3 Tagen der Woche hinaus, das pädagogische Grundkonzept oder die unterschiedlichen Wechselmodelle von schulischen und außerschulischen Angeboten fallen sehr vielfältig an Ganztagschulen aus (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 18). Um einen landesweiten Vergleich der Ganztagschulen untereinander zu ermöglichen bietet es sich daher an, den Verpflichtungsgrad zur Teilnahme an Ganztagsangeboten für Schüler:innen als Merkmal zugrunde zu legen.

Über die drei Grunddefinitionsmerkmale hinaus, unterscheidet die Kulturministerkonferenz landesweit zwischen drei verschiedenen Formen von Ganztagschulen basierend auf dem Kriterium der Teilnahmeverpflichtung von Schüler:innen:

- **„In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.**
- **In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.**
- **In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich.“ (KMK 2009, S.5)**

Sowohl die voll gebundene, als auch die teilweise gebundene Form des Ganztages gehen mit einer Teilnahmeverpflichtung von Schüler:innen einher. Wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit bereits verdeutlicht wurde, ist ein Grundprinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Freiwilligkeit, an Angeboten teilzunehmen. Dieses Prinzip sollte nicht (und auch nicht auf Grund bildungspolitischer Bestrebungen) mit dem informellen und demokratischen Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konkurrieren. Daher stellt sich auch hier die Frage, ob die voll und teilweise gebundene Ganztagschulform ein möglicher Kooperationspartner in diesem Bereich sein können. Die offene Form des Ganztages hingegen klammert den Aspekt der Teilnahmeverpflichtung zunächst gänzlich aus, womit sie mit dem Grundprinzip der Freiwilligkeit nicht im Konflikt steht und dadurch eventuell eine bessere Kooperationsbasis für die OKJA im Ganztagskontext bildet.

Die Definition der Kulturminister Konferenz umfasst den Großteil der Ganztagschulen landesübergreifend, ist jedoch nicht als abgeschlossen zu betrachten. Es gibt außerhalb dieser Rahmung Ganztagsangebote, die anders organisiert sind (vgl. KMK 2009, 5). Die Definition bietet jedoch die Möglichkeit Statistiken zum Ganztagschulenausbau aufzustellen, die einen großen Teil der Praxislandschaft abdecken. Innerhalb des 9-jährigen Zeitraums hat sich die Zahl der Ganztagschulen in der Primar- und Sekundarstufe I mehr als verdreifacht und ist stetig gewachsen (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 15). Dieser rapide Anstieg ist zu großen Teilen, durch die Fördermittel des IZBB in den Jahren von 2003 bis 2009 zustande gekommen. Im Jahr 2011 sind somit 54% aller Grundschulen und Sekundarstufen I auf ein Ganztagschulangebot umgestiegen (vgl. ebd.).

In den verschiedenen Bundesländern sind jedoch sehr unterschiedliche Anstiege im Ausbau des Ganztages zu vermerken. So hat Baden – Württemberg im Jahr 2011 mit 29% Ganztagschulen den geringsten Anteil und Sachsen mit 97% zum selben Zeitpunkt den höchsten Anteil an Ganztagschulen (vgl. ebd., 16).

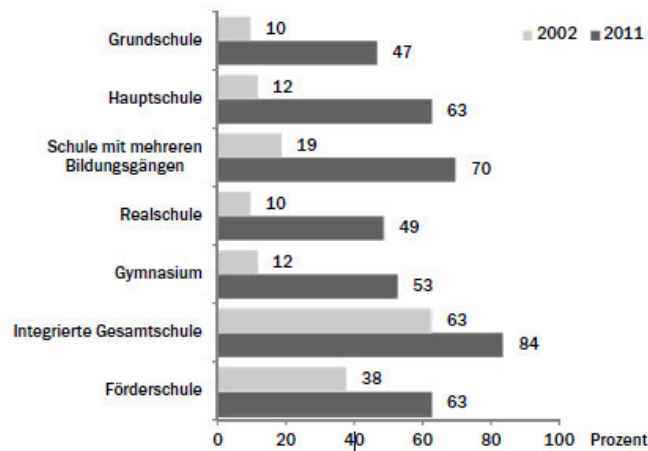


Abb. 1: Anteil der Ganztagschulen an allen Schulformen der jeweiligen Schulform (in%) (Kielblock u. Stecher 2014, 16)

Die Abbildung stellt den unterschiedlich schnellen Ausbau der Ganztagschule an verschiedenen Schulformen in Deutschland ebenfalls zwischen den Jahren 2002 und 2011 dar. Die Darstellung zeigt hier einen relativ gleichmäßigen Ausbau des Anteils an Ganztagschulen auf die jeweiligen Schulformen verteilt. Bei allen Schulformen haben Ganztagschulen 40% bis mindestens 50% im beschriebenen Zeitraum zugenommen (siehe Abb.1). Ausgenommen davon ist die integrierte Gesamt- und Förderschule, die bereits vor den Förderungen durch IZBB zum Großteil auf Ganztagsysteme umgestiegen sind (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 17). Die Statistik zeigt außerdem, dass mit dem Ende des aufgezeichneten Zeitraumes jede Schulform – ausgenommen der Grundschule, die für unsere Betrachtung nicht ausschlaggebend ist – mindestens zur Hälfte zu einem Ganztagschulkonzept übergegangen ist. Somit sind mindestens 50% aller Schüler:innen der Sekundarstufe I im Jahr 2011 in einer Ganztagschule zu verorten. Auch hier sei noch einmal auf die unterschiedliche Verteilung an prozentualen Anstiegen unter den Bundesländern verwiesen, die sich unter anderem auf verschiedene Schultraditionen der einzelnen Bundesländer, sowie der unterschiedlichen Schulentwicklung von alten und neuen Bundesländern und verschiedener Bildungsbestrebungen, zurückführen lassen kann (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 17). Dem Folgebericht der KMK aus dem Jahr 2021 ist zu entnehmen, dass sich der Anteil an Ganztagschulen im deutschen Schulsystem seither konstant hält, mit leicht steigender Tendenz (vgl. KMK 2021, 9).

Es kann also von einem Wandel der Schulstruktur in Deutschland gesprochen werden, der nach der Bildungsdebatte um PISA durch die Förderungen des IZBB den Fokus auf Ganztagschulen im Schulsystem gelegt hat. Durch den Minimalkonsens, den die

Kultusministerkonferenz aufgestellt hat, ist jedoch nicht erkennbar, welche inhaltliche Ausrichtung die Ganztagschule im Bezug auf ganzheitliche Bildungsaspekte hat und ob sie die Idealvorstellungen demokratischer Bildung der ursprünglichen Tagesheimschulen verfolgt. Der 16. Kinder- und Jugendbericht stellt jedoch für die aktuelle Praxis an Ganztagschulen heraus, dass sich die Angebote und die Schulstrukturen noch zu wenig an Partizipationsmöglichkeiten und einem politischen Bildungsanspruch (im Sinne der Förderung zu einer eigenständigen und demokratischen Persönlichkeit) ausrichten (vgl. BMFSFJ 2020, 72 f.).

4.2. Offene versus gebundene Modelle

Die Vorteile eines voll- oder teilweise gebundenen Ganztagschulmodells beziehen sich vorwiegend auf die gewonnene Flexibilität innerhalb des Schulalltages und den Abbau von Bildungsbarrieren. Innerhalb eines verpflichtenden, geschlossenen Schulaltages wird es möglich, formale Unterrichtsinhalte und informelle außerschulische Bildungsangebote in Abwechslung aufeinander folgen zu lassen. Dies ist bei einem offenen Ganztagsmodell in dieser Ausprägung nicht möglich, nicht zuletzt wegen entstehender Betreuungslücken, die hierdurch am Vormittag entstünden. Der flexible Wechsel von Bildungsinhalten soll neben der Hoffnung auf verbesserte Schulleistungen die kognitive Entwicklung Heranwachsender unterstützen, durch die Vernetzung formaler und non-formaler Bildungsprozesse, da diese miteinander anstatt alleinstehend ihre Wirkung entfalten können (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 19). Durch die Teilnahmepflicht ist außerdem die Anwesenheit aller oder einer Teilgruppe von Schüler:innen stets gewährleistet, sodass die Bildungsbarrieren sozio-ökonomisch benachteiligter Schüler:innen besser durch sozialintegrierte Lern-Settings abgebaut werden (vgl. ebd., 20). Allgemein kann über die gebundene Form des Ganztages noch hinzugefügt werden, dass sie der offenen Form eine konzeptionelle und organisatorische Stabilität voraussetzt.

Auf der Grundlage einer ähnlichen Unterteilung von Ganztagschulmodellen, kommt Heinz Günter Holtappels in seinem Vortrag „Kooperation in der Ganztagschule – Perspektiven der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“ (Holtappels 2003, 1) zu einer ähnlichen Prognose. Er unterteilt Ganztagschulen wie folgt:

„(1) Kooperation von Schule und Jugendhilfe als additiv-duales System als Betreuung auf freiwilliger Basis außerhalb schulischer Unterrichtszeiten und Räume im Hort zu festen Zeiten oder unregelmäßig in Angeboten der Jugendhilfe, mit Schwerpunkt auf Spiel, Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen.

(2) Schulisches Ganztagsangebot in offener Form als additives Modell mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotselementen für eine Teilschülerschaft, zumeist schwerpunktmäßig konzentriert auf Mittagmahlzeit, Spiel, Sport und Freizeit sowie Hausaufgabenhilfe durch Lehr- und sozialpädagogisches Personal, teils in außerschulischer Trägerschaft.

(3) Ganztagschule in gebundener Form als integriertes Modell mit fester und obligatorischer Schulzeit für alle Schüler/innen der Schule, teils in Rhythmisierung und mit gewisser Verzahnung von Unterricht und Arbeitsgemeinschaften, Projekten und Förderung, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangeboten durch Lehr- und sozialpädagogisches Personal, in der Regel in schulischer Trägerschaft.“ (Holtappels 2003, 11)

Holtappels (2003) macht also, ähnlich wie die Definition der KMK, eine Unterteilung zwischen Ganztagschulen, die ihre Angebote und feste Unterrichtsstunden mischen und denen die es nicht tun. Dabei beruft sich die Definition der KMK jedoch vornehmlich auf den Verpflichtungsgrad der Schüler:innen für außerschulische Angebot. Holtappels bezeichnet Ganztagschulen, an welchen Unterricht und außerschulische Angebote verzahnt im Schulalltag stattfinden, als integrierte und solche an denen eine zeitliche und inhaltliche Trennung geschieht als additive Modelle (vgl. Holtappels 2003, 11).

Er beurteilt - auf die pädagogische Wirksamkeit der beiden Modelle bezogen - die integrierte Konzeption des Ganztages als sinnvollere Maßnahme. Durch die verpflichtende Teilnahme am Ganztage wird eine pädagogisch sinnvolle *Rhythmisierung* (eine Erklärung dieses theoretischen Begriffs folgt in Kapitel 4.4.) des Schultages möglich, die kognitive und soziale Bildungsprozesse verknüpft (vgl. ebd., 12). Förderbedarfe oder andere Problemquellen der Schüler:innen, die während des Unterrichts auftreten, können hier mittels pädagogischer und außerunterrichtlicher Angebote direkt im Anschluss bearbeitet werden, anstatt in Form von Hausaufgabenhilfen am Nachmittag zeitlich vom Problemursprung abgegrenzt zu sein.

Zudem sind die Bildungschancen für benachteiligte Schüler:innen höher, da die Teilnahme verpflichtend ist und dadurch sozial durchmischte Angebote und ein integratives Lernumfeld gewährleistet werden. Holtappels erkennt zwar die Potenziale an, die sich durch die freiwillige Teilnahme im additiven Ganztage ergeben, da diese häufig „förderliche Erziehungsleistungen und eine attraktive Freizeitbetreuung gewährleisten“ (Holtappels 2003, 12), bezweifelt jedoch, dass diese Modelle eine sinnvolle Verknüpfung der verschiedenen Bildungsprozesse genauso gut hervorbringen können, wie integrierte Konzepte. Hierzu müsste ein guter und regelmäßiger Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal stattfinden, im Sinne einer multiprofessionellen Zusammenarbeit (vgl. Holtappels 2003, 12).

Im Zusammenspiel mit den in diesem Absatz erläuterten theoretischen Vorteilen für Bildungsprozesse an Schulen, wirkt das integrierte (beziehungsweise gebundene) Modell zunächst sinnvoller, da gebundene Ganztagschulen in der Praxis häufig strukturierter und zielorientierter nach außen wirken. Die Ganztagschulforschung geht daher davon aus, dass offene Ganztagschulen, die im Zuge des Ausbaus zunächst einen erheblicheren Zuwachs bekamen (siehe Abb. 2), eher als Sprungbrett zu einem gebundenen Modell fungieren sollten,

was den (wenn auch minimalen) Abbau von offenen Modellen bis zum Jahr 2011 erklären könnte (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 21).

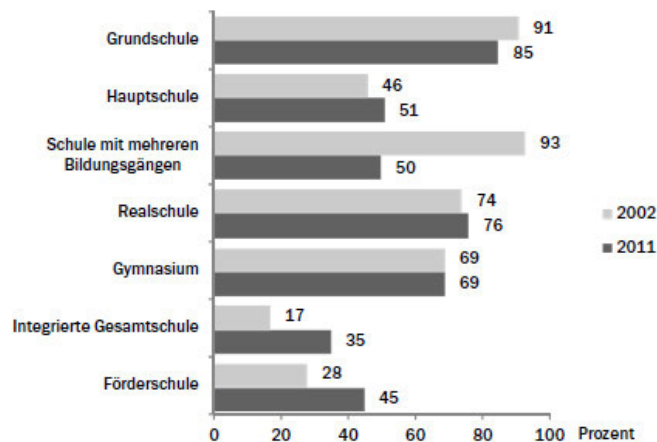


Abb. 2: Anteil der offenen Ganztagschulen an allen Ganztagschulen der jeweiligen Schulform (in%) - 2002 und 2011 (Kielblock u. Stecher 2014, 16)

Die beschriebenen Vorteile des gebundenen Modells fokussieren sich auf schulische Bildungsziele und gewährleisten eine verpflichtende ganztägige Betreuung. Wenig Einbezug findet hier zunächst die Bewertung des Systems von Heranwachsenden selbst. Fraglich bleibt auch an dieser Stelle, wie informelle und außerschulische Bildungsangebote innerhalb des voll- oder teilweise gebundenen Ganztagschulsystems inhaltlich aufgebaut sind und in welcher Rolle Institutionen, wie offene Einrichtungen, mit ihren eigenen Bildungskonzepten in den verlängerten Schultag einbezogen werden. Eine Teilnahmepflicht, die bis in den Nachmittag reicht, steht nach wie vor unter einem schulischen Bildungsanspruch und bedarf hierdurch genauerer Betrachtung, wenn es um außerschulische Angebote geht, die auch Räume für nicht-unterrichtsbezogene Inhalte bieten sollen. Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die partizipative Gestaltung von Bildungssettings einen erheblichen Einfluss auf die Selbst- und Persönlichkeitsbildung von Heranwachsenden hat, die unter der verpflichtenden Teilnahme an Angeboten leidet.

Die Art der Teilnahme – verpflichtend oder freiwillig gewählt – hat zudem aus der Sicht der Schüler:innen einen bedeutenden Einfluss auf das Lernklima. Empirische Befunde der (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigen, dass ein Angebot für welches Schüler:innen sich aus sich heraus entscheiden, eine positivere Auswirkungen auf ihren persönlich empfundenen Bildungsprozess haben (vgl. Brümmer et al. 2011, 180). Für außerschulische Angebote im Rahmen gebundener Ganztagschulkonzepte bedeutet dies im Umkehrschluss, dass die intrinsische Lernmotivation der Schüler:innen hier geringer ausfällt (vgl. ebd.). Um die inhaltliche Ausgestaltung von Kooperationen im Ganztage wird es im Kapitel 5 jedoch ausführlicher gehen.

Trotz der klaren Präferenz gebundener Modelle aus schulischer Perspektive gibt es einige Überlegungen, die sich für offene Ganztagschulen aussprechen. Ein Argumentationspunkt, der Kritik am gebundenen Modell übt, ist die vorgegebene Betreuungszeit, die nun nicht mehr von der Familie selbst frei gestaltet werden kann (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 20). Durch die schulisch festgelegte Zeit, die ein Heranwachsender in der Ganztagschule zu verbringen hat, können Familien nicht mit ihren individuellen Zeitressourcen planen und die Betreuungsangebote im Sinne ihrer Arbeitszeiten in Anspruch nehmen. Dieses Argument bezieht sich zwar nicht direkt auf die Frage nach der Erfüllung von Bildungszielen, sollte jedoch nicht aus der Betrachtung ausgeschlossen werden. Und auch die Vermutung, offene Ganztagskonzepte würden als Übergangsmodell dienen, um den Umbau zu einer gebundenen Ganztagschule zu vereinfachen, lässt sich nicht bestätigen. Statistisch stellen zumindest voll gebundene Ganztagsmodelle bis heute weiterhin den geringeren Anteil an den meisten Schulformen dar (vgl. KMK 2021, 10). Zudem macht die Zahl der am offenen Ganztag teilnehmenden Schüler:innen im Jahr 2020 einen größeren Anteil aus, als den der Schüler:innen im teilweise oder voll gebundenen Ganztag (siehe Abb. 3). Es lässt sich also in der realen Entwicklung des Ganztages keine starke Präferenz für gebundene Modelle erkennen.

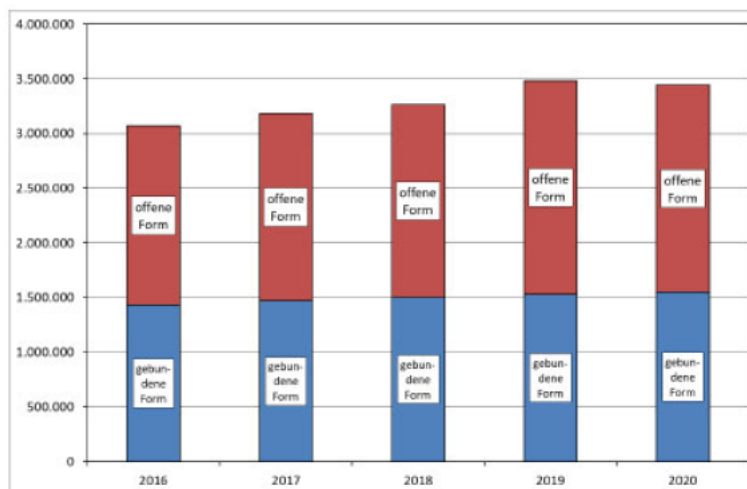


Abb. 3: Am Ganztagsbetrieb teilnehmende Schüler/-innen nach der Form des Ganztagsbetriebs 2016 bis 2020 (KMK 2021, 14)

Abschließend lässt sich kein Urteil darüber bilden welche der beiden Formen sich positiver auf Bildungsprozesse von Heranwachsenden auswirken (vgl. Kielblock u. Stecher 2014, 20 f.). Die gebundene Ganztagschule erscheint zwar in ihrer Konzeption wesentlich weiter fortgeschritten und in schultheoretischen Überlegungen besser dazustehen, kann sich jedoch qualitativ nicht von der offenen Form des Ganztages abheben und steht insbesondere, was Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen anbelangt in der Kritik. Die zahlenmäßige Verteilung beider Modelle bis heute unterstreicht diesen Befund.

4.3. Das deutsche Schulgesetz

Versucht man den gesetzlichen Auftrag der Ganztagschule zu bestimmen, wird bei einem Blick in die Literatur deutlich, dass ein solches Gesetz für die Ganztagschule zumindest nicht landesübergreifend existiert. Die Ganztagschule ist ein Teil des Schulsystems und wird daher mit durch das Schulgesetz geregelt, welches im Folgenden näher betrachtet wird.

Aus dem Grundgesetz und den jeweiligen Schulgesetzen der Länder ergibt sich für die Schule der zentrale Auftrag zur Bildung und Erziehung, der sich auf jedes Unterrichtsfach bezieht (vgl. BMFSFJ 2020, 178). Der Art. 7 Abs. 1 GG bestimmt, dass dem Staat gegenüber dem Schulwesen eine Aufsichtsrolle zukommt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (gem. Art. 7 Abs.1 GG). Die Schule hat dementsprechend unter der Aufsicht des Staates die Grundgesetze zu wahren. Darüber hinaus werden in Deutschland Schulen auf Länderebene koordiniert und es gibt in jedem Bundesland individuelle Gesetze, an denen sich Schulen und Ganztagschulen zu orientieren haben. Mittlerweile gleicht sich die gesetzliche Norm zur Ganztagschule der einzelnen Länder immer weiter aneinander an (siehe Kapitel 4.4.). Die Kulturministerkonferenz aus dem Jahr 1973 unter dem Titel *Zur Stellung des Schülers in der Schule* versuchte bereits zu einem frühen Zeitpunkt die gesetzlich verfassten Ziele des Schulwesens der einzelnen Länder zusammenzufassen und berief sich dabei auf folgende Punkte:

- **„Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,**
- **Zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,**
- **Zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,**
- **Friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken“ (KMK 1981, 2 f.)**

Diese gesetzlichen Ziele, die in dem Beschluss zusammengefasst dargestellt werden, sind im Kern bis heute beständig geblieben und werden durch aktuelle Anforderungen gesellschaftlicher Entwicklungen ergänzt, wie zum Beispiel den Umgang mit Multikulturalität an Schulen oder auch den stärkeren Fokus auf individuelle Lernprozesse, wie Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit im Zuge des Individualisierungsschubs in der Gesellschaft (vgl. BMFSFJ 2020, 178). Die Zusammenfassung der Länderschulgesetze ähnelt einer der Jugendhilfe ähnlichen, wenn auch nachgeordneten Auftrag, Heranwachsende im Hinblick auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Verantwortung zu fördern. Zentral ist jedoch – und deshalb nicht grundlos an erster Stelle der Aufzählung – der Auftrag, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln.

Die Kulturministerkonferenz erkennt außerdem in dem Beschluss an, dass die Schule sich damals (wie heute auch) in einem Spannungsverhältnis befindet, dass sich zwischen dem Auftrag zur Erfüllung von Unterrichtszielen und der Förderung junger Menschen, hin zu

demokratischen und mündigen Bürger:innen befindet (vgl. KMK 1981, 3). Eine Gewichtung der beiden Aufträge geht aus nachfolgendem Zitat hervor:

**„Recht auf Bildung bedeutet zugleich Pflicht, vom Bildungsangebot sinnvoll Gebrauch zu machen; ohne bestimmte Leistungsanforderungen wäre die Schule wirklichkeitsfremd.“
(KMK 1981, 3)**

Die gesetzliche Schulpflicht wird hiermit in der Form thematisiert, als dass Schüler:innen nicht nur zur Teilnahme am Unterricht verpflichtet sind, sondern diesen für einen erfolgreichen Schulabschluss inhaltlich zu akzeptieren und zu verfolgen haben. Es ist also ähnlich wie bei dem gesetzlichen Auftrag der Jugendhilfe auch hier eine Konkurrenz zwischen verschiedenen Aufträgen der Schule erkennbar. Damit wird zugleich der Unterschied zwischen der rechtlichen Grundlage der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der der Schule deutlich. Im Fall der Schule, bekommen sowohl Schulen, als auch Schüler:innen Pflichten vom Staat auferlegt, die sie zu befolgen haben (vgl. Wrase 2013, 3). Die Klientel der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist nicht zur Teilnahme an Angeboten verpflichtet, was nicht zuletzt auch eine der Grundlegenden Chancen der Jugendarbeit beschreibt.

Zusammengefasst ist der Auftrag zur Bildung und Erziehung der Grundstein des deutschen Schulgesetzes. Alle inhaltlichen und konkreter ausformulierten Ziele sind auf Länderebene geregelt, begreifen jedoch – möchte man sie zusammenbringen – den Anspruch an Wissensvermittlung als zentralen Kern schulischer Bestrebungen. Diese grundlegenden Eigenschaften des Schulgesetzes, sind auch für die Ganztagschule (als Teil des Schulsystems) nicht außer Acht zu lassen. Die Schule verfolgt in erster Linie den Auftrag zur Qualifizierung von jungen Menschen, wohingegen der Zentrale gesetzliche Auftrag Offener Kinder- und Jugendarbeit konkret an den Interessen und Bedürfnissen junger Menschen ausgerichtet ist. Es ist also ein grundlegender Unterschied in der Ausrichtung beider Institutionen erkennbar.

4.4. Ganztagschule in den Landesgesetzen

Um nun eine genauere landesübergreifende rechtliche Bestimmung der Ganztagschule darzustellen, beziehe ich mich zunächst auf die Rechtsgrundlage, mit welcher das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (im Folgenden IZBB) Fördermittel zum Ausbau der Ganztagschulen bewilligte und somit die Landschaft der Ganztagschulen bis heute maßgeblich geprägt hat. Darauf folgt eine Zusammenfassung der Inhalte der einzelnen Schulgesetze auf Landesebene.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung beruft sich in der Verwaltungsvereinbarung zum IZBB auf den Art. 104a Abs. 4 des GG¹ (vgl. BMBF 2003, 3). Diese Norm sagt zum Zeitpunkt der Bewilligung folgendes aus:

„(4) Der Bund kann den Ländern Finanzhilfen für besonders bedeutsame Investitionen der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) gewähren, die zur Abwehr einer Störung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts oder zum Ausgleich unterschiedlicher Wirtschaftskraft im Bundesgebiet oder zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums erforderlich sind. 2 Das Nähere, insbesondere die Arten der zu fördernden Investitionen, wird durch Bundesgesetz, das der Zustimmung des Bundesrates bedarf, oder auf Grund des Bundeshaushaltsgesetzes durch Verwaltungsvereinbarung geregelt.“ (Art. 104a, Abs. 4 GG¹)

Das IZBB stellt bis heute die umfangreichste Förderung der Ganztagschule dar. Mit 4 Milliarden Euro wurde der landesweite Ausbau von Ganztagschulen unterstützt (vgl. BMBF 2003, 3) und ist somit keine unerhebliche, wenn nicht sogar bestimmende Unternehmung der Bundesregierung, um die defizitäre Bildungslage des Landes abzuwehren. Aus dem Gesetzestext geht hervor, dass die Fördermittel für den Ganztagschulenausbau auf der Grundlage zur Abwehr wirtschaftlicher Einbußen und zwischenländlicher ökonomischer Ungleichgewichte eingesetzt werden. Der Zweck der finanziellen Unterstützung von Ganztagschulen ist demnach wirtschaftlicher Natur und verfolgt nicht in erster Linie Bildungsziele. Zumindest könnte man dies über den gesetzlichen Zweck des IZBB aussagen.

Schaut man in die einzelnen Ländergesetze zu Ganztagschulen, so fällt auf, dass viele Länder sich in ihren Formulierungen zu Ganztagschulen immer mehr angleichen. Zum Beispiel für die inhaltliche Beschreibung, was im Kern eine Ganztagschule ist. In den Schulgesetzen von Niedersachsen, Thüringen, Schleswig-Holstein, Sachsen, dem Saarland, Rheinland-Pfalz, Bremen, oder Hessen wird festgelegt, dass Ganztagschulen ein pädagogisches Konzept vorzuweisen haben, welches schulische und außerschulische Angebote sinnvoll miteinander verbindet. Stellvertretend erklärt das Berliner Schulgesetz nach Artikel 19 Abs.2 folgendes: „Ganztagschulen verbinden Unterricht und Erziehung mit außerunterrichtlicher Förderung und Betreuung durch ein schul- und sozialpädagogisches Konzept.“

Nähere Erklärungen zu den Inhalten eines entsprechenden Konzeptes werden in den Meisten Bundesländern nicht gemacht, oder zur Entscheidungsverantwortung von Schulaufsichtsbehörden oder dem staatlichen Schulamt erklärt. Ausgenommen ist hierbei das Saarland, das folgende Aufgaben der Ganztagschule formuliert. Die Ganztagschule hat nach §5a Abs.3 des saarländischen Schulgesetzes,

„[...] die Betreuung der Schülerinnen und Schüler für die Dauer des Ganztagsbetriebs zu gewährleisten, [...] durch künstlerische, handwerkliche, sportliche und spielerische Betätigung in besonderer Weise die persönlichen Interessen der Schülerinnen und

¹ §104a Abs.4 in der Fassung vom 19.09.1986 vor der Änderung nach dem 01.09.2006

Schüler anzuregen und ihre Begabungen und Fähigkeiten zu fördern, [...] das im Unterricht Gelernte verstärkt einzuüben und zu vertiefen, [...] den sozialen Erfahrungsaustausch der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise zu erweitern, [...] Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte besser zu beteiligen und zu beraten sowie [...] die Begegnung der Schule mit ihrem kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umfeld in besonderer Weise zu fördern“ (§5a, Abs.3 SchoG)

Das Saarländische Schulgesetz spricht hiermit – über die Sicherstellung von Betreuungszeiten und Unterrichtsmaßnahmen hinaus – Grundlegende pädagogische Ansätze, wie die Förderung der Persönlichkeit, die Bedeutung von Peer-Beziehungen, Partizipation und Sozialraumorientierung an. Auch Hamburg fügt sich nicht in die Reihe der Bundesländer ein, die die Verantwortung des inhaltlichen Ausbaus von Ganztagschulen in die Hand von Schulbehörden abgeben. Durch den „Ganztagsausschuss“ nach §56a HMBSG ruft das Bundesland eine vierteljährliche Konferenz ein, die paritätisch aus Schulpersonal, Elternvertretern (deren Kinder am Ganztage teilnehmen), und den Kooperationspartnern der Jugendhilfe besteht (nach §65a Abs.1 HMBSG). Der Ganztagsausschuss kann strukturelle Empfehlungen für die Schulkonferenzen aussprechen, die nur unter triftigen Begründungen seitens der Schulkonferenz abgelehnt werden können (nach §65a Abs.2 HMBSG). Grund hierfür könnte ein anderes Verständnis vom Ganztagskonzept sein, das dem Hamburgischen Schulgesetz zugrunde liegt. Hamburg formuliert, anders als die meisten anderen Bundesländer, keinen Paragraphen zur Ganztagschule, der diese als abgeschlossenes Element regelt. Die Norm für Ganztägige Bildung und Betreuung nach §13 HMBSG regelt stattdessen die Ganztagschule, als einen Teil der ganztägigen Bildung. Das Konzept der Ganztagsbildung, auf welches im Kapitel 4.5. dieser Arbeit näher eingegangen wird, begreift die Schule nicht als zentralen Bildungsträger, sondern stellt ihr unter anderem die Jugendhilfe als ebenso notwendige Bildungseinrichtung zur Seite. Ob der Begriff Ganztagsbildung jedoch in der Praxis des Hamburger Schulwesens differenziert zum Tragen kommt, ist damit nicht gesagt.

Zudem ist die Ganztagschule in allen Landesschulgesetzen zur Kooperation außerschulischen Trägern wie der Jugendhilfe angehalten, um einen Ganzheitlichen Bildungsansatz zu fördern (vgl. BMFSFJ 2020, 196). Der 16. Kinder- und Jugendbericht stellt jedoch auch fest, dass keine Rahmenbedingungen der Kooperation ausgehandelt werden, die Aussagen darüber trifft, in welchem Maße und mit welchen Zielsetzungen die Kooperation stattfinden soll (vgl. ebd.). Somit bleibt die Gestalt der Kooperation zwischen den Institutionen im Gesetz relativ vage und lässt den Raum für eine Scholorientierte Zusammenarbeit offen. Dieser fehlende Rahmen schlägt sich auch in der Finanzierung von Angeboten nieder, die sehr unterschiedlich gesetzlich festgehalten wird (vgl. ebd.).

Des Weiteren sprechen sich Länder, wie Bayern, Hessen, Thüringen oder Niedersachsen für eine sinnvolle Rhythmisierung des Unterrichts und der außerschulischen Angebote aus. Sie

verweisen damit auf ein traditionsreiches Konzept, das bis in die 1920er Jahre zurückreicht, in welchem es um die sinnvolle Struktur des Schulaltages geht (vgl. Kamski 2014, 10 f.). Die Begriffsbedeutung ist, durch die vielfältigen Ansätze sehr diffus. Möchte man ein genaueres Verständnis über Rhythmisierung im Schulwesen erlangen, kann man sich sowohl mit der historischen Verwendung, als auch mit den verschiedenen Konkretisierungsversuchen verschiedener Autor:innen auseinandersetzen. So ein Begriff wirkt, ohne weitere Definition in einem Schulgesetz, nichtssagend. Den Schulen geht es dabei um die Gestaltung eines interessanten und lebendigen Schulalltages, um ein besseres Lernklima für Heranwachsende zu schaffen (vgl. ebd., 23). In welchem Format die Rhythmisierung an Ganztagschulen geschehen soll, bleibt unspezifisch. Ob es sich dabei um einen an Schüler:innen orientierten Ansatz handelt, der sich mit Ruhe- und Spannungsphasen verschiedener Altersgruppen befasst, oder ob die jeweiligen Ganztagschulen hiermit die 45-Minuten Stunden als Rhythmus bestimmendes Element meinen, ist durch die Rechtsnorm nicht genauer erkennbar und obliegt somit den einzelnen Schulen (vgl. ebd., 11 ff.). Unklar bleibt auch, ob hiermit nur die allgemeine Schulstruktur (äußere Rhythmisierung), oder die Gestaltung des Unterrichts durch Lehrkräfte (innere Rhythmisierung) gemeint ist (vgl. ebd., 23). Das Konzept der Rhythmisierung kann für Ganztagschulen ein förderliches Konzept sein, dass Unterricht und informelles Lernen auf Sinnvolle Art verbinden, wie durch die verschiedenen Anrisse des Konzepts deutlich wird. Die Offenheit und gleichzeitige Größe dieses Begriffs führt jedoch zu sehr unterschiedlichen Reproduktionen an Ganztagschulen, die sich auch qualitativ stark unterscheiden (vgl. ebd., 23 f.).

Fast alle Schulgesetze enthalten die Unterteilung verschiedener Ganztagsformen in offene und voll oder teilweise gebundene Modelle. Wenn diese Formen nicht explizit erwähnt werden, so findet zumindest eine Auseinandersetzung mit dem Verpflichtungsgrad von außerschulischen Angeboten statt. Einzelne Bundesländer schränken darüber hinaus die Einrichtung von gebundenen Ganztagschulen ein, wie zum Beispiel das Land Rheinland-Pfalz, welches gebundene Modelle nach §14 Abs.3 SchulG nur mit der Genehmigung der Schulbehörden zulässt. Bayern lässt nach §4 Abs.4 BayEUG den gebundenen Ganztags nur auf Klassenebene und nicht Schulübergreifend zu und Thüringen unterstützt den offenen Ganztags ähnlich wie Rheinland-Pfalz nach §10 Abs.4 und 5. Ein übergreifender Trend hin zu gebundenen Ganztagschulen, wie er zu Beginn des Förderprogrammes IZBB prognostiziert wurde, erschließt sich aus den aktuellen Ländergesetzen nicht. Jedoch wird in vielen Ländergesetzen die freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten durch eine Verpflichtung für mindestens ein halbes Jahr ergänzt.

Aus dem kurzen Einblick in die Schulgesetze der 16 Bundesländer lässt sich ablesen, dass nur wenige inhaltliche Erklärungen zu einem pädagogischen Konzept gemacht werden, dass

neben schulischen Aufgabenbereichen auch informelle Lernansätze thematisiert. Schlagwörter, wie Rhythmisierung bleiben im Gesetz unscharf und fallen in der Praxis sehr unterschiedlich aus. Andere Bildungsansätze, wie dem der Ganztagsbildung, oder ausführlichere Aufgabenbestimmungen der Ganztagschule, die auch informelle Bildungsprozesse zum Aufgabenbereich der Ganztagschule erklären, wie im saarländischen Schulgesetz, sind nur vereinzelt vorzufinden. Die Kooperation mit außerschulischen Trägern wird zwar als fester Bestandteil des Ganztagsangebots formuliert, findet jedoch keine Rahmenbedingungen, die unterschiedliche Bildungsansätze konzeptionell festhält. Die Unterscheidung von gebundenen und offenen Modellen des Ganztages findet mit variierenden Beschreibungen in nahezu allen Landesschulgesetzen statt, wobei die freiwillige Teilnahme oft mit einer halbjährigen Verpflichtung einhergeht. Eine Präferenz der gebundenen Ganztagschule ist dabei nicht erkennbar.

4.5. Ganztagschule ist nicht gleich Ganztagsbildung

Parallel zu den politischen Bildungsdebatten nach den Ergebnissen der PISA- Studie entstand aus jugendtheoretischen Perspektiven das Konzept zu einer ganztägigen Bildung, dass sich trotz des geteilten Wortstamms von Konzepten einer Ganztagschule unterscheidet (vgl. Coelen u. Otto 2008, 17). Ganztagsbildung wird jedoch häufig mit dem Begriff Ganztagschule synonym verwendet. So stützt sich zum Beispiel das Investitionsprogramm für Zukunft Bildung und Betreuung auch auf den Begriff ganztägiger Bildung, obwohl es vornehmlich auf die finanzielle Förderung und den Ausbau der Ganztagschulen und auf Bildungs- und Betreuungsziele ausgerichtet ist (vgl. ebd., 20). Und so ist erneut erkennbar, wie sich die politische Debatte trotz ganzheitlicher Bildungsansätze hin zu Qualifizierungsinstitutionen und wirtschaftlichen Bestrebungen verlagert. Das Konzept enthält jedoch abseits eines von Schule aus gedachten Bildungsverständnisses große Chancen für informelle Bildungsansätze und eine Kooperationsebene der Bildungsinstitutionen auf Augenhöhe. Daher soll der folgende Absatz den perspektivischen Unterschied ganztägiger Bildung abgrenzen.

Der Begriff Ganztagsbildung ist vom Konzept der „Ganztagschule“ insofern zu trennen, als dass es sich bei der Ganztagschule eher um die Ausweitung schulischer Lernsettings in z. B. die Jugendarbeit handelt. Ganztagsbildung ist hingegen nicht ausgehend vom System der Schule gedacht. Im Sinne des Konzepts ist Bildung viel mehr ein alltagsübergreifender Prozess, der neben der Schule auch die Jugendhilfe, Familie und Peer-Beziehungen als eigenständige Bildungsorte begreift, die unterschiedliche Bildungsprozesse entfalten können (vgl. Coelen u. Otto 2008, 17). Die Schule verliert in dieser Perspektive die Monopolstellung, ein zentraler Bildungsort zu sein. Daneben sieht die theoretische Grundlegung der Ganztagsbildung die zunehmende Institutionalisierung des Alltages von Kindern und Jugendlichen kritisch. Die zunehmende Ausrichtung des Alltages junger Menschen an

Bildungsprozessen wird hinterfragt (vgl. ebd.) und sich kritisch mit wirtschaftlichen Perspektiven auf junge Menschen auseinandergesetzt, indem diese als Lebensbedingung im kapitalistischen System anerkannt wird auf dessen Basis ein breites Bildungsangebot zu realisieren ist (vgl. ebd., 20). Als Zentrale Pfeiler in der ganztägigen Bildung werden sowohl die Ausbildung, also auch die Identitätsbildung und die Ausrichtung am Sozialraum junger Menschen gesehen. Im Konzept der Ganztagsbildung wird besonderer Wert auf die Netzwerkartige Zusammenarbeit von Bildungsträgern gesetzt, die sich auf Augenhöhe mit verschiedenen Bildungsansätzen begegnen sollen (vgl. ebd., 19).

Mit dem Begriff der Ganztagsbildung wurde ein neues Verständnis für Bildung nach den Ergebnissen der PISA-Studie aus den Reihen der Jugendarbeit angestrebt, dass sich nicht auf Schulbildung verkürzt und die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen von Bildung mitdenkt. Zudem ist er von der Perspektive des Jugendlichen gedacht, dessen informelle und unstrukturierte Freizeit es zu bewahren gilt. Ganztagsbildung ist ein Ansatz, der den aktuellen Bildungsbegriff von der Schule entkoppeln möchte und trotzdem von ihr vereinnahmt wird, wie im Falle des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung deutlich wird.

5. Kooperation

Nachdem nun die Unterschiedlichen Konzepte und Arbeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule in dieser Arbeit besprochen wurden, geht es um die Kooperation der zwei Institutionen. In einem ersten Schritt wird die Relevanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Kooperationspartner für außerschulische Angebote am Ganzttag insbesondere für die Sekundarstufe I auf Grundlage der StEG-Studienergebnisse beleuchtet. Darauffolgend setzt sich die Arbeit mit dem strukturellen Ungleichgewicht beider Parteien auseinander, sowie aktuelle Kooperationsformen und dessen Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen den Institutionen. Das Kapitel schließt mit einer Auseinandersetzung über Inhalte von Kooperationsangeboten und einem Überblick über Kooperationshürden, die es in der Praxis zu beachten gilt.

5.1. Relevanz der OKJA in Sekundarstufe I

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (im Folgenden StEG) ist eine repräsentative Landesübergreifende Studie, die unter anderem auf der Basis von Onlinebefragungen der Schulleitungen Erkenntnisse zur pädagogischen und qualitativen Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland gewinnen möchte. Die Studie liefert auch Aussagen über Kooperationspartner, die an Ganztagschulen mitwirken. Sie ist als Querschnittsstudie konzipiert und führte (Stand heute) Befragungen mit am Ganzttag beteiligtem Schulpersonal, Schüler:innen, sowie Kooperationspartnern in drei Erhebungszeiträumen von 2005 bis 2019

durch. Im Folgende werden die Erkenntnisse der Schulleitungsbefragung über die Kooperationslandschaft der Ganztagschule im letzten Erhebungszeitraum der Studie präsentiert.

Laut des dritten Befragungszeitraums der StEG-Studie von 2016 bis 2019 arbeiten 80% aller teilnehmenden Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern zusammen. Die Jugendhilfe befindet sich nach wie vor unter den drei häufigsten Kooperationspartnern, neben Sport- und Kultureinrichtungen (vgl. BMBF 2019, 3). Im Gesamtzusammenhang ist sie dabei der schwächste Kooperationspartner. Ausgenommen sind jedoch Kooperationen im Bereich der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien). Hier zählt die Jugendhilfe mit 50,5% im Jahr 2018 an allen Ganztagschulen zum zweit häufigsten Kooperationspartner (vgl. BMBF 2019, 34). In den Ergebnissen zur StEG-Erhebungswellen von 2015 ist außerdem abzulesen, dass insbesondere Jugendzentren und Jugendclubs mit 25,5% im Sekundarbereich I (ohne Gymnasien) am stärksten im Bereich der Jugendhilfe mit der Ganztagschule kooperieren (vgl. BMBF 2015, 36). Und auch in der letzten Erhebungswelle sind Jugendzentren, neben der Jugendsozialarbeit, mit 21% an allen Ganztagschulen der am stärksten vertretene Kooperationspartner in der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) (vgl. BMBF 2019, 34).

Generell ist jedoch ein leichter Rückgang der Kooperationen mit außerschulischen Trägern seit der Erhebung im Jahr 2012 zu bemerken, der besonders bei Kooperationen mit Jugendhilfe und kulturellen Bildungsstätten zu bemerken ist. Dieser Rückgang kann verschiedene Gründe haben, die sowohl auf Seiten der Schule als auch auf Seiten der Kooperationspartnern liegen können. Dies bleibt im Fazit der Studie ungeklärt. Wohl aber, könnte der generelle Abbau im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit oder der parallel dazu expandierende Ganztagsbereich einen Anhaltspunkt für diese Tendenz bieten. Gleichzeitig erlebt der gesamte Bereich der Kinder- und Jugendhilfe einen Aufschwung (vgl. BMBF 2019, 160). Es wird jedoch keine Verbindung zum Ausbau der Ganztagschule in der Bewertung der Ergebnisse gezogen.

Das mehrgliedrige Schulsystem erschwert es, Gesamtaussagen zur Relevanz einzelner Kooperationspartner zu treffen. Es kann jedoch zumindest für Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I an allen Ganztagschulen, exklusive der Gymnasien, gesagt werden, dass Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, worunter Jugendzentren und -clubs zu zählen sind, eine besondere Stellung innerhalb aller Kooperationen mit Jugendhilfe einnehmen (vgl. BMBF 2019, 160). Wechselt man die Perspektive, geht aus der DJI-Jugendzentrumsbefragung hervor, dass 33% der befragten Jugendzentren Angebote für Ganztagschulen anbieten, die zu 85% ganz oder teilweise in der Einrichtung stattfinden (Züchner 2018, 172). Damit wird nicht nur das Größenverhältnis zwischen Ganztagschulen und Offener Kinder- und Jugendarbeit relativ deutlich, aber auch die Relevanz der Ganztagschulen für offene Einrichtungen.

5.2. Strukturelle Gegenüberstellung

Wie bereits im Kapitel 4 erwähnt wurde, ist der Anteil der Ganztagschulen an der gesamten Schullandschaft in Deutschland, Stand heute, auf über 50% gestiegen. Hiermit ist jedoch noch keine Aussage darüber getroffen, wie viele Schüler:innen tatsächlich am Ganztagsangebot teilnehmen. Während der Anteil der Ganztagschulen in Deutschland seit 2003 eine starke Zunahme aufweist, sind es nur 38% der deutschen Schülerschaft, die tatsächlich am Ganztagsangebot teilnehmen und insbesondere im Sekundarstufenbereich I macht sich diese geringe Teilnahme bemerkbar (vgl. Züchner 2018, S.168). Laut des 15. Kinder und Jugendberichts nahmen im Jahr 2017 nur knapp 17% der Schüler:innen im Alter von 13 und 14 Jahren am außerschulischen Angebot der Ganztagschule teil (vgl. Icking u. Deinet 2021, 1020). Ein möglicher Grund ist die mangelnde Orientierung der Angebote an den tatsächlichen Interessen von Heranwachsenden dieser Altersgruppe (vgl. ebd., 1021).

Die Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit befürchteten mit dem Ausbau der Ganztagschule einen starken Einbruch ihrer Relevanz im Alltag von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.,1025). Durch die Verlängerung des Schultages in den Nachmittag, stünden Einrichtungen in zeitlicher Konkurrenz zu Ganztagschulen, die sich auch auf die Nutzung von öffentlichen Räumen, wie zum Beispiel Sporthallen, auswirken könnte (vgl. Züchner 2018,169). Zudem nähert sich die Ganztagschule, durch ihren Betreuungs- und erweiterten Bildungsanspruch, in ihrer Angebotsstruktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an, womit sich Einrichtungen auch inhaltlich in einem Konkurrenzverhältnis zum Ganztagsangebot befinden (vgl. ebd.). Dadurch das zwischen der Schule und der Jugendarbeit ein strukturelles Ungleichgewicht zu Gunsten der Schule herrscht, würde die Jugendarbeit diesen Streit um den Nachmittag verlieren.

Das IZBB-Programm förderte nicht nur den Ganztagsausbau, sondern hielt diese zur Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe an, im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsauftrags, der die verschiedenen Bildungsträger als Experten ihres Gebiets betrachtet und (nicht zuletzt) um dem strukturellen Ungleichgewicht zwischen ihnen entgegen zu wirken. Auch in den einzelnen Bundesländern wurde durch Rahmenverträge für Kooperationen und Empfehlungen der Kulturministerien der Weg zur Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen zu sichern versucht (vgl. Züchner 2018, 169). Aber auch an dieser Stelle zeichnet sich eine Bedeutungshierarchie ab, da das Förderprogramm die finanziellen Mittel sehr zum Vorteil der Schulen verteilte und die Finanzierung der Kooperationsangebote der Jugendarbeit in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausfiel (vgl. ebd., 170). Im Rückblick hat der Ausbau der Ganztagschule zudem unterschiedliche positive Auswirkungen für die Jugendarbeit und die Ganztagschule. Im Folgenden wird näher auf die Veränderungen durch Kooperationen für die einzelnen Parteien eingegangen.

Veränderungen für die Jugendarbeit – Entgegen der Annahme, dass Jugendarbeit durch den Ausbau von Ganztagschulen weniger Teilnehmer:innen zu befürchten hat, sind diese Tendenzen empirisch Altersgruppen unspezifisch nicht nach zu weisen. Die Ergebnisse der StEG-Kooperationspartnerbefragung im Jahr 2009 lassen viel mehr positive Auswirkungen aus Sicht der Jugendarbeit durchscheinen. Die Hälfte der Einrichtungen konstatierten einen Zuwachs der Besucherschaft durch die Schulkooperation (insbesondere in Jugendzentren) und zwei Drittel gaben an, dadurch neue Zielgruppen erreicht zu haben (vgl. Züchner 2018, 176). Aus der DJI-Jugendzentrumsbefragung im Erhebungsjahr 2011 ist erkennbar, dass die Hälfte der am Ganztag teilnehmenden Jugendzentren mit der Kooperation einen Besucher:innenzuwachs anstrebten (vgl. Pluto et al. 2020, 389). Zudem wurde die wahrgenommene gesellschaftliche Stellung der Jugendarbeit positiver bewertet. Dieser Anerkennungszuwachs lässt sich jedoch aus Sicht der Träger nicht auf finanzielle Mittel übertragen (vgl. Züchner 2018, 176). Zudem weisen die Ergebnisse der Erhebung des „Vier-Städte-Projekts“ darauf hin, dass die Nutzung offener Einrichtungen zumindest für Schüler:innen der Sekundarstufe I geringer ausfällt im Vergleich zu Halbtagschüler:innen (vgl. Pink u. Schmidt 2015, 117). Das Schüler:innen die Einrichtungen nur im Rahmen der Schulkooperation besuchen und sie im Anschluss wieder verlassen ist eine Begründung, die für dieses Phänomen herangezogen wird (vgl. ebd., 117 f.). Festzuhalten ist also, dass OKJA generell zwar einen Besucher:innenzuwachs durch Schulkooperationen erfährt, aber im den Sekundarbereich I eventuell keine Anbindung an die offene Arbeit außerhalb des Schulkontextes stattfindet. Die Frage stellt sich, ob Offene Kinder- und Jugendarbeit sich nicht zunehmend von Kooperationen im schulischen Kontext abhängig macht, da sie von Schüler:innen lediglich als Teil des Schulsystems wahrgenommen wird (vgl. BMFSFJ 2020, 196).

Veränderungen für die Ganztagschule – Diese wird durch die Kooperation mit Jugendarbeit mehr in den Sozialraum und in lokale Entscheidungsprozesse eingebunden. Ergebnisse der StEG-Studie zeigen, dass Ganztagschulen von einer breiten Kooperation mit außerschulischen Trägern in Sekundarstufe I ihre Bildungsziele deutlich besser erreichen (vgl. Rollett 2011, 91). Die Öffnung der Schule in den umliegenden Sozialraum führte zudem zu mehr Beteiligung der Schüler:innen in den öffentlichen Räume der Umgebung. „Die Schule kann, so scheint es, wenn sie das will, mit Blick auf ihre soziale Einbindung von den Kooperationen profitieren.“ (Züchner 2018, 176). Entgegen der Kritik am Ganztagsmodell sind statistisch keine Auswirkungen auf eingeschränkte Freizeitaktivitäten der gesamten Schülerschaft durch den Ganztag erkennbar. Das betrifft sowohl die verbrachte Zeit und die Anzahl an Freundesbeziehungen als auch kulturelle, oder Verbandsaktivitäten (vgl. ebd.). Dies widerspricht den Befürchtungen, dass dem Alltag von Kindern und Jugendlichen durch die intensivere Institutionalisierung des Alltags durch Ganztagschulen erhebliche Freizeiträume

genommen werden (vgl. Züchner 2018, 176). Zudem ermöglichen die sozialintegrativen Lernsettings der Ganztagschule einen besseren Ausgleich von Bildungschancen für benachteiligte Schüler:innen, der sich auch in außerschulischen Angeboten niederschlägt (vgl. ebd.). Die Kooperation mit außerschulischen Trägern der Jugendhilfe hat also auf die Außenwirkung und die Ziele der Ganztagschule einen positiven Effekt, der sich für die Jugendarbeit hingegen nur auf ihren Schulbezogenen Kontext vermerken lässt.

„Dabei finden sich als Kooperationen von Ganztagschule und Jugendarbeit vor allem die Durchführung von Angeboten durch die Jugendarbeit für Schulen (mit nicht immer klarem Profil). So sind auch die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendarbeit und Ganztagschulen bislang eher als Dienstleistungsbeziehung organisiert: Kooperationsverhältnisse werden seltener als gleichrangig empfunden und auch die strukturelle Einbindung und Mitbestimmung ist begrenzt.“ (Züchner 2018, 177)

Die Kooperation zwischen Ganztagschule und Offener Kinder- und Jugendarbeit hat also unterschiedlich positive Rückwirkungen auf beide Bereiche, die sich parallel zum Strukturungleichgewicht äußern. Während die Ganztagschule durch das Kooperationsverhältnis und die theoretischen Einflüsse außerschulischer Träger der Jugendarbeit einen Imagegewinn der eigenen Institution erreicht und eine partizipativere Gestalt annimmt, wirken sich Kooperationen für die Jugendarbeit eher degradierend aus. Die Einrichtungen vermerken zwar einen Zuwachs in der Besucherschaft, der jedoch abhängig von der Integration in das Schulsystem bleibt und die OKJA im Ganztagsystem einer Dienstleistung gleichkommt (vgl. Züchner 2018, 177).

5.3. Kooperationsformen

Trotzdem entwickelten sich im Zuge des Ausbaus vielfältige Kooperationsangebote zwischen Schule und Jugendarbeit. Züchner (2018) leitet für die Kooperationspraxis zwischen Ganztagschule und außerschulischen Trägern vier verschiedene Formen ab, die gegenwärtig im Sekundarstufenbereich zu finden sind:

Außerschulische Trägerschaft – Alle Angebote des Ganztages, abgesehen von schulischem Unterricht, werden von freien Trägern umgesetzt. Diese Form der Verantwortungsübertragung ist hauptsächlich in der Kooperation zwischen Jugendzentren und Schule für die Sekundarstufe, sowie an Grundschulen durch die deutschen Wohlfahrtsverbände zu finden. Die Angebote finden hierbei sowohl in Räumen des Jugendzentrums als auch in der Schule statt (vgl. Züchner 2018, 170).

Kooperation am Standort Schule – Angebote dieser Form, werden zwar von außerschulischen Akteuren durchgeführt, werden jedoch ausschließlich in den Räumen der Schule abgehalten, oder auf dem Schulgelände angesiedelt. Darunter zu zählen sind beispielsweise Jugendclubs in der Schule oder die Schuljugendarbeit (vgl. ebd.).

Geteilte Trägerschaft – Hier ist das Kooperationsverhältnis zwischen Schule und Jugendarbeit eher schwach, im Vergleich zu den bisher genannten Formen. Teile des außerschulischen Ganztagsbetriebs werden von Trägern der Jugendarbeit organisiert und sowohl an der Schule als auch im eigenen Haus durchgeführt, oft in Form eines wöchentlichen Angebots. Diese Kooperationsform ist bundesweit am stärksten vertreten (vgl. Züchner 2018, 170).

Kooperationsprojekte – zu den anderen Formen, kommen noch zeitlich begrenzte Angebote hinzu, die durch Einrichtungen der Jugendarbeit an Ganztagschulen stattfinden. Hier ist keine dauerhafte Kooperation zwischen den Institutionen gegeben. Jugendarbeit wird eher als additive Instanz in den Ganztags integriert ohne konzeptionelle Beteiligung (vgl. ebd.). Knauer (2009) merkt an, dass viele Kooperationen im Ganztags den Charakter einer Projektarbeit haben und somit von zeitlicher und finanzieller Unsicherheit geprägt sind, ob das Projekt noch nach Ablauf der Frist weiterverfolgt wird, wodurch ein stetiger Rechtfertigungsdruck bei den Trägern der offenen Angebote entsteht (vgl. Knauer 2009, 675). Dieser äußert sich in Effektivitätsbekundungen des Angebots gegenüber den Schulen und drängt die qualitative Evaluation in den Hintergrund (vgl. ebd.).

Neben dem Standort, an dem das Angebot stattfindet und dem Grad der Zusammenarbeit, sagen die verschiedenen Angebotsformen nach Züchner auch etwas über die Verantwortungsposition und den Gestaltungsspielraum von Schule und Jugendarbeit am Ganztags aus. Wenn die meisten Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendarbeit zumindest in Teilträgerschaft erfolgen, könnte man meinen, dass diese auch am Ganztagskonzept der Schulen mitwirken und dieses aus der eigenen professionellen Sicht auf Bildung mitentwickeln. Zumindest würde der Einbezug von Fachkräften der Jugendarbeit auch dem Ziel der Ganztagschule entsprechen, eine ganzheitliche Bildung zu fördern. Die Ergebnisse der ersten StEG-Kooperationspartnerbefragungswelle ergeben jedoch ein anderes Bild:

	Träger der Jugendarbeit	Sportvereine	Andere Kooperationspartner
In Schulkonferenz vertreten	12%	4%	8%
Im Gremium zu Ganztagsbetrieb vertreten	11%	6%	13%
Wir arbeiten an Ganztagschulkonzeption mit	26%	14%	13%

Abb. 4: Einbindung der Kooperationspartner in der Ganztagschule (Züchner 2018, 174)

Insgesamt ist das strukturelle Mitwirken am Ganzttag bei allen Kooperationspartnern sehr gering (siehe Abb.4), wobei die Beteiligung der Jugendarbeit etwas höher liegt. Trotzdem sind nur 26% aller am Ganzttag agierenden Träger der Jugendarbeit bei der Gestaltung des Ganzttagsschulkonzepts beteiligt und noch weniger werden bei Schulkonferenzen und Gremien einbezogen (vgl. Züchner 2018, 174). Damit erhalten Träger der Jugendarbeit eine nachgeordnete Rolle im Ganzttag, die zumindest im Hinblick auf ganzheitliche Bildung zu bemängeln wäre. Wie die am Ganzttag tätige Jugendarbeit selbst ihre Rolle im Ganzttag bewertet ist in der folgenden Abbildung zu erkennen:

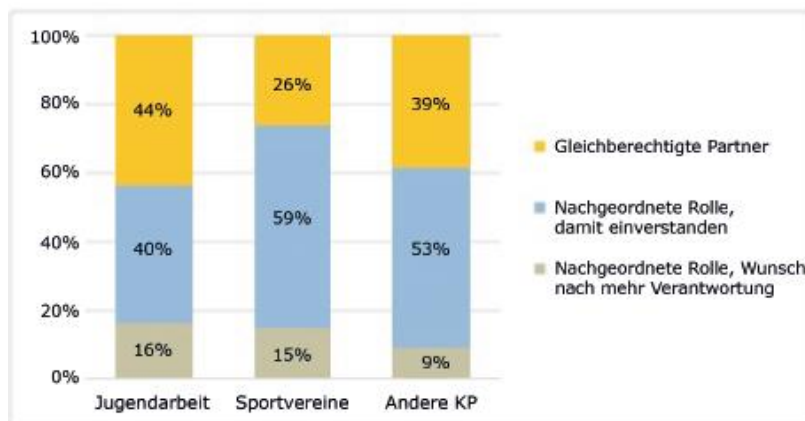


Abb. 5: Rolle der Kooperationspartner gegenüber der Ganzttagsschule (Züchner 2018, 175)

Alle Kooperationspartner zusammengenommen, bewerten ihren Einfluss am Ganzttag eher nachgeordnet. Entgegen der Statistik zur Einbindung am Ganzttag, bewerten jedoch nur knapp über die Hälfte der Jugendarbeitseinrichtungen ihre Rolle am Ganzttag als nachgeordnet (siehe Abb.5). Mögliche Auswirkungen für die abweichende Bewertung, könnte der individuelle Austausch zwischen Jugendarbeit und Schule haben. Dies ist jedoch nicht aus den Ergebnissen der Kooperationspartnerbefragung abzulesen. Auf der anderen Seite sehen sich trotzdem noch 56% der Einrichtungen in einer nachgeordneten Rolle, von denen aber nur 16% mehr Verantwortung übernehmen wollen (vgl. Züchner 2018, 175). Die Rangordnung der Kooperationsparteien ist also in zwei Weisen bedingt: Sowohl durch die strukturelle Verankerung von Verantwortungsbereichen als auch durch den mangelnden Wunsch nach mehr Einflussnahme aus den Reihen der Jugendarbeit.

Aus schulischer Perspektive betrachtet, ist ebenfalls eine klare Rollenverteilung zu beobachten, die der Offenen Kinder- und Jugendarbeit jedoch zu denken geben sollte. Ergebnisse des letzten StEG-Befragungszeitraums aus dem Jahr 2019 zeigen, dass Ganzttagsschulen zu wenig außerschulische Kooperationen gewinnen konnten, die zudem nur einen sehr schwachen kooperativen Charakter haben (vgl. Rother 2023, 98). Befragt man die Lehrkräfte an Ganzttagsschulen, so dienen Kooperationen eher einer Stütze im Schulwesen und sollen, wenn möglich, durch Lehrpersonal an den Stellen beauftragt werden, wo

Unterstützungsleistungen erforderlich sind, wie zum Beispiel bei sozial auffälligem Verhalten von Heranwachsenden (vgl. ebd.) oder in Form von Hausaufgabenbetreuungen, die nun doch einen nicht unbedeutenden Teil der Kooperationsangebote ausmachen. Durch die Linse der Lehrenden kommt die Offene- Kinder- und Jugendarbeit eher einer Serviceleistung für die Schule gleich. Den Charakter einer Kooperation auf Augenhöhe hat die Zusammenarbeit der beiden Institutionen unter diesen Umständen eher nicht.

Hinzu kommt, dass in der Kooperation zwischen beiden Institutionen eine Kooperationsvereinbarung bis heute nicht selbstverständlich ist. Zum Zeitpunkt der DJI-Jugendzentrumsbefragung aus dem Jahr 2011 konnten 46% der kooperierenden Jugendzentren keine Rahmenvereinbarungen in der Zusammenarbeit mit Schulen vorweisen (vgl. Pluto et al. 2020, 388). Im darauffolgenden Erhebungszeitraum (2018) hat sich der Prozentsatz der durch Vereinbarungen geregelten Zusammenarbeit mit Schulen nicht erhöht (vgl. ebd., 389). So sind es zum Stand 2018 immer noch nur 39% der Jugendzentren, die mit allen kooperierenden Schulen Rahmenvereinbarungen zu verzeichnen haben (vgl. ebd., 388.). Dabei hat die vertragliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit auf Seiten der Jugendarbeit einen Einfluss auf das Image des Kooperationspartners (vgl. ebd.).

5.4. Inhalte der Kooperationsangebote

Welchen Zweck Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Kooperation mit Ganztagschulen verfolgt, lässt sich zudem durch die Angebotsformen ablesen, die sie für Ganztagschüler:innen bereitstellt. Mit den Ergebnissen der StEG- Studie lassen sich Aussagen darüber formulieren, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Angebote der drei stärksten Kooperationspartner im Kontext des Ganztages haben. Aus der StEG-Kooperationspartnerbefragung im Jahr 2009 gehen folgende inhaltliche Schwerpunkte in den Angeboten hervor:

	Träger der Jugendarbeit	Sportvereine	Kunst-/ Musikschulen, -vereine
Präventions-/ Beratungsangebote	44%	8%	7%
Formen sozialen Lernens (z.B. Streitschlichtungsk.)	27%	0%	2%
Hausaufgabenhilfe, -betreuung/Lernzeit	22%	0%	2%
Angebote Neue Medien/ Technik	15%	1%	8%
Handwerkliche/ Hauswirtschaftliche Angebote	13%	1%	5%
Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit	22%	1%	1%
Sportliche Angebote	18%	66%	7%
Musisch-künstlerische Angebote	22%	1%	56%

Abb. 6: Inhalte der Kooperationsangebote (in%) (Züchner 2018, 173)

Es ist deutlich zu sehen, dass die Jugendarbeit im Vergleich zu Sportvereinen und Einrichtungen für Kunst und Musik ein wesentlich breiteres Angebotsfeld vorweist (vgl. Züchner 2018, 173). Zum Schwerpunkt gehören Angebote zur Prävention und Beratung mit 44% (siehe Abb.6). Hausaufgabenhilfen, Beaufsichtigung in der Freizeit, musische Angebote (je 22%) und Angebote, welche das soziale Lernen fördern (27%) halten sich prozentual die Waage, wenn auch letzteres etwas häufiger auftritt. Der 16. Kinder- und Jugendbericht zeigt auf, dass die aktuelle Kooperationslandschaft immer noch maßgeblich von Angeboten mit schulischem Charakter durchzogen sind (vgl. BMFSFJ 2020, 196). Die Breite des Angebots spiegelt einerseits die lebensweltliche Ausrichtung und die flexible Anpassung an Bedarfe von jungen Menschen wider. Züchner (2018) merkt jedoch auch an, dass das breite Angebot der Jugendarbeit an Ganztagschulen zwar auch ein Indikator für den erheblichen Zeitumfang ist, den Jugendarbeit für Ganztagschulen aufwendet, fragt jedoch auch nach dem besonderen Merkmal der Jugendarbeit, das sich dadurch nicht abzeichnet (vgl. Züchner 2018, 173). Zumindest lässt die Tatsache, dass freizeitliche Beschäftigung – wesentlicher Bestandteil offener Arbeit – gleich häufig auftritt, wie Hausaufgabenhilfen, die eigentlich nicht zum Profil von Jugendarbeit gehören, möchte man sie als außerschulischen Bildungsort beschreiben, die Sorge um den Charakter der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Raum. Zudem lässt sich ein Trend über den gesamten Erhebungszeitraum der StEG-Studie bis 2009 für die Sekundarstufe I kennzeichnen, der einen Rückgang der Angebotsbreite im Bereich außerschulischer Freizeitangebote vermerkt und eine Tendenz zu einer qualifizierungsunterstützenden Angebotsstruktur erkennen lässt (vgl. Rollett et al. 2011, 84 f.). Zudem ist auch eine Rückentwicklung bei den Freiwilligen Angeboten erkennbar, die durch gebundene Freizeitangebote ersetzt wurden (vgl. ebd., 85) was für den Bereich der OKJA eine konzeptionelle Verschlechterung der Rahmenbedingungen im Kooperationskontext darstellt.

Der spezielle Auftrag Offener Kinder- und Jugendarbeit ist im Vergleich zu den Aufgabenbereichen der Sport- und Musikvereine unklar, die sich nur wenig abseits ihres sportlichen und musischen Ansatzes bewegen. Dies ist auch der ganzheitlichen Perspektive auf junge Menschen geschuldet, die zum festen Bestandteil Offener Arbeit gehört. Trotzdem läuft Offene Kinder- und Jugendarbeit dadurch in der Kooperation Gefahr seinen eigenen Bildungsanspruch zu verwässern und begünstigt die Position als Unterstützung im Schulwesen wahrgenommen zu werden.

5.5. Kooperationshürden

Das strukturelle Ungleichgewicht, sowie die unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen beider Kooperationspartner, bringen verschiedene Spannungsfelder in der Praxis von Kooperationen hervor. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt zusammengefasst

dargestellt, um einen Überblick für zu verschaffen, auf welche Hürden offene Einrichtungen am Ganzttag zu reagieren haben.

Teilnahme – Während die Mehrheit der Angebote von Ganzttagsschule mindestens für ein halbes Jahr verpflichtend gewählt werden muss, begründet sich die Offene Kinde- und Jugendarbeit in ihren Grundsätzen als freiwilliges Angebot. Diese Freiwilligkeit, die ein Grundprinzip offener Arbeit darstellt, wird durch den Charakter eines Wahlpflicht-Angebots, einer Anwesenheitskontrolle oder der Verpflichtung für einen bestimmten Zeitraum verhindert. (vgl. Züchner 2018, 171)

Partizipation – In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist die Selbst- und Mitbestimmung bei den Angeboten ein zentrales Element, nicht zuletzt, um auch gesellschaftliche Mitverantwortung und demokratische Aushandlungsprozesse anzuregen. Der Anspruch ist, Angebote Kooperativ mit Jugendlichen oder auch in Selbstorganisation zu entwickeln. Die Schule hat in ihrem Grundsatz keine besondere Ausrichtung auf die Mitgestaltung durch Schüler:innen, was sich auch in der Angebotsstruktur von Ganzttagsschulen widerspiegelt. (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich ein weiteres Spannungsfeld:

Struktur vs. keine Struktur – Im Rahmen von Schulkooperationen nehmen vorstrukturierte Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit klarer Zielsetzung zusammengenommen wesentlich mehr Raum ein, als solche die inhaltlich offengehalten sind (siehe Kapitel 5.4.). Die OKJA ist durch ihr Prinzip der (Ergebnis- und Prozess-) Offenheit vor allem ein Ort, an dem Heranwachsende einfach sein können, was durch Angebote im Ganztagskontext bis heute nur wenig zum Vorschein kommt. Dies ist den unterschiedlichen Strukturen beider Institutionen geschuldet. Die Schule ist im Wesentlichen durch vorstrukturierte Unterrichtsphasen und Kurse organisiert, wohingegen Offene Einrichtungen besonderen Wert auf struktur-offene Phasen legen, die zur Mitgestaltung von Heranwachsenden anregen.

„Wie sehr vertraut die Erwachsenenengesellschaft noch auf Selbstbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen? Für wie wertvoll werden unstrukturierte Phasen des Nichtstuns, des Ungeplanten, des Unvorhersehbaren, des Ungelenktseins, des Ausprobierens für eine positive Entwicklung junger Menschen eingeschätzt?“ (Seckinger et al. 2016, 25)

Auftrag – Der Ausbau der Ganzttagsschule begründete sich auf den zentralen Themen Betreuung und Bildung. Hinzu kommt zwar an manchen Stellen auch der Freizeitgestaltungsaspekt, jedoch sind die meisten Ganztagsmodell auf Betreuungsbedarfe fokussiert. Die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Züchner 2018, 171) steht als gesellschaftlicher Auftrag im Vordergrund. Der zentrale Auftrag Offener Kinder- und Jugendarbeit ist es hingegen, ihr Angebot konkret an den Interessen von Heranwachsenden auszurichten. Ihr kommt aber auch ein Auftrag zu, auf Umweltveränderungen im Leben der jungen Menschen zu reagieren, auf Grund ihrer Lebensweltorientierung. Darunter zählen der

erhöhte Betreuungsbedarf und erhöhte schulische Anforderungen an Heranwachsende auch (vgl. Seckinger et al. 2016, 27). Die Herausforderung für offene Arbeit ist hier, diese unterschiedlichen Aufträge proportional zu ihrer Priorität im Rahmen der eigenen Profession zu gewichten und auch die Betreuungs- und Bildungsanforderungen stets aus der Perspektive Heranwachsender zu betrachten und diese einzubinden.

Charakter der OKJA – Es ist empirisch belegt, dass interinstitutionelle Kooperationen am besten funktioniert, wenn sich die Parteien in ihren Strukturen ähneln (vgl. ebd., 26). Zudem führt Kooperation dazu, dass die beiden Systeme sich aneinander angleichen (vgl. Seckinger et al. 2016, 26). Nur orientiert sich dabei meistens das schwächere an dem stärkeren System. In diesem Fall die OKJA am System der Schule, wie die Inhalte und Struktur von Ganztagsangeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchscheinen lassen.

„Kooperation an den Schnittstellen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen kann also zu einer aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit positiven Beeinflussung anderer Systeme führen, die mit einem höheren Stellenwert der sozialpädagogischen Handlungsperspektive einhergeht, aber auch zu einer Verwässerung eigener Prinzipien.“
(Seckinger 2016, 26)

Bildungsteilhabe – Ein Punkt, indem beide Systeme durchaus einen Konsens finden, ist der Abbau von Bildungsbarrieren. Die Ganztagschule ist auf gerechtere Bildungsteilhabechancen von Schüler:innen ausgelegt und die Kinder- und Jugendhilfe zum Abbau genereller Benachteiligungen im Leben von Heranwachsenden angehalten (vgl. Rother 2023, 97). Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft, führen jedoch zu der Annahme, der Lernerfolg läge vermehrt in eigener Verantwortung junger Menschen, denn in institutionellem Ausgleich von ungleichen Startbedingungen (vgl. ebd.). Also weniger in der Verantwortung von Schule, die entgegen ihrem eigentlichen Ziel, Ungleichheiten durch diese Gesellschaftsperspektive zu verstärken scheint (vgl. ebd.). Die Ganztagschule soll sich der Bildungsteilhabe nun jedoch mit kooperativer Unterstützung durch die Jugendhilfe gezielter annehmen. Rother warnt jedoch im Rahmen der Studienergebnisse zu „Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung“ (ebd., 99) von den ungleichen Positionen der beiden Institutionen. So erhält die Schule in diesem Kontext einen *delegierenden* Charakter und die OKJA *repariert* lediglich Defizite der schulischen Bildung (vgl. ebd., 104). Dem eigenständigen Bildungspotential offener Arbeit wird damit keine Rechnung getragen. Ein ausschließlich defizitorientierter Auftrag der OKJA verkürzt die Chancen Offener Angebote.

6. Strukturelle und praktische Handlungsorientierungen

Aus den vorangegangenen Kapiteln ist deutlich geworden, in welchen Spannungsverhältnissen die Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit steht. Diese ergeben sich aus den unterschiedlichen Strukturen und dem Ungleichgewicht

beider Institutionen, die sich auf der praktischen Ebene in Kooperationsangeboten widerspiegeln. Im Folgenden Kapitel wird diesen Bedingungen Rechnung getragen, indem einerseits ein Beispiel aus Niedersachsen zur Behebung der strukturellen Problematik vorgestellt wird und anschließend ein Leitfadencatalog für die aktuelle Praxis zusammengestellt wird, der zur Vorbereitung von Kooperationsvereinbarungen herangezogen werden kann.

6.1. PRINT – strukturelle Weichenstellungen einer Kooperation auf Augenhöhe

Das niedersächsische Landesprogramm PRINT (Präventions- und Integrationsprogramm) setzte sich zum Ziel, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu verbessern (vgl. Roselieb u. Wahner-Liesecke 2009, 423). Gemäß seines Namens, fokussiert sich das Programm im Kern auf Prävention und Integration und ist dem entsprechend auf einen Bildungsausgleich von vor allem benachteiligten Schüler:innen ausgerichtet. Mit PRINT verabschiedete das Land Niedersachsen ein verbindliches Kooperationsprogramm zwischen Schule und Jugendhilfe (sowie weiteren außerschulischen Akteuren), dass sich neben dem Abbau von Bildungsbarrieren in besonders belasteten Stadtteilen auch der positiven Persönlichkeitsentwicklung und Partizipation von Schüler:innen am Ganzttag widmet (vgl. Roselieb u. Wahner-Liesecke 2009, 423). Das Programm verfolgt, damit nicht nur Schulbildungsziele, sondern würdigt auch die Prinzipien und Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (und der Jugendhilfe), indem es Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung als leitende Prinzipien in das Konzept aufnimmt.

PRINT versucht, durch die institutionell vorgeschriebene Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die Kooperationsbeziehung zu intensivieren und gibt der Jugendhilfe durch die spezielle Zielausrichtung des Projekts an Prinzipien der Jugendarbeit den nötigen Raum, um eine gleichberechtigte Partnerschaft zu ermöglichen. Verankert wird die breite Zielsetzung des Programms durch 47 „Grundbausteine“ (Roselieb u. Wahner-Liesecke 2009, 424) und 30 „Schwerpunktbausteine“ (ebd., 424), die sich individuell an den verschiedenen Förderbedarfen und Ausbaupotentialen der jeweiligen Standorte ausrichten. Diese wurden in Form von Projekten an den jeweiligen Standorten durch finanzielle Mittel von 50.000 Euro für Grundbaustein-Projekte und 12.000 Euro für Schwerpunktbausteine gefördert (vgl. Sommer 2009, 434). Es folgt eine grobe inhaltliche Übersicht zu den zentralen Themen der Bausteine.

Die Grundbausteine sind in der Trägerschaft der Jugendhilfe und wurden mit einem Standort pro Landkreis oder kreisfreier Stadt gefördert. Sie zielen im Kern auf eine stärkere Verankerung der Kooperationsbeziehung ab und versuchen diese strukturell zu etablieren (vgl. ebd., 435). Ein Grundbaustein war (ursprünglich) als Voraussetzung gedacht, um am selben Standort einen Schwerpunktbaustein etablieren zu können (vgl. ebd., 435). Sie richten sich

inhaltlich sowohl an der verbesserten Kooperationsbeziehung von Jugendhilfe und Schule als auch an der schulischen und sozialen Integration von Heranwachsenden in die Prozesse des Ganztages (vgl. ebd., 434). Die Ziele der Grundbausteine richten sich also an lehrendes, sozialpädagogisches Personal und auch an Jugendliche selbst.

Die Schwerpunktbausteine sind auch zu teilen in freier Trägerschaft der Jugendhilfe, jedoch nicht auf eine bestimmte Projektanzahl an den einzelnen Standorten gebunden (vgl. Sommer 2009, 435). Sommer kategorisiert die Schwerpunktbausteine inhaltlich in drei übergreifende Spezialisierungen. Im Sinne der Zielsetzung des Programms bezieht sich die erste Kategorie der Schwerpunktbausteine auf „die Integration in Vereine“ (Sommer 2009, 434), um gefährdeten Jugendlichen (hier sind sozial auffällige und bildungsbenachteiligte Heranwachsende gemeint) alternative Beziehungen und Kontakte zu bieten, die sich positiv auf ihre Entwicklung auswirken. Der zweite Schwerpunktbaustein verfolgt das Ziel junge Menschen durch Qualifikation und Berufsorientierung ökonomisch zu integrieren und der letzte Baustein fokussiert sich besonders auf die Teilhabe von Schüler:innen am System der Ganztagschule, sowie den Stadtteil betreffenden Entscheidungen (vgl. ebd.).

Geplant war, dass ein Grundbaustein die Voraussetzung für die Beantragung eines Schwerpunktbausteines am gleichen Standort ist, da Schwerpunktbausteine finanziell attraktiver für Kommunen sind. Damit sollte der Wille die strukturellen Ungleichheiten in Kooperationen auszugleichen und eine Kommunikation auf Augenhöhe zwischen den Kooperationspartnern gefördert werden (vgl. Sommer 2009, 435). Die Bewilligung von Grundbaustein-Projekten wurde aus diesem Grund auch zeitlich früher angelegt als die der Schwerpunktbaustein-Projekte. Dieser erstrebenswerte Grundgedanke konnte im Verlauf des Projekts jedoch nicht vollständig eingehalten werden und einige Schwerpunktbaustein-Projekte wurden indes auch ohne Grundbaustein-Projekt bewilligt (vgl. ebd.).

Zusätzlich zu den Grund- und Schwerpunktbausteinen, die die konzeptionelle und organisatorische Grundlage für Kooperationen im Ganztage bilden, umfasste das PRINT-Programm eine Reihe von Fortbildungsangeboten für die am Ganztage beschäftigten Fachkräfte. Besonders interessant für die qualitative Zusammenarbeit zwischen Schule und Trägern der Jugendarbeit, waren hier die Tandemkurse zwischen Mitarbeiter:innen der Jugendarbeit und Lehrkräften, die zur Qualität der Kooperation auf einer praxisnahen Ebene beitrugen und einen konstanten Austausch zwischen den Fachbereichen aufrecht erhielten (vgl. Roselieb u. Wahner-Liesecke 2009, 425). Die Teilnahme an einer solchen Weiterbildung war freiwillig. Das Ziel dieser Tandems lag darin, nicht nur den verschiedenen Fachbereichen ein umfassenderes Verständnis für die jeweils andere Profession zu vermitteln, sondern auch Netzwerke zwischen den Professionen aufzubauen, die im besten Fall zu einer besseren Vernetzung der Inhalte führen sollte (vgl. ebd., 428). Die Tandems wurden insbesondere von

Lehrkräften interessiert wahrgenommen. Die Befragung aller Fachkräfte, die am Standort eines Grundbausteinprojekts tätig waren, ergab für das Jahr 2004, dass sich die Vernetzung der Fachkräfte aus allen beteiligten Institutionen durch PRINT verbessert hat. Ein Drittel der Befragten gaben eine verbesserte interdisziplinäre Kommunikation an und auch die Wertschätzung der einzelnen Institutionen untereinander ist deutlich gestiegen (vgl. Sommer 2009, 438).

Das PRINT-Programm stellt einen Stärkungsversuch der interdisziplinären Zusammenarbeit dar. Seinen weitreichenden Zielsetzungen und dem Anspruch die strukturellen Bedingungen der Kooperation zu verändern, wenn auch auf sehr komplexe Art, ist es ein Stück nähergekommen. Der Grundgedanke, Anreize für einzelne Standorte zu bieten, strukturelle Veränderungen anzugehen, ist wichtig für eine Begegnung auf Augenhöhe und sollte nicht im Gesamtzusammenhang dieser Arbeit fehlen. Die OKJA muss neben der Überprüfung einzelner Kooperationen im Ganztage die strukturellen Bedingungen erkennen und verändern wollen, die zu einer zunehmenden Verschulung des Offenen Bereiches führen und den Charakter der Jugendarbeit verwässern. Zusätzlich zu dem Veränderungswillen muss aber auch eine entsprechende Finanzierung solcher Projekte wie PRINT gegeben sein.

6.2. Leitfaden für die aktuelle Praxis

Faire Bedingungen auf der Strukturebene für Kooperationen zwischen Ganztage Schulen und Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit zu schaffen ist, wie das PRINT-Programm zeigt, ein umfangreiches Unterfangen, das finanzieller Unterstützung bedarf und eine lange Planung im Voraus mit sich bringt. Die Erfolge solcher Projekte sind erstrebenswert für die Zukunft der Zusammenarbeit, jedoch für die akute Verbesserung der Kooperationspraxis nicht in Aussicht. Daher folgt nun eine Reihe von Handlungsorientierungen, auf Grundlage der Erkenntnisse dieser Arbeit, die für Offene Einrichtungen einen Leitfaden bei Kooperationen im Ganztage bilden und auf deren Basis eine Kooperationsvereinbarung getroffen werden kann. Diese beziehen sich auf die Strukturebene zwischen den Institutionen, auf eine gelingende Kommunikation, eine angemessene Zielsetzung, auf die inhaltliche Ausrichtung der Angebote und die Evaluation der Kooperation.

Strukturebene:

- Beide Kooperationsparteien sollten sich vor dem Start einer Kooperation über die jeweils unterschiedlichen Arbeitsformen der anderen Profession im Klaren sein. Für die verschiedenen Spannungsfelder (Teilnahmepflicht, Mitbestimmungsgrad der Schülerinnen, prozessoffene Angebotsstruktur vs. Messbarkeit, unterschiedliche Bildungsaufträge und finanzielle Ressourcen) sollten die Beteiligten Parteien

sensibilisiert werden und diese im Blick behalten. Darüber sollte im Vorfeld ein Austausch stattfinden.

- Die Finanzierung der Angebote im Rahmen der Kooperation sollte frühzeitig geklärt werden, damit angemessene materielle und personelle Ressourcen für das Angebot zur Verfügung stehen. Dabei sollten Offene Einrichtungen darauf achten, dass sie die Schule nicht mitfinanzieren, aber auch kein Geld an den Angeboten verdienen. Zudem ist eine wertschätzende Bezahlung der tätigen Fachkräfte eine Grundvoraussetzung für eine gute Kooperationsbasis (vgl. AGOT 2021, 4).
- Die Verantwortungsbereiche der Beteiligten Institutionen sollten frühzeitig geklärt werden. Die Klärung sollte auf der Seite der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine Differenzierung von schulischen Aufträgen enthalten und den eigenen Arbeitsbereich gut abstecken. Dabei können sich Einrichtungen auf die theoretischen Grundlagen ihres Leitbildes beziehen.

Kommunikation:

- Die eingegangene Kooperation, in welcher Form sie auch stattfindet, sollte einen regelmäßigen Austausch zwischen Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit festlegen, damit ein Verständnis und eine Wertschätzung für die Arbeitsweisen beider Parteien gegenseitig aufrechterhalten wird. Es bietet sich an, hierfür feste Ansprechpartner für beide Standorte zu wählen und ein in regelmäßigen Zeitabständen wiederkehrendes Treffen der Fachkräfte festzulegen (vgl. AGOT 2021, 4).
- Auch für den Fall, dass Konflikte während einer Kooperation auftreten sollten, muss im Vorfeld festgelegt sein, wie diese zu klären sind. Es ist empfehlenswert auch hierfür spezielle Ansprechpartner für beide Parteien zu definieren, die eventuell Erfahrungen im Bereich Konfliktmanagement vorweisen können.
- Die OKJA sollte in Entscheidungsprozessen zum außerschulischen Ganztage eingebunden sein. Dabei sollte die Form der Einbindung zu ihrem Tätigkeitsumfang in der Ganztage Schule passen: Entscheidet sie in Schulgremien zum Ganztage mit über den weiteren Verlauf? Kommt ihr eher die Rolle eines Empfehlens zu oder hat sie keinerlei Mitspracherecht? Sollte letzteres der Fall sein, wird eine neue Aushandlung dieser Bedingung mit der Schule notwendig.

Zielsetzung:

- Bei der gemeinsamen Zielfindung von Kooperationsangeboten, sollten sich beide Institutionen auf Gemeinsamkeiten ihrer Konzepte berufen und die unterschiedlichen Bildungsaufgaben des Gegenübers in Abgrenzung zur eigenen Institution verstehen und wertschätzen (vgl. Knauer 2009, 686).

- Die OKJA sollte sich darüber hinaus in der inhaltlichen Ausrichtung ihres Angebots auf theoretische Bildungskonzepte ihrer eigenen Profession und den im Leitbild ihrer Einrichtung festgehaltenen Bildungsansätzen fokussieren.
- Die Ziele Offener Kinder- und Jugendarbeit sind zudem als prozesshaft zu verstehen, da sie sich stetig an den Interessen und Herausforderungen des Alltags von Kindern und Jugendlichen neuorientieren. Für Offene Einrichtungen bedeutet dies, dass sie sich eine Offenheit in der Zielsetzung bewahren müssen und diese auch gegenüber der Ganztagschule fundiert zum Ausdruck bringen sollten. Dabei können sie sich auf das Konzept der Subjektbildung und die verschiedenen Bildungsdimensionen berufen, um ihre Position theoretisch zu unterstützen. Die Entwicklung von Zwischenzielen ist hierfür hilfreich (vgl. AGOT 2021, 4).

Angebote:

- Die OKJA bietet für ihren speziellen Bildungsansatz in ihren Einrichtungen besondere Räume zur Aneignung und Erprobung gerade in Bezug auf Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende im Alter von 10 bis 14 Jahren, die am Ort der Schule nicht gegeben sind. Daher sollten Angebote im Ganztagskontext vornehmlich in Einrichtungen der OKJA stattfinden. Wenn dies nicht der Fall ist, muss es hierfür eine gute Begründung für bessere informelle Bildungspotentiale geben, die an Raumressourcen der Schule geknüpft sind.
- Die Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit im Ganztage sollten genügend Freiräume, Mitgestaltungsmöglichkeiten und Spiel- bzw. Gesellungsphasen zwischen Heranwachsenden untereinander offenhalten.
- Die Inhalte der Angebote, die offene Einrichtungen an Ganztagschulen anbieten, sollten konzeptionell an den Interessen der Zielgruppe ausgerichtet sein und ihre Perspektive in die Entwicklung und den Fortlauf des Angebots einbinden. OKJA sollte sich auch stetig darauf überprüfen, ob die Inhalte ihres Ganztagsangebots keinen Qualifizierungscharakter annehmen.

Evaluation:

- Offene Einrichtungen sollten intern evaluieren, welche Auswirkungen Ganztagsangebote auf ihre Besucher:innen- und Angebotsstruktur haben.
 - Es sollte darauf geachtet werden, dass die Einrichtung ihren Prinzipien treu bleibt und die Offene Arbeit nach wie vor Haupttätigkeitsbereich in der Einrichtung bleibt.
 - Zudem sollten Schüler:innen die Einrichtung nicht als ergänzendes Schulangebot wahrnehmen. Die Einrichtungen sollten dokumentieren, ob sie

die Einrichtungen außerhalb der Angebote nutzen und mit ihnen über ihre Perspektive auf die OKJA in Austausch gehen.

- Um den *Erfolg* eines Angebots überprüfen zu können, sollten Offene Einrichtungen die Angebote fortlaufend qualitativ dokumentieren und beide Institutionen sich auf ein Evaluationskonzept einigen, welches dies zulässt. Dazu gehören eben nicht nur messbare Faktoren, wie Teilnehmerzahlen, die eher die Relevanz des Angebots rechtfertigen sollen (vgl. Knauer 2009, 675), sondern vor allem, die Beschreibung von wahrgenommenen Bildungsprozessen und Mitgestaltungsinteresse der Heranwachsenden. In die Evaluation des Angebots sollten Kinder und Jugendliche daher ebenfalls eingebunden werden, um ihren Wünschen und Interessen in der Weiterentwicklung Rechnung zu tragen.

7. Fazit

Bei der Suche nach einer geeigneten Kooperationsbasis für den Bereich der Offene Kinder- und Jugendarbeit mit Ganztagschulen stößt man unweigerlich, wie im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt wurde, auf die verschiedenen Hindernisse und Spannungsfelder in welchen Kooperationen an Ganztagschulen sich befinden. Das Thema Bildung und die leitenden gesellschaftlichen Perspektiven darauf, bedingen das Kooperationsverhältnis zwischen den Institutionen zusätzlich. Es ist jedoch auch deutlich geworden, dass OKJA gerade jetzt ein umso wichtigerer Raum für Junge Menschen ist, der vor den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen und politischen Ausrichtungen besonderen Schutz bedarf. Insbesondere die Zielgruppe der Heranwachsenden zwischen 10 und 14 Jahren benötigt gesellschaftliche Räume zur Erprobung ihrer Selbstwirksamkeit und Orte für unorganisierte Zusammenkünfte mit Gleichaltrigen.

Wie kann also eine wertschätzende Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschulen gelingen, sodass sie ihre besonderen Bildungspotentiale entfalten kann und ihren offenen Charakter beibehält?

Um die Forschungsfrage umfassend zu beantworten, bietet es sich an, einer Zusammenfassung der Erkenntnisse dieser Arbeit einen Ausblick zur Seite zu stellen, der auf die zukünftige Entwicklung von Kooperationsverhältnissen eingeht und den Standpunkt Offener Kinder- und Jugendarbeit unter den erarbeiteten Punkten reflektiert.

7.1. Beantwortung der Forschungsfrage

Um eine fundierte Antwort auf diese Frage vor dem Hintergrund der Erkenntnisse dieser Arbeit geben zu können, werden die Spannungsfelder der Kooperation kurz beschrieben und darauf bezogene Handlungsorientierungen aufgezeigt, die für eine gelingende Kooperation notwendig sind.

1) Unterschiedliche Konzepte und Zielorientierungen

Die Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule ist zunächst durch die unterschiedliche Ausrichtung ihrer Konzepte und Ziele bedingt. Die Ganztagschule ist auf Bildungs- und Betreuungsaufgaben ausgereicht. Bildung ist hier als schulische Bildung zu verstehen und an Qualifizierungssystemen ausgerichtet. Ihr Betreuungsauftrag dient der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dem gegenüber ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Grundprinzipien und den gesetzlichen Auftrag an den Interessen und Bedürfnissen von jungen Menschen ausgerichtet und macht diese zum tragenden Inhalt ihres Angebots. Besonders deutlich werden die unterschiedlichen Ausrichtungen der beiden Institutionen, wenn es um die Teilnahmepflicht von Schüler:innen am außerschulischen Angebot geht, die dem Prinzip der Offenheit von Offener Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich im Weg steht. Oder wenn es um Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen bei vorstrukturierten Angeboten geht, die ein klares Ziel verfolgen und die Prozesshaftigkeit Offener Arbeit tangieren.

In Kooperationen sollte auf diese Bedingungen stetig geachtet werden. Beide Institutionen sollten sich im konkreten Kooperationsverhältnis ihrer Unterschiede bewusstwerden und die konzeptionellen Hürden im Vorfeld besprechen. Es eignet sich für bekannte Probleme, wie Teilnahmepflichten, oder Ziel- und Prozessorientierung vorher einen Kompromiss zu gestalten, der insbesondere die Prinzipien der Offenen Arbeit wertschätzt. Die Offene Kinder und Jugendarbeit sollte sich in diesen Punkten nicht einfach in das vorhandene Schulsystem einfügen, sondern ihre konzeptionelle Ausrichtung als Bereicherung im Bildungskontext einbringen, um einer Beanspruchung durch Schulbildungsziele und Betreuungsbedarfe entgegenzuwirken. Sie kann sich dabei auf ihre theoretischen Bildungsansätze und die Relevanz informeller Bildungsprozesse für den formalisierten Ansatz der Bildung im Unterricht berufen.

2) Strukturelles Ungleichgewicht

Betrachtet man die gewonnenen Erkenntnisse zum Verhältnis der beiden Institutionen zueinander, so wird ein strukturelles Ungleichgewicht zu Gunsten des Schulsystems deutlich. Die Schule trägt im Bezug auf Bildung eine Monopolstellung in gesellschaftlichen Diskursen und wird finanziell sowie gesetzlich deutlich begünstigt, gegenüber der Offenen Kinder- und

Jugendarbeit. Einer Begegnung auf Augenhöhe bei Zusammenarbeit an Bildungszielen, steht dieser Umstand im Weg. Prozentual haben Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein nachgeordnetes Rollen in Entscheidungs- und Mitgestaltungsprozessen am Ganzttag. Diese wird jedoch sowohl vom schulischen Personal als auch von Offenen Einrichtungen, die im Ganzttag tätig sind, nicht kritisch betrachtet. Die Auflösung dieses Ungleichgewicht der Akteure am Ganzttag wird demnach auch nicht aus den eigenen Reihen der Jugendarbeit angestrebt, was ihre Stellung als Serviceleistung für die Schule verstärkt. Zudem hat die Kooperation mit Ganzttagsschulen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit eine viel existenziellere Bedeutung als umgekehrt. Damit sie ihre Relevanz am Nachmittag für junge Menschen beibehalten kann, ist sie zur Kooperation mit Ganzttagsschulen angehalten. Ganzttagsangebote machen aktuell einen großen Teil ihrer Angebotsstruktur aus.

Offene Kinder- und Jugendarbeit muss sich in Kooperationen mit Ganzttagsschulen an dieser Stelle klar positionieren, um erstens einen eigenständigen Auftrag formulieren zu können, der sie nicht zu einer Serviceleistung für Schulen degradiert und zweitens, um den Fokus ihrer gesamten Angebotsstruktur einrichtungsintern nicht an schulische Ziele zu heften. Dafür muss ein Bewusstsein bei den Fachkräften Offener Einrichtungen geschaffen werden. Sie müssen sich einerseits des strukturellen Ungleichgewichts zwischen Ganzttagsschule und der eigenen Institution bewusstwerden und gleichzeitig verstehen, welche Auswirkungen die Kooperationsangebote auf die Struktur der eigenen Einrichtung haben. Um eine Argumentationsgrundlage im Aushandlungsprozess von Ganzttagsangeboten für die Prinzipien der Offenen Arbeit zu haben, sollten sich Fachkräfte mit dem Leitbild und den theoretischen Grundlagen von Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstärkt auseinandersetzen. Zudem sollten Kooperationsvereinbarungen ein Mitspracherecht des Trägers offener Angebote zu Entscheidungen am Ganzttag beinhalten.

3) Gesellschaftlicher und politischer Fokus auf Wirtschaftlichkeit und Qualifikation

Der aktuelle Blickwinkel auf die Bildung junger Menschen entsteht aus einer humankapitalistischen Perspektive. Deutschland begründet seinen wirtschaftlichen Wert hauptsächlich auf Wissen und der Etablierung einer Wissensgesellschaft. Jeder Mensch ist demnach ein wirtschaftlicher Faktor, der für den Wohlstand der Gesamtgesellschaft seinen Betrag durch Qualifizierung leistet. Dies erklärt auch die politisch geförderten Ziele der Bildung (im Sinne der Qualifizierung) und Betreuung, welche die Berufstätigkeit der Eltern mit dem Familienleben einerseits erleichtern sollen und andererseits junge Menschen in Vorbereitung auf den Berufseinstieg qualifizieren sollen. Zwar wird in einigen gesetzlichen und politischen Formulierungen auch der ganzheitliche Blick auf Bildung immer wieder eröffnet, dieser scheint jedoch nicht über eine symbolische Geste hinauszureichen, da finanzielle Förderungen, wie durch IZBB, sich hauptsächlich aus wirtschaftlichen Zielen Begründen und gesetzliche

Ansprüche zur Förderung ganzheitlicher Bildung in den Ländergesetzen fehlen oder auch wissentlich verhindert werden. So wird zunehmend das Ungleichgewicht zwischen den Institutionen Schule und OKJA verstärkt und im Kontext des Ganztagschulausbaus sehr unterschiedlich finanziell unterstützt. Dieses Spannungsverhältnis wirkt sich neben dem Rechtfertigungsdruck in den Offenen Kinder- und Jugendarbeit auch auf das Leben junger Menschen beträchtlich aus, da ihre Freiräume zu schwinden drohen und ihr Alltag zunehmend institutionalisiert wird.

Offene Kinder- und Jugendarbeit muss an dieser Stelle politisch tätig werden, im Sinne ihres Prinzips ein politischer Anwalt für Interessen und Bedürfnisse von Heranwachsenden zu sein und diese auch zur politischen Selbstbestimmung zu befähigen. Diese Aufgabe benötigt eine große Anstrengung aus den eigenen Reihen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und sollte schon im Studium einen Platz erhalten. Möchte Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre Relevanz und die Relevanz informeller Räume im Alltag von jungen Menschen begründen, so muss ein klares professionelles Profil des Arbeitsbereiches weiter angestrebt werden, um gegenüber den aktuellen politischen Entwicklungen eine klare Position und ein Gegengewicht bieten zu können. Bei der Recherche zu dieser Arbeit ist weiterhin eine große Lücke im Hinblick auf die Perspektiven junger Menschen auf ihren erlebten Alltag in der Ganztagschule zu erkennen. Es zeichnet sich lediglich an einigen Stellen ab, dass freiwillige Angebote besser von jungen Menschen angenommen werden. Offene Kinder- und Jugendarbeit, in ihrer Rolle als Unterstützer zur politischen Teilhabe, sollte diese wichtigen Blickwinkel junger Menschen aufnehmen und Gehör verschaffen, indem ihre Perspektiven in Studien und öffentlichen Positionierungen mehr Raum bekommen.

4) Kommunikation zwischen Institutionen

Unter den strukturellen Bedingungen und dem Ungleichgewicht zwischen den Institutionen, bleibt der aktuellen Praxis lediglich ein kontinuierlicher Austausch mit der kooperierenden Ganztagschule übrig, um zumindest eine Wertschätzende Beziehung und ein Verständnis für verschiedene Arbeitsweisen auf der Mikroebene zu erhalten. Die deutsche Kooperationslandschaft am Ganztage in Sekundarstufe I ist von geteilten Trägerschaften an vornehmlich offenen Ganztagschulen geprägt. Einerseits bieten diese den Vorteil, dass Ganztagsangebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unabhängiger von schulischen Kontexten gestaltet werden können und das Maß der freiwilligen Teilnahme von Schüler:innen an offenen Ganztagschulen ausgeprägter ist. Andererseits ist das Kommunikationsverhältnis zwischen den beiden Institutionen sehr sporadisch ausgeprägt.

Die Basis einer geteilten Trägerschaft an offenen Ganztagschulen bietet zwar für die Offene Kinder- und Jugendarbeit passende Bedingungen, auf welchen eine Kooperation im Sinne ihrer Grundprinzipien eher zustande kommen kann, sie sollte jedoch um eine festgelegte

Kommunikation zwischen beiden Institutionen erweitert werden. Es sollten im Vorfeld Ansprechpartner*innen in beiden Bereichen gewählt werden und Kooperationsvereinbarungen sollten kontinuierliche und zeitlich festgelegte Zusammenkünfte zwischen ihnen vorsehen. Auch für den Fall eines Konflikts sollten im Vorfeld versierte Ansprechpartner*innen definiert werden und der Umgang mit Konflikten geklärt sein, sodass eine gute Basis für zufriedenstellende Kompromisse vorbereitet ist.

5) Angebotsstruktur

Die beschriebenen Spannungsverhältnisse zwischen offenen Einrichtungen und den Zielen der Ganztagschule schlagen sich auch in den Angebotsformen am Ganzttag nieder. Offene Kinder und Jugendarbeit deckt im Rahmen der Kooperation ein breites Feld an Angeboten ab, die nicht immer eine klare Einbettung in das Konzept offener Arbeit vorweisen. Somit übernimmt die Offene Kinder- und Jugendarbeit zum Beispiel zu einem nicht geringen Anteil von 22% auch Aufgaben der Hausaufgabenbetreuung in der Zusammenarbeit mit Schulen. Diese und andere Angebote enthalten einen Qualifikationscharakter und sind in erster Linie auf gesicherte Betreuungszeiten ausgerichtet. Der Zuständigkeitsbereich Offener Kinder- und Jugendarbeit droht hierdurch zu verschwimmen und sie erhält aktuell eher den Charakter einer unterstützenden Leistung im Schulsystem, anstelle eines eigenständigen Aufgabenbereichs in Bezug auf Bildungsziele, wie Subjekt- oder Demokratiebildung. Da Ganztagsangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen großen Anteil ihrer Angebotsstruktur prägen, hat die Ausrichtung an schulischen Zielen auch eine Rückwirkung auf die Gesamtstruktur der Einrichtungen. Vor diesem Hintergrund ist diese Entwicklung besonders kritisch zu betrachten.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit muss auch an dieser Stelle in ihrer Angebotsstruktur ein klareres Profil zeigen, um dem Charakter einer Serviceleistung für Ganztagschulen entgegenzuwirken. Kooperationsangebote müssen sich in erster Linie an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen ausrichten und ihnen genügend Räume zur freien Entfaltung, geschützter Erprobung von Rollen und unorganisierten Zusammenkünften untereinander zur Verfügung stellen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit sollte einerseits Kinder und Jugendliche in die Entwicklung der Angebote mit einbeziehen, um ihren Perspektiven den notwendigen Raum zu geben und dem Anspruch gerecht zu werden, sich an ihren Interessen auszurichten. Andererseits müssen Offene Einrichtungen in der Kooperation mit Ganztagschulen ihren Aufgabenbereich klarer artikulieren und einrichtungsintern stetig ihre Ausrichtung in der Angebotsstruktur überprüfen.

7.2. Ausblick

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat durch die Kooperation mit Ganztagschulen einen Zuwachs in ihrer Besucherzahl zu verzeichnen und scheint durchaus positive Effekte aus der Zusammenarbeit zu ziehen, wenn es um ihre öffentliche Wahrnehmung und die Relevanz von Einrichtungen geht. Die Frage bleibt jedoch bestehen, zu welchen Bedingungen die Veränderungen in Einrichtungen stattfinden, denn Ganztagschüler:innen scheinen die offene Häuser nur wenig außerhalb schulischer Angebote zu nutzen. Eine schulunabhängige Anbindung an offene Einrichtungen findet demnach nicht statt. Die Vorteile für die OKJA sind somit in Abhängigkeit zu Schulen zu betrachten und nicht unbedingt als Stärkung der eigenen Profession zu verstehen. Zudem ist die Qualität der offenen Arbeit mit jungen Menschen unter den Bedingungen der Ganztagsangebote kritisch zu betrachten, wenn diese das offene Haus nicht als Aneignungsraum wahrnehmen und tiefergehende Beziehungsarbeit durch die kurze Angebotsdauer nicht zustande kommt. Im Hinblick auf junge Menschen im Alter von 10 bis 14 Jahren stehen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowohl wichtige räumliche als auch konzeptionelle Ressourcen zur Verfügung, die ungenutzt bleiben, wenn Schüler:innen die OKJA als schulergänzende Institution wahrnehmen.

Für die Zukunft von Kooperationen mit Ganztagschulen bleibt in der OKJA die Frage beständig, wie eine eigenständige Position im Bildungskontext etabliert werden kann, wenn sie doch letztlich im gesamtgesellschaftlichen Kontext aus dem Schulsystem heraus begründet wird. Unter einem Perspektivwechsel, den bspw. das Konzept der Ganztagsbildung versucht zu unternehmen, würde der Bildungsbegriff vom Schulsystem entkoppelt und könnte somit positive Grundvoraussetzungen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihren speziellen Bildungsauftrag schaffen, der sich eigenständig positioniert. Trotzdem ist der aktuelle Fokus auf Bildungsförderung und die damit verbundene finanzielle Unterstützung auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit sich nicht allein auf einen Bildungsauftrag beschränkt, auch wenn dieser Fokus in der Praxis von Einrichtungen und in den wissenschaftlichen Diskussionen derzeit ein zentrales Thema ist. Die zunehmende Bildungsverantwortung und inhaltliche Ausrichtung der Angebotsstrukturen an Bildungsprozessen ist kritisch zu betrachten, möchte man den ganzheitlichen Fokus in der Offenen Arbeit mit jungen Menschen nicht verkürzen.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. (2021): Handreichung zur Kooperation der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schule. Online unter: https://agot-nrw.de/wp-content/uploads/2021/07/2021_07_01_Argumentationshilfe_AGOT_WEB_DS.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Berzen, C. (2021): Rechtliche Grundlagen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bundes- und Landesrecht. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1815 – 1827
- Brümmer, F./Rollett, W. & Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 162 – 186
- Busch, K. & Schreiber, J. (2021): Sich optimieren (müssen) in der Adoleszenz. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1357 – 1364
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007. Online unter: https://schulbau.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulbau.bildung-rp.de/IZBB/Verwaltungsvereinbarung_Zukunft_Bildung_und_Betreuung.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Ganztagschulen 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19113/pdf/SteG_2015_Ganztagschule_2014_2015.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Ganztagschulen 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 10.12.2023)
- Coelen, T. & Otto, H. U. (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, T. & Otto, H. U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17 – 25
- Drößler, T. (2021): Kids – Die 10- bis 14-Jährigen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 361 – 373

- Gulde M./ Steinecke, K./ Köhler-Dauner, F./ Mörtl, F./ Fegert, J. & Ziegenhain, U. (2016): Die soziale Welt der „Lückenkinder“ – Analyse einer vergessenen Gruppe. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 2016 (2), 43 – 48
- Hafeneger, B. (2021): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 95 – 108
- Holtappels, H. G. (2003): Ganztagschule als Herausforderung: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Online unter: <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/HoltappelsKoop.pdf?lang=de> (Zugriff: 10.12.2023)
- Icking, M. & Deinet, U. (2021): Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1019 – 1027
- Kamski, I. (2014): Rhythmisierung in Ganztagschulen: Erprobte Praxis – funktionierende Modelle. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag
- Kielblock, S. & Stecher, L. (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.) Einführung Ganztagschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 13 – 28
- Knauer, R. (2009): Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C. & Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 674 – 686
- Kruse, A. (2009): Bildung im Alter. In: Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 827 – 840
- Kulturministerkonferenz (1981): Zur Stellung des Schülers in der Schule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Kulturministerkonferenz (2009): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in Ländern in der Bundesregierung Deutschland. Statistik 2003 bis 2007. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2007.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Kulturministerkonferenz (2021): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in Ländern in der Bundesregierung Deutschland. Statistik 2016 bis 2020. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf (Zugriff: 10.12.2023)
- Ludwig, H. (2008): Geschichte der modernen Ganztagschule. In: Coelen, T. & Otto, H. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 517 – 525
- Pink, L. & Schmidt, H. (2015): Der Einfluss der Ganztagschule auf den Besuch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 2015 (3), 114 – 120
- Pluto L./ Mairhofer, A./ Peucker, C. & v. Santen, E. (2020): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Stituation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (II). In: deutsche jugend 2020 (9), 388 – 394

- Rauschenbach, T. & Otto, H. U. (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendarbeit? In: Otto, H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9 – 31
- Rollett, W./Lossen, K./Jarsinski, S./Lüpschen, N. & Holtappels, H. G. (2011): Außerschulische Angebotsstruktur an Ganztagschulen Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Eckard, K./Rauschenbach, T./Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 76 – 96
- Roselieb, H. & Wahner-Leisecker, I. (2009): PRINT als Ergebnis interministerieller Zusammenarbeit in Niedersachsen. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C. & Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 423 – 432
- Rother, P. (2023): Bildungsteilhabe und Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2023 (1), 95 – 110
- Scherr, A. (2021): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 639 – 652
- Seckinger, M./ Pluto, L./ Peucker, C. & Santen, E. (2016). Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sommer, J. (2009): Ergebnisse der Evaluation des Niedersächsischen Landesprogramms PRINT. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C. & Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 433 – 448
- Sting, S./ Sturzenhecker, B. (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 675 – 991
- Stötzel, J. & Wagener, A. (2014): Historische Entwicklung und Zielsetzung von Ganztagschulen in Deutschland. In: Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.): Einführung Ganztagschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 49 – 64
- Sturzenhecker, B. (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 147 – 166
- Thiersch, H. (2018): Bildung. In: Otto, H./Thiersch, H./ Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. München: Ernst Reinhard Verlag, 165 – 176
- Wrase, M. (2013): Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-) gestaltet. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174625/bildungsrecht-wie-die-verfassung-unser-schulwesen-mit-gestaltet/#node-content-title-1> (Zugriff: 10.12.2023)
- Zickgraf, P. (2006): Apropos IZBB – „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“. Online unter: https://www.ganztagschulen.org/de/service/archiv_documents/apropos-

izbb-investitionsprogr--zukunft-bildung-und-betreuung.html?nn=614210 (Zugriff:
10.12.2023)

Züchner, I. (2018): 1. Jugendarbeit und Ganztagschule – zum Standpunkt der Kooperation in Deutschland. In: Arbeitstext, 2018 (30), 167 – 179

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum:

Unterschrift: