

Politische Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit

Ergebnisse des Projektes
„Von- und Miteinander Lernen.
Kompetenzteams aus außerschulischer
Jugendbildung und Sozialpädagogik
zur Stärkung politischer Bildung“ (VoMiLe)

Herausgegeben von
Jana Sämman und Alexander Wohnig

Impressum

Universität Siegen
Seminar für Sozialwissenschaften
Jana Sämann und Alexander Wohnig
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen

Kontakt

Jana Sämann
jana.saemann@uni-siegen.de
Tel. 0271 740 2022
Prof. Dr. Alexander Wohnig
alexander.wohnig@uni-siegen.de
Tel. 0271 740 2713

Empfohlene Zitierweise

Sämann, Jana und Wohnig, Alexander (Hg.) (2024):
Politische Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit.
Ergebnisse des Projektes „Von- und Miteinander Lernen.
Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und
Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“ (VoMiLe).
Siegen. DOI: <http://dx.doi.org/10.25819/ubsi/10620>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Inhalt

I Einleitung und Rahmung	1
<i>Jana Sämman und Alexander Wohnig</i>	
II Projektintention	4
Von- und Miteinander Lernen: Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung	
<i>von Alexander Wohnig</i>	
III Themenschwerpunkte	9
III.1 Diversitätssensible Arbeit in politischer Bildung und Gruppenangeboten in Offener Kinder- und Jugendarbeit: Erfahrungen aus dem Projekt „Von- und Miteinander Lernen“	11
<i>von Meike Beelitz, Carolin Bernhardt, Michelle Chávez und Sigrid Laber</i>	
III.2 Das Verhältnis von politischen Einstellungen und politischem Handeln: Von A nach B oder von B nach A?	21
<i>von Alexander Wohnig</i>	
IV Erkenntnisse der Begleitforschung	27
Wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Projekt „Von- und Miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“	
<i>von Jana Sämman</i>	
V VoMiLe als Projekt partizipativer Sozialforschung?	82
V.1 Partizipative Forschung für den Wissenstransfer: Überlegungen zu Mitbestimmung und Bildung anhand des Forschungsprojekts „Von- und Miteinander Lernen“	83
<i>von Elisabeth Richter und Jana Sämman</i>	
V.2 Kommentierung: Einlösbarkeiten, Herausforderungen und Gewinne des partizipativen Vorhabens	95
<i>von Jana Sämman</i>	
Abbildungsverzeichnis	100

I Einleitung und Rahmung

Im Oktober 2021 startete das Modell- und Forschungsprojekt „Von- und Miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“, das bis zum Jahresende 2024 von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) gefördert wurde. Im Rahmen des Modellprojektes wurden für zwei Jahre Strukturen zu Kooperation geschaffen: An acht Standorten im Bundesgebiet arbeiteten jeweils ein Akteur der außerschulischen Jugendbildung mit einem Akteur der Offenen Jugendarbeit zusammen. Die Kooperationen wurden wissenschaftlich begleitet. Sowohl in den Fachaustauschen mit den im Projekt beteiligten Fachkräften als auch in der Begleitforschung wurden Erkenntnisse hinsichtlich der Professionalitäts- und Bildungsvorstellungen der verschiedenen Akteure rekonstruiert, Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Kooperationen erarbeitet sowie hinsichtlich der damit verbundenen Möglichkeiten politischer Bildungsprozesse diskutiert.

Die vorliegende Broschüre stellt diese Erkenntnisse zusammen. Hierzu ist zunächst in *Kapitel II Projektintention* das dem Projekt zu Grunde gelegte Erkenntnisinteresse von Prof. Dr. Alexander Wohnig formuliert.

In Kapitel II werden drei Themenschwerpunkte aus dem Projektkontext herausgestellt. Diese gelten als Querschnittsthemen, die in der Projektarbeit an vielen Standorten immer wieder eine Rolle spielten: Zunächst betrachten Meike Beelitz, Carolin Bernhardt, Michelle Chávez und Sigrid Laber in *Kapitel III.1 Diversitätssensible Arbeit in politischer Bildung und Gruppenangeboten in Offener Kinder- und Jugendarbeit* und reflektieren dabei ihre Erfahrungen aus dem Projektkontext. Anschließend stellt Alexander Wohnig in *Kapitel III.2 Das Verhältnis von politischen Einstellungen und politischem Handeln* Überlegungen an, inwiefern das eine das andere (verstärkt) beeinflusst.

Im *Kapitel IV Erkenntnisse der Begleitforschung* legt Jana Sämann die Ergebnisse dar, welche sich in der wissenschaftlichen Bearbeitung der Erkenntnisinteressen gezeigt haben. Hier sind noch einmal aus-

föhrlich Projektaufbau, Forschungsvorhaben und Erkenntnisinteresse des das Modellprojekt begleitenden Forschungsprojektes dargestellt und einleitende Überlegungen zu Forschungsstand und Ausgangssituation politischer Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit beschrieben. Die Erkenntnisse untergliedern sich in solche hinsichtlich des Professionsverständnisses bzw. der professionellen Selbstverständnisse der Fachkräfte und der spezifischen Bildungsverständnisse hinsichtlich politischer Bildung. Weiter sind zuschreibende Fremderzählungen als quasi zugeschriebene Handlungsfeldbilder dargestellt, die (auch) hinsichtlich der antizipierten Kooperationsversprechen Herausforderungen in den Kooperationspraxen relevant werden. Die Fremderzählungen werfen jeweils einen Blick auf den*die Andere*n (etwa aus Sicht der außerschulischen Bildung auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie andersherum), und sind daher zentral für eine zukünftige reflexive Kooperationsarbeit. Schließlich werden Steuerungen durch Förderprogramme sowie Einflussnahmen durch Aufgabenadressierungen und Anrufungen an das Handlungsfeld Jugendarbeit beschrieben.

Im *Kapitel V VoMiLe als Projekt partizipativer Sozialforschung* ist zunächst ein Artikel mit freundlicher Genehmigung wiederabgedruckt, den Elisabeth Richter und Jana Sämann im Oktober 2022 in der deutschen jugend veröffentlicht hatten. Als *Kapitel V.1 Partizipative Forschung für den Wissenstransfer: Überlegungen zu Mitbestimmung und Bildung anhand des Forschungsprojekts „Von- und Miteinander Lernen“* formuliert der Beitrag zunächst grundsätzliche Überlegungen zu partizipativen Forschungsvorhaben und skizziert mit Blick auf das VoMiLe-Projekt konkrete Abwägungen, auf welche Art und Weise und auf welchen Ebenen hier Partizipation und Transfer ermöglicht werden könnten. Im *Kapitel V.2 Einlösbarkeiten, Herausforderungen, Gewinne des partizipativen Vorhabens* erfolgt eine abschließende Kommentierung dieses Vorhabens einer partizipativen Forschung durch Jana Sämann zum Projektabschluss.

Wir bedanken uns für die produktive Zusammenarbeit insbesondere bei den Beteiligten der Tandem-Kooperationen, die sich für den Projektzeitraum auf forschende Begleitung ihrer Arbeit, den Austausch und die Diskussion in den Fachaustauschen, die Nachfragen zu Ergebnisinterpretationen und der umfassenden Beteiligung an der Abschlusstagung eingelassen haben – und damit nicht unerheblich eine mit dem Projektvorhaben verbundene Mehrarbeit in Kauf genommen haben. Ein herzlicher Dank geht auch an Claudia Rommel, Cancuma Cetinyilmaz und Jan Kellermann, die das Pro-

jekt als studentische Mitarbeiter*innen unterstützt haben sowie an die Kolleg*innen aus dem Arbeitsbereich und dem Kolloquium der Didaktik der Sozialwissenschaften für die angeregten Diskussionen in den Forschungswerkstätten. Das Projekt wurde ermöglicht durch die finanzielle Förderung der Bundeszentrale für politische Bildung – auch dafür vielen Dank!

Eine angeregte Lektüre wünschen

Jana Sämann und Alexander Wohnig

II Projektintention

Von- und Miteinander Lernen: Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung

von Alexander Wohnig

Das Projekt *Von- und Miteinander Lernen: Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung* ging in seiner Genese von einer Beobachtung aus, die sich in den drei Jahren der Projektarbeit noch verschärft hat:

Bei der Bearbeitung von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Krisen, die allorten diagnostiziert werden (etwa: Rechtspopulismus, Rassismus, Autoritarismus, Verschwörungsdenken und Desinformation usw.), wird politischer Bildung eine immer bedeutendere Rolle zugesprochen (Keller et al. 2021). Allerdings geschieht dies meist in einem Modus, der die professionellen Selbstverständnisse des Feldes außer Acht lässt, etwa wenn politische Bildung v.a. in ihrer Funktion zur Prävention unerwünschter Denk- und Handlungsweisen angesprochen wird.

Trotzdem war und ist zu beobachten, dass außerschulische Bildungsorte und Bildungsgelegenheiten mit ihren unterschiedlichen und diversen Kompetenzen – bspw. Beziehungsarbeit, subjektorientierte Bildungsarbeit, politisch strukturelle Analyse von individuellen und kollektiven Erfahrungen – verstärkt in den Blick geraten (Journal für politische Bildung 2019). Immer deutlicher wurde und wird, dass in Fragen der politischen Bildung unterschiedliche Felder, Räume, Orte und Kompetenzen eine Rolle spielen, v.a. wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche inklusiv und vollumfänglich zu erreichen (Münderlein 2019). Dies hängt auch damit zusammen, dass die diversen Professionen unterschiedliche Fähigkeiten betonen. So beschreibt der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) multiple Räume der politischen Bildung, u.a. außerschulische Bildungsstätten und die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Diese Räume politischer Bildung sind

durch je spezifische Handlungsweisen, Professionsverständnisse und Kompetenzen geprägt. Zumeist sind diese für ganzheitliche politische Bildung notwendigen Aspekte jedoch sowohl räumlich, als auch professionstheoretisch- und praktisch voneinander getrennt. Dies drückt sich etwa in der nur marginal vorhandenen Verständigung über Kernkonzepte in Theorie und Praxis aus, wie der politischen Bildung, als Kern der außerschulischen politischen Jugendbildung, und der Demokratiebildung, als Kern der Sozialpädagogik/der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Sturzenhecker 2019; Wohnig 2019). So ließe sich formulieren, dass demokratische Bildung, die ihren primären Raum in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat (Sturzenhecker/Schwerthelm 2017), und politische Bildung oftmals voneinander getrennt stattfinden, auch wenn beide hier angesprochenen Professionen beide Konzepte von Bildung diskutieren und in der Praxis auch anwenden.

An dieser Diagnose setzte das Modellprojekt an. Ziel war es, die unterschiedlichen Kompetenzen der Professionen der außerschulischen politische Bildung und der Sozialpädagogik – und hier vor allem der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – zusammenzubringen und dabei Strukturen des Austauschs und der Zusammenarbeit zu schaffen, in denen die Professionen voneinander lernen, sich beraten und Kompetenzen weiterentwickeln können. Dabei wurde der Austausch zwischen den Professionen ebenso zentral angesehen wie der Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft: Durch wissenschaftliche Erkenntnisse sollte die Praxis in einem partizipativen Prozess stetig und nachhaltig unterstützt und verbessert werden. Zudem sollen Ergebnisse gesichert und wissenschaftlich fundiert in die Praxis getragen werden. Ein solches Vorgehen reagiert auf die vielfach in dem 16. Kinder- und Jugendbericht formulierten und von der Bundesregierung unterstützen Forderungen nach einem breiteren Austausch zwischen den Professionen und Räumen politischer Bildung (BMFSFJ 2020: 13, S.548–552, 555) sowie zwischen Praxis und Wissenschaft der politischen Bildung (ebd: S.564–566).

Durch ein solches Vorgehen sollte am Ende des Projektes eine Bereicherung der Professionen durch die jeweils andere stehen. Auch wenn die Bereiche nicht so trennscharf zu markieren sind und beide Professionen sowohl demokratische als auch politische Bildung anvisieren, lässt sich doch feststellen: Die außerschulische politische Bildung definiert sich vor allem über Kompetenz, an Alltagserfahrungen und lebensweltlichen Themen von Jugendlichen, aber auch an ‚große‘ politisch-gesellschaftliche Themenfelder anzuknüpfen und diese für die konkrete inhaltliche politische Bildungsarbeit aufzubereiten.

Dies geschieht u.a. in subjektorientierten Settings, in denen der Zielgruppe möglichst viel Mitsprache eingeräumt wird (Hafeneger 2014). Die Sozialpädagogik besitzt dagegen, neben der Thematisierung politischer Aspekte in den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, die Kompetenz zu einer intensiven pädagogischen Beziehungsarbeit, die durch die Pflege langfristiger Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen geprägt ist. Sie ermöglicht demokratische Bildungsprozesse durch die Erfahrung von Demokratie in den Einrichtungen und den intersubjektiven Prozessen vor Ort (Richter 1998). Die Grundthese war: Jede der genannten Kompetenzen ist in der jeweils anderen Profession zentral, sie prägt diese jedoch nicht grundlegend. So kann die außerschulische politische Jugendbildung von der Sozialpädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Sachen Beziehungsarbeit und der Ermöglichung demokratischer Erfahrung lernen, wohingegen sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit von der außerschulischen Bildungsarbeit die didaktische und pädagogische Aufbereitung politischer Bildungsgelegenheiten als Kompetenz aneignen kann. Deziert war es nicht die Intention des Projektes, die beiden Bereiche der demokratischen und politischen Bildung zu trennen und Defizite zuzuschreiben (etwa: die OKJA mache keine politische Bildung). Gleichwohl bestand die Intention, Austausch- und Erfahrungsräume für das Erleben und Erlernen von anderen Konzepten aus anderen Räumen der politischen und/oder demokratischen Bildung zu eröffnen.

Das Modellprojekt machte es sich daher zum Ziel, Strukturen zum Austausch in multiprofessionellen Kompetenzteams (Tandems der außerschulischen politischen Bildungsarbeit und der sozialpädagogischen Jugendarbeit) zu schaffen und so eine Vernetzung sowie kontinuierliche und fortgesetzte Aushandlung des (Spannungs)Verhältnisses zwischen den Professionen stärken. Dieser Austausch sollte lokal organisiert werden.

Die konkrete Idee für die Praxis: An einem Standort – ein Stadtteil, eine Kommune, eine ländliche Region – arbeiten jeweils ein Akteur der außerschulischen politischen Jugendbildung (in der Regel mit Anbindung an eine außerschulische Bildungsstätte) mit einem Akteur der Sozialpädagogik/der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (in der Regel mit Anbindung an ein Jugendhaus, Jugendzentrum etc.) zusammen, sodass eine außerschulische Bildungseinrichtung über einen längeren Zeitraum mit einem Jugendhaus, Jugendzentrum o.Ä. kooperiert. Diese Akteure bilden jeweils ein lokales Kompetenzteam. In der Zusammenarbeit können sowohl Mikroprojekte in Form von

(politischen) Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche entstehen, als auch Formen der peer-to-peer-Beratung zwischen den Fachkräften erprobt werden, die zu einer Stärkung politischer Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Beziehungsarbeit in der außerschulischen politischen Bildung führen sollen. Die kontinuierlichen Kooperations- und Austauschformate sollen dazu beitragen die Rollenklarheit der Akteure zu stärken und gleichzeitig einen reziproken Austausch zu Lern- und Erfahrungsprozessen ermöglichen. So soll in der gemeinsamen Arbeit in Kompetenzteams Aufschluss über gemeinsame Handlungsfelder und entsprechende professionsbezogene Kompetenzen hergestellt werden, etwa wenn längerfristig in den Tandems Angebote für Kinder- und Jugendliche bereitgestellt und begleitet werden.

Literatur

- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Hafener, Benno (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S.222–230.
- Keller, Andrea/Pingel, Andrea/Weber, Karl/Lorenz, Andreas (Hrsg.): Politische Bildung und Jugendsozialarbeit gemeinsam für Demokratie. Neue Wege der Primärprävention. Frankfurt am Main.
- Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: Eck, Sandra (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim/München, S.175–191.
- Münderlein, Regina (2020): Die „vierte“ Dimension. Einfluss und Verständnis von „Raum“ als Bildungspartner der Jugendbildung. In: Journal für politische Bildung 2/2020, S.16–20.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt am Main.
- Sturzenhecker, Benedikt (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Stellungnahmen zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung. 2/2019, S.10–15.

- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2017): Das kann nur die Offene Kinder- und Jugendarbeit: Demokratische Partizipation mit Benachteiligten. In: Offene Jugendarbeit, 02/2017, S.12–20.
- Journal für politische Bildung (2019): Demokratieförderung vs. politische Bildung? 2/2019.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Wohnig, Alexander (2019): Was ist politische Bildung? Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung 3/2019, S.11–17.

III Themenschwerpunkte

Im Projekt haben sich verschiedene Themen als übergreifend relevante Interessen gezeigt, die etwa in Vernetzungstreffen oder während der Fachaustausche diskutiert worden sind: Fragen nach Bearbeitungs- und Vernetzungsperspektiven politischer Bildung, die sich in ländlichen Räumen anders stellen als in urbanen Ballungsgebieten; Fragen zum Verhältnis politischer Bildung, politischer Orientierungen und politischen Handelns; die immer wieder diskutierte Relevanz von einer als unzureichend bewerteten Regelfinanzierung, die eine Situation von finanziellem, zeitlichem und personellem Mangel erzeugt, in welchem die Ausgestaltung der Arbeit nach professionellen (Selbst-)Ansprüchen manchmal als schwer umsetzbar empfunden wird; die Folgen eines verstärkten Zugriffs auf projektförmig organisierte Programmförderungen, die mit spezifischen Präfigurationen von Zielvorstellungen verbunden ist und damit Offenheiten verschließt, gleichzeitig mit Befristungen einhergeht und damit auch keine dauerhafte Absicherung in Aussicht stellt; das Anliegen, Diversitätssensibilität nicht (nur) als Thema, sondern als Handlungspraxis im eigenen Arbeitsalltag und Projektarbeit zu integrieren.

Zwei dieser Themen sind im Folgenden aus dem Kontext der Projektbeteiligten heraus bearbeitet. Zunächst betrachten Meike Beelitz, Carolin Bernhardt, Michelle Chávez und Sigrid Laber in *Kapitel III.1 Diversitätssensible Arbeit in politischer Bildung und Gruppenangeboten in Offener Kinder- und Jugendarbeit* und reflektieren dabei ihre Erfahrungen aus dem Projektkontext. Hier sind zum einen Überlegungen zu Intersektionalität und diversitätssensibler Praxis formuliert, zum anderen werden Konzepte von Safer Spaces und Awareness vorgestellt und beschrieben, wie sich hier Erfahrungen aus Arbeitsalltag und projektbezogener Kooperation entwickelt haben.

Anschließend stellt Alexander Wohnig in *Kapitel III.3 Das Verhältnis von politischen Einstellungen und politischem Handeln* Überlegungen an, ob politisches Wissen und die Teilnahme an politischen Prozessen politische Orientierungen und Einstellungen beeinflussen oder ob umgekehrt politische Einstellungen das Handeln bestimmen. Er

schlägt vor, einen linearen Ansatz politischer Bildung, der sich auf Wissensvermittlung und Verständnis politischer Prozesse konzentriert, zu hinterfragen – und stattdessen (auch) politisches Handeln als aktive, handlungspraktische Bildungsmöglichkeit zu verstehen, bei der Bildung nicht nur als Wissen, sondern auch als Reflexion über dieses Wissen im Kontext politischer Teilnahme konzeptualisiert wird.

III.1 Diversitätssensible Arbeit in politischer Bildung und Gruppenangeboten in Offener Kinder- und Jugendarbeit: Erfahrungen aus dem Projekt „Von- und Miteinander Lernen“

von Meike Beelitz, Carolin Bernhardt, Michelle Chávez und Sigrid Laber

Unsere Einwanderungsgesellschaft spiegelt sich nicht zuletzt in der Vielfalt der jugendlichen Lebenswelten wider. Die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen sind durch superdiverse Kindheitserfahrungen, unterschiedliche Familienformen sowie zunehmende soziale Ungleichheit so heterogen und komplex wie nie zuvor (El-Mafaa-lani, 2023: S. 79).

Gleichzeitig ist die Migrationsgesellschaft noch nicht selbstverständlich auf unterschiedlichen Ebenen und Bereichen des alltäglichen Lebens repräsentiert. In öffentlichen Räumen wie Bildungseinrichtungen werden Identifikationsmöglichkeiten und die Anerkennung vielfältiger Perspektiven oft nur unzureichend angeboten. Zu der Lebensrealität von queeren Jugendlichen und jungen BIPoC (Black, Indigenous, People of Color) gehören stattdessen Diskriminierungserfahrungen, Stigmatisierung und Ausgrenzung. Daher ist es entscheidend, dass politische Bildungsangebote und Gruppenangebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) so gestaltet werden, dass sie auf Diversität und Diskriminierung sensibel eingehen. Dies ermöglicht einerseits den Anstoß für strukturelle Veränderungen zu geben und andererseits, jungen Menschen Identifikationsmöglichkeiten und niederschwellige Zugänge zu bieten. Wenn Bildungsprozesse im Sinne der Diversität gestaltet werden, führt dies langfristig dazu, dass diskriminierende und unreflektierte Alltagsroutinen abnehmen bzw. verlernt werden. Auf diese Weise werden Strukturen verändert, da sie nicht mehr reproduziert werden.

Diversitätssensibles und diskriminierungskritisches Handeln ist eine fortwährende Praxis, die Diversität angemessen inklusiv berücksichtigt und Ausgrenzung/Barrieren/Machtverhältnisse kritisch hinterfragt und abbaut. Es ist ein Prozess, der mit einer Bestandsaufnahme der diskriminierenden Strukturen und unhinterfragten

Alltagsroutinen beginnt. Dazu gehört u.a., dass Pädagog*innen ihre eigene (Macht-)Position reflektieren und sich Fragen, aus welcher Position und mit welcher Haltung sie in der Praxis handeln. Dazu gehört auch die Bereitstellung fehlender Ressourcen, wie geschützte Räume oder das Wissen um unterstützende Instanzen. Langfristig können nur gelebte Praktiken, die an allen gesellschaftlich Schlüsselorten, wie Schule oder Jugendeinrichtungen eingeübt werden, gleichberechtigte Beteiligung, eine solidarische und aktive Demokratie herstellen.

Basierend auf den Beschreibungen der Tandemarbeit von je zwei Trägern der politischen Bildung sowie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Projekt „Von- und Miteinander Lernen!“ soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie Diversitätssensibilität und diskriminierungskritisches Handeln im pädagogischen Alltag umgesetzt werden können.

Diversitätssensible Praxis im Rahmen des Jugendbeteiligungsprojekts: IB Jugendtreff und Mosaik Deutschland e.V.

Zu einem der Tandems gehörte Mosaik Deutschland e.V. Der Verein ist eine zivilgesellschaftliche Einrichtung politischer Bildung in der Postmigrationsgesellschaft in Heidelberg. Schwerpunkte der Arbeit liegen in den Bereichen politische Bildung, intersektionale Antidiskriminierungsberatung sowie Netzwerkarbeit und Förderung von kommunalen Mikroprojekten zur Demokratiestärkung. Alle Angebote verfolgen das Anliegen, die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen der postmigrantischen Gesellschaft für unsere Grundordnung (an-) zu erkennen, diesen konstruktiv zu begegnen und so zur Förderung eines gleichberechtigten Miteinanders beizutragen.

In den Projektjahren 2022 und 2023 nahm in Heidelberg das Tandem zwischen der außerschulischen Jugendbildung (Mosaik Deutschland e.V.) mit dem „Youth Think Tank“ und der Sozialpädagogik (IB Jugendtreff Kirchheim) mit Queer Youth schwerpunktmäßig den Bereich der diversitätssensiblen, rassismuskritischen und migrationsbewussten partizipativen Jugendarbeit mit dem Fokus auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Blick. Queer Youth ist ein Angebot für lsbtqia+ Jugendliche.

Das Tandem kooperierte also auf der Plattform des Youth Think Tank im Jugendbeteiligungsprojekt reSET. Dabei gestalteten Jugend-

liche für Jugendliche ein Festivalprogramm an zentralen und dezentralen Orten Heidelbergs. Der Zugang zu den beteiligten Jugendlichen ist über aufsuchende Beziehungsarbeit gelungen: die queeren Jugendlichen wurden an ihren Orten aufgesucht und zum Mitmachen eingeladen, Multiplikator*innen des YTT sind beispielsweise zu Besuch ins Jugendtreff Queer Youth gekommen und so schließlich haben die queeren Jugendlichen den YTT auch als ihre Plattform verstanden und haben in diesen als Raum der politischen Jugendbildung vertrauen gefasst.

Das Beispiel zeigt bereits wesentliche Gelingensfaktoren für die Verknüpfung von politischer Jugendbildung und der Jugendsozialarbeit: Eine bestehende Vertrauensbasis zwischen Jugendlichen und Bezugspersonen der OKJA innerhalb eines bekannten und geschützten Raumes erleichtert die Integration politischer Bildung. Unter Berücksichtigung postmigrantischer und queerer Lebensrealitäten wurde über die Plattform des YTT partizipatives Handeln der Jugendlichen sowie Erfahrungsräume für Kunst, Kultur und Politik intersektional sowie diskriminierungskritisch verwirklicht. Perspektiven junger BIPOC konnten mit Perspektiven junger queerer Menschen in Austausch geführt werden. Ein ganzheitlicher Blick auf Vielfalt und die Auseinandersetzung mit Überschneidungen verschiedener Diskriminierungsformen wurden dabei gefördert.

Zum diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Handeln gehörte im Rahmen des Tandems das aktive Angebot von Räumen, um eine eigene Sprache für Erfahrungen der Jugendlichen im Alltag zu finden und über die Auseinandersetzung mit struktureller Diskriminierung eine Haltung zu dieser komplexen Realität in unserer Gesellschaft zu entwickeln. Außerdem basierten die Angebote auf Augenhöhe und sind prozess- und bedürfnisorientiert, d.h., die Inhalte richteten sich nach den Bedürfnissen und Interessen der teilnehmenden Jugendlichen. Anhand von Themen aus ihrer eigenen Lebenswelt wird so eine kontroverse und machtkritische Reflektion von aktuellen gesellschaftsrelevanten Diskursen und politische Debatten gefördert.

Diversitätssensible Praxis im Rahmen des Mädchen*-Empowerment-Camps: Mädchen*kulturzentrum Mafalda und die Bildungsstätte Alte Schule Anspach (basa e.V.)

Weitere praxisleitende Faktoren zum vorliegenden Thema lassen sich aus dem folgenden Beispiel des Tandems aus dem Frankfurter Raum ableiten: Im Rahmen des Modellprojekts haben im Jahr 2022 das Mädchen*kulturzentrum Mafalda in Frankfurt am Main und die Bildungsstätte Alte Schule Anspach (basa e.V.) in Neu-Anspach ein Mädchen*-Empowerment-Camp mit dem Titel „It’s GIRLS* Time!“ in Neu-Anspach organisiert und durchgeführt. Das Mädchen*kulturzentrum Mafalda Frankfurt/Main ist ein Treffpunkt für Mädchen* und junge Frauen* von 11 bis 27 Jahren, wo sie an Entscheidungen teilhaben können und Aktivitäten wie Ausflüge, Workshops und Projekte planen können. Jedes Mädchen* wird individuell betrachtet und darin bestärkt, ihre eigenen Interessen und Wünsche auszuleben. Die Arbeit des Zentrums betont Partizipation und basiert auf dem Grundsatz „Mädchen* lernen von Mädchen*“ (Peer Education). Der Schwerpunkt liegt auf Bildungsarbeit und Empowerment mit einem queer feministischen Ansatz.

Basa e.V. ist eine selbstverwaltete Bildungsstätte in Neu-Anspach, die Angebote in den Bereichen politische Jugendbildung, Jugendberufshilfe und Jugendberatung entwickelt. Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene aus verschiedenen Milieus, insbesondere solche mit individuellen oder sozialen Benachteiligungen. Die Arbeit der Einrichtung basiert auf emanzipatorischen Grundsätzen und setzt sich für Demokratie und Selbstbestimmung ein.

Das Mädchen*kulturzentrum Mafalda und basa e.V. in Kooperation mit zwei weiteren Einrichtungen der Mädchen*arbeit aus Frankfurt am Main, Infrau e.V. und IB Mädchen*treff fema e.V., haben ein partizipatives und diversitätssensibles Konzept entwickelt, welches während des Mädchen*-Empowerment-Camps umgesetzt wurde. Das Camp verfolgte pädagogische Ziele, darunter die Wissensvermittlung zu Stereotypen, Klischees und Vorurteilen, die Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentitäten und -rollen sowie die Stärkung der Ich-Identität der Mädchen*. Dafür war es wichtig, einen geschützten Raum frei von cis-männlichen Maßstäben zu schaffen, in dem sich die Mädchen* austauschen und Vertrauen aufbauen konnten. Das Projekt trug dazu bei, junge Mädchen* zu stärken, insbesondere angesichts der Herausforderungen, die durch die Pandemie entstanden waren.

Intersektionaler Ansatz

Die Arbeit in den Tandems basierte u.a. auf einem *intersektionalen Ansatz*: Diskriminierung umfasst nicht nur verschiedene Ebenen, sondern kann sich auch auf unterschiedliche Merkmale wie z.B. Geschlecht, Alter, (zugeschriebene) Herkunft, soziale Klasse, Glauben und/oder Leistungsfähigkeit beziehen. Der Begriff Intersektionalität beschreibt, dass sich verschiedene Diskriminierungsformen überschneiden und verstärken bzw. in ihren Überschneidungen zu ganz neuen Diskriminierungen führen können. Queere Kinder und Jugendliche können darum z.B. sowohl Abwertungen im Bereich ihrer sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität erfahren und zugleich Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihrer körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit. Das heißt, es ist wichtig zu beachten, dass sich nicht nur die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in bestimmten Aspekten voneinander unterscheiden, sondern die Lebensrealitäten auch innerhalb einzelner Gruppen jeweils vielfältig sind. Die Verwobenheit und das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungserfahrungen müssen deshalb immer intersektional betrachtet und analysiert werden.

Um Kindern und Jugendlichen mit intersektionalen Diskriminierungserfahrungen gerecht zu werden, brauchen Fachkräfte Wissen darüber, wie Diskriminierung funktioniert und wie sie thematisiert werden kann. Auf einer persönlichen Ebene ist es wichtig, dass es einen klaren Umgang mit diskriminierendem Verhalten gibt. Kinder und Jugendliche mit Diskriminierungsrisiko müssen gestärkt werden und erleben, dass die Fachkraft sie unterstützt. Dies kann auch bedeuten, anderen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Grenzen zu setzen und die verletzende Wirkung von Worten und Handlungen aufzuzeigen.

Safer Spaces

Weiterhin orientierte sich die Tandemarbeit an dem Konzept von *Safer Spaces*. Safer Spaces, auch als sichere Räume bekannt, basieren auf den Prinzipien des Vertrauens, Respekts, der Gegenseitigkeit und der Verantwortung. Sie bieten Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, Räume für Rückzug und Austausch. Es sind Räume, in denen die Teilnahme freiwillig ist und in denen die Teilnehmenden über ihre Gefühle und Bedürfnisse reden können, ohne beurteilt zu

werden. Hier gibt es Toleranz für Fehler, aber auch die Bereitschaft, sie auf konstruktive und transparente Weise anzusprechen.

Safer Spaces tragen dazu bei, die Wahrscheinlichkeit schmerzhafter Erfahrungen im Zusammenhang mit Diskriminierung zu verringern, was zu weniger Stress und einem größeren Gefühl der Sicherheit führt. Sie fördern Empowerment für die Auseinandersetzung mit persönlichen Verletzungen und den Austausch von Perspektiven. Safer Spaces fördern Allianzen und Solidarität gegen Diskriminierung sowie die Entwicklung von Alternativen im Umgang miteinander, insbesondere wenn Betroffene in anderen Räumen oft um Anerkennung oder Akzeptanz konkurrieren müssen. Zuletzt tragen sie dazu bei, das Gefühl von Machtlosigkeit zu verringern. Safer Spaces regen dazu an, vorsichtig und sorgsam miteinander umzugehen und Dinge zu vermeiden, die Verletzungen hervorrufen könnten (Debus und Saadi, 2023).

Safer Spaces sind keine Selbstverständlichkeit, sondern müssen aktiv geschaffen und gepflegt werden. Dazu gehört es, sich gegenseitig zu unterstützen, aufeinander zu achten und sich für die Bedürfnisse aller einzusetzen. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, klare Regeln und Verhaltensrichtlinien festzulegen, die für alle gelten. Es ist wichtig, ein Bewusstsein für Privilegien und Machtverhältnisse zu schaffen. Die Berücksichtigung struktureller und sozialer Barrieren bietet Menschen die Möglichkeit, sich zu beteiligen und sich auszudrücken. Dazu ist es wichtig, die Teilnehmenden einzuladen, den Raum mitzugestalten und ihnen so die Chance zu geben, sich an den Gemeinschaftsvereinbarungen zu beteiligen. Die folgenden Fragen können zur Gestaltung der gemeinsamen Vereinbarungen verwendet werden: „Wie soll unsere Zusammenarbeit organisiert werden? Welche Erwartungen habe ich als Teilnehmer*in an die Organisatoren? Welche Erwartungen habe ich an die anderen Teilnehmenden?“

Umsetzung Safer Spaces am Beispiel von Queer Youth Heidelberg

Queer Youth ist ein offenes Angebot für Lsbqtia+ Jugendliche bis 18 Jahre. Auch alle, die unsicher sind in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität sind willkommen. Es muss sich aber keine Person zu ihren sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten äußern. Alle Jugendlichen können den Namen und die Pronomen nennen, mit denen sie angesprochen werden möch-

ten, was auch jederzeit wieder verändert werden kann. Queer Youth findet in den Räumlichkeiten des Jugendtreff Kirchheim statt, die an diesen Tagen zur alleinigen Nutzung zur Verfügung stehen und wird von einem queeren pädagogisch geschulten Team begleitet.

Die Pubertät bringt für alle Jugendlichen große Verunsicherungen mit sich. Bei queeren Jugendlichen kommt hinzu, dass sie nicht ohne weiteres über ihre Gefühle und Empfindungen mit anderen reden können und Unterstützung bei Problemen erhalten können, wenn sie nicht auch ein äußeres Coming-out vollziehen und darum ist es so wichtig, dass sie bei Queer Youth die Möglichkeit bekommen, sich mit anderen offen über ihre Probleme, Gefühle und Erfahrungen austauschen zu können. Allen Jugendlichen steht dabei frei, ob und welcher Form sie dies tun möchten. Thematische Gespräche finden entweder in Einzelgesprächen mit einem Teammitglied statt oder ergeben sich im Austausch mit anderen Jugendlichen. Zusätzlich werden Empowerment Workshops angeboten, in denen negative Erfahrungen in ihren Lebensfeldern thematisiert und Handlungskompetenzen dazu vermittelt werden. Die Rückmeldungen der Jugendlichen zeigen, wie wichtig es ist, dass sie in diesem Rahmen die Erfahrung machen können, dass sie jetzt Teil einer Gruppe sind, weil sie in ihren Lebenswelten oft Ausgrenzung und diskriminierendes Verhalten erleben.

Diese Erfahrungswerte waren darum auch Grundlage für die Planung und Durchführung des Tandem Projekts reSET in Kooperation mit dem Youth Think Tank. Die Angebote, die unter Beteiligung der Jugendlichen konzipiert wurden, gaben ihnen eine Plattform zur Präsentation ihre Lebenswelten und zum Austausch mit anderen Jugendlichen. Die Rahmenbedingungen boten ihnen sowohl Aktionsräume als auch Rückzugsmöglichkeiten sowie adäquate Ansprechpersonen. Die Veranstaltung, bei der sich einige der Jugendlichen auch mit spontanen Redebeiträgen und Aktionen beteiligten, wurde von allen als sehr empowernd empfunden und führte im weiteren Verlauf bei den Jugendlichen von Queer Youth dazu, dass sie ihre Bedarfe auch zunehmend öffentlich vertreten, indem sie z. B. für Kundgebungen eigene Redebeiträge verfassen oder ein Theaterstück im Jungen Theater Heidelberg aufführen, das ihre Lebenswelten thematisiert.

Awareness

Awareness spielte in den Tandemarbeit eine zentrale Rolle. Awareness ist im Kontext der Arbeit mit Jugendlichen ein pädagogischer Ansatz,

der ein Bewusstsein und Sensibilität für Themen wie vorurteilsbehaftetes Handeln, Hierarchien / Machtstrukturen, Privilegien, aber auch persönliche Grenzen berücksichtigt. Ziel dabei ist es, jungen Menschen einen Raum zur freien Entfaltung zu bieten und einen Ort zu schaffen, an dem achtungsvoll mit den Grenzen anderer umgegangen wird. Folglich werden keine Grenzüberschreitungen oder diskriminierendes Verhalten geduldet. In Workshops oder bei Veranstaltungen bietet dieser diskriminierungssensible Ansatz Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, Handlungsoptionen und stellt Ansprechpartner*innen zur Seite, die sich für sie und ihre Belange einsetzen.

Umsetzung des Awarenesskonzepts

Ein auf die Zielgruppe ausgerichtetes erarbeitetes Awarenesskonzept stellt sicher, dass angemessene Rahmenbedingungen hergestellt werden, wie z.B. sichere/barrierearme Räume, Kommunikations- und Interventionsstrategien sowie vorbereitendes Briefing des Awareness-Teams. Zur Umsetzung eines solchen Konzepts braucht es bei Veranstaltungen oder Workshops ein Awareness-Team, welches aus mindestens zwei Personen besteht, die möglichst divers aufgestellt sind und als Ansprechpartner*innen für persönliche Anliegen der teilnehmenden Personen zum Schutz und zur Unterstützung z.B. bei Fällen von Diskriminierung dienen.

Wichtige Leitfragen zur Erstellung des Konzepts können beispielhaft folgende sein:

- Wird eine intersektionale Sichtweise auf mögliche Diskriminierungen der Vorbereitung der Veranstaltung zugrunde gelegt, z.B. beim Zugang oder der Sprache? Sind die Räumlichkeiten barrierefrei? Wird auf Sprachbarrieren geachtet? Wird gendersensible Sprache genutzt? Werden Pronomen abgefragt?
- Welche Interventionsstrategien gibt es bei Grenzüberschreitungen oder Diskriminierung: Gibt es einen Rückzugsort für teilnehmende betroffene Personen oder das Awareness-Team, um mit betroffenen Personen zu sprechen?
- Wen repräsentieren die Personen, die das Awareness-Team bilden? Ist das Awareness-Team entsprechend geschult/qualifiziert für die Aufgabe? Ist das Team für teilnehmende Personen klar erkennbar?

Es ist hilfreich, bereits im Voraus eine Liste für Beratungs- und Anlaufstellen anzufertigen, an die sich die Betroffenen zusätzlich wenden können. Zudem sollte im Fall von Interventionen des Awareness-Teams ein Gesprächsprotokoll angelegt werden, um auch im Nachhinein auf die gemachte Erfahrung zurückgreifen oder handeln zu können. Wichtig ist die Tatsache, dass sich die betroffene Person, die sich durch bestimmte Vorfälle diskriminiert, bedroht, angegriffen, missachtet, verletzt oder überfordert fühlt, nicht in Frage gestellt wird und sie die Handlungsmacht über die Entscheidung hat, wie es nach dem Vorfall weitergeht.

Erfahrungen mit dem Awarenesskonzepts in der Arbeit des Tandems Bildungsstätte Basa e.V. und dem Mädchen*kulturzentrum Mafalda aus dem Mädchen* Empowerment Camp 2022:

Für unser 5-tägiges Mädchen* Empowerment Camp haben wir uns im Vorhinein Gedanken zu einem niedrighschwelligem Awarenesskonzept gemacht, damit es für die Jugendlichen zugänglich, verständlich und umsetzbar ist. Zu Beginn des Camps wurde den Jugendlichen das entwickelte Awarenesskonzept vorgestellt, worauf hin sich eine Gruppe von Jugendlichen bereit erklärte, in Begleitung durch eine pädagogische Fachkraft als Awarenesssteam zur Verfügung zu stehen. Gemeinsam mit der Gesamtgruppe wurde besprochen, wofür das Awareness Team ansprechbar ist und wofür die pädagogischen Fachkräfte, um keine unangemessene Verantwortung auf die Jugendlichen zu übertragen. Das Team traf sich einmal täglich, um über mögliche Situationen zu beraten oder sich mit Personen zu treffen, die problematische Erfahrungen in der Gruppe machten.

Dieses Konzept ist in beide Richtungen gut aufgegangen: Die Jugendlichen des Awareness Teams haben wichtige Erfahrungen dadurch gemacht, dass sie ihre Peergruppe unterstützen und bei Problemsituationen und Konflikten helfen konnten, sowie dadurch, dass sie sensibel für Diskriminierungen wurden, von denen sie selbst nicht betroffen waren. Für die restliche Gruppe war es eine wichtige Erfahrung, niedrighschwellig Ansprechpartner*innen unter ihren Peers zu haben, die teilweise auch von ähnlichen Erfahrungen berichten konnten. Insgesamt ging es jedoch nicht nur um Erfahrungen von Diskriminierung, sondern vielmehr um Freundschaften, Zugehörigkeit und Streitigkeiten zwischen den Teilnehmer*innen. Die Begleitung durch

eine pädagogische Fachkraft war jedoch jederzeit gegeben und notwendig. Sichtbar war hier sehr stark, dass es eine hohe Bereitschaft der Teilnehmer*innen gab, sich im Awareness Team zu engagieren, um sich „um die anderen zu kümmern“ und dafür zu sorgen, „dass es allen gut geht“. Dies ist eine Erfahrung, die oft in geschlechtsspezifischen Gruppen mit Mädchen* und jungen Frauen* gemacht wird.

Abschließend lässt sich sagen, dass Awareness nicht nur ein wichtiger Bestandteil von Bildungsarbeit ist, sondern per se als Bildungsarbeit angesehen werden kann.

Literatur

Debus, Katharina/Saadi, Iven (2023): Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit. Online unter: <https://katharina-debus.de/material/texte-direkt-auf-der-website/verletzlichkeit-und-lernen-zu-diskriminierung/>, zuletzt geprüft am 12.11.2024.

El-Mafaalani, Aladin (2023): Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten. Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation. In: Fischer, Christian/Platzbecker, Paul (Hrsg.): Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann. Münster: Waxmann.

III.2 Das Verhältnis von politischen Einstellungen und politischem Handeln: Von A nach B oder von B nach A?

von Alexander Wohnig

Ein Blick in aktuelle Ergebnisse der politischen Kultur- und Partizipationsforschung ermöglicht, das Verhältnis von politischem Handeln und politischen Einstellungen sowie Orientierungen zu beleuchten. Dabei steht die Frage im Raum, inwiefern das eine das andere mehr beeinflusst als das andere das eine¹. Anders formuliert: Bilden politisches Wissen und politische Urteilsbildung sowie das Wissen um politische Partizipationsformen politische Einstellungen sowie Orientierungen aus, die wiederum zu realem Handeln führen?

Die Partizipationsforschung geht im konventionellen Ansatz – dem klassischen Attitude-Behaviour-Ansatz – davon aus, dass politische Orientierungen² das Verhalten von Menschen – auch verstanden im Sinne politischer Partizipation – bestimmen. Die These, dass der Einfluss von politischen Orientierungen (attitudes) auf politisches Verhalten höher ist als wiederum der Einfluss von politischem Verhalten auf politische Orientierungen, ist in der Politikwissenschaft weit verbreitet. Aufbauend auf dieser These wird ein rekursives Verhältnis von Demokratie und Partizipation verbalisiert: Demokratien ermutigen Bürger*innen zur Partizipation und diese Bürger*innen würden wiederum im Prozess der Partizipation in demokratischen Verfahren ihre demokratischen politischen Orientierungen stärken.

Ellen Quintelier und Jan W. van Deth (2014) weisen in einem für die Partizipationsforschung richtungsweisenden Aufsatz mit dem Titel *Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data* darauf hin, dass diese These keine empirische Evidenz habe. Die Hauptfrage, der die Autor*innen in ihrer quantitativen Studie nachgehen, ist die, ob Par-

-
- 1 Ebenfalls mit Bezug zur Kultur- und Partizipationsforschung haben Achour/Gill (2020) diese Frage diskutiert.
 - 2 Die Übersetzung von „attitude“ wird nicht einheitlich vorgenommen. Teilweise wird von Werten gesprochen, dann wieder von Einstellungen oder politischen Orientierungen.

tizipierende schon bestimmte politische Orientierungen haben, bevor sie sich engagieren, oder ob die Partizipation an sich sie zu ‚besseren Bürger*innen‘ hinsichtlich ihrer politische Orientierungen macht. Im Ergebnis können Ellen Quintelier und Jan van Deth feststellen, dass für jede der von ihnen angeführten Partizipationsformen der Effekt von politischer Partizipation auf politisches Interesse höher ist, als der Effekt von politischem Interesse auf jede einzelne Partizipationsform. Deshalb könne, so die Autor*innen, festgehalten werden, dass politische Partizipation politische Orientierungen in einem höheren Maße stärkt, als dass politische Orientierungen zu politischer Partizipation führen: „Clearly, attitudes do have an impact on behaviour, but the reverse impact is much stronger“ (Quintelier/van Deth 2014: S.167). Die durch politisches Engagement entstehenden Effekte auf politisches Interesse, das Gefühl politischer Selbstwirksamkeit, politisches Selbstbewusstsein und die Normen der/des guten politischen und der/des guten sozialen Bürgers/Bürgerin, so die Conclusio, können stärker nachgewiesen werden, als die Effekte dieser attitudes auf politische Partizipation. In Anbetracht der Ergebnisse formulieren die Autor*innen, es müsste für eine Demokratie vielversprechender sein, auf ein Mehr an politischer Partizipation gerade bei jungen Menschen zu setzen, da diese Strategie zu einem Anstieg der Zustimmung zu demokratieaffinen Orientierungen beitragen würde. Quintelier und van Deth sprechen sogar von einem Zwang zu politischer Partizipation: „If young people are much more interested in direct opportunities for engagement, stimulating (or even ‚forcing‘) them to become politically active will probably lead to engagement in other forms of participation as well as to more developed democratic political attitudes“ (ebd: S.168). Der Prozess einer „gelungenen“ politischen Sozialisation i.S. der Demokratie werde vor allem durch politische Partizipation bestimmt. Daher sei deren Ermöglichung auch für Kinder und Jugendliche notwendig, diese notfalls sogar zu politischer Partizipation zu zwingen – ähnlich wie es mit sozialer Partizipation im Schulalltag an vielen Stellen getan wird (Sozialpraktikum, Service-Learning). Van Deth folgert daraus in einem anderen Aufsatz: „Die politische Bildung sollte daher einen Schwerpunkt auf tatsächliche Beteiligung und nicht auf die Entwicklung positiver Einstellungen legen.“ (van Deth 2017: S.113) Eine allgemeine positive politische Orientierung und die Bereitschaft zu politischem Engagement bei Menschen reiche aber nicht aus, auch wenn dies als Fazit der bisherigen Kulturforschung angesehen werde. Vielmehr brauche es, unter Menschen einer Gemeinschaft, eine bestimmte Verteilung von politi-

schen Orientierungen, sprich eine bestimmte politische Kultur. Dies verweist zwar auf Grenzen der politischen Bildung, jedoch sollte diese sich darauf konzentrieren, im Kinder- und Jugendalter politische Orientierungen und Verhaltensweisen positiv zu prägen, da diese oft bis ins Erwachsenenalter beibehalten werden. Dies könne geschehen, indem tatsächliche Beteiligung gefördert werde und nicht (nur) „die Entwicklung verheißungsvoller Einstellungen“ (ebd.). Demokratie zu lernen sei möglich, „wenn politische Bildung bereits bei jungen Kindern anfängt und ein deutlicher Schwerpunkt auf politisches Handeln gelegt wird anstelle ausschließlich auf die Entwicklung günstiger Prädispositionen“ (ebd: 114). Verbunden mit dem Argument, man könne vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse auch einen „Zwang zum politisch aktiv-Werden“ pädagogisch vertreten, wirken diese Befunde im Abgleich zu Debatten in der (schulischen) politischen Bildung nahezu revolutionär.

Erfahrung und Experiment: Politisches Handeln als Teil des Bildungsprozesses

In der Debatte um politisches Handeln als Ziel politischer Bildung wird in der Profession der Politischen Bildung erstaunlich wenig Bezug auf die Ergebnisse der Studie sowie auf John Dewey als entsprechende theoretische Begründung genommen (eine Ausnahme ist Scherb 2014). Dahingegen weisen Demokratiepädagogik, Service-Learning und auch die sozialpädagogische Demokratiebildung eine intensive Bezugnahme zu dem amerikanischen Philosophen und Pädagogen auf. Letztere betont mit Dewey v.a. die Rolle der demokratischen Erfahrung und argumentiert, Demokratie sei über das Erfahren von Demokratie in Bildungsinstitutionen, Vereinen, Verbänden usw. zu erlernen (Ahlrichs et al. 2021). Schließlich sei die „selbsttätige Aneignung und Verwirklichung von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung“ (Sturzenhecker 2020: S.1265) Demokratiebildung. Dagegen begründen Demokratiepädagogik und Service-Learning-Protagonist*innen die Rolle des Handelns von Schüler*innen in Schule und Kommune im Kontext von Bildungsprozessen mit Dewey (etwa Himmelmann 2001, Seifert/Zentner/Nagy 2019). Mit Dewey kann auch der Begriff des Experiments eingeführt werden, welches zur oben formulierten Forderung von echtem politischen Handeln und Partizipation passt: Erfahrung ist bei Dewey das Ergebnis des Experimentierens (Dewey 1916/2011: S.354); sie

„ist [die] Auseinandersetzung mit Situationen des Lebens, und wie alles Leben so ist auch das menschliche ein Prozess unablässiger und aber aktiver Anpassung an immer neue Situationen. Tätigkeit setzt Intelligenz voraus“ (Oelkers 2009: S.142). Die Reflexion der Erfahrung versorgt die Menschen, so fasst es Jürgen Oelkers in der Monografie zu Deweys Pädagogik zusammen, „mit sinnhaften Bedeutungen, die uns instand setzen, Prozesse zu lenken und von anschließenden Erfahrungen zu lernen. Ein intelligentes Wesen *reagiert* nicht nur auf seine Umwelt, sondern ist auch fähig zu *antworten*, also Probleme zu erkennen und sie aktiv zu lösen“ (Oelkers 2009: S.143; Hervorh. i. Orig.). Im Experiment und im Experimentieren werden Erfahrungen gemacht, die Menschen wiederum durch die Fähigkeit, die Erfahrungen zu reflektieren, mit Bedeutungen von Welt versorgen. Anschließend daran können Menschen aktiv als Subjekte Welt gestalten und in den Lauf der Dinge eingreifen. In Deweys Worten: „Erfahrung [ist] in erster Linie nicht Sammlung von Kenntnissen, sondern ihrem Wesen nach praktisch [...], nämlich eine Angelegenheit des Handelns und des Erleidens der Folgen, die sich aus dem Handeln ergeben. Die alte Theorie [d.h. die von Dewey verworfene] wird jedoch umgestaltet durch die Erkenntnis, daß das Tun in bestimmter Weise geleitet werden kann, nämlich so, daß es alle Ergebnisse des Denkens in sich aufnimmt und zu einer zweifelsfreien, an der Wirklichkeit nachgeprüften Erkenntnis führt. Erfahrung ist dann nicht mehr bloß empirisch, sondern wird experimentell“ (Dewey 1916/2011: S.361). Politisches Handeln kann so als Teil des politischen Lern- und Bildungsprozesses, der Experimentcharakter besitzt, begründet werden.

Schleifen statt linearer Wege: Einblicke in ein Modellprojekt politischer Bildung

Es spricht einiges dafür, *erstens* den linearen Weg politischer Bildung, der das Ziel politische Partizipation in Theorie anvisiert³, zu verlassen und den Lern- sowie Bildungsprozess, der politisches Handeln auch in ihrer Form als reale Praxis begreift, als Schleife zu denken. *Zweitens* lassen sich einige Argumente finden, politisches Handeln im Kontext politischer Bildung als Experiment zu begreifen.

Das bedeutet, dass politisches Handeln von Bildungssubjekten nicht nur als theoretische Handlungsoption *nach* der politischen Wis-

3 Sehr viel weniger prominent wird das Ziel in der Profession als Praktisches beschrieben – vgl. dazu Wohnig 2021.

sensaneignung und Urteilsbildung begriffen wird, sondern als praktisches Tun in der politischen Bildung pädagogisch angeleitet und begleitet wird.

Die Möglichkeit zu politischem Handeln gibt den Bildungssubjekten *zum einen* die Gelegenheit der praktischen Verfügung über Wissen, indem sie ihr Wissen in den gesellschaftlichen Diskurs einspeisen und dort als politische Akteur*innen erscheinen können. Eine solche politische Bildung macht es sich zum Ziel, Gelegenheiten zu schaffen, um politisches Handeln zu erfahren und sieht ihre Aufgabe v.a. in der pädagogisch-didaktischen Begleitung, in der Reflexion realer Partizipationsprozesse. Das heißt, dass eine solche politische Bildung *zum anderen* Gelegenheiten der erfahrungsbasierten Wissensaneignung schafft, indem Reflexionsräume geöffnet werden. Dabei stehen nicht die Ziele des konkreten politischen Handelns im Vordergrund, sondern die Funktion des Handelns. Diese bezieht sich auf die Reflexion über die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen des Handels. Die praktische Erfahrung wird so zum Ausgangspunkt und Gegenstand eines angeleiteten Bildungsprozesses. Damit verschwindet die politische Wirksamkeit (Wirken des politischen Handelns im Sinne der verfolgten Ziele) eines praktisch verfolgten Zieles (z.B. Bekämpfung des Klimawandels) einer politischen Aktivität nicht, sie wird aber anders gewichtet und gerahmt, ähnlich einem Experiment in anderen Fächern oder Gegenstandsfeldern.

Literatur

- Achour, Sabine/Gill, Thomas (2020): Back to the roots. Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg. In: Henkel, N./Bade, G./Reef, B. (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main, S.21–35.
- Ahrlrichs, Rolf/Maykus, Stephan/Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Riekman, Wibke/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 10, S.426–440.
- Dewey, John/Oelkers, Jürgen (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Auflage. Weinheim/Basel.
- Himmelfmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel.

- Quintelier, Ellen/van Deth, Jan W. (2014): Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. In: *Political Studies* 1/2014, S.153–171.
- Scherb, Armin (2014): *Pragmatistische Politikdidaktik. Making It Explicit.* Schwalbach/Ts.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2019): *Praxisbuch Service-Learning.* 2. Auflage. Weinheim Basel.
- Sturzenhecker, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung.* Wiesbaden, S.1263–1273.
- Van Deth, Jan W. (2017): Demokratie lernen? Politische Bildung aus Sicht der empirischen Kulturforschung. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie.* Wiesbaden, S.103–117.
- Wohnig, Alexander (2021): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Ders. (Hg.): *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen.* Frankfurt am Main, S.152–165.

IV Erkenntnisse der Begleitforschung

Wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Projekt „Von- und Miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“

von Jana Sämann

Inhalt

1. Projektaufbau, Forschungsvorhaben und Erkenntnisinteresse	28
1.1 Ausgangspunkt: Kooperationen im Tandem	29
1.2 Begleitforschung	32
2. Ausgangssituation	33
2.1 Jugendarbeit als „immer noch unterschätztes Arbeitsfeld?“	33
2.2 Politische Bildung in der Jugendarbeit	35
2.3 Erwartungen an das Projekt und an die Begleitforschung	42
3. Erkenntnisse aus der Begleitforschung	44
3.1 Professions-/professionelle Selbstverständnisse	45
3.2 Handlungsfeldbilder: Offene Jugendarbeit	48
3.3 Handlungsfeldbilder: Außerschulische politische Bildung	54
3.4 Bildungsverständnisse	57
3.5 Kooperationsversprechen	62
3.6 Externe Anrufungen	69
4. Limitationen der Forschung und Ausblick	72
5. Resümee	73

Im Projekt „Von- und Miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“ (VoMiLe) wurden Strukturen zu Kooperation von außerschulischer politischer Jugendbildung und sozialpädagogischer Jugendarbeit geschaffen und forschend begleitet. Hierbei wurden sowohl in Fachaustauschen mit den beteiligten Fachkräften als auch in der Begleitforschung Erkenntnisse hinsichtlich Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Kooperationen, im Hinblick auf die Professionalitäts- und Bildungsvorstellungen der verschiedenen Akteur*innen sowie hinsichtlich der Möglichkeiten politischer Bildung in den Kooperationen erarbeitet und diskutiert. Diese Erkenntnisse sind nun in Form dieser Broschüre veröffentlicht.

<i>Projektmitarbeiter*innen:</i>	Prof. Dr. Alexander Wohnig Jana Sämann, M.A. Jan-Niklas Kellermann, SHK (seit 2023) Cancuma Cetinyilmaz, WHB (2023–2024) Claudia Rommelspacher, WHB (2021–2022) Jana Aslan-Moor (TandemPLUS) Mirko Wolff (TandemPLUS)
<i>Projektzeitraum:</i>	Koordination und Begleitforschung: Okt. 2021 – Dez. 2024 Modellprojektphase: Jan. 2022 – Dez. 2023
<i>Fördermittelgeber:</i>	Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

1. Projektaufbau, Forschungsvorhaben und Erkenntnisinteresse

Im Folgenden ist zunächst der Aufbau des Modellprojektes beschrieben, dessen Ausgangspunkt in der Initiierung von Tandem-Kooperationen bestand, welche im Forschungsprojekt forschend begleitet worden sind. Dabei sind neben dem grundlegenden Projektaufbau auch das Forschungsvorhaben als partizipative Forschung sowie das Erkenntnisinteresse formuliert.

1.1 Ausgangspunkt: Kooperationen im Tandem

Für das Modellprojekt wurden bundesweit an acht Standorten Kooperations-Tandems aus je einem Akteur der außerschulischen politischen Bildung (meist einer Jugendbildungsstätte oder einem Verein mit Schwerpunkt in der Bildungsarbeit) und einem Akteur der Offenen Jugendarbeit (meist einem Jugendtreff) im Projektzeitraum forschend begleitet. Die Tandemkonstellation der Arbeitsbereiche Offene Jugendarbeit und außerschulische Jugendbildung beschreibt keine trennscharfe Abgrenzung der Handlungsfelder, denn auch die Offene Jugendarbeit ist dezidiert als Bildungsraum konzipiert (vgl. exemplarisch Sturzenhecker 2008; Thole et al. 2021).



Abb.1

Arbeitsverständnisse: Außerschulische Jugendbildung und Offene Jugendarbeit

Auch wenn Schematisierungen notwendigerweise verkürzen, differenziert das Projekt die Arbeitsbereiche wie folgt: In der außerschulischen Jugendbildung bestimmt ein oft zeitlich begrenzter Angebotscharakter die Arbeitsweise. Für einen meist vorab festgelegten Zeitraum von ein bis mehreren Tagen oder in wöchentlichen Terminen wird meist unter einer spezifisch thematischen oder Zielvorstellung miteinander Zeit verbracht, wobei das Setting non-formaler Bildungsgelegenheiten methodisch gerahmt wird (Ziele, Programm, Methoden). Während in Jugendbildungsstätten eine Komm-Struktur gilt, in der Jugendliche, Jugendgruppen oder Klassenverbände in die Einrichtungen kommen, arbeiten Vereine mit Bildungsschwerpunkt (auch) viel ‚vor Ort‘ – in einer Jugendbildungsstätte, in einem Jugendtreff oder auch an Schule.

Die Offene Jugendarbeit funktioniert überwiegend nach einer Komm-Struktur. Jugendliche besuchen gelegentlich oder als Stammnutzer*innen auch über eine lange Zeit immer wieder die Einrichtungen zu Öffnungszeiten des Offenen Treffs, zu spezifischen Angeboten oder in Selbstöffnung, und mit unterschiedlichen Interessen und Nutzungsweisen. Charakteristisch ist hier das informelle Setting, welches Möglichkeiten für Bildungsgelegenheiten bietet.

Als Arbeitsverständnis ließe sich formulieren: Während in der außerschulischen Jugendbildung der konzeptionelle Schwerpunkt auf Bildungsangeboten liegt, findet in der Offenen Jugendarbeit „auch noch ganz viel anderes statt“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.211).

Insbesondere mit Bezug auf die unterschiedlichen Strukturierungen der Räume, in denen Jugend(bildungs)arbeit⁴ stattfindet, interessierte im Projekt, ob sich Differenzen in den professionellen Selbst- und Bildungsverständnissen der verschiedenen Handlungsfelder finden ließen, wie hier eine politische Bildung in Kooperation organisiert werden kann und ob es spezifische Kompetenzen der Akteure in den verschiedenen Handlungsfeldern gibt, die sich in der Kooperation vermittelbar bzw. erweiterbar zeigen.

Vorannahmen des Projektes

Als Vorannahme sowie als vorannahmegeleitetes Erkenntnisinteresse formulierte der Projektantrag:

„So kann die außerschulische politische Jugendbildung von der Sozialpädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Sachen Beziehungsarbeit und der Ermöglichung demokratischer Erfahrung lernen, wohingegen sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit von der außerschulischen Bildungsarbeit die didaktische und pädagogische Aufbereitung politischer Bildungsgelegenheiten als Kompetenz aneignen kann.“ (Wohnig 2021, S.6)

Leitende Vorannahme in der Konzeption und Antragstellung des Projektes war also die Vorstellung, dass in den Handlungsfeldern (Offener) Jugendarbeit sowie außerschulischer Jugendbildung bei einer angenommenen konzeptuellen Nähe der Grundannahmen und Bezugskonzepte jeweils spezifische Erfahrungshorizonte und professionelle Kompetenzen verortet werden können. Unter dieser Annahme gestaltete sich Ausgangspunkt und Ziel des Modellprojektes, einen Austausch der verschiedenen Handlungsfelder durch die Vernetzung im Tandem und im Modellprojekt zu ermöglichen, sowie

4 Im Folgenden nutzen wir sowohl Begrifflichkeiten von ‚Jugendbildung‘ als auch ‚Jugendbildungsarbeit‘ – und wenn auch hier keine trennscharfe Abgrenzung möglich ist, ist die Formulierung ‚Jugendbildung‘ dann genutzt, wenn eher auf die institutionelle Konnotation bzw. das Handlungsfeld verwiesen wird, ‚Jugendbildungsarbeit‘ dagegen zielt auf die Konnotation der bildnerischen Praktiken und Praxis.

möglicherweise eine Veränderung der Perspektiven und Praxen politischer Bildung in der Kooperation anzuregen.

Die Annahme spezifisch-differenter Wissensbestände sowie eine Vorstellung von potentiell produktiver gemeinsamer Verhandlung für politische Bildung durch Kooperationspraxen zwischen verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendarbeit formulierte nicht nur der Projektantrag, sondern diese wird auch im 16. Jugendbericht der Bundes in Aussicht gestellt:

„Eine Verzahnung der praktischen Ansätze und eine gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der hoch anschlussfähigen, aber bisher noch zu sehr voneinander abgetrennt laufenden Fachdebatten in den einzelnen Handlungsfeldern könnte helfen, diese Missverständnisse und vorurteilsbehafteten Vorstellungen von politischer Bildung auszuräumen. Es braucht dazu mehr Kommunikation und ein besseres Verständnis über die jeweiligen Konzepte und die Praxis sowie ein Verständnis für die arbeitsfeldspezifischen Zugänge und Stärken. Dies könnte in der Konsequenz zu mehr Kooperationen führen, arbeitsfeldübergreifend politische Bildung ermöglichen und zu einer Weiterentwicklung der Praxis beitragen.“ (BMFSFJ 2020, S.357)

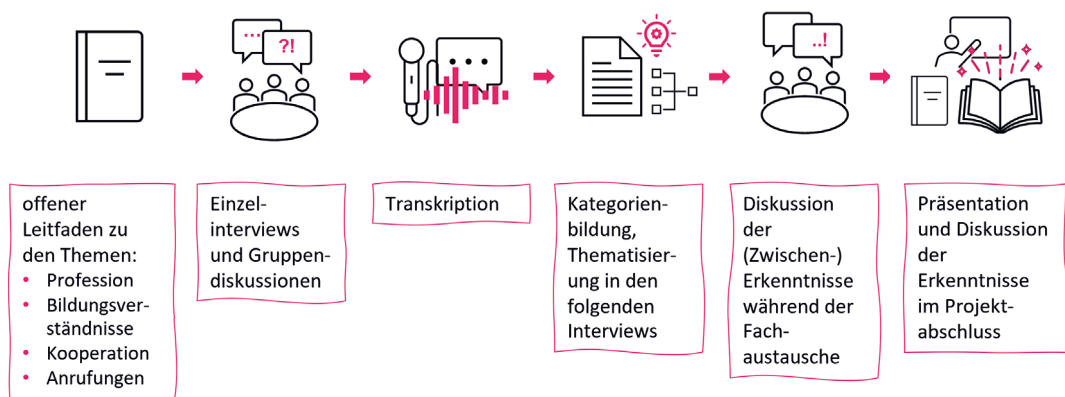
Kooperationen im Tandem

Die Tandems im VoMiLe-Projekt waren in der Ausgestaltung heterogen: Sie führten entweder schon länger bestehende Kooperationszusammenhänge fort oder sind als neue Kooperationen initiiert worden. Sie bestanden als Netzwerke zur Beförderung von Austausch und Reflexion der kooperierenden Fachkräfte oder als dezidiert anlassbezogene Kooperation zur Konzeption, Durchführung und Evaluation eines gemeinsamen Projektes (etwa einer Sommerferienwoche oder einer Veranstaltungsreihe). Jedes Tandem verfügte dabei über ein Budget von 4.735€ pro Jahr, welches ohne konkrete Ziel- oder inhaltliche Vorgaben zur Verfügung stand. In Form von Fachaustauschen und Netzwerktreffen sind im Projekt zudem tandemübergreifende Austauschformate vorgesehen gewesen, welche einen reziproken Austausch zu Lern- und Erfahrungsprozessen im Projekt sowie den eigenen Professions- und Bildungsverständnissen ermöglichten. Die Fachaustausche haben über den Projektzeitraum dreimal als jeweils zweitägige Veranstaltungen in Präsenz stattgefunden, weiter gab es themen- und ortsbezogene Austauschtreffen kleinerer Gruppen. Organisiert wurden die Veranstaltungen des Projektes sowohl durch

die wissenschaftliche Begleitung des Arbeitsbereiches Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen als auch durch zwei Fachkräfte aus dem Kreis der beteiligten Träger, die als TandemPLUS mit einer Stundenvolumen von jeweils 25% für den Projektzeitraum bei ihrem jeweiligen Träger aufgestockt worden sind.

1.2 Begleitforschung

In der partizipativ angelegten Begleitforschung wurden mittels leitfadengestützter Interviews die Themen Professions- und Bildungsverständnisse, Potentiale und Herausforderungen der Kooperation sowie Wahrnehmung von spezifischen Anrufungen an die eigene (Bildungs-)Praxis fokussiert.



Im ersten Fachaustausch im April 2022 sind Vorannahmen und Erkenntnisinteressen des Projektes mit den anwesenden beteiligten Akteuren besprochen, diskutiert, transformiert und ergänzt worden. Als besonders relevant befundene geteilte Erkenntnisinteressen und forschungsleitende Fragestellungen wurde herausgearbeitet:

- Wie/Woraus konstituiert sich das jeweils eigene Professionsverständnis?
- Welche Verständnisse von politischer Bildung werden formuliert?
- Wann wird eine Erfahrung zu einem Bildungsanlass in der Jugendarbeit?
- Wie beeinflusst die Kooperation im Projekt die pädagogische Praxis?
- Welche Anforderungen professionsexterner Akteure werden wahrgenommen?

Die Bearbeitung im Forschungsvorhaben stützt sich in erster Linie auf leitfadengestützte, halbstrukturierte Problemzentrierte Interviews (Witzel 2000, Witzel und Reiter 2022), die über den Projektzeitraum mit jedem*jeder Akteur*in zweimal geführt wurden. Das Interview ist dabei als Fachgespräch charakterisiert, die Gegenstände des Gesprächs sind durch die Vorabsprache und Zusendung der Themen des Interviews vorab kenntlich gemacht. Es geht im Gespräch weniger um Informationsabfrage als vielmehr darum, „Gewissheiten zu hinterfragen oder Widersprüche aufzudecken, die im Gespräch an die Oberfläche kommen“ (Riekmann 2011, S.138). Das aufgezeichnete sprachliche Material wurde anonymisierend transkribiert und als Textmaterial in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2008) kategorisierend ausgewertet.

Die Kategorienbildung sowie die Interpretation der (Zwischen-) Ergebnisse sind im weiteren Projektverlauf über die gemeinsame Diskussion während des zweiten und dritten Fachaustausches kommunikativ und argumentativ validiert worden. Daneben wurden die während der Fachaustausche geführten Gruppendiskussionen in die Erhebung einbezogen.

2. Ausgangssituation

Im Folgenden sind zunächst die professionspolitische Ausgangssituation sowie die grundlegenden theoretischen Rahmungen einer politischen Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit dargelegt, an denen das Modellprojekt anschließt und zu denen das Forschungsprojekt Erkenntnisse beitragen soll. Schließlich werden zentrale Erwartungen an Projekt und Forschung dargestellt, welche von den im Projekt beteiligten Fachkräften zu Beginn formuliert wurden.

2.1 Jugendarbeit als „immer noch unterschätztes Arbeitsfeld?“ (Rauschenbach und Corsa 2022, S. 153)

Während die außerschulische Bildungsarbeit den Bildungsbegriff im Titel trägt, kann Jugendarbeit – wenn auch nicht innerhalb der professionellen oder disziplinären Diskurse, so doch im Populärdiskurs – als unterschätzter Raum für (politische) Bildung beschrieben werden. Auch wenn es eine lange Tradition der Konzipierung von Jugendarbeit als Bildungsarbeit gibt und aktuelle theoretische Beschreibungen (Sting und Sturzenhecker 2021) wie auch sozialgesetzliche Rah-

mungen Jugendarbeit als dezidierten Raum von Bildung beschreiben (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016), scheint es häufig an einer entsprechenden gesellschaftlichen Anerkennung zu fehlen, auch in Bezug auf die Wahrnehmung von Fachkräften. Sozialarbeiter*innen in der Jugendarbeit werden wahrgenommen als „Pädagog*innen, die Kaffee trinken und so ein bisschen rumkickern nachmittags“ (OJA3, Interview I, 2022, Z.343), oder

„Wenn ich in meinem Umfeld darüber erzähle, ich arbeite jetzt bei einem Jugendtreff, kommt dann ‚ach, jetzt bist du Babysitter‘.“ (OJA2, Interview I, 2022, Z.322–323)

„wir machen halt viele schöne Sachen, die Erwachsene dann unter ‚ach die Sozialarbeiter, die machen wieder hier ihren eigenen Freizeitspaß. Ach ihr fahrt in die Schwimmhalle, na dann viel Spaß‘. Also ne, so und das passiert schon. ‚Ach, ihr kocht heut wieder, ah, das ja schön, dann bist du ja gut versorgt.‘ Und du denkst okay, alles klar, das ist so. Ja, also da irgendwie auch zu vermitteln. Das hat natürlich auch einen Bildungsanspruch und es passiert ja nie ohne, dass ich mir darüber irgendeine Art von Gedanken gemacht habe.“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.333–338)

Außenwahrnehmung von Jugendarbeit

Diese Außenwahrnehmung von Jugendarbeit ist nicht unproblematisch. Ein entsprechend verkürztes Bild von Jugendarbeit als Ort von Freizeitgestaltung und Betreuung kann zu einem erhöhten Legitimationsdruck nach Außen beitragen, wenn etwa Ressourcen und Förderungen gerechtfertigt werden müssen (Rauschenbach und Corsa 2022, S.153). Weiter kann eine gesellschaftliche Nicht-Wahrnehmung bzw. Nicht-Anerkennung von Jugendarbeit als Feld von politischer Bildung dazu beitragen, dass etwa parteipolitische Angriffe auf politische Bildung und politisch bildende Akteure in der Jugendarbeit unter höherem Legitimitätsdruck bearbeitet werden müssen, wenn hier zunächst verteidigt werden muss, *dass* Jugendarbeit politisch bildet (Sämman 2021, S.81).

2.2 Politische Bildung in der Jugendarbeit

Bildungsbezug der Jugendarbeit

Die Frage nach dem (u.a. politischen) Bildungsbezug in der Jugendarbeit ist nach übereinstimmender Auffassung sozialarbeiterischer Theorie keine des *ob*, sondern eine des *wie* bzw. des spezifischen *wie genau* (vgl. Münchmeier 2003, S.69; Otto und Rauschenbach 2008, S.27; Scherr 2019, S.74f.; sowie zur Aushandlung um Demokratiebildung und politische Bildung in der Jugendarbeit vgl. Ahlrichs et al. 2021, S.426ff.; Lindner 2022, S.219ff.; Scherr und Sturzenhecker 2022, S.334ff.). Obwohl also bei weitem kein Konsens zur Bestimmung des Bildungsvermögens der Jugendarbeit oder zur konkreten Konzeptualisierung von jugendarbeiterischer Bildung auszumachen ist, kann jedoch zunächst von einem starken Bildungsbezug in der Jugendarbeit ausgegangen werden.

Bildungsanspruch des §11 SGB VIII

Der dezidierte Auftrag zu (unter anderem) politischer Bildung ist auch gesetzlich im Achten Sozialgesetzbuch formuliert und wird von Fachkräften auch entsprechend als handlungsfeldübergreifende Querschnittsaufgabe verstanden, die jeweils handlungsfeldspezifisch auszugestalten ist:

„[D]as ist ja unser Arbeitsalltag und das ist natürlich ganz was anderes als jetzt formale politische Bildungsprogramme irgendwie zu erstellen oder mal hier und mal da einen Workshop zu machen. Sondern das findet ja dauerhaft, aber auf einer ganz anderen Ebene natürlich statt.“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.282–285)

Die einleitenden Vorschriften formulieren, dass jeder junge Mensch „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [hat]“ (§1, Abs.1, Satz 1 SGB VIII) und dass es Pflicht der Jugendhilfe sei, zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen. Jugendarbeit, in diesem Verständnis als Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe codiert, wird dahingehend beschrieben, als dass sie

„an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engage-

ment anregen und hinführen [soll]. Dabei sollen die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden.“ (§ 11, Abs. 1 Satz 2, 3 SGB VIII)

Hierin kann der Auftrag zur politischen Bildung durchaus als Querschnittsaufgabe aller Handlungsfelder von Jugendarbeit aufgefasst werden (vgl. auch Schwerthelm und Sturzenhecker 2016). Weiter werden als explizite Schwerpunkte „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ (§ 11, Abs. 3, Satz 1 SGB VIII) benannt.

Der starke Bezug auf den Bildungsaspekt der Jugendarbeit ist dabei auch als ambivalent zu betrachten: Einerseits gilt es, Jugendarbeit neben den ihr zugeschriebenen Betreuungs- und Erziehungsaufträgen auch in ihrem Bildungsanspruch anzuerkennen. Dabei ist dieser Bildungsanspruch nicht in einem verkürzten Verständnis als Unterstützung zur Bewältigung schulischen Bildungserfolges aufzufassen, sondern in einem weiten Bildungsbegriff, welcher Subjektbildung, Identitätsfindung und die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung als Bildungsziele umfasst. Dabei ist bei der Debatte um Bildungsbezüge in der Jugendarbeit andererseits auch anzuerkennen, dass diese mehr beinhaltet als die permanente Schaffung von Bildungsgelegenheiten, sondern eben auch vielfach eine Unterstützung für Jugendliche in den Bemühungen der alltäglichen Lebensbewältigung leistet oder ihnen „schlicht Räume und Zeiten zur Verfügung [stellt], die es ermöglichen, sich in Ruhe mit Gleichaltrigen zu treffen, ohne von den Erziehungs- und Bildungszumutungen Erwachsener belästigt zu werden“ (Scherr 2005, S. 80).

Subjektorientierte Jugendarbeit

Albert Scherr greift die lange Tradition der Betrachtung von Kinder- und Jugendarbeit als emanzipatorischer Bildungspraxis auf und setzt sie in seinen Ausführungen zur subjektorientierten Jugendarbeit fort, und bis heute wird diese durchaus als „aktuell elaborierteste Theorie zur emanzipatorischen Bildung in der Jugendarbeit“ (Sturzenhecker 2003, S. 301) rezipiert. Scherr sieht dabei den Bildungsauftrag der Jugendarbeit darin,

„auf dem Recht Jugendlicher zu beharren, sich zu eigenverantwortlichen Bürgern einer Gesellschaft zu bilden, die dem Anspruch, eine

demokratische und liberale Gesellschaft autonomer Individuen zu sein, noch nicht preisgegeben hat“ (Scherr 2003, S.148f.)

Wenn von einer solchen Bildungspraxis der Jugendarbeit ausgegangen werden kann, deren zentrale Aufgabe es ist,

„Prozesse der Subjekt-Bildung anzuregen und zu unterstützen [...] in deren Zentrum nicht gesellschaftliche Erwartungen an Jugendliche, sondern die Selbstbildungsprozesse Heranwachsender stehen, in denen diese sich zu selbstbewussten und selbstbestimmungsfähigen Akteuren ihrer Lebenspraxis sowie zu mündigen Teilnehmer/innen an Prozessen demokratischer Gesellschaftsgestaltung entwickeln können“ (Scherr und Sturzenhecker 2013, S.54),

ist Jugendarbeit dabei nicht nur in ihrer Bildungs-, sondern auch in einer Demokratisierungsfunktion beschrieben.

Handlungsfeldspezifische Bildungsansätze in der Jugendarbeit

Eingangs ist bereits erläutert worden, dass das Projekt mit der Annahme arbeitet, dass in den verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendarbeit – Offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Bildungsarbeit in Jugendbildungsstätten und Bildungsinitiativen – verschiedene Praxen und Handlungsweisen, verschiedene Konzepte, heterogene Strukturierungen der Arbeitsweisen und ggf. auch verschiedene Verständnisse und Vorstellungen zur je handlungsfeldspezifischen Bildungsarbeit vorhanden sind. Je nach Strukturierung und Handlungsweisen ergeben sich hier, so die Vermutung, unterschiedliche Schwerpunkte und Kompetenzen, mit denen die Akteur*innen ‚ihre‘ Bildungsarbeit gestalten. Für beide Handlungsfelder lassen sich durchaus gemeinsame Entwicklungslinien nachzeichnen, denn „historisch hat die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ihre Vorläufer in den Traditionen der Jugendarbeit“ (Hafeneger 2010, S.864). Mit einer Professionalisierung und Ausdifferenzierung der Jugendbildungsarbeit in den 1950er und 1970ern jedoch „konturieren sich die eigenständigen und vielfältigen Arbeitsfelder und die Profession mit der akademischen Ausbildung als Jugendbildungsreferent/in, pädagogischer Mitarbeiter/-in und Dozent/-in heraus“ (Hafeneger 2014, S.226), wobei andere jugendarbeiterische Handlungsfelder, wie etwa die „Offene Kinder- und Jugendarbeit aus dem Blickfeld der außerschulischen politischen Jugendbildung [zu] geraten“ (Kessler 2018b, S.72) scheinen.

Räume politischer Jugendbildung

Im 16. Kinder- und Jugendbericht des Bundes zeigt sich diese Beobachtung in einer Differenzierung verschiedener Formen von Räumen politischer Jugendbildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit:

- Räume der Kinder- und Jugendarbeit für konzeptionell geplante politische Kinder- und Jugendbildung als „vor allem jene Angebote, die sich der politischen Bildung junger Menschen als zentralem Inhalt und weitgehend exklusiv darauf bezogen widmen“ (BMFSFJ 2020, S.329);
- Jugendverbände, -gruppen und Initiativen (ebd.);
- offene Räume als Gelegenheitsstrukturen für demokratische Bildung mit Jugendlichen, etwa für die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit (ebd.).

Der Bericht konstatiert, dass es dabei differente theoretische und konzeptionelle Debattenstränge etwa im Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und im Feld außerschulischer Bildungsarbeit über die jeweiligen Praxen, Konzepte und fachlichen Standards politischer Bildungsarbeit gäbe, die in einer Parallelität nebeneinander laufen, anstatt sich produktiv zu verschränken:

„Jedes Handlungsfeld pflegt seinen eigenen Fachdiskurs. Verschränkungen der Diskurse gibt es bei einer gleichzeitig hohen gegenseitigen Anschlussfähigkeit der Bildungspraxis wenige. Um ein Verständnis der spezifischen Bedingungen und Konzepte [...] zu gewinnen und so die politische Bildung in allen Arbeitsfeldern weiterzuentwickeln, wird die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der verschiedenen Fachdebatten dringend empfohlen.“ (BMFSFJ 2020, S.363)

Politische Bildung oder Demokratiebildung?

In der Beschäftigung mit politischer Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit fällt noch ein weiterer zentraler Punkt des Kinder- und Jugendbericht des Bundes auf. Der Bericht widmet sich unter dem Titel „Förderung politischer Bildung im Kinder- und Jugendalter“ verschiedenen, als etabliert sowie als unterschätzt markierten Räumen der politischen Bildung. Hier wird im Bericht eine begriffliche Gleichsetzung von politischer Bildung und Demokratiebildung vorgenommen, welche die Berichtskommission mittels einer Arbeitsdefinition begründete:

„Politische Bildung ist Demokratiebildung. Auf der Grundlage der bisher vorgestellten Zusammenhänge sollte deutlich geworden sein, dass die Berichtskommission eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und politische Bildung für nicht zielführend hält [...], ‚Demokratie als dynamische und beständige Gestaltungsaufgabe‘ (KMK 2011, S.3) setzt Bildungsprozesse für eine demokratische Bürgerinnen- und Bürgerschaft voraus. Diese Bildungsprozesse werden in der Bundesrepublik üblicherweise als politische Bildung bezeichnet.“ (BMFSFJ 2020, S.128)

Gleichsetzung...

Obwohl es diese vorangestellte Bestimmung gibt, wird die begriffliche Verwendung im Bericht gar nicht immer konsistent durchgehalten – dennoch kristallisiert sich hier die Frage nach dem Verhältnis von politischer Bildung und Demokratiebildung. Das im Kinder- und Jugendbericht beschriebene Verhältnis einer Gleichsetzung erfolgt entlang der Logik, politische Bildung in einer Gesellschaft mit demokratischem Regierungsprinzip sei notwendigerweise Demokratiebildung. U.a. Rolf Ahlrichs, Stephan Maykus, Elisabeth Richter, Helmut Richter, Wibke Riekmann und Benedikt Sturzenhecker kritisierten daraufhin, dass eine solche Bestimmung ins Leere laufe, weil damit der Signifikant Demokratie als Wert durch den Fakt der gesellschaftlichen Verfasstheit bestimmt sei, der so jedoch je nach gesellschaftlichem Kontext austauschbar würde (Ahlrichs et al. 2021, S.426 f.). Demokratiebildung sei „politische Bildung, politische Bildung jedoch nicht notwendigerweise Demokratiebildung“ (2021, S.426).

...oder Differenzierung?

Neben der Beschäftigung damit, dass schon eine begriffliche Gleichsetzung wegen des damit verbundenen Verlusts an Spezifität nicht sinnvoll erscheint, erfolgt durch die Synonymisierung der Begriffe von Demokratiebildung und politischer Bildung auch eine Unsichtbarmachung der mit den Begriffen verbundenen Konzepte (vgl. Wohlig und Sämman 2023).

Mit dem Begriff der Demokratiebildung ist ein zentrales Konzept in der Bildungsarbeit der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben. Handlungsfeldübergreifend kann Demokratiebildung dabei verstanden werden als die „Aneignung von Demokratie durch Demokratie, die die Subjekte im sozialen Zusammenhang der Organisationen

der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit praktizieren“ (Sturzenhecker 2013, S.327). Benedikt Sturzenhecker betont, diese „selbsttätige Aneignung und Verwirklichung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung“ könne „nicht unter Zwang gelehrt werden, sondern müssen als freies Aneignungsangebot, also unter Bedingungen von Bildung, zur Verfügung gestellt werden“ (2020, S.1265). Die Betonung der demokratischen Mit- und Selbstbestimmung in der pädagogischen Institution richtet dabei den Fokus auf die Strukturen der Bildungsinstitutionen, hinsichtlich ihrer Potenziale zur Ermöglichung von Mitbestimmung und Partizipation. Das demokratische Lernen im demokratischen Handeln verweist auf Momente kollektiven sozialen und/oder politischen Handelns und betont dabei in starkem Bezug auf John Dewey die Erfahrung von Demokratie als Lebensform (2000 [1916]). Für Demokratiebildung braucht es dabei institutionelle Gefüge, welche echte und umfassende Entscheidungsrechte ermöglichen und damit einhergehende Mitverantwortungspflichten einlösbar machen, die in Anlehnung an Jürgen Habermas' deliberative Demokratie (1981 [2011]) in diskursiver Aushandlung formuliert werden – sowie entsprechende Kompetenzen der Pädagog*innen, diese Prozesse zu initiieren, auszuhalten und zu begleiten.

Begriffliche Vielfalt – Konzeptionelle Dichotomisierung?!

Die Konjunktur von Begrifflichkeiten, die unter Zugriffnahme auf Demokratie-Präfixe Eingang in verschiedene Handlungsfelder von Bildungsarbeit erhalten (Widmaier 2018), dabei aber nicht notwendigerweise mit konkreten Konzeptualisierungen verbunden sind, kann hinsichtlich der damit diffus werdenden Bildungsarbeitskonzepte kritisiert werden (Wohnig und Sämann 2023) oder auch hinsichtlich des damit entstehenden Eindrucks, der Bezug auf Demokratiebildung löse Vorstellungen von politischer Bildung in einer affirmativ-unkritischen Art ab (Bürgin 2024, i. E.).

Politische Bildung und Demokratiebildung als Narrative

Weiter zeigen sich jedoch auch spezifische Narrative über politische Bildung und Demokratiebildung, die sich in dichotomisierender Weise auf die jeweils mit den Konzepten verbundenen Handlungsfelder außerschulische Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit

übertragen. So erarbeitete Helle Becker in einer Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht, dass sich „trotz aller Vielfalt [...] eine Dichotomisierung“ feststellen lasse zwischen den Feldern der außerschulischen politischen Jugendbildung und der Demokratiebildung, welche aber eher als „tendenzielle als gesichert distinktive Positionen“ (Becker 2020, S.12, 14) betrachtet werden müssten. Die auszumachenden Narrative erzählen politische Jugendbildung als tendenziell themenorientierte Angebote mit einer eher sach- und wissensbezogene Praxis mit Nähe zur formalen Bildung, die dabei als tendenziell hochschwellig wahrgenommen würde (ebd., S.70ff.). Demokratiebildung wiederum wird erzählt als stark anlass- und handlungsorientierte Praxis, welche einen lebensweltlich-niedrigschwelligen Zugang bemüht, der sich auch für als wenig politikinteressiert wahrgenommene Jugendliche eigne, aber einen ‚Kern‘ politischer Bildung jedoch verfehle (ebd.). Auch die Expertise macht also politische Bildung und Demokratiebildung als unterschiedliche Konzepte aus, die sich in der Praxis aber mit eher „tendenziellen als gesichert distinktiven Positionen“ wiederfänden (ebd., S.14). Der Kinder- und Jugendbericht bewertet die Narrative als „hartnäckig“ (BMFSFJ 2020, S.357), sie ließen sich „aber durch die Praxis nicht belegen“ (ebd.). Anschließend wird wieder in Beobachtung einer theoretischen Debattenentfremdung festgestellt:

„Zudem wurde der politischen Bildung im letzten Jahrzehnt in den Fachbezügen der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendarbeit weithin eine geringe Relevanz zugesprochen. Politische Bildung wurde zugunsten von formaler Bildung, sozialem Lernen und beruflicher Orientierung marginalisiert. Dies beginnt sich erst allmählich mit einer verstärkten Auseinandersetzung mit politischer Bildung in diesen Arbeitsfeldern zu ändern.“ (BMFSFJ 2020, S.357)

Für die Antragsformulierungen des Von- und Miteinander Lernen-Projektes erschließen sich ähnliche Perspektiven – weniger auf genuin unterschiedliche Professions- oder Bildungsverständnisse, mehr hinsichtlich der verschiedenen Arten und Weisen, politische Bildung in verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendarbeit zu konzipieren und zu organisieren:

„Zumeist sind diese für ganzheitliche politische Bildung notwendigen Aspekte jedoch sowohl räumlich, als auch professionstheoretisch- und -praktisch voneinander getrennt.“ (Wohnig 2021, S.5)

2.3 Erwartungen an das Projekt und an die Begleitforschung

Ähnliche Annahmen spiegeln sich auch in den Erwartungen wider, welche die Fachkräfte zu Beginn der Projektphase an die Tandem-Arbeit formulierten:

„Ich hoffe auch, dass das, dass wir diese Erfahrungen in dem Projekt irgendwie so mit, mit dem mit denjenigen machen, mit denen wir es dann zusammen machen, dass die quasi dann auch das so sehen, dass das sich ja auch gegenseitig ergänzen kann, irgendwie.“ (OJA1, Interview I, 2022, Z. 595–598)

Die bewusst offen gehaltene Anforderung, im Projektzeitraum in der Tandem-Konstellation selbstgewählte Formate von Zusammenarbeit umzusetzen, wird dabei auch als Möglichkeitsraum betrachtet, bisher eher nachgelagert oder diffus geplante Projektarbeit umsetzen zu können. Insgesamt zeigt sich eine Offenheit des Prozesses mit relativ wenigen konkreten Erwartungen, was die Kooperationsarbeit im Tandem betrifft – die Erwartungshaltungen sind offen, es geht primär darum, „irgendwas Konstantes hin[zu]kriegen“ (JB2, Interview I, 2022, Z. 407–408) und im Projektverlauf abzuwarten, was sich ergibt.

Als konkrete Erwartungen an die begleitende Forschung im Projekt antizipieren Fachkräfte zum einen Impulse zur Reflexion und potentiellen Transformation der eigenen Handlungspraxis. Zum anderen wird auch ein Legitimationszuspruch für das eigene Feld durch die Verwissenschaftlichung von Wissensbeständen antizipiert:

„[...] Und es gibt dann irgendwas, was ich zitieren kann, ist es cool. Wenn ich es nur so erzähle, weil ich es aus der Praxis erzähle, dann ist es wenig wert oder nichts so, [...] wir haben ja ganz viel Praxisaustausch mit Professoren, wir diskutieren, wir haben Supervision [...]. Und wir lesen auch, versuchen auch in Zusammenarbeit mit den Kollegen, auch wissenschaftlich dann immer auf dem neuesten Stand zu sein. Aber wir sind halt nur Praxis.“ (JB07, Interview 1, 2022, Z. 1172–1186)

Die Rolle von wissenschaftlichem Wissen

Hier wird zum einen eine sehr konkrete Vorstellung formuliert, dass mit dem Zugriff auf Wissen, welches in wissenschaftlichem Kontext erhoben und veröffentlicht wird, eine potentiell höhere Anerkennung verbunden ist. In der Darstellung der eigenen Arbeit ‚nach außen‘

oder in fach- oder förderpolitischen Kontexten erscheint wissenschaftliches Wissen als anerkannter, als es für das Wissen aus der eigenen Praxis angenommen wird. Hier bestünde zum einen ein gewisses Risiko, lediglich mit einem funktionalisierenden Moment auf wissenschaftliches Wissen zuzugreifen – eine sehr konkrete Verwendungsabsicht erschiene dabei klar, und anstatt vorhandene Erfahrungen und Wissensbestände (potentiell) produktiv irritieren zu lassen, würde hier wissenschaftliches Wissen als Abstützung vorhandener Wissensbestände und Annahmen herangezogen. Wissenschaft wird in diesem Prozess einerseits als neutrale Instanz angerufen – als eine Instanz, die Wissensbestände quasi objektiv aufbereitet. Andererseits ist die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse eng mit der Erwartung verknüpft, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu Erkenntnissen führt, die wiederum in der politischen Kommunikation von der Praxis genutzt werden können (vgl. hierzu auch Ahlrichs et al. 2025, i. E.).

Die Rolle von Praxiswissen

Gleichzeitig wird hier jedoch sehr deutlich, dass ein Problem hinsichtlich der Wertung von Praxiswissen besteht (oder zumindest angenommen wird) – wissenschaftliches Wissen aus der Universität erscheint als das Wissen, welches hohe Anerkennung durch Politik, Verwaltung und Gesellschaft erfährt; Praxiswissen erscheint als vermeintlich tendenziös abgewertetes Wissen aus der Praxis, welches entweder weniger Aussagekraft zugeschrieben bekommt oder in einer potentiellen Verwendungsabsicht als tendenziös (ab)gewertet wird. Dabei sind – wie im oben angeführten Zitat auch deutlich wird – Schnittmengen beider Wissensbestände vorhanden, denn natürlich wird auch in Praxis mit wissenschaftlichem Wissen gearbeitet. Eine besondere Qualität von Praxiswissen liegt jedoch gerade darin, die eher abstrakt-übergreifend formulierten Wissensbestände wissenschaftlichen Wissens auf konkrete lokale, soziale und organisationale Settings beziehen zu können sowie professionelle Handlungsfähigkeiten herzustellen.

Dabei zeigen sich im Projekt selbstbewusste Bezugnahmen auf die eigenen Wissensbestände – jedoch erscheint deren Anerkennung durch Dritte nicht sichergestellt.

3. Erkenntnisse aus der Begleitforschung

Im nachfolgenden Abschnitt sind nun Ergebnisse aus der Begleitforschung dargestellt, die sich auf die eingangs formulierten Forschungsfragen beziehen. Dabei wird in 3.1 zunächst auf den Aspekt vermeintlich heterogener Professionsverständnisse bzw. professioneller Selbstverständnisse eingegangen. Diese finden sich im Projekt durchaus, sind aber weniger auf genuin unterschiedliche Professionsverständnisse zwischen außerschulischer Bildungsarbeit und Offener Jugendarbeit zurückzuführen, sondern gerieren sich eher situativ-strukturell entlang der Arbeitsweisen und -formate, die in den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Handlungsfelder möglich erscheinen, was in Abschnitt 3.2 ausgeführt wird. Differenzen finden sich hier weniger in den Selbstdarstellungen als in den als Fremdzuschreibung zu wertenden Annahme-Erzählungen, welche zu Projektbeginn von dem jeweils einen Akteur über den jeweils anderen Akteur im Tandem formuliert wurden und sich im Projektverlauf vor allem dahingehend bestätigten, als dass es die Strukturierung der Handlungsfelder ist, die unterschiedliche Arbeitsweisen hervorbringt. In Bezug auf die Bildungsverständnisse lassen sich im Projekt durchaus heterogene Bildungsverständnisse finden, jedoch nicht entlang einer systematischen Trennung entlang der Handlungsfelder, sondern heterogen durch die Arbeitsfelder hinweg. Differenzen und Schnittmengen der Bildungsverständnisse sind im Abschnitt 3.3 ausgeführt.

Abgrenzung vom Anderen

Hier wird deutlich, dass – entgegen der im Projekt vorgenommenen Beschreibungen zur eigenen Bildungspraxis – das Narrativ einer tendenziell hochschwelligem, seminaristischen *anderen* politischen Bildung aufgegriffen wird, um als Abgrenzungsfolie den Charakter der *eigenen* Bildungsarbeit zu verdeutlichen.

Mit Blick auf die Kooperationsarbeit sind in Abschnitt 3.4 die Beschreibungen der Kooperationsbeziehungen und -praxen dargestellt. Hier zeigt sich, dass die Vorstellung eines Voneinander-Lernens im Projekt nicht dahingehend einzulösen ist, dass nach der Projektphase der jeweils eine Akteur durch Kompetenzgewinn die Arbeit des jeweils anderen Akteurs übernehmen könnte. Vielmehr ist im Sinne eines Miteinander-Lernens die Kooperation als Ereignis relevant, um grundlegende Voraussetzungen für Zusammenarbeit zu ermöglichen, weil sie das Wissen von gemeinsamen und unterschiedlichen Arbeits-

weisen, Handlungsfeldspezifika sowie die jeweils spezifischen Strukturbedingungen der Handlungsfelder erkennbar und besprechbar macht, sie so erst miteinander produktiv gemacht werden können.

Schließlich sind im Abschnitt 3.5 die Wahrnehmungen und Umgangsweisen mit unterschiedlichen Anrufungen skizziert, welche als wirkmächtig in den Handlungsfeldern wahrgenommen werden.

3.1 Professions-/professionelle Selbstverständnisse

Keine eigenständige Professionen?

Im Versuch der Klassifikation als eigenständige Profession ergeben sich Schwierigkeiten – etwa, ob Jugendarbeit als Handlungsfeld Teil der Profession Sozialer Arbeit ist oder eine eigenständige Profession darstellt (Hafeneger 1992; Scherr 1997); oder inwiefern die außerschulische politische Bildung als eigene Profession beschrieben werden kann (Hafeneger 2013; Becker 2013). Nach gängigen Definitionsmerkmalen einer eigenständigen Profession gäbe es in beiden Fällen Gründe, einen Professionsstatus abzusprechen – etwa, weil es an geschützten Berufsbezeichnung mangelt, weil beide Handlungsfelder nicht (nur) von Verberuflichung, sondern auch von ehrenamtlicher Tätigkeit mit breiten Schnittmengen in entsprechend hauptamtliche Tätigkeitsfelder gekennzeichnet sind und es einen nur wenig verregelten Zugang zur Tätigkeit gibt, oder weil die Frage nach den für die Praxis notwendigen theoretischen und konzeptionellen Wissensbeständen sowie methodischen und didaktischen Kompetenzen nur wenig einheitlich beantwortet werden kann (vgl. hierzu Becker 2013, S.49f. mit Bezug auf Keiner 2010, S.129ff.). Nachdem Benno Hafeneger Anfang der 1990er Jahre mit der Arbeit zu „Jugendarbeit als Beruf“ (1992) noch eine explizite Formulierung zur „Geschichte einer Profession in Deutschland“ (ebd.) vorlegte, konstatierte Albert Scherr Ende der 1990er konträr für die Jugendarbeit, dass

„[v]on einer Profession, die über eine gemeinsame und wissenschaftlich begründete Wissensbasis sowie über einen Konsens bezüglich normativer Handlungsregeln, also eine Ethik der Profession, verfügt, [...] meines Erachtens empirisch nicht die Rede sein [kann].“ (Scherr 1997, S.190)

In aktuelleren Fachdebatten der Offenen Jugendarbeit scheint eher die Frage nach Professionalität und Professionalisierung als nach der Profession im Vordergrund zu stehen, möglicherweise auch weil sich ein Verständnis durchgesetzt hat, nachdem „diejenigen, die sich beruflich in der Kinder- und Jugendarbeit engagieren, keine eigenständige Profession bilden und der Profession der Sozialen Arbeit oder aber der Pädagogik insgesamt zuzuordnen sind“ (Pothmann und Thole 2021, S.132).

...oder doch?

Gleichwohl ließen sich beide Handlungsfelder auch mit den Merkmalen eigenständiger Professionen skizzieren, etwa in der Hinsicht, dass „eine nach Möglichkeit akademische Ausbildung erforderlich“ erscheint, sodass „eine besondere Fertigkeit auf der Basis theoretischen Wissens entwickelt und damit eine Kompetenz erworben wird“ (Stüwe 2019, o.S.). Spezifische Wissensbestände, Verstehensperspektiven und Kenntnisse sowie die Fertigkeit, handlungsfeldspezifische Probleme lösen zu können, rahmen dabei Kompetenz als „tatsächlich vorhandenes komplexes Wissen und Können mit einer gesellschaftlichen Problemlösungsrelevanz“ (ebd.).

Abgrenzung der Professionen?

Ob der Schwierigkeit bis Unmöglichkeit, außerschulische politische Bildung und Jugendarbeit jeweils als eigenständige Professionen fassen zu können, erscheint auch der Versuch, sie als jeweils eigenständige Professionen voneinander abzugrenzen, als eher unklares Unterfangen. Historisch betrachtet war die Profession der Jugendbildung lange gleichbedeutend mit der von Jugendpfleger*innen in der Jugendarbeit (Hafeneger 2014, S.226). Insbesondere mit der Ausdifferenzierung der Jugendbildungsarbeit in den 1950er und den 1970ern entwickeln sich hier divergierende Verständnisse, es „konturieren sich die eigenständigen und vielfältigen Arbeitsfelder und die Profession mit der akademischen Ausbildung als Jugendbildungsreferent/in, pädagogischer Mitarbeiter/-in und Dozent/-in heraus“ (ebd.) – bis zu dem Punkt, dass eine inhaltliche Nähe beider Arbeitsfelder, nämlich der Bezug auf non-formale politische Bildungsprozesse, in der (Offenen) Jugendarbeit als theoretisch forcierte (Scherr 2005; Sturzenhecker 2008; Thole 2013), praktisch jedoch (auch) marginalisierte Perspektive erscheint (Kessler 2018a, S.171 f.).

Eine Tendenz von gegenseitiger Entfremdung wird auch im 16. Kinder- und Jugendbericht des Bundes beschrieben und hier als explizit zu bearbeitendes Moment genannt, was eine (Wieder-)Verschränkung der jeweils handlungsfeldspezifischen Fachdiskurse betrifft:

„Jedes Handlungsfeld pflegt seinen eigenen Fachdiskurs. Verschränkungen der Diskurse gibt es bei einer gleichzeitig hohen gegenseitigen Anschlussfähigkeit der Bildungspraxis wenige. Um ein Verständnis der spezifischen Bedingungen und Konzepte [...] zu gewinnen und so die politische Bildung in allen Arbeitsfeldern weiterzuentwickeln, wird die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der verschiedenen Fachdebatten dringend empfohlen.“ (BMFSFJ 2020, S.363)

Professionsverständnisse im Projekt

Im Projekt ließen sich keine eigenständigen oder voneinander abgrenzbaren Professionsverständnisse in Bezug auf außerschulische politische Bildung und Jugendarbeit rekonstruieren. Den am ehesten geteilten Bezugspunkt stelle die Profession Sozialer Arbeit dar, unter welcher sowohl jugendarbeiterische Tätigkeiten als auch zum Teil solche als politische*r Bildner*in gefasst wurden. Insgesamt erscheint ein konkreter Bezug auf ‚die‘ eigene Profession kaum formulierbar. Stattdessen zeigen sich hier vielfach ein Suchen nach konkreten Bezugspunkten und ein ausfächernd-beschreibendes Formulieren der eigenen Profession, die hier als professionelles Selbstverständnis skizziert wird:

„okay, ich finde es voll schwierig, meine Profession zu beschreiben. Lass mich kurz überlegen. (Pause) Genau. Also einerseits verstehe ich mich total so, ich beziehe mich sehr stark auf das Individuum. Was braucht es da, welche Bedürfnisse oder welche Vulnerabilitäten gibt es da? Und wie können wir da ansetzen, dass Menschen sich eben, so stark sind, dass sie gerne in der Gemeinschaft sind, gerne Verantwortung übernehmen und diese auch fühlen für sich. Das verstehe ich so aus der sozialpädagogischen Seite. Und in der politischen Bildungsarbeit, da sehe ich mich durchaus auch, weil ich, weil ich mich jetzt auch durch die Arbeit natürlich viel mit gesellschaftlichen Prozessen beschäftige und welche Strukturen und welche Barrieren es da gibt, weiß gar nicht aber, ob das wirklich die Frage, also die Frage beantwortet.“ (JB3, Interview I, 2022, Z.36–46)

Professionsverständnisse und Handlungsfelder

Auch die jeweils formulierten Bezugspunkte des eigenen Professionsbildes gerieren sich aus verschiedenen akademischen Ausbildungsverläufen (Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, aber auch Politik- und Sozialwissenschaften). Je nach konkretem Handlungsfeld, in dem die Personen dann im berufsbiografischen Verlauf arbeiten, ergeben sich hier Akzentuierungen und Entwicklungen im Professionsverständnis: „ich finde, jedes Arbeitsfeld hat meine Tätigkeit, die ich jetzt habe, beeinflusst und auch meine Sicht darauf.“ (JB3, Interview I, 2022, Z.75–76). Dabei erscheint das professionelle Selbstverständnis stark geprägt durch das jeweils aktuelle Handlungsfeld, in dem die Fachkräfte tätig sind. Deutlich wird dies etwa in Beschreibungen von Handlungsfeldwechseln.

Bilder des Anderen in der Kooperation

Weniger in Bezug auf differente Professionsbilder, jedoch deutlich in Bezug auf differente Handlungsfelder, lassen sich hier Beschreibungen eines ‚Bildes des Kooperations-Gegenübers‘ rekonstruieren. Insbesondere verschiedene Bilder, die als Selbst- und Fremderzählungen über die Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit sowie in der außerschulischen Bildung gezeichnet werden, sind hier von Interesse. Die Kooperation im Projekt kann hier zum einen als Anlass genommen werden, um Fremderzählungen über den ‚anderen‘ Kooperationspartner einzuholen, als auch als Anlass, um Spezifika des eigenen Handlungsfeldes und der eigenen Arbeitsweisen deutlich werden zu lassen.

3.2 Handlungsfeldbilder: Offene Jugendarbeit

Fremderzählungen zur Offenen Jugendarbeit

Da eines der Erkenntnisinteressen des Projektes beinhaltete, die jeweils in den Feldern vorhandenen Professionsbilder zu rekonstruieren, ist in der Begleitforschung nach Beschreibungen nicht nur des eigenen Handlungsfeldes gefragt worden, sondern auch nach Beschrei-



Abb.3

bungen des ‚anderen‘ Handlungsfeldes, des Kooperations-Gegenübers. Im Folgenden sind hier also Wahrnehmungen skizziert, wie sie von den Akteur*innen der außerschulischen Jugendbildung über das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit formuliert worden sind.

In den Erzählungen über das Handlungsfeld Offene Jugendarbeit, also vom jeweils anderen Akteur des Tandems geäußerte Wahrnehmungen und Beschreibungen, charakterisieren als vornehmlichstes Moment der Differenz die Offenheit der Arbeit:

„Die haben tatsächlich nur so ganz, ganz freie Angebote. Also wer will, kann kommen und nicht mal-, und nur in bestimmten Fällen sogar, unter der Überschrift, sondern eigentlich so wie ich es verstehe, gibt es da, weiß nicht, meinetwegen, es gibt Computerräume und es gibt einen Fußballplatz und das sind so die Marker. Und dazwischen spielt sich ganz viel ein.“ (JB2, Interview I, 2022, Z.376–380)

Offenheit als Strukturcharakteristikum

Damit ist Offenheit – etwa in Form der Offenen Tür des Hauses, der Offenheit bezüglich verschiedener Zielgruppen sowie der Offenheit für die Themen und Interessen der jugendlichen Nutzer*innen sowie die Offenheit der Angebotsformen – als ein grundlegendes Strukturcharakteristikum (Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S.4 ff.; zur historischen Verhandlung von Offenheit vgl. Hübner 2021) der Offenen Jugendarbeit herausgestellt. Die in der Offenen Jugendarbeit verhandelte Offenheit geriert sich dabei noch einmal anders als eine Prozess- oder Themenoffenheit, wie sie in Angebotsformen der außerschulischen politischen Bildung umgesetzt werden kann. Während hier eine Form von Offenheit als punktuelle Öffnung von Angeboten für partizipativen Einbezug der Teilnehmenden umgesetzt wird, wird Offenheit in der Offenen Jugendarbeit auch als Herausforderung für eine kooperative Zusammenarbeit betrachtet – es erscheint herausfordernd, mit diesen beiden (Offenheits-)Logiken (und den die Handlungsfelder verschiedentlich strukturierenden Anforderungen, die eigenen Arbeit in Form von konkreten Angeboten darzustellen) eine gemeinsame Kooperationsarbeit umzusetzen.



Abb. 4

Offenheit als Prozessqualität

Deutlich wird diese grundlegende Offenheit in der Offenen Jugendarbeit jedoch auch als Prozessqualität betrachtet. Dabei wird zum einen das Bild von Offener Jugendarbeit als eine alltägliche Praxis im offenen Setting gezeichnet, die mit einem hohem Maß an pädagogischer Involviertheit sowie unter hohem Handlungsdruck stattfindet. Fachkräften der Jugendarbeit wird in dieser Zuschreibung eine hohe Kompetenz in der Beziehungsgestaltung sowie ein hoher Vertrautheits- und Bekanntheitsgrad mit den Jugendlichen zugeschrieben. Genau dieses institutionelle Setting, in dem ein auf Dauer angelegter und kontinuierlicher Kontakt mit den jugendlichen Nutzer*innen stattfindet, sowie die darin ermöglichten Beziehungsgestaltungen lassen das Feld der Offenen Jugendarbeit für politische Jugendbildner*innen bedeutsam erscheinen:

„[U]nd du brauchst aber so einen kontinuierlichen Prozess, ähm, und der ist halt gegeben dadurch, dass jetzt zum Beispiel [Offene Jugendarbeit] nochmal anders in Beziehungsarbeit ist mit Jugendlichen, die sagen, ja, okay, mit euch hier kann ich mir das vorstellen und dann kriegt man das sozusagen hin, dass man die auch einfach so lange dabei hält.“ (JB8, Interview II, 2023, Z.455–459)

Offenheit als Zielgruppenargument

Implizit wird hier auch eine Vorstellung über Erreichbarkeiten von Zielgruppen erkennbar. Offene Jugendarbeit mit ihren als niedrigschwellig(er) bewerteten Zugangsmöglichkeiten erreicht dabei auch Jugendliche aus Milieus, die aus unterschiedlichen Gründen als (bildungs-)benachteiligt gelten (Seckinger et al. 2016) und als meist schwer erreichbare Zielgruppe für Formate politischer Bildung betrachtet werden. In der hier konkreten Beschreibung wird dies als potentieller Türöffner betrachtet, um politische Bildung für und mit dieser Zielgruppe zugänglicher zu machen (vgl. hierzu auch Kessler 2018b).

Eigenerzählungen zur Offenen Jugendarbeit

In den Eigenerzählungen zur Offenen Jugendarbeit, wie sie durch die dort verorteten Fachkräfte beschrieben werden, ist dieses Moment von Offenheit ebenfalls ein deutlich herausgestelltes Charakteristikum.

„Auch da haben wir ja dadurch, dass bei uns eben alles freiwillig und offen ist, ja auch eine bestimmte Rolle“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.295–296)

Aus Freiwilligkeit und Offenheit ergibt sich nicht nur eine antizipierte Niedrigschwelligkeit Offener Jugendarbeit. Hier zeigt sich auch die Auffassung, dass allein das offene Setting – ohne vorgegebenes Ziel, Offenheit für Alle, kein vorab bestimmtes Programm – in Verbindung mit der als heterogen beschriebenen Besucher*innenschaft als Bildungsgelegenheit gerahmt wird. Insbesondere herausgestellt wird auch hier der Besuch von jugendlichen Zielgruppen mit unterschiedlicher Migrationserfahrung, etwa „gerade wenn Leute neu in Deutschland sind“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.298–299). Die Konstellation des offenen Angebotes und der heterogenen Besucher*innenschaft wird hier als (potentiell) politisch bildendes Setting verstanden.

„Das ist natürlich auch ein konfliktreicher Prozess. Dann brechen Leute weg, dann haben Jugendliche natürlich ganz unterschiedliche Interessen. (Pause) Aber auch so ein Prozess ist ja schon politische Bildung.“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.271–281)

Politische Bildung im und aus dem Alltag des offenen Settings

Auftretende Konflikt-, Aushandlungs- oder Beratungssituationen im offenen Setting ergeben dabei (potentielle) Anknüpfungspunkte für politische Bildung, die dann ggf. auch in besonders gerahmten Formaten aufgegriffen werden (können), „wo man auch einfach mal einen Ansatzpunkt hat zu sagen okay, dann lass uns mal was dazu machen“ (OJA5, Interview I, Z.300–301).

Politische Bildung und Demokratiebildung?

Obwohl Demokratiebildung begrifflich keine Relevanz in den bei den Projektbeteiligten eingeholten Beschreibungen der Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit besaß, zeigt sich hier doch deutlich ein Verständnis politischer Bildung, das teilweise auch sehr ähnlich zum Konzept von Demokratiebildung beschrieben wird: Demokratische Erfahrungs- und Aushandlungsprozesse, die nicht nur, aber auch an Konflikte in den Alltagsgelegenheiten der Jugendarbeit anschließen,

werden verschiedentlich aufgegriffen und bilden Ausgangspunkte von Bildungsprozessen.⁵

Politische Bildung als alltagsnah und niedrigschwellig

In der Rekonstruktion von Professionsverständnissen der Fachkräfte aus der Offenen Jugendarbeit im Projekt gibt es eine geteilte Anerkennung der Offenen Jugendarbeit als Ort von (nicht nur, aber auch) politischer Bildung, was auch bei entsprechendem sozialgesetzlichem Auftrag keine Selbstverständlichkeit ist (vgl. zum Gegenentwurf Kessler 2018, S.171 f.). Politische Bildung wird hier in explizit alltagsnahen und niedrigschwelligen Formaten konzipiert:

„[...] wir haben ein Gespräch und gucken was daraus irgendwie jetzt entwickelt wird. Also ich würde das unter dem Aspekt der politischen Bildung von mir aus für mich sehen, aber nicht gegenüber den Jugendlichen, weil ich glaube, das hat so, dann geht es schon wieder weg vom Persönlichen oder ich weiß es nicht oder dann kriegt es vielleicht doch wieder so, >ah, dann müssen wir aber was ganz Tolles irgendwie machen<.“ (OJA2, Interview I, 2022, Z.299–306)

Abgrenzung von der anderen politischen Bildung

Deutlich wird auch hier eine Abgrenzung von der *anderen* politischen Bildung, die mit einem negativ konnotierten Anschein von

5 Im dreijährigen Praxisforschungsprojekt ‚momente – Politische Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW‘, verortet in den Forschungsschwerpunkten ‚Non-formale Bildung‘ der TH Köln, wurden mit einem ethnografischen Forschungsansatz die ‚Momente des Politischen‘ in der alltäglichen Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit untersucht. Fokussiert wird dabei auf eine Identifizierung von Unterschiedlichkeiten und Schnittmengen zwischen politischen und pädagogischen Momenten, „denn das politische Moment erscheint nicht nur dort, wo es um Politik geht. Oder andersherum, nur weil es von Politik geht, muss es nicht politisch sein, sondern kann durchaus pädagogische Intentionen verfolgen“ (Kusber et al. 2022, S.13 f.). Bezugspunkt politischer Bildung sind hier alltägliche Situationen und Anliegen, deren politische Implikation oft nicht sichtbar (gemacht) wird. Angelehnt an ein weites Verständnis des Politischen bei Achim Schröder, der das Politische als „die Art und Weise [...] wie wir gesellschaftlich miteinander verbunden sind – im Gemeinwesen“ (Schröder 2013, S.175, zitiert nach Kusber et al. 2022, S.13) fasst, zielt das Projekt auf eine Beschreibbarkeit von politischen Momenten im Alltag, um sich damit Fragen einer alltagsbezogenen politische Bildungsarbeit zu nähern.

Besonderung aus dem Alltag gelöst erzählt und von der sich eher abgegrenzt wird. Auch strukturelle Umsetzungshemmnisse spielen hier eine Rolle: Der pädagogische Alltag in der Offenen Jugendarbeit erscheint als von hohem Handlungsdruck und wenigen Ressourcen geprägt, sodass Räume und Zeiten für spezifisch gerahmte politische Bildungsgelegenheiten tendenziell als schwer umsetzbar beschrieben werden. Sie findet statt

„mehr im Alltäglichen als in extra Formaten, weil uns dafür tatsächlich die Ressourcen fehlen.“ (OJA1, Interview I, 2022, Z.533–534)

Politische Bildung an Alltagspraxen

Politische Bildung wird hier also im Alltag, in Gesprächen, tendenziell angebunden an Aushandlungs- und Konfliktsituationen des sozialpädagogischen Alltags im Offenen Treff verortet. Diese Beschreibungen von politischer Bildung sind auch anschlussfähig an Konzeptualisierungen von politischer Bildung als non-formale, alltagsorientierte politische Bildung, wie sie Nils Wenzler und Maurice Kusber für die Offene Jugendarbeit beschrieben haben: Offene Jugendarbeit schaffe hier einen „mehr oder weniger strukturierte[n] Raum“ (Wenzler und Kusber 2023, S.369), innerhalb dessen sich politische Bildung an den Alltagspraxen junger Menschen sowie „deren Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit, die ihren Ausdruck in den jeweiligen kulturellen Ausdrucks- und Aneignungsweisen wiederfindet“ (ebd., S.373) orientiert.

Insbesondere Themen, die eine besondere Expertise notwendig machen (bzw. als notwendig erscheinen lassen), werden dabei jedoch als schwer umsetzbar benannt, da die Ressourcen der eigenen thematischen Auseinandersetzung bzw. zur Aneignung von spezifischem Wissen als fehlend beschrieben werden. Das ist insofern spannend, als dass hier eine Umformung des eigentlich professionell bedeutsamen Bildungsmodus in der Offenen Jugendarbeit – non-formal, situativ, subjekt- und alltagsorientiert (vgl. etwa Scherr 2008; Sting und Sturzenhecker 2021) – stattfindet, der nicht als selbstbewusst proklamierte professionelle Praxis erzählt wird, sondern im erklärenden Rückbezug auf eine prekäre Situation kontextualisiert wird. Hier zeigt sich fast ein Widerspruch: Während im Professionsverständnis genau diese Art (politischer) Bildung als Charakteristikum der Offenen Jugendarbeit erzählt wird, erscheinen entsprechende Praxen doch gemessen am Bild der *anderen* politischen Bildung, welche dabei nicht mehr als

Negativfolie, sondern als erstrebter Bildungsmodus wirkt, für dessen (Nicht-)Erreichbarkeit strukturelle Hemmnisse relevant gemacht werden.

3.3 Handlungsfelder: Außerschulische politische Bildung

Fremderzählung zur außerschulischen politischen Bildung

Auch für das Handlungsfeld der außerschulischen politischen Bildung sind Fachkräfte der Offenen Jugendarbeit in der Begleitforschung aufgefordert gewesen, ihre Wahrnehmungen zu schildern, um ein Bild der Kooperations-Gegenübers bzw. die im Feld vorhandenen Zuschreibungen an das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung zu erfahren. Im Folgenden sind hier also Wahrnehmungen skizziert, wie sie von den Akteur*innen der Offenen Jugendarbeit über das Handlungsfeld der außerschulischen Jugendbildung formuliert worden sind.

Das Bild der außerschulischen politischen Bildung, wie es von Akteur*innen der Offenen Jugendarbeit in der Kooperation als Zuschreibung gezeichnet wird, ist das einer kreativen Instanz sowie eines abstrakter Denkarbeit, die zum einen im Rückzugsraum Büro (also außerhalb der pädagogischen Alltagsinteraktion) verortet wird, wo sich politische Bildner*innen in Ruhe mit spezifischen Themen auseinandersetzen und so Fach- und Methodenwissen erwerben können. Den Fachkräften der politischen Bildung wird dabei eine vielfältige Sachexpertise sowie Methodenkompetenz zugeschrieben und die politische Bildung wird charakterisiert als Institution, die bei außerordentlichen Herausforderungen oder spezifischen Problemen hinzugezogen werden kann. Sie scheint dabei überinstitutionell bzw. überregional zuständig.

„Aber das ist ja schon nochmal was ganz anderes als bei [Jugendbildung], die Büros haben und eher also zu Leuten kommen, vor Ort, also und da eher quasi die Expertise sammeln in den Bereichen, die, wo wir gar keine Zeit für haben, und jetzt noch ganz viel anzulesen über diverse Themen.“ (OJA6, Interview II, 2023, Z. 575–580)



Abb.5

Spezifisch gerahmte Angebote als Merkmal

In der Erzählung dominiert eine Vorstellung von außerschulischer politischer Bildung, die spezifisch gerahmte Angebote politischer Bildung organisiert. Die Angebote werden dabei durchaus als subjekt- und lebensweltlich orientiertes Programm mit Öffnungen für den partizipativen Einbezug der jugendlichen Zielgruppe wahrgenommen, erscheinen jedoch vor allem aufgrund des zeitlich begrenzten Formates dieser Angebote als limitiert in ihrer Hinsicht, jugendliche Adressat*innen nicht nur in der Durchführung, sondern auch im Vor- und Nachbereitungsprozess einzubeziehen.

„Also wirklich so eine politische Bildungsreise zu machen, die aber nicht Jugendliche abschreckt, weil schon wieder Pädagogen sich alles ausgedacht haben, sondern die frühzeitig so ins Boot zu holen, also nicht ein Angebot zu machen, so wie es halt klassisch ist. Hast irgendwie ein Haus, machst irgendwelche politischen Bildungsangebote, schreibst es aus, Leute bewerben sich, bezahlen Geld und und und. Das kann man natürlich auch machen, das macht ja [Träger] auch.“
(OJA5, Interview I, 2022, Z.271–279)

Reproduktion der Narrative in den Fremderzählungen

Deutlich zeigt sich hier: Sowohl in den Erzählungen über das Handlungsfeld Offene Jugendarbeit als auch in den Erzählungen über das Handlungsfeld außerschulischer politischer Bildung tendiert die Zuschreibung durch das jeweils andere Kooperations-Gegenübers zu einer Reproduktion der in den Abschnitten 3.2 und 3.3 beschriebenen Narrative einer offenen, niedrighschwellig, erfahrungsbasiert arbeitenden Offenen Jugendarbeit und einer hochschwellig, angebotsbasierten außerschulischen politischen Jugendbildungsarbeit.

Eigenerzählungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung

Die Tätigkeit als politische*r Bildner*in fassen die Fachkräfte der außerschulischen Bildung als eine ermöglichende, Raum gebende Praxis auf, in der im Selbstverständnis eher Impulse gesetzt als Inhalte vermittelt werden. Gerade diese Auffassung der professionellen Bildungspraxis wird jedoch auch als fachlicher Konflikt aufgefasst, da die Arbeitsformate in der außerschulischen Bildung häufig als kurzzeit-

pädagogische Formate organisiert seien und die Möglichkeiten einer längerfristigen Bearbeitung fehlen.

Dabei blicken nicht alle, aber einige der Fachkräfte in der außerschulischen politischen Bildung auf frühere Kooperationserfahrungen mit Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit zurück.

Hochschwellige politische Bildung als politische Bildung der Anderen

Die Erzählung einer potentiellen Hochschwelligkeit von Formaten politischer Bildung findet sich auch bei Akteur*innen der außerschulischen Bildung, jedoch eher in einer Erzählung *über die Anderen* bzw. *über die politische Bildung der Anderen* als in der Eigendarstellung, wo eher der Bezug auf eine lebenswelt- und teilnehmer*innenorientierte Bildungsarbeit betont wird.

„Ziel ist, sie gesprächsfähig zu den eigenen Themen zu machen und die auseinanderzusetzen, auf der anderen Seite aber eben auch so demokratische Erlebnisse zu schaffen, also Selbstwirksamkeitserfahrung zu ermöglichen, sich an verschiedenen politischen Themen zu reiben, mit denen sich dann auch in Einzelgesprächen und auch Gruppen-Setting auseinanderzusetzen [...] was aber eben klar innerhalb von unseren Standards zu Demokratie und Menschenrechten quasi auch da irgendwie sich verortet.“ (JB7, Interview I, 2022, Z.227–230)

Das Bild einer mit der Notwendigkeit von Expertise und spezifischen Wissensbeständen verbundenen politischen Bildung kann dabei auch in der Entscheidung für entsprechende Berufsperspektiven beeinflussend:

„und jetzt bin ich so ganz explizit politische Bildung. Und ich hatte das auch, als ich mich beworben hab, Gott, kann ich das denn, bin ich denn klug genug dafür, kann ich mich denn richtig ausdrücken, muss ich nicht nochmal 10.000 Konzepte vorher lesen, bis mir dieser Ansatz hier sehr zugesagt hat von eben, Lebensweltnähe und solchen Sachen.“ (JB04, Interview I, 2022, Z.282–285)

Das Andere als Kontrast zu Schule

Möglicherweise in Anschluss an eine schwache Vorstellung von außerschulischer politischer Bildung als eigenständiger Profession erscheint hier auch der Bezug auf schulische politische Bildung als

Referenzpunkt – in der Herausstellung der Art und Weise, außerschulische Bildung *anders* zu organisieren, mit stärkerem partizipativen, subjektorientierten und lebensweltnahen Bezug, erfolgt hier ebenfalls eine Nutzung von schulischem Politikunterricht als Gegenfolie, die genutzt wird, um die Spezifika der *eigenen* politische Bildung zu erklären und bedeutsam zu machen:

„Und ich habe aber auch gemerkt, das so, also da kann ich mir schon fast so wie so eine Lehrerin [vor]“ (JB2, Interview I, 2022, Z.250–251)

3.4 Bildungsverständnisse

Die Abgrenzung zur schulischen politischen Bildung ist traditionell ein starkes Element in der Professionskonstituierung außerschulischer politischer Bildung (vgl. Butterer et al. 2023). Paul Ciupke zeigt auf, dass bereits in frühen Debatten um das Verhältnis „unaufgebbare Unterschiede zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung“ (AdB-Vertreter Hans Palm auf dem 2. Kongress zur politischen Bildung 1973, zitiert nach Ciupke 2009, S.74) relevant gemacht worden sind. Auf einem ersten Kongress zur politischen Bildung 1966 formuliert die Schlusserklärung, die als „eine erste systematische öffentliche Selbsterklärung“ (Ciupke 2009, S.58) der außerschulischen politischen Bildung gewertet werden kann, grundsätzliche Professionsrahmungen:

„Gegenstand politischer Bildung sind die öffentlichen Angelegenheiten ohne jede inhaltliche Beschränkung“, heißt es zum Beispiel, und: ‚Politische Bildung zielt auf Mitdenken und Mithandeln der Bürger.‘ Oder: ‚Bildung ist in unserer Gesellschaft [...] eine lebenslange Aufgabe für jeden einzelnen‘. Schließlich: ‚Politische Bildung muss von der Sache her stets für neue Inhalte und Formen offen sein.‘ (ebd.)

Bezugspunkte außerschulischer politischer Bildung

Auch hier sind Prinzipien von einem weiten Politikbegriff bzw. einem Bezug auf das Politische und nicht nur die Politik (für den Kontext Jugendarbeit heute vgl. Lindner 2021), einem grundsätzlich partizipativen und handlungsorientierten Bezug der Adressat*innen sowie einem progressiven Offenheitsanspruch formuliert, die auch heute als Bezugspunkte einer außerschulischen politischen Bildung gelten können. Dennoch erscheint nach wie vor ein gewisser Erklärungs-

ansatz notwendig, eine außerschulische bzw. non-formale politische Bildung in ihren Logiken und in ihren spezifischen Potentialen darzustellen (und dabei nicht selten auf eine als formal klassifizierte schulische politische Bildung, konkret den schulischen Politikunterricht, als Abgrenzungsfolie zurückzugreifen).

Die eigene und die andere politische Bildung

Im Projekt wiederkehrend finden sich solche Erzählungen über die *andere* politische Bildung als eine politische Bildung,

„[...] die so ganz explizit eben schon auch immer, oder ganz häufig, eben diesen Anschein hat von ‚wir sind so ein bisschen was anderes, und wir sind ein bisschen wissenschaftlicher, akademischer, elitärer‘, so in die Richtung“ (JB4, Interview I, 2022, Z.288–290)

Hier wird das Bild einer potentiell hochschweligen politischen Bildungsarbeit als Gegenfolie aufgespannt, um die Bedeutsamkeit einer eigenen, alltags- und lebensweltorientierten Bildung deutlich zu machen.

Gleichzeitig finden sich im Projekt immer wieder Darstellungen der Wiedergabe einer (antizipierten) Außenwahrnehmung, welche die eigene (non-formale, niedrigschwellige, lebensweltlich ausgerichtete, in Alltagsinteraktionen verortete etc.) politische Bildung rechtfertigungsbedürftig erscheinen lässt:

„Da mögen manche natürlich drüber lächeln, weil da gibt es sicherlich ein ganz unterschiedliches Verständnis auch dafür, was ist eigentlich politische Bildung. Das kann ich auch total nachvollziehen, aber bei uns spielt das auf jeden Fall auch eine Rolle. Also nicht, es ist halt nicht immer so offensichtlich.“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.255–258)

Politische Bildung – „Das ist eigentlich so ein Strauß.“

(JB02, Interview I, 2022, Z. 57)

Bei den im Projekt teilnehmenden Fachkräften sind heterogene Beschreibungen des Verständnisses politischer Bildung rekonstruierbar, die sich nicht einem spezifischen Handlungsfeld zuschreiben lassen. Hier werden Bezüge auf vielfältige inhaltliche Kon-



Abb.6

zepte vorgenommen – politische Bildung findet als u.a. feministische, intersektionale, historisch-politische Bildung statt, die an lebenswelt- und alltagsbezogene Anlässe der Zielgruppe angebunden werden. Es lässt sich von einem weiten Politikbegriff ausgehen, in welchem diverse Bezüge auf das Politische anschlussfähig werden. Eine bei Akteur*innen aller Handlungsfelder geteilte Relevanzsetzung ist die, dass politische Bildung in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse und eigene Involviertheiten verstanden wird:

„[A]lso das ist unser Auftrag, ne. Also das finde ich immer, das auch zu betonen. Also wenn es darum geht, Jugendliche darin auch zu begleiten, selbstbestimmte, autonome Persönlichkeiten zu werden und sich auch kritisch mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen.“ (OJA5, Interview I, 2022, Z. 279–282)

Weiter Politikbegriff

Bei den im Projekt teilnehmenden Fachkräften sind diverse Schwerpunktsetzungen in den Beschreibungen des Verständnisses politischer Bildung rekonstruierbar. Diese Selbstbeschreibungen sind heterogen und lassen sich nicht einem spezifischen Handlungsfeld zuschreiben. In der Beschreibung des Verständnisses politischer Bildung, wie sie in der eigenen Bildungsarbeit bedeutsam wird, fallen Bezüge auf vielfältige, sehr konkrete inhaltliche Konzepte wie Feminismus, Antirassismus, Intersektionalität, historisch-politische Bildung, Menschenrechte u.a. Hier lässt sich von einem weiten Politikbegriff ausgehen, in welchem diverse Bezüge auf das Politische anschlussfähig werden.

Konstitutive Bezüge

Bezüglich der Arten und Weisen, Bildungsarbeit zu konzipieren und praktizieren, lassen sich bei allen im Projekt beteiligten Akteur*innen Schnittmengen in geteilten Begrifflichkeiten ausmachen – (politische) Bildungsarbeit wird unter dem Anspruch konzipiert, partizipativ, freiwillig, lebenswelt-, bedürfnis- und sozialraumorientiert, parteilich, diskriminierungssensibel, empowernd, emanzipatorisch zu sein. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Verwendung derselben Begrifflichkeiten zum Teil mit unterschiedlichen Konnotationen oder konzeptuellen Füllungen vorgenommen werden (bzw. eine entsprechende Wahrnehmung im Feld zu finden ist).

„Also, ich glaube, wenn man mit politischen Bildner*innen über Lebensweltorientierung ..., [...] dann ist das eher was, was braucht es inhaltlich und methodisch, um mit Menschen über Politik im weitesten Sinne, politische Momente ins Gespräch zu kommen und was bewegt Gesellschaft gerade sozusagen [...]. Die haben jetzt nicht Thiersch und Co vor sich, was Lebenswelt angeht [...]. Das wird ja auch in der politischen Bildung verhandelt, aber nicht mit dem Blick aufs Individuum. [...] weil da geht es sozusagen vor allem um Themen, Methoden und so, und was bringen Jugendliche schon auch mit so und können sie mit einspeisen in so einem Seminar.“ (JBo8, Interview II, 2023, Z.474–500)

Pädagogische Arbeit als politische Arbeit

Eine bei Akteur*innen aller Handlungsfelder geteilte Relevanzsetzung ist die, dass politische Bildung in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse und eigene Involviertheiten verstanden wird. Hier zeigt sich deutlich ein politisches Verständnis von politischer Bildung als politischer Arbeit, und politische Bildung zielt in diesem Verständnis auf politisches Handeln.

„Also wenn wir jetzt über politische Bildung sprechen, beispielsweise das Demokratieverständnis oder so, was heißt das denn eigentlich? Und das ist jetzt eher so die Bildung, was heißt das, was bedeutet das und gleichzeitig zu erspüren, hey, das heißt auch, dass ich verantwortlich bin, das heißt auch, dass ich aktiv sein kann.“ (JB3, Interview I, 2022, Z.81–84)

Dabei dominiert ein Verständnis politischer Bildung, die sehr konkret lebensweltlich verankert die Positioniertheiten und Involviertheiten der jugendlichen Zielgruppe adressiert und von dieser Perspektive aus Reflexionen und die Eröffnung von Handlungsoptionen anvisiert.

„Und dann haben wir immer dieses Ding, zu sagen, guck mal, alleine dass du hier grade diesen Ausbildungsplatz suchst und das vielleicht nicht so einfach ist, hat was für uns mit Politik zu tun, [...] und unser



Abb.7

Grundfazit ist sehr radikal, manchmal auch schwierig in der Abgrenzung: Alles ist politisch. Vollkommen egal, was du tust, welche Klamotte du anhast und Co., es ist politisch und dementsprechend, alles was wir mit euch tun an Bildungssachen, sind auch politisch. In dieser Definition gäb es eigentlich gar nichts mehr, was außerhalb davon wäre, was ich auch schon wieder, dann wird's halt auch sehr schwammig, da bin ich mir nicht so sicher, das würde manchmal doch klarer werden müssen.“ (JB4, Interview I, 2022, Z. 141–154)

Dabei wird handlungsfeldübergreifend ein normativer Ansatz verfolgt. Strukturelle Ursachen für Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sollen (auch) in der eigenen Lebenswelt erkannt und thematisiert werden, mit dem Ziel, über (bildende) Praxis eine Veränderung zu bewirken. Dabei dominieren Vorstellungen von einerseits Empowerment und Bestärkung der politischen Artikulation der jugendlichen Adressat*innen,

Politische Bildung als pädagogisches Korrektiv

andererseits zeigt sich die Vorstellung, bei als problematisch bewerteten Einstellungen, Äußerungen und Handlungen als eine Art pädagogisches Korrektiv wirken zu müssen, etwa wenn es um Beobachtungen diskriminierender Sprache oder übergriffiges Verhalten geht.

„Also ich müsste auch nicht bei jeder politischen Debatte dabei sein und dann im Notfall irgendwie meinen Senf dazugeben. Aber ich finde halt, das ist so irgendwie meine Aufgabe, weil es sonst niemand tut.“ (OJA4, Interview I, 2022, Z. 284–286)

Ein solcher Modus eines korrigierenden (oder auch missionierenden) Erklärens, quasi einer Offenbarung von Oben durch die Fachkräfte, erscheint quer zu anderen beschriebenen Modi politischer Bildung, und wird situationsspezifisch begründet durch den Bezug auf normative Setzungen – etwa, wenn die Norm von Diskriminierungssensibilität als angegriffen betrachtet wird. Dies trägt durchaus einer professionspolitisch vielfach begründeten normativen Ausrichtung der Jugendarbeit Rechnung, erfordert aber ebenso einen kritischen Reflexionsprozess der so agierenden Fachkräfte, um nicht in der Überzeugung, ‚das Richtige zu tun‘, pädagogische Ansprüche zu Ungunsten einer autoritativen Normensetzung durch die Fachkräfte – so gut sie auch gemeint sei – aufzulösen (zur (Nicht-)Verhandlung sozialer Normen in der jugendarbeiterischen Bildungsarbeit vgl. etwa Schmidt 2014).

3.5 Kooperationsversprechen

Erfahren der Praxen der Anderen

Die in Abschnitt 2.3 aufgezeigten Erwartungshaltungen an das Projekt können ebenfalls als Erwartungen an die Tandem-Kooperation verstanden werden. Hier zeigen sich neben einem eher unkonkret-offenen Wunsch, „irgendwas Konstantes hin[zu]kriegern“ (JB2, Interview I, 2022, Z.407–408) weitere Vorstellungen, etwa hinsichtlich der Erwartung, dass durch das Zusammenarbeiten in der Kooperation eine umfassendere, letztlich eine „bessere“ (OJA3, Interview I, 2022, Z.530) politische Bildungsarbeit gelänge. Hier zeigen sich die Erwartungen durchaus anschlussfähig an Kooperationsversprechen, wie sie etwa im 16. Kinder- und Jugendbericht formuliert werden, wodurch das Zusammenarbeiten die Verheißung einer durch die beteiligten Akteur*innen als ganzheitlicher wahrgenommenen politischen Bildungsarbeit im je spezifischen Kontext in Aussicht gestellt wird (BMFSFJ 2020, S.357). Außerdem wird für die Kooperation im Tandem erwartet, dass durch den Kooperationskontakt ein besseres Verständnis von Perspektive, Fachdebatten und Handlungspraxen der Kooperationspartner*innen erschließbar würde. Dies schließt an Grundbedingungen gelingender Kooperationen an, wie sie etwa von Eric van Santen und Mike Seckinger formuliert werden, wenn sie die Bedeutung der Kenntnis der je feldspezifischen Logiken und Arbeitsweisen für Kooperationen herausstellen (van Santen und Seckinger 2003, S.384 ff.).

Dass die Kenntnis der jeweiligen Feldspezifika kein Selbstläufer ist, zeigen die zu Projektbeginn erfragten Erzählungen zum Bild des Kooperations-Gegenübers, die zu einer Reproduktion der in Abschnitt 3.2 und 3.3 skizzierten Narrative tendieren.

„Also wirklich so eine politische Bildungsreise zu machen, die aber nicht Jugendliche abschreckt, weil schon wieder Pädagogen sich alles ausgedacht haben, sondern die frühzeitig so ins Boot zu holen, also nicht ein Angebot zu machen, so wie es halt klassisch ist. Hast irgendwie ein Haus, machst irgendwelche politischen Bildungsangebote, schreibst es aus, Leute bewerben sich, bezahlen Geld und und und. Das kann man natürlich auch machen, das macht ja [Träger Kooperationspartner] auch.“ (OJA5, Interview I, 2022, Z.271–281)

Der Raum als Struktur

Vielfach werden hierbei jedoch weniger die Arten und Weisen in Bildungsverständnis und -praxis der jeweiligen Fachkräfte in den Vordergrund gestellt, sondern mehr auf das Setting bzw. den Raum verwiesen, der die Arbeitsweisen strukturiert:

„Die [Kooperationspartner Offene Jugendarbeit] haben tatsächlich nur so ganz, ganz freie Angebote. Also wer will, kann kommen und nicht mal-, und nur in bestimmten Fällen sogar, unter der Überschrift, sondern eigentlich so wie ich es verstehe, gibt es da, weiß nicht, meinetwegen, es gibt Computerräume und es gibt einen Fußballplatz und das sind so die Marker. Und dazwischen spielt sich ganz viel ein.“ (JB2, Interview I, 2022, Z. 376–380)

„Naja also schon, wir haben ja den festen Standort mit einer konkreten, also mit einer festen Zielgruppe, im Prinzip, auch wenn es Fluktuation gibt. Aber das ist ja schon nochmal was ganz anderes als bei [Kooperationspartner außerschulische politische Jugendbildung], die Büros haben und eher also zu Leuten kommen, vor Ort, also und da eher quasi die Expertise sammeln in den Bereichen, die, wo wir gar keine Zeit für haben, und jetzt noch ganz viel anzulesen über diverse Themen. [...] Das sehe ich schon als Unterschied.“ (OJA6, Interview II, 2023, Z. 575–579, 582)

Ressource Zeit – Kooperation als Belastung

Als wesentlicher Einflussfaktor gelingender Kooperation wird die Ressource Zeit angeführt – die in der Konstellation von hohem Alltagsdruck, zahlreichen Vorhabens-, Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen sowie Personal als Mangelressource beschrieben wird, die es fraglich erscheinen lässt, „wie man das dann schafft, das noch unterzubringen, also sowas dann auch gemeinsam zu stemmen“ (OJA6, Interview II, 2023, Z. 522–525). Die Kooperationsarbeit zwischen Offener Jugendarbeit und außerschulischer politischer Bildung kann hier in einer ersten Facette als (antizipierte) *zusätzliche Belastung* erfasst werden.

Außerschulische politische Bildung als Service-Agentur zur Problemlösung

In einer zweiten Facette wird *Kooperation als Problemlösung* deutlich. Hier zeigt sich insbesondere Seiten Offener Jugendarbeit ein Zugriff auf die außerschulische politische Bildung als einer Art Service-Agentur, Kriseninterventions-Partner*in oder Vertrauens-Instanz, auf die zurückgegriffen wird, wenn es etwa um Weiterbildung oder Konfliktklärung im Team geht:

„Wir haben sowas gemacht, wenn wir mal Probleme im Team hatten, dass [die Jugendbildung] uns zum Beispiel auch moderiert hat oder unsere Zukunftswerkstatt moderiert hat oder so. Also es war immer sehr unterschiedlich.“ (OJA6, Interview II, 2023, Z. 539–540)

oder wenn pädagogische Situationen als (über-)fordernd erlebt werden:

„Also, es ist wirklich so auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Oder wir hatten halt hier einen Rassismus-Vorfall, wo wir gefragt haben, ey wen können wir uns da herholen dazu oder so“ (OJA7, Interview II, 2023, Z. 551–554)

Die Kooperationspartner*innen der außerschulischen politischen Bildung, in Jugendbildungsstätten oder Bildungsinitiativen, erweisen sich dabei nicht nur hinsichtlich der jugendlichen Zielgruppe als Instanz politischer Bildung, sondern werden auch mit Bildungserwartungen der Fachkräfte beim Kooperations-Gegenüber Offene Jugendarbeit adressiert:

„Rechtsextreme Äußerungen, sexistische, rassistische Äußerungen, ... ehm. Wo sie nicht genau wissen, ist das so, also klar sie sind ja Sozialarbeiter*innen genug, also Provokation und so, aber was steckt da mehr dahinter? Kenne ich eine Struktur?“ (JB7, Interview II, 2023, Z. 145–147)

Offene Jugendarbeit als Lösung des Zielgruppenproblems

Im Rückbezug erweist sich die Kooperation mit der Offenen Jugendarbeit für die außerschulische politische Bildung als eine Art Problemlösung, indem hier ein Kontakt zur jugendlichen Zielgruppe erwartet wird. Wenn auch weniger verbindlich als in den Kooperationen mit

Schulklassen,⁶ löst die Offene Jugendarbeit mit ihren Nutzer*innen hier Herausforderungen ein, die sich für insbesondere Jugendbildungsstätten im Erreichen von jugendlichen Teilnehmer*innen stellen.

Aufgabenteilung – Kooperation als Entlastung

Daran anschließend kann die *Kooperation als Entlastung* beschrieben werden, insbesondere, wenn es eine arbeitsteilige Aufgabenteilung zwischen den Kooperationspartner*innen gibt. Rekonstruieren lassen sich dabei unterschiedliche Formate, insbesondere bei den projektbezogenen Kooperationsgestaltungen (bei denen Offene Jugendarbeit und außerschulische politische Bildung die Kooperation in Form eines pädagogischen Angebotes für einen Wochenendworkshop, ein Programmwoche oder eine Bildungsreise ausgestaltet haben) zeigt sich hier eine funktionelle wie inhaltliche Aufgabenteilung, bei der die Offene Jugendarbeit Räume und Teilnehmende, evtl. auch die Themen und Anlässe aus der Erfahrungen der Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen stellt:

„Also ich bin quasi die, die mit den Jugendlichen dann viel arbeitet und die ganze Teilnehmerakquise macht und das natürlich dann auch workshopmäßig vor Ort umsetzt und [JB08] denkt sich das dann aus und speist quasi die politischen Themen mit ein.“ (OJA5, Interview II, 2023, Z.215–218)

Die außerschulische politische Bildung wiederum wird als Instanz beschrieben, welche Expertise einbringt und Inhalte und Methoden bearbeitet:

„Das, den Inhalt haben wir quasi reingebracht [...]. Also wir haben halt wirklich zusammengearbeitet bei der dem Workshop, wie gesagt, den haben wir gestaltet, und sie haben den Rahmen geschaffen und die Menschen dahin also gebracht, also quasi uns zugeführt oder wie auch immer man das liebevoll nennen soll.“ (JB7, Interview II, 2023, Z.101–107)

Die Aufgabenteilung wird dabei nicht gefasst als absolute Zuständigkeitsdifferenzierung, bei der sich durch die Zuständigkeit einer Partei die Nicht-Zuständigkeit der anderen Partei ergäbe. Vielmehr

6 Bei den im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) organisierten Jugendbildungsstätten finden etwa ein Drittel aller Angebote als Kooperation mit Schulen statt (AdB 2021, S.3f.).

sind die Aufteilungen von Verantwortlichkeiten für Aufgabenbereiche beschrieben, die sich stark entlang der in Abschnitt 3.2 und 3.3 formulierten Vorstellungen orientieren – also aufgrund der vorhandenen Bilder über die Handlungsfelder bestimmte Kompetenzen annehmen und daraus Schlüsse für die Ausgestaltung der Kooperation ziehen, dabei jedoch sowohl gemeinsame Planungsprozesse ablaufen als auch beständige Bezugnahmen in Vorbereitung und Durchführung der Projektarbeit rückblickend beschrieben werden:

„[A]ndererseits hatte ich immer das Gefühl, dass wenn, wenn, wenn sie [Kooperationspartner*innen außerschulische Bildung] hierher kamen, das total genossen haben, also gerade bei Festen, die Besucher, denen hier zu begegnen, so Leuten zu begegnen. Und ja, oder eben auch bei so einem [Projekt-Workshop] mit teilzunehmen, so also mal Teil von einer praktischen Sache zu sein. Die haben auch ihre praktischen Sachen, das sage ich gar nicht, aber ich glaube, das war immer nochmal so eine andere Geschichte, hier so vor Ort, weil man hier eben auch so einsehbar ist, und da, man ist halt da, wenn man hier ist, so ne. Man kann sich hier auch nicht so verstecken und oder hinfahren und wieder weg sein, so ne. Und ich glaube, da hat sie, haben die auch immer, hat sie auch viel zugehört ne, wenn wir davon erzählt haben so, und für sich auch wieder was mitgenommen. Ich glaube, die Erfahrungen, die wir gemacht haben in unserer praktischen Arbeit, so für sich genutzt, genau.“ (OJA7, Interview II, 2023, Z.603–615)

Be- oder Entlastung: Eine Frage der Langfristigkeit

Ein als entlastend beschriebenes Kooperationsverhältnis zeigt sich insbesondere an den Tandem-Standorten, an welchen schon vor der Modellprojektarbeit eine (punktuelle, zurückliegende oder auch aktuell fortgesetzte) Kooperationsbeziehung bestanden hat. Die Wahrnehmung als Belastung, die in einem fordernden Alltag zusätzlich organisiert werden muss, tritt eher an den Tandem-Standorten auf, an denen die Kooperationsbeziehungen für das Modellprojekt neu initiiert worden sind. Dies ist wenig überraschend und erklärt sich mit Bezug auf umfangreiche Kennlern- und Klärungsprozesse, die einer Kooperationsgestaltung im besten Fall vorangestellt sind, und der etwa auch eine Klärung über Stimmigkeit der Kooperationskonstellation, -zielsetzung und -arbeitsweise erst noch ausgehandelt werden müssen.

„Da saßen wir mehrere Tage hier und haben diskutiert, was braucht’s aus unserer Sicht. Weil da gab es auch unterschiedliche Vorstellungen [...]. Also da haben wir auch nochmal so Brainstorming gemacht und unsere verschiedenen Expertisen zusammengeführt, bis dann das Konzept stand für die [Kooperations-Projektarbeit]. Genau.“ (JB7, Interview II, 2023, Z.119–124)

Eine gegenseitige Kenntnis der Kooperationsakteur*innen oder das Anschließen an frühere Kooperationsformate erleichtern weitere Kooperationsverhältnisse deutlich, weil hier spezifische Arbeitsweisen und Handlungsfeldlogiken, oft auch die konkreten Personen der Beteiligten, als bekannt beschrieben werden und Anschlussfähigkeiten klarer und leicht erschließbarer wahrgenommen werden.

Differenzmarkierungen in der Kooperationen

Die im Projekt zu rekonstruierenden Differenzmarkierungen in der Kooperation beziehen sich auf die Kategorien Raum, Bezug zur Zielgruppe sowie Anlass der pädagogischen Interaktion. Dabei wird die Offene Jugendarbeit als offen bzw. alltäglich gerahmter, mit hohem Handlungsdruck verbundener Raum mit einer festen Zielgruppe sowie einer alltäglichen, niedrigschwelligen Interaktionsbeziehung zwischen Fachkräften und Adressat*innen konturiert, die mit besonderer Expertise für lebensweltliche und biografische Themen der jugendlichen Zielgruppe wirkt. Daneben konturiert sich die außerschulische politische Bildung als Profession, die in einem vorstrukturierten, speziell gerahmten Raum anlass- bzw. gegenstandsbezogen agiert, immer wieder neue Zielgruppen adressiert und dabei als Instanz mit besonderer inhaltlicher und methodischer Expertise auftritt.

Voneinander Lernen?

Obwohl sich im Rückblick der Fachkräfte auf die Kooperationspraxis im Projekt durchaus Veränderungen bzw. Erweiterungen von Wissensbeständen und Kompetenzen ausmachen lassen:

„dass wir darauf zurückgreifen konnten, also und von ihr ganz viel mitgenommen haben. Und auch so wie man mit Zielsetzung und so weiter-, dass man sie sich klarer strukturiert. Das habe ich da schon gelernt, auf alle Fälle. Das war, so was diese Projektkonzeption betrifft.“ (OJA6, Interview II, 2023, Z.594–597),

zeigt sich doch recht deutlich, dass die Kooperation weniger dazu führt, dass nach Beendigung der Kooperation ein Kompetenzzuwachs beider Parteien zu einer Nichtnotwendigkeit der Kooperationsbeziehung führen würde – das ‚miteinander lernen‘ führt nicht dazu, dass beide Kooperationspartner*innen sich Arbeitsweisen soweit aneignen, dass diese nun selbst und allein umgesetzt würden. Hier ist zum einen die Bedeutsamkeit des (sozialen) Raumes hervorzuheben, welcher die Arbeitsweisen in der Offenen Jugendarbeit und in der außerschulischen Jugendbildung notwendigerweise different strukturiert. Vielmehr ist ein ‚voneinander lernen‘ rekonstruierbar, das zum einen in der Kooperation ein besseres Verständnis von Arbeitsweisen und Feldlogiken des Kooperationsgegenübers ermöglicht.⁷

Kooperation als Freiraum

Schließlich wird im Projekt ein Verständnis von *Kooperation als Freiraum* deutlich, indem strukturelle und inhaltliche Begrenzungen des eigenen Arbeitsalltags überschreitbar erscheinen. Speziell die im Modellprojekt angestoßene Kooperation – mit einem jeweils gewählten Kooperationspartner, einem frei verfügbarem Budget und ohne Vorgabe von Form, Inhalt, Zielen oder Zielgruppen – wird dabei von den Fachkräften als eine (seltene) Gelegenheit beschrieben, ohne fremdzugeschriebene Programmatik, Zielzuschreibungen und entsprechende Verengungen arbeiten zu können.

Hier erfolgt auch eine Verhandlung externer Anrufungen bzw. (förder-)politischer Steuerungen, die sowohl in der Offenen Jugendarbeit wie auch in der außerschulischen politischen Bildung erfolgen.

7 Der Frage danach, „wie neue Formen politischer Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere in Kooperation mit politischer Jugendbildung, umgesetzt werden können, die vor allem sogenannten benachteiligten Jugendlichen angemessen sind“ (Transferstelle politische Bildung 2024, S.1), widmet sich das Projekt ‚Feldanalyse politische Bildung‘, welches mit Rückgriff auf Kooperationsprojekte des OPEN-Projektes der Transferstelle politische Bildung e.V. ebenfalls Kooperationen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Akteur*innen der außerschulischen politischen Jugendbildung nutzen, um gemeinsam „die politische Dimension in deren Alltagsthemen sowie die Verbindungen zwischen jugendlichem Alltag und scheinbar weit entfernten ‚großen‘ Themen zu erkennen und zu thematisieren“ (Klink 2022, S.22).

3.6 Externe Anrufungen

In der Begleitforschung konnten (externe) Anrufungen und Steuerungen unterschiedlicher Akteure in den Handlungsfeldern der Offenen Jugendarbeit und außerschulischen politischen Jugendbildung identifiziert werden. Im Folgenden sind mit der Steuerung durch Förderprogrammatiken, der professionsexternen Aufgabenadressierung und Neutralitätsanrufungen drei zentrale Momente externer Einflussnahmen bzw. deren Versuchen in den Handlungsfeldern der Jugendarbeit beschrieben.

Steuerung durch Förderprogrammatiken

Sowohl Offene Jugendarbeit als auch außerschulische Bildung sind meistens aus einer Mischfinanzierung von potentiell auf Dauer angelegter Struktur- bzw. Regelförderung und zeitlich befristeter, mit gesonderten Zielsetzungen oder Themen versehener Projektförderung finanziert. Angesichts stagnierender oder sinkender Regelförderung erfolgt auch in diesen Handlungsfeldern ein verstärkter Zugriff auf Projektförderungen, die damit wesentlicher Bestandteil von Finanzierungskonzepten werden (Mairhofer 2021, S.1868f.). Projektförmige Programmförderungen der Länder, aber auch des Bundes (am relevantesten zeigen sich zur Zeit die verschiedenen Förderstränge von ‚Demokratie leben‘ des BMFSFJ) erweisen sich dabei als wirkmächtige Steuerungsinstrumente, welche insbesondere Anrufungen nach Demokratieförderungs- oder Präventions-Leistungen formulieren. Fachkräfte verhandeln diese Anrufungen durchaus ambivalent, sehen sich aber nicht immer in der Lage, in der Zunahme von Projektförderungen die eigenen Ansprüche an professionelle Schwerpunkt- und Themensetzungen aufrechtzuerhalten.

„[...] die Richtung ist halt am Ende, was das Förderprogramm vorsieht, dahin entwickelt man sich dann auch. Das ist schade, weil man andere Sachen auch sieht, die man dann halt aber einfach nicht umsetzen kann. Also irgendwie muss man ja sein Brot kriegen [...]“ (JB7, Interview I, 2022, Z.390–392)

Dabei erscheint nicht nur relevant, dass die Themen- oder Zielsetzungen der Förderprogramme die Offenheit der eigenen Themenwahl und Bearbeitungsweise beschränken (Klößner und Kusber 2024), sondern auch, dass teilweise Programmlogiken (scheinbar) bedient

werden (müssen), auch wenn sie den eigentlichen professionellen Ansichten der Fachkräfte nicht unbedingt entsprechen:

„Genau. Und meist auch so, wie man eigentlich sagt, es darf nicht defizitorientiert sein, also ja, das heißt also, wie gesagt, steht auch in jeder Broschüre auch die wir schreiben, dass es keinesfalls der Ansatz sein darf. Alleine natürlich nutzt man die Förderprogramme, und die sind alle Defizit orientiert.“ (JB7, Interview II, 2023, Z.395–398)

Aufgabenadressierungen

Im Projekt beschreiben die interviewten Fachkräfte auch sehr deutlich formulierte Erwartungs- und Aufgabenadressierungen, die von unterschiedlichen Akteuren an sie herangetragen werden, etwa in Bezug auf das Aufgreifen bestimmter Themen und die Bearbeitung bestimmter Problemlagen:

„Jugendliche werden irgendwo im öffentlichen Raum als störend empfunden. Und dann kommt die offene Jugendarbeit zum Einsatz, um das Ganze in irgendeiner Form zu befrieden.“ (OJA3, Interview I, 2022, Z.427–429)

oder das Eingehen von Kooperationsbeziehungen mit bestimmten Akteuren im lokalen Sozialraum, wobei Schule als Institution einen besonderen Stellenwert einnimmt.

„Die Wahrheit ist, wenn, dann sind es eher, mit ganz konkreten Erwartungen, teilweise die Lehrkräfte.“ (JB2, Interview I, 2022, Z.489–490)

Daneben zeigen sich in den vergangenen Jahren deutlich aber auch immer wieder Versuche professionsexterner Akteur*innen, nicht nur spezifische Aufgaben zu adressieren, sondern weitergehenden Einfluss auf Deutungshoheiten und Möglichkeitsräume von Bildungsarbeit zu erlangen.

Neutralitätsanrufungen

Ähnlich wie im Zuge der durch die AfD-Meldeplattform ‚Neutrale Schule‘ initiierten Verhandlungen um ein vermeintliches ‚Neutralitätsgebot‘ in der Schule, lässt sich auch für die außerschulische Jugend(bildungs)arbeit eine Zunahme von Einflussnahmeversuchen beobachten.

„mit der Neutralität, diese Debatte habe ich [...] in den letzten sechs Jahren, ich weiß nicht wie oft geführt. Und trotzdem kommen diese Fragen immer wieder, dass doch da dieser Anspruch sei mit der Neutralität.“ (OJA1, Interview I, 2022, Z.770–773)

Insbesondere in Form von Parlamentarischen Anfragen versucht die AfD, durch eine verkürzte Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens oder die Neutralitätspflicht staatlicher Hoheitsträger den Eindruck eines allgemein gültigen ‚Neutralitätsgebotes‘ in der politischen Bildung zu erwecken.

Versuche der Einflussnahme

Vermeintliche Verstöße werden dabei mit skandalisierender Öffentlichkeitsarbeit sowie der Androhung und dem Einfordern von Sanktionen wie etwa einem Fördermittelentzug oder einer Aberkennung des Status der Gemeinnützigkeit kommentiert. Diese Interventionen (nicht nur, aber insbesondere durch die AfD) sind dabei als drastisches und vermutlich deutlichstes Moment von Anrufungen und Einflussnahme(versuchen) zu betrachten. Dabei ist Bildungsarbeit als Feld auszumachen, in welches von unterschiedlichen Akteur*innen mit unterschiedlichen Motivationen und Aussichten Einflussnahmen und ihre Versuche zu verzeichnen sind. In einer Studie zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit konstatieren Nils Schumacher, Moritz Schwerthelm und Gillian Zimmermann, dass vor allem die Offene Kinder- und Jugendarbeit wegen ihrer strukturellen Charakteristika als anfällig für Einflussnahmeversuche erscheint, denn „ihre vermeintliche Unbestimmtheit erleichtert politischen Akteuren, das Arbeitsfeld durch Interventionen für eigene Ziele in Dienst zu nehmen. Ebenso kann jede inhaltliche Ausrichtung oder Positionierung mit der Begründung des Erhalts einer als ‚Neutralität‘ (fehl-)interpretierten Offenheit zum Anlass politischer Interventionen werden“ (Schumacher et al. 2021, S.113). Mit Michael Janowitz können hier auch eine generelle Prekarität des Feldes Jugendarbeit sowie die Verwiesenheit auf Anerkennung durch Andere als Faktoren herangezogen werden, die ein Interventionsgeschehen in der Jugendarbeit (mit-)bestimmen (Janowitz und Sämman 2025, i. E.).

In den Interviews des Projektes werden hier neben Fällen konkreter Interventionen vor allem ein antizipiertes Phänomen von shrinking bzw. contested spaces (Hummel 2020) formuliert, indem ein

diffuses Gefühl der Einschränkung von Möglichkeitsräumen beschrieben wird:

„Es wird eher weniger und Räume werden enger. [...] wir im Team haben so ein Gefühl, man müsse stärker aufpassen, bestimmte Themen zu setzen, bestimmte Sachen zu diskutieren [...]. Das ist aber eben nur ein Gefühl, weil es explizit so nicht ist [...]. Und das finde ich eigentlich fast, also momentan, so ein bisschen beängstigender als wenn es relativ klar wäre, was geht und was nicht geht, weil es entweder die Frage ist, ‚fangen wir an, uns selber einzuschränken?‘ oder denkt man Sachen schon mit bei Anträgen.“ (JB4, Interview I, 2022, Z.530–536)

4. Limitationen der Forschung und Ausblick

Die Forschung weist einige Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. Da das Sample der Interviews aus den im Modellprojekt beteiligten Fachkräften bestand, ist hier von einem potentiellen Verzerrungseffekt hinsichtlich positiver Relevanzsetzungen in Bezug auf politische Bildung auszugehen. Die für die Forschung einbezogenen Fachkräfte sind solche, welche sich an einem ein- oder zweijährigen Modellprojekt beteiligt haben und daher eine besondere zeitliche Ressourcenaufwendung für die Beteiligung am Projekt aufgebracht haben. Solche Fachkräfte, welche politischer Bildung keine oder nur geringe Relevanz in der eigenen Praxis zuschreiben, wären daher von vorneherein weniger oder nicht im Modellprojekt beteiligt und somit auch nicht Teil des Samples. Dies bedeutet, dass die Erkenntnisse vor allem aus einer Perspektive derjenigen gewonnen wurden, die grundsätzlich Affinitäten und Relevanzsetzungen politischer Bildung beimessen und damit eine Auswahl darstellen, die möglicherweise nicht das gesamte Spektrum widerspiegelt.

Eine weitere Limitation entsteht aus dem Forschungsdesign. Sowohl im Erkenntnisinteresse als auch in den Ergebnissen zeigen sich immer wieder Schnittpunkte zu Fragen der Bildungspraxis – hier ist das Forschungsvorhaben jedoch auf Erzählungen zur Bildungspraxis durch die Fachkräfte limitiert. Aussagen zu Bildungspraxen hätten einen beobachtenden Forschungszugang gebraucht. Die in den Erkenntnissen formulierten Aussagen zur Bildungsarbeit basieren

auf den Erzählungen und Reflexionen der Fachkräfte, jedoch nicht auf einer unmittelbaren Beobachtung von deren Handlungen in der Praxis. Dadurch fehlen detaillierte Einblicke in die konkreten Entscheidungen, wie und wann Gelegenheiten für politische Bildung tatsächlich erkannt und bearbeitet (oder eben auch nicht erkannt und verpasst) werden.

Aus den Limitationslinien ergeben sich Hinweise auf zukünftige Forschungsvorhaben. Aufschlussreich könnten Forschungsvorhaben sein, die sich stärker beobachtend mit den situativen Interaktionen in den Alltagspraxen der Handlungsfelder beschäftigen und hier ein Erkenntnisinteresse hinsichtlich Dynamiken wie Gelegenheiten politischer Bildungsprozesse verfolgen. Auch eine stärker auf Adressat*innen orientierte Forschung, also solche, welche sich gezielt den Perspektiven der Kinder und Jugendlichen widmet, könnte aufschlussreich hinsichtlich der Wahrnehmung politischer Bildung und politischer Subjekthaftigkeit sein.

5. Resümee

Die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes lassen sich in unterschiedliche Themenkomplexen formulieren. Zum einen lassen sich verschiedene *Modi politischer Bildung* kategorisieren. Diese sind Ausdruck von den über die verschiedenen Handlungsfelder hinweg geteilten Verständnissen politischer Bildung, die in unterschiedliche Modi als jeweils differente Vorstellungen und Praxen gefasst werden können:

Modi politischer Bildung

- Modus einer Begründung von politischer Bildung als grundsätzlichem Auftrag der Jugendarbeit, der im Alltag bzw. durch alltägliche Formate von Gesprächen umzusetzen ist
- Modus eines Aufgreifen von Anlässen, Themen und Gelegenheiten aus dem Alltäglichen zur Bearbeitung in besonderen Formaten politischer Bildung (hier dann auch unter Einbezug von Kooperationspartner*innen, Raum- und Formatwechseln, Projekt-Formaten)
- Modus von politischer Bildung als politischem Handeln im sozialen Raum der jungen Menschen bzw. im kommunalen Umfeld der Jugend- oder Bildungseinrichtung

Politische Bildung als Bestandteil des professionellen Aufgabenspektrums

Dabei wird zum einen deutlich, dass politische Bildung handlungsfeldübergreifend als selbstverständlicher Bestandteil des professionellen Aufgabenspektrums aufgefasst wird. Die Verständnisse politischer Bildung legen dabei einen geteilten Schwerpunkt auf Niedrigschwelligkeit, Erfahrungs- und Handlungsbezüge sowie Teilnehmendenorientierung. Inwieweit bzw. in welcher Form diese professionellen Selbstansprüche umsetzbar erscheinen, hängt von den strukturellen Bedingungen des Handlungsfeldes ab. Während in der Offenen Jugendarbeit hier vor allem ein Mangel an Ressourcen (Zeit, Finanzen, Personal) angeführt wird, erscheint in der außerschulischen Jugendbildung eine Projektförmigkeit erschwerend für den Anspruch einer subjektorientierten Bildungsarbeit:

„Also da gibt es immer Leute, die sich schon für Themen interessieren und gleichzeitig sitzen da Leute, die haben vielleicht niemals davon gehört und [...] haben vielleicht nie Diskussionen geführt oder haben sich nie mit den Themen beschäftigt, weil sie andere Probleme haben. Und aber wenn man solche Sachen weiß oder dafür sensibilisiert ist, kann man vielleicht auch ganz anders diesen Jugendlichen abholen oder für das Thema interessieren. Oder eben zeigen, dass er durchaus auch mitdenken darf oder auch mitreden kann.“ (JB3, Interview I, 2022, Z.91–08)

Narrative politischer Bildung und das Bild von der anderen politischen Bildung

Zum zweiten zeigt sich die Bedeutsamkeit einer Vorstellung von politischer Bildung als hochschwelliger, inhaltsorientierter, seminaristischer Bildung, die als *andere* politische Bildung nicht als Bestandteil der eigenen Praxis benannt, sondern als explizite Gegenfolie aufgespannt wird, von der eigene Bildungsarbeit abgegrenzt wird. Dieses Bild nimmt also eine spezifische Funktion von Abgrenzung ein. Spannend ist hier der Rückbezug auf Beschäftigungen mit wirkmächtigen Narrationen, wie sie auch Helle Becker (2020) für den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2020, S.357) beschreibt. Hier werden ähnliche Zuschreibungserzählungen einer teilnehmer*innenorientierten Demokratiebildung in der Jugendarbeit und einer themenorientierten politischen Bildung in der außer-

schulischen Bildung benannt, die als dichotome Narrationen bestehen, aber empirisch als solche kaum vorzufinden seien (Becker 2020, S.70f.). Vielmehr ist anzunehmen, dass sich beide Modi⁸ in beiden Handlungsfeldern finden lassen. Interessanter wäre die Frage, welche Settings sie jeweils konkret ermöglicht und/oder verhindert (vgl. Wohnig 2024).

Das Andere als Abgrenzung: Erklärung des eigenen Selbstverständnisses

Trotz dieser Erkenntnis einer Erzählung ohne empirisches Gegenüber bzw. einer Figur, die sich nicht zur Selbstbeschreibung, sondern in der abstrakten Fremderzählung mit dem Motiv der Abgrenzung findet, erscheint die Figur der anderen politischen Bildung hier als relevante Erzählung, die mit dem Motiv der Abgrenzung bzw. zur Erklärung des eigenen politischen Bildungsverständnisses herangezogen wird und damit möglicherweise Hinweis gibt auf die Notwendigkeit, entsprechende politischen Bildungspraxen zu legitimieren.

Die Besonderheiten der politischen Bildung in den Handlungsfeldern der Jugendarbeit zeigt sich hier in einem Konzept politischer Bildung, welches die Alltagsnähe der Gegenstände sowie die Beziehungsebene der Bearbeitung priorisiert. Gemeinsame Erarbeitungs- sowie vermittlungsbasierte Bearbeitungsweisen sind dabei situativ abzuwägen, wobei in den Erzählungen über die Handlungsfelder der Offenen Jugendarbeit eine besondere Rolle in der gemeinsamen Bearbeitung unter Rückgriff auf biografische und lebensweltliche Expertise zugeschrieben wird, während der außerschulischen politischen Bildung eine vermittlungsbasierte Bearbeitung unter Rückgriff auf gegenstands- und methodenbezogenes Expert*innen-Wissen zugeschrieben wird.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts ein differenziertes Bild politischer Bildung in der Jugendarbeit und der außerschulischen Bildung zeichnen. Die unterschiedlichen Modi politischer Bildung

8 Ob diese als Demokratiebildung und/oder politische Bildung beschrieben werden und wie sinnvoll das erscheint, ist eine andere Frage (vgl. Wohnig und Sämman 2023).

verweisen auf Kontextabhängigkeiten und Logiken des Raumes, der weniger für das grundlegende Verständnis, deutlich jedoch für die Formate und Praxen politischer Bildung bedeutsam strukturierend wirkt. Hier zeigen sich letztlich dann doch eigentlich kritisierten Narrativen entsprechende Formate von Aufgabenteilungen in der (Kooperations-)Praxis. Die Reflexion über die Abgrenzung von ‚anderer‘ politischer Bildung mit der implizierten Kritik an hochschwelligem Bildungsansätzen zeigt auf, dass hier handlungsfeldübergreifend politischer Bildung als subjekt- und lebensweltorientiertes sowie handlungsbezogenes Konzept konstruiert wird, auch wenn handlungsfeldspezifische Konnotationen der jeweiligen Konzepte differieren.

Literaturverzeichnis

- Ahrlrichs, Rolf; Dembek, Angelika; Richter, Elisabeth; Sämann, Jana; Nick, Peter; Sturzenhecker, Benedikt (2025, i. E.): Vorstellungen von Fachkräften zum Wissenstransfer in der Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse einer Explorationsforschung. In: *deutsche jugend* 73 (3).
- Ahrlrichs, Rolf; Maykus, Stephan; Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Riekmann, Wibke; Sturzenhecker, Benedikt (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 69 (10), S.426–440. DOI: 10.3262/DJ2110426.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2021): Innovationskraft in Krisenzeiten. Das Programm politische Jugendbildung trotz der Corona-Pandemie. Online verfügbar unter https://www.adb.de/system/files?file=2024-02/2020_adb-jahresbericht.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2024.
- Becker, Helle (2013): Wir Kellerkinder?! Zur Geschichte der „Profession politische Bildung“ in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Klaus-Peter Hufer und Dagmar Richter (Hg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen: Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung, S.49–63.
- Becker, Helle (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13). Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/KJB_Becker_Exp16KJB_16032021.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2024.
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/162232/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 12.11.2024.

- Bürgin, Julika (2024, i. E.): Politische Bildung oder Demokratiebildung? Wie sich die Diskursverschiebung im Feld der Sozialen Arbeit niederschlägt und durch sie befördert wird. In: Michael Görtler und Stefan Schäfer (Hg.): Soziale Arbeit und politische Bildung. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Butterer, Hanna; Sämann, Jana; Wohnig, Alexander (2023): Lernorte außerschulischer politischer Bildung. Innovationsräume und Tendenzen ihrer Funktionalisierung. In: *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* (11), S.23–42. DOI: 10.17885/heiup.heied.2023.11.24874.
- Ciupke, Paul (2009): „Die politische Bildung ... ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt“. Studien zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. In: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (Hg.): Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Essen: Klartext, S.41–114.
- Dewey, John (2000 [1916]): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hg. v. Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel: Beltz.
- Habermas, Jürgen (1981 [2011]): Theorie des kommunikativen Handelns. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafeneger, Benno (1992): Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hafeneger, Benno (2010): Politische Bildung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S.861–879.
- Hafeneger, Benno (2013): Jugendbildung als Beruf. In: Benno Hafeneger (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. 2. Auflage. Berlin: Wochenschau Verlag.
- Hafeneger, Benno (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Auflage. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.222–230.
- Hübner, Jennifer (2021): Offenheit in der Jugendarbeit. In: *Soziale Arbeit* 70 (10–11), S.377–383. DOI: 10.5771/0490–1606–2021–10–11–377.
- Hummel, Siri (2020): Shrinking Spaces? Contested Spaces! Zum Paradox im zivilgesellschaftlichen Handlungsraum. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 33 (3), S.649–670. DOI: 10.1515/fjsb-2020–0056.
- Janowitz, Michael; Sämann, Jana (2025, i. E.): Bedingungen der Kritik für eine Kritik der Bedingungen jugendarbeiterischer Organisationen. In: Stefan Rundel, Christoph Damm, Olaf Dörner, Nicolas Engel, Christian Schröder und Inga Truschkat (Hg.): Organisation und Kritik. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keiner, Edwin (2010): Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Er-

- ziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21 (41), S.127–133.
DOI: 10.25656/01:4040.
- Kessler, Stefanie (2018a): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse aus einem explorativem Forschungsprojekt. In: Carl Deichmann und Marc Partetzke (Hg.): *Schulische und außerschulische politische Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.159–173.
- Kessler, Stefanie (2018b): Politische Bildung mit sozialbenachteiligten Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Spurensuche in Vergangenheit und gegenwärtiger Praxis. In: Klaus-Peter Hufer, Tonio Oeftering und Julia Oppermann (Hg.): *Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?* Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung), S.72–95.
- Klink, Marita (2022): „OPEN – Offene Jugendarbeit und politische Bildung gemeinsam engagiert“. *Partnerschaften für Perspektiven(-wechsel)*. In: *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit* 38 (1), S.22–24.
- Klößner, Luisa; Kusber, Maurice (2024): Projekte zur Demokratieförderung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) am Beispiel von ‚Demokratie leben!‘. Eine Programmanalyse aus radikaldemokratischer Perspektive. In: Dominik Feldmann, Steffen Pelzel und Jana Sämman (Hg.): *Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S.156–167.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009*. Berlin.
- Kusber, Maurice; Harrach-Lasfaghi, Asmae; Chehata, Yasmine (2022): Momente des Politischen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit* 38 (1), S.10–15.
- Lindner, Werner (2021): Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 69 (12), S.531–540. DOI: 10.3262/DJ2112531.
- Lindner, Werner (2022): Demokratie-Illusionen (in) der Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 70 (5), S.219–228. DOI: 10.3262/DJ2205219.
- Mairhofer, Andreas (2021): Empirisches Wissen zur Finanzierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S.1857–1872.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Münchmeier, Richard (2003): Jugendarbeit in der Offensive. In: Werner Lindner, Werner Thole und Jochen Weber (Hg.): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69–86.

- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pothmann, Jens; Thole, Werner (2021): Fachlichkeit und Professionalität der Mitarbeiter*innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–137.
- Rauschenbach, Thomas; Corsa, Mike (2022): Kinder- und Jugendarbeit – Ein immer noch unterschätztes Arbeitsfeld? Anmerkungen im Horizont des 3. Bundeskongresses Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 70 (4), S. 153–162. DOI: 10.3262/DJ2204153.
- Riekmann, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sämman, Jana (2021): Neutralitätspostulate als Delegitimationsstrategie. Eine Analyse von Einflussnahmeversuchen auf die außerschulische politische Jugendbildungsarbeit. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Scherr, Albert (2003): Subjektbildung. Eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit? In: Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx und Erich Sass (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 139–151.
- Scherr, Albert (2005): Bildungsanspruch und Bildungswirklichkeit in der Jugendarbeit. In: Klaus Dueve, Bernd Kammerer und Detlef Menzke (Hg.): Alles Bildung? Kinder- und Jugendarbeit zwischen Spaßkultur und Lernzielkontrolle. Nürnberg: emwe Verlag, S. 77–89.
- Scherr, Albert (2008): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–179.
- Scherr, Albert (2019): Für eine Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation. In: *Sozial Extra* 43 (1), S. 74–79. DOI: 10.1007/s12054-019-0150-7.
- Scherr, Albert; Sturzenhecker, Benedikt (2013): Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: Christian Spatscheck und Sabine Wagenblass (Hg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 54–76.
- Scherr, Albert; Sturzenhecker, Benedikt (2022): Bildung, Offene Jugendarbeit, Sozialpädagogik. Eine Replik auf Werner Lindner. In: *deutsche jugend* 70 (8), S. 334–341. DOI: 10.3262/DJ2208334.
- Schmidt, Holger (2014): „Das Gesetz bin ich“. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

- Schröder, Achim (2013): Politische Jugendbildung. In: Benno Hafeneger (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. 2. Auflage Berlin: Wochenschau Verlag, S.173–186.
- Schuhmacher, Nils; Schwerthelm, Moritz; Zimmermann, Gillian (2021): Politische Interventionen der AfD im Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine Tiefenbohrung. In: Benno Hafeneger, Hannah Jestädt, Moritz Schwerthelm, Nils Schuhmacher und Gillian Zimmermann (Hg.): Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Frankfurt am Main: Wochenschau, S.109–163.
- Schwerthelm, Moritz; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII. Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>, zuletzt geprüft am 12.11.2024.
- Seckinger, Mike; Pluto, Liane; Peucker, Christian; van Santen, Eric (2016): Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sting, Stephan; Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S.675–691.
- Sturzenhecker, Benedikt (2003): Jugendarbeit ist außerschulische Bildung. In: *deutsche jugend* (7/8), S.300–307.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.147–165.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.325–337.
- Sturzenhecker, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S.1261–1271.
- Stüwe, Gerd (2019): Profession. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Profession>, zuletzt aktualisiert am 25.02.2019, zuletzt geprüft am 12.11.2024.
- Thole, Werner (2013): Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt. In: *deutsche jugend* (1), 11 5. DOI: 10.3262/DJ1301011.
- Thole, Werner; Pothmann, Jens; Lindner, Werner (2021): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Transferstelle politische Bildung (2024): Forschungsprojekt zu neuen kooperativen Formen politischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Eine qualitative Feldanalyse. Factsheet. Online verfügbar unter https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Factsheet-Forschungsprojekt-KJA-September2024.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2024.
- van Santen, Eric; Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine Empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Wenzler, Nils; Kusber, Maurice (2023): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel et al. (Hg.): Handbuch Kritische politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau, S.368–376.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen... wie jetzt? In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S.258–269. DOI: 10.3278/HBV1803W258.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, zuletzt geprüft am 12.11.2024.
- Witzel, Andres und Reiter, Herwig (2022): Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wohnig, Alexander (2021): Von- und Miteinander Lernen: Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung. Projektantrag. Siegen.
- Wohnig, Alexander (2024): Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Differenzierungsversuche am Beispiel der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte. In: Fabian Fritz, Markus Zwecker, Birger Schmidt und Simon Walter (Hg.): Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball? Weinheim: Beltz Juventa, S.28–43.
- Wohnig, Alexander; Sämman, Jana (2023): Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung. In: *Der pädagogische Blick* (4), S.257–268. DOI: 10.3262/PB2204257.

V VoMiLe als Projekt partizipativer Sozialforschung?

VoMiLe ist als partizipatives Forschungsprojekt angelegt gewesen (vgl. Abschnitt 1.3 Begleitforschung im Kapitel IV Erkenntnisse der Begleitforschung). Schon in früher Projektphase, im Frühjahr 2022, war VoMiLe eines von sechs Projekten, die in der AG Transfer des Wissenschaftsnetzwerks Jugendarbeit als Projekt partizipativer Forschung Gegenstand kollegialer Debatte zu Transferpotentialen gewesen sind. Aus der Beratung in der AG entstanden drei Beiträge in einem Schwerpunktheft der deutschen jugend, einer davon bezog sich auf das Projekt. Der in *Kapitel V.1 Partizipative Forschung für den Wissenstransfer: Überlegungen zu Mitbestimmung und Bildung anhand des Forschungsprojekts „Von- und Miteinander Lernen“* nachfolgende Beitrag entstand in gemeinsamer Bearbeitung von Elisabeth Richter und Jana Sämann und erschien unter demselben Titel in der Ausgabe 10/2022 der Zeitschrift deutsche jugend im Beltz Juventa Verlag. Er ist hier mit freundlicher Genehmigung wiederabgedruckt.

Der Beitrag in *Kapitel V.2 Kommentierung: Einlösbarkeiten, Herausforderungen und Gewinne des partizipativen Vorhabens* blickt nun in später Projektphase rückblickend auf Partizipationsvorhaben und -umsetzungen und reflektiert hinsichtlich der Herausforderungen, die sich vor allem aufgrund unterschiedlicher (zeitlicher) Ressourcenausstattungen der Handlungsfelder jugendarbeiterischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung an der Universität gezeigt haben.

V.1 Partizipative Forschung für den Wissenstransfer: Überlegungen zu Mitbestimmung und Bildung anhand des Forschungsprojekts „Von- und Miteinander Lernen“

von Elisabeth Richter und Jana Sämann

1. Einleitung

Als Handlungswissenschaft liegt es für die Soziale Arbeit nahe, auf die Frage nach dem Bezug zwischen Theorie und Praxis eine handlungstheoretische Antwort zu finden. Die besondere Herausforderung liegt dabei darin, die wissenschaftlich aggregierten und daher vom Einzelfall abstrahierten und verallgemeinerten Erkenntnisse so zu übersetzen, dass sie auf der individuellen Ebene nachvollziehbar sind. Oft hat man aus der Sicht der Praxis allerdings das Gefühl, die Forschungsergebnisse hätten mit dem eigenen professionellen Handeln, der Institution, der spezifischen Klientel, mit der man pädagogisch arbeitet, oder mit dem Sozialraum gar nichts zu tun. Auch können die Formen – Fachsprache oder statistische Daten –, in der die Resultate eines Forschungsprojekts vorgestellt werden, Verstehensbarrieren erzeugen (May 2010, S.17 ff.).

Mit Blick auf die Überwindung dieser Verstehensbarrieren sind zwei forschungsmethodische Entwicklungen aktuell interessant. Zum einen ist da der zunehmend erhobene Anspruch von Wissenschaft, neue Wissensformen zu ermöglichen, indem die beforschten Zielgruppen selbst in die Datenerhebung, -auswertung und -verwendung einbezogen werden. Unter dem Begriff der *partizipativen Forschung* etabliert sich entsprechend seit ca. 10 Jahren ein neuer *Forschungsstil*, der explizit auf eine *Demokratisierung von Wissenschaft* abzielt (Eßer et al. 2020, von Unger 2014). Zum anderen befasst sich die Soziale Arbeit mit der Frage, ob Forschung nicht nur als beschreibende Sozialforschung, sondern als pädagogische Sozialforschung wechselseitige Bildungsprozesse initiieren und für die Handlungspraxis so dokumentieren kann, dass die daraus abgeleiteten Erkenntnisse für demokratische Entscheidungsprozesse in der Praxis verwendet werden können. Ziel ist es, auf diesem Wege eine partizipative *Forschungsmethode* zu

entwerfen, die zugleich der *Demokratisierung von Gesellschaft* Vor-schub leistet (Richter et al. 2003).

2. Transfer, Bildung und Partizipation

Der Transfer von Wissen macht geeignete kommunikative Prozesse der Übermittlung bzw. Weitergabe erforderlich, durch die die Rezipient*innen sich die zur Verfügung stehenden Wissensgehalte selbsttätig aneignen können. Im Fokus stehen entsprechend Bildungsprozesse, bei denen der eigene Wille zur selbstbewussten Mitgestaltung hervortritt und ein Aufbau von Selbstbewusstsein stattfindet (Richter 2019).

Mit dem Anspruch, demokratische Wirkungen in der Wissenschaft und in der Gesellschaft zu bewirken, reicht es jedoch nicht hin, für die Verbindung von Theorie und Praxis Inhalte einseitig von der Wissenschaft in die Praxis zu „transferieren“, indem Informationen zur Aufklärung weitergegeben werden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Mündigkeit für alle Beteiligten – die Wissenschaftler*innen und die Praktiker*innen – zu unterstellen, d.h. die lebensweltliche Expertise also wissenschaftlicher Erkenntnis nicht unterzuordnen ist. Aus diesem Grunde kommt es aus einer partizipativen Perspektive darauf an, die abstrahierten Erkenntnisse der Wissenschaft und das besondere Wissen der Praxis so zu vermitteln, dass es zu *wechselseitigen* Bildungsprozessen und dadurch zu einer Aneignung von Wissen auf *beiden* Seiten kommt (von Unger 2014).

Aus diesem Grunde befassen wir uns im Folgenden einleitend mit Kennzeichen der Partizipativen Forschung, unter zwar unter besonderer Berücksichtigung einer explizit sozialpädagogischen Forschungsmethode, der *Handlungspausenforschung* (Richter et al. 2003), um daraus „Transferebenen“, d.h. Potenziale der wechselseitigen Bildung am Beispiel eines spezifischen Forschungsprojektes abzuleiten.

3. Partizipative Forschung: Beteiligung der Co-Forschenden und Integration des Verwendungszusammenhangs

Partizipative Forschung wird aktuell vornehmlich als ein neuer *Forschungsstil* aufgefasst. Dieser Forschungsstil unterscheidet sich von traditionellen Formen der qualitativen und quantitativen beschrei-

benden Sozialforschung dadurch, dass die Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam *mit* den Menschen erfolgt, deren soziale Welt untersucht wird. Das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen ergeben sich insofern aus der Konvergenz zweier Perspektiven: aus *Wissenschaft und Praxis*. Insgesamt werden auf diese Weise Forschungsprozesse initiiert, deren Resultate einen Gewinn sowohl für die Forschung als auch für die (professionelle und oder lebensweltliche) Praxis sind (Bergold/Thomas 2012; von Unger 2014).

Im Zentrum steht die Absicht der gemeinsamen Gestaltung einer beschreibenden Sozialforschung, welche die „empistemische Autorität“ (Flick/Herold 2021, S.7) auch den Co-Forschenden zugesteht und insofern auf Prozesse der stellvertretenden Deutung verzichtet. Auf diesem Wege zielt Partizipative Forschung darauf ab, den Anspruch der *Subjektorientierung* in der Forschung so zu radikalieren, dass sie in allen Phasen der Forschung gewährleistet ist (Bergold/Thomas 2012).

Daneben richtet sich der Fokus der Partizipativen Forschung aufgrund ihrer geschichtlichen Wurzeln insbesondere auf den *Verwendungszweck* von Wissenschaft. Hier orientiert sich Partizipative Forschung an dem Ansatz der Aktionsforschung, der insbesondere in den 1970er Jahren in Deutschland ausführlich rezipiert und angewendet worden ist. Ziel ist es danach, die Verwendung der Forschungsergebnisse von Beginn des Untersuchungsprozesses an mitzudenken und mit einer Aktion zu verknüpfen, die zu Handlungen und Veränderungen durch die Forschung beiträgt. Partizipative Forschung zielt allerdings weniger auf politischen Aktivismus, sondern legt ein besonderes Augenmerk auf die partnerschaftliche Gestaltung des Forschungszusammenhangs (von Unger 2014).

Partizipative Forschung wird darüber hinaus gerade in der Sozialen Arbeit spezifisch mit Blick auf den *Bildungsaspekt* Partizipativer Forschung rezipiert (Eßer et al. 2020). Im Zentrum steht die Frage nach den Chancen und Potenzialen der im Forschungsprozess eröffneten Bildungsprozesse für die am Forschungsprozess Beteiligten, verbunden mit dem Ziel, Partizipative Forschung nicht nur als neuen Forschungsstil beschreibender Sozialforschung, sondern darüber hinaus als *neue Methode* einer explizit *pädagogischen* Forschung zu etablieren (Eßer et al. 2020, S.8).

4. Handlungspausenforschung: Bildungsprozesse partizipativ initiieren und für die Herstellung von Öffentlichkeit aufbereiten

Die Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Forschungsmethode gehen zurück auf den methodischen Ansatz der *Handlungspausenforschung* (Richter et al. 2003; Richter 2020; Ahlrichs 2019). Sie fokussiert auf den Subjektstatus der Co-Forschenden und den Verwendungszweck der Forschungsergebnisse, zielt darüber hinaus aber besonders darauf ab, wechselseitige Bildungsprozesse als Ziel und Methode der Forschung zu realisieren.

Durch diese wechselseitigen Bildungsprozesse will die Handlungspausenforschung eine Verbindung von Theorie und Praxis initiieren und dadurch einen Transfer von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis zum Zwecke gesellschaftlicher Veränderungen bewirken. Vor dem Hintergrund deliberativ-demokratietheoretischer Überlegungen sollen auf dem Wege Partizipativer Forschung Meinungsbildungsprozesse motiviert werden, deren Argumente mit Abschluss des eigentlichen Forschungsprozesses an Wissenschaft und Praxis übermittelt und dort als Grundlage demokratischer Entscheidungsprozesse verwendet werden.

Die für die Partizipative Forschung konstitutive Subjektorientierung wird im Rahmen der Handlungspausenforschung durch *dialogisch-diskursive* Partizipation umgesetzt, z.B. auf dem Wege einer gemeinsamen Fragestellung, der spezifischen Form des diskursiven Interviews sowie Formen der kommunikativen und argumentativen Validierung. Der gesamte Bildungsprozess ist ein länger andauernder, methodisch begründeter und wissenschaftlich dokumentierter Reflexions- und Verständigungsprozess, über die von den Beteiligten zu einem Thema eingebrachten Argumente. Zwar übernehmen die Forscher*innen ggf. die Transkription und schriftliche Auswertung, aber wie im Interview selbst können die Co-Forschenden die von den Forscher*innen einseitig vorgenommenen Deutungen kommentieren, kritisieren und mit eigenen Argumenten kontrastieren. Die Autonomie von Wissenschaft und Praxis wird dabei gewahrt, indem abweichende Meinungen als prinzipiell berechtigt festgehalten und reflektiert werden.

In Anknüpfung an die Theorie der Kommunalpädagogik (Richter 2019) sollen die auf diesem Wege errungenen Forschungsergebnisse im Anschluss an den Untersuchungsprozess in die jeweiligen wissenschaftlichen, professionellen und lebensweltlichen ‚communities‘ der

Forschungsbeteiligten zur Herstellung von Öffentlichkeit und als Ausgangspunkt für demokratische Entscheidungsprozesse übermittelt werden.

Im Folgenden sollen die Potenziale und Möglichkeiten eines partizipativen Forschungsprojektes aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit für den Transfer von Wissenschafts- und Praxiswissen auf dem Hintergrund der Handlungspausenforschung betrachtet und herausgearbeitet werden.

5. Transferpotenziale Partizipativer Forschung am Beispiel des Projektes „Von- und Miteinander Lernen“ (VoMiLe)

5.1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign

Der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung beschäftigt sich zentral damit, welche Bedeutung politischer Bildung in der demokratischen Gesellschaft zukommt, wie eine Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter gestaltet sein kann und in welchen etablierten und unterschätzten Räumen Momente mit Potenzial für politische Bildungsprozesse zu beschreiben sind. Hinsichtlich der Räume der Kinder- und Jugendarbeit konstatiert die Kommission des Berichts mit Bezug auf eine als Berichtsgrundlage angefertigte Expertise Helle Beckers, dass zwischen Räumen eher organisierter Bildungsarbeit und solchen mit eher offenen Settings verkürzte Narrative hinsichtlich der (Bildungs-)Praxis des jeweils anderen existieren würden. Institutionen politischer Bildung werden als eher gegenstandsbezogen und hochschwellig im Zugang wahrgenommen, während Institutionen Offener Jugendarbeit als eher niedrigschwellig zugängliche Orte partizipativer Teilhabe und Erfahrung, aber mit wenig strukturierter Bildungsarbeit beschrieben werden (vgl. BMFSFJ 2020, S.357; Becker 2020, S.32 ff.). Der Bericht empfiehlt an dieser Stelle eine gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme von Akteur*innen verschiedener Handlungsfelder, um die Fachdebatten handlungsfeldübergreifend zusammenzubringen, fehlerhafte Vorstellungen von politischer Bildung zu korrigieren und stattdessen spezifische Konzepte und Praxen sowie handlungsfeldspezifische Zugänge (besser) kennen zu lernen, denn „[d]ies könnte in der Konsequenz zu mehr Kooperationen führen, arbeitsfeldübergreifend politische Bil-

derung ermöglichen und zu einer Weiterentwicklung der Praxis beitragen“ (BMFSFJ 2020, S.357).

Das Projekt „Von- und Miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer politischer Bildung und Jugend(sozial)arbeit zur Stärkung politischer Bildung“ (VoMiLe) fragt an diese Diagnose anknüpfend sowohl nach Spezifika als auch nach Schnittmengen beider Handlungsfelder, welche sich auf den Ebenen des Professions- und des Bildungsverständnisses zeigen. Den Ausgangspunkt der Betrachtung bildet das Zusammenbringen von Akteur*innen der Jugendarbeit mit Akteur*innen politischer Bildungsarbeit, die während der Projektlaufzeit als lokale Tandems in selbstgewählter Form zusammenarbeiten. Die Kooperation dient als Gelegenheit des gegenseitigen Kennenlernens und Austauschs sowie als potenzielle Möglichkeit der Profilschärfung und Kompetenzerweiterung. Dabei werden von einer gelingenden Kooperation der Akteur*innen sowohl Erkenntnisse als auch Strukturetablierung hinsichtlich einer ganzheitlichen politischen Bildung erhofft.

Das Projekt VoMiLe der Universität Siegen (Laufzeit 2021–2024, Leitung: Jun.-Prof. Dr. Alexander Wohnig, Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Jana Sämman) wird als Drittmittelprojekt über die Bundeszentrale für politische Bildung finanziert. Im Rahmen des Projekts sind an acht bundesweit verteilten Standorten lokale Tandems als Kooperationen zwischen einer Institution der außerschulischen politischen Bildungsarbeit und einer Einrichtung der Jugendarbeit initiiert worden, die in selbstgewählten Formaten je nach Situation für die Modellprojektlaufzeit zusammenarbeiten. Dabei sind zum Teil neue Arbeitszusammenhänge entstanden, zum Teil werden etablierte Kooperationen neu betrachtet; in einigen Tandems entsteht gemeinsame Projektarbeit, etwa hinsichtlich Ferienprogrammen, Workshopreihen oder Bildungsreisen; andere Tandems nutzen den Projektzeitraum für die Strukturentwicklung vor Ort. Verbindendes Element ist, dass in allen Tandems Gelegenheit für gemeinsamen Austausch und Reflexion zwischen den Fachkräften entstehen soll, um dazu beizutragen, die Rollenklarheit der beteiligten Akteur*innen zu stärken und gleichzeitig einen reziproken Austausch zu Lern- und Erfahrungsprozessen innerhalb des Kooperationszusammenhangs zu ermöglichen. Die Kooperationspartnerschaften werden von zwei Fachkräften aus dem Kreis der Tandems (TandemPLUS) durch die Organisation kleinräumiger Austauschformate bei der Projektarbeit vor Ort unterstützt.

5.2 Forschungsmethode

Bezüglich der Beziehung von Wissenschaft und Praxis kritisieren Seher et al., oft würde dabei „der Wissenschaft zugeschrieben, über Wissen zu verfügen, und die Praxis als Ort der Produktion von Erfahrung identifiziert“ (2020, S.13) und dass es in dieser Logik unter dem Schlagwort von Transfer „vornehmlich darum gehe, das Wissen, das an einem Ort gewonnen wird, an den Ort zu transportieren, an dem es ‚gebraucht‘ wird, um Praxis fachlich angemessen und professionell zu gestalten“ (ebd.). Um hingegen der Perspektive gerecht zu werden, dass sowohl Praktiker*innen als auch Wissenschaftler*innen Akteur*innen darstellen, die spezifische Prozesse der Wissensbildung und Perspektiventwicklung betreiben, regen sie eine Sichtweise an, „die empirisches, theoretisches und praktisches Wissen nicht hierarchisch ordnet, also theoretisches Wissen als höherwertiges adressiert, sondern als unterschiedliche, aber gleichrangige Perspektiven auf die Kinder- und Jugendarbeit versteht“ (ebd., S.14).

Diese Sichtweise aufgreifend, arbeitet das Forschungsprojekt VoMiLe mit dem Ausgangspunkt, dass sowohl Forscher*innen als auch Praktiker*innen als Expert*innen in Handlungsfeldern arbeiten, die jeweils unterschiedliche Erfahrungshintergründe, Perspektiven und Herangehensweisen einbringen, welche im Forschungsprozess prinzipiell gleichberechtigt einbezogen werden sollen, so dass sich aus der „Konvergenz“ (Bergold/Thomas 2012, S.2) beider Perspektiven ein Forschungsprozess entwickelt, der für alle Beteiligten mit Relevanz und Zugewinn verbunden wird.

Vor diesem Hintergrund ist VoMiLe als Praxis-Forschungs-Projekt mit einem partizipativen Ansatz (von Unger 2014) konzipiert. Ziel ist es, den Forschungsprozess als Moment „rationale[r] Reflexion im Hinblick auf das eigene Selbstverständnis“ (Richter et al. 2003, S.13) zu organisieren, um den Transfer von Wissenschafts- und Praxiswissen im Forschungsprozess selbst und darüber hinaus zu gewährleisten.

5.3 Theorie-Praxis-Transfer

Im Folgenden werden die durch den partizipativen Forschungsprozess methodisch initiierten Transferformen (T) dargestellt und Grenzen gemeinsamer Bildungsprozesse aufgezeigt. Die Analyse erfolgt anhand der für die Handlungspausenforschung zentralen Forschungsbestandteile (Richter 2020).

T1 Gemeinsame Fragestellung

Monatlich treffen sich die Beteiligten der Universität sowie das TandemPLUS zum Austausch in der Projektgruppe, um sich zum einen hinsichtlich organisatorischer Notwendigkeiten abzusprechen und um sich zum anderen zu Themen und Bedarfen in der Tandemarbeit auszutauschen. Gemeinsam werden darüber hinaus aus der Projektgruppe über den Modellprojektzeitraum drei Fachaustausche als zentrale Orte der übergreifenden Austausche aller Projektbeteiligten organisiert.

Im ersten Fachaustausch, welcher im April 2022 stattgefunden hat, ging es zunächst um ein gegenseitiges Kennenlernen der verschiedenen, im Projekt beteiligten Akteur*innen. Weiter wurde das Modellprojekt noch einmal in seinem Entstehungszusammenhang, hinsichtlich des geplanten Aufbaus und Ablaufs, in seinem geplanten Forschungsdesign und dem zunächst formulierten Erkenntnisinteresse vorgestellt, um alle Anwesenden auf einen gemeinsamen Stand zu bringen. Anschließend wurden die vorab formulierten Erkenntnisinteressen diskutiert und erweitert. Es wurden die als besonders relevant befundenen Fragestellungen herausgearbeitet, um die Forschungsarbeit hinsichtlich geteilter Erkenntnisinteressen und Fragestellungen zu schärfen.

T2 Dialog/Diskursivität: Bildungs- und Verständigungsprozesse

Das Forschungsprojekt formuliert Erkenntnisinteressen in vier Themenbereichen: Zum einen in Bezug auf die Profession (Selbstwahrnehmung sowie Fremdwahrnehmung des Tandempartners), zum zweiten in Bezug auf das auf die eigene Arbeit bezogene Verständnis von politischer Bildung, zum dritten auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Kooperation im Tandem sowie zum vierten hinsichtlich der Wahrnehmung von Anrufungen und Aufgabenschreibungen durch professionsexterne Akteur*innen.

Das Forschungsvorhaben stützt sich in erster Linie auf Einzelinterviews, die über den Projektzeitraum mit jedem/jeder Akteur*in geführt werden. Weiter werden die während der Fachaustausche geführten Gruppendiskussionen in die Erhebung einbezogen.

In der Auffassung, dass schon die Interviewsituation das Potenzial eines gegenseitigen Bildungsmoments besitzt, wird das Interview als Fachgespräch über den Gegenstand charakterisiert. Die Gegen-

stände des Gesprächs sind als Themen- bzw. Frageliste vorab kenntlich gemacht. Es geht im Gespräch weniger um Informationsabfrage als vielmehr darum, „Gewissheiten zu hinterfragen oder Widersprüche aufzudecken, die im Gespräch an die Oberfläche kommen“ (Riekmann 2011, S.138). Das aufgezeichnete sprachliche Material wird anonymisierend transkribiert und als Textmaterial kategorisierend ausgewertet.

T3 kommunikative Validierung

Die Interviewpartner*innen haben dabei Gelegenheit, das Transkript noch einmal gegenzulesen und gegebenenfalls zu ergänzen, etwa wenn im Nachhinein noch etwas als wichtig Erachtetes nicht benannt worden ist. Die Kategorienbildung sowie die Interpretation der (Zwischen-)Ergebnisse soll über die gemeinsame Diskussion während der Fachaustausche kommunikativ und argumentativ validiert werden. Sie bilden Grundlage der nachfolgenden Interviews.

T4 Kategorienbildung und argumentative Validierung der Datenauswertung

Der nächste, für April 2023 geplante Fachaustausch wird sich daher mit Berichten aus den lokalen Projekten der Tandems befassen sowie eine Vorstellung und Diskussion erster Forschungs-(Zwischen-)Erkenntnisse beinhalten, welche es ermöglichen, in gemeinsamer Aushandlung die Rekonstruktion und Interpretation partizipativ zu gestalten und den Forschungsprozess als Reflexions- und wechselseitigen Bildungsprozess zu organisieren. Mögliche Aspekte mit besonderer Relevanz, aber auch Aspekte mit Diskrepanzen in der Interpretation können dabei Grundlage von weiteren Gruppendiskussionen als auch Elemente der folgenden Einzelinterviews sein. Weiter sollen hier gemeinsame Überlegungen zum Theorie-Praxis-Transfer über das Projekt hinaus angestellt sowie Verabredungen für den Projektabschluss und die Abschlusstagung getroffen werden.

Der für Herbst 2023 angesetzte dritte Fachaustausch wird noch einmal abschließende Erfahrungsberichte aus der lokalen (Projekt-)Arbeit der Tandems beinhalten und Ergebnisdiskussionen umfassen, die hieran sowie an die bis dahin erarbeiteten Forschungserkenntnisse anschließen. Sofern vorhanden, soll es auch um Erfahrungsberichte erster Transfers in die jeweiligen kommunalen Netzwerke

gehen, auf deren Grundlage Ideen zu weiteren Transferformate und -gelegenheiten gefunden werden können.

T5 Herstellung von Öffentlichkeit

Erste Überlegungen zum Verwendungszweck der Forschungserkenntnisse beziehen sich auf den Theorie-Praxis-Transfer in die kommunale bzw. fachliche Öffentlichkeit der Forschungsbeteiligten. Ziel ist es, Resultate der Projektarbeit vor Ort in die lokalen Räume der Tandems zu vermitteln, etwa durch eine Projektvorstellung in lokalen Arbeitskreisen und Gremien oder durch gemeinsam mit den Tandems vor Ort organisierte Fachveranstaltungen zum Projektende. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob und wie es gelingt, das Thema resp. die gemeinsame projektinterne Fragestellung auch über die konkret involvierten Akteur*innen hinaus relevant zu machen und wie ein Transfer über das reine Informieren hinaus gestaltet werden kann.

Überregionale Strukturen könnten etwa durch eine öffentliche Abschlusstagung sowie durch Publikationen und Konzeptentwicklungen adressiert werden. Auch hier ergibt sich die Herausforderung, Interesse für Thema und Fragestellung anzuregen, um im Sinne einer Auseinandersetzung, die über das Informiert-Werden hinausgeht, motivieren zu können.

Um eine kontinuierliche und nachhaltige Auseinandersetzung zu ermöglichen, kann an dieser Stelle etwa die Unterstützung der Initiierung von Netzwerken und Kooperationsbezügen überlegt und motiviert werden. Da auch für den Wissenstransfer im Rahmen des Verwendungszweckes Bildungsprozesse erforderlich scheinen, ergibt sich die Frage nach den damit verbundenen Ressourcenanforderungen sowie nach der Klärung von Verantwortlichkeiten, die auch über das Ende der Modellprojektlaufzeit hinaus abgesichert werden müssen.

6. Fazit

Durch den partizipativen Forschungsansatz werden im Projekt VoMiLe wechselseitige Bildungs- und damit Transferprozesse zwischen den Forschungsbeteiligten angeregt. Sie sollen der Rekonstruktion von Professionsverständnissen in der Jugendarbeit und der außerschulischen politischen Bildungsarbeit dienen und über die Reflexion der Kooperationszusammenhänge Gelingensbedingungen und Potenziale der Zusammenarbeit sichtbar machen. Auf diese Weise können

gemeinsame Wissensbestände, Kooperationsmöglichkeiten und Konzepte der Handlungsfelder herausgearbeitet werden, die in der Phase der Datenverwendung auf dem Wege demokratischer Entscheidungsprozesse Transferbedeutung erhalten.

Zum Transfer-Vermögen des Projekts insgesamt ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen. Neben der Frage danach, wie eine Veröffentlichung von Projektergebnissen über den lokalen Raum der konkret beteiligten Akteur*innen hinaus gelingen könnte, zeigt sich hier noch einmal deutlich die Herausforderung, Transfer nicht (nur) als Moment von *Aufklärung* zu begreifen, also als Moment, in welchem etwa über Projekt- oder Forschungsergebnisse informiert wird, sondern eben auch als Situation, in welcher die Möglichkeit eines aktiven Prozesses von *Bildung* bestehen kann. Wenn *Transfer* dabei verstanden wird als Anregung zur selbstverantworteten Aneignung von Wissen, kann er nur in einem Setting wechselseitiger Anerkennung und in Form von Bildungsprozessen erfolgen. In Anbetracht der Wechselseitigkeit der Bildungsprozesse, wie sie sich in Anlehnung an die Überlegungen der Handlungspausenforschung darstellen, wäre Transfer ebenso als beidseitiger Prozess zu verstehen, in welchem es sowohl um die Theoretisierung gemeinsam abstrahierter Erfahrungen des professionellen Alltags geht als auch um Aneignung von Wissen aus dem gemeinsamen Forschungsprozess.

Literaturverzeichnis

- Becker, Helle (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13). Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/KJB_Becker_Exp16KJB_16032021.pdf (Zugriff: 28.06.2022)
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/162232/16-kinder-und-jugendbericht-bundestags-drucksache-data.pdf> (Zugriff: 28.06.2022)
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020): Dialog statt Transfer. Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie. In: Corax – Fachmagazin für die Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen (3), S. 13–16. Online verfügbar unter https://www.corax-magazin.de/wp-content/uploads/2020/11/Dialog-statt-Transfer_Sehmer-Gumz-Marks-Thole_ungekuerzt.pdf (Zugriff: 28.06.2022)

- Ahlrichs, Rolf (2019): Demokratiebildung im Jugendverband: Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven. Weinheim.
- Bergold, Jarg. B. (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. In: eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft. H. 8. Online verfügbar unter https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf (Zugriff: 28.06.2022).
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: FQS Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13 (2012) 1, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/29026> (Zugriff: 28.06.2022).
- Borrman, Stefan (2016): Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel.
- Eßer, Florian/Schär, Clarissa/Schnurr, Stefan/Schröer, Wolfgang (2020): Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. In: dies. (Hrsg.): Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen, neue praxis, Sonderheft 16, S.3–23.
- Flick, Sabine/Herold, Alexander (Hrsg.) (2021): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim/Basel, S.7–16.
- May, Michael (2010): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Richter, Elisabeth (2020): Handlungspausenforschung im Prozess. Partizipative Forschung am Beispiel des Forschungsprojekts „Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen“. In: Eßer, F./Schär, C./Schnurr, S./Schröer, W. (Hrsg.): Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen, neue praxis, Sonderheft 16, S.63–75.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel.
- Richter, Helmut (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Richter, Helmut/Coelen, Thomas/Peters, Lutz/Mohr (Richter), Elisabeth (2003): Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozeß. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen. In: Oelerich, G./Otto, H.-U./Micheel, H.-G. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- u. Arbeitsbuch. München, S.45–62.
- Riekmann, Wibke (2011). Demokratie und Verein: Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

V.2 Kommentierung: Einlösbarkeiten, Herausforderungen und Gewinne des partizipativen Vorhabens

von Jana Sämann

Mit Blick auf den Projektabschluss Ende 2024 kann auch nocheinmal reflektierend zurückgeschaut werden auf den in V.1 wiederabgedruckten Beitrag, den Elisabeth Richter und ich im Sommer 2022 mit Blick auf die Potentiale Partizipativer Forschung im ‚Von- und Miteinander Lernen‘-Projekt gelegt hatten. Das VoMiLe-Projekt ist als Praxis-Forschungs-Projekt mit einem partizipativen Ansatz konzipiert gewesen. Ziel war es, den Forschungsprozess als Bildungsmoment aller Beteiligten aufzufassen und möglich zu machen – z.B. über die Interview-situation, über die Verständigung über Interpretationen, über die gemeinsame kommunikative und vor allem argumentative Validierung, sowie in der Konzeption und Durchführung von Transferformaten, um einen Austausch zu und die Gewinnung von Wissenschafts- und Praxiswissen im Forschungsprozess selbst und darüber hinaus zu gewährleisten.

Ressourcen für die Partizipation an Forschung

Partizipative Forschung zielt auf eine partnerschaftliche Gestaltung dieses Forschungszusammenhangs ab. In der Literatur wie auch im Projekt zeigen sich hier jedoch Diskrepanzen zwischen den Systemen Wissenschaft und Praxis. Hella von Unger beschreibt „unterschiedliche Wissensbestände, Interessen und Sichtweisen“ (Unger 2014, S.85) beider Felder, und während es für mich als wissenschaftlicher Mitarbeiterin selbstverständlicher Teil des Aufgabenspektrums ist, mir Arbeitszeit für die Forschungsarbeit zu nehmen, ist Forschungsbeteiligung für die Projektbeteiligten aus der Praxis häufig eine zusätzliche Aufgabe, für die gesonderte Zeitfenster im Arbeitsalltag eingerichtet werden müssen. Dies zeigte sich weniger in den anderthalb bis zwei Stunden, die für eine konkrete Interviewsituation gefunden werden mussten – deutlich jedoch ist diese Situation als herausfordernd kommuniziert worden, wenn es um die zweitägigen Fachaustausche oder die Teilnahme an der Abschlusstagung ging. Während keine*r der Beteiligten die Sinnhaftigkeit einer Forschungsbeteiligung per se in

Frage stellte (im Gegenteil, Forschungsbeteiligung auf unterschiedlichen Ebenen ist deutlich als dezidierte Aufgabe von Fachpraxis benannt worden), ist im Projekt doch deutlich benannt und kritisiert worden, dass die hierfür aufzuwendenden zeitlichen Ressourcen in den als generell mit hoher Arbeitsbelastung beschriebenen Tätigkeitsfeldern nur schwer einzurichten seien. Auf dem ersten Fachaustausch ist hierzu angeregt worden, in künftigen Beantragungen eines partizipativen Forschungsvorhabens doch nicht nur Ressourcen für Projektarbeit und Personalstunden für die Begleitung und Betreuung des Modellprojektes einzuplanen, sondern auch Personalgelder, mit welchen für die Forschungsbeteiligten aus der Praxis zusätzliche Arbeitszeit finanziert werden könnte (gleichzeitig ist eingeworfen worden, dass dies dem Gedanken widersprechen würde, die Beteiligung an wissenschaftlicher Forschung gehöre zum Professionsverständnis dazu und müsse daher in den Regelarbeitszeiten abgedeckt werden können). Dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit über die verschiedenen Institutionen hinweg (auch) im Hinblick auf zeitliche Ressourcen herausfordernd ist, stellt dabei keine neue Beobachtung dar (vgl. von Unger 2014; Israel et al. 2013; Minkler 2005).

Gemeinsames Erkenntnisinteresse

Auf dem ersten Fachaustausch lag ein Schwerpunkt auf der Erarbeitung gemeinsamer mit dem Projekt verbundener Erkenntnisinteressen. Da durch die im Projektantrag beschriebenen Vorhaben bereits eine gewisse Festlegung des Erkenntnisinteresses erfolgt war, und dieses über die Förderzusage als verbindlicher Rahmen zu betrachten war, ist hier von einer partiellen Beteiligung auszugehen, für die auch ausgehandelt werden musste, welche Erkenntniserwartungen unter den gegebenen Projektstrukturen generell möglich oder ressourcetechnisch umsetzbar waren. So konnte die als Erkenntnisinteresse aufgenommene Frage: *Wann wird eine Erfahrung zu einem Bildungsanlass in der Jugendarbeit?* in einer Interviewbasierten Studie nur in der Thematisierung mit den Fachkräften bearbeitet werden. Das Erkennen eines Bildungsanlasses und die Chancen zu dessen Aufgreifen werden hier nur im Gespräch mit den Fachkräften und in ihren Rückbezügen auf die eigene konkrete oder abstrakte Praxis thematisierbar – die zur Beantwortung der Frage einzubeziehenden Aspekte sind damit höchstwahrscheinlich andere, als sie eine ethnografische Beobachtung von Praxis hervorgebracht hätte. Das Forschungsvorhaben ist hier also in seinem Forschungsdesign limitiert. Weiter sind

Limitationen darauf zu beziehen, dass durch den Projektzeitraum und -umfang nicht alle im Fachaustausch besprochenen potentiellen Erkenntnisinteressen im Projekt bearbeitet werden konnten.

(Zwischen-)Ergebnisdiskussion

Hinsichtlich des Vorhabens der argumentativen Validierung ergaben sich ebenfalls Herausforderungen. Um die Zwischenergebnisse des Forschungsprojekts besprechbar zu machen, erfolgte auf dem zweiten und dritten Fachaustausch eine Präsentation der Zwischenergebnisse, um anschließend Eindrücke, Irritationen, Zu- oder Widerspruch zu diskutieren. Hier ist im Nachhinein zu reflektieren, dass eine breite (Zwischen-)Ergebnisdarstellung vielleicht weniger Reaktions- und Diskussionsmomente evoziert, als es etwa durch eine pointiertere Darstellung möglich geworden wäre. Hier erscheint im Nachhinein eine andere methodische Aufbereitung angebracht, etwa in der Herausarbeitung von Aussagen oder Thesen, die dann als gezielter diskutierbare Zwischenergebnisse hätten fungieren können (vgl. hierzu etwa Ahlrichs 2019, S.340).

Herstellung von Öffentlichkeit

Die Projektergebnisse sind sowohl im Rahmen erster Veröffentlichungen als auch auf thematisch einschlägigen Fachtagungen vorgestellt worden. Zentrales Moment in der Ergebniskommunikation stellte dabei die projekteigene Abschlusstagung im Juni 2024 in Berlin dar. Hier bildeten das Programm zum einen die Vorstellung der Ergebnisse aus der Forschung, zum anderen Workshops aus dem Kreis der Projektbeteiligten, in denen aus dem Projektkontext relevante Themen noch einmal vertiefend bearbeitet wurden – etwa zu Herausforderungen und Potentialen der Zusammenarbeit von politischen Bildner*innen und der Offenen Jugendarbeit in ländlichen Räumen sowie zur Diversitäts- und Diskriminierungssensibilität in der politischen Jugendbildung und Gruppenangeboten der Offenen Jugendarbeit. Zum Thema von Förderpolitik und Arbeit(sbedingungen) in der politischen Bildung war ein Referent eingeladen, außerdem Referent*innen für zwei rahmende Vorträge zum Thema Politische Bildung in der Sozialen Arbeit sowie Intersektionalität in der Bildungsarbeit. Damit waren weitere, im Projekt immer wieder verhandelte Themen auf der Abschlusstagung noch einmal aufgegriffen.

Art der Erkenntnisse und Transferbemühungen

Letztlich ist wahrscheinlich auch die Frage nach der Art der Erkenntnisse nicht irrelevant. Wenn Jugendarbeit bzw. Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft charakterisiert wird (Staub-Bernasconi 2018), bleibt die Frage relevant, ob in der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht (auch) ein Fokus auf die Beschäftigung mit Konsequenzen der wissenschaftlichen Arbeit für die praktische Arbeit erfolgen muss – mit anderen Worten: Für wen ist die Forschungsarbeit interessant und relevant, und bei wem liegt die Verantwortung, sich um die Rezeption von Forschungsergebnissen zu bemühen? Daher kann es aus dieser Perspektive „nicht nur darum gehen, wissenschaftliche Handlungstheorien zu generieren und innerhalb der Disziplin zu diskutieren, sondern auch Orientierungen und Anregungen [...] für die Handlungspraxis, also die Profession, zu liefern“ (Ahlrichs und Ilg 2022, S.428). Hier stellt sich also (auch) die Frage nach einem Verwendungszusammenhang der Ergebnisse, etwa, inwieweit sie mit bestimmten Handlungsimplicationen und -empfehlungen versehen und kommuniziert werden und ob dies Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung oder spezifischen Akteur*innen wie Fachverbänden und Arbeitsgemeinschaften der Träger als Transferagenturen sein soll. Dabei besteht die Herausforderung, Transfer eben nicht (nur) als Moment von Aufklärung zu begreifen, also als Moment, in welchem etwa über Projekt- oder Forschungsergebnisse informiert wird, sondern als Moment, der die Komplexität von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen von Wissen berücksichtigt ist und so als ein wechselseitiger Bildungsprozess aller Beteiligten organisiert werden kann. Hier kann aus der übergreifenden Beschäftigung mit partizipativen Forschungsansätzen (Unger 2014) wie auch aus dem Projektkontext gezogen werden, dass für solche Vorhaben gesonderte Ressourcen eingeplant werden müssen, um die gemeinsame Aufbereitung und Verbreitung von Erkenntnissen über den Kontext der konkret am Projekt beteiligten Akteur*innen hinaus zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Ahlrichs, Rolf (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven. Weinheim: Beltz.
- Ahlrichs, Rolf; Ilg, Wolfgang (2022): Transfer quantitativer Forschungsergebnisse am Beispiel von „Jugend zählt“. In: *deutsche jugend* 70 (10), S.424–431.

- Israel, B. A.; Schultz, A. J.; Parker, E. E.; Adam, B. B.; Allen III A. J.; Guzman, R. (2013): Critical issues in developing and following community based participatory research principles. In: Meredith Minkler und Nina Wallerstein (Hg.): *Methods for community-based participatory research for health*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, S.53–76.
- Minkler, Meredith (2005): Community-based Research Partnerships: Challenges and Opportunities. In: *journal of urban health* 82 (2), DOI: 10.1093/jurban/jti034.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. 2., vollständig überarbeitete Ausgabe. Leverkusen, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Karte der Tandemstandorte; eigene Darstellung.
- Abbildung 2: Forschungsprozess mit Erläuterungen; eigene Darstellung.
- Abbildung 3: Wahrnehmung der Jugendarbeit; generiert mit Leonardo.ai, Prompt: a youth worker in a youth centre.
- Abbildung 4: Jugendzentrum als „kleine Oase“ [OJA01, Interview I, 2022, Z.520]; Darstellung unter Verwendung von Adobe Stock Datei Nr. 159587562.
- Abbildung 5: Wahrnehmung politischer Bildung; generiert mit Leonardo.ai, Prompt: an educator in an office room.
- Abbildung 6: Politische Bildung als „eigentlich so ein Strauß“ [JB02, Interview I, 2022, Z.57; generiert mit Leonardo.ai, Prompt: very big bouquet with lots of different flowers.
- Abbildung 7: Politische Bildung als politische Aktion „zur Eröffnung neuer Handlungsspielräume“ [JB7, Interview I, 2022, Z.1339]; Darstellung unter Verwendung von Adobe Stock Datei Nr. 664418605.

