

AUSSERSCHULISCHE POLITISCHE JUGENDBILDUNG IM 16. KINDER- UND JUGENDBERICHT: BEGRIFFE, KONZEPTE, HERAUSFORDERUNGEN.

Expertise zum 16. Kinder- und Jugendbericht
„Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“

IMPRESSUM

Zum Autor

Dr. Alexander Wohnig ist Jun.-Prof. für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Er war zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Heidelberg School of Education. Nach einem Lehramtsstudium der Fächer Geschichte, Politik und Wirtschaft promovierte er im Fach Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Herausgeber

Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI)
im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V.

Barbara Menke (bap-Vorsitzende)

Robertstr. 5a

42107 Wuppertal

Mail: info@bap-politischebildung.de

Lektorat

Katharina Reinhold, Kaufungen

Layout

zweiband.media, Berlin

Redaktion

Johanna Kranz (dvv-vhs), Karl Weber (AKSB)

V.i.S.d.P.

Karl Weber (Sprecher der GEMINI)

Förderhinweis

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ dar.

Inhalt

Zusammenfassung: Anknüpfungspunkte für die außerschulische politische Jugendbildung	4
Einleitung	6
1 Worüber sprechen wir? Demokratische oder Politische Bildung? Demokratiebildung (Demokratiepädagogik) oder Politische Bildung?.....	7
2 Begriffsbestimmungen – (Legitimations- und Arbeits-)Hilfen zur Stärkung des Feldes.....	10
2.1 Der Politikbegriff.....	10
2.2 Der Demokratiebegriff.....	12
2.3 Der Bildungsbegriff.....	13
2.4 Das Subjektverständnis.....	14
2.5 Verständigung und Definition: Was ist Politische Bildung?.....	14
2.6 Demokratiedimensionen als Schwerpunkte der Politischen Bildung.....	15
3 Das Raumkonzept und die Bedeutung für die außerschulische politische Jugendbildung: Demokratiebildung als Teil der Profession?.....	17
4 Die Perspektive der Differenz als Brennglas für Potenziale der außerschulischen politischen Jugendbildung	18
5 Veränderungen des Feldes der außerschulischen politischen Jugendbildung	20
6 Formate zur Verständigung über Politische Bildung	22
7 Kooperationen und Eigenwert außerschulischer politischer Jugendbildung	24
8 Ungleichheit und Inklusion: Zielgruppenproblematik und Ausdifferenzierung der Trägerlandschaft.....	26
9 Was ist kontrovers?	28
10 Forschung	29
11 Politische Bildung mit Kindern	29
Literatur	30

Zusammenfassung:

Anknüpfungspunkte für die außerschulische politische Jugendbildung

Die im Folgenden dargestellten Anknüpfungspunkte beschreiben Aufgaben und damit verbundene Fragen für die Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung.¹ Diese sind aus der Diskussion des 16. Kinder- und Jugendberichtes entstanden und werden hier auch aufgeführt, wenn sie im Feld bereits angegangen werden. Sie werden in der Expertise jeweils mit Bezug zum aktuellen

Kinder- und Jugendbericht dargestellt und sind grob kategorisiert. Eine klare Trennung fällt jedoch oft schwer, da die Querschnittsthemen „Was ist Politische Bildung?“, „das Verhältnis Politische Bildung – Demokratiebildung“, „Prävention“ und „Veränderung der Landschaft außerschulischer politischer Jugendbildung“ in nahezu allen Bereichen Folgen entfalten.

Kategorien

Professionelle Selbstreflexion

Verständnis Politischer Bildung

Abgrenzungsdebatte / Inklusion anderer Felder

Politische Forderungen/Außerschulische Jugendbildung als politischer Akteur

¹ Teilweise wird, in Anlehnung an den Kinder- und Jugendbericht, von außerschulischer Kinder- und Jugendbildung gesprochen.

Anknüpfungspunkte

1	Reflexion des eigenen Feldes, der eigenen Strukturen, der eigenen Mikroprojekte hinsichtlich der Ermöglichungs- und Bedingungsstrukturen politischer und demokratischer Selbstbildungsprozesse.
2	Reflexion der Begriffsverwendungen: Wann sprechen wir von Politischer Bildung und welche Wirkung haben politische Anrufungen auf das Feld und den Gebrauch der Begriffe und Konzepte?
3	Bezug herstellen zu dem im Bericht entwickelten Verständnis von Politik und Politischer Bildung.
4	Weiterentwicklung eines Professionsverständnisses: stärker konflikt- und subjektorientiert, politische Partizipation im Mittelpunkt, Ungleichheiten reflektierend.
5	Reflexion der Frage, ob die Angebote der außerschulischen politischen Jugendbildung als Vermittlungsprozesse von Wissen, Kompetenzen und Werten sowie Aneignungsprozesse politischer Selbstbildung zu verstehen sind.
6	Reflexion der Strukturen in den eigenen Institutionen, Seminaren, Projekten: Ermöglichen sie Partizipation?
7	Reflexion über das professionelle Verhältnis von sozialpädagogischer Demokratiebildung und Politischer Bildung sowie über das Verhältnis der Praxis der Demokratiebildung zu dem entworfenen Begriff Politischer Bildung.
8	„Das Andere“ des außerschulischen Raumes deutlich machen und politisches Handeln als Teil der und als Aufgabe für politische(n) Jugendbildung zentral setzen.
9	Die politische Jugendbildung wird politisch angerufen und sollte auch als politischer Akteur auftreten. Reflexion der Ambivalenzen der aktuellen Rolle der Politischen Bildung, kritische Analyse des Präventionsparadigmas.
10	Schaffen von Austauschformaten: (1) Regelstrukturen – Modellprojekttträger; „alte“ und „neue“ Träger, (2) Wissenstransfer Regelstrukturen – Modellprojekttträger, (3) Professionalisierung der Beratungsangebote im Kontext Extremismus, zudem Reflexion der Kernkonzepte und Begriffe.
11	Profilierung des Eigenwertes außerschulischer politischer Jugendbildung auch in Kooperationen.
12	Reflexion und Bearbeitung habitusbedingter Ausschlüsse von Jugendlichen und Akteuren/Trägern aus dem Feld politischer Jugendbildung. Schaffung sowohl inklusiver Strukturen der politischen Jugendbildung auf der Ebene der Trägergruppen als auch inhaltlich inklusiver (statt zielgruppenspezifischer) Angebote.
13	Sensibilisierung für Selbstverständnis der Profession: Fachkräfte beziehen Position, Neutralität als politische Forderung wird abgewiesen. In künftige Professionalisierungsarbeit in der außerschulischen politischen Jugendbildung aufnehmen.
14	Forderung nach mehr wissenschaftlicher Anbindung an Hochschulen und Begleitforschung, die nicht zentral gesteuert wird. Initiierung eines Wissenschafts-Praxis-Dialogs.
15	Diskussionen über Möglichkeiten der außerschulischen politischen Jugendbildung mit Kindern sollten wissenschaftsbasiert geführt werden.

Einleitung²

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen im Feld der Politischen Bildung, die vor allem von den Entwicklungen in der Förderpolitik bestimmt sind und die Politische Bildung mit neuen beziehungsweise von außen herangebrachten Inhalts-, Aufgaben- und Selbstverständnisanforderungen konfrontieren – Stichwort Extremismusprävention und Demokratieförderung (Die Bundesregierung 2016, 2017) – liegt dieser Expertise der Anspruch und das Ziel zugrunde, eine Bestimmung des Felds der Politischen Bildung, insbesondere des Verständnisses von Politischer Bildung als Praxis, vorzunehmen. Dabei wird der 16. Kinder- und Jugendbericht „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ kritisch gelesen und in die Diskussionen der Politischen Bildung eingeordnet. Dies ist an der einen oder anderen Stelle herausfordernd, da der Bericht Politische Bildung als Gegenstand fokussiert und die aktuellen Diskussionen im Feld selbst referiert. Ziel der Expertise soll es sein, an solchen Stellen zusammenfassend Begriffs-, Feld-, und Gegenstandsbestimmungen vorzunehmen, um daraus Schlüsse für die weitere Arbeit in der Profession der Politischen Bildung zu ziehen. Ein Schwerpunkt ist die Bestimmung des Politik- und Demokratiebegriffes aus dem 16. Kinder- und Jugendbericht, die in der Expertise aufgenommen, eingeordnet und konkret in Bezug auf das Feld sowie die Aufgaben und Ziele der Politischen Bildung bezogen wird. Dies geschieht in ausführlicher Weise, da, so die erste These, in dieser Bestimmung des Kinder- und Jugendberichts die maßgebliche Chance für die Profession besteht. Zweitens soll die These aufgestellt werden, dass ein solches Verständnis für alle Bereiche der Profession (u. a. Kinder- und Jugendbildung und -arbeit, Begleitung von Freiwilligendiensten, Kooperationen mit allen Schulformen) zentral ist und daher breit diskutiert werden sollte.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Bericht für das Feld der Politischen Bildung sehr positiv ist. Schon der Anlass für den Bericht zeigt den Stellenwert Politischer Bildung für die Demokratie:

„Der 16. Kinder- und Jugendbericht widmet sich dem Thema ‚Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter‘, denn demokratische Gesellschaften stehen vor der dauerhaften Herausforderung, Kinder und Jugendliche nicht nur in staatliche und soziale Strukturen zu integrieren (bzw. zu ‚sozialisieren‘), sondern auch ihre Entwicklung als mündige Akteurinnen und Akteure, die ihre Interessen in Politik und Gesellschaft vertreten und aktiv mitgestalten können, zu fördern, ohne diese im gleichen Zuge zu bevorzugen oder zu eng zu führen.“ (117)³

Die Zeit scheint günstig zu sein, „mehr politische Bildung“ (7) zu fordern.

Diese Expertise versteht sich als eine wissenschaftliche. Sie will daher auch irritieren, Aufgaben aufzeigen, Diskussionsstränge sichtbar machen und zur weiteren Bearbeitung öffnen. Damit will die Expertise Hinweise geben, welche Anknüpfungspunkte für die Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung aus dem Bericht entstehen.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 1

Der Bericht hat das Anliegen, „das Feld der politischen Bildung insbesondere unter den Ermöglichungs- und Bedingungsstrukturen politischer und demokratischer Selbstbildungsprozesse zu analysieren und dabei den Schwerpunkt auf soziale Räume zu legen, in der [sic!] politische Bildung erfahrbar wird“ (139). Dieses Anliegen scheint auch für die einzelnen Träger und Akteure der außerschulischen politischen Jugendbildung gewinnbringend zu sein und kann, mithilfe des „Werkzeugs“, das der Bericht bietet (107–140), auch auf Mikroprojekte innerhalb der Strukturen angewendet werden.

² Für hilfreiche Kommentare danke ich Hanna Butterer (Universität Siegen und Universität Heidelberg).

³ Alle in dieser Expertise angegebenen Seitenangaben beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf den Bericht.

1 Worüber sprechen wir?

Demokratische oder Politische Bildung?

Demokratiebildung (Demokratiepädagogik) oder Politische Bildung?

Die Bundesregierung hatte den Berichtsauftrag überschrieben mit „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ und dabei besonders den Aspekt der Ermöglichung von „politischer Selbstpositionierung“ von Kindern und Jugendlichen unterstrichen. Allein dieser Aspekt zeigt, dass eine empowernde Politische Bildung hier einen Ort und eine Legitimationshilfe findet. Die Bundesregierung betont, dass sie den Terminus „demokratische Bildung“ für die Beschreibung der Bildungsgelegenheiten im Bericht und als Bezeichnung des Feldes präferiert habe. Dies kann als Hinweis auf den Fokus der Vermittlung demokratischer Haltungen als Kernaufgabe der politisch-demokratischen Bildung angesehen werden und steht sicherlich in engem Zusammenhang mit der durch die Bundesregierung betriebenen Schwerpunktsetzung auf Prävention und Demokratieförderung.⁴ Die Kommission argumentiert, dass der Bericht auf einem „Selbstverständnis von Politischer Bildung als Demokratiebildung“ (129) basiere. Durch die

Großschreibung ist angezeigt, dass es sich um eine Frage der Profession handelt. Das heißt: Die Profession der Politischen Bildung versteht sich als Demokratiebildung. Als Argument wird herangezogen, dass das Lernen für die Demokratie politisches Lernen sei und die Konflikthaftigkeit der Demokratie sowie die Offenheit demokratischer Prozesse in mündigkeitsorientierten Konzepten der Politischen Bildung zu finden seien (118). Politische Bildung beinhalte Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur sowie als Erfahrung und finde folglich auf allen Ebenen des Lernens – formal, non-formal und informell – statt (130ff., 118f.). Die Kommission argumentiert hinsichtlich der Verwendung des integrativen Begriffes der Politischen Bildung dafür, die „klassische“ Zweiteilung von demokratischer Bildung und Politischer Bildung aufzulösen, denn diese sei der Ort für kognitives Lernen und für demokratische Erfahrung. Demokratische Bildung ist also Politische Bildung.⁵

- ⁴ Zwischen der Bestimmung der Kommission und der Stellungnahme zum Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung scheint also ein Konflikt zu bestehen. Die Bundesregierung lässt in ihren Ausführungen durchscheinen, dass es in ihrem Verständnis zwei Ebenen der Politischen Bildung gäbe. Erstens die Wissensvermittlung, wobei es der Bundesregierung v. a. um die Vermittlung von Demokratie und ihrer Prinzipien geht (weniger um politisches Strukturwissen, kritische Analyse von bestehenden Verhältnissen usw.). Zweitens gehe es in der Politischen Bildung immer auch um die „Art und Weise der gesellschaftlichen Verständigung über allgemein verbindliche Regeln“ (7). Deutlich wird in solchen Passagen, dass politische Bildung als ein Mittel zu Wahrung der Demokratie gesehen wird („ihre Prinzipien vermitteln“). Hierin könnte der Grund bestehen, weshalb auch der Berichtsauftrag überschrieben war mit „Förderung demokratischer Bildung und politischer Selbstpositionierung“.
- Interessant ist in diesem Kontext auch ein Blick in den Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit, der fast gleichzeitig mit dem 16. Kinder- und Jugendbericht veröffentlicht wurde. In diesem wird die Ausweitung von Demokratiebildung als Faktor der Integration gefordert. Demokratiebildung wird dabei zumindest auch in den Präventionsdiskurs eingeordnet. Dort heißt es: „Menschen, die Demokratiebildung und Teilhabe erfahren, sind besser integriert, fallen seltener menschenfeindlichen oder antidemokratischen Orientierungen anheim und finden sich in Demokratien leichter zurecht. Demokratiebildung ist also nicht nur ein Schlüssel zur Stärkung und Weiterentwicklung von Demokratien, sondern auch ein Weg der sozialen Integration in Demokratien. Demokratiebildung als Motor und Hüter des politischen Gemeinwesens muss sich den gesellschaftlichen Herausforderungen und Gefährdungen der Demokratie stellen.“ (Fachkommission Integrationsfähigkeit 2021: 214)
- ⁵ Den Berichtsauftrag der Bundesregierung kritisiert die Kommission indirekt und möchte die Dichotomie, die in der Gegenüberstellung von demokratischer und Politischer Bildung besteht, auflösen: „Demokratische Bildung – so scheint es [in der Formulierung des Berichtsauftrages] – könnte in diesem Sinne als eine Bildung verstanden werden, die über formale Bildungsangebote hinausweist und sich normativ dabei vermeintlich direkter oder unmittelbarer an den in der Verfassung verankerten demokratischen Werten orientiert, während politische Bildung eher gegenstandsbezogen auf die Vermittlung von politischem Wissen gerichtet wäre, institutionell und pädagogisch klarer konturiert und vermeintlich neutral erscheinen könnte. Das ist bei genauerer Betrachtung der Zusammenhänge allerdings nicht der Fall.“ (119)

Auffällig ist jedoch, dass die Begrifflichkeiten im Bericht nicht konsequent auseinandergehalten werden. So ist beispielsweise von der „kontroversen demokratischen und politischen Bildung“ (114) oder der „demokratische[n] Bildung‘ im 21. Jahrhundert“ (117) die Rede. Insgesamt schafft der Bericht an einigen Stellen begriffliche Verwirrung und zeigt so die Notwendigkeit einer systematischen Auseinandersetzung mit und zwischen den Professionen an. Auch bei der Unterscheidung der Räume (133) wird differenziert zwischen expliziten politischen Bildungsräumen und Räumen, in denen Potenziale für demokratische Bildung (= Politische Bildung? Wieso dann der Terminus demokratische Bildung?) entstehen. So tendiert die Begriffsverwendung doch zu einer „klassischen“ Form, gibt aber vor, umfassend (demokratische = Politische Bildung) zu sein. Für soziale Räume bzw. Handlungsfelder, wie die Kindertagesbetreuung, in denen Demokratiebildung als Konzept vorliegt, wird weiter von Demokratiebildung, demokratischer Bildung und der Entwicklung demokratischer Kompetenzen als Ziel (51), in Bezug auf die Grundschule von demokratischer Bildung (52), für die Schule insgesamt von Demokratiebildung und Politischer Bildung (54) gesprochen. Für soziale Räume bzw. Handlungsfelder, in denen Politische Bildung als Konzept verankert ist, wie beispielsweise in den Freiwilligendiensten, wird Politische Bildung als Terminus gebraucht.

Wenn also davon gesprochen werden kann, dass Politische Bildung demokratische Bildung ist, dass es ein Selbstverständnis des Feldes der Politischen Bildung als Demokratiebildung gibt und dass demokratische Bildung durch Politische Bildung gedeckt ist (8), dann bedeutet dies, dass demokratische Bildung in der Kindertagesstätte, also das Erfahren demokratischer Strukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten, Politische Bildung ist. Gleichzeitig wird in dem Bericht jedoch auch ein anspruchsvoller Begriff von Politik und Demokratie entwickelt, auf dessen Bestimmungsbasis Politische Bildung konturiert wird und der an vielen Stellen über diese Erfahrungsbasis hinausgeht (siehe zur Auseinandersetzung mit dem Demokratie- und Politikbegriff Abschnitt 2). Hier scheinen eine Notwendigkeit und das Potenzial zur Verständigung in der Profession vorzuliegen.

Stichwort Prävention: Von demokratischer politischer Bildung spricht die Kommission beispielsweise in Bezug auf den von der Bundesregierung angestrebten gesamtgesellschaftlichen „Demokratienschutz“ (86). Eine solche Bildung tue Not, um den „Krisen und Herausforderungen der Demokratie“ (93) zu begegnen. Diese Krisen für die Demokratie – gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, pauschalisierende Abgrenzungskonstruktionen, Legitimationsprobleme, Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts, autoritärer Nationalismus, Rechtspopulismus, Rechtsextremismus, „Islamismus“ (101) – werden als Gefahr und Herausforderung für den Status quo der Demokratie beschrieben. Antidemokratische Haltungen, Einstellungen, Handlungen, Organisationen oder Ähnliches griffen die Demokratie an, gleichzeitig würden die Glaubwürdigkeit und die Funktionsweise des bestehenden politischen Systems angezweifelt. Nicht ganz deutlich wird, ob der Bericht hier zwei gleichwertige Probleme sieht, wenn es heißt, dass für die Sicherung „demokratischer Werte, Prozeduren und Strukturen auf Dauer“ aus Sicht der Bundesregierung Politische Bildung Not tue:

„[Z]um Ersten angesichts ihrer Gefährdungen durch die Verbreitung von Entwürfen antidemokratischer Ideen, Bewegungen und Politiken sowie durch die von diesen Bewegungen ausgehenden Desinformations- und Destabilisierungskampagnen; zum Zweiten als Entgegnung auf die Vertrauensverluste und Verständnisprobleme, die die Demokratie in weiten Teilen der Bevölkerung erfährt; zum Dritten in Reaktion auf Proteste, die z. T. gravierende Legitimationslücken und Funktionsmängel der gegenwärtigen, vielfach nicht immer als demokratisch empfundenen Entscheidungsfindung aufdecken und die auf selbstbewusste und kritische Weiterentwicklung von Demokratie drängen.“ (86)

Der Bericht nimmt nach eigener Auskunft Anleihen bei Debatten um eine kritische politische Bildung (49). Aus deren Sicht wäre allerdings in Bezug auf Punkt zwei und drei Vorsicht geboten: Inwiefern kann kritische politische Bildung nicht auch ein Hinterfragen der Legitimation bewirken und wie steht es dabei mit dem Verhältnis von Anpassung und Widerstand/Subversion? Die hiermit

verbundenen Legitimationsprobleme in Bezug auf Demokratie und Politik werden in der Wissenschaft vielfach beschrieben. Aus Sicht eines kritischen Verständnisses Politischer Bildung sollte diese nicht einseitig die Aufgabe haben, Legitimation und Vertrauen herzustellen, wo dies angezweifelt wird, beispielsweise in dem Ausspruch „How dare you?!“⁶, der die (berechtigte?) Entfremdung eines Teils der Jugend von „der Politik“ versinnbildlicht. Indem der Bericht einer möglichen Indienstnahme Politischer Bildung für Präventionsanliegen widerspricht und auch diese sozialen Bewegungen, die das Legitimationsdefizit kritisieren, als Räume Politischer Bildung markiert (267–292), scheint er dieser Einschätzung zuzustimmen. Gleichwohl sind die Ausführungen zu der Intention der Bundesregierung und der Positionierung des Berichtes hierzu nicht durchweg deutlich. Die durchaus sehr offensive Forderung der Bundesregierung nach Prävention zum Erhalt des Status quo bildet sich vielmehr als Problem der Profession ab und mag folglich auch ein Problem der Begriffsbestimmung sein. Wie geht man mit den Anrufungen (Prävention!) um? Reagiert man mit Zustimmung, mit Ablehnung, oder findet man Kompromisse bzw. Mittelwege? Der Mittelweg scheint es zu sein: „Denn sie [die Politische Bildung] reagiert nicht (nur) auf Probleme, Gefährdungen und Gefahren, sondern strebt proaktiv an, Menschen zum aktiven Erhalt und zur Fortentwicklung demokratischer Verhältnisse zu befähigen“ (49). Wenn Mündigkeit aber Kritik bedeutet, dann müsste der Satz (und dies nicht nur semantisch) umgestellt werden.

Insgesamt wird festgehalten:

„Das Konzept der ‚Demokratiebildung‘ wiederum sieht die Kommission als weitgehend kongruent mit dem Feld und dem Selbstverständnis der Politischen Bildung (in seiner spezifischen Tradition im deutschen Sprachraum), auch wenn mit dem Begriff der Demokratiebildung die normativen Grundlagen und Zielvorstellungen stärker hervorgehoben werden.“ (131)

Die Kommission arbeitet sich in dem Bericht an sozialen Räumen ab und stellt dar, welche Potenziale für Politische Bildung in ihnen stecken. Dabei wird Politische Bildung in ein Verhältnis zu Demokratiebildung gesetzt, und am Ende geht Demokratiebildung in Politischer Bildung auf.

Demokratiebildung wird verstanden als in einer demokratischen Art und Weise stattfindende(r) Interaktion, Austausch, Aushandlung in Bildungs- und Lernprozessen (129), womit man sich auf eine klassische Definition sozialpädagogischer Demokratiebildung bezieht (siehe Teil 2.6). In einer solchen Form sei Politische Bildung auch Demokratiebildung. Der Begriff „Politische Bildung“ firmiert also als eine Art „Dach“, denn unter ihm werden sowohl gefasst:

- emanzipatorische Selbst- und Weltaneignung in Form Politischer Bildung (darunter würde auch die Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Inhalten fallen, um sich die Welt anzueignen und eine politische Subjektivität auszubilden) und
- demokratische Struktur der Lern- und Bildungsgelegenheiten und -erfahrungen in Form der Demokratiebildung.

Benötigt wird folglich eine Diskussion im Feld der Demokratiebildung und der Politischen Bildung (und, so steht es zu vermuten, auch der Demokratiepädagogik). Inwiefern lässt sich auf der Basis der Systematisierungen der Kommission, die v. a. in der Definition der „Dimensionen der Demokratie, Schwerpunkte politischer Bildung“ (130) ihren Ausdruck findet, eine feldübergreifende Arbeitsdefinition Politischer Bildung etablieren? Ist es sinnvoll, den Begriff „Politische Bildung“ auf alle drei Felder (Gegenstand, Bildungsstruktur/Institutionen, Erfahrung) anzuwenden? Droht damit eine „Aneignung“ anderer Felder oder eine Verwässerung Politischer Bildung?

⁶ Auf dem UN-Klimagipfel 2019 konfrontierte die Klimaaktivistin Greta Thunberg die versammelten Regierungschefs mit diesem Ausspruch „Wie könnt Ihr es wagen?!“ und kritisierte damit, dass die Politiker*innen über Wachstum sprächen, während ein Massensterben und der Kollaps der Ökosysteme in vollem Gang sei. Dieser Ausspruch markiert die, aus Sicht ‚der Jugendlichen‘, „zerstörerische Gleichgültigkeit“ ‚der Politiker*innen‘ (von Redecker: 98).

ANKNÜPFUNGSPUNKT 2

Der Begriff in der vorgenommenen Bestimmung macht es möglich, auf alle Felder angewendet zu werden und dabei sowohl die Inhaltsebene zu berühren als auch die Ebene der Profession. Denn mit der Betonung der Demokratie als Bildungsstruktur müssen sich auch Fachkräfte fragen, inwiefern die jeweilige Institution selbst demokratische Strukturen vorweist. Das Stellen dieser Fragen und die Suche nach Antworten wäre dann, auch in einem klassischen Verständnis, Politische Bildung. Diese Frage müsste jedoch auch mit den Teilnehmenden von Angeboten Politischer Bildung thematisiert werden, womit die Ebene der Bildungsstruktur wiederum auf die Ebene des Bildungsgegenstandes verweist und auf das, was in der kritischen politischen Bildung immanente Kritik genannt wird: Das Anlegen des Anspruches bzw. der Norm an die realen Verhältnisse, d. h. die kritische Analyse der bestehenden Verhältnisse (Wie ist es?) im Abgleich mit den normativen Prämissen (Wie soll es sein?). Die Frage, die im Raum steht, ist: Sprechen wir nur von Politischer Bildung, wenn die (nicht)demokratischen Strukturen

in Bildungsinstitutionen und -prozessen thematisiert, d. h. analysiert werden? Sind die anderen Prozesse, die in den Räumen ablaufen, demokratische Bildung oder Politische Bildung auf der Ebene „Demokratie als Erfahrung“ (130), und was wäre mit dieser Erweiterung gewonnen? Geht es um das Verstehen politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer und ökologischer Prozesse und Strukturen? Dies deutet der Bericht immerwieder an, beispielsweise wenn er die Deutungen der Jugendlichen, gesellschaftliche Ausschlüsse als individuelles, identitätspolitisches Problem und nicht als strukturelle Diskriminierung zu begreifen, kritisch beschreibt (138). Die Anrufungen Politischer Bildung als Demokratiebildung, verstanden als Demokratieförderung, sind (zumindest auch) politische Anrufungen, die auf die Begriffsverwendung wirken. Politische Bildung hat (normativ betrachtet aus einer kritischen Sicht) primär jedoch die Aufgabe, strukturelle Ursachen für Legitimationsprobleme aufzudecken und nicht, Legitimation herzustellen. Diese Fragen und Herausforderungen des Selbstverständnisses gilt es in der Profession zu thematisieren.

2 Begriffsbestimmungen – (Legitimations- und Arbeits-)Hilfen zur Stärkung des Feldes

Die Lektüre des Berichtes zeigt aus der Perspektive Politischer Bildung, dass die Begriffsbestimmungen – Politik, das Politische, Demokratie, Bildung, Subjekt, Politische Bildung – elementar und sehr hilfreich sowohl für die Legitimation von Politischer Bildung als auch für die praktisch-pädagogische sowie wissenschaftliche Arbeit im Feld sind. Der Autor der Expertise schätzt gerade diese Arbeit der Kommission als zentral und elementar ein. Die Bestimmungen sollten im Feld breit zur Kenntnis genommen und diskutiert werden. Dafür stellt der folgende Abschnitt eine Zusammenfassung und kritische Diskussion zur Verfügung. Zudem werden die Begriffsbestimmungen in die „Sprache“ der Politischen Bildung übersetzt.

2.1 Der Politikbegriff

Auch in der wissenschaftlichen Diskussion steht eine Verständigung über den Kern der Konzepte „Politische Bildung“ und „Demokratiebildung“ noch aus, weshalb der Bericht hier weitere Anstöße geben kann. In ersten Versuchen, die Konzepte und damit auch die Begriffe zu bestimmen, wird deutlich, dass Politische Bildung und Demokratiebildung (Sturzenhecker 2013a, 2013b) jeweils auch einen Eigenwert haben (Sturzenhecker/Wohnig 2019; Wohnig 2019). Die im 16. Kinder- und Jugendbericht genannte demokratische Bildung nimmt, so würde die wissenschaftliche Zuordnung ausfallen,

Anleihe an dem Konzept der „Demokratiebildung“. Der Bericht betont, dass die demokratische und Politische Bildung untrennbar miteinander verbunden sind (siehe oben). Sodann wird Politische Bildung in Kapitel 2 umfassend bestimmt.

Der Politikbegriff, auf den sich die Kommission bezieht, ist zum einen Teil auf der Basis „klassischer“ Lektüre der Theorie- und Ideengeschichte entwickelt, zum anderen nimmt er Anleihe an aktuellen Diskussionen und betont Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die im politischen Prozess reproduziert oder erlangt werden. Der Politikbegriff ist insofern ein konfliktorientierter:

„Dass es im politischen Prozess dabei auch um den Gewinn und Erhalt von Macht geht, soll dabei ausdrücklich nicht ausgeblendet werden. Ebenso wie die Bestimmung dessen, was das Gemeinwohl sein soll, umstritten ist, ringen die Akteurinnen und Akteure im politischen Prozess um die Durchsetzung ihrer Interessen. Politik bedeutet daher immer auch die Bearbeitung sozialer Konflikte.“ (108)

Das konfliktorientierte Politikverständnis ist anschlussfähig an konfliktorientierte Fachdidaktiken (Giesecke 1972, 1997; Nonnenmacher 1996, 1999), die auch in der außerschulischen politischen Bildung Verwendung finden (Wohnig 2017, 2020). Im Mittelpunkt steht dabei die Analyse aktueller politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Konflikte, die die Bildungssubjekte betreffen, um diesen eine fundierte Urteilsbildung zu erlauben und sie zu politischer Partizipation zu befähigen.

Eine besondere Ergiebigkeit folgt zudem aus der sehr begrüßenswerten zeitdiagnostischen Einbettung Politischer Bildung in Krisenphänomene, die aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen entstehen. Diese Krisenphänomene werden als gesamtgesellschaftliches Aufgabenportfolio für die junge Generation vorgestellt (45; 85) und sind sogenannte „Megatrends“. In Bezug auf die Problem- und Konfliktorientierung im Speziellen und die Politische Bildung im Allgemeinen ließen sich

diese Megatrends – Globalisierung, Klimawandel, Umweltzerstörung, Corona-Pandemie, Flucht, Migration, Digitalisierung, demografischer Wandel, Aufrüstung, Krieg(sgefahr) – als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1996) beschreiben, die zum Ausgangspunkt und Gegenstand konfliktorientierter Politischer Bildung werden.

Gleichzeitig, und das scheint der für Politische Bildung zweite fruchtbare Bezug innerhalb der Bestimmung des Politikbegriffes zu sein, bezieht sich die Kommission auf ein Verständnis von Politik, das die Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen schon dort berücksichtigt, wo darüber verhandelt und entschieden wird, was als politisch gilt: „Was politisch ist und damit als regelungsbedürftig betrachtet wird, ist vielmehr selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen“ (108, siehe auch 113). Diese Bestimmung verweist die Politische Bildung auf ein subjektorientiertes Bildungsverständnis (Holzkamp 1992; Bauer 2017; Scherr 1997): In politischen Bildungsveranstaltungen sollten die Teilnehmenden selbst Gelegenheit bekommen, ihren Politikbegriff zu reflektieren und dabei auch erkennen, dass Prozesse, Entwicklungen und Probleme des Alltags auf politische Strukturen und damit auf politische Prozesse, Probleme und Konflikte verweisen (Bludau/Overwien 2012; Mack/Wohnig 2019a, 2019b). Das Politikverständnis fasst also zwei zentrale Aspekte der Wissenschaft der Politischen Bildung zusammen, die für das Feld profilschärfend sein können: Die Konfliktorientierung und die Subjektorientierung. So geraten die Produktion und Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, politische Dimensionen von Alltagsphänomenen und der Aushandlungsprozess über die Frage, was als politisch gelten kann, in den Blick. In diesem Sinne sei auch darauf hingewiesen, dass Phänomene gesellschaftlicher Ungleichheit die Beteiligungsmöglichkeiten an der Aushandlung der Frage, was politisch ist, rahmen.⁷

⁷ So hat Pierre Bourdieu, auf den in der außerschulischen politischen Bildung vielfach Bezug genommen wird (Bremer 2010), immer wieder darauf hingewiesen, dass das Berechtigt-Sein, über Politik zu sprechen und sich daran zu beteiligen, zu definieren, was als politisch gilt, an die Verfügung über Kapitalien gebunden ist, die in der Gesellschaft massiv ungleich verteilt sind (Bourdieu 1982).

Insofern ist hier ein Verständnis Politischer Bildung angedeutet, das wie folgt zusammengefasst werden kann:

Kasten 1

Politische Bildung bezieht sich auf einen konfliktorientierten Politikbegriff, der Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei der Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen reflektiert und dabei subjektorientiert vorgeht, u. a. um die Frage, was politisch ist, möglichst offen mit den Teilnehmenden zu reflektieren. Dabei gilt es, Ungleichheitsverhältnisse bei der Herstellung „des Politischen“ und der Diskussion über „das Politische“ zu reflektieren, um auch Ein- und Ausschlussprozesse zu identifizieren und zu bearbeiten: Wer ist (nicht) repräsentiert? Wer ist (nicht) auf der politischen Bühne vertreten?

Im Bericht selbst wird dies an späterer Stelle, ohne Bezug zu einem Politikbegriff, ähnlich in einer Definition beschrieben, auf die die Profession vermehrt zurückgreifen sollte:

„Politische Kompetenz wird somit in einem subjektorientierten Bildungsverständnis [...] in diesem Bericht nicht allein als (a) Befähigung, d. h. als Aneignung von Wissen und Können verstanden. Sondern diese Befähigung steht immer auch in einer sozialen Wechselwirkung mit Kompetenz als (b) Berechtigung und Befugnis, d. h. mit den Fragen nach den Voraussetzungen, Zugängen und Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung sowie sozialem und kulturellem Kapital.“ (129)

ANKNÜPFUNGSPUNKT 3

In dem Bericht wird ein für Politische Bildung sinnvoller und die Diskussion voranbringender Politikbegriff entwickelt, der in Kasten 1 mit seinen Konsequenzen für Politische Bildung dargestellt ist und der außerschulischen politischen Jugendbildung zur Orientierung dienen kann.

2.2 Der Demokratiebegriff

Der Demokratiebegriff schließt an das Politikverständnis an und zeichnet sich durch Offenheit aus:

„Die formale Dimension der Demokratie umfasst die Art, wie allgemein verbindliche Regeln aus dem Konflikt verschiedener Interessen durch Partizipation, Repräsentation, den Wettbewerb verschiedener Konzepte und Diskursivität hergestellt, durchgesetzt und infrage gestellt werden“ (110)

Gleichzeitig gäbe es auf der Ebene der substantiellen Dimension der Demokratie die Definition eines unhintergehbaren Kerns der Demokratie, der im Gleichheitsprinzip, dem Pluralismus, den Menschenrechten, der Rechtsstaatlichkeit, der Gewaltenteilung und dem Minderheitenschutz liege. Auch die Bestimmung des Demokratiebegriffs weist deutliche Bezüge zu einem konfliktorientierten Begriff auf. Zum einen durch die Betonung in der formalen Dimension („aus dem Konflikt verschiedener Interessen“), zum anderen durch den prozesshaften Charakter, der der Demokratie zugesprochen wird: „Die prozesshafte Dimension bezeichnet die Tatsache, dass Demokratie in ihrer konkreten Erscheinungsform historisch geworden ist und immer neu ausgehandelt wird“ (110). Hier zeigt sich die Wandelbarkeit, Offenheit und Konfliktträchtigkeit der Demokratie, d. h. auch der Hinweis darauf, dass Menschen Demokratie machen, indem sie sich an der Gestaltung der historisch gewordenen Demokratie beteiligen und in Konflikt miteinander treten. Gleichzeitig wird auch hier der Faktor der Ungleichheit reflektiert:

„Der Begriff ist offen für einen breiten Blick auf unterschiedliche Formen der politischen Teilhabe von der Wahrnehmung formaler Partizipationsrechte bis hin zu sozialen Bewegungen und Protest und einer kritischen Auseinandersetzung damit, wie Partizipationsformen real genutzt werden und so Einflusschancen und Einflussnahmen in der Gesellschaft ungleich verteilt sind.“ (110)

In Bezug auf Partizipation, das zentrale Ziel Politischer Bildung, das gleichzeitig auch ein zentrales didaktisches und pädagogischen Prinzip darstellt (Widmaier 2013; Wohnig 2018; Hufer 2016; Hafener 2014), wird reflektiert, dass Einflusschancen in der Demokratie ungleich verteilt sind. Gleichzeitig will der Demokratiebegriff offen sein für plurale Partizipationsformen und rückt damit das politische Handeln in den Mittelpunkt.

Kasten 2

Politische Bildung befähigt vor dem Hintergrund des skizzierten Demokratiebegriffes die Teilnehmenden, an der konflikthaften Gestaltung der Demokratie teilzuhaben, indem politische Partizipationsfähigkeit vermittelt und erfahrbar gemacht wird. Mit Bezug auf das Problem, dass Einflusschancen ungleich verteilt sind, ergeben sich zwei Handlungsaufforderungen: Erstens die Sichtbarmachung dieser Ungleichheiten, zweitens das Empowerment, indem das Bewusstsein hergestellt und die Erfahrung ermöglicht wird, dass jede*r ein Recht auf Beteiligung und Partizipation hat.

Ansätze der Politischen Bildung, die politische Partizipation daher auch in den Bildungsprozessen ermöglichen wollen (Becker 2010; Bremer et al. 2017; Wohnig/Mack 2019a, 2019b) greifen diese Argumentation auf. Sie sind mithilfe des Berichtes zu legitimieren und auszuweiten.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 4

Das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung kann die Berichtsteile, in denen die Begriffsbestimmungen vorgenommen werden, zum Anlass nehmen, um das Verständnis der Profession (weiter) zu entwickeln. Dieses sollte stärker konflikt- und subjektorientiert sein, politische Partizipation in den Mittelpunkt stellen und Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen (Bestimmung des Politischen, Teilhabe am politischen und demokratischen Prozess, Einflusschancen und -gelegenheiten usw.) reflektieren.

2.3 Der Bildungsbegriff

Das Bildungsverständnis, das dem Kinder- und Jugendbericht zugrunde liegt, ist in enger Verbindung mit dem Raumkonzept, das den Bericht strukturiert, zu sehen. Zurückgegriffen wird auf den Aneignungsbegriff:

„Er drückt [...] ein Verständnis von Bildung aus, das die dabei ablaufenden Prozesse nicht als bloße Anpassungsleistungen an vorhandene Umweltgegebenheiten begreift. Bildung meint stattdessen das Erfüllen einer ‚Aufgabe‘, die impliziert, sich mit, eine[r] Weltgesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern‘ (Leontjew 1973), aktiv handelnd auseinanderzusetzen.“ (115)

Die Subjekte eignen sich in Bildungsprozessen die Welt an und konstituieren sich dabei selbst als Subjekte. Damit formuliert der Bericht ein emanzipatorisches Bildungsverständnis, denn er geht auch auf die Widersprüchlichkeit von Bildung und Erziehung ein, die nicht zu tilgen ist: Der Anspruch von Mündigkeit auf der einen Seite und die gesellschaftlichen Aufgaben der Reproduktion und Anpassung an die Gesellschaft auf der anderen Seite. Hier rekurriert der Bericht explizit auf ein Verständnis der kritischen politischen Bildung, das sehr eng in Verbindung steht mit dem oben skizzierten Politik- und Demokratiebegriff:

„Ein politisches, emanzipatorisches Bildungsverständnis erhebt den Anspruch, soziale Normierungen, bestehende Ungleichheitsstrukturen und durch Sozialisation habituell verinnerlichte Zuschreibungen und Rollenerwartungen sichtbar zu machen und infrage zu stellen. [...] Das Politische in Bildung (und Erziehung) zeigt sich jedoch gerade in der Offenlegung und im Um-Lernen (oder Ver-Lernen) tradierten, (körperlich) verinnerlichter sozialer und kultureller Normierungen, die symbolische Machtverhältnisse widerspiegeln.“ (117)

Betont wird der Moment der Macht-, Herrschafts- sowie Ungleichheitsanalyse sowie der Selbstreflexion, der Reflexion der habitualisierten Denk- und Verhaltensmuster. Insofern ist Bildung und Politische Bildung immer auch antihabituell (Bernhard 2010). Diese Definition wäre somit eine Ergänzung zur oben angestellten (Kasten 1 und 2).

2.4 Das Subjektverständnis

Das Bildungssubjekt, das in dem Bericht gezeichnet wird, ist eines, das auf einem positiven Kinder- und Jugendbild aufbaut. Ziel Politischer Bildung ist daher nicht die Verhinderung (Prävention), sondern das Schaffen von Gelegenheiten für die Vermittlung und Aneignung Politischer und demokratischer Bildung. Die Bildungssubjekte sind Subjekte, „die ihre soziale Positionierung und ihre gesellschaftlichen Interessenlagen verstehen und Politik mitgestalten können“ (118). Betont wird die zentrale Rolle der politischen Selbstbildung und politischen Subjektivierungsprozesse, die als Erfahrung in politischen Bildungsprozessen vorangetrieben werden (können). Hier scheinen insbesondere Konzepte hilfreich, die konkrete Erfahrungen mit „dem Politischen“ im oben beschriebenen Sinne und auch politisches Handeln ermöglichen.

2.5 Verständigung und Definition: Was ist Politische Bildung?

Der Bericht kombiniert für die Definition des Feldes der Politischen Bildung die unten stehende Definition des Europarates mit zwei anknüpfenden Konzepten: die politische Selbstpositionierung und die Entwicklung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

„Politische Bildung‘ (Education for Democratic Citizenship) meint Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.“ (129)

Politische Bildung ist also:

- a) ein Vermittlungsprozess von Wissen, Kompetenzen und Werten und
- b) ein Aneignungsprozess politischer Selbstbildung (49).

Mündigkeit wird in dem Bericht auf die Konflikthaftigkeit der Demokratie und der Politik (siehe die Begriffsbestimmungen oben) bezogen: „Die Konflikthaftigkeit demokratischer Politik sowie die Offenheit und Gestaltbarkeit politischer Prozesse und Entscheidungen finden ihre Entsprechungen in Konzepten Politischer Bildung, die auf Mündigkeit, d. h. auf politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, ausgerichtet sind“ (118). Auch hier haben wir es mit einer sehr sinnvollen Aufgabenbestimmung Politischer Bildung zu tun. Der Mündigkeitsbegriff wäre noch zu ergänzen durch den Begriff und das Konzept der Kritik: „Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen“ (Adorno 1971/1969: 785). An späterer Stelle (131) greift der Bericht den Moment der Kritik auf, wenn betont wird, dass aus der dauerhaften Entwicklungsaufgabe, die der Demokratie innewohnt, geschlossen werden kann, dass es zwei Kernaufgaben Politischer Bildung in Bezug auf die politische Selbstbildung und auf kollektive Lernprozesse der Bildungssubjekte gäbe: Erstens die Analyse und Kritik der bestehenden Verwirklichung der Demokratie und zweitens die Reflexion und Weiterentwicklung der demokratischen Wertgrundlagen. Auf dieser Basis ist es möglich, bei der Bestimmung von Politischer Bildung Mündigkeit, Demokratie und Kritik enger zusammenzudenken und gleichzeitig auf das dialektische Bildungs- und Erziehungsverhältnis von Anpassung und Mündigkeit/Widerstand zu verweisen.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 5

Inwiefern kann die Bestimmung Politischer Bildung als ein Vermittlungsprozess von Wissen, Kompetenzen und Werten sowie ein Aneignungsprozess politischer Selbstbildung in den Konzepten und Projekten der außerschulischen politischen Bildung wiedergefunden werden? Wie können die Projekte auf der Basis der Bestimmung (weiter-)entwickelt werden? Welche Rolle spielt der Aspekt der Kritik?

2.6 Demokratiedimensionen als Schwerpunkte der Politischen Bildung

Die im Bericht dargelegten unterschiedlichen sozialen Räume werden mithilfe von drei Analyseschwerpunkten bearbeitet, die auf der Basis des zuvor entwickelten Demokratie- und Politikbegriffs entstehen. Dieses Vorgehen klingt überzeugend und weist für das Feld der Wissenschaft und der Praxis der Politischen Bildung im Allgemeinen, und die außerschulische politische Jugendbildung im Besonderen, Potenziale z. B. für zukünftige weitergehende Analysen und Verständigungen über die eigenen Handlungsfelder, aber auch ‚Verhinderungen‘ für politische Bildungsprozesse auf. Der Bericht bezieht sich auf die Dreiteilung des Demokratiebegriffes (formale, substantielle und prozesshafte Dimension):

- I. Demokratie als Bildungsgegenstand: Inhaltsebene (Wissen, Kompetenz, Aneignung von Wissen: „Demokratie (Politik, Gesellschaft) als Inhalte formaler, non-formaler und informeller Bildung thematisiert alle drei Dimensionen des Demokratiebegriffs“ (130)).
- II. Demokratie als Bildungsstruktur: Raumebene (Wie demokratisch sind die Bildungsstrukturen?).
- III. Demokratie als Erfahrung: Erfahrungsebene (Selbstwahrnehmung als politisches Subjekt, politische Subjektwerdung, Aneignung von Raum, Bildungserfahrungen politischer Subjektwerdung im Raum).

Diese drei Bereiche werden wiederum auf der Ebene der drei Dimensionen von Demokratie befragt:

1. Formale Dimension: Regelung von Konflikten durch Partizipation, Repräsentation, Wettbewerb; Dissens, Infragestellung der Regelungen.
2. Substantielle Dimension: unhintergehbare Normen/Werte von Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechten usw.
3. Prozesshafte Dimension: Demokratie als Gestaltungsaufgabe, als kollektiver Lern- und Aushandlungsprozess, Veränderbarkeit.

Der Politikbegriff findet hier insofern Eingang, als dass das Konflikthafte der Politik/Demokratie betont wird, und indem Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Formen der (Un-)Gleichheit, des Ein- und Ausschlusses usw. thematisiert werden. Auf der Basis dieser Dreiteilung sollen soziale Räume auf ihre Potenziale für politische Lern- und Bildungsprozesse hin untersucht werden. Die Dimensionen sind also Analyseinstrumente der Politischen Bildung, um die Räume zu untersuchen, in denen Potenziale für Politische Bildung vermutet werden. Sie geben einen Eindruck davon, was alles unter Politischer Bildung verstanden werden kann, lösen diese Frage aber nicht endgültig auf, sondern bieten vielmehr ein Instrumentarium für eine kritische Selbstbefragung des Feldes. Für die außerschulische politische Bildungsarbeit sind alle drei Ebenen von höchster Relevanz. Besonders die zweite und dritte Ebene könnten in der Forschung und der Praxis noch stärker betont werden:

- Welche Erfahrungen machen Kinder und Jugendliche in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit und wie tragen diese Erfahrungen zu politischer Subjektwerdung bei? (Autonomie? Empowerment? Politische Aktion?)
- Findet politische Subjektwerdung und Bildung/Lernen kollektiv statt oder individuell?
- Was unterstützt die kollektive und individuelle politische Subjektwerdung?

In Bezug auf die zweite Ebene ‚Demokratie als Bildungsstruktur‘ fällt auf, dass hiermit das genuine Selbstverständnis der sozialpädagogischen Demokratiebildung berührt wird, wenn die Frage nach dem Demokratiegehalt der sozialen Räume, der Bildungsinstitutionen, der Bildungsstrukturen (und Institutionen) in den Blick gerät. An dieser Stelle müsste auch eine Verständigung – wie oben gefordert – zwischen den Feldern ansetzen. Denn Kern der Jugendarbeit ist, so Benedikt Sturzenhecker, die Ermöglichung von Demokratiebildung, die verstanden wird als die „Aneignung von Demokratie durch Demokratie, die die Subjekte im sozialen Zusammenhang der Organisationen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit praktizieren“ (Sturzenhecker 2013a: 327)⁸.

⁸ Im Konzept der Demokratiebildung steht das politische und soziale Handeln am Anfang eines Bildungsprozesses, da davon ausgegangen wird, dass jedes Individuum Interessen hat, die artikuliert werden können. An diese Artikulationsweisen kann Jugendarbeit mit Demokratiebildung anknüpfen. Das Ziel, die gesellschaftliche Kritik- und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern, soll hier durch die „Ermöglichung demokratischen Lernens durch demokratisches Handeln“ (Sturzenhecker 2013a: 327) in Institutionen der Jugendarbeit anvisiert werden. Dabei verlange Demokratiebildung von Pädagog*innen zum einen, den Adressat*innen von Bildungsinterventionen echte Entscheidungsrechte und Mitverantwortungspflichten zuzumuten, zum anderen auch die Kompetenzen, die dabei nötigen Bildungsprozesse zu unterstützen.

Die Stärke eines solchen Verständnisses von Demokratiebildung ist, dass die Strukturen der Institutionen in den Blick geraten, insbesondere im Hinblick auf ihre Potenziale zur Ermöglichung von Mitbestimmung und Partizipation. So schreibt der Erziehungswissenschaftler Thomas Coelen in einem Aufsatz über Demokratiebildung: „Das Ziel der Bildung eine/s/r demokratischen Bürger/s/in konkretisiert sich in den potentiell demokratischen Strukturen der (zumeist vereinsrechtlichen) Organisationen: Die Beteiligten artikulieren Interessen und bestimmen gemeinsam ihre Umsetzung“ (Coelen 2010: 39). Und weiter heißt es:

„Dabei begünstigen oder erschweren die jeweiligen institutionellen Strukturen die Grade und Formen von Mitbestimmung für ihre Adressat/inn/en sowie damit korrespondierende Bildungsprozesse. Deshalb kann Pädagogik in kapitalistisch-demokratischen Gesellschaften nicht in einer einzigen Institution gelingen. Sondern nur das – ggf. komplementäre – ‚interplay with other forms of associations‘ (Dewey) birgt Chancen für eine demokratische Identitätsbildung.“ (Ebd: 37)

Demokratiebildung mit einem solchen Fokus strebt also eine Vernetzung pädagogischer und zivilgesellschaftlicher Sozialisationsinstanzen sowie eine Demokratisierung dieser mit dem Ziel einer möglichst umfassenden Mitbestimmung – ein zentraler Terminus der Demokratiebildung – an. Sie muss erkennen, dass ihre institutionellen Strukturen nicht immer demokratisch sind, d. h. sie können Mitbestimmung und dadurch Demokratiebildung erschweren (vgl. auch Sturzenhecker 2014). Ihr Ziel bleibt jedoch das der Gestaltung emanzipatorischer Bildungsprozesse in der Jugendarbeit, wie unter anderem Albert Scherr und Benedikt Sturzenhecker immer wieder betonen (Scherr/Sturzenhecker 2013).

Deutlich ist, dass Schnittmengen zwischen Fragen der Demokratiebildung und der Politischen Bildung bestehen, beispielsweise in dem Themenfeld der politischen Partizipation und der Förderung von gesellschaftlichem Engagement von Benachteiligten. Hierzu entstanden sowohl Forschungsarbeiten (Sturzenhecker/Schwerthelm 2017) als auch Material für die Praxis aus dem Bereich der Demokratiebildung (Schwerthelm/Sturzenhecker 2015). Ein Austausch über diese Schnittmengen zwischen den Professionen hat bisher jedoch nicht stattgefunden und sollte etabliert werden. Dabei kann eine Kooperation mit dem von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) geförderten „Wissenschaftlichen Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung“ an der Universität Siegen angestrebt werden, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, Schnittmengen und Abgrenzungen zwischen den genannten Feldern herauszuarbeiten (Laufzeit: 2021–2023).

ANKNÜPFUNGSPUNKT 6

Insgesamt ist, wie bereits angedeutet, das Schema „Dimensionen der Demokratie – Schwerpunkte politischer Bildung“ als Analyseraster für die Theorie und Praxis der außerschulischen politischen Jugendbildung hilfreich, um die eigene Arbeit zu verorten und die Potenziale von Partizipation kritisch zu reflektieren. Dabei bieten die Erfahrungen und Ansätze aus dem Feld der Demokratiebildung einen guten Orientierungspunkt für eine solche Reflexionsarbeit, weshalb Austauschformate im Sinne eines „Lernens voneinander“ initiiert werden sollten.

3 Das Raumkonzept und die Bedeutung für die außerschulische politische Jugendbildung: Demokratiebildung als Teil der Profession?

Der Bericht verwendet ein Raumkonzept in Anlehnung an Löw, dessen theoretischer Kern darin besteht, die Konstitution von Räumen als sozialen Prozess zu verstehen, in dessen Folge Aushandlungsprozesse über die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie die Praxen in den Räumen selbst Relevanz erlangen. Dies ist für das Feld der außerschulischen Jugendbildung als sinnvoll zu beschreiben. In den Fokus geraten die Konstituierung der Räume, die Akteur*innen in den Räumen, die Struktur der Räume und die Aneignungspraktiken der Akteur*innen. Räume sind daher immer auch konflikthaft, denn so heißt es im Bericht, abermals in einer begrifflich changierenden Darstellung von Politischer und demokratischer Bildung:

„Insofern entsprechendes Aneignungshandeln nahezu zwangsläufig an Grenzen stößt und Konflikte nach sich zieht, werden damit Schlüsselthemen des Politischen aufgeworfen. Ihre Abarbeitung erfordert Verständigungen darüber, wie ein Aushandeln demokratisch erfolgen kann, und führt somit ins Zentrum des Aufgabenfelds demokratischer Bildung.“ (133)

Genau hier scheint der Knackpunkt zu liegen: Inwiefern werden die Konflikte, die in Aushandlungspraktiken entstehen, auch zum Gegenstand Politischer Bildung? Inwiefern ist es notwendig, zwischen dem Erfahren der Konflikte und dem Agieren darin als demokratischer Bildung und der Auseinandersetzung mit den strukturellen Ursachen als Politischer Bildung zu unterscheiden?

Die zentrale Studie „Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit“, die Helle Becker (2020) für den Bericht erstellte, zeigt, dass politische Bildungsarbeit in allen Feldern der Jugendarbeit Unterstützung findet. Alle Träger in allen

Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit würden auf der Basis der fachlichen Prinzipien des Feldes, „demokratisch bildende Situationen“ (333) fokussieren. Auch konzeptionell geplante Angebote der Politischen Bildung würden in allen Feldern stattfinden.

Die außerschulische Jugendarbeit ist also ein Raum, der sich in Teilräume gliedert („Jugendverbandsarbeit, Offene Jugendarbeit, kulturelle Bildung, internationale Bildung, Bildung im Sport usw. und eben auch politische Bildung“ (333)), die alle Gelegenheiten für „demokratische Lernprozesse bieten“ (333).

Der **Teilraum Politische Bildung** zeichnet sich nun aber genau

„dadurch aus, dass hierverstärkt politische Bildungsangebote mit Inhalten zu Politik und Demokratie gemacht werden, allerdings nicht allein bezogen auf die Politik und Demokratie als Herrschaftsform, sondern auch bezogen auf Fragen des alltäglichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens.“ (333)

Zudem sei das Professionsverständnis der politischen Jugendbildung durch eine profilierte,

„auf politische Bildung spezialisierte Qualitätsdebatte sowie durch entwickelte Qualitätsstandards der politischen Bildung geprägt [...], die sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie der Politikwissenschaft oder der Politikdidaktik speisen und sich an wichtigen Akteuren der politischen Bildung außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)) orientieren.“ (333)

Die Qualitätsstandards sind umstritten, vermutlich nicht einmal ausführlich diskutiert. So hält auch der Bericht fest, dass weder der Begriff

„politische Bildung bzw. seine begrifflichen Verwandten eindeutige Differenzierungsmöglichkeiten [erzeugt], noch lässt sich im Fachdiskurs ein weitgehender Konsens darüber erkennen, wen und was das Feld umfasst und wer und was eher nicht dazu gehört.“ (334)

Ist also die sozialpädagogische Demokratiebildung Teil des Feldes (korrekterweise des Teilraumes Politische Bildung), oder nicht? Welche Vorteile ergeben sich durch eine Integration und wie ist die Position ebendieser „Schule der Demokratiebildung“? Und sind Angebote der Demokratiebildung nur dann als Politische Bildung zu bezeichnen, wenn politische Strukturen und Rahmen-

bedingungen, in denen gehandelt wird, reflektiert werden, so wie es im Bericht in Bezug auf den umstrittenen Spill-over Effekt von sozialem zu politischem Lernen beschrieben wird (354)?

ANKNÜPFUNGSPUNKT 7

Die politische Jugendbildung, die sich Politische Bildung als genuine Aufgabe setzt und die als Raum/Feld durch den Anspruch, politische Gegenstände zu behandeln, (zumindest auch) definiert ist, sollte sich mit den aufgeworfenen Fragestellungen auseinandersetzen:

1. In welchem professionellen Verhältnis stehen die sozialpädagogische Demokratiebildung und die Politische Bildung?
2. Wie steht die Praxis der Demokratiebildung im Verhältnis zu dem entworfenen Begriff Politischer Bildung?

4 Die Perspektive der Differenz als Brennglas für Potenziale der außerschulischen politischen Jugendbildung

Eine Stärke des Raumkonzeptes ist die Möglichkeit, Perspektiven der Differenz einzunehmen, ohne dass Institutionen und deren Logiken, Handlungsformen usw. abgewertet werden. Mithilfe dieser Differenzperspektive kann nach Möglichkeitsräumen der außerschulischen politischen Bildung gefragt werden, Stärken und Defizite können identifiziert werden, ohne in ein „Gut-schlecht“-Schema zu verfallen. Offensichtlich notwendig ist eine solche Reflexion in Bezug auf Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen politischen Jugendbildungsträgern. Insbesondere in der Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf die Räume wird deutlich, dass Schule als Raum der Disziplinierung und der Exklusion beschrieben wird: „Gesellschaftliche Exklusionsprozesse erfahren die jungen Menschen überwiegend in der

Schule, daher sehen sie vor allem in diesem Raum Interventions- und Handlungsbedarf“ (138). Gleichzeitig heißt es:

„Im Rahmen der Jugendbeteiligungswerkshops wurde bei der Schule eine große Verantwortung für die politische Bildung gesehen. Insgesamt forderten die beteiligten Jugendlichen mehr Räume und Gelegenheiten, politische Informationen zu erlangen und sich zusammen darüber auszutauschen. Sie wünschen sich mehr Möglichkeiten, gemeinsame Standpunkte sowie Interessen zu entwickeln und sich politisch zu erproben. Die politische Bildung müsse dabei einen engen Lebensweltbezug haben und weniger theoretisch orientiert sein, nur dann würden auch

jene junge Menschen erreichbar sein – so zumindest die Einschätzung der beteiligten Jugendlichen –, die sich zunächst für politische Themen eher weniger interessieren. Der lebensweltliche Bezug könnte nach Auskunft der jugendlichen Expertinnen und Experten u. a. dadurch erreicht werden, dass es mehr institutionalisierte Begegnungen zwischen politischen Akteurinnen und Akteuren und Schülerinnen und Schülern gibt. Vor allem im Kontext von Wahlen wünschen sich die jungen Menschen in der Schule (nicht zwangsläufig im Unterricht) Gelegenheit zur Begegnung und Austausch mit Politikerinnen und Politikern. Außerdem sollte es vermehrt Möglichkeiten geben, jugendliche Anliegen nachhaltig in politische Entscheidungsprozesse einzuspeisen.“ (138)

Insgesamt lassen sich hieraus für die außerschulische politische Jugendbildung mehrere Schlüsse ziehen:

- Es gibt auf allen Ebenen eine problematische Fokussierung der Schule (Stichwort Scholarisierung), bei der Jugendliche vor allem als Schüler*innen adressiert und oftmals mit einem auf Defizite fokussierenden Blick betrachtet werden (siehe ausführlich Abschnitt 7).
- Jugendliche identifizieren Defizite der Schule, die, positiv gewendet, genuine Aufgaben, Felder und Praktiken der außerschulischen politischen Jugendbildung sind und damit ‚das Andere‘ des außerschulischen politischen Bildungsraumes darstellen. Daran sollte angeknüpft werden, denn der Zugang über das Raumkonzept zeigt auch, dass einige der Forderungen der Kinder und Jugendlichen im Raum Schule aufgrund des dort eingeschriebenen Sinns nicht oder nur sehr marginal umzusetzen sind. Außerschulische politische Jugendbildung sollte Schule nicht defizitär betrachten, gleichzeitig jedoch auf Möglichkeiten des Raums der außerschulischen politischen Jugendbildung hinweisen, um die eigene Position und die eigenen Potenziale stärker zu betonen und zu vertreten. Denn wie sind

subjektorientierte, politische Selbstbildung ermöglichende Bildungsprozesse in einer Institution erfahrbar, die von Kindern und Jugendlichen als stark ausschließend wahrgenommen wird?

- Politisches Handeln scheint eine immer größere Bedeutung einzunehmen⁹:

„Für die Kinder und Jugendlichen besteht ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Bewusstseinswandel auf der einen und politischer Bildung sowie politischer Aktivität auf der anderen Seite: Kinder und Jugendliche fordern die Bereitstellung von Räumen, in denen sie praktisch und anhand aktueller Themen konkrete Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen einer motivierenden und wertschätzenden Struktur erproben können“ (139).

Der Raum der außerschulischen politischen Jugendbildung kann dieser steigenden Bedeutung umfangreicher als Schule mit passenden Angeboten gerecht werden. Auch hier besteht also ein erhebliches Potenzial für die außerschulische politische Jugendbildung, die dieses auch stärker nach außen vertreten sollte, beispielsweise in der Verstetigung von Erfahrungen, Konzeptionen und Methoden, die in dem von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“¹⁰ gemacht wurden. Reflektiert werden sollte dabei in umfangreichem Maße, inwiefern „echte“ Partizipation zugelassen wird, oder nur Scheinpartizipation vorherrscht, die Jugendliche, das zeigen der Bericht (138 f.) und weitere Studien (Lötscher 2014), schnell als solche erkennen und die zu Enttäuschungen führt. Die Ermöglichung der Planung, Durchführung und Reflexion politischer Aktionen im Kontext subjektiv betreffender Konflikte kann dafür ein geeigneter Zugang sein. Der Bericht bietet für ein solches Verständnis außerschulischer politischer Jugendbildung eine gute Argumentationsgrundlage. So ist das Kapitel zum betreffenden Feld stark gekennzeichnet durch ein

⁹ So werden bspw. die internationalen Austauschprogramme und Freiwilligendienste von der Bundesregierung als Möglichkeit für politisches Handeln gesehen. Hier sollen junge Menschen motivierende Erfahrungen mit Bildung für nachhaltige Entwicklung machen, die sie zu weiterführendem Engagement anregen. Internationale Austauschprogramme seien wichtig, da gesellschaftliche Herausforderungen (Klimawandel, Migration, Digitalisierung, demografischer Wandel) auch im globalen Zusammenhang gesehen werden müssten.

¹⁰ www.haus-am-maiberg.de/akademie/partizipation/

handlungsorientiertes Verständnis Politischer Bildung. Handlungsorientierung wird hier als weiter Begriff gefasst – verstanden nicht (nur) als handlungsorientierte Methoden, sondern im Kern als die „Ermutigung“ (346) und das „Einüben“ (344) politischen Handelns. Die Bildungsstätten, die massiv bedroht sind und gegen deren Abbau sich die Profession offensiv als politischer Akteur stellen muss, gelten als Orte, an denen Handeln und Reflexion, Wissen und Aktion zusammengedacht werden. Hier sollen Handlungsmöglichkeiten nicht nur aufgezeigt werden (dies ist auch in der schulischen Politikdidaktik Konsens (Wohnig 2021)), vielmehr kann politisches Handeln auch das Ergebnis des Bildungsprozesses sein. Hier muss der Bericht um eine Perspektive ergänzt werden: Politisches Handeln ist nicht nur ein „Element am Ende des Bildungsprozesses“ (347). Es ist vielmehr auch Anlass für Bildungsprozesse, Fragen nach Macht und Herrschaft, die im politischen Handeln erfahren wurden,

Reflexion von (Miss-) Erfolgserfahrungen. Politisches Handeln sollte daher auch als Weg zum Ziel, als Anlass für Bildung, aufgefasst werden (Wohnig 2021; Gill/Achour 2020; Gill 2021).

ANKNÜPFUNGSPUNKT 8

Außerschulische Jugendbildung sollte ‚das Andere‘ des außerschulischen Raumes deutlich machen. Insbesondere scheint politisches Handeln als Teil der und als Aufgabe für politische(n) Jugendbildung wichtiger zu werden. Diskutiert werden sollte, inwiefern eine Betonung der politischen Handlungsperspektive diesem ‚Anderen‘ ein besonderes Profil gibt. Wie positioniert sich die Profession zu politischem Handeln und wie kann dieses gefördert werden?

5 Veränderungen des Feldes der außerschulischen politischen Jugendbildung

Anhand des am Politik- und Demokratiebegriff entwickelten Schemas (Demokratie als Bildungsgegenstand, Bildungsstruktur und Erfahrung) werden die Räume der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendverbände, -gruppen und Initiativen sowie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit analysiert. Dabei sind für die Diskussion der Räume der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung im Bericht (332–364) mehrere Beobachtungen zentral, die als Ambivalenzen oder Widersprüche, zumindest aber als Herausforderungen beschrieben werden können. Die Ambivalenzen und Widersprüche haben ihren Ursprung nicht in der Darstellung des Berichtes, sondern größtenteils in der Sache selbst.

Das politische Feld strukturiert, u. a. durch inhaltliche/thematische Programmschwerpunkte, Framing, Akzentuierung bestimmter politischer Leitlinien und Ziele, Förderpolitik usw. das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung. Dadurch entstehen im Feld selbst Herausforderungen, Probleme und Widersprüche, mit denen umgegangen werden muss, die aber ‚von außen‘, durch politische Steuerungen, an das Feld herangetragen werden. Auf der anderen Seite gelingt es der außerschulischen politischen Jugendbildung als Profession zu wenig, in das politische Feld zurückzuwirken. In dem Bericht wird daher ein stärkeres politisches Engagement der Träger und Verbände Politischer Bildung gefordert, das die Förderprogramme selbst, in ihrer inhaltlichen

Ausrichtung, und die Förderpolitik als solche kritisiert und reformiert bzw. Einfluss nimmt (361). Eine Ablehnung der politischen Entwicklungen wird nicht gefordert, vielmehr eine Verzahnung der Förderprogramme mit der Regelförderung bei gleichzeitiger finanzieller Stärkung der Regelförderprogramme. Der Bericht betont immer wieder, Politische Bildung sei nicht als Feuerwehr zur Lösung gesellschaftlicher, politischer und/oder ökonomischer Probleme zu missbrauchen, sondern begründe sich vielmehr normativ („Demokratie braucht Politische Bildung“) und rechtlich (§ 1 SGB VIII). Damit einher geht die Ablehnung, Politische Bildung auf Prävention zu verkürzen. Eine weitergehende Reflexion, inwiefern ein Verständnis Politischer Bildung, das „die Interessen, Wünsche und Bedarfe der Jugendlichen selbst und nicht die Lösung gesellschaftlicher, sozialer oder politischer Probleme, auch wenn die Interessen der Jugendlichen von diesen Problemen geprägt sein können“ (361) in den Mittelpunkt stellt, überhaupt mit Prävention (der Verhinderung einer bestimmten Entwicklung, das Festschreiben des Bestehenden usw. (Bröckling 2017) in Einklang zu bringen ist, steht allerdings aus und wäre im Feld zu führen.

Die Förderpolitik schafft eine positiv zu bewertende Ausweitung und Pluralisierung des Feldes durch „neue“ Träger oder neu sich im Feld positionierende Träger/Akteure. Korrekterweise müsste davon gesprochen werden, dass zum Teil die alten (aber im Feld neuen) Träger/Akteure von dem politischen Feld (zumindest indirekt) durch Förderzuwendungen neu in dem Feld der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung positioniert werden. An diesem Punkt kommt eine zweite Ebene ins Spiel, die die positive Entwicklung als Herausforderung spiegelt: die Frage danach, wie mit diesen Strukturveränderungen umzugehen ist. Der Bericht schlägt die

„Einrichtung eines regelmäßigen Austauschforums für die Vernetzung des spezialisierten Handlungsfeldes der politischen Jugendbildung und der [noch zu schaffenden und von dem Feld selbst politisch zu fordernden] für die politische Bildung verantwortlichen Stellen bei den anderen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit“ (363)

vor. In diesem Austauschforum müsste das Selbstverständnis politischer Kinder- und Jugendbildung selbst zum Thema werden.

„Aus fachlicher Sicht dringend notwendig ist das Aufeinanderzugehen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure, um miteinander in einen Austausch zu kommen, z. B. über Qualitäts- und Fachstandards politischer Bildung, über das jugendpolitische Selbstverständnis in der Bildungsarbeit, über inhaltliche Füllungen und Bestimmungen handlungsleitender Begrifflichkeiten.“ (362)

Dabei sollte zudem berücksichtigt werden, dass die Verständigung über einen fachlichen Kern Politischer Bildung zwischen der Entgrenzung des Feldes und „Abgrenzungsdebatten“ (339) auf der einen Seite und der Einengung der außerschulischen politischen Jugendbildung durch eine „Fachdidaktisierung“ (ebd.) auf der anderen Seite verläuft. Dies wird durch den Fakt befördert, dass der außerschulischen politischen Jugendbildung Arbeitsbereiche/ Lehrstühle an Hochschulen fehlen, für deren Einführung sich die Fachverbände stark machen sollten.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 9

Die Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung sollte die Ambivalenzen der aktuellen Rolle der Politischen Bildung reflektieren und das Präventionsparadigma kritisch analysieren, mit der Option, es auch abzulehnen. Als Profession muss die außerschulische politische Jugendbildung verstärkt als politischer Akteur auftreten, denn sie wird politisch adressiert. Dabei sollte sie den staatlichen Anrufungen auch offensiv begegnen, auf Förderprogramme inhaltlich und strukturell Einfluss nehmen, den Ausbau der Regelförderung als notwendige strukturelle Bedingung für die Nachhaltigkeit und Wirkung der Projektförderung kommunizieren.

6 Formate zur Verständigung über Politische Bildung

Auch in diesem Kapitel spielt der Präventionsaspekt eine zentrale Rolle. Der Bericht betont einen zentralen Aspekt bei der Abgrenzung von Demokratiebildung und Prävention:

„Während Prävention per Definition einer Verhinderungslogik folgt, wird Demokratiebildung von einer Ermöglichungs- bzw. Gestaltungslogik bestimmt [...]. Das Interesse konzentriert sich hier nicht problem- und defizitzentriert auf Distanzertaltung oder Dekonstruktion von antidemokratischen Haltungen, sondern darauf, Konstruktionsarbeit an Demokratie zu initiieren und zu fördern. Im Vordergrund stehen hier nicht Fragen öffentlicher Sicherheit, sondern Bedürfnisse und Interessen nach individueller und kollektiver Lebensgestaltung im Rahmen der Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen.“ (128)

Die Bundesregierung betont in ihrer Stellungnahme zum Bericht zwar die „Daueraufgabe“ (13), lässt aber auch verlauten: „Demokratiefördernde und präventive Maßnahmen müssen Hand in Hand gehen, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt nachhaltig zu fördern und den verschiedenen Phänomenen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit erfolgreich entgegenzuwirken“ (13). Auffällig ist bei der Lektüre der Stellungnahme der Bundesregierung, dass diese ein enormes Interesse an Extremismusprävention und Demokratieförderung hat, während der Kinder- und Jugendbericht stärker die „anlasslose“ Förderung Politischer Bildung mit einem kritischen Verständnis betont. Wichtig scheint daher für das Feld der Bezug zu den im Bericht geforderten und von der

Bundesregierung aufgegriffenen (13) Ideen zu einer systematischen Vernetzung von Trägern der Regelstrukturen mit den im Rahmen der Bundesprogramme geförderten Modellprojekten, um auf diese Weise die Basis für den Transfer bewährter Ansätze zu schaffen. Dabei sollte sich auf mindestens drei Ebenen bezogen werden, die im Bericht gefordert und von der Bundesregierung als Bedarf bestätigt wurden:

- 1) Ausbau und Verbesserung der Kooperation von Regelstrukturen und Modellprojektträgern.
- 2) Schaffen von Formaten für einen Wissenstransfer zwischen Regelstrukturen und Modellprojektträgern.
- 3) Etablierung von Angeboten zur Professionalisierung der Beratungsangebote im Kontext des sogenannten Rechtsextremismus bzw. des sogenannten islamistischen Extremismus.

Strategisch sinnvoll erscheint insbesondere das Etablieren von Strukturen, in denen Politische Bildung als Profession gestärkt wird. Dies sollte durch Formate geschehen, in denen Verständnisse, didaktische und pädagogische Konzeptionen und Konzepte sowie Methoden Politischer Bildung an Fachkräfte vermittelt werden. Inhaltlich kann sich dabei auf die in dieser Expertise auf der Basis des Kinder- und Jugendberichtes dargelegten Begriffsverständnisse (s. o.) bezogen werden.

Die Verständigung über einen Kern Politischer Bildung steht im Spannungsfeld zwischen einem im Bericht als problematisch beschriebenen Narrativ Politischer Bildung (357), dem Bedürfnis, sich über Grundlagen Politischer Bildung auszutauschen sowie der Identifikation

des Kerns von Politischer Bildung. Auf der einen Seite steht das berechtigte und wichtige Anliegen von Teilen der Kinder- und Jugendarbeit, die qua ihres Professionalitätsverständnisses nicht genuin Politische Bildung als Inhaltsfeld haben, sondern die als „Querschnittsaufgabe“ (354) anvisieren, ihre Räume als Räume Politischer Bildung auszuweisen (der Bericht fokussiert die Bereiche Sport, kulturelle Jugendbildung und internationale Jugendarbeit (354–358)). Als Hindernis wird hier ein Narrativ gesehen, in dem Politische Bildung als formal, wissensbasiert, voraussetzungsvoll (340) sowie als Staatsbürgerkunde (357) beschrieben wird und das daher abschreckend wirkt. Auf der anderen Seite steht die Notwendigkeit, auch sagen zu können, was Politische Bildung im Kern ausmacht. Wenn Politische Bildung die Analyse von politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen (so mehrmals im Bericht, bspw. 354) beinhaltet, müsste allerdings auch eine Abgrenzung vorgenommen werden, die mitunter „ausschließt“. Wie würde man sonst mit Praktiken umgehen, in denen demokratierelevante Erfahrungen gemacht werden, die jedoch nicht strukturell reflektiert werden? Handelt es sich dabei um den Kern Politischer Bildung? Inwiefern wird hier ein neues Narrativ aufgestellt, das ebenso exkludierend wirkt? Inwiefern muss das Narrativ aufgeweicht werden und wie kann dann überhaupt noch über einen Kern Politischer Bildung gesprochen werden? Das hier verwendete Narrativ zeigt eine Problematik auf, wenn es um die Praxis des „Grenzen-Ziehens“ geht. „Missverständnisse und vorurteilsbehaftete Vorstellungen politischer Bildung auszuräumen“ (357), bedeutet auch, Eigenständigkeiten der Felder anzuerkennen. Dies spricht wiederum dafür, Demokratiebildung auch als solche zu benennen. In der Konsequenz heißt das: Ein Verständnis Politischer Bildung muss benannt werden, das inklusiv ist, aber auch Abgrenzungen vorzunehmen erlaubt.¹¹

ANKNÜPFUNGSPUNKT 10

Die Profession sollte feste Austauschformate schaffen, in denen (1) Regelstrukturen und Modellprojekträger zusammenkommen, (2) Wissenstransfer zwischen Regelstrukturen und Modellprojekträgern stattfindet, (3) eine Professionalisierung der Beratungsangebote im Kontext des sogenannten Rechtsextremismus bzw. des sogenannten islamistischen Extremismus angeboten wird und (4) gleichzeitig eine Reflexion der Kernkonzepte und Begriffe stattfindet. Zudem sollten Austauschräume auch für den Wissenstransfer von sogenannten „alten“ und „neuen“ Trägern etabliert werden.

¹¹ Dem relativ plausiblen Satz im Bericht „Den Fachkräften kommt die Aufgabe zu, das Politische in den mitgebrachten Interessen, Erfahrungen und Fragen herauszuarbeiten“ (344), scheint insgesamt eine, wenn nicht die, zentrale Bedeutung zuzukommen, wenn es darum geht sicherzustellen, dass politische Jugendbildung ihren Kern nicht verfehlt. Denn das Erkennen „des Politischen“ in Alltagserfahrungen, Interessen, Problemen und Konflikten kann ein kompliziertes Unterfangen sein. Fachkräfte müssen geschult sein, das Politische erkennen zu können, „die richtigen Fragen zu stellen“, d. h. gemeinsam mit den Teilnehmer*innen nach dem Politischen Kern in den Erfahrungen zu forschen.

7 Kooperationen und Eigenwert außerschulischer politischer Jugendbildung

Der zentrale pädagogische Anspruch der Freiwilligkeit, der neben anderen in dem Bericht als fachliches Prinzip/fachlicher Standard der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben wird, steht in Widerspruch zu der Ausweitung der Kooperationen von Schulen mit der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung. Diese Kooperationen werden in dem Bericht als Potenzial, aber (neben der Präventionsproblematik) auch als zentrale Herausforderung beschrieben (350 f.). Besonders wichtig scheint die Aufgabe der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung zu sein, ihren Eigenwert deutlich zu machen und in Kooperationen das eigene Professionsverständnis nicht bis zur Unkenntlichkeit aufzuweichen. Da das Freiwilligkeitsprinzip von zentraler Bedeutung ist verwundert es jedoch, wenn dieses nicht kritisch an die Prognose der steigenden Schulkooperationen gelegt wird, die auch im Zuge neuer Förderpolitiken (z. B. Respekt Coaches) anwachsen.

Der Bericht kritisiert die Scholarisierung, die sich in zwei Phänomenen zeige. Erstens in der Ausweitung der Schulbesuchszeiten und zweitens darin, dass Kinder und Jugendliche immer mehr in ihrer Rolle als Schüler*innen und nicht als Kinder und Jugendliche begriffen werden. Gleichzeitig scheint eine ambivalente Haltung zu der Frage der Scholarisierung auf. Einerseits wird in dem Kapitel zur Schule (Kapitel 6) der Trend zur Ausweitung der Schulzeiten als Einengung der Möglichkeiten außerschulischer politischer Jugendbildung beschrieben. Andererseits wird dies aber auch als Potenzial für Kooperationen ausgewiesen, die zum Ziele der Stärkung der Politischen Bildung in der Schule ausgebaut werden sollten (185).

In diesem Kontext scheint es auch notwendig zu sein, den Eigenwert der außerschulischen politischen Bildung zu betonen. So sinnvoll und wichtig Kooperationen sind, und die Ausweitung auf den Grundschulbereich zeigt dies an, so wichtig ist es auch, dass die außerschulische politische Bildung sich nicht grundständig über solche Kooperationen legitimiert.

Vor allem für den Bereich der Ganztagschulen sieht der Bericht Potenziale für Kooperationen von Schulen mit zwei Feldern, die dazu einladen, die Notwendigkeit der Betonung eines Eigenwerts politischer Jugendbildung in der Profession, die auch der Bericht an anderer Stelle herausstellt, aufzugreifen. Es werden erstens Kooperationen mit Anbietern demokratiefördernder Beratungsprozesse und Projekte sowie zweitens Kooperationen mit Akteuren und Trägern der außerschulischen politischen Jugendbildung genannt. Beide Bereiche werden als Akteure im sozialen Raum Schule betrachtet. Durch Kooperationen mit dem zweiten Bereich sieht der Bericht Chancen für die Öffnung der Schule und für Demokratiebildung (!) in der Schule und bemängelt, es gäbe quantitativ zu wenige Kooperationen. Zudem fehle eine Debatte über erfolgreiche Zusammenarbeit in Kooperationen (197).¹² Zudem werden sieben Gelingensbedingungen für Kooperationen genannt (197). In diesem Bereich wäre ein langfristiger Austausch- und Verständigungsprozess zwischen außerschulischer politischer Jugendbildung, Schule und Wissenschaft sinnvoll. Spannend ist, dass der Bericht in seinem Fokus auf Schule festhält, dass diese oftmals durch einen defizitären Blick auf die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen geprägt sei (236). Dieser Aspekt

¹² Hinzuweisen sei hierbei auf die Arbeiten von Regina Münderlein, die der Bericht übersieht (Münderlein 2014).

ist institutionell verankert und stellt in Kooperationen eine bisher zu wenig reflektierte Herausforderung dar. Im Bericht wird folglich eine schulische Reflexion darüber gefordert (237); notwendig erscheint aber im Falle von Kooperationen vielmehr eine ganzheitliche Reflexion.

Außerschulische politische Jugendbildung gilt in dem Abschnitt des Berichtes zum Bildungsraum Schule als Teil der Stärkung des Unterrichtsfaches und des Bildungsbereiches Politische Bildung.

„Um das Unterrichtsfach und den Bildungsbereich insgesamt zu stärken und ihn vor möglichen Infragestellungen zu sichern, erscheint es notwendig, sowohl die formale politische Bildung in der Schule wie auch die non-formale politische Jugendbildung außerhalb der Schule in den Verfassungen der Bundesländer deutlicher zu verankern.“ (235)

Gleichzeitig gelten außerschulische Bildungspartner als Möglichkeit, Lernen durch Aktion stärker als didaktisches Konzept in der Schule zu etablieren (237; siehe auch den Abschnitt zu politischem Handeln in dieser Expertise). Konsequenterweise fordert der Bericht dann auch eine Stärkung der strukturellen Verankerung von Kooperationen zwischen Schulen und „Partnern der außerschulischen politischen Jugendbildung sowie der Demokratiebildung“ (237).

„Projekte von Jugendarbeit in der Schule, etwa aus dem Bereich der kulturellen Bildung, der interkulturellen Bildung, der Sozialarbeit oder des Sports, sollten zudem zu einer kritischen Analyse ihres Selbstverständnisses in Bezug auf tatsächliche Potenziale zur politischen Bildung und Demokratiebildung befähigt werden. Denn nicht jedes soziale Lernen ist politisches Lernen oder Demokratielernen.“ (237)

Diese Reflexion ist zu begrüßen, auch wenn zu fragen ist, wie dies mit der Forderung nach einer Beendigung der „Abgrenzungsdebatten“ (339) zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen bzw. Politischer Bildung oder Demokratielernen (ein weiterer neuer Terminus, der im Bericht in Bezug auf Schule gebraucht wird) in Einklang zu bringen ist.¹³

ANKNÜPFUNGSPUNKT 11

Die Profession sollte einen Weg finden, den Eigenwert außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung sowie das eigene Professionsverständnis in Kooperationen in Zeiten der Scholarisierung stark zu machen (bspw. über „politisches Handeln“).

¹³ Mit dem Bericht kann für den Eigenwert von Jugendbildung allgemein gesagt werden:

„Gelingt es einem politischen Jugendbildungsangebot in einem ersten Schritt an den Interessen, Fragen und Erfahrungen der Jugendlichen anzusetzen, so ist es die Aufgabe der Fachkräfte im zweiten Schritt mit Jugendlichen gemeinsam die gesellschaftspolitische Relevanz dieser Interessen, Fragen und Erfahrungen herauszuarbeiten. Das Bildungsangebot muss in diesem Sinne eine Brückenfunktion für die politischen Anliegen und Interessen Jugendlicher einnehmen. Diesen Auftrag teilt sich die politische Jugendbildung auch mit allen anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit. Erst im dritten und vierten Schritt stehen Analyse, Wissenserwerb und Urteilsbildung im Vordergrund“ (345 f.).

Zu ergänzen wäre, dass die Möglichkeiten für politisches Handeln und die Reflexion dieses Handelns als weitere Bildungsgelegenheiten in außerschulischen politischen Bildungskontexten gegeben werden. Politisches Handeln gilt dabei nicht nur als Ziel oder Abschluss des Bildungsprozesses, sondern auch als Weg, um das Ziel zu erreichen und als Gegenstand (die Handlungserfahrungen reflektierend) politischer Bildung (s. o.).

8 Ungleichheit und Inklusion: Zielgruppenproblematik und Ausdifferenzierung der Trägerlandschaft

In engem Zusammenhang mit der in der Jugendbildung schon geführten Diskussion darum, Fremdzuschreibungen (wie „politikverdrossen“) zu vermeiden (siehe Becker 2020), steht die Sensibilität dafür, dass die auch von der Berichtskommission problematisierte Verkürzung politischer Bildung auf Prävention einer Zuschreibungssemantik in die Hände spielt. Denn Prävention zielt auf die Verhinderung durch Erziehung, nicht auf die Ermöglichung durch Bildung. Der Bericht hält fest:

„Jüngere Menschen scheinen demzufolge den Wert der politischen Bildung für eine demokratisch agierende Gesellschaft höher einzuschätzen, als ihnen von außen aus der Perspektive der Erwachsenen oftmals zugetraut und zugemutet wird. Kinder und Jugendliche erwarten Beteiligungsmöglichkeiten auf breiter Ebene.“ (139)

Junge Menschen haben zum einen politisches Interesse (Calmbach et al. 2016; Kohl/Calmbach 2012; Albert et al. 2019), zum anderen auch ein hohes Bedürfnis nach politischer Bildung und politischem Engagement. Zuschreibungen wie „politikverdrossen“, aber auch die Markierung spezieller Zielgruppen „als defizitär oder unzulänglich“ (342), sind in diesem Kontext problematisch (341/342) – dieser Ansicht, die der Bericht fokussiert, ist aus Sicht der politischen Jugendbildung zuzustimmen. Darüber hinaus gilt, dass ein positives Jugendbild fokussiert werden sollte.

Der Bericht betont zudem, dass es verschiedene Teilnahmehürden für Kinder und Jugendliche in Bezug auf das Besuchen außerschulischer politischer Bildungsangebote gibt. Hierbei wird der außerschulischen politischen Bildung unter anderem ein „Informationsdefizit“ (341) nachgesagt. Konfrontiert mit der Realität sei der

Anspruch, alle Menschen mit politischer Bildung zu erreichen, eher ein Wunsch, denn Wahrheit. Insgesamt sei es ein Mythos, dass Kinder und Jugendliche, die bildungsungleich gemacht werden, in außerschulischen politischen Bildungsseminaren nicht repräsentiert seien. Es besteht jedoch ein erhebliches Defizit in Bezug auf das Wissen, wer an welchen Veranstaltungen teilnimmt und wie sich die Teilnahme auch auf die politische Sozialisation, das politische Wissen, die politische Handlungsfähigkeit usw. auswirkt. Der Bericht fordert hier, mehr Forschung durchzuführen (342), weist aber ebenso auf die fehlenden Lehrstühle an Hochschule für die außerschulische politische Jugendbildung hin. In dem Bericht wird ausgeführt, dass der

„Politikbegriff der Jugendarbeit [...] ein weiter [ist], der sich auf deutlich mehr als auf die Vermittlung politischer Institutionen und Verfahren bezieht. Damit schließt er an die lebensweltlichen Interessen von Jugendlichen an und ermöglicht es, das Politische in den Anliegen der Jugendlichen auch dann freizulegen, wenn diese selbst es gar nicht als politisch bezeichnen würden.“ (344)

Dies sollte man jedoch nicht als Argument dafür sehen, dass die Verbindung von politischem Interesse und Bildungsstatus daher in der außerschulischen politischen Jugendbildung eine geringere Rolle spielen würde. Denn dies ließe die Tatsache außer Acht, dass der sozioökonomische Status und der Bildungsstatus einen Habitus formen, der Ungleichheit massiv fortschreibt, indem Zugänge versperrt sowie Positionen nicht anerkannt werden und das Recht (politisch) zu sprechen und zu handeln aberkannt wird (Bourdieu 1982; Eribon 2016, 2017, 2018).

Die bereits beschriebene Zielgruppenfixierung findet auch im Kontext der Ausdifferenzierung der Trägerlandschaft ihren Ausdruck. Diese Ausdifferenzierung, bezogen etwa auf Akteure wie Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund (VJM), sei vor allem deshalb positiv zu sehen, weil damit neue Zugänge, Ansätze (rassismuskritische politische Bildung, Empowerment) und die damit verbundenen Themen im Feld der Politischen Bildung Verbreitung fänden. Gleichzeitig sei aber festzustellen, dass „sich diese Diskussion und Weiterentwicklung nach wie vor häufig auf die Fragen, wie Angebote, Ansätze und Themen der Politischen Bildung diversitätssensible Aspekte inkludieren [zu] müssen, um diverse Zielgruppen zu erreichen“ (358) fokussiert. Den VJM sollte daher, so wie der Bericht fordert, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit sie in Verbänden und der Förderlandschaft zum selbstverständlichen Teil Politischer Bildung werden. Gemeinsam mit ihnen sollte in den Verbänden die Frage diskutiert werden, wie inklusiv alle Menschen von Politischer Bildung erreicht werden, statt bestimmte Zielgruppen auszuweisen (und diesen damit ein Defizit zuzuschreiben) (362). Der Bericht hält fest, dass die VJM sich an „migrationswissenschaftlichen Diskursen und weniger an den Debatten um Jugendarbeit und politische Jugendbildung“ (360) orientierten. Diese Diagnose sollte als Stärke angesehen werden, da diesen migrationswissenschaftlichen Diskursen in der außerschulischen politischen Bildung bisher zu wenig Aufmerksamkeit zukommt. Die im Bericht angesprochenen „Zugangsbarrieren“ zu den trägerübergreifenden Dachverbänden könnten auch durch das im Bericht angesprochene Narrativ (voraussetzungsvolle Politische Bildung als Staatsbürgerkunde) begründet sein. Verständigungsprozesse (siehe oben) über das Feld scheinen hier auch das geeignete Mittel, um Barrieren abzubauen – wie erste Praxisinitiativen und Ansätze zeigen.¹⁴

ANKNÜPFUNGSPUNKT 12

Die außerschulische politische Bildung sollte die in **Kasten 1** genannte Definition auf sich selbst beziehen und Ausschlüsse, die habituell bedingt sind, stärker erforschen und reflektieren. Welche Einschlussmöglichkeiten gibt es im Sinne einer nicht zielgruppenspezifischen, sondern inklusiven außerschulischen politischen Jugendbildung, die auf einem positiven Jugendbild beruht? Trotz aller Skepsis gegenüber dem Zielgruppenbegriff sollte eine inklusive politische Bildung Macht- und Herrschaftsstrukturen reflektieren, die Zugänge erschweren und Ausschlüsse produzieren – auf der Ebene der Trägerlandschaft (363) und auf der Ebene der Teilnehmer*innen. Intersektionale Perspektiven bieten hier Anlässe, um die Fragen nach Inklusion und Exklusion selbstreflexiv zu diskutieren. Ziel sollte eine doppelte, sich gegenseitig bedingende Inklusion sein: Inklusive Strukturen der politischen Jugendbildung auf der Ebene der Trägergruppen und inhaltlich inklusive statt zielgruppenspezifische Angebote.

¹⁴ Zum Beispiel UpDate!: Professionalisierung der politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft / Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V. und Teilseid e.V. / Muslimische Akademie Heidelberg i. G.

9 Was ist kontrovers?

Auch in Bezug auf die aktuell breit diskutierte Frage nach der Bedeutung von Kontroversität in der Politischen Bildung (Journal für politische Bildung 2020) und die damit verbundene Debatte um das vermeintliche Neutralitätsgebot¹⁵ bezieht der Bericht Stellung, und zwar in einer Art und Weise, die den Diskurs in der Politischen Bildung stärken kann. In Bezug auf die politische Theorie und die dort vertretenen Haupttraditionen, den Republikanismus (Herrschaft des Volkes, Gleichheit) und den Liberalismus (Institutionen und Verfahren, Freiheit), betont der Bericht, dass diese beiden Strömungen in einem Spannungsverhältnis stehen. Vorgeschlagen wird folglich eine politikwissenschaftliche Unterscheidung zwischen einem kontroversen und einem nicht-kontroversen Sektor der Demokratie:

„Der nicht-kontroverse Sektor beruht auf den Normen und Werten einer Gesellschaft, die nicht zur Disposition gestellt werden. [...] Der kontroverse Sektor dagegen beruht auf der pluralistischen Einsicht, dass Menschen Interessen vertreten und dass um politische Entscheidungen gerungen werden muss, weil es eben keine feste, objektiv feststellbare Gemeinwohlvorstellung geben kann [...]. Demokratie kann sich in der Praxis nicht allein in einem agonalen Verständnis erschöpfen, in dem alles dem kontroversen Sektor zugeschrieben ist. Vielmehr bestimmt der nicht-kontroverse Sektor die Kommunikations- und Gestaltungsregeln, mit denen auch eine normativ-wertorientierte Basis von Demokratie festgeschrieben wird. Nicht kontrovers sind für Fraenkel in diesem Sinne: die prinzipielle Gleichheit – oder vielmehr Gleichwertigkeit – aller Menschen, die Grundfreiheiten sowie der demokratische Gehalt politischer Institutionen.“ (114)

Der Bericht schlägt sodann vor, auf ein deliberatives Demokratieverständnis zurückzugreifen, um die aktiv beratende Politikgestaltung in demokratischen Grenzen zu betonen. So sei es möglich, in der Politischen Bildung die Frage nach dem Stellenwert von Engagement zu reflektieren, aber auch „Politikentwürfe, die Ressentiments sowie inhumane oder autoritäre „Lösungsvorschläge“ über das Argument demokratischer Streitbarkeit („das kann man doch diskutieren“) einzubringen versuchen“ (114). Nicht ganz deutlich wird hier der Bezug zu Habermas' deliberativer Demokratie und der Abwendung von einem agonalen Demokratieverständnis (bspw. nach Chantal Mouffe (2007)), das doch bisher als konfliktorientiertes Politik- und Demokratieverständnis implizit betont wurde. In einem solchen Verständnis endet der Pluralismus dort, wo demokratische Spielregeln verletzt werden (d. h. demokratische Normen und Werte missachtet werden), wo der Gegner nicht als Gegner bekämpft, sondern als Feind vernichtet werden soll. Der Bezug zu einer solchen Demokratietheorie würde das Verständnis Politischer Bildung, wie oben dargestellt, unterstützen und sollte von der Politischen Bildung noch stärker betont werden. Ziel ist dann eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Konflikten zwischen den politischen Standpunkten/Positionen bei gleichzeitiger Betonung der nicht hintergehbaren demokratischen Spielregeln.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 13

Dass die Neutralität fordernde (politische) Position vor dem Hintergrund der diskursiven und realpolitischen Stärkung der radikalen Rechten eine Fehlvorstellung ist, darauf wurde in Diskussionen der Politischen Bildung ausführlich hingewiesen (Cremer 2019; Mitnik et al. 2019). Eine solche Sensibilisierung sollte auch in der künftigen Professionalisierungsarbeit in der außerschulischen politischen Jugendbildung fokussiert werden. Auch hier bietet der Bericht Anlässe und Legitimationshilfen (siehe oben).

¹⁵ Das vermeintliche Neutralitätsgebot wird oftmals mit Bezug auf den Beutelsbacher Konsens begründet und kann u. a. als Diskursstrategie der „Alternative für Deutschland“ angesehen werden (Hafeneger/Jestädt 2020; Hafeneger et al. 2018, 2020). Es wurde vielfach gegen eine solche Lesart des Beutelsbacher Konsenses protestiert und diese auch argumentativ angegriffen (Reinhardt 2019, 2020; Besand 2020; Overwien 2019; Lösch 2020). Dabei wurde u. a. darauf verwiesen, dass der Beutelsbacher Konsens auf Kontroversität ziele, nicht auf Neutralität (Engartner 2020: 12), und eine rechtliche Analyse zog die Neutralitätsforderung in Zweifel (Hufen 2019; Wrase 2020). Dennoch ist die Lesart wirkmächtig, was die noch recht überschaubare empirische Studienlage zeigt (Oberle et al. 2019; Heil 2020). Angehende Lehrkräfte (und Fachkräfte?) vertreten, so die tatsächliche (siehe oben) und die gefühlte Empirie (Nonnenmacher 2011), häufig die Position, die/der gute Lehrer*in sei politisch neutral, halte mit der eigenen Position „hinter dem Berg“ und lasse möglichst alle Positionen gelten.

10 Forschung

In dem Bericht werden vielfältige Forschungsbedarfe aufgezeigt (bspw. zusammenfassend in Kapitel 20) und das Defizit fehlender Professuren für außerschulische politische Jugendbildung kritisiert. Gleichzeitig wird ein stärkerer Wissenschafts-Praxis-Dialog gefordert (364), was zu begrüßen ist. Besonders partizipative Forschungssettings (von Unger 2014) bieten in dem Feld die Möglichkeiten, Bildungspraxis wissenschaftlich reflektierend zu verbessern. Förderprogramme sollten von solcher Forschung flankiert werden und auch finanzielle Mittel dafür zur Verfügung stellen. Eine zentrale Evaluationsstelle, wie sie von der Bundesregierung durch die Gründung eines bundeseigenen Institutes vorgesehen ist, kann diese Arbeit jedoch nicht vollumfänglich leisten

und stellt eine problematische Zentralisierung von Forschung dar. Vielmehr wäre die Etablierung langfristiger und pluraler Forschungs-Praxis-Verbünde wünschenswert, aus denen heraus auch Fortbildungen entstehen könnten, die wiederum durch die Dachverbände und Trägergruppen strukturiert und beworben werden könnten.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 14

Die Profession sollte zum Zwecke der eigenen professionellen Weiterentwicklung mehr langfristige wissenschaftliche Anbindung an Hochschulen und Begleitforschung fordern, die nicht zentral gesteuert wird, und einen Wissenschafts-Praxis-Dialog initiieren.

11 Politische Bildung mit Kindern

Da in der GEMINI vermehrt Möglichkeiten der außerschulischen politischen Bildung mit Kindern diskutiert werden, sei auf die Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Bericht verwiesen. Der Bericht plädiert für eine Ausweitung der „demokratischen Bildung“ (52) für Kinder, denn diese hätten erstens ein Recht auf Selbst- und Mitbestimmung und zweitens seien Fähigkeiten, Vorstellungen und Haltungen seitens der Kinder hinsichtlich politisch relevanter Themen und Fragestellungen zu beobachten. Will die Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung das Thema weiterverfolgen, könnte sie sich intensiver mit der Expertise von Hans Brügelmann (2020) auseinandersetzen, um Zugänge, Konzepte, Erfahrungen und empirische Erkenntnisse in die Entwicklung eigener Perspektiven auf Politische Bildung mit Kindern zu entwickeln. Dabei sind auch die in dieser Expertise aufgeworfenen Fragen nach einem Kern Politischer Bildung zu diskutieren.

ANKNÜPFUNGSPUNKT 15

Eine Ausweitung der politischen Jugendbildung auf das Feld der Kinderbildung ist zu begrüßen. Diskussionen über Möglichkeiten der außerschulischen politischen Bildung mit Kindern sollten wissenschaftsbasiert in der Profession geführt werden.

Literatur

Achour, Sabine/Gill, Thomas (2020): Back to the Roots: Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt. S. 21–35.

Adorno, Theodor W. (1971) [1969]: Erziehung zur Mündigkeit. In: Ders: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Hamburg.

Bauer, Christoph (2017): „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. Bad Heilbrunn.

Becker, Helle (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendbildung (SGB VIII § 11–13). Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht.

Becker, Helle (2010): Baby you can drive – „Demokratieführerschein“ in nordrhein-westfälischen Volkshochschulen. In: Praxis Politische Bildung, 02/2010, S. 121–125.

Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 89–100.

Besand, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 14-15/2020, S. 4–9.

Bludau, Marie/Overwien, Bernd (2012): Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der politischen Bildung. In: POLIS 2/2020, S. 16–18.

Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die Politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 181–192.

Bröckling, Ulrich (2017). Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin.

Brügelmann (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht.

Bremer, Helmut/Schlitt, Laura/Zosel, Tim (2017): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend partizipiert“ 2016/2017. Essen.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden.

Coelen, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 01/2010, S. 37–52.

Cremer, Hendrik (2019). Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

Die Bundesregierung (2016). Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin.

Die Bundesregierung (2017). Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus. Berlin.

Engartner, Tim (2020): Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. Oder: pädagogische An- und Überforderungen in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Der Staat 95/2020, S. 1–27.

Eribon, Didier (2016). Rückkehr nach Reims. Berlin.

Eribon, Didier (2017). Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Berlin.

Eribon, Didier (2018). Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien.

Fachkommission Integrationsfähigkeit (2021): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Berlin.

Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.

Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung. 7. Auflage. München.

Gill, Thomas (2021): Die Grundlagen politischer Bildung durchdenken und weiterentwickeln. In: Wie geht gute politische Bildung? bap-Onlineportal. Einzusehen unter: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/grundlagen-durchdenken/> [Stand: 08.02.2021]

Hafeneger, Benno (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts., S. 282–299.

Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah (2020): AfD im Hessischen Landtag. Ein neuer Politikstil und seine Auswirkungen. Frankfurt/M.

Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah/ Klose, Lisa-Marie/ Lewek, Philine (2018): AfD in Parlamenten. Themen, Strategien, Akteure. Frankfurt/M.

Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah/Schwerthelm, Moritz/Schuhmacher, Nils/Zimmermann, Gillian (2020): Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Frankfurt/M.

Heil, Matthias (2020): Das Lehramt als politischer Beruf. Schriftenreihe POILIS – politische und soziologische Bildung. Band 1. Siegen.

Holzcamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie. Marburg, S. 91–113.

Hufen, Friedhelm (2019): Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 01/2019, S. 39–46 (zuerst in: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe, 02/2018).

Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung – zur Geschichte ihrer Ideen und Konjunkturen nach 1945. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 33–42.

Journal für politische Bildung (2020): Braucht Kontroversität Grenzen? Frankfurt/M.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim.

Kohl, Wiebke/Calmbach, Marc (2012). Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Widmaier, Benedikt/ Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts., S. 17–26.

Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden, S. 383–402.

Lötscher, Alexander (2014): Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In: Ziegler, Beatrice (Hrsg.): Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Zürich/Chur, S. 56–73.

Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019a): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘. In: Pohl, Kerstin/Lotz, Mathias (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt/M., S. 205–213.

Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019b): „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: Eck, Sandra (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim/München, S. 175–191.

Mittnik, Philipp/Lauss, Georg/Schmid-Heher, Stefan (2018): Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. Wien.

Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.

Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelperspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Wiesbaden.

Nonnenmacher, Frank (1996): Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich. In: Ders. (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts.

Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption. Frankfurt/M.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Ders. und Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts., S. 83–99.

Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Möllers, Laura und Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und politische Bildung. Frankfurt am Main, S. 53–61.

Overwien, Bernd (2019): Politische Bildung ist nicht neutral. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 01/2019, S. 26–38.

Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 01-2019, S. 13–19.

Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 02-2020, S. 1–11.

Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/Basel.

Scherr, Albert/Sturzenhecker, Benedikt (2013): Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: Spatscheck, Christian/Wagenblass, Sabine (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim, S. 54–76.

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh.

Sturzenhecker, Benedikt (2013a): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 325–337.

Sturzenhecker, Benedikt (2013b): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche, Heft 04/2013, S. 43–58.

Sturzenhecker, Benedikt (2014): Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Wiesbaden, S. 225–236.

Sturzenhecker, Benedikt/Wohnig, Alexander (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Stellungnahmen zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung, 02/2019, S. 10–15.

Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2017): Das kann nur die Offene Kinder- und Jugendarbeit: Demokratische Partizipation mit Benachteiligten. In: Offene Jugendarbeit, 02/2017, S. 12–20.

von Redecker, Eva (2020): Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. 3. Auflage. Frankfurt am Main.

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Widmaier, Benedikt (2013): Partizipation und Jugendbildung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. 2. erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts., S. 455–472.

Wrase, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 14–15/2020, S. 10–15.

Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.

Wohnig, Alexander (2018): Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen Lernprozessen. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 191–212.

Wohnig, Alexander (2019): Was ist politische Bildung? Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 03/2019, S. 11–17.

Wohnig, Alexander (2020): „Im Konflikt kommt die Pluralität und Offenheit der Demokratie zu Tage und in diesem eröffnen sich reale Möglichkeiten für politische Mitbestimmung und Demokratisierung, zentrale Ziele politischer Bildungsarbeit.“ In: Hufer, Klaus-Peter/Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia (Hrsg.): Positionen der außerschulischen politischen Bildung 2. Frankfurt/M.

Wohnig, Alexander (2021): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt/M., S. 152–165.

