

Vorgelegt an der:



phil Philosophische  
Fakultät

Universität Siegen  
Fakultät I - Sozialwissenschaften

## **Das Prinzip Freiwilligkeit in der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung und in Kooperation mit Schule**

### **Bachelorarbeit**

zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts  
an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen  
im Studiengang Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen

#### **Gutachter:**

Jun.-Prof. Dr. Alexander Wohnig  
PD Dr. Thomas Meyer

Name: Jan-Niklas Kellermann  
Matrikelnummer:  
Anschrift:  
E-Mail: jan-niklas.kellermann@student.uni-siegen.de  
Abgabedatum: 10. Juni 2024

# Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Kooperationen von außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule .....	3
2.1	Formen von Kooperation.....	4
2.2	Formen von Kooperationen von außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule .....	5
3	Außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung .....	7
3.1	Strukturcharakteristika der Kinder- und Jugendarbeit.....	8
3.2	Bedeutung der Strukturcharakteristika für das pädagogische Handeln der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung .....	11
4	Verständnisse von Freiwilligkeit in der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung – eine empirische Annäherung .....	13
4.1	Vorläuferforschungsprojekt: Gelingende Kooperationen politischer Bildung .....	14
4.2	Aktuelles Forschungsprojekt: Artikulierte Verständnisse von Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendbildung.....	16
5	Auswertung des empirischen Materials .....	17
5.1	Zwischen Koordination und Kooperation - Formen der Zusammenarbeit ....	17
5.2	Unverzichtbare Schule – Verzichtbare Freiwilligkeit? .....	19
6	Fazit .....	27
	Literaturverzeichnis .....	31

# 1 Einleitung

Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung<sup>1</sup> und Schule sind ein Thema, das seit geraumer Zeit bildungspolitisch forciert und im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen wird. Für die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung gelten Schulkooperationen als ein zentrales Instrument, um Zielgruppen zu erreichen, die sonst z. B. die Angebote der außerschulischen politischen Jugendbildung nicht wahrnehmen. Gleichzeitig bergen sie für die außerschulische politische Jugendbildung das Risiko des Verlustes eigener fachlicher Standards. An dieses Spannungsverhältnis knüpft die vorliegende Arbeit mit besonderem Fokus auf das Prinzip der Freiwilligkeit an. Auf der Basis von Interviewmaterial wird herausgearbeitet, welche Verständnisse ihrer arbeitsleitenden Strukturcharakteristika mit Fokus auf das Prinzip der Freiwilligkeit Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in Kooperationen mit Schulen artikulieren. Die Schwerpunktsetzung erfolgt auf Grundlage der Annahme, dass das Prinzip der Freiwilligkeit für das Handeln der Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung von zentraler Bedeutung ist und in der Zusammenarbeit mit Schule maßgeblich herausgefordert wird.

Die Idee zu dieser Arbeit und das ihr zugrunde liegende empirische Material entstanden im Rahmen eines Forschungsprojektes, das in Kooperation und im Auftrag der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (eT) zwischen Juli 2022 und November 2022 am Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Siegen durchgeführt wurde. Während das Ziel des Forschungsprojektes darin bestand, Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen Schule, außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Jugendsozialarbeit in der politischen Bildung im Rahmen des Programms ‚Respekt Coaches‘ zu identifizieren und herauszuarbeiten, zeigte sich in der Analyse des umfangreichen Interviewmaterials auch, dass die außerschulische politische Kinder- und Jugendarbeit vor allem mit dem Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit innerhalb der Kooperationen auf eine neue Art und Weise umgeht.

---

<sup>1</sup> In (wissenschaftlichen) Veröffentlichungen und Gesetzestexten ist häufig nur von Jugendbildung und Jugendarbeit die Rede. Jugendbildung und Jugendarbeit richten sich jedoch an Kinder und Jugendliche. Genauer: An alle Bürgerinnen und Bürger, die „noch nicht 27 Jahre alt“ (§ 7 SGB VIII) sind. Im Folgenden werden daher die Begriffe Kinder- und Jugendbildung und Kinder- und Jugendarbeit verwendet.

Um die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung zu untersuchen, wird zunächst die Bedeutung von Kooperationen mit Schulen für die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung (Kapitel 2) dargestellt. Darauf aufbauend werden in Anlehnung an Thimm (2008) vier idealtypische Kooperationsformen (Kapitel 2.1) vorgestellt, um Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule in diese idealtypischen Formen einordnen zu können. Im Anschluss daran präsentiert die Arbeit verschiedene empirische Befunde zur organisatorischen Ausgestaltung und Form von Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule (Kapitel 2.2). In Kapitel 3 verortet die Arbeit ihren Untersuchungsgegenstand, die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung, im Feld der Kinder- und Jugendarbeit, führt in die allgemeingültigen fachlichen Leitprinzipien des Feldes, die Strukturcharakteristika, darunter insbesondere das zentrale Merkmal der Freiwilligkeit, ein (Kapitel 3.1) und erläutert deren Bedeutung für das pädagogische Handeln der Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung (Kapitel 3.2). Daran schließt sich die Darstellung des methodischen Vorgehens in Kapitel 4 an. Die Arbeit steht in der Tradition und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung nach Kruse (2015), um durch die Prinzipien der Erkenntnis und Offenheit den Sinn hinter dem Sinn zu rekonstruieren.

Den Kern der Arbeit bildet die Auswertung des empirischen Materials in Kapitel 5. In die Analyse fließen vier leitfadengestützte Gruppeninterviews ein, die im Rahmen des Projekts ‚Gelingende Kooperationen politischer Bildung in der Schule‘ erhoben wurden. Inhaltlich zielt die Darstellung darauf ab, die Artikulation(en) der arbeitsleitenden Strukturcharakteristika der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung, insbesondere des Prinzips der Freiwilligkeit, in den spezifischen Kooperationen mit Schule nachzuzeichnen: Welche Kooperationsformen liegen der spezifischen Zusammenarbeit mit Schule zugrunde und welches Verständnis bzw. welche Verständnisse ihrer Strukturcharakteristika, insbesondere des Prinzips der Freiwilligkeit, artikulieren die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in den Kooperationssettings? Die konkreten Kooperationen werden daher zunächst den vier idealtypischen Kooperationsformen nach Thimm (2008) zugeordnet (Kapitel 5.1). Anschließend werden in Kapitel 5.2 die identifizierten Denkmuster der Befragten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung dargestellt. Diese detaillierte und deskriptive Form der Auswertung ermöglicht es, die von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung artikulierten Verständnisse ihrer Strukturcharakteristika, insbesondere des Prinzips der Freiwilligkeit, in den verschiedenen spezifischen Kooperationsformen

in all seinen Facetten mit den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Chancen, Hindernissen und Erfolgen nachzuzeichnen.

## **2 Kooperationen von außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule**

Die Zusammenarbeit der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung mit der Schule hat in den letzten 20 Jahren an Bedeutung gewonnen. Insbesondere durch die PISA-Untersuchungen ab dem Jahr 2000 und die damit verbundene Erkenntnis, dass gerade in Deutschland das Bildungsniveau stark vom sozialen Status abhängt, führten zu der Forderung nach mehr gesellschaftlicher Teilhabe aller und mehr Bildungsmöglichkeiten für alle (Becker, 2017, S. 7; Hafenecker, 2013, S. 31). Das Feld Schule reagierte darauf mit schulreformerischen Bestrebungen. Im Mittelpunkt stand dabei ab 2003 der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Mit der Etablierung eines ganztägigen, zumindest zeitlich ausgedehnten Schulalltags stellten sich Fragen nach der Gestaltung des Miteinanders in der Schule und nach der Berücksichtigung der Interessen und der Partizipation der Schülerinnen und Schüler. Die PISA-Studien waren darüber hinaus Anlass für eine intensive Debatte über die Frage, wer überhaupt welche nicht verpflichtende Bildungsangebote wahrnimmt und wie der Kreis der Teilnehmenden erweitert werden kann. Dabei handelte es sich in erster Linie um einen Diskurs der außerschulischen politischen Bildung, die sich durch den Vorwurf, im Wesentlichen immer nur die gleichen Teilnehmenden aus den weitgehend gleichen sogenannten bildungsnahen Milieus zu erreichen, erheblich herausgefordert sah. Dies führte dazu, dass verstärkt darüber nachgedacht wurde, wie der Kreis der Teilnehmenden erweitert werden kann und wie es der außerschulischen politischen Bildung gelingen kann, insbesondere die sogenannten sozial- und bildungsbenachteiligten Menschen zu erreichen (Becker, 2017, S. 7; Emde, 2022, S. 151; Wenzler & Thimmel, 2021, S. 74).

Zudem nahm die außerschulische politische Bildung den allgemeinen Trend eines abnehmenden Stellenwerts außerschulischer Bildung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wahr. Gleichzeitig kritisierten Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Bildung die Hegemonie schulischer Bildungs- und Erfahrungsformen und den damit einhergehenden Verlust von Freiräumen, in denen sich Kinder und Jugendliche freiwillig und selbstbestimmt entwickeln und bilden können und

dürfen. Ein bildungspolitisch, bildungswissenschaftlich und auch förderungspolitisch<sup>2</sup> proklamierter Lösungsansatz ist die Stärkung der Zusammenarbeit von außerschulischer Bildung und Schule durch Kooperationsformate (Becker, 2017, S. 8–11).

## **2.1 Formen von Kooperation**

In der Kooperationstheorie werden Kooperationen als „eine problembezogene, zeitlich und sachlich begrenzte Form der gleichberechtigten, arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit in einem Aushandlungsprozess mit Zielen“ (Thimm, 2008, S. 810) verstanden. Mindestens zwei Kooperationspartner arbeiten gemeinsam auf ein Ziel hin, vereinbaren arbeitsteilig bestimmte Verantwortungsbereiche und streben durch ihr gemeinsames Handeln ein Ergebnis an, das sie allein nicht erreichen könnten. In der Regel verbindet die Partner, die sich absichtsvoll, planvoll und zielorientiert zueinander verhalten, in ihrer Arbeit ein gemeinsamer Gegenstand (ein Thema, eine Zielgruppe), zu welchem sie jedoch in unterschiedlichen Beziehungen stehen können. Kooperationen lassen sich auf einem Kontinuum von losen, eher arbeitsteiligen Formen der einfachen Koordination bis hin zu engeren, stärker vernetzten Verständnissen von Kooperation als Integration und Ko-Evolution verorten. Als Unterscheidungskriterien dienen die Kontaktdichte, der Grad der Übereinstimmung in der Zielentwicklung, der Grad der Gemeinsamkeit in der Umsetzung von Vorhaben sowie die sozial-kommunikative und emotionale Prozessqualität. Insgesamt lassen sich nach Thimm vier idealtypische Formen der Kooperation unterscheiden (2008, 810 f.). Differenziert wird zwischen den idealtypischen Formen der ‚einfachen Koordination‘, der ‚komplexen Koordination‘, der ‚Kooperation‘ und der ‚Integration und Ko-Evolution‘.

Die ‚einfache Koordination‘ als lockerste, in höchstem Grad arbeitsteilige Form ist durch ein additives Verhältnis wechselseitiger Information und Transparenzschaffung bei prinzipiellem Wohlwollen in einem geregelten Nebeneinander gekennzeichnet. Aufwendige Abstimmungsprozesse zwischen den Akteurinnen und Akteuren entfallen, Strukturen ergänzen sich und Kooperationen sind mit geringem Aufwand für beide Kooperationspartner möglich. Bei der ‚komplexen Koordination‘ handelt es sich um ein

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B. die Bundesprogramme ‚Demokratie leben!‘ und ‚Respekt Coaches‘, die Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern fördern, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend getragen und von verschiedenen Stellen umfassend wissenschaftlich begleitet werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2020b, 2021).

arbeitsteiliges Vorgehen mit erhöhter Abstimmung auf der Basis gemeinsamer Zielgruppen und sich nicht gegenseitig ausschließender Ziele in einer akzeptierenden Partnerschaft mit abgestimmten Zuständigkeiten. Die Form ‚Kooperation‘ wird charakterisiert von einer selektiven Bündelung von Ressourcen, der gemeinschaftlichen Durchführung von Aktivitäten und der Vernetzung in institutionalisierten Zusammenhängen mit relativ hoher Kontakthäufigkeit. Als engste und am stärksten vernetzte Form der Zusammenarbeit wird im Kontinuum die Form ‚Integration und Ko-Evolution‘ eingestuft, in der eine strukturell-konzeptionelle Verbindung mit einem hohen Maß an gemeinsamen und arbeitsteilig abgestimmten Aktivitäten besteht, ggf. sogar mit der Tendenz zur Vermischung, Vermengung und damit Verähnlichung. In diesem Fall verfolgen die Kooperierenden ein gemeinsames Ziel und verfügen über ein Arbeitsergebnis, bei dem sich die einzelnen Anteile nicht mehr voneinander trennen und eindeutig zuordnen lassen (Thimm, 2008, S. 809–812).

## **2.2 Formen von Kooperationen von außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule**

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Kooperationen für alle Beteiligten gewinnbringend sind. Aus Sicht der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung erweitert die Zusammenarbeit mit Schule vor allem die Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche anzusprechen, die üblicherweise nicht an den Angeboten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung teilnehmen. Darüber hinaus bieten Kooperationen für die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung ein Betätigungsfeld für die eigene Arbeit und Möglichkeiten, die von den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren gesetzten Themen zu bearbeiten. Weiterhin schafft die Zusammenarbeit planbare Strukturen mit konstanten Teilnehmendenzahlen, die für viele Akteurinnen und Akteure der außerschulischen Bildung eine verlässliche wirtschaftliche Grundlage darstellen. Für Schülerinnen und Schüler eröffnen Kooperationen mit der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung neue und andere Bildungsmöglichkeiten und -erfahrungen. Für die schulischen Akteurinnen und Akteure stellen die Kooperationen in der Regel eine Entlastung dar: Im Rahmen der Kooperation reduziert sich der Aufgabenbereich der Lehrkräfte, ihre Rolle verändert sich tendenziell weg vom ‚Lehrersein‘. Bewertungs- und Vermittlungsaufgaben treten in den Hintergrund (Münderlein, 2014, S. 188). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl vonseiten der Schule als auch vonseiten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zahlreiche Erwartungen an die Kooperation geknüpft werden, wie z. B. die Effektivität zu steigern, den Ressourceneinsatz zu optimieren und die Qualität der

Angebote zu verbessern (Becker, 2017, 10 f.; Rakhkochkine, 2008, S. 613; Wohnig, 2020, 156 f.).

Im Jahr 2001 nahmen bereits 22 % der Teilnehmenden an Angeboten der politischen Kinder- und Jugendbildung als Klassenverband teil. Darüber hinaus machen Kooperationen mit Schulen einen Anteil von 25 % an allen Kooperationen der politischen Kinder- und Jugendbildung aus (Schröder et al., 2004, 164 f.). Die Zusammenarbeit zwischen den Trägern der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung und den Schulen ist seit vielen Jahren gängige Praxis und nimmt weiter zu. So fanden im Jahr 2017 45% aller Kooperationsveranstaltungen der im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zusammenschlossenen Träger der politischen Bildung mit Schulen statt (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V [AdB], 2018, S. 15). Einige Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung haben sich inzwischen sogar auf die Zusammenarbeit mit Schulen spezialisiert, wie z. B. der Politische Arbeitskreis Schulen e.V. (PAS) (Becker, 2017, S. 10). Ebenso kam die Transferstelle politische Bildung in einer nicht repräsentativen bundesweiten Umfrage, in der Mehrfachnennungen möglich waren, zu dem Ergebnis, dass 63 % der Befragten im Rahmen von Projekten oder mehrtägigen Angeboten kooperieren, 47 % der Befragten nur stundenweise Angebote mit Schulen durchführen und nur 15 % der Kooperationsprojekte auf Schulentwicklung abzielen (Becker, 2017, S. 12).

Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule beschränken sich häufig auf die Formen der einfachen und komplexen Koordination. Der Verzicht auf aufwändige Abstimmungsprozesse zwischen Akteurinnen und Akteuren mit sich letztlich ergänzenden Strukturen bei gleichzeitigem Verzicht auf Austausch und Reflexion struktureller Veränderungen bei den Partnern ermöglicht aus organisatorischer Sicht Kooperationen mit geringem Aufwand für beide Kooperationspartner. Dieser Austausch und die Reflexion sollten sowohl bei den Partnern individuell in der jeweiligen Profession als auch gemeinsam in der jeweiligen Kooperation stattfinden. Die Form der einfachen und komplexen Koordination äußert sich dann in einer Art Dienstleistungsverhältnis, in dem die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung und die Schule zueinanderstehen (Butterer & Wohnig, 2019, S. 7–9). Dabei werden Defizite des einen Partners, z. B. mangelndes methodisches oder fachliches Wissen, durch die Stärken des anderen Partners ausgeglichen. Wiederum werden Defizite des anderen Partners, z. B. mangelndes Erreichen der Zielgruppe, durch die Stärken des einen Partners ausgeglichen und es entsteht eine Kooperation, die die Defizite beider Partner verringern kann. Die außerschulische politische Kinder- und

Jugendbildung trägt dabei in der Regel den organisatorischen Aufwand. Schulen zeigen sich offen und aufgeschlossen für die Zusammenarbeit, solange die finanziellen und personellen Ressourcen von den außerschulischen Partnern zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung begründen ihren Mitteleinsatz zumeist mit dem Argument der Zielgruppenerreichung. Gleichwohl sind diese Kooperationen aus organisatorischer Sicht erfolgreich. Schulen können zur Bearbeitung eines bestimmten Themas oder zur Erweiterung des schulischen Angebots auf externe Expertise der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zurückgreifen und die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung erreicht Gruppen, die sie außerhalb der Schule nur in geringem Maße erreicht. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass sich die dargestellte Form der Zusammenarbeit auf ein geregeltes Nebeneinander beschränkt und daher nicht als Kooperation, sondern treffender als Koordination z. B. eines Workshops, eines Projekttagess bezeichnet werden sollte (Becker, 2017, 13 f.; Emde, 2022, 152 f.).

### **3 Außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung**

Die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung ist rechtlich nach § 11, Abs. 3, Aechtes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) neben der allgemeinen, sozialen, gesundheitlichen, kulturellen, naturkundlichen und technischen außerschulischen Kinder- und Jugendbildung ein spezifisches und spezialisiertes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit. In dem Handlungsfeld der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung werden sowohl klassische Angebote wie Tagungen, Seminare, Kurse und Workshops als auch zahlreiche kreative Angebote wie Studienreisen, Exkursionen, Begegnungen und Projekte realisiert. Zu den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zählen zu einem kleineren Teil öffentliche Träger wie Volkshochschulen, staatliche Jugendbildungsstätten, die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung sowie kommunale Jugendämter und zu einem größeren Teil eine Vielzahl unterschiedlichster freier Träger und deren Zusammenschlüsse wie Gewerkschaften, Nichtregierungsorganisationen, Kirchen, Stiftungen, Bildungswerke, Akademien, Jugendverbände sowie lokale Lern- und Bildungsprojekte (Hafeneger, 2008, 351 f.).

Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit und der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ist sehr heterogen und Abgrenzungen untereinander sind nicht trennscharf möglich; vielmehr gibt es Überschneidungen zwischen den Handlungsfeldern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2020a, 332 f.; Hafeneger, 2021, S. 176).

Dennoch bzw. eben aufgrund der Heterogenität und Überschneidungen der Handlungsfelder lassen sich im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit allgemeingültige fachliche Leitprinzipien oder auch Strukturcharakteristika identifizieren.

### **3.1 Strukturcharakteristika der Kinder- und Jugendarbeit**

Die folgende Perspektive konzentriert sich auf die strukturellen Charakteristika der Kinder- und Jugendarbeit und blendet damit die konkrete pädagogische Ausgestaltung der spezifischen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit aus. Gleichwohl sind die strukturellen Charakteristika die Grundlage für das Handeln aller Akteurinnen und Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie bilden eine Prämisse, die dann durch jeweils spezifische pädagogische Konzepte, Ziele, praktische Handlungsweisen, Akteurinnen und Akteure, Traditionen etc. konkretisiert wird. In der konkreten pädagogischen Ausgestaltung unterliegen die Strukturcharakteristika handlungsfeldspezifischen Detailakzentuierungen, wodurch sich vielfältige Formen der Kinder- und Jugendarbeit herausbilden. Die Strukturcharakteristika lassen sich jedoch aus den rechtlichen Vorgaben für das pädagogisch-professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit ableiten und sind zugleich geeignet, das Handlungsfeld aus der Perspektive pädagogischer Ansprüche zu erfassen (BMFSFJ, 2020a, S. 330; Sturzenhecker, 2006, S. 179).

Gemäß § 11, Abs. 1, SGB VIII sind durch die Kinder- und Jugendarbeit Kindern und Jugendlichen „Angebote [zur Förderung ihrer Entwicklung] [...] zur Verfügung zu stellen, [die] [...] an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“.

Die Tatsache, dass die Kinder- und Jugendarbeit ‚Angebote‘ macht, markiert den freiwilligen Charakter der Kinder- und Jugendarbeit. Die Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist, anders als z. B. die Teilnahme am Unterricht in der Institution Schule, für die Teilnehmenden freiwillig und kann selbstverständlich auch abgelehnt werden. Während die Schule durch eine allgemeine Verbindlichkeit gekennzeichnet ist und die Schulpflicht einen festen rechtlichen und institutionellen Rahmen bildet, in dem alle Mitglieder der nachwachsenden Generation zumindest physisch erreicht werden, finden die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ohne Leistungs- und Konkurrenzdruck, ohne Noten und Zeugnisse und mit Teilnehmenden statt, die sich alle aus einem intrinsischen Interesse heraus bewusst für die Teilnahme entschieden und den jeweiligen Ort aufgesucht haben. Freiwilligkeit bezieht sich jedoch

nicht nur auf die Option der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme, sondern auf ein generell geringes Maß an formaler Verbindlichkeit für die Kinder und Jugendlichen, da sie in der Regel jederzeit die Möglichkeit haben, neben der Beendigung der Mitwirkung und Inanspruchnahme (Exit-Option) auch das Maß der Mitwirkung und Inanspruchnahme selbst zu wählen (BMFSFJ, 2020a, S. 331; Emde, 2022, S. 154; Schwerthelm & Sturzenhecker, 2016, S. 3; Sturzenhecker, 2006, S. 180).

Nicht nur aus dem Bundesgesetz, sondern auch aus dem (nonformalen) Bildungsverständnis, das in der Kinder- und Jugendarbeit häufig in Bezug auf neuhumanistische Bildungstheorien wie die von Wilhelm von Humboldt formuliert wird, lässt sich das Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit ableiten. Bildung im Sinne eines Prozesses des sich bildenden Subjekts ist immer auf Selbstbildung gerichtet. Sie ist zu verstehen als die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung, als Empowerment, als die Aneignung von Möglichkeiten der Selbstbildung. Dieser Selbstbildungsprozess ist nicht plan- und steuerbar, nicht herstellbar oder gar erzwingbar, wohl aber pädagogisch intendierbar und förderbar. Bildung ist ein Prozess, in dem in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen eigene Potenziale entfaltet werden und sich Individualität herausbildet und in dem die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen erfolgt. Anders ausgedrückt: Kinder- und Jugendarbeit eröffnet prozessorientierte und weniger ergebnisorientierte nonformale und informelle Bildungsgelegenheiten, in denen das Individuum als selbstbestimmtes, selbstreflexives und sich aktiv bildendes Subjekt anerkannt wird. Aus diesem Bildungsverständnis lässt sich das Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit als Voraussetzung für Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit ableiten. Im Gegensatz dazu stehen Zwangskontexte wie z. B. die Schule, die kaum Räume für Selbstbildungsprozesse eröffnen (können) (Schwerthelm & Sturzenhecker, 2016, S. 3; Sturzenhecker, 2006, S. 187; Transferstelle politische Bildung, 2022, S. 15).

Selbstbildungserfahrungen zu ermöglichen und zu stärken ist Handlungsziel der Kinder- und Jugendarbeit und damit Aufgabe der in diesem Feld tätigen pädagogischen Fachkräfte, insbesondere in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung. Selbstbildungserfahrungen sind durch die Offenheit der Kinder- und Jugendarbeit bedingt. Offenheit bezieht sich zum einen auf die Adressierung ausnahmslos aller jungen Menschen unter 27 Jahren, da die Angebote und Einrichtungen von allen Kindern und Jugendlichen ohne bestimmte Zugangs- oder Teilnahmevoraussetzungen genutzt bzw. besucht werden können. Zum anderen bezieht sich der Anspruch auf eine thematische

und inhaltliche Offenheit, sodass die Einrichtungen und Angebote mit und von den Subjekten und an den Interessen der Subjekte orientiert gestaltet werden.<sup>3</sup> Die inhaltlichen Gegenstände und didaktischen Settings der Kinder- und Jugendarbeit sind, im Gegensatz zur Schule, in der die Inhalte vor allem durch die staatlichen Curricula und die didaktischen Settings durch die Klassenstruktur vorgegeben sind, nicht gesetzlich festgelegt, sondern werden ausschließlich von und mit den Teilnehmenden bestimmt. Offenheit setzt also voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer wieder neu miteinander aushandeln, was mit wem, wie, zu welchem Zweck, wann und wo geschehen soll. Demnach ist es ein Ziel der Kinder- und Jugendarbeit, dass Kinder und Jugendliche sich ihrer Selbstbestimmung in diesem Prozess bewusst werden (Schwerthelm & Sturzenhecker, 2016, S. 3–8; Sturzenhecker, 2006, S. 180–183).

Freiwilligkeit, Offenheit und Interessenorientierung ermöglichen und erfordern als Strukturcharakteristika der Kinder- und Jugendarbeit die Partizipation der beteiligten Subjekte. Kinder und Jugendliche werden grundsätzlich als fähig und berechtigt angesehen, Angebote und Einrichtungen aktiv (gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften) zu bestimmen und zu gestalten. Dementsprechend ist das Feld der Kinder- und Jugendarbeit demokratisch verfasst und gilt, der Hamburger Schule einer Demokratiebildung<sup>4</sup> folgend, als Feld der Demokratiebildung, da es um die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an konkreten, sie betreffenden Entscheidungen in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, in der Kommune, im Land, in der Bundesrepublik, in Europa etc. geht. Das heißt, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, in verfassten Partizipationsformen im öffentlichen Raum

---

<sup>3</sup> Die Kinder- und Jugendarbeit ist ihrem Anspruch nach nicht problemfixiert, defizitorientiert und/oder reaktiv ausgerichtet, sondern widmet sich der Entwicklungsförderung aller Kinder und Jugendlichen bis 27 Jahre, unabhängig von ihrem Alter, ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ihrem Bildungsstand, ihrem Geschlecht und insbesondere unabhängig von den Problemen, die sie haben oder die ihnen zugeschrieben werden. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind Orte und Gelegenheiten der Selbstsozialisation und Selbstbildung für alle Kinder und Jugendlichen bis 27 Jahre in pädagogisch verantworteten Kontexten. Gleichwohl kann, muss und soll sich nicht jedes Angebot der Kinder- und Jugendarbeit an alle Kinder und Jugendlichen bis 27 Jahre richten. Dies ergibt sich zum einen aus der Freiwilligkeit der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen, den unterschiedlichen Präferenzen und Interessen in Bezug auf Themen und Formate, Orte, Öffnungs- und Angebotszeiten sowie das Personal, aber auch aus der Milieubindung der Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendarbeit. Lage, Ausstattung, Ästhetik, Kommunikationsweisen etc. verorten die Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendarbeit in bestimmten Milieus und signalisieren bereits den Ein- oder Ausschluss bestimmter anderer Milieus (Deinet & Sturzenhecker, 2018, S. 695; Transferstelle politische Bildung, 2022, S. 32).

<sup>4</sup> Bei der Bezeichnung ‚Hamburger Schule einer Demokratiebildung‘ handelt es sich nicht um eine Selbst-, sondern um eine Fremdbezeichnung, die im Diskurs verwendet wird, um die Denkrichtung um u. a. Benedikt Sturzenhecker & Helmut Richter zu verdeutlichen und darauf hinzuweisen, dass es nach wie vor alternative Denkansätze gibt.

demokratisch zu handeln und damit die politische und demokratische Selbstbildung zu fördern. Damit ist ein weiteres Ziel der Kinder- und Jugendarbeit die Förderung der gesellschaftlichen Mitverantwortung und des sozialen Engagements von Kindern und Jugendlichen (Deinet & Sturzenhecker, 2018, S. 696; Schwerthelm & Sturzenhecker, 2016, 4 f.).

Kaum ein anderes Feld der Bildung und Erziehung ist so sehr von den Prinzipien Freiwilligkeit, Offenheit, Interessenorientierung und Partizipation geprägt und gleichzeitig so sehr auf sie angewiesen wie die Kinder- und Jugendarbeit. Die strukturellen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit unterscheiden sich dabei deutlich von denen der anderen pädagogischen Institutionen Schule und Familie, aber auch von denen der anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und beinhalten spezifische Partizipations- und Bildungspotenziale, welche die Möglichkeit zur Selbst- und Demokratiebildung bieten, die die anderen Institutionen nicht oder kaum aufweisen (Schwerthelm & Sturzenhecker, 2016, S. 4–6).

### **3.2 Bedeutung der Strukturcharakteristika für das pädagogische Handeln der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung**

Die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung als spezifisches und spezialisiertes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit folgt, wie die anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit auch, den Strukturcharakteristika Freiwilligkeit, Offenheit, Interessenorientierung und Partizipation. Diese bilden die Grundlage für die konkrete pädagogische Ausgestaltung der Angebote. Zugleich hängt die Art und Weise sowie das Ausmaß, in dem die Strukturcharakteristika realisiert werden (können), von den jeweils spezifischen pädagogischen Konzepten, Zielsetzungen, praktischen Handlungsweisen, Traditionen und Voraussetzungen der Akteurinnen und Akteure ab. Beispielsweise ist anzunehmen, dass Akteurinnen und Akteure der politischen Kinder- und Jugendbildung Freiwilligkeit, Offenheit, Interessenorientierung und Partizipation tendenziell eher im Rahmen der Durchführung pädagogischer Angebote als in deren Konzeption realisieren (können), da sie häufiger nach einem festgelegten Programm arbeiten (müssen), zu dem sich Kinder und Jugendliche anmelden (können). Die Angebote werden dabei nicht durch gesetzlich vorgegebene Strukturen oder Curricula bestimmt, sondern sollen sich an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Diese spezifische Arbeitsweise, d. h. die Arbeit mit festen Programmen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Strukturcharakteristika, lässt sich anschaulich als antizipierte Interessenorientierung beschreiben, da die pädagogischen Fachkräfte bei der Konzeption der Angebote die Interessen der Kinder-

und Jugendlichen antizipieren. Demgegenüber zeichnet sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit u. a. dadurch aus, dass Kinder und Jugendliche die jeweilige Einrichtung ohne Voranmeldung aufsuchen (können) und sich die Angebote spontan(er) aus den jeweils vorherrschenden aktuellen Bedürfnissen und Interessen entwickeln (Transferstelle politische Bildung, 2022, 14 f.).

Es lässt sich festhalten, dass die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung auf der Grundlage der Strukturcharakteristika arbeitet, diese aber in Abhängigkeit von den jeweils spezifischen strukturellen, realen und praktischen Bedingungen sowie den Voraussetzungen der spezifischen Akteurinnen und Akteure in unterschiedlicher konzeptioneller und praktischer Ausprägung zum Tragen kommen.

Für die Implementierung der Strukturcharakteristika und insbesondere des zentralen Merkmals der Freiwilligkeit gibt es gute Argumente. So zeigen empirische Befunde, dass dann, wenn die Schülerinnen und Schüler angaben, Angebote der Ganztagschule freiwillig zu besuchen, die Qualität dieser Angebote subjektiv höher eingeschätzt wurde und dass im konkreten Fall von Leseangeboten in Ganztagschulen leistungssteigernde Effekte nur dann auftraten, wenn die Schülerinnen und Schüler die Angebote freiwillig besuchten (Sauerwein & Graßhoff, 2021, 1643 f.).

In der Kooperation mit Schule entstehen jedoch Angebote, die die Strukturcharakteristika der Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere das Prinzip der Freiwilligkeit, mit anderen, konträren Strukturlogiken (z. B. Schulpflicht) konfrontieren, herausfordern und in Frage stellen. Die Schülerinnen und Schüler haben aufgrund der Aufsichts- und Schulpflicht nicht jederzeit die Möglichkeit, Angebote der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung, die in oder mit der Schule organisiert werden, zu verlassen. Bei längerfristigen Kooperationsangeboten (z. B. im Wahlpflichtbereich) haben die Schülerinnen und Schüler möglicherweise die Wahl, aus einem vorgegebenen Repertoire ein Angebot für einen bestimmten Zeitraum (z. B. ein Schulhalbjahr) verbindlich auszuwählen, aber auch hier wird Freiwilligkeit im Sinne der Strukturcharakteristika nicht vollständig verwirklicht. Insbesondere dann nicht, wenn die Wahlmöglichkeiten durch verschiedene Faktoren zusätzlich eingeschränkt werden, wie z. B. durch eine unzureichende Angebotspalette oder durch externe Steuerung z. B. Druck durch Erziehungsberechtigte oder Lehrkräfte (Becker, 2008, 48 f.; Sauerwein & Graßhoff, 2021, S. 1643).

Die naheliegende Forderung, die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung solle ihre Strukturcharakteristika gegenüber den Schulen selbstbewusster vertreten und

im Zweifel Kooperationen mit Schulen nicht eingehen bzw. aufkündigen, erscheint schlüssig, verkennt aber die Handlungszwänge einzelner Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung, die ohnehin unter einem hohen allgemeinen Druck stehen, zudem durch die Kooperationen mit Schulen versuchen, den Kreis der Teilnehmenden zu erweitern, und sich deshalb möglicherweise zu schnell den schulischen Rahmenbedingungen anpassen (Sauerwein & Graßhoff, 2021, S. 1646).

#### **4 Verständnisse von Freiwilligkeit in der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung – eine empirische Annäherung**

Die vorliegende Arbeit und das vorangegangene Forschungsprojekt (Kapitel 4.1) stehen in der Tradition und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung, die „einerseits auf dem konzeptuellen Verständnis von sozialer Wirklichkeit und eines korrespondierenden epistemologischen Paradigmas, und andererseits auf der Konstruktion und Nutzung dazugehöriger forschungspraktischer Verfahrensansätze, die jene soziale Wirklichkeit qua empirischer Sozialforschung erkundbar machen sollen“ (Kruse, 2015, 23 f.) beruht. Ziel der rekonstruktiven Sozialforschung ist es, den Sinn hinter dem gesagten Sinn zu rekonstruieren (Kruse, 2015, S. 25).

Die praktische Umsetzung der rekonstruktiven Sozialforschung wird durch das Prinzip der Erkenntnis und das Prinzip der Offenheit bestimmt. Erkenntnis beruht auf Verstehen bzw. Fremdverstehen, d. h. auf Bedeutungszuschreibung zur Herstellung subjektiv gemeinten Sinns. Diesem Prinzip liegt das interpretative Paradigma zugrunde und ‚Wirklichkeit‘ ist und bleibt somit eine Frage der Interpretation. Konkret umfasst das Prinzip der Offenheit sowohl die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand als auch die Offenheit gegenüber der jeweiligen Forschungsmethode, die sich sowohl auf die Erhebung als auch auf die Auswertung der Daten bezieht. Die forschende Person ist angehalten, das Untersuchungsfeld nicht vorab mit fixen Hypothesen zu beladen und das eigene theoretische Vorwissen möglichst lange und weitgehend zurückzuhalten bzw. reflexiv zu kontrollieren, um nicht methodisch unkontrolliert selektiv wahrzunehmen (Kruse, 2015, S. 41). Die forschende Person muss offen sein für die subjektiven Relevanzsetzungen der Beforschten, denn Sinn soll im Rahmen von Datenerhebungs- oder Auswertungsprozessen rekonstruiert und nicht in den Forschungsgegenstand hineininterpretiert werden (Kruse, 2015, S. 39–40).

Um der Fragestellung dieser Arbeit nachzugehen, welche Verständnisse ihrer arbeitsleitenden Strukturcharakteristika, insbesondere des Prinzips der Freiwilligkeit, Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in Kooperationen mit Schulen artikulieren, greift diese Arbeit auf Material zurück, das im Rahmen eines früheren Forschungsprojektes entstanden ist.

#### 4.1 Vorläuferforschungsprojekt: Gelingende Kooperationen politischer Bildung

Das erste Forschungsprojekt wurde in Kooperation und im Auftrag der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (eT) zwischen Juli 2022 und November 2022 am Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Siegen durchgeführt. Ziel des Forschungsvorhabens war es, Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen Schule, außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Jugendsozialarbeit in der politischen Bildung im Rahmen des von den Jugendmigrationsdiensten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführten Programms ‚Respekt Coaches‘ zu identifizieren und herauszuarbeiten, wie die Rahmenbedingungen im System Schule gestaltet werden können, damit die darin verorteten Kooperationen gelingen.

Das Sampling des Vorläuferforschungsprojektes war durch den Charakter der Auftragsforschung und die Kooperation mit der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (eT) eingeschränkt und vorgegeben, da die Evangelische Trägergruppe den Zugang zum Feld mitbestimmte und somit als Grundgesamtheit des Samplings fungiert. Die Zusammensetzung der Stichprobe war also durch die Gestaltung des Forschungsprojektes vorgeprägt. Um dennoch zu

*Tabelle 1: Übersicht über die durchgeführten Interviews*

Standort	Region	Schulform	Interviewbeteiligte
Standort Eins		Sekundarschule	RC, Projektleitung, LK1, LK2, LK3, apJb1, apJb2
Standort Zwei		Gymnasium	RC, LK, apJb
Standort Drei		Berufsbildende Schule	RC1, RC2, Ssa1, Ssa2, LK, apJB1
Standort Vier		Oberschule	Projektkoordination, RC1, RC2, LK, apJb

**Legende:** RC = Respekt Coach, LK = Lehrkraft, apJb = außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung, Ssa = Schulsozialarbeit

gewährleisten, dass die Heterogenität des Feldes abgebildet wird, wurde das Prinzip der maximalen strukturellen Variation innerhalb der Möglichkeiten, die das Forschungsprojekt bot, angewandt (Kruse, 2015, S. 242). Zur Erreichung einer maximalen Variation und einer möglichst breiten Erfassung des Feldes wurde eine theoretisch begründete Vorabfestlegung getroffen, die beinhaltet, möglichst alle Schulformen und verschiedene Bundesländer zu berücksichtigen. Die Auswahl der Interviewpartner – ‚Respekt Coaches‘, außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung und Lehrkräfte – erklärt sich aus den ausgewählten Schulen. Vorausgesetzt wurde lediglich, dass alle Interviewpartner mindestens einmal miteinander kooperiert haben. Umfang, Art etc. der Kooperation waren nicht relevant.

Wie in Tabelle 1 dargestellt, wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage im Zeitraum von September bis Oktober 2022 insgesamt vier teilstrukturierte Leitfadengruppeninterviews durchgeführt, die anschließend transkribiert und anonymisiert wurden. Teilgenommen haben jeweils mindestens ein Respekt Coach, eine Lehrkraft und eine Fachkraft der außerschulischen politischen Bildung, die mindestens einmal zusammengearbeitet haben. Die Anzahl der Personen, die an den Interviews teilnahmen, variierte jedoch stark. Teilweise nahmen mehrere ‚Respekt Coaches‘, Lehrkräfte und/oder Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung teil, teilweise auch weitere Beteiligte. Bei den Interviews handelt es sich um eine Mischform aus problemzentrierten Interviews und Experteninterviews. Die Interviews sind problemzentriert, da es um ein problemorientiertes Sinnverstehen geht. In den Interviews wird u. a. explizit der Frage nachgegangen, wie Kooperationen in der politischen Bildung gelingen können (Kruse, 2015, S. 153–155). Bei den Interviews handelt es sich um Experteninterviews, da die Befragten als Expertinnen und Experten im Feld der politischen Bildung und der Kooperationen angesehen werden können bzw. davon ausgegangen wurde, dass die Interviewten über eine besondere Expertise im Bereich der Kooperationen und der politischen Bildung verfügen. Zum Teil waren die Interviews auch notwendig, um explorativ Informationen z. B. zur Aufgabenverteilung in der Kooperation oder zum konkreten Ablauf der jeweiligen Kooperation zu erheben. Zu beachten ist, dass das Experteninterview eine anwendungsfeldbezogene Variante des Leitfadeninterviews darstellt: Die vermeintlichen Expertinnen und Experten stehen nicht als ganze Person im Fokus des Forschungsinteresses, sondern repräsentieren eine Perspektive (Kruse, 2015, S. 166–170).

In der Interviewsituation wurde mittels der Verwendung offener Fragen versucht, die Befragten dazu anzuregen, die in den Interviews angesprochenen Bereiche in ihrer

eigenen Sprache zu entfalten und eine Erzählung der Befragten zu initiieren. Bereiche, die von den Befragten nicht angesprochen wurden, wurden erst im Nachhinein durch den Interviewer konkreter thematisiert. Da die Fragen auf theoretischem Vorwissen basieren, weist der Leitfaden vor allem Merkmale eines problemzentrierten Leitfadens auf (Kruse, 2015, S. 153). Zu Beginn der Interviews wurden sehr offene, wenig strukturierte Fragen gestellt, sodass die Interviewpartner:innen den Gesprächsfluss selbst steuern konnten (Kruse, 2015, S. 204). Um spezifischere, problemorientierte Fragestellungen zu verfolgen, nahm der Strukturierungsgrad im weiteren Interviewverlauf jedoch zu. Zur Herausarbeitung der subjektiven Relevanzsetzungen und Denkmuster der Befragten wurden mit den Interviewpartnern leitfadengestützte Interviews geführt, die sich für die behandelte Fragestellung als geeignete Methode erwiesen haben, da sich das Erkenntnisinteresse auf einen Themenkomplex richtete, der im Vorfeld bekannt und nicht völlig offen war, sodass die Fragen aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet und entwickelt werden konnten. Der Interviewleitfaden erfasste im Allgemeinen den Verlauf, die Aufgabenteilung und die Themengeneese innerhalb der Kooperation sowie die subjektiv wahrgenommenen Gelingensbedingungen und die Relevanz und Umsetzung des eigenen Professionsverständnisses. In diesem Zusammenhang wurde u. a. auch die Rolle von Freiwilligkeit in den Kooperationsangeboten erfasst.

#### **4.2 Aktuelles Forschungsprojekt: Artikulierte Verständnisse von Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendbildung**

Die Weiterverwendung des Interviewmaterials aus dem vorangegangenen Forschungsprojekt für die vorliegende Arbeit erfolgt aus pragmatischen Gründen, da die für die Fragestellung dieser Arbeit als Schlüsselszenen identifizierten Sequenzen im vorangegangenen Forschungsprojekt nicht berücksichtigt und das Material aufgrund seines Umfangs generell nicht erschöpfend analysiert wurde. Im Forschungsverlauf des Vorgängerprojektes hat sich ein geschulter Blick für relevante Sequenzen innerhalb des Gesamtmaterials entwickelt, da diese immer wieder auftauchten oder auch nicht und miteinander in Beziehung gesetzt bzw. kontrastiert werden konnten. So wurden aus dem gesamten Material Schlüsselsequenzen aufgrund ihrer Relevanz für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit identifiziert. Diese zentralen Schlüsselsequenzen wurden besonders intensiv analysiert.

Der rekonstruktive Analyseprozess folgt den semantischen Figuren der Öffnung und Schließung. In einem ersten Analyseschritt, der deskriptiven Rekonstruktion, sollen zur Verfremdung des Offensichtlichen und zur Ermöglichung einer kontextfreien

Interpretation möglichst viele und offene Lesarten des Textes entwickelt werden. Ausgehend von der Prämisse, dass sich sprachlich-kommunikativer Sinn im zeitlichen Verlauf sukzessive aus sich selbst heraus entwickelt, wird das Analysematerial, hier die Transkripte als Protokolle gesprochener Sprache, nach dem Prinzip der Sequenzanalyse Wort für Wort und Satz für Satz interpretiert. Im sequenzanalytischen Prozess darf die Interpretation jedoch an keiner Stelle durch Wissen oder Interpretationen aus einer später folgenden Textstelle entwickelt werden, während Wissen und Interpretationen aus früheren Textstellen genutzt werden können, ja sogar genutzt werden müssen. Der zweite Schritt der Analyse, die rekonstruktive Interpretation, war gekennzeichnet durch einen zunehmend abstrahierenden Prozess des Verdichtens und Bündelns des bisher Analysierten zu Kernmotiven und Denkschemata, die dann mit ähnlichen, bereits Analysierten in Beziehung gesetzt bzw. kontrastiert werden konnten (Kruse, 2015, S. 555–557).

## **5 Auswertung des empirischen Materials**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung des empirischen Materials systematisch dargestellt, um ein Verständnis der vorliegenden Formen der Zusammenarbeit sowie der in der Zusammenarbeit artikulierten Verständnisse der Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung von deren Strukturcharakteristika, insbesondere dem Prinzip der Freiwilligkeit, in den verschiedenen spezifischen Kooperationsformen zu gewinnen. Diese detaillierte und deskriptive Auswertung bietet die Grundlage dafür, die Artikulationen in den verschiedenen spezifischen Formen der Kooperation in all ihren Facetten mit den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Chancen, Hindernissen und Erfolgen nachzuvollziehen.

### **5.1 Zwischen Koordination und Kooperation - Formen der Zusammenarbeit**

In Anlehnung an die vier Kooperationsformen nach Thimm (Kapitel 2.1) kann zunächst festgestellt werden: Die Formen der Kooperationen sind standortabhängig. Standort 1 kann aufgrund des gemeinsam erarbeiteten Konzepts und der im Vergleich zu den anderen Standorten relativ hohen Kontaktdichte, der gemeinsamen Umsetzung und der im Vergleich zu den anderen Standorten relativ hohen Einbindung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer als *komplexe Koordination*, in Ansätzen als *Kooperation* eingestuft werden.

*„[...] und wie jetzt schon erwähnt, hab ich mit [außerschulische Bildung Zwei] zusammen und [Respekt Coach] ein Konzept entwickelt. [...]“*

(Standort 1, apJb, Zeile 55 f.)

Eine Vernetzung und Verstetigung der Zusammenarbeit in institutionalisierten Zusammenhängen zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule bleibt aus, was wohl auch an den organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit liegt. Auch an Standort 3 ist dies nicht gegeben. Hier beschränkt sich die Zusammenarbeit auf die Form der gemeinsamen *einfachen Koordination*, in Teilaspekten liegt die Form der *komplexen Koordination* vor. Die Akteurinnen und Akteure stehen sich wohlwollend gegenüber, es gibt keine aufwendigen Abstimmungsprozesse und in Teilaspekten gehen die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung und der Schule arbeitsteilig vor.

*„[...] Also ich werde gefragt, könntest du etwas dazu machen? Aber es ist etwas mehr, was ich sehr angenehm finde, weil [Respekt Coach Eins] und ich auch gemeinsam überlegen, was ist gut für die Klasse. Also ich habe wirklich diese Möglichkeit auch von ihm zu hören. Was ist das genau für eine Klasse, Was braucht die? Wir haben auch mit Frau [Lehrer Eins] dann noch gesprochen, verschiedentlich auch mit den Sozialarbeiterinnen hinterher. Was ist gut gelaufen, was hat gut gepasst zu der Gruppe? Also sodass wirklich ein Gruppenangebot da war das besser als manchmal sonst, wenn man irgendwo hinkommt und einfliegt für die Klasse passig war und das finde ich sehr angenehm, muss ich sagen [...]“*

(Standort 3, apJb, Zeilen 87-94)

Standort 2 und Standort 4 stellen von den untersuchten Standorten die lockersten und in höchstem Grad arbeitsteiligen Formen der Zusammenarbeit dar und sind eindeutig der Form der *einfachen Koordination* zuzuordnen.

*„[...] In diesem Fall war's tatsächlich so, dass ich für einen externen Workshop angefragt wurde. Also mit der Arbeit in der Schule vor Ort hab ich jetzt konzeptionell oder sonst inhaltlich begleitend nichts zu tun. Es ging tatsächlich um einen Workshop den wir mal hier konzipiert haben [...]“*

(Standort 2, apJb, Zeilen 154-157)

Hier wurden die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung lediglich für die Durchführung eines thematisch passenden Workshops und eines Planspiels engagiert, wobei das Planspiel an Standort 4 zumindest mehrfach von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Bildung

durchgeführt wurde. Auffällig ist, dass sich die Angebote der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung an drei der vier untersuchten Standorte immer an Schulklassen richteten. Lediglich an Standort 2 richtete sich der akquirierte Workshop an eine AG, die sowohl freiwillig als auch im Rahmen des Wahlpflichtbereichs der Schule gewählt werden konnte.

## **5.2 Unverzichtbare Schule – Verzichtbare Freiwilligkeit?**

### ***Unverzichtbare Zusammenarbeit***

Aus dem empirischen Material kristallisiert sich das übergeordnete Denkmuster der Unverzichtbarkeit der Zusammenarbeit heraus. Es beschreibt die *Unverzichtbarkeit der Zusammenarbeit mit Schule für die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung*, welches alle vier untersuchten Standorte bestimmt und in zwei der vier Interviews von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung explizit artikuliert wird, indem sie erklären, dass sie auf die Zusammenarbeit mit Schule angewiesen bzw. von ihr abhängig sind. Um zusammenzuarbeiten, passt sich die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung weitgehend den schulischen Bedingungen und Strukturen an und verzichtet gleichzeitig u. a. darauf, ihre eigenen Strukturcharakteristika zu realisieren.

*„[...] im Grunde ist die außerschulische Bildung darauf angewiesen mit Schule zu kooperieren und gleichzeitig sehen wir jetzt in diesen Kooperationen, das für unser eigenes Bildungsverständnis, unsere Prinzipien und so weiter, der Schullogik unterordnen müssen. [...]“*

(Standort 2, apJb, Zeilen 477-479)

Nachfolgend werden die Denkmuster und Unterdenkmuster dargestellt, die das Denkmuster der Unverzichtbarkeit der Zusammenarbeit mit Schule für die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung bedingen und letztlich dazu führen, dass sich die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung weitestgehend den schulischen Bedingungen und Strukturen annimmt und gleichzeitig u. a. darauf verzichtet, eigene Strukturcharakteristika zu realisieren.

### ***Gutheißung***

Zunächst ist festzuhalten, dass die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung die (Ausweitung der) Zusammenarbeit und die Möglichkeit der Kooperation mit Schule wahrnimmt, begrüßt und positiv einordnet.

*„[...] Und ich finde es schön, dass wir sagen, wir gehen auch zu den Schulen hin und warten nicht, dass sie kommen, weil manchmal muss man auch gucken, ob der, ob die Zeiten und die Möglichkeiten von Schule das Ermöglichen, mit uns zu kooperieren. Wenn es Schule das erleichtert, dann gehen wir auch in Schule jetzt. [...]“*

(Standort 4, apJb, Zeilen 669-672)

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Schule der unflexible und gebundene Partner ist, während sich die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung zumindest an die organisatorischen Rahmenbedingungen der Institution Schule anpassen kann bzw. muss, um die Zusammenarbeit zu ermöglichen. Zugleich artikulieren die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Schule sie in ihrer konkreten pädagogischen Ausgestaltung der Angebote signifikant einschränkt.

*„[...] Also ich würde völlig anders arbeiten, wenn ich den komplett außerschulisch mache oder frei ausschreibe. Dann würd ich sagen, wir machen ein Wochenende, vielleicht fahren wir sogar irgendwo hin oder. Also ich hätte eine ganz andere Möglichkeit, aber so passe ich mich natürlich komplett dem Schulsystem an. [...]“*

(Standort 2, apJb, Zeilen 777-780)

### ***Erweitertes Zielgruppenargument***

Die Zusammenarbeit mit der Schule und ein Grund, warum die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung diese Zusammenarbeit gutheißt, wird von der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung mit dem Argument begründet, spezifische Kinder und Jugendliche zu erreichen, die traditionell schwerer zu erreichen sind. Dieses Zielgruppenargument wird in allen vier Interviews mal stärker, mal weniger stark artikuliert. Es handelt sich dabei um ein klassisches und im wissenschaftlichen Diskurs häufig vorgebrachtes Argument (Kapitel 2.2), das im vorliegenden empirischen Material jedoch dahingehend erweitert wird, dass die Zusammenarbeit mit Schule nicht mehr dazu dient, Kinder und Jugendliche anzusprechen, die sonst Angebote der außerschulischen politischen Jugendbildung nicht wahrnehmen würden, sondern dass die Zusammenarbeit mit Schule notwendig ist, um Kinder und Jugendliche überhaupt zu erreichen, da die Inanspruchnahme von Angeboten der außerschulischen politischen Kinder und Jugendbildung allein ohne die Zusammenarbeit mit Schule nicht mehr gegeben sei.

*„[...] Die Schule hat die Jugendlichen. Also wenn ich es ganz platt sage, dann ist es eine Notwendigkeit geworden von außerschulischer Bildung mit Schule zu kooperieren, weil die Jugendlichen dort sind und immer mehr in Ganztagsangeboten dort sind. [...]“*

(Standort 2, apJb, Zeilen 829-831)

### **Offenheit und Interessenorientierung**

Mit der Verortung der Zielgruppe der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in der Schule und der Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit der Schule verändern sich zugleich die Strukturcharakteristika: Offenheit und Interessenorientierung. Die Institution Schule mit den beteiligten Lehrkräften nimmt eine Gatekeeping-Funktion ein und kann unbewusst und bewusst die Angebote der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in ihren Themen, Formaten, Orten, Zeiten etc. und den Zugang der Teilnehmenden (d. h. der Schülerinnen und Schüler) zu ebendiesen Angeboten einschränken.

*„[...] Ich glaube, wir müssen bei all dem, was wir tun, also auch im Zusammenspiel genau gucken, was beschäftigt Schule. Vor allen Dingen, was beschäftigt Schülerinnen und Schüler? Also was sind Themen, die einfach gerade in einer bestimmten, ja in einem bestimmten Alterssegment aktuell sind? [...] Aber wenn man da einfach auch ein bisschen horcht, was, was beschäftigt die Menschen, die Schule mitgestalten? Auch die Lehrkräfte und die Jugendlichen, aber auch die Schulsozialarbeit. Dann kriegt man auch sehr gut mit, wie Angebote gestaltet sein müssen, dass sie an Schule platziert werden können. Dass die dann anbeißen. Muss irgendwie was mit Schule zu tun haben. [...]“*

(Standort 4, apJb, Zeilen 734-756)

Bei der Gestaltung von Angeboten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in Kooperationsformen, die der einfachen Koordination zuzuordnen sind und damit die Angebote schnell zu einer Dienstleistung der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung für die Schule werden lassen, kann diese die Interessen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nur auf der Grundlage der ihr von der Schule zur Verfügung gestellten Informationen berücksichtigen und ist auf umfangreiche Vor- und Nachgespräche und Austauschformate angewiesen. Darüber hinaus lässt sich unabhängig von der Kooperationsform eine Verschiebung der Interessenorientierung feststellen. Während das Narrativ, dass die Interessen der Teilnehmenden berücksichtigt werden (müssen), noch formuliert wird, wird gleichzeitig angeführt, dass sich die Angebote an den Interessen und Bedürfnissen der Schule bzw. der Lehrkräfte orientieren müssen. Die Interessenorientierung verschiebt sich von einer Orientierung an den Interessen der Bildungssubjekte zu einer Orientierung an den Interessen der Institution.

### **Verzichtbare Freiwilligkeit**

Zunächst ist festzustellen, dass das Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit in den Angeboten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung an drei der vier untersuchten Standorte nicht eingelöst wird und die Akteure und Akteurinnen der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung an ebendiesen Standorten die Nichterfüllung des Strukturcharakteristikums wiedergeben. Dass Freiwilligkeit ein zentrales Strukturcharakteristikum der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung darstellt, wird von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung wiederum nicht artikuliert. An Standort 3 wird der Erhalt der Freiwilligkeit in den Angeboten sogar aus den Richtlinien von Förderprogrammen und nicht aus den Strukturcharakteristika hergeleitet.

*„[...] Die Förderprogramme der außerschulischen Jugendbildung sagen ja, alles muss freiwillig sein und am besten am anderen Ort. [...]“*

(Standort 3, apJb, Zeile 377 f.)

Diese Interviewpassage zeigt im konkreten Fall ein unzureichendes Verständnis der Strukturcharakteristika außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und der Bedeutung ihrer Umsetzung für die pädagogische Praxis. Darüber hinaus ist die Art und Weise, wie die Nichterfüllung des Strukturcharakteristikums der Freiwilligkeit narrativ gerahmt wird, von Standort zu Standort deutlich unterschiedlich.

*„[...] Ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich diese Klasse geknebelt habe. Also, oder dass wir die irgendwie zu etwas gezwungen haben. Die waren grundsätzlich erst mal geöffnet, also waren offen für für Neues [...]“*

(Standort 4, apJb, Zeile 260 f.)

Während an Standort 4 die Abwesenheit von Zwang in die Freiwilligkeit der Teilnahme umgedeutet wird, wird an Standort 1 die Erfüllung des Strukturcharakteristikums Freiwilligkeit von der Projektleitung, die der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zuzuordnen ist, als Problem gerahmt, das es immer wieder neu zu lösen gilt.

*„[...] wir sind ja da angetreten mit Schule zusammenzuarbeiten und da kommt sofort das Problem rein. Schule ist natürlich nicht freiwillig und außerschulische Bildung war immer freiwillig. Das war der Grundkonsens, die Grundsubstanz, auf der wir aufgebaut haben und das immer wieder neu zu lösen ist unglaublich schwierig. [...]“*

(Standort 1, Projektleitung, Zeilen 723-726)

Die außerschulische politische Bildung, die an Standort 3 tätig ist, identifiziert die Nichterfüllung des Strukturcharakteristikums Freiwilligkeit hingegen, ähnlich wie die Projektleitung an Standort 1 (Zeilen 723-726), als erwartbaren Umstand, der sich aus der Zusammenarbeit mit Schule ergibt, weil Schule *natürlich* nicht freiwillig ist:

*„[...] Natürlich sind die nicht in dem Sinne freiwillig da. Wenn die jetzt nicht bei uns sitzen würden, dann müssten sie wahrscheinlich im Nachbarklassenraum oder irgendwo in der Schule ihre Zeit verbringen. Insofern ist es nicht völlig freiwillig [...]“*

(Standort 3, apJb, Zeilen 481-483)

In den Interviewpassagen wird deutlich, dass die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung unabhängig von der Form der Kooperation unterschiedlich mit dem Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit umgehen und Unsicherheiten bestehen, die Nichteinlösung aber auch nur bedingt als Problem wahrgenommen wird. Dies liegt u. a. daran, dass die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung das Strukturcharakteristikum nicht ganzheitlich (d. h. als Möglichkeit der (vorzeitigen) Beendigung der Inanspruchnahme und Mitwirkung und der Wahl des Maßes der Inanspruchnahme und Mitwirkung) auf die eigenen Angebote beziehen, sondern das Strukturcharakteristikum lediglich auf die (vorzeitige) Beendigung der Mitwirkung und die Wahl des Maßes der Mitwirkung beschränken, während die Inanspruchnahme aufgrund der Schulpflicht (vermeintlich) nicht zur Debatte steht.

*„[...] Und gleichzeitig ist meine Erfahrung auch, dass die Jugendlichen sich bei dem Planspiel auch gut rausziehen können. Dann hängen sie, also sind sie nicht aktiv und hören zu. Manchmal muss man dann verhindern, dass sie das Ganze stören. So das schon. Aber sie werden nicht gezwungen teilzunehmen. Und trotzdem bleibt es natürlich ein Spannungsfeld, das irgendwie sonst außerhalb der außerhalb von Schule, in der politischen Bildung, einer außerschulischen politischen Bildung in Anspruch ist, dass da Freiwilligkeit herrscht, der hier nicht so im gleichen Maße durchzuhalten ist. [...]“*

(Standort 4, Projektkoordination <sup>5</sup>, Zeilen 277-283)

Dass Freiwilligkeit im Sinne des Strukturcharakteristikums nicht gegeben ist, kann von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung an den untersuchten Standorten nur narrativ wiedergegeben werden,

---

<sup>5</sup> Die Projektkoordination ist von ihrer Profession her eindeutig dem Feld der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zuzuordnen.

während von anderen Standorten berichtet werden kann, an denen Freiwilligkeit in Bezug auf die Inanspruchnahme eingelöst wird:

*„[...] Ich habe neulich auch eine Multiplikatorin kennengelernt, die gesagt hat wir fragen immer ab, ob es freiwillig, also wer gehen will und wer bleiben möchte. [...]“*

(Standort 4, apJb, Zeilen 345-347)

Obwohl von der Multiplikatorin berichtet, wenn auch nicht ausgeführt wird, wie die pädagogische Praxis konkret ausgestaltet ist, ist es der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung an diesem untersuchten Standort kein Anliegen, die Inanspruchnahme der Angebote freiwillig zu gestalten bzw. diesen Aspekt in der Zusammenarbeit zur Diskussion zu stellen. Vielleicht wurde diese Debatte bereits geführt, vielleicht ist Freiwilligkeit im Sinne des Strukturcharakteristikums aufgrund der gegebenen Bedingungen in der Zusammenarbeit nicht realisierbar oder vielleicht erkennt die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung den Wert des Strukturcharakteristikums. Hierbei handelt es sich jedoch um reine Spekulationen.

Interessant ist darüber hinaus die Neuinterpretation von Freiwilligkeit, die wegführt von dem aus den Strukturcharakteristika abgeleiteten Verständnis von Freiwilligkeit als Voraussetzung für Bildungsprozesse hin zu einem Verständnis von Freiwilligkeit, das Freiwilligkeit als Bildungshindernis formuliert und die Notwendigkeit der Konfrontation mit bestimmten Themen konstatiert.

*„[...] Ja, wobei ich auch mich gerade Frage: Was wäre passiert, wenn wir es völlig freigestellt hätten, das Planspiel? Dann hätten wir. Ja, also es lebt ja letztendlich davon, dass man auch konfrontiert mit Dingen, die Jugendliche schon erlebt haben. [...] Aber letztendlich lebt es eigentlich auch davon, dass die sich darauf einlassen, auch wenn es vielleicht überraschend ist und wir würden viele Perspektiven verlieren, wenn wir es völlig freistellten, glaube ich. Denn dann würden viele Leute, die meinen, dass es für sie kein Thema ist, vielleicht rausgehen [...]“*

(Standort 4, apJb, Zeilen 331-341)

Das Verständnis, Kinder und Jugendliche mit bestimmten, von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung gesetzten Themen konfrontieren zu müssen, ist aus der Perspektive der Strukturcharakteristika konzeptionell und fachlich nicht anschlussfähig, da dieses Verständnis von einem defizitären Bild von Kindern und Jugendlichen ausgeht.

## **Grenzen**

Während Freiwilligkeit im Sinne der Strukturcharakteristika nicht realisiert wird, formulieren die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung dennoch genuin schulische Aufgaben und Bedingungen, die sie aus ihrem Selbstverständnis heraus ablehnen und von denen sie sich in ihrer pädagogischen Praxis gegenüber der Schule abgrenzen.

*„[...] wir arbeiten nicht wie Schule und das heißt, unter anderem wir geben keine Noten [...] Erstens dürfen wir es gar nicht benoten und wir verweigern das natürlich auch, weil es ist eine Grunderfahrung, sobald das benoten ins Spiel kommt, zerschießt es eigentlich die Veranstaltung, man kann nicht mehr im Sinne der außerschulischen Bildung miteinander arbeiten. [...]“*

(Standort 1, Projektleitung, Zeilen 716-720)

Hier ist vor allem die Aufgabe der Evaluation von Schülerinnen und Schülern zu nennen, die von den Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in ihren Angeboten aus rechtlichen Gründen und vor allem aus bildungstheoretischen Überzeugungen abgelehnt wird. Im Gegensatz zum Strukturcharakteristikum Freiwilligkeit, ist es eine aktive Abgrenzung der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung von Schule in der Zusammenarbeit mit Schule im Rahmen der von Schule eingeräumten Möglichkeiten, die wiederum der Legitimation und Stärkung der eigenen pädagogischen Praxis dient.

## **Austauschforen**

Ein Anliegen der Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung ist es, Austauschforen zwischen den an der Zusammenarbeit beteiligten Professionen zu etablieren bzw. auszuweiten, um einerseits die Realisierung der eigenen Strukturcharakteristika in den Angeboten zu erhöhen und andererseits Störungen in der Zusammenarbeit zu reduzieren. Dies erscheint dringend notwendig, da die Interviewsituation als ein Setting, in dem sich die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Professionen (erstmalig) zusammenfanden, positiv hervorgehoben und genutzt wurde, um bestehende Missverständnisse aufzuarbeiten.

*„[...] ich glaube, es braucht die Gespräche wie heute, um sich zu verstehen, weil wenn dieses Verständnis nicht da ist, wird es immer wieder crashen einfach [...]“*

(Standort 2, apJb, Zeile 934 f.)

Darüber hinaus thematisierten die Interviewteilnehmenden an Standort 4 erstmalig miteinander, wie mit Schülerinnen und Schülern umgegangen werden kann, die nicht

(mehr) an einem Angebot der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung teilnehmen möchten.

*„[...] Aber vielleicht ist tatsächlich ein Punkt, den ich aufnehmen würde, für das man den also gerade bei den Fortbildungen und Einführungen und im Handbuch aufnimmt, dass man ihn vorher klärt in der Vorabsprache, Was passiert denn, wenn jemand sagt, er möchte rausgehen, sie möchte rausgehen? Gibt es eine Möglichkeit? Und dass man dann im Grunde vorbereitet ist und nicht in dem Moment planen muss, dass man anfangen muss zu planen und miteinander zu be- bekakeln, was sozusagen jetzt die Möglichkeit ist [...]“*

(Standort 4, Projektkoordination, Zeilen 351-356)

Zu problematisieren ist in diesem Zusammenhang auch die weitere Ausführung der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung am Standort 4, in der die Auswirkungen des durch die Zusammenarbeit konstituierten Abhängigkeitsverhältnisses besonders deutlich werden:

*„[...] Traue ich mir eigentlich, eine Lehrkraft auf bestimmte Sachen hinzuweisen? Also ich, wir sind da sehr vorsichtig. [...] Also ich habe immer so das Gefühl, bei uns hängt auch so dran, wir wollen weiterhin mit der Schule kooperieren, wir wollen uns keine, wir wollen uns keinen Ärger machen. Wir sind ja auch auf die Kooperation angewiesen [...] Da ist eine Schülerin, die möchte nicht mehr. Was machen wir mit ihr? [...] Müssten es doch eigentlich auch ansprechen können, wenn es gut, wenn es gut liefe und wir uns das trauten. Aber ich kenne es selber, dass man sich das eben nicht traut. [...]“*

(Standort 4, apJb, Zeilen 378-390)

Professionsübergreifende Austauschforen könnten dem entgegenwirken und ein geeignetes Format darstellen, um alle Professionen zu stärken, indem auf einer persönlichen Arbeitsebene Verständnisse für die unterschiedlichen Professionen mit ihren Strukturen, Aufgaben und Abhängigkeiten entwickelt werden.

### **Mehr Zusammenarbeit**

Ein weiteres Anliegen der Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung bezieht sich auf die strukturell-konzeptionelle Verbindung mit Schule. In Anlehnung an die vier idealtypischen Formen der Kooperation nach Thimm (2008) ist festzustellen, dass die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung ein höheres Maß an gemeinsamen und arbeitsteilig abgestimmten Aktivitäten mit der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels und eines gemeinsamen Arbeitsergebnisses anstreben, bei dem sich die einzelnen Anteile der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung und der Schule nicht mehr

eindeutig voneinander trennen und zuordnen lassen. Dieses Streben nach einer höheren Kontaktdichte, einem höheren Grad an Übereinstimmung in der Zielentwicklung, einem höheren Grad an Gemeinsamkeit in der Umsetzung der Vorhaben sowie der sozial-kommunikativen und emotionalen Prozessqualität würde die Zusammenarbeit nach Thimm (2008) letztlich in die Form der Integration und Ko-Evolution münden lassen.

*„[...] ich hab eine Vision von Bildung, die sich aus den Erfahrungen mit den Herrn [Lehrer Eins], Frau [Lehrer Zwei] und mit [Lehrer Drei] ergibt. Die Trennung von Schule und außerschulischer Bildung aufzuheben, Schule neu zu denken, politische Bildung neu zu denken, Räume zu öffnen, wo; an dem was jetzt passiert mit Schülern gearbeitet wird oder aus diesen Prozessen heraus immer weiter gegangen wird, ohne diese Trennung dieses hin und her, von Zeiten und Räumen und von Akteuren und Lehrern, von außerschulisch innerschulisch. Das sich in diesen Räumen die ganze Fülle von Bildung sich entfalten kann, aus dem was im Moment nötig ist und passiert und was Schüler interessiert und bewegt, natürlich auch mit Wissensvermittlung, völlig klar, das gehört dazu, aber diese unseligen Trennungen, Verwerfungen und Klüfte aufzuheben, die sich zwischen den Bildungsakteuren so aufgetan haben [...]"*

(Standort 1, apJb, Zeilen 503-512)

Es bleibt abzuwarten, ob die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung durch eine (weitere) Integration in Schule ihre Strukturcharakteristika weiter aufgeben muss oder ob es ihr durch Ko-Evolution gelingt, ihre arbeitsleitenden Strukturcharakteristika auch in der Zusammenarbeit mit Schule zu realisieren.

## **6 Fazit**

Die Zusammenarbeit zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schulen ist ein vielversprechender Ansatz, der Potenziale zur Ergänzung und Bereicherung schulischer Bildung bietet, aber auch mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist. Ein zentrales Ergebnis der Analyse aus dem vorliegenden Forschungszusammenhang ist, dass die Formen der Kooperation, bezogen auf die Kontaktdichte, den Grad der Übereinstimmung in der Zielentwicklung, den Grad der Gemeinsamkeit in der Umsetzung von Vorhaben sowie die sozial-kommunikative und emotionale Prozessqualität, standortabhängig sind. Ausgehend von den vier idealtypischen Formen der Kooperation nach Thimm (2008) kann nur einer der vier untersuchten Standorte der Form der komplexen Koordination und in Ansätzen der Form der Kooperation zugeordnet werden. Die Mehrzahl der untersuchten Standorte beschränkt sich jedoch auf die Form der einfachen Koordination, d. h., die

Zusammenarbeit ist vor allem durch ein additives Verhältnis von gegenseitiger Information und Transparenzschaffung bei prinzipiellem Wohlwollen in einem geregelten Nebeneinander gekennzeichnet, während aufwendige Abstimmungsprozesse zwischen den Akteuren entfallen, Strukturen sich ergänzen und Kooperationen mit geringem Aufwand für beide Kooperationspartner ermöglicht werden. In diesen Fällen gerät die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung schnell in ein Dienstleistungsverhältnis gegenüber den Schulen, welches sie auch annimmt und zu einer Auslagerung schulischer Anliegen und Aufgaben in Angebote der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung führen kann.

Gleichwohl wird eine Notwendigkeit zur Zusammenarbeit von allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung anerkannt und positiv eingeschätzt, da sie den Zugang zu schwer erreichbaren Zielgruppen ermöglicht. Dieses Zielgruppenargument ist ein immer wiederkehrendes Motiv im wissenschaftlichen Diskurs und wird von den Interviewbeteiligten bestätigt und erweitert. Ohne mit Schulen zusammenzuarbeiten, scheint es für die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung kaum noch möglich zu sein, ihre Angebote mit Teilnehmenden zu füllen. Die Anpassung an schulische Bedingungen führt dazu, dass die zentralen Strukturcharakteristika der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung, insbesondere Freiwilligkeit und Interessenorientierung, nicht vollständig realisiert werden. An den untersuchten Standorten ist die Freiwilligkeit im Sinne der Strukturcharakteristika in den Angeboten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung nicht gewährleistet. Das Strukturcharakteristikum wird dabei von den Akteurinnen und Akteuren unterschiedlich interpretiert und nicht immer als notwendig für das pädagogische Handeln anerkannt. Während an einem Standort die Abwesenheit von Zwang als Freiwilligkeit umgedeutet wird, wird an anderen Standorten die Nichterfüllung von Freiwilligkeit als gegeben und unvermeidlich angesehen, die sich aus den institutionellen Bedingungen der Schule und der Zusammenarbeit mit ihr ergibt. Erstaunlicherweise wird Freiwilligkeit teilweise als Bildungshindernis umgedeutet, indem die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen durch Konfrontation als notwendig erachtet wird. Diese Haltung widerspricht jedoch dem Kern der Kinder- und Jugendarbeit, die ihrem Anspruch nach nicht problemfixiert, defizitorientiert und/oder reaktiv ausgerichtet ist, sondern sich der Entwicklungsförderung aller Kinder und Jugendlichen widmet und in Freiwilligkeit eine zentrale Voraussetzung für Bildungsprozesse sieht.

Die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung sieht sich dadurch gezwungen, die Interessen und Bedürfnisse der Schule und der Lehrkräfte stärker zu berücksichtigen als die der Bildungssubjekte selbst. Dies führt zu einer Verschiebung von einer Teilnehmenden- hin zu einer Institutionenorientierung, die die ursprünglichen Prinzipien der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung untergräbt. Die Schule fungiert in der Zusammenarbeit als Gatekeeper, der unbewusst und bewusst Einfluss auf die Angebote der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung nimmt. Die Ablehnung schulischer Evaluationspraktiken durch die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung zeugt jedoch von einer bewussten Abgrenzung und dem Bestreben, die eigenen pädagogischen Standards zu wahren. Für die weitere Zusammenarbeit mit Schule streben die Akteurinnen und Akteure der außerschulischen politischen Bildung eine Intensivierung an, die über Formen der Koordination hinausgehen und in eine Form der Integration und Ko-Evolution münden könnte, also in eine strukturell-konzeptionelle Verbindung mit einem hohen Maß an gemeinsamen und arbeitsteilig abgestimmten Aktivitäten mit ggf. sogar einer Tendenz zur Vermischung, Vermengung und damit Verähnlichung von Schule und außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung. Es bleibt abzuwarten, ob dies dazu führt, dass die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung ihre Strukturcharakteristika weiter aufgibt bzw. aufgeben muss oder ob sie diese durch eine engere Zusammenarbeit mit Schule eher realisieren kann. Dabei könnte die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung ihre Position in der Zusammenarbeit mit Schule stärken und die Realisierung ihrer eigenen Strukturcharakteristika einfordern, indem sie erkennt, dass sie nicht einseitig von der Zusammenarbeit profitiert und gegebenenfalls auf sie angewiesen ist, sondern dass auch Schule aufgrund u. a. des Ganztagsbetriebs und des anhaltenden Mangels an Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften von der Zusammenarbeit profitiert und gegebenenfalls auf sie angewiesen ist. Inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Form der Kooperation und dem Grad der Realisierung der Strukturcharakteristika besteht, wäre weiter zu untersuchen.

Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse die Notwendigkeit des Auf- und Ausbaus von Foren des Austauschs zwischen den beteiligten Professionen, um Defizite abzubauen und die Zusammenarbeit aufzuwerten. Solche Foren sollten auch dazu beitragen, die Umsetzung der Strukturcharakteristika der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung in den Angeboten zu erleichtern. Sie bieten eine Plattform, um Verständnis für die unterschiedlichen Strukturen, Aufgaben und Abhängigkeiten aller beteiligten Professionen zu entwickeln und gemeinsame Ziele zu verfolgen.

Ein entscheidender Punkt, der sich aus der Untersuchung ergibt, ist schließlich die Diskrepanz zwischen den konzeptionell formulierten Strukturcharakteristika der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung und dem spezifischen pädagogischen Handeln der Fachkräfte. Während die Strukturcharakteristika Freiwilligkeit, Offenheit, Interessenorientierung und Partizipation als zentrale Elemente hervorheben, zeigt die empirische Realität, dass diese Prinzipien von den pädagogischen Fachkräften häufig nicht ganzheitlich umgesetzt werden. Die Fachkräfte passen ihre Angebote den schulischen Rahmenbedingungen an, was zu weitgehenden Kompromissen und einer Verwässerung der Strukturcharakteristika führt. Diese Diskrepanz weist darauf hin, dass Wege gefunden werden müssen, die Strukturcharakteristika auch in der Zusammenarbeit mit Schulen beizubehalten und gleichzeitig den strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule gerecht zu werden. Ebenso ist zu reflektieren, ob und inwieweit die Strukturcharakteristika den realen Bedingungen und Herausforderungen der Praxis angepasst werden müssen und können, ohne die dem Handlungsfeld immanenten arbeitsleitenden Strukturcharakteristika und damit den konzeptionellen Kern der pädagogischen Praxis der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zu verlieren. Eine solche Anpassung der Strukturcharakteristika an die pädagogische Praxis könnte zumindest dazu beitragen, realistischere und praktikablere Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die den tatsächlichen Gegebenheiten besser entsprechen, könnte aber gleichzeitig auch dem eigenen Professionsverständnis der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung schaden. Inwieweit diese Diskrepanz besteht, worauf sie zurückzuführen ist und unter welchen Bedingungen es möglich ist, die Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit, Interessenorientierung und Partizipation auch in einem stark reglementierten schulischen Kontext aufrechtzuerhalten, bedarf einer vertieften Untersuchung.

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass die Zusammenarbeit zwischen außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung und Schule vonseiten der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung erhebliche Anpassungen und Kompromisse erfordert. Die Herausforderung besteht darin, eine Balance zu finden, in der die spezifischen Stärken und Prinzipien der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung erhalten bleiben und gleichzeitig eine Zusammenarbeit mit der Schule ermöglicht wird. Ob durch die Beibehaltung der Strukturcharakteristika in der Praxis oder durch eine Anpassung der Strukturcharakteristika – entscheidend ist, dass beide Seiten aufeinander zugehen und die Zusammenarbeit gemeinsam weiterentwickeln.

## Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (2018). Jahresbericht 2017: Politische Bildung in Bewegung.
- Becker, H. (2008). Wetterleuchten: Erkenntnisse des GEMINI-Projekts. In H. Becker (Hrsg.), Politik und Partizipation in der Ganztagschule (S. 39–58). Wochenschau-Verlag.
- Becker, H. (2017). Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 7–25).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020a). Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe: 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020b). Bundesprogramm 'Demokratie leben!': Kompetenznetzwerk im Themenfeld Schulische und außerschulische Bildung im Jugendalter. Online verfügbar unter [www.demokratie-leben.de/projekte-expertise/kompetenzzentren-und-netzwerke/kompetenznetzwerk-im-themenfeld-schulische-und-ausserschulische-bildung-im-jugendalter](http://www.demokratie-leben.de/projekte-expertise/kompetenzzentren-und-netzwerke/kompetenznetzwerk-im-themenfeld-schulische-und-ausserschulische-bildung-im-jugendalter), zuletzt geprüft am 07.06.2024.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). Respekt Coaches an Schulen. Online verfügbar unter [www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/integration-und-chancen-fuer-junge-menschen/respekt-coaches-anti-mobbing-profis](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/integration-und-chancen-fuer-junge-menschen/respekt-coaches-anti-mobbing-profis), zuletzt geprüft am 07.06.2024.
- Butterer, H. & Wohnig, A. (2019). Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. POLIS (2 2019), 7–10.
- Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe (S. 693–712). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Emde, O. (2022). Politische Stadtrundgänge: Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen. Wochenschau Wissenschaft [621 Seiten]. Wochenschau Verlag.
- Hafener, B. (2008). Politische Jugendbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch (S. 349–357). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hafeneger, B. (2013). Lernen, Bildung und Jugend. In B. Hafeneger (Hrsg.), Reihe Politik und Bildung: Band 60. Handbuch außerschulische Jugendbildung: Grundlagen - Handlungsfelder - Akteure (2. ergänzte und überarbeitete Auflage, S. 29–42). Wochenschau Verlag.
- Hafeneger, B. (2021). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 176–185). Wochenschau Verlag.
- Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz (2., überarb. und erg. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Münderlein, R. (2014). Erfolgreiche Schulkooperation: Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. Zugl.: München, Univ., Diss., 2013 u.d.T.: Münderlein, Regina: Schulkooperation zwischen Handlungslogik und Programmatik. Research. Springer VS.
- Rakhkockkine, A. (2008). Kooperation von Bildungsorten. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch (S. 613–620). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauerwein, M. N. & Graßhoff, G. (2021). Veränderte Rahmen- und Strukturprinzipien der Jugendarbeit durch Ganztagschule? In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 1639–1651). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schröder, A., Balzter, N. & Schroedter, T. (2004). Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand: Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Juventa.
- Schwerthelm, M. & Sturzenhecker, B. (2016). Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII: Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung.
- Sturzenhecker, B. (2006). „Wir machen ihnen ein Angebot, das sie ablehnen können“: Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In L. Werner (Hrsg.), 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland (S. 179–192). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thimm, K. (2008). Personelle Kooperation und Fortbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch (S. 809–818). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Transferstelle politische Bildung. (2022). Politische Bildung und Jugendarbeit: Handreichung für eine verbindliche Perspektive.

- Wenzler, N. & Thimmel, A. (2021). Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler (politischer) Bildung. In J. Dubiski, C. Hermens, S. Schäfer & A. Thimmel (Hrsg.), Politik und Bildung. Praxisforschung in der non-formalen Bildung: Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung (S. 73–82). Wochenschau Verlag.
- Wohnig, A. (2020). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, außerschulische (politische) Jugendarbeit und Schule. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung (S. 155–174). Springer Fachmedien Wiesbaden.