

*Hanna Butterer, Jana Sämman und Alexander Wohnig*

# Lernorte außerschulischer politischer Bildung

## Innovationsräume und Tendenzen ihrer Funktionalisierung

**Zusammenfassung.** In den vergangenen Jahren haben außerschulische Lernorte insbesondere dann an Bedeutung gewonnen, wenn sie als innovativer Kooperationspartner von Schule gedacht werden. Exemplarisch dafür stehen die Entwicklungen im Feld Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grundlegende Konzepte und strukturelle Charakteristika außerschulischer Lernorte sowie damit verbundene professionelle Selbstverständnisse der außerschulischen politischen Jugendbildung werden hingegen zumeist wenig berücksichtigt. Bezugnehmend auf diese Diagnose werden in dem Beitrag nach einer einführenden Darstellung des professionellen Selbstverständnisses außerschulischer politischer Jugendbildung am Beispiel des Bildungsansatzes BNE und anknüpfend an empirisch-qualitative Forschungsergebnisse Kooperationserwartungen und Realitäten der Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Institutionen politischer Bildung analysiert. Hierbei wird verdeutlicht, dass das Innovationspotential außerschulischer Lernorte, das in ihrem eigenen Bildungs- und Professionsverständnis begründet ist, verloren geht, wenn die Rolle außerschulischer Lernorte in einem Dienstleistungsverhältnis auf ein Minimum, bspw. auf die ausgelagerte Verantwortung für bestimmte Themen, reduziert wird. Außerschulische Lernorte erhalten durch diese Funktionalisierungstendenz einen problematischen und ihre Autonomie bedrohenden additiven Charakter. Damit auch in Kooperationsprojekten die Autonomie der außerschulischen politischen Jugendbildung erhalten bleibt, plädieren wir dafür, den Aspekt des ‚Anderen‘, den wir als Heterotopie kennzeichnen und dem wir empirisch nachgehen, als Raum für kritisch-emanzipatorische politische Lern- und Bildungsprozesse zu stärken.

**Schlagwörter.** Politische Bildung, außerschulische Jugendbildung, BNE, außerschulische Lernorte, Politische Bildung

## Non-Formal Learning Settings for Political Education

### Innovation Areas and Tendencies towards their Functionalisation

**Abstract.** In recent years non-formal educational settings have gained significance, especially when seen as innovative cooperation partners of schools. Exemplary developments in the field of Education for Sustainable Development (ESD) illustrate this trend. However, fundamental concepts and structural characteristics of non-formal learning settings, as well as associated professional self-concepts of non-formal political education, are often given little consideration. Using the educational approach of ESD and empirical-qualitative research results, this article critically analyzes the expectations and realities of cooperation between schools and non-formal educational settings. After an introductory presentation of the professional self-concept of non-formal political education, this article demonstrates that the innovation potential of non-formal learning settings, which is grounded in their specific understanding of education and profession, is lost when they are only perceived as a service provider, for example, concerning outsourced responsibility for a particular topic. Moreover, we argue that this functionalisation tendency gives non-formal learning settings a problematic and autonomy-threatening supplementary function. To preserve the autonomy of non-formal political education in cooperation projects, we advocate for strengthening the aspect of “the Other” – which we understand as a heterotopia and investigate empirically – as a space for critically emancipatory political learning and educational processes.

**Keywords.** Political Education, Non-Formal Youth Learning, Education for Sustainable Development, Non-Formal Learning Locations, Civic Education

## 1 Einführung

Im aktuellen Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2020) werden unter dem Titel „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ zunehmende Herausforderungen für Demokratie und politische Bildung konstatiert. Hierbei werden u.a. verschiedenen Räume skizziert, an und in denen politische Bildung aktuell stattfindet: Neben Schule und der außerschulischen politischen Jugendbildung sind dabei auch unterschiedliche Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit in den Fokus gerückt (ebd., S. 329-413). Im bildungspolitischen Diskurs ist auffällig, dass außerschulische Lernorte insbesondere dann an Bedeutung gewinnen, wenn sie als Kooperationspartner von Schule

gedacht werden. Dabei werden jedoch grundlegende Konzepte und strukturelle Charakteristika außerschulischer Lernorte teils unzureichend berücksichtigt und selten hinsichtlich ihrer (Un-)Vereinbarkeit mit schulischen Logiken reflektiert. Gleichzeitig ist eine Tendenz der Vereinnahmung und der Funktionalisierung der außerschulischen Lernorte durch Schule zu beobachten, wenn bspw. Stärken außerschulischer Lernorte im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Demokratiebildung ausschließlich als Mehrwert für schulisches Lernen, Unterricht und schulische Kompetenzvermittlung begriffen werden.

Der Beitrag setzt sich daher mit einer kritischen Perspektive auf Kooperationserwartungen und -realitäten der Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Institutionen politischer Bildung auseinander. Hierfür wird zunächst das professionelle Selbstverständnis außerschulischer politischer Jugendbildungsarbeit dargestellt, wobei in einer Pluralität von Trägern, Einrichtungen und Angebotsformen grundlegende Charakteristika herausgearbeitet werden, welche spezifische Konzepte von Bildungsarbeit ermöglichen. Die These des Beitrages lautet, dass diese Charakteristika einen Eigenwert außerschulischer Bildung darstellen, der unabhängig von einem hegemonialen schulischen Bildungsverständnis existiert und nicht nur in Bezug auf Potenzial für schulisches Lernen (so etwa bei Karpa et al. 2015) anzuerkennen ist. Anschließend wird am Beispiel von außerschulischen Lernorten der BNE exemplarisch dargestellt, ob und wie dieser Eigenwert in Kooperationsbezügen mit Schule herausgefordert ist und welchen Einfluss dabei bildungspolitische Institutionalisierungsprozesse auf außerschulische Lernorte haben. BNE wird im vorliegenden Beitrag als Raum für politische Bildungsprozesse verstanden, wenn es im Kern darum geht, den Nachhaltigkeitsdiskurs zu (re-)politisieren, indem konflikthafte globale und machttheoretische Dimensionen in den Vordergrund gerückt werden und eine Offenheit deutlich wird, sich kritisch und partizipativ damit auseinanderzusetzen. Anschließend sollen empirische Einblicke aus Forschungsprojekten der politischen Bildung die skizzierten Herausforderungen verdeutlichen. Mit Bezug zu empirischen Forschungsprojekten der Autor:innen werden Bildungsstätten als Lernorte der außerschulischen politischen Bildung exemplarisch betrachtet, um zusammenführend auf den Selbstwert der außerschulischen Lernorte zu fokussieren. Abschließend werden die theoretisch und empirisch entfaltenen Argumente in dem Dualismus von möglichem Innovationsraum und beobachtbaren Tendenzen der Funktionalisierung eingeordnet.

## 2 Professionelle Selbstverständnisse der außerschulischen politischen Jugendbildung

Jugendarbeit stellt ein spezifisches Feld in der Jugendhilfe dar und umfasst „alle außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten, öffentlichen, nicht kommerziellen bildungs-, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen oder Arbeitsgemeinschaften“ (Pothmann und Thole 2021, S. 24). Die Angebots- und Einrichtungsformen sind dabei divers ausgestaltet und inhaltlich plural aufgestellt: Sie reichen von der Arbeit in Jugendverbänden und Jugendinitiativen, über die Offene Tür in Jugendhäusern zu selbstverwalteten Jugendzentren; sie finden statt in Form von sport- oder kulturbezogenen Angeboten oder als Ferienfreizeiten, Reisen und Seminarangebote in Jugendbildungsstätten. Auch BNE-Themen stellen dabei zunehmend eine Querschnitts- oder Schwerpunktsetzung jugendarbeiterischer Beschäftigung dar (vgl. zur Übersicht Schubert 2021).

Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung hat ihre Vorläufer in den Traditionen der Jugendarbeit. Bereits seit den ersten Theoretisierungsversuchen von Jugendarbeit steht dabei ein spezifischer Bezug auf Bildung im Fokus. Der Bezug auf einen jugendlichen Autonomieanspruch als Kern jugendarbeiterischer Bildungsarbeit (vgl. Giesecke et al. 1964), der als bildungstheoretische Grundbestimmungen in Abgrenzung von Konzipierungen der Jugendarbeit als rein beziehungsorientierte Pädagogik, als Freizeitspaß, Betreuungsangebot, Format von Kontrolle, Prävention oder Defizitausgleich betont wird, zieht sich bis in aktuelle Debatten um den Bildungsanspruch von Jugendarbeit. Damit stellt sie sich „besonders gegen eine Jugendarbeit, die ihre Funktionalität für den Erwerb von Qualifikation und Erziehung beweisen möchte“ (Sturzenhecker 2008, S. 147). Vielmehr kann Jugendarbeit als eigenständige Sozialisationsinstanz beschrieben werden (vgl. Giesecke 1971), die sich durch spezifische strukturelle Charakteristika grundlegend anders konstituiert als Schule und Familie (vgl. Schwerthelm und Sturzenhecker 2016, S. 6).

Mit der Ausdifferenzierung der Jugendbildungsarbeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts „konturieren sich die eigenständigen und vielfältigen Arbeitsfelder und die Profession mit der akademischen Ausbildung als Jugendbildungsreferent/in, pädagogischer Mitarbeiter/-in und Dozent/-in heraus“ (Hafeneger 2014, S. 226). Eine „besondere Qualität der Jugendarbeit als Lernort“ (Scheffold 1973, S. 147), gerade auch in der Abgrenzung zu schulischen Lernorten, wird seitdem immer wieder verdeutlicht (vgl. Sting und Sturzenhecker 2021, S. 678). Heute umfasst die außerschulische politische Jugendbildung ein plurales Feld

(vgl. Transfer für politische Bildung e. V., o. J.), welches je nach konkretem Handlungsraum spezifische institutionelle Rahmungen aufweist, jedoch Schnittmengen in spezifischen Merkmalen des sozialpädagogischen Zugangs zeigt. Als bestimmende Strukturcharakteristika der Jugendarbeit beschreiben Moritz Schwerthelm und Benedikt Sturzenhecker *Freiwilligkeit, Offenheit, Herrschaftsarmut, Partizipation* und *Diskursivität* (vgl. 2016): *Freiwilligkeit* wird eingelöst durch eine freiwillige Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an den Angeboten der Jugendarbeit; *Offenheit* beschreibt sowohl die Zugänglichkeit von Angeboten und Einrichtungen als auch die inhaltliche Offenheit in Orientierung an Interessen und Anliegen junger Menschen; *Partizipation* meint die Ausrichtung der Jugendarbeit an Interessen und Wünschen junger Menschen; und das Prinzip der *Diskursivität* findet sich in der Entscheidungsform der diskursiven Aushandlung. Diese Strukturcharakteristika finden sich auch in der sozialgesetzlichen Beschreibung von Jugendarbeit, wo formuliert wird, sie solle „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (SGB VIII, § 11, Abs. 1, Satz 2). Als dezidiertes Arbeitsfeld wird dabei die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ (ebd., Abs. 3, Satz 1) angeführt.

Bildung wird dabei als Prozess der Aneignung verstanden (vgl. Deinet 2014), bei dem eine Subjekt- (vgl. Scherr 2000) und lebensweltorientierte Perspektive (vgl. Thiersch und Böhnisch 2014) eingenommen wird und ein dezidiertes Konzept von Demokratiebildung in den Fokus rückt (vgl. Sturzenhecker 2013). Bildung in der Jugendarbeit ist damit gekennzeichnet als „die selbsttätige Aneignung von Welt und Subjekt in ihrem Zusammenhang“ (Sturzenhecker 2021, S. 1227), also als Prozess einer Selbstbildung, die nicht von außen hergestellt werden kann (vgl. ebd.). Vielmehr kann jugendarbeiterische Bildungsarbeit als „Assistenz“ (ebd.) bei dieser selbsttätigen Aneignung verstanden werden, indem sie Voraussetzungen und Gelegenheiten für Bildungsprozesse schafft und dabei sowohl die spezifisch aneignungs-assistierende Rolle der Sozialpädagog:innen betont als auch die Konstituierung der pädagogischen Räume als Möglichkeitsräume, weil „die in ihnen eingelagerten gesellschaftlichen Sinngebungen vom Subjekt erschlossen werden müssen bzw. Kinder und Jugendliche Orten und Räumen einen eigenen Sinn geben und so sich ihre Lebenswelt erschließen“ (Deinet 2004, S. 113).

Als eigenständige Bildungsakteure werden Einrichtungen der Jugendarbeit gleichsweise marginal wahrgenommen. Eine Fokussierung auf die Bildungsarbeit in Jugendbildungsstätten ist zwar durchaus vorhanden, Handlungsfelder

der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendverbandsarbeit sind in der Betrachtung außerschulischer Bildungsräume jedoch wenig präsent (vgl. Kessler 2018, S. 72; BMFSFJ 2020). Nach Erhebungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten wird zudem deutlich, dass mittlerweile 25 bis 30 Prozent der Angebote an außerschulischen Bildungsstätten nicht mehr eigenständig, sondern in Kooperation mit Schule stattfinden (vgl. AdB 2021, S. 4), wodurch die formale Bildungsarbeit einen maßgeblichen Bestandteil der Bildungspraxis an außerschulischen Orten darstellt. In empirischen Betrachtungen zu Kooperationen schulischer und außerschulischer Akteure zeigt sich zudem eine deutliche Tendenz zur Dominanz schulischer Logiken in der Ausgestaltung der Kooperationspraxis (vgl. Züchner 2017; Icking und Deinet 2021). Unterschiede der strukturellen Charakteristika und Funktionen – etwa zwischen Freiwilligkeit vs. Anwesenheitspflicht, Subjektperspektive vs. Schüler:innenrolle, Offenheit vs. Curriculum und Qualifikationsfunktion oder Subjektorientierung vs. Allokations- und Selektionsfunktion – werden dabei herausgefordert und zunehmend zuungunsten der non-formalen Bildung eingeschränkt oder ausgesetzt. Das hierbei jedoch sowohl fachliche Autonomie wie auch das professionelle Selbstverständnis außerschulischer Jugendbildung herausgefordert werden, wenn sich diese zu stark an die strukturellen Logiken der Schule anpasst, wird auch an der politischen Implementierung des globalpolitischen Bildungsansatzes BNE deutlich.

### 3 Lernorte außerschulischer politischer Bildung am Beispiel BNE

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist als Konzept aus der Agenda 21, einem globalpolitischen Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung der UN, entstanden, welches im Jahr 1992 formuliert wurde. So wurde die Nachhaltigkeitspolitik der Vereinten Nationen mit BNE um einen „pädagogischen Flügel“ (Kehren 2017, S. 63) erweitert: Bildung wurde seither im Transformationsprozess zu einer nachhaltigeren Welt eine Funktion mit transformativer Wirkung und hoher Verantwortung auf Seiten der Lehrenden wie auch der Lernenden zugeschrieben. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde in den vergangenen drei Jahrzehnten eine institutionalisierte Bildungskampagne vorangetrieben, um von der Frühkindlichen- bis zur Erwachsenenbildung nachhaltige Denk- und Verhaltensweisen zu fördern (vgl. kritisch dazu u. A. Kehren 2017). Seit 2015 fungieren dabei die von den Vereinten Nationen in der Agenda2030 formulierten *17 Ziele für nachhaltige Entwicklung* (engl. Sustainable Development Goals; kurz: SDGs) sowie die damit verbundene Forderung nach einer *Großen Transformation* als Hauptbezugspunkt der bildungspolitischen, bildungspraktischen wie auch der wissenschaftlichen Debatte um BNE. Hierbei werden auch zunehmend die den SDGs inhärenten Ziel-

konflikte zwischen Ökologie, Ökonomie und sozialer Gerechtigkeit berücksichtigt.

Im aktuellen globalpolitischen Rahmenprogramm #BNE2030 wird hierzu eine „handlungsorientierte, innovative Pädagogik“ (UNESCO 2020, S. iii) gefordert, die sich unter anderem durch die Entwicklung von „Strategien zur systematischen Stärkung der synergetischen Beziehungen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung und Lerninhalten“ (ebd., S. 26) auszeichnet. Damit Lernende den nötigen Raum haben um mit „neuen „disruptiven“ Ideen zu experimentieren“ (ebd., S. 58; vgl. kritisch dazu Pelzel und Butterer 2022), wird die formale Bildung als unzureichend beschrieben. Erst durch die Verbindung mit non-formalem und informellem Lernen entstehen „ausschlaggebende Möglichkeiten“, um Lernende „mit den sie betreffenden Realitäten in Beziehung zu setzen und sie zu bestärken, die notwendigen Maßnahmen [für die geforderte Transformation] zu ergreifen“ (UNESCO 2020, S. 58). Die daran anknüpfende besondere Relevanz, die außerschulischen Lernorten im BNE-Diskurs zugeschrieben wird, lässt sich auch im Nationalen Aktionsplan (NAP), dem deutschen Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, erkennen, wenn diese als „Innovationspotenzial zur Umsetzung und Verwirklichung von BNE“ (BMBF 2017, S. 68) betont werden. Themen, die hierbei aufgegriffen werden, reichen von Inhalten der SDGs bis zu machtkritischen Positionen zu Partizipationsformen junger Menschen (vgl. ebd., S. 76). Während das damit verbundene Spektrum außerschulischer Lernorte sowie deren Innovationsfunktion durch die Ermöglichung „eine[r] große[n] Vielfalt an Bildungs- und Handlungserfahrungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung“ (ebd., S. 69) in der bildungspolitischen Debatte regelmäßig betont wird, bleibt ein Bezug zu einem professionellen Verständnis außerschulischer Bildung, dass sich von der Logik der Schule unterscheidet, aus. Als unterscheidendes Merkmal wird vielmehr benannt, dass die non-formale und informelle Bildung im Vergleich zur formalen Bildung nicht strukturell finanziert oder institutionell erfasst ist (vgl. ebd., S. 69). In der Zwischenbilanz des NAP wird folglich primär der Erfolg erster strukturbildender Entwicklungen durch BNE in der heterogenen außerschulischen Bildungslandschaft in den Vordergrund gerückt, wobei Kooperationen ein besonders großer Stellenwert zugeschrieben wird.

Non-formale und informelle Bildungsangebote können sich nun auch institutionell in einer BNE-Bildungslandschaft verorten, die explizit auf eine enge und komplementäre Kooperation mit dem formalen Bildungsbereich setzt – insbesondere mit Bezugspunkten zu Kitas und Schulen, aber auch zu Hochschulen und den Angeboten der beruflichen Bildung (vgl. BMBF 2020, S. 40). Ausgeblendet bleibt dabei jedoch die Perspektive, dass das Innovationspotenzial für politische Bildung im professionellen Selbstverständnis der Jugendbildung selbst

steckt und am außerschulischen Lernort entfaltet wird. In Kooperationen mit Schulen kann diese sich als ‚das Andere‘ und gleichsam als Heterotopie (vgl. Foucault 2015) entfalten und somit als eine Erweiterung und Kontrastierung der Bildungs- und Lernerfahrungen sowie -verständnisse junger Menschen fruchtbar werden. Wenn außerschulische politische Lernorte mit Schulen kooperieren, würde so durch die Öffnung der Schule das Potenzial zum Schaffen eines Innovationsraums an außerschulischen Lernorten entstehen. Hierbei gibt es jedoch weder eine einheitliche Definition, noch eine klare strukturierte Differenzierung der heterogen gestalteten außerschulischen Lernorte. Mit Bezug auf die Begriffsdefinitionen aus der allgemeinen Didaktik wie auch der Politikdidaktik arbeitet Katharina Studtmann jedoch zwei sich immer wiederfindende Charakteristika heraus: „Es geht stets um eine unmittelbare Begegnung mit dem Lerngegenstand, jedoch außerhalb des Ortes Schule“ (2017, S. 14). Für Studtmann ermöglichen außerschulische Lernorte dabei eine „unmittelbare, (inter-)aktiv-forschende und weitgehend selbstständige Begegnung der Lernenden mit dem Lerngegenstand“ (edb., S. 17). Forschungsergebnisse aus der politischen Bildung betonen zudem, dass Kooperationen von außerschulischen Bildungseinrichtungen mit Schulen eine gewinnbringende Möglichkeit für Bildungs- und Lernprozesse von Schüler:innen darstellen (vgl. Wohnig 2022). Während eine fortschreitende Funktionalisierung außerschulischer Lernorte folglich als Chance gesehen werden kann, um Kooperationen stärker als bisher in den Schulalltag zu integrieren und so die Bildungspraxis der außerschulischen Bildung weiter zu verbreiten, ist mit ihr auch das Risiko verbunden, dass außerschulische Bildung durch die instrumentelle Ansprache nicht in ihrem Eigensinn anerkannt wird.

Dass „die Öffnung der Schule [auch] eines der zentralen didaktischen Prinzipien bei der Gestaltung des Lehrens und Lernens über Nachhaltigkeit ist“, wurde in einer qualitativen Studie von Diana Grundmann gezeigt (2017, S. 198). Sie unterscheidet hierbei zwischen drei Formen von Kooperationen: (1) außerschulische Lernorte, (2) Kooperationen mit außerschulischen Partnern und (3) Transfer von Wissen aus der Schule heraus. Als außerschulische Lernorte werden dabei auch hier alle Einrichtungen verstanden, die entweder einen allgemeinen oder spezifischen Bildungsauftrag verfolgen und einen Lernort außerhalb des Schulgeländes zur Verfügung stellen. Durch eine Interviewstudie im Rahmen des BNE-Monitoring<sup>1</sup> mit Expert:innen der non-formalen und informellen Bildung wurde jedoch deutlich, dass Aussagen zur aktuellen Implementation von BNE in

1 Im Rahmen der Umsetzung des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE (2015–2019) wurden am Institut Futur der Freien Universität Berlin ein Monitoring in Form von Dokumentenanalysen sowie qualitative und quantitative Studien zu Stand und Prozess der BNE-Verankerung in unterschiedlichen Bildungsbereichen in Deutschland durchgeführt.



der außerschulischen Bildung durch deren Heterogenität erschwert werden, da diese von „selbstständigen Umweltbildungsreferent:innen über lokal wirkende Nachhaltigkeitszentren bis hin zu großen zivilgesellschaftlichen Dachverbänden aus dem Bereich Umwelt und Entwicklung oder der freien Kinder- und Jugendhilfe“ (Singer-Brodowski et al. 2019) reichen. Die non-formale Bildungsarbeit eint jedoch ein spezifisches Bildungsverständnis, welches das professionelle Selbstverständnis der außerschulischen politischen Jugendbildung widerspiegelt: Dieses ist nach eigener Angabe der interviewten Akteure „freiwillig, bedarfsorientiert, partizipativ, experimentell und gestaltungsoffen“ (ebd., S. 104). Zudem sehen sie ihre Rolle darin, den formalen Bildungsbereich dort zu kritisieren und zu ergänzen, „wo er gesellschaftliche Herausforderungen nicht adäquat aufzugreifen vermag“ (ebd., S. 105). In einem Überblick zur Bedeutung von außerschulischen Lernorten im BNE-Kontext, betonen Holfelder und Schehl zudem, dass für die BNE eingeschriebenen Forderungen nach Problem-, Lösungs-, Konflikt- und Handlungsorientierung im formalen, auf Qualifizierung ausgerichteten Bildungsbereich der Institution Schule schnell strukturelle Grenzen erreicht werden, die in der außerschulischen Bildungspraxis überwunden werden können (vgl. Holfelder und Schehl 2022). Folglich würden im Zuge der mit BNE einhergehenden Institutionalisierung non-formale BNE-Angebote aus dem formalen Bildungssystem stärker nachgefragt werden (vgl. ebd.). Singer-Brodowski stellt hier eine Professionalisierung, Ausdifferenzierung und quantitative Ausweitung außerschulischer Bildungsangebote fest, die zu einer zunehmenden institutionellen Verschränkung beider Bildungsbereiche führt: „[N]on-formale Angebote halten Einzug in der Ganztagschule, Bildungslandschaften werden aufgebaut und Kooperationsstellen zwischen entwicklungspolitischen NGOs und Schulen initiiert“ (2018, S. 2). Am Beispiel von bewegungsbezogenen Organisationen zeigt Emde, dass ihre Rolle als zivilgesellschaftlicher Lernort, der mit schulischen Akteuren vernetzt ist, zentraler wurde (vgl. 2020, S. 303). Entsprechend greifen außerschulische Lernorte das Vokabular von BNE auf, „um die Aufmerksamkeit von Lehrer:innen zu gewinnen und eine Zusammenarbeit anzustoßen“ (ebd., S. 550). Hier besteht jedoch die Gefahr, dass sich ein Kooperationsverständnis ausbreitet, das Schulkooperationen mit außerschulischen Lernorten primär als Dienstleistungen wahrnimmt (vgl. Butterer und Wohnig 2019, S. 9). Am Beispiel von BNE wird deutlich, dass außerschulische Lernorte zunehmend als Räume betrachtet werden, welche die Funktion erfüllen, den schulischen Unterricht zu ergänzen und folglich stärker in ihrer Funktion als Mehrwert für schulisches Lernen, Unterricht und schulische Kompetenzvermittlung wahrgenommen werden. Die Rolle der außerschulischen Bildung darf sich in Kooperationen jedoch nicht nur auf einen lebensweltbezogenen, authentischen Lernort begrenzen, an dem außerhalb der Schule Bildungsinhalte vermittelt werden, sondern umfasst auch ein professionelles Verständnis von Bildung, das sich nicht nur räumlich von

dem der Schule unterscheidet. Dies schließt an die Beobachtungen an, dass die außerschulische Jugendbildung und generell die Jugendarbeit im Modus eines Dienstleistungsverständnisses funktionalisiert werden: Schulen fragen außerschulische Lernorte für Kooperationsprojekte an und ‚kaufen‘ außerschulische Bildungsangebote ein, mit der Tendenz, dass diese auch immer stärker räumlich *in* und *an* Schule stattfinden.

Gleichzeitig argumentieren Selby und Kagawa, dass die politische Institutionalisierung von BNE auch Einfluss auf die vermittelten Bildungsinhalte hat, wenn sie BNE als „the latest and thickest manifestation of the ‘closing circle’ of policy-driven environmental education“ (2010, S. 37) beschreiben, durch welche eine Tendenz zur Adaption neo-liberaler Bildungs- und Nachhaltigkeitsdiskurse zu beobachten ist (vgl. ebd., S. 40). In ihrer Analyse des wachsenden Interesses am globalen Lernen als bildungspolitisches Konzept im Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung betonen auch Fröhlich und Imkermann, dass das kritisch-emanzipatorische Potenzial – beispielsweise in Bezug auf kollektive Bewusstwerdungsprozesse über systemimmanente Ursachen und die eigene Verstrickung darin – durch die Verbreitung dieses Ansatzes von der außerschulischen in die formale Schulbildung und die damit einhergehende quantitative Verbreitung geschmälert wurde (vgl. 2016, S. 267). Im konzeptionell-theoretischen Diskurs um BNE wurde schon früh die Vielfältigkeit von BNE anerkannt, wenn zwischen instrumentellen und kritisch-emanzipatorischen Verständnissen unterschieden wurde: Während erstere im Kern die Vermittlung sogenannter qualifizierter Verhaltens- und Denkweisen in den Vordergrund rückt, soll die emanzipatorische Lesart von BNE zu kritischem Denken ermutigen und Widersprüche, die einem nachhaltigen Leben innewohnen, ergründen (vgl. Vare, Scott 2007; Wals 2011; Getzin und Singer-Brodowski 2017). Da der Bildungsansatz in der emanzipatorischen Lesart nicht auf eine individualisierte Verhaltenserziehung reduziert wird, ergeben sich Anknüpfungspunkte an die außerschulische politische Jugendbildung, in denen (1) Konflikte, die für Jugendliche bedeutsam sind, strukturell analysiert und (2) Perspektiven für politische Partizipation ermöglicht und reflektiert werden (vgl. Wohnig 2021, S. 39; Butterer 2023). Wenn im Zuge des Institutionalisierungsprozesses jedoch systemkritische Inhalte und die Autonomie außerschulischer Lernorte abgeschwächt werden, führt dies nicht zur Stärkung der Wirksamkeit von BNE durch außerschulische politische Bildungsangebote, sondern vielmehr zur Abflachung kritisch-emanzipatorischer politischer Perspektiven. Damit sich diese entfalten können gilt es, Kooperationen zwischen außerschulischen Lernorten und Schule zu stärken, die den Eigenwert der außerschulischen politischen Jugendbildung in der Bildungspraxis anerkennen, sodass diese weder von der Logik der Schule, noch vom „teleologischen Blick auf das gestaltungskompetente Subjekt“ (Hamborg 2023) einer BNE überformt wird.

## 4 Exemplarische Betrachtung außerschulischer politischer Lernorte – die Jugendbildungsstätte

Die empirische Betrachtung von Kooperationen außerschulischer politischer Bildungsträger mit Schulen schärft den Blick auf den (nicht statisch zu verstehenden, aber in seiner Tendenz zu beobachtenden) Dualismus von Innovation und Funktionalisierung. Im Folgenden werden wir durch qualitative empirische Forschungsergebnisse des Projekts „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“<sup>2</sup> Tendenzen anhand von zwei exemplarischen Fällen aufzeigen, die sowohl eine Funktionalisierung in Kooperationen als auch ein Innovationspotenzial verdeutlichen können. Die dargestellten Ergebnisse zeigen sich in der Tendenz auch in anderen analysierten Fällen. Das Kooperationsprojekt zwischen Schule und außerschulischen Bildungspartner:innen fand zwischen 2016 und 2019 statt und gab jungen Menschen in zwei außerschulischen Bildungsseminaren Gelegenheiten zur Planung, Durchführung und Reflexion politischer Aktionen. Das Projekt wurde mithilfe eines partizipativen Forschungssettings (vgl. von Unger 2014) in der Tradition der Qualitativen Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2007) begleitet. Die außerschulischen Bildungsseminare boten die Gelegenheit zur Durchführung teilnehmender Beobachtung sowie qualitativer Interviews mit Schüler:innen und Lehrer:innen. Das empirische Material wurde in Anlehnung an rekonstruktive Methoden qualitativer Sozialforschung (vgl. Kruse 2014) analysiert, die Ergebnisse mit den beteiligten Akteur:innen diskutiert und teilweise gemeinsam analysiert. Die Seminare der außerschulischen politischen Jugendbildung wurden auf der Basis der Zwischenergebnisse immer wieder angepasst (vgl. zur Methodologie der Begleitforschung insbes. Mack und Wohnig 2019; vgl. zu Ergebnissen der Forschung Wohnig 2022).

### (a) Funktionalisierung: Die Logik des Raums Schule in der außerschulischen Jugendbildungsstätte

Eine 12. Klasse eines Politik-Leistungskurses an einem hessischen Gymnasium entschließt sich in einem zweitägigen außerschulischen politischen Bildungsseminar, den Konflikt um die Legalisierung von Cannabis zu behandeln. Das Setting des außerschulischen Seminars sieht es vor, dass die Jugendlichen die Themen und Konflikte, die sie behandeln, frei wählen können und knüpft damit an das Prinzip der Lebensweltorientierung an. Im Anschluss an die Behandlung des Konfliktes ist es vorgesehen, zu eruieren, inwiefern die Jugendlichen eine

2 Zum didaktisch-pädagogischen Konzept des Projektes siehe Wohnig 2023.

politische Aktion für oder gegen die Cannabis-Legalisierung durchführen wollen und können. Bereits in der Phase der Abstimmung des Themas zwischen den Schüler:innen – einige Schüler:innen wollen diskutieren, was das Ziel der Beschäftigung mit dem Konflikt sei – interveniert die Lehrperson, die sich während des Seminars ebenfalls im Seminarraum befindet. Die Lehrperson ruft die Schüler:innen als Kollektiv an, das durch die Schule miteinander verbunden ist und das die Verantwortung für den Ruf der Schule trage:

Ich will mich ungern hier so als Spielverderber aufspielen, aber ich sehe jetzt momentan, das, was wir hier machen, hat Außenwirkungen für unsere Schule [...]. Wir haben MOMENTAN in unserer Schule [...] ein riesen Drogenproblem, das bei der siebten Klasse anfängt und bis in die Oberstufe geht. Wir haben gerade ein paar Schüler verloren [durch Schulverweise], und ich weiß nicht, ob es das richtige Zeichen wäre, jetzt in unserer Schule über die Legalisierung [*Lachen der Gruppe*] von Cannabis ... Ähm, es könnte natürlich [...] sein, dass ich das jetzt in irgendeiner Form beeinflusse, hier dieses Projekt, was nicht so gut ist, aber ich wollte dieses Argument nur mal kurz in den Ring werfen. Ich bin, ich bin, ich bin für eine offene Diskussion. Ich weiß nur [...] nicht, ob der Zeitpunkt, jetzt über die Legalisierung von Drogen zu sprechen, das richtige Thema für UNSERE SCHULE wäre, weil wir da gerade gegen ein [...] Stigma versuchen anzuarbeiten. (S5\_AS\_A5, Z. 140-156)<sup>3</sup>

Pädagogisch von der Lehrperson machtvoll und gepaart mit einem Verweis auf das Bewusstsein, dass das Handeln eigentlich im Sinne der außerschulischen Jugendbildung illegitim sei, wird dabei mit Verweis auf die Institution Schule der Prozess der Abstimmung unter den Schüler:innen unterbrochen. Im Folgenden schlägt die Lehrperson vor, ein Projekt der Drogenprävention, d. h. das Gegenteil des von den Schüler:innen angedachten Fokus, durchzuführen. Die Lehrperson lenkt die Schüler:innen damit zu einem im Sinne der von der Schule gewünschten Verhaltensweise und interveniert in den Versuch der außerschulischen Jugendbildung, ihre Strukturcharakteristika in Kooperationen mit der Schule in der außerschulischen Jugendbildungsstätte zu verwirklichen. Diese Strukturcharakteristika, wie bspw. Offenheit, Herrschaftsarmut, Partizipation und Diskursivität, werden durch das Übertreten der schulischen Logik, hier in Form der Autorität der Lehrperson, in den außerschulischen Bildungsraum prekär.

3 Die Zitation erfolgt aus den Transkripten des Forschungsprojekts in folgendem Schema: Schule\_Seminarform (AS=Aktionsseminar; RS=Reflexionsseminar)\_anonymisierter interviewter Schüler (etwa: Sm2) oder Aufnahmeummer der teilnehmenden Beobachtung (etawa: A5)\_Zeilenangabe im Transkript.

Ein weiterer Fall eines solchen Übertritts schulischer Logik ist die Beurteilung von an den Kooperationsseminaren teilnehmenden Jugendlichen, die Seminare seien auch deshalb für sie positiv zu bewerten, da sie im Sinne einer Vermehrung an Wissen und in Form von Zertifikaten zur Verwertung und Qualifikation beitragen. Auch hier lassen sich, wie im ersten Fall, Tendenzen der Funktionalisierung beobachten, die außerschulische Bildung dann als wertvoll erachtet, wenn sie Passung findet in der Logik der Schule und von Schulakteur:innen als Mehrwert für Schule antizipiert wird.

### (b) ‚Das Andere‘ der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte

Kooperationen mit Schulen an außerschulischen Bildungsstätten erlauben jedoch auch eine Kompensation demokratie- und bildungseinschränkender Aspekte der Institution Schule. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Eigenlogik des Raums der außerschulischen Bildungsstätte und ihre Strukturcharakteristika anerkannt werden. So kann der außerschulische Bildungsort zu einem Innovationsraum werden, da dort ‚Neues‘ und ‚Anderes‘ erlebt, erfahren, gelernt und angeeignet werden kann. In dem oben erwähnten Projekt lässt sich dies anhand eines Falles einer Berufsvorbereitungsklasse illustrieren: Die Schüler:innen beschreiben sich selbst als unpolitisch und nicht-berechtigt über Politik zu sprechen, was – das zeigen die rekonstruktiven Analysen von Material der teilnehmenden Beobachtung und qualitativen Interviews – u. a. auf Misserfolge und Erfahrungen des Scheiterns in der Institution Schule zurückgeführt werden kann. Die Jugendlichen setzen sich mit Klimawandel und Umweltverschmutzung in ihrer Kommune auseinander und planen die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen auf Mülleimer zu sprühen, die sie in der Stadt aufstellen wollen. Dafür führen sie Gespräche mit Entscheidungsträger:innen in der Kommune, werden weiterver- und abgewiesen und können ihr Projekt nicht verwirklichen. Sie bewerten ihr Handeln jedoch als Erfolg, da sie sich in der Öffentlichkeit artikuliert haben und dort als politische Subjekte erschienen sind. Ein Schüler artikuliert, die Erwachsenen „haben’s net so wirklich ernst genommen, aber die haben uns respektiert so“ (S4, RS, Sm3, Z. 132 f.). Positiv bewertet wird das Erscheinen in der Öffentlichkeit, das unerwartet ist: „Das war so, so plötzlich so, ähm, undenkbar eigentlich, [...] das hätte ich mir auch nie gedacht gehabt, dass es so gut läuft“ (S4, RS, Sm2, Z115-125). Das Projekt wird im Kontrast zur Schule als „vieeeeeel, viel, viel besser“ (ebd., Z. 153) beschrieben, obwohl ein Schüler, der sich als unpolitisch beschreibt, vor dem Besuch der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte dachte „hoffentlich vergeht das alles so schnell wie’s geht und, und irgendwie war das nur der Nachteil und es hat alles geklappt

auf einmal, irgendwie“ (ebd., Z. 121f.). Der lebenswelt- und subjektorientierte Ansatz außerschulischer politischer Bildung, die Möglichkeit, die Bildungsprozesse selbst zu gestalten, die außerschulischen Bildner:innen, die als interessante Erwachsene den Aneignungsprozessen der Jugendlichen assistieren, die Möglichkeit zur politischen Aktion – die gerade im Kontext von BNE als zentral für außerschulische Bildungs Kooperationen definiert wird – werden von den Jugendlichen selbst als ‚das Andere‘ im Kontrast zur Schule beschrieben. Hierbei geht es nicht so sehr um den objektiv messbaren Erfolg der Aktion, sondern vielmehr um die Selbstwahrnehmung als politisches Subjekt, um die Erfahrung, mit den eigenen Positionen ernst genommen zu werden und um das Erleben von Bildungsprozessen, die selbstbestimmt und kooperativ verlaufen. Mit Foucault können außerschulische Jugendbildungsstätten in Kooperationen mit Schule daher als eine Heterotopie beschrieben werden, als reale Orte, die einen Gegenort verkörpern, „tatsächlich verwirklichte Utopien, in denen [...] all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden“ (Foucault 2015, S. 320). Hier gilt nicht der Mehrwert für BNE in der Schule als zentrale Reflexionsfolie, sondern die Ermöglichung von Erfahrungen mit einem anderen Bildungsverständnis, das auf Offenheit, Herrschaftsarmut, Partizipation, politischer Aktion und Diskursivität beruht.

In Bezug auf den in Abschnitt 2 dargestellten exemplarischen Fall BNE lässt sich schlussfolgern, dass auch die Wirksamkeit von BNE, mit der auch Partizipation der Teilnehmenden in und an Bildungsprozessen und deren Gestaltung verbunden wird, durch die Anerkennung der Autonomie der außerschulischen Bildung und ein Verständnis der außerschulischen Bildungsstätte als Heterotopie, gesteigert werden kann und ein Innovationsraum zur Erfahrung des ‚Anderen‘ und ‚Neuen‘ entsteht, bspw. im Sinne konkreter Utopien mit einer solidarischen Lebensweise. Außerschulische Lernorte können so als Raum einer kritisch-emanzipatorischen BNE gesehen werden, in der auf einer transformativen Ebene ein Handeln in die Gesellschaft hinein und ein Nachdenken über Alternativen und Utopien ermöglicht wird (vgl. Lingenfelder 2020).

## 5 Fazit: Innovationsräume und Tendenzen der Funktionalisierung außerschulischer Lernorte

In Bezug auf die Autonomie der außerschulischen politischen Jugendbildung spielt folglich eine Frage eine zentrale Rolle: Sollten sich außerschulische Bildungsträger auf Kooperationen mit Schulen einlassen? In der Analyse des Bildungsansatzes BNE sowie der Darstellung der empirischen Forschungsergeb-

nisse zu Kooperationen außerschulischer politischer Bildungsträger wurde deutlich, dass in Kooperationen die Logik der Schule nicht nur Einzug in die außerschulischen Räume erhält, sondern sie dabei auch noch eine sehr machtvolle Position einnimmt. Kooperationen werden folglich zumeist aus Sicht der Schule betrachtet. Dieser Logik folgend werden außerschulische Lernorte mit Blick auf die Schulentwicklung dann als innovativer Raum zur Lösung struktureller Probleme verstanden, wenn sie einen Mehrwert für schulisches Lernen und Kompetenzentwicklung erbringen. Das tatsächliche Innovationspotential außerschulischer Lernorte, das in ihrem eigenen Bildungs- und Professionsverständnis begründet ist, geht dabei jedoch zunehmend verloren, wenn ihre Rolle in einem Dienstleistungsverhältnis auf ein Minimum der ausgelagerten Verantwortung für bestimmte Themen reduziert wird. Außerschulische Lernorte erhalten durch dieses verkürzte Verständnis einen additiven Charakter, der die Autonomie der außerschulischen Jugendbildung herausfordert und so das Selbstverständnis und die Grundprinzipien der Profession prekär werden lässt. Das Innovationspotential der außerschulischen Bildung, in diesem Beitrag am Fall der Jugendbildungsstätte aufgezeigt, liegt jedoch gerade in dem ‚Anderen‘: Einem anderen Bildungsverständnis, welches die Erfahrung von ‚Neuem‘ zulässt und von den Lernenden selbst gestaltet werden kann. Es greift daher zu kurz, Kooperationen ausschließlich aus dem Blickwinkel schulischer Logiken zu betrachten, denn so geraten die strukturellen Probleme, die institutionell und professionstheoretisch begründet werden können, aus dem Blick. Wir plädieren daher dafür, den Aspekt ‚des Anderen‘, den wir als Heterotopie kennzeichnen und u. a. in der Bildungsstätte verorten, als für Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu verstehen. Dies bedeutet auch, Funktionalisierungstendenzen zurückzuweisen und die Autonomie der außerschulischen politischen Jugendbildung sowie Jugendarbeit als eigenständige Sozialisationsinstanz anzuerkennen, um in Kooperationsprojekten ihre Fähigkeit zu stärken, kritisch-emanzipatorische Räume zu schaffen.

## Literatur

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (= AdB) (2021). Innovationskraft in Krisenzeiten: Das Programm politische Jugendbildung trotz der Corona-Pandemie. <https://www.adb.de/download/praxisbericht/Einf%C3%BChrung%20in%20die%20Berichte%20der%20Fachgruppen.pdf> [28.10.2023]
- Bohnsack, Ralf (2007). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich, 6. Aufl.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. <https://www.bne-portal.de/bne/sha->

- reddocs/downloads/files/nationaler\_aktionsplan\_bildung-er\_nachhaltige\_entwicklung\_neu.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=3 [28.10.2023]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. [https://www.bne-portal.de/bne/shreddocs/downloads/files/zwischenbilanz\\_nap\\_bne\\_1.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bne-portal.de/bne/shreddocs/downloads/files/zwischenbilanz_nap_bne_1.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [28.10.2023]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (=BMFSFJ) (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [28.10.2023]
- Butterer, Hanna (2023). (Un-)Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung? [https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/politische\\_jugendbildung/onlinedossier-bne/fachbeitrag-bne.php](https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/politische_jugendbildung/onlinedossier-bne/fachbeitrag-bne.php) [28.10.2023]
- Butterer, Hanna und Wohnig, Alexander (2019). Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. In: POLIS, 23: 2, S. 7–10
- Deinet, Ulrich (2004). Rauman eignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit, in: B. Sturzenhecker und W. Lindner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa, S. 111-130
- Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; von Schwanenflügel, Larissa und Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS
- Emde, Oliver (2022). Politische Stadtrundgänge: Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag
- Foucault, Michel (2015). Von anderen Räumen. In: J. Dünne und G. Stephan (Hrsg.): Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 317-327
- Fröhlich, Arianne und Imkermann, Nilda (2017). Globales Lernen: Transformative Wirkung mit transformierten Multiplikator\_innen. In: O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes und B. Overwien (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 265–274
- Getzin, Sofia und Singer-Brodowski, Mandy (2017). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: Journal of Science-Society Interfaces, 1:1, S. 33–46 [https://www.researchgate.net/publication/313366990\\_Transformatives\\_Lernen\\_in\\_einer\\_Degrowth-Gesellschaft#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/313366990_Transformatives_Lernen_in_einer_Degrowth-Gesellschaft#fullTextFileContent) [28.10.2023]
- Giesecke, Hermann (1975). Die Jugendarbeit. Weinheim und München: Juventa



- Giesecke, Hermann; Mollenhauer, Klaus; Müller, Carl Wolfgang und Kentler, Helmut (1964). Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim und München: Juventa
- Grundmann, Diana (2017). Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern: Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden: Vieweg
- Hamborg, Steffen (2023). Zuviel des Guten: Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: DDS, 22, S. 153–161
- Holfelder, Anne-Katrin und Schehl, Marie (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: R. Heinz, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow und I. Post (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 871–889
- Icking, Maria und Deinet, Ulrich (2021). Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel und M. Schwerthelm S. 1017–1026
- Karpa, Dietrich; Overwien, Bernd und Plessow, Oliver (Hrsg.) (2015). Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Leverkusen und Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Kehren, Yvonne (2017). Bildung und Nachhaltigkeit: Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. In: Pädagogische Korrespondenz, 55, S. 59–71
- Kessler, Stefanie (2018). Politische Bildung mit sozialbenachteiligten Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine Spurensuche in Vergangenheit und gegenwärtiger Praxis. In: K.-P. Hufer, T. Oeftering und J. Oppermann (Hrsg.): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? Schwalbach a.Ts.: Wochenschau Verlag, S. 72–95
- Kruse, Jan (2014). Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Lingenfelder, Julia (2020): Transformative Bildung: Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? <https://fachzeitschrift.adb.de/transformative-bildung/> [28.10.2023]
- Mack, Alexander und Wohnig, Alexander (2019). Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungsettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: S. Eck (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen: Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim und München: Beltz Juventa, Sauf, S. 75-191
- Pelzel, Steffen und Butterer, Hanna (2022). Disrupting »disruptive ideas«? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer

- kritischen Lehrer\*innenbildung. In: J. Weselek, F. Kohler und A. Siegmund (Hrsg.): *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–97
- Pothmann, Jens und Thole, Werner (2021). Fachlichkeit und Professionalität der Mitarbeiter:innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel und M. Schwerthelm (Hrsg.), S. 125–137
- Scherr, Albert (2000). Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, 48:5, S. 203–208
- Schubert, Susanne (2021). Nachhaltigkeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel und M. Schwerthelm, S. 811–825
- Schwerthelm, Moritz und Sturzenhecker, Benedikt (2016). Die Kinder- und Jugendarbeit nach §11 SGB VIII. Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf> [28.10.2023]
- Selby, David und Kagawa, Fumiyo (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the ‚Closing Circle‘ of Education for Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 4:1, S. 37–50
- Singer-Brodowski, Mandy (2018). Executive Summary: Non-formales und informelles Lernen für Nachhaltigkeit in Wert setzen: [https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/experteninterviews\\_executive\\_summaries\\_non\\_formales\\_1.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/experteninterviews_executive_summaries_non_formales_1.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [28.10.2023]
- Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine und Grapentin-Rimek, Theresa (2019). *Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich
- Sting, Stephan und Sturzenhecker, Benedikt (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel und M. Schwerthelm (Hrsg.), S. 675–691
- Studtmann, Katharina (2017). *Außerschulisches Lernen im Politikunterricht*. Schwalbach a. Ts.: Wochenschau Verlag
- Sturzenhecker, Benedikt (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: H.-U. Otto und T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 147–165
- Sturzenhecker, Benedikt (2013). Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel und M. Schwerthelm (Hrsg.), S. 325–337

- Sturzenhecker, Benedikt (2020). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen und H.-U. Otto (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1263–1273
- Sturzenhecker, Benedikt (2021). Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel und M. Schwerthelm (Hrsg.), S. 1227–1244
- Thiersch, Hans und Böhnisch, Lothar (2014). Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung: Gespräche zur Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa
- Transfer für politische Bildung e.V. (o. J.). Topografie der Praxis politischer Bildung. <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis/> [28.10.2023]
- Unger, Hella von (2014). Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK\\_BNE\\_ESD\\_Roadmap\\_DE\\_barrierefrei\\_web-final-barrierefrei.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf) [28.10.2023]
- Vare, Paul und Scott, William (2007). Learning for a Change. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1:2, S. 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209> [28.10.2023]
- Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [28.10.2023]
- Wals, Arjen E.J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. In: Journal of Education for Sustainable Development, 5:2, S. 177–186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208> [28.10.2023]
- Wohnig, Alexander (2021). Partizipation und Politisierung als Aufgaben politischer Bildung. In: K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.): Glaube – Klima – Hoffnung: Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 24–44
- Wohnig, Alexander (2022). Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: ders. und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn, S. 343–375
- Wohnig, Alexander; Mack, Alexander und Götz, Michael (2023). Das Wesen der Erfahrung: Sozialprojekte und politisches Handeln als politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/TuM\\_Das\\_Wesen\\_der\\_Erfahrung\\_Handreichung.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/TuM_Das_Wesen_der_Erfahrung_Handreichung.pdf) [28.10.2023]
- Züchner, Ivo (2017). Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung Diskussionen, Herausforderungen und Perspektiven. In: Transfer für politische Bildung e.V. (Hg.), S. 27–34.

## Autor:innen

**Hanna Butterer.** Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: theoretische und praktische Herausforderungen, Zusammenhänge und Widersprüchen von BNE und (kritischer) politischer Bildung  
[hanna.butterer@uni-siegen.de](mailto:hanna.butterer@uni-siegen.de)

**Jana Sämann.** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Von- und Miteinander Lernen“ zu politischer Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit in der Arbeitsgruppe Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkt: Professionsexterne Anrufungen an die außerschulische politische Jugendbildung  
[jana.saemann@uni-siegen.de](mailto:jana.saemann@uni-siegen.de)

**Alexander Wohnig.** Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkt: Kooperationen von schulischer und außerschulischer politischer Bildung  
[alexander.wohnig@uni-siegen.de](mailto:alexander.wohnig@uni-siegen.de)

Korrespondenzadresse:  
Jun.-Prof. Alexander Wohnig  
Universität Siegen  
Seminar für Sozialwissenschaften  
Adolf-Reichwein-Str. 2  
57068 Siegen