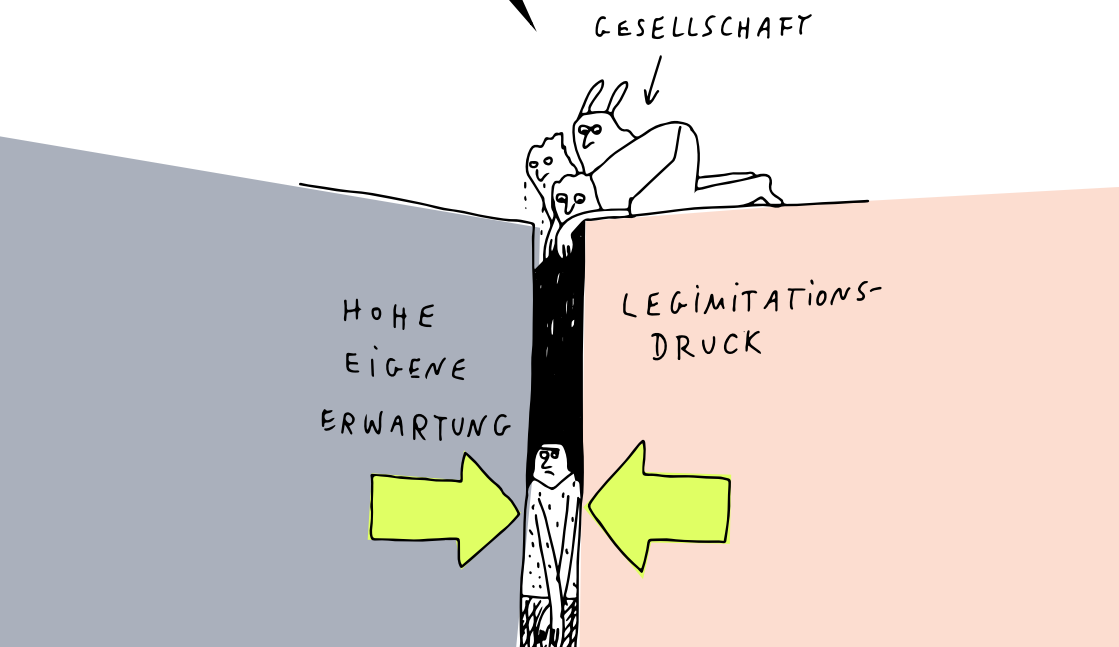


David Jugel & Stefan Breuer

DEMOKRATISCHE BILDUNG ALS PROFESSION ZWISCHEN HALTUNG UND HANDLUNG

Eine JoDDiD-Studie zu Professionsverständnissen
und Professionalisierungsbedarfen außerschulischer
politischer Bildner:innen

JoDDiD (Hg.)



IMPRESSUM

Herausgeberin: John-Dewey-Forschungsstelle
für die Didaktik der Demokratie

Autor:innen: David Jugel, Stefan Breuer

Mitarbeit: Celina Hertel, Rico Lewerenz

Beratung: Anja Besand

Lektorat: Ann-Christin Belling

Satz und Design: Anne Borrmeister

Illustration: Johanna Benz

Dresden, Dezember 2025



John Dewey
Forschungsstelle
für die Didaktik
der Demokratie

Die John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der
Demokratie ist eine Einrichtung der TU Dresden.



Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage
des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.

STAATSMINISTERIUM FÜR
SOZIALES, GESUNDHEIT UND
GESELLSCHAFTLICHEN ZUSAMMENHALT



INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	4
2. THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN	10
2.1 Das Verhältnis von Profession – Professionalität – Professionalisierung – Professionsverständnis	12
2.2 Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung	16
3. METHODISCHES VORGEHEN	26
4. PROFESSIONSVERSTÄNDNISSE UND PROFESSIONALITÄT IN DER AUSSERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG	30
4.1 Motivationale Orientierung und Selbstregulation	32
4.1.1 Intrinsische Motivation	34
4.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen	42
4.1.3 Selbstregulation	52
4.2 Normative Überzeugungen und Haltungen	76
4.2.1 Haltungen	78
4.2.2 Rollenverständnis	88
4.2.3 Fremd- und Selbstbilder	98
4.3 Professionswissen und -kompetenzen	106
4.3.1 Fachwissen	110
4.3.2 Pädagogisch-psychologisches Wissen	120
4.3.3 Fachdidaktisches Erklärungswissen	138
4.3.4 Organisationswissen	232

5. PROFESSIONALISIERUNG	246
5.1 Aus- und Weiterbildung	248
5.1.1 Weiterbildung als laterales Lernen	
– In-House-Fortbildungen	254
5.1.2 Aus- und Weiterbildung als systematisches Lernangebot	266
5.2 Bedarfe hinsichtlich Professionalisierung	276
5.2.1 Professionalisierungsbedarfe aus Sicht der Bildner:innen	278
5.2.2 Zentrale Anforderungen an Professionalisierung in der außerschulischen politischen Bildung: Ableitungen aus den Professionsverständnissen	284
5.2.3 Identifizierte Professionalisierungsfelder	304
6. DISKUSSION UND FAZIT	308
6.1 Vorschlag für ein Curriculum zur Qualifizierung politischer Bildner:innen	312
6.2. Was zu tun ist, um die Profession außerschulischer politischer Bildung voranzubringen	316
LITERATUR	326
ANHANG	332

1

EINLEITUNG

Politische Bildung gilt in demokratischen Gesellschaften als unverzichtbarer Bestandteil der Sicherung und Weiterentwicklung demokratischer Ordnungen. Sie zielt auf die Förderung politischer Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit und steht zugleich in einem engen Verhältnis zu gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, Konflikten und Krisen. Neben der schulischen politischen Bildung kommt der außerschulischen politischen Bildung dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie eröffnet Lern- und Erfahrungsräume jenseits curricularer Vorgaben, adressiert unterschiedliche Altersgruppen und soziale Kontexte und reagiert häufig flexibel auf aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen.

Gleichzeitig ist die außerschulische politische Bildung in besonderer Weise von strukturellen Spannungen geprägt. Sie ist durch eine hohe Heterogenität der Träger, Formate und Zielgruppen gekennzeichnet, unterliegt oftmals projektförmigen Finanzierungslogiken und ist mit normativen Erwartungen konfrontiert, die weit über reine Wissensvermittlung hinausgehen. Politische Bildner:innen sollen demokratische Werte vermitteln, zur Teilhabe befähigen, gesellschaftliche Konflikte moderieren und zugleich mit zunehmender Polarisierung, Demokratie-Skepsis oder mit offen antidemokratischen Positionen und Einstellungen umgehen. Diese Anforderungen werfen grundsätzliche Fragen nach Professionalität, professionellem Selbstverständnis und Professionalisierung im Feld der außerschulischen politischen Bildung auf. Trotz der gesellschaftlichen Relevanz und der dynamischen Entwicklung des Feldes mangelt es im Bereich der außerschulischen politischen Bildung im Vergleich zu verwandten Disziplinen an einer umfangreichen professionstheoretischen Fundierung (Hufer/Richter 2013). Die vorhandene empirische Forschung ist in Aufbau und Ausrichtung fragmentiert, wobei insbesondere eine systematische, disziplinspezifische Professionalisierungsforschung mit Fokus auf politische Jugend- und Erwachsenenbildung oft fehlt (Becker 2024). Diese Forschungslücke erschwert die Etablierung klarer Standards und die wissenschaftlich fundierte Reflexion beruflicher Praxis.

Angesichts dieser Herausforderung wird in der vorliegenden Studie auf einen komplexen theoretischen Rahmen zurückgegriffen, der auf der Mehrebenendifferenzierung von Werner Helsper (2021) basiert. Dieser Ansatz erlaubt es, die vielschichtigen Dimensionen von Profession, Professionalität, Professionalisierung und Professionsverständnis systematisch voneinander abzugrenzen und in Beziehung zu setzen. Ein tendenziell starres Konzept von Profession erscheint für das heterogene Feld der außerschulischen politischen Bildung als wenig geeignet (Dinkelaker 2021), weshalb die Studie primär die Perspektive der Bilder:innen auf die Professionalität des beruflichen Handelns in den Blick nimmt.

Während in angrenzenden Feldern, etwa der schulischen Bildung, seit längerem professions- und kompetenztheoretische Modelle

entwickelt und empirisch beforscht werden, bleibt die außerschulische politische Bildung in dieser Hinsicht bislang untertheorisiert. Insbesondere fehlt es an systematischen empirischen Studien, die danach fragen, wie politische Bildner:innen selbst ihre Professionalität verstehen, welche Wissens- und Kompetenzanforderungen sie für ihre Arbeit als zentral erachten und welche Professionalisierungsbedarfe sich aus ihrer eigenen Praxisperspektive ergeben. Bestehende Diskurse bewegen sich häufig entweder auf einer normativen Ebene oder fokussieren einzelne Teilaspekte, ohne diese in ein umfassenderes professions-theoretisches Gesamtbild einzubetten.

Ziel der Studie ist es vor diesem Hintergrund, das Professionsverständnis außerschulischer politischer Bildner:innen aus einer subjektiven Perspektive zu rekonstruieren und analytisch einzuordnen. Im Zentrum steht die Frage, wie Praktiker:innen ihre eigene Rolle, ihre Aufgaben und ihre Anforderungen beschreiben, wie sie das Verhältnis von Haltung, Wissen und Können verstehen und wie sie mit den strukturellen Rahmenbedingungen ihres Arbeitsfeldes umgehen. Damit rückt kein normativ gesetztes Ideal professionellen Handelns in den Fokus, sondern die gelebte Praxis und die Deutungsmuster derjenigen, die politische Bildungsarbeit konkret gestalten.

Theoretisch verortet sich die Studie an der Schnittstelle von Professionssoziologie, Erwachsenenbildungsforschung und politikdidaktischen Diskursen. Zur analytischen Strukturierung der empirischen Ergebnisse wird ein adaptierter kompetenztheoretischer Rahmen herangezogen, der sich am Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (COACTIV) orientiert und für die spezifischen Anforderungen außerschulischer politischer Bildung weiterentwickelt wird. Methodisch basiert die Untersuchung auf leitfadengestützten Interviews mit außerschulischen politischen Bildner:innen, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Dieses Vorgehen ermöglicht es, sowohl geteilte Orientierungen als auch Spannungen, Ambivalenzen und Brüche im Professionsverständnis sichtbar zu machen.

Der Aufbau der Arbeit folgt dieser Zielsetzung und ist entsprechend zweigeteilt in einen theoretisch-konzeptionellen und einen empirischen Teil.

- **KAPITEL 2** entfaltet zunächst die theoretischen Grundlagen der Studie. Es werden zentrale Begriffe und Konzepte von Profession, Professionalität, Professionsverständnis, Professionalisierung und Professionskontext diskutiert und auf das Feld der außerschulischen politischen Bildung bezogen. Darauf aufbauend wird das der Arbeit zugrunde liegende adaptierte Kompetenzmodell vorgestellt, das als analytischer Bezugsrahmen für die empirische Untersuchung dient.
- **KAPITEL 3** widmet sich dem methodischen Vorgehen. Es werden das Forschungsdesign, die Auswahl der Interviewpartner:innen, die Erhebungsinstrumente sowie das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt und reflektiert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Begründung der methodischen Entscheidungen und der Einordnung der Studie als explorative, rekonstruktive Untersuchung.
- **KAPITEL 4** präsentiert die empirischen Ergebnisse zum Professionsverständnis der befragten politischen Bildner:innen. Die Darstellung erfolgt entlang zentraler Dimensionen des Kompetenzmodells und umfasst unter anderem Fragen der Haltung, Selbstregulation, des Rollenverständnisses, der Wissensbestände, zentraler Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit sowie des professionellen Umgangs mit Zielgruppen und gesellschaftlichen Konfliktlagen.
- **KAPITEL 5** knüpft daran an und fokussiert die von den Bildner:innen wahrgenommenen Professionalisierungs- und Weiterbildungsbedarfe. Neben individuellen Lernprozessen werden hier auch organisationale und strukturelle Bedingungen von Professionalität thematisiert. Darüber hinaus werden zentrale Qualifizierungsbedarfe aus den vorangegangenen Kapiteln abgeleitet.

- **KAPITEL 6** führt die Ergebnisse schließlich zusammen, diskutiert sie vor dem Hintergrund der theoretischen Vorannahmen und zieht ein zusammenfassendes Fazit. Darüber hinaus werden Implikationen für Professionalisierungsstrategien, Weiterbildungsstrukturen sowie für die Aus- und Weiterbildung politischer Bildner:innen anhand eines möglichen Professionalisierungscurriculums dargestellt. Schließlich werden Handlungsempfehlungen für politische Bildner:innen, Fördergeldgeber:innen, politische Akteur:innen sowie Wissenschaft und Forschung formuliert.

Am Anfang eines jeden größeren Kapitels befindet sich eine Übersicht mit den zentralen Befunden des Kapitels. Am Ende eines jeden Kapitels werden diese Befunde dann noch einmal eingeordnet.

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung von den befragten Bildner:innen primär als ein reflexiver, kontinuierlicher und stark praxisbezogener Prozess verstanden wird. Zentrale Bezugspunkte professionellen Handelns sind eine normative demokratische Haltung, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, ein breites und kontextsensibles Deutungswissen sowie ein hohes Maß an situativer Handlungsfähigkeit. Formale Qualifikationen spielen zwar eine Rolle, werden jedoch gegenüber erfahrungsbasiertem Lernen, kollegialem Austausch und kontinuierlicher Weiterbildung relativiert. Zugleich machen die Ergebnisse deutlich, dass individuelle Professionalität immer wieder an strukturelle Grenzen stößt, etwa durch prekäre Beschäftigungsbedingungen, fehlende systematische Weiterbildungsangebote und begrenzte organisationale Unterstützung. Die Studie verdeutlicht damit sowohl das hohe professionelle Selbstverständnis außerschulischer politischer Bildner:innen als auch den Bedarf an stärker institutionell verankerten Professionalisierungsstrukturen.

Besonderer Dank für die Genese der Studie muss Celina Hertel und Rico Lewerenz ausgesprochen werden, die intensiv an der Erhebung und Auswertung der Daten sowie den theoretischen Vorarbeiten der Studie beteiligt waren. Theoretische Grundlagen und einige Ergebnisse, die auch in dieser Studie Verwendung finden, wurden von Lewerenz und Hertel im Artikel „Profession und Unsicherheit“ (2026) veröffentlicht, andererseits finden sich auch Verweise in der JoDDiD-Studie Nr. 3 „Demokratische Bildung im Förderdickicht“, die durch Lewerenz und Hertel verfasst wurde (2024). Weiterhin unterstützten die studentischen Beschäftigten Stilla Stitz und Emely Muster die Finalisierung der Studie.

2

THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Trotz diverser professionstheoretischer Ansätze in verwandten Feldern fehlt es im Bereich der außerschulischen politischen Bildung diesbezüglich an umfangreicher Theoriebildung (Hufer/Richter 2013: 17). Die empirische Forschung hierzu ist fragmentiert und wechselhaft in Aufbau und Ausrichtung. Der Mangel betrifft insbesondere eine systematische, disziplinspezifische Professionalisierungsforschung mit Fokus auf außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (Becker 2024).

In einer Analyse verschiedener professionstheoretischer Ansätze stellt Werner Helsper (2021: 121) zudem fest, „dass keiner der Ansätze alle Bereiche und Ebenen dessen, was Profession und Professionalität umfasst, gleichermaßen umfassend betrachtet“. Entsprechend schlägt er die Kombination verschiedener Ansätze zu einem Mehrebenenmodell vor, das einerseits verschiedene theoretische Ebenen unterscheidet, aber es andererseits auch ermöglicht, sie zueinander in Beziehung zu setzen (ebd.: 133 f.).

Helsper differenziert dabei eine gesellschaftstheoretische Makroebene, welche die „gesellschaftliche [...] Bedeutung von Professionen und professionellem Handeln“ (ebd.: 133) sowie „die Einbindung von Professionen in Macht- und Herrschaftsstrukturen“ (ebd.) in den Blick nimmt, von einer organisatorischen Ebene, die „organisatorische Einbindungen und Rahmungen professionellen Handelns in Organisationen und institutionalisierten Ablaufmustern“ (ebd.) betrachtet. Darüber hinaus beschreibt er eine Mikroebene, die sich auf die konkreten interaktiven Handlungen der Professionellen fokussiert (ebd.) und die Subjektebene, welche „die Professionellen als Akteure im professionellen Handeln“ (ebd.), ihr Wissen, ihre Kompetenzen und berufsbio-graphischen Entwicklungen betrachtet (ebd.).

Basierend auf diesen Erkenntnissen lassen sich die Begriffe Profession, Professionalität, Professionalisierung, Professionskontext und Professionsverständnis voneinander unterscheiden (siehe Abbildung 1).

2.1

DAS VERHÄLTNIS VON PROFESSION – PROFESSIONALITÄT – PROFESSIONALISIERUNG – PROFESSIONSVERSTÄNDNIS

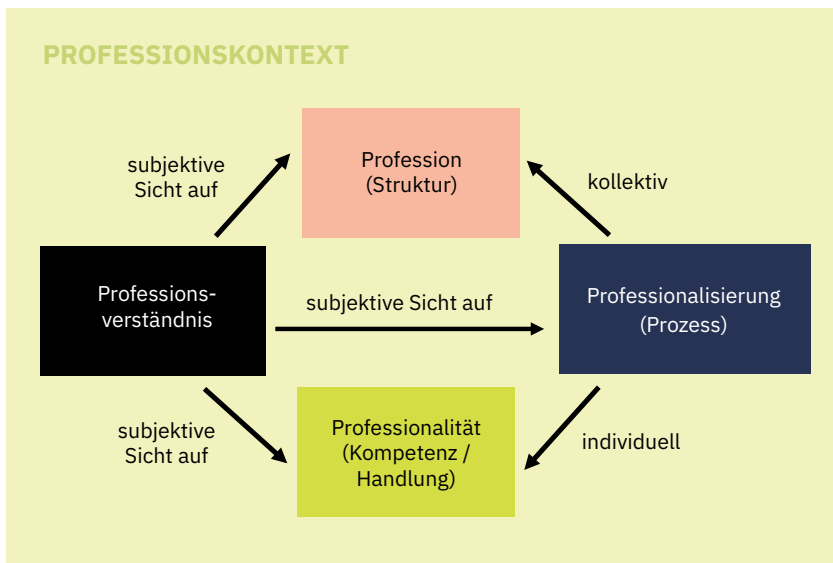


Abbildung 1: Verhältnis Profession – Professionalität – Professionalisierung – Professionsverständnis (eigene Darstellung)

Auch wenn die Begriffe dem Namen nach eindeutig in einem Zusammenhang stehen, ist „[d]ie Entkopplung [dieser] Konzepte [...] notwendig, da die Begriffe selbst unterschiedliche Orientierungen verfolgen“ (Liszt 2018: 52). Diese einzelnen Dimensionen sollen im Folgenden überblicksartig beschrieben werden:

Der Begriff „Profession“ beschreibt demnach eine „strukturtheoretische Perspektive“ (ebd.), die bestimmte Berufe aufgrund zusätzlicher Attribute als Professionen einordnet. „Unter einer Profession könnte man in einem ersten Definitionsversuch einen akademischen Beruf verstehen, der besonders ausgewiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet“ (Nittel 2000: 18). Ausgehend von dieser Minimaldefinition haben sich mittlerweile diverse professionssoziologische Theoriestränge herausgebildet (Breuer-Nyhsen 2018: 9). Allerdings ist dieses tendenziell eher starre und funktionalistische Konzept von Profession für das dynamische und heterogene Feld der außerschulischen politischen Bildung wenig geeignet (Schmidt-Lauff/Lehmann 2012: 29). Daher erscheint es in diesem Bereich sinnvoller, sich „vom Ziel der Errichtung einer [...] Profession nach dem Vorbild der klassischen Professionen“ (Dinkelaker

2021: 195) abzuwenden und stattdessen eher die „spezifischen Anforderungen einer Professionalität des beruflichen Handelns“ in den Blick zu nehmen (ebd.). Diese Studie wird zu diesem Diskurs theoretisch und empirisch gestützte Ableitungen beitragen (siehe Kapitel 5 und 6).

Mit dem Begriff „Professionsverständnis“ werden meist das berufliche Selbstverständnis bzw. konkret „die subjektiven Konstruktionen zur eigenen [...] Berufsrolle und die Vorstellungen über [...] angemessenes [fachliches] Handeln“ (Würfl/Schörner 2020: 187) gemeint. Etwas weiter interpretiert umfasst diese Dimension die subjektive Sicht, d.h. Vorstellungen, Wahrnehmungen und Überzeugungen politischer Bildner:innen auf die anderen drei Dimensionen. Die vorliegende Studie hat sich zur Hauptaufgabe gesetzt, vor allem das Professionsverständnis der befragten Bildner:innen hinsichtlich der eigenen Professionalität herauszuarbeiten (v.a. in Kapitel 4).

„Professionalisierung“ umschreibt in Abgrenzung dazu eine „prozesshafte Perspektive“ (Liszt 2018: 52) mit zwei Dimensionen: Einerseits umfasst sie auf individueller Ebene den persönlichen Qualifizierungsprozess, bei dem professionelle Handlungskompetenz entwickelt und dadurch Professionalität ermöglicht wird (Helsper 2021: 56 f.). Idealerweise sollten dabei die Herausbildung von Wissensbeständen und die Entwicklung eines professionellen Selbstbildes (Liszt 2018: 77) das Ergebnis eines interaktiven Professionalisierungsprozesses, d.h. durch die Interaktion und Verzahnung von Wissenschafts- und Praxisperspektiven, sein (Jütte/Walber 2012: 43 f.). Andererseits kann Professionalisierung auch auf kollektiver Ebene stattfinden. Während damit traditionell die Herausbildung einer Profession verbunden wurde, wird kollektive Professionalisierung mittlerweile eher als ergebnisoffener Prozess verstanden (Dinkelaker 2021: 146 f.), der u.a. machtheoretische Entwicklungen (z.B. Ausbau der Einflussmöglichkeiten, Steigerung des Einkommens und sozialen Status) und qualitätsorientierte Professionalisierung (z.B. Entwicklung von Qualitätsstandards oder einer Berufsethik) beinhaltet (Liszt 2018: 72). Gemeinsam können beide Dimensionen dazu beitragen, die Grundlagen für Professionalität bzw. die Professionswerdung zu schaffen und zu institutionalisieren (Helsper 2021: 56 f.). Die Fragen nach Professionalisierung werden in der Studie vor allem ableitend darauf herausgearbeitet (siehe dazu Kapitel 5).

Der Begriff „Professionskontext“ umfasst die „gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen“ (Helsper 2021: 56), die eine Handlungsbasis für alle anderen Dimensionen bilden, d.h. die Umgebung, in der eine Berufsgruppe existiert, agiert und sich entwickelt. Dazu gehören u.a. generelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen (z.B. Bevölkerungsstruktur oder kulturelle Infrastruktural), situative Bedingungen (z.B. sozialpolitische oder kommunalpolitische Maßnahmen), soziale und gesellschaftliche Anerkennung oder die Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten (Dinkelaker 2021: 16; Scheidig 2016: 309 f.; Zeuner 2013: 83). Die kompetenztheoretische Erklärung beschäftigt sich mit den Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die beruflichen Rollenträger:innen notwendig sind, um ihre Aufgaben zu erfüllen (Nittel 2000: 94-98).

Der Professionskontext wird im Kapitel 6 als Erklärungs- sowie Transformationshorizont herangezogen.

Als „handlungstheoretische Perspektive“ (Liszt 2018: 52) umschreibt „Professionalität“ in diesem Zusammenhang die persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen, über die Professionelle „verfügen [und] die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung zu bringen vermögen“ (Helsper 2021: 56). Zugleich definiert sich Professionalität darüber, dass das Handeln vom Gegenüber als professionell wahrgenommen wird (Kaupke 2019: 10). Professionalität als „Handlungsqualität“ (Scheidig 2016: 307) beruht dementsprechend zwar auf bestimmten, erwerbbaaren Kompetenzmerkmalen, muss aber immer wieder aufs Neue situativ hergestellt werden (Liszt 2018: 67). In der vorliegenden Studie soll es vorrangig um die subjektive Perspektive auf Professionalität gehen. Wir werden also das Professionsverständnis mit dem Schwerpunkt Professionalität untersuchen (siehe dazu Kapitel 4). Im Folgenden soll es daher vor allem um die Frage gehen, was professionelles Handeln, Kompetenz oder Professionalität im Rahmen dieser Studie ausmacht.

2.2

PROFESSIONALITÄT IN DER AUSSERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG

Was Professionalität bzw. professionelles Handeln im Kontext außerschulischer politischer Bildung ist und welche Dimensionen dazu gehören, ist nicht nur ungeklärt, sondern es gibt verschiedene Ansätze, die vor allem durch die Praxis initiiert wurden. Im Kontext des Projektes „Kompetenzprofil für Fachkräfte der politischen Jugendbildung“ hat der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) verschiedene Kompetenzmodelle für die außerschulische politische Bildung zusammengetragen. Hier wird das ProPol-Modell aufgelistet, das im Rahmen des Projektes „Professionalisierung in der politischen Bildung“ unter Federführung von Klaus-Peter Hufer und Bernd Overwien entwickelt wurde. Es beschreibt Kompetenzen politischer Bildner:innen als Zusammenspiel aus fachlichem Wissen, didaktischem Können und reflexiver Rollenklärung; Kernidee ist die Etablierung professioneller Standards für die außerschulische politische Bildung (AdB 2024). Das GRETA-Kompetenzmodell, entwickelt vom DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit Praxis und Wissenschaft, versteht professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden als mehrdimensionale Struktur aus Wissen, Fertigkeiten, Haltung und Reflexionsfähigkeit und dient insbesondere der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (ebd.). Demgegenüber definiert das ETS Competence Model for Trainers, das im Rahmen der European Training Strategy von SALTO Youth/Europarat entwickelt wurde, Kompetenzen von Trainer:innen in der internationalen Jugendarbeit als integratives Bündel aus Lernprozessgestaltung, sozialer, interkultureller und zivilgesellschaftlicher Kompetenz (ebd.).

Diese Modelle verfolgen überwiegend ein praxis- und professionspolitisches Ziel: Sie sollen Orientierung für Qualifizierung, Selbstreflexion, Professionalisierung und Qualitätssicherung in non-formalen Bildungs- und Handlungsfeldern bieten.

Ganz ähnliche Ziele verfolgt das „Kompetenzprofil für Fachkräfte der politischen Jugendbildung“, das im Projekt „Kompetenzprofil für Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten“ als praxisorientierter Orientierungsrahmen entwickelt wurde. Das Profil basiert auf einem partizipativen Entwicklungsprozess mit Expert:innen aus Theorie und Praxis und beschreibt, welche fachlichen, methodischen, personalen, sozialen und organisatorisch-institutionellen Kompetenzen politische Bildner:innen benötigen, um Bildungsprozesse wirkungsvoll zu gestalten und Qualität in Aus- und Fortbildung zu sichern (AdB 2025: 3)

Das AdB-Kompetenzprofil ist ein sehr gutes Orientierungs- und Entwicklungsinstrument, das auf Praxisrelevanz ausgerichtet ist. Es eignet sich dennoch nur bedingt als theoretisch- empirisch fundiertes Analysemodell zur Erforschung von Professionalität. Um die vielfältigen Merkmalsdimensionen von Professionalität möglichst umfassend abzubilden und zu Operationalisieren, haben wir das sogenannte COACTIV-Modell (Cognitive Activation in the Classroom) von Kunter/Baumert (2011: 32) auf die außerschulische politische Bildung übertragen (siehe Abbildung 2).



Abbildung 2: eigene adaptierte Darstellung professioneller Kompetenz nach Baumert/Kunter (2011: 32)

Dieses Modell identifiziert Wissen und Kompetenzen (Professionswissen bzw. Wissen über Professionalität) in verschiedenen Bereichen als Kern professioneller Kompetenz. Bevor diese Bereiche genauer beschrieben werden, sollen hier zunächst die beiden weiteren Bereiche normativer Überzeugungen sowie motivationaler Orientierungen und Selbstregulation beschrieben werden.

2.2.1 MOTIVATIONALE ORIENTIERUNGEN UND SELBSTREGULATION

Motivation und Selbstregulation helfen Bildner:innen, ihre Ziele im Beruf über längere Zeit zu verfolgen und ihr Handeln zu steuern (Baumert/Kunter 2006: 501). Dahinter liegen mehrere zentrale Aspekte: Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsische Motivation und der Umgang mit Belastungen sowie Faktoren, die dabei helfen, diese gut zu bewältigen (ebd.).

Selbstwirksamkeitserwartungen spielen für die Motivation von Bilder:innen eine zentrale Rolle. Unter Selbstwirksamkeitsüberzeu-

gungen bzw. Kompetenzüberzeugungen sollen hier die individuellen Überzeugungen verstanden werden, über die nötigen Fähigkeiten und Ressourcen zu verfügen, um definierte Ziele auch unter den gegebenen Bedingungen zu erreichen (Reichhart 2017: 42). Diese Überzeugungen beeinflussen Zielsetzung, Anstrengung, Resilienz und den Umgang mit Erfolg und Misserfolg und werden durch Kompetenzerfahrungen reguliert (Baumert/Kunter 2006: 502).

Bildner:innen, die überzeugt sind, ihre Aufgaben gut bewältigen zu können, zeigen oft auch mehr Begeisterung und intrinsische Motivation (Baumert/Kunter 2011: 44).

Der dritte Aspekt neben Selbstwirksamkeitserwartungen und intrinsischer Motivation ist die Fähigkeit zur Selbstregulation, insbesondere der bewusste und verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen Ressourcen (Baumert/Kunter 2006: 504 f.). Dabei spielt vor allem die Fähigkeit, eine angemessene Balance zwischen eigenem Engagement und Distanzierung zur Tätigkeit zu finden, eine zentrale Rolle, was sich nicht selten im beruflichen Wohlbefinden widerspiegelt (Baumert/Kunter 2011: 44 f.).

In der vorliegenden Studie soll demnach genauer untersucht werden, welche Selbstwirksamkeitserwartungen die befragten Bildner:innen beschreiben (siehe Kapitel 4.1.2), ob und wie diese mit ihrer Motivation zusammenhängen (siehe Kapitel 4.1.1) und welche selbstregulativen Herausforderungen und Fähigkeiten beschrieben werden (siehe Kapitel 4.1.3).

2.2.2 ÜBERZEUGUNGEN UND HALTUNGEN

Im Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert/Kunter stellen Überzeugungen und Werthaltungen eine zentrale Kategorie dar, die den Einfluss subjektiver Erklärssysteme auf die Profession fokussiert und kategorial von Wissen unterschieden wird (Baumert/Kunter 2006 : 496). Überzeugungen wird dabei zugeschrieben, „dass durch sie die Begegnungen mit der Welt vorstrukturiert werden, Wahrnehmung, Zielvorstellungen und Handlungspläne beeinflusst werden und diese so zur Orientierungs- und Verhaltenssicherheit beitragen“ (Reichhart 2017: 75). Sie werden dabei individuell als wahr angesehen, ohne dass Überzeugungen widerspruchsfrei angelegt sein müssen (Baumert/Kunter 2006: 497). In der Lehrer:innenprofessionsforschung werden häufig unterschiedliche begriffliche Zugänge diskutiert (z.B. beliefs, Vorstellungen, Überzeugungen) sowie

unterschiedliche Ordnungskonzepte entworfen. So unterscheiden Baumert/Kunter Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über das Lehren und Lernen und Zielssysteme für das Curriculum und den Unterricht (ebd.). Wertbindungen übernehmen dabei im Sinne einer Berufsethik eine grundlegende normative Orientierungsfunktion. Epistemologische Überzeugungen betreffen die Vorstellungen zu Wissen und den Wissenserwerb in einer speziellen Domäne und beeinflussen subjektive Theorien über Lehren und Lernen.

Aufgrund des ausdifferenzierten Fachdiskurses muss für die vorliegende Studie ein angepasster Arbeitsbegriff entworfen werden. In diesem Sinne schließen wir uns der oben vorgestellten Fassung von Überzeugungen als handlungsleitende und realitätsstrukturierende Systeme an. Dabei konzentrieren wir uns auf die berufsethischen und normativen Überzeugungen (Kapitel 4.2), mit denen außerschulische politische Bildner:innen auf ihre Tätigkeit schauen. Die dabei zum Ausdruck kommenden inneren Einstellungen und Werte fassen wir in dem Begriff Haltung (Kapitel 4.2.1), mit dem wir diese normativen Überzeugungen operationalisieren. Darüber hinaus betrachten wir, welches Rollenverständnis (Kapitel 4.2.2) sowie welche Selbst- und Fremdbilder (Kapitel 4.2.3) sich daraus für die politischen Bilder:innen ableiten lassen.

Vorstellungen zu Wissen und Wissenserwerb in der speziellen Domäne der politischen Bildung verhandeln wir dann unter den Überschriften „Fachwissen“ und „Fachdidaktisches Erklärungswissen“ (siehe Kapitel 4.3.3). Im Sinne eines Professionsverständnisses, das die subjektive Sicht der Befragten auf Professionalität in den Blick nimmt, werden auch deren subjektive Theorien über Lehren und Lernen im Kontext pädagogischer Kompetenzen diskutiert (siehe Kapitel 4.3.2).

2.2.3 PROFESSIONSWISSEN UND -KOMPETENZEN

Die letzte und größte Dimension, die wir aus der subjektiven Sicht der Bilder:innen auf Professionalität beschreiben wollen, ist der Bereich von professionellem Wissen und Kompetenzen.

Im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs werden die Begriffe Wissen und Kompetenz uneinheitlich verwendet; sie erscheinen teils synonym, teils in deutlicher Abgrenzung von einander. Übergreifend lässt sich jedoch feststellen, dass Wissen und

Kompetenzen zumeist in einem engen Zusammenhang gedacht, zugleich aber analytisch unterschieden werden. Wissen bildet in dieser Perspektive einen zentralen Bestandteil der kognitiven Dimension von Kompetenz, ohne jedoch in dieser aufzugehen. Kompetenz zielt vielmehr über das bloße Verfügen über Wissensbestände hinaus auf deren situationsangemessene Anwendung, Handlungsfähigkeit sowie Bewährung in konkreten Praxiszusammenhängen.

Auch in der politischen Bildung wurde das Verhältnis von Wissen und Kompetenz insbesondere zu Beginn der 2010er-Jahre kontrovers diskutiert (u.a. Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Einigkeit bestand dabei insofern, als dass Wissensformen wie Fach- und Basiskonzepte nicht auf reines Faktenwissen reduziert werden sollten. Umstritten blieb jedoch, auf welche Bezugswissenschaften sich dieses Wissen stützen sollte, inwiefern politisches Wissen testbar sei und welche Rolle der individuellen Subjektivität der Lernenden im Kompetenzbegriff zukomme (Gloe/Oeftering 2020: 108).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird Wissen daher als Deutungs- wissen verstanden, das eng mit der Anwendung professionsbezogener Kompetenzen verbunden ist. Deutungswissen wird dabei nicht als vorgängige Voraussetzung von Kompetenz konzipiert, sondern beide Größen werden als interdependente und dynamisch aufeinander bezogene Dimensionen gefasst, die sich in einem zirkulären Prozess wechselseitig bedingen, aufbauen und verstärken.

Im COACTIV-Modell wird professionelles Wissen als domänenspezifisch, ausbildungs- und erfahrungsabhängig verstanden. Es bildet die Grundlage professioneller Handlungskompetenz und wird als Kompetenz im engeren Sinne begriffen. Zentrales Fach- und Handlungswissen ist dabei um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata angeordnet, an die einzelne Erfahrungen, Fälle oder Handlungsepisoden (Skripts) anschließen. Diese Struktur erlaubt es, auf neue Situationen adaptiv zu reagieren und Wissen situationsangemessen zu aktivieren (Baumert/Kunter 2011: 34).

Professionelles Wissen zeichnet sich zudem durch die Integration unterschiedlicher Verwendungskontexte aus. Dadurch wird variantenreiches und adaptives Handeln in komplexen Problemsituationen ermöglicht. Routinen und Basisprozeduren sind häufig automatisiert, bleiben jedoch flexibel anpassbar an die Bedingungen des jeweiligen Einzelfalls (ebd.).

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt für die Unterscheidung professioneller Wissensdomänen bildet die von Shulman entwickelte Wissenstaxonomie (1987 zit. n. Baumert/Kunter 2006: 482). Sie gilt als einflussreicher Ansatz und hat die Strukturierung professioneller Kompetenzmodelle nachhaltig geprägt. Shulman differenziert das professionelle Wissen von Lehrkräften in drei Hauptdimensionen (Weißeno et al. 2013: 190; Baumert/Kunter 2011: 34):

- **FACHWISSEN** (subject matter content knowledge) – das vertiefte Wissen über die Inhalte und Strukturen des jeweiligen Unterrichtsfachs
- **FACHDIDAKTISCHES WISSEN** (pedagogical content knowledge) und Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge) – das Wissen darüber, wie und welche fachlichen Inhalte lernwirksam vermittelt werden können
- **PÄDAGOGISCHES WISSEN** (general pedagogical knowledge) – das generische Wissen über Lehr- und Lernprozesse unabhängig von fachlichen Inhalten sowie die Psychologie des Lerner (knowledge of learners) sowie
- **ORGANISATIONSWISSEN** (knowledge of educational context) – Wissen über Funktionslogiken, Steuerungsmechanismen und Handlungsspielräume von Bildungsorganisationen

Mit dieser Systematik betont Shulman, dass professionelles Handeln nicht allein auf allgemeinen pädagogischen Fähigkeiten beruht, sondern in hohem Maße durch das domänenspezifische Fach- und Fachdidaktikwissen geprägt ist (Weißeno et al. 2013: 190). Unsere Auslegung unterscheidet sich nur leicht, indem wir fach- und fachdidaktisches Wissen nicht als Voraussetzung für fachdidaktische Kompetenz, sondern in einem interdependenten Verhältnis beschreiben.

Die Differenzierung nach Shulman bildet auch die konzeptionelle Grundlage für das COACTIV-Kompetenzmodell, das wir dieser empirischen Arbeit zugrunde legen. Wir haben das Modell für die vorliegende Studie den fachlichen sowie empirischen Gegebenheiten angepasst, sodass sich das folgende adaptierte Ausgangsmodell ergibt (siehe Abbildung 3).

ASPEKTE PROFESSIONELLER KOMPETENZ

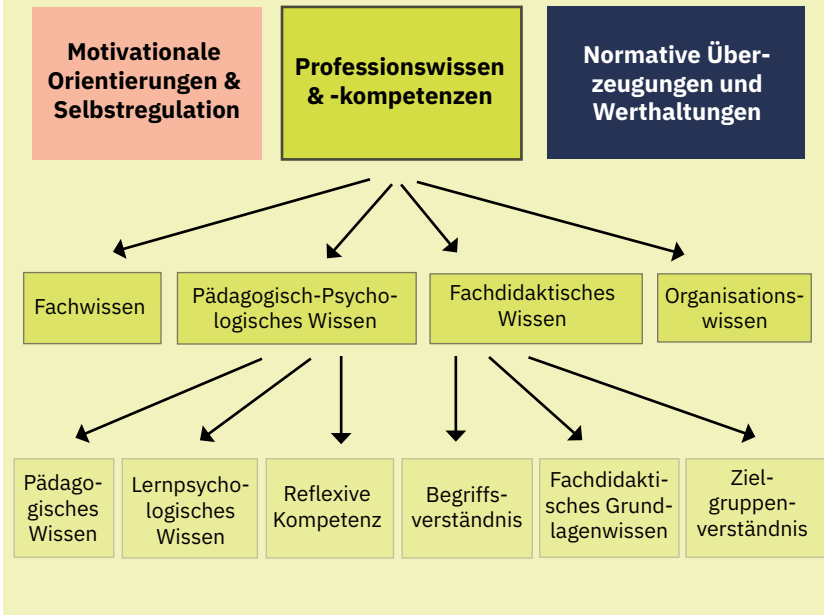


Abbildung 3: eigene adaptierte Darstellung professioneller Kompetenz und Professionswissen und -kompetenzen nach Baumert/Kunter (2011: 32)

Unser adaptiertes Modell unterscheidet sich vom COACTIV-Modell darin, dass „Motivationale Orientierungen“ und „Selbstregulation“ zusammengeführt wurden, da wir empirisch aufzeigen konnten, dass diese stark miteinander verbunden sind. Weiterhin haben wir das Beratungswissen nicht als eigene Kategorie des Professionswissen verortet, da es sich empirisch eher als quer liegende Größe zu den anderen Bereichen gezeigt hat. Ähnlich verhält es sich bei den Ausdifferenzierungen des pädagogisch-psychologischen Wissens sowie des fachdidaktischen Wissens, das sich hier eher entlang der empirischen Befunde gliedert (siehe dazu Kapitel 4) und aufgrund des Zuschnittes auf Schule des COACTIV-Modells nicht aufrecht erhalten werden konnte.

Im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens haben wir uns neben dem expliziten pädagogischen Wissen auch mit lernpsychologischem Wissen befasst. In diesem Kontext wird zudem Soziale Kompetenz berücksichtigt, die wir als die Fähigkeit verstehen, Kommunikations- und Kooperationsprozesse in Lehr-Lern-Settings so zu gestalten, dass die prinzipielle Gleichrangigkeit erwachsener Teilnehmender anerkannt und ihre Erfahrungen, Interessen und Erwartungen respektvoll einbezogen werden (Zeuner 2013: 88). Empirisch hat sich ebenfalls gezeigt, dass die Bildner:innen auf Unsicherheit und Herausforderungen vor allem mit Reflexion reagieren. Daher wird dieser Aspekt im Kapitel 4.3.2 unter III. einzeln herausgestellt. Wir verstehen Reflexive Kompetenz als die Fähigkeit von Lehrenden, das eigene professionelle Handeln, die Perspektiven der Teilnehmenden sowie zugrunde liegende biografische und gesellschaftliche Bedingungen kritisch zu reflektieren und zugleich Reflexionsprozesse bei Lernenden anzuregen (ebd.: 89).

Auch das Kapitel zum pädagogisch-psychologischen Wissen ist abweichend zum COACTIV-Modell gegliedert. Dies begründet sich einerseits fachlich, denn es bestehen andere fachdidaktische Gütekriterien, Prinzipien und Grundvorstellungen/Basiskonzepte, und andererseits auch durch andere empirische Implikationen über das eigene Fachverständnis in der politischen Bildung.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung weder über klassische Professionsmodelle hinreichend erklärbar noch über rein praxisorientierte Kompetenzprofile angemessen analytisch zu fassen ist. Vor diesem Hintergrund wurde ein mehrdimensionaler theoretischer Rahmen entwickelt, der Profession, Professionalität, Professionalisierung, Professionsverständnis und Professionskontext analytisch trennt und zugleich in Beziehung zueinander setzt. Aufbauend auf dem COACTIV-Modell nach Baumert/Kunter wurde ein adaptiertes Kompetenzmodell entworfen, das den spezifischen fachlichen, didaktischen und organisationalen Bedingungen außerschulischer politischer Bildung Rechnung trägt und insbesondere subjektive Perspektiven auf Professionalität in den Mittelpunkt stellt. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie wir diese theoretischen Vorüberlegungen methodisch für eine qualitative Inhaltsanalyse zugänglich gemacht haben.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung weder über klassische Professionsmodelle hinreichend erklärbar noch über rein praxisorientierte Kompetenzprofile angemessen analytisch zu fassen ist.

3

METHODISCHES VORGEHEN

Die vorliegende Professionsstudie basiert primär auf der qualitativen Auswertung leitfadengestützter Interviews sowie partizipativen Forschungsformaten. Befragt wurden sowohl Praktiker:innen, politische Bildner:innen, die innerhalb unterschiedlicher Träger und Vereine in der politischen Kinder-, Jugend- oder Erwachsenenbildung tätig sind, als auch Stakeholder:innen: Menschen also, die im Feld breit vernetzt sind und teilweise Schlüsselpositionen als Fördergeldgeber:innen oder Multiplikator:innen einnehmen. Da einzelne Interviewte gleichzeitig über eine Stakeholder:innen-Position verfügen und (ehemals oder aktuell) selbst in der Bildungsarbeit tätig sind, ist die Unterscheidung nicht als trennscharfe Kategorisierung zu verstehen, sondern als analytische Orientierung.

DATENGRUNDLAGE UND SAMPLING

Für die vorliegende Studie wurden 16 Interviews mit insgesamt 20 Akteur:innen im Gesamtumfang von 28,5 Stunden Gesprächen erhoben. Die Auswahl der Interviewteilnehmer:innen aus ganz Sachsen erfolgte auf der Basis bestehender Kontakte der JoDDiD über eine Kombination aus Schneeballverfahren sowie der Absprache mit Gatekeeper:innen im Feld. Die Interviews dauerten zwischen 60 und 150 Minuten und fanden entweder in den Geschäftsräumen bzw. Arbeitskontexten der Befragten oder in den Räumen der JoDDiD statt. Darüber hinaus wurde mit 14 Praktiker:innen in einem partizipativen Forschungsformat gearbeitet (siehe dazu Absatz „Ergänzende Datenerhebung: Werkstattgespräch“ weiter unten).

ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Um subjektive Sichtweisen, Deutungen und Erfahrungswissen der Befragten möglichst umfassend zu erfassen und zugleich die thematische Vergleichbarkeit zwischen den Fällen sicherzustellen, wurden die Interviews leitfadengestützt durchgeführt. Grundlage war ein strukturierter Fragenpool, der in Interviewleitfäden bzw. Interviewmatrizen überführt und für Praktiker:innen und Stakeholder:innen jeweils leicht angepasst wurde. Thematisch adressierten die Leitfäden unter anderem persönliche Motivation und berufliche Verläufe, Verständnisse politischer Bildung, Zielgruppen und -räume, Best-Practice-Erfahrungen, Feld- und Finanzierungsstrukturen, Förderprogramme, Transferbezüge sowie Weiterbildung. Ergänzend wurde in den Interviews eine assoziative Bild-Zuordnungs-Methode eingesetzt. Hierfür wurden Tier- und Landschaftsbilder ausgelegt und die Befragten gebeten, jeweils ein bis zwei Bilder symbolisch zuzuordnen, u.a. zu den Fragen: Mit wem arbeiten Sie gern zusammen? Mit

wem ist die Zusammenarbeit eher herausfordernd? Mit welchem Bild würden Sie Ihre Arbeit und Ihre Stellung in der sächsischen Bildungslandschaft beschreiben? Wie bewerten Sie (symbolisch) die aktuelle Förderlandschaft außerschulischer Bildung in Sachsen? Und welches Bild beschreibt die Gesamtsituation der außerschulischen politischen Bildung in Sachsen? Im Sinne einer Metaphern-Analyse im thinking-aloud-Stil erläuterten die Interviewten ihre Auswahl und machten darüber metaphorisch strukturierte Deutungsangebote. Diese bildgestützten Beschreibungen wurden im weiteren Interviewverlauf zudem als Gesprächsanlass genutzt, um implizite Orientierungen, Bewertungen und Spannungsfelder stärker explizieren zu können.

ERGÄNZENDE DATENERHEBUNG: WERKSTATTGESPRÄCH

Auf Grundlage der Interviews wurde ergänzend ein Werkstattgespräch mit Akteur:innen politisch-demokratischer Bildung durchgeführt. 14 Teilnehmende aus acht Projekten diskutierten in Fokusgruppen Potentiale, Herausforderungen und Strategien demokratischer Bildung. Das Werkstattgespräch folgt dem partizipativen Forschungsleitbild der JoDDiD (Unger 2014) und zielte darauf, die Interviewergebnisse gemeinsam mit Praktiker:innen zu reflektieren und zu kontextualisieren. Dabei überlagern sich unterschiedliche Erfahrungs- und Wissensbestände zu einem gemeinsamen Reflexionsraum (Kessler 2012: 215), der den Erfahrungsraum der Beteiligten erweitert (ebd.: 40 f.). Methodisch ist das Werkstattgespräch bedeutungs- offen, integriert verschiedene Erhebungsformen und folgt keinem idealtypischen Ablauf (ebd.: 40; 214 f.); zugleich kann es als „Argumentationsgemeinschaft“ verstanden werden, in der Wissen gemeinsam produziert wird (ebd.: 232). Das Werkstattgespräch umfasste Plenums- und Kleingruppenphasen. In einem zweistufigen Vorgehen wurden zunächst Potentiale und Herausforderungen gesammelt und anschließend Strategien entwickelt. Die Kleingruppenarbeit erfolgte nach der Think-Pair-Share-Methode und wurde auf Moderationskarten und Placemates dokumentiert; die Plenumsphasen wurden audiografisch aufgezeichnet.

ERGÄNZENDES MATERIAL: ROLLEN- UND MEME-AUFGABE

Sowohl den befragten Bildner:innen in den Interviews als auch den Teilnehmenden des Werkstattgesprächs wurde vorab die Aufgabe gestellt, ihre Wahrnehmung der eigenen Profession aus unterschiedlichen Akteursperspektiven anhand von Rollenbegriffen oder eindrücklichen Memes online darzustellen. Die Beiträge sollten den folgenden Kategorien zugeordnet werden: (1) Was meine Eltern denken, was

ich mache; (2) was meine Freunde denken, was ich mache; (3) was Fördergeldgeber:innen denken, was ich mache; (4) was kommunale Politik/Verwaltung denkt, was ich mache; (5) was ich denke, was ich mache; (6) was ich tatsächlich mache. Diese Artefakte sind Teil des Datenkorpus und werden insbesondere in Kapitel 4.2.3 „Fremd- und Selbstbilder“ herangezogen.

DATENAUSWERTUNG

Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring in einem iterativen Vorgehen. Ziel ist eine theorie- und regelgeleitete sowie systematische Analyse von Kommunikation und Inhalten, aus der induktiv und/oder deduktiv gebildete Kategorien als Interpretationsgrundlage hervorgehen (Mayring 2022: 13). Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen bildeten wir zunächst erste deduktive Kategorien. In einem zweiten Schritt passten wir das daraus entwickelte Kategoriensystem auf Basis einer ersten Codierung induktiv an und differenzierten es weiter; darauf aufbauend wurden erste Thesen entwickelt. Eine erneute Analyse des gesamten Datensatzes diente der Konsolidierung und Finalisierung des Kategoriensystems. Die daraus abgeleiteten Annahmen und Thesen wurden abschließend mit Ergebnissen anderer Arbeiten abgeglichen und zum Teil erweitert.

Die hier dargestellten methodischen Zugänge und Auswertungsschritte bilden die Grundlage für die nun folgende Ergebnisdarstellung. Durch die leitfadengestützten Interviews, ergänzenden visuellen und metaphorischen Erhebungsformate sowie das Werkstattgespräch konnte ein vielschichtiger Datenkorpus gewonnen werden, der Einblicke in subjektive Deutungen, professionelle Selbstverständnisse und handlungsleitende Orientierungen außerschulischer politischer Bildner:innen ermöglicht. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring strukturierte dieses Material entlang zentraler Dimensionen professionellen Handelns und machte es für eine systematische Auswertung anschlussfähig. Um eine De-Anonymisierung zu verhindern, wurden alle direkten Zitate aus den Interviews im Nachhinein durchnummeriert. Dies verhindert, dass Aussagen der gleichen Personen gebündelt werden können und Rückschlüsse auf deren Hintergrund zulassen.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Analyse vorgestellt und in Bezug auf das im vorangestellten Kapitel entwickelte Kompetenzmodell eingeordnet.

4

PROFESSIONS- VERSTÄNDNISSE UND PROFESSIONALITÄT IN DER AUSSERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG

Nachdem in Kapitel 2 die theoretischen Vorüberlegungen zur Profession, Professionalität und Professionalisierung in der außerschulischen politischen Bildung dargelegt und das der Studie zugrundeliegende, adaptierte Kompetenzmodell nach Baumert/Kunter (2011) vorgestellt wurde, widmet sich dieses Kapitel der empirischen Auseinandersetzung mit den Befragten. Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, verfolgt die vorliegende Studie vorrangig das Ziel, das Professionsverständnis der außerschulischen Bildner:innen herauszuarbeiten. Der Fokus liegt dabei auf der subjektiven Perspektive der Praktiker:innen auf ihre eigene Professionalität.

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews präsentiert und entlang der drei Hauptdimensionen des Kompetenzmodells strukturiert:

- **MOTIVATIONALE ORIENTIERUNG UND SELBST-REGULATION (KAPITEL 4.1):** Hier werden die subjektiven Beschreibungen der Befragten zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen, ihrer intrinsischen Motivation sowie ihren Herausforderungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation dargestellt.
- **(NORMATIVE) ÜBERZEUGUNGEN UND HALTUNGEN (KAPITEL 4.2):** Dieser Abschnitt beleuchtet die berufsethischen und normativen Überzeugungen, die Haltungen, das Rollenverständnis sowie die Selbst- und Fremdbilder der politischen Bildner:innen.
- **PROFESSIONSWISSEN UND -KOMPETENZEN (KAPITEL 4.3):** Abschließend wird das professionelle Wissen der Befragten in den Bereichen Fachwissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Fachdidaktisches Erklärungswissen thematisiert.

Dieses Kapitel dient somit der empirischen Fundierung der theoretischen Konzepte, indem es die vielfältigen Facetten des Professionsverständnisses in der außerschulischen politischen Bildung aus Sicht der im Rahmen der Studie befragten Akteur:innen detailliert darstellt.

4.1

MOTIVATIONALE ORIENTIERUNG UND SELBSTREGULATION

Die folgenden Kapitel beleuchten individuelle Dimensionen des professionellen Handelns politisch-demokratischer Bildner:innen. Sie zeigen, wie stark intrinsische Motivation, wertorientierte Überzeugungen und biografische Prägungen das berufliche Selbstverständnis im Feld strukturieren – und wie eng diese Motivationen zugleich mit hohen Erwartungen an die eigene Wirksamkeit verknüpft sind. Deutlich wird jedoch auch, dass politisch-demokratische Bildungsarbeit in einem Spannungsfeld aus gesellschaftlichen Krisen, strukturellen Unsicherheiten und begrenzten Einflussmöglichkeiten stattfindet.

Vor diesem Hintergrund gewinnt Selbstregulation eine zentrale Bedeutung: Bildner:innen müssen nicht nur Begeisterung, Verantwortungsgefühl und Anspruchsniveaus balancieren, sondern auch persönliche Belastungsgrenzen wahrnehmen, Ambiguitäten aushalten und eine professionelle Distanz entwickeln. Motivation und Selbstregulation bilden damit zusammen ein wesentliches Fundament professioneller Kompetenz – sie bestimmen, wie Bildner:innen ihre Rolle füllen, Herausforderungen bewältigen und langfristig handlungsfähig bleiben.

Die Unterkapitel strukturieren diese Befunde wie folgt:

■ 4.1.1 INTRINSISCHE MOTIVATION

Rekonstruktion zentraler motivationaler Quellen (Sinn- und Berufungsnarrative, Gestaltungsfreiheit, dialogische Bildungsverständnisse) sowie der biografischen und normativen Leitmotive, die das professionsbezogene Selbstverständnis im Feld tragen.

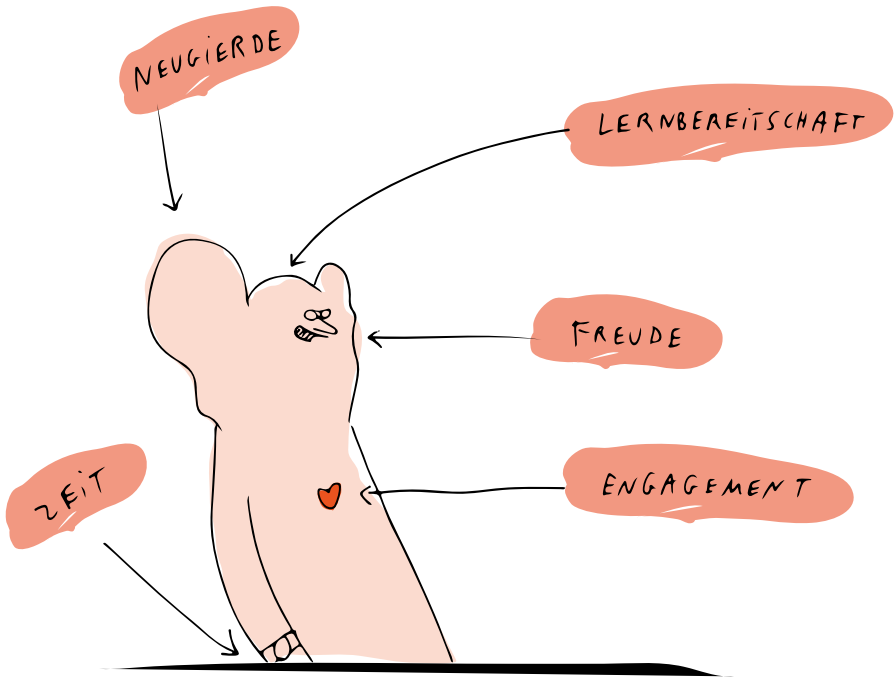
■ 4.1.2 SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

Analyse der Spannungen zwischen idealistisch hohen Wirkerwartungen (teils verbunden mit ungeeigneten Erfolgsindikatoren) und strukturell begrenzten Einflussmöglichkeiten. Herausgearbeitet werden Dynamiken von Ernüchterung, Frustration und möglichen Rückzugstendenzen für das professionelle Selbstverständnis.

■ 4.1.3 SELBSTREGULATION

Auswertung professioneller Bewältigungs- und Schutzstrategien (Grenzziehung, reflexive Distanzierung, emotionale Regulation, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz) sowie der Rolle von Anerkennung, Resonanz und Sichtbarkeit als Ressourcen, um trotz struktureller Barrieren langfristig handlungsfähig zu bleiben.

INTRINSISCHE MOTIVATION



KERNAUSSAGEN

- **HOHE INTRINSISCHE MOTIVATION**
Politische Bildung wird als wichtig, sinnstiftend und „Berufung“ erlebt.
- **GESTALTUNGSFREIHEIT ALS MOTIVATOR**
Freie und selbstbestimmte Bildungsprozesse und berufliche Selbstbestimmung dienen als berufliche Entscheidungsgrundlage.
- **DIALOGISCHE BILDUNGSPROZESSE**
Bildung als wechselseitiger Lernprozess; starkes Interesse an Teilhabe und den Lebenswelten der Teilnehmenden.
- **THEORIE-PRAXIS-TRANSFER ALS ANTRIEB**
Freude daran, gesellschaftspolitische Fragen mit Menschen praktisch zu bearbeiten.
- **BIOGRAFISCHE PRÄGUNGEN**
Familiäre Sozialisation, DDR-Erfahrungen und persönliche Erlebnisse mit Rechtsextremismus wirken stark motivationsstiftend.
- **WERTEORIENTIERTE LEITMOTIVE**
Ethisch-politische Leitmotive („Nie wieder“, Gerechtigkeit, Antirassismus) prägen das professionelle Selbstverständnis.

Im Feld herrscht allgemein eine hohe Motivation unter den Akteur:innen, demokratische und politische Bildung zu ermöglichen. Dabei wird die Tätigkeit mit Begeisterung an der Berufung beschrieben. Als Motivation für die eigene Tätigkeit nennen Praktiker:innen einerseits, dass es politisch-demokratische Bildung brauche bzw. diese „einfach wichtig“ (Z1) und sinnstiftend sei, da man dadurch die Gesellschaft mitgestalten könne (Z2). Zugleich beschreiben sie auch, dass sie für ihre Arbeit „brennen“ (Z3) bzw. außerschulische Bildung ihr „Herzensthema“ (Z4) sei:

Z5: Und ja, dazu kommt so ein bisschen auch Gesellschaft mit zu gestalten oder zumindest so Themen zu setzen und irgendwie Gelegenheiten zu geben zum Austausch.

Z3: Und dadurch hat sich das eigentlich erst so richtig entwickelt, dass ich jetzt mit so einem Herzblut dabei bin und sage: Das ist eine total wichtige Arbeit, die gemacht werden muss.

Mitbestimmung und Verantwortung sind sinnstiftende motivationale Ankerpunkte, um im Feld der außerschulischen politischen Bildung tätig zu sein (u.a. Z6; Z7). Eine solche Begeisterung, vor allem im Berufseinstieg, ist nicht nur im non-formalen, sondern auch im schulischen Bereich zu finden. Angehende und bereits tätige Politiklehrkräfte nennen meist persönliche, innere Beweggründe für ihre Berufswahl. Besonders wichtig sind ihnen der gesellschaftliche Nutzen ihres Berufs und die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Weißeno et al. 2013: 197).

BEFUND

Die Motivation der Befragten ist überwiegend intrinsisch geprägt und eng mit Sinnzuschreibungen sowie dem Anspruch gesellschaftlicher Mitgestaltung verbunden. Die Tätigkeit wird häufig als persönliche Berufung beschrieben und ist mit hoher emotionaler Identifikation verbunden.

Bildner:innen der außerschulischen demokratischen Bildungsarbeit beschreiben die Möglichkeit zur beruflichen Selbstverwirklichung und die damit verbundene größere Freiheit im Job als motivierend.

Z8: Und wie gesagt, auch der Ehrgeiz, was zu schaffen, was zu machen, noch mal zu gründen oder einen Verein gehört auch

dazu, ist eine wichtige Motivation. Also es ist nicht bloß, dass man jetzt sagt, man will was Gutes tun, sondern es fetzt ja auch. Das ist eine wichtige Motivation. Mir macht das Spaß zu managen und Sachen zu lösen und zu schaffen. [...]

In den Äußerungen der befragten Praktiker:innen zeigt sich ein professionsbezogenes Selbstverständnis, das stark durch persönliche Sinnorientierung, Gestaltungsfreiheit und dialogische Bildungsprozesse geprägt ist. Die Entscheidung für die außerschulische politische Bildung wird dabei nicht selten als bewusste Abkehr von schulisch-reglementierten Kontexten zugunsten einer freieren Gestaltung von Bildungsprozessen begründet:

Z9: Das [...] erklärt vielleicht auch so ein bisschen, warum ich dann quasi auch nach dem zweiten Staatsexamen, [anonymisiert], dann nicht an die Schule wieder zurückgekehrt bin. Genau. Weil ich sozusagen ja total gebrannt habe für die außerschulische Bildungsarbeit bzw. auch im Kontext von Schule, aber das freiere Gestalten von Bildungsprozessen fand ich sehr gut.

BEFUND

Autonomie, Gestaltungsfreiheit und die Abgrenzung von als restriktiv erlebten schulischen Kontexten stellen zentrale Motivationsfaktoren im außerschulischen Feld dar.

Die freiwillige Teilnahme der Zielgruppen wird als zentrale Ressource für gelingende Bildungsarbeit hervorgehoben, da sie eine hohe Anschlussfähigkeit und Wirksamkeit der vermittelten Inhalte ermöglicht (Z10). Auch das Interesse an den Lebenswelten der Teilnehmer:innen sind Motivatoren für politisch-demokratische Bildner:innen (siehe auch Z11).

Z12: Das bringt aber meine Arbeit eigentlich mit, dass ich mich eigentlich gar nicht so als diejenige sehe, die anderen Bildung zuteilwerden lässt, sondern eigentlich auch das gerne umdrehe, weil mit jedem Prozess ich natürlich auch wahnsinnig viel über die Lebenswelt der Personen lerne, mit denen ich arbeite.

Bildung wird nicht als einseitiger Vermittlungsprozess, sondern als dialogischer Austausch konzipiert, der auch zur Erweiterung des eigenen Verständnishorizonts beiträgt.

Motivation speist sich wesentlich aus dialogischen Bildungsverständnissen, der freiwilligen Beteiligung der Zielgruppen und der Verbindung von Theorie und Praxis.

Schließlich wird der Theorie-Praxis-Transfer als bereichernde Dimension benannt, insbesondere im Hinblick auf die Beteiligung junger Menschen an gesellschaftspolitischen Prozessen (Z13).

Z13: Sodass ich jetzt sagen kann, eine wesentliche Triebfeder neben dem grundsätzlichen Ding, dass es wichtig ist, die Anliegen und Bedürfnisse junger Menschen zur Kenntnis zu nehmen, ernst zu nehmen und dort, wo es möglich ist, auch mit in gesellschaftspolitische Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen, ist jetzt für mich in der Tat das Spannende, weil ich ja auch dieses Universitäre so ein bisschen im Hinterkopf habe, so dieser Theorie-Praxis-Transfer.

Viele Befragte beschreiben darüber hinaus vor allem eine biografisch geprägte Motivation für die eigene Tätigkeit. Oben wurde bereits angeschnitten, dass als eingrenzend erlebte schulische Erfahrungen ein Push-Faktor in das Feld der non-formalen Bildungsarbeit sein kann (Z14). Darüber hinaus ist hier durchaus eine Art Stellvertreter:innenrolle oder kompensatorische Funktion zu erkennen. Die Interviewperson beschreibt eine ihrer zentralen Motivationen darin, die Anliegen und Bedürfnisse junger Menschen sichtbar zu machen und in gesellschaftspolitische Entscheidungsprozesse einzubringen.

Dieser Anspruch geht über reine Bildungsarbeit im engeren Sinne hinaus – es geht nicht nur um Lernen oder Reflexion, sondern um Einflussnahme auf politische Prozesse im Namen oder stellvertretend für junge Menschen (siehe dazu auch das anschließende Kapitel 4.1.2 „Selbstwirksamkeitserwartungen“ sowie 4.2.2 „Rollenverständnisse“).

Aber auch persönliche politische Sozialisationserfahrungen aus der eigenen Jugend oder prägende Ereignisse werden als Motivationsursache benannt (u.a. Z15):

Z16: Ich bin in der DDR aufgewachsen [...] und bin aber durch mein Elternhaus immer schon sehr so mit politischen Dingen in Berührung gewesen. Also meine Eltern haben das alles kritisch gesehen, die ganze DDR. Mein Vater aus seinem beruflichen Hintergrund. Meine Mutter hat ganz viel Radio gehört, also Deutschlandfunk, und da kann ich mich erinnern, dass ich als Kind schon da irgendwie immer sehr hellhörig war, was da erzählt wird und so. Und es hat mich irgendwie geprägt. Und als ich dann doch nicht ins Lehramt gehen wollte und mich so entschieden habe, habe ich gemerkt, dass ich schon Lust hätte, politische Bildung zu machen. Also diese Politik und diesen Wunsch, irgendwas Pädagogisches zu machen, zu verbinden. Und das ist meine Motivation eigentlich immer noch.

Z17: GANZ persönlich der Spruch meiner Oma. Die ist schon lange tot jetzt, aber die immer gesagt hat: Lasst das nie wieder zu. Und das hat geprägt und deren Geschichten haben geprägt. Also mein Großvater hat Leichen zusammen gefahren, weil er ein LKW besessen hat, in Leipzig und in Dresden nach den Bombenangriffen und da war natürlich zu Hause/ Und die haben drüber geredet. [...] Der eine Satz: Lasst es nie wieder zu.

Hier wird deutlich, dass insbesondere die familiäre Sozialisation und historische Ereignisse die Wahl der Profession stark prägen. Die politische Bildungsarbeit erscheint einigen als eine stimmige Verbindung zwischen pädagogischer Tätigkeit und politischem Interesse. Solche biografischen Narrative fungieren offenbar als ethisch-politische Leitmotive und begründen eine tief verankerte Verantwortung, zur demokratischen Bewusstseinsbildung beizutragen. Besonders oft werden persönlich-biografische Erfahrungen mit Akteur:innen der extremen Rechten als Motivation angeführt (siehe auch Z18; Z19)

Z20: Ich stamme aus Sachsen. Habe von daher, wie so viele, auch so Erfahrungen gemacht in der Jugend mit Problematik Neonazis. Habe dann auch einen Verein mitgegründet, der auf diesem Gebiet tätig ist. Insofern begleitet mich das Thema schon lange und ist deswegen auch die Motivation da jetzt in der beruflichen Ebene dafür zu sorgen, dass möglichst das Problem bearbeitet wird.

Z21: Im Feld arbeiten manche von uns seit den 1990er Jahren, weil das also ja hier nicht gerade eine Wohlfühlase ist. Also

■ hier gibt es immer wieder rechte Aufmärsche, immer wieder rechte Gruppierungen, damals mit der Wehrsportgruppe [Name] bis hin heute der Dritte Weg.

Die Aussagen verdeutlichen einen engen Zusammenhang zwischen den biografischen Erfahrungen mit Rechtsextremismus und dem eigenen Wunsch, an Prävention zu arbeiten. Die Motivation zur Tätigkeit in diesem Berufsfeld entsteht hier also nicht primär aus abstrakten fachlichen Interessen, sondern aus einer tief verankerten persönlichen Betroffenheit und Beobachtung gesellschaftlicher Missstände in der eigenen Lebenswelt.

BEFUND

Die Motivation zur Tätigkeit ist häufig biografisch fundiert, politisch-normativ aufgeladen und eng mit persönlicher Betroffenheit sowie dem Anspruch gesellschaftlicher Verantwortung verbunden.

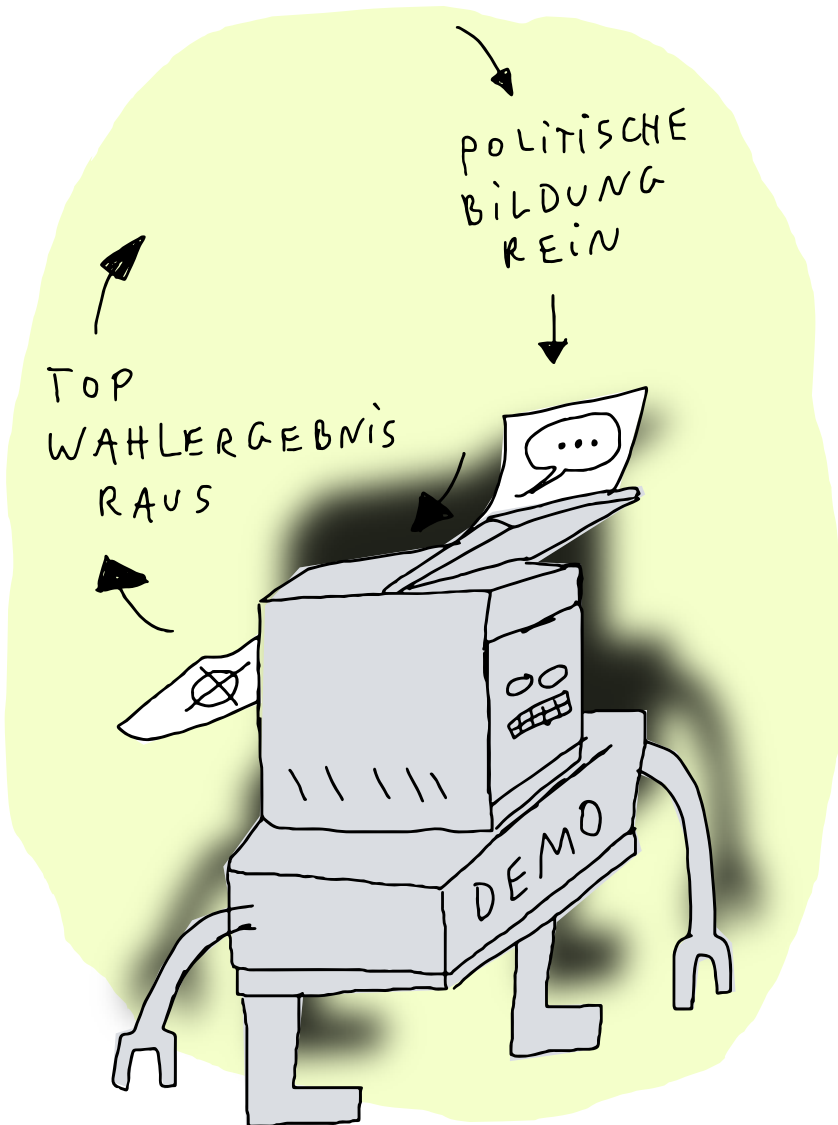
Dies kann zu hoher intrinsischer Motivation und Engagement führen, birgt jedoch zugleich die Herausforderung, persönliche Betroffenheit und professionelle Distanz in Balance zu halten, um nachhaltige, reflektierte Bildungsarbeit zu gewährleisten.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Kapitel verdeutlicht, dass die Motivation von Bildner:innen in der außerschulischen politischen Bildung überwiegend intrinsisch geprägt ist und sich aus Sinnzuschreibungen, gesellschaftlicher Verantwortung und dem Anspruch demokratischer Mitgestaltung speist. Die Tätigkeit wird häufig als persönliche Berufung erlebt und ist mit hohem Engagement sowie starker emotionaler Identifikation verbunden. Als zentrale motivationale Ressourcen erweisen sich dabei insbesondere Gestaltungsfreiheit, dialogische Bildungsprozesse und die freiwillige Teilnahme der Zielgruppen.

Zugleich zeigt sich, dass Motivation vielfach biografisch verankert ist. Politische Sozialisation, prägende historische Erfahrungen und persönliche Begegnungen mit demokratiefeindlichen Strukturen beeinflussen die Berufswahl nachhaltig und prägen ein normativ aufgeladenes professionsbezogenes Selbstverständnis. Bildungsarbeit wird dabei häufig über reine Wissensvermittlung hinaus als gesellschaftlich wirksame und präventive Praxis verstanden.

SELBSTWIRKSAM- KEITSERWARTUNGEN



KERNAUSSAGEN

■ HOHER IDEALISMUS IM BERUFSEINSTIEG

Viele starten mit der Annahme, gesellschaftliche Veränderungen oder sogar Wahlergebnisse beeinflussen zu können.

■ STARKE SELBSTWIRKSAMKEITS-ERWARTUNGEN

Persönliche Betroffenheit, regionale Bindung und Gerechtigkeitsempfinden erzeugen das Gefühl, „wirken zu müssen“.

■ FRÜHE ERNÜCHTERUNG

Die Realität zeigt begrenzte Einflussmöglichkeiten; hohe Erwartungen stoßen schnell auf strukturelle Grenzen.

■ ZWEIFEL AN EIGENER WIRKUNG

Wahlergebnisse werden intuitiv als Erfolgsindikator genutzt, erzeugen aber Frustration, weil sie kaum beeinflussbar sind.

■ BELASTUNG DURCH ANSPRUCH-REALITÄTS-DISKREPANZ

Unerfüllte Erwartungen führen zu Frustration, Selbstzweifeln und dem Gefühl, „ein zu kleines Licht“ zu sein.

■ RISIKEN FÜR PROFESSIONALITÄT

Enttäuschung und Überlastung können zu Demotivation, Rückzug oder Verengung auf „leichtere“ Zielgruppen führen.

Ein Großteil der Bildner:innen äußern eine hohe idealistische Motivation bezüglich ihrer Berufswahl:

Z22: Als Berufsanfängerin war ich ja noch SEHR idealistisch und habe gedacht: Jawoll und das muss doch irgendwie funktionieren und das ist so und das besagen ja auch irgendwie alle Theorien.

Unter anderem das starke intrinsische Motiv und das „Brennen für die außerschulische Bildungsarbeit“ (Z23) führen zu einer hohen Erwartungshaltung an die eigene Arbeit und deren Wirken. Insbesondere Menschen, die erst relativ kurz im Feld der außerschulischen politischen Bildung arbeiten, beschreiben teilweise einen utopischen Anspruch an ihre Arbeit, die Gesellschaft als Ganzes zu verändern, Wahlergebnisse zu beeinflussen oder extrem rechte Ansichten in Gänge einzudämmen (Z24; Z25; Z26).

Z27: Auf die Frage nach der Motivation für das eigene Handeln: Persönliche Betroffenheit, Ungerechtsgefühl und aber auch die Lust sozusagen [...], dort wirken zu können. Also ganz unterschiedlich. Also sozusagen auf einer persönlichen Ebene durch persönliche Betroffenheit, Schläge, Auswirkungen auf mich. Sozusagen den Druck, dort was tun zu müssen, dass das aufhört. Dann gesellschaftliche Verantwortung, wo ich dachte: Das kann nicht sein, ich liebe diese Region [...] und das kann hier nicht alles so braun abrutschen, das geht überhaupt nicht.

Z28: Aber ich mache es vor allem aus so einer/ aus irgendeinem Idealismus, ist ja klar und aus einer emotionalen Verbundenheit. So scheiße das hier alles ist, bin ich da trotzdem hier groß geworden. Und so blöd, dass ich nie wieder gekommen bin, ist es doch nicht gewesen. Und habe hier Erfahrung gesammelt, die glaube ich/ die dazu führen, dass ich will, dass andere Leute die Erfahrung auch machen können, die ich hier machen konnte.

Das Bedürfnis danach, für Gerechtigkeit zu sorgen, ist der motivationale Hintergrund für diese hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Während hier die emotionale Betroffenheit und regionale Bindung im Vordergrund stehen, sind es bei den folgenden Aussagen die werteorientierte Passung eigener Überzeugungen und die Abwehr antidemokratischer Tendenzen in der Gesellschaft.

Z29: Und habe mir immer schon viele Gedanken gemacht um gesellschaftliche Prozesse, aber das war nie irgendwie so, dass das so was Konzentriertes, Organisiertes und Bewusstes gewesen ist. Sondern ich habe einfach gedacht: Da muss man irgendwas machen und das mache ich jetzt mal. Und genau so habe ich mich auch beim [Verein] angefangen zu engagieren, ohne dass ich jetzt viel darüber nachgedacht habe, sondern einfach gedacht habe: Das ist irgendwie notwendig.

Z30: Und persönlich motiviert mich: Nie wieder Auschwitz. Also, muss man so sagen.

Z31: Wir sehen Entwicklungen, die wirklich demokratiefeindlich sind, die sich immer mehr ausbreiten. Es hat sich eine Subkultur im Landkreis [von Z31] entwickelt, die erschreckend ist. Also wirklich professionelle Auftritte in der Jugendkultur, die wirklich Jugendliche zieht. [...] Und das ist eher so, was mich motiviert zu sagen: Es gibt einen Auftrag.

BEFUND

Die hohe intrinsische Motivation ist insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit mit sehr hohen, teilweise utopischen Selbstwirksamkeitserwartungen verbunden.

In den Aussagen der Befragten stecken jedoch nicht nur eine hohe Sensibilität für gesellschaftliche Missstände, eine hohe Motivation, diesen entgegenzutreten und die Erwartung dies auch zu können, sondern auch Zweifel an der eigenen Wirkung:

Z32: Aber man kriegt es natürlich eher mit bei so Vereinen, die sich erst vor Kurzem gegründet haben und die GANZ viel wollen und die dann gegen Mauern laufen oder dann feststellen müssen, manches lässt sich selbst mit gutem Willen einfach nicht so schnell ändern.

Z33: Wie soll ich das verhindern? Wie soll ich am Ende, wenn ich es runterbreche, die Wahlergebnisse verändern hier vor Ort? Das habe ich mir letztes Jahr mal gedacht. Das wäre so eine ganz einfache Wirkung, wenn 2024 zur Landtagswahl sich in [Z33-Stadt] irgendwas an den Verteilungen der Stimmen

geändert hätte. Da hätte ich dann irgendwie sagen können: Ja, da haben wir auch ein Anteil dran, dass nicht mehr so viele Leute AfD wählen. Aber das/ Ich glaube, das erscheint mir gerade wie eine fast unlösbare Aufgabe, da die Tendenzen umzukehren.

Hier zeigt sich, dass die Vorstellung, durch die eigene Bildungsarbeit politische und gesellschaftliche Verhältnisse in kurzer Zeit ändern zu können, als belastend wahrgenommen wird. Dass diese hohe Selbstwirksamkeitserwartung keine generationale Erscheinung ist, zeigen Aussagen von langjährigen Praktiker:innen, die ebenfalls eine Frustration aufgrund zu hoher Erwartungen am Anfang der eigenen Berufsbiografie bzw. eine Veränderung des eigenen Anspruchs beschreiben (siehe auch Z34):

Z35: Und weil ich wissen wollte/ schon als ich angefangen habe zu arbeiten, war mir klar: Ich werde das viel länger tun, weil ich wissen möchte: Habe ich tatsächlich einen Einfluss? Kann ich tatsächlich einen Einfluss nehmen auf junge Menschen? Ändert das irgendetwas in ihrer politischen Haltung? Also kann man da überhaupt was bewegen? Und ich bin nach den zehn Jahren glaube ich ja zu nicht viel positiven Erkenntnissen gekommen. Leider. [...] Und habe dann tatsächlich mit vielen Kollegen damals auch aus anderen Projekten geschaut und uns auch immer wieder die Frage gestellt nach Wahlergebnissen: Sag mal Z35, warum machen wir das hier eigentlich? Also hat es eh noch einen Sinn? Die Frage stellt sich mir immer wieder nach Wahlergebnissen.

BEFUND

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen können bei ausbleibend wahrgenommenen Effekten in Frustration und Ernüchterung umschlagen.

Hier werden Wahlergebnisse als Indikator für erfolgreiche politische Bildungsarbeit herangezogen. Möglicherweise mangelt es an einem qualitativen Verständnis von wirksamer politischer Bildungsarbeit, sodass auf Wahlergebnisse zurückgegriffen wird (siehe dazu auch Jügel/Hertel 2024: 21; Lewerenz/Hertel 2024: 18). Wahlergebnisse sind als Indikator durchaus reizvoll, weil sie ein vermeintlich klarer, quantifizierbarer und öffentlich sichtbarer Maßstab für politische Ein-

stellungen und gesellschaftliche Entwicklungen erscheinen. Andererseits wird hier wahrscheinlich nicht darauf abgezielt, politische Bildung im Sinne einer politischen Partei gegen eine andere zu machen. Stattdessen wird auf die auch vom Verfassungsschutz festgehaltene Verfassungsfeindlichkeit einer bestimmten Partei Bezug genommen und damit deren Wahlergebnisse als Indikator für antidemokratische Einstellungen herangezogen.

Festzuhalten gilt aber erstens, dass Wahlergebnisse tatsächlich nur sehr eingeschränkt bis gar keine Rückschlüsse auf die Wirksamkeit politischer Bildung zulassen können und das Ziel politischer Bildung auch nicht in der Beeinflussung von Wahlen liegen darf.

BEFUND

Die Veränderung von Wahlergebnissen kann nicht das Ziel politischer Bildung sein. Politische Bildung zielt nicht auf kurzfristige Verhaltensänderungen wie Wahlentscheidungen ab, sondern auf langfristige Kompetenzentwicklung, kritische Reflexionsfähigkeit und demokratische Handlungskompetenz.

Es geht um individuelle Mündigkeit, politische Urteils- und Handlungskompetenz sowie um die Fähigkeit, politisch zu agieren und nicht um eine bestimmte inhaltliche Position, die über die demokratischen Grundwerte hinausgeht (siehe dazu Kapitel 4.3.3 II. „Fachdidaktisches Grundlagenwissen“ und „Ziele politischer Bildung“).

Zweitens wirken auf Wahlentscheidungen zahlreiche Faktoren ein – etwa mediale Diskurse, wirtschaftliche Entwicklungen, persönliche Lebensumstände oder kurzfristige politische Ereignisse –, die außerhalb des Einflussbereichs von Bildungsarbeit liegen. Drittens kann die Fixierung auf Wahlergebnisse zu einer Überforderung von Fachkräften führen, da sie ihre Arbeit an Zielgrößen messen, die sie strukturell kaum beeinflussen können. Dies birgt die Gefahr von Frustration, Resignation (siehe dazu auch Z36) und einer Verzerrung des eigenen professionellen Selbstverständnisses hin zu kurzfristig messbaren, aber pädagogisch nur begrenzt sinnvollen Erfolgsindikatoren:

Z37: Hey, ich kann da doch was bewegen, wenn ich mich halt einbringe auf demokratische Art und Weise, dass ich dann tatsächlich auch was verändern kann, dass das natürlich dann

Festzuhalten gilt, dass Wahlergebnisse tatsächlich nur sehr eingeschränkt bis gar keine Rückschlüsse auf die Wirksamkeit politischer Bildung zulassen können und das Ziel politischer Bildung auch nicht in der Beeinflussung von Wahlen liegen darf.

auch für die anderen Ebenen gilt. Das ist meine Hoffnung dahinter. Aber das ist halt eine Hoffnung, wo ich jetzt nicht sage, danach also/ streben schon, aber da mache ich mich nicht kaputt dran, sondern ich schaue halt eher mittlerw/ Es ist aber auch ein Lernprozess gewesen, weg vom Idealismus, hin zum: Ja, wie schaffe ich es vielleicht ja dann vor Ort was zu verändern.

Z38: Also so, das war eher so das und dann habe ich angefangen bei mir tatsächlich zu überprüfen: Okay [Name von Z38], also das ist ja Quatsch oder es ist ja viel zu viel, wenn man überlegt, ja, innerhalb von zehn Jahren oder innerhalb von so einem Zeitpunkt verändert sich gesellschaftspolitisch was. [...] Das kann also nicht das Bestreben sein. Sondern es ist halt tatsächlich wirklich systemisch. Also man kann halt Impulse setzen, Perspektiven daneben legen und im Kleinen halt was verändern. Also ich habe mir so abgewöhnt, eine Gesellschaft verändern zu wollen. Ich sage, das kann ich nicht.

Dieser hohe Idealismus sowie die komplexen Selbstwirksamkeitserwartungen in Kombination mit fragwürdigen Zielen politischer Bildung scheinen bei einigen befragten Bildner:innen eine Quelle von Frustration und Resignation zu sein, die durch die anhaltende bzw. anwachsende gesellschaftliche Spaltung und verstärkte antidemokratische Tendenzen noch erhöht werden.

BEFUND

Die Orientierung an ungeeigneten Erfolgsindikatoren verstärkt Überforderung und kann zu einer problematischen Verzerrung des professionellen Selbstverständnisses führen.

Dabei lassen sich auch Beschreibungen finden, die ein generelles Infragestellen der Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit äußern.

Z39: Also wir sind jetzt ein Jahr hier. Wenn ich mit Leuten aus der Praxis rede, die länger in offenen Kontexten arbeiten, sagen die immer: Naja nach einem Jahr, was erwartest du? Aber ich denke mir, ich sitze hier jeden Tag, habe einen [anonym]Stunden-Vertrag, mache hier meine Sachen und es ist nicht so, dass hier jeden Tag mir die Bude eingerannt wird, sprichwörtlich gesagt. Es ist ein Kampf, dass hier Leute herkommen, die ich

zum Beispiel vorher noch nicht so gesehen habe, die nicht in unserem Kontext eh schon unterwegs sind. Wenn wir Angebote machen, dass Leute kommen, schon alleine. Solche Sachen, die frustrieren mich, glaube ich, auf Dauer.

Z40: Ich hätte vielleicht gern früher gewusst, was es bedeutet, halt politische Bildungsarbeit zu machen im Sinne von, dass es eben nicht bedeutet, dass ich die Gesellschaft verändern muss. Das hätte ich gerne früher gewusst. Diese Klarheit zu haben und was es tatsächlich bedeutet. Vielleicht auch jemanden zu haben, der mir das vielleicht auch sagt.

Z41: Also weil man kriegt schon irgendwie so den Eindruck, dass viele so ein bisschen teilweise demotiviert und geschlaucht sind aufgrund diverser Herausforderungen, denen sie gegenüberstehen. Und auch, dass immer mehr teilweise so Wünsche und Anforderungen auf sie zukommen oder sie sich die selber stellen. Und also gerade, wenn es halt nicht so viele andere Akteure gibt in derselben Region/ Oder bis hin zu so ganz banalen Sachen, dass die dann manchmal, wenn sie dann gute Projekte bewilligt bekommen haben, es dann natürlich auch manchmal nicht so einfach haben, dann Leute zu finden, die dann das umsetzen, also die irgendwie in den Projekten dann arbeiten.

Hier wird deutlich, dass sich die Bildner:innen als begrenzt wirksam wahrnehmen und Zweifel äußern: „Das schaffe ich nicht. Dafür bin ich, glaube ich, ein zu kleines Licht.“ (Z42). Es wird beschrieben, dass es ein Missverhältnis von Maßnahmen bzw. Akteur:innen und der Größe des Problems gebe (Z43). Vor allem wird aber eine Ernüchterung deutlich, die auf eine nicht erfüllte Selbstwirksamkeitserwartung zurückzuführen ist.

BEFUND

Zu hohe Selbstwirksamkeitserwartungen können das berufliche Selbstverständnis langfristig beeinträchtigen, möglicherweise sogar zu einem Rückzug auf bestimmte Räume und Zielgruppen führen (siehe dazu Kapitel 4.3.3 III.)

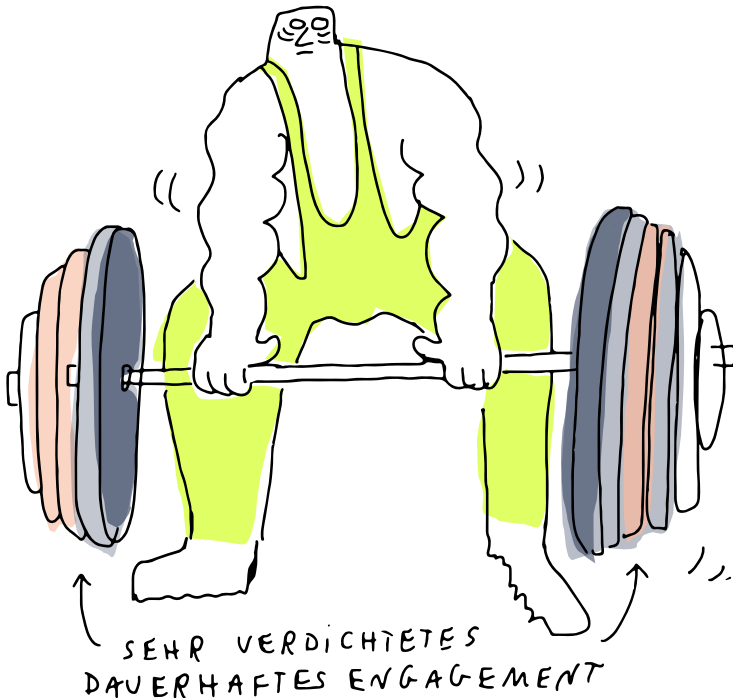
ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend wird für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Bildner:innen eine Ambivalenz deutlich: Einerseits eine tief verankerte, persönliche Motivation und der Wunsch, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, andererseits eine damit verbundene wachsende Ernüchterung, wenn sich die unrealistisch hochgesteckten und professionstheoretisch auch gänzlich verfehlten Ziele in der Praxis als schwer erreichbar erweisen. Die übersteigerten Selbstwirksamkeitserwartungen, etwa die Vorstellung, durch politische Bildung kurzfristig gesellschaftliche Veränderungen, Wahlergebnisverschiebungen oder den Abbau antidemokratischer Einstellungen bewirken zu können, führen insbesondere bei Neueinsteiger:innen, aber auch bei langjährig Tätigen, zu Ernüchterung, sobald die Komplexität gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und die begrenzten Handlungsmöglichkeiten deutlich werden. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und realer Einflussmöglichkeit kann Frustration, Selbstzweifel und Demotivation auslösen, was langfristig das professionelle Selbstverständnis beeinträchtigen und zu Rückzugstendenzen führen kann.

SELBSTREGULATION

PROFESSIONELL IST:

WISSEN, WAS ICH
WIE LANGE MACHEN
KANN.



KERNAUSSAGEN

- **GRENZEN KENNEN UND ROLLE KLÄREN**
Selbstregulation heißt, eigene Belastungsgrenzen zu kennen, Beruf und Person zu trennen und das „Ego zurückzunehmen“, um nicht auszubrennen.
- **REFLEXIVE DISTANZIERUNG ALS SCHUTZ**
Bewusste Abgrenzung zwischen beruflicher Rolle und persönlicher Identität ist eine zentrale Schutzfunktion und braucht Zeit, Räume und reflexive Kompetenz.
- **WIRKSAMKEIT ALS SELBSTREGULATIONS-STRATEGIE**
Bildner:innen suchen nach Kriterien und Evaluationen, um Wirkung zu belegen; mangelhafte Instrumente führen zu Frust und Fokus auf fragwürdige Kennzahlen (v. a. TN-Zahlen).
- **QUALITATIVES WIRKUNGSVERSTÄNDNIS**
Als wirklich erfolgreich gilt die eigene Arbeit, wenn Impulse sich verstetigen, Teilnehmende selbstwirksam werden und Projekte eigenständig weiterlaufen.
- **AMBIGUITÄTSTOLERANZ UND RESILIENZ**
Gelassenheit, Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen und das Aushalten kontroverser Meinungen sind zentrale Kompetenzen, um mit Widersprüchen umzugehen.

■ **SPANNUNG ZWISCHEN REALISMUS UND RESIGNATION**

Reflektierte Anerkennung begrenzter Wirksamkeit kann entlasten, schlägt aber teils in Resignation und Verlust von Hoffnung um.

■ **ANERKENNUNG ALS RESSOURCE DER SELBSTREGULATION**

Sichtbarkeit, Rückendeckung und Resonanz (z. B. Besuche, Austausch) stabilisieren das professionelle Selbstbild und schützen vor Überforderung.

Selbstregulation ist die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Verhalten an die Anforderungen einer bestimmten Situation anzupassen, um persönliche Ziele optimal verfolgen zu können (Gawrilow/Rauch 2017). Professionelle Selbstregulation kann hier als Fähigkeit beschrieben werden, verantwortungsvoll mit den eigenen persönlichen und beruflichen Ressourcen umzugehen, um langfristig leistungsfähig, gesund und professionell handlungsfähig zu bleiben (Baumert/Kunter 2006: 504 f.). Dazu zählen ein ausbalanciertes Engagement (balanced commitment), psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und emotionale Regulation:

- ausbalanciertes Engagement (balanced commitment): Dies bedeutet ein hohes berufliches Engagement verbunden mit der Fähigkeit, sich emotional und zeitlich zu distanzieren, um Überlastung zu vermeiden.
- psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz): Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, beruflichen Belastungen und Widersprüchlichkeiten standzuhalten sowie konstruktiv mit Stresssituationen umgehen zu können.
- emotionale Regulation: Sie bedeutet, positive berufsbegleitende Emotionen bewahren zu können und Unterstützung aus dem sozialen Umfeld zu nutzen (Baumert/Kunter 2011: 43 ff.).

Im Folgenden haben wir uns basierend auf dem empirischen Material dazu entschieden, neben „I. Ausbalanciertes Engagement“, „Resilienz“ und „emotionale Regulation“ gemeinsam zu diskutieren (II.) und um „III. Anerkennung als Grundlage von Selbstregulation“ zu erweitern.

I

AUSBALANCIERTES ENGAGEMENT (BALANCED COMMITMENT)

II

EMOTIONALE REGULATION, AMBIGUITÄTSTOLERANZ UND RESILIENZ

III

ANERKENNUNG ALS GRUNDLAGE VON SELBSTREGULATION

I

AUSBALANCIERTES ENGAGEMENT (BALANCED COMMITMENT)

BEFUND

Politisch-demokratische Bildner:innen erleben ihre Arbeit häufig als von strukturellen und kommunikativen Barrieren geprägt, die sowohl die Wirksamkeit ihrer Angebote einschränken als auch persönliche Unsicherheit, Druck und Zweifel an der eigenen Rolle verstärken.

Z44: Es führt einerseits zu einem Druck, [...] dass wir irgendwie abliefern müssen und was Cooles machen müssen, um akzeptiert zu sein. Und das macht unsicher, weil wir dann immer gar nicht so richtig wissen, ob man/ Dann stellt man sich natürlich die großen Fragen: Ist man dann überhaupt selbst die Person, die so was leisten kann? Aber das vielleicht ausgeklammert. Es macht einen Druck. So ein Gefühl von nicht gewollt sein, das ich auch schon mal angesprochen hatte. Macht nicht so viel Spaß. [...] Das ist auf eine Art hinderlich, weil es ausbremst, weil man eigentlich den Kopf für andere Sachen nutzen könnte oder die Gehirnkapazität sinnvoller nutzen könnte, als sich die ganze Zeit so unsicher zu fühlen und darüber nachzudenken, wie man jetzt über das Jahr kommt. Jetzt zum Beispiel finanziell oder so. Vielleicht so. [...] Das bremst. Ja. Es hindert.

Z45: Aber man kriegt es natürlich eher mit bei so Vereinen, die sich erst vor Kurzem gegründet haben und die GANZ viel wollen und die dann gegen Mauern laufen oder dann feststellen müssen, manches lässt sich selbst mit gutem Willen einfach nicht so schnell ändern.

Hier wird deutlich, dass der eigene und fremde Anspruch sowie die damit verbundenen Bemühungen und das Engagement an strukturellen Schwierigkeiten scheitern und die Einsicht „es funktioniert einfach oft nicht. Es funktioniert oft schlecht“ (Z46), Zweifel und Ernüchterung hervorruft, teilweise sogar bis hin zur Infragestellung, „ob das eine gute Idee ist, politische Bildung zu machen“ (Z47). Diese Erfahrungen erzeugen offenbar Unsicherheiten (siehe dazu auch Kapitel

4.3 „Professionswissen und -kompetenz“) und Druck, binden Energie und Ressourcen („weil man eigentlich den Kopf für andere Sachen nutzen könnte oder die Gehirnkapazität sinnvoller nutzen könnte“; Z48) und bilden eine Gefahr für Resignation und Demotivation. Ein ausbalanciertes Engagement ist folglich erschwert.

BEFUND

Hohe Ansprüche und strukturelle Begrenzungen führen zu Ernüchterung und binden Ressourcen. Ausbalanciertes Engagement wird dadurch erschwert.

Es wird daher auch als essentiell beschrieben, die eigenen (Belastungs-)Grenzen zu kennen und sich seiner Rolle bewusst zu sein, um ein „Ausbrennen“ zu vermeiden:

Z49: Und das ist die Frage: Wie kann ich diesem Auftrag gerecht werden, ohne [...] mich selber da irgendwie vollkommen zu verlieren [...]?

Z50: Und ich glaube auch immer wieder, das klingt jetzt so ein bisschen pathetisch, aber das eigene Ego zurückstecken. Also das ist ein Job. Das ist, was ich da mache, ist mein Job. Das mache ich nicht in meiner Freizeit und ich mache das auch nicht ehrenamtlich. Das ist, glaube ich, auch nochmal was, wo ich denke, das ist schwierig, auch in dem Arbeitsbereich, dass Leute auch echt verbrennen.

Hier sind Ansätze der oben beschriebenen Distanzierung zu erkennen, die einer reflexiven Kompetenz bedürfen (siehe dazu Kapitel 4.3.2 „Pädagogisch-psychologisches Wissen“).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass Selbstregulation im Sinne einer bewussten Abgrenzung zwischen beruflicher Rolle und persönlicher Identität eine zentrale Schutzfunktion übernimmt. Insbesondere die Fähigkeit zur reflexiven Distanzierung wird als notwendig beschrieben, um professionelles Engagement von persönlicher Überidentifikation zu trennen. Hier kann die bei Z50 beschriebene Fähigkeit, sich emotional und zeitlich zu distanzieren, nachgezeichnet werden. Damit erweist sich die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz als wesentlich, um die Balance zwischen professionellem Auftrag und

Selbstfürsorge zu wahren und langfristig handlungsfähig zu bleiben. Nicht bei allen Befragten konnten solche Distanzierungsmomente nachgewiesen werden. Es muss also davon ausgegangen werden, dass sowohl der Raum für Reflexion also auch Selbstfürsorge derzeit öfter fehlt und die Gefahr von Frustration und Überlastung besteht.

BEFUND

Selbstregulation wird primär als Grenzziehung und Distanzierungsfähigkeit verstanden; zugleich fehlen hierfür im Feld häufig Zeit, Räume und unterstützende Bedingungen, was Überlastungsrisiken erhöht.

Andere Möglichkeiten, um Frustration und Resignation zu begegnen, scheinen die Erfahrung eigener Wirksamkeit sowie die Nutzung von Erfolgsmessung als Strategie der Selbstregulation zu sein.

■ Z51: Ich glaube, mir fällt es einfacher zu wissen, was/ woran ich merke, dass es nicht wirkungsvoll ist.

■ Z52: Also das eine, was uns da gut den Rücken gestärkt hat, war in der Tat die wissenschaftliche Evaluation über die [Hochschule] vom [Name]. [...] Und da war die Rückmeldung schon, dass wir die Leute mit unseren Angeboten erreichen, dass das hilfreich ist, also eben ganz oft auch diese Frage von, dass es geholfen hat.

Die vielfältig erzeugte Unsicherheit führt bei politisch-demokratischen Bildner:innen zu einem Wunsch nach möglichst konkreten Kriterien für Erfolgsmessung. Es besteht folglich ein großes Bedürfnis nach Evaluation und die Frage danach, ob die eigene Arbeit „wirkt“. Gleichzeitig scheint ein mangelndes Verständnis von erfolgreicher Bildungsarbeit vorzuliegen. Die Interviewteilnehmer:innen beschreiben, dass die Wirksamkeit politisch-demokratischer Bildung kaum bzw. nur schwer messbar sei:

■ Z53: Denn Demokratiearbeit messbar zu machen, ist ja nicht so/ Wenn man jetzt nicht gerade sich ein Panel leistet und auch noch das Glück hat, dass so viele am Ball bleiben, dass es auswertbar ist, kann man ja eigentlich nur über Analogieschlüsse gehen.

Z54: Woran machen Sie dann aber fest [...], dass diese konkrete Veranstaltung, dieses Bildungsformat erfolgreich war oder in anderen Worten eben wirkungsvoll? Dass das, was Sie erreichen wollten, gewirkt hat? Wie machen Sie das?
[...] Ganz wunder Punkt. (Lacht) Wir haben gerade kein Evaluationsinstrument, also hier bei uns an der [Träger von Z54]. Das finde ich super ungünstig und ich bin da auch schon bei uns im Team immer diejenige, die da lange drüber rum meckert.

Z55: Aber so systematische Erhebungen oder eben -instrumente gibt es jetzt/ Noch nicht. Also unser Haus ist dabei, so ein Evaluationssystem zu entwickeln/ [...] Also es gibt Evaluationsbögen, aber aus denen kann man gerade nichts rausholen. (Zustimmung von B2) Also das muss man so ehrlich sagen. Die sind wirklich schlecht. (Lachen) Und damit passiert auch nichts.

BEFUND

Die Messung der Wirksamkeit politisch-demokratischer Bildung wird von den Praktiker:innen als ein ungelöstes Problem beschrieben: Während einerseits konkrete Kriterien und Instrumente als fehlend beschrieben oder als unbrauchbar wahrgenommen werden, gilt Demokratiearbeit zugleich als nur schwer quantifizierbar, sodass bislang höchstens Analogieschlüsse oder unzureichende Evaluationsbögen zur Anwendung kommen.

Vereinzelt scheint der Erfolg bestimmter Veranstaltungen oder Projekte als glücklicher Zufall in einem langwierigen trial-and-error-Prozess hingenommen zu werden, anstatt dass Bildner:innen davon Gelingensbedingungen für andere Vorhaben abstrahieren.

Z56: Wir probieren uns aus. [...] Und wir probieren hier Sachen aus, die manchmal auch schiefgehen.

Da nur einzelne Träger Ressourcen für externe wissenschaftliche Begleitungen bzw. Evaluationen aufbringen können, bestimmt der Großteil der sächsischen außerschulischen politischen Bildungslandschaft die eigene Wirksamkeit anhand von Teilnehmer:innenzahlen (siehe auch Z57).

Z58: Dass das, was Sie erreichen wollten, gewirkt hat? Wie machen Sie das? Also das wird natürlich ganz formal erst mal bei uns an Teilnehmerzahlen festgemacht. Also wenn jetzt eine Veranstaltung nicht oder ganz schlecht gebucht ist, fällt sie ja eigentlich dann aus, also fällt sie fast immer aus.

Z59: Ich kann es mit Zahlen alles unterlegen, aber die sind ja/ Da kann ja auch keiner nachweisen. Ich finde das immer so, das wird immer erwartet, dass man es nachweist, aber am Ende wissen doch eigentlich auch alle und auch die, die es kontrollieren, das/ Naja, ob das jetzt so richtig ist, das ist ja bei Fördermitteln immer so.

Ein weiterer Zugang zur Bestimmung von Wirksamkeit besteht darin, nicht allein den unmittelbaren Verlauf oder die Teilnehmendenzahlen in den Blick zu nehmen, sondern zu prüfen, ob die eigene Arbeit nachhaltige Spuren hinterlässt. Erfolg wird dabei nicht kurzfristig an der Reaktion während einer Veranstaltung festgemacht, sondern daran, ob sich Impulse verstetigen und eigenständige Dynamiken entfalten.

BEFUND

Politisch-demokratische Bildner:innen beschreiben ihre Arbeit dann als gelungen, wenn Teilnehmende oder Initiativen in die Lage versetzt werden, selbstwirksam zu handeln, eigene Projekte zu entwickeln oder begonnene Prozesse langfristig fortzuführen.

Damit wird Wirksamkeit vor allem in der Übertragung und Fortführung sichtbar:

Z60: Also was ich hier zum Beispiel jetzt tatsächlich so die letzten sieben Jahre/ ist es für mich so, dass ich tatsächlich sage: Ja, es ist erfolgreich. Und das messe ich daran, dass Menschen oder Initiativen selbstwirksam werden, die selber Projekte initiieren, die selber für sich stehen. Wo es mich einfach nicht mehr braucht.

Z61: Weil ich jetzt ein halbes Jahr danach noch sehe, dass es Früchte getragen hat, zum Beispiel. Dass damals aus den/ zum Beispiel in den Gesprächen [bei einer Veranstaltung von Z61] Sachen entstanden sind, die heute konkret umgesetzt werden.

Wenn die gesetzten Impulse auch Monate später noch konkrete Veränderungen anstoßen, gilt die Bildungsarbeit als erfolgreich. Dieses Verständnis rückt den nachhaltigen Effekt von Bildungsprozessen ins Zentrum und betont die Bedeutung von Selbstständigkeit und eigenem Handeln der Teilnehmenden als Indikatoren für Wirkung. Während also Verstärkungen von Engagement die eigene Wirksamkeit nachzeichnen lassen und so als Regulationshilfe dienen, scheinen Teilnehmer:innenzahlen nur bei großen Gruppen den gleichen Effekt zu haben. In solchen Fällen wird eher auf Qualität gesetzt statt auf Quantität:

Z62: Oder wenn ich nicht alleine hier sitze, reichen auch manchmal schon, wenn 15 Leute kommen und ich davon drei noch nicht vorher gesehen habe und erst mal fragen muss, wie die heißen.

Z63: Aber ich habe gelernt, und das ist eigentlich was sehr schönes, dass es gut ist, mit dem zufrieden zu sein, die da sind. Also weil das sind immer die, die wirklich aus freiem Entschluss kommen und die sind dann auch gut beteiligt, die machen gut mit, die stellen ihre Fragen, diskutieren und die sind dann auch dankbar. [...] Es können auch mal nur fünf Leute da sein. Und wenn die zufrieden sind und gut mitmachen oder sich beteiligen und sich aktivieren lassen, dann ist das genauso viel wert, wie wenn es 50 sind.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend verdeutlichen die Äußerungen der Bildner:innen, dass außerschulische politische Bildner:innen ihre Arbeit unter dem Eindruck struktureller Hürden, institutioneller Erwartungen und fehlender Erfolgsmaßstäbe erleben. Dies führt zu Unsicherheit, Druck und Zweifeln an der eigenen Rolle, was wiederum Energie bindet und Demotivation begünstigen kann.

Selbstregulation erscheint in diesem Kontext als Schlüsselfaktor: Sie umfasst sowohl die Fähigkeit, eigene Belastungsgrenzen wahrzunehmen und eine bewusste Abgrenzung zwischen Beruf und persönlicher Identität vorzunehmen, als auch das Zurückstellen eigener Ansprüche oder das Setzen realistischer Maßstäbe. Diese Distanzierung schützt vor Überlastung, erfordert jedoch reflexive Kompetenz und entsprechende Rahmenbedingungen.

II

EMOTIONALE REGULATION, AMBIGUITÄTSTOLERANZ UND RESILIENZ

Für eine gelingende Distanzierung bedarf es emotionaler Selbstregulationsfähigkeiten. Diese sind vor allem für die Frage relevant, wie außerschulische Bildner:innen mit beruflichen Belastungen und Widersprüchlichkeiten umgehen. Widersprüche werden in diversen Zusammenhängen der täglichen Arbeit erlebt. Dies wird u.a. im Verhältnis zu Fördermittelgeber:innen besonders deutlich: Manche Bildner:innen scheuen davor zurück, Kritik zu äußern – aus „Angst, dass [s]ie [dadurch] kein Geld mehr bekommen“ (Z64). Aber auch der Umgang mit verschiedenen Informationen und Perspektiven (Z65) oder kontroversen Meinungen, die ihrer eigenen eher idealistisch-aktivistisch geprägten Meinung entgegenstehen, (siehe auch Kapitel 4.2.2 „Rollenverständnis“ sowie Z66; Z67) werden als schwer zu lösende Dilemmasituationen wahrgenommen:

Z64: Und es kann ungemütlich sein, aber was zu beachten ist, ist natürlich, dass die Akteure auch oftmals abhängig sind von Fördermittelgeldern aus den Strukturen, die sie angreifen [...] dann ist klar, dass die event/ oder da besteht die Angst, dass die kein Geld mehr bekommen.

Z68: Das vielleicht auch auszuhalten, unterschiedliche, kontroverse Meinungen, auch wenn es innerlich mich wuppt und wo ich denke: Das geht gar nicht. Wie kann ich das denn äußern demgegenüber, wenn ich meinen inneren Widerstand merke?

BEFUND

Emotionale Selbstregulation wird von den Befragten als Schlüsselkompetenz beschrieben, um widersprüchliche Anforderungen, Abhängigkeiten und innere Konflikte im Arbeitsalltag handhabbar zu machen.

Diese widersprüchlichen Anforderungen erzeugen Spannungsfelder, die hohe Selbstregulationsfähigkeiten erfordern, da Bildner:innen ständig zwischen Anpassung, Kritikfähigkeit und der Bewahrung ihrer eigenen Haltung balancieren müssen. Im Umgang damit bedarf es der Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“ (Häcker/Stapf 2004: 33). Man kann

dabei von Ambiguitätstoleranz oder auch Resilienz als Strategien der Selbstregulation sprechen. Als eine Strategie im Umgang mit Ambiguität und als wichtige Kompetenz politisch-demokratischer Bildner:innen beschreiben die Befragten u.a. die Fähigkeit, trotz innerer Widerstände unterschiedliche, kontroverse Meinungen aushalten bzw. mit ihnen arbeiten zu können (siehe sowohl Kapitel 4.3.3 II. als auch Z68; Z69).

Z70: [D]as heißt auch so schön Ambiguitätstoleranz. Dieses Aushalten von: Da sitzen halt Menschen, die wirklich ganz krass gegenläufige politische Positionen haben als ich. Und trotzdem damit dann zu arbeiten und zu sagen: Aber was jeder Mensch sagt, das ist wertvoll und das nehme ich auf und komm nicht mit der Moralleule dann um die Ecke. Das ist schon manchmal auch ein innerer Kampf, klar, finde ich. Aber deswegen, meine ich, ist es so wichtig, seine eigene Rolle für sich klar zu ziehen.

BEFUND

Ambiguitätstoleranz erscheint als zentrale Form professioneller Selbstregulation, da sie ermöglicht, kontroverse Positionen auszuhalten, ohne die eigene Haltung oder Handlungsfähigkeit zu verlieren.

Darüber hinaus beschreiben die Befragten, dass sie über die Jahre eine gewisse Resilienz, Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit sowie ein Durchhaltevermögen aufgebaut und eine realistischere Einschätzung ihrer Möglichkeiten entwickelt haben (siehe auch Z71; Z72):

Z73: Ja und auch Gelassenheit. Ich glaube, das muss man lernen, also selber erfahren und lernen, die Gelassenheit zu sagen: Du kannst hier nicht die Welt verändern. Ich glaube, das hätte ich gern/ Diese Beruhigung zu haben: Es ist alles okay.

Z74: Ja, also wahrscheinlich Frustrationstoleranz. Und aber gleichzeitig/ Also Frustrationstoleranz ist ja umgekehrt dann Durchhaltevermögen.

Z75: Durchhaltevermögen. Du musst mit Frustrationen umgehen können. Du musst Frustrationen aushalten und durchhalten können. (.) Und du musst/ Du brauchst eine Offenheit. Und du musst es mit dieser Offenheit auch schaffen, aus deiner

Position heraus, aus der du sprichst, ein bisschen auszutreten und auch andere Sachen als deine eigene aushalten zu können, finde ich. Offenheit. Kreativität. Durchhalten. (..) Ja, und du musst es wollen.

Die Befragten beschreiben Gelassenheit, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen als notwendige Fähigkeiten, um mit den strukturellen Grenzen und häufig geringen sichtbaren Erfolgen politischer Bildung umzugehen. Gelassenheit dient dabei als Entlastung von überhöhten Wirksamkeitserwartungen – „Du kannst hier nicht die Welt verändern“ –, während Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen helfen, Rückschläge, Widerstände und zähe Veränderungsprozesse zu bewältigen:

Z76: Okay, wir werden wahrscheinlich/ wenn wir keine Veränderung schaffen, dann wenigstens eine andere Perspektive aber daneben zu legen und nicht die alleinige Vorherrschaft vielleicht den Pauschalisierungen zu geben. Sondern wenigstens, dass wir eine andere Perspektive daneben legen. Und mit dieser/ und das ist tatsächlich immer wieder schwer, sich damit in Führungsstrichen zufrieden zu geben. Tatsächlich zu sagen: Ja, das ist es und mehr wird es und kann es wahrscheinlich derzeit nicht sein.

BEFUND

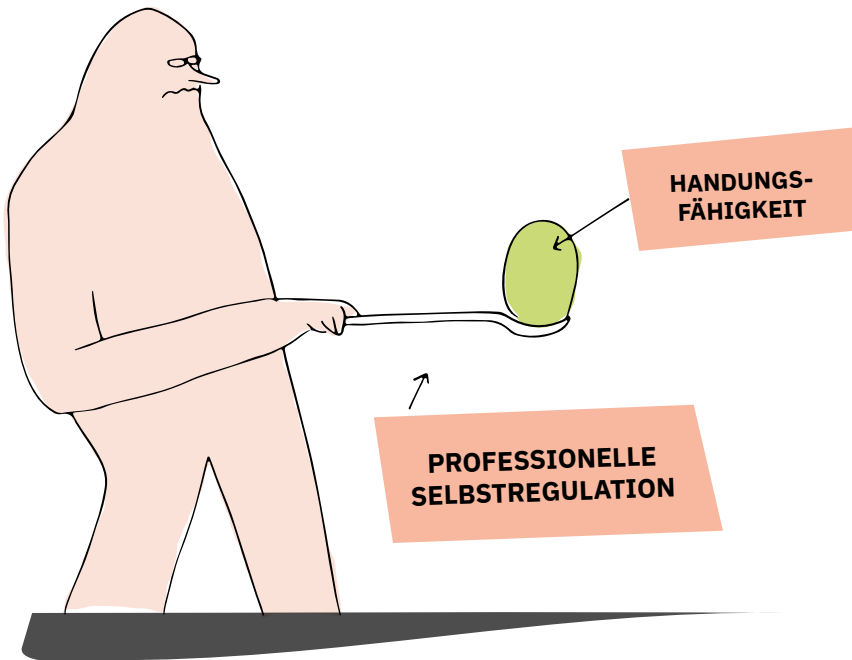
Im Berufsverlauf werden Gelassenheit, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen als erlernte Ressourcen rekonstruiert, die insbesondere der Korrektur überhöhter Wirksamkeitserwartungen dienen.

Gleichzeitig wird Selbstregulation auch als reflexive Offenheit verstanden – die Fähigkeit, die eigene Position zeitweise zurückzustellen, andere Perspektiven auszuhalten und flexibel zu bleiben. Hierin steckt bereits die Akzeptanz begrenzter Wirksamkeit und kann als Gegenpart der oben dargestellten idealistisch-aktivistischen Perspektive verstanden werden (siehe dazu auch 4.2.2 „Rollenverständnis“). Die Akzeptanz schlägt jedoch an anderer Stelle in Skepsis gegenüber den eigenen Möglichkeiten um:

Z77: Trotzdem so ein bisschen Skepsis, ob die Mittel dann doch ausreichend sind oder der Ansatz, um da so grundlegende Veränderung herbeizuführen.

Z78: Also da passiert schon sehr viel und wahrscheinlich könnte man auch noch ein paar Millionen da reinstecken, da könnte man wieder ein bisschen mehr machen. Bin mir aber nicht sicher, ob das dann wirklich so substanziell an dem Dilemma was halt so besteht, dass man jetzt irgendwelche anti-demokratischen, menschenfeindlichen Einstellungen/ zu verändern ist halt sehr schwierig mit diesen Programmen. Oder man sieht die Wirkung dann nur sehr, sehr langsam usw.

Der hier vorzufindende gedämpfte Wirkungsoptimismus kann als selbstregulatives Momentum der Distanzierung interpretiert werden: die Befragten scheinen unter einem solchen Licht nicht desillusioniert, sondern realistisch. Man kann auch von reflektierter Anerkennung struktureller Grenzen sprechen.



Auf der anderen Seite finden sich tatsächlich Anzeichen von schwindender Hoffnung: „irgendwie vielleicht doch noch mal was zu verändern. Aber ich glaube, da macht man sich kaputt.“ (Z79). Bei einigen Wenigen scheint die Resignation selbst als Strategie der Selbstregulation zu wirken (siehe auch Z80; Z81; Z82):

Z83: Ich hätte, glaube ich, gern gewusst, dass Sachsen so schlimm ist, wie man sagt. Also man neigt manchmal dazu, auch als jemand, der hier groß geworden ist, immer so zu sagen: Ja, aber es gibt ja Leute, hier in [Z83-Stadt] kenne ich fünf Leute, die was machen. Ich kenne in [Z83-Nachbarort 1], ich kenne in [Z83-Nachbarort 2 und 3] (Z83), die ganzen Kässer hier, kenne ich schon Leute, die was machen. Und sagt dann immer: Ja, deswegen ist es vielleicht nicht so schlimm. Es gibt viele Leute und die will ich auch nicht diskreditieren damit und die Arbeit ist total wichtig und es sind sehr viele gute Leute in Sachsen. Aber das ändert nichts daran, dass der große gesellschaftliche Umbruch in eine gute Richtung und nicht in irgendwelche andere, also in ein noch unterdrückendes System, das ist einfach nicht passiert. Und es wird/ Die Tendenz geht eher dahin, das ist mein Gefühl, dass es immer schlimmer wird. Egal wie viele Leute hier versuchen, irgendwie Sachen zu machen, es ändert so wenig. Und das ist irgendwie doof zu wissen, weil man selber auch zum Teil das macht, Teil des Systems ist. Aber es ist eine unglaubliche Macht, der man gegenübersteht von einer rechten Hegemonie in Sachsen. Und das ist einfach scheiße. Und das ist aber so. Und ich hatte vorher eine Illusion, glaube ich, dass es nicht so schlimm ist, aber es ist so schlimm. Es ist schlimmer vielleicht.

Dieses Zitat bringt eine extrem belastende Form professioneller Desillusionierung zum Ausdruck. Die Person beschreibt einen schmerzhaften Erkenntnisprozess: Die zuvor gepflegte Hoffnung, dass engagierte Einzelpersonen und lokale Initiativen „schon etwas bewegen“, erweist sich rückblickend als Illusion. Stattdessen wird ein Gefühl der Übermacht einer „rechten Hegemonie“ formuliert – eine Struktur, die trotz individueller Bemühungen kaum veränderbar scheint. Die Konfrontation mit der Ohnmacht kann aber nicht nur zu einer realistischen Zielsetzung und einem gewissen Professionalisierungsschub führen. Professionelles Handeln heißt dann, mit dieser Härte konstruktiv umzugehen zu lernen. Andere Befragte beschreiben, dass sich Zuversicht und Kraftanstrengungen am Ende lohnen:

Z84: Es ist oft ein Kampf gegen Windmühlen, vor allem hier in Sachsen. Ich weiß nicht, wie viele Demokratieerklärungen ich schon unterschreiben musste damals, noch zu Zeiten von [Politikerin], als das dann aufkam und Sachsen es nochmal verschärft hat und so. Aber ich habe schon auch den Eindruck, das es ein Kampf ist, der sich lohnt.

Z85: Also es ist ein mühsames Geschäft, aber es ist nicht aussichtslos.

Z86: Wenn man viel mit diesen Problemen konfrontiert ist, dann nicht in so einer reinen schwarzmalerischen Sicht zu verfallen. Weil das schränkt dann auch die Möglichkeiten ein, wie man andere motivieren kann oder andere Sichtweisen eröffnen und ermöglichen kann und so.

Hier zeigt sich eine starke Reframing-Strategie, also der Versuch, die Belastung in einen positiven Sinnzusammenhang zu bringen. Dies sind klassische Formen professioneller Coping-Strategien: Die Mühe wird nicht geleugnet, aber in ein Narrativ von langfristiger Bedeutung und Wirksamkeit eingebettet. Diese Sinnstiftung schützt vor dem Abrutschen in Resignation. Die Zitate zeigen eine Form von Selbstregulation, die in der politischen Bildung zentral ist: das Aushalten struktureller Widerstände, das Vermeiden von Resignation sowie die aktive Erzeugung handlungsleitender Hoffnung.

BEFUND

Die bewusste Sinnstiftung und das Reframing struktureller Widerstände fungieren als zentrale Coping-Strategien, mit denen Bildner:innen trotz langfristiger Belastungen handlungsleitende Hoffnung aufrechterhalten und Resignation aktiv entgegenwirken.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Kapitel zeigt, dass professionelle Selbstregulation für außerschulische politisch-demokratische Bildner:innen eine zentrale Voraussetzung langfristiger Handlungsfähigkeit darstellt. Die Arbeit ist geprägt von strukturellen Barrieren, widersprüchlichen Erwartungen und schwer messbarer Wirksamkeit, die Unsicherheit, Druck und Selbstzweifel begünstigen. Selbstregulation äußert sich dabei insbesondere in der Fähigkeit zur Abgrenzung, zur realistischen Einschätzung eigener Einflussmöglichkeiten sowie im Umgang mit Ambiguitäten und emotionalen Belastungen.

Zentrale Ressourcen sind Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen und die Fähigkeit zum Reframing, durch das Belastungen in einen sinnstiftenden Zusammenhang eingeordnet werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Kompetenzen häufig individuell erarbeitet werden müssen und nicht systematisch abgesichert sind. Fehlt es an Anerkennung, Reflexionsräumen und geeigneten Erfolgsmaßstäben, steigt das Risiko von Überforderung und Resignation. Professionelle Selbstregulation erscheint damit nicht nur als individuelle Kompetenz, sondern als strukturell mitbedingte Anforderung, die einen kollektiven Professionalisierungsbedarf des Feldes sichtbar macht.

III

ANERKENNUNG ALS GRUNDLAGE VON SELBSTREGULATION

Fehlende gesellschaftliche Anerkennung spielt für die Arbeit politisch-demokratischer Bildner:innen eine wichtige Rolle. Das Gefühl, dass politisch-demokratische Bildung wie eine Feuerwehr erst dann gerufen wird, wenn es schon „brennt“, wird vom Feld nicht als Anerkennung wahrgenommen. Die Bildner:innen stellen sich die Frage, was in einer solchen Situation überhaupt noch erreicht werden könne und zweifeln an der Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit. Bei der bildlichen Darstellung des Selbst- und Fremdbildes haben fast alle Bildner:innen eine Form von Feuer oder Feuerwehr genutzt (siehe Memeaufstellungen in Kapitel 4.2.3 und Anhang von Z87, Z88, Z89, Z90, Z91, Z92, Z93, Z94, Z95):

Z96: Also häufig wird nach der Feuerwehr geschrien, wenn es irgendwo klemmt, wenn Jugendliche im Schulhaus mit Thor Steinar-Klamotten oder anderen Codes und Styles auftauchen und sich entsprechend äußern, diskriminierend auftreten, dann versucht man das irgendwie mit einem Workshop-/ Projekttag, wie auch immer, zu heilen. Aber eigentlich liegen ja die Ursachen ganz woanders. Das lässt sich auch mit so einem sechs Stunden Projekttag in der Regel nicht weiter vertiefen und vor allen Dingen nicht die demokratische Kultur an Schule gestalten.

Z97: Also so die Feuerwehr, jetzt relativ schnell den Brand löschen. Der in Sachsen schon seit, also seit Jahrzehnten am Schwelen ist. Und jetzt wird noch mal relativ schnell viel Geld irgendwo reingepumpt, um irgendwie noch irgendeinen Karren aus dem Sand zu ziehen, habe ich so das Gefühl.

BEFUND

Politisch-demokratische Bildung wird von den Befragten häufig als reaktiv und krisenbezogen wahrgenommen, was mangelnde gesellschaftliche Anerkennung und eingeschränkte Wirksamkeitserfahrungen begünstigt.

Z98: Naja, weil manchmal hat man ja schon so den Eindruck, dass die Vereine und ihre Angebote/ nach denen wird dann

gerufen, wenn es eigentlich schon zu spät ist usw. Sie sollen irgendwelche Probleme dann so zusätzlich beheben, so mal mit einer Schulstunde oder irgendeinem Workshop usw.

Z99: Das hätte ich nicht gedacht, dass ich so tatsächlich auch in dem Posten, in dem ich bin, so eine Feuerwehr bin und eigentlich fast nur noch damit beschäftigt bin, hier irgendwelche Brandstellen schnell zu löschen, um in diesem Arbeitsfeld weiterzukommen.

Die Selbstbeschreibung politischer Bildung als „Feuerwehr“ verweist auf eine problematische Fremdwahrnehmung: Politisch-demokratische Bildung wird erst dann abgerufen, wenn Krisen bereits eskaliert sind. Damit reduziert sich ihre Rolle auf kurzfristige Interventionen, während nachhaltige Prävention und Strukturarbeit in den Hintergrund treten. Für die Bildner:innen bedeutet dies, permanent in einem Modus reaktiver Krisenbewältigung zu agieren. Diese Erwartung erhöht den Druck, fördert Gefühle von Überlastung und untergräbt die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit. Zugleich macht sie deutlich, dass Resilienz – verstanden als psychische Widerstandsfähigkeit im Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen und dem Fehlen gesellschaftlicher Anerkennung – zu einer zentralen Ressource wird. Resilienz ermöglicht es den Bildner:innen, trotz dieser strukturellen Schieflagen handlungsfähig zu bleiben, birgt jedoch die Gefahr, dass die Verantwortung für Stabilität auf die Einzelnen verschoben wird, während grundlegende institutionelle Veränderungen ausbleiben.

BEFUND

Die Erwartung kurzfristiger Problemlösung bei gleichzeitiger Vernachlässigung präventiver Strukturen erhöht den individuellen Druck und verlagert strukturelle Defizite auf die Ebene persönlicher Resilienz.

In diesem Zusammenhang spielt auch die Frage nach Anerkennung als Ressource und Herausforderung für gelingende Selbstregulation eine wichtige Rolle. An verschiedenen Stellen beschreiben politisch-demokratische Bildner:innen indirekt, dass sie nicht ausreichend gesellschaftliche Anerkennung für ihre Arbeit erhalten. Deutlich wird dies beispielsweise in der Beschreibung dessen, was andere (Eltern, Freund:innen, Fördermittelgeber:innen) denken, worin die Arbeit der

**An verschiedenen
Stellen beschreiben
politisch-demokratische
Bildner:innen indirekt,
dass sie nicht ausreichend
gesellschaftliche
Anerkennung für ihre
Arbeit erhalten.**

Bildner:innen besteht. Von Eltern, die denken, „dass wir hier die Revolution planen“ (Z100), über Fördermittelgeber:innen, die scheinbar den Anspruch vermitteln, „dass man sich [...] so richtig coole Sachen ausdenken [muss], die so richtig Leute begeistern können“ (Z101) bis hin zu Freund:innen, die denken, „Wir machen halt nichts, sondern wir warten halt unsere Zeit ab“ (Z102). So beschreibt ein:e Befragte:r sehr anschaulich, dass „alle Leute, die da auch nur ganz, ganz kurz davon weg sind [vom Feld der außerschulischen politischen Bildung], checken überhaupt nicht, worum es geht“ (Z102). Sie bzw. er beklagt aber nicht nur, dass „viele Leute außerhalb aus meinem Kreis auch das nicht so richtig als Arbeit begreifen oder als Job, weil es nicht so richtig was handfestes ist“ (Z102), sondern auch, dass man vor Ort bei der Arbeit selbst „so ein bisschen das Gefühl von nicht gewollt sein“ (Z103) hat. Dies merke man daran, dass „wir versuchen Sachen zu machen, machen Angebote, gehen irgendwo hin, versuchen in Kontakt zu treten und es funktioniert einfach oft nicht. Es funktioniert oft schlecht. Das ist so ein bisschen bildlich, glaube ich, die Schelle, die wir kriegen, sozusagen“ (Z104). Folglich geht mit diesen Gefühlen von Unsichtbarkeit und „nicht gewollt sein“ der Wunsch nach mehr Kontakt zu Fördermittelgeber:innen, Stakeholder:innen und anderen Bildner:innen einher. Beispielsweise würden sie sich über vor-Ort-Besuche freuen, bei denen sie die Möglichkeit haben, ihre Arbeit zu zeigen und sich mit den Besucher:innen auszutauschen (siehe auch Z105).

Z106: [D]as Bedürfnis, meine Arbeit vorzustellen. Das ist sozusagen eher das, dass man sich denkt: Mensch, an die und die Stelle, da kann man noch mal hingehen und noch mal erzählen, was man macht, um auch weiter sichtbar zu bleiben, nicht in Vergessenheit zu geraten, eher vor dem Hintergrund.

BEFUND

Die Gefahr, „in Vergessenheit zu geraten“, macht es notwendig, durch kontinuierliche Selbstpräsentation die eigene Relevanz zu sichern. Sichtbarkeit wird so zu einer Strategie der Selbstregulation, mit der Unsicherheit und fehlende institutionelle Rückmeldung kompensiert werden.

Z107: Und vielleicht, das klingt jetzt so pathetisch, aber zum Beispiel von [Großstadt] nach [Z107-Stadt] ist schon zweiein-

halb Stunden Zug. Aber hier kann man auch mal hinfahren und die Leute besuchen. Das ist schon/ Und es sind auch/ Sachsen ist scheiße, aber die zwei Leute, die nett sind vor Ort, die freuen sich immer, wenn Leute kommen und mit denen quatschen. Und wenn es auch jetzt kein/ [...] aber schon alleine, dass man sich mal so ausgetauscht hat und Leute gesehen hat, die auf eine Art vielleicht auch ähnliches kennen. Besucht uns mal, das sagen auch alle Provinzen. Und es ist auch nicht immer so schön, wenn man dann dahin fährt. Aber wir freuen uns immer über Besuch, sage ich jetzt einfach mal, um [Kollegin] einzuschließen, ohne sie zu fragen. (Lachen) Kommt gerne vorbei.

Hier erscheint Anerkennung nicht als abstrakte Messgröße, sondern als erfahrbare Wertschätzung im direkten Kontakt. Schon die Tatsache, besucht zu werden und Resonanz zu erfahren, wirkt stabilisierend und trägt dazu bei, Gefühle von Isolation zu durchbrechen. Anerkennung zeigt sich für politisch-demokratische Bildner:innen nicht nur in expliziten Formen von Lob oder institutioneller Wertschätzung, sondern auch in subtileren Momenten von Sichtbarkeit und Resonanz. Das Bedürfnis, die eigene Arbeit vorzustellen und präsent zu bleiben, verweist auf die enge Verbindung zwischen Anerkennung und professioneller Selbstvergewisserung:

Z108: Politische Bildner, die in dem Feld arbeiten, die müssen erst mal ein breites Kreuz haben und müssen sich auch mal schütteln können. Und die müssen die Möglichkeit haben, die brauchen auch Rückendeckung.

BEFUND

Insgesamt wird deutlich, dass es für Resilienz unabdingbar ist, dass Bildner:innen Anerkennung in zwei zentralen Dimensionen suchen und nutzen: durch Sichtbarkeit nach außen und durch Resonanz im sozialen Austausch.

Beide Dimensionen übernehmen eine wichtige Funktion für die Selbstregulation, indem sie das professionelle Selbstbild stützen, emotionale Entlastung ermöglichen und die Motivation aufrechterhalten. Fehlt diese Form von Anerkennung, steigt der individuelle Druck, sich selbst permanent zu rechtfertigen und eigene Relevanz herzustellen, was die Gefahr von Überlastung verstärkt.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass professionelle Selbstregulation eine zentrale Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit außerschulischer politisch-demokratischer Bildner:innen ist. Unter Bedingungen struktureller Barrieren, hoher Erwartungen und unsicherer Erfolgsmaßstäbe geraten Engagement, Rollenverständnis und Selbstwirksamkeit schnell unter Druck. Ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen Idealismus und Realismus gelingt nur, wenn Distanzierung zur eigenen Arbeit, die Kenntnis persönlicher Grenzen und realistische Wirksamkeitserwartungen entwickelt werden können. Emotionale Regulation, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz erweisen sich dabei als entscheidende Ressourcen, um Widersprüche, langsame Veränderungsprozesse und begrenzte Einflussmöglichkeiten auszuhalten. Zugleich wird deutlich, dass Anerkennung – verstanden als Sichtbarkeit, Resonanz und Rücken- deckung – wesentlich zur Stabilisierung des professionellen Selbst beiträgt. Wo diese fehlt, werden Selbstzweifel verstärkt und die Last der Selbstregulation auf Einzelne verlagert. Professionelle Selbstregulation ermöglicht damit nicht nur individuellen Schutz, sondern wird angesichts der strukturellen Herausforderungen selbst zu einem kollektiven Entwicklungsbedarf des Feldes.

4.2

NORMATIVE ÜBERZEUGUNGEN UND HALTUNGEN

Kapitel 4.2 untersucht, wie normative Überzeugungen außerschulischer politischer Bildner:innen als Bestandteil professioneller Kompetenz wirksam werden und sich in Haltungen, Rollenverständnissen sowie Fremd- und Selbstbildern manifestieren. Auf Basis der Interviewdaten wird Haltung als zentraler Orientierungsrahmen rekonstruiert, der ein wertschätzendes Menschenbild, dialogische Professionalität und eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen normativen Bindungen umfasst. Dabei zeigt sich Haltung als demokratisch gerahmt: Politische Bildung wird nicht als neutral verstanden, sondern als an demokratische Prinzipien gebundene Praxis, die gegenüber menschenfeindlichen, extrem rechten oder verschwörungsideologischen Positionen Grenzen markieren und Aussagen einordnen muss (Behrens/Besand/Breuer 2021).

Das Kapitel verdeutlicht zugleich, dass normative Orientierung nicht nur Ressource, sondern auch Spannungs- und Belastungsdimension professionellen Handelns ist. Sie strukturiert, wie Bildner:innen ihren Auftrag definieren, welche Rollen sie im Feld beanspruchen (oder ablehnen) und wie sie gesellschaftliche Erwartungen sowie Anerkennungsdefizite verarbeiten. In den Daten wird sichtbar, dass normative Überzeugungen einerseits Rollenklarheit und pädagogische Handlungsfähigkeit stützen, andererseits aber Konflikte erzeugen können – etwa in Form von Rollenunsicherheit, Selbstüberforderung oder der Erfahrung, dass die eigene Arbeit gesellschaftlich missverstanden, trivialisiert oder instrumentell als „Krisenintervention“ adressiert wird. Insgesamt arbeitet Kapitel 4.2 normative Überzeugungen als Schlüsselressource professioneller Praxis heraus, die Anerkennung, Selbstregulation und professionelle Identitätsbildung im Feld maßgeblich mitprägt.

Die Unterkapitel strukturieren diese Befunde wie folgt:

■ 4.2.1 HALTUNGEN

Rekonstruktion zentraler Haltungsdimensionen (wertschätzendes Menschenbild, dialogische und reflexive Professionalität) und ihrer demokratischen Rahmung – einschließlich der Frage, wie Kontroversität gedacht wird und wo rote Linien gegenüber antidemokratischen Positionen gezogen werden.

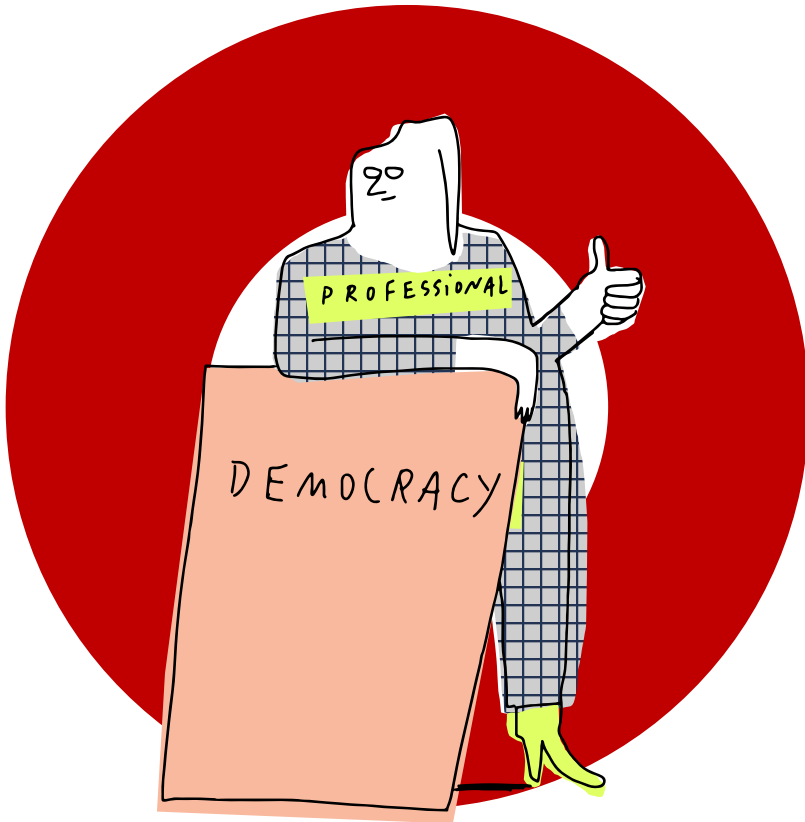
■ 4.2.2 ROLLENVERSTÄNDNIS

Analyse der Selbstverortungen zwischen aktivistischen Zuschreibungen (emanzipatorisch/erinnerungspolitisch) und professionell-distanzierenden Ermöglicher:innenrollen; herausgearbeitet werden zugleich Ursachen und Folgen verbreiteter Rollenunsicherheit (u. a. fehlende Qualifizierung, heterogene Kontexte, diffuses Aufgabenprofil).

■ 4.2.3 FREMD- UND SELBSTBILDER

Auswertung der (assoziativ erhobenen) Fremd- und Selbstzuschreibungen als Spiegel gesellschaftlicher Erwartungen, Anerkennungsdefizite und professioneller Identitätsarbeit; sichtbar wird ein Spannungsfeld zwischen hohen normativen Anspruchshorizonten und einem Alltag, der häufig durch Bürokratie, Überlastung und begrenzte Wirksamkeitserfahrungen geprägt ist.

HALTUNGEN



KERNAUSSAGEN

- **WERTSCHÄTZENDES MENSCHENBILD**
Teilnehmende werden als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt ernst genommen; Grundlage ist eine zugewandte, positive Haltung gegenüber Menschen.
- **DIALOGISCHE HALTUNG**
Zuhören, Begegnung auf Augenhöhe und konstruktiver Umgang mit Gegenmeinungen bilden zentrale Elemente professionellen Handelns.
- **REFLEXIVE HALTUNGSARBEIT**
Haltung muss bewusst reflektiert werden; Professionalität bedeutet, eigene Werte und normative Orientierungen zu kennen und verantwortungsvoll einzusetzen.
- **DEMOKRATISCHER RAHMEN**
Haltung ist an demokratische Prinzipien gebunden; politische Bildung ist nicht neutral, sondern demokratisch normiert.
- **KLARE GRENZEN GEGENÜBER ANTIDEMOKRATISCHEN POSITIONEN**
Menschenfeindliche, extrem rechte oder verschwörungsideologische Aussagen dürfen nicht unkommentiert bleiben und müssen eingeordnet werden.

In unserer Konzeption von professioneller Kompetenz bilden Haltungen eine zentrale Bezugskategorie der normativen Überzeugungen außerschulischer politischer Bildner:innen. Haltung ist innerhalb des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Feldes ein oft bemühter und weitreichend diskutierter Begriff, eine gemeinhin einheitliche Definition ist aber nach wie vor nicht zu finden. Weitgehende Einigkeit besteht jedoch darüber, dass Haltung einen zentralen Einfluss auf das (berufliche) Handeln hat. Dies unterstreicht Claudia Solzbacher, wenn sie ausführt, dass „eine professionelle pädagogische Haltung ein professionelles Rückgrat“ (Solzbacher 2016: 6) sei. In der Betrachtung professioneller Kompetenz im pädagogischen Bereich bildet Haltung im Verhältnis zu Wissen und Kompetenzen eine zentrale Säule (u.a. von Spiegel 2016: 84 ff.). Hier erfüllt Haltung eine grundlegende Orientierungsfunktion für (berufliche) Wertestandards in Form von grundlegenden Einstellungen, Werten und Überzeugungen (ebd.: 92). Haltungen werden durch Handlungen zum Ausdruck gebracht und sind eng mit diesen verbunden, weshalb auch von einer Legitimierung von Handeln gesprochen werden kann (Georg 2021: 112). Neben diesem Handlungsbezug erscheint uns auch der relationale Charakter von Haltung als passender Bezugspunkt. Haltung kann in diesem Sinne als etwas verstanden werden, das sich aus dem in-Beziehung-Setzen zu Anderen herausgebildet, manifestiert und formt (ebd.: 120). Für die Frage nach professioneller Kompetenz ist dies in mindestens zwei Fällen interessant: Zum einen wird daran deutlich, dass auf (die eigene(n)) Haltung(en) nicht immer aktiv zugegriffen werden kann, sondern diese über reflexive Zugänge bewusst gemacht werden müssen. Zum anderen ergibt sich aus dem in-Beziehung-Setzen auch eine Auseinandersetzung mit eigenen und den Standpunkten Anderer (Georg 2021: 118 ff.). Haltung kann damit gesellschaftlich bzw. auch politisch gerichtet und mit entsprechenden Werten verbunden sein. Diese normativen Bezüge haben einen Einfluss auf die berufsbezogenen Überzeugungen und damit auf das Handeln von politisch-bildnerischen Akteur:innen.

Die vorgestellte Kontingenz des Haltungsbegriffs nutzen wir für die Studie, indem wir ihn als Containerbegriff nutzen, unter dem wir sowohl berufliche als auch normative Überzeugungen betrachten.

Werden die Interviewdaten der vorliegenden Studie unter dem Fokus des vorgestellten Haltungsbegriffs betrachtet, fällt zunächst auf, dass die Bildner:innen als Grundlage ihrer Arbeit ein zugewandtes und wertschätzendes Menschenbild vertreten, das Adressat:innen

politischer Bildungsprozesse in ihren Erfahrungen, Standpunkten und in ihrem Sein ernst nimmt (siehe auch Z109).

Z110: Tatsächlich, den Menschen also zuzuhören mit all dem, was ihn bewegt. Wertschätzung entgegenzubringen. Dennoch auch eine klare demokratische Position zu haben.

Z111: Und ein positives Menschenbild. Also erst mal positiv an Menschen und an Situationen heranzugehen. Ich glaube, das sind so wichtige Fähigkeiten in der Bildungsarbeit und auch in der politischen Bildungsarbeit.

Sie betonen dabei insbesondere, dass es wichtig ist, Menschen zuzuhören und sie als Expert:innen ihres eigenen Lebens ernstzunehmen. In ähnlicher Weise beschreiben auch Stakeholder:innen bzw. Multiplikator:innen ihre Haltung in der Arbeit mit politisch-demokratischen Bildner:innen. Besonders wichtig seien stetiges Zuhören, Bestärken, gemeinsames Reflektieren und das Ernstnehmen der Bedürfnisse der Fachkräfte (siehe auch Z112).

Z113: Ja, dass ich einem Menschen erst mal unterstelle, dass er irgendwie nach bestem Wissen und Gewissen handelt und davon ausgehe, dass er aufgrund von seinem Wissensstand, von seinem Erfahrungsstand vielleicht an einem bestimmten Punkt steht, an dem er ist, und dass er selbst sozusagen/ Die Menschen, mit denen wir arbeiten, sind sozusagen Experten für sie selbst und für ihr Leben, so wie sie es leben. Und wir sind nicht diejenigen, die sagen: Na, das und das ist aber besser und so und so müsste das alles sein. Sondern wir geben Ideen rein, aber wir haben erst mal ein positives Bild von dem Menschen an sich.

Z114: [D]iese Haltung, mit der wir auf Menschen zugehen. [...] Und das erleben/ Das wurde uns auch dezidiert gespiegelt. Dieses konstruktive Miteinander auf Augenhöhe, dieses Ernstnehmen der Gegenmeinung, auch wenn es nicht die eigene ist, das ist eine ganz/ [...] Wo wir auch so gemerkt haben: Also das Thema Haltung spielt eine ganz große Rolle und die macht neben dem, dass wir gute Angebote machen, ganz viel bei dem, wie wir wahrgenommen werden, ob wir weiterempfohlen werden, angefragt werden etc.

Das hier formulierte Menschenbild bzw. die Haltung gegenüber den Adressat:innen zeigt nicht nur eine Reflexive Kompetenz auf, sondern entspricht damit den allgemeinen professionellen Standards innerhalb pädagogischer Kontexte (siehe zu Beidem auch Kapitel 4.3.2 „Pädagogisch-psychologisches Wissen“). Darüber hinaus sind diese Grundhaltungen anschlussfähig an verschiedene Grundprinzipien der politischen Bildung, wie u.a. der Adressat:innenorientierung oder dem Beutelsbacher Konsens (siehe dazu Kapitel 4.3.3 „Fachdidaktisches Erklärungswissen“)

BEFUND

Die Daten zeigen ein konsistentes professionsbezogenes Menschenbild, das Wertschätzung, Dialog auf Augenhöhe und Adressat:innenorientierung verbindet und sowohl von Bildner:innen selbst als auch von Stakeholder:innen als qualitäts- und anschlussrelevant beschrieben wird.

Im Sinne des oben beschriebenen in-Beziehung-Setzens formulieren die Bildner:innen dabei, dass das Reflektieren der eigenen, professionellen Haltung unabdingbar sei, um sich dieser auch bewusst zu werden (siehe auch Z115). Normativer Bezugspunkt dieser Haltungsreflexion ist ein demokratisches Ideal.

Z116: Und das ist, glaube ich, wichtig in der politischen Bildungsarbeit. Was hast du für eine Haltung? Das heißt nicht, dass man eine bestimmte Haltung haben muss, sondern sich seiner Haltung einfach bewusst ist.

Z117: Tatsächlich, den Menschen also zuzuhören mit all dem, was ihn bewegt. Wertschätzung entgegenzubringen. Dennoch auch eine klare demokratische Position zu haben.

Diese Aussage macht deutlich, dass Haltung nicht als dogmatische Vorgabe verstanden wird, sondern als eine Form der Selbstvergewisserung. Professionalität zeigt sich demnach weniger in einer „richtigen“ Haltung als vielmehr in der Fähigkeit, die eigenen normativen Orientierungen zu kennen, zu reflektieren und in pädagogischen Kontexten verantwortungsvoll handhabbar zu machen. Außerdem wird eine professionelle Doppelrolle angesprochen: politische Bildner:innen sollen Dialog ermöglichen, ohne sich aus demokratietheoretischen Verpflichtungen zurückzuziehen. Haltung ist daher nicht beliebig, sondern demokratisch gerahmt.

In diesem Kontext wird Kontroversität bzw. der Beutelsbacher Konsens als wichtiger normativer Bezugspunkt bzw. Grundlage einer professionellen Haltung benannt (siehe dazu auch Kapitel 4.3.3 „Fachdidaktisches Erklärungswissen“). Gleichzeitig wird dabei hinterfragt, ob dieser – angesichts sich immer wieder entflammender Neutralitäts-Debatten – erweitert oder neu interpretiert werden müsste:

Z116: Es sind viele Haltungssachen. Neben der freiheitlich-demokratischen Grundordnung geht es vor allen Dingen auch um, gerade bei den bildungspolitischen Angeboten, Beutelsbacher Konsens. Und für mich ist das ja nicht bloß irgendwie eine rechtliche Empfehlung, sondern eher auch eine Haltung.

Z118: Dann nochmal vielleicht die Auseinandersetzung politischer Bildung mit dem Beutelsbacher Konsens. Ist nach wie vor Grundlage. Ich persönlich, ich bin jetzt auch nicht unbedingt/ also würde den jetzt nicht elend/ also nicht zu kritisieren, aber vielleicht kann man den erweitern oder neu interpretieren oder so. Aber ich finde, das ist so eine Debatte, die läuft ja ständig und die wird ja auch mal wieder angeheizt durch die AfD und so was.

Damit einher geht auch eine stetige Diskussion über die normative Ausrichtung politisch-demokratischer Bildung. Einige Bildner:innen betonen ausdrücklich, dass politisch-demokratische Bildung nicht neutral ist, sondern auf demokratische Werte rekurriert und entsprechend nicht alle Parolen o.ä. unkommentiert stehen gelassen werden könnten. Auch im Umgang mit Fake News und Verschwörungserzählungen sei es essentiell, Gesagtes zu kontextualisieren, einzuordnen und kritisch zu hinterfragen:

Z119: Und nein und die kommen doch zu mir, genau weil sie bei mir alles sagen können und so. Wo ich so dachte: Ja und da möchte ich gerne aufspringen und sagen: Sorry, aber nein. Das ist wirklich eine Grenze, wo ich so sage: Wir sind nicht neutral in der politischen Bildung, sondern wir sind schon normativ ausgerichtet, nämlich demokratisch und basierend auf dem Grundgesetz. Das sind so Sachen, da kriege ich so: Woah!

Z120: Also da muss ich einfach eine Grenze ziehen. Fake News, dieses Wort zu verwenden und irgendwie Verschwörungserzählungen und so was, die kann ich nicht unkommentiert einfach

so stehen lassen und als Meinung im Raum lassen, die genau-so/ [...] Also das muss so einsortiert werden, das muss kontextualisiert werden, da muss nachgefragt werden [...] Und nicht einfach nur zu sagen: Na ja, die kommen alle zu mir, weil dann können sie mal alle ihre Parolen loswerden. Das ist ja nicht das Ziel.

Hier wird ganz deutlich, dass es Teil professioneller Kompetenz sein sollte, dass nicht „antidemokratische Positionen dann im Raum einfach unkommentiert stehen“ (Z121) gelassen werden. Dabei werden auch Grenzen und rote Linien markiert, die sich an juristisch verbindlichen Entscheidungen orientieren (wie bspw. die Entscheidung, einen Parteiangehörigen als Faschisten bezeichnen zu dürfen). Es geht den Bildner:innen offenbar nicht um eine Tabuisierung oder einen Diskursausschluss, sondern vielmehr um eine inhaltliche Durchdringung, die die Gefahren extrem rechter Einstellungen sichtbar und verstehbar macht:

Z122: Also ich muss ganz ehrlich sagen, so wie ich in einer Partei einen Menschen Faschisten nennen darf, ist irgendwo Schluss. Da ist eine rote Linie und die sollte man nicht überschreiten. Und wenn die sich jetzt auch zehn Jahre AfD feiern, auch wenn die demokratisch gewählt sind, die NSDAP war auch demokratisch gewählt. Hier ist Schluss. [...] Also ich möchte in politischer Bildung mich auseinandersetzen über die AfD, aber die nicht akzeptieren müssen. Das ist einfach so. Das SIND rechte Parteien und die haben ein Weltbild, das ist sehr, sehr krank. Und davor muss man auch unsere Kinder mal warnen dürfen oder zumindest sagen dürfen: Leute, passt auf, setzt euch bitte mit dem Ganzen/ Wir setzen uns jetzt mal damit einfach wirklich auseinander und dann schauen wir mal. Und da will ich auch von Eltern nicht ausgebremst werden und das ist das Problem.

Die hier markierte „rote Linie“ verweist auf ein demokratiepädagogisches Grundverständnis: Pluralität endet dort, wo menschenfeindliche oder antidemokratische Ideologien beginnen. Außerdem wird ein schutzpädagogisches Argument aufgeworfen: politische Bildung trägt Verantwortung, Menschen vor demokratiefeindlichen Ideologien zu schützen. Warnen wird dabei nicht als Indoktrination verstanden, sondern als notwendige Konsequenz aus dem Auftrag politischer Bildung, demokratische Werte zu vermitteln.

Haltung wird als demokratisch-normativ gerahmte Professionalität rekonstruiert, die Dialogfähigkeit mit der Verpflichtung zur Einordnung, Grenzziehung und demokratischen Positionierung verbindet – insbesondere gegenüber antidemokratischen, menschenfeindlichen und verschwörungsideologischen Aussagen.

Zur Haltungsreflexion gehört für die Bildner:innen auch, ihre gesellschaftliche Positionierung und generelle Machtverhältnisse in der Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Dieser Reflexionsprozess hilft dabei, Menschen nicht nur individuell und bedürfnisorientiert adressieren zu können, sondern ihre (fehlenden) gesellschaftlichen Privilegien und Diskriminierungserfahrungen ernstzunehmen.

Z123: Kritisches Denken. [...] Also als politische Bildner:in finde ich es unabdingbar, sich selbst mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung auseinandergesetzt zu haben und zu wissen/ also über Machtverhältnisse in der Gesellschaft Bescheid zu wissen. Und Menschen nicht nur als Individuen mit Bedürfnissen sehen zu können, sondern eben auch sehen zu können mit gesellschaftlichen Privilegien und Diskriminierungserfahrungen. Weil das ja einen Unterschied macht, was Menschen äußern und fordern und wollen und um das überhaupt einordnen zu können. Also finde ich als politische Bildner:innen unumgänglich.

Haltung wird hier auch als kritisches Selbstverständnis konstruiert und eng an professionalisierte Selbstreflexion gekoppelt (siehe dazu auch Kapitel 4.2.3 „Selbstbilder“).

ZUSAMMENFASSUNG

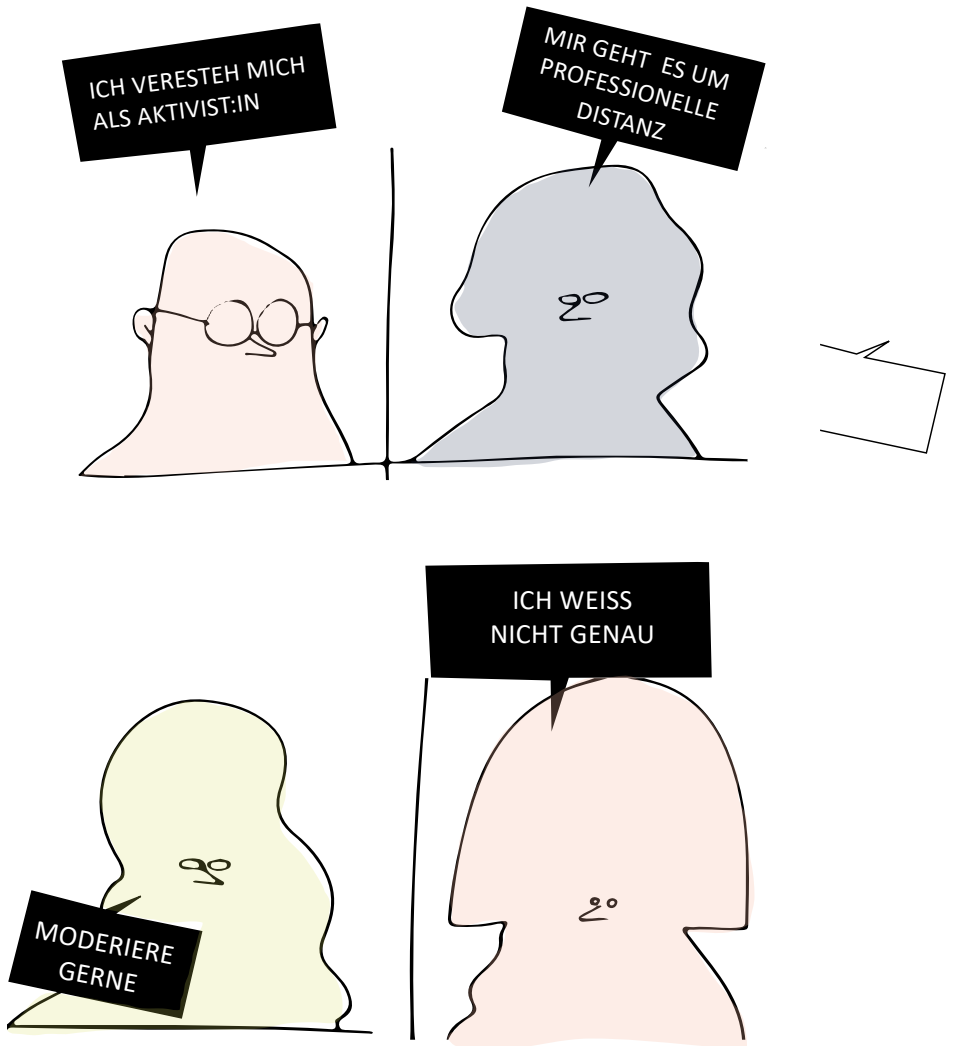
Die Analyse zeigt, dass Haltung in der außerschulischen politischen Bildung als zentrale professionelle Kompetenz verstanden wird. Sie umfasst ein zugewandtes, wertschätzendes Menschenbild, das Teilnehmende als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt ernst nimmt und dialogische, adressat:innenorientierte Bildungsprozesse ermöglicht. Diese Grundhaltung wird nicht als individuelle Vorliebe, sondern als professioneller Standard beschrieben.

Haltung bedeutet zugleich reflexive Selbstvergewisserung: politische Bildner:innen müssen ihre eigenen Werte, Erfahrungen und normativen Orientierungen kennen und kritisch reflektieren. Professionalität zeigt sich damit nicht in einer „richtigen Haltung“, sondern in der Fähigkeit, die eigene Position bewusst und verantwortungsvoll in pädagogischen Kontexten einzubringen. Ein demokratisches Grundverständnis bildet dabei den normativen Rahmen. Der Beutelsbacher Konsens fungiert als wichtiger Bezugspunkt, wird jedoch nicht als Neutralitätsgebot verstanden, sondern als Orientierung für pluralitätsfähige, demokratisch gerahmte Bildungsarbeit. Viele Befragte betonen, dass politische Bildung nicht wertneutral sein könne: Antidemokratische, menschenfeindliche oder verschwörungsideologische Aussagen müssten eingeordnet, kommentiert und kritisch geprüft werden. Haltung bedeutet daher auch, rote Linien zu markieren und demokratische Prinzipien zu verteidigen.

Haltung wird auch als machtsensible Kompetenz beschrieben: Professionelle politische Bildung erfordert das Bewusstsein für gesellschaftliche Ungleichheiten, Privilegien und Diskriminierungen sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Diese machtkritische Selbstreflexion gilt als unverzichtbar für diskriminierungskritische und inklusive Bildungsarbeit.

Insgesamt zeigt sich Haltung als reflexive, dialogische und demokratisch-normative Kompetenz, die Beziehungsarbeit, kritische Selbstreflexion und klare demokratische Positionierung miteinander verbindet.

ROLLENVERSTÄNDNIS



KERNAUSSAGEN

- **AKTIVISTISCHE ROLLENBILDER**
Einige Bildner:innen verstehen politische Bildung als emanzipatorisches oder erinnerungspolitisches Engagement.
- **ABGRENZUNG VOM AKTIVISMUS**
Viele betonen professionelle Distanz und warnen vor missionarischem Auftreten.
- **ERMÖGLICHER:INNENROLLE**
Andere definieren sich primär als moderierende, partizipationsfördernde Akteur:innen.
- **ROLLENUNSICHERHEIT VERBREITET**
Viele können ihr eigenes Rollenprofil nicht klar benennen; politische Bildung erscheint diffus.
- **FEHLENDE AUSBILDUNG ALS URSACHE**
Mangelnde Qualifizierung führt zu Selbstzweifeln und unklarer Selbstverortung.

Haltung und Rollenverständnis sind bei den Befragten eng miteinander verbunden: Während Haltung den normativen und ethischen Orientierungsrahmen politischer Bildner:innen beschreibt, zeigt das Rollenverständnis, wie diese Orientierung praktisch umgesetzt und im Feld verortet wird. Neben den grundlegenden Haltungen, die den berufsethisch-normativen Kompass für professionelle Tätigkeit bilden, spielen für die Ausübung dieser auch die Rollenverständnisse der außerschulischen Bildner:innen eine wichtige Rolle. Aus den Interviewdaten ließen sich verschiedene Rollenverständnisse extrahieren.

Im Kontext der oben beschriebenen normativen demokratischen Haltung lässt sich feststellen, dass die Befragten die Ausübung ihrer Tätigkeit in ebenfalls stark normativen und gesellschaftlich ausgerichteten Begriffen beschreiben. So versteht sich eine Person explizit (Z124) als Teil eines emanzipatorischen Projekts und will durch ihre Arbeit an einer „befreiten Gesellschaft“ (Z124) ohne systematische Unterdrückung mitwirken. Politische Bildung wird damit als Instrument des eigenen Aktivismus beschrieben.

Z124: Ich glaube, Leute in unserem Kontext, ohne dass man das pauschalisieren kann, kämpfen für eine, wie auch immer aussehende, befreite Gesellschaft. Das ist es. Und deswegen nehmen wir an, dass es eine Befreiung braucht, weil die Leute systematisch unterdrückt werden, beispielsweise. Das wollen wir ändern, wissen aber nicht, ob wir es können. Weil wir sind ja doch auch nur ganz klein eigentlich. (Lacht) Ich glaube, das ist so die Haltung, die wir haben. Und da nehme ich an, dass ich mit der Haltung, zumindest hier, in der Minderheit bin und die Leute schon Systeme unterstützen, die gewaltvoll unterdrücken, beispielsweise, nicht nur im physischen Sinne von Gewalt.

Dieses Rollenverständnis ist von einer grundsätzlichen Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Strukturen geprägt und zeigt die im vorangegangenen Kapitel aufgezeigte gesellschaftskritische Selbstpositionierung der Bildner:innen auf. Interessanterweise wird dieser kritischen Positionierung eine Minderheitenposition zugeschrieben, die gleichzeitig als Abgrenzung zu Kolleg:innen des Feldes verstanden werden kann, die in einem stärker affirmativen Vorgehen das bestehende System eher stützen würden. Eine andere befragte Person (Z125) beschreibt ihr ebenfalls aktivistisches Rollenverständnis

stärker praxis- bzw. kontextbezogen. In diesem Fall steht die Auseinandersetzung mit konkreten extrem rechten Bedrohungskontexten des kommunalen Umfeldes im Mittelpunkt, die mit dem Anspruch verbunden werden, durch historisch-politische Bildung aktuellen Entwicklungen entgegenwirken zu können. In diesem Fall lässt sich die Rolle einer:s Mahner:in/ Erinnerungsarbeiter:in beschreiben:

Z125: Also ganz wichtig oder sagen wir mal für mich ein wichtiger Punkt ist dieses ganze Thema Rechtsextremismus. [...] Also das müssen wir immer weiter bespielen, weil wir da hier in [Stadt von Z125] ja auch ein bisschen eine unschöne Entwicklung haben. Und da angrenzend mache ich immer mal gerne historisch-politische Bildung, also einfach um quasi historische Themen wach zu halten und Erinnerung wach zu halten. [...] Und das finde ich immer wichtig, dass man auch hier in [Stadt von Z125] solche Orte bespielt und einfach die Leute wieder mal darauf aufmerksam macht und [...] mit diesem Hintergrundgedanken einfach auch wieder zu erinnern daran, wofür wir kämpfen müssen. Dass wir hier eben so was nie wieder/ dass sich sowas nie wieder breitmachen kann. Also politisch-historische Bildung ist mir wichtig, möglichst mit Bezug zu [Stadt von Z125].

Exemplarisch lässt sich hier also ein theoretisch-idealistisches sowie ein pragmatisch-lokal verankertes Rollenverständnis beschreiben. Das aktivistische, auf (gesellschaftliche) Veränderung zielende Potential ist beiden Verständnissen inhärent. Hier findet sich ein demokratisch-aktivistisches Rollenbild von außerschulischen politischen Bildner:innen.

BEFUND

In den Daten lassen sich teilweise aktivistische Rollenverständnisse rekonstruieren, die politische Bildung als emanzipatorisches bzw. erinnerungspolitisches Handeln begreifen und gesellschaftliche Veränderung explizit zum Ziel erklären.

Die Verbindung der Bildner:innenrolle mit der Rolle eines Aktivist:in wird durch andere Bildner:innen hingegen auch explizit abgelehnt bzw. gegeneinander abgegrenzt:

Z126: Aber [...] vielleicht einfach nur noch mal, um das zu betonen, die wichtigsten Punkte ist wirklich Selbstverständnis politische Bildner:innen. Unterscheidung: Was ist meine Rolle? Aktivistin wäre es jetzt nicht usw.. Also das finde ich, ist ein ganz, ganz, ganz zentraler Aspekt.

Z127: Dieses Spannungsfeld tatsächlich, Aktivismus und Professionalität, das sehe ich tatsächlich selber so und das kenne ich jetzt auch aus meiner Arbeit, dass es teilweise sehr, sehr schwierig ist, in der Rolle als Bildner zu bleiben und nicht aktivistisch aktiv zu werden und anderen die Meinung aufzudrängen. Das sehe ich tatsächlich auch als großes Problem an.

Die klare Abgrenzung zwischen der Rolle als politische:r Bildner:in und aktivistischen Praktiken wird idealtypisch als erstrebenswert beschrieben, die in der praktischen Umsetzung schwer aufrechtzuerhalten sei. Dabei wird ein Spannungsfeld zwischen pädagogischer Verantwortung und persönlichem (politischen) Engagement sichtbar.

BEFUND

Aktivismus wird zugleich als motivationale Ressource und als professionelles Risiko beschrieben; viele Befragte markieren bewusst eine Grenze, um missionarisches oder übergreifendes Handeln zu vermeiden.

Bei einer weiteren befragten Person (Z128) wird dieses Spannungsfeld um die Frage einer instrumentalisierten Nutzung einer normativen Haltung erweitert. Kritisch betrachtet wird hier, ob das beständige Zeigen der eigenen Haltung auch negative bzw. exkludierende Auswirkungen auf die Adressat:innen haben kann.

Z128: [...] man schon irgendwie eine Haltung da mit zumindest im Hintergrund hat. Ob die dann immer so zum Tragen kommt, das könnte man sicher auch diskutieren, ob das eher schadet oder was Gutes sein muss. [...] Wen erreicht man dann, wenn man so eine gewisse Haltung vor sich herträgt und wen erreicht man nicht und so? Also das kommt ja sehr auf den Kontext drauf an. Aber grundsätzlich begrüße ich das natürlich, wenn so eine Haltung da ist [...] Aber das mal ausgeblendet, gibt es natürlich Leute, die das eher in einem sehr neutralen Sinne

verstehen würden, was es vielleicht auch geben muss, aber das wäre dann nicht das, was bei uns dasteht. Also bei uns ist ja schon, wie gesagt, so das Ziel, dass ein Problem von Vorstellungen von Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit, dagegen soll was getan werden und deswegen ist halt klar, dass man da diese Haltung dann halt hat.

In diesem Zitat werden die Pole des Spannungsfeldes sehr plastisch, da die befragte Person zwischen beiden hin und her schwingt. Zugleich wird sichtbar, dass die Rolle als politische:r Bildner:in nicht wertneutral ausgestaltet sein kann. Der normative Bezug zu demokratischen Grundwerten und die Ablehnung von menschenfeindlichen Einstellungen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen wird deutlich als Grundlage der eigenen Haltung adressiert. Diese normative Grundpositionierung ist trotz der klaren Abgrenzung vom Bild der:des Aktivist:in beiden Rollenverständnissen gemein. In diesem Sinne lässt sich hier ein Rollenbild einer:s werteorientierten Akteur:in finden.

BEFUND

Unabhängig von der Abgrenzung zum Aktivismus teilen die Befragten ein werteorientiertes Rollenverständnis, das demokratische Normen und die Ablehnung von Menschenfeindlichkeit als nicht verhandelbare Grundlage politischer Bildungsarbeit definiert.

Auch sollte differenziert werden, ob Aktivismus als motivationale Grundlage dient (siehe dazu auch Kapitel 4.1.1) oder ob es ein handlungsleitendes Selbstverständnis darstellt. In diesem Fall kann es bei fehlenden Selbstregulationsfähigkeiten schnell zu Frustration und scheiternden Bildungsprozessen führen (siehe dazu Kapitel 4.1.3).

In einem weiteren Fall (Z129), in dem sich gegen eine aktivistische Ausrichtung der eigenen professionellen Tätigkeit ausgesprochen wird („das politische System im Sinne eigener Vorstellungen zu verändern“), wird ein auf die Prozessgestaltung politischer Bildung fokussiertes Rollenverständnis sichtbar. Im Vordergrund steht dabei das Initiieren von Austauschmöglichkeiten, wie Diskussionen unter den Teilnehmer:innen und damit verbunden das Sichtbarmachen unterschiedlicher Perspektiven.

Z129: Also ich sehe ja meine Aufgabe vor allen Dingen durch eine Ermöglichungs-, moderative Aufgabe. Bestimmt wird meine Arbeit auch kritisiert, weil manche Leute sagen, ich müsste mehr in die Richtung arbeiten und die, es ist aber natürlich nicht zu allem möglich. Was ich aber bei den Diskussionen mit manchen Kollegen feststelle, ist, dass diese Koordinierungsaufgabe vor allen Dingen als Wissensvermittlungstruktur, also das/ Ich sehe in meiner Arbeit nicht den Punkt, dass ich das System so verändern muss, wie ich es für richtig halte, sondern eher so diese Diskussionen irgendwie anregen und ins Laufen bringen, um verschiedenste Perspektiven aufzumachen.

Z130: Der eben sagt: In meiner Rolle als Begleitung bin ich, nicht so ein Steigbügel, das ist blöd, aber ich gebe die Möglichkeit der Partizipation. Und nicht: Ich laufe vorne mit der Flagge und die anderen dürfen hinter mir herlaufen. So, also das sind eher Bilder, die für mich wichtig sind. Und ich glaube auch immer wieder, das klingt jetzt so ein bisschen pathetisch, aber das eigene Ego zurückstecken.

Diese auf Moderation basierende Grundhaltung verdichtet sich in dem Anspruch der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten und verdeutlicht so ein Selbstverständnis als Ermöglicher:in. Wie bei Z126 und Z127 wird hier der Fokus auf eine professionelle Distanz im eigenen Selbstverständnis sichtbar.

Die Abwehr einer aktivistischen Ausrichtung wird außerdem mit Professionalität der eigenen Tätigkeit begründet („das ist ein Job“). Dazu werden die Gefahren der Selbstausbeutung im Berufsfeld angeführt („dass die Leute auch echt verbrennen“) und (eigene) aktivistische Potentiale eher im Ehrenamt verortet.

BEFUND

Während die befragten Bildner:innen im Zusammenhang mit normativen Fragen (u.a.: Haltung/Aktivismus) und professionellen Selbstzuschreibungen (u.a. werteorientierte:r Akteur:in, Ermöglicher:in) eine hohe Rollenklarheit aufweisen, spiegeln sich auch Verunsicherung und Selbstzweifel in den Rollenverständnissen wider.

Im Fall von Z131, in dem ein klar aktivistischer Bezug der professionellen Tätigkeit formuliert wurde, ließ sich für die bestehende Unsicherheit eine eindrückliche metaphorische Beschreibung finden: Bei der Meme-Aufgabe zur Aussage „Was ich tatsächlich mache“ wurde ein Bild aus dem Film Herr der Ringe ausgewählt, auf dem die zwei Hobbits Frodo und Sam zu sehen sind. Dazu wurde erklärt:

Z131: Größtenteils sind wir halt zu zweit und versuchen uns irgendwie/ Wie war denn das?

I: Durch Mordor zu kämpfen. (Lachen)

Z130: Ja voll. Oder irgendwie halt den Ring irgendwo reinzuwerfen. Aber wir wissen nie so richtig, was der Ring ist und wo rein. Und wir versuchen so eine relativ große, große Aufgabe irgendwie zu bewältigen, die aber nicht so richtig greifbar ist.

Die Analogie dieser popkulturell verorteten Beschreibung vereint dabei Unsicherheit über die eigene Aufgabe und das Gefühl, der Herausforderung nicht gewachsen zu sein mit der Ansicht, eine Aufgabe (nämlich politisch bildend tätig zu sein) mit hoher Bedeutsamkeit auszuführen. Die politisch-bildnerische Tätigkeit erscheint in diesem Zugang diffus und schwer einzugrenzen.

BEFUND

Trotz normativer Klarheit zeigt sich eine ausgeprägte Rollendiffusion, in der hohe gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit mit Unklarheit über Auftrag, Ziel und Wirksamkeit einhergeht.

Die Unsicherheit über die eigene professionelle Tätigkeit kommt auch bei Z132 zum Ausdruck:

Z132: Ich glaube, da war in erster Linie so eine große Unsicherheit: Kann ich das? Kann ich was falsch machen? Weiß ich genug? So also das, was politische Bildner:innen, also jetzt in dem Feld, wenn ich jetzt im Feld der Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit bleibe. Ich glaube, da fängt es in der Tat an mit einem Bewusstsein für sich selber erstmal zu wissen: Was ist das?

Befragte Stakeholder:innen konstatieren, dass es in der außerschulischen politisch-demokratischen Bildung vor allem auch an einem Selbstverständnis als politische:r Bildner:in fehle. Dies wird maßgeblich auf eine fehlende Ausbildung in diesem Bereich zurückgeführt und zeigt sich durch größere Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Professionalität. Mehrere Aussagen verweisen darauf, dass sich viele Akteur:innen ihrer eigenen Rolle im Feld unsicher sind oder diese gar nicht aktiv als „politische Bildner:innen“ begreifen (u.a. Z133). Die Selbstverortung bleibt für viele diffus, fragmentarisch oder implizit – was zu Verunsicherung im professionellen Handeln führt:

Z133: Ich glaube, da fängt es in der Tat an mit einem Bewusstsein für sich selber erst mal zu wissen: Was ist das? [...] Und das ist, also habe ich als relativ entscheidend wahrgenommen, so dieses Rollenverständnis, also sich selber als politische Bildner:innen zu beschreiben. Das ist kaum da. Ich will es jetzt überhaupt nicht quantifizieren, aber auf keinen Fall die Mehrheit.

Diese Aussage verweist auf eine strukturelle Leerstelle: Politische Bildung wird zwar ausgeübt, aber nicht notwendigerweise als eigene professionelle Identität angenommen.

BEFUND

Rollenunsicherheit wird strukturell erklärt – insbesondere durch fehlende Ausbildung, heterogene Kontexte und das Ausbleiben einer klaren professionellen Identität als politische:r Bildner:in.

Die Unsicherheit wird verstärkt durch die heterogenen institutionellen Kontexte, in denen politische Bildung stattfindet. Die Frage „Fühlst du dich überhaupt imstande?“ (Z134) zeigt, dass viele Akteur:innen politische Bildung als zusätzliche, kaum definierte oder zeitlich nicht integrierbare Aufgabe erleben. Die Formulierung „Was ist denn das? Wann soll ich denn noch“ (Z134) markiert eine Überforderung, die aus Rollenunklarheit resultiert: Politische Bildung wird nicht als klar umrissene Praxis verstanden, sondern als diffuses Tätigkeitsfeld, das leicht in Konkurrenz zu anderen Aufgaben gerät.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Rollenverständnis politischer Bildner:innen stark durch ihre normative Haltung geprägt ist, jedoch im Feld häufig uneindeutig bleibt. Die Befragten bewegen sich zwischen aktivistischen Selbstzuschreibungen – etwa als Teil eines emanzipatorischen Projekts oder erinnerungspolitischer Mahner:innen – und einer bewusst professionell-distanzierenden Rolle als moderierende Ermöglicher:innen. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen teilen alle eine demokratische, wertorientierte Grundposition.

Gleichzeitig wird deutlich, dass viele Akteur:innen ihr eigenes professionelles Rollenprofil kaum klar benennen können. Es zeigen sich mehrfach Hinweise auf eine strukturelle Rollendiffusion und fehlende Ausbildung. Diese Unsicherheit führt zu Selbstzweifeln, Überforderung und einem diffusen Aufgabenverständnis.

FREMD- UND SELBSTBILDER



WER SETZT WEM EIGENTLICH WELCHEN HUT AUF?

KERNAUSSAGEN

- **VIELFÄLTIGE FREMDBILDER**
Fremdzuschreibungen aus privatem und professionellem Umfeld sind oft verzerrt, negativ oder klischeehaft (Feuerwehr, Büro-job, Weltverbesser:in, Ideologisierung:in).
- **MANGELNDE ANERKENNUNG**
Viele Befragte fühlen sich gesellschaftlich wenig wertgeschätzt; ihre Arbeit wird oft missverstanden oder trivialisiert.
- **AMBIVALENTE CAREROLLE UND HELFER:INNENROLLEN**
Teilweise positiv (Fürsorge, Engagement), teils abwertend (geringere Anerkennung, „Kümmerrolle“).
- **WENIGE POSITIVE ZUSCHREIBUNGEN**
Selten finden sich Rollen wie „Expert:in“, „Ermöglicher:in“, „Koordinator:in“, die professionelle Kompetenz anerkennen.
- **SELBSTBILDER: WUNSCH VS. REALITÄT**
Wunschbilder: motivierende, lösungsorientierte, demokratische Rollen. Realbilder: Bürokratie, Überforderung, geringe Wirksamkeit.

Im Rahmen der Interviews hatten die Befragten die Aufgabe, die Wahrnehmung ihrer Profession aus unterschiedlichen (Akteurs-) Perspektiven anhand von Rollenbegriffen oder eindrücklichen Memes darzustellen. Diese sollten entsprechend in die folgenden Kategorien eingeordnet werden:

- Was meine Eltern denken, was ich mache
- Was meine Freunde denken, was ich mache
- Was Fördergeldgeber:innen denken, was ich mache
- Was kommunale Politik/Verwaltung denkt, was ich mache
- Was ich denke, was ich mache
- Was ich tatsächlich mache

Über diesen assoziativen Zugang können Selbstwahrnehmungen und subjektiv beschriebene Fremdwahrnehmungen zur eigenen Profession erhoben werden.

In der Auswertung wird ein vielschichtiges Spannungsfeld zwischen hohen Erwartungshaltungen, mangelnder Anerkennung und einem stark normativ geprägten Selbstverständnis (siehe dazu v.a. die beiden vorangestellten Kapitel) deutlich. Die Auswertung der subjektiven Fremdbildzuschreibungen lässt sich noch einmal unterteilen in Zuschreibungen aus dem näheren privaten Umfeld (Freund:innen, Familie) und Zuschreibungen aus dem professionellen Umfeld (Fördergeldgeber:innen, kommunale Politik/Verwaltung). In der Auswertung der zugeordneten Memes/Rollenbeschreibungen lässt sich ein Überwiegen von negativ konnotierten Bildern feststellen.

Was Kolleg:innen denken, was ich mache.



Was Fördergeldgeber:innen denken, was ich mache.



Wiederkehrend wird beispielsweise das Bild der „Feuerwehr“ verwendet. Die dahinter liegende Metapher verdeutlicht, dass sich Bildner:innen als kurzfristige Problemlöser:innen für Krisensituationen adressiert fühlen, die Missstände und Krisensituationen beheben sollen. Dieses Bild wird vorwiegend mit den Fördermittelgeldgeber:innen verbunden und kann damit als Bild eines hohen, inhaltlichen Erwartungsdrucks gelten, der seitens der Bildner:innen empfunden wird (siehe dazu auch 4.1.3 „Selbstregulation II“). Die „Feuerwehr“-Zuschreibung findet sich aber auch in der Wahrnehmung des näheren

Umfeldes und kann hier durchaus als empfundene Anerkennung bzw. als Form des Respekts gegenüber der Arbeit der Bildner:innen verstanden werden.

BEFUND

Das dominierende Fremdbild der „Feuerwehr“ verweist auf eine instrumentelle Erwartungshaltung, die politische Bildung primär als kurzfristige Krisenintervention adressiert und zugleich hohen Erwartungs- und Rechtfertigungsdruck erzeugt.

Dem stehen allerdings viele Zuordnungen gegenüber, die sowohl im professionellen als auch im näheren, privaten Umfeld auf die Wahrnehmung fehlender Anerkennung und Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Bildner:innen schließen lassen:



Hier wird deutlich, dass einige Bilder:innen glauben, dass ihre Rolle als „langweiliger Bürojob“, „Träumerei“, „Nichtstun“ oder „naiv-kreative:r Fantasiearbeiter:in“ wahrgenommen werden. Dabei kommt auch zum Ausdruck, dass außerschulische politische Bildner:innen den Eindruck haben, dass insbesondere das persönliche Umfeld ihre Arbeit inhaltlich nur verzerrt wahrnimmt, inhaltlich nicht versteht bzw. nicht ernst nimmt oder mit „Weltverbesserungshaltungen“ verbindet. Diese Wahrnehmung von Bürokrat:in bis zur:m Weltverbesserer:in kann als verzerrte Alltagswahrnehmung beschrieben werden.

BEFUND

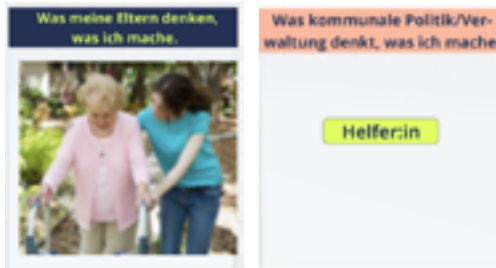
Viele Fremdzuschreibungen sind durch Trivialisierung, Ideologisierung oder Abwertung gekennzeichnet und lassen auf eine geringe gesellschaftliche Verständigung über Auftrag und Professionalität außerschulischer politischer Bildung schließen.

Unterstrichen wird dies durch Zuordnungen, die der Tätigkeit der Bildner:innen mit einem Vorwurf der Ideologisierung begleiten. Neben dem persönlichen Umfeld wird dies auch dem professionellen Umfeld zugeordnet:



Die mehrfache Meme-Katze und das Whiteboard weisen darauf hin, dass die Arbeit als belehrend-theorielastig verstanden wird. Aus Sicht der Fördergeldgeber:innen wird erneut ein Bild bemüht, in dem die Rolle politischer Bildung als „Feuerwehr“ markiert wird, welche die „Kohlen aus dem Feuer“ holen sollte.

Eine ambivalente Zuschreibung findet sich in Bildern, die den Bildner:innen eine Care- bzw. Helfer:innenrolle zuschreiben:



Im positiven Sinne lassen sich hierunter Aspekte der Fürsorglichkeit und Aspekte, die mit einem positiven, professionellen Menschenbild verbunden sind, fassen, die eine gewisse Anerkennung gegenüber der Tätigkeit der außerschulischen politischen Bildner:innen ausdrücken. Auf der anderen Seite sind gerade Hilfs- und Pflegeberufe gesellschaftlich oft marginaler Anerkennung ausgesetzt, weshalb hier auch eine Degradierung der Berufspraxis interpretierbar ist.

Care- und Helfer:innenzuschreibungen sind ambivalent: Sie markieren zugleich Anerkennung für Beziehungsarbeit und eine strukturelle Abwertung durch die Einordnung in gering geschätzte Fürsorge- und „Kümmerrollen“.

Demgegenüber stehen in einzelnen Fällen auch positive Fremdzuschreibungen. Dazu zählen Rollenzuschreibungen wie „Expert:in“, „Regisseur:in“, „Weichensteller:in“, „Ermöglicher:in“ (siehe dazu auch das vorangestellte Kapitel 4.2.2 zu den Rollenverständnissen). Aus jenen lässt sich auf eine Anerkennung professioneller Expertise und Koordinierungsfähigkeit schließen, wenngleich diese im Gesamtbild der Befragung deutlich unterrepräsentiert sind.

Die Fremd- und Selbstbilder der außerschulischen politischen Bildner:innen zeichnen sich durch ein Spannungsverhältnis zwischen einem hohen beruflichen Anspruch und einer beruflichen Praxis, die diesem nicht gerecht zu werden scheint, aus.

Dies geht sehr deutlich aus den beiden Sortiermöglichkeiten hervor, die eine utopische bzw. wünschenswerte Dimension (im Sinne: so wäre ich gern) und einen Realitätsabgleich des Selbstbildes (im Sinne: so sieht mein professioneller Alltag tatsächlich aus) umfassen. In der ersten Kategorie lassen sich Selbstbildbeschreibungen der Bildner:innen finden, die ihre Rolle als Problemlöser:in, Motivator:innen, Vorbilder oder auch Ermöglicher:innen beschreiben. Dabei lässt sich auch eine normativ gerichtete Selbstverortung hin zu demokratischen und menschenfreundlichen Grundsätzen finden. Gleichzeitig wird an dieser Kategorie erneut der hohe, teils überfordernde Selbstanspruch an die professionelle Tätigkeit sichtbar (siehe dazu auch Kapitel 4.1.1 und 4.1.2).

In der zweiten Kategorie des Selbstbildes wird hingegen eher ein negativ konnotiertes Bild der beruflichen Praxis beschrieben, das von bürokratischen Anforderungen, ermüdenden Routinen oder sich stetig vergrößernder bzw. nicht lösbarer Probleme geprägt ist. Be-

sonders eindrücklich wird das an Zuordnungen deutlich, die Empfindungen der Bildner:innen nahe legen, die die eigene Wirksamkeit der Arbeit in Frage stellen.

BEFUND

Der professionelle Alltag wird vielfach als Wirksamkeitsdefizit erlebt, geprägt von Bürokratie, Routine und dem Gefühl begrenzter Einflussmöglichkeiten.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die professionelle Tätigkeit außerschulischer politischer Bildner:innen von ihren Akteur:innen im Spiegel externer Zuschreibungen (Fremdbilder) oft als, im Sinne fehlender Wertschätzung, wenig anerkannt und unter einem hohen Erwartungsdruck (insbesondere seitens der Geldgeber:innen) stehend beschrieben wird. Demgegenüber steht ein Selbstanspruch, der durch die Orientierung der eigenen Arbeit an einem gelingenden demokratischen, gesellschaftlichen Miteinander stark normative Grundüberzeugungen ausweist. Diese beiden Faktoren scheinen maßgeblich das Bild von Selbstüberforderung, Überlastung und Frustration im Kontext der alltäglichen Arbeit mitzubestimmen.

Kapitel 4.2 verdeutlicht insgesamt, dass normative Überzeugungen in der außerschulischen politischen Bildung eine zentrale, zugleich jedoch ambivalente

Dimension professioneller Kompetenz darstellen. Die rekonstruierten Haltungen fungieren als demokratisch-normativer Orientierungsrahmen, der dialogische Beziehungsarbeit, machtsensible Reflexion und begründete Grenzziehung ermöglicht. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass insbesondere aktivistisch geprägte Rollenbilder zwar sinnstiftend und motivierend wirken können, jedoch auch professionelle Spannungen und Risiken erzeugen. Aktivismus erscheint häufig als moralisch aufgeladene Selbstverortung, die hohe Veränderungsansprüche an die eigene Tätigkeit bindet, ohne dass diese strukturell oder institutionell eingelöst werden können. In der Folge geraten politische Bildner:innen in ein Spannungsfeld zwischen normativem Anspruch und begrenzter Wirksamkeit, das Überforderung, Frustration und Rollendiffusion begünstigt. Die bewusste Abgrenzung vom Aktivismus wird daher von vielen Befragten nicht als Entpolitisierung, sondern als professionelle Selbstbegrenzung verstanden, die Dialogfähigkeit, Offenheit und pädagogische Verantwortung sichern soll. Die Analyse der Fremd- und Selbstbilder zeigt ergänzend, dass aktivistische Zuschreibungen von außen häufig mit Ideologisierungsvorwürfen oder instrumentellen Erwartungen einhergehen und damit zur gesellschaftlichen Delegitimierung politischer Bildungsarbeit beitragen können. Insgesamt wird deutlich, dass normative Überzeugungen – insbesondere dort, wo sie aktivistisch aufgeladen sind – nicht nur Ressource, sondern auch Konflikt- und Belastungsdimension professionellen Handelns darstellen. Für professionelle Handlungssicherheit im Feld erweist sich daher weniger die Stärke normativer Positionierung als vielmehr die Fähigkeit zur reflexiven Distanzierung, Selbstregulation und rollenbezogenen Klärung als entscheidend.

4.3

PROFESSIONSWISSEN UND -KOMPETENZEN

Dieses Kapitel widmet sich der größten Dimension professioneller Handlungskompetenz: dem Professionswissen und den damit verbundenen Kompetenzen.

Basierend auf dem COACTIV-Modell wird professionelles Wissen als domänenspezifisch, ausbildungs- und erfahrungsabhängig sowie als Grundlage professioneller Handlungskompetenz verstanden. Charakteristisch ist dessen gute Vernetzung und hierarchische Organisation, welche eine flexible und situationsangemessene Nutzung in komplexen Problemsituationen ermöglicht (Baumert/Kunter 2011).

Als zentrale theoretische Grundlage für die Strukturierung dieses Wissens dient die Taxonomie von Shulman (1987), die zwischen den folgenden Hauptdimensionen differenziert:

- **Fachwissen** (subject matter content knowledge) – das vertiefte Wissen über die Inhalte und Strukturen des jeweiligen Unterrichtsfachs,
- **fachdidaktisches Wissen** (pedagogical content knowledge) und Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge) – das Wissen darüber, wie und welche fachlichen Inhalte lernwirksam vermittelt werden können,

- **pädagogisches Wissen** (general pedagogical knowledge) – das generische Wissen über Lehr- und Lernprozesse unabhängig von fachlichen Inhalten sowie die Psychologie des Lernenden (knowledge of learners), sowie
- **Organisationswissen** (knowledge of educational context) – Wissen über Funktionslogiken, Steuerungsmechanismen und Handlungsspielräume von Bildungsorganisationen.

Diese Systematik betont die zentrale Rolle des domänenspezifischen Wissens für professionelles Handeln. In den folgenden Unterkapiteln (4.3.1 „Fachwissen“; 4.3.2 „Pädagogisch-psychologisches Wissen“ und 4.3.3 „Fachdidaktisches Erklärungswissen“ sowie 4.3.4 „Organisationswissen“) soll die Perspektive der Bildner:innen auf diese Bereiche beleuchtet, ihre Bedeutung für die außerschulische politische Bildung herausgearbeitet und in den fachlichen Diskurs eingeordnet werden.

Die Darstellung des Professionswissens und der damit verbundenen Kompetenzen erfolgt in diesen vier Unterkapiteln, die unterschiedliche, aber eng miteinander verschränkte Wissensdomänen professionellen Handelns in der außerschulischen politischen Bildung abbilden:

■ **KAPITEL 4.3.1 FACHWISSEN**

Fachwissen rekonstruiert, welches fachliche Deutungswissen politische Bildner:innen für ihre Arbeit als zentral erachten. Im Fokus stehen dabei nicht kanonisierte Inhaltsbestände, sondern breit angelegte, kontext- und problemorientierte Wissensformen zu Politik, Gesellschaft, Demokratie und Extremismus. Das Kapitel zeigt, wie Fachwissen weniger als statisches Faktenwissen, sondern vielmehr als reflexives, aktualisierungsbedürftiges Orientierungswissen verstanden wird, das gesellschaftliche Entwicklungen einordnen und diskutierbar machen soll.

■ **KAPITEL 4.3.2 PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHES WISSEN**

Pädagogisch-psychologisches Wissen thematisiert das Wissen über Lernende, Lernprozesse und Gruppendynamiken sowie über den professionellen Umgang mit Heterogenität, Emotionen, Konflikten und Unsicherheiten. Neben allgemeinen pädagogischen und lernpsychologischen Grundlagen rückt insbesondere

die reflexive Kompetenz in den Mittelpunkt, also die Fähigkeit, das eigene Handeln, Machtverhältnisse und Interaktionsprozesse kontinuierlich zu hinterfragen und anzupassen.

■ **KAPITEL 4.3.3 FACHDIDAKTISCHES ERKLÄRUNGSWISSEN**

Fachdidaktisches Erklärungswissen widmet sich dem Wissen darüber, wie politische Inhalte adressat:innenorientiert, kontroversitätsfähig und demokratietheoretisch fundiert vermittelt werden können. Behandelt werden unter anderem didaktische Prinzipien politischer Bildung, Zielvorstellungen (Mündigkeit, Urteils- und Handlungskompetenz), der Umgang mit Kontroversität sowie die didaktische Bearbeitung antidemokratischer Positionen und Einstellungen. Das Kapitel macht deutlich, dass fachdidaktisches Wissen eine zentrale Scharnierfunktion zwischen Haltung, Fachwissen und konkretem pädagogischem Handeln einnimmt.

■ **KAPITEL 4.3.4 ORGANISATIONSWISSEN**

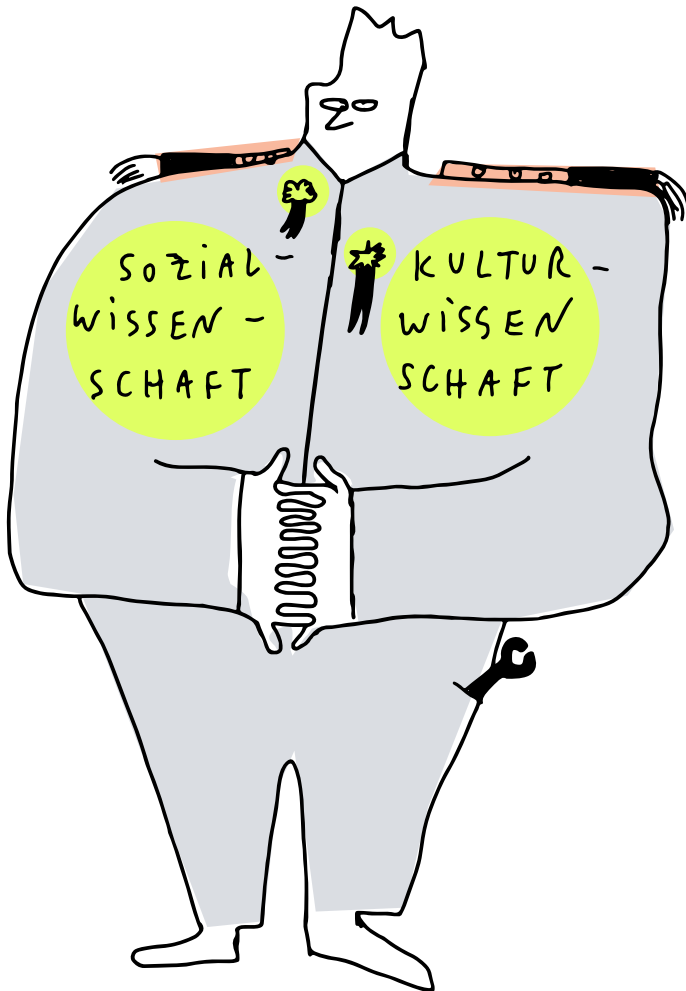
Organisationswissen fokussiert schließlich das Wissen über institutionelle, organisationale und förderpolitische Rahmenbedingungen außerschulischer politischer Bildung. Thematisiert werden Kenntnisse über Projektlogiken, Förderstrukturen, Verwaltungsanforderungen, Kooperationen sowie organisationale Handlungsspielräume. Das Kapitel zeigt, dass Organisationswissen für professionelles Handeln unverzichtbar ist, zugleich aber häufig informell, fragmentarisch und unter prekären Bedingungen angeeignet wird.

Gemeinsam machen die vier Unterkapitel deutlich, dass professionelles Wissen in der außerschulischen politischen Bildung nicht als klar abgegrenzter Kanon vorliegt, sondern als situativ aktivierbares, reflexiv bearbeitetes und kontextsensibles Deutungswissen, das eng mit normativen Überzeugungen, Selbstregulation und professioneller Erfahrung verschränkt ist.



FACHWISSEN

AUF ALLE KONTROVERSEN
GUT VORBEREITET?



KERNAUSSAGEN

- **FACHWISSEN ALS ZENTRALE PROFESSIONELLE RESSOURCE**
Fachwissen wird als grundlegende Voraussetzung beschrieben, um politische Bildungsprozesse sachlich fundiert zu gestalten und Inhalte kompetent einordnen zu können.
- **AKTUALITÄTSWISSEN**
Neben fachwissenschaftlicher Expertise wird die Fähigkeit betont, aktuelle politische Debatten, Studien und politische Dokumente (z. B. Koalitionsverträge) zu rezipieren.
- **DEMOKRATIEBEZOGENER WISSENSKERN**
Ein Kernbestand umfasst Grundkenntnisse zu Demokratie, freiheitlich-demokratischer Grundordnung, politischem System und Grundgesetz (inkl. Entstehung und Bedeutung).
- **FACHWISSEN ALS ORIENTIERUNGS- UND DEUTUNGSWISSEN**
Wissen wird nicht auf Fakten reduziert, sondern als systemisches Verständnis verstanden, das Zusammenhänge, Prinzipien und gesellschaftliche Entwicklungen erklärbar macht.

- **THEORIEBEZUG ALS PROFESSIONALISIERUNGSMARKER**
Ein Grundverständnis politischer Theorien (z. B. Demokratietheorien; teils Extremismustheorien) wird als notwendig für die Einordnung, Differenzierung und Begriffsarbeit markiert.
- **FACHLICHE HETEROGENITÄT DES FELDES**
Viele Bildner:innen verfügen über sozial-/kultur-/geisteswissenschaftliche Bildungsbio-
graphien (nicht primär pädagogisch-didaktisch),
wodurch Fachlichkeit divers, aber bedeutsam
bleibt.
- **WISSENSLÜCKEN UND BEGRIFFS-
UNSICHERHEITEN**
Trotz benennbarer Anforderungen werden
deutliche Wissenslücken berichtet (z. B. bei
zentralen Begriffen wie „Zivilgesellschaft“ oder
„Demokratiearbeit“), was Ziel- und Rollen-
unsicherheit verstärkt.
- **REFLEXIVER UMGANG MIT NICHTWISSEN**
Professionalität wird auch als Fähigkeit gefasst,
Wissensgrenzen zu erkennen, Unsicherheit
auszuhalten und Wissen bei Bedarf gezielt
nachzuerwerben.
- **FACHWISSEN ALS DYNAMISCHE
RESSOURCE STATT BESTAND**
Fachwissen erscheint prozesshaft: nicht als
abgeschlossenes „Haben“, sondern als kon-
tinuierliche Aktualisierung, Reflexion und
Einordnung in politische Kontexte.

Fachwissen, insbesondere politikwissenschaftliches Wissen, wird von den Befragten als wertvolle Ressource in der politisch-demokratischen Bildungsarbeit beschrieben (u.a. Z135; Z136; Z137). Darüber hinaus sei auch ein Verständnis aktueller politischer Diskussionen und Entwicklungen wichtig.

Z138: Ein politischer Bildner/ (.) Fachlichkeit, er muss sein Gebiet, für das er dann eingestellt wird, beherrschen, oder sie. Das heißt fachwissenschaftlich und aber auch politisch wissen, was gerade Stand der Diskussion ist, das können eben aktuelle Studien sagen, die öffentliche Debatte. Man sollte dann hin und wieder auch mal Koalitionsverträge lesen und wissen, wie bestimmte Lager ticken.

Man müsse „nicht auf jede Nachfrage eine Antwort haben“, aber „bis zu einem gewissen Grad [...] wissensfest sein bzw. im Zweifelsfall sich das benötigte Wissen aneignen“ (Z139). Mehrere Befragte betonen, dass grundlegende Kenntnisse über Demokratie, politische Systeme und die historische Entwicklung zentral für professionelles Handeln in der politischen Bildung sind. Fachwissen wird hier als Basis verstanden, um Inhalte kompetent vermitteln und gesellschaftliche Prozesse einordnen zu können.

Z137: Was hat denn das mit Demokratie zu tun? Also wo wir halt/ wo ich halt sage: Man muss erst mal Demokratie für sich verstehen. Was bedeutet das denn überhaupt für mich? Was sind demokratische Werte? Was sind denn meine Werte überhaupt?

Politisch-demokratische Bildner:innen sollten laut den Befragten ein Grundverständnis über die freiheitlich-demokratische Grundordnung und das Grundgesetz (und seine Entstehung) mitbringen bzw. entwickeln (siehe auch Z140), woran auch eine entsprechende normative Prägung sichtbar wird.

Z141: Und mein Traum wär ja wirklich Basiswissen zum Grundgesetz. Workshops/ [...] Für mich persönlich und für Fachkräfte und für Akteure, um zu wissen: Für was streiten wir denn da eigentlich? Weil das ist/ Das Grundgesetz wird immer wieder irgendwie, nicht zitiert, aber auf das wird immer wieder Bezug genommen als demokratisches System, das wir zu verteidigen haben und wehrhafte Demokratie. Aber kaum ein Schwein

weiß, was da eigentlich drin steht und warum und was da eigentlich für ein, glaube ich, schon guter Gedanke dahinter steht.

Z142: Ich glaube schon, dass es einen gewissen Kern an Information und Kenntnissen braucht zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung und zum politischen System, weil ansonsten kann man sozusagen diesen ganzen Fake News eigentlich gar nicht Herr werden. Also ich glaube, es braucht schon eine sachliche Ebene, auf die man sich auch immer wieder beziehen kann.

Diese Aussagen verweisen auf ein konzeptionelles und systemisches Verständnis von Demokratie, das über reine Faktenkenntnis hinausgeht. Fachwissen bedeutet hier, Zusammenhänge zu erkennen und demokratische Prinzipien auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren (u.a. Z143; Z144; Z145).

BEFUND

Ein demokratiebezogener Wissenskern (Grundgesetz, politische Systeme, freiheitlich-demokratische Grundordnung) wird als unverzichtbare Grundlage professioneller Urteils- und Argumentationsfähigkeit rekonstruiert – insbesondere im Umgang mit Desinformation und Fake News.

Dabei wird explizit ein Grundverständnis politischer Theorien eingefordert. Nicht nur Demokratietheorien von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelfmann 2016: 42 f.), sondern auch „Extremismustheorien“ werden explizit genannt (siehe auch Z146):

Z143: Ein Grundverständnis von den Theorien von Demokratie finde ich schon wichtig. Für mich passt halt immer noch das Prinzip dieser Lebensform, Gesellschaftsform, Staatsform, wo ich sage, das lässt viel Freiheiten oder großer Spielraum. Ich finde, wichtig ist auch, sich mit den verschiedenen Extremismustheorien auseinanderzusetzen, um da zu schauen: Wo fängt Extremismus an? Wo hört er auf? Was sind unterschiedliche politische Meinungen?

Es wird bereits sichtbar, dass die außerschulischen Bildner:innen ein Grundverständnis des politischen Systems sowie entsprechendes Wissen zu Institutionen als wichtigen „Wissenskern“ beschreiben. Diese „Basics“ werden in den Interviews weiter ausdifferenziert, etwa wenn ein Grundverständnis der föderalen Ebenen (Kommunal-, Landes-, und Bundespolitik) sowie der drei Gewalten (Legislative, Exekutive und Judikative) benannt werden:

Z143: Und natürlich ein Grundverständnis generell vom politischen System finde ich schon wichtig. Wie funktioniert Kommunalpolitik, Landespolitik, Bundespolitik? So die Basics. Das Grundgesetz, davon gehe ich jetzt mal aus, dass man das zumindest im Kern weiß, was da so vielleicht hier und da drinsteht und wie es entstanden ist.

Z147: Und eben diese Frage: Habe ich das nötige Rüstzeug? Also muss ich wissen, wie die föderalen Ebenen Legislative, Exeku/ Also ich glaube schon, dass es das braucht.

Der hier sichtbar werdende deutliche Rückgriff auf die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der politischen Bildung scheint auch darin begründet zu sein, dass ein großer Teil politischer Bildner:innen eher einen fachwissenschaftlichen als einen didaktischen oder pädagogischen Hintergrund haben:

Z148: Ich bin ja jemand, die aus dem Fach kommt, ohne eine klassisch pädagogische Ausbildung jetzt.

Z149: Die meisten sind hier ja gar keine Fachdidaktiker, sondern wir haben Physiker, Ingenieure, Politikwissenschaft/, Arabisten, Bibliothekare, Theologen, Historiker, Germanisten.

Z150: Und studiert habe ich Politikwissenschaft und Philosophie, die Richtung.

Die Explorationsstudie der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie konnte aufzeigen, dass ein Großteil des Feldes eher eine sozial- oder kulturwissenschaftliche statt eine pädagogische oder didaktische Bildungsbiografie aufweist (Jugel/Lewerenz 2022: 5). Das im Feld vorzufindende Fachwissen ist demnach divers. Eine Gemeinsamkeit ist dabei aber die fachliche Prägung, welche zu einer hohen Sensibilität für die Bedeutung von Fachwissen zu führen scheint.

Die fachliche Heterogenität des Feldes führt zu einer starken Orientierung an fachwissenschaftlicher Expertise (v. a. politikwissenschaftlich), zugleich aber zu unterschiedlichen Verständnissen von Fachlichkeit und Profession.

Dazu passt auch, dass ein Grundverständnis für historische, kulturelle und gesellschaftspolitische Entwicklungen als gewinnbringende Wissensressource politisch-demokratischer Bildner:innen beschrieben wird.

Z151: Also ich glaube das auch noch mal im Zusammenhang zu sehen, wie sich diese politische Gesch/ also nicht geschichtlich mit irgendwelchen Daten oder Zeiten, aber wie gesellschaftspolitisch wir uns entwickelt haben. Also wir reden ja hier zwar von 100 Jahren vielleicht jetzt mal, wenn wir nur da zurückblicken. [...] Also finde ich schon noch mal wichtig, das zumindest im Hinterkopf zu haben und was das bedeutet, weil das ist ja auch Geschichte.

Z152: [...] auch historisches Wissen spielt da natürlich schon eine Rolle. Was ja auch eine Chance ist oder ein Ansatz, um Sachen vermitteln zu können. Und allgemeines, ja, Weltwissen, so verschiedene Kulturen, solche Sachen, das ist, glaube ich, alles eine Chance, je mehr man davon mitbringt.

Hier wird deutlich, dass Fachwissen als historisch eingebettetes Orientierungswissen verstanden wird, das zur Deutung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen beiträgt.

Wenngleich politisch-demokratische Bildner:innen benennen können, welches Fachwissen zur Ausübung ihrer Tätigkeit notwendig oder hilfreich sei, reflektieren sie zugleich auch eine „große Wissenslücke“ (Z153) in diesem Bereich.

Diese beziehen sich nicht nur auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung, das Grundgesetz und das politische System (Z153)

oder Informationen über aktuelle gesellschaftspolitische Debatten, sondern auch auf andere im Bildungsalltag relevante Begriffe und Konzepte. So beschreibt beispielsweise eine befragte Person, gar nicht so genau zu wissen, worauf sich bestimmte Begriffe beziehen:

Z154: Jetzt zum Beispiel bei Zivilgesellschaft habe ich es ja schon gesagt, das ist so ein Wort, was immer wieder auftaucht. Aber so richtig weiß man eigentlich, finde ich, weiß man gar nicht, worüber man redet. [...] Abs. 309: Das Antragsverfahren ist voll von großen Begriffen, jetzt dreh ich mich, das habe ich auch schon mal gesagt. Demokratiearbeit, Demokratie, Zivilgesellschaft, gegen rechte Tendenzen. So die Sachen stehen da alle mit drinnen und du weißt aber gar nicht: Was soll ich jetzt eigentlich machen?

In der Folge verstärken diese Wissenslücken die Unsicherheit der Bildner:innen über die Ziele und Ansätze ihrer Arbeit. Ein wiederkehrendes Thema ist die Verbindung von Wissen und Handlungsfähigkeit. Fachwissen wird als Grundlage dafür gesehen, kompetent, sicher und reflektiert zu handeln, insbesondere im Umgang mit Unsicherheit, Kontroversität und gesellschaftlicher Komplexität:

Z155: Kann ich das? Kann ich was falsch machen? Weiß ich genug? [...] Ich glaube, da fängt es in der Tat an mit einem Bewusstsein für sich selber erst mal zu wissen: Was ist das?

Z156: Na Wissen ist ja erst mal eine Basis sozusagen. Also wenn ich von etwas nicht weiß, dann kann ich ja nicht darauf reagieren, nichts damit anfangen.

Z157: Also, ich sage ja selbst, von mir zu sagen/ mir hier zu erlauben, mich irgendwo einzuordnen, zu sagen: Ich bin hier für Ukraine und gegen Russland. Ich bin mit vielen Sachen von Russland nicht einverstanden. Genauso sehe ich aber auch manche Forderungen von der Ukraine, wo ich denke: Kritisch. Also dieses gesamte Konglomerat, wo ich sage: Mir fällt es schwer, mir dort wirklich ein Urteil zu erlauben, politisch gesehen, was den bewaffneten Konflikt anbelangt, weil ich halt einfach nicht so den umfassenden Überblick habe, sondern nur das wieder kriege, was ich mir aus verschiedenen Medien her ziehe. Humanitär gar keine Frage, da bin ich mir klar. Aber selbst das so kritisch zu differenzieren oder sich diese Blöße zu geben, zu sagen: Ich weiß es nicht.

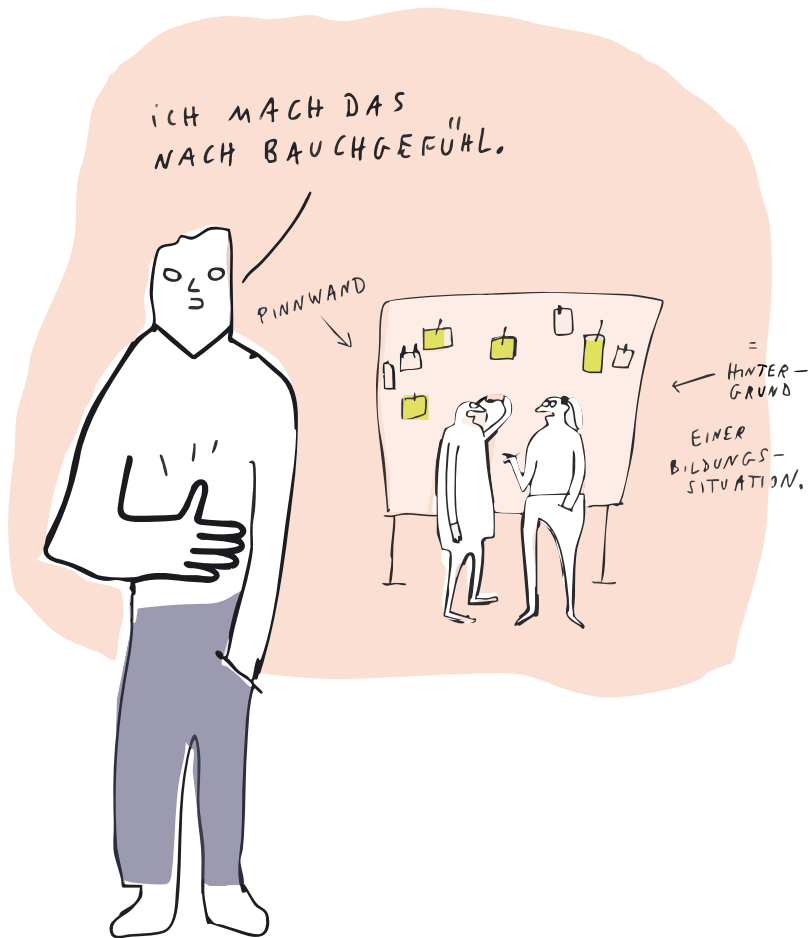
Die Äußerungen legen nahe, dass Fachwissen von den Befragten nicht als statisches oder abgeschlossenes Wissen verstanden wird, sondern als prozesshafte, reflexive Ressource, die immer auch mit Nichtwissen und Unsicherheit verbunden ist (siehe dazu v.a. Kapitel 4.3.1 „Fachwissen“). Fachwissen wird hier nicht nur als kognitive Kompetenz verstanden, sondern als Bestandteil professioneller Selbstwahrnehmung. Das Wissen „über das eigene Wissen“ wird zu einem zentralen Element professioneller Urteilstkraft. Es geht um die Fähigkeit, Unsicherheit wahrzunehmen, sie zu reflektieren und daraus ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen zu entwickeln.

ZUSAMMENFASSUNG

Das empirische Material zeigt, dass Fachwissen in der außerschulischen politischen Bildung von den Befragten als zentrale professionelle Ressource beschrieben wird. Dabei bezieht sich das Verständnis von Fachwissen vor allem auf politikwissenschaftliche, historische und gesellschaftstheoretische Kenntnisse, die als Grundlage für Orientierung, Urteilstkraft und Handlungsfähigkeit gelten. Ein solides Wissen über Demokratietheorien, politische Systeme, Institutionen und das Grundgesetz wird als unverzichtbar angesehen, um Bildungsprozesse sachlich fundiert zu gestalten und inhaltlich sicher argumentieren zu können. Fachwissen wird dabei nicht auf die Kenntnis von Fakten reduziert, sondern als reflexive und systemische Kompetenz verstanden, die Zusammenhänge sichtbar macht, historische Entwicklungen einordnet und aktuelle politische Diskurse einschließt. Mehrere Befragte betonen zudem die Bedeutung eines breiten politisch-theoretischen Horizonts, etwa durch ein tieferes Verständnis von Demokratietheorien.

Gleichzeitig wird deutlich, dass das Feld der außerschulischen politischen Bildung fachlich heterogen zusammengesetzt ist. Viele Akteur:innen verfügen über geistes-, sozial- oder kulturwissenschaftliche Bildungsbiografien und nicht über klassische pädagogisch-didaktische Ausbildungen. Diese Vielfalt führt zu einer hohen Sensibilität für die Bedeutung fachlicher Fundierung, geht jedoch auch mit unterschiedlichen Verständnissen und teilweise erlebten Wissenslücken einher. Professionalität wird explizit auch als reflexiver Umgang mit Nichtwissen rekonstruiert – als Fähigkeit, Unsicherheit wahrzunehmen, auszuhalten und produktiv in Urteils- und Handlungsprozesse zu integrieren.

PÄDAGOGISCH- PSYCHOLOGISCHES WISSEN



KERNAUSSAGEN

- **HOHE RELEVANZ PÄDAGOGISCHER KOMPETENZ BEI GLEICHZEITIGER UNSICHERHEIT**
Pädagogische Kompetenz wird als bedeutsam markiert, zugleich aber häufig als intuitiv/erfahrungsgeleitet und unzureichend systematisiert dargestellt.
- **GELINGENDE BILDUNG ALS VERBINDUNG VERSCHIEDENSTER PÄDAGOGISCHER PRINZIPIEN**
Gelingende Bildung wird als methodisch kohärente Verbindung von Lebensweltbezug, Interaktivität und Erfahrungslernen beschrieben – weniger als klar operationalisiertes Konzept.
- **METHODENKOMPETENZ ALS ZENTRALE, ABER PREKÄRE RESSOURCE**
Methoden- und Vermittlungskompetenz gelten als hoch relevant, werden jedoch oft „on the job“ erworben und mit Unsicherheit/Fehlversuchen verknüpft.
- **LERNPSYCHOLOGISCHES WISSEN ALS BLINDER FLECK**
Lernpsychologische Aspekte werden kaum thematisiert; fehlendes Wissen wird selten als Defizit erkannt, was auf geringe Verankerung im professionellen Erwartungshorizont hindeutet.

- **KONFLIKT UM DAS VERHÄLTNISS VON WISSEN UND METHODE/HANDLUNG**
Es existieren unterschiedliche Lernlogiken: teils Primat von Wissensvermittlung (als Grundlage der Urteilsbildung), teils Primat von Handlung und dialogischer Wissenskonstruktion.
- **HALTUNG/BEZIEHUNGSARBEIT ALS PÄDAGOGISCHE INFRASTRUKTUR**
Beziehungsarbeit, Anerkennung und Arbeit „auf Augenhöhe“ werden als Grundbedingung beschrieben, um Lernräume, Beteiligung und Diskurs zu ermöglichen.
- **REFLEXIVE KOMPETENZ ALS KOMPENSATORISCHE RESSOURCE**
Selbstreflexion (Rollen- und Wissensgrenzen, Überforderung) stabilisiert professionelles Handeln in einem Feld mit wenig standardisierter Qualifizierung.
- **PROFESSIONALISIERUNGSWUNSCH UND ORIENTIERUNGSBEDARF**
Es zeigen sich explizite Bedarfe nach didaktischer Orientierung, stärkerem „didaktischen Bewusstsein“ und wissenschaftlicher Fundierung (auch im Team/organisational).

Dieses Teilkapitel rekonstruiert pädagogisch-psychologisches Wissen als einen zentralen, aber im Feld nur begrenzt systematisch verankerten Wissensbereich der außerschulischen politischen Bildung. In den Aussagen der Bildner:innen erscheint pädagogisches Wissen vor allem als Fähigkeit, Lernprozesse zu gestalten und lebensweltbezogene, erfahrungsbasierte und interaktive Lernlogiken „im Zusammenspiel“ kohärent zu verbinden. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Anforderungen häufig intuitiv bearbeitet werden und mit Unsicherheiten einhergehen – didaktisches Bewusstsein, methodische Fundierung und adressat:innengerechte Übersetzungsleistungen werden eher als Suchbewegung denn als gesicherte Kompetenz beschrieben.

Für lernpsychologisches Wissen zeigt sich eine noch deutlichere Leerstelle: Es wird kaum explizit thematisiert und ist damit vielfach nicht Teil des professionellen Erwartungshorizonts. Methodische Kompetenz wird zwar als entscheidende Ressource markiert, jedoch häufig als „on the job“ erworben und damit prekär abgesichert. Ergänzend treten soziale und reflexive Kompetenzen als tragende Elemente hervor: Beziehungsarbeit, Anerkennung, Perspektivübernahme sowie die reflexive Bearbeitung eigener Grenzen stabilisieren professionelle Praxis dort, wo Standards, Fortbildung und Evaluation nur punktuell vorhanden sind. Insgesamt weist das Kapitel auf eine Doppelstruktur hin: hohe Relevanz pädagogisch-psychologischer Expertise bei gleichzeitiger struktureller Unterinstitutionalisierung – ein Befund, der auf ein Zwischenstadium der Professionalisierung im Feld verweist.

I

PÄDAGOGISCHES WISSEN

II

LERNPSYCHOLOGISCHES WISSEN

III

REFLEXIVE KOMPETENZ

I PÄDAGOGISCHES WISSEN

Pädagogischem Wissen wird für die Profession außerschulischer politischer Bildung eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Die Funktion dieses Wissens liegt für Bildner:innen dabei vor allem im Gestalten von Lernprozessen:

Z158: Also dass das zusammenkommt, dieses lebensweltbezogene Lernen, interaktiv lernen, erfahrungsbasiert lernen, das muss so im Zusammenspiel funktionieren.

Deutlich wird hier, dass es nicht nur um diverse Konzepte wie Lebensweltbezug, Kooperation oder inhaltliche und erfahrungsbezogene Dimensionen des Lernens geht, sondern, dass diese im „Zusammenspiel“ miteinander verbunden werden müssen.

Gleichzeitig deutet das „muss so im Zusammenspiel funktionieren“ auf eine implizite Unsicherheit hin – es wird eher eine pädagogische Intuition beschrieben als ein systematisch reflektiertes Konzept. Pädagogisches Wissen erscheint hier als Verbindungskompetenz: Es soll ermöglichen, unterschiedliche Lernlogiken (Erfahrung, Reflexion, Lebensweltbezug) methodisch kohärent zusammenzuführen.

Hier zeigt sich, dass durchaus ein Verständnis davon besteht, was pädagogisch bedeutsam ist – aber weniger, wie dieses Wissen konkret operationalisiert werden kann.

Diese Gleichzeitigkeit von hoher Bedeutung und Unsicherheit zeigt sich auch darin, dass pädagogisches Wissen nicht als feststehende Kompetenz verstanden wird, sondern als Suchbewegung zwischen pädagogischer Haltung, methodischem Bewusstsein und kommunikativer Übersetzungsleistung:

Z159: [...] Was ist überhaupt Didaktik? Was ist Methodik? Was gibt es für Trends in der Didaktik? Wie entwickle ich auch so etwas wie ein didaktisches Bewusstsein? Da könnte man sicherlich noch was machen.

An dieser Stelle wird ein starkes Bedürfnis nach professioneller Orientierung formuliert, insbesondere im Hinblick auf die Übersetzung

gesellschaftlicher Themen in adressatengerechte Lernprozesse, auf methodische Fundierung und auf den Umgang mit Heterogenität und Diversität.

Pädagogisches Wissen wird als reflexive, prozesshafte und zugleich defizitäre Wissensform sichtbar. Die grundlegende Orientierungslosigkeit wird durch zahlreiche weitere offene Fragen belegt:

Z160: [...] Und gleichzeitig ist MEIN Empfinden, dass das noch unzureichend ausgestaltet ist und dass sich viele da immer wieder neu die Frage stellen, wie man das jetzt eigentlich macht, wie man auch mit gewissen Widerständen von älteren Personengruppen umgeht.

Z161: [...] Wie verarbeite ich das, erst mal für mich im Kopf. Und dann in einem zweiten Schritt: Wie verarbeite ich das pädagogisch-didaktisch?

Hier wird ein mehrstufiges Verständnis pädagogischer Professionalität angesprochen: Lernen geschieht zuerst auf der Ebene der Selbstreflexion („für mich im Kopf“) und wird erst danach didaktisch transformiert („pädagogisch-didaktisch“). Auch im ersten Zitat wird eine interaktive und emotionale Fähigkeit angesprochen, nämlich mit Widerständen, Haltungen und unterschiedlichen Erfahrungshorizonten umzugehen. Die Befragten beschreiben hier fragend und implizit eine adaptive Kompetenz, eine Fähigkeit, Wissen situativ zu verarbeiten, zu rekonstruieren und an neue Lernkontexte anzupassen. Der fragende Aspekt der vorangestellten Äußerungen weist jedoch auch auf einen impliziten Professionalisierungswunsch im Feld hin, der an anderen Stellen auch immer wieder explizit gemacht wird:

Z162: Also da muss ich auch an mir selber sagen: Da habe ich auch noch Bedarf. So einfach dieses pädagogisch-didaktische mal ein bisschen fundierter auch wirklich wissenschaftlich mir anzueignen.

Z163: Ich finde schon, dass man bei Didaktik/ könnte hier und da ein größeres Bewusstsein im Team sein.

In dem sichtbar werdenden Professionalisierungsbedarf kommt eine gewisse Reflexionskompetenz zum Ausdruck: Die Akteur:innen wissen um ihre Grenzen und betrachten pädagogisches Wissen als

etwas, das erlern- und entwickelbar ist. Die Betonung auf „wissenschaftlich“ verweist zudem auf das Bedürfnis, pädagogisches Handeln zu legitimieren und zu systematisieren, also die eigene Praxis stärker an theoretische Fundierung zu binden. Darüber hinaus zeigt sich in der Team-Perspektive („größeres Bewusstsein im Team“) ein kollektives Moment: Pädagogisches Wissen wird nicht nur als individuelles, sondern als organisationales Lernfeld verstanden.

Im Gesamtbild der Aussagen lässt sich ein konsistentes Muster rekonstruieren: Pädagogisches Wissen wird von den außerschulischen Bildner:innen als zentrale Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse anerkannt. Es besteht jedoch ein Spannungsfeld zwischen vorhandenem Wollen (pädagogische Sensibilität und Reflexion) und mangelndem Können (fehlendes didaktisches Wissen und Training). Pädagogisches Wissen wird als Schlüssel zur Qualität politischer Bildung identifiziert – zugleich wird deutlich, dass dieses Wissen im Feld nicht systematisch vermittelt oder institutionalisiert ist.

Die Akteur:innen äußern zwar eine ausgeprägte Bereitschaft zur Selbstreflexion und Weiterentwicklung, beschreiben ihre Praxis jedoch häufig als intuitiv und erfahrungsgeleitet. Damit erscheint pädagogisches Wissen weniger als institutionell verankerte Kompetenz denn als individuelle Suchbewegung. Pädagogisches Wissen erscheint damit nicht als selbstverständlich integrierter Bestandteil der professionellen Praxis, sondern als fehlende Referenzebene, die erst noch aufgebaut werden muss.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass sich politische Bildung in einem Zwischenstadium der Professionalisierung befindet: Die Akteur:innen verfügen über hohe Reflexivität und gesellschaftliche Sensibilität, jedoch fehlt es an systematischem pädagogischen Fundament, das dieses Handeln stabilisiert.

BEFUND

Die Erkenntnisse bezüglich des pädagogischen Wissens verdichten sich in einem Spannungsverhältnis von hoher Relevanzzuschreibung und geringer Systematisierung: Gelingende Bildungsarbeit wird als kohärentes „Zusammenspiel“ zentraler Prinzipien beschrieben, bleibt aber häufig intuitiv, erfahrungsgeleitet und nur begrenzt operationalisiert.

II

LERNPSYCHOLOGISCHES WISSEN

Ähnliche Befunde können bezüglich des psychologischen bzw. lernpsychologischen Wissens aufgeführt werden. Auf die Fragen bezüglich des Könnens und Wissens politischer Bildner:innen wurden lernpsychologische Themen so gut wie gar nicht angesprochen. Eine Ausnahme bildet die folgende, sehr breite Aussage:

Z164: Also ein Mix aus, jetzt mal die politische Bildung betrachtet, man hat ein historisches Studium oder politikwissenschaftliches Studium oder so in diesen Bereich plus man weiß, wie Pädagogik funktioniert und was im Gehirn passiert und wie Lernen funktioniert und wie Didaktik funktioniert. [...] Das ist was, wo ich sage: Das fehlt. Aber das ist eigentlich, finde ich, beides Voraussetzungen, die es braucht.

Die hier befragte Person beschreibt politische Bildung als ein Arbeitsfeld, das sowohl fundiertes fachwissenschaftliches Wissen (z.B. aus Geschichts- oder Politikwissenschaft) als auch pädagogisch-didaktische Kompetenz voraussetzt. Die Formulierung „man weiß, wie Pädagogik funktioniert und was im Gehirn passiert und wie Lernen funktioniert und wie Didaktik funktioniert“ macht deutlich, dass pädagogisches Wissen hier nicht oberflächlich oder technokratisch verstanden wird, sondern als umfassende professionalisierte Expertise: Lernpsychologie, Didaktik und ein tiefes Verständnis von Lernprozessen werden als notwendige Bestandteile professioneller politischer Bildung markiert.

Gleichzeitig wird diese Doppelqualifikation in der Praxis als strukturelle Leerstelle konstatiert: „Das fehlt.“ Diese knappe, aber deutliche Feststellung verweist auf die Diskrepanz zwischen den realen Qualifikationsprofilen vieler politischer Bildner:innen (häufig fachwissenschaftlich geprägt, aber pädagogisch wenig formalisiert) und den Anforderungen, die das Feld selbst an professionelle Qualität stellt (siehe dazu auch Jügel/Lewerenz 2022: 5-8). Lernpsychologisches Wissen stellt dabei eine besonders eklatante Leerstelle dar, weil dieses nicht als bedeutsam und fehlend eingeschätzt, sondern fast ganz vernachlässigt wird. Dass Lernpsychologie weder als vorhandene Kompetenz noch als Defizit benannt wird, deutet darauf hin, dass dieses Wissen nicht in den professionellen Erwar-

tungshorizont der Bildner:innen integriert ist. Es wird also nicht als Teil der eigenen professionellen Identität gedacht. Das spricht dafür, dass das Feld primär praxisorientiert und erfahrungsgeleitet arbeitet und lernpsychologische Wissensformen kaum im professionellen Selbstbild auftauchen. Da viele Bildner:innen keine pädagogische Ausbildung besitzen (u.a. Z165), ist zu erwarten, dass Kerninhalte wie Motivationstheorien, kognitive Lernprozesse, alters- bzw. entwicklungspsychologische Grundlagen, Gruppen- und Lernsozialisation gar nicht als notwendige Wissensbereiche identifiziert werden können. Folglich werden sie nicht vermisst, weil sie nie im Ausbildungskanon vorkamen.

BEFUND

Lernpsychologisches Wissen erscheint als blinder Fleck: Es wird im Feld kaum explizit thematisiert und damit vielfach nicht als Bestandteil professioneller Erwartungen gedacht. Defizite bleiben häufig unsichtbar, weil entsprechende Wissensformen weder in Ausbildungspfaden noch im professionellen Selbstbild stabil verankert sind.

Oben wurde im Kontext des pädagogischen Wissens bereits „Methodenkompetenz“ (Z166) angesprochen. Auch hier wiederholt sich ein Muster: Methodisches Wissen und Kompetenz werden als höchst relevant beschrieben, während geschildert wird, dass diese nicht bei allen Bildner:innen vorhanden sind:

Z167: Die Freude daran, auch Wissen vermitteln zu können oder auch Kompetenzen üben zu können, ist glaube ich, ein wichtiger Punkt.

Z168: da gehört so was rein wie eine gewisse Vermittlungskompetenz, also Ideen auch didaktisch, wie man was rüberbringen kann.

Hier wird deutlich: Methoden gelten als zentrale Ressourcen, die sowohl Motivation als auch Professionalität strukturieren. Vermittlungskompetenz wird als elementarer Teil des Berufsverständnisses markiert (Z169). Gleichzeitig schildern die Befragten eindrücklich, dass methodische Fähigkeiten häufig nicht systematisch vorhanden sind, sondern „on the job“ angeeignet werden – begleitet von Unsicherheit und Fehlversuchen:

Z170: Ja, als ich angefangen habe, hat mir, glaube ich, erst mal ganz viel Methodenkompetenz gefehlt. Und ich bin da in meinem ersten Workshop ganz schön ins kalte Wasser gesprungen und meinem ersten Workshop, den ich alleine gemacht habe, fand ich auch katastrophal schlecht. [...] Und da hilft es natürlich, gewisse Kompetenzen, Wissen, eine Vielfalt mitzubringen und zu sagen: Okay, den Inhalt, das können wir auch/ dann machen wir jetzt einfach hier eine Kleingruppendiskussion dazu und dann hat man schon gleich wieder was gewonnen und nicht nur diese Überforderungssituation.

Z169: Na ja, man muss schon in der Lage sein, die Sachen, die man vermitteln will, so zu vermitteln, dass sie zum einen ankommen bei dem Empfänger. Und da gibt es ja ganz viele Sachen, die man wahrscheinlich ständig neu lernen kann und dann auch sollte. Bis hin zu so Medien, also was sich ja ständig verändert und so. Also da sollte man irgendwie einfach up-to-date sein. (.) Ja, also mir fallen jetzt keine ganz konkreten Sachen da ein.

Hieran zeigt sich erneut die prekäre Professionalisierungsstruktur (siehe dazu Kapitel 5), die dadurch gekennzeichnet ist, dass methodische Kompetenz nicht standardisiert erworben wird, sondern aus individuellen Lernprozessen entsteht, indem man sich diese erfahrungsbasiert aneignet oder selbstverantwortlich „neu lernen“ muss, um „up-to-date [zu] sein“.

Darüber hinaus wird aber auch eine gewisse adaptive Fähigkeit beschrieben, indem man „Überforderungssituationen“ durch „Kleingruppendiskussion“ entschärfen könne. Mehrere Befragte betonen die Notwendigkeit, Methoden situativ anzupassen und Bedarfe der Teilnehmenden aktiv zu integrieren:

Z171: Na, ich glaube, sie müssen gute Methoden an der Hand haben, wie man die Bedarfe und die Erwartungen der Teilnehmenden aufgreift und mit denen arbeitet. [...] Ich glaube, das ist wichtig, dass da auch ein breites Potpourri an wirksamen Methoden zur Verfügung steht und dass man auch durchaus in der Lage ist, von gewissen Konzepten, die ihre Berechtigung haben, weil das auch zur Qualität natürlich beiträgt, wenn man gut ausgearbeitete Konzepte auch umsetzt. Aber dass man durchaus in der Lage ist, auch mit einer veränderten, beispielsweise Seminarsituation umzugehen und das zu adaptieren.

Vor allem im letzten Satz wird deutlich, dass erfolgreiche Bildungsarbeit als dynamischer Prozess verstanden wird, der situative Deutungskompetenz und methodisches Repertoire erfordert. Es geht aber nicht nur um adaptives Anpassen an die Situation, sondern auch an die Zielgruppe:

Z172: Und dann als Drittes eine Organisations-, Planungsfähigkeit: Was mache ich denn dann daraus? Auch das natürlich mit Methoden verbunden. Muss ja nicht nur immer/ Da haben Sie auch vor Kurzem eine schöne Veranstaltung gehabt, immer nicht nur Podium, Podium, Vortrag, Vortrag, sondern kann ein bisschen mehr sein. Und die Methoden muss man ja auch in der Tiefe begreifen, dass man auch versteht: Für wen passt die Methode? Der alte Klassiker, die Methode muss dem Gegenstand angemessen sein, sollte auch der Zielgruppe angemessen sein.

Die Betonung auf ein „Tiefenverständnis“ zeigt, dass Methodenwissen nicht als bloßes Instrument verstanden wird, sondern als professionelles Urteilswissen: Methodenentscheidungen richten sich nicht nur am Inhalt aus, sondern auch an der Zielgruppe. Hier verbirgt sich bereits die Ansicht über das Primat von Wissen: „die Methode muss dem Gegenstand angemessen sein“. Auch an anderer Stelle wird Wissen als Grundlage für bestimmte Kompetenzen beschrieben:

Z173: Also auch in den ganzen Arbeitskreisen, in denen ich immer unterwegs bin, da waren auch immer viele aus der politischen Jugendbildung. Da hatte ich schon manchmal den Eindruck, es geht nur noch um Methode. (Lacht) Möglichst coole Methoden finden, ja nicht irgendwie Input-Vorträge oder sowas, weil das ist bäh. Das finde ich nicht ganz so. Ich glaube, dass die klassische Wissensvermittlung ein Baustein sein MUSS, weil: Wie soll ich mir eine Meinung bilden, wenn ich nicht bestimmte Fakten kenne? Aber es ist eben ein Baustein von vielen.

In der Aussage wird eine deutliche Kritik an einer dominierenden methodischen Orientierung formuliert. Hier wird vielmehr für klassische Formate geworben, da diese ja Wissen vermitteln würden, das wiederum die Grundlage von Meinungsbildung wären (Im Kapitel 4.3.3 II. a wird neben diesem Sachverhalt darüber hinaus auch die funktionalistische Vorstellung von konzeptuellem Deutungswissen

für die Ausbildung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit vertiefend diskutiert). Dies stellt ein klassisches epistemisches Verhältnis von Wissen und Können, das eher einer kognitivistischen Lernvorstellung entspricht, dar. An anderer Stelle wird das Verhältnis aber auch auf den Kopf gestellt:

Z174: Aber handeln ist halt auch wichtig. Also es ist nicht so, dass wir sagen: Ich muss jetzt unbedingt Detailwissen, wie das demokratische System funktioniert, um mich hier wiederzufinden. Sondern da gehört noch mehr dazu. Oder da kann man vielleicht auch an der einen Stelle reduzieren und sagen: Okay, ich kann aber auch, ohne dass ich alle komplexen Zusammenhänge verstehe, kann ich aber trotzdem auch was tun, kann mich einbringen, kann irgendwie Gehör finden oder gesehen werden oder mich für etwas einsetzen.

Hier wird das Primat der Handlung formuliert, das auch ohne „Detailwissen“ möglich ist. Dabei wird ein interaktionistisches Verständnis skizziert, das die Aneignung von Wissen im gemeinsamen Erleben verortet. Die folgenden Aussagen gehen in eine ganz ähnliche Richtung:

Z175: Ich denke, Wissensvermittlung kann auch im Gespräch stattfinden.

Z176: Also andererseits darf man es auch nicht überfrachten, weil die Leute sind ja alle keine unbeschriebenen Blätter. Die bringen alle ihre Lebensgeschichte mit, ihre Erfahrungen, auch ihre politischen Erfahrungen, vielleicht auch ihre Enttäuschungen und so. Also dafür muss ja auch immer Raum sein. Ich finde nichts schlimmer als eine Veranstaltung, wo kein Raum ist dafür, dass die Leute sich austauschen oder einfach sich auch äußern.

Z177: Und dann im zweiten Schritt geht es ja eher um diese Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe. Wo es ja um dieses kleine gemeinsame Demokratieleben geht. Und dann tatsächlich wirklich zu schauen: Und was bedeutet das jetzt wirklich auf dieser politischen Ebene?

Im Gegensatz zu einer input-orientierten, lehrenden Wissenslogik verstehen die Befragten Wissen hier als dialogisch, biografiebezogen

und gemeinschaftlich hervorgebracht. Es wird eine diskursive Wissenskonzeption postuliert, die einer konstruktivistischen Lernvorstellung entspricht. Hier markieren die Befragten eine Form von Bildung, die interaktionistisch, relational und lebensweltbezogen ist – und die Wissensvermittlung nicht negiert, sondern in eine demokratische Lernlogik einbettet. Eine dritte Ebene, die neben Handlung im Verhältnis zu Wissen steht, wird in Bezug auf Haltung konzipiert:

Z178: Aber der größere Teil ist Entwicklung von Haltung. Also das Wissen gehört dazu, also es ist schon auch ein Teil, aber auch nur ein Anfang. Also NUR Wissensvermittlung ist für mich keine politische Bildung.

Wissen wird zwar wie oben als Grundlage bzw. „Anfang“, eher aber als notwendige, deutlich nachrangige Ressource beschrieben. Bildung wird damit nicht primär als kognitiver Lernprozess verstanden, sondern als Haltungs-, Einstellungs- und Persönlichkeitsentwicklung.

BEFUND

Im Material zeigt sich ein Konflikt um Lernlogiken zwischen dem Primat von Wissensvermittlung (kognitivistische Lernvorstellung) und dem Primat von Handlung/Dialog (konstruktivistische Wissenskonzeption).

Wird das Ziel pädagogischen Handelns darin verstanden, Interaktion und Diskurs zu fördern, um dabei Wissen kollektiv und individuell zu konstruieren sowie Haltung und Persönlichkeit zu entwickeln, so spielen soziale Kompetenzen für ein umfassendes Professionsprofil eine wichtige Rolle:

Z179: Dann ist auf jeden Fall es wichtig, dass die Person die Fähigkeit mitbringt, auf Menschen zugehen zu können, mit Menschen in Kontakt treten zu können, tatsächlich Beziehungsarbeit umsetzen zu können. Das ist, glaube ich, eine wichtige Fähigkeit.

Z180: Und ansonsten braucht es halt ein Grundinteresse und eine Grundoffenheit, dass man gerne mit Menschen arbeitet.

Z181: Damit die selber das Erlebnis haben, ernst genommen zu werden, ist richtig gut und das will ich weitergeben. Das ist ja eigentlich das Spannende.

Z182: Und immer wieder stetig, ernsthaft und auf Augenhöhe und nicht normativ wertend hinzuhören.

Hier wird Beziehungsarbeit nicht als „nice to have“, sondern als fundamentale professionelle Kompetenz markiert. Bildung wird damit als beziehungsorientierte Praxis verstanden, in der Vertrauen, Resonanz und persönliche Anschlussfähigkeit zentrale Bedingungen für erfolgreiche Lernprozesse sind. Beziehungsarbeit fungiert damit als pädagogische Infrastruktur: Erst sie ermöglicht es, Lernräume zu gestalten, Beteiligung zu ermöglichen und Diskurse anzustoßen. Dazu brauche es „ein Grundinteresse und eine Grundoffenheit“. Damit wird soziale Kompetenz als habituelles Element des Professionsprofils beschrieben und bildet damit eine Haltung, die Dialogfähigkeit und Anerkennung sowie „ernst genommen zu werden“ ermöglicht.

III

REFLEXIVE KOMPETENZ

Im Kontext von sozialer Kompetenz und Beziehungsarbeit wird auch eine reflexive Kompetenz sichtbar, die Voraussetzungen und Fähigkeiten für bestimmtes professionelles Handeln aufwirft. In den bisherigen Ausführungen sind verschiedene Dimensionen reflexiver Kompetenz zu finden. Die erste Dimension betrifft die Fähigkeit, die eigenen Rollenanforderungen und professionellen Grenzen kritisch zu reflektieren. Einige Erkenntnisse haben wir bereits im Kapitel 4.1 „Motivationale Orientierung“ und 4.2 „Normative Überzeugungen“, vor allem hinsichtlich der Haltung, dargelegt. Bezüglich des pädagogischen Wissens thematisieren zahlreiche Bildner:innen Unsicherheiten, Selbstzweifel und Herausforderungen bei der professionellen Einordnung der eigenen Tätigkeit. Damit dokumentiert das Feld eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion, zugleich aber auch unzureichende institutionelle Rahmung oder Qualifizierungsprozesse.

So stellen einige Befragte grundlegende Fragen zum eigenen Handeln: „Kann ich das? Kann ich was falsch machen? Weiß ich genug?“ (Z183). Auch Wissensgrenzen werden offen angesprochen, etwa

wenn ein:e Bildner:in beschreibt: „Mir fällt es schwer, mir dort wirklich ein Urteil zu erlauben [...] weil ich halt einfach nicht so den umfassenden Überblick habe.“ (Z184).

Selbstreflexion tritt zugleich als Ausdruck professioneller Verunsicherung hervor. Dies wird besonders sichtbar, wenn Überforderungserfahrungen geschildert werden, wie etwa, wenn Z185 die Überforderung vor dem ersten Workshop schildert: „Ich bin da in meinem ersten Workshop ganz schön ins kalte Wasser gesprungen“ (Z185). Reflexive Kompetenz entsteht hier als kompensatorische Ressource: Sie gleicht fehlende Standards, Qualifizierung und Routinen aus, indem sie die eigene Rolle kritisch hinterfragt und Unsicherheiten offen thematisiert.

Die zweite Dimension reflexiver Kompetenz betrifft die Fähigkeit, die Sichtweisen, Lebenslagen und Lernprozesse der Teilnehmenden nachzuvollziehen und daraus Schlussfolgerungen für die eigene Gestaltung politischer Bildung zu ziehen. In der vorliegenden Studie zeigt sich eine ausgeprägte Sensibilität für die Vielfalt gesellschaftlicher Erfahrungen sowie für mögliche Brüche und Barrieren im Lernprozess (siehe dazu auch Kapitel 4.3.3, Abschnitt zu Zielgruppen).

So wird die biografische Erfahrungswelt der Teilnehmenden ausdrücklich berücksichtigt: „Die bringen alle ihre Lebensgeschichte mit [...] dafür muss ja auch immer Raum sein.“ (Z186). Dies geht einher mit systematischer Bedarfsorientierung: „[S]ie müssen gute Methoden an der Hand haben, wie man die Bedarfe und die Erwartungen der Teilnehmenden aufgreift,“ (Z187). Auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen wird reflektiert, beispielsweise, wenn die Heterogenität der Gruppe und die damit verbundenen Spannungen thematisiert werden:

Z188: Die aber auch vermeintlich oftmals denken, sie wissen jetzt, wie es richtig ist. Und dann wiederum auch oftmals nicht gut ertragen können, dass vielleicht Menschen mit im Raum sind, die noch gar keine Chance hatten, sich mit Sachen zu beschäftigen.

Perspektivübernahme erscheint besonders deutlich dort, wo die Bildner:innen strukturelle Barrieren thematisieren und versuchen, deren Wirkung auf Lernende zu verstehen – etwa bei sozioökonomisch Benachteiligten oder Menschen mit Behinderungen: „Wie inklusiv sind

eigentlich unsere Angebote? [...] Das ist enorm (..) herausfordernd und ressourcenintensiv.“ (Z189). Hier wird sichtbar, dass professionelle Perspektivübernahme mehr bedeutet als nur Empathie: Sie umfasst die Analyse von Zugangsbarrieren, Kontextbedingungen und Diskriminierungsrisiken.

Die dritte Dimension betrifft den Mangel an strukturell verankerter, gemeinsamer Reflexion im Feld. Besonders deutlich wird dies im folgenden Zitat:

Z190: Und das fände ich schön, wenn man das als Hard Fact irgendwie einbetten könnte, das wäre nämlich auch für Prozesse wichtig zu sagen: Wir reflektieren mal, was ist denn gelaufen und wo können wir mal einen Haken hinter setzen? Also das schwingt so ein bisschen, Ihre Frage zu einem anderen Thema, und zwar dieser Aktionismus, der in unserem Arbeitsbereich ganz viel stattfindet. Wir machen, machen, machen und reflektieren auch nicht. Und ich glaube, das entwickelt sich immer mehr zu sagen: Was haben wir denn eigentlich wirklich geschafft und was können wir auch nach außen kommunizieren?

Hier wird Reflexion nicht auf die einzelne Person bezogen, sondern als organisationaler Prozess reklamiert: die Forderung nach „Hard Facts“ zeigt, dass Verstetigung, Evaluation und gemeinsamer Austausch als Leerstelle identifiziert werden (siehe auch Kapitel 4.1.3 zur Selbstregulation und Evaluation sowie Lewerenz/Hertel 2024: 18 f.). Diese Aussage verweist auf ein strukturelles Problem: politische Bildung ist häufig projektlogisch organisiert, was zu Aktionismus, Fragmentierung und fehlender kollektiver Reflexionskultur führt.

BEFUND

Soziale und reflexive Kompetenzen stabilisieren professionelle Praxis als pädagogische Infrastruktur. Beziehungsarbeit und Reflexivität halten die Praxis im Feld oft zusammen: Anerkennung, Arbeit auf Augenhöhe und Perspektivübernahme schaffen überhaupt erst Lernräume. Gleichzeitig hilft Reflexion (individuell und im Team/der Organisation), fehlende Standards, Fortbildung und systematische Auswertung zumindest teilweise auszugleichen und

macht damit zugleich den Bedarf nach Professionalisierung sichtbar. Reflexive Kompetenz wird damit auch auf institutioneller Ebene zum professionspolitischen Anliegen (siehe dazu Kapitel 4.3.4 „Organisationswissen“).

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend wird pädagogisch-psychologisches Wissen von den Befragten klar als zentrale Voraussetzung von professionellem Handeln markiert, ohne jedoch bereits als etablierter, selbstverständlicher Bestandteil der eigenen Profession vorzuliegen. Pädagogische Kompetenz erscheint in den Deutungen als Schlüssel, um lebensweltbezogenes, erfahrungsbasiertes und interaktives Lernen „im Zusammenspiel“ zu gestalten, um Inhalte adressat:innengerecht zu übersetzen, mit Widerständen umzugehen und Lernprozesse reflexiv zu rahmen. Gleichzeitig beschreiben die Befragten ihr Handeln häufig als intuitiv, erfahrungsgeleitet und „on the job“ erworben – die Praxis ist pädagogisch sensibel, aber nur begrenzt systematisch fundiert.

Besonders deutlich wird eine Doppelstruktur aus hoher Relevanz und struktureller Leerstelle: Didaktik, Methodenkompetenz und auch lernpsychologisches Wissen werden zwar punktuell explizit als notwendige Voraussetzungen benannt, fehlen im Feld aber weitgehend als systematisch erworbene Wissensbestände.

Letztlich unterstreichen die Aussagen der Befragten, dass soziale und reflexive Kompetenzen stark ausgeprägt sind und eine tragende Rolle im Professionsverständnis spielen. Beziehungsarbeit, Grundoffenheit, Anerkennung und das Ernstnehmen der Teilnehmenden werden als elementare Voraussetzungen dafür beschrieben, Lernräume zu öffnen, Beteiligung zu ermöglichen und kollektive Reflexionsprozesse zu initiieren. Die Bildner:innen reflektieren ihre eigenen Grenzen, Unsicherheiten und Überforderungserfahrungen ebenso wie die Perspektiven, Lebenslagen und Barrieren ihrer Zielgruppen. Reflexive Kompetenz fungiert dabei als kompensatorische Ressource in einem Feld, in dem institutionalisierte Fortbildung, gemeinsame Standards und strukturierte Evaluation nur punktuell vorhanden sind. Der Ruf nach mehr systematischer Reflexion auf organisationaler Ebene (z. B. als Gegenbewegung zu „Aktionismus“) verweist zudem auf eine wachsende professionspolitische Sensibilität.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der befragte Teil des Feldes über eine hohe pädagogische Sensibilität, eine ausgeprägte reflexive Orientierung und ein starkes Bewusstsein für die Bedeutung von Beziehungsarbeit, Methodenvielfalt und Haltungsentwicklung verfügt. Gleichzeitig mangelt es an einem breiten und belastbaren pädagogisch-psychologischen Fundament, das diese Praxis systematisch stützt. Pädagogisch-psychologisches Wissen erscheint damit weniger als bereits eingelöste Ressource denn als fehlende Referenzebene, an der sich die Profession zunehmend orientiert. Hier kann ein Zwischenstadium der Professionalisierung konstatiert werden: Die Anforderungen an pädagogisch-psychologische Kompetenz sind im Feld klar erkannt, ihre institutionalisierte Vermittlung steht jedoch größtenteils noch aus.

FACHDIDAKTISCHES ERKLÄRUNGSWISSEN



Das Kapitel 4.3.3 rekonstruiert fachdidaktisches Erklärungswissen als zentrale Dimension des Professionsverständnisses außerschulischer politischer Bildung. Im Fokus steht, wie Bildner:innen politische Bildung begrifflich fassen, normativ rahmen und didaktisch begründen – und wie diese Verständnisse ihre Zielsetzungen, Methoden, Kompetenzzuschreibungen sowie ihre Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen strukturieren.

I

VERSTÄNDNISSE VON DEMOKRATISCHER UND POLITISCHER BILDUNG – ZUM VERHÄLTNIS VON POLITISCHER BILDUNG UND DEMOKRATIEBILDUNG

II

FACHDIDAKTISCHES GRUNDLAGENWISSEN UND ZIELE POLITISCHER BILDUNG

III

UMGANG MIT ZIELGRUPPEN

Im **UNTERKAPITEL I. „VERSTÄNDNISSE VON DEMOKRATISCHER UND POLITISCHER BILDUNG – ZUM VERHÄLTNIS VON POLITISCHER BILDUNG UND DEMOKRATIEBILDUNG“** wird ein breites Spannungsfeld sichtbar, das von nahezu vollständiger begrifflicher Deckungsgleichheit beider Konzepte über pragmatische Positionen mit geringer Praxisrelevanz theoretischer Differenzen bis hin zu expliziten Abgrenzungen reicht. Rekonstruiert werden u.a. ein weites, partizipationszentriertes Verständnis politischer Bildung, die strategische „Umetikettierung“ politischer Bildung, ein historisch bedingtes Imageproblem (insbesondere im ostdeutschen Kontext) sowie Abgrenzungen gegenüber schulischer politischer Bildung. Deutlich wird, dass Begriffsverständnisse nicht nur semantische Fragen darstellen, sondern zentrale Orientierungsrahmen professionellen Handelns bilden und maßgeblich beeinflussen, welche Inhalte, Methoden und Ziele als legitim gelten.

Das **UNTERKAPITEL II. „FACHDIDAKTISCHES GRUNDLAGEN-WISSEN UND ZIELE POLITISCHER BILDUNG“** systematisiert die didaktischen Orientierungen der Befragten entlang dreier Dimensionen. In a) Maßstäbe und Prinzipien werden grundlegende Gütekriterien politischer Bildung herausgearbeitet, darunter politische Bildung als demokratische Praxis, die normative Rahmung durch den Beutelsbacher Konsens und die freiheitlich-demokratische Grundordnung, Adressat:innen- und Lebensweltorientierung sowie Beziehungsarbeit und Authentizität. In b) Wissen & Basiskonzepte zeigt sich ein Spannungsfeld unterschiedlicher Wissenslogiken: Wissen erscheint zugleich als notwendige Orientierungs- und Deutungsbasis für Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie als im Handeln, Gespräch und Erfahrung entstehend. In c) Zentrale Kompetenzen werden schließlich Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Partizipationskompetenz, Selbstwirksamkeit und Empowerment sowie Haltungs- und Selbstreflexionskompetenz als zentrale Zielperspektiven politisch-demokratischer Bildung rekonstruiert.

Das **UNTERKAPITEL III. „UMGANG MIT ZIELGRUPPEN“** erweitert diese fachdidaktische Perspektive um eine adressat:innenbezogene Dimension professionellen Handelns. Rekonstruiert wird ein Spannungsfeld zwischen einem normativen, universalistischen Anspruch politischer Bildung („Angebot für alle“) und einer faktisch begrenzten Reichweite, die sich in der Praxis häufig auf bereits interessierte, bildungsnahe Milieus konzentriert. Die Befragten reflektieren diese soziale Selektivität als professionelles Problem, ohne über stabile Konzepte zu verfügen, sie systematisch aufzulösen. Sichtbar werden dabei Grenzziehungen gegenüber klar demokratiefeindlichen bzw. extrem rechten Milieus, Unsicherheiten im Umgang mit marginalisierten, sozial benachteiligten oder demokratie-skeptischen Gruppen sowie eine ambivalente Legitimation der Konzentration auf die „Willigen“ unter Verweis auf Freiwilligkeit, Ressourcenknappheit und professionelle Überforderung.

Zugleich dokumentiert das Kapitel suchende Professionalisierungsprozesse: Bildner:innen erproben Strategien der Öffnung durch neue Räume (digital, Sozialraum), niedrigschwellige Formate, Kooperationen mit Vereinen oder anderen Alltagsmilieus sowie durch die systemische Erweiterung von Zielgruppen auf Lehrkräfte, Verwaltung, Fachpersonal und andere Schlüsselakteur:innen. Politische Bildung erscheint hier nicht nur als Arbeit mit Teilnehmenden, sondern zu-

nehmend als organisations- und strukturbezogene Qualifizierungsarbeit. Zielgruppenarbeit wird darüber hinaus als langfristiger Prozess verstanden, der Vertrauen, Sichtbarkeit und stabile Beziehungen erfordert und kurzfristige Eventlogiken überschreitet.

Insgesamt zeigt das Kapitel, dass fachdidaktisches Erklärungswissen in der außerschulischen politischen Bildung hoch relevant, zugleich jedoch fragmentiert und nur begrenzt systematisiert ist. Die rekonstruierten Verständnisse verbinden normative, kognitive, affektive und handlungsorientierte Dimensionen, verweisen jedoch deutlich auf Professionalisierungsbedarfe (siehe dazu Kapitel 5).

I

VERSTÄNDNISSE VON DEMOKRATISCHER UND POLITISCHER BILDUNG – ZUM VER- HÄLTNIS VON POLITISCHER BILDUNG UND DEMOKRATIEBILDUNG



KERNAUSSAGEN

- **SPANNUNGSFELD ZWISCHEN POLITISCHER BILDUNG UND DEMOKRATIEBILDUNG**
Die Befragten verorten sich in einem Spektrum von „voller Deckungsgleichheit“ bis zu klaren begrifflichen Unterscheidungen zwischen politischer und demokratischer Bildung.
- **WEITES, PARTIZIPATIONSZENTRIERTES VERSTÄNDNIS POLITISCHER BILDUNG**
Politische Bildung wird häufig sehr breit verstanden und umfasst neben Wissensvermittlung auch Sozialkompetenzen, Konfliktfähigkeit und die Gestaltung eines „guten demokratischen Zusammenlebens“.
- **POLITISCHE BILDUNG ALS UNTERSCHWELLIGE, „UMETIKETTIERTE“ PRAXIS**
Politische Bildung wird oft nicht explizit benannt, sondern in andere Labels (z. B. Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung) eingebettet, um Zugänge zu Zielgruppen zu erleichtern.
- **IMAGEPROBLEM POLITISCHER BILDUNG (INSB. IN OSTDEUTSCHLAND)**
Historische Erfahrungen mit indoktrinierendem Unterricht (DDR-Staatsbürgerkunde) prägen ein Misstrauen gegenüber „politischer Bildung“ und führen zu Ablehnung des Begriffs.

- **ABGRENZUNG ZU SCHULISCHER POLITISCHER BILDUNG**
Außerschulische politische Bildung wird in bewusster Abgrenzung zu einer als eng, wissens- und institutionskundlich verengten schulischen politischen Bildung profiliert.
- **PRAGMATIKER:INNEN: THEORETISCHER UNTERSCHIED, GERINGE PRAXISRELEVANZ**
Einige Bildner:innen erkennen theoretische Differenzen an, sehen sie aber für die konkrete Gestaltung ihrer Angebote als wenig handlungsleitend und nutzen „Demokratiebildung“ als Containerbegriff.
- **ABGRENZUNG ZWISCHEN ENGER POLITISCHER BILDUNG UND WEITERE DEMOKRATIEBILDUNG**
Politische Bildung wird teilweise auf eine reine Wissensvermittlung reduziert, während demokratischer Bildung eine stärker handlungsorientierte Grundlegung zugeschrieben wird.

Nicht nur das Verständnis der eigenen Rolle, pädagogische oder Fachkenntnisse nehmen eine zentrale Rolle für die Gestaltung außerschulischer politischer Bildungsarbeit ein, sondern auch das Verständnis von demokratischer und politischer Bildung selbst.

Das Verhältnis von politischer Bildung und Demokratiebildung ist im fachwissenschaftlichen Diskurs als durchaus ambivalent zu betrachten. Während in den 2000er Jahren ein ausgeprägter Abgrenzungsdiskurs festzustellen war, bei dem vor allem die jeweiligen Vorzüge bzw. Defizite der jeweiligen Ansätze fokussiert wurden, hat sich spätestens mit dem 16. Kinder- und Jugendbericht ein Verständnis etabliert, das die Überschneidungen beider Sphären betont (2020: 117 ff.). Als Autor:innen der Studie schließen wir uns diesem ausgemittelten Verständnis an.

Neben der fachwissenschaftlichen Einschätzung zu den Begriffsverständnissen ist für die Praxis der außerschulischen Bildner:innen auch deren eigenes Verständnis elementar für die Arbeit. Im Kontext des Professionsverständnisses hängen davon beispielsweise Zugänge zu den Adressat:innen, Zielsetzungen der Arbeit, Methodenauswahl oder etwa welches Wissen und welche Kompetenzen als vermittlungsrelevant angesehen werden, ab.

Insofern liegt in der Betrachtung des Verhältnisses ein wichtiger Zugang für die Klärung der Frage, was die befragten Bildner:innen unter politischer Bildung verstehen. Bei der Auswertung der Interviews lässt sich ein Spannungsfeld zwischen Auffassungen, die politische Bildung und Demokratiebildung als (nahezu) deckungsgleich beschreiben und Auffassungen, die eine klare Differenz herstellen, beschreiben. Die folgende Auswertung wird entlang dieses Spannungsverhältnisses aufbereitet.

Politische Bildung ist Demokratiebildung ist Politische Bildung

Auf der einen Seite lassen sich Konzepte bei den befragten Bildner:innen finden, die Politische Bildung und Demokratische Bildung als weitestgehend deckungsgleich und die Begriffe teils synonym verwenden (Z191):

■ Z192: [...] Also dieses, wenn wir jetzt sagen, demokratisch und politisch, ich würde da jetzt gar keinen Unterschied machen

Z191: Nein, eigentlich nicht wirklich. Es kommt auch/ Am Ende kommt es eigentlich auch, also wenn wir hier das kommunizieren, auf dasselbe raus, ob wir jetzt sagen demokratische Bildungsarbeit oder politische Bildungsarbeit.

Es wird sichtbar, dass in der Kommunikation über die eigene Praxis-tätigkeit die Begriffe ‚politisch‘ und ‚demokratisch‘ als austauschbar verstanden werden. Diese Parallelität der Begriffe wird über eine immanente Verflechtung von Demokratie und Politik begründet, die eine Differenzierung beider Konzepte ausschließt (Z193).

Z193: Tatsächlich nicht, weil für mich das immer mit zusammenspielt. Das einzige, wo ich vielleicht einen Unterschied machen würde/ Na nee, auch da nicht, weil es spielt ja alles mit drin. Also Demokratie und Politik hängt für mich ja wirklich zusammen. Also/

Z194: Hmmm, das ist ja immer so ein/ Das ist für uns hier auch so ein Thema, auf jeden Fall. Weil wir ganz oft sagen: Wir machen demokratische Bildungsarbeit. Das ist irgendwie auch politische Bildungsarbeit. Und ich würde eigentlich sagen, dass das überall Teil von dem ist, was wir machen, egal in welcher Form wir das machen.

In den beiden letzten Zitaten wird besonders sichtbar, wie stark ein integratives, holistisches Verständnis herausgestellt wird, in dem Politik und Demokratie verwoben sind. Die Befragten beschreiben, dass beide Dimensionen in der eigenen Arbeit nicht nur nebeneinander stehen, sondern sich wechselseitig begründen und durchdringen.

Diese Parallelität wird auch mit Blick auf die seitens der Bildner:innen formulierten Zieldimensionen der eigenen Arbeit deutlich. Durch politische wie auch demokratische Bildung soll gleichermaßen ein gutes und demokratisches Zusammenleben erreicht werden.

Z195: Ich hätte es auch nicht getrennt. [...] Also ich sehe das eigentlich auch so, dass alles, was wir in der politischen Bildung eigentlich tun, darauf hinaus führt, im besten Fall demokratisch zusammenleben zu können. Und das sollte das Ziel sein.

In dieser Perspektive verschmelzen politische und demokratische Bildung zu einem integrativen Selbstverständnis, das über die gemeinsame Zielidee eines „guten demokratischen Zusammenlebens“ begründet wird.

Z196:

I3: Und was würden Sie sagen/ Oder würden Sie die Begriffe politische und demokratische Bildung unterscheiden? Oder unterscheiden Sie das in Ihrer Arbeit?

B: Nein. Also die beiden/ Also politisch-demokratische Bildungsarbeit. „Demokratie lebendig gestalten“ ist der Slogan auch von [...]. Und das ist dann auch diese politische Arbeit.

Die Zielperspektive der Herstellung eines guten Miteinanders ist ein gemeinsamer Fixpunkt bei der synonymen Verwendung der Begriffe von Politischer Bildung und Demokratiebildung. In diesem Zusammenhang lassen sich sehr weitgefasste Verständnisse davon feststellen, was aus Sicht der außerschulischen Bildner:innen unter politischer Bildung zu verstehen ist.

Wie sich bereits andeutet, ist dabei zunächst charakteristisch, dass sich dieses Verständnis nicht in einem engen, institutionenkundlich begründeten Rahmen und Politikbegriff erschöpft:

Z197: Ich habe auch ein sehr breites Verständnis, also ein sehr weit gehendes Verständnis von dem Begriff Politische Bildung. Also für mich ist das keine reine Staatsbürgerkunde, sondern für mich gehört da eben auch die Sozialkompetenz mit rein, Konfliktfähigkeit, keine Ahnung, gewaltfreie Kommunikation, diese ganzen Dinge. Die führen ja dazu, dass Menschen in die Lage gebracht werden, an dieser Gesellschaft teilnehmen zu können; auf einem Weg, der ein gutes Miteinander irgendwie ermöglicht. Und ich finde ja immer so, die Hauptfrage im Bereich der politischen Bildung ist so dieses/ was so über allem steht, ist so diese Frage: Wie wollen wir zusammenleben?

Z198: Wir machen demokratische Bildungsarbeit. Das ist irgendwie auch politische Bildungsarbeit. Und ich würde eigentlich sagen, dass das überall Teil von dem ist, was wir

machen, egal in welcher Form wir das machen. Ob wir an eine Schule gehen oder ob wir eine Kampagne machen, ob wir eine Straßenaktion machen, was auch immer, das ist eigentlich total egal, oder wir schreiben was auf eine Internetseite. Wir vermitteln Wissen über unseren Newsletter, über unser [Projekt] etc.

Politische Bildung ist damit nicht vordergründig für die Vermittlung grundlegender Kenntnisse – etwa über Entscheidungsstrukturen oder Staatsorgane – zuständig, sondern viel umfassender für die Befähigung der Adressat:innen, aktiv und konstruktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen zu können (siehe dazu auch II. in diesem Kapitel). In diesen weiten Verständnissen von politischer Bildung werden Aspekte des politischen Lernens in nahezu allen Bildungsangeboten identifiziert. So gehören auch etwa (Sozial-)Kompetenzen oder weiterführende Kompetenzen dazu, um dieses Bildungsziel zu erreichen. Mit der damit verbundenen Gestaltung eines demokratischen Erfahrungsraumes (Demokratie als Lebensform) innerhalb von Bildungskontexten wird ein zentrales demokratiebildnerisches Prinzip auf den politisch-bildnerischen Bereich angewendet. Dies unterstreicht, dass seitens der Bildner:innen hier zwischen den beiden Begriffen keine fachlich-inhaltliche Abgrenzung vorgenommen wird. Das kann die Anschlussfähigkeit von politischen Bildungsprozessen an die alltagsweltlichen Erfahrungsräume der Zielgruppe fördern, birgt aber auch die Gefahr, dass die Prozesse vor allem bei sozialem Lernen und Mitbestimmung verweilen und der Kern des Politischen, politische Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit, vernachlässigt werden.

BEFUND

Politische Bildung wird hier als breite Befähigungspraxis rekonstruiert (Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit, Kommunikation, Lebensweltbezug) und an Demokratie als Lebensform gekoppelt. Gleichzeitig deutet sich ein Profilrisiko an: Je weiter der Begriff gefasst wird, desto eher kann der spezifisch politische Kern (Urteil, Konflikt, Macht, Mündigkeit) hinter sozialem Lernen und Mitbestimmung zurücktreten.

Weiterhin wird an gleicher Stelle deutlich, dass in diesen weiten Verständnissen von politischer Bildung der Frage nach Partizipation eine zentrale Rolle zukommt und sie als Schnittmenge beider Konzepte

**Partizipation, verstanden
als Befähigung zur Teil-
habe am demokratischen
Leben, gilt dabei als Kern
von Bildungsbemühungen,
der sowohl mit Politischer
Bildung als auch mit
Demokratiebildung
verbunden wird.**

markiert wird. Partizipation, verstanden als Befähigung zur Teilhabe am demokratischen Leben, gilt dabei als Kern von Bildungsbemühungen, der sowohl mit Politischer Bildung als auch mit Demokratiebildung verbunden wird (siehe auch Z199; Z200). Mehrere der befragten außerschulischen Bildner:innen unterstreichen dabei, dass politische Bildung dort stattfindet, „wo Beteiligung passiert“ (Z201). Beteiligung bzw. Partizipation wird somit nicht nur als methodischer Zugang gedacht, sondern als integraler Bestandteil demokratiebezogener Lernprozesse. Diese zeichnen sich durch kommunikative Aushandlungsprozesse, transparente Abstimmungen sowie kollektive Entscheidungsfindung aus (Z202).

■ Z201: Also wenn wir mal unterstellen, dort wo Beteiligung passiert, passiert auch politische Bildung, dann brauchen wir die Frage nicht zu teilen.

■ Z202: Je nach dem, wie man politische Bildung definiert. Also in dem Moment, wo wir sagen: Beteiligung ist ein Element der Demokratiebildung und insofern schon Teil einer politischen Bildung/ Weil unser Anliegen ist es ja zu sagen/ Beteiligung heißt ja nicht: Ich darf irgendwas entscheiden nur. Sondern das heißt ja ein Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen beteiligten Personengruppen. Also da geht es ja viel um Kommunikation, um Transparenz, um Abstimmungsprozesse. Und für uns ist das schon sozusagen politische Bildung im Sinne eines Demokratie-leben-Lernens. Und das spielt schon eine große Rolle, weil das aus meiner Sicht wesentlich ist.

Dabei wird mit dem Grad der Einbindung ein zentrales Qualitätsmerkmal von Partizipation im Bildungskontext herausgehoben. Es geht nicht einfach nur um eine Befragung (nach den Interessen) der Adressat:innen, sondern um tatsächliche Mitgestaltungsmöglichkeiten verbunden mit entsprechendem Einfluss auf Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse. Die Zitate verdeutlichen zudem, dass für die Befragten die Grenze zwischen politischer und demokratischer Bildung dort endgültig aufgehoben wird, wo Partizipation als Erfahrungslernen verstanden wird. Wenn „dort, wo Beteiligung passiert, auch politische Bildung passiert“ (Z201), wird politische Bildung wesentlich prozessual definiert: nicht als Vermittlung politischer Inhalte, sondern als Ermöglichung demokratischer Handlungsfähigkeit.

■ Z203: Na ja, es kommt immer drauf an. Beteiligung können Sie in unterschiedlichen Formen und Farben gestalten. Die

Beteiligungsstufen sind breit, da kann man sich dann wieder streiten, wo wirkliche Beteiligung anfängt. Es gibt viele Menschen, die sagen: Wenn ich junge Menschen zu etwas befrage, dann habe ich sie befragt. Aber das ist halt die Frage: Ist das schon Beteiligung? Wo wir sagen: Naja, Beteiligung im wirklichen Demokratiebildungssinne heißt eigentlich: Es gibt einen Beteiligungsgegenstand, es gibt den Auseinandersetzungsprozess mit den verschiedenen Meinungen, die Jugendlichen haben die Möglichkeit, tatsächlich am Ende etwas zu gestalten, also können auch wirksam sich beteiligen und nicht nur sagen: Ich möchte/

Z204: Demokratiebildung, Beteiligung muss auf Augenhöhe stattfinden, das geht nicht von top-down irgendwie zu sagen, sondern es muss miteinander sein, es muss ein Aushandlungsprozess sein.

Beteiligung bzw. Partizipation wird in einem weiten Verständnis von politischer Bildung zu einem normativen Qualitätsmerkmal. Gleichzeitig wird sichtbar, dass der oben schon angesprochene demokratische Erfahrungsraum essentiell ist. Adressat:innen sollen über geeignete Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe eingebunden werden. Über diese Erfahrung von Demokratie als Lebensform verflechten sich bei den außerschulischen Bildner:innen Zugänge politischer und demokratischer Bildung in der praktischen Tätigkeit.

BEFUND

Partizipation fungiert in den weiten Verständnissen als Schlüsselkonzept, das politische und demokratische Bildung praktisch zusammenbindet: Politische Bildung wird prozessual über Aushandlung, Transparenz und reale Mitgestaltung definiert – als Lernen im Vollzug demokratischer Praxis.

In dieser Perspektive erscheint die Orientierung an den Bedürfnissen der Adressat:innen nicht nur als didaktisches Prinzip, sondern als inhaltlicher Kern politischer und demokratischer Bildung: Wo Lernende reale Einflussmöglichkeiten erhalten, entsteht politische Bildung im Vollzug demokratischer Praxis selbst. Die noch zu diskutierende Frage ist, ob dieses Primat als handlungsleitendes Verständnis auch

zu Verkürzung nur teilweise politischer Entscheidungen führen kann. Oft werden hier Beteiligungen herangezogen, die eher Ausgestaltung betreffen, die ggf. außer Finanzierung kaum kontroverse Themen betreffen können:

Z205: Und die Jugendlichen wollten ein sicheren Mopedparkplatz und haben immer gesagt: Ach, das funktioniert eh nie, das klappt alles nicht. [...] Und dann haben wir tatsächlich daraus ein Anliegen gemacht. Es gab das erste Bürgermeistergespräch auch mit der Stadtverwaltung, mit dem Ordnungsamt, mit dem Bauamt [...] Und tatsächlich: nach sechs Monaten ist dieser sichere Mopedparkplatz an der Schule eröffnet worden.

Die weit gefassten Verständnisse politischer Bildung zeigen sich auch im inhaltlichen Zuschnitt der eigenen Arbeit. Dabei wird sichtbar, dass politische Bildung breit aufgestellt sein soll, sodass unterschiedliche Domänen angesprochen werden. Darin lassen sich Ansätze eines sozialwissenschaftlichen Blickes auf das eigene Fach erkennen (Z206). Darüber hinaus werden lebenswelt- und alltagsorientierte Inhalte als (politische) Bildungschancen identifiziert (Z207). Dies verweist auf ein stark erfahrungsorientiertes Bildungsverständnis, das politisches Lernen an konkrete Alltagserlebnisse koppelt und dadurch niederschwellige Zugänge eröffnet:

Z206: Also es gibt natürlich immer so Themen-Konjunkturen und da muss man, glaube ich, doch sehr gut aufpassen, dass andere Themen nicht hinten runterfallen. Und was ja auch ein ich finde ein relativ unbeackertes Feld ist, wo wir bisher aber auch noch nicht so richtig weitergekommen sind, ist natürlich auch: Welche Rolle spielen Wirtschafts- und Sozialpolitik im Kontext der politischen Bildung. Also insofern glaube ich/ Also mein Verständnis von politischer Bildung ist sowieso, dass politische Bildung thematisch breit aufgestellt sein sollte und da sind mir die Förderrichtlinie manchmal ein bisschen zu eng.

Hier wird sichtbar, dass politische Bildung von den Befragten als bewusst gegenläufig zu institutionellen Engführungen (z. B. Förderrichtlinien) gedacht wird. Dieses Spannungsfeld zwischen normativen Vorstellungen von Breite und externen Einschränkungen strukturiert offenbar den eigenen didaktischen Anspruch.

Z207: [...] für sich auch zu erkennen: Was ist für mich politische Bildungsarbeit? Wo fängt das an? Und was ich hilfreich finde,

in jedem kleinen Projekt, was wir durchführen, sei es jetzt auch selbst in einem Kunstprojekt oder in irgendwas Kleinerem, selbst in einem Graffiti-Projekt, was wir auch immer regelmäßig haben, dort die politische Bildungsarbeit. Also wirklich das so umzumünzen, dass es halt nicht bloß ist: Wir sprayen hier mit Farbe. Sondern tatsächlich daraus ein Format zu machen, um das Thema/ um irgendein Thema anzusprechen.

Die hier aufgebrachten Beispiele zeigen, wie politische Bildungsarbeit von vielen Befragten als Potential in jedem pädagogischen Setting verstanden wird. Politische Bildung wird damit zu einem reflexiven Deutungsrahmen der eigenen Tätigkeit, der erkannt und genutzt werden muss.

BEFUND

Politische Bildung wird inhaltlich als bewusst thematisch breit und lebenswelt-/alltagsorientiert konzipiert, zugleich aber als durch Förderlogiken potenziell eingeengt erlebt; politisches Lernen wird dabei als Deutungsrahmen in sehr unterschiedlichen Formaten (bis hin zu Kunst-/Graffiti-Projekten) aktiviert.

In diesem Kontext lassen sich bei der deckungsgleichen Verwendung der Begriffe von Politischer und Demokratischer Bildung Annahmen finden, die politische Bildungsprozesse als unschwellige, nicht transparente Bildungsprozesse beschreiben (Z208). Das weist darauf hin, dass politische Bildung häufig nicht als explizites Lernziel ausgewiesen wird, sondern als latente Dimension pädagogischer Prozesse verstanden wird, die immer „mitläuft“ – auch ohne thematische Benennung (siehe dazu auch das Thema „heimlicher Lehrplan“ im Kapitel 4.3.3 III „Umgang mit Zielgruppen“)

Z208: Genau. Also bei den Kolleg:innen auch. Wie gesagt, wir nennen es selten jetzt/ Also wir haben jetzt nicht, wenn wir jetzt eine Veranstaltung planen oder ein Angebot konzipieren, ist jetzt nicht so ein fester Container: Und was hat das jetzt mit politischer Bildung zu tun? Sondern gefühlt ist das/ läuft es schon unschwellig mit, weil wir uns untereinander sehr stark einig sind, dass es sozusagen IMMER auch darum geht. Nie dezidiert, aber wenn es mal Thema wird, dann schon. Aber wir sozusagen thematisieren es jetzt in unseren Angeboten anders

jetzt als die Kollegin, von der ich gerade sprach, jetzt nie so ganz dezidiert.

Politische Bildung wird hier als Orientierungsrahmen des eigenen Handelns konzipiert, der nicht einer expliziten Benennung oder Thematisierung bedarf, um wirksam zu sein. Allerdings birgt diese Unterschwelligkeit auch das Risiko, politische Inhalte nicht mehr als eigenständige Lerngegenstände zu profilieren, sondern eher nur noch als Handlung oder Prozess.

Z209: Also erstens weiß ich, dass es da ganz viele Felder gibt, wo politische Bildung schon auch mit stattfindet, aber gar nicht so in der Wahrnehmung ist, dass das jetzt so was ist. Also ich denke da jetzt vor allem an die soziale Arbeit in weiten Fällen.

Über solche Äußerungen wird deutlich, dass Politische Bildung als allgegenwärtiger Bestandteil sozialpädagogischer Beziehungen begriffen wird. Das erweitert zwar die Reichweite politischer Bildung, kann jedoch zugleich die Konturen derselben verwischen.

Über solche offenen Konzeptionen, nach welchen politische Bildung allen Bildungssettings inhärent sei, wird ein Automatismus politischer Bildungsarbeit generiert, der eine dezidierte Behandlung politischer Aspekte in den Hintergrund rücken lässt. Dies kann zu einer Entpolitisierung politischer Bildung führen, wenn Prozesse zwar als „immer politisch“ verstanden werden, konkrete politische Konfliktlinien, Machtverhältnisse oder demokratietheoretische Bezüge jedoch nur am Rande thematisiert werden.

Dieser Umstand wird bisweilen auch strategisch für die Erreichung von Adressat:innen eingesetzt. Indem Angebote zunächst unverfänglich erscheinen, sollen sie Zugänge eröffnen, um politische Bildungsprozesse erst im Verlauf subtil oder situativ einzubetten. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass politische Bildung ihren spezifischen Fokus verliert und beliebig wird.

Z210: Das ist für mich alles/ gehört alles in diesem Bereich. Man darf es nur leider immer nicht so nennen, weil die Leute ja so allergisch auf dieses Thema politische Bildung, also vor allem auch hier so im ländlichen Raum, finde ich/ Alles, was mit Bildung und Politik zu tun hat, ist immer so eine Schwierigkeit. Deswegen verpacken wir das einfach so ein bisschen

anders. Aber im Prinzip machen wir das ständig, immer und überall. Also überall, wo wir Bewusstwerdungsprozesse und Bewusstseinsprozesse anregen, machen wir eigentlich, also finde ich, politische Bildung. Weil wir die Leute dazu bringen, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Bildungsangebote werden hier explizit nicht als politische Bildungsangebote geframed, sondern als unterschwelliges Beiwerk der Bildungsbemühungen verstanden. Zugrunde liegende Annahme dieser Strategie ist dabei, dass Adressat:innen als politisch-bildnerisch deklarierten Bildungsangeboten skeptisch gegenüberstehen würden und diese dann aufgrund der Bezeichnung nicht wahrnehmen bzw. ablehnen. In diesem Sinne wird für politische Bildung (insbesondere für die östlichen Bundesländer) ein Image-Problem konstatiert, das sich auf die Angebots- und Vermittlungsmöglichkeiten auswirkt (Z211; siehe auch Z212).

Z211: Ich glaube, politische Bildung ist halt so angestaubt mittlerweile und insbesondere in den Ostländern ist das eigentlich ein verbrannter Begriff aufgrund von Staatsbürgerkunde usw. Also wenn man das vor sich her trägt und sagt: Wir machen jetzt hier politische Erwachsenenbildung. (Schmunzelt) Dann klingt das, glaube ich, für viele nach Gehirnwäsche. Und das ist, glaube ich, wirklich ein Problem, womit das Feld zu kämpfen hat. Obwohl der Bedarf so hoch ist. (Lacht) Also da beißt sich die Katze in den Schwanz. Von daher glaube ich, dass es klug ist, sich zu überlegen, wie man das eigentlich nennen sollte. Was ist eigentlich der Zweck dessen? Geht es um menschenrechtsorientierte Bildungsarbeit, dann sollte man das auch so nennen. Oder ist es die demokratische Bildungsarbeit? Ich glaube, fachlich ist das schwierig, das auseinanderzuhalten. Aber so mit Blick auf die Vermittlung ist das, glaube ich, eine der Herausforderungen, auch für die Sächsische Landeszentrale, damit irgendwie umzugehen. Weil einerseits weckt das genau diese Erwartung von gewissen Akteuren, das einfach nur das politische System vermittelt wird und dann wird alles gut. Und auf der anderen Seite gibt es sofort diese Abwehrreaktion, wenn [das Projekt von Z211] irgendwo auftaucht und versucht, Veranstaltungen durchzuführen.

Das Image-Problem politischer Bildung wird hier mit einer historischen Perspektive verknüpft. Aufgrund des Staatsbürgerkunde-Unterrichts in der DDR und der damit verbundenen politischen Indoktrination sowie Loyalitätsbildung wird politische Bildung generell als „verbrannt“ angesehen.

Die Übertragung dieses Konzepts auf Angebote der politischen Erwachsenenbildung findet seinen Ausdruck im Begriff der „Gehirnwäsche“. Nach Z211 führt ein zu offenes Eintreten für politische Bildungsprozesse zu einem Abwehrverhalten bei den Adressat:innen, das sich aus dieser historischen Erfahrung speist. Aus diesem Grund solle der Begriff der politischen Bildung nicht expliziert werden, sondern präzisere oder thematisch-fokussierte Begriffe für die Beschreibung der Bildungsangebote genutzt werden. Auch der Terminus der demokratischen Bildung wird an dieser Stelle, auch auf Grund der synonymen konzeptuellen Fassung, als geeignet betrachtet. Weiter unten wird die Wahrnehmung von politischer Bildung als eine Art Staatsbürgerkunde nach dem Vorbild der DDR auch herangezogen, um Begriffe voneinander abzugrenzen.

Auch auf einer Akteur:innenebene ist dieses festgestellte Spannungsfeld interessant, da es vor allem etablierte oder institutionalisierte Träger trifft: Auf der einen Seite hat sie den dezidierten Auftrag, politisches Wissen zu vermitteln, was auf der anderen Seite „sofort diese Abwehrreaktionen“ auslöst:

Z213: Und, sagen wir mal, gerade die professionalisierten Akteure, die jetzt nicht nur reine Beratungstätigkeit machen, da gibt es ja auch einige, die machen das meistens in irgendeiner Form auch, politische Bildung. Bei den ehrenamtlichen Initiativen ist es vielleicht nicht so ausgeprägt, wobei man da natürlich auch drüber streiten kann, ob jetzt so einzelne Veranstaltungen zu irgendwelchen Themen, ob das auch einen Charakter von politischer Bildung hat.

Hier wird erneut das Dilemma deutlich, dass politische Bildung, die sich nicht so nennt und eher unsichtbar agieren will, wie es vor allem den ehrenamtlichen Initiativen zugesprochen wird, ihren eigenen Kern dann nicht mehr treffen könnte.

Weiter konturieren lässt sich das dargelegte weite Verständnis politischer Bildung im außerschulischen Bereich in Abgrenzung zu den Verständnissen von schulischer politischer Bildung. Dabei wird ein Bild außerschulische Bildner:innen sichtbar, das schulische politische Bildung auf ein enges, auf institutionskundliche Inhalte fixiertes, Verständnis festlegt.

Z214: Ich bin mir auch manchmal gar nicht sicher, ob ich den Begriff eigentlich positiv finde oder nicht so. Weil ein bisschen hat man da ja schon vor Augen, so dieses: Klassische Schule, irgendjemand doziert irgendwas, gibt Leuten irgendwie Wissen weiter, formt die und hofft dann, dass das irgendwas Gutes bringt. Und das ist wahrscheinlich auch immer so ein bisschen dabei, aber auf diese Weise ist ja, zumindest in unserem Feld, wahrscheinlich nicht so viel zu machen. Aber man kann es wahrscheinlich auch viel breiter verstehen. Also, was ich vielleicht positiver irgendwie mir darunter vorstellen könnte, ist schon so (.) Impulse setzen, Leute vielleicht auch von irgendwelchen Bahnen, die sie eingeschlagen haben, abbringen oder zum Nachdenken zu bringen. Also das im weitesten Sinne.

Z215: Und dann ist ja offensichtlich, dass so wie es in der Schule läuft, ja auch nicht das, was wirklich unter politischer Bildung verstanden wird und den Menschen nicht zu einem mündigen Staatsbürger oder -bürgerinnen oder so werden lässt. Das sind so Sachen, die sind mir wirklich wichtig, dass das mehr in den Fokus kommt und dass das auch politisch stärker vertreten wird. Und dass halt Erwachsenenbildung eine gleichberechtigte Säule neben den beiden anderen Säulen ist, also die Weiterbildung vor allem. Also sie eigentlich auch finanziell theoretisch genauso ausgestattet sein müsste, weil sie nämlich gleichberechtigt, und so steht es im Gesetz, gleichberechtigt neben der Schule und der Ausbildung und Hochschule steht.

BEFUND

Außerschulische Bildner:innen profilieren ihre Arbeit häufig gegen eine „enge“ schulische politische Bildung (Staatsorganisations-/Institutionskunde, Dozieren). Diese Gegenfolie stützt die Selbstbeschreibung als beteiligungs- und erfahrungsorientierte Alternative, macht aber zugleich

Legitimations- und Strukturdefizite der außerschulischen politischen Bildung sichtbar (Zufallsstruktur, fehlende Gleichrangigkeit).

Z216: Ich persönlich merke das auch in meiner Familie bzw. eben auch im Umfeld, dass wir/ jahrelang war politische Bildung ja eher so was, was man nach einem/ oder auch Demokratiebild/ wir nennen es halt tatsächlich gerne Demokratiebildung/ was nach einem Zufallsprinzip vermittelt wurde. Also wenn man Glück hat, hat man es geschafft, am Nachmittag in irgendeinem Projekt oder ein Vorhaben oder eben eine Jugendorganisation, die politische Bildung macht, reinzukommen und dann hat man das dort leben und lernen können. Aber es ist kein Standard in der Bildung gewesen, wo man sagen kann: Jede Generation hat das/ außer Gemeinschaftskunde-Unterricht, was ja ganz lange eher sowieso eine Art Staatsorganisationsrecht aufgebaut war, wo man zwar weiß: Wie sind die Strukturen und wer darf was entscheiden?

Damit werden zwei raum- bzw. kontextabhängige Konzeptionen politischer Bildungsarbeit entworfen: eine eng gefasste, die im Raum Schule unter den entsprechenden systemischen Logiken stattfindet und eine davon abgegrenzte außerschulische Bildungspraxis, die unter dem oben dargestellten weit gefassten Begriffsverständnis auf einer erfahrungs- und beteiligungsorientierten Grundausrichtung basiert (Z214; Z215). Beide werden in Konkurrenz zueinander gefasst, wobei die schulische politische Bildungsarbeit aufgrund ihrer engen Fassung die zentralen Bildungserfolge (wie etwa Mündigkeit) nicht erreichen könne (Z215). Das Verständnis außerschulischer politischer Bildung wird damit in Abgrenzung zu schulischer politischer Bildung konstruiert.

In der Professionsforschung zur außerschulischen politischen Bildung finden sich bereits Anhaltspunkte, die dieses Verhältnis stützen. Sämann (2025) führt in diesem Kontext die Figur der „anderen“ politischen Bildung an, die als Gegenfolie zur eigenen Arbeit als Abgrenzung genutzt wird. Sämann illustriert damit die dichotomen Erzählungen eines niedrigschwelligen, grundsätzlich auf die Teilnehmenden fokussierten Ansatzes politischer Bildung und einem elaborierten Ansatz, der einen themenorientierten Zugang wählt. In diesem

Kontext kann auch die Konzeption einer als defizitär markierten schulischen politischen Bildung als Konzeption der Abgrenzung der eigenen Bildungsarbeit zu einer „anderen“ politischen Bildung gefasst werden.

Darüber hinaus wird ebenfalls sichtbar, dass nach Ansicht der außerschulischen Bildner:innen ihre Arbeit zwar sehr wohl die Defizite der schulischen politischen Bildung ausgleichen könne, die eigene Profession aber nicht als gleichberechtigt wahrgenommen wird (Z215). Hier wird eine Legitimationsstrategie und zugleich eine Defizit-Beschreibung deutlich. Sichtbar wird dies u.a. an den Aussagen von Z216, in denen außerschulische Angebote der Politische Bildung als zufallsbasierte Gelegenheitsstruktur beschrieben werden und damit auf die prekären oder nicht vorhandenen Strukturen in diesem Bereich hingewiesen wird.

Abschließend lässt sich bei Z217 im Kontext der deckungsgleichen Verwendung ein gesellschaftskritischer Fokus der Begriffe feststellen. Demokratiebildung und politische Bildung sollen gleichermaßen ein kritisches Verständnis der umgebenden Gesellschaft befördern sowie gesellschaftliche Verhältnisse in Frage stellen (hier: neoliberale Demokratie). Der gemeinsame Kern zwischen den Ansätzen liegt hier also in der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Politischen.

Z217: Ja, ich bin mir noch nicht so sicher. Ich müsste eigentlich länger darüber nachdenken. Also tendenziell würde ich schon sagen: Das, was ich unter politischer Bildung verstehe, ist demokratische Bildung. Ich finde die Frage aber ein bisschen riskant zu beantworten sozusagen. (Lachen) Also, naja, weil unter Demokratiebildung ja oft auch verstanden wird, quasi darüber zu lehren, wie Demokratie jetzt gerade hier irgendwie funktioniert. Und da ist jetzt für mich ein himmelweiter Unterschied. Es gibt ja verschiedene Möglichkeiten, die Demokratie zu leben und umzusetzen und es gibt verschiedene Demokratieformen. Aber mit dem, was ich jetzt auch unter Demokratiebildung verstehe, nämlich auch da neoliberale Demokratie in Frage zu stellen oder zumindest zu ergänzen mit vielen anderen Möglichkeiten Demokratie umzusetzen, ist es für mich wieder politische Bildung.

Ein anderes Verständnis von politischer Bildung und Demokratiebildung besteht darin, dass theoretische Unterschiede ohne praktische Relevanz beschrieben werden.

In dem eingangs beschriebenen Spannungsfeld lassen sich neben Positionen, die politische Bildung und Demokratiebildung als synonym beschreiben, auch Positionen finden, die zwar einen konzeptuellen Unterschied der beiden Ansätze markieren, dessen Relevanz für praktische Arbeit aber als zu vernachlässigen einschätzen:

Z218: Also es hat einen Unterschied. Aber es hat in unserer Praxis keinen Unterschied, weil wir demokratische Bildungsarbeit machen. Wir sagen bloß es ist historisch-politische Bildungsarbeit. [...] Na, ich kann ja die historisch-politische Bildungsarbeit auch genau entgegen Demokratieförderung also/ Also das ist der Unterschied. Also in der Theorie gibt es einen Unterschied, in unserer Praxis gibt es keinen.

Hier wird ein pragmatisches Professionsverständnis sichtbar, das theoretische Unterscheidungen anerkennt, ihnen aber keine leitende Funktion für die eigene didaktische Gestaltung zuschreibt. Die Unterscheidung unterschiedlicher Konzepte wird hier deutlich auf die theoretische Ebene beschränkt und unter dem Label einer demokratischen Bildung zusammengeführt. Demokratische Bildung wird als integrierender Containerbegriff verwendet, um die eigene praktische Arbeit zu beschreiben. Damit wird der theoretische Diskurs funktionalisiert: Er liefert Begriffe, aber nur demokratische Bildung wird als angemessen weit und anschlussfähig erlebt. Andere befinden sich hingegen in einem Ausdruck eines professionellen Suchprozesses und erleben den aktuellen Diskurs als zu uneindeutig und wünschen sich stärker strukturierende Orientierung:

Z219: Ja, da habe ich natürlich jetzt auch schon einiges an Literatur im Laufe der letzten Jahre gelesen. Also (.) ich finde, das sind doch sehr feingliedrige Unterscheidungen. Ich kann das eigentlich nicht so richtig erkennen. Ich würde das so immer grob sagen: Die Demokratiebildung ist eher noch etwas stärker praxis- und handlungsorientiert und die politische Bildung ist einfach stärker wissensorientiert. Ich finde aber, am Ende macht das nicht den großen Unterschied. Und der Fachdiskurs überzeugt mich da auch nicht hundertprozentig. Also ich nehme aus der Literatur die Elemente, die ich jeweils für gut und richtig halte. Da finde ich manchmal die demokratiepädagogischen für unseren Bereich manchmal sogar noch ein bisschen handlicher. Aber ich kann da eigentlich/ Ich kann da

nicht wirklich ganz große Differenzen erkennen. Wie ich sowieso auf der theoretischen Ebene, das Fach politische Bildung eigentlich/ Ich finde gar nicht, dass es da so mega Wissenschaftsgegensätze und -kontroversen/ Ich würde sogar ein bisschen mehr wünschen.

Bei Z219 lässt sich eine Orientierung an den Positionen der Fachdebatte feststellen, in der die Demokratiebildung mit stärker erfahrungsbasierten Zugängen verbunden wird, während die Zugänge politischer Bildung eher mit einer kognitiv-wissenszentrierten Ausrichtung assoziiert werden. Interessant ist jedoch, dass diese Differenzierung unmittelbar relativiert wird. Die befragte Person markiert sie als „feingliedrig“ und letztlich nicht praxisleitend. Damit wird der theoretische Diskurs zwar rezipiert, aber zugleich in seiner Relevanz für die eigene professionelle Logik begrenzt. Dies verweist auf ein selektives, bewusst gewähltes Verhältnis zur Fachliteratur: Elemente werden übernommen, die gut zur eigenen Praxis passen; ein kohärentes theoretisches Rahmenmodell scheint jedoch nicht erforderlich.

Letztlich bestehen Verständnisse, die politische Bildung und Demokratiebildung als unterschiedliche Konzepte beschreiben.

Auf der anderen Seite des skizzierten Spannungsfeldes lassen sich auch Positionen finden, die Unterschiede zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung betonen.

BEFUND

Demokratische Bildung wird teilweise mit einer weiten Fassung des demokratischen Lernens verbunden, die im Gegensatz zu politisch-bildnerischen Zugängen auch den Bereich des (ehrenamtlichen) Engagements umfasst.

Hier wird sichtbar, dass Demokratiebildung nicht nur als pädagogische Kategorie, sondern als Ausdruck eines umfassenden sozialen Handlungsgeschehens verstanden wird. Sie überschreitet die Grenzen klassischer politischer Lernprozesse und integriert Formen alltäglicher und zivilgesellschaftlicher Beteiligung.

Z220: Also wir haben als Satzungszweck die Unterstützung der Jugendarbeit, insbesondere im Themenbereich Engagement-

förderung. Und Engagementförderung hängt für mich ganz eng [...] mit Demokratiebildung zusammen. Und tatsächlich leben wir das hier [...] als, ich sage mal, Querschnittsthemen.

Dieses Verständnis markiert Demokratiebildung als organisationales Leitmotiv („Querschnittsthema“) und trennt sie deutlich von Politischer Bildung, die stärker inhaltlich und thematisch gerahmt erscheint. Demokratiebildung umfasst hier die Förderung von Engagement als integralen Bestandteil demokratischer Praxis.

Z221: Bei demokratischer Bildung ist ja noch stärker auch das Thema Engagement ein Punkt, der bei politischer Bildung nicht so eine große Rolle spielt. Also wenn ich mich jetzt in meinem Sportverein engagiere und gerne Tischtennis spiele, dann hat das noch nicht ganz so viel mit Politik zu tun. Das sind aber für uns auch schon wichtige Aspekte, auch da zu unterstützen. Wobei es uns dann zum Teil auch darum geht zu gucken, wie kann man dann auch, wenn man auf so einer Vereinsebene ist, nicht nur die Leute dazu bringen, in den Sportverein zu gehen, sondern vielleicht auch die demokratischen Strukturen in dem Sportverein auch noch mit zu stärken und damit zu unterstützen.

An dieser Stelle wird politische Bildung klar von einem engeren Politikbegriff her verstanden, der sich auf institutionelle, thematische und diskursive Politik bezieht. Demokratiebildung hingegen wird als breiter sozialer Lernraum begriffen, der alltägliche Praktiken des Zusammenlebens, Engagements und der Organisationskultur einschließt. Die demokratische Strukturierung von Vereinen oder Ehrenamtsbereichen erscheint damit selbst als Bildungsinhalt und -ziel. Gerade bei Z221 wird dieser Unterschied deutlich herausgestellt und die politische Bildung von Engagement bzw. Beteiligung abgegrenzt. Demokratische Bildung wird demgegenüber als eine weit gefasste querliegende Aufgabe beschrieben. Diese Differenz verweist auf ein konzeptionelles Orientierungsraster: Politische Bildung zielt auf kognitive, thematische Auseinandersetzungen mit Politik. Demokratiebildung zielt hingegen auf die Ermöglichung demokratischer Erfahrung und Praxis. Beide Konzepte besitzen demnach unterschiedliche Logiken.

Politische Bildung wird teilweise auf eine reine Wissensvermittlung reduziert, während Demokratischer Bildung eine stärker handlungs-

orientierte Grundlegung zugeschrieben wird. Hier wird also der eingangs angeführte Gegensatz zwischen kognitiv orientierter politischer Bildung und einer erfahrungsbasierten Demokratiepädagogik aufrecht erhalten:

Z222: In der politischen Bildung kann man sich hinstellen und sagen: Liebe Leute, das ist das Grundgesetz, das hat so viele Kapitel und ist da und dort gewachsen. Sozusagen eine Wissensvermittlung. Und in der demokratischen Bildung komme ich, aus meiner Sicht, ein Stück mehr ins Handeln. Also wie kann ich denn konkret was mit einbringen? Und vielleicht kann ich auch ein Stück des Wegs noch mitgehen.

Hier wird politische Bildung als eher transmissives, frontales Vermittlungsformat beschrieben, während demokratische Bildung als ko-produktiver, beteiligungsorientierter Prozess verstanden wird. Diese Zuschreibung verweist auf ein implizites Unterrichtsmodell, in dem Wissen als statisch erscheint und demokratisches Lernen erst durch Handlungsbeteiligung authentisch wird.

Z223: Und es ist eben kombiniert mit tatsächlicher politischer Bildung, in dem ich einfach sage/ Oder zumindest mit den Verfahrensweisen von demokratischen Wahlabläufen, also in diesem Kontext wird dann auch noch mal deutlich: Warum ist es denn wichtig, dass die Wahl anonym ist? Wie kann man das gewährleisten? Was kann gewählt werden? Wie wird eine Transparenz in so einem Prozess dargestellt? Wie muss ich mich vorher informieren, was ich wähle?

Die Aufzählung zeigt, dass politische Bildung hier primär als regel- und prozedurenbezogene Wissensvermittlung verstanden wird. Politisches Lernen fokussiert auf institutionalisierte Abläufe, nicht auf kontroverse politische Fragen, Meinungsbildung oder politische Urteilsfähigkeit im weiteren Sinne. Bei Z223 manifestiert sich damit das enge Begriffsverständnis, in dem die „tatsächliche“ politische Bildung als Wahlvorbereitung gefasst wird. Diese Engführung verweist zugleich auf das Spannungsfeld zwischen fachwissenschaftlichen Konzepten politischer Bildung – die weit über bloße Wissensvermittlung hinausgehen – und praktischen Alltagsverständnissen, die politische Bildung mit Vermittlung von Informationen gleichsetzen. Interessanterweise werden auch an dieser Stelle erneut historische Bezüge bemüht. Weiter oben wurde bereits angemerkt, dass insbesondere die Erfahrungen in der DDR mit politischem Unterricht zu

weit verbreiteten Vorbehalte gegenüber politischen Bildungsangeboten geführt haben, weshalb diese unter anderen Labels angeboten werden. Auch für die Unterscheidung zwischen politischer und demokratischer Bildung wird die Erfahrung mit indoktrinierenden Angeboten als Begründung zur Abgrenzung herangezogen: .

Z224 auf die Frage: Sehen Sie einen Unterschied im sprachlichen Sinne zwischen demokratischer Bildung und politischer Bildung?: Na, mit Sicherheit. [...] Ich bin bis zur siebten Klasse in der DDR aufgewachsen und da gab es natürlich auch politischen Unterricht. Und da wurde man auf Erich Honecker eingeschworen, sozusagen auf eine Person und eben nicht auf Pluralismus. Und das ist halt ein Unterschied. Natürlich kann man auch einen parteipolitischen oder einen systempolitischen Unterricht/ kennen wir auch aus der deutschen Geschichte oder überhaupt sozusagen auch aus anderen Ländern. Na klar.

Demokratische Bildung wird hier als Alternative gesetzt, um den nicht mehr tragbaren Begriff der politischen Bildung zu vermeiden. Dahinter verbirgt sich aber ebenso ein enges Verständnis politischer Bildung, die diese auf die Vermittlung von systemrelevanten Wissensinhalten reduziert. Hier wird der Begriff „politische Bildung“ in unmittelbarer Abgrenzung zu Erfahrungen von Ideologisierung und Machtmissbrauch verortet. Dadurch erhält Demokratiebildung eine Art moralische Entlastungsfunktion: Sie dient als Garant für pluralistische, nicht-instrumentelle Bildungsprozesse und markiert symbolisch einen klaren Bruch mit autoritären Bildungspraktiken. Auffällig ist dabei, dass historische Erfahrungen nicht nur als biografische Erzählung auftauchen, sondern als normativer Bezugspunkt, der die eigene Positionierung im Feld strukturiert. Besonders spannend an dieser Stelle ist, dass selbst die interviewte Person Politische Bildung und DDR-Staatsbürgerkunde gleichzusetzen scheint. Bisher wurde diese Gleichsetzung nur einem Teil der Zielgruppe zugeschrieben.

Eine andere Abgrenzung politischer von demokratischer Bildung erfolgt über die Förderlogiken:

Z225: Ich weiß nicht, was Demokratiearbeit ist, glaube ich. Also ich weiß nicht, was es sein soll. Das wird von Fördergeld/ Fördermittelgeber:innenseite wird das unterstellt, dass wir das machen. Aber was ist das jetzt konkret/ Ich finde, politische Bildungsarbeit ist mir da einfacher zu greifen. Und was Demokratiearbeit ist/ Deswegen macht man schon eine Unter-

scheidung auf, weil ich selbstbewusster sagen kann, ich mache hier politische Bildungsangebote, die gebe ich den Leuten in [Z225 Stadt]. Aber Demokratietarbeit (..) da habe ich jetzt keine Definition.

Eine Unterscheidung zwischen politischer und demokratischer Bildung erfolgt im Kontext förderlogischer Notwendigkeiten (siehe dazu auch Lewerenz/Hertel 2024: 10-14). In diesem Kontext wird politische Bildung als „greifbarer“ beschrieben, was darauf hindeutet, dass hier ein elaboriertes Konzept vorliegt, während die weite Fassung von demokratischer Bildung eher zu Unsicherheit darüber führt, was darunter eigentlich konkret zu verstehen sei. In anderen Fällen wird im Kontext der weiten Fassung demokratischer Bildung ein fördertaktischer Vorteil vermutet, wenn davon ausgegangen wird, dass die Fördergeldgeber:innen selbst ein eher unkonturiertes Bild dieses Bildungsangebots haben:

Z226: Aber da jetzt mal weg davon, was so/ weiß ich, glaube ich/ bin ich mir unsicher, ob unser Fördergeldgeber überhaupt weiß, wohin er oder sie in diesem Fall will mit dem Geld überhaupt. Das ist das erste Mal, dass so was ähnliches, also solche Projekte gefördert werden. Und die Ausschreibung war schon so breit und so offen, dass ich mir nicht vorstellen kann, dass die Leute, die das bearbeiten, überhaupt so richtig wissen, wohin die Reise damit gehen soll. Ich glaube, da ging es erst einmal vor allen Dingen darum, Geld in die Strukturen zu geben, dass die Leute dort Arbeit machen können. Demokratietarbeit, was auch immer das konkret eigentlich heißen soll, das ist die Offenheit des Begriffs. Ist schön, aber stellt auf die Fachkräfte, finde ich, so ein bisschen ein Problem, weil man so hier sitzt und denkt: Na jetzt, jetzt mache ich mal. (..) Wenn die Leute mich fragen, ob ich finde, dass das wirkungsvoll war, werde ich, glaube ich, auch im Verwendungsnachweis das schreiben, was ich dir gerade gesagt habe.

Dort wo Begriffe getrennt werden, wird häufig ein Gegensatzschema rekonstruiert (Politische Bildung = Wissens-/Verfahrenswissen; Demokratiebildung = Handlungs-/Engagementlernen). Historische Erfahrungen (DDR-Staatsbürgerkunde) und Förderlogiken wirken dabei als starke Ordnungsmuster, die Begriffsverständnisse und Etikettierungen mitprägen.

ZUSAMMENFASSUNG

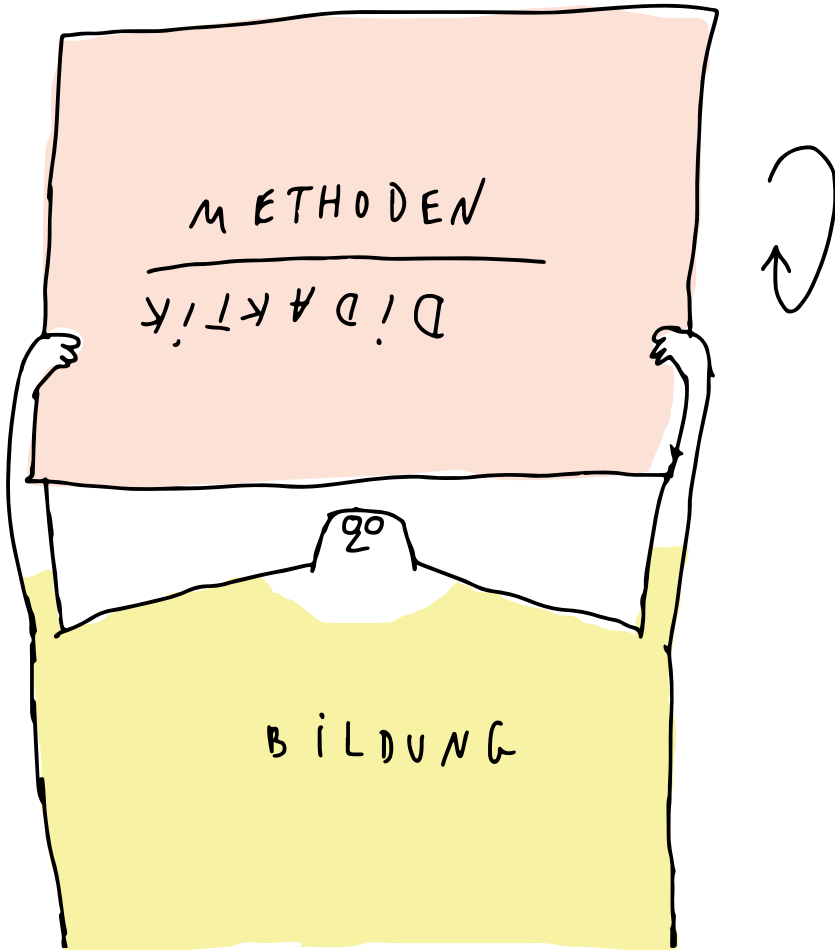
Das Kapitel zeigt, dass Verständnisse von politischer und demokratischer Bildung einen zentralen Referenzrahmen für das professionelle Selbstverständnis außerschulischer Bildner:innen darstellen und ihre Zielsetzungen, methodischen Zugänge sowie die adressierten Wissens- und Kompetenzbereiche maßgeblich beeinflussen.

Es lässt sich ein breites Spektrum an Verständnissen rekonstruieren, das von einer weitgehenden Deckungsgleichheit beider Begriffe (Politische Bildung ist Demokratiebildung) über pragmatische Positionen, die theoretische Differenzen zwar anerkennen, aber als praktisch wenig relevant einstufen, bis hin zu expliziten Unterscheidungen reicht, in denen politische Bildung eher wissens- und inhaltsorientiert, Demokratiebildung dagegen stärker handlungs-, erfahrungs- und engagementorientiert gefasst wird. In vielen Interviews dominiert ein weites, partizipationszentriertes Verständnis politischer Bildung, das politische Lernprozesse in nahezu allen pädagogischen Settings verortet, Demokratie als Lebensform betont und Partizipation zum normativen Qualitätsmerkmal politischer wie demokratischer Bildung erhebt. Zugleich wird Politische Bildung häufig unterschwellig, strategisch „umetikettiert“ oder in demokratiebezogene Containerbegriffe eingebettet, um Vorbehalte, insbesondere im Kontext ostdeutscher DDR-Erfahrungen mit Staatsbürgerkunde, zu umgehen.

Damit werden ambivalente Effekte sichtbar: Die weiten, erfahrungs- und beteiligungsorientierten Verständnisse eröffnen niedrigschwellige Zugänge, erhöhen die Anschlussfähigkeit an alltagsweltliche Erfahrungsräume und ermöglichen eine gesellschaftskritische Bearbeitung demokratischer Praxis. Gleichzeitig drohen die Konturen politischer Bildung zu verschwimmen, wenn diese primär als „immer schon“ mitlaufende Dimension sozialpädagogischer Prozesse begriffen und auf Beteiligung, Engagement oder Verfahrenswissen verengt wird, während explizite Auseinandersetzungen mit politischen Konfliktlinien, Machtverhältnissen und politischer Urteilsbildung in den Hintergrund geraten. Das skizzierte Spannungsverhältnis zwischen enger schulischer und weiter außerschulischer politischer Bildung, zwischen politischer und demokratischer Bildung sowie zwischen fachwissenschaftlichem Diskurs, förderlogischen Anforderungen und professionsbezogener Praxislogik verweist damit auf einen zentralen Professionalisierungsbedarf: Es fehlt an gemeinsam geteilten, zugleich praxistauglichen und profilbildenden begrifflichen Orientierungen, die sowohl die demokratiepädagogischen Potentiale als auch den spezifisch politischen Kern der außerschulischen politischen Bildung sichtbar und reflektierbar halten.

II

FACHDIDAKTISCHES GRUNDLAGEN- WISSEN UND ZIELE POLITISCHER BILDUNG



KERNAUSSAGEN

A) MASSSTÄBE & PRINZIPIEN

- **POLITISCHE BILDUNG ALS DEMOKRATISCHE PRAXIS**
Politische Bildung beginnt dort, wo gemeinsames Handeln ausgehandelt wird; sie ist erfahrungs-, dialog- und lebensweltorientiert, nicht primär wissenszentriert.
- **NORMATIVE RAHMUNG (BEUTELSBACHER KONSENS & FDGO)**
Fachliches Handeln ist demokratiepolitisch gerahmt; der Beutelsbacher Konsens wird als professionelle Haltung verstanden, nicht nur als Regel.
- **ADRESSAT:INNEN- UND LEBENSWELT-ORIENTIERUNG**
Bildungsprozesse müssen an Erfahrungen, Bedarfen und lokalen Kontexten der Teilnehmenden anknüpfen und auf Augenhöhe stattfinden.
- **BEZIEHUNGSARBEIT & AUTHENTIZITÄT**
Glaubwürdigkeit, Beziehungsgestaltung und das Vorleben demokratischer Haltungen gelten als zentrale Qualitätskriterien politischer Bildung.

B) WISSEN & BASISKONZEPTE

■ WISSEN ALS ORIENTIERUNGS- UND DEUTUNGSWISSEN

Wissensvermittlung dient der Orientierung, Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit, nicht der reinen Faktenreproduktion.

■ SPANNUNG ZWEIER WISSENSLOGIKEN

Einerseits Wissen als notwendige Basis für Urteil und Diskurs, andererseits Wissen als im Handeln, Gespräch und Erfahrung entstehend.

■ FUNKTIONALES VERHÄLTNIS VON WISSEN UND KOMPETENZ

Wissen ist Voraussetzung, aber nicht hinreichend für Mündigkeit; es wird konsequent in den Dienst von Urteil, Handlung und Reflexion gestellt.

C) ZENTRALE KOMPETENZEN

- **POLITISCHE URTEILSFÄHIGKEIT**
Fähigkeit, politische Sachverhalte kritisch einzuordnen, begründete Positionen zu entwickeln und diese argumentativ zu vertreten.
- **POLITISCHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT**
Demokratisches Handeln wird als alltägliche Praxis verstanden: Aushandeln, Positionieren, Konflikte konstruktiv bearbeiten.
- **PARTIZIPATIONSKOMPETENZ**
Umfasst Fähigkeit, Motivation und Wissen über reale Beteiligungsmöglichkeiten; Partizipation ist Ziel und didaktisches Prinzip.
- **SELBSTWIRKSAMKEIT & EMPOWERMENT**
Politische Bildung soll Handlungsmacht erfahrbar machen und demokratische Resilienz gegenüber antidemokratischen Narrativen stärken.
- **HALTUNGS- UND SELBSTREFLEXIONS-KOMPETENZ**
Reflexive Selbstverortung, Verantwortungsübernahme und kritische Prüfung eigener Werte gelten als zentrale Bildungsziele.

Z227: Tja, was ist politische Bildung? (..) Na ja, gut, wenn man es halt rein von der Definition her nimmt, ist es natürlich schon so, dass Politik oder politische Bildung schon dort anfängt, wo einfach Menschen zusammenkommen und irgendwie an irgendwas Gemeinsames arbeiten. Da fängt Politik an. (..) Genau. (..) Und die Basic ist es glaube ich. Wo es halt wirklich darum geht, ein gemeinsames Miteinander auszuhandeln. Wenn wir hier zusammenkommen, für welches Ziel auch immer, sei es jetzt, wir wollen hier irgendwie ein friedliches Miteinander gestalten oder wir wollen irgendwie eine andere Position haben oder wie auch immer, uns mehr einbringen in Kommunalpolitik. Dann heißt es auch anzufangen: Okay, und wie wollen wir das denn gestalten? Wie sprechen wir miteinander? Wie kommunizieren wir miteinander? Wie bringen wir unsere Anliegen vor? Also von dieser Basis ausgehend, ist das für mich politische Bildung, wo es nicht bloß darum geht, Wissen zu vermitteln, sondern das tatsächlich auch erlebbar zu machen. Das ist uns immer ganz wichtig. Also neben dem Wissensanteil, den es auch braucht, zu verschiedenen Themen, dann auch wirklich immer zu schauen unter dem Motto: Lokal handeln, global denken, da wirklich zu schauen: Was bedeutet das jetzt für mein Umfeld hier, für meine Aktivitäten? Das ist uns immer wichtig, da auch wirklich diese Brücke zu ziehen.

Dieses Zitat verdeutlicht exemplarisch die komplexe Verzahnung von erfahrungsorientierten, lebensweltlichen, kognitiven und normativen Dimensionen politischer Bildung, die sich im gesamten folgenden Kapitel rekonstruieren lässt. Politische Bildung erscheint darin nicht als reine Wissensvermittlung, sondern als vielschichtiger Aushandlungs-, Erfahrungs- und Reflexionsprozess, der lokale Lebensweltbezüge, demokratische Praxis, kommunikative Kompetenzen und individuelle Handlungsfähigkeit miteinander verbindet. Die folgenden Ausführungen systematisieren diese unterschiedlichen Facetten, indem sie zeigen, welche fachdidaktischen Grundlagen, professionellen Haltungen und Bildungsziele außerschulische Bildner:innen ihrer Praxis zugrunde legen.

Deutlich wird dabei ein Verständnis politischer Bildung, das in hohem Maße adressat:innen- und lebensweltorientiert ausgerichtet ist, erfahrungsbasierte und kognitive Lernziele systematisch verschränkt und Beziehungsarbeit sowie eine authentische professionell-normative Haltung in den Mittelpunkt rückt. Auf der Zielebene zeigt sich ein

mehrdimensionales Gefüge aus affektiven Zielen (Neugier, Motivation, Selbstwirksamkeit, Demokratieresilienz), kognitiven Zielen (Orientierungs- und Deutungswissen über politische Strukturen und gesellschaftliche Funktionsweisen) sowie kompetenzorientierten Zielen (Urteils-, Handlungs- und Partizipationskompetenz, Empowerment, Haltungs- und Selbstreflexionskompetenzen). Dabei finden sich starke Überschneidungen von Maßstäben, Prinzipien, Zielformulierungen, grundlegendem Wissen und Kompetenzen. Es wird der Versuch unternommen, dies auf drei Dimensionen zu bearbeiten: In einer ersten Dimension wird deutlich, was von den Bildner:innen als grundlegende Maßstäbe, Prinzipien und Gütekriterien politischer Bildung (a) erachtet werden. In der zweiten soll es um grundlegendes Wissen und Basiskonzepte (b) aus Sicht der Bilder:innen gehen und schließlich in der letzten Dimension um zentrale, aus sich der Befragten zu erlernende Kompetenzen (c).

A) GRUNDLEGENDE MASSSTÄBE, PRINZIPIEN UND GÜTEKRITERIEN POLITISCHER BILDUNG

Im folgenden ersten Abschnitt werden zunächst die Ansichten zu fachdidaktischen Konzepten beschrieben. Danach folgen Beschreibungen zu Wissen und Kompetenzen, die aus Sicht der Bildner:innen zentral herausgestellt werden.

Als normative Grundlage fachdidaktischer Entscheidungen und Handlungen wird der Beutelsbacher Konsens benannt. Hier wird deutlich, dass fachliche und didaktische Entscheidungen nicht als wertneutrale Technik verstanden werden, sondern systematisch in einen demokratiepolitisch gerahmten Professionsethos eingebettet sind:

Z228: Dann nochmal vielleicht die Auseinandersetzung politischer Bildung mit dem Beutelsbacher Konsens. Ist nach wie vor Grundlage.

Z229: Es sind viele Haltungssachen. Neben der freiheitlich-demokratischen Grundordnung geht es vor allen Dingen auch um, gerade bei den bildungspolitischen Angeboten, Beutelsbacher Konsens. Und für mich ist das ja nicht bloß irgendwie eine rechtliche Empfehlung, sondern eher auch eine Haltung.

Laut den Bildner:innen wird die normative Rahmung von politischer Bildung durch „viele Haltungssachen“ bestimmt. Die zentrale normative Leitlinie bildet dabei, wie bereits an anderer Stelle deutlich wurde, die freiheitlich-demokratische Grundordnung (Z229). Der Beutelsbacher Konsens wird als Grundlage professionellen Handelns beschrieben, der über eine rechtliche oder curriculare Vorgabe hinaus als impliziter Teil einer professionellen Haltung verstanden wird (siehe vertiefend dazu Kapitel 4.2.1 „Haltungen“).

BEFUND

Normative Rahmungen werden als professioneller Maßstab explizit gemacht: Der Beutelsbacher Konsens erscheint als „Grundlage“ und wird als Haltung (nicht nur als Regel/Empfehlung) verstanden; fachdidaktische Entscheidungen werden damit als demokratiepolitisch gerahmt und an der fdGO rückgebunden.

Weiterhin wird in den Aussagen der Bildner:innen eine grundlegende Adressat:innen- bzw. auch Lebensweltorientierung sichtbar, womit ein zentrales fachdidaktisches Prinzip angesprochen wird, das politische Bildungsprozesse konsequent an den Erfahrungen, Problemlagen und Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmenden ausrichtet:

Z230: Na, ich glaube, sie müssen gute Methoden an der Hand haben, wie man die Bedarfe und die Erwartungen der Teilnehmenden aufgreift und mit denen arbeitet. Eine Bedarfsorientierung.

Z231: Was gibt es in der Region? Welche führenden Köpfe sind in der Region? Was muss ich beachten? Wie sollte ich einsteigen? Also man muss den Lokalbezug und den Lebensweltbezug unheimlich für sich verinnerlichen und kann da nicht einfach dann vorne stehen bleiben und sagen: Nein, das ist aber so und so, Nein, es ist es nicht.

Bildungsprozesse müssen aus Sicht der Bildner:innen so gestaltet sein, dass sie die Bedarfe und Erwartungen der Teilnehmenden adressieren (siehe dazu auch Kapitel 4.3.2 „Pädagogisches Wissen“). Darüber hinaus sind die lokalen Kontextbedingungen insbesondere im so genannten ländlichen Raum in den politischen Bildungsprozess mit einzubeziehen. Aus Sicht der Bildner:innen hängt der Bildungser-

folg entscheidend davon ab, inwiefern Bildner:innen in der Lage sind, die jeweiligen Besonderheiten zu erfassen und für den Bildungsprozess zu operationalisieren. Ein adressat:innenferner, „belehrend“ ausgerichteter Bildungszugang, der nicht auf Augenhöhe stattfindet („kann da nicht einfach von vorne stehen bleiben und sagen: Nein, das ist aber so und so“) funktioniert nicht. Hier zeigt sich auch eine klare Grenzziehung zu asymmetrischen Lehr-Lern-Verhältnissen und eine Annäherung an partizipativ-konstruktivistische Bildungsverständnisse. Der dezidierte Lebensweltbezug soll dabei erfahrungsbasiert und vernetzt mit anderen kognitiven Lernzielen erfolgen (vgl. siehe Z232, Kapitel 4.3.2 „Pädagogisches Wissen“). Daran schließen die Aussagen der Bildner:innen mit dem fachdidaktischen Konzept der „Handlungsorientierung“ an. Darüber hinaus wird gute Beziehungsarbeit als Grundlage einer erfolgreichen Vermittlungsarbeit herausgestellt:

Z233: Also einerseits sich selber und dann natürlich die Zielgruppen oder die Teilnehmer:innen irgendwie so begeistern können, also das fände ich schon wichtig. (.) Ja, alles was Beziehungsarbeit anbelangt, ist da, glaube ich, schon auch wichtig. Also kommt natürlich dann sehr auf die einzelnen Projekte drauf an und so, aber es ist eben nicht nur Wissensvermittlung, also das vielleicht. Und man muss so ein bisschen vielleicht auch das, was man vermitteln will, selbst vorleben können. Also das macht es halt authentischer.

Die richtige Beziehungsarbeit wird neben der Wissensvermittlung als entscheidend für den Bildungsprozess bezeichnet. Dabei wird eine authentische Haltung der Bildner:innen als besonders wichtig markiert. Sie sollen das, was sie vermitteln, auch selbst vorleben und die Adressat:innen für den Bildungsprozess begeistern. Die Betonung von Authentizität verweist auf das professionelle Selbstverständnis der Bildner:innen, das weniger auf formaler Autorität als auf Haltung, Glaubwürdigkeit und dialogischer Interaktion basiert (siehe hierzu auch die Ergebnisse zu professionellen Haltungen in Kapitel 4.2.1).

BEFUND

Lebenswelt- und Handlungsorientierung werden mit Beziehungsarbeit und Authentizität gekoppelt. Erfolgreiche politische Bildung wird weniger über „Stoff“ als über



begeisternde Beziehungsgestaltung und das Vorleben dessen, was vermittelt werden soll, begründet.

Zugleich verdeutlicht der Fokus auf Beziehungsgestaltung die Nähe zu pädagogisch-psychologischem Wissen, etwa zu Motivation, Bindung und lernförderlichem Klima, wie in Kapitel 4.3.2 ausgeführt. Weiterhin werden Adressat:innen-, Lebenswelt- und Handlungsorientierung in den affektiven Zielvorstellungen der Bildner:innen deutlich. Dabei lassen sich im Bereich affektiver Ziele drei Facetten finden: Zum einen Neugier und Motivation schaffen, weiterhin Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken sowie letztlich Demokratie erhalten.

Eine befragte Person benennt, dass bei den Adressat:innen politischer Bildung vor allem Neugierde und Motivation gefördert werden sollen. Politische Bildung soll Menschen dazu anregen, sich selbstständig mit politischen und gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen.

Z234: Neugierde zu wecken. Weil sobald Menschen oder junge Menschen vor allen Dingen auf irgendwas neugierig sind, erschließen sie sich ja die Themen selber. Und da halt es spannend zu gestalten, neugierig zu machen, zu hinterfragen, das offen zu lassen, auch mal zuzulassen und sagen: Ich habe keine Ahnung, lasst uns mal gemeinsam hingucken. So eine Atmosphäre auch zu schaffen, das ist glaube ich auch Ziel der politischen Bildungsarbeit, wo die halt wirklich auch Bock haben, da sich damit auseinanderzusetzen.

Z235: Also einfach neugierig zu machen, wirklich auch mal Projekte zu initiieren, wo die sagen: Oh cool, da habe ich mal echt Bock drauf.

Das Wecken von Neugier orientiert sich also stark an den Interessen der Adressat:innen der Bildungsprozesse („Oh, cool, da habe ich echt mal Bock drauf“). Um dies zu erreichen, sind sie in die Entwicklung von Fragestellungen und die Gestaltung des Lernprozesses mit eingebunden. Im Fokus steht damit nicht die Vermittlung vorselektierter und aufbereiteter Wissensbestände, sondern ein offen-exploratives Vorgehen, in dem der:die Bildner:in sich selbst nicht als umfassend informierte:n Expert:in versteht.

Daneben sehen mehrere Befragte ein zentrales affektives Ziel darin, die Teilnehmenden in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen zu stärken. Selbstwirksamkeit beschreibt dabei das subjektive Empfinden, selbst etwas bewirken oder ändern zu können.

■ Z236: Befähigen, wie gesagt, selber das Gefühl zu haben: Ich kann was verändern. Also ich bin selbstwirksam in dem Moment.

Eine befragte Person betont in diesem Zusammenhang, dass es dafür eine Fokussierung auf entsprechende Kompetenzen bedarf, die eine unmittelbare Handlungsfähigkeit herstellen. Wissen spielt dafür eine nachgelagerte Rolle, wichtig ist das direkte Erfolgserlebnis als initiierender Punkt für die Selbstwirksamkeit.

■ Z237: Also da sozusagen auch Leuten Kompetenzen zu vermitteln, die sie dann gleich umsetzen können, Erfolgserlebnisse in dem Sinne haben, wo sie selber aktiv werden können und nicht nur sozusagen Wissen oder so empfangen.

Für Z238 verbindet sich durch einen solchen erfahrungsbasierten Zugang die Möglichkeit, demokratiebildnerische Ziele zu verwirklichen. Die Erfahrung eines demokratischen Miteinanders unterstütze die Erfahrung positiver Selbstwirksamkeit und sei damit in der Lage, auch populistische Narrative („Dysfunktionaliten von Politik werden ‚Eliten‘ zugeschrieben“) aufzubrechen.

■ Z238: Also da ist so ganz viel dabei, was so an Skills da sozusagen auch erlern- und erlebbar ist, was dann später auch im Bereich von dem sozialen und im besten Falle auch demokratischen Miteinander funktioniert. Und zu merken, positive Selbstwirksamkeit, die kann ganz viel machen und vielleicht auch so ein bisschen schützen vor diesen Narrativen: Wenn hier was nicht funktioniert, liegt das an den da oben oder an denen, die von woanders herkommen oder anders aussehen. Genau.

Selbstwirksamkeit wird als Katalysator demokratischer Resilienz beschrieben. In der Selbstwirksamkeitserfahrung wird ein Schlüssel gesehen, antidemokratischen Entwicklungen und Diskriminierungen entgegenzuwirken:

Z239: Bei uns im [Programmname] ist so ein bisschen auch die Selbstwirksamkeit mit im Fokus und natürlich direkt Maßnahmen, die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit/ also nicht direkt entgegenwirken, weil man kann ja, das ist ein bisschen schwierig ausgedrückt, kann ja nicht direkt auf Einstellungen einwirken.

Selbstwirksamkeit als Zieldimension politischer Bildungsprozesse oszilliert damit zwischen der Erfahrung individueller Handlungsmacht für die aktive Gestaltung des eigenen Lebensumfeldes und einer präventiven Abwehrfunktion gegenüber der Entwicklung von antidemokratischen Einstellungen.

BEFUND

Selbstwirksamkeit und Empowerment wird als zentrales Ziel gerahmt, das über unmittelbare Handlungsfähigkeit und „Erfolgsenerlebnisse“ hergestellt werden soll. Zugleich erhält Selbstwirksamkeit eine demokratisierende Funktion, indem sie als Ressource gegen antidemokratische Narrative und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit beschrieben wird.

Diese erfahrungsbasierten Zugänge verdichten sich in einer normativ orientierten dritten Facette, die sich mit „Demokratie erhalten“ beschreiben lässt. Zum einen steht dabei der Erhalt des demokratischen Herrschaftssystems als grundlegendes Ziel und Auftrag der eigenen politischen Bildungsarbeit im Zentrum und weist in gewisser Weise ein affirmatives Verständnis der eigenen Arbeit aus:

Z240: Das ist ja im Prinzip auch der Auftrag, den wir haben, ist ja, dass die Menschen/ also erstens unser demokratisches System in Deutschland erhalten bleibt, wie auch immer ausgestaltet erhalten bleibt. Da gibt es ja auch verschiedene Optionen. Aber das ist das eine. Und was da ja das Verständnis, was da ja dahinter steht, ist auch Demokratie als Lebensform zu vermitteln, nicht nur die Staatsform oder Gesellschaftsform oder so, sondern eben das/

Auch wenn hier ein erhaltendes Moment zu finden ist, geht es dennoch auch um Veränderung in Form des eigenen Handelns. Hier wird in Anlehnung an John Dewey Wert darauf gelegt, dass das

Demokratische nicht nur als Herrschafts- und Gesellschaftsform, sondern auch als Lebensform erfahrbar gemacht wird (Himmelman 2007 zit. n. Gloe/Oeftering 2020: 117). In diesem Zusammenhang präzisiert die Aussage von Z241, dass insbesondere jungen Menschen das Gestaltungspotential sowie der Gestaltungsauftrag von Demokratie nähergebracht werden müssen, damit sie aktiv Verantwortung übernehmen und das demokratische Zusammenleben mitgestalten können.

Z241 (Auf die Frage: Und was sollte diese politisch-demokratische Bildung erreichen? Was sind die Ziele von außerschulische politischer Bildung?): Dass wir diese Demokratie erhalten müssen und dass wir dafür auch ein bisschen was tun müssen. Und nicht denken: Oh, das wird schon. Nein, wir steuern auch gerade im Moment von einer Krise in die nächste. Und immer wieder wackelt es. Und da brauche ich junge Menschen, die darüber nachdenken und sagen: Nein, hier müssen wir was tun, das können wir so jetzt nicht zulassen. Und die muss ich mir heranziehen. Über die politisch-demokratische Bildung.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich im Bereich affektiv orientierter Ziele ein Zielgefüge beschreiben lässt, das emotionale, kognitive und normative Dimensionen verbindet. Politisch-demokratische Bildung soll über Neugier die Motivation wecken, um eine selbständige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen zu fördern. Ebenso sollen Räume eröffnet werden, in denen Selbstwirksamkeit erlebt und erprobt werden kann. Diesen Erfahrungen wird eine Doppelfunktion zugeschrieben, indem sie sowohl praktische demokratische Erfahrungen ermöglicht als auch die Resilienz gegenüber antidemokratischen Tendenzen fördert. In der Verbindung von individueller Aktivierung, erfahrungsba- siertem Lernen und normativer Demokratiesicherung wird politische Bildung damit als Praxis zur persönlichen Entwicklung wie auch zur Stabilisierung der demokratischen Kultur beschrieben. Verbinden wir diese Zielebene mit dem bereits oben dargestellten Gütemaßstab sowie der Haltungsgrundlage des Beutelsbacher Konsenses und den herausgestellten fachdidaktischen Prinzipien, ergibt sich ein breites Professionsverständnis basierend auf richtungs- gebunden fachdidaktischen Größen. Festzuhalten gilt jedoch, dass diese fachdidaktischen Grundlagen nicht systematisch, sondern fragmentiert und wenig aufeinander verweisend formuliert werden. Das gilt sowohl inhaltlich – viele Bilder:innen benennen nur einzelne Größen – als auch in der Breite der Befragten, da nur einige auf didaktische Größen eingehen, während andere kaum didaktische Konzepte ansprechen. Die bereits mehrfach thematisierten Unsicherheiten zeugen davon, dass dieses breite Wissen bisher von Vielen nicht als ausreichend stabiles Fundament für professionelles Handeln wahrgenommen wird.

B) GRUNDLEGENDES WISSEN UND BASISKONZEPTE

Die befragten außerschulischen Bildner:innen sehen in der Vermittlung von Wissen eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Handlungs- und Urteilsfähigkeit. Das Ziel politischer Bildung wird dabei zunächst in der Vermittlung von Wissen über die „Funktionsweise“ von Gesellschaft (Z242) gesehen. Wissen wird dabei eine grundlegende Orientierungsfunktion zugeschrieben.

Z242: Also politische Bildung ist in unserer Lesart immer noch auch das: Wie funktioniert es? Wie das/ Dieses auch Wissen vermitteln: (.) Wie funktioniert die Gesellschaft? Wie funktionieren auch die Akteure? Also auch die Inhalte der klassischen politischen Bildung, wie sie im Lehrplan verankert sind, und auch erfahrungsbasiertes Lernen darüber hinaus.

Der Fokus der Wissensvermittlung auf politische Strukturen, Prozesse und Institutionen wird mit „klassischen“ Inhalten der schulischen politischen Bildung verbunden (siehe dazu auch I. Verständnisse von demokratischer und politischer Bildung in diesem Kapitel). Gleichzeitig wird diese Wissensvermittlung auch als Grundlage des für den außerschulischen Bereich angelegten Erfahrungslernens betrachtet. Für die Bildner:innen steht der Wissenserwerb in einem zentralen Zusammenhang für die Entwicklung einer Handlungskompetenz sowie Urteilsfähigkeiten (Z243).

Z243: Ich glaube schon, dass es einen gewissen Kern an Information und Kenntnissen braucht zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung und zum politischen System, weil ansonsten kann man sozusagen diesen ganzen Fake News eigentlich gar nicht Herr werden.

Z244: B2: Also für mich gehört noch Verantwortung dazu. Also das eine ist sozusagen, also genau, Wissensvermittlung ist ein Teil von politischer Bildung, dazu sozusagen die eigene/ also Menschen zu ermutigen oder befähigen oder wie auch immer, ihre eigene Haltung auszubilden.

Wissen wird also als Voraussetzung, aber nicht Selbstzweck gesehen, damit zentrale Ziele politischer Bildung wie Handlungskompetenz

oder Urteilsbildung erreicht werden können. Dabei wird Wissen als Ausgangspunkt dafür gesehen, dass Adressat:innen Lerngegenstände kritisch einordnen (Z245) oder Falschdarstellungen bzw. Fake News identifizieren können (Z245). Nach Ansicht der Bildner:innen hilft Wissen den Adressat:innen dabei, eine politische Selbstpositionierung zu erreichen (Z246).

BEFUND

Wissen wird als Orientierungs- und Deutungswissen gefasst und ausdrücklich funktional begründet. Es soll Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie verantwortliche Selbstpositionierung unterstützen und wird als Ressource gegen Desinformation markiert.

Diese Vorstellung schließt fachdidaktisch an das bereits oben formulierte Konzept des Primats des Wissens an (siehe Kapitel 4.3.2 II „Lernpsychologisches Wissen“), bei dem zunächst Wissen bestehen muss, um Kompetenzen ausbilden zu können. Fachdidaktisch schließt dies an die funktionalistische Vorstellung an, dass konzeptuelles Deutungswissen Grundlage für die Ausbildung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit wäre:

Z245: Dann schon eine Vermittlung von Fakten und von einem gewissen/ von Wissen, was notwendig ist, um dann auch am Ende auf der Handlungsebene landen zu können und der Beurteilungsebene: Also die Dinge auch selbst/ also auch kritisch bewerten zu können und Schlussfolgerungen für die eigene Handlungskompetenz ziehen zu können.

Dass Wissen als entscheidende Komponente von Urteilsfähigkeit gesehen wird, wird auch bei Z247 deutlich. Wissen wird hier nicht als isolierter Lerninhalt konstruiert, sondern als funktionale Voraussetzung für kommunikative Anschlussfähigkeit und diskursive Teilhabe:

Z247: Wissen spielt, meiner Meinung nach, eine ganz entscheidende Rolle. Aber das könnten wir theoretisch auch vermitteln. Gut wäre es aber, wenn auch schon ein gewisses Vorwissen da wäre. Und ich glaube persönlich, dass das das größte Defizit ist, was wir überhaupt haben gesellschaftlich, dass einfach zu wenig Wissen wirklich existiert bei den Leuten, mit denen wir anfangen ins Gespräch zu gehen. Vielleicht liegt das daran,

dass das alles schon zu komplex ist und dass manchmal Leute sich auch davor verschließen, weil es zu komplex ist, oder dass die Zu/ Wir haben ja wahnsinnig viele Zugänge zu Wissen. Aber es ist so viel Wissen, dass die Leute das gar nicht mehr in der Fülle sozusagen aufnehmen können und wir häufig auf Menschen treffen, die sich eigentlich noch gar nicht, überhaupt nicht auseinandergesetzt haben, mit ganz vielen Themen. Also die zu allem eine Meinung haben, aber sich eigentlich nicht wirklich auseinandergesetzt haben mit den Themen.

Hier wird fehlendes oder oberflächliches Wissen als zentrale Ursache für eingeschränkte Diskursfähigkeit diagnostiziert.

BEFUND

In einer kognitivistisch-funktionalistischen Wissenslogik wird Wissen als Vorleistung für Urteils-, Handlungs- und Diskursfähigkeit konstruiert.

Auffällig ist dabei die Unterscheidung zwischen Meinungsäußerung und wissensbasierter Auseinandersetzung, die implizit einen normativen Maßstab „guter“ politischer Kommunikation setzt. Wissen wird darüber hinaus als Grundlage von konstruktivem Verhalten beschrieben:

Z248: Und um wirklich eine gute Diskussion zu führen und ein gutes Gespräch, auch ein konstruktives Gespräch, ist Wissen unbedingt notwendig. Also weil sonst kann ich ja gar nicht/ Das geht mir ja genauso. Wenn ich merke, dass ich in einem Themenfeld nicht genug Wissen habe, dann kann ich eigentlich auch nicht konstruktiv darüber diskutieren. Also dann wird das irgendwann (.) aggressiv will ich jetzt nicht sagen, das stimmt ja nicht, aber so/ also man wird ja dann, wenn man merkt, man weiß nicht mehr, wie man das noch argumentieren soll, dann sagt man entweder immer dasselbe oder es wird dann aggressiv in anderen Zusammenhängen.

Wissen wird hier explizit mit der Fähigkeit zur Selbstregulation in Diskursen verknüpft.

Wissen wird nicht nur als inhaltliche Ressource, sondern als Bedingung gelingender Interaktion beschrieben. Es wird mit konstruktiver Gesprächsführung und Selbstregulation verknüpft und fehlendes Wissen gilt als Risiko für Verhärtung sowie Eskalation.

Z249: Und das, finde ich, merkt man ja auch ganz häufig, wenn man mit Leuten ins Gespräch geht. Wenn man anfängt, dann so Fakten zu bringen und so, dann merkt man ja ganz schnell, in welche Richtung das sozusagen geht und dass vielleicht auch einfach viel Wissen fehlt. Deswegen würde ich schon sagen, das ist eine der wesentlichen Grundvoraussetzungen, also ein gutes Wissen zu haben über die verschiedenen Themen.

Z249 beschreibt Wissen hier als Diagnoseinstrument. Reaktionen auf Fakten dienen in diesem Fall als Indikator für den Stand politischer Urteilsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft. Hierin zeigt sich, dass in einer solchen kognitivistischen Lernvorstellung (siehe dazu auch Kapitel 4.3.2) auch die Gefahr einer defizitären Perspektive auf die vermeintlich Unwissenden liegt. Die Gesprächsfähigkeit wird an kognitiv verankerte Wissensstrukturen geknüpft und somit eine Hierarchisierung zwischen den Wissenden und Unwissenden konstruiert.

Dies zeigt sich beispielsweise an der Differenzierung zwischen einer tieferen „Auseinandersetzung mit einem Thema“ und „zu allem eine Meinung“ zu haben. Damit wird zugleich eine normative Grenze zwischen legitimer politischer Meinungsbildung und als unzureichend bewerteter Meinungsäußerung gezogen. Im Fehlen eines entsprechenden Wissens wird auch eine Ursache verortet, die zu einer Emotionalisierung von Gesprächssituationen führen kann. Das Ziel politischer Bildungsprozesse zeigt sich hier in kompensatorischer Wissensvermittlung, die entsprechende Wissensdefizite verringern will.

Demgegenüber steht das Primat der Handlung (siehe dazu Kapitel 4.3.2 II. „Lernpsychologisches Wissen“), dem ein eher konstruktivistisches und interaktionistisches Lernverständnis zugrunde liegt. Wissen wird zwar nach wie vor als eine wichtige Voraussetzung („Basis“) beschrieben, für ein politisches Handeln sei aber nicht unbedingt ein



„Detailwissen“ bzw. die umfassende, wissensbasierte Durchdringung des komplexen „demokratischen“ Systems notwendig (Z250). Wissensvermittlung findet demnach im „Erleben“ (Z251), im „Gespräch“ (Z252) und im Austausch (Z253) statt. Das heißt, Wissen kann auch im politischen Diskurs, politischer Handlung oder Erfahrung erlangt werden und wird hier nicht als Voraussetzung konzipiert.

BEFUND

Neben der Defizit- und Vorleistungslogik wird eine handlungs- und erfahrungsbezogene Wissenslogik sichtbar. Für politisches Handeln ist nicht zwingend umfassendes Detailwissen notwendig, sondern Wissen entsteht auch im Erleben, Gespräch oder Austausch und wird damit stärker prozessual-konstruktivistisch gerahmt.

Das Feld reproduziert damit in gewisser Weise die Kontroverse um Basiskonzepte im Fachdiskurs der politischen Bildung Anfang der 2010er Jahre. Hier wurden kompetenztheoretisch unterschiedlich gerahmte Wissensverständnisse nebeneinander sichtbar: Einerseits wird Wissen als konzeptuelles Deutungswissen mit Orientierungsfunktion und als zentrale Voraussetzung für Urteils-, Handlungsfähigkeit und diskursive Teilhabe konstruiert (Z254; Z255; Z56). Damit korrespondiert eine stärker kognitionspsychologisch-funktionalistische Logik, in der Wissensbestände als notwendige Vorleistung für Kompetenzaufbau erscheinen und fehlendes Wissen defizitdiagnostisch als Ursache eingeschränkter Gesprächs- und Urteilsfähigkeit markiert wird – verbunden mit der Gefahr einer Hierarchisierung zwischen „Wissenden“ und „Unwissenden“ und einer Nähe zu objektivierten Leistungsstandards (siehe dazu auch Hedtke 2011: 185; Autorengruppe Fachdidaktik 2011b: 167). Andererseits wird Wissen an mehreren Stellen als im Vollzug politischer Praxis entstehend beschrieben – im Erleben, im Gespräch und im Austausch – und damit eher in ein konstruktivistisch-interaktionistisches Lernverständnis eingebettet, das subjektive Sinn- und Bedeutungsbildungsprozesse sowie situative Aneignungswege betont (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b: 167 f.; Sander 2014: 120 f.).

Gerade diese Spannung – Wissen als „Basis“ und zugleich als potentiell kompensatorisch zu vermittelndes, test- und standardisierbares Konzeptwissen versus Wissen als offen auszuhandelnde,

erfahrungs- und dialogbasierte Sinnkonstruktion – spiegelt die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung um Fach- und Basis-konzepte nach dem GPJE-Kompetenzmodell (GPJE 2004) wider, die sich u.a. an der Setzung konsensualer Basiskonzepte und der Frage nach der Rolle von Fachwissen entzündete (Gloe/Oefftering 2020: 108). Während die eine Diskurslinie – analog zu Weißeno et al. – stärker auf begrifflich definierte, systematisierte Konzepte und deren Funktion für Kompetenzentwicklung zielt (Weißeno et al. 2010: 48 ff.; Detjen et al. 2012: 16), problematisiert die andere – analog zur Autorengruppe Fachdidaktik – die damit einhergehende Tendenz zur Geschlossenheit, Defizitorientierung und Reduktion subjektiver Vorstellungswelten und betont politische Bildung als kommunikative Praxis von Interaktion, Begegnung und Dialog (Autorengruppe Fachdidaktik 2011b: 167 ff.; Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 63). Insofern wird im empirischen Material eine zentrale Konfliktlinie der Basiskonzepte-Debatte erneut sichtbar: die Frage, ob Kompetenzentwicklung primär über vorgängige konzeptuelle Wissensstrukturen (mit dem Risiko objektivierender Standards) oder über subjekt- und erfahrungsbezogene Aushandlungsprozesse zu fassen ist (Hedtkke 2011: 185; Sander 2014: 120 f.).

Bei allen sichtbar werdenden Unterschieden lässt sich feststellen, dass in der Vermittlung von Wissen eine wichtige Zieldimension politischer Bildungsprozesse gesehen wird. Trotz der Orientierung an „klassischen“ institutionskundlichen Inhalten wird die Wissensvermittlung nicht als reine Faktenvermittlung beschrieben, sondern funktional in den Dienst der Entwicklung zentraler Kompetenzen gestellt.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wissen von den außerschulischen Bildner:innen als zentrale, aber funktional gerahmte Ressource politischer Bildung verstanden wird: Es soll Orientierung ermöglichen und Urteils-, Handlungs- sowie Diskursfähigkeit (u.a. im Umgang mit Desinformation) unterstützen. Im Material zeigt sich dabei eine Spannung zwischen einem kognitivistisch-funktionalistischen Verständnis von Wissen als notwendiger Vorleistung (inklusive defizitdiagnostischer Tendenzen) und einem konstruktivistisch-interaktionistischen Verständnis, in dem Wissen durch praktisches Erleben oder um Gespräch und Austausch entsteht. Trotz dieser Differenz bleibt der gemeinsame Nenner, dass Wissensvermittlung nicht Selbstzweck ist, sondern in den Dienst zentraler Kompetenzentwicklung gestellt wird.

C) GRUNDLEGENDE ZU ERLERNENDE KOMPETENZEN



Die befragten Bildner:innen beschreiben eine Vielzahl an Kompetenzen, die im Rahmen politisch-demokratischer Bildung gefördert werden sollten. Neben klassischen Zielen politischer Bildung, insbesondere der bereits oben dargestellten politischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit, beziehen sich viele Nennungen auf Anforderungen, die sich aus gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen sowie den strukturellen Gegebenheiten außerschulischer politischer Bildungsarbeit ergeben. Wie bereits bei der Betrachtung der Wissensziele gezeigt, sehen Bildner:innen einen engen Zusammenhang zwischen einer fundierten Wissensbasis und einer angemessenen Urteilsfähigkeit. Dabei wird im Bereich der Kompetenzbeschreibungen sichtbar, dass Deutungskwissen notwendig, letztendlich aber nicht ausreichend ist, um das grundständige Ziel der Entwicklung von Mündigkeit zu erreichen:

Z257: Ach da bin ich eigentlich relativ klassisch. Also ich glaube, da habe ich jetzt gar nicht die große eigene Philosophie. Also das ist Wissensvermittlung, das ist Analysekompe-

tenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung mitsamt der Grund- und Menschenrechte für eine mündige Bürgerschaft, die sich ihre eigene Meinung bilden kann und die am Ende, das ist mir gerade hier in Sachsen sehr wichtig, die am Ende auch Verantwortung für die Gesellschaft unserer Gesellschaft übernimmt.

In der Nennung von politischer Urteils-, Handlungsfähigkeit und methodischen Fähigkeiten (hier beispielhaft Analysekompetenz) können die zentralen Ebenen des GPJE-Kompetenzmodells erkannt werden (GPJE 2004), die gerahmt von einem konzeptuellen Deutungswissen vermittelt werden sollen. Dies wird an dieser Stelle wieder unter die normative Klammer der freiheitlich-demokratischen Grundordnung gesetzt. Die kompetenzorientierte Zielebene und menschenrechtliche Wertgrundlage werden als Fundament für Mündigkeit aufgeworfen.

BEFUND

Mündigkeit wird als Zusammenspiel aus Wissen, Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz verstanden und zugleich klar normativ gerahmt.

Was unter Urteilskompetenz verstanden wird, kann in unterschiedlichen Facetten beschrieben werden. Zum einen wird Urteilskompetenz als Fähigkeit verstanden, komplexe Sachverhalte zu verstehen und kritisch zu hinterfragen:

Z258: Menschen zu befähigen, (.) selbstständig sich mit komplexen Sachverhalten auseinanderzusetzen und sich selbstständig eine Meinung zu bilden und sich im Gemeinwesen mit einzubringen.

Diese Beschreibung entspricht in hohem Maße dem Verständnis politischer Urteilsfähigkeit in den GPJE-Bildungsstandards, wonach politische Urteilsfähigkeit die Analyse politischer Sachverhalte unter Sach- und Wertaspekten sowie die reflektierte Beurteilung politischer Fragen umfasst (GPJE 2004: 15 f.). Auffällig ist jedoch, dass im Interview bereits eine explizite Brücke zur Handlungsebene („sich im Gemeinwesen einbringen“) gezogen wird, wodurch Urteilskompetenz nicht als rein kognitive Leistung, sondern als handlungsbezogene Orientierungsleistung gerahmt wird.

Urteilskompetenz wird in einer weiteren Facette als Fähigkeit beschrieben, Informationen kritisch einzuordnen, begründete Positionen zu beziehen und sie zu vertreten:

Z259: [...] Dann befähigen: Wo hole ich mir Informationen? Wie hinterfrage ich das kritisch? Wie drücke ich vielleicht meine Meinung auch kritisch aus? Solche Kompetenzen mit dazu zu nehmen. Ich glaube, das ist wichtig. Und vor allen Dingen auch wirklich befähigen auch den Mut zu haben, das auch ausdrücken zu können und nicht von vornherein: Na ja, das darf man ja hier nicht sagen. Sondern wirklich auch kritisch sich auseinander zu setzen und auch mal wirklich diese Fragen zu stellen im Raum.

Hier wird Urteilskompetenz explizit mit Mut, Artikulationsfähigkeit und öffentlicher Positionierung verknüpft. Damit nähert sich das Verständnis der Befragten deutlich dem Kompetenzbereich der politischen Handlungsfähigkeit an, der in den GPJE-Standards u.a. das sachliche Vertreten eigener Meinungen, Argumentieren in Kontroversen und öffentliches Auftreten umfasst (GPJE 2004: 17). Urteil und Handlung erscheinen hier nicht als sequenziell getrennte, sondern als wechselseitig aufeinander bezogene Kompetenzdimensionen. Letztlich wird Urteilskompetenz als Fähigkeit verstanden, demokratische Werte auch in Konflikten aufrechtzuerhalten und zu verteidigen (Z260):

Z260: Dass die Leute zum Beispiel rausgehen und sagen: Ich habe jetzt etwas verstanden; also von irgendeinem bestimmten Inhalt. Ich sehe jetzt meine Rolle in der Gesellschaft an dem und dem Punkt oder so. Ich sehe, was ich tun kann, wo meine Handlungsmöglichkeiten sind. Oder ich sehe, dass ich vielleicht beim nächsten Kaffeeklatsch in der Familie da noch klarer argumentieren sollte, also dieses sich selber positionieren und sich selber auch aktivieren, im Sinne einer demokratischen Grundwertevertretung. Also dass man einfach als Demokrat sich verhält, in seinen Bezügen, in seiner Familie, in seinem beruflichen Umfeld, wie auch immer.

Erneut rückt dieses Verständnis sehr nah an das, was in den GPJE-Bildungsstandards als Handlungsfähigkeit beschrieben wird (GPJE 2004: 17). Gleichzeitig wird Urteilskompetenz normativ auf demokratische Grundwerte bezogen, was dem Anspruch der GPJE entspricht,

politische Urteile in Beziehung zu den Grundwerten demokratischer Systeme zu reflektieren (ebd.: 16).

BEFUND

Urteilskompetenz wird im Material deutlich handlungsnah und alltagsweltlich verstanden. Sie umfasst kritische Informationsarbeit, begründete Positionierung und deren Artikulation und zielt zugleich auf demokratische Grundwertevertretung in Konflikten des sozialen Nahraums. Urteils- und Handlungskompetenz werden damit nicht getrennt, sondern als wechselseitig verschränkt konzipiert.

Im Kontext politischer Handlungsfähigkeit wird die Kompetenz beschrieben, mit vielfältigen, insbesondere aber mit widersprüchlichen Meinungen umzugehen. Zentrale Aufgaben sehen Bildner:innen hier in der Befähigung, Aushandlungsprozesse konstruktiv führen zu können, die sich an einer demokratischen Praxis des sozialen Miteinanders orientiert:

Z261: Ich habe eine Idee und um diese Idee einer Umsetzung zuzuführen, muss ich mit anderen sprechen, muss ich mir erst mal dessen bewusst werden: Was ist meine Idee? Muss in Aushandlungsprozesse gehen, Kompromisse finden, Pro-, Contra-Argumente, muss lernen, mit meiner Peer-Group als junger Mensch rede ich vielleicht anders als mit dem Bürgermeister.

Z262: Und das ist immer unser erster Teaser. Ja, ihr sollt euch damit auseinandersetzen und ihr sollt euch damit beschäftigen. Und wir wollen euch in Austausch mit anderen bringen, vor allem auch mit anderen Meinungen, damit überhaupt dieser Dialog stattfindet. Und wir sind überzeugt davon, würde ich sagen, dass schon allein dadurch hier was anfängt zu arbeiten.

Der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen wird für den Bildungsprozess dabei teils ein so hoher Stellenwert eingeräumt, dass diesem fast schon ein Automatismus für den Bildungserfolg unterstellt wird. Der hier beschriebene Fokus auf Dialog und Austausch mit anderen Meinungen deckt sich mit der in den GPJE-Standards formulierten Zielsetzung, politische Handlungsfähigkeit auch als Befähigung zur Teilnahme an öffentlichen Diskursen und kontroversen Debatten zu verstehen (ebd.: 19).

In diesem Kontext wird in mehreren Interviews als Ziel der Bildungsbemühungen die Fähigkeit beschrieben, unterschiedliche (politische) Positionen auszuhalten, was sich in gewisser Weise als ‚Meinungspluralismus aushalten lernen‘ zusammenfassen lässt:

Z263: Und das eben noch in einem pluralistischen Sinne auch zu erkennen, dass es eine Vielfalt an Meinungen gibt und dass die Vielfalt an Meinungen auch gut ist, dass die da ist. Und Menschen auch dazu zu befähigen, (.) Aushandlungsprozesse auszuhalten und auch mitzugestalten. Das finde ich ganz wichtig.

Z264: Das hat was, für mich, mit politischer Bildung zu tun. Also wenn man politische Bildung als einen Prozess versteht und das glaube ich schon, als ein Lernprozess. Zu sagen: Ich habe eine Idee davon, wie gehe ich mit Menschen um. Was sage ich? Was tue ich? Auch so ein Stück die Frage: Wie kann ich es sozusagen aushalten, wenn jemand andere Ansichten hat als ich? Wo persönlich ziehe ich Grenzen? Und quasi sich immer auch so ein Stück weit selbstkritisch zu hinterfragen. Also wirklich auch im positiven Sinne diese Fähigkeit zur Selbstreflexion, das finde ich relativ zentral.

Z265: Demokratie im Sinne von: mit verschiedenen Meinungen, Interessen usw. klarzukommen, die auszuhalten. Also das ist natürlich auch eine Kompetenz oder eine Perspektive.

Hier wird politische Handlungsfähigkeit nicht primär als punktuelles Eingreifen oder institutionelle Beteiligung verstanden, sondern als dauerhaft auszuübende Alltagspraxis demokratischen Zusammenlebens – ein Verständnis, das mit der lebensweltlichen Auslegung politischer Handlungsfähigkeit in den GPJE-Standards kompatibel ist, diese jedoch normativ weiter zuspitzt.

BEFUND

Handlungsfähigkeit wird stark als dialogische Alltagspraxis gefasst: Aushandeln, Kompromissfähigkeit, adressat:innen-gerechte Kommunikation und „Pluralismus aushalten“ stehen im Vordergrund. Dialog und Begegnung wird als zentraler Wirkmechanismus beschrieben, der fast als Automatismus für Bildungsprozesse verstanden wird.

Zum Teil wird unter politischer Handlungsfähigkeit von den Bildner:innen auch eine Kompetenz beschrieben, die noch stärker darauf abzielt, sich in der Gesellschaft zu beteiligen und einbringen zu können (Z266). Während das GPJE-Modell politische Handlungsfähigkeit als eine Kompetenz beschreibt, eigene politische Meinungen, Überzeugungen und Interessen zu formulieren, sie sachlich und überzeugend zu vertreten und sowie Kompromisse schließen zu können (GPJE 2004: 17), liegt der Schwerpunkt bei vielen Befragten auf Teilhabe und Partizipationsfähigkeit als Kompetenzziel politischer Bildung. Dies scheint eher an das Konzept der Partizipationskompetenz (Engartner 2015: 193) anschlussfähig als an die Vorstellungen von Handlungskompetenz der GPJE. In der fachdidaktischen Debatte werden hier mit Partizipationsfähigkeiten, Partizipationsbereitschaft/(-motivation) und Partizipationsmöglichkeiten drei zentrale Zieldimensionen für die Förderung von Partizipation angelegt. Dabei geht es darum, dass Adressat:innen von Bildungsprozessen in die Lage versetzt werden, eigene sowie auch fremde Interessen wahrzunehmen und zu erkennen (ebd.). Dieses Ziel lässt sich bei den Bildner:innen erkennen:

Z266: Das ist so mein Grundverständnis von politischer Bildung. Mir geht es nicht darum, dass die Leute wissen, wie viele Abgeordnete im Bundestag sitzen, sondern mir geht es darum, dass sie verstehen, wie die Prozesse funktionieren und dass sie verstehen, was auch die einzelne Person beitragen kann, dass Konsumententscheidungen eine Rolle spielen, dass, klar, Wahlentscheidungen eine Rolle spielen, aber das ist ja auch nur ein kleiner Teilaspekt. Es geht also um Handlungskompetenz, um sich selber hinterfragen, um für sich klar zu werden: Welche Rolle möchte ich in dieser Gesellschaft auch spielen?

Hier wird Partizipationsfähigkeit explizit von der Aneignung rein institutionskundlichen Wissens abgegrenzt und stattdessen als prozessuales Verständnis politischer Zusammenhänge gefasst, welches individuelle Selbstverortung, Reflexion und Handlungsmöglichkeiten integriert. Partizipation erscheint damit weniger als formalisierter Akt (z.B. Wählen), sondern als alltagsweltlich eingebettete Praxis politischer Selbstpositionierung:

Z267: Also gerade so dieser Partizipationsaspekt, Menschen irgendwie befähigen, dass sie an der Gesellschaft teilnehmen können, ist so ein bisschen die Idee. Der Grundsatz sozusagen,

mit dem wir auch an unsere Jugendarbeit rangehen. Wir geben Wissen rein. Wir geben/ versuchen auch immer, Handlungskompetenzen mit rein zu geben. Wir bieten Angebote an, wo Jugendliche auch erste Erfahrungen sammeln können, selber Projekte umzusetzen, sich zu beteiligen, ihre eigenen Anliegen umzusetzen und da sozusagen so eine Basis zu schaffen, sich so in dieser Gesellschaft auch wiederzufinden.

Nicht primär durch Belehrung, sondern durch eigene Beteiligungserfahrungen, in denen Handlungsmacht praktisch erprobt wird, entsteht Partizipationsfähigkeit. In beiden vorangestellten Zitaten erscheint sie als die Durchdringung politischer Prozesse, durch die Adressat:innen ein Bewusstsein für ihre subjektive gesellschaftliche Positionierung und die (potentiellen) Auswirkungen ihrer Handlungen entwickeln. Dabei wird nochmals deutlich, dass es hier keineswegs um ein faktenbasiertes Wissen geht, sondern um ein Prozessverständnis und die Frage, in welchem Verhältnis die Adressat:innen selbst zu diesen stehen. Dazu müssen Adressat:innen in der Lage sein, eigene Anliegen zu artikulieren und „umzusetzen“ (Z267).

Der zweite Zielbereich der Partizipationskompetenz betrifft die Unterstützung der Partizipationsbereitschaft, also die Adressat:innen der Bildungsprozesse überhaupt für ein gesellschaftliches Engagement zu motivieren (Engartner 2015: 193).

Z268: Und unsere Aufgabe, gerade in der staatlichen politischen Bildung, ist, die Menschen bis hin zum Engagement zu begleiten. Das Engagement ist dann nicht mehr unsere Aufgabe. Da gehen ja die Meinungen auseinander. Nur so würde ich das definieren. Und wir versuchen mit einem breiten Portfolio an Angeboten, Maßnahmen diese unterschiedlichen Kompetenzebenen anzusprechen, für unterschiedliche Zielgruppen zu unterschiedlichen Themen.

Die Aufgabe der Förderung der Partizipationsbereitschaft wird so verstanden, dass Adressat:innen bis zum eigenen Engagement begleitet werden. Diese Begleitung ist zielgruppen- und themenspezifisch ausgerichtet. Im Fall von Z268 wird zudem deutlich, dass die Aufgabe ihre klare Grenze beim tatsächlichen Engagement der jugendlichen Adressat:innen findet. An dieser Stelle scheint eine Abgrenzung zu oben beschriebenen aktivistischen Verständnissen von politischer Bildung durch (siehe dazu 4.2 „Normative Überzeugungen und Haltung“).

Im dritten Zielbereich der Partizipationsmöglichkeiten geht es darum, entsprechende Kenntnisse darüber zu vermitteln, in welchen Kontexten Partizipation möglich und welchen Funktionslogiken diese unterworfen ist (ebd.: 193). Auch hierfür beschreiben die befragten Bildner:innen entsprechende Zielstellungen für ihre praktische Arbeit:

Z269: Und politische Bildung umfasst aber auch, also einerseits diese Grundlagenkenntnisse und auf der anderen Seite aber auch das Wissen um die eigenen Handlungsmöglichkeiten und Beteiligungsmöglichkeiten. Ich glaube, dass das total zentral ist und dass das bei Bildungsangeboten immer diese Ebene auch braucht. Das zu hinterfragen: An welcher Stelle kann ich jetzt eigentlich selbst aktiv werden? Welche Akteure gibt es im besten Fall sogar vor der Haustür oder in Reichweite? Um dann auch selber sich demokratisch einbringen zu können.

Z270: Höchstmögliche Beteiligung von jungen Menschen zu ermöglichen und tatsächlich diese Ermöglichung von Beteiligung mit Demokratiebildungsprozessen zu verbinden.

Z271: Und im Endeffekt haben wir für uns festgestellt, dass über allen Projekten so das Ziel steht, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, sich zu aktiv die Gesellschaft gestaltenden Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln, je nachdem, wo sie stehen.

Partizipation wird hier nicht nur als Lernziel oder Kompetenz, sondern als didaktisches Prinzip politischer Bildung formuliert: Beteiligung soll nicht erst Ergebnis, sondern bereits Bestandteil des Bildungsprozesses sein. Wissen über Partizipationsmöglichkeiten wird als zentral angesehen und von den Bildner:innen als wichtig für den politischen Lernprozess markiert. Dieses Wissen ist weniger als kanonisiertes Faktenwissen zu verstehen, sondern als situatives Orientierungswissen, das Zugänge, Akteur:innen, Verfahren und Einflussmöglichkeiten sichtbar macht.

Insgesamt wird deutlich, dass die außerschulischen Bildner:innen die Förderung von Partizipationskompetenz als zentrale Aufgabe ihrer Tätigkeit begreifen. Partizipationskompetenz umfasst dabei nicht nur Fähigkeiten und Motivation, sondern wesentlich auch das Wissen um reale Beteiligungsräume und deren Bedingungen – und damit um die Machbarkeit demokratischen Handelns.

Partizipationskompetenz bildet einen zentralen Schwerpunkt und wird erfahrungsorientiert und alltagsweltlich übersetzt. Zugleich wird sie als didaktisches Prinzip verstanden.

In diesem Kontext lässt sich eine weitere Facette spezifizieren. Im Rahmen einer angemessenen Handlungsfähigkeit wird das Empowerment von Adressat:innen als Zieldimension politischer Bildungsprozesse angegeben. Individuen sollen in ihrer Autonomie und Selbstbestimmung gegenüber begrenzenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen gestärkt werden:

Z272: Handlungskompetenz und Selbstermächtigung, also dieses Empowerment. Das sind so die zwei Hauptstoßrichtungen.

Z273: Also gerade dieses Empowerment spielt natürlich in der Inklusion eine sehr, sehr wichtige Rolle. Und ich glaube, das kann man eigentlich über jeden Fachbereich so drüber schreiben. Ja, das kann ich nur so unterschreiben.

Handlungsfähigkeit wird damit nicht nur als Fähigkeit zu punktuell politischem Handeln, sondern als strukturell reflexive Kompetenz verstanden, die Machtverhältnisse sichtbar macht und individuelle Handlungsspielräume erweitert. Diese Äußerungen scheinen anschlussfähig an die Diskussion um kritische politische Bildung, deren Vertreter:innen einen Schwerpunkt auf „das Subjekt, seine Selbstbefreiung durch Selbstaufklärung“ (Hufer 2011: 22), also einen Prozess des Empowerments und der Emanzipation des Einzelnen legen. Im Unterschied zu stärker kompetenztheoretisch ausgerichteten Modellen wie dem der GPJE wird politische Bildung hier nicht primär als Qualifizierung für bestehende Partizipationsformen, sondern als potentiell emanzipatorische Praxis verstanden.

Die Bildner:innen verbinden dabei das Ziel kollektiver Abwehr demokratiefeindlicher Entwicklungen. Empowerment erhält hier eine explizit demokratisierende Funktion, die über individuelle Selbststärkung hinausgeht:

Z274: Wenn wir die Leute, die wir hier erreichen, wenn wir die gestärkt nach Hause schicken können oder wenn die mit so einer Gewissheit gehen, dass sie beim nächsten Mal eine gute Argumentation haben. Wenn sie auf so jemanden treffen, dann ist das auch schon viel.

Z275: Also ich finde, es gibt so ein Zitat, aber ich weiß gar nicht mehr, von wem das ist: Die Sachen klären und die Menschen stärken. So heißt das irgendwie. Also sozusagen die Dinge klären, also dass man sachliche Information überträgt und bereitstellt und dass die Leute aber in ihrem demokratischen Agieren gestärkt werden und sozusagen auch so gestärkt rausgehen aus Veranstaltungen. Das, finde ich, wäre toll, wenn uns das gelingt.

Diese Beschreibungen lassen sich einbetten in die von einem Teil der Befragten betonten Notwendigkeit, politische Bildung solle zu langfristigen Veränderungsprozessen führen (siehe dazu auch Kapitel 4.1.2 „Selbstwirksamkeitserwartungen“). Empowerment wird damit nicht als kurzfristiger Output, sondern als langfristiger Prozess politischer Subjektivierung und demokratischer Resilienz verstanden. Ziel des Prozesses sei eine Veränderung:

Z276: Und ich habe irgendwie so das Gefühl, wenn ich jetzt mal gucke auf das, was wir machen, das ist schon das, was hauptsächlich unsere Zielstellung ist. Kurzfristig erst mal diesen Prozess anregen und langfristig aber auch gesellschaftlich eine Veränderung zu bewirken. Das hat natürlich noch ein paar Zwischenschritte.

Diese Fokussierung spitzt sich in manchen Kontexten auch thematisch zu, wenn Bildner:innen der Ansicht sind, Adressat:innen sollten befähigt werden, lokale Problemlagen zu erkennen und zu bearbeiten.

BEFUND

Empowerment wird als doppelt gerahmtes Ziel sichtbar: individuell als Selbstermächtigung und kollektiv als demokratie-sichernde Resilienz. Zugleich wird politische Bildung teils als langfristig förderlich für gesellschaftliche Transformationsprozesse verstanden.

Auch hier spielt die Herausforderung durch extrem rechte Akteur:innen wieder eine entscheidende Rolle.

Z277: Aber es ist ja logisch, dass wir zum Beispiel wollen hier in [Stadt von Z277], dass die Menschen sich damit auseinandersetzen, dass es hier rechte Strukturen gibt, die bestimmte Sachen auch beeinflussen und dominieren und die hier auch bestimmte Dinge tun, und dass das ein Problem ist. Und erst einmal festzustellen: Das ist ein Problem und an dem muss man arbeiten. Dann dazu kommen: Wie arbeitet man am besten daran gemeinsam?

Z278: Abbau der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Das ist das, wo ich schon auch gesagt hatte, dass wir da eben, auch wenn es schwer schwer zu erreichen ist, natürlich immer auf die Einstellungsänderung und auf die Änderung des menschlichen Verhaltens natürlich abzielen.

Politische Bildung wird damit zugleich als lokal verankerte Demokratiesicherung und als Reaktion auf konkrete Gefährdungslagen verstanden. Der Abbau gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit markiert ein explizit normatives Ziel politischer Bildung, das über reine Kompetenzförderung hinausgeht und auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zielt. Dementsprechend finden sich auch normativ fundierte Vermittlungsziele. So wird einerseits eine generelle Einstellungs- und Verhaltensänderung anvisiert:

Z279: Aber das wirklich Maßnahmen gedacht und konzipiert sind mit dem Ziel, eine Einstellungs- und Verhaltensänderung tatsächlich zu initiieren.

Hier wird erneut ein starkes normatives Bildungsverständnis und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowie eine potentielle Spannung zwischen ambitionierten normativen Zielsetzungen und der empirisch begrenzten Steuerbarkeit von Einstellungs- und Verhaltensänderungen deutlich (siehe dazu v.a. Kapitel 4.1, insbesondere 4.1.2 „Selbstwirksamkeitserwartungen“).

Weniger normativ aufgeladen erscheint das Kompetenzziel zur Ausbildung einer demokratischen Haltung. Im Unterschied zur gezielten Einstellungsänderung wird Haltungsentwicklung hier stärker als reflexiver Prozess verstanden:

Z280: Also ich würde nochmal an der Frage vorher andocken. Also mein Ziel ist vor allem, dass Menschen eine Haltung entwickeln und/ Also ihre eigene Haltung finden zu gesellschaftlichen Fragen oder bezüglich ihrer Werte. Und meine Aufgabe als Bildnerin, das bezieht sich jetzt besonders auf Bezavta, ist dann aber auch Diskrepanzen aufzuzeigen den Menschen. Zwischen vielleicht der Haltung, die nach außen geäußert wird und die so theoretisch runtergeredet wird, grundgesetzkonform oder wie auch immer, und zwischen dem eigenen Handeln oder Verständnis besonderer Situation. Genau.

Z281: Also für mich gehört noch Verantwortung dazu [...] also Menschen zu ermutigen oder befähigen oder wie auch immer, ihre eigene Haltung auszubilden, ihr Verhalten kritisch zu überprüfen in Bezug auf die Haltung. Und mein Ziel mit politischer Bildung ist schon auch, dass Menschen sich verantwortlich fühlen für die Werte, die sie sozusagen leben wollen. Also ja, es ist noch nicht so geschickt formuliert, aber ich hoffe sie/

Haltung wird hier nicht als normativ vorgegebene Zielgröße, sondern als Ergebnis eines selbstreflexiven Auseinandersetzungsprozesses beschrieben, in dem Widersprüche zwischen Anspruch und Praxis thematisiert werden. Zusammenfassend zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen einem transformativen Anspruch auf Einstellungs- und Verhaltensänderung und einem reflexiv-subjektorientierten Verständnis von Haltungsbildung, das weniger auf Steuerung als auf Selbstverortung und Verantwortungsübernahme zielt. Dieses Spannungsfeld verweist auf zentrale offene Fragen politischer Bildung: nach ihrer normativen Legitimation, ihrer professionellen Reichweite und der Grenze zwischen Bildung, Prävention und politischer Intervention.

BEFUND

Politische Bildung wird als Demokratiesicherung unter konkreten lokalen Bedrohungslagen (rechtsextreme Strukturen, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) profiliert und verbunden mit einem transformativem Anspruch hinsichtlich Einstellungs- und Verhaltensänderung. Daneben steht ein Verständnis von Haltungsbildung, das stärker auf Selbstreflexion setzt statt auf Steuerung: Menschen sollen ihre Haltung in Auseinandersetzung mit Widersprüchen

zwischen normativem Anspruch und praktischer Alltagspraxis entwickeln. Damit wird ein Spannungsfeld zwischen transformativen Zielsetzungen und der begrenzten Reichweite professioneller Bildungsarbeit deutlich

Selbstreflexive Kompetenzen nehmen im empirischen Material ebenfalls einen hohen Stellenwert ein. Selbstreflexion erscheint dabei nicht als beiläufige Begleitfähigkeit, sondern als eigenständige Ziel- und Kompetenzdimension politischer Bildung.

Als besonders wichtig erachten Bildner:innen auch, dass sich Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen reflexiv mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Z282: Das ist so mein Grundverständnis von politischer Bildung. Mir geht es nicht darum, dass die Leute wissen, wie viele Abgeordnete im Bundestag sitzen, sondern mir geht es darum, dass sie verstehen, wie die Prozesse funktionieren und dass sie verstehen, was auch die einzelne Person beitragen kann, dass Konsumententscheidungen eine Rolle spielen, dass, klar, Wahlentscheidungen eine Rolle spielen, aber das ist ja auch nur ein kleiner Teilaspekt. Es geht also um Handlungskompetenz, um sich selber hinterfragen, um für sich klar zu werden: Welche Rolle möchte ich in dieser Gesellschaft auch spielen?

Selbstreflexion wird hier explizit als Voraussetzung politischer Handlungsfähigkeit gerahmt: Erst über die reflexive Klärung der eigenen Rolle, Position und Verantwortlichkeit wird politisches Handeln als sinnhaft und anschlussfähig gedacht. Gleichzeitig erfolgt erneut eine Abgrenzung gegenüber einem verkürzten, institutionskundlichen Wissensverständnis politischer Bildung.

Z283: Na, in erster Linie ist das auf jeden Fall, dass wir, wenn man es ganz grob sagen will, wollen, dass die Leute anfangen zu reflektieren und nachzudenken und dass sie sich überhaupt auf diesen Weg machen, Sachen zu hinterfragen und sich mit Sachen mehr zu beschäftigen. Weil ganz oft Sachen ja einfach so hingenommen werden oder nachgeredet werden, aber niemand sich wirklich damit beschäftigt. Und dadurch wollen wir natürlich langfristig Veränderungen bewirken. Also das ist ja sozusagen/ Das tun wir ja, indem/ wir gehen an Schulen,

machen da Workshops zum Thema Rassismus, wir machen hier Veranstaltungen zu, was weiß ich, machen auch zu Klimathemen Veranstaltungen oder andere Sachen.

Reflexion wird hier als Ausgangspunkt langfristiger Veränderungsprozesse verstanden, nicht als kurzfristig überprüfbarer Lernertrag. Zugleich zeigt sich eine normative Erwartung, dass reflexive Auseinandersetzung zu einer Distanzierung von unreflektierten, übernommenen Deutungen („nachgeredet“) führt.

BEFUND

Selbstreflexion wird als zentrale Querschnittskompetenz gesetzt. Sie soll dazu beitragen, unhinterfragte Deutungen zu problematisieren, Selbstverortung über Rollen- und Verantwortungsfragen zu ermöglichen und damit längerfristige Veränderungsprozesse anzuregen. Der Kompetenzkern liegt damit weniger in überprüfbaren Kurzfrist-Outputs als in prozessualer Selbst- und Weltdeutung als Voraussetzung demokratischen Handelns.

Kritisch ließe sich anmerken, dass Selbstreflexion hier implizit als nahezu automatisch wirksam für Veränderung konstruiert wird, ohne die möglichen Grenzen reflexiver Prozesse, etwa Widerstände, Ambivalenzen oder emotionale Überforderung systematisch mitzudenken.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Kapitel zeigt, dass die befragten außerschulischen Bildner:innen politische Kompetenzen sowohl in Anlehnung an klassische Modelle politischer Bildung als auch in einer deutlich erweiterten, lebensweltlich orientierten Perspektive verstehen. Deutungswissen wird als notwendige Grundlage politischer Bildung anerkannt, jedoch konsequent als nicht hinreichend für das Ziel politischer Mündigkeit beschrieben. Mündigkeit entsteht aus Sicht der Bildner:innen erst im Zusammenspiel von Wissen, Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie reflexiven und normativ gerahmten Selbstverhältnissen.

Urteilskompetenz wird dabei nicht als rein kognitive Fähigkeit gefasst, sondern eng mit Handlung, Artikulation und öffentlicher Positionierung verschränkt. Politische Handlungsfähigkeit erscheint weniger als formale Beteiligung, sondern als alltägliche demokratische Praxis: kontrovers diskutieren, unterschiedliche Meinungen aushalten, Konflikte konstruktiv bearbeiten und eigene Positionen in unterschiedlichen sozialen Kontexten vertreten. Diese Verständnisse sind grundsätzlich anschlussfähig an die GPJE-Standards, erweitern diese jedoch um eine stärker lebensweltliche und dialogische Dimension.

Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung von Partizipationskompetenz. Partizipation wird nicht nur als Ziel, sondern auch als didaktisches Prinzip politischer Bildung verstanden und umfasst Fähigkeiten, Motivation sowie Wissen über reale Beteiligungsmöglichkeiten. Politische Bildung soll dabei Erfahrungsräume eröffnen, in denen Handlungsmacht praktisch erprobt werden kann.

Darüber hinaus betonen die Bildner:innen Selbstreflexion, Empowerment und Haltungsentwicklung als eigenständige Kompetenzdimensionen. Politische Bildung wird vielfach mit einem transformativen Anspruch verbunden – bis hin zur intendierten Einstellungs- und Verhaltensänderung –, wodurch ein Spannungsfeld zwischen normativer Zielsetzung und begrenzter Steuerbarkeit politischer Bildungsprozesse sichtbar wird. Insgesamt zeichnet sich politische Kompetenz in der außerschulischen Bildung als mehrdimensionales, prozessuales und normativ gerahmtes Gefüge ab, das über rein wissens- oder kompetenzorientierte Modelle hinausgeht.

ÜBERBLICK ÜBER DIE VON DEN BILDNER:INNEN ANGESPROCHENEN KOMPETENZDIMENSIONEN, AUF DIE POLITISCHE BILDUNG ABZIELT

KOGNITIVE UND METHODISCHE DIMENSION

- Deutungswissen/konzeptuelles Orientierungswissen (Wissen als Grundlage, aber nicht Selbstzweck)
- Analysekompetenz (methodische/analytische Fähigkeiten)
- Komplexitätsverstehen & kritisches Hinterfragen (Sachverhalte selbstständig durchdringen)
- Informations- und Quellenkritik (Informationen prüfen, kritisch einordnen)

POLITISCHE URTEILSKOMPETENZ

- Urteilsbildung (eigene Meinung bilden; Sach- und Wertaspekte reflektieren)
- Begründetes Positionieren (Positionen entwickeln und begründen)
- Normativ gebundenes Urteilen (Urteile in Beziehung zu demokratischen Grundwerten setzen)

POLITISCHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT ALS DEMOKRATISCHE ALLTAGSPRAXIS

- Artikulations- und Argumentationsfähigkeit (Meinungen ausdrücken, vertreten; „Mut“, öffentlich zu sprechen)
- Konflikt- und Kontroversenfähigkeit (kontrovers diskutieren, ohne Eskalation)
- Aushandlungs- und Kompromissfähigkeit (Pro/Contra abwägen, Kompromisse finden)
- Dialog- und Kommunikationsfähigkeit in Rollen (je nach Gegenüber anders kommunizieren, z.B. Peer-Group vs. Bürgermeister:in)
- Demokratische Selbstpositionierung im Alltag (als Demokrat:in handeln, argumentieren in Familie, Beruf, Umfeld)

PARTIZIPATIONSKOMPETENZ

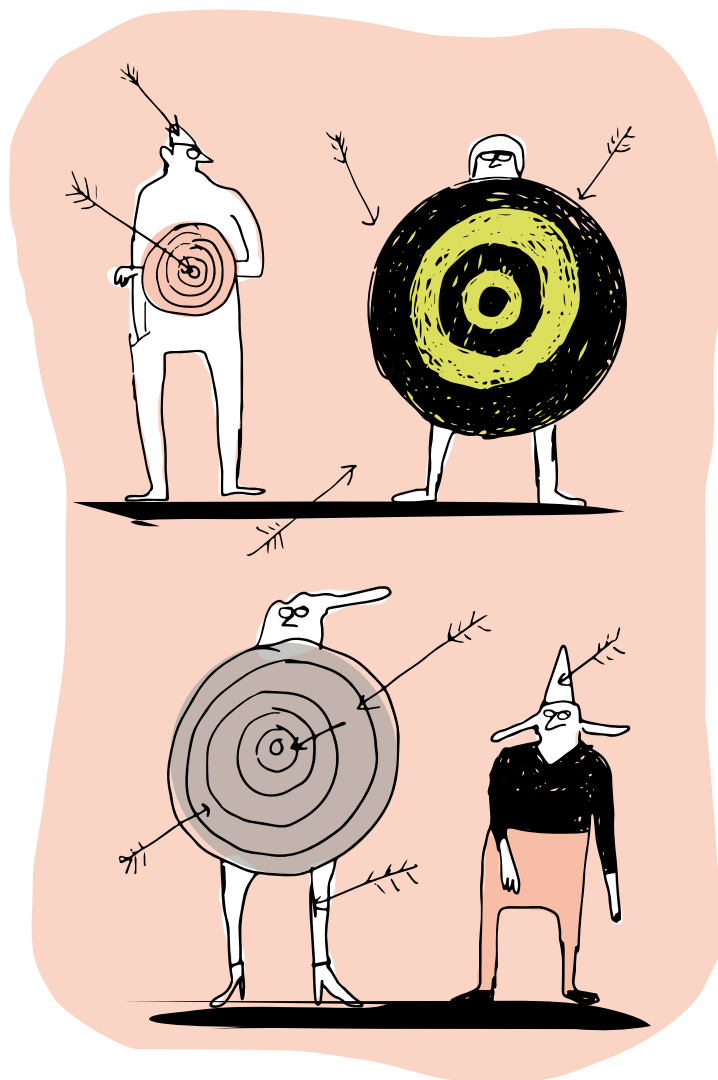
- Partizipationsfähigkeit (Prozessverständnis und Selbstverortung; eigene Anliegen artikulieren und umsetzen)
- Partizipationsbereitschaft und -motivation (Motivieren und begleiten „bis zum Engagement“ – mit Grenzziehungen)
- Partizipationsmöglichkeiten erschließen (Wissen über Akteur:innen, Verfahren, Zugänge; „wo kann ich aktiv werden?“)

SELBSTREFLEXIVE KOMPETENZEN

- Selbstreflexion und Selbstkritik (eigene Rolle, Grenzen, Werte, Verantwortlichkeit klären)
- Reflexion von übernommenen Deutungen (nicht „nachreden“, sondern prüfen; Lernweg des Hinterfragens)

III

UMGANG MIT ZIELGRUPPEN



KERNAUSSAGEN

- **UNIVERSALISTISCHER ANSPRUCH**
Politische Bildung wird normativ als Angebot für alle Menschen verstanden, unabhängig von Milieu, Herkunft oder politischem Interesse.
- **BEGRENZTE TATSÄCHLICHE REICHWEITE**
In der Praxis werden vor allem die bereits Interessierten und bildungsnahen Gruppen erreicht; politische Bildung bewegt sich häufig innerhalb einer eigenen „Bubble“.
- **REFLEXION SOZIALER SELEKTIVITÄT**
Die Akteur:innen nehmen diese Selektivität wahr und reflektieren sie als professionelles Problem, ohne sie jedoch systematisch auflösen zu können.
- **NICHT ERREICHTE ZIELGRUPPEN**
Marginalisierte, „sozial benachteiligte“ oder demokratie-skeptische Gruppen bleiben häufig unerreicht oder werden als besonders herausfordernd beschrieben.
- **GRENZZIEHUNGEN**
Gegenüber klar demokratiefeindlichen bzw. extrem rechten Milieus werden teils bewusste Abgrenzungen vorgenommen.

- **STRATEGIEN DER ÖFFNUNG**
Bildner:innen erproben neue Zugänge, etwa durch andere Räume (digital, Sozialraum), Kooperationen oder niedrigschwellige Formate.
- **SYSTEMISCHE ADRESSIERUNG**
Neben Teilnehmenden geraten auch Lehrkräfte, Verwaltung und Fachpersonal als Schlüsselzielgruppen politischer Bildung in den Blick.
- **LANGFRISTIGE PERSPEKTIVE**
Zielgruppenarbeit wird als langfristiger Prozess verstanden, der Vertrauen, Sichtbarkeit und stabile Beziehungen erfordert.

Die Bildner:innen beschreiben ihre Zielgruppe ganz unterschiedlich. Neben breiten Zielgruppenbeschreibungen äußern sie den Wunsch, politische Bildung für alle Menschen anbieten zu können. Gleichzeitig wird festgestellt, dass eher die „Willigen“ und „Interessierten“ kommen. Dabei werden Zielgruppen entlang verschiedener Dimensionierungen beschrieben, beispielsweise entlang der Kategorien Alter, sozialer Status, politische Einstellung, politisches Interesse oder Engagement. Es werden nicht nur Strategien diskutiert, wie man seine Zielgruppen erweitern kann, sondern auch Unsicherheiten und Überforderungen geäußert.

Mehrere Aussagen markieren einen grundsätzlich inklusiven Adressat:innenanspruch, politische Bildung müsse alle Menschen erreichen (siehe u.a. Z284; Z285; Z286; Z287).

■ Z288: Im Grunde sind das alle Bürgerinnen und Bürger.

■ Z289: Und ich glaube, politische Bildungsarbeit wäre NOCH geiler, (Lacht) wenn (.) alle eigentlich zu allen Themen auch eingebunden werden könnten. Also wenn Migrant:innen nicht nur zum Thema Integration befragt werden würden, sondern zum Thema: Wie wollen wir KITAS gestalten?, zum Thema: Wir machen Stadtentwicklung, wo willst du einkaufen gehen? Das wäre geil.

■ Z290: Und mein Wunsch wäre mit politischer Bildung, jetzt nicht unbedingt mit unserem Verein, aber generell, dass mit politischer Bildung eben alle erreicht werden können. Genau. Aber das ist schwierig. Also bei Arbeit mit Haltung.

Auch andere Aussagen weisen auf einen universalistisch orientierten Adressat:innenansatz hin, der auf eine breite Gruppe abhebt. Allerdings sind hier „alle Menschen“ nur implizit angesprochen, da aus Sicht einer unspezifischen, schwer zu fassenden Zielgruppe argumentiert wird:

■ Z291: Und dann haben wir eine unspezifischere Zielgruppe, nämlich die breite Bevölkerung. Und die sprechen wir natürlich auch recht breit an.

■ Z292: [...] Und das können Kommunen sein, Kommunalverwaltungen, das können Bündnisse sein, also zivilgesellschaftliche Bündnisse sein, das können im Schulkontext Pädagog:innen und Pädagogen sein, das können auch andere öffentliche

Einrichtungen wie beispielsweise Museen sein, die sagen: Sie wollen sich mal ihre Hausordnung anschauen. Auch Volkshochschulen haben auch schon Beratungsbedarf signalisiert zur Frage: Wie gehen wir denn mit rechtsaffinen Teilnehmenden in unseren Kursen um, wenn die hier mit entsprechender Kleidung auftauchen? Wie greifen wir das auf? Also insbesondere in den Hochphasen von Pegida war das auch für die [...] Volkshochschule eine Herausforderung, damit umzugehen. Kirchen, Sozialverbände, Gewerkschaften. Also es ist wirklich/ Das lässt sich eigentlich gar nicht richtig ausschließen, wer keine Zielgruppe sein sollte.

Die Beispiele (z.B. Pegida-Hochphasen, rechtsaffine Teilnehmende) deuten auf zyklische, ereignis- und nachfragegetriebene Zielgruppendynamiken hin. Solche anlassbezogenen Zielgruppenverständnisse untermauern erneut das oben kritisierte Verständnis von politischer Bildung als gesellschaftspolitische Feuerwehr (siehe Kapitel 4.1.3). Demgegenüber stehen unsichtbare Zielgruppen, die zwar unter „alle“ subsumiert werden müssten, aber weder gemeint noch erreicht werden.

BEFUND

In den universalistischen Formulierungen („alle“, „breite Bevölkerung“) zeigt sich ein starker inklusiver Anspruch, der zugleich unscharf bleibt und situativ/anlassbezogen aktiviert wird. Hier wird erstmals die Spannung zwischen normativem Inklusionsanspruch und praktischer Begrenzung deutlich.

Ein Grund, dass die außerschulischen politischen Bildungsangebote eben nicht „alle“ erreichen, findet sich sicher auch in einem pragmatischen Ansatz, der sich gegenüber strategischer Zielgruppenarbeit eher auf eine von der vermeintlichen Realität begrenzten Reichweite stützt:

Z293: Aber wir haben irgendwann/ waren wir überhaupt froh, irgendwen zu erreichen, uns nicht von so einer Zielgruppenfrage so richtig lenken zu lassen, sondern erstmal rauszugehen und zu gucken: Was wäre überhaupt möglich? Und das ist so passiert und deswegen ist es gerade (.) generationsübergreifend.

Hier kommt es offenbar als Reaktion auf Unsicherheit oder Knappheit zu einer Verschiebung von planungs- zu erfahrungsgeleitetem Handeln („erstmal rausgehen und gucken, was möglich ist“). Einige politische Bildner:innen bewegen sich damit in einem explorativen Modus, der Partizipation, Resonanz und Experiment eine hohe Gewichtung einräumt.

Eine ganz ähnliche pragmatische Herangehensweise liegt in der Konzentration auf den Interessierten und Willigen als Zielgruppe:

Z294: Weil wir haben schon/ Unsere Zielgruppe, wenn man es so beschreiben möchte, sind in der Tat die Interessierten. [...] Also wir arbeiten schon im Wesentlichen mit den Willigen. Das lastet uns gut aus und das werden auch zunehmend immer mehr. Also da gibt es auch schon so einen Schneeballeffekt.

Z295: Ja. Man hat immer so die Blase erreicht. Die, die eh schon alles wussten, die kamen dann auch zu den Veranstaltungen.

Z296: Und ansonsten erreicht man halt vor allen Dingen ja die, die vielleicht selber ein Interesse haben an irgendso einem bestimmten Thema.

Interessant ist dabei, dass insbesondere bei Z295 und Z296 vor allem Menschen erreicht werden, die entweder schon ausreichend Interesse an den angebotenen Themen oder gar einen umfassenden Wissensstand („die eh schon alles wussten“) mitbringen und kein darüber hinausgehender Zielgruppenaufbau erfolgt. Weitergehend wird diese Gruppe auch sozial-räumlich und milieuspezifisch eingegrenzt. So wird ein überproportional hoher Anteil als bildungsnah und kulturinteressiert beschrieben. Der Begriff „klassisches Bildungsbürgertum“ verweist auf eine gesellschaftliche Gruppe mit hohem kulturellen Kapital (Bourdieu 1983), die Vertrautheit mit Bildungsinstitutionen, diskursiven Formaten und kulturellen Codes aufweist:

Z297: Ja, also wir erreichen auch viel so dieses klassische Bildungsbürgertum.

Z298: Irgendwie das sind dann die Bibliotheksfamilien, das sind dann die Leute, die sowieso schon hier in der Nähe sind,

dann vom [Ort] zum Bahnhof laufen, an der [Träger von B1-3] vorbeilaufen, wieder sehen: Es gibt ein neues Programm. So ganz simpel, aber es sind halt eben diese/ die [Stadtteil] dann in so einem Sinne und dass das die Bubble wahrscheinlich ist oder was ich auch so mitbekomme.

Die Beschreibung, dass sich die Zielgruppen aus der eigenen Bubble rekrutieren, weist bereits auf eine bewusste Wahrnehmung der sozialen Selektivität der eigenen Angebote hin.

Die Anerkennung dieser Blasenstruktur kann als Zeichen für reflexive Professionalität gewertet werden: Die Akteur:innen erkennen, dass ihre Praxis – trotz offener Zugänge – faktisch eine kulturell homogene Zielgruppe reproduziert.

Gleichzeitig lassen sich Narrative finden, die eine exklusive Zielgruppe als völlig ausreichend markieren. Ein Argument ist die Freiwilligkeit, die als Kern der außerschulischen politischen Bildung gesehen wird und demzufolge die Interessierten und Willigen die Kernzielgruppe sein müssen.

Z299: Aber ich habe gelernt, und das ist eigentlich was sehr schönes, dass es gut ist, mit dem zufrieden zu sein, die da sind. Also weil das sind immer die, die wirklich aus freiem Entschluss kommen und die sind dann auch gut beteiligt, die machen gut mit, die stellen ihre Fragen, diskutieren und die sind dann auch dankbar.

Z300: Wir hatten in der Tat mal überlegt, diesen Schwerpunkt von dem, wir setzen auf den positiven Schneeballeffekt, hin/ wir jagen die, die nicht wollen oder die keine Ahnung haben. Aber wir haben uns das auch wissenschaftlich bestätigen lassen, es ist völlig legitim zu sagen: Arbeitet mit denen, die wollen. Stärkt die, die unterwegs sind.

Z301: Also die Arbeit an Haltung, hat ja immer etwas mit Selbstreflexion zu tun, Selbstreflexion geht nicht auf Zwang, sondern Selbstreflexion geht nur, wenn Menschen freiwillig da sind.[...] Also wer kommt zu Seminaren der Art und Weise, wie wir sie anbieten? Primär Leute, die ja schon eine Bereitschaft mitbringen. Und das, finde ich, ist immer wieder eine Herausforderung. Also wen können wir erreichen, wen können wir nicht erreichen?

Die Aussagen offenbaren ein Ambivalenzverhältnis zwischen Stabilität und Exklusion. Einerseits sichern diese eher klassischen Zielgruppen Verlässlichkeit, Resonanz und Legitimation – sie „lasten gut aus“, sind zuverlässig interessiert, lassen sich zum Mitmachen motivieren und sind identitätsstiftend für die Träger. Andererseits führt die Konzentration auf diese Milieus zu begrenzter Reichweite und fehlender Durchdringung anderer gesellschaftlicher Segmente. Das Ergebnis ist eine implizite Professionalisierungsstrategie: Statt risikobehafteter Outreach-Arbeit wird sich auf das konzentriert, was trägt – auch wenn das die soziale Breite schmälert. Die Ambivalenz besteht ebenfalls zwischen einer gewissen professionellen Gelassenheit sowie Anerkennung von Grenzen gegenüber dem Anspruch, „alle“ zu erreichen.

Die relativ homogene Zielgruppe der Interessierten und Willigen und das Vernachlässigen der hier beschriebenen anderen Gruppen zeigt nicht nur Potentiale auf, sondern hat auch zur Folge, dass unterschiedliche politische Bildungsangebote in Konkurrenz um die gleiche Zielgruppe stehen:

Z302: [...] Ja, aber wir machen alle die gleichen Methoden, wir sprechen die gleichen Zielgruppen an, in der Regel auch die gleichen Altersgruppen und vergessen aber, dass wir eigentlich um die Leute, die wir erreichen müssen, wo es brennt, anzusprechen, ganz neue Wege gehen müssten, ganz neue Kooperationen in die Stadtteile hinein machen müssten, [Stadtteil], mit ganz anderer Ansprache, ganz andere Werbe-Wege usw. und so fort. Und das vergessen wir. Und wir brauchen uns nicht wundern. Die Leute, die kommen nicht, nur weil wir das Angebot, was wir in der [Straße] momentan haben, auf [Stadtteil] adaptieren und dort einen Frontal-Vortrag vorführen, deswegen kommen die Leute nicht zu uns.

Die hier beschriebene Konkurrenz wird darüber hinaus als „raubtiermäßig“ und „Kampf um die gleiche Zielgruppe“ bzw. „viele kämpfen um wenig Menschen“ (Z303) beschrieben. Die hier getroffene Wortwahl scheint besonders aufschlussreich. Die Metaphern des Kampfes und der Konkurrenz zeigen, wie sehr das Feld außerschulischer politischer Bildung auch unter marktförmigen Druckbedingungen zu stehen scheint (siehe dazu auch Jugel/Lewerenz 2022; Lewerenz/Hertel 2024). Das Bild der aggressiven Konkurrenz widerspricht dem demokratiebildnerischen Ethos und zeigt ein spürbares Unbehagen

und eine Ambivalenz zum Selbstbild einer kooperativen, solidarischen Profession.

BEFUND

Im Material verdichtet sich ein pragmatisches Zielgruppenregime. Unter Bedingungen von Freiwilligkeit, Ressourcenknappheit und Unsicherheit wird Reichweite eher über Resonanz und „das, was funktioniert“ organisiert. Das stabilisiert Teilnahme, führt aber zu sozialer Selektivität, begrenzter Durchdringung und teils zu Konkurrenz um dieselben Gruppen.

Der Legitimation exklusiver Zielgruppen steht eine gewisse Trägheit gegenüber, die den Befragten zufolge im Feld besteht: Politische Bildung bleibe häufig in ihren habitualisierten Strukturen verhaftet und reproduziere damit ungewollt soziale Exklusivität. Der Hinweis, man müsse „ganz neue Wege gehen“ (Z302), impliziert ein Innovationsdefizit, das sowohl methodisch (Formate, Ansprache) als auch sozial (Kooperationspartner:innen, Milieus) verortet ist. Es scheint eine Diskrepanz zwischen programmatischem Anspruch (Vielfalt, Inklusion) und praktischer Reichweite zu entstehen.

Nicht erreichte Zielgruppen werden sodann in Abgrenzung zur erreichten Gruppe als uninteressiert und unpolitisch beschrieben:

Z304: Aber natürlich ist Arbeit mit solchen Menschen herausfordernd, die ja sprichwörtlich wirklich den Kopf in den Sand stecken. Die sagen: Och nee, lass mich bloß damit in Ruhe, ich weiß nicht/ Also die nicht die, nicht mal eine Offenheit haben.

Z305: Also wirklich, wenn so gar nichts/ Also sich auch nicht damit auseinandersetzen wollen, sondern einfach sagen: Kopf im Sand, ich bin jetzt weg. Die Menschen, die sich als unpolitisch bezeichnen. (Lacht)

Das Lachen am Ende der Aussage kann als Ausdruck von Ironie oder Resignation verstanden werden. Hier wird die Kategorie „unpolitisch“ offenbar nicht als neutral, sondern als paradox wahrgenommen – denn auch der Entzug vom Politischen wird als politische Position gedeutet. Die „Unpolitischen“ können auch als professionelle Gegenfolie bzw. Konstruktion verstanden werden, über die einige Befragte

ihre eigene Identität als „Politische“ stabilisieren. Daneben kann diese Distinktion als defizitäre Wahrnehmung interpretiert werden, vor allem vor dem Hintergrund, dass den uninteressierten und unpolitischen Gruppen vor allem marginalisierte Gesellschaftsbereiche zugeordnet werden:

Z306: Aber vom sozialen Milieu oder von der Bevölkerungsgruppe her kommen wir natürlich gar nicht an die Leute ran, die so, wie soll ich die denn jetzt mal bezeichnen, also die bei uns hier im [Plattenbau]-Gebiet wohnen zum Beispiel. Also das sind so sozial Schwache, die aus verschiedenen Gründen benachteiligt sind.

Hier wird Exklusion als Erfahrungsrealität beschrieben: politische Bildungsangebote erreichen bestimmte Bevölkerungsgruppen schlicht nicht. Dies wird als „natürlich“ beschrieben, demnach als erwartbar empfunden; es schwingt eine gewisse Resignation mit. Gleichzeitig wird eine Normalisierung von sozialer Ungleichheit darin sichtbar. An anderer Stelle sind bisher nicht erreichte zwar physisch ganz nah, aber inhaltlich und strukturell nicht als Zielgruppe politischer Bildung adressiert:

Z307: Wir haben bei uns Migranten und Migrantinnen im Haus, die Deutschkurse machen. Wir haben für die kein Bildungsangebot. Bis auf die Deutschkurse/ Wenn die die Deutschkurse durchlaufen haben, haben die mit [Träger von B1-3] nichts zu tun. Die denken: [Träger von Z307] ist eine Sprachschule.

Hier wird ein Defizit an inklusiver Angebotslogik reflektiert: Politische Bildung wird implizit als post-integrative Praxis verstanden, also erst nach dem Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen als notwendig markiert. Eine Verbindung der Sprachkurse mit politischer Bildung seitens des Trägers findet nicht statt.

An anderer Stelle wird wiederum reflektiert, dass nicht nur Herkunft, Milieu und Desinteresse Gründe dafür sind, dass politische Bildungsangebote exklusiv erscheinen, sondern auch die eigenen Berührungängste (soziale Distanz), Ressourcenknappheit sowie das eigene Unwissen:

Z308: Das andere ist in der Tat diese Frage von den sozioökonomisch Benachteiligten. [...] Das ist ein ewig altes Thema und wir merken auch, dass wir auch so ein bisschen Berührungs-

angst haben, weil da wirklich viel dahinter steckt. Also dann ist es der gleiche Punkt. Wir könnten uns überlegen: Wie müsste ein inklusives politisches Angebot aussehen? Also für Menschen, die körperliche Beeinträchtigung haben oder auch für Menschen, die aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen kommen, die/ na ja nicht Pech mit der Wahl ihres Elternhauses hatten/ Ihr wisst, was ich meine. [...] Das ist enorm (..) herausfordernd und ressourcenintensiv.

Als nicht erreicht werden jedoch nicht nur marginalisierte Gruppen genannt, sondern jene, „die eigentlich gar nichts mit uns zu tun haben wollen“ (Z309) oder „die nie zu uns kommen würden, weil die denken: Die braucht mir nichts erzählen“ (Z310). Solche demokratieskeptischen bzw. politisch herausfordernden Gruppen werden einerseits als Gruppe mit Bedarf für „aufsuchende Bildungsarbeit im Sozialraum“ (ebd.) wahrgenommen, andererseits als „verlorene“ bzw. nicht legitime Adressat:innen beschrieben:

Z311: Aber jetzt mal noch Leute zu erreichen, die sich vielleicht sonst nicht so für die politische Bildung interessieren und die vielleicht sogar der Demokratie skeptisch gegenüberstehen, aber die wir eigentlich zwingend erreichen müssten, um mit denen irgendwie ins Gespräch zu kommen, da wünsche ich mir auf jeden Fall noch mehr.

Z312: Wen erreichen wir nicht? (...) Also Nazis. [...] Aber wenn ich es jetzt rahmen oder so einfangen müsste, ist es schon so, dass Leute, die sich als politisch desinteressiert bezeichnen/ aber die sind ja dann meistens auch/ die sind ja schon politisch interessiert, bloß halt anders. Ist ja meistens eher so eine Chiffre für was anderes. (..) Aber schon, wenn man AfD wählt, kommt man nicht zu uns rein.

Das letztere Zitat markiert eine klare Grenze des Erreichbaren und Gewollten. Während im vorangegangenen Zitat noch der Anspruch mitschwang, auch demokratiefeerne Gruppen ansprechen zu wollen, wird folgend eine bewusste Abgrenzung von extrem rechten Milieus formuliert. Für einige endet „Zielgruppenlogik“ dort, wo demokratiefeindliche Haltungen dominieren. Hier zeigen sich deutliche Verweise auf die obigen Ausführungen zu Haltung und der Debatte um Neutralität (siehe Kapitel 4.2.1).

Im Material verdichtet sich ein doppeltes Problem von Reproduktions- und Abgrenzungslogik: Einerseits wird eine Trägheit des Feldes beschrieben, in der etablierte Formate, Orte und Kooperationsmuster soziale Exklusivität unbeabsichtigt fortschreiben. Andererseits werden „nicht erreichte“ Gruppen häufig über Defizit- und Distanzkategorien (uninteressiert, „unpolitisch“, schwer erreichbar) markiert. Exklusion wird teils als erwartbar normalisiert, teils als strukturelles Angebots- und Zugangsproblem reflektiert. Zugleich verlaufen klare professionelle Grenzziehungen dort, wo Demokratiefeindlichkeit/extrem rechte Milieus als nicht mehr legitime Adressat:innen konstruiert werden.

Neben den erreichten und nicht erreichten Zielgruppen werden auch sekundäre bzw. strukturelle Adressat:innen thematisiert. Dazu zählen zunächst vor allem kommunale Entscheidungsträger:innen (Z313), Polizei, Justiz und Verwaltung (Z314), denen ein Bedarf an politischer Bildung attestiert wird:

Z315: [...] was eher noch fehlt, ist so eine Anlaufstelle für Qualifizierung, Vernetzung, Beratung von Erwachsenen, die Beteiligung selber machen, weil sie in der Jugendarbeit oder in der Verwaltung unterwegs sind oder die dafür Rahmenbedingungen bereitstellen sollen: Bürgermeister, Landräte, whatever. Also eher der Fokus auf der erwachsenen Zielgruppe.[...] Genau deswegen sind es zu 95 % Erwachsene, Entscheidungsträger, Fachkräfte.

Z316: Also ich weiß gar nicht, ob vielleicht ganz blind, aber wo man vielleicht wahrscheinlich auch noch mehr tun müsste, ist auch Verwaltung usw.. [...] Oder es gibt ja verschiedene Projekte, die sich bemühen, was weiß ich, im Bereich Justiz, Polizei und so, da irgendwelche Weiterbildungen anzubieten, eben auch aus so einer zivilgesellschaftlichen Perspektive heraus. Also da gibt es ja so erste Bemühungen.

Beide Aussagen zeigen, dass Erwachsene in Schlüsselpositionen – etwa in Verwaltung, Politik, Justiz oder Jugendarbeit – zunehmend als eigenständige Zielgruppe begriffen werden, die selbst Quali-

fizierungs- und Reflexionsbedarfe aufweist. Damit werden gleich mehrere Ansprüche an politische Bildung deutlich: sie soll nicht nur Teilnehmende, sondern auch Systeme (Verwaltung, Justiz, Trägerorganisationen) adressieren. Es wird damit reflektiert, dass demokratische Lernprozesse nicht nur in Bildungsräumen, sondern auch in institutionellen Routinen stattfinden und, dass Demokratiebildung auch Machtkritik und Strukturveränderung erfordert:

Z317: Und die Kollegen, die das vor zehn Jahren etabliert haben, haben gesagt: Wir haben fünf Jahre gebraucht, wir haben fünf Jahre gebraucht, um Verständnis zu entwickeln, was dieser Gemeinwesenansatz ist. Und so kleine Projekte haben, glaube ich, immer die Tendenz, eher zu sagen: Wir haben die Zielgruppe, wir haben die Jennifer und den Ronny und den Ahmed und da machen wir jetzt was und dann machen wir ein schönes Fest. Das will ich überhaupt nicht klein machen. Aber der langfristige Effekt zu sagen: Kommunale Verwaltung muss verstehen, warum das wichtig ist, Jugendbedarfe zum Beispiel im Blick zu behalten oder Jugendliche auch jugendgerecht anzusprechen, den hat man bei einem Zwei-Jahres-Projekt nicht.

Hier wird zwischen kurzfristiger ‚Eventpädagogik‘ und langfristiger Strukturarbeit unterschieden. Diese Aussagen können als eine Professionalisierung und Diversifizierung politischer Bildung angesehen werden: außerschulische politische Bildung umfasst nicht mehr nur normative Demokratievermittlung, sondern auch organisationsbezogene Qualifizierungsarbeit: Bildung für diejenigen, die Beteiligung strukturieren oder ermöglichen. Der Fokus verschiebt sich von individueller Bildung zu institutioneller Lernfähigkeit. Statt punktuelle Aktionen („Jennifer und Ronny und Ahmed und dann ein schönes Fest“) werden nachhaltige, strukturelle Lernprozesse in Organisationen gefordert. Politische Bildung wird hier zu einer Form von lernender Organisationsentwicklung im kommunalen Kontext erweitert.

Schließlich wird auf der Suche gestaltender Größen der Blick reflexiv auf die eigene Gruppe gerichtet und politische Bildner:innen selbst als Zielgruppe politischer Bildung beschrieben:

Z318: Vielleicht nur kurz, um/ vielleicht trage ich Eulen nach Athen, vielleicht auch nicht, die primäre Zielgruppe des [Träger von Z318] sind nicht junge Menschen, sondern in erster Linie die Fachkräfte, Jugendbildungsreferenten, hauptamtliche Mitarbeitende von den Jugendverbänden und Fachorganisa-

tionen. [...] Das ist so die primäre Zielgruppe für die fachliche Arbeit.

Z319: Wie bilden sich denn die Weiterbildner:innen weiter? Also was ist da so angelegt im Haus, aber auch Sie privat sozusagen? Woher nehmen Sie neue Inspi/
Auch ein großes Problem, auch eine Gruppe, die wir nicht erreichen. Die eigenen Kollegen.

Diese Aussagen beschreiben einen Perspektivwechsel: Politische Bildung wird nicht ausschließlich als Arbeit mit der allgemeinen Bevölkerung, sondern kann auch als Arbeit mit Professionellen verstanden werden, die selbst in der politischen Jugend- oder Erwachsenenbildung tätig sind. Hier geht es nicht um direkte Demokratievermittlung, sondern um Qualifizierung, Beratung und Vernetzung derjenigen, die selbst Bildungsprozesse gestalten. Die Träger werden somit zu Infrastruktur-Akteur:innen der Professionalisierung, die die politische Bildung als Feld reflektieren, stärken und koordinieren.

Die Feststellung: „ein großes Problem, auch eine Gruppe, die wir nicht erreichen“ ist dabei besonders aufschlussreich. Sie kehrt den sonst nach außen gerichteten Blick der politischen Bildung nach innen: Nicht nur marginalisierte Gruppen sind schwer erreichbar – sondern auch die eigenen Kolleg:innen.

Das verweist auf ein paradoxes Muster im Feld: Während politische Bildung hohe Ansprüche an Reflexivität, Demokratiebewusstsein und Lernorientierung stellt, fehlt oft die institutionelle Infrastruktur, um diese Ansprüche auf sich selbst anzuwenden. Dies deutet auf ein strukturelles Defizit hin: Politische Bildung ist häufig projektlogisch und themengetrieben, aber selten als reflexive Lernkultur für die Profession selbst organisiert. Weiterbildungen und Selbstreflexion finden, wenn überhaupt, eher individuell, informell oder situativ statt und werden nur selten systematisch durchgeführt.

Die Folge ist eine weit verbreitete professionelle Verunsicherung (siehe dazu auch Kapitel 4.1 und 4.3.1). Diese kann als ein Grund gesehen werden, warum sich viele Projekte auf die Willigen konzentrieren: Immer wieder wird von Überforderung oder Unsicherheit mit der breiten Zielgruppe berichtet:

Z320: Da gibt es jetzt auch, glaube ich, eine Diskrepanz zwischen das, was unser/ die uns das Geld geben, wollen und was wir wollen. Ich glaube, das, was das Ministerium sagt, ist,

wir sollen [Z320] erreichen, sollen die [Z320] Zivilgesellschaft erreichen, wir sollen die Stadtgesellschaft von [Z320] erreichen. Haben wir letztes Jahr probiert. War unser Anspruch. Ist zu groß, finde ich. [...] Aber wir haben irgendwann/ waren wir überhaupt froh, irgendwann zu erreichen, uns nicht von so einer Zielgruppenfrage so richtig lenken zu lassen, sondern erstmal rauszugehen und zu gucken: Was wäre überhaupt möglich? Und das ist so passiert und deswegen ist es gerade (.) generationsübergreifend.

Das Zitat zeigt, dass institutionelle Erwartungen (breite Wirkung, gesellschaftliche Repräsentativität, Inklusion) im Arbeitsalltag als nicht leistbar empfunden werden (siehe dazu auch Kapitel 4.1.2 „Selbstwirksamkeitserwartungen“). Diese Erfahrung der Überforderung kann zu einer professionellen Selbstbeschränkung führen: Statt idealtypische Zielgruppenorientierung umzusetzen, wird pragmatisch priorisiert. Dieser strategische Rückzug bzw. pragmatische Realismus scheint auf fehlende professionelle Orientierungsmuster, institutionelle Unterstützung und klare Zuständigkeiten hinzuweisen, wodurch Praktiker:innen auf situatives Erfahrungswissen zurückgreifen müssen: Das „erstmal rausgehen und gucken“ steht hier für ein handelndes Lernen in der Unsicherheit, das zwar flexible, aber kaum strategische Zielgruppenarbeit ermöglicht.

In dieser Selbstbeschränkung und Unsicherheit kann ein Ausgangspunkt für das oben beschriebene Narrativ der Legitimation der ausschließlichen Adressierung der Willigen und Interessierten liegen.

Andere Gründe für die Unsicherheit und Überforderung scheinen bei einigen Projekten in der Frage der fehlenden „systematischen Erfassung“ (Z321) zu liegen, wer erreicht wird und wer nicht. Auch die dafür ausschlaggebenden Gründe sind dabei von Interesse: „[w]er ist das eigentlich, den wir nicht erreichen und welche Gründe hat das?“ (Z322):

Z323: Warum haben wir die denn nicht erreicht? Oder warum kommen die nicht? Ich glaube an dem „warum“ sind wir auch gerade sehr interessiert, das herauszufinden.

Z324: Mich bringt es ins Grübeln, wenn wenig Leute kommen. Dann frage ich mich immer/ Das kriegt man ja auch nie beantwortet: Die, die nicht kommen, warum kommen die nicht? Was

hindert die jetzt daran? Das ist eigentlich so eine permanente Grübelfrage, wo man auch wahrscheinlich nie eine Antwort kriegt.

Die Frage nach dem „Warum“ kann zwar als Übergang von resignierter Akzeptanz gegenüber begrenzter Reichweite hin zu einer analytischen Auseinandersetzung mit den Ursachen betrachtet werden, gleichzeitig bleibt jedoch die Frage nach den Gründen unbeantwortet. Stattdessen findet sich ein klares Muster von grundlegender Unklarheit und Unsicherheit im professionellen Selbstverständnis politischer Bildner:innen, wenn es um die Erreichung schwer zugänglicher Zielgruppen geht:

Z335: Wie erreicht man die Zielgruppe? Ist für uns total schwierig, das zu beschreiben.

Z336: Wir machen uns immer wieder Gedanken darüber. (Lachen) Wir haben auch schon verschiedene Strategien angewandt, aber die sind/ Ich habe noch nichts Gutes zu präsentieren, wie es uns sozusagen gelingt. Und das ist auch eine Herausforderung, die ich wahrnehme.

Z337: Aber tatsächlich zu sagen: Na ja, wie erreichen wir die, die schwer erreichbar sind? Das ist natürlich eine große Herausforderung.

Z338: Und die große Herausforderung ist wahrscheinlich, wie man die erreicht, wo es eigentlich am dringendsten wäre. Ich glaube, so richtig gute Ideen und Erfahrungen hat da auch niemand so richtig gemacht.

Im Vordergrund steht hier ganz deutlich die „Herausforderung“, nicht erreichte Zielgruppen zu erschließen. Dass dies mehrfach als „schwer“ und „schwierig“ beschrieben wird, könnte auch als ein stilles Eingeständnis struktureller Ohnmacht gedeutet werden: Das Wissen um die Notwendigkeit, neue Zielgruppen zu erreichen, kollidiert demnach mit dem Fehlen institutioneller, konzeptioneller und personeller Voraussetzungen, um dies umzusetzen. Die Akteur:innen erleben die Zielgruppenarbeit damit immer wieder als blinden Fleck der eigenen Profession.

Hier wird ganz praktisch deutlich, dass es an Konzepten, Forschung und Implementationsversuchen fehlt und das Problem im syste-

mischen Zusammenspiel von Politik, Wissenschaft und Praxis zu suchen ist. Es geht nämlich nicht nur darum, verschiedene Zielgruppen anzusprechen bzw. zur Teilnahme zu bewegen, sondern auch, ein gewinnbringendes Bildungsangebot für vielfältige Gruppen bereitstellen zu können. Die Vielschichtigkeit dieser Problematik wird durch die folgenden Ausführungen besonders gut deutlich:

Z339: Wir machen uns immer wieder Gedanken darüber. (Lachen) Wir haben auch schon verschiedene Strategien angewandt, aber die sind/ Ich habe noch nichts Gutes zu präsentieren, wie es uns sozusagen gelingt. Und das ist auch eine Herausforderung, die ich wahrnehme. Also ich/ Oder was heißt Heraus/ Also ich würde sagen: Klassismus ist spielt immer mehr eine Rolle, lässt die Schere immer größer werden und es wird viel zu wenig darüber gesprochen. Und selbst wenn es uns dann ein Stück weit gelingt, Menschen aus verschiedenen Bereichen in einem Seminar zu haben, dann ist die große Herausforderung ja bei der Arbeit, weil sozusagen die Welten auseinander klaffen. Und gerade dann in Bezug auf diskriminierungskritische Arbeit: Die einen, die sich dann schon viel beschäftigt haben mit Themen. Die aber auch vermeintlich oftmals denken, sie wissen jetzt, wie es richtig ist. Und dann wiederum auch oftmals nicht gut ertragen können, dass vielleicht Menschen mit im Raum sind, die noch gar keine Chance hatten, sich mit Sachen zu beschäftigen. Die ja aber auch gleichzeitig oftmals dann wieder einen Haufen Diskriminierung reproduzieren. Also das sind Herausforderungen, finde ich.

Diese Passage zeigt ein wiederkehrendes Muster der humorvoll-verzweifelten und selbstkritischen Ratlosigkeit. Das Lachen deutet dabei eine Form professioneller Selbstironie als eine Art kollektives Eingeständnis an: Man weiß um das Problem, versucht es zu lösen, bleibt aber erfolglos.

Außerdem wird die Ambivalenz von Inklusion thematisiert: Selbst erfolgreiche Öffnungsversuche führen nicht automatisch zu gelingender Bildung, sondern eröffnen neue Spannungsfelder. Das Bild der „auseinanderklaffenden Welten“ verweist auf tiefgreifende soziale, kulturelle und habituelle Unterschiede. Die Herausforderung liegt somit nicht nur in der Ansprache von Zielgruppen, sondern in der Gestaltung von Bildungsprozessen, die soziale Heterogenität produktiv statt destruktiv wirken lassen.

Deutlich wird, dass zahlreiche Bildner:innen der Herausforderung mit Ratlosigkeit entgegentreten.

BEFUND

Es zeigt sich eine Ausweitung der Zielgruppenlogik von Teilnehmenden hin zu Schlüsselakteur:innen und Strukturen: Verwaltung, Politik, Polizei/Justiz und Fachkräfte werden als Adressat:innen politischer Bildung verstanden, weil sie Beteiligung ermöglichen oder blockieren. Damit verschiebt sich politische Bildung von punktuellen Angeboten hin zu langfristiger Qualifizierung, Beratung und organisationsbezogener Strukturarbeit. Zugleich richtet sich der Blick reflexiv nach innen: Auch die Profession selbst (Kolleg:innen/Weiterbildner:innen) erscheint als schwer erreichbare Zielgruppe – ein Hinweis auf fehlende Infrastruktur für systematische Professionalisierung und eine Quelle professioneller Verunsicherung.

Andere hingegen entwickeln Strategien, um bisher nicht erreichte Zielgruppen zu erschließen. Ein prominentes Beispiel ist die Abkehr von traditionellen Formaten hin zu anderen Räumen:

Z340: [...] und nicht nur die da zu haben, die das eh schon alles kapiert haben. Also wir machen zum Beispiel keine Lesungen mehr, weil wenn wir eine Lesung in [Z340-Ort] machen, da kommen die 30 Leute, die immer kommen. Und da gibt es auch keine Kontroverse mehr, weil die kommen da halt und finden das gut und Demokratie und Frieden, ja schön.

Z341: Vieles war ja hier in der Corona-Zeit dann wiederum/ hat sich ja teilweise in diesen Online-Raum verlagert, wo man manchmal schon auch noch andere Leute erreicht hat. [...] Also das habe ich immer mal gehört, dass so dann plötzlich in diesen Online-Veranstaltungen interessierte Menschen auftauchten, die dann manchmal aber gar nicht aus dieser eigenen Region kamen, in der man eigentlich wirken wollte, was ja aber trotzdem vielleicht nicht so verkehrt ist. Aber halt manchmal Leute, die halt nicht zu Veranstaltungen gehen würden aus Gründen, weil sie das zeitlich irgendwie nicht hinkriegen würden.

Im Unterschied zu den zuvor dargestellten Aussagen, die Ratlosigkeit, Überforderung oder strukturelle Barrieren betonten, wird hier eine aktive Suche nach alternativen Zugangswegen sichtbar. Beide Zitate zeigen somit Momente kreativer Anpassung und situativer Professionalisierung, die sich aus Reflexion und Erfahrung heraus entwickelt haben. Es wird der Zusammenhang reflektiert, dass traditionelle Veranstaltungsformate (z.B. Lesungen) immer wieder dieselben Personen anziehen.

In professionstheoretischer Perspektive deutet dies auf einen Prozess reflexiver Professionalisierung hin: Das Erkennen der strukturellen Ineffizienz (immer gleiche Zielgruppe, immer gleiches Format und gleiche Orte) und die Transformation dieser Erkenntnis in eine bewusste Veränderung der Praxis. So entwickelt sich eine strategische Selbstkorrektur, die sich nicht aus externen Vorgaben, sondern aus eigener Erfahrung und Analyse ergibt (siehe dazu auch das Kapitel 4.3.2 zu reflexiven und sozialen Kompetenzen).

Darüber hinaus wird eine räumliche und soziale Erweiterung der Zielgruppen durch digitale Angebote festgestellt. Damit ließen sich „andere Leute“ ansprechen – insbesondere Personen, die aufgrund zeitlicher oder organisatorischer Hürden zuvor ausgeschlossen waren. Hier zeigt sich ein Übergang vom Zielgruppendenken hin zu Räumen und Lebenswelten, was im Folgenden noch präziser ausgeführt wird:

Z342: Weil es uns schwerfällt, die an Orten zu treffen. Also man kann ja/ Also wir können die ja nicht pullen sozusagen. Also wir können eine Veranstaltung machen, aber wenn jemand nicht Bock hat, dahinzugehen, macht er das nicht. Wir versuchen stark mit dem Sport zu kooperieren beispielsweise, da sind wenigstens erst mal die uninteressierten Sportlichen, die man vielleicht irgendwie da erreichen kann. Aber es geht ja immer nur auf freiwilliger Basis. Oder wir werden versuchen, mit der Feuerwehr zu kooperieren. Dort sind die Menschen, die gerne löschen und vielleicht keinen Bock auf die Demokratie haben, können wir dort erreichen. Also weil die gerne löschen und Bock auf die Demokratie haben, die bekommen wir auch zu unseren anderen Veranstaltungen.

Hier zeigt sich, dass Relevanz dort entsteht, wo gemeinsame Lebensbezüge bestehen. Der Sportverein oder die Feuerwehr werden hier als sozial verankerte Milieus beschrieben – Orte, an denen man mit

Menschen ins Gespräch kommen kann, die „vielleicht keinen Bock auf Demokratie haben“, die also nicht ohnehin bildungsaffin oder politisch interessiert sind. Die Strategie, sich mit solchen Milieus zu vernetzen, ist Ausdruck einer bewussten Dezentralisierung politischer Bildung: Weg von Bildungshäusern und Tagungsräumen, hin zu Orten alltäglicher Praxis und sozialer Zugehörigkeit.

Diese Orte fungieren als Brückenräume, die Vertrauen, Wiedererkennung und Unverbindlichkeit bieten – was eine wichtige Voraussetzungen zu sein scheint, um basierend auf Freiwilligkeit jene zu erreichen, die bisher außen vor bleiben. Ein ganz ähnliches Beispiel sind sogenannte politische Erzählsalons: moderierte, partizipative Gesprächsformate, in denen Menschen in einem geschützten Rahmen ihre biografischen Erfahrungen teilen, um persönliches Erfahrungswissen sichtbar zu machen und gesellschaftliche Zusammenhänge aus individueller Perspektive zu reflektieren (Lukashevich/Müller 2020). Andernorts werden solidarische Adventskalenders als stadtweites Projekt im Dezember an 24 verschiedenen Schaufenstern durchgeführt. Jeden Tag wird ein neues Fenster von unterschiedlichen Akteur:innen – etwa Künstler:innen, Schulen, Vereinen oder Initiativen – zu gesellschaftspolitischen Themen gestaltet und eröffnet. Dadurch entstehen über den gesamten Monat hinweg Begegnungsorte im öffentlichen Raum, an denen Menschen miteinander ins Gespräch kommen. Das Projekt verfolgt das Ziel, auf niedrigschwellige Weise neue Zielgruppen zu erreichen und den Austausch zwischen sehr verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu fördern (Colorido e.V. 2023).

Eine weitere Strategie, um neue Zielgruppen zu erreichen, besteht im Versuch, einen ‚heimlichen Lehrplan‘ als Bildung durch die Hintertür zu etablieren:

Z343: Aber es gibt natürlich sekundäre Zielgruppen und es gibt einen geheimen Lehrplan. Das ist das, was ich vorhin sagte, Jugendliche sind nie das Problem, wenn Sie Beteiligungsprojekte machen wollen. Wenn Sie die aber etablieren wollen in Strukturen, haben Sie Erwachsene dahinter, die genauso lernen müssen, dass Beteiligung A nicht weh tut und B auch nichts Schlimmes passiert und die lernen müssen, wie die solche Prozesse ermöglichen können. Und das ist Verwaltung, genauso wie das eben im schulischen Bereich sind es Lehrkräfte, sind es unter Umständen Eltern, Direktoren, sagt man nicht mehr, Schulleiter:innen, habe ich gelernt. [...] Also es zielt am Ende

darauf, dass die Jugendlichen [Projekt von Z343] im Unterricht haben, also dass es verbunden wird, Engagement lernen als Teil des Unterrichtes. Aber wir müssen dafür die Lehrkräfte qualifizieren. Also wir zielen eigentlich auf die Jugendlichen, aber weitergebildet und gearbeitet wird mit den Lehrkräften.

Lehrkräfte und Verwaltungspersonal werden hier zu einer sekundären, aber bedeutenden Schlüsselzielgruppe erklärt, deren Einstellungen, Routinen und Haltungen über die Reichweite politischer Bildung entscheiden (über die Folgen siehe Kapitel 4.3.3 I. „Verständnisse von demokratischer und politischer Bildung“).

Dieses Verständnis eröffnet eine mehrdimensionale Professionalisierungsperspektive: Politische Bildung richtet sich nicht nur an Lernende, sondern auch an diejenigen, die Demokratie pädagogisch oder administrativ gestalten. Hier wird nicht der Raum als strategischer Ausgangspunkt adressiert, sondern die systemischen Rahmenbedingungen.

Dazu kommt ein langer Atem, denn Projekte müssen etabliert und bekannt sein, damit sie von vielseitigen Zielgruppen angenommen werden:

Z344: Das heißt, man muss fünf Jahre investieren, bis die das werden. Und dann gibt es welche/ Und dann hatten wir zeitweise auch Öffentlichkeitsprobleme: Also machen wir genug Werbung? Sind wir in der Presse? Funktionieren die Kanäle? Und die haben andere Instrumente als wir, ihre Vierteljahres- oder Halbjahresbroschüren und so.

Hier wird deutlich, dass non-formale politische Bildungsarbeit als Langzeitprozess verstanden werden muss. Die Aussage zeigt, dass politische Bildung nur dann neue Zielgruppen erreicht, wenn sie Resonanzräume schafft – sowohl sozial (durch langjährige Beziehungen) als auch öffentlich (durch Sichtbarkeit und Kommunikation). Professionalisierung bedeutet hier demnach langfristige Arbeit an Vertrauen und Struktur (statt kurzfristiger Interventionen) als auch Entwicklung professioneller Kommunikationskompetenz (siehe dazu auch Kapitel 4.3.4 „Organisationswissen“).

:

Es zeigt sich eine reflexive Öffnungsstrategie. Um aus der „immer gleichen Zielgruppen“-Schleife auszubrechen, werden Formate und Orte verändert: weg von klassischen Veranstaltungen, hin zu digitalen und lebensweltlichen Brückenräumen wie Sport und Feuerwehr. Reichweite wird systemisch gedacht („heimlicher Lehrplan“), indem Gatekeeper:innen wie Lehrkräfte/Verwaltung qualifiziert werden. Insgesamt wird Zielgruppenarbeit als langfristige Netzwerk-, Sichtbarkeits- und Strukturarbeit verstanden.

Die letzte aufgebrachte Strategie reagiert vor allem auf die oben beschriebene Herausforderung, jene zu erreichen, die Demokratie ablehnend entgegenstehen. Hier wird dafür plädiert, jene zu adressieren, die noch nicht „abgedriftet“ sind:

Z345: Das variiert auch. Also manchmal hat man diese Gleichgesinnten immer erreicht. Das ist jetzt nicht mehr so. [...] Und die Leute kommen aus dem Milieu: Wir sind noch nicht ganz abgedriftet, aber wir sind auch noch nicht ganz auf einer anderen Seite. Also eigentlich reden, reden, reden.

Z346: Also ich glaube, dass man einen gewissen Anteil aushalten muss. Also sagen wir mal, es sind 30 %, die AfD und rechts wählen, und ich glaube, die muss man einfach aushalten. Aber die sind ja eigentlich nicht die Mehrheit, da sind ja noch andere 70 %. Und DAS ist sozusagen/ im Prinzip ist das unsere Zielgruppe. Da gibt es die paar, sagen wir, es sind 10 % oder so, die so eher in so eine Richtung gehen, die wir so forcieren oder präferieren. Und dann hast du die ganzen Leute, die dazwischen im Prinzip sind, die eigentlich auch das Thema problematisch finden, aber nichts tun. Und das ist eigentlich unsere/ wäre unsere Zielgruppe.

Als dritte Strategie wird hier eine differenzierte Perspektive auf Gesellschaft eingeführt. Zum einen werden jenen, die man immer erreiche, jene gegenübergestellt, die man nicht erreichen könne – eine Spannung, die man aushalten müsse. Zum anderen solle man aber nicht jene vergessen, die zwischen beiden Gruppen sind. Statt also zu erstarren oder zu legitimieren, dass es schon in Ordnung ist, diejeni-

gen zu erreichen, die immer kommen (siehe oben) oder vergeblich zu versuchen jene zu adressieren, die nicht erreicht werden wollen, müsse man den Fokus auf den Zwischenraum, der schweigenden Mehrheit und der noch nicht Abgedrifteten richten. Die Repetition „reden, reden, reden“ weist außerdem darauf hin, dass hierbei auf Beziehung und Dialog gesetzt werden müsse.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Auseinandersetzung des Feldes mit ihren Zielgruppen scheint ein zentrales professionsrelevantes Momentum zu beschreiben. Vorzufinden ist ein spannungsreiches Feld zwischen universalistischem Anspruch und selektiver Reichweite außerschulischer politischer Bildung. Einerseits artikulieren die Befragten einen inklusiven Adressat:innenanspruch („alle“), andererseits erreichen Angebote faktisch vorwiegend die „Willigen“ und bildungsnahen Milieus. Diese pragmatische Engführung wird teils legitimiert (Freiwilligkeit, Resonanz, Ressourcenknappheit), verstärkt jedoch Konkurrenz um dieselben Zielgruppen und reproduziert soziale Selektivität.

Gleichzeitig deuten sich reflexive Professionalisierungsprozesse an: Aus der Diagnose struktureller Ineffizienz entstehen suchende, erfahrungsbasierte Strategien. Dazu zählen (1) Format- und Raumverschiebungen weg von Lesungen, hin zu neuen (digitalen oder öffentlichen) Räumen oder sozial verankerten Raumstrukturen (Sportvereine oder Feuerwehr), (2) eine systemische Erweiterung der Adressat:innen auf „sekundäre Zielgruppen“ (Lehrkräfte, Verwaltung, Polizei/Justiz) im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“, sowie (3) eine fokussierte Ansprache der „noch nicht Abgedrifteten“ und der schweigenden Mehrheit durch dialogische Beziehungspraxis.

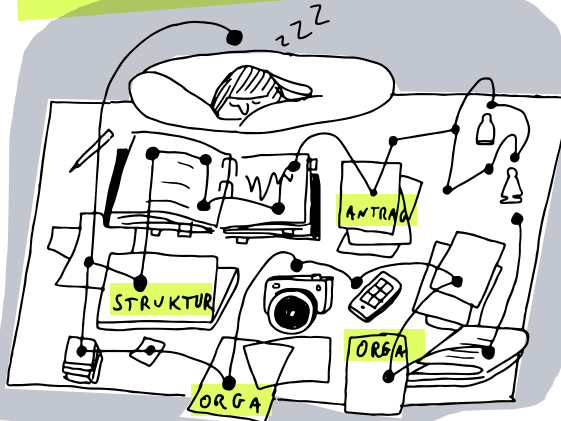
Querschnittlich werden Langfristigkeit, institutionelle Sichtbarkeit und organisationsbezogene Kommunikationskompetenz als Voraussetzungen für neue Resonanzräume betont. Zugleich bleiben erhebliche Unsicherheiten: fehlende systematische Zielgruppenerfassung, begrenzte Ressourcen und die Herausforderung, heterogene Gruppen diskriminierungskritisch zu moderieren (Stichwort Klassismus). Insgesamt dokumentiert dieses Kapitel die Verschiebung von punktueller Eventpädagogik zu lernender Organisations- und Strukturarbeit, bei fortbestehender Ambivalenz zwischen inklusivem Anspruch, professioneller Begrenztheit und der Notwendigkeit strategischer Innovation.

ORGANISATIONS- WISSEN

WIE DU DIR POLITISCHE
BILDUNG VORGESTELLT HAST:



WAS POLITISCHE
BILDUNG AUCH IST:



KERNAUSSAGEN

- **ORGANISATIONSWISSEN ALS ZENTRALE PROFESSIONALITÄTSDIMENSION**
Neben Fach- und Didaktikwissen wird Organisationswissen als unverzichtbar für wirksame politische Bildungsarbeit beschrieben.
- **PROFESSIONELLE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT**
Sichtbarkeit, Anerkennung und Förderfähigkeit hängen von strategischer, zielgruppenspezifischer Öffentlichkeitsarbeit ab (Presse, Social Media, Kooperationen).
- **SERVICE- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG**
Politische Bildung wird zunehmend als Dienstleistung verstanden, die verlässliche Abläufe, Logistik und Nutzer:innenorientierung benötigt.
- **PROJEKT- UND BILDUNGSMANAGEMENT**
Ein großer Teil der Arbeit besteht aus Koordination, Planung und Organisation – oft noch bevor Bildungsprozesse beginnen können.
- **ROLLENVERSCHIEBUNG DER BILDNER:INNEN**
Bildner:innen agieren häufig als Manager:innen, Koordinator:innen oder Moderator:innen statt primär als Lehrende.
- **PROJEKTLOGIK UND PREKARISIERUNG**
Förderbedingungen erzwingen kurzfristige Projektarbeit, was kontinuierliche Bildungsprozesse erschwert.

PROZESSHAFTES ARBEITEN & QUALITÄTSMANAGEMENT



Es besteht ein Bedarf an Planung, Evaluation und Reflexion, der jedoch durch hohen Output-Druck oft unterläuft.

TEAMARBEIT & GRUPPENDYNAMIK



Erfolgreiche Projekte benötigen Kompetenzen in Führung, Kommunikation und Umgang mit heterogenen Teams.

NETZWERKARBEIT ALS SCHLÜSSELKOMPETENZ



Vernetzung mit Kommunen, Schulen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen erhöht Reichweite, Qualität und Zielgruppenerreichung.

FÖRDER- UND VERWALTUNGSWISSEN



Kenntnisse über Förderstrukturen, Antragstellung, Abrechnung und Bürokratie sind essentiell, aber hoch komplex und zeitintensiv.

Ein erster Aspekt des Organisationswissens betrifft das Verhältnis der eigenen Arbeit zur Öffentlichkeit. Aus den Interviews mit den außerschulischen Bildner:innen wird hier deutlich, dass es Wissen und Kompetenzen für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit braucht. Die öffentliche Abbildung der eigenen Arbeit wird nicht nur als Dokumentationsmittel benötigt, sondern ist auch Grundlage für die öffentliche Anerkennung der eigenen Arbeit durch Fördermittelgeber:innen, Kommunen und der Gesellschaft:

Z347: Ein politischer Bildner, eine politische Bildnerin muss ein Öffentlichkeitsbewusstsein haben.

Z348: Wir setzen zum Beispiel professionelle Leute ein, die uns unterstützen im Videodreh im Podcastdreh im/ um geilen Content zu schaffen, der da nicht heißt: Ich habe mal ein schiefes Bild von der Jessica von hinten aufgenommen und es kommt dann irgendwo in meine Pressemappe. [...] Also man hat einen hohen Konkurrenzdruck zu anderen Informationen und das ist, glaube ich, gerade eine Herausforderung, diese Professionalisierung auch zu akzeptieren und das irgendwie zu managen.

Es wird zudem deutlich, dass eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit entsprechende Ressourcen benötigt (siehe weiter unten). Sie ist darüber hinaus auch ein zentrales Element zum Erreichen der Zielgruppe. Das heißt, dass Pressearbeit, Social Media und Kooperationen mit zielgruppenrelevanten Akteur:innen entscheidend für den Erfolg sind. Diese Fähigkeit wird als eine wichtige Kompetenz hervorgehoben, die politische Bildner:innen noch vertiefen müssen.

Z349: Wann fange ich an, mache Werbung? Ist die Werbung zielgruppenspezifisch? Wie mit der Schrotflinte hin und was wir eben schon hatten. Ganz spezifisch: Bediene ich ein enges Netzwerk, bediene ich ein breites? Nutze ich Kooperationspartner, [...] beziehe ich den Instrumentenkasten der Öffentlichkeitsarbeit, klassische Pressearbeit, Social Media, Anzeigen, Werbung? [...] Das wird die nächste Tugend sein, die nächste Kompetenz, die politische Bildner tiefer durchdringen müssen.

Für eine kompetente Öffentlichkeitsarbeit wünschen sich die Bildner:innen Fortbildungsmöglichkeiten (Z349). Nicht zuletzt die Konkurrenz mit anderen Angeboten aus dem Bereich der Unterhaltung macht eine ansprechende und diversifizierte Ansprache von Zielgruppen, Geldgeber:innen und Gesellschaft notwendig.

Gleichzeitig wird die Fähigkeit, gute Öffentlichkeitsarbeit zu machen, sowohl in der Organisationskultur als auch in einer besonderen, individuell-motivationalen Zuwendung, die an ein gewisses Talent geknüpft ist, verortet. Funktionierende Öffentlichkeitsarbeit wird damit in eine systemische Abhängigkeit mehrerer Variablen gestellt (Z350).

Z350: Öffentlichkeitsarbeit. Aber ich glaube, das ist auch eine Frage auch der Persönlichkeit, der Eine oder Andere hat da mehr einen Fabel für als der Andere. Dann auch Unternehmenskultur oder Organisationskultur. Und da sind die politischen Bildungsträger ja auch hoch unterschiedlich. Manche arbeiten ja nur/ Da kommen schon bei Fördermitteln SEHR spezifisch/ Da hört man ab und zu mal was und auch oft hört man nichts. Andere sind EXTREM auf Öffentlichkeit aus. Und das ist dann auch im Grunde wieder so ein Stück weit in den jeweiligen Organisationseinheiten oder Organisationen geprägt.

Neben den Fähigkeiten einer professionellen Öffentlichkeitsarbeit werden auch benötigtes Wissen sowie Kompetenzen bezüglich Organisations- und Serviceentwicklung beschrieben. Wie bereits mehrfach sichtbar wurde, konkurrieren politische Bildungsprojekte mit anderen Angeboten für Freizeit und Dienstleistungen. Dadurch entstehen durchaus Erwartungen an professionelle Abläufe, Verfahrenswege und Logistik. Demnach sind Wissen und Kompetenzen hinsichtlich Service- und Organisationsentwicklung zunehmend auch im Feld der politischen Bildung gefragt.

Z351: Wir sind eine Serviceeinrichtung für die Bevölkerung, aber auch für die Träger der politischen Bildung. Und das sind dann so Themen jenseits der ganzen büro-politischen, pädagogischen Inhalte. [...] Wie können wir den Service verbessern? Wir haben ja auch eine ganze Logistik dahinter. [...] Wenn die Logistik nicht stimmt, können Sie sich die tollsten Themen überlegen, sie müssen auch handwerklich von der Software, über die Kundenfreundlichkeit, die Abläufe, die Schnelligkeit, in der Buchauslieferung, die Erreichbarkeit auf Webseiten.

Abläufe und Logistik professionell zu organisieren, können herausfordernde Aufgaben sein. Oft findet auch hier die Ausbildung „on the job“ statt. Auch wenn hier nicht empfohlen werden soll, Projekte wie Wirtschaftsunternehmen zu führen, muss darüber nachgedacht werden, welche Elemente aus der Organisationsentwicklung und Serviceoptimierung adaptierbar für die Strukturen außerschulischer politischer Bildung sind.

Ein dritter Punkt betrifft Wissen und Kompetenzen zum Projekt- und Bildungsmanagement. Auch dieser Bedarf klingt zunächst nach kommerziellem Vokabular und einer Ökonomisierung der bildnerischen Arbeit. Die herrschenden Strukturen hinsichtlich Finanzierung und Förderung (siehe kritisch dazu Lewerenz/Hertel 2024) führen dazu, dass ein hohes Maß an Projektkoordination entsteht, bevor überhaupt Bildungsprozesse beginnen können.

Z352: Fördermittelanträge, den ganzen E-Mail-Verkehr, das Zuordnen und Koordinieren überhaupt. Bevor wir dann sagen: So, das ist eigentlich ein Projekt für den und das ist ein Projekt für den.

Dieser Organisationsaufwand und die geringen Eigenmittel führen dazu, dass zunehmend eine Art Bildungsmanagement entsteht. Die praktische Tätigkeit der Bildner:innen besteht dann nicht mehr darin, politische Bildung durchzuführen, sondern zu organisieren:

Z353: Ganz viel Kommunikation. Also E-Mails schreiben, telefonieren, das ist das meiste. Und das alles, um zu organisieren. Also um Veranstaltungen zu planen, um (..) den Rahmen zu setzen. Also Referentin bin ich ja selber nicht, ich bin maximal Moderatorin bei Veranstaltungen, aber denen sozusagen den ganzen organisatorischen Rahmen zu bauen.

Hier findet teilweise ein (erzwungener) Rollenwechsel statt, was wir bereits im Kapitel 4.2.2 zum Rollenverständnis thematisiert haben. Die Entwicklung, dass einige Projekte politische Bildung zunehmend organisieren, indem sie oft freiberufliche ehrenamtliche Referent:innen einladen (Z353) und den Rahmen bereitstellen erschwert eine konsistente Bildungsarbeit, die als längerfristiger Prozess und weniger als eine Ansammlung von Einzelveranstaltungen funktioniert. Hier wirkt ein systemischer Faktor aus Förderbedingungen und Prekariisierung außerschulischer Bildung. Auf eine ausführliche Beschreibung dieses Missverhältnisses wird an dieser Stelle verzichtet, Auswirkungen können aber in der Studie „Demokratische Bildung im Förderdickicht“ nachgelesen werden (Lewerenz/Hertel 2024).

BEFUND

Organisationswissen wird als zentrale, oft unterschätzte Professionsdimension sichtbar. Wirksame politische Bildung

hängt nicht nur von pädagogischer Qualität ab, sondern ebenso von (1) professioneller Öffentlichkeitsarbeit als Anerkennungs- und Zielgruppenressource, (2) service- und organisationsbezogenen Routinen wie Abläufen und Logistik als Voraussetzung gelingender Angebote sowie (3) projekt- und förderlogikgetriebenem Management, das die Tätigkeit teilweise vom Durchführen hin zum Organisieren verschiebt. Damit wird ein Rollenwechsel sowie eine tendenzielle Fragmentierung zu einer Logik von Einzelveranstaltungen begünstigt.

Aus Sicht eines angemessenen Projektmanagements braucht es daher auch Wissen und Kompetenzen zum prozesshaften Arbeiten, Reflexion und Qualitätsmanagement (siehe auch Z354). Projekte sollten als Prozess und nicht als bloße Ansammlung einzelner Veranstaltungen und Maßnahmen gedacht werden. Dafür sind auch Fähigkeiten in Evaluation und Prozessmanagement erforderlich. Der hohe Bedarf führt jedoch immer wieder zu einem hohen Output, aber wenig Reflexion.

Z355: Und es ist, glaube ich, so eine Arbeitsethik auch, die auch viele Leute überfordert, aber aus der wir gerade nicht rauskommen, ist dieses machen, machen, machen, machen, wenig reflektieren, machen, machen, machen. Weil das nächste Thema/ Und ich merke auch, politische Bildungsarbeit/ (.) Ein Motivationspunkt, um politische Bildungsarbeit in verschiedenen Bereichen zu machen, ist auch eine hohe Dramatik an Themen.

Insbesondere die Wortfolge „machen, machen, machen, machen, wenig reflektieren, machen, machen, machen“ verdeutlicht noch einmal den Druck, unter dem Bildungsangebote im außerschulischen Raum stehen (siehe auch Kapitel 4.2 zur Wahrnehmung von Fremdbildern). Für ein reflektiertes Qualitätsmanagement/Evaluation scheinen in einigen Kontexten keine Kapazitäten zur Verfügung zu stehen.

Dahingegen brauche es auch prozesshafte Arbeitsweisen in der Planung von Projekten. Dafür eignen sich iterative Verfahren von Planung/Konzeption, Durchführung, Reflexion und Überarbeitung. Dabei wird gelernt und entwickelt:

Z356: Ich möchte schon eine Effizienz- und auch eine Effektivitätssteigerung haben [...] Und wir lassen uns ja auch regelmäßig evaluieren, teil-evaluieren. Insofern wissen wir ja schon auch über unsere Quantitäten und auch Qualitäten Bescheid. Und wir wissen ja auch, wenn wir was in den Sand gesetzt haben. Das sind ja auch wichtige Lernprozesse. Und ich bin auch ein Freund davon, dass man da offen mit umgeht, wenn man mal eben einen Fehler gemacht hat oder wenn ein Projekt nicht geklappt hat. Das ist ja am Ende, wenn man es klug reflektiert, manchmal hilfreicher als der Erfolg.

Darüber hinaus gehören zum Projektmanagement auch Wissen und Kompetenzen zu Personalführung und Gruppendynamiken. Vor allem große Projekte verfügen über diverse Teams mit diversen Wissens- und Kompetenzressourcen. Für eine gelingende Zusammenarbeit sind gruppendedynamische Prozesse, Vernetzung und Führungs- bzw. Leitungsfähigkeiten notwendig:

Z357: Man muss auch als sozialer Organismus alle zusammen behalten, dass die miteinander reden und da gibt es auch durchaus Bildungsunterschiede, Befindlichkeiten, Status, Gefühle. Dann müssen sie nicht immer sagen: Das ist das neueste Buch. Da steigen paar aus und sagen: Jetzt gehe ich lieber ins Büro und arbeite mein Zeug ab. Sondern sie müssen auch gruppendedynamische Sachen, fürs Feeling machen. Und es gibt so Themen, was weiß ich, Serviceorientierung, Kundenorientierung, da kriegen sie plötzlich alle. [...] Wer sind wir als [Z357 Projekt] Wo wollen wir hin? Da kriegen sie die.

Die Organisation von gelingender Kooperation, egal ob diese aus der Position von Vorgesetzten oder in flachen Hierarchien aus dem Team heraus organisiert wird, ist eine wichtige Gelingensbedingung von Projekten. Oft fehlt es jedoch an Zeit und Priorisierung für solche Prozesse.

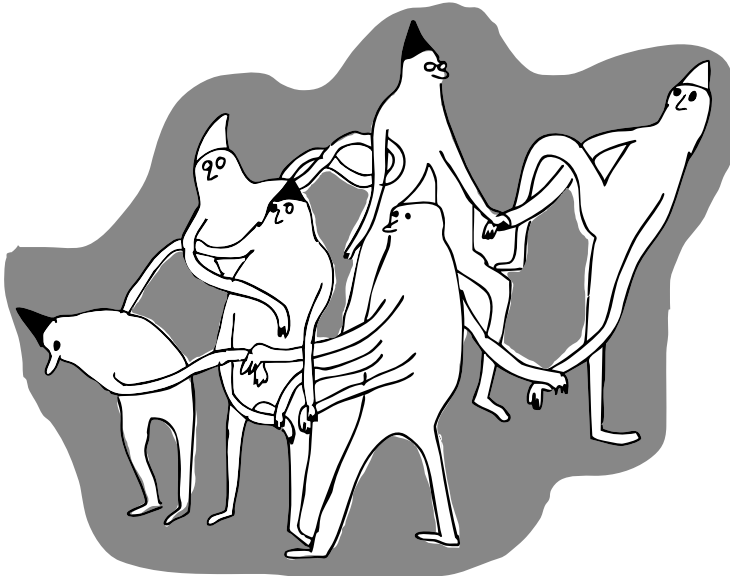
Bezüglich des prozesshaften Arbeitens und der Gruppendynamiken zeigt sich, dass Angebote der JoDDiD zur Vernetzung, Beratung oder Begleitung umfangreich angenommen werden und vor allem die gruppeninterne Reflexion als hilfreich hervorgehoben wird. Letztlich können solche Prozesse jedoch in der Breite nur sichergestellt werden, wenn die entsprechenden zeitlichen Ressourcen und Kompetenzen teamintern oder für externe Unterstützung, etwa durch ein Coaching, bereitgestellt werden (Z358).

Dennoch bilden Netzwerkarbeit bzw. die Vernetzung mit anderen Akteur:innen einen wichtigen Tätigkeitsschwerpunkt im Rahmen des Projektmanagements.

Z359: Je besser Vernetzung vor Ort ist, je besser die Bürgermeister und die Akteure an Schulen Bescheid wissen über die Angebote, desto besser werden die Zielgruppen erreicht. Klar. [...] Die, die besser vernetzt sind, die mehr Vernetzung machen, die erreichen ihre Zielgruppen signifikant besser und damit erreichen die auch ihre Projektziele natürlich signifikant besser.

Z360: Also das ist auch ein wesentlicher Teil meiner Arbeit, dass ich so netzwerke, also Kontakte halte, nachfrage: Wie sieht es denn bei euch aus, wollen wir das machen? Oder die fragen mich an, dann gucke ich nach, dann trifft man sich irgendwie wieder bei irgendwelchen Veranstaltungen. Also es ist ein permanentes Strippenziehen sozusagen.

Z361: Dann kommt noch dazu diese ganze Netzwerkarbeit. Also mit den unterschiedlichsten Kooperationspartner:innen mich treffen, austauschen, brainstormen, was man zusammen machen kann, wo man hingehen kann, vielleicht auch Projekte konzipieren, gucken, dass man die dann auch beantragt und durchgeführt bekommt.



Es wird sichtbar, dass Netzwerkarbeit einen hohen Stellenwert in der praktischen Tätigkeit einnimmt und dabei als strategisches Instrument (Zielgruppen- und Projektzielerreichung) oder auch zur Ideenentwicklung für die Projektakquise (brainstormen und Projekte beantragen) genutzt wird.

Ebenfalls wichtig ist Wissen über Finanzierungs- und Förderstrukturen sowie Verwaltungsabläufe. Um die Finanzierung abzusichern, sind zahlreiche Projekte der außerschulischen politischen Bildung auf Fördermittel angewiesen, die in der Regel durch staatliche Fördergeber bereitgestellt werden. Hier braucht es zunächst die Fähigkeit, sich im „Förderdickicht“ zurechtzufinden (Lewerenz/Hertel 2024: 7 ff.). Durch sich ständig ändernde Förderprogramme sowie unterschiedliche Ebenen der Bundes-, Landes-, Kommunal- und letztlich europäischen Programme, ist es schwer einen Überblick zu behalten (Z362). Der Prozess wird darüber hinaus als stark bürokratisiert empfunden (Z363). Die Beantragung von Fördermitteln bedarf einer hohen Orientierungsfunktion und erfordert erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand.

Z364: Also eigentlich will ich das auch gar nicht mehr sagen, aber die größte Herausforderung ist immer die Finanzierung und ist immer diese Projektlogik, [...] weil wir immer wieder uns neue Sachen ausdenken müssen, immer wieder Anträge schreiben müssen und das ist ein unheimlicher Bürokratie/ Wir haben einen unheimlichen Bürokratieaufwand. Wir schreiben manchmal 30 Anträge im Jahr, um diese ganzen Projekte zu finanzieren.

Es braucht dazu nicht nur eine gewisse Resilienz, sondern auch die Fähigkeiten, solche Anträge formal und inhaltlich stellen zu können. Ein Antrag umfasst nicht nur ein Konzept, sondern detaillierte Ausarbeitungen. Dabei müssen sich die Antragstellenden an vorgegebene Formate und „Antragslyrik“ (Z365) halten.

Z366: Die Beantragung von Mitteln setzt schon einen gewissen Kenntnisstand voraus, also im Umgang mit Beantragung, auch einer gewissen Antragslyrik. Das ist auf jeden Fall eine Herausforderung. Auch einen ordentlichen Kosten- und Finanzierungsplan zu erstellen, der aufgeht. Da braucht es Kenntnisse, da muss man sich einarbeiten. Und das kommt auf die Richtlinie an, wie komplex das ist. Und der Anspruch ist aber, dass man das so niedrigschwellig wie möglich gestaltet.

Weitere Kenntnisse und Fähigkeiten braucht es für die Dokumentation und Abrechnung der Projekte. Die Anforderungen an Berichterstattung und Belegführung sind oft sehr aufwändig und unterscheiden sich je nach Fördergeldgeber:in und Förderrichtlinie (Z367; Z368; Z369).

BEFUND

Einerseits wird prozesshaftes, iteratives Arbeiten samt Evaluation, Fehlerkultur und Qualitätsmanagement als notwendige Kompetenz markiert. Andererseits dominiert unter Themen- und Zeitdruck häufig eine „Output-Ethik“ des permanenten Machens, die Reflexion strukturell verdrängt. Zugleich erweitert sich Projektmanagement praktisch um das Steuern von Team- und Gruppendynamik, strategische Netzwerkarbeit sowie um das Navigieren bürokratischer Förder- und Abrechnungsregime, wodurch ein erheblicher Teil der Arbeit in Organisation, Akquise und Absicherung statt in Bildungsarbeit selbst gebunden wird.



ZUSAMMENFASSUNG

Dieses Kapitel zeigt, dass Organisationswissen in der außerschulischen politischen Bildung als eine zunehmend zentrale Dimension professioneller Kompetenz verstanden wird. Neben inhaltlich-fachlichem Wissen bedarf es umfangreicher Kenntnisse und Fähigkeiten, um Bildungsarbeit organisatorisch, kommunikativ und administrativ wirksam zu gestalten.

Ein zentrales Element stellt das Wissen um Öffentlichkeitsarbeit dar. Die Befragten beschreiben, dass politische Bildung heute nur dann gesellschaftlich sichtbar und förderfähig bleibt, wenn sie professionell kommuniziert wird. Öffentlichkeitsarbeit wird dabei nicht nur als Instrument der Dokumentation verstanden, sondern auch als Voraussetzung für öffentliche Anerkennung, Legitimation und Förderfähigkeit. Sie erfordert sowohl strategische Planung (z. B. zielgruppenspezifische Ansprache, Social-Media-Arbeit, Kooperationen) als auch ästhetisch-kommunikative Kompetenzen und entsprechende Ressourcen (Zeit, Technik, Budget).

Darüber hinaus verweisen die Befragten auf die Bedeutung von Service- und Organisationsentwicklung. Politische Bildung wird zunehmend als Dienstleistung verstanden, die professionell strukturiert, geplant und umgesetzt werden muss. Wissen über Logistik, Abläufe, Servicequalität und Kund:innenorientierung wird so zu einer neuen professionellen Anforderung, die weit über pädagogische Kernkompetenzen hinausreicht.

Mit dieser Entwicklung einher geht die Notwendigkeit von Projekt- und Bildungsmanagement. Aufgrund komplexer Förderstrukturen und befristeter Finanzierungen ist der Arbeitsalltag vieler Träger stark von Koordinations-, Verwaltungs- und Kommunikationsaufgaben geprägt. Der eigentliche Bildungsprozess wird oft erst nach erheblichem organisatorischen Aufwand möglich. Das führt dazu, dass sich das professionelle Selbstverständnis vieler Akteur:innen zunehmend in Richtung eines Bildungsmanagements verschiebt.

Zugleich betonen die Befragten den Bedarf an prozesshaftem Arbeiten, Reflexion und Qualitätsmanagement. Politische Bildung soll als kontinuierlicher Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden, der Planung, Durchführung, Evaluation und Überarbeitung integriert. Dafür sind Kompetenzen in Prozesssteuerung, Evaluation und Fehlerkultur erforderlich, die bislang häufig zu kurz kommen.

Weitere Dimensionen des Organisationswissens betreffen Personalführung, Teamarbeit und Gruppendynamik. Erfolgreiche Bildungsarbeit setzt funktionierende interne Kommunikation, Wertschätzung und Kooperation voraus. Hierfür werden zunehmend Führungskompetenzen und soziale Sensibilität notwendig, insbesondere in heterogenen Teams mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen.

Eng damit verbunden ist das Wissen um Vernetzung und Kooperation. Die Befragten beschreiben Netzwerkarbeit als zentrales Element erfolgreicher Bildungsarbeit – sie ermöglicht Reichweite, Zielgruppenorientierung und Qualitätssicherung.

Schließlich zeigt sich, dass das Feld ein hohes Maß an administrativem Wissen benötigt. Kenntnisse über Förderstrukturen, Antragswesen, Finanzplanung, Abrechnung und Berichterstattung sind essentiell, um Projekte realisieren und institutionell absichern zu können. Die Befragten schildern diese Anforderungen als hochkomplex und zeitintensiv, was eine deutliche Professionalisierung des Verwaltungs- und Förderwissens erforderlich macht.

Insgesamt wird deutlich, dass Organisationswissen in der außerschulischen politischen Bildung mehrdimensional ist: Es umfasst kommunikative, organisatorische, administrative und reflexive Kompetenzen, die in enger Wechselwirkung stehen. Professionelles Handeln in diesem Feld bedeutet, Bildungsarbeit nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell und prozessual zu gestalten – zwischen Bildungsauftrag, Förderlogik und Öffentlichkeitsanforderung.

5

PROFESSIONALISIERUNG

Kapitel 5 untersucht Professionalisierung in der außerschulischen politisch-demokratischen Bildung entlang zweier Perspektiven: zum einen der gelebten Qualifizierungspraxis der Bildner:innen und zum anderen der daraus ableitbaren Professionalisierungsanforderungen für das Feld.

■ **In 5.1 AUS- UND WEITERBILDUNG werden zunächst die Weiterbildungsrealitäten der Befragten rekonstruiert.**

Die Unterkapitel zeigen, dass Qualifizierung im Feld häufig als situatives „Learning on the job“ organisiert ist und stark von individueller Initiative getragen wird. Gleichzeitig werden Grenzen dieser Praxis sichtbar: Zeit- und Ressourcenknappheit, fehlende Passung bestehender Angebote sowie die Verlagerung von „auf dem Laufenden bleiben“ (Literatur, Diskurse, Materialentwicklung) in den Freizeitbereich. Weiterbildung erscheint damit zugleich als zentrale Ressource professionellen Handelns und als potentieller Belastungsfaktor. Insgesamt wird in 5.1 deutlich, dass Professionalisierung zwar kontinuierlich praktiziert wird, jedoch nur begrenzt institutionell gerahmt ist und dadurch strukturell prekär bleibt.

■ **Daran anschließend bündelt 5.2 BEDARFE HINSICHTLICH PROFESSIONALISIERUNG die im Material sichtbar werdenden Bedarfe und Anforderungen.**

5.2.1 arbeitet die von den Bildner:innen selbst formulierten Professionalisierungsbedarfe heraus, insbesondere die wahrgenommene Unterrepräsentation außerschulischer (Erwachsenen-) Bildung in Ausbildung und Forschung sowie den Wunsch nach stärkerer institutioneller Verankerung (bis hin zu Studiengangs- bzw. Institutsmodellen) und nach systematischer berufsbegleitender Qualifizierung.

5.2.2 verdichtet darauf aufbauend zentrale Anforderungen an Professionalisierung als mehrdimensionalen Prozess, der Wissens- und Kompetenzentwicklung mit motivationalen, normativen und strukturellen Bedingungen verschränkt.

5.2.3 fasst die Befunde schließlich in übergreifenden Professionalisierungsfeldern zusammen und konturiert Professionalisierung als gemeinsame Aufgabe von Individuen, Organisationen und Förder- bzw. Ausbildungsstrukturen.

In der Gesamtschau zeigt Kapitel 5 auf, dass Professionalisierung im Feld nicht primär im Ausbau einzelner Kompetenzen besteht, sondern in der Stabilisierung verlässlicher Qualifizierungs- und Orientierungsstrukturen, die reflexive Praxis, didaktische Profilbildung und organisationale Handlungsfähigkeit gleichermaßen unterstützen.

5.1

AUS- UND WEITERBILDUNG

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln konnte aufgezeigt werden, welches Wissen bzw. welche Wissensformen und Kompetenzen außerschulische politische Bildner:innen

- für politische bzw. demokratische Bildung als wichtig erachten,
- aus ihrer Sicht selbst benötigen, um politisch-demokratische Bildung umzusetzen und
- denken, dass die Adressat:innen der Bildungsprozesse erwerben sollen.

Kapitel 5.1 bündelt die empirischen Befunde zu Weiterbildung als zentraler Dimension der Professionalisierung außerschulischer politischer Bildner:innen. Ausgehend von der im Material sichtbaren hohen Professionsdiversität und dem Fehlen politikdidaktisch strukturierter Ausbildungswege wird Qualifikation weniger als Ergebnis formaler Abschlüsse, sondern als kontinuierlicher, praxis- und organisationsgebundener Lernprozess beschrieben.

Der Abschnitt gliedert sich in zwei Teilkapitel:

- **5.1.1 WEITERBILDUNG ALS LATERALES LERNEN – IN-HOUSE-FORTBILDUNGEN** behandelt vor allem informelle, kollektive und arbeitsplatznahe Lernformen – wie kollegialen Austausch, Hospitation, Vernetzung und organisationsinterne Fortbildungen – im Modus des „Learning on the job“.
- **5.1.2 WEITERBILDUNGEN ALS SYSTEMATISCHE UND LINEARE LERNANGEBOTE** nimmt stärker formalisierte Qualifizierungsformate (z.B. Trainings, Workshops, ein- und mehrtägige Fortbildungen sowie wissenschaftsbezogene Inputs) in den Blick und arbeitet zugleich Spannungen zwischen Qualifizierungsansprüchen, begrenzten Ressourcen, Qualitäts- und Passungsproblemen sowie dem herausfordernden Theorie-Praxis-Transfer heraus.

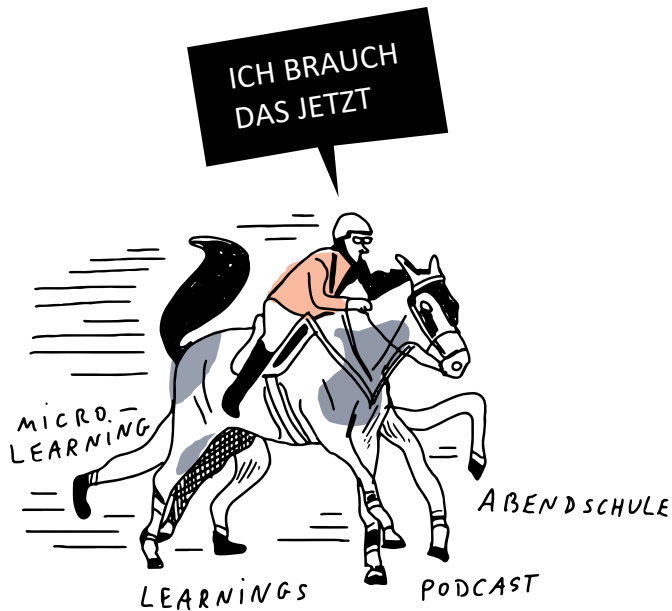
Ein wichtiger Ausgangspunkt von Professionalisierung ist nicht nur das Wissen an sich, sondern auch Wissenszugänge: „Zu wissen: Wo kriege ich vielleicht auch mein Wissen her?“ (Z370). Dies ist insofern interessant, als dass bei den professionellen Selbstbeschreibungen selbstkritisch eingeräumt wird, dass bei den professionellen Hintergründen selten politikdidaktische Professionshintergründe vorhanden sind, was eine zusätzliche Qualifizierung notwendig machen würde:

Z371: Die meisten sind hier ja gar keine Fachdidaktiker, sondern wir haben Physiker, Ingenieure, Politikwissenschaft/, Arabisten, Bibliothekare, Theologen, Historiker, Germanisten. Da haben wir ja ein buntes Bündel an Geschichten.

Wie bei Z371 sichtbar wird, sind die Ausbildungshintergründe bei Bildner:innen in der außerschulischen Bildung äußerst divers. Aus den Befunden der weiteren Interviews wurden für hauptamtlich angestellte Bildner:innen bspw. folgende Professionen genannt: Soziale Arbeit (Z372; Z373; Z374), Politikwissenschaft (Z375), Soziologie (Z376; Z377), Philosophie (Z378), Kommunikationswissenschaft (Z379), Erziehungswissenschaft (Z380). Bei ehrenamtlich Tätigen sind die Ausbildungshintergründe noch vielfältiger, z.B. Maschinenbau, Sozialpädagogik (Z381; Z382). Diese qualitativen Befunde decken sich mit den quantitativen Befunden der ersten JoDDiD-Studie, die aufzeigen konnte, dass ein Großteil der Befragten sozialwissenschaftliche sowie kulturwissenschaftliche, einige naturwissenschaftliche, etwa ein Drittel pädagogische und keine befragte Person didaktische Professionswege angaben (Jugel/Lewerenz 2022: 5) Im Rahmen dieser Professionsvielfalt ist auf einen Missstand im Qualifikationsbereich hinzuweisen, denn oftmals entscheiden sich Menschen auf der Grundlage positiver ehrenamtlicher Erfahrungen in der politischen Bildungsarbeit für eine hauptamtliche Zukunft in diesem Feld (Z383; siehe auch Kapitel 4.1.3 I. „Ausbalanciertes Engagement“; Kapitel 4.2.2 „Rollenverständnis“). Gleichzeitig zeigt sich, dass die befristete Finanzierung auch dazu führt, dass viele Menschen das Feld wieder in Richtung sicherer Arbeitsverhältnisse verlassen und es in einigen Regionen zunehmend schwierig wird, qualifiziertes Personal zu finden (Jugel/Lewerenz 2022: 6; 13).

Professionalisierung und Qualifikation finden „on the job“ statt (Becker 2020: 20). Ein Grund dafür ist das Fehlen strukturierter Ausbildungsstrukturen für politische Bildner:innen, die den Aufbau von systematisierten und verknüpften (Erklärungs-)Wissen

und Kompetenzen ermöglichen (siehe dazu auch Kapitel 4.3.3 II. b „Grundlegendes Wissen und Basiskonzepte“ sowie 5.1 II. „Learning on the job“)



Positiv gewendet, profitieren Teams in der außerschulischen Bildung von der Professionsvielfalt durch das Zusammenwirken der verschiedenen disziplinären Hintergründe.

Z384: Oder wo ich auch sehr viel gelernt habe, war tatsächlich, dass ich so in den ersten Jahren einen Kollegen hatte, der aus der Politik kam, also der Politikwissenschaft studiert hatte und dann natürlich noch mal ein wahnsinniges Wissen mitgebracht hatte. Davon habe ich natürlich profitiert und er hat profitiert aufgrund dessen, dass ich halt Soziale Arbeit studiert habe. Und ich glaube, das braucht es beides zusammen.

Qualifikation wird hier relational verstanden: Fachliches Wissen und sozialpädagogische Kompetenzen entstehen nicht isoliert, sondern ergänzen sich im professionellen Austausch und gemeinsamen beruflichen Handeln.

Z385: Ja, also diese Multidisziplinarität sozusagen, das ist natürlich auch sehr vorteilhaft, einfach verschiedene Perspektiven, verschiedene Wissenshintergründe zu haben, weil politische Bildung ist ja auch einfach SO ein Feld und es ist natürlich schwierig, das alles in einem Studiengang abzubilden.

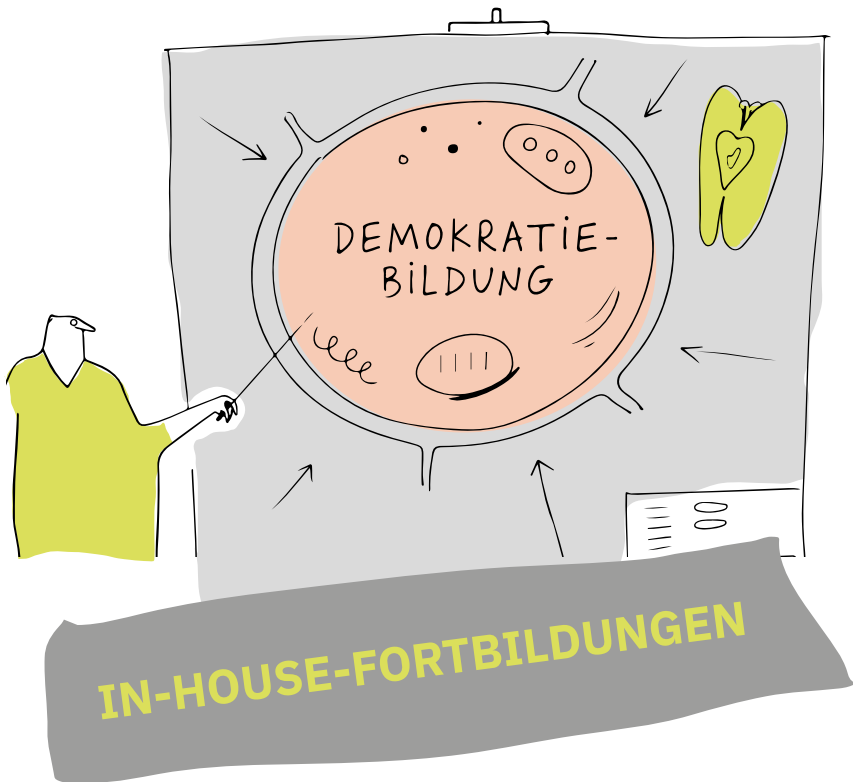
Die Aussage verweist auf strukturelle Grenzen formaler Ausbildungswege und impliziert, dass Qualifikation im Feld der politischen Bildung notwendigerweise fragmentarisch bleibt und erst im Zusammenspiel unterschiedlicher disziplinärer Zugänge professionalisiert wird.

Z386: Ich würde jetzt nicht sagen, dass ich mein Wissen, was ich hier brauche, jemals in meinem Studium beigebracht gekriegt hätte. Also. Nein. Sondern ich habe es mir immer tatsächlich innerhalb des Jobs angeeignet. Und bei [Träger von Z386) haben wir natürlich das Glück, dass wir halt ein Verein sind zum Thema politische Bildungsarbeit. Wir haben sehr, sehr viele kompetente Kolleginnen und Kollegen bei uns, die mit unterschiedlichen Themenbereichen, sei es jetzt mit Hate Speech, Verschwörungstheorien und und und, zu tun haben. Und wir haben hier immer die Gelegenheit, zum Beispiel wenn es sich mal einrichten lässt, dass wir einfach auch mal hospitieren können bei den durchgeführten Workshops. Wir teilen ganz viel Wissen miteinander.

Qualifikation wird hier explizit als organisationsgebundener Lernprozess beschrieben, der über informelle Lernformen wie Hospitation, kollegialen Austausch und geteiltes Erfahrungswissen realisiert wird und damit zentrale Elemente professioneller Entwicklung übernimmt.

Zusammenfassend wird Qualifikation in der außerschulischen politischen Bildung weniger als Ergebnis formalisierter Ausbildung, sondern als kontinuierlicher, praxis- und organisationsgebundener Professionalisierungsprozess sichtbar, der wesentlich durch kollektives Lernen, interdisziplinären Austausch und informelle Weiterbildungsgelegenheiten getragen wird.

WEITERBILDUNG ALS LATERALES LERNEN – IN-HOUSE-FORTBILDUNGEN



Unterschiedliche Professionszugänge in den Teams der außerschulischen Bildung können unterschiedliche Leerstellen der Professionalisierung in der Praxis kompensieren bzw. überbrücken und zur gegenseitigen Qualifikation im Modus eines „Learning on the job“ beitragen. Im Fall von Z386 oben hilft die Profession der Politikwissenschaft auf einer inhaltlichen Ebene weiter, während die Profession der Sozialen Arbeit Komponenten der pädagogischen Qualifikation bereitstellt. Diese Professionsvielfalt im Team kommt auch dem Umstand entgegen, dass politische Bildung als ein weites Feld begriffen wird, in dem sich mehrere Professionen überschneiden (siehe Kapitel 4.3.3 I.).

Neben dem „Learning on the job“ beschreiben die Bildner:innen verschiedene Wege individueller Fort- und Weiterbildung bzw. Professionalisierung (siehe auch Z387; Z388). So wird beispielsweise berichtet, dass sich politisch-demokratische Bildner:innen in ihrer Freizeit durch Soziale Medien und Video-Tutorials für ihre berufliche Tätigkeit inspirieren lassen.

Z389: Also privat bin ich dann eher so ein kreativer Mensch. Also dann am Wochenende möchte ich mich auch mit niemandem unterhalten. (Lacht) [...] Also da mache ich Garten, [...] dann nähe ich und koche und das ist dann halt wirklich eher so über Tutorials, Instagram etc. pp., wo ich mir dann so die Inspiration und Weiterbildung her hole, also wirklich über so Videos usw.

Z390: Also ich gucke mir schon zum Beispiel die Sachen an, die hier das [Forschungsinstitut] produziert, an. Ich habe auch schon mal ab und zu ein paar von euren oder von euren Kollegen die Podcasts usw. reingehört. Genau.

Hier werden niedrigschwellige Formate, wie sie auch die JoDDiD in Form von Lernvideos, Podcasts oder Social Media zur Verfügung stellt, dargestellt. Professionalisierung erscheint hier nicht nur als pluraler Prozess, der sich aus unterschiedlichen formellen und informellen Lerngelegenheiten zusammensetzt und nicht auf institutionalisierte Weiterbildung begrenzt ist, sondern Weiterbildung verschränkt sich ebenfalls mit privaten Interessen und Alltagspraktiken. Hier scheint erneut die Grenze zwischen Privatem und Beruflichen zu verschwimmen (siehe dazu auch Kapitel 4.2.2 „Rollenverständnisse“).

Außerdem beschreiben Bildner:innen die Teilnahme an anderen Bildungsveranstaltungen als weitere Form der individuellen Weiterbildung. Die Rolle der Bildner:innen wechselt dabei situativ zwischen Lehrenden und Lernenden. Es benötigt für den Transfer der Erfahrung reflexive Übertragungsfähigkeiten:

Z391: Dann bilde ich mich natürlich weiter, indem ich selber in Veranstaltungen sitze, wo ich dann wieder Themen aufschnappe oder Bedarfe mitbekomme, was jetzt so noch Thema sein könnte.

Z392: Sich in verschiedene Methoden reinzulesen, auch selber in Weiterbildung verschiedene Dinge auch mal selber als Teilnehmerin mitzuerleben und zu wissen: Ach, so fühlt sich das an, wenn da jemand vorne steht und genau das sagt. Ich glaube, das ist auch eine wichtige Lernerfahrung.

Qualifikation wird hier explizit mit Perspektivwechsel und Erfahrungslernen verknüpft, insbesondere mit Blick auf didaktische Sensibilität und adressat:innenorientiertes Handeln.

Als informelle Formate der beruflichen Qualifizierung werden der Austausch mit Expert:innen und Kolleg:innen und In-House-Fortbildungen genannt (Z392). Professionalisierung erfolgt damit in hohem Maße über soziale Lernprozesse und organisationsinterne Wissenszirkulation:

Z393: Ich habe mal so einen alten Prof von mir angeschrieben und er war dann mal, der ist schon relativ alt, aber der war dann hier irgendwann mal zum Wandern und ist hier mal reingekommen. Da haben wir uns mal unterhalten, so zum Beispiel. Sowas nehme ich auch auf eine Art als Weiterbildung wahr, aber sehr informell.

Z394: Dann gibt es bei uns natürlich intern einen gewissen Austausch, aber auch zwischen den [Träger von Z394] im Bundesverband der [Träger von Z394].

Qualifikation wird hier einerseits als biografisch eingebetteter und stark informeller Prozess sichtbar, der auf persönlichen Netzwerken und individuellen Initiativen beruht. Auf der anderen Seite wird Weiterbildung hier organisations- und trägerübergreifend gedacht und erhält damit eine kollektive, feldbezogene Dimension.

Z395: Und auf der anderen Seite schulen wir uns aber auch intern. Das heißt, gerade so das Thema Arbeit mit Gruppen, Arbeit mit Widerständen usw. dazu bieten wir dann auch Weiterbildungen an, wo wir dann das Team, vielleicht noch irgendwelche Personen, die sich auch noch qualifizieren wollen und auch Trainings geben wollen, die dürfen dann auch mit daran teilnehmen.

Z396: [...] wir machen unterjährig regelmäßige Fortbildungen. Zum Beispiel wir haben eine Datenbank, die hat eine gewisse Komplexität, das wird ein, zwei Mal im Jahr/ Pressearbeit wird ein, zwei Mal im Jahr gemacht. Und dann immer mal, wenn es thematisch passt, also beispielsweise ich habe jetzt vor sechs Wochen den Sachsen-Monitor vorgestellt. Wenn aktuelle Studien kommen, dass man mal sagt: So, ihr braucht jetzt nicht Zeitung lesen, ich erkläre euch mal: Wie sind die Zahlen? Also das machen wir ein bisschen: Was liegt in der Luft, was ist der Bedarf oder kennen wir mal jemanden?

BEFUND

In-House-Fortbildungen fungieren hier als strukturierende Elemente professioneller Entwicklung und adressieren insbesondere handlungspraktische und didaktische Anforderungen. Sie orientieren sich dabei offenbar stark an aktuellen Anlässen, organisationalen Bedarfen und situativen Anforderungen.

Zusammenfassend zeigt sich Weiterbildung im Feld als überwiegend informell, selbstgesteuert und organisationsgebunden, wobei Professionalisierung weniger durch standardisierte Programme als durch situative Lerngelegenheiten, kollektiven Austausch und praxisnahe Reflexion getragen wird.

Wie bereits oben gezeigt, sind in diesen Kontexten Kolleg:innen mit unterschiedlichen Professionshintergründen, intraorganisationaler Austausch sowie externe Expert:innen wichtige Triebfedern von Professionalisierungsprozessen. Darüber hinaus wird aber auch die Vernetzung und der Austausch mit anderen Akteur:innen als ein wichtiger Professionalisierungsbaustein beschrieben.

Z397: Also da halt auch immer ein gutes Ohr zu haben, zu gucken: Ah, okay, was wird jetzt hier wie gemacht? [...] Das ist cool, das probiere ich einfach mal aus, ob das hier passt. [...] Es gibt ja wahnsinnig tolle Projekte. Also gerade wenn ich an dieses Freibad Ostritz denke. Der Hammer. Also was die dort umsetzen und mit was die konfrontiert sind dort auch an politischer Bildung, wo ich mich dort ausgetauscht habe mit denen. Es ist der Wahnsinn.

Hier wird das Beobachten realer Bildungsprojekte als ein informeller, praxisnaher Lernprozess beschrieben. Im Sinne eines Beobachtungslernens werden Erfahrungen anderer Akteur:innen in ähnlichen Arbeitsverhältnissen und -voraussetzungen zu Inspirationsquellen der eigenen Arbeit. Der im Fall Z397 angelegte Fokus auf den ländlichen Raum verdeutlicht noch einmal die besonderen Bedingungen bzw. Herausforderungen, die mit politischer Bildungsarbeit in diesen Strukturräumen verbunden sind (mehr dazu in Jugel/Hertel 2024). Das genannte Beispiel „Freibad Ostritz“ dient hier als Narrativ für eine gelungene, resiliente Bildungsarbeit in herausforderungsreichen Kontexten (hier auch wieder vor dem Hintergrund antidemokratischer Dominanz).

Ein anderes Desiderat findet sich in einer wirkungsvolleren Ausgestaltung von Vernetzung und Kooperation. Vernetzung wird hier als bislang unzureichend realisierte Ressource professioneller Entwicklung sichtbar:

Z398: Wir machen mit den anderen [Projekten] aus der Region so Vernetzungssachen. [...] Die haben jetzt noch nicht so eine richtige Wirkung gehabt. [...] Also man erzählt sich immer, was man macht gerade oder was man gemacht hat. [...] Und dann ist die Zeit meistens um. Aber so die Überlegung darüber, wie man vielleicht gemeinsame Sachen schaffen könnte, die kommen mir vielleicht zu kurz. Man könnte ja zum Beispiel die Ressourcen, also das sind jetzt bei uns namentlich [Z398-Stadt] und [Z398-Nachbarstädte] so ein bisschen weniger, aber vor allen Dingen [Projekt 1] und [Projekt 2], mit denen wir zusammenarbeiten. Man könnte sagen: Wir bündeln unsere Ressourcen und machen an jeden Orten irgendeine Aktion im öffentlichen Raum. Da sind wir sechs Personalstellen. Das würde man übers Jahr zum Beispiel gedeichselt kriegen. Aber zu solchen Überlegungen, die ich jetzt auch gerade zum ersten Mal habe, die kommen in den Treffen gar nicht zustande.

Vernetzung wird dabei überwiegend auf Informationsaustausch beschränkt und entfaltet kaum qualifizierende oder kooperative Wirkung im Sinne gemeinsamer Projektentwicklung. Die Betonung räumlicher Breite verweist zudem auf ein bislang ungenutztes Potential feldweiter Wissenszirkulation jenseits urbaner Zentren:

Z399: Das würde sehr helfen, dass man weiß, dass man nicht alleine ist. Also nicht so großstadtkomplex-mäßig: Ich komme hierher und jetzt zeige ich euch mal, wie das hier funktioniert, so nicht. Aber dass man in einem größeren Netzwerk mit Input aus anderen Sachen zusammenkommen kann, um Ideen zu entwickeln und Kapazitäten zu bündeln. Weil es gibt ja viele Leute in vielen Städten in Sachsen, die total gute Arbeit machen. Viele davon sitzen meinerwegen in Dresden, Leipzig, Chemnitz, aber die sitzen auch auf den Dörfern.

Z400, Abs. 270: Und da war die Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen noch eine Seltenheit. Und da gab es nur ein Projekt in Bremen, mit denen ich mich austauschen konnte. Aber an sich wurde es dann schon eng. Und das hätte ich, glaube ich, gerne mehrfach gehabt.

Trotz der teils defizitären Wahrnehmungen wird seitens der Bildner:innen in effektiver und nachhaltiger Vernetzung eine Möglichkeit gesehen, dem strukturellen Defizit knapper Ressourcen zu begegnen. Solche Netzwerke sollen dann auch das gemeinsame Wissen verbreitern, indem Bildner:innen von den unterschiedlichen Erfahrungen gegenseitig profitieren. Diese beschriebenen Netzwerke sind somit auch ein Baustein einer kollektiven Qualifizierung. Insbesondere dann, wenn wie im Fall Z400 bisher kaum eine Basis professionalisierter Erkenntnisse vorliegt. Vernetzung übernimmt damit – ähnlich wie informelle Weiterbildung und Selbstqualifizierung – eine kompensatorische Funktion gegenüber fehlenden institutionellen Professionalisierungsstrukturen.

Diese Beschreibungen werden auch von Stakeholder:innen, die Netzwerkarbeit machen und Vernetzungsangebote anbieten, unterstrichen. Sie berichten, dass ihrer Erfahrung nach vor allem Formate des „moderierten, mit fachlichen Impulsen unterstützten, kollegialen Austausch[s]“ zur Professionalisierung politisch-demokratischer Bildner:innen beitragen.

Z401: Also wenn wir zum Beispiel sagen, wir konzipieren ein Veranstaltungsformat, wo wir gemerkt haben, dass was den Leuten deutlich mehr bringt, und da könnte man jetzt übersetzen, das, womit sie in ihrer Praxis mehr anfangen können, sind jetzt nicht: Wir laden den übelsten Beteiligungsguru ein aus Stadt XY und der erzählt jetzt mal hier in Sachsen, wie Beteiligung funktioniert. Sondern dass wir ein Angebot schaffen, wo wir sagen: Dort liegt der Fokus auf einem moderierten, mit fachlichen Impulsen unterstützten, kollegialen Austausch. Also so diese Frage: Wie hast du denn eigentlich den Bürgermeister ins Boot gekriegt? Wie hast du denn eigentlich/ Warum habt ihr euch denn für dieses Format entschieden und habt ihr mit dem zusammengearbeitet? Also dieses vermeintlich relativ banale, auf der Peer-Ebene einen geschützten Raum zur Verfügung zu stellen. Das ist schon, meine ich, das zentrale Element, das was auch am stärksten nachgefragt wird und was die Leute auch so spiegeln. Und ich kann das schon durchaus ernst nehmen, also so ein fachlicher Impuls zu bestimmten Themen ist immer auch gern genommen, aber wenn es um den Theorie-Praxis-Transfer geht, immer diesen Ort zu lassen für den Slot: Und was hat das jetzt mit mir zu tun? Welchen Impuls nehme ich mit? Und da ist halt dieser kollegiale Austausch auf einer Peer-Ebene im geschützten Raum Gold wert.

Der kollegiale Austausch in hierarchiearmen Räumen bietet eine wichtige Möglichkeit, dem wissenschaftszentrierten Theorie-Praxis-Transfer zu begegnen, indem etwa fachlichen Inputs eine Austauschfläche (hier als „Peer-Ebene“ bezeichnet) gegenübergestellt wird, bei der die Praktiker:innen das erworbene Wissen auf ihre praktischen Kontexte anwenden können. Dies unterstreicht auch noch einmal die weiter oben dargelegte Notwendigkeit partizipationsbasierter Forschungszugänge.

Fachlicher Austausch und Netzwerkarbeit bilden damit einen wichtigen Teil der als „Learning on the job“-funktionierenden individuellen Qualifizierung. Generell bildet diese auf die Akkumulation von Praxiserfahrungen bezogene Qualifikation die Basis außerschulischer Professionalisierungsprozesse und erfolgt damit praxisgeleitet, kontextbezogen und iterativ. Gerade Berufsanfänger:innen lernen vor allem, indem sie verschiedene Projekte und Formate ausprobieren und die Erfahrungen, die sie dabei machen, reflektieren. So erweitert sich über die Zeit der Erfahrungsschatz und die nötigen Kompeten-

zen, sodass erfahrenere Bildner:innen nach einiger Zeit im Feld über sich selbst feststellen: „Krass, was du alles weißt“ (Z402).

Z403: Ich mache try-and-error, versuchen, einfach machen. Ich habe so ein bisschen davon/ Also ich komme ja relativ frisch von der Uni. Ich habe zwischendrin woanders gearbeitet, anderthalb Jahre, aber bin ja trotzdem noch aus so einem Universitätskontext. Ihr jetzt auch. Und ich finde die Sachen, die an der Universität gelehrt werden, die auch theoretisch erdacht sind, von denen habe ich mich so ein bisschen weg bewegt, muss ich ehrlich sagen, weil von denen habe ich nicht viel angewendet. [...] Ich finde so theoretische Gedanken und viele Bücher lesen und mir viele Gedanken machen, haben mir hier in der Arbeit hier vor Ort bis jetzt wenig gebracht. Sondern ich habe einfach erstmal aus meinem Bauch heraus Sachen gemacht, die jetzt vielleicht auch, so wie die [Projekt], die jetzt auf den ersten Blick nicht den übelsten theoretischen wissenschaftlichen Untergrund haben oder so, sondern einfach erst mal bespielt und probiert, was funktioniert. Einfach los.

Z404: Ich würde jetzt nicht sagen, dass ich mein Wissen, was ich hier brauche, jemals in meinem Studium beigebracht gekriegt hätte. Also. Nein. Sondern ich habe es mir immer tatsächlich innerhalb des Jobs angeeignet. [...]

Z405: Ich bin ja jemand, die aus dem Fach kommt, ohne eine klassisch pädagogische Ausbildung jetzt. Das heißt also, ich weiß inhaltlich, wovon ich rede, aber alles didaktische habe ich mir im Prinzip mehr oder weniger learning-by-doing und durch die, ja ganz anfänglich mit der ersten Moderationsausbildung beim [Träger], wo ich glaube, dass die wirklich qualitativ ziemlich gut sind, mir das angeeignet habe. Also es ist so Erfahrungswissen über die Jahre.

In der individuellen Reflexion des eigenen Berufsbeginns zeigt sich der hohe Stellenwert des Erwerbs von Erfahrungen und praktischem Wissen. Die theoretischen Bezüge aus Studium und Ausbildung werden als nicht hilfreich bzw. wenig förderlich angesehen und geraten in den Hintergrund. Demgegenüber dient das „eigene Bauchgefühl“ als Gradmesser inhaltlicher und fachlicher Entscheidungen.

Qualifizierung erfolgt überwiegend praxisnah „on the job“ und über Vernetzung. Beobachtung guter Praxis, Peer-Austausch und try-and-error ersetzen oft formale Ausbildung. Wirksam sind vor allem moderierte, geschützte Austauschformate mit fachlichen Impulsen während Vernetzung in der Praxis häufig beim bloßen Informationsaustausch stecken bleibt.

In diesem Kontext wird eine weitere wichtige Komponente der arbeitsbezogenen Qualifizierung deutlich: Die praktische Tätigkeit folgt dem Prinzip des Ausprobierens und Irrens, worüber entsprechende Praxisexpertise aufgebaut wird.

Z406: Es passiert viel einfach aus uns heraus, so ein bisschen. Wir machen erst mal, probieren uns aus, weil so richtig hat so was in [Stadt von Z406] auch noch niemand gemacht. Und das Programm selber hat auch noch niemand gemacht, aber dann auch noch in [Stadt von Z406]/

Z407: Und ich glaube, dass ist dieses: Wir probieren uns aus. Wir kennen uns jetzt beide auch erst seit einem Jahr. Und wir probieren hier Sachen aus, die manchmal auch schiefgehen. Was ich jetzt auch schon erzählt habe, ich glaube, das ist eher das. Und dass wir manchmal auch so jeder unsere Eigenheiten haben, die auch manchmal dazu führen, dass ich irgendwas mache, was dazu führt, dass irgendwas schiefgeht. Andersrum genauso.

Z408: Im Laufe der Zeit lernt man sich, also kann man sich da selbst autodidaktisch Dinge beibringen. Sieht ja auch an der Reaktion der Zuhörenden, ob wie man es macht, ob das okay ist.

Z409: Und wir wissen ja auch, wenn wir was in den Sand gesetzt haben. Das sind ja auch wichtige Lernprozesse. Und ich bin auch ein Freund davon, dass man da offen mit umgeht, wenn man mal eben einen Fehler gemacht hat oder wenn ein Projekt nicht geklappt hat. Das ist ja am Ende, wenn man es klug reflektiert, manchmal hilfreicher als der Erfolg.

Sichtbar wird, dass Fehler bzw. Misserfolge als Möglichkeiten für Lernprozesse verstanden und reflektiert werden und damit wichtige Bausteine für die Professionalisierung bilden.

Z410: Also erstens glaube ich, haben wir einen super Job. Und wer nicht versteht, dass dieser Job eine tägliche Weiterbildung ist, der ist, glaube ich, am falschen Ort. Also das finde ich das RIEISGE Privileg, aber auch schon als ich im [anderer Arbeitsbereich] tätig war, dachte ich: Mein ganzes Leben ist eine Weiterbildung, ich lerne jeden Tag was dazu.

Die letzte Aussage von Z410 verdichtet in zugespitzter Form ein im vorangegangenen Abschnitt mehrfach sichtbar gewordenes Professionalitätsverständnis. Weiterbildung wird hier nicht als punktuelle, formal organisierte Maßnahme verstanden, sondern als konstitutives Merkmal der beruflichen Tätigkeit selbst. Die Charakterisierung der Arbeit als „tägliche Weiterbildung“ verweist auf ein Selbstverständnis, in dem kontinuierliches Lernen, Erfahrungsgewinn und reflexive Praxis untrennbar mit der Ausübung politisch-demokratischer Bildungsarbeit verbunden sind. Qualifikation erscheint damit nicht als vorausgesetzte Kompetenz, sondern als fortlaufender Prozess, der sich im Arbeitsalltag permanent vollzieht.

Es zeigt sich, dass das Prinzip „Learning on the Job“ keine ergänzende, sondern die zentrale Form der Professionalisierung außerschulischer politischer Bildung darstellt. In Ermangelung strukturell verankerter Qualifizierungswege entwickeln Bildner:innen ihre Expertise vornehmlich praxisgeleitet, kontextsensibel und in enger kollegialer Kooperation. So entsteht ein Berufsprofil, dessen Professionalität weniger aus formalem Wissen als aus reflektierter Praxis, Handlungserfahrung und kontinuierlicher situativer Anpassung hervorgeht.

„Learning on the Job“ wird aufgrund struktureller Defizite im formalen Qualifizierungssystem die zentrale Form der Professionalisierung

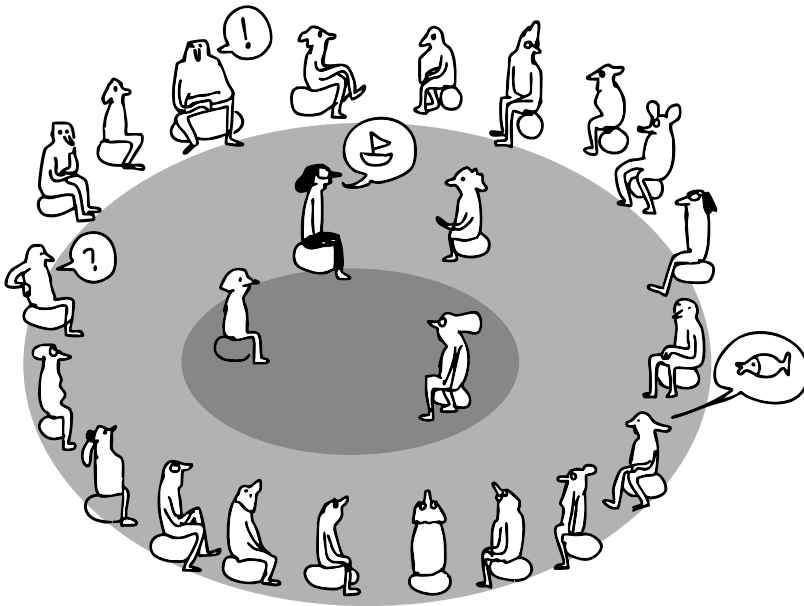
für außerschulische politische Bildner:innen. Dieser Modus wird durch Vernetzung und kollegialen Austausch mit Kolleg:innen unterschiedlicher Professionen und externen Akteur:innen angetrieben, was als wichtiger Baustein zur kollektiven Qualifizierung und zum Ausgleich knapper Ressourcen gesehen wird. Die praktische Tätigkeit ist dabei ein informeller, praxisnaher Lernprozess, der dem Prinzip des Ausprobierens und Irrtums (Try-and-Error) folgt. Fehler und Misserfolge werden als wichtige Lernprozesse reflektiert. Das entstehende Berufsprofil zeichnet sich somit weniger durch formales Wissen aus, sondern basiert auf reflektierter Praxis, Handlungserfahrung und kontinuierlicher situativer Anpassung:

Z411: Ich habe, glaube ich, eingangs irgendwann mal erzählt, dass ich gerne den Raum, den ICH hatte und die Möglichkeiten, die ich als Jugendlicher hatte, Leuten zur Verfügung stellen möchte. Und ich glaube, ich arbeite aus den Erfahrungen heraus. Was ich da mitgenommen habe, was ich da erlebt habe, versuche ich zu reproduzieren. Weil ich einerseits gesehen habe, dass es funktionieren kann, bei mir, aber auch, dass es irgendwie gewinnbringend ist.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Abschnitt 5.1.1 zeigt, dass Weiterbildung in der außerschulischen politischen Bildung überwiegend im Modus eines lateralen, informellen und organisationsgebundenen Lernens erfolgt. Zentrale Professionalisierungsimpulse entstehen durch kollegialen Austausch, In-House-Fortbildungen, Hospitationen sowie durch Vernetzung mit externen Akteur:innen und Projekten. Unterschiedliche Professionshintergründe innerhalb der Teams fungieren dabei als Ressource, um fachliche, didaktische und sozialpädagogische Leerstellen gegenseitig zu kompensieren. Professionalisierung vollzieht sich somit primär praxisgeleitet, iterativ und reflexiv, häufig im Modus des Ausprobierens und Irrrens, wobei Fehler explizit als Lerngelegenheiten verstanden werden. „Learning on the job“ erweist sich nicht als ergänzende, sondern als zentrale Form beruflicher Qualifizierung und prägt ein Professionalitätsverständnis, das sich auf Erfahrungswissen, kollektives Lernen und situative Anpassungsfähigkeit gründet. Trotz der zahlreichen Vorteile dieses Lernens fehlt es an ausreichenden Anteilen systematischer Ausbildung. Im Folgenden sollen solche systematischen Angebote und die Herausforderungen in diesem Kontext diskutiert werden.

AUS- UND WEITER- BILDUNG ALS SYSTEMATISCHES LERNANGEBOT



Zusätzlich entwickeln und verbessern Bildner:innen bestimmte Skills/Kompetenzen auch in systematischen Weiterbildungsangeboten (z.B. Moderationstrainings) und bilden sich in Workshops zu spezifischen Themen fort. Im Unterschied zu informellen Lernformen treten hier stärker strukturierte, zielgerichtete Weiterbildungsformate in den Vordergrund, die auf den Ausbau konkreter beruflicher Handlungskompetenzen abzielen.

Z412: Also zum Beispiel hilfreich sind solche Sachen, wie wir letztens hatten, eben so einen Workshop, wo es um Formate geht. [...] Dann mache ich manchmal/ Das ist es eher so eine ganz kleine Weiterbildung, so ein Moderationstraining, weil ich muss ja auch viele Veranstaltungen moderieren.

Darüber hinaus werden auch ganz „klassische“ ein- oder mehrtägige Weiterbildungen wahrgenommen (siehe auch Z413).

Z414: Also ich mache tatsächlich relativ viele Weiterbildungen freiwillig, aber nicht im Haus. Im [Bereich von Z414] geht es einfach nicht anders. Weil es ist einfach/ es entwickelt sich schnell, es passiert viel, es gibt nie Gelder. Das bedeutet, man muss halt auch einfach sich viel weiterbilden, barrierefreie Öffentlichkeitsarbeit für einen schmalen Taler, sage ich jetzt mal, also: Was sind so auch schon kleine Stellschrauben? Da gibt es auch relativ viel in [Stadt] in der Bildungslandschaft, die da wirklich gute Sachen machen.

Weiterbildung wird hier als individuelle Verantwortung und Eigenleistung beschrieben, die strukturelle Defizite, etwa fehlende finanzielle Ressourcen oder institutionelle Angebote, zumindest teilweise kompensieren soll. Im Gesamtbild erscheinen die seitens der Bildner:innen beschriebenen Möglichkeiten individueller Qualifizierungen durchaus heterogen und umfassen eine breite Angebotspalette. Dennoch unterliegt das Wahrnehmen eben dieser Möglichkeiten auch strukturellen Defiziten und es werden zudem negative Erfahrungen gemacht.

Z415: Und deswegen muss ich einen, Achtung es heißt Fernstudium Erwachsenenbildung, machen. Träger davon ist die [Träger]. Und ich habe jetzt ein Blockseminar schon gehabt. Das läuft jetzt über zwei Jahre und es ist unterirdisch. Es tut mir wirklich leid/ [...] Es ist einfach nur unterirdisch. Es verdient den Namen Studium nicht. Das ist/ Also das ist ein besserer

Work/ nicht mal, ich würde es eher als eine Art Workshop/ Ich selbst nenne es immer nur Fortbildung, weil/ [...] wenn irgendwas Studium heißt, heißt das für mich, es hat auch einen wissenschaftlichen Anspruch. Das ist ÜBERHAUPT nicht der Fall. Ich lerne dort NICHTS neues, also wirklich gar nichts neues. Und wenn ich sehe, wie die präsentieren und visualisieren usw., dann denke ich mir, dass die von mir lernen können. Also das klingt total arrogant, oder? Aber/ [...] Es ist elendig teuer und es ist wirklich nur, damit ich am Ende diesen blöden Zettel habe, wo draufsteht: Ich habe das. Aber eigentlich habe ich nichts davon, weil das, was mir da vermittelt wird, das weiß ich schon.

Die Aussage macht eine deutliche Diskrepanz zwischen formaler Qualifikationserwartung und tatsächlichem Kompetenzzuwachs sichtbar und verweist auf eine Entwertung der spezifisch im Kontext des Fernstudiums zur Verfügung gestellten Professionalisierungsangebote.

Z416: Oh ja, ich besuche unheimlich viele Weiterbildungen. Ich höre jetzt aber mal auf damit. Ganz am Anfang hab ich unheimlich viel gemacht, bezahlte, unbezahlte Fortbildungen in allen Bereichen, die mich interessiert haben. [...] Also habe ich mindestens vier immer im Jahr gehabt, wo ich Fortbildungen besucht habe. Und jetzt merke ich aber langsam, dass es so ein bisschen redundant wird und habe gedacht: Okay, vielleicht mache ich mal ein bisschen Pause. Weil wenn du dann Sachen schon zum zehnten Mal gehört hast, denkst du: Okay, gut, das weiß ich jetzt alles auch schon eigentlich. Ja, das ist mir jetzt mal aufgefallen. Es gibt, glaube ich, noch ein paar Sachen, da muss man sehr gut gucken, die noch wirklich so neu sind und die noch so neue Methoden ansprechen, die ich vielleicht noch nicht kenne. Aber wenn man schon zwölf Jahre in so einem Feld ist, dann hat man echt schon ganz schön viel so Zeug gemacht.

Anhand der hier zu Tage tretenden Defizite wird ein Spannungsfeld zwischen formaler Professionalisierung und realer Kompetenzentwicklung deutlich. Die zur Verfügung stehenden bzw. wahrgenommenen Angebote erfüllen nicht die Erwartungen oder die Qualität der Angebote ist nicht ausreichend. So berichten die Bildner:innen z.B. von einem teuren Studium, das weder den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, noch etwas Neues vermittelt, sondern sie sogar

den Eindruck haben, den Dozierenden einiges beibringen zu können (Z417). Bildner:innen, die schon sehr lange im Feld der außerschulischen Bildung arbeiten und viele Weiterbildungsangebote wahrgenommen haben, beschrieben, dass die Angebote mit der Zeit redundant werden und es deshalb für sie keine passenden Weiterbildungen mehr geben würde (Z418). Dabei wird an dieser Stelle auch deutlich, dass es den außerschulischen Bildner:innen keinesfalls an Motivation zur eigenen Qualifizierung mangelt. Vielmehr werden strukturelle Defizite in den Qualifizierungsangeboten deutlich, die entweder die Frage der Zugänglichkeit (siehe weiter oben) oder der inhaltlichen Qualität und Passung betreffen.

BEFUND

Neben informellem Lernen nutzen Bildner:innen auch gezielte Weiterbildungen (z.B. Moderation, Format-Workshops) zur Erweiterung konkreter Handlungskompetenzen. Gleichzeitig wird ein Spannungsfeld sichtbar: Formale und teure Qualifizierungsangebote liefern teils wenig Kompetenzzuwachs, während erfahrene Bildner:innen bestehende Weiterbildungsangebote zunehmend als redundant erleben.

Ein weiteres strukturelles Defizit lässt sich in den für die individuelle Qualifikation zur Verfügung stehenden Ressourcen erkennen. Zwar beschreibt ein Großteil der politisch-demokratische Bildner:innen, dass es ein großes und breites Weiterbildungsangebot gäbe, aber ihnen die Zeit fehle, dieses Angebot überhaupt zu nutzen:

Z419: Ich würde gerne mich noch mehr auf irgendwelchen Tagungen, Veranstaltungen, es müssen ja nicht unbedingt Tagungen sein, Veranstaltungen tummeln, Workshops, wo man noch mehr Inspirationen kriegt. Das fällt halt auch ein bisschen hinten runter. [...] Nein, an Angeboten fehlt es nicht. Zeitlich eher.

Z420: [...] aber irgendwann ist immer so die Abwägungsfrage: Wie viel Zeit kann man sich dafür nehmen? Weil gefühlt bleibt dann die andere Arbeit ja immer liegen, das ist ein bisschen so ein Dilemma.

Z421: [Auf die Frage, wie Weiterbildungsangebote aussehen müssten, um in den Arbeitsalltag zu passen:] Kürzer? Ich kenne vor allen Dingen Weiterbildungen, die so zwei, drei Tage gehen,

manchmal am Wochenende. Mal so eine Tagesveranstaltung würde mir gut tun.

In der Regel haben außerschulische Bildner:innen so viel zu tun, dass die Entscheidung für die Teilnahme an einer (z.B. mehrtägigen) Weiterbildung bedeutet, dass andere Arbeit liegen bleibt und sie sich in diesem Dilemma eher für die praktische Bildungsarbeit entscheiden (Z420). Entsprechend wünschen sich die Befragten z.B. mehr Tagesveranstaltungen anstelle mehrtägiger Kurse. An dieser Stelle wird eine Überlagerung struktureller Defizite des Feldes außerschulischer politischer Bildung auf die Professionalisierungsvorstellungen der Bildner:innen deutlich. Die mangelnden Ressourcen prekarisieren die Bildungsarbeit so stark (siehe zur Prekarisierung auch Jügel/Lewenz 2022: 12 f.), dass nur die Vorteile von kürzeren Qualifikationssettings gesehen, aber die Nachteile des Ausbleibens von längeren Qualifikationsangeboten ausgeblendet werden (wie etwa eine intensivere thematische Beschäftigung, die Chance auf Vernetzungen usw.).

Es scheint neben der Offenheit und dem Bewusstsein für Qualifikation nur begrenzte Vorstellungen über adäquate Qualifikationsformate und -systematiken zu geben. Besonders deutlich wird dies im Fall von Z421, wenn die praktische Arbeit im Modus der permanenten eigenen Existenzsicherung vollzogen werden muss und zur fehlenden Zeit auch die fehlenden finanzielle Ressourcen kommen:

Z421: [Auf die Frage, warum B noch kein klassisches Weiterbildungsangebot wahrgenommen hat:] Naja, meistens Geld. Unsere Weiterbildungskosten sind relativ gering. Aber eigentlich auch da, für eine Weiterbildung würde es mal reichen, aber es spielt im Alltag nicht so eine richtige Rolle. Ich glaube, wir versuchen (.) also jeden Tag zu überleben, klingt zu groß, aber um das zu illustrieren. Wir versuchen halt jeden Tag irgendwie weiter zu kommen und Sachen zu machen. Und es fühlt sich schon manchmal doof an, wenn man halt einen Tag nicht da ist, so ein bisschen. Für mich zumindest.

Das strukturelle Defizit zeitlicher Ressourcen zeigt sich auch darin, dass die Zeit fehlt, um selbst ausführlicher zu bestimmten Themen zu recherchieren oder wissenschaftliche Veröffentlichungen zu konsumieren. Politisch-demokratische Bildner:innen wünschen sich mehr Kapazitäten für genau diese Formen der individuellen Professionalisierung:

Z422: Und wenig Zeit oder zu wenig bleibt für Recherche eigentlich. Um die Themen erst mal zu eruieren oder um da auch inhaltlich fit zu sein. Also ich hätte gerne viel mehr Zeit für das Zeitung Lesen zum Beispiel, also fürs Medien nutzen, um sich Themen zu erschließen. Ich würde viel mehr gerne in andere Veranstaltungen gehen, um dort das Ohr ranzuhalten und zu gucken, was so los ist. Also ich habe unheimlich viel Zeit oder ich muss unheimlich viel Zeit dafür aufbringen, um zu organisieren. Um das vorzubereiten, was wir dann hier stattfinden lassen wollen.

Z423: Im Urlaub mache ich das immer. (Schmunzelt) Also ich kann so/ Also tagsüber habe ich ja überhaupt keine Zeit. Ich habe ja eine 40 Stunden-Stelle und zwei Kinder. Und wenn ich dann abends um acht fertig bin mit allem, dann schaffe ich es vielleicht noch einen Artikel zu lesen. Also so kurze Artikel, Policy Paper und so lese ich schon ab und zu mal. Und Zeitung lese ich auch, aber nur eine Wochenzeitung, keine Tageszeitung. Und ich habe ganz viele Bücher zu Hause, die ich unbedingt mal lesen will. Und dann nehme ich mir im Urlaub immer eins mit, weil da schaffe ich das wenigstens mal in Ruhe. Da kann ich mich hinsetzen, dann bin ich nicht so müde und dann lese ich abends da einfach Buch. Das schaffe ich schon.

Außerschulische Bildner:innen sehen in ganz unterschiedlichen Formaten und Medien (u.a. Zeitungen, Zeitschriften, wissenschaftliche Paper, Podcasts usw.) die Möglichkeit, sich selbst zu qualifizieren, um auf der „Höhe der Zeit“ zu bleiben. Der Konsum dieser Angebote wird zur intensiven Vorbereitung der eigenen Veranstaltungen als notwendig markiert, auch wenn gleichzeitig eine deutliche Belastung signalisiert wird (Z422). Weiterhin wird auch auf die Bandbreite des Angebots verwiesen, die eine Orientierung bzw. eine Auswahl, was wirklich gebraucht wird, erschwert (Z424). Die oben herausgearbeiteten strukturellen Defizite werden im Fall von Z423 um die Komponenten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ergänzt. Hier wird deutlich, dass zwischen 40h-Woche und Care-Arbeit kaum bis keine Ressourcen für individuelle Qualifizierungen bleiben. Der Bedarf wird, wenn überhaupt, in der Freizeit bzw. Erholungszeit organisiert.

Qualifizierung scheitert nicht nur am passenden Angebot, sondern auch an fehlenden Ressourcen. Zeit- und teils Geldknappheit zwingen Bildner:innen in ein permanentes Priorisierungsdilemma, wodurch eher kurze Formate bevorzugt werden und längerfristige, vertiefende Weiterbildungen aus dem Blick geraten. Der gleiche Ressourcenmangel betrifft auch Selbstqualifizierung, die häufig in Randzeiten oder sogar im Urlaub stattfindet.

Vereinzelt beschreiben politisch-demokratische Bildner:innen auch einen gewissen Professionalisierungsdruck. Insbesondere Ehrenamtliche weisen darauf hin, dass aufgrund der verschiedenen Anforderungen, die mittlerweile an politisch-demokratische Bildner:innen (z.B. bezüglich nötiger Kompetenzen wie bspw. im Zusammenhang mit der Verwaltung von Fördermitteln) gestellt werden, sowohl Qualifizierung als auch Ressourcen nötig werden, die ehrenamtlich nicht mehr zu leisten sind (Z425).

Neben der Frage, wie und wo bestimmtes Wissen bzw. bestimmte Kompetenzen erworben werden können, stellt sich für die Bildner:innen auch die Frage, wie das Gelernte in die eigene praktische Tätigkeit überführt werden kann. Dieser Theorie-Praxis-Transfer gestaltet sich für politisch-demokratische Bildner:innen schwierig.

Z426: Weil dieses Transfer-Ding ist in der Tat so ein großes, was mich beschäftigt.

Z427: Und ich würde auch sagen, ich lese auch schon Sachen. Ich habe jetzt nicht so eine generelle Abneigung, die habe ich nicht. Aber ich finde den Trans/ Wenn ich mir dann überlege, was ich mir davon in meine Praxis, das ganz klassische Thema Praxis-Theorie, das Gap dazwischen. Da fällt mir ein Transfer oft schwer, würde ich sagen.

Generell scheinen Bildner:innen dabei Theorie und Praxis als wenig miteinander verbundene Gegensätze zu verstehen. Entsprechend wird an Forschungsergebnissen kritisiert, dass sie nicht zur Bildungspraxis passen würden, da ihre Autor:innen keine praktischen Erfahrungen hätten bzw. bestimmte praktische Hürden nicht im Blick

haben würden, was sich klassischer Weise mit einem Bild der „Forschung aus dem Elfenbeinturm“ beschreiben lässt.

Z428: Ja, ich lese mir das gerne auch durch, auch mal ein paar Stu/ also Studien lese ich mir auch mal ganz gerne durch. Aber ich bin jetzt nicht diejenige/ [...] Ich bin eher so die wirklich Praktische, vor Ort umsetzen und die Theorien im Hinterkopf haben.

Z429: Aber ich glaube, es ist auch nicht so einfach, jetzt in Ihrer Rolle sich eine Vorstellung zu machen davon, was wir hier praktisch machen und mit was für Sachen wir hier kämpfen.

Diese Beschreibungen verdeutlichen den Auftrag einer kritischen Selbstreflexion wissenschaftlicher Akteur:innen und ihrer Zugänge zum Feld der praktischen Arbeit.

BEFUND

Ein Blick in den gegenwärtigen Forschungsdiskurs verdeutlicht sehr klar, dass eine einseitige Generierung und Vermittlung von Wissen durch wissenschaftliche Akteur:innen nicht zielführend ist, sondern partizipativ angelegte Forschungsdesigns das Feld der Praxisakteur:innen in eben diesen Prozess mit einbeziehen muss (Unger 2014; Breuer/ Dannemann 2024).

Neben der grundlegenden kritischen Einordnung werden wissenschaftliche Erkenntnisse dennoch zur Vorbereitung von Bildungsveranstaltungen herangezogen (Z430). Dabei sind sie aber nur nützlich, wenn es den Bildner:innen gelingt, diese Ergebnisse auf ihre eigenen Veranstaltungen und Projekte zu übertragen oder anwendbar zu machen. Qualifikation zeigt sich damit weniger im bloßen Wissenserwerb als in der Fähigkeit zur kontextsensiblen Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Z431: Es gibt unterschiedliche Studien, es gibt immer so viele unterschiedliche Studien und dann gucke ich mir immer als erstes nochmal an: Wer wurde den gefragt und wie entstand das? [...] Und was nehme ich mir denn jetzt raus aus dieser Studie? Also was sind jetzt die Konsequenzen für mich?

Z432: [...] dieser Theorie-Praxis-Transfer. Also das ist in der Tat spannend. Das hatte sich letztens so ein bisschen kristallisiert als es bei dem (.) 16. Kinder- und Jugendbericht [...] um das Thema politische Bildung, wo findet das statt? [...] Nämlich die Frage: Verstehe ich mich als politischer Bildner? Fühle ich mich da in der Lage dazu? Kann ich das so gut reflektieren? Das war so ein konkretes Beispiel für, wo ich so denke, dieser Theorie-Praxis-Transfer, der ist total spannend.

Die Aussagen verweisen auf eine reflexive, methodenkritische Nutzung von Forschungsergebnissen, die als Teil professioneller Urteilskompetenz verstanden werden kann, aber auch darauf, dass Wissenschaftliche Impulse hier nicht nur zur inhaltlichen Vorbereitung genutzt werden, sondern als Anlass professioneller Selbstreflexion und Rollenklärung.

BEFUND

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass es neben praxisorientierten Forschungszugängen auch geeignete Formate der Wissenschaftskommunikation braucht, so wie Reflexionsräume, in denen die Erkenntnisse für die Praxis (gemeinsam) reflektiert werden können.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Abschnitt 5.1.2 verdeutlicht, dass systematische und formalisierte Weiterbildungsangebote zwar grundsätzlich genutzt werden, ihre professionalisierende Wirkung jedoch ambivalent bleibt. Einerseits tragen Workshops, Moderations- und Methodentrainings gezielt zum Ausbau konkreter Handlungskompetenzen bei. Andererseits berichten die Bildner:innen von strukturellen Defiziten hinsichtlich Zugänglichkeit, zeitlicher Vereinbarkeit, finanzieller Ressourcen sowie inhaltlicher Qualität und Passung der Angebote. Insbesondere für erfahrene Akteur:innen werden viele Weiterbildungen als redundant oder wenig anschlussfähig an die eigene Praxis wahrgenommen. Zudem zeigt sich ein persistentes Theorie-Praxis-Problem, da wissenschaftliche Erkenntnisse nur dann als professionell relevant gelten, wenn sie kontextsensibel übersetzbar sind. Insgesamt wird formale Weiterbildung weniger als tragende Säule der Professionalisierung beschrieben, sondern als ergänzendes Element, dessen Potential durch strukturelle Rahmenbedingungen und unzureichende Transferformate begrenzt bleibt.

5.2

BEDARFE HINSICHTLICH PROFESSIONALISIERUNG

Kapitel 5.2 bündelt die sichtbar werdenden Bedarfe hinsichtlich Professionalisierung und nimmt damit eine Perspektive ein, die über einzelne Weiterbildungsaktivitäten hinausgeht: Professionalisierung wird als Zusammenspiel von strukturellen Qualifizierungsbedingungen, feldspezifischen Orientierungs- und Rollenfragen sowie wissens-, didaktik- und organisationsbezogenen Anforderungen rekonstruiert. Ausgangspunkt ist die Frage, welche Professionalisierungsdefizite und -erwartungen Bildner:innen selbst artikulieren und welche Anforderungen sich aus den in der Studie rekonstruierten Professionsverständnissen ableiten lassen.

■ 5.2.1 PROFESSIONALISIERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER BILDNER:INNEN

Das Kapitel stellt zunächst die expliziten Professionalisierungsbedarfe aus Sicht der Bildner:innen dar. Die Aussagen verweisen auf eine zentrale Leerstelle: Außerschulische politische Bildung – insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung – wird sowohl in formalen Ausbildungswegen als auch im wissenschaftlichen Diskurs als unterrepräsentiert wahrgenommen. Professionalisierung wird deshalb nicht allein als „mehr Fortbildung“ gefasst, sondern als Frage der institutionellen Sichtbarkeit und strukturellen Verankerung des Feldes (bis hin zur Forderung nach Studiengangs- bzw. Institutsmodellen). Parallel dazu wird ein Bedarf an systematischer berufsbegleitender Qualifizierung deutlich, der methodische Weiterentwicklung, den Transfer aktueller politischer Themen in Bildungsarbeit sowie kontinuierliche reflexive Begleitung umfasst.

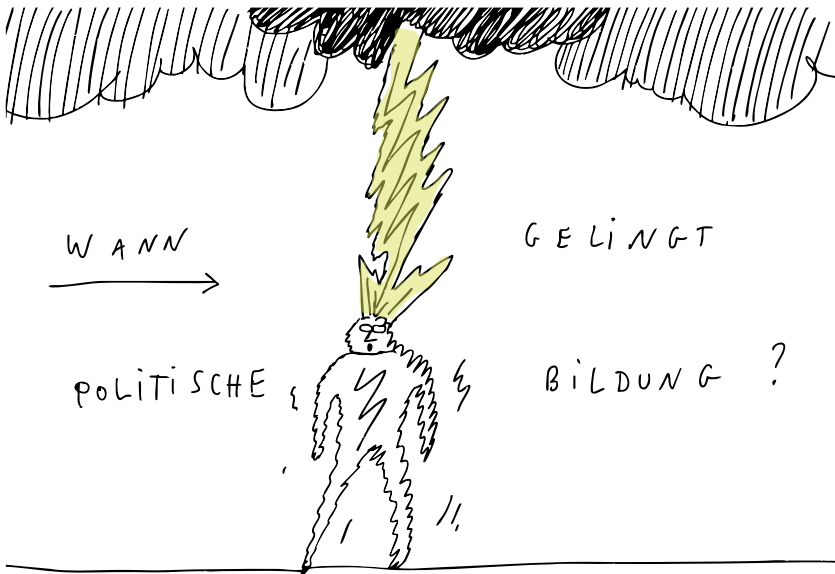
■ 5.2.2 ZENTRALE ANFORDERUNGEN AN PROFESSIONALISIERUNG IN DER AUßERSCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG: ABLEITUNGEN AUS DEN PROFESSIONS-VERSTÄNDNISSEN

Hier wird diese Perspektive verdichtet, indem Professionalisierungsanforderungen aus den Professionsverständnissen, die in Kapitel 4 dargestellt wurden, systematisch dargestellt werden. Sichtbar wird Professionalisierung als mehrdimensionaler Prozess, in dem reflexive Selbstverortung (Motivlagen, Selbstwirksamkeit, Abgrenzung), normative Orientierung und Rollenklärung (Kontroversität, Positionierung, Umgang mit antidemokratischen Herausforderungen) sowie der Ausbau und die Systematisierung von Professionswissen (fachlich, pädagogisch-psychologisch, fachdidaktisch) ineinandergreifen.

■ 5.2.3 IDENTIFIZIERTE PROFESSIONALISIERUNGSFELDER

Dieses Kapitel führt die Befunde schließlich in übergreifenden Professionalisierungsfeldern zusammen. Damit konturiert Kapitel 5.2 Professionalisierung nicht als individuelles Kompetenzproblem, sondern als feldbezogene Entwicklungsaufgabe, die gleichermaßen Qualifizierungsarchitekturen, organisationale Rahmenbedingungen und professionelle Orientierungs- und Handlungsfähigkeit adressiert.

PROFESSIONALI- SIERUNGSBEDARFE AUS SICHT DER BILD- NER:INNEN



Der Blick auf die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten legt auch Professionalisierungsbedarfe offen, die seitens der außerschulischen Bildner:innen wahrgenommen werden. Diese sollen in diesem Kapitel dargestellt werden.

Z433: Also da gibt es ja auch einiges, aber da ist im Bereich der politischen Bildung meistens der Schwerpunkt auf der schulischen Bildung. Aber gerade die außerschulische ERWACHSENENbildung auch noch, Jugendbildung ist auch nochmal wieder ein anderer Punkt, aber die, finde ich, kommt da ganz oft zu kurz, finde ich. Auch im wissenschaftlichen Diskurs. Das ist was, wo ich sage: Das fehlt.

Die Aussage verweist auf eine doppelte Leerstelle: sowohl in der formalen Ausbildung als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird außerschulische politische Bildung – insbesondere Erwachsenenbildung – als unterrepräsentiert wahrgenommen. Damit schließt sie unmittelbar an die zuvor beschriebenen Erfahrungen mangelnder Passung formaler Qualifizierungsangebote an.

BEFUND

Zur Überwindung des oben bereits dargestellten strukturellen Defizits fordern die Bildner:innen selbst eine Verbesserung der formalisierten Ausbildung. Dazu wird auch dezidiert ein entsprechender Studiengang für die außerschulische Bildung gefordert.

Das Fehlen eines dezidierten Studiengangs für außerschulische politische Bildung wird als „eine ganz große Baustelle“ (Z434) wahrgenommen. Diese Formulierung unterstreicht die Relevanz des Problems aus Sicht der Praxis und markiert Qualifikation als bislang ungelöste Systemfrage.

Z435: Also die Frage ist, was ich mich tatsächlich auch frage: Braucht es eigentlich/ Ich glaube, in Leipzig gab es mal einen Studiengang für die politische Erwachsenenbildung. [...] Inwiefern das nicht eigentlich für Sachsen in Ergänzung oder in Erweiterung der JoDDiD eigentlich sinnvoll wäre. Also da müsste man auch noch mal über den Namen nachdenken, aber so ein dezidiertes Institut für demokratische oder menschenrechtsorientierte Erwachsenenbildung.

Z436: Wobei es am Ende natürlich auch darauf ankommt, wie so ein Studiengang aufgebaut ist und wie breit gefächert die Möglichkeit gibt, diesen Studiengang aufzubauen. Ich glaube, das es auf jeden Fall kein Nachteil wäre, so einen Studiengang zu haben. [...] Aber da auch irgendwie im Rahmen eines Studiums die Möglichkeit zu haben, verschiedene Dinge zu lernen, ist auf jeden Fall kein Nachteil.

Hier wird Professionalisierung nicht nur über einzelne Weiterbildungsangebote, sondern auch über institutionelle Verankerung und strukturelle Sichtbarkeit des Feldes gedacht. Der Professionalisierungsbedarf wird differenziert formuliert und an qualitative Kriterien wie Breite, Offenheit und Praxisbezug geknüpft. Dies reflektiert die zuvor beschriebenen negativen Erfahrungen mit formalisierten, aber inhaltlich wenig anschlussfähigen Qualifizierungsangeboten.

Die Interviewpassagen zeigen deutlich, wie aus Sicht der Bildner:innen mit der strukturellen Leerstelle der Qualifikation der außerschulischen Bildung umgegangen werden sollte. In einem formalisiert angelegten Bildungsangebot könnte nach Ansicht der Bildner:innen eine bessere und kontextgebundene Vorbereitung auf die praktische Tätigkeit erfolgen. Dies gilt nach ihnen insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung, die im Vergleich zu anderen Feldern der außerschulischen Arbeit der Bereich ist, in dem der größte Professionalisierungsbedarf ausgemacht wird. Als Form der Organisation wird weitestgehend eine akademische Anbindung in Form eines Studiengangs gefordert, wenn auch hier keine durchgehende Einigkeit festzustellen ist:

Z437: Aber ich glaube, ob das die Uni machen muss, da müssen wir mal länger darüber nachdenken. Da will ich gar keinen Forderungskatalog aufstellen.

Die Forderung nach Akademisierung bleibt dabei ambivalent und wird nicht normativ verabsolutiert. Die Aussage verweist auf eine reflektierte Offenheit gegenüber alternativen Organisationsformen von Professionalisierung jenseits klassischer Hochschulstrukturen. Nach Einschätzung anderer Bildner:innen könnte durch einen Studiengang aber auch bei der Vermittlung zentraler Inhalte und Kompetenzen eine größere Sicherheit im Umgang mit herausfordernden Zielgruppen, wie etwa Polizei, Lehrkräften oder Justizbeamt:innen, gewonnen werden (Z438). Professionalisierungsbedarfe werden an dieser Stelle unmittelbar mit Handlungssicherheit, Rollenklärung und

**In einem formalisiert
angelegten Bildungs-
angebot könnte nach
Ansicht der Bildner:innen
eine bessere und
kontextgebundene
Vorbereitung auf die
praktische Tätigkeit
erfolgen.**

professioneller Autorität in anspruchsvollen Interaktionskontexten verknüpft. Neben dieser grundständigen Qualifizierung werden auch Bedarfe, wie bereits im Kapitel 5.1 deutlich wurde, nach systematischen berufsbegleitenden Qualifizierungen sichtbar:

Z439: Ich finde es immer spannend, so neue Methoden kennen zu lernen, auf jeden Fall. Weil wir die einfach/ Weil ich gerne auch so wechsele, Methoden, wenn ich so Bildungsarbeit mache an Schulen. Ich fahre nicht gerne zehn Jahre mit dem gleichen Konzept an irgendeiner Schule, sondern lerne immer mal wieder gern neue Sachen kennen. So was finde ich auf jeden Fall immer sehr spannend.

Z440: Und dann kann man natürlich sagen, was wir immer machen, wenn es halt neue Themen einfach gibt, dann arbeiten wir uns in thematische Schwerpunkte rein und entwickeln ein neues Angebot zum Thema Ukraine-Krieg zum Beispiel. Wenn so was aber jemand anders sich die Mühe macht und da vielleicht auch Trainings entwickelt und Fachkräfte-Multiplikator:innen weiterbildet, wäre das natürlich auch ein Gewinn.

Z441: [...] ein richtiges Weiterbildungskonzept so haben wir nicht.

BEFUND

Hier wird der Bedarf an einem berufsbegleitenden Qualifikationskonzept ganz deutlich. Der Wunsch nach arbeitsteilig entwickelten Qualifizierungsangeboten verweist auf die Grenzen individueller Selbstqualifizierung. Gleichzeitig wird ein Bedarf an systematisierter Wissensaufbereitung und Multiplikator:innen-Qualifizierung formuliert.

Neben einem formulierten Bedarf inhaltlicher Qualifikation wird auch das Bedürfnis nach einer Kontinuität selbstreflexiver Auseinandersetzung mit der praktischen Tätigkeit beschrieben. Insbesondere werden methodische Kenntnisse oder spezifische Skills (Z439) als Bedarfe adressiert. Auch der Unterstützungsbedarf in Fragen der Thematisierung aktueller gesellschaftlicher und politischer Bezüge wird signalisiert. Dabei geht es nicht um die eigene Auseinandersetzung mit Themen aus diesem Bereich, sondern um die vorstrukturierte Aufarbeitung dieser aktuellen Bezüge zur Integration in die eigene Arbeit.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich aus den Aussagen der Bildner:innen ein deutlicher Professionalisierungsbedarf im außerschulischen Feld ableiten. Dieser kann sowohl in struktureller als auch inhaltlich-methodischer Hinsicht festgehalten werden. Dabei wird die Forderung einer formal-akademischen Verankerung, insbesondere für die Erwachsenenbildung, besonders deutlich formuliert. Ein eigener Studiengang oder institutionalisierte Ausbildungsstrukturen werden seitens der Bildner:innen als Ausweg aus diesem strukturellen Defizit gesehen, der Handlungssicherheit und professionelle Routinen erzeugen soll. Gleichzeitig wird ein hoher Bedarf an kontinuierlicher, berufsbegleitender Qualifizierung sichtbar, der sowohl methodische Kompetenzen, die Nutzung neuer Formate oder dialogische Verfahren umfasst. Daneben braucht es aber auch eine kontinuierliche, reflexive Begleitung der praktischen Tätigkeit.

ZENTRALE ANFORDERUNGEN AN PROFESSIONALISIER- UNG IN DER AUSSERSCHU- LISCHEN POLITISCHEN BILDUNG: ABLEITUNGEN AUS DEN PROFESSIONS- VERSTÄNDNISSEN



Die vorliegende Analyse der Befragung von außerschulischen politisch-demokratischen Bildner:innen hat gezeigt, dass Professionalisierung ein mehrdimensionaler Prozess ist, der durch unterschiedliche Variablen beeinflusst wird. Neben der Frage von grundlegendem Wissens- und Kompetenzzuwachs spielen auch individuelle Motivlagen, normative Orientierungen, Rollenverständnisse, wahrgenommene Selbst- und Fremdbilder, fachdidaktische Überzeugungen sowie strukturelle Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Im folgenden Kapitel werden zentrale Ableitungen hinsichtlich der bestehenden Professionalsierungsbedarfe und deren Bedeutung für das außerschulische Feld systematisch zusammengefasst.

I. MOTIVATIONALE ORIENTIERUNGEN UND SELBSTREGULATION

Hinsichtlich der Frage nach der motivationalen Orientierung der außerschulischen Bildner:innen zur Entscheidung, im außerschulischen Feld der politischen Bildung zu arbeiten, ließ sich herausstellen, dass häufig gesellschaftsbezogene oder biografische Narrative zur Begründung angeführt werden. Diese Zugänge zur eigenen praktischen Tätigkeit stellen in Form einer intrinsischen Motivation eine wichtige Ressource für die Bildner:innen dar, sie bergen aber auch das Risiko einer Überidentifikation mit der eigenen Tätigkeit, die auch als Überforderung im Job sichtbar wurde (siehe auch weiter unten bei Selbstwirksamkeitserwartungen/Selbstregulation).

BEDARF

Es braucht Räume und Angebote für die Reflexion der eigenen Motivationsgrundlage, um eine professionelle Distanzierungsfähigkeit zur eigenen Tätigkeit entwickeln zu können.

Dazu zählt u.a. auch ein aktives Abgrenzen zwischen professioneller Tätigkeit und Freizeitbereich. Viel zu oft verlagern sich konkrete Arbeitsthemen und -tätigkeiten, aber auch Professionalisierungsmaßnahmen (u.a. Informationsakquise, „auf dem Laufenden-bleiben“, Rezeption von Fachliteratur) in die Bereiche jenseits der eigentlichen professionellen Tätigkeit und sorgen für ein Verschwimmen von Grenzen und erzeugen Überlastungsgefühle und Frustration bei den Bildner:innen.

Dies gilt in besonderem Maße für die Fälle, in denen eigene Erfahrungen mit Akteur:innen oder Phänomenen der extremen Rechten ausschlaggebend für die Entscheidung zur Tätigkeit im Feld der politisch-demokratischen Bildung waren. Hier zeigt sich ein erhöhter Reflexionsbedarf, um persönliche Betroffenheit von professionellem Handeln abzugrenzen, auch um einer individuellen Überforderung entgegenzuwirken.

Kritisch anzumerken und für die Zukunft im Blick zu behalten ist das Spannungsfeld, das sich zwischen der hier formulierten Abgrenzungsnotwendigkeit und fehlender Abgrenzungsmöglichkeit aufgrund einer zunehmenden „Faschisierung der Gesellschaft“ ergibt (Amlinger/Nachtwey 2025).

BEDARF

Insbesondere für die Arbeit in Räumen extrem rechter Dominanz braucht es schon heute weitergehende Supportstrukturen und Vernetzungen, die eine erfolgreiche Arbeit möglich machen.

II. SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

Die kritische Reflexion eigener Motivlagen betrifft auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung. Auch hier hat sich die Gefahr einer Selbstüberforderung im Job aufzeigen lassen, die sich in überbordenden und unrealistischen Erwartungen an die Wirkung der eigenen pädagogischen Praxis äußern.

Ein professionelles Handeln setzt hier voraus, den eigenen Erfolg nicht an einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu messen, sondern an pädagogisch sinnvollen, erreichbaren und kontextsensiblen Indikatoren, die auch die Grenzen politischer Bildungsprozesse klar aufzeigen.

BEDARF

Politische Bildner:innen müssen professionelle Selbstwirksamkeitserwartungen und Erfolgskriterien entwickeln. Realistische Erfolgsmaßstäbe können dazu beitragen, Frustrationserfahrungen zu reduzieren und helfen dabei, Selbstwirksamkeit weniger als unmittelbares Ergebnis politischer Bildungsarbeit, sondern als reflexiv gerahmte Erfahrung innerhalb begrenzter Wirkungsbereiche zu verstehen.

Statt großflächiger Veränderungserwartungen stehen kleine, erreichbare Veränderungen im pädagogischen Nahraum im Fokus. Dabei ist es wichtig, sich neben quantitativen Indikatoren (z.B. Anzahl der Teilnehmenden, Anzahl von Veranstaltungen, usw.), die oft zu verzerrten Wirksamkeitserfahrungen führen, vor allem auf qualitative Indikatoren (u.a. Adressat:innen und Lebensweltorientierung, Kontroversität, Diskursfähigkeit und Perspektivenübernahme, Reflexions- und Urteilsfähigkeit usw.) zur Erfolgsmessung zu stützen.

BEDARF

Ein angemessenes Wirksamkeitsverständnis unterstützt zusätzlich die oben skizzierte Abgrenzung der professionellen Tätigkeit durch ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen idealistischem Anspruch und realen Möglichkeiten.

III. SELBSTREGULATION

Auf dieser Basis hat sich gezeigt, dass eine professionelle Selbstregulierung einen wichtigen Baustein für die Handlungsfähigkeit der Bildner:innen darstellt. Darunter fallen die Erfassung und Begegnung sowohl individueller als auch systemischer Problemlagen. Dazu bietet die Reflexion motivationaler Orientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Grundlage für die Ausbildung einer professionellen Reflexionskompetenz.

BEDARF

Eine grundständige Reflexionskompetenz muss Ziel von Professionalisierungsprozessen sein. Sie ermöglicht eine gelingende Selbstregulation, da sie eine Abgrenzung der praktischen Tätigkeit ermöglicht.

Eine erfolgreiche und professionelle Selbstregulation wird darüber hinaus durch die Auseinandersetzung mit systemischen Problemstellen befördert, da hier individuelle Handlungsspielräume, aber vor allem Grenzen und systemische Schranken der eigenen Arbeit sichtbar werden. Eine solche systemische Schranke liegt im Hierarchieverhältnis zwischen Fördergeldgeber:innen und Akteur:innen der politischen Bildungsarbeit. Wir konnten aufzeigen, dass Bildner:innen den Spielraum für Kritik als eingeschränkt empfinden, während die oft wahr-

genommene Anspruchshaltung der Geldgeber:innen einer politischen Bildung als „Feuerwehr“ eine Überforderung für das praktische Feld bedeutet. Diese Anspruchshaltungen sind sowohl in Selbstbildern der Bilder:innen zu finden als auch in deren wahrgenommenen Fremdbildern.

BEDARF

Die Ausbildung von Resilienz ist für politische Bildner:innen zentral. Hier braucht es die Stärkung angemessener Selbstbilder sowie die Distanzierung von negativen Fremdzuschreibungen.

Neben der individuellen Auseinandersetzung braucht es hierfür stabile und transparente Förderstrukturen, die einerseits Unabhängigkeit ermöglichen und Kritik ohne existenzielle Risiken zulassen und die andererseits die inhärente Professionalisierungsnotwendigkeit des Praxisfeldes anerkennen und mitdenken (siehe dazu auch Lewerenz/Hertel 2024). Damit verbunden ist eine weitere, wichtige Ressource der Selbstregulation: Die Anerkennung, die der praktischen Tätigkeit der Bildner:innen entgegengebracht wird. Diese wird nicht nur in der eben dargestellten finanziellen Absicherung der politischen Bildungsarbeit deutlich, sondern umfasst auch symbolische Wertschätzung, die sich etwa in der Rückendeckung der Fördermittelgeber:innen ausdrückt, aber auch durch öffentliche Sichtbarkeit und gesellschaftliche Anerkennung geschaffen wird.

BEDARF

Es besteht ein kollektiver Entwicklungsbedarf des Feldes, Anerkennungs- und Wertschätzungsstrukturen institutionell, öffentlich und förderpolitisch so zu stärken, dass sie Selbstzweifel der außerschulischen politischen Bildner:innen nicht weiter verstärken und Arbeitslast nicht zusätzlich potenzieren, sondern professionelle Selbstwirksamkeit und nachhaltige Arbeitsfähigkeit.

IV. NORMATIVE ÜBERZEUGUNGEN UND DEMOKRATISCHE HALTUNG

In der vorliegenden Analyse sind auch die normativen Bezugspunkte sowie Aspekte von Haltungsfragen der außerschulischen Bildner:innen sichtbar geworden.

BEDARF

Dabei zeigt sich, dass eine anzustrebende professionelle Haltung wesentlich auf einem positiven Menschenbild basiert. Dieses kann durch Qualifizierungsangebote gestärkt werden, die ein ganzheitliches bio-psycho-soziales Verständnis von Subjektivität fördern (Jugel 2022: 249 ff.).

Dieses zugewandte und wertschätzende Menschenbild zeichnet sich durch einen hohen Grad an Lebensweltbezug und Teilnehmendenorientierung aus. Es richtet sich an einem dezidiert demokratischen Grundverständnis als normativer Rahmung aus. Hier liegt eine wichtige Ressource für das Feld, gerade in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen (Dannemann 2023). In Form einer normativen Selbstvergewisserung hilft der Bezug zum Demokratischen dabei, professionelle Entscheidungen haltungsgebunden zu treffen (z.B.: „Beutelsbach Konsens wird richtig als Kontroversitätsgebot gelesen“) und grundlegende demokratische Prinzipien im Arbeitskontext zu vertreten und zu verteidigen. Haltung wird dabei nicht als individuelle Eigenschaft verstanden, sondern als Ergebnis sozialer Lernprozesse.

BEDARF

Lernprozesse, die Haltungsfragen berühren, brauchen entsprechende Räume für Austausch, Reflexion sowie Wissens- und Kompetenzaneignung.

Solche Räume müssen neben Haltungsfragen auch die Möglichkeit geben, sich mit den eigenen Rollenverständnissen reflexiv auseinanderzusetzen. Hier ist bei der Frage anzusetzen, was Bildner:innen überhaupt als politische Bildung verstehen (siehe auch V.III „Fachdidaktisches Erklärungswissen“) und welche Konsequenzen dieses Selbstverständnis für das professionelle Handeln hat.

BEDARF

Es braucht systematische Unterstützung zur Rollenreflexion und -klärung, damit außerschulische politische Bildner:innen ein explizites, tragfähiges Rollenverständnis entwickeln können.

Im Kontext von Professionalisierung geht es hier auch um eine kritische Rollenklärung im Umgang mit aktuellen (politischen) Herausforderungen. An vielen Stellen der Studie ist der Einfluss antidemokratischer Entwicklungen im Allgemeinen und antidemokratischer Akteur:innen im Konkreten auf die praktische Arbeit der Bildner:innen sichtbar geworden. Ein professioneller Umgang mit diesen Herausforderungen erfordert auch hier eine reflexive Distanzierung, insbesondere vor dem Hintergrund der angesprochenen Abgrenzungsschwierigkeiten und Selbstüberforderungen (siehe: 4.1.3 „Selbstregulierung“). Dies gilt insbesondere für die in der Studie herausgearbeiteten aktivistisch-orientierten Rollenverständnisse.

BEDARF

Im Sinne einer politischen Bildungsarbeit, die dem Gütekriterium der Kontroversität genügen will, müssen aktivistische Rollenverständnisse im Rahmen von Professionalisierungsprozessen kritisch hinterfragt und adressiert werden.

In Form der Unterstützung von emanzipatorischen Anliegen können und müssen aktivistische Motive dennoch Bestandteil in politisch-bildnerischen Prozessen sein. Dies gilt insbesondere für den Schutz von Betroffenen von antidemokratischen Entwicklungen oder wenn demokratische Prinzipien in Bildungsräumen verteidigt werden müssen. Eine klare, demokratische Positionierung ist hier unabdingbar, denn ein ‚bloßes‘ Warnen oder eine Historisierung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen wird der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation nicht gerecht. Eine kritische Rollenreflexion ist darüber hinaus unabdingbar, um den eben beschriebenen angemessenen Umgang mit den Selbst- und Fremdbildern zu ermöglichen.

Das eigene Rollenverständnis kann also ebenfalls Quelle von Selbstüberforderung, Überlastung und Frustration in der alltäglichen Arbeit sein. Diese Unsicherheit über das eigene Rollenverständnis ist dabei

**Eine klare, demokratische
Positionierung ist
unabdingbar, denn ein
,bloßes‘ Warnen oder eine
Historisierung aktueller
gesellschaftlicher
Entwicklungen wird
der gegenwärtigen
gesellschaftlichen
Situation nicht gerecht.**

kein individuelles Defizit, sondern Ausdruck fehlender Struktur, Anerkennung und beruflicher Verortung im Feld. Gerade deshalb ist Rollenklärung nicht nur ein persönlicher Prozess, sondern ein notwendiger Baustein der Professionalisierung.

V. PROFESSIONSWISSEN UND -KOMPETENZEN

Die Ergebnisse der Studie zeigen im Bereich des Professionswissens einen breiten Professionalisierungsbedarf, der hier erneut entlang der im COACTIV-Modell angelegten vier Hauptdimensionen aufgegliedert wird.

V.I Fachwissen

Im Bereich des Fachwissens wurde sichtbar, dass Bildner:innen Wissen als prozesshaft und handlungsbezogen verstehen sowie, dass Wissen sich nicht in Detail- und Faktenkenntnissen erschöpft, sondern eine wichtige reflexive Orientierung für das eigene Handeln bietet, indem systemische Zusammenhänge hergestellt und (aktuelle) politische Fragen eingeordnet werden können. Dabei wurde ebenfalls sichtbar, dass aufgrund der hohen Professionsheterogenität im außerschulischen Feld sowohl eine hohe Sensibilität gegenüber einer angemessenen fachlichen Fundierung besteht als auch damit verbundene (Wissens-)Defizite kritisch angesprochen werden.

BEDARF

Für die Arbeit im Feld eignet sich statt eines engen politikwissenschaftlichen Bezugs ein eher weites sozialwissenschaftliches Verständnis als fachwissenschaftlicher Bezugshorizont für politische Bildung. Die Erweiterung dieses Fokus ist in entsprechenden Professionalisierungsangeboten anzulegen.

Die Befragten beschreiben Fachwissen – insbesondere politikwissenschaftliches, demokratietheoretisches und historisches Wissen – als zentrale Ressource professionellen Handelns, zugleich aber auch als heterogen verteilt und teilweise unsicher verfügbar. Daraus entsteht der Bedarf nach stärker strukturierten fachlichen Orientierungsrahmen, die zentrale Begriffe, Theorien und normative Grundlagen politischer Bildung klären und verbindlicher machen.

BEDARF

Professionalisierungsbedarf besteht weniger auf einem bloßen Ausbau von Wissen als auf dessen Systematisierung, Reflexion und handlungsbezogene Integration.

Zugleich zeigt sich ein Bedarf an Unterstützung bei der Einordnung aktueller politischer Diskurse sowie beim Transfer fachwissenschaftlicher Debatten in pädagogische Kontexte.

Darüber hinaus ergibt sich Professionalisierungsbedarf im reflexiven Umgang mit Nichtwissen und Unsicherheit. Fachwissen wird nicht als abgeschlossenes Können, sondern als prozesshafte Ressource beschrieben, deren Grenzen wahrgenommen und reflektiert werden müssen.

BEDARF

Professionalisierung im Kontext von Wissen bedeutet auch, Unsicherheit auszuhalten, begründet zu kommunizieren und Fachwissen mit Handlungsfähigkeit in komplexen und kontroversen Situationen zu verbinden.

V.II Pädagogisch-psychologisches Wissen

Hinsichtlich des pädagogisch-psychologischen Wissens ist in der Studie deutlich geworden, dass die befragten Bildner:innen über eine hohe pädagogische Sensibilität verfügen, die sich in der Praxis etwa in einem hohen Bewusstsein für eine gute Beziehungsarbeit, der Ambition, angemessene und vielfältige Methoden auszuwählen bzw. einem hohen Fokus auf Adressat:innenorientierung zeigt. Hier wurde ein deutliches Spannungsfeld sichtbar, in dem pädagogisches Wissen zwar eine hohe Relevanz für die Qualität politischer Bildung zugeschrieben wird, dieses Wissen im Feld aber nicht systematisch vermittelt oder institutionalisiert ist.

BEDARF

Es braucht den systematischen Aufbau und die strukturelle Verankerung politikdidaktischer, methodischer und lernpsychologischer Qualifizierung, damit dieses als hoch relevant benannte Wissen im Feld nicht punktuell bleibt, sondern als

verlässlich und systematisch erworbener Wissensbestand verfügbar wird.

Besonders deutlich ist zudem eine Leerstelle beim lernpsychologischen Wissen: Es erscheint kaum im professionellen Erwartungshorizont und wird entsprechend weder breit als Kompetenzbestand noch als Defizit reflektiert. Professionalisierung erfordert hier, Lernpsychologie (z. B. Grundlagen des Lernens, Motivation, Gruppen- und Entwicklungsdynamiken) als Bestandteil professioneller Identität und Qualitätslogik sichtbar zu machen und in Qualifizierungsangebote zu integrieren. Schließlich zeigt das Kapitel, dass soziale und reflexive Kompetenzen (Beziehungsarbeit, Anerkennung, Perspektivübernahme, Reflexion eigener Grenzen) zwar tragfähig sind, aber häufig kompensatorisch wirken, weil Evaluation, gemeinsame Reflexionsroutinen und institutionelle Unterstützung nur punktuell vorhanden sind.

BEDARF

Insgesamt verweist diese Doppelstruktur auf hohe Relevanz und Unterinstitutionalisierung auf ein Zwischen- bzw. Übergangsstadium der Professionalisierung. Systematische Aus- und Weiterbildungsangebote können hier unterstützend wirken.

V.III Fachdidaktisches Erklärungswissen

A) Verständnisse politischer und demokratischer Bildung

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass sich die Verständnisse politischer und demokratischer Bildung entlang eines Spannungsfeldes zwischen „nahezu vollständiger Deckungsgleichheit“ bis zu expliziter Abgrenzung beider Konzepte ordnen lassen. Dabei wurde offensichtlich, dass Partizipation in vielen Fällen als normatives Qualitätsmerkmal politisch-demokratischer Bildung gesetzt wird. Die damit verbundenen weiten Verständnisse politischer Bildung zeichnen sich zwar durch ihren erfahrungs- und beteiligungsorientierten Fokus aus, der die Möglichkeit niedrigschwelliger Zugänge und eine Verortung der Bildungsprozesse in vielfältigen pädagogischen Kontexten schafft, damit aber auch die Konturen politischer Bildung

unscharf werden lässt, indem die dezidierte Auseinandersetzung mit dem Politischen außen vor bleibt. Dazu wurde in Kapitel 4.3.3 ein mehrdimensionales Spannungsfeld zwischen politischer und demokratischer Bildung, zwischen enger schulischer und weiter außerschulischer Bildung sowie zwischen fachwissenschaftlichem Diskurs, förderlogischen Anforderungen und professionsbezogener Praxislogik skizziert. Unter diesem Spannungsfeld halten wir folgende Ableitungen für zielführend:

BEDARF

Es besteht die Notwendigkeit einer tiefergehenden Reflexion der Begriffe politischer und demokratischer Bildung und der Schaffung von Begriffsklarheiten innerhalb des Feldes in Form einer gemeinsamen Verständigung arbeitsfähiger Minimaldefinitionen.

Nur im Modus eines gemeinsamen Verständnisses wird sich eine verlässliche Praxis politischer Bildungsarbeit einrichten lassen. Dies betrifft vor allem auch die Perspektive der Fördermittelgeber:innen. Mit einer begrifflichen Klärung lassen sich auch transparente und realistische Wirksamkeitserwartungen generieren.

BEDARF

Für die fachwissenschaftliche Perspektive ergibt sich die Aufgabe, praxistaugliche Orientierungsmodelle zu entwerfen, die bei der Profilbildung im außerschulischen Feld hilfreich sind.

Im Fokus steht hierbei nicht die Beendigung der langjährigen Forschungsdebatte, sondern vielmehr ein fundamentaler Wissenschafts-Praxis-Transfer, welcher die spezifische Situation des außerschulischen Bereichs berücksichtigt.

BEDARF

In der Konsequenz ist hier ein praxistaugliches Curriculum zu entwerfen.

Für die Praxis der Bildner:innen bedeutet dies eine Vergegenwärtigung darüber, was „politisch“ und „demokratisch“ in der eigenen Handlungspraxis bedeutet.

Dadurch kann dem Umstand einer möglichen Entpolitisierung der politisch-demokratischen Bildungsarbeit entgegengewirkt werden, die als Problemstellung in der Studie sichtbar geworden ist. Hier ist es zunächst unerlässlich zu klären, was politische Lerngegenstände und damit verbundene Kompetenzen sind, um diese in der Bildungsarbeit nicht aus dem Blick zu verlieren.

BEDARF

Dabei ist es wichtig, ein ausgemitteltes Verhältnis zwischen einem erfahrungs- und partizipationsorientierten Ansatz von Demokratie als Lebensform und politischen Kernfragen als Gegenstand politischer Bildungsprozesse zu finden.

Es scheint unerlässlich, auch niedrigschwellige Bildungsangebote dezidiert politisch zu erfassen. Dafür braucht es auf Seiten der Bildner:innen entsprechende Kompetenzen, die es ermöglichen, politische Lernziele offenzulegen und zu kommunizieren. An dieser Stelle konnte die Studie interessante historische Bezüge offenlegen, denn die Frage nach dem Politischen ruft immer wieder Erinnerungen an den von vielen als bevormundend und indoktrinierend empfundenen „Staatsbürgerkunde“-Unterricht in der DDR hervor.

Diese „Berührungsängste“ mit politischer Bildung werden seitens der Bildner:innen auch für die Adressat:innen formuliert. Die Einschätzung geht dabei davon aus, dass offen kommunizierte Angebote der politischen Bildung entweder nur spezifische, ohnehin schon erschlossene Zielgruppen ansprechen, oder eben als so unattraktiv wahrgenommen werden, dass sich entsprechende Veranstaltungen und Formate nicht umsetzen lassen bzw. nicht ausreichend besucht werden.

In diesem Kontext hat sich die Strategie des „Versteckens“ politischer Bildungsprozesse (bspw. unter dem Deckmantel der Lebensweltorientierung) etabliert, indem Inhalte politischer Bildung in Form eines „heimlichen“ Lehrplans vermittelt werden. Auch wenn diese Strategie hinsichtlich der Attraktivität und Teilnahmebereitschaft seitens der Adressat:innen durchaus erfolgreich ist, evoziert sie das ethische Dilemma, wie weit Bildungsarbeit auf diese Weise gestaltet werden kann und darf, ohne Transparenz- und Autonomiebedürfnisse der Teilnehmenden zu verletzen.

Um also einer Entpolitisierung (niedrigschwelliger) Bildungsangebote entgegenzuwirken, braucht es die Kompetenz einer transparenten Kommunikation über politische Bildungsprozesse.

Ein weiteres Spannungsverhältnis hat sich in der Abgrenzung zur schulischen politischen Bildung ergeben. Über das Selbstnarrativ „der anderen“ politischen Bildung (Sämann 2025) und der Offenlegung der Schwachstellen schulischer politischer Bildung wird eine Selbstversicherung in der eigenen Profession erreicht. Hier bleibt zu prüfen, inwiefern eine solche Differenzhaltung produktiv ist und wo sie verzerrte Sichtweisen fördert (etwa wenn für schulische Bildung eine wenig differenzierte Negativfolie angelegt wird).

Statt von einer reinen Konkurrenzlogik auszugehen, sollten vielmehr Kooperations- und Ergänzungsmodelle entwickelt werden, um das Zusammenwirken beider Bereiche zu verstärken.

B) Grundlegende Maßstäbe, Prinzipien und Gütekriterien politischer Bildung

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass politikdidaktisches Grundlagenwissen, etwa zu didaktischen Prinzipien, Basiskonzepten und Gütekriterien politischer Bildung, systematisch erarbeitet, in seinen Abhängigkeiten reflektiert und als handlungsrelevantes Erklärungswissen zugänglich gemacht werden muss. Ein solches Fundament kann das Selbstvertrauen in die Profession stärken und Unsicherheiten reduzieren.

Es bestehen vor allem Professionalisierungsbedarfe, die vorrangig auf die Konsolidierung fachdidaktischer Orientierungen und deren systematische Verankerung im Feld zielen.

Zwar wird mit dem Beutelsbacher Konsens eine zentrale normative Leitlinie benannt und als Teil eines demokratiepolitisch gerahmten Professionsethos verstanden; zugleich zeigt sich jedoch, dass solche

Maßstäbe vielfach als „Haltungssachen“ eher implizit bleiben. Daraus folgt der Bedarf, normative Grundlagen stärker explizit zu reflektieren, in Entscheidungssituationen anwendbar zu machen und als gemeinsame Gütekriterien professioneller Praxis zu stabilisieren.

Ein zweiter Bedarf betrifft die didaktische Operationalisierung zentraler Prinzipien wie Adressat:innen-, Lebenswelt- und Handlungsorientierung. Die Befragten markieren deutlich, dass politische Bildung nur dann wirksam ist, wenn lokale Kontexte, Erwartungen und Widerstände der Teilnehmenden aufgegriffen und Bildungsprozesse auf Augenhöhe gestaltet werden; gleichzeitig bleibt häufig offen, wie diese Prinzipien methodisch-didaktisch verlässlich umgesetzt werden können.

BEDARF

Professionalisierung erfordert hier ein stärkeres Repertoire an Konzepten und Verfahren, um Themen adressat:innengerecht zu übersetzen, Lernprozesse zu strukturieren und die Balance zwischen Wissensarbeit, erfahrungsbasiertem Lernen und dialogischer Aushandlung zu gestalten.

Schließlich weisen die affektiven Zielvorstellungen (Neugier wecken, Selbstwirksamkeit ermöglichen, Demokratie erhalten) auf einen Bedarf an klarer und zielgerichteter didaktischer Planung: Die Verbindung von motivationalen, erfahrungsbezogenen und normativen Zieldimensionen ist zwar erkennbar, wird aber eher fragmentiert und personenabhängig formuliert.

BEDARF

Daraus ergibt sich ein Professionalisierungsbedarf an gemeinsamen didaktischen Bezugspunkten, die Ziele, Prinzipien und Gütekriterien stärker aufeinander beziehen, sodass die fachdidaktische Breite des Professionsverständnisses nicht nur als individuelle Orientierung, sondern als geteiltes, tragfähiges Fundament professionellen Handelns wirksam werden kann.

C) Grundlegendes Wissen und Basiskonzepte

Bezüglich der politikdidaktischen Grundvorstellungen und relevanten

Wissensbezügen ergeben sich Professionalisierungsbedarfe, die vor allem auf eine klare didaktische Positionierung zum Stellenwert von Wissen und Basiskonzepten zielen. Die Befragten beschreiben Wissen einerseits als zentrale Orientierungsressource, die Urteils-, Handlungs- und Diskursfähigkeit ermöglicht, Fake News entgegenwirkt und politische Selbstpositionierung unterstützt. Zugleich wird Wissen nicht als Selbstzweck verstanden, sondern funktional auf Kompetenzen bezogen. Daraus folgt der Bedarf, Basiskonzepte und Wissenskerne (z. B. politische Strukturen, Prozesse, Institutionen) stärker zu systematisieren und ihren Beitrag zur Kompetenzentwicklung explizit zu machen. Dabei zeigt sich eine Spannung zwischen einem kognitivistisch-funktionalistischen (Wissen als notwendige Vorleistung) und einem konstruktivistisch-interaktionistischen Wissensverständnis (Wissen entsteht im Handeln, Gespräch und Erleben).

BEDARF

Professionalisierung erfordert hier eine reflektierte Vermittlungslogik, die beide Perspektiven integriert, ohne in defizitorientierte Zuschreibungen oder Hierarchisierungen zwischen „Wissenden“ und „Unwissenden“ zu geraten. Insgesamt besteht der Bedarf, Wissen didaktisch so zu rahmen, dass es sowohl Orientierung bietet als auch dialogisch, erfahrungsbezogen und anschlussfähig bleibt.

D) Grundlegend zu erlernende Kompetenzen

Bezüglich der Zieldimension der Kompetenzen ergeben sich Professionalisierungsbedarfe, die vor allem die Klarheit und Anschlussfähigkeit eines erweiterten Kompetenzverständnisses betreffen. Die Befragten knüpfen zwar an klassische Kompetenzmodelle (Urteils-, Handlungs- und methodische Fähigkeiten) an und rahmen diese normativ über die freiheitlich-demokratische Grundordnung und Menschenrechte, erweitern die Ziele jedoch deutlich um lebensweltliche, dialogische und transformative Dimensionen (Partizipation, Empowerment, Haltungs- und Selbstreflexionsentwicklung).

BEDARF

Es entsteht der Bedarf, verschiedenste Kompetenzdimensionen konzeptionell zu bündeln, zueinander in Beziehung

zu setzen und als professionellen Erwartungshorizont zu stabilisieren – statt sie fragmentiert nebeneinander stehen zu lassen.

Ein zentraler Professionalisierungsbedarf liegt zudem in der didaktischen Operationalisierung: Urteilskompetenz wird nicht nur kognitiv, sondern als öffentlich artikulierbare und handlungsbezogene Fähigkeit verstanden (Informationskritik, Position beziehen, vertreten, demokratische Werte auch im Konflikt wahren). Entsprechend braucht es Qualifizierung in Kontroversen-, Dialog- und Konfliktkompetenz (Aushandeln, Kompromisse, Rollenkommunikation, Pluralismus aushalten) sowie in der Gestaltung von Lerngelegenheiten, die Partizipation nicht nur als Ziel, sondern als Prinzip realisieren (Beteiligungsräume, Akteur:innen, Zugänge sichtbar machen; Handlungsmöglichkeiten erproben).

Schließlich wird ein Spannungsfeld sichtbar, das Professionalisierung bearbeiten muss: Der Anspruch auf Empowerment, Demokratie-Resilienz und teils sogar Einstellungs-/Verhaltensänderung steht einer begrenzten Steuerbarkeit politischer Bildungsprozesse gegenüber.

BEDARF

Es ergibt sich der Bedarf an Grenzreflexion und Legitimation (Was kann politische Bildung leisten, wo endet sie?), an realistischen Wirkannahmen sowie an Formen kollegialer Reflexion/Evaluation, um normative Zielsetzungen professionell, verantwortbar und nicht übergriffig zu verfolgen.

E) Umgang mit Zielgruppen

Die Auseinandersetzung mit Zielgruppen innerhalb des Feldes außerschulischer Bildungsangebote wurde in der Studie als professionsrelevantes Moment beschrieben.

BEDARF

Dabei hat sich gezeigt, dass es eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage geben muss, wen politische Bildner:innen erreichen wollen, wie sie den Zugang zu diesen

Gruppen herstellen und warum eine spezifische Fokussierung gewählt wurde.

Die Reflexion dieser Zugänge mutet zunächst recht banal an, wirkt sich aber in der Praxis politischer Bildung erheblich aus, da hier Fragen der Konzeption und Durchführungen ebenso beeinflusst werden, wie die Implikationen für die eigene Rollenwahrnehmung und die eingesetzten/zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sie ermöglicht nicht nur eine Schärfung des eigenen Profils oder der eigenen Reichweite, sondern hilft auch bei der Justierung des eigenen Auftrages und der Etablierung realistischer Zielsetzungen.

Ein zentraler Bedarf liegt zudem in der Outreach- und Kooperationskompetenz: Mehrere Befragte skizzieren bereits Wege aus der „Bubble“ (Format- und Raumwechsel, digitale Angebote, Kooperationen mit Sportverein/Feuerwehr, niedrighschwellige Settings).

Diese Suchbewegungen verweisen darauf, dass im Feld stärker professionalisierte Routinen zur Ansprache, Kommunikation und Vernetzung in Sozialräumen fehlen – ebenso wie Ressourcen und Zeit, um Vertrauen langfristig aufzubauen. Eng damit verbunden ist der Bedarf, Bildungsprozesse für sozial heterogene Gruppen diskriminierungskritisch und konfliktsensibel gestalten zu können; denn selbst erfolgreiche Öffnung erzeugt neue Herausforderungen („auseinanderklaffende Welten“).

BEDARF

Um eine passgenaue Angebotsgestaltung zu ermöglichen, ist eine Auseinandersetzung mit Format- und Raumperspektiven zentrale Voraussetzung.

Eine fundierte Zielgruppenreflexion kann darüber hinaus dabei helfen, ein angemessenes Verhältnis zwischen notwendiger Fokussierung und ambitionierter Ausgestaltung der eigenen Arbeit zu finden. Bildner:innen gehen oft von einer durchaus wünschenswerten inklusiven Zielgruppenerreichung aus, die aufgrund benannter systemischer Grenzen der außerschulischen Bildungsarbeit aber zeitgleich die Gefahr von Selbstausbeutung und Aufopferung mit sich bringt. Der Versuch, „alle“ zu erreichen oder die Konzentration auf schwer zu erreichende Zielgruppen steht in der Praxis der Bildungsarbeit allzu oft einem Defizit an dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen

gegenüber. Im Kontext antidemokratischer Entwicklungen bietet ein angepasstes Zielgruppenverständnis beispielsweise zusätzlich die Möglichkeit, Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf zu identifizieren. In diesem Kontext zeigt sich, dass der Umgang mit Teilnehmenden, die antidemokratische Positionen und Einstellungen (Dannemann 2023) vertreten, eine besondere Herausforderung darstellt.

BEDARF

An dieser Stelle wird ein Professionalisierungsbedarf im Feld der außerschulischen politischen Bildung deutlich, wenn es darum geht, mit Personen, die sich antidemokratisch äußern, aber noch kein geschlossenes Weltbild vertreten, umzugehen und im Gespräch zu bleiben.

Aus strategischer Sicht bietet sich eine Erweiterung auf Adressat:innen sekundärer Zielgruppen an. Zu dieser Erweiterung zählen Akteursgruppen wie etwa Lehrkräfte, Verwaltung, Justiz oder Polizei. Hier können sich zusätzliche Handlungsspielräume eröffnen, die das Potential haben, außerschulische Bildungsangebote strukturell zu verankern und damit die gesamtgesellschaftliche Anerkennung und Relevanz des Bildungsbereiches zu fördern.

V.IV Organisationswissen:

Mit dem Organisationswissen wird eine weitere zentrale Professionalisierungsdimension sichtbar. Die Studie hat gezeigt, dass in diesem Bereich weitreichende Anforderungen an Bildner:innen gestellt werden, die strukturell und förderlogisch oft nicht ausreichend abgedeckt werden.

BEDARF

Um gute und wirksame Bildungsarbeit anbieten zu können, brauchen Bildner:innen zunehmend Fähigkeiten, um den kommunikativen, organisatorischen und administrativen Ansprüchen der Arbeit gerecht zu werden.

Dazu gehören u.a. Öffentlichkeitsarbeit, Service- und Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Personalführung oder auch Netzwerkarbeit. Professionelles Handeln muss sich hier zwischen Bildungsauftrag, Förderlogiken und Öffentlichkeitsanforderungen entwickeln. Diese Professionalisierungsanforderungen sind aber

nicht nur individuell zu leisten, sondern betreffen die Organisationsstrukturen von Akteur:innen der außerschulischen politischen Bildung insgesamt. Letztlich entstehen Professionalisierungsbedarfe im Projekt- und Bildungsmanagement unter Förder- und Projektlogik: Antragswesen, Bürokratie, Koordination und Abrechnung binden Zeit und verschieben Rollen hin zum „Bildungsmanagement“. Professionalisierung heißt hier, prozesshaftes Arbeiten (Planung–Durchführung–Evaluation–Überarbeitung), Qualitätsmanagement, Fehlerkultur sowie Team- und Führungs-/Gruppendynamikkompetenz zu stärken – inklusive Vernetzungs- und Kooperationsarbeit als strategischem Instrument.

BEDARF

Hier braucht es eine sensible Adaption von passgenauen Organisationsentwicklungsansätzen, die die menschenrechtsbasierten, demokratischen und partizipationsorientierten Grundwerte des Feldes berücksichtigen, ohne dabei neoliberale Steuerungslogiken unreflektiert zu übernehmen.

AUS- UND WEITERBILDUNG

Die Frage nach Professionalisierungsmöglichkeiten außerschulischer Bildner:innen ist stark durch die Wahrnehmung struktureller Defizite gekennzeichnet. Einer starken individuellen Initiative stehen hier Zeit- und Ressourcenmangel, fehlende Vereinbarkeiten zwischen Berufs- und Privatleben sowie teilweise ungeeignete oder redundante Qualifikationsangebote gegenüber. Dazu fehlt es an formalen Ausbildungsstrukturen, welche die wahrgenommenen Leerstellen in der fachlichen Professionalisierung adressieren. In der Praxis zeigt sich, dass dieses Defizit über den Modus eines „Learning in the job“ sowie durch eine Multidisziplinarität in den Teams zumindest teilweise aufgefangen werden kann.

BEDARF

Dennoch braucht es in Zukunft für eine adäquate Professionalisierung des Feldes verlässliche und passgenaue Aus- und Weiterbildungsstrukturen. Für eine grundständige Professionalisierung des Feldes sollte die Entwicklung eines akademischen Studiengangs für die außerschulische politische Bildung vorangetrieben werden, auch um die Anerkennung und Wahrnehmung der Profession zu stabilisieren.

IDENTIFIZIERTE PROFESSIONALI- SIERUNGSFELDER



Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass Professionalisierungsbedarfe in der außerschulischen politisch-demokratischen Bildung nicht isoliert in einzelnen Kompetenzdefiziten liegen, sondern sich in mehreren, eng miteinander verschränkten Entwicklungsfeldern bündeln. Diese Felder markieren weniger punktuelle Qualifizierungsbedarfe als vielmehr strukturelle Aufgaben der Professionalisierung des gesamten Praxisfeldes:

ERSTENS

Es zeigt sich ein grundlegender Professionalisierungsbedarf im Bereich der professionellen Selbstverortung. Dazu zählen die Reflexion motivationaler Orientierungen, die Entwicklung realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Ausbildung von Selbstregulations- und Abgrenzungsfähigkeit. Professionalisierung bedeutet hier vor allem, mit normativen Ansprüchen, emotionaler Betroffenheit und gesellschaftlichem Erwartungsdruck reflexiv umgehen zu können, ohne in Überforderung oder Selbstausbeutung zu geraten.

ZWEITENS

Es wird ein zentrales Entwicklungsfeld in der Klärung normativer Grundlagen und professioneller Rollenverständnisse sichtbar. Die Studie verdeutlicht, dass demokratische Haltung, politische Positionierung und Rollenbilder bislang häufig implizit bleiben. Professionalisierung erfordert daher Räume, in denen Haltung, Kontroversität, Aktivismus und professionelle Distanz systematisch reflektiert und als gemeinsame Bezugspunkte stabilisiert werden können.

DRITTENS

Es besteht ein umfassender Professionalisierungsbedarf im Bereich des Professionswissens, insbesondere hinsichtlich seiner Systematisierung, Explikation und Handlungsorientierung. Dies betrifft fachwissenschaftliches, pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen gleichermaßen. Deutlich wird, dass weniger ein quantitativer Wissensausbau als vielmehr die Entwicklung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens, gemeinsamer Begriffsverständnisse sowie didaktischer Bezugspunkte zentral ist, um professionelles Handeln zu sichern und Unsicherheiten zu reduzieren.

VIERTENS

Die Studie verweist auf Professionalisierungsbedarfe in der didaktischen Profilbildung politischer Bildung im außerschulischen Kontext. Dazu gehören die Klärung dessen, was als politischer Lerngegenstand gilt, die transparente Kommunikation politischer Bildungsprozesse sowie die Konsolidierung von Prinzipien, Gütekriterien und Kompetenzzielen. Professionalisierung zeigt sich hier als Balanceleistung zwischen Offenheit, Niedrigschwelligkeit und einer klaren politischen Konturierung der Bildungsarbeit.

FÜNFTENS

Der Umgang mit Zielgruppen wird als eigenständiges Professionalisierungsfeld sichtbar. Die Reflexion von Reichweite, Zugängen und Ausschlüssen, der Umgang mit heterogenen und konflikthaften Gruppen sowie die Entwicklung nachhaltiger Outreach- und Kooperationsstrategien erweisen sich als zentrale Voraussetzungen für wirksame Bildungsarbeit – zugleich aber auch als Quelle struktureller Überforderung, wenn sie nicht professionell gerahmt werden.

SECHSTENS

Es treten deutliche Professionalisierungsbedarfe im Bereich des Organisationswissens hervor. Anforderungen an Öffentlichkeitsarbeit, Projekt- und Qualitätsmanagement, Vernetzung und Organisationsentwicklung sind integraler Bestandteil professioneller Praxis geworden, werden jedoch bislang kaum systematisch qualifiziert. Professionalisierung betrifft hier nicht nur Individuen, sondern die organisationale und strukturelle Verfasstheit des Feldes insgesamt.

Schließlich verdichten sich diese Befunde zu einem übergeordneten Professionalisierungsbedarf im Aufbau verbindlicher, verlässlicher und feldspezifischer Aus- und Weiterbildungsstrukturen. Die derzeitige Dominanz informeller Lernformen kann strukturelle Defizite nur begrenzt kompensieren. Langfristig erscheint die Entwicklung institutionalisierter Qualifizierungswege – bis hin zu einer akademischen Verankerung der außerschulischen politischen Bildung – als zentrale Voraussetzung, um Professionalität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit des Feldes nachhaltig zu stärken.

PROFESSIONALISIERUNGSFELDER

Reflexion motivationalaler Orientierungen und Entwicklung realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen

Entwicklung von fachwissenschaftlichem, pädagogisch-psychologischem und fachdidaktischem Professionswissen als geteilter Orientierungsrahmen

Klärung des politischen Lerngegenstandes & transparente Kommunikation politischer Bildungsprozesse sowie die Konsolidierung von didaktischen Prinzipien, Gütekriterien und Kompetenzzielen

Klärung normativer Grundlagen und professioneller Rollenverständnisse

Reflexion von Reichweite, Zugängen und Ausschlüssen in Bildungsprozessen sowie der Umgang mit heterogenen und konflikthaften Zielgruppe

Entwicklung des Organisationswissens: Öffentlichkeitsarbeit, Projekt- und Qualitätsmanagement, Vernetzung und Organisationsentwicklung sind integraler Bestandteil professioneller Praxis



6

DISKUSSION UND FAZIT

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass es bei Professionalität in der außerschulischen demokratischen Bildung nicht allein um die Fähigkeiten einzelner politischer Bildner:innen geht. Professionelles Handeln entsteht vielmehr in einer dauerhaften Wechselwirkung von subjektiven Orientierungen, interaktiven Handlungssituationen, organisationalen Rahmungen und gesellschaftlichen Konfliktlagen (siehe Kapitel 2.1 zum Professionskontext).

Damit bestätigt sich die im theoretischen Teil herangezogene Mehrebenenperspektive: Professionsverständnisse werden zugleich „von innen“ (über Erfahrungen, Deutungen, Kompetenzen, Wissen) und „von außen“ (über Erwartungen, Ressourcen, Macht- und Förderstrukturen) geformt.

Auf der Subjektebene zeigen die Interviews ein ausgeprägtes sinn- und wertgebundenes Berufsmotiv. Intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeitserwartungen werden häufig über das Erleben gesellschaftlicher Relevanz und über die Identifikation mit demokratischen Grundwerten gerahmt. Diese Orientierung wirkt als Ressource für dauerhaftes Engagement, kann bei hoher Verdichtung jedoch in Selbstausbeutung kippen.

Professionalisierung betrifft deshalb nicht nur Wissensaufbau, sondern auch Abgrenzungsfähigkeit, Ressourcenwahrung und die Entwicklung realistischer Selbstwirksamkeitserwartung in einer konflikthaften Praxis.

Auf der Ebene von Handlung und Interaktion wird politische Bildung als Beziehungs- und Aushandlungsarbeit sichtbar. Lernprozesse erscheinen als dialogische, konfliktsensible und häufig emotional aufgeladene Settings. Professionelle Kompetenz wird weniger in der Reproduktion vorgefertigter Inhalte als in der situativen Herstellung von Lerngelegenheiten, der Bearbeitung von Kontroversen und der Fähigkeit, Unsicherheit produktiv zu nutzen deutlich. Besonders bedeutend ist dies im Umgang mit heterogenen Gruppen sowie in der Moderation von Spannungen zwischen Offenheit, Niedrigschwelligkeit und Konturierung politischer Themen.

Professionalisierung zielt hier auf die Stärkung reflexiver Handlungsfähigkeit in dialogischen und konflikthafter Settings.

Auf der Organisations- und Strukturebene tritt Organisationswissen als eigenständige Professionalitätsdimension hervor. Öffentlichkeitsarbeit, Projekt- und Finanzmanagement, Abrechnung, Qualitätsentwicklung, Kooperation und Vernetzung werden im Feld nicht als Randaufgaben, sondern als Bedingung von Bildungsarbeit erfahren. Dadurch verschiebt sich das professionelle Rollenbild teilweise in Richtung eines Bildungsmanagements. Diese Verschiebung ist nicht grundsätzlich problematisch. Sie ist jedoch dort kritisch zu überprüfen, wo administrative Logiken zeitlich dominieren und die pädagogische Kernarbeit, Reflexion und Qualifizierung verdrängen.

Professionalisierung muss daher auch als Organisations- und Strukturentwicklung verstanden werden.

Schließlich zeigt die gesellschaftliche Makroebene, dass Konfliktslagen, insbesondere antidemokratische Dynamiken, extrem rechte Dominanzräume und Mobilisierung, nicht nur Teil des Professionskontextes, sondern konstitutiver Bestandteil des Professionsverständnisses sind. Politische Bildung und demokratische Arbeit wird vielfach als Demokratiesicherung, Demokratieschutz bzw. Prävention von extrem rechten Einstellungen sowie Arbeit an gesellschaftlichen Möglichkeitsräumen verstanden. Damit verbinden sich hohe normative Erwartungen und ein erhöhter Legitimationsdruck. Bildner:innen sollen nicht nur Lernprozesse gestalten, sondern zugleich gesellschaftliche Brüche adressieren, Stabilität erzeugen und in Krisenkonstellationen handlungsfähig bleiben.

Diese Konstellation von gesellschaftlichen Konflikten, normativen Erwartungen und einem erhöhten Legitimationsdruck verstärkt die Bedeutung reflexiver Professionalität und macht die Frage nach verlässlichen Unterstützungs- und Qualifizierungsstrukturen zu einer Schlüsselaufgabe.

Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass menschenrechtsorientierte Positionierungen nicht nur als persönliche Haltung, sondern

als professionsrelevante Orientierung sichtbar werden. In den Interviews wird politische Bildung in einer gefährdeten Demokratie als Arbeit verstanden, die demokratische Mindeststandards und Prinzipien aktiv verteidigt und zugleich Räume der Aushandlung offen hält. Diese Orientierung prägt Zielsetzungen (z.B. Demokratiesicherung, Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Stärkung von Selbstwirksamkeit) ebenso wie didaktische Entscheidungen (z.B., welche Kontroversen geöffnet und welche Grenzen markiert werden).

Darin wird ein wiederkehrender Rollenkonflikt zwischen eigener politischer Positionierung, professioneller Distanz und dem Anspruch an Kontroversität deutlich. Bildner:innen müssen einerseits normative Grenzen gegenüber antidemokratischen Einstellungen und Akteur:innen markieren, andererseits aber auch Lern- und Gesprächsräume so gestalten, dass Irritation, Widerspruch und Veränderung möglich bleiben.

Die Ergebnisse der Studie unterstreichen, dass ein Kernmoment professionellen Handelns darin besteht, dass außerschulische politische Bildner:innen in ihrer Arbeit zwischen einem Verständnis für demokratieskeptische Einstellungen einerseits und der Abgrenzung zu antidemokratischen Einstellungen andererseits ausmitteln müssen.

Zur Geltung kommt dies vor allem in der strategischen Orientierung auf jene (Ziel-)Gruppen, die zwischen der ohnehin engagierten sowie interessierten „Bubble“ und Milieus mit verfestigten antidemokratischen Einstellungen liegen und sich illustrativ als „schweigende Mitte“ bzw. die „noch nicht Abgedrifteten“ bezeichnen lassen. Aus Sicht einer professionellen Urteilskompetenz ist hier eine Sicherheit in der Positionierung zu erwerben, wann eine Auseinandersetzung sinnvoll und leistbar erscheint und eine dialogische Beziehungsarbeit dem Erodieren demokratischer Orientierungen etwas entgegensetzen kann. Vor allem unter zunehmender rechter Dominanz ist es völlig legitim, sich auf demokratische oder marginalisierte Communities zu fokussieren und diese zu stärken (Raab/Radvan 2023).

6.1

VORSCHLAG FÜR EIN CURRICULUM ZUR QUALIFIZIERUNG POLITI- SCHER BILDNER:INNEN

Die Befunde zu Aus- und Weiterbildung zeigen, dass Professionalisierung im Feld bislang stark über informelles Lernen, laterale Weiterbildung und individuelle Initiative organisiert ist. Diese Praxis erzeugt Anpassungsfähigkeit und ermöglicht kontextsensibles Lernen, bleibt jedoch strukturell prekär, sobald Zeitressourcen fehlen und die Weiterbildung in den Freizeitbereich verdrängt wird. Der Bedarf nach niedrigschwelligen, alltagskompatiblen Fortbildungsformaten wird explizit formuliert. So beschreibt eine befragte Person, dass sie sich „die Inspiration und Weiterbildung ... wirklich über so Videos“ hole (Z442). Solche Hinweise verweisen auf ein Potential asynchroner Formate (z.B. Micro-Learnings, Podcasts, digitale Abendschulen), die jedoch professionell kuratiert, didaktisch gerahmt und mit Reflexionsanteilen verbunden werden müssten. Solche Fortbildungsmöglichkeiten können auch als Spiegel für die Ressourcenknappheit im Feld verstanden werden. Die Vielfalt von Berufsbiografien sowie individueller Aus- und Weiterbildung ist ein konstitutiver Moment des Feldes. Dies sollte jedoch unbedingt um stärker institutionalisierte Zugangswege ergänzt werden.

Aus den empirischen Befunden lässt sich ein Curriculum ableiten, das die multidisziplinären Anforderungen des Feldes bündelt und zugleich die drei Dimensionen des adaptierten Kompetenzmodells (Motivation/Selbstregulation, normative Überzeugungen, Professionswissen und -kompetenzen) systematisch verbindet. Der Vorschlag ist modular angelegt und kann sowohl in einem akademischen Studiengang (Bachelor/Master) als auch in einem berufsbegleitenden Zertifikatsprogramm umgesetzt werden. Zentral ist eine enge Verzahnung von Theorie, reflektierter Praxis, Transfer und organisationaler Handlungsfähigkeit.

Folgend haben wir Themenfelder zusammengetragen, die sich für Module in einem Curriculum eignen könnten, ohne dass dabei die dargestellte Reihenfolge die Abfolge der Module impliziert.

THEMENFELDER, DIE SICH FÜR MODULE IN EINEM CURRICULUM EIGNEN KÖNNTEN

FACHDIDAKTISCHES UND PÄDAGOGISCHES ERKLÄRUNGSWISSEN

- Wie man den Weg in den Beruf als außerschulische:r politische:r Bildner:in findet: Professionsfeld und Selbstverortung (Professionsverständnis, Rollenbilder, Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstregulation, Umgang mit Belastung und Grenzen)
- Wie man von Haltung zur Handlung kommt: Normative Grundlagen und Berufsethik (Menschenrechte, Demokratie als Lebens-/Gesellschafts-/Herrschaftsform, Kontroversität, Grenzziehung, Verhältnis von Haltung und Professionalität)
- Wie funktioniert lernen: Pädagogisch-psychologisches Wissen und Lernprozessgestaltung (Gruppendynamik, Lernpsychologie, Moderation, Gesprächsführung, diskriminierungskritische und konfliktsensible Didaktik)
- Wer soll wie was lernen: Fachdidaktisches Erklärungswissen politischer Bildung (Bildungsziele, Kompetenzmodelle, Basiskonzepte, Prinzipien und Gütekriterien, Umgang mit Kontroversen und Konflikten)
- Wen erreicht man wie: Von Zielgruppen zu Räumen, Zugänge und Outreach (Sozialraumorientierung, Kooperationen, digitale/analoge Raum- und Formatgestaltung, Arbeit mit „schweigender Mitte“ und „noch nicht Abgedrifteten“)
- Wie Demokratie stärken – wie Demokratie verteidigen: Umgang mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen in der Bildungspraxis (Abgrenzung und Intervention, Kontroversitätsgrenzen, Schutz von Teilnehmenden und Bildner:innen, rechtliche Rahmenbedingungen, Selbstsorge und kollegiale Rückbindung)

FACHWISSEN (WAHLOBLIGATORISCHE MODULE JE NACH VORWISSEN)

- Was es zu wissen gilt: Politikwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Grundlagen (Institutionen, politische Systeme und Theorie, Aktualitätsbezüge)
- Wer ist eigentlich dabei: Inklusion, Intersektionalität und Gender-Studies, Sozialstruktur, Ungleichheit
- Worüber reden wir eigentlich: Einführung in grundlegende Konzepte (wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung, Antisemitismus, Rassismus, Klassismus, (Hetero-)Sexismus als Themen- und Kontextfelder, extreme Rechte und ihre Akteur:innen)

ORGANISATIONS- UND BILDUNGSMANAGEMENT

- Wie funktioniert das Projekt in der Praxis: Organisationswissen und Bildungsmanagement (Förderlogiken, Antragswesen, Budgetierung, Abrechnung, Öffentlichkeitsarbeit, Projekt- und Qualitätsmanagement, Organisations- und Teamentwicklung)
- Was bringt das: Evaluation, Wirklogik und Qualitätsentwicklung (Indikatoren, formative Evaluation, Dokumentation, Fehlerkultur, lernende Organisation)

PRAXISPHASEN

- Wie kann ich das praktisch ausprobieren: Praxisphasen mit Supervision (Hospitation, eigene Lehrprojekte, kollegiale Fallberatung, reflektierte Praxisberichte/Portfolio)

Die Module können je nach Zielgruppe unterschiedlich gerahmt werden: Für Neueinsteiger:innen als grundständiger Studienpfad, für Berufstätige als berufsbegleitendes Zertifikat oder als In-House-Qualifizierung in Trägerstrukturen. Entscheidend ist, dass alle Formate verbindliche Reflexions- und Transferanteile enthalten und nicht nur Wissen vermitteln, sondern professionelle Routinen, Urteilskompetenz und Selbstregulation systematisch unterstützen.

6.2

**WAS ZU TUN IST, UM
DIE PROFESSION
AUßERSCHULISCHER
POLITISCHER BILDUNG
VORANZUBRINGEN**

Aus den zentralen Befunden der Studie, insbesondere den Kapiteln zur Professionskompetenz und -verständnissen (4.1-4.3) sowie zu den Professionalisierungsbedarfen (5.1-5.2), lassen sich folgende Ableitungen für das Feld der außerschulischen politischen Bildung formulieren. Diese Empfehlungen dienen als Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung der Professionalität und der strukturellen Rahmenbedingungen.

Diese Handlungsempfehlungen sind nach den relevanten Akteursgruppen im Feld der außerschulischen politischen Bildung geordnet: den politischen Bildner:innen, Fördergeldgeber:innen und politischen Akteur:innen sowie Wissenschaft und Forschung.

WAS ZU TUN IST FÜR POLITISCHE BILDNER:INNEN

Die Professionalität der Bildner:innen speist sich vorrangig aus der reflektierten Praxis und dem „Learning on the Job“. Die Empfehlungen zielen auf die bewusste Gestaltung dieses Prozesses und die Anerkennung neuer Kompetenzanforderungen:

- **KOLLEGIALEN AUSTAUSCH STÄRKEN:** Den „Learning on the Job“-Modus aktiv durch Peer-to-Peer-Formate, Hospitationen und moderierte kollegiale Reflexion (insbesondere in geschützten Räumen) systematisch nutzen. Die multidisziplinäre Teamvielfalt ist dabei aktiv als Ressource zur Wissensvermittlung zu begreifen.
- **REFLEXIVE SELBSTVERORTUNG UND SELBSTSCHUTZ ETABLIEREN:** Angesichts hoher normativer Ansprüche und Verdichtung gezielt an Selbstregulation, Abgrenzungsfähigkeit und Ressourcenwahrung arbeiten (Supervision/Coaching, kollegiale Entlastungsräume, realistische Selbstwirksamkeit, Grenzen der Zuständigkeit), um Selbstausbeutung vorzubeugen.
- **BEGRIFFSKLÄRUNG UND PROFILBILDUNG VORANTREIBEN:** Die in der Studie sichtbare Spannweite zwischen Politischer Bildung, Demokratiebildung und „umetikettierten“ Formaten als professionelles Klärungsthema bearbeiten (arbeitsfähige Minimaldefinitionen, Lerngegenstände, Kompetenzen), um Entpolitisierungstendenzen entgegenzuwirken und zugleich niedrigschwellige Zugänge begründet zu gestalten.

- **UMGANG MIT KONTROVERSEN UND ANTIDEMOKRATISCHEN POSITIONEN PROFESSIONALISIEREN:** Normative Grenzziehungen, Kontroversität und dialogische Offenheit als anspruchsvolle Balance verstehen. Hilfreich sind gemeinsame Eskalations- und Abbruchkriterien, Gesprächs- und Deeskalationsroutinen, Schutzkonzepte sowie die klare Unterscheidung zwischen „lernbaren“ Irritationen und menschenfeindlichen Positionen.
- **ZIELGRUPPENARBEIT STRATEGISCH LANGFRISTIG DENKEN:** Die Orientierung auf die „schweigende Mitte“ bzw. „noch nicht Abgedriftete“ erfordert Zeit, Vertrauen und Sozialraumbezug. Professionell ist weniger die kurzfristige Eventlogik, sondern die planvolle Kombination aus Outreach, Kooperationen in Alltagsmilieus und stabilen Beziehungsketten.
- **SYSTEMATISCHE FEHLERREFLEXION ETABLIEREN:** Eine explizite Fehlerkultur etablieren, in der Misserfolge und Herausforderungen nicht nur hingenommen, sondern als zentrale Lernanlässe für die Entwicklung von Erfahrungswissen und Resilienz genutzt werden.
- **WIRKLOGIK, DOKUMENTATION UND EVALUATION PRAGMATISCH NUTZEN:** Dokumentation und Evaluation als Teil professioneller Praxis begreifen – nicht nur für Förderberichte, sondern als Lernschleife (Planung–Durchführung–Reflexion–Überarbeitung). Sinnvoll sind schlanke, formative Verfahren und gemeinsam geteilte Qualitätskriterien.
- **ORGANISATIONSWISSEN ALS PROFESSIONSDIMENSION ANERKENNEN:** Organisationswissen (Projektmanagement, Administration, Öffentlichkeitsarbeit) nicht als bloße administrative Last, sondern als integralen Bestandteil professioneller Handlungskompetenz und Voraussetzung für gesellschaftliche Sichtbarkeit und Förderfähigkeit anerkennen und die eigenen Kompetenzen entsprechend schärfen.

WAS ZU TUN IST FÜR FÖRDER- MITTELGEBER:INNEN UND POLITISCHE AKTEUR:INNEN

Die Befunde zeigen, dass die mangelnde Verfügbarkeit von Zeit und die Komplexität administrativer Prozesse die Professionalisierung massiv behindern. Die Empfehlungen zielen auf eine Entlastung und strukturelle Absicherung. Professionalisierung braucht daher förder- und strukturpolitische Entscheidungen, die pädagogische Kernarbeit, Qualifizierung und organisationale Stabilität ermöglichen:

- **MEHRJÄHRIGE, VERLÄSSLICHE STRUKTUREN ETABLIEREN STATT KURZFRISTLOGIK:** Wo möglich, längerfristige Förderlinien, institutionelle Förderung und Übergangsfinanzierungen schaffen. Kontinuität ist Voraussetzung für Zielgruppenbindung, Vertrauensaufbau und nachhaltige Wirkung.
- **FÖRDERSTRUKTUREN ENTBÜROKRATISIEREN:** Die Prozesse für Anträge, Abrechnungen und Berichterstattung vereinfachen und harmonisieren. Dies würde die Bildner:innen von aufwändiger administrativer Arbeit entlasten und ihnen mehr Zeit für die pädagogische Kernarbeit und die individuelle Qualifizierung verschaffen. Freiräume können auch durch stichprobenartige Prüfungen statt flächendeckendem und obligatorischem Berichtswesen geschaffen werden.
- **ORGANISATIONSWISSEN ANGEMESSEN FÖRDERN:** Die hohe Komplexität des Organisations- und Verwaltungsaufwands (Antragswesen, Öffentlichkeitsarbeit, Management) in den Förderrichtlinien abbilden und entsprechend adäquat finanzieren, um eine Verschiebung des professionellen Selbstverständnisses hin zum reinen „Bildungsmanagement“ zu vermeiden.
- **RESSOURCEN FÜR FORTBILDUNG UND VERNETZUNG BEREITSTELLEN:** Ausdrücklich finanzielle und zeitliche

Kapazitäten für die individuelle und kollektive Professionalisierung (Weiterbildung, Netzwerkarbeit, Recherche) in den Projekten vorsehen und deren Inanspruchnahme aktiv ermöglichen.

- **QUALITÄT VON QUALIFIZIERUNGSANGEBOTEN SICHERN:** Die geförderten Weiterbildungsangebote auf ihre praktische Relevanz und wissenschaftliche Fundierung hin prüfen und evaluieren, um der empfundenen Redundanz und mangelnden Qualität entgegenzuwirken.
- **AUS- UND WEITERBILDUNGSANGEBOTE INSTITUTIONALISIEREN:** Es bedarf systematischer Qualifizierungswege. Dies kann durch Volks- oder Fachhochschulen, aber auch an Universitäten umgesetzt werden. Solche Strukturen müssen jedoch politisch initiiert und finanziert werden.
- **REALISTISCHES ERWARTUNGSMANAGEMENT BETREIBEN:** Politische Bildung nicht als „Feuerwehr“ für jede gesellschaftliche Krise adressieren. Förderziele sollten machbar, adressat:in:engerecht und wirklogisch plausibel sein; dazu gehören auch die Anerkennung von Prozesszielen (Beziehungsarbeit, Konfliktfähigkeit) und die Akzeptanz begrenzter Reichweiten.
- **UNABHÄNGIGKEIT UND KRITIKFÄHIGKEIT ABSICHERN:** Abhängigkeitsverhältnisse so gestalten, dass fachliche Kritik an Förderlogiken ohne existenzielle Risiken möglich ist. Transparente Kriterien, Beschwerdewege und dialogische Förderpraxis stärken professionelles Selbstvertrauen im Feld.
- **SCHUTZ UND RÜCKENDECKUNG BEI ANGRIFFEN GEBEN:** Gerade bei Angriffen durch antidemokratische Akteur:innen braucht es klare politische Rückendeckung, Sicherheits- und Rechtsunterstützung sowie öffentlich sichtbare Anerkennung der Arbeit – als Ressource der Selbstregulation und als Signal gesellschaftlicher Wertschätzung.
- **ANGEMESSENE BESCHÄFTIGUNGSBEDINGUNGEN FÖRDERN:** Wo politische Akteur:innen Gestaltungsmacht haben, sollten faire Vergütung, planbare Arbeitszeiten, Qualifizierungszeiten und perspektivisch Dauerstellen für Daueraufgaben unterstützt werden, um Professionalität nicht dauerhaft auf individueller Selbstausbeutung aufzubauen.

WAS ZU TUN IST FÜR FORSCHUNG UND WIRTSCHAFT

Die Studie zeigt einen Bedarf an Forschung, die nicht nur normativ argumentiert, sondern an Entscheidungs- und Handlungssituationen der Praxis anschlussfähig ist. Professionalisierungs- und erforscht daher sowohl theoretische Fundierung als auch transferfähige Formate und eine systematische Professionalisierungsforschung für das außerschulische Feld:

- **THEORIE-PRAXIS-BARRIEREN ÜBERWINDEN:** Forschung zukünftig verstärkt in partizipativen und ko-kreativen Designs anlegen, welche die Praxisakteur:innen von Beginn an in den Forschungsprozess einbeziehen. Das implizite Erfahrungswissen der Bildner:innen muss systematisch erhoben und als gleichwertige Erkenntnisquelle anerkannt werden.
- **TRANSFERFÄHIGE WISSENSAUFBEREITUNG UND INNOVATIVE WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION ETABLIEREN:** Ergebnisse konsequent in nutzbare Formate übersetzen (Policy Paper, Handreichungen, Methodenkoffer, Podcasts, Reflexions-Workshops, transferorientierte Tagungen) und gemeinsam mit Praxispartner:innen iterativ prüfen.
- **EIN EVIDENZBASIERTES PROFESSIONSCURRICULUM ENTWICKELN:** Die Entwicklung systematischer Qualifizierungswege (Studiengänge, Zertifikatskurse) für die außerschulische politische Bildung vorantreiben, welche die multidisziplinären Anforderungen (Politikwissenschaft, Soziale Arbeit, Pädagogik, Didaktik, Management) integrieren und den Mangel an formaler Ausbildung beheben.

- **REFLEXIVE KOMPETENZ ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND ETABLIEREN:** Die reflexive Kompetenz der Bildner:innen (die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns) als eigenständigen Forschungsgegenstand und als zentrale Komponente professioneller Bildung in Weiterbildungsangeboten stärken.
- **EMPIRISCHE PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG AUSBAUEN:** Ergänzend zu Interviews sind Beobachtungsstudien, fallanalytische Designs, aber auch quantitative organisationsbezogene Untersuchungen sowie längsschnittliche Forschung sinnvoll, um Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, Professionalität, Belastung und Qualität besser zu verstehen.
- **WIRKUNGS- UND QUALITÄTSFORSCHUNG FELDSENSIBEL ENTWICKELN:** Statt verkürzter Output-Logiken sollten Wirkmodelle politischer Bildung (inklusive Prozess- und Beziehungskomponenten) weiterentwickelt und in realistischen Evaluationsdesigns erprobt werden.

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung nicht als statischer Zustand oder als bloße Erfüllung formaler Qualifikationsanforderungen verstanden werden kann.

Vielmehr erweist sich Professionalität als ein dynamischer, kontinuierlicher und in hohem Maße kontextabhängiger Prozess, der sich im Zusammenspiel von individueller Haltung, reflexiver Praxis, fachlichem und didaktischem Wissen sowie strukturellen Rahmenbedingungen entfaltet.

Die Perspektiven der befragten politischen Bildner:innen machen deutlich, dass professionelles Handeln in diesem Feld maßgeblich durch die Fähigkeit geprägt ist, mit Unsicherheit, Widersprüchlichkeit und gesellschaftlicher Kontingenz umzugehen.

Gleichzeitig verdeutlichen die empirischen Befunde, dass das professionelle Selbstverständnis der Bildner:innen häufig über die vorhandenen institutionellen und strukturellen Bedingungen hinausreicht. Hohe normative Ansprüche an politische Bildung, ein starkes Verantwortungsgefühl gegenüber demokratischen Prozessen sowie die Bereitschaft zu kontinuierlicher Selbstqualifizierung stehen nicht selten prekären Beschäftigungsverhältnissen, projektförmigen Arbeitsstrukturen und fehlenden systematischen Professionalisierungsangeboten gegenüber.

Professionalität erscheint damit weniger als Ergebnis gesicherter professioneller Strukturen, sondern vielfach als individuelle Leistung, die unter unsicheren Bedingungen aufrechterhalten wird.

Die Studie leistet vor diesem Hintergrund einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke, indem sie das Professionsverständnis außerschulischer politischer Bildner:innen empirisch rekonstruiert und Bedarfe an Professionalisierung offenbar sowie

die politischen Bearbeitungsnotwendigkeiten des Professionsskontextes offenlegt. Zugleich bleibt sie in ihrem Erkenntnisanspruch bewusst begrenzt. Als qualitative Untersuchung kann sie keine repräsentativen Aussagen über das gesamte Feld treffen. Vielmehr eröffnet sie einen vertieften Einblick in Deutungsmuster, Orientierungen und Spannungsfelder, die für die weitere Forschung anschlussfähig sind. Insbesondere vergleichende Studien, quantitative Ergänzungen sowie organisations- und trägerbezogene Analysen könnten dazu beitragen, die hier gewonnenen Befunde weiter zu differenzieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine nachhaltige Stärkung außerschulischer politischer Bildung nicht allein über die individuelle Professionalität der Bildner:innen erreicht werden kann. Erforderlich sind vielmehr strukturelle Professionalisierungsstrategien, die Aus- und Weiterbildung, organisationale Entwicklung und arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen zusammendenken. Die in dieser Arbeit entwickelten curricularen Überlegungen verstehen sich daher nicht als abschließendes Modell, sondern als Impuls für eine weiterführende fachliche und politische Auseinandersetzung.

In einer Zeit zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung und demokratischer Verunsicherung wird die Bedeutung außerschulischer politischer Bildung weiter wachsen. Die Frage nach der Professionalität derjenigen, die diese Bildungsarbeit tragen, ist damit nicht nur eine fachliche, sondern auch eine demokratietheoretische und bildungspolitische. Die vorliegende Studie versteht sich als Einladung, diese Frage stärker in den Mittelpunkt wissenschaftlicher, institutioneller und politischer Debatten zu rücken.

LITERATUR

AdB – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (2024): Kompetenzorientierung in der politischen Bildung: In: <https://www.adb.de/kompetenzprofil/kompetenzorientierung>

AdB – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (2025): Kompetenzprofil für Fachkräfte der politischen Jugendbildung. Berlin.

Amlinger, Caroline/Nachtwey, Oliver (2025): Zerstörungslust. Elemente des demokratischen Faschismus. Berlin.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011a): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Unter Mitarbeit von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Dirk Lange, Andreas Petrik und Sibylle Reinhardt. neue Ausg. Schwalbach am Taunus (=Reihe Politik und Bildung, Bd. 64).

Autorengruppe Fachdidaktik (2011b): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Unter Mitarbeit von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik et al. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus, S. 163-173.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Unter Mitarbeit von Wolfgang Sander, Sibylle Reinhardt, Andreas Petrik, Dirk Lange, Peter Henkenborg, Reinhold Hedtke et al. Dresden.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469-520.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von CO-ACTIV. In: Kunter, Mareike/ Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 29-53.

Becker, Helle (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13). In: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/publikationen/Brosch%C3%BCren_2021_online/Becker_Exp16KJB_16032021_final.pdf

Becker, Helle (2024): Im eigenen Interesse. Evaluation als Instrument der Professionalisierung nonformaler politischer Bildung. In: <https://www.journal-pb.de/blog/im-eigenen-interesse>

Behrens, Rico/Breuer, Stefan/Besand, Anja (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198.

Breuer-Nyhsen, Julia (2018): Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit als Lehrinhalt in der Hochschulausbildung. Eine Untersuchung an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Masterthesis im Studiengang Soziale Arbeit, Studienschwerpunkt Bildung und Teilhabe. Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Breuer, Stefan/Dannemann, Udo (2025): „Die Frage ist aber, was wird danach passieren?“ Chancen und Grenzen der Transferorientierung in Modellprojekten der Politischen Bildung in die Regelstrukturen von Bildungssystemen. In: Göhmann, Sarah et al.: „Perspektiven verbinden - Schnittmengen, Synergien und Abgrenzungslinien von kultureller und politischer Bildung“. (Im Erscheinen)

Colorido e.V. (2023): Solidarischer Adventskalender 2023 – bewegt durchs Vogtland. In: <https://colorido.de/solidarischer-adventskalender-2023-bewegt-durchs-vogtland>

Dannemann, Udo (2023): Vorstellungen von Lehrer*innen im Fokus – Antidemokratische Positionen und Einstellungen als zentrale Herausforderung im Schulalltag? In: Bechtel, Theresa et. al. (Hrsg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt am Main, S. 165-185.

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Dinkelaker, Jörg (2021): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Tünemann, Silvia (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen/Toronto, S. 141-203.

Engartner, Tim/Siewert, Markus B./Meßner, Maria Theresa/Borchert, Christiane (2015): Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 25 (2), S. 189-217.

Gawrilow, Catarina/Rauch, Wolfgang (2017): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums. Stuttgart, S. 158-174.

Georg, Eva (2021): Haltung zeigen: Reagieren auf Diskriminierung, Rechtspopulismus und Rassismus in der Schule. Frankfurt a. M.

Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In:

Dorothee et. al. (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87-132.

GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Unter Mitarbeit von Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißenö. Schwalbach/Ts.

Häcker, Hartmut O./Stapf, Kurt H. (2004): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 14. Auflage. Bern.

Hedtke, Reinhold (2011): Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In: May, Michael/ Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 167-189.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto.

Himmelman, Gerhard (2016): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch. 4., überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.

Hufer, Klaus-Peter (2011): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina Lösch/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 13-24.

Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (2013): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn, S. 13-19.

Jugel, David (2022): Inklusive politische Bildung aus einer reflexiv-ausschlusssensiblen Perspektive. Praktische Versuche zur Schaffung von deliberativen Möglichkeitsräumen. In: Langner, Anke et. al. (Hrsg.): Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING. Münster, S. 243-283.

Jugel, David/Hertel, Celina (2024): DEMOKRATISCHE BILDUNG IM LÄNDLICHEN RAUM. Eine JoDDiD-Studie zu Potenzialen, Herausforderungen und Strategien außerschulischer politischer Bildung jenseits städtischer Perspektiven. John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der politischen Bildung. Dresden.

Jugel, David/Lewerenz, Rico (2022): WIE GEHT'S der außerschulischen politischen Bildung in Sachsen? Eine Feldexploration. John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der politischen Bildung. Dresden.

Jütte, Wolfgang/Walber, Markus (2012): Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld, S. 43-54.

Kaupke, Christian (2019): Das Professionsverständnis in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Individuelle Lösungen versus einheitliche Standards. München.

Kessler, Florian (2012): Werkstattgespräche: Funktionen und Potentiale einer Form literarischer Praxis. Salzhermendorf.

Lewerenz, Rico /Hertel, Celina (2026): Profession der Unsicherheit. Einblicke in die Professionalität und den Professionskontext der non-formalen politischen Bildung Sachsens. In: Stamer, Märthe-Maria/ Ivens, Sven (Hrsg.): Von Integrationskurs bis Zoo. Das innovative Potential außerschulischer politischer Bildung. Frankfurt. a. M., S. 78-94.

Lewerenz, Rico/Hertel, Celina (2024): Demokratische Bildung im Förderdickicht. Eine JoDDiD-Studie zur Finanzierung und Förderung außerschulischer politischer Bildung in Sachsen. John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der politischen Bildung. Dresden.

Liszt, Verena (2018): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Qualitative Untersuchung von Absolventen und Absolventinnen der Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden.

Lukashevich, Veronika/Müller, Rosita (2020): Kunsthandwerk erzählt Tradition und Innovation im Erzgebirge. Rohnstock Biografien, Berlin.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Raab, Michael/Radvan, Heike (2023): „Man muss lernen, sich zu bewegen“. Erfahrungen verschiedener Betroffenengruppen mit rechter Dominanz in Cottbus. Handlungsstrategien und Umgangsweisen. In: Botsch, Gideon et. al. (Hrsg.): Rechte Gewalt in Brandenburg, Berlin, S. 347-378.

Reichhart, Barbara (2017): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden.

Sämann, Jana (2025): „...dass das eben schon politische Bildung ist“. Professionelle Selbstverständnisse in Bezug auf politische Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit. In: journal für politische Bildung, 1/2025, S. 30-35.

Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und

Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Unter Mitarbeit von Barbara Asbrand. 4., völlig überarb. Auf. Schwalbach/Ts., S. 113-123.

Scheidig, Falk (2016): Pädagogisches Personal und Professionsentwicklung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 303-312.

Schmidt-Lauff, Sabine/Lehmann, Annika (2012): Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld, S. 23-41.

Solzbacher, Claudia (2016): Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: Service National de la Jeunesse (Hrsg.): Die pädagogische Haltung. Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich, S. 6-8.

Spiegel, Hiltrud von (2016): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München.

Unger, Hella von (2013): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.

Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen; Perspektiven politischer Bildung. Bonn, S. 187-202.

Würfl, Christine/Schörner, Barbara (2020): Professionsverständnis von Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine quantitative Analyse für Österreich. In: Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit, S. 181-202.

Zeuner, Christine (2013): Erwachsenenbildung und Profession. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn, S. 81-96.