Deutscher Bundestag **Drucksache 19/24200**

19. Wahlperiode 11.11.2020

Unterrichtung

durch die Bundesregierung

Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
– 16. Kinder- und Jugendbericht –

Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter

und

Stellungnahme der Bundesregierung

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Stellungnahme der Bundesregierung		5
1	**Zum Berichtsauftrag**	7
2	**Demokratie verlangt mehr politische Bildung**	7
3	**Demokratische Bildung ist kontrovers und kritisch**	9
4	**Alle jungen Menschen haben ein Recht auf politische Bildung**	11
5	**Politische Bildung und politische Beteiligung bedingen einander**	14
6	**Junge Menschen erleben politische Bildung in allen sozialen Räumen**	15
7	**Die Beteiligung junger Menschen am Kinder- und Jugendbericht**	24
8	**Schlussbemerkungen**	25

Zugeleitet mit Schreiben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 11. November 2020 gemäß § 84 des Achten Buches Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe).

Seite

Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter 27

Mitglieder der Sachverständigenkommission 39

Vorwort des Vorsitzenden 41

Zusammenfassung 45

Teil A 85

1 Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen 85

2 Politische Bildung 107

3 Aufbau und Gliederung des Berichts, Formate der Jugendbeteiligung und Raumkonzept 133

Teil B 141

4 Familie 141

5 Kindertagesbetreuung 155

6 Schule 177

7 Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt 239

8 Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen 267

9 Medien/Digitale Welten 293

10 Kinder- und Jugendarbeit 329

11 Parteinahe Jugendbildung 415

12 Hochschule 437

13 Freiwilligendienste für junge Menschen 451

14 Politische Bildung in der Bundeswehr 461

15 Unterschätzte Räume 477

16 Raumübergreifende Perspektiven 503

Teil C 527

17 Grundprinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung 527

18 Raumbezogene Perspektiven und Empfehlungen 531

19 Raumübergreifende Perspektiven und Empfehlungen 547

20 Handlungsempfehlungen und Entwicklungsperspektiven für Wissenschaft und Forschung 563

21 Handlungsempfehlungen für die Politik 567

Seite

22 **Literatur** 573

23 **Anhänge** 661

Stellungnahme der Bundesregierung

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1	**Zum Berichtsauftrag**	7
2	**Demokratie verlangt mehr politische Bildung**	7
2.1	Politische Bildung ist ein fortwährender Auftrag	7
2.2	Politische Bildung ist demokratische Bildung	8
3	**Demokratische Bildung ist kontrovers und kritisch**	9
3.1	Politische Bildung ist nicht neutral	9
3.2	Politische Bildung für junge Menschen ist Jugendpolitik	9
3.3	Politische Bildung ist kritische Medienbildung	10
3.4	Politische Bildung ist transnational und international	11
4	**Alle jungen Menschen haben ein Recht auf politische Bildung**	11
4.1	Politische Bildung ist ein Kinderrecht	11
4.2	Politische Bildung von (post-)migrantischen Akteuren stärken und ausbauen	12
4.3	Politische Bildung muss inklusiver werden	12
4.4	Politische Bildung ist mehr als Extremismusprävention	13
5	**Politische Bildung und politische Beteiligung bedingen einander**	14
5.1	Politische Bildung lebt von echter Beteiligung	14
5.2	Politische Bildung ist mehr als Beteiligung	14
6	**Junge Menschen erleben politische Bildung in allen sozialen Räumen**	15
6.1	Familie und Kindertagesbetreuung	15
6.2	Schule und Ganztagsbildung	16
6.3	Jugendsozialarbeit und stationäre Hilfen zur Erziehung	18
6.4	Berufliche Bildung, Berufs- und Arbeitswelt	18
6.5	Hochschulen	19
6.6	Kinder- und Jugendarbeit	20
6.7	Parteinahe Jugendbildung, Proteste und soziale Bewegungen	22
6.8	Freiwilligendienste	22
6.9	Bundeswehr	23
6.10	Jugendstrafvollzug	23

Seite

7 Die Beteiligung junger Menschen am Kinder- und Jugendbericht 24

8 Schlussbemerkungen 25

1 Zum Berichtsauftrag

Der 16. Kinder- und Jugendbericht richtet die Aufmerksamkeit auf die Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Damit macht die Bundesregierung deutlich, dass sie eine besondere Verantwortung von Politik, Fachpraxis und Gesellschaft sieht, alle jungen Menschen bei ihrer politischen Selbstpositionierung zu unterstützen und ihre Entwicklung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern.

Von einer unabhängigen Sachverständigenkommission wurde erbeten, das Feld der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter (bis 27 Jahre) forschungsbasiert zu beschreiben und zu strukturieren. Dabei sollten soziale Veränderungen besonders berücksichtigt werden: Die Gesellschaft, in der junge Menschen aufwachsen, hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Sie wird komplexer und sie vernetzt sich global und digital. Das stellt auch die demokratische Bildung vor neue Herausforderungen, wenn sie junge Menschen aus allen sozialen Milieus und Lebensbezügen erreichen und unterstützen will. Dem breiten Spektrum des Feldes sollte Rechnung getragen werden: Fundamente demokratischen Verhaltens werden bereits im Kindesalter gelegt und dort u. a. durch Institutionen der frühkindlichen Bildung vermittelt. Gleichermaßen zu betrachten waren alle weiteren relevanten Bildungskontexte unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe, die schulische (Ganztags-)Bildung, die berufliche und hochschulische Bildung sowie programm- und projektförmige Angebote. Eine besondere Akzentuierung sollte auf der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung und der Jugend(verbands)arbeit liegen. Der Bericht sollte auch Aussagen über die demokratiebildenden Einflüsse von Familien, von Peers und von medialen Bildungskontexten treffen. Schließlich sollte der Bericht Entwicklungsbedarfe aufzeigen und möglichst konkrete Handlungsempfehlungen formulieren.

In dem Bericht sollten sich auch die unterschiedlichen Gruppen und Perspektiven junger Menschen wiederfinden, unter anderem zu ermitteln in Jugend-Workshops der Sachverständigenkommission.

Mit dem vorliegenden 16. Kinder- und Jugendbericht entspricht die Bundesregierung ihrer Verpflichtung gemäß § 84 des Achten Buchs Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die „Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“ vorzulegen und dazu Stellung zu nehmen. In ihrer Stellungnahme konzentriert sich die Bundesregierung auf wesentliche Schlussfolgerungen des Berichts, die sie für die Weiterentwicklung der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter für notwendig erachtet. Zu Aussagen und Schlussfolgerungen, zu denen sich die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme nicht äußert, kann weder von ihrer Zustimmung noch von ihrer Ablehnung ausgegangen werden. Alle seitens der Bundesregierung befürworteten Maßnahmen oder Prozesse zum 16. Kinder- und Jugendbericht stehen für den Bundeshaushalt unter dem Vorbehalt der Finanzierung und sind daher nur umsetzbar, soweit sie im jeweiligen Einzelplan beziehungsweise Politikbereich gegenfinanziert werden. Es werden durch den Inhalt des 16. Kinder- und Jugendberichts und der Stellungnahme der Bundesregierung weder die laufenden noch künftige Haushaltsverhandlungen präjudiziert.

2 Demokratie verlangt mehr politische Bildung

2.1 Politische Bildung ist ein fortwährender Auftrag

Demokratie und demokratisches Verhalten müssen von jeder neuen Generation neu gelernt und eingeübt werden. Junge Menschen wachsen heute in einer Zeit auf, die geprägt ist von tiefgreifenden gesellschaftlichen Entwicklungen, z. B. von Globalisierung, Klimawandel, Migration, Digitalisierung und demografischem Wandel. Diese sogenannten Megatrends und Krisenphänomene fordern die Demokratie heraus und stellen gleichzeitig das „gesellschaftliche Aufgabenportfolio für die heutige junge Generation“ (Kap. 1) dar. Diese, dem 16. Kinder- und Jugendbericht vorangestellte, Einschätzung teilt die Bundesregierung. Zudem wird die Demokratie mit Einstellungen und Aktivitäten konfrontiert, die ihr mit Skepsis begegnen, sie unterhöhlen oder sie sogar offen angreifen. Dazu gehören z. B. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sowie Rechtsextremismus und -populismus. Die Bundesregierung stimmt der Kommission darin zu, dass politische Bildung den fortwährenden Auftrag hat, Demokratie und ihre Prinzipien zu vermitteln. Daneben muss es in der politischen Bildung stets um die Art und Weise der gesellschaftlichen Verständigung über allgemein verbindliche Regeln gehen.

Die politische Bildung angesichts dieser Bedeutung und Verantwortung angemessen zu würdigen und zu fördern, gehört zu den ständigen Verpflichtungen der Bundesregierung. Um ihre Aufgaben in Anbetracht der genannten Herausforderungen leisten zu können, braucht die politische Bildung im Kindes- und Jugendalter zweifellos mehr

Gewicht. Entsprechend greift die Bundesregierung die Forderung der Sachverständigenkommission nach einer Aufwertung und Stabilisierung des Praxisfeldes sowie einer breiteren Verankerung politischer Bildung für junge Menschen auf.

Die in der Schlussphase der Berichtserstellung eingetretene Corona-Pandemie und die Strategien zu ihrer Bewältigung werden von der Kommission als „Stresstest für die offene demokratische Gesellschaft“ (Kap. 1.1.3) bezeichnet. Der Bericht analysiert ausführlich nicht nur die Herausforderungen, sondern auch die Lernanlässe, die sich für die politische Bildung aus der Pandemie ergeben – etwa mit Blick auf die Grundrechte und die Möglichkeiten ihrer Einschränkung in Notstands- und Seuchenschutzsituationen. Der Bericht stellt zu Recht auch die Frage nach Mitwirkungsmöglichkeiten für junge Menschen in Krisensituationen. Kritisiert wird insbesondere, dass junge Menschen in der gesellschaftlichen Diskussion oftmals auf ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler reduziert wurden. Die Bundesregierung teilt diese Kritik und verweist auf die im 15. Kinder- und Jugendbericht benannten drei Kernherausforderungen der Lebensphase Jugend: Für alle Jugendlichen geht es darum, eine Allgemeinbildung sowie eine soziale und berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen (Qualifizierung), aber gleichermaßen um die Übernahme von Verantwortung für sich selbst (Verselbstständigung) und um das Finden einer Balance zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlichen Erwartungen (Selbstpositionierung). Corona und die nötigen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie haben dazu geführt, dass die Wahrnehmung junger Menschen nahezu ausschließlich auf den Aspekt der Qualifizierung beschränkt wird, während die Jugendlichen gleichermaßen in den anderen beiden Herausforderungen Einschränkungen hinnehmen mussten, deren Folgen ebenfalls betrachtet werden müssen. Die Bundesregierung ist sich bewusst, dass gerade junge Menschen durch Kontaktsperren in ihrem Streben nach Freiräumen und ihrer Entwicklung sehr stark belastet werden. Besonders groß waren und sind natürlich die Sorgen junger Menschen, die sich am Übergang zwischen Schule, Ausbildung, Studium oder Beruf befinden. Eingeschränkte Freiräume, Homeschooling, unsichere Ausbildungs- und Berufsperspektiven – die Auswirkungen der Corona-Krise machen in besonderer Weise deutlich, dass die Gestaltung jugendlicher Lebenslagen eine politische Gemeinschaftsaufgabe ist, die nicht an Zuständigkeitsgrenzen scheitern sollte. Für diesen Ansatz steht auch die Jugendstrategie der Bundesregierung.

2.2 Politische Bildung ist demokratische Bildung

Vor dem Hintergrund eines aus Sicht der Bundesregierung sehr überzeugenden Verständnisses von Politik als „Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt“ (Kap. 2.1.1) konturiert die Sachverständigenkommission die Konzepte „politische Bildung“ und „demokratische Bildung“, bezieht sie aufeinander und kommt zu dem Schluss, dass eine klare Abgrenzung nicht zielführend ist.

Die Bundesregierung hatte im Berichtsauftrag und im Titel des Berichts eine „demokratische Bildung“ präferiert – die den wichtigen Auftrag hat, dazu beizutragen, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene eine demokratische Haltung, eigene begründete Meinungen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, sich demokratisch zu beteiligen. Das Erlernen einer offenen Diskussionskultur, die Stärkung von Toleranz gegenüber anderen Meinungen, Lebensformen und Lebensrealitäten, die Befähigung zu Kompromissen und zur Akzeptanz mehrheitlicher Entscheidungen bei Wahrung von Minderheitenrechten und rechtsstaatlichen Prinzipien gehören dazu.

Die Kommission teilt diese Zielsetzung, sieht sie aber mit der Definition politischer Bildung gedeckt, die der Europarat 2010 formuliert hat und der sie sich anschließt. Dort gemeint sind Aktivitäten mit dem Ziel, Lernende v. a. zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen. Die Bundesregierung ist der Auffassung, dass eine so verstandene politische Bildung die im Berichtsauftrag beschriebenen Ansprüche erfüllt, zumal die Kommission ihr Verständnis von politischer Bildung um die ebenfalls im Berichtsauftrag aufgeführten Konzepte der politischen Selbstpositionierung (siehe auch 15. Kinder- und Jugendbericht) und der Entwicklung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten (siehe § 1 SGB VIII) anreichert.

3 Demokratische Bildung ist kontrovers und kritisch

3.1 Politische Bildung ist nicht neutral

Der 16. Kinder- und Jugendbericht erklärt die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten und die Entwicklung kritischer Urteilskraft zum vornehmsten Ziel politischer Bildung. Politische Bildung sei demnach ein Prozess der Bildung von Mündigkeit, der sich am „unhintergehbaren Kern“ (Kap. 2.1.2) der Demokratie mit Prinzipien wie Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Minderheitenschutz orientiert. Der Bericht fordert die Unterstützung und ein deutliches Bekenntnis der politisch Verantwortlichen zu einer unverzichtbaren, an Demokratie und Menschenrechten orientierten politischen Bildung.

Vor dem Hintergrund eines eindeutigen Verständnisses von politischer Bildung als demokratischer Bildung widerspricht die Bundesregierung entschieden, wenn politische Bildung unter Verweis auf ein falsch verstandenes Neutralitätsgebot in Frage gestellt wird. Im Unterschied zur plural zivilgesellschaftlichen sollte sich staatlich verantwortete politische Bildung weltanschaulich und parteipolitisch nicht positionieren. Politische Bildung ist deshalb aber nicht neutral oder gar auszuklammern. Im Gegenteil: Die staatlich verantwortete politische Bildung ist angehalten, für die demokratischen Prinzipien, die Menschenrechte und ihre grundrechtlichen Konkretisierungen einzutreten. Auch Inhalte und Programme von Parteien dürfen Bildungsgegenstand sein, so lange dies ausgewogen geschieht und keine Meinung aufgedrängt wird.

Gerade angesichts gesellschaftlicher Desintegrationstendenzen ist es wichtig, Räume und Foren für den Austausch über gemeinsame Fragen des Zusammenlebens öffentlich zu fördern. Wichtig für öffentliche Förderentscheidungen sind die klaren Leitplanken des Beutelsbacher Konsens‘, der als Ergebnis einer politikdidaktischen Tagung im Jahr 1976 bis heute die Grundsätze politischer Bildung definiert: 1) Überwältigungsverbot (keine Indoktrination), 2) Kontroversitätsgebot (Beachtung kontroverser Positionen), 3) Befähigungsauftrag (Befähigung der Lernenden, politische Situationen zu analysieren, ihre eigenen Interessen zu erkennen und diese Interessen auch zu vertreten). Unzulässig ist damit die Förderung einer einseitigen politischen Bildung. Notwendig ist jedoch eine politische Bildung, die einen an den Prinzipien des Grundgesetzes orientierten engagierten und offenen Austausch fördert, dabei antidemokratische oder menschenfeindliche Aussagen klar benennt und Kinder und Jugendliche in ihrer Resilienz gegenüber entsprechenden Strömungen stärkt.

3.2 Politische Bildung für junge Menschen ist Jugendpolitik

Der 16. Kinder- und Jugendbericht empfiehlt, politische Bildung als integralen Bestandteil einer jeden Jugendpolitik sowohl in den Kommunen als auch auf Länder- und Bundesebene zu verankern.

Die Kommission positioniert sich zudem sehr klar, indem sie fordert, dass politische Bildung im Kindes- und Jugendalter die Rechte, Interessen und Bedürfnisse junger Menschen berücksichtigt – im öffentlichen sowie jugendpolitischen Diskurs und auch in ihren eigenen Angeboten und Strukturen. Aus Sicht der Kommission gehört es zu den Aufgaben politischer Bildung, Benachteiligungen und Ausschlüsse bei Bildung und politischer Teilhabe sichtbar zu machen und zu reduzieren. Förderprogramme der politischen Bildung sollten verstärkt daraufhin überprüft werden, ob sie die Bedingungen des Aufwachsens ausreichend berücksichtigen.

Die Bundesregierung teilt die Sichtweise des Berichts, dass politische Bildung im Kindes- und Jugendalter anderen Voraussetzungen und Bedingungen unterliegt als die politische Erwachsenenbildung und dass ihre fachliche Eigenständigkeit gestärkt und weiterentwickelt werden sollte.

Die Bundesregierung begrüßt das Verständnis von Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe. Da Vorhaben und Entscheidungen in allen Politikfeldern spezifische Auswirkungen auf junge Menschen haben können, bedarf es ressortübergreifender Aufmerksamkeit und Sensibilität für die eigenständige und prägende Lebensphase Jugend. Die Bundesregierung wird die Befunde des 16. Kinder- und Jugendberichts bei der Umsetzung und Weiterentwicklung ihrer Jugendstrategie berücksichtigen.

3.3 Politische Bildung ist kritische Medienbildung

Die Kommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht empfiehlt eine konsequente Verschränkung von politischer Bildung und kritischer Medienbildung. Diese politische Medienbildung soll sich mit medial bedingten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen auseinandersetzen, veränderte Öffentlichkeiten durch neue Medienstrukturen reflektieren, Optionen der Selbstermächtigung eröffnen und dazu beitragen, multimediale Angebote altersgerecht hinterfragen zu können. Der Bericht beschreibt zudem das Dilemma, dessen sich die politische Bildung gewahr sein muss, wenn sie Plattformen und Kanäle kritisiert, gleichwohl aber selbst nutzt.

Die Bundesregierung unterstützt die Aussage, dass ein kritischer und kompetenter Umgang mit digitalen Medien grundlegend für politische Bildung ist. Die Förderung der Medienkompetenz spielt hier eine wesentliche Rolle, wobei eine frühe demokratische Medienbildung bei Kindern von einer altersdifferenzierten Ansprache ausgehen sollte. Bei der weiteren Ausgestaltung sind die Hinweise des Berichtes zu prüfen, in denen insbesondere auf die Bedeutung medienökonomischer und regulierungspolitischer Fragestellungen und vor allem von Qualitätskriterien hingewiesen wird.

Die Bundesregierung teilt die Feststellung der Kommission, dass eine Reform des gesetzlichen Kinder- und Jugendmedienschutzes dringend notwendig ist. Die Bundesregierung hat hierzu einen Gesetzentwurf zur Modernisierung des Jugendschutzgesetzes (JuSchG) beschlossen. Mit der Reform soll die Anbieterverantwortung gestärkt werden, um Interaktionsrisiken wie Cybermobbing und Cybergrooming im Internet wirksam zu begegnen. Zudem soll die aus der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien weiterentwickelte Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz Projekte überregionaler und bundesweiter Art fördern, die dazu beitragen, dass die völker- und verfassungsrechtlich verankerten Rechte von Kindern und Jugendlichen auf unbeschwerte Teilhabe an digitalen Medien eingelöst werden.

Zur Stärkung der Medienkompetenz im weiteren Sinne fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend auch Projekte, die die Kompetenz von Eltern und Fachkräften zur Medienerziehung stärken, gute Medienangebote für Kinder und Jugendliche unterstützen und den kreativen und eigenverantwortlichen Umgang mit Medien fördern. Maßgeblich leistet diese Arbeit die Initiative „Gutes Aufwachsen mit Medien“. Die seit 2015 stetig wachsende Initiative ist ein bundesweiter Zusammenschluss verschiedener Akteure. Bezugspunkte zu netzpolitischen Themen mit jugendkultureller Relevanz bietet insbesondere die in diesem Rahmen geförderte „TINCON – teenageinternetwork conference“.

Das ebenso vom Bundesjugendministerium geförderte Rat- und Hilfeangebot „jugend.support“ bietet Jugendlichen Informationen und Hilfestellungen auch zu den im Bericht angesprochenen Fragen des Persönlichkeitsrechtes und des Datenschutzes an.

Auf den kompetenten, kritischen und reflektierten Umgang mit Medien zielt auch die Jugendpresse Deutschland, wenn sie neben den regelmäßigen Jugendmedientagen auch mit dem mehrjährigen Projekt „Digitale Medienkompetenz“ junge Menschen befähigt, sich kompetent und selbstbestimmt im digitalen Raum zu bewegen. Das mit 1 Mio. Euro durch das Bundesjugendministerium geförderte Projekt schult Fähigkeiten zum Reflektieren und Einordnen von Inhalten mit dem Ziel, Handlungen im digitalen Raum ein- und abschätzen zu können, insbesondere im Hinblick auf Desinformation, Hassrede und Advertorials (Werbeanzeigen, die den Anschein redaktionellen Inhalts erwecken) und Cybermobbing.

Im Rahmen des Programms „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2012 in mehr als 200 Vorhaben nicht nur den Einsatz von digitalen Medien, Web 2.0 und mobilen Technologien in der Aus- und Weiterbildung. Weiteres zentrales Ziel ist die Stärkung der digitalen Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden in der beruflichen Bildung über die reine Fachlichkeit hinaus.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien unterstützt seit 2018 die Kinderreporter des fragFINN e. V. Zusätzlich wird von 2019 bis 2021 das Projekt „RISE – Jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus“ des Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis im Rahmen des Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus gefördert, das auch eine digitale Medienkompetenzkomponente enthält. Des Weiteren fördert die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien zusammen mit der Bundeszentrale für politische Bildung und der Landesanstalt für Medien NRW eine Studie der „Stiftung Neue Verantwortung“ zum Stand der Nachrichtenkompetenz der Bevölkerung.

3.4 Politische Bildung ist transnational und international

Die Bundesregierung pflichtet der Kommission bei, dass politische Bildung zu häufig allein in nationalstaatlichen Kategorien gedacht wird. Der Bericht plädiert für mehr transnationale Bildungserfahrungen und eine reflektierte europapolitische Bildung.

Die Europäische Bildungsarbeit ist ein wichtiger Bestandteil der Jugendpolitik der Bundesregierung. Alle jungen Menschen müssen Möglichkeiten erhalten, sich aktiv für Europa, die europäische Solidarität und die europäische Integration einzusetzen und sich zugleich mit europäischen Entwicklungen auch kritisch auseinanderzusetzen. In diesem Sinne werden aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes vielfältige Maßnahmen der Träger der Jugendarbeit gefördert. Des Weiteren ermöglichen die EU-Programme „Erasmus+“ und „Europäisches Solidaritätskorps“ jungen Menschen und Fachkräften grenzüberschreitende Begegnungen und ermutigen zu einer aktiven europäischen Bürgerschaft.

Die Kommission kritisiert eine Ambivalenz etablierter Citizenship-Programme, die sich in der Verschränkung von Aktive Citizenship mit Employability als sich ergänzende Leitziele zeige. Einen neuen Weg schlägt hier aus Sicht der Kommission die EU-Jugendstrategie 2019-2027 ein. Der Bericht unterstützt die konsequente Umsetzung dieser Jugendstrategie und eine stärkere, verbindliche Beteiligung junger Menschen an sie betreffenden politischen Entscheidung auf allen politischen Ebenen.

Die Bundesregierung hat maßgeblich darauf hingewirkt, dass die EU-Jugendstrategie das soziale und bürgerschaftliche Engagement junger Menschen fördert und darauf abzielt, dass alle jungen Menschen über die notwendigen Grundlagen für gesellschaftliche Teilhabe verfügen. Die Förderung der aktiven Einbindung junger Menschen auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene bildet dabei einen von drei Kernbereichen der Strategie. Die Umsetzung der EU-Jugendstrategie 2019-2027 auf Bundesebene erfolgt in Deutschland als integraler Bestandteil der Jugendstrategie der Bundesregierung. Diese verfolgt unter anderem das Ziel, die Möglichkeiten der Mitsprache, Mitbestimmung und Selbstbestimmung junger Menschen in sie betreffenden Belangen zu stärken.

Gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimawandel, Migration, Digitalisierung und demografischer Wandel müssen im globalen Zusammenhang betrachtet und Lösungsansätze im Sinne der Sustainable Development Goals (SDG) auf internationaler Ebene entwickelt werden. Internationale Austauschprogramme und Freiwilligendienste wie auch die Programme der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eröffnen jungen Menschen umfassende Möglichkeiten des globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne des Bildungsunterziels 4.7 SDG und motivieren und befähigen sie für weiteres gesellschaftliches Engagement. Die Teilnehmenden erwerben wichtige Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation, der sozio-kulturellen Kooperation und der sozialen Verantwortung in einer globalisierten Gesellschaft. Ehemalige Freiwillige bringen ihre Lernerfahrungen und ihr Engagement als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in politische und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse in Deutschland ein.

4 Alle jungen Menschen haben ein Recht auf politische Bildung

4.1 Politische Bildung ist ein Kinderrecht

Der 16. Kinder- und Jugendbericht leitet ein Recht aller jungen Menschen auf politische Bildung aus ihrem Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII) sowie aus dem über die UN-Kinderrechte verbrieften Recht auf Bildung ab und empfiehlt eine Verankerung in allen Landesverfassungen – und zwar dergestalt, dass die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger sowohl durch ein eigenes Unterrichtsfach als auch durch außerschulische politische Bildung gefördert werden muss. Den bundesrechtlichen Einordnungen stimmt die Bundesregierung zu.

Die Kommission spricht sich zudem dafür aus, die Kinderrechte noch in der 19. Legislaturperiode im Grundgesetz zu verankern. Im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD für die 19. Legislaturperiode wurde die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz vereinbart.

Die Sachverständigenkommission spricht sich begleitend zur Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz für eine dauerhafte, mit Mitteln und Möglichkeiten angemessen ausgestattete Monitoring-Stelle aus, die die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention kritisch begleitet. Hierzu stellt die Bundesregierung fest, dass die Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention beim Deutschen Institut für Menschenrechte seit 2015 aus Mitteln des

Kinder- und Jugendplans des Bundes gefördert wird. Sie präsentiert u. a. den Vereinten Nationen Parallelberichte zu den Staatenberichten der Bundesregierung über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention und nimmt damit Einfluss auf die Abschließenden Bemerkungen des VN-Ausschusses für die Rechte des Kindes. Eine Veränderung des status quo ist derzeit nicht geplant.

Außerdem schlägt die Kommission unabhängige Unterstützungs- und Beschwerdestellen vor, die für junge Menschen und Familien sowie für Berufsgruppen mit professionellem Kontakt zu Heranwachsenden niedrigschwellig zugänglich sind. Dieses Anliegen wird auch in dem vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorgelegten Gesetzentwurf zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.

4.2 Politische Bildung von (post-)migrantischen Akteuren stärken und ausbauen

Die Bundesregierung stimmt der Empfehlung zu, dass Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color und postmigrantische Akteure als Anbieter vielfältiger politischer Bildungsangebote im Sinne einer pluralen Gesellschaft stärker anerkannt und ausgebaut werden sollten. Die Kommission hält eine stärkere Einbindung dieser Organisationen in den Fachdiskurs und in eine auf Dauer angelegte finanzielle Unterstützung wie beispielsweise über den Kinder- und Jugendplan oder die Bundeszentrale für politische Bildung für geboten. Empfohlen wird darüber hinaus, systematisch zu erfassen, worin Zugangsbarrieren für diese Organisationen bestehen, und sowohl Fördervoraussetzungen als auch Mitgliedschaftskriterien von Dachverbänden diskriminierungssensibel zu prüfen. Zudem kritisiert die Kommission eine förderpolitisch bedingte Einengung der Aktivitäten dieser Organisationen auf migrationspolitische Themen und den Bereich Extremismusprävention.

Hierzu verweist die Bundesregierung darauf, dass zahlreiche im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geförderte Projekte die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen mit Migrationsbiografien sowie postmigrantischer Akteure fördern – insbesondere im Themenfeld „Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft – Vielfalt und Antidiskriminierung“. Dafür bieten sie den Jugendlichen Räume, sich selbst zu organisieren, sich zu vernetzen und ihre Vorstellungen und Ideen zu artikulieren. Beispielsweise plant das Anfang 2020 neu gegründete Kompetenznetzwerk „Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft“ einen jährlichen Jugendkongress für (post-)migrantische und sogenannte neue deutsche Jugendliche. Im Rahmen des Modellprojekts „gemeinsam starkgemacht – für eine vielfältige und demokratische Jugend“ finden muslimisch geprägte Jugendverbände Unterstützung beim Aufbau eines bundesweiten Bündnisses für muslimische Jugendarbeit mit dem Ziel der Aufnahme in bestehende verbandliche Strukturen und staatliche Regelförderung.

4.3 Politische Bildung muss inklusiver werden

Politische Bildung fördert die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von demokratischen Prozessen. Die Bundesregierung stimmt der Kommission zu, dass das uneingeschränkt für junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen gilt. Entsprechend teilt sie die Auffassung, dass politische Bildung als eine wesentliche Voraussetzung zur Wahrnehmung der politische Rechte im Sinne des Artikels 29 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) verstanden werden muss.

Die uneingeschränkte Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen an politischer Bildung zu einer weithin etablierten Realität werden zu lassen, ist ein erklärtes Ziel der Bundesregierung. Der barrierefreien Ausrichtung und Zugänglichkeit aller zielgruppenspezifischen Angebote kommt hierbei eine wesentliche Rolle im Sinne eines grundlegenden Erfolgsfaktors zu, um bestehende Angebote auch wahrnehmen zu können.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist in ihren Grundsätzen und von ihrer Zielrichtung her inklusiv ausgestaltet. Allerdings müssen die spezifischen Belange von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen noch stärker Berücksichtigung finden. Dieses Anliegen wird auch in dem vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorgelegten Gesetzentwurf zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen.

4.4 Politische Bildung ist mehr als Extremismusprävention

Der 16. Kinder- und Jugendbericht wendet sich gegen eine Verkürzung des Auftrags der politischen Bildung auf Extremismusprävention. Darin bestünde die Gefahr, dass zentrale Prinzipien politischer Bildung aufgegeben werden: vor allem, ergebnisoffene Angebote für alle jungen Menschen zu machen, die an ihren Ressourcen (und nicht an ihren Defiziten) ansetzen. Vor allem die befristeten Förderprogramme des Bundes dürften in der öffentlichen und fachlichen Diskussion nicht auf einen Präventionsauftrag reduziert werden.

Die Bundesregierung teilt die Einschätzung der Berichtskommission, dass politische Bildung eine Daueraufgabe ist. Es geht um die Pflege einer nachhaltigen demokratischen Diskussions- und Entscheidungskultur unabhängig von politischen Entwicklungen. Neben der essenziellen Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung bedarf es weiterer Instrumente, um dieser ständigen Aufgabe gerecht zu werden. 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.

Dieser Ansatz findet sich auch in der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Dabei bilden die beiden Bundesprogramme „Demokratie leben!“ und „Zusammenhalt durch Teilhabe“ zwei zentrale Säulen. Einhergehend mit der 2. Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020-2024) wird mit der Justierung und Fokussierung der Ziele in dem Dreiklang „Demokratie fördern. Vielfalt gestalten. Extremismus vorbeugen.“ ein weiterer Schritt gegangen. „Zusammenhalt durch Teilhabe“ verfolgt seit 2010 u. a. auch den Ansatz, eine lebendige und demokratische Gemeinwesenstruktur zu fördern.

Die Sachverständigenkommission spricht eine Reihe von Empfehlungen mit Blick auf die Bundesprogramme zur Demokratieförderung aus: Grundsätzlich sollten sich die Programmverantwortlichen bei der künftigen Förderung von Modellprojekten wieder stärker auf deren Rolle als Innovationsschmieden besinnen und den Schwerpunkt auf die Übertragbarkeit der Projektergebnisse legen. Kritisiert wird auch eine Engführung der Zielgruppenbeschreibungen und eine Förderlogik, die v. a. auf öffentliche Debatten nach herausragenden Vorfällen und Vorkommnissen reagiere. Nach Einschätzung der Kommission hat sich in letzter Zeit innerhalb der Programme eine sehr vielfältige Trägerlandschaft etabliert, die verlässlichere Rahmenbedingungen benötigt. Vorgeschlagen werden ein neuer Haushaltstitel oder ein erweiterter Kinder- und Jugendplan des Bundes und die Prüfung der Idee von übergreifenden Trägerverbünden. Die Kommission regt außerdem an, dass der Bund einen verbindlichen Rahmen für verlässlichere Rahmenbedingungen erarbeitet, um dann Vereinbarungen mit den einzelnen Bundesländern zu treffen. Die Kommission bemängelt insbesondere, dass es zwischen Trägern der Regelstrukturen und Modellprojektträgern kaum systematischen Austausch gebe und die unterschiedlichen Konzepte und Aktivitäten kaum miteinander verzahnt würden.

Die Kooperation von Regelstrukturen und Modellprojektträgern sowie ein entsprechender Wissenstransfer sind auch aus Sicht der Bundesregierung zwingend notwendig. Damit aus den Erfahrungen der im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geförderten Projekte nutzbares Wissen und gelebte Praxis für Viele wird, nehmen beispielsweise die seit der 2. Förderperiode des Bundesprogramms (2020-2024) geförderten Kompetenznetzwerke und Kompetenzzentren Aufgaben des Transfers, der Qualifizierung und der Kooperation wahr. Darüber hinaus stellen die Kompetenzzentren und Kompetenznetzwerke Beratungs- und Unterstützungsleistungen sowie Expertise für die bundesweite Fachpraxis zur Verfügung, führen Fachveranstaltungen durch und entwickeln Informationen und Arbeitshilfen. Mit diesen Angeboten richten sich die Kompetenznetzwerke sowohl an Projekte im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ als auch an Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Ansätze für einen stärkeren Austausch gilt es stetig zu erweitern, zu vertiefen und, wo immer sinnvoll, in konkrete Zusammenarbeit münden zu lassen.

Im Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ werden seit 2015 koordinierende Träger auf Bundesebene gefördert, die die methodischen Erkenntnisse der Förderprojekte systematisch aufarbeiten und in ihre Regelstrukturen übertragen. Die daraus entstehenden Arbeitshilfen und Fachnetzwerke dienen dem Wissenstransfer und der Verankerung erfolgreich erprobter Projektansätze.

Für das wachsende Feld der Beratung im Kontext von Rechtsextremismus bzw. von islamistischem Extremismus stellt die Kommission einen Professionalisierungsbedarf fest. Bund und Ländern wird empfohlen, die Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung von Beraterinnen und Beratern in diesem Bereich hin zu einer Berufsfeldentwicklung fortzuführen. Gerade für die Beratungsangebote im Bereich des gewaltorientierten Islamismus fehlten Perspektiven abseits von sicherheitsbehördlichen Paradigmen und kurzzeitigen, anlassbezogenen Zuwendungen. Die Bundesregierung teilt die Ansicht, dass diese Beratungsangebote professionell weiterentwickelt werden sollten. Die

Forderung der Kommission nach einem eigenständigen Berufsbild bedarf aus Sicht der Bundesregierung allerdings einer weiteren Erörterung.

5 Politische Bildung und politische Beteiligung bedingen einander

5.1 Politische Bildung lebt von echter Beteiligung

Die Bundesregierung teilt die Ansicht des Berichts, dass politische Bildung mit politischer Beteiligung Hand in Hand gehen muss. Eine fundierte demokratische Bildung in Verbindung mit wirkungsvollen Beteiligungsmöglichkeiten trägt dazu bei, junge Menschen für die Demokratie zu gewinnen und sie zur demokratischen Teilhabe sowie zum Einsatz für gesellschaftlichen Zusammenhalt zu befähigen. Die Bundesregierung pflichtet der Kommission bei, dass Kinder und Jugendliche ihre sozialen Räume wirksam mitgestalten und über reale Konflikte und Probleme mitentscheiden sollten und wird bestehende Regelungen daraufhin überprüfen, inwiefern die Mitbestimmung von jungen Menschen verbessert werden kann. Die von der Kommission empfohlene Absenkung des gesetzlichen Wahlalters auf 16 Jahre wird Gegenstand der Beratungen der geplanten Reformkommission beim Deutschen Bundestag sein, die sich mit Fragen des Bundestagswahlrechts und des Parlamentsrechts befassen wird.

Die Kommission betrachtet die Jugendstrategie der Bundesregierung mit der dazugehörigen Interministeriellen Arbeitsgruppe und dem Handlungsfeld „Beteiligung, Engagement und Demokratie“ als ein wichtiges Instrument, um Jugendpolitik als bundespolitische Querschnittsaufgabe umzusetzen und politische Beteiligung dabei als integralen Bestandteil zu verstehen. Dies entspricht der Sichtweise der Bundesregierung. Die Jugendstrategie der Bundesregierung bildet einen Rahmen, um Jugendliche sowie ihre Interessenvertretungen an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen und ihren Anliegen z. B. auf den JugendPolitikTagen mehr Gehör zu verschaffen. Mit dem Projekt „Jugend-Politik-Beratung“ unterstützt das Bundesjugendministerium außerdem Jugendbeteiligungsprozesse in der Bundesregierung.

Langjährige, sehr erfolgreiche Projekte der politischen Bildung sind die Kinder- und Jugendwahlen „U18-Wahl“ und „Juniorwahl“, die politische Partizipation erfahrbar machen. Gefördert durch das Bundesjugendministerium, den Deutschen Bundestag sowie die Bundeszentrale für politische Bildung ermöglichen sie, dass Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren wählen gehen, sich mit Politik beschäftigen und ihre Positionen in die Politik einbringen.

Die Bundesregierung unterstützt das Anliegen, differenziertes Wissen über die Wechselwirkung zwischen jungem Engagement und politischer Bildung zu erlangen und Qualitätsmerkmale für eine gute Kinder- und Jugendbeteiligung weiterzuentwickeln. In Bezug auf den im Bericht festgestellten Bedarf an Forschung zum Engagement im Netz, zu seinem Verhältnis zu verschiedenen Öffentlichkeiten sowie zur Relevanz politischer Medienbildung bietet unter anderem der Dritte Engagementbericht der Bundesregierung Erkenntnisse.

5.2 Politische Bildung ist mehr als Beteiligung

Die Bundesregierung teilt die Feststellung, dass Partizipation zwar eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzung für politische Bildungsprozesse ist. Vielmehr müssen Erfahrungen mit Beteiligung immer auch daraufhin reflektiert werden, was junge Menschen lernen, wenn sie sich politisch beteiligen. Das erfordert eine Stärkung der pädagogischen Perspektive auf politische Beteiligungsprozesse.

Das in diesem Zusammenhang im Bericht explizit aufgegriffene Engagement in Kinder- und Jugendparlamenten wird als grundsätzlich positiv für die Entwicklung eines politischen Bewusstseins und politischer Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen bewertet. Allerdings stellt die Kommission fest, dass diese Form der politischen Interessensvertretung von Kindern und Jugendlichen vielerorts noch ein „Entwicklungsprojekt“ (Kap. 15.7) darstellt und plädiert dafür, diese Beteiligungsformate von Kindern und Jugendlichen weiter auszubauen und zu stärken. Die Bundesregierung teilt diese Sichtweise und sieht großes Potenzial in niedrigschwelligen kommunalen Kinder- und Jugendparlamenten sowohl im Hinblick auf konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten junger Menschen als auch auf politische Bildungsprozesse. Die Bundesregierung hat neuere empirische Untersuchungen zur Kenntnis genommen, nach denen Kinder- und Jugendparlamente in der Regel durchaus divers in der Zusam-

mensetzung sind. Die „Initiative Starke Kinder- und Jugendparlamente“ im Rahmen der Jugendstrategie der Bundesregierung wird die gut 800 Kinder- und Jugendparlamente und Jugendforen, in denen ca. 30.000 junge Menschen auf kommunalpolitischer Ebene aktiv sind, verstärkt unterstützen. Geplant ist die Errichtung einer Akademie für Fortbildung und Beratung.

6 Junge Menschen erleben politische Bildung in allen sozialen Räumen

Politische Bildung findet laut 16. Kinder- und Jugendbericht in den verschiedenen, für das Aufwachsen wichtigen sozialen Räumen statt. Er berücksichtigt die Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche sozialräumlich orientieren und rückt ihre Erfahrungen und Themen in den Mittelpunkt. Zudem sind diese Räume fachlich und politisch unterschiedlich beeinflussbar und bedürfen daher differenzierter Betrachtungen und Empfehlungen.

Der Bericht analysiert politische Bildung – die formalisiert, non-formal oder informell abläuft – erstmals in dieser Breite in: Familie; Kindertagesbetreuung; Schule; beruflicher Bildung, Berufs- und Arbeitswelt; Protesten, sozialen Bewegungen und Jugendkulturen; digitalen Medien; parteinaher Jugendbildung; Kinder- und Jugendarbeit; Hochschulen; Freiwilligendiensten und Bundeswehr. Es werden jeweils auch Empfehlungen für Praxis, Forschung und Wissenschaft sowie Politik formuliert. Auch bislang unterschätzte Räume politischer Bildung werden betrachtet (Ganztagsbildung, stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung, Behindertenhilfe, Jugendstrafvollzug, Jugendsozialarbeit, Jugendparlamente/Jugendgemeinderäte).

Politische Bildung besteht nicht nur darin, Wissen über politische und gesellschaftliche Institutionen, ihre Funktionen und ihr Zusammenspiel zu erwerben. Letztendlich geht es um die Ausbildung politischer Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit. Die Kommission untersucht deshalb nicht nur, inwiefern Demokratie Gegenstand in den Bildungsangeboten ist, sondern auch, wie demokratisch die Bildungsstrukturen selbst sind und inwiefern junge Menschen ihre Lernprozesse selbst gestalten oder sogar als politische Akteure auftreten. Somit ermöglicht der Bericht eine präzisierte Betrachtung der sozialen Räume, in denen politische Bildung junger Menschen stattfindet.

6.1 Familie und Kindertagesbetreuung

Die Bundesregierung ist ebenso wie die Kommission der Auffassung, dass der Familie in der demokratischen Bildung junger Menschen eine wesentliche Rolle zukommt. Besonders in den ersten Lebensjahren ist sie der zentrale Ort für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern. Eltern initiieren Lernprozesse im Alltag und legen den Grundstein für den weiteren Lebens- und Bildungsweg ihrer Kinder. Zugleich erleben Kinder nicht erst ab Schuleintritt, sondern bereits in Kita und Kindertagespflege unterschiedliche Bildungszusammenhänge und -einflüsse. Dabei ist für institutionalisierte Betreuung, Bildung und Erziehung geboten, die Zusammenarbeit mit den Familien zu pflegen, den spezifischen und von familiären Situationen unabhängigen Bildungsauftrag professionell zu verfolgen sowie ggfs. auch Unterstützungs- und Beratungsangebote vorzuhalten.

Der Einfluss von Familien auf die politische Sozialisation junger Menschen reicht von der Herausbildung grundlegender Werte über konkrete Erfahrungen von Mitbestimmung im Familienalltag und den Einfluss auf politische Orientierungen und Verhaltensweisen bis hin zur Tradierung persönlicher Erlebnisse der Großeltern- und Elterngeneration, die sich wiederum auf die politischen Einstellungen von Jugendlichen auswirken können.

Der Bericht bemängelt zu Recht, dass (politische) Bildungschancen in Deutschland nach wie vor zu stark an die sozioökonomischen Ressourcen der Familie gekoppelt sind. Empfohlen wird auch die Entwicklung von zielgruppengerechten Angeboten der Familienbildung zum Thema Demokratie. Die Bundesregierung pflichtet der Kommission bei, dass eine Herausforderung dabei darin besteht, Konzepte zu entwickeln, die über die bisher vertrauten Themen gewaltfreie Erziehung, demokratische Erziehungsstile, Stärkung der Selbstwirksamkeit u. ä. hinausführen. In diesem Zusammenhang ist es zweifellos auch wichtig, Eltern und Familien zu betrachten, die von antidemokratischen Orientierungen und damit einhergehenden Verhaltensweisen ihrer Kinder betroffen sind oder selbst extremistische Einstellungen vertreten.

Unabhängig von den Möglichkeiten in den Elternhäusern fördert frühkindliche Bildung die Entwicklung der Kinder und trägt zu gleichen Startbedingungen und Teilhabechancen von Anfang an bei. Die Kindertagesbetreuung hat als erster Bildungs- und Erziehungsort außerhalb der Familie auch den Auftrag, Kinder auf das Zusammenleben in einer vielfältigen, demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten – Toleranz und Demokratiebildung fängt bei den Kleinsten an. Die Bundesregierung unterstreicht die Feststellung der Sachverständigenkommission,

dass in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege erste Grundsteine für demokratische Bildung gelegt werden. Hier können Kinder erfahren, dass ihre Stimme gehört und ihre Rechte geachtet werden, sie können Konfliktfähigkeit lernen und alltäglich praktische Aushandlungsprozesse trainieren. Kinderrechte, Demokratiebildung und Partizipation sollten daher fester Bestandteil des pädagogischen Alltags sein und entsprechende Gewichtung in den Bildungsplänen der Länder, in der Ausbildung von Fachkräften sowie bei der Qualitätssicherung und -entwicklung früher Bildung finden.

Im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ fördert die Bundesregierung auch die Weiterentwicklung von Demokratie und Vielfalt in der frühkindlichen Bildung. So trägt das Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Kindesalter“ zur Entwicklung von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und der Primarstufe zu demokratischen Lern- und Lebensorten bei und befördert den Theorie-Praxis-Transfer im Themenfeld. Auch das Begleitprojekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ zielt darauf ab, Demokratie und Vielfalt in der frühkindlichen Bildung nachhaltig und strukturell zu verankern und Fachkräfte, Eltern und Kinder für Äußerungen von Demokratiefeindlichkeit und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren und sie im kompetenten Umgang mit diesen Phänomenen zu stärken.

In Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sollten schon die Jüngsten erfahren, dass Fachkräfte auf sie und ihre Bedürfnisse eingehen. Grundlegend dafür sind Rahmenbedingungen, die gute pädagogische Qualität ermöglichen. Bestehende Erkenntnisse zu pädagogischen Prozessen und zur Interaktionsqualität in der Kindertagesbetreuung sollten daher aus Sicht der Bundesregierung ausgewertet und für die Praxis nutzbar gemacht werden, sodass eine Qualitätssteigerung erreicht werden kann. Das erfordert neben einer fundierten Ausbildung qualifizierte Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte und Leitungen von Kindertageseinrichtungen sowie kontinuierliche Fachberatung. Mit dem empirischen Programm der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WiFF“ sowie systematischem Monitoring durch das „Fachkräftebarometer Frühe Bildung“ wird dem Arbeitsfeld wichtiges Steuerungswissen zur Verfügung gestellt. Das Monitoring und die Evaluation des Gute-KiTa-Gesetzes werden wichtige Informationen über die bundesweite Entwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung liefern. Daneben ist ein genauerer Blick auf die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege notwendig. Darüber hinaus sind breit angelegte Studien sinnvoll, um verlässliche Daten zur aktuellen Situation zu gewinnen.

6.2 Schule und Ganztagsbildung

Die Bundesregierung teilt die Einschätzung der Kommission, dass sehr viele Kinder und Jugendliche an Politik interessiert sind und sich eine stärkere Befähigung zur Mitwirkung in der Demokratie wünschen. Die Bundesregierung stimmt der Kommission auch darin zu, dass Schule zu den zentralen Orten demokratischer Bildung zählt: in Form eines speziell ausgewiesenen Unterrichtsfachs, als Querschnittsaufgabe in allen Fächern, als Bildungsprinzip der Schule und als Strukturprinzip im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht attestiert der Schule in allen Bereichen politischer Bildung Defizite. Soll Schule im Zusammenspiel mit anderen Bildungsinstitutionen zur Sicherung, Verteidigung und Entwicklung unseres demokratischen Systems beitragen, bedarf es laut Bericht einer stärkeren Verankerung politischer Bildung in allen Schulstufen und auf allen Ebenen der Institution Schule. So wird darauf hingewiesen, dass politische Bildung in den einzelnen Bundesländern unter verschiedenen Fachbezeichnungen, mit unterschiedlichem Stundenumfang und zu häufig fachfremd unterrichtet wird. Die Kommission empfiehlt u. a. die Sicherstellung einer Mindeststundenzahl von zwei Wochenstunden in allen weiterführenden Schularten durchgängig von Klasse fünf bis zehn sowie eine Revision der inhaltlichen Bildungsvorgaben. Auch in Grundschulen werden laut Bericht die Möglichkeiten politischer Bildung bislang nicht ausreichend genutzt. Zudem sollte politische Bildung Bestandteil der Ausbildung aller Lehrkräfte unabhängig von ihren gewählten Fächern sein. Die Kommission plädiert auch dafür, die Einstellung von Lehrkräften für Sachunterricht, Politik und Geschichte ebenso voranzutreiben, wie dies in den letzten Jahren für die sogenannten MINT-Fächer erfolgte.

Laut Bericht wird der politischen Bildung in einigen Bundesländern auch in den Sekundarstufen I und II im Gymnasium sehr wenig Unterrichtszeit gewährt. Die Kommission kritisiert den Umstand, dass drei Viertel der Bundesländer für die Jahrgangsstufen 5 und 6 überhaupt keine politische Bildung vorsehen. Zum Teil beginnt der entsprechende Unterricht erst in Klasse 9 oder sogar 10. Zudem wird festgestellt, dass in neun Bundesländern Schülerinnen und Schüler der nichtgymnasialen Sekundarstufe I derzeit weniger Unterricht in politischer Bildung haben als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Dass Schülerinnen und Schüler je nach Bundesland und Schulart

einen geringeren oder größeren Anteil an politischer Bildung erfahren, ist aus Sicht der Kommission nicht vereinbar mit der Bedeutung dieses Fachs und dem aus § 1 SGB VIII und dem Kinderrecht auf Bildung ableitbaren Recht aller jungen Menschen auf politische Bildung.

Die Bundesregierung nimmt die schulpolitischen Empfehlungen des 16. Kinder- und Jugendberichts auf, weist aber darauf hin, dass die Zuständigkeit für die schulische Bildung entsprechend der föderalen Ordnung bei den Ländern liegt. Unabhängig davon teilt die Bundesregierung die Einschätzung der hohen Bedeutung der Schule für die politische Bildung und spricht sich für eine Stärkung ihrer gesellschaftspolitischen Funktion aus. Schule ist die pädagogische Institution, die im Bildungsverlauf von allen Kindern und Jugendlichen durchlaufen wird; damit kommt ihr eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung politischen Wissens und demokratischer Werte zu.

Schule ist nicht nur ein zentraler Ort des Lernens, sondern auch des alltäglichen Lebens. Politische Bildung in und an Schule ist daher nicht allein auf ein Unterrichtsfach beschränkt, sondern es geht maßgeblich auch um eine demokratische Schulkultur einschließlich wirksamer Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Schülerinnen- und Schülervertretung ist grundsätzlich ein tradiertes, gut eingeführtes Instrument der Mitbestimmung im Schulleben, aber je nach Schulkultur unterschiedlich aktiv und wirksam. Schülervertreterinnen und -vertreter werden von zahlreichen außerschulischen Bildungsträgern unterstützt, zum Beispiel mit Seminaren und Coachings, bei denen sie sich mit Kindern und Jugendlichen von anderen Schulen austauschen können. Solche Fortbildungsangebote ermuntern dazu, offensiv auch eine maßgebliche Rolle der Schülerinnen- und Schülervertretung im Schulleben einzufordern und sich nicht mit Alibiaufgaben zu begnügen, von denen junge Menschen zum Teil berichten.

Die Bundesregierung unterstützt mit der Förderung der Jugendpresse den Schülerzeitungswettbewerb der Länder und lobt jährlich drei Sonderpreise für gesellschaftlich besonders engagierte Ausgaben aus. Die Schülerzeitungswettbewerbe zeigen anschaulich, wie lebendige Schülerzeitungen eine ganze Schule präsentieren und auch eine demokratische Schulkultur befördern können. Schülerinnen und Schüler formulieren Artikel und vertreten ihre Meinung in der Redaktion und gegenüber der gesamten Schulöffentlichkeit. Sehr viele Schülerzeitungen verfolgen einen offensiv politischen Ansatz.

Zudem fördert die Bundesregierung mit „Demokratisch Handeln“ und „Jugend debattiert“ – zwei Bundeswettbewerbe für Schülerinnen und Schüler, die besonderes Engagement für die Demokratie auszeichnen und demokratische Debattenkultur stärken – zwei weitere Beiträge zu demokratischer Schulentwicklung.

Das im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ geförderte Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Jugendalter“ widmet sich der Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischer Demokratiebildung, stärkt auf diesem Feld die Zusammenarbeit und trägt so zur Verankerung von demokratischer Kultur, entsprechenden Strukturen sowie partizipativen Ansätzen in der schulischen und außerschulischen Bildung im Jugendalter bei.

Für die Demokratiearbeit an Schulen, wie sie im Programm „Respekt Coaches“ erfolgt, ist die Zusammenarbeit mit den Trägern der politischen Bildung unerlässlich und setzt auch beim Personal an Schulen und in den für die Umsetzung des Programms verantwortlichen Jugendmigrationsdiensten (in der Regel Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) Weiterbildung zwingend voraus. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens „Respekt Coaches“ zeigen bereits, dass die Schulen sehr zufrieden mit der Arbeit der „Respekt Coaches“ sind und die Gruppenangebote der außerschulischen Bildungsträger weit überwiegend sehr schätzen. Die Bundesregierung unterstützt nachdrücklich die Empfehlung der Kommission für eine stärkere Kooperation von Jugendsozialarbeit und politischer Bildung an Schulen.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht macht sich für eine systematische Verankerung der politischen Bildung im Ganztag stark. Auch aus Sicht der Bundesregierung bietet Ganztagsbildung große Chancen für die politische Bildung, die mit der Einführung eines Rechtsanspruches auf Ganztagsbildung im Grundschulalter nochmals stärker zur Geltung kommen können. Die Bundesregierung teilt die Einschätzung des Berichts, dass die Potenziale politischer Bildung im Ganztag durch eine verstärkte Kooperation zwischen außerschulischen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und Schulen noch besser ausgeschöpft werden könnten. So kann die politische Kinder- und Jugendbildung über Projekttage, Projektwochen oder andere zeitlich befristete Angebote hinaus zum Tragen kommen und es bietet sich die Möglichkeit, außerhalb des Unterrichts demokratische Werte zu vermitteln und demokratische Prozesse erfahrbar zu machen. Die Bundesregierung unterstreicht die Notwendigkeit solcher Kooperationen, die sich durch Augenhöhe, eine wechselseitige Anerkennung der Stärken und Rollen und gemeinsame Verantwortungsübernahme auszeichnen. Sie unterstützt zudem ausdrücklich aktuelle Überlegungen, Ganztags-

modelle im Sinne einer Eigenständigen Jugendpolitik stärker auch ausgehend von den Perspektiven und Interessen älterer Schülerinnen und Schüler sowie unter deren Beteiligung zu gestalten und weiterzuentwickeln. Dies hat sie bereits in der Jugendstrategie der Bundesregierung als Handlungsbedarf benannt.

Mit dem geplanten ESF-Förderprogramm „Gemeinsam für Qualität: Kinder beteiligen im Ganztag“ will der Bund ab dem Schuljahr 2021/2022 einen Beitrag zu Veränderungen der Lern- und Lehrkultur im Ganztag, zur Stärkung des Grundrechts der Kinder auf Teilhabe und letztlich zur Förderung der demokratischen Gesellschaft leisten. Das zentrale Anliegen liegt in der Schaffung einer partizipativen Ganztagsgrundschule als gemeinsames Angebot von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Das Programm richtet sich in den beteiligten Ganztagsschulen an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte der schulischen Betreuung sowie Lehrkräfte. Grundlage ist eine gemeinsame Fortbildung, die dazu befähigen soll, Partizipationsmöglichkeiten im Ganztag zu erkennen und eine demokratische Schulkultur zu gestalten.

6.3 Jugendsozialarbeit und stationäre Hilfen zur Erziehung

Die Bundesregierung teilt die Einschätzung, dass auch in den vielfältigen Angeboten der Jugendsozialarbeit immer wieder politische Themen von Bedeutung sind und politische Bildungsprozesse initiiert werden. Entsprechend ist die von der Kommission festgestellte beginnende Fachdebatte über politische Bildung in der Jugendsozialarbeit sehr zu begrüßen.

Auch die Anregung einer verstärkten multiprofessionellen Zusammenarbeit der Jugendsozialarbeit mit den etablierten Akteuren der politischen Bildung wird von der Bundesregierung grundsätzlich unterstützt. Die Ansätze der (auch aufsuchenden) Jugendsozialarbeit für prozess- und beziehungsorientiertes Arbeiten können hier besonders nützlich sein. Allerdings sind das Aufgabenspektrum und die Einsatzgebiete der Jugendsozialarbeit zu vielfältig, um pauschal die Notwendigkeit der Verknüpfung mit Angeboten der politischen Bildung zu fordern. Vielmehr muss nach Aufgabe und Einsatzfeldern differenziert werden, um die konkreten Bedarfe zu ermitteln.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht stellt fest, dass auch im Alltag stationärer Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung ein breites Spektrum politischer Themen zu finden ist. Jedoch spiele das Thema politische Bildung weder in den Einrichtungen noch in der Forschung und Fachdiskussion eine besondere Rolle. Als zentralen Anknüpfungspunkt für demokratische Bildung identifiziert die Kommission die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Heimen und Wohngruppen.

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und ihrer Eltern ist in der Tat ein grundlegendes Gestaltungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe und für die Erfüllung ihres Auftrags von wesentlicher Bedeutung. Mit Blick auf Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche ganztägig oder für einen Teil des Tages betreut werden oder Unterkunft erhalten, wurde bereits 2012 mit Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes in § 45 SGB VIII die Installierung von Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen als Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis normiert. In dem vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorgelegten Gesetzentwurf zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen wird das Anliegen aufgegriffen, die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auch in Einrichtungen der Erziehungshilfe, weiter zu verbessern.

6.4 Berufliche Bildung, Berufs- und Arbeitswelt

Der Bericht weist auf den engen Zusammenhang zwischen politischer und beruflicher Bildung hin, der sich gerade für junge Menschen beim Berufseinstieg mit konkreten politischen Fragen, etwa zum Steuersystem und zur Steuerverwendung sowie zur sozialen Sicherung, verbindet.

Die in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für die beruflichen Schulen durchaus vorgesehene politische Bildung steht laut Bericht in der Praxis und im Rahmen der Abschlussprüfungen jedoch zu sehr im Schatten der beruflichen Ausbildungsfächer. Während im Bericht auf die große Bandbreite an Angeboten beruflicher Bildung Bezug genommen wird, wird in den einzelnen Ausführungen nicht eindeutig zwischen den verschiedenen Bildungsgängen differenziert, sondern überwiegend auf die Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung Bezug genommen.

Im Hinblick auf den betrieblichen Anteil der dualen Ausbildung und die Beschäftigung junger Menschen nach Abschluss der Ausbildung wird im Bericht ein Schwerpunkt auf die Möglichkeiten gewerkschaftspolitischer Bildungsangebote gelegt. In diesem Zusammenhang betont die Kommission, dass sich Gewerkschaften nicht auf betriebliche Interessenvertretung beschränken, sondern auch einen Beitrag zu arbeitspolitischer Bildung leisten. Umso wichtiger sei es, Angebote der arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung stärker auch auf junge Menschen in nicht-tariflich gebundenen Kleinbetrieben, befristet Beschäftigte, junge Erwachsene ohne qualifizierten Schulabschluss und Ausbildung sowie Jugendliche in Übergangssystemen auszurichten und für diese Zielgruppen didaktische Konzepte zu erarbeiten. Vor dem Hintergrund der in den Bundesländern unterschiedlich geregelten Rechtsansprüche auf Bildungsurlaub spricht sich die Kommission für ein Bundesweiterbildungsgesetz mit bundesweit geltenden Freistellungsansprüchen zu (politischen) Bildungszwecken aus.

Die Bundesregierung sieht ebenfalls wichtige Zusammenhänge zwischen politischer und beruflicher Bildung. Der erfolgreiche Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt stellt einen zentralen Aspekt gesellschaftlicher, ökonomischer und sozialer Teilhabe dar. Daher sind Angebote politischer Bildung hier von großer Bedeutung, insbesondere für jene Gruppen junger Menschen, die bisher kaum politisch interessiert sind. Die Bundesregierung teilt das Ziel, die berufliche Bildung und Weiterbildung dahingehend weiter zu stärken, und weist darauf hin, dass hier verschiedene Zuständigkeiten berührt sind, die sich in den verschiedenen Bildungsgängen weiter differenzieren: Verantwortlich für den schulischen Bereich der dualen Ausbildung sind die Länder. Sie tragen auch die Verantwortung für die Lehrkräfteausbildung und -einstellung. Verantwortlich für die Kammerprüfungen, die auf die Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit (berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten) abzielen, wiederum sind die zuständigen Stellen mit ihren Prüfungsausschüssen auf der Grundlage von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung. Die Art der Prüfungsaufgaben muss in den jeweiligen Ausbildungsordnungen festgelegt werden. Darüber hinaus umfassen die Berufsschulprüfungen auch Themen außerhalb des berufskundlichen Unterrichts.

Um demokratische Bildung auch im Rahmen der Berufsbildung weiter auszubauen, fördert die Bundesregierung im Rahmen des Bundesprogramms *Demokratie leben!* neben mehreren Modellprojekten auch das Kompetenznetzwerk „Demokratieförderung in der beruflichen Bildung“. Das Kompetenznetzwerk bündelt fachliche Ansätze im Themenfeld, stärkt die Berufsbildung als Ort der Demokratiebildung und nimmt dabei neben der betrieblichen und schulischen Ausbildung auch das Übergangssystem in den Blick.

6.5 Hochschulen

An Hochschulen findet politische Bildung laut 16. Kinder- und Jugendbericht in drei Bereichen statt: im Studium, bei der Mitwirkung in der akademischen und studentischen Selbstverwaltung und beim außercurricularen studentischen Engagement. Mit Blick auf Teilhabemöglichkeiten an hochschulischer politischer Bildung sieht der Bericht nicht nur Ungleichheiten bei den Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule, sondern aufgrund unterschiedlicher ökonomischer Bedingungen auch während der Studienzeit. Entsprechend empfiehlt der Bericht ein existenzsicherndes BAföG und die Sicherstellung einer auskömmlichen Grundfinanzierung der Hochschulen. Zur Stärkung der Hochschulen als politische Räume braucht es laut Bericht ausreichend Freiräume für eigene politische Bildungserfahrungen, eine verfasste Studierendenschaft, eine stärkere Beteiligung der Akademischen Selbstverwaltung in studentischen Angelegenheiten und ein allgemeinpolitisches Mandat der Studierendenvertretungen. Die Kommission empfiehlt zudem, politische Bildung in den Curricula aller Studiengänge zu verankern. Außerdem sieht sie es als Aufgabe der Hochschulen an, sich als offene Räume, in denen gesellschaftliche Konflikte verhandelt werden, zu begreifen und dafür angemessene Grundsätze und Umgangsweisen zu entwickeln. Die Bundesregierung teilt die Einschätzung, dass Hochschulen als zentrale Räume politischer Bildung und gesellschaftlicher Diskussion zu stärken sind.

Die Kommission sieht außerdem die Notwendigkeit einer strukturellen Stärkung des Themas politische Bildung an den Hochschulen mit Blick auf Forschung und Lehre (insbesondere zur außerschulischen politischen Bildung) sowie einer Aufwertung interdisziplinär zu bearbeitender Felder (z. B. politische Medienbildung).

Politische Bildung und Demokratiebildung werden laut Kommission nicht systematisch und in sehr unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen beforscht und gelehrt und es fehlt ein kontinuierlicher und umfassender Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Hierzu stellt die Bundesregierung fest: Die Forschungslandschaft wird

durch die „Transferstelle politische Bildung“ analysiert. Dabei zeigt sich, dass in den Universitäten zwar bundesweit, aber mit relativ kleiner Personalstärke zu politischer Bildung geforscht wird. Wirkmächtiger sind bislang einzelne Forschungsinstitute, deren Profil zur Forschung über politische Bildung aber noch geschärft werden könnte. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend arbeitet hier insbesondere mit dem Deutschen Jugendinstitut zusammen, welches an den Standorten München und Halle (Saale) zu Fragen der politischen Bildung forscht – mit besonderem Schwerpunkt in der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention am Standort Halle (Saale). Diese bundesweit profilierte Forschungsstelle widmet sich der Frage, wie in modernen Gesellschaften die politische Sozialisation von Jugendlichen verläuft, was ihre lebenswelt- und lebenslagenbezogenen Ausprägungen und Kontexte sind und welchen Einfluss diese auf die Jugendlichen ausüben. Ein Hauptinteresse richtet sich dabei auf politische Sozialisationsprozesse und mögliche Berührungspunkte zu demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Ideologien und Akteuren.

6.6 Kinder- und Jugendarbeit

Der 16. Kinder- und Jugendbericht widmet der Kinder- und Jugendarbeit einen breiten Raum. Die Bundesregierung teilt die Einschätzung, dass sie einen großen Beitrag zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen leistet. Es trifft auch zu, dass die Kooperation und die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme zwischen der außerschulischen politischen Bildung und den weiteren Säulen der Kinder- und Jugendarbeit (Kinder- und Jugendverbandsarbeit, offene Kinder- und Jugendarbeit, internationale Kinder- und Jugendarbeit, kulturelle Kinder- und Jugendbildung und Kinder- und Jugendarbeit im Sport) verbessert werden sollte. Die Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung kommen nur zum Teil aus genuinen Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit, teilweise handelt es sich auch um Angebote von Trägern, die eher der Erwachsenenbildung zuzurechnen sind. Diese Träger sind ohnehin gefordert, ihre Formate und Konzepte stärker kinder- und jugendgerecht zuzuschneiden und können dabei von den Anbietern der Kinder- und Jugendarbeit profitieren. Hier gibt es auch bereits Bewegung in die richtige Richtung: So wurde zur Bundesförderung aus dem Kinder- und Jugendplan eine neue AG Kinder- und Jugendarbeit eingerichtet, in der auch das Thema politische Bildung diskutiert wird. An der Vorbereitung des nächsten Bundeskongresses Kinder- und Jugendarbeit ist auch die politische Jugendbildung einschließlich etwa der Volkshochschulen beteiligt. Mit dem Ziel, die verschiedenen Praxisfelder und Themen der Kinder- und Jugendarbeit auf Bundesebene zu vernetzen sowie ihre fachpolitische und gesellschaftliche Relevanz zu stärken, hat sich zudem 2019 das Bundesnetzwerk Kinder- und Jugendarbeit gegründet.

Der Bericht stellt dar, dass die Zahl der Einrichtungen der außerschulischen politischen Jugendbildung, insbesondere der Jugendbildungsstätten, seit Jahren rückgängig ist. Die Kommission empfiehlt dringend die Absicherung und den Ausbau der etablierten und rechtlich abgesicherten Regelstrukturen für außerschulische politische Bildung, insbesondere im Kinder- und Jugendplan des Bundes.

Die Bundesregierung nimmt wahr, dass Jugendbildungsstätten in den letzten Jahren geschlossen wurden. Frühere Seminarformate funktionieren nur noch bedingt, Bildungsstätten müssen sich neu am Markt positionieren, Kooperationen eingehen und sich mit einem Mix unterschiedlicher Gäste und Formate neu finanzieren lernen. Das ist eine von der Bundesförderung unabhängige Tendenz. Zudem merkt die Bundesregierung an, dass in den vergangenen Jahren bereits zusätzliche Angebote der politischen Bildung über Aufstockungen im Kinder- und Jugendplan des Bundes ermöglicht wurden, z. B. über die Programme „Jugend erinnert“ und „Respekt Coaches“. Gleichwohl sieht die Bundesregierung die spezifische Fachlichkeit der außerschulischen politischen Jugendbildung und ihre im Bericht aufgezeigten aktuellen Aufgaben und ist mit Blick auf die Regelförderung zu einem Dialog über eine insofern erforderliche strategische Weiterentwicklung und Öffnung dieses zunehmend wichtigen Praxisfeldes bereit. Die außerschulische politische Jugendbildung könnte – in Kooperation mit anderen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule – eine treibende Kraft dafür sein, dass die politische Bildung junger Menschen zu einer Querschnittsaufgabe wird.

Die Bundesregierung hält Jugendbildungsstätten für sehr wichtige Anbieter, die unbedingt erhalten werden sollten. Die Corona-Hilfspakete der Bundesregierung unterstützen daher die gemeinnützigen Einrichtungen und Organisationen für Kinder, Jugendliche und Familien, um diese wichtigen Bestandteile der sozialen Infrastruktur und des gesellschaftlichen Zusammenhalts in ihrer Existenz zu sichern. Ein KfW-Förderprogramm für gemeinnützige Organisationen, die Überbrückungshilfen sowie insbesondere das „Sonderprogramm Kinder- und Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit“ mit insgesamt 100 Mio. Euro helfen gemeinnützigen Organisationen und

Einrichtungen wie Jugendherbergen, Schullandheimen und Jugendbildungsstätten sowie gemeinnützigen Trägern des langfristigen internationalen Jugendaustauschs, u. a. Corona-bedingte Mindereinnahmen abzufedern.

Der Bericht macht deutlich, dass politische Bildung in allen Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit stattfindet. Die Bundesregierung stimmt dem zu, weist aber auch darauf hin, dass diese Angebote jeweils aus der eigenen Schwerpunktsetzung des Feldes heraus gemacht werden und dass die Frage, inwieweit es sich um politische Bildung handelt, sorgsam und differenziert beurteilt werden muss. Sachgerecht ist aus Sicht der Bundesregierung die Empfehlung, in jedem Dachverband auf Bundesebene eine zuständige Stelle für die politische Bildung einzurichten.

Die Bundesregierung unterstreicht die Feststellung des Berichts, dass junge Menschen in den Jugendverbänden Politik erleben und Demokratie erlernen. In den Jugendverbänden organisierte Gruppen sind Keimzellen für gesellschaftspolitisches Engagement; zahlreiche engagierte Erwachsene haben ihr politisches Interesse hier entwickelt. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Jugendverbände traditionell in unterschiedlicher Intensität politisch orientiert sind, teilt die Bundesregierung die Einschätzung der Kommission, dass in den Jugendverbänden grundsätzlich weiteres Potenzial für politische Bildung besteht. Die vorgeschlagenen Eckpunkte politischer Bildung für die Jugendverbandsarbeit könnten hier ein guter erster Schritt sein. Der Bericht fordert vor allem von Ländern und Kommunen eine bessere und dauerhafte finanzielle Unterstützung von Jugendverbänden. Auf Bundesebene ist die Förderung die Jugendverbandsarbeit seit Jahren auf nunmehr jährlich über 20 Mio. Euro gestiegen. In Absprache und mit Finanzierung des Bundesjugendministeriums hat der Deutsche Bundesjugendring eine Stelle für politische Bildung eingerichtet.

Für das Handlungsfeld der internationalen Jugendarbeit gilt, dass es nicht nur integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe ist, sondern gleichzeitig auch Teil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Gerade auch angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Europa und in der Welt und dem aufkommenden neuen Nationalismus bleibt es für die Bundesregierung eine wichtige Aufgabe, auch im Handlungsfeld der internationalen Jugendarbeit den zentralen Stellenwert der politischen Bildung weiter zu stärken. Dabei gilt es, mit den Formaten besonders junge Menschen anzusprechen, die bisher kaum erreicht wurden. Dafür wurden in den letzten Jahren bereits die erforderlichen Grundlagen geschaffen, z. B. durch die Förderung von Infrastruktur aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes. Mit dem international ausgerichteten Teil des Programms „Jugend erinnert“ werden Jugendliche ermutigt, aktiv gegen Ausgrenzung und Mobbing vorzugehen. Sie erleben, wohin es im Extremfall führen kann, wenn diesen Phänomenen keine Grenzen gesetzt werden, nämlich zum Massenmord an ethnisch definierten Gruppen.

In der Kinder- und Jugendarbeit im Sport hat die demokratische Bildung einen hohen Stellenwert und die Strukturen der Deutschen Sportjugend, die durch die Bundesregierung mit jährlich ca. 5,1 Mio. Euro gefördert werden, sind in diesem Feld stark vernetzt. Beispielhaft zu nennen sind die Mitarbeit beim Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit, beim Forum gegen Rassismus und beim Netz gegen Rassismus sowie die Koordinierung im Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ und des Netzwerkes „Sport & Politik für Fairness, Respekt und Menschenwürde“. Hinzu kommt die Beteiligung an den Internationalen Wochen gegen Rassismus und die Unterstützung der Allianz für Weltoffenheit.

Durch kulturelle Bildung werden wichtige Grundlagen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt geschaffen. Kultur und kulturelle Bildung vermitteln Traditionen, Kenntnisse und Werte und haben eine überragende Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentfaltung wie auch für das Selbstverständnis und die Teilhabe an unserer Gesellschaft. Kulturelle Bildung trägt auch dazu bei, dass sich die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickelt, dass das Urteilsvermögen und die Engagementbereitschaft junger Menschen gestärkt wird und dass sie dazu befähigt werden, die Gesellschaft aktiv und verantwortlich mitzugestalten. Maßnahmen der kulturellen Bildung leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung junger Menschen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und tragen damit dazu bei, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Vor diesem Hintergrund finanziert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bereits seit 2013 mit bis zu 50 Millionen Euro jährlich das Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“; darüber können bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche an außerschulischen kulturellen Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Mit ihren Ausführungen zur offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt die Kommission zutreffend auf, dass die Politik hier einen Rahmen setzen sollte – vor allem, indem sie durch öffentliche Förderung ermöglicht, dass qualifizierte Fachkräfte aktiv dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche sich in offenen Räumen demokratische Prozesse selbstbestimmt und niedrigschwellig aneignen können; ggf. auch durch aufsuchende Arbeit und mobile

Angebote. Die Bundesregierung hat die Förderung der bundeszentralen Strukturen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zuletzt deutlich angehoben.

6.7 Parteinahe Jugendbildung, Proteste und soziale Bewegungen

Parteien, ihre Jugendorganisationen und die parteinahen Stiftungen sind laut 16. Kinder- und Jugendbericht „natürliche Räume, an denen Politik thematisiert und gestaltet wird“ (Zusammenfassung). Der Bericht stellt fest, dass die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Parteiarbeit eine untergeordnete und bei den Parteijugendorganisationen größtenteils eine instrumentelle Rolle (Stichwort Nachwuchsgewinnung) spielt. Den parteinahen Stiftungen wird attestiert, dass sie einen wichtigen Beitrag für die politische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen leisten, jedoch zu wenig miteinander und dem gesamten Feld der politischen Jugendbildung kooperieren.

Nach Überzeugung der Bundesregierung leisten Jugendorganisationen politischer Parteien wichtige und kompetente Arbeit für die politische Bildung junger Menschen. Ebenso wie parteinahe Stiftungen verfügen sie über weitreichende Ressourcen für die politische Jugendbildung. Um ihre gegenüber den Mutterparteien eigenständige Jugendarbeit zu unterstützen, werden die Parteijugendorganisationen mit einer eigenen Richtlinie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Wenngleich zum Beispiel die Parteistiftungen im Bundesausschuss Politische Bildung vertreten sind, ist die Zusammenarbeit der Parteijugendorganisationen mit anderen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit zweifellos ausbaufähig.

Große Potenziale für die politische Bildung von jungen Menschen sieht der Bericht auch in sozialen Bewegungen und Protestformationen, die als selbstinitiierte und -organisierte Prozesse nachhaltige Bildungs- und Lernerfahrungen eröffnen können. Der Bericht empfiehlt, diese stärker zu unterstützen – etwa in Form von Zugängen zu öffentlichen Räumen oder durch rechtliche und organisatorische Beratung.

Die Bundesregierung begrüßt und unterstützt das vielfältige gesellschaftliche und politische Engagement junger Menschen im Rahmen unserer verfassungsmäßigen Ordnung. Junge Menschen nutzen dabei ein breites Spektrum analoger und digitaler Formen zur öffentlichen Meinungsäußerung und politischen Beteiligung. Diese sind als politische Ausdrucksformen anzuerkennen sowie als wichtiger Beitrag für eine lebendige Demokratie wertzuschätzen. Die Bundesregierung teilt die Einschätzung, dass damit oftmals wichtige Erfahrungen der Selbstwirksamkeit verbunden sind und politische Prozesse konkret erlebt werden.

6.8 Freiwilligendienste

Die Kommission empfiehlt, dass die Träger der Freiwilligendienste insbesondere darin unterstützt werden, allen jungen Menschen einen Freiwilligendienst unabhängig von Herkunfts- oder Bildungsbiografien sowie individuellen Beeinträchtigungen zu ermöglichen und bisher unterrepräsentierte Teilnehmendengruppen noch besser zu integrieren.

Bereits jetzt leisten junge Menschen mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen, sozialen Hintergründen, Identitäten und weltanschaulichen Orientierungen einen Freiwilligendienst im Bundesfreiwilligendienst (BFD) oder in einem der Jugendfreiwilligendienste ab. Die Freiwilligendienste bieten den Engagierten die Möglichkeit, die Vielfalt der Individualität als Chance zu begreifen, tragen dem Pluralismus des Einwanderungslandes Deutschland Rechnung und sind auch offen für Menschen aus aller Welt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützt über das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben die Zentralstellen, Träger und Einsatzstellen dabei, ergänzende – auch barrierefreie – Maßnahmen zu ergreifen, die eine selbstverständliche und gleichberechtigte Teilhabe aller junger Menschen an den Freiwilligendiensten ermöglichen. Für Freiwilligendienstleistende mit besonderen Förderbedarfen, bei denen die Aufnahme oder der Erfolg des Freiwilligendienstes ohne ergänzende pädagogische Begleitung gefährdet wäre, können – zusätzlich zur Regelförderung – nichtrückzahlbare Fördermittel in Höhe von maximal 100 Euro pro Person und Monat beantragt werden.

Im Sinne sozialer Inklusion und Diversität setzt sich auch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung dafür ein, im internationalen Freiwilligendienst „weltwärts“ Teilhabechancen für eine breite Zielgruppe zu schaffen, Zugangsbarrieren zu identifizieren und abzubauen. Gezielte Beratung und umfang-

reiche Fördermöglichkeiten für Mehrbedarfe von Freiwilligen mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung werden bereitgestellt. Zentrale Elemente des internationalen Freiwilligendienstes „weltwärts“ sind internationale Lernerfahrungen und die Stärkung entwicklungspolitischen bzw. zivilgesellschaftlichen Engagements.

Die Kommission empfiehlt, die Nachfrage nach Plätzen in den Freiwilligendiensten regelmäßig zu überprüfen, damit bei weiterhin steigendem Bedarf die Kapazitäten schnell ausgebaut werden können. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt mit den Zentralstellen im BFD, im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und im Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) alljährlich sogenannte Kontingentierungsgespräche, in denen u. a. auch der Einsatzstellenplatzbedarf erhoben wird. Damit hat der Bund einen guten Überblick über die Bedarfe und kann mit Blick auf die Kapazitäten der den Zentralstellen angeschlossenen Träger flexibel reagieren.

Die politische Bildung ist seit vielen Jahren zentraler Bestandteil der pädagogischen Begleitseminare im FSJ und FÖJ sowie im BFD, für deren gesetzliche Rahmenbedingungen der Bund die Verantwortung trägt. Im FSJ und FÖJ obliegen die Organisation und Ausgestaltung der pädagogischen Begleitung maßgeblich den Trägern und Zentralstellen. Dies gilt auch für die Entwicklung und Überprüfung von Qualitätskriterien und Curricula. Für die politische Bildung im FSJ kommt der Wertepluralität bzw. Werteorientierung der unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Träger insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass sie für die Freiwilligen in den Einsatzstellen vor Ort praktisch erfahrbar ist und im Kontext der Bildungsseminare reflektiert wird. Das enge Zusammenspiel von Einsatzstellen und Trägern, formalen und informellen Lernprozessen eröffnet im FSJ die umfassende Chance, bei den Teilnehmenden das Bewusstsein für eine gesellschaftliche Mitverantwortlichkeit zu verankern.

Für den BFD ist gesetzlich geregelt, dass Freiwillige unter 27 Jahren im Rahmen der pädagogischen Begleitung ein fünftägiges Seminar zur politischen Bildung absolvieren müssen. Diese Seminare werden an den Bildungszentren des Bundes durchgeführt.

6.9 Bundeswehr

Der Bericht betrachtet auch die Bundeswehr als sozialen Raum der politischen Bildung junger Menschen und geht auf den Veränderungsprozess ein, in dem sich die Bundeswehr als Parlamentsarmee seit Aussetzen der Wehrpflicht und vor dem Hintergrund aktueller internationaler und nationaler Herausforderungen befindet. Um zeitgemäße politische Bildungsmaßnahmen gezielt konzipieren zu können, fehlt es laut Bericht jedoch an aktuellen Daten etwa zu Herkünften, Bildungsniveaus, Erwartungen, Wertvorstellungen und politisch-sozialen Einstellungen von Soldatinnen und Soldaten. Die Bundesregierung pflichtet der Kommission bei, dass es innerhalb der Bundeswehr gesellschaftliche Repräsentationslücken gibt. Es trifft auch zu, dass bei der erforderlichen Neujustierung der politischen Bildung im Kontext des Prinzips der Inneren Führung die Bildungsziele Demokratietauglichkeit und Einsatztauglichkeit nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen.

Die Berichtskommission hält es für wichtig, dass die Bundeswehr sich als Teil der staatlichen Ordnung vorstellt und ihre Berufsbilder mit Blick auf die erforderliche Nachwuchsgewinnung auch in den Einrichtungen der formalen Bildung präsentiert; jedoch sollte das Mandat der Jugendoffiziere nicht über die Information hinausreichen. Eine weitere von der Bundesregierung unterstützte Empfehlung der Kommission besteht in einem systematischen Monitoring extremistischer Einstellungen in der Bundeswehr, begleitet von einer auf die demokratischen Grundwerte orientierten politischen Bildung für alle Dienstgradgruppen. Die Bundesregierung teilt auch die Auffassung, dass Bundeswehr und Gesellschaft aufeinander bezogen sind und dass für eine demokratisch verfasste und verankerte Bundeswehr die breite Akzeptanz in der Gesellschaft essentiell wichtig ist. Die Empfehlung für eine Stärkung der Aktivitäten für den zivil-militärischen Dialog greift die Bundesregierung entsprechend auf.

6.10 Jugendstrafvollzug

Mit Blick auf politische Bildung im Jugendstrafvollzug sieht die Sachverständigenkommission das bisherige förderpolitische und fachliche Interesse vor allem auf Konstellationen bezogen, in denen der Freiheitsentzug vor dem Hintergrund politisch bzw. religiös motivierter Straftaten erfolgte. Zugleich wird der Jugendstrafvollzug als Raum beschrieben, in dem unterschiedliche Angebote politischer Bildung vor allem im Rahmen haupt- und realschulischer Maßnahmen regelmäßig stattfinden.

Die Bundesregierung nimmt die Anregung auf, sich auch unter jugendpolitischen Gesichtspunkten mit der Gruppe junger Menschen im Jugendstrafvollzug gezielter zu beschäftigen, weist jedoch darauf hin, dass die Durchführung des Strafvollzugs nach der verfassungsmäßigen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland Angelegenheit der Länder ist.

Im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ werden im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe" seit 2017 Modellprojekte in den Ländern mit dem Ziel gefördert, pädagogische Strategien der Radikalisierungsprävention und der Begleitung von Distanzierungsprozessen im Strafvollzug und in der Bewährungshilfe zu entwickeln. Die Modellprojekte richten sich vorrangig an junge männliche Inhaftierte im Jugendvollzug bzw. Jugendarrest, die als besonders gefährdet für extremistische Ansprachen oder als bereits radikalisiert betrachtet werden.

7 Die Beteiligung junger Menschen am Kinder- und Jugendbericht

In den Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung sollen die unterschiedlichen Gruppen und Perspektiven junger Menschen berücksichtigt werden. Dies kann grundsätzlich in allen Phasen der Berichtserstellung geschehen. Mit der Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter thematisiert der 16. Kinder- und Jugendbericht ein bildungs- und jugendpolitisches Aufgabenfeld, dass von jungen Menschen selbst immer wieder als gleichsam bedeutsam und defizitär beschrieben wird. Zudem wurde bei der Zusammensetzung der Kommission gezielt Expertise aus dem Kreis der Jugendorganisationen berücksichtigt.

Darüber hinaus sollen junge Menschen über verschiedene Formate auch direkt in die Berichtserstellung eingebunden werden. Ihre erwünschte Beteiligung muss jedoch die spezifischen Bedingungen einer vertraulich arbeitenden Kommission und die gesetzlichen Vorgaben berücksichtigen. Daraus ergibt sich beispielsweise, dass den Bericht allein die Kommission schreibt und verantwortet.

Die Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht hat drei Jugendworkshops, einen Kinderworkshop sowie eine Gesprächsrunde mit Jugendgemeinderäten durchgeführt. Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit 13 Kitagruppen sowie drei Grundschulklassen geführt. Darüber hinaus gab die Kommission eine umfangreiche Sekundärauswertung von 13 bundesweiten Jugendbeteiligungsprozessen in Auftrag und berücksichtigte deren Ergebnisse.

Für die Kinder- und Jugendworkshops wurde ein recht heterogenes Feld an jungen Menschen mit vielfältigen Lebensbezügen gewonnen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten die Kommission dabei unterstützen, Themen für politische Bildungsprozesse zu identifizieren. Die Kommission wollte auch wissen, wo Kinder und Jugendliche mit Politik und Demokratie in Berührung kommen und welche Erfahrungen sie mit politischer Bildung machen.

Obwohl die beteiligten Kinder und Jugendlichen keine sozialen Räume der politischen Bildung benannten, die von der Kommission zuvor nicht bereits identifiziert worden waren, waren die Workshops nach Darstellung der Kommission eine wertvolle Fundierung ihrer Arbeit im Hinblick auf ihr umfassendes Verständnis politischer Bildung. In den Workshops artikulierten die Kinder und Jugendlichen „überdeutlich, dass sie über ein ausgeprägtes politisches Interesse verfügen und einen hohen Bedarf haben, sich untereinander darüber – auch angeleitet und institutionalisiert (z. B. im Rahmen von Schule und Jugendarbeit) – auszutauschen.“ (Kap. 3.2) Jüngere Menschen scheinen nach Einschätzung der Kommission den Wert der politischen Bildung für eine demokratische Gesellschaft „höher einzuschätzen, als ihnen […9 oftmals zugetraut und zugemutet wird.“ (Kap. 3.2) Politisch geprägt sehen sich die beteiligten Kinder und Jugendlichen vor allem durch Familie, Gleichaltrige und Medien. Als die aus ihrer Sicht wichtigsten politischen Themen nennen sie Klimapolitik und ÖPNV, Netzpolitik und Medienkompetenz, soziale Gerechtigkeit und Europa, Diskriminierung und Mobbing sowie Populismus und Rechtsextremismus.

Die Bundesregierung bedankt sich bei allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich in die unterschiedlichen Formate eingebracht haben. Die ausführliche, wertschätzende und systematische Berücksichtigung ihrer Perspektiven im 16. Kinder- und Jugendbericht ist beispielhaft für die Haltung, mit der junge Menschen an (Sozial-)Berichterstattung beteiligt werden sollten.

Das Bundesjugendministerium plant, die Erfahrungen, die mit der Jugendbeteiligung am 15. und am 16. Kinder- und Jugendbericht gesammelt wurden, auszuwerten, um künftige Erfordernisse zu schlussfolgern. Dabei soll die Empfehlung der Kommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht, solche Prozesse bereits vor der Berichtsarbeit systematisch und organisatorisch vorzubereiten, ebenso aufgegriffen werden wie die Feststellung, dass für

die Beteiligung von jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen die Barrierefreiheit der Austauschformate und Partizipationsprozesse von besonderer Relevanz ist und Berücksichtigung finden muss.

Der Bundesregierung ist es wichtig, dass junge Menschen auch an der Rezeption der Kinder- und Jugendberichte Anteil haben. So spricht auch beim 16. Kinder- und Jugendbericht eine von einem jungen Redaktionsteam der Jugendpresse Deutschland erstellte Jugendbroschüre insbesondere die jungen Menschen an, um die es im Bericht geht.

8 Schlussbemerkungen

Die Bundesregierung will die Rahmenbedingungen für die Lebenslagen junger Menschen und die Leistungsfähigkeit der Kinder- und Jugendhilfe verbessern. Dazu benötigt sie aussagekräftige Analysen und fundierte Vorschläge. Kinder- und Jugendberichte geben wichtige Impulse, die über die Legislaturperiode hinaus Wirkung entfalten. Sie sind regelmäßig Gegenstand fachpolitischer Diskurse von Bund, Ländern und Kommunen, von Wissenschaft und Fachpraxis.

Der vorliegende Bericht trägt in ganz neuer Weise den Forschungsstand zusammen; als Ausgangspunkt für weitere wissenschaftliche Fragen, die vorrangig zusammen mit der Bildungspraxis erarbeitet werden sollten, ist der Bericht eine wesentliche Grundlage. Die Bundesregierung teilt auch die Einschätzung der Kommission, dass die existierenden Surveys keine befriedigende Datenlage für die Erforschung politischer Sozialisation erlauben. Mittelfristig sollte hier über aussagekräftigere Erhebungsformate nachgedacht werden.

Evaluationen von Programmen und Einrichtungen erachtet die Kommission dann als sinnvoll, wenn sie in enger Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis entwickelt werden und wenn ihre Ergebnisse für die Forschung zugänglich sind. Die Bundesregierung ergänzt, dass insbesondere über die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der politischen Bildung wenige belastbare Daten vorliegen. Vor allem in der Regelförderung ist das Monitoring über die erreichten Kinder und Jugendlichen auszubauen.

Die Bundesregierung dankt der Sachverständigenkommission unter Leitung von Prof. Dr. Christian Palentien für die Ausarbeitung des 16. Kinder- und Jugendberichts. Zwischen Oktober 2018 und September 2020 hat sie in vielen Kommissionssitzungen und Arbeitsgruppen um gegenseitiges Verstehen, um ein gemeinsames Konzept und um geteilte Positionen gerungen. Sie hat intensive Recherchen angestellt und aufwändige Schreibarbeit geleistet. Entstanden ist ein Bericht, der eine breite und gleichermaßen systematische Zusammenschau der sozialen Räume liefert, in denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene politische Sozialisations- und Bildungsprozesse erleben. Damit schlägt der Bericht Brücken zwischen vielfältigen Praxisfeldern und Angeboten politischer Bildung. Zudem bietet der Bericht gemeinsame Konzepte und Begriffe für die fachpraktische, wissenschaftliche und politische Betrachtung und Bearbeitung der heterogenen Räume und Praxisfelder, deren Spezifika gleichwohl beschrieben werden.

Aus Sicht der Bundesregierung schafft der 16. Kinder- und Jugendbericht eine fundierte Grundlage, um Institutionen, Strategien und Konzepte der politischen Bildung für junge Menschen zu bilanzieren und bedarfsgerecht weiterentwickeln zu können. Der Bericht wird sicherlich auch dazu beitragen, das Thema in der Öffentlichkeit zu profilieren, die vielfältigen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe dafür zu gewinnen und die gesellschaftliche Einbindung und Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig zu stärken.

Die Zusammenarbeit der Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht musste ab März 2020 aufgrund der durch die Corona-Pandemie bedingten Einschränkungen eine völlig neue Form annehmen. Die Arbeit am Text und insbesondere die Verständigung auf gemeinsame Empfehlungen mussten unter Verzicht auf die persönliche Begegnung in zum Teil mehrtägigen Video- und Telefonkonferenzen gelingen. Dafür, dass die Kommissionsmitglieder die damit verbundenen Belastungen zusätzlich zum ohnehin hohen Arbeitsaufwand auf sich genommen haben, bedankt sich die Bundesregierung ausdrücklich.

Ihren Dank richtet die Bundesregierung auch an die Geschäftsstelle beim Deutschen Jugendinstitut, die unter Leitung von Dr. Christian Lüders die Kommissionsarbeit mit reicher Erfahrung und bewährter Sorgfalt organisiert und unterstützt hat.

Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
– 16. Kinder- und Jugendbericht –
Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Mitglieder der Sachverständigenkommission		39
Vorwort des Vorsitzenden		41
Zusammenfassung		45
Teil A		85
1	**Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen**	85
1.1	Gesellschaftspolitische Megatrends	86
1.1.1	Ambivalenzen der Globalisierung	86
1.1.2	Klimawandel und Umweltzerstörung	87
1.1.3	Die Bewältigung der Pandemie	88
1.1.4	Flucht und Migration	90
1.1.5	Ambivalenzen der Digitalisierung	91
1.1.6	Folgen des demografischen Wandels	92
1.1.7	Aufrüstung und Krieg(sgefahr)	92
1.2	Krisen und Herausforderungen der Demokratie	93
1.2.1	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen	93
1.2.2	Krisenphänomene und Legitimationsprobleme repräsentativer Demokratie sowie Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts	95
1.2.3	Autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus	97
1.2.4	„Islamismus“	101
2	**Politische Bildung**	107
2.1	Zum Begriff von Politik und Demokratie	107
2.1.1	Politik	107
2.1.2	Demokratie	109

Seite

2.1.2.1 Herausforderung 1: Das Verhältnis von Repräsentation und Partizipation – oder: Wer darf mitentscheiden? ... 110

2.1.2.2 Herausforderung 2: Demokratie jenseits des Nationalstaates – oder: Wer ist legitimiert? ... 112

2.1.2.3 Herausforderung 3: Streitbare Demokratie – oder: Wie lässt sich Demokratie schützen? ... 113

2.1.2.4 Herausforderung 4: Diskursgrenzen zwischen liberalen und republikanischen Demokratiekonzepten – oder: Wo endet Pluralismus? ... 113

2.2 Bildung, Sozialisation, Aneignung ... 114

2.3 Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? ... 117

2.3.1 Berichtsauftrag: „Förderung demokratischer Bildung und politischer Selbstpositionierung“ ... 117

2.3.1.1 Eine kurze Geschichte der politischen Bildung ... 119

2.3.1.2 Politische Bildung für alle Menschen ... 120

2.3.1.3 Der Beutelsbacher Konsens ... 120

2.3.1.4 Didaktische Prinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung ... 122

2.3.1.5 Die Staatsbürgerkunde ... 123

2.3.1.6 Politische Bildung nach der Wiedervereinigung ... 123

2.3.2 Arbeitsdefinition: Politische Bildung ist Demokratiebildung ... 128

2.3.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand ... 130

2.3.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur ... 131

2.3.2.3 Demokratie als Erfahrung politischer Selbstbildung ... 131

3 Aufbau und Gliederung des Berichts, Formate der Jugendbeteiligung und Raumkonzept ... 133

3.1 Raumkonzept ... 133

3.2 Die Perspektive junger Menschen in der Kommissionsarbeit ... 135

3.3 Aufbau und Gliederung des Berichtes ... 139

Teil B ... 141

4 Familie ... 141

4.1 Familie im Wandel und als sozialer Raum politischer Bildung ... 141

4.2 Demokratie als Moment der politischen Sozialisation in Familie ... 143

4.3 Erfahrungen mit Politik und Bildung in unterschiedlichen familialen Teilräumen ... 146

4.3.1 Familie als Bindungs- und Beziehungsraum ... 146

4.3.2 Familie als Interaktions- und Kommunikationsraum ... 147

4.3.3 Familie als Generationen-, Tradierungs- und Transmissionsraum ... 148

4.3.4 Familie als Bildungsraum ... 149

4.4 Antidemokratische Orientierungen und Familie ... 151

Seite

4.5 Unterstützungsangebote für Familien in der Demokratiebildung 153
4.6 Perspektiven und Empfehlungen 154

5 Kindertagesbetreuung 155

5.1 Kindertagesbetreuung als sozialer Raum für Demokratiebildung 155
5.1.1 Zuständigkeiten und Akteure 155
5.1.2 Bildung als ko-konstruktiver Aneignungsprozess ist partizipativ 158
5.1.3 Partizipation ist ein Kinderrecht 159
5.1.4 Die Entwicklung von demokratierelevanten Kompetenzen ist Bildungsaufgabe von Kindertagesbetreuungseinrichtungen 159
5.2 Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung 161
5.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand in der Kindertagesbetreuung 162
5.2.2 Demokratiebildung als Erfahrung: Die substanzielle Dimension 163
5.2.2.1 Autonomie anderer erlebbar und nachvollziehbar machen und für deren Rechte einstehen 164
5.2.2.2 Grenzüberschreitungen erkennen und benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenstellen 165
5.2.2.3 Die substanzielle Dimension: Zum aktuellen Stand in der Kindertagesbetreuung 167
5.2.3 Demokratiebildung als Erfahrung: Die formale Dimension 168
5.2.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung erzeugen/Selbst- und Mitbestimmung organisieren 169
5.2.3.2 Aneignung, Aushandlung und Veränderbarkeit von Regeln erfahrbar machen 171
5.2.3.3 Rationalität zuschreiben und Diskursivität erlebbar machen 172
5.2.3.4 Die Formale Dimension: Zum aktuellen Stand in der Kindertagesbetreuung 173
5.3 Handlungsempfehlungen 175

6 Schule 177

6.1 Schule als sozialer Raum: Intentionen, strukturelle Rahmenbedingungen und Akteure 177
6.1.1 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule 178
6.1.1.1 Politische Bildung als Bildungsziel 179
6.1.1.2 Historische Verortung 179
6.1.2 Das Schulsystem in Deutschland: Grundstrukturen und Trends 180
6.1.3 Akteure im sozialen Raum Schule: Grunddaten und Trends 186
6.1.3.1 Die Schülerinnen und Schüler 186
6.1.3.2 Die Lehrkräfte 187
6.1.4 Unterstützende Strukturen und Prozesse zur politischen Bildung in und mit der Schule 193

Seite

6.1.4.1 Schulsozialarbeit ... 193

6.1.4.2 Demokratiefördernde Beratungsprozesse und Projekte in Schulen ... 194

6.1.4.3 Bildungsangebote in der Schule durch Akteure und Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung ... 196

6.2 Bedingungen und Ermöglichungsstrukturen für politische Bildung im sozialen Raum Schule ... 197

6.2.1 Politische Bildung als Unterrichtsfach ... 197

6.2.1.1 Politische Bildung in der Primarstufe ... 199

6.2.1.2 Politische Bildung in der Sekundarstufe I und II ... 201

6.2.1.3 Politische Bildung in der Förderschule ... 221

6.2.2 Politische Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer ... 222

6.2.3 Demokratie als Bildungsprinzip ... 222

6.2.4 Demokratie als Strukturprinzip ... 224

6.2.4.1 Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bildungsraum Schule ... 224

6.2.4.2 Mitbestimmungspraxis im Bildungsraum Schule ... 226

6.2.4.3 Demokratische Schulentwicklung ... 228

6.3 Demokratie als Erfahrung ... 231

6.3.1 Engagement und Partizipation von Schülerinnen und Schülern ... 231

6.3.2 Politisches Interesse von Schülerinnen und Schülern und Erwartungen an politische Bildung in der Schule ... 232

6.3.3 Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule ... 233

6.3.4 Engagement von Schülerinnen und Schülern in und außerhalb der Schule ... 234

6.4 Handlungsempfehlungen und Entwicklungsbedarfe: Zusammenfassung ... 235

7 Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt ... 239

7.1 Strukturelle Rahmenbedingungen und Akteure im Bereich beruflicher Bildung als Einflussfaktoren ... 239

7.1.1 Das Berufsschulsystem ... 239

7.1.1.1 Institutionelle Strukturierung des Bildungsbereichs ... 240

7.1.1.2 Die Schülerinnen und Schüler ... 242

7.1.1.3 Die Lehrkräfte ... 246

7.1.1.4 Zur Stellung der politischen Bildung in der Berufsschule ... 247

7.1.2 Gewerkschaftspolitische Bildung – Arbeitsweltbezogene politische Bildung ... 249

7.2 Welche Bildungschancen gibt es? ... 250

7.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand ... 250

7.2.1.1 Politische Bildung als Fach in den beruflichen Schulen ... 250

Seite

7.2.1.2 Politische Bildung im Lichte von Prüfungsvorgaben ... 252

7.2.1.3 Politische Bildung im Kontext zentraler berufspädagogischer und didaktischer Vorstellungen – Der Lernfeldansatz ... 253

7.2.1.4 Lehrmittelsituation im Bereich der politischen Bildung ... 253

7.2.1.5 Inhaltliche Schwerpunkte und Konfliktfelder gewerkschaftlicher Jugendbildung ... 255

7.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur ... 257

7.2.2.1 Berufliche Schulen ... 257

7.2.2.2 Betriebe ... 257

7.2.2.3 Gewerkschaftspolitische Jugendbildung ... 258

7.3 Welche Erfahrungen machen junge Menschen in diesem Raum? ... 259

7.3.1 Erfahrungen im Kontext der berufsschulischen Ausbildung ... 259

7.3.1.1 Erfahrungen mit Fachunterricht ... 259

7.3.1.2 Erfahrungen mit politischer Bildung als überfachliche Aufgabe ... 259

7.3.1.3 Erfahrungen mit demokratischer Schulkultur ... 260

7.3.2 Erfahrungen am Ausbildungsort Betrieb und in der gewerkschaftlichen Jugendbildung ... 262

7.3.2.1 Erfahrungen der politischen Selbstbildung im Kontext von gewerkschaftlicher Bildung, Arbeit und Demokratie ... 262

7.3.2.2 Erfahrungen mit Hierarchien und der Struktur von Entscheidungsprozessen ... 262

7.3.3 Diskriminierungserfahrungen – Erfahrungen im Kontext von Chancengerechtigkeit ... 263

7.4 Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich? Entwicklungsbedarfe und Handlungsempfehlungen ... 264

8 Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen ... 267

8.1 Soziale Räume politischer Bildung in Protesten, sozialen Bewegungen und Jugendkulturen ... 267

8.1.1 Jugendkulturen ... 267

8.1.2 Proteste und soziale Bewegungen ... 268

8.2 Politische Bildung in Jugendkulturen und sozialen Bewegungen: Chancen und Erfahrungen ... 271

8.3 Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung – Einige Fallbeispiele ... 274

8.3.1 Jugendkulturen am Beispiel HipHop ... 274

8.3.2 Anlässe und Potenziale politischer Bildung in LSBTTIQ*-Bewegungskontexten ... 276

8.3.3 *Fridays for Future* ... 280

8.3.4 Politische Aktivitäten im Netz: Zwischen Protestbewegungen und jugendkulturellen Phänomenen ... 284

Seite

8.3.5 *Identitäre Bewegung Deutschlands*: Mehr als das Trugbild einer Protestformation? ... 287

8.4 Perspektiven und Empfehlungen ... 291

9 Medien/Digitale Welten ... 293

9.1 Medien als digitaler Bildungsraum ... 293

9.1.1 Der Einsatz politischer Bildung in digitalen Medienräumen ... 293

9.1.1.1 Die Vermessung der digitalen Medienwelt ... 293

9.1.1.2 Digitale Lebenswelten ... 294

9.1.1.3 Hybride Dilemmaorientierung im Umgang mit digitalen Medien ... 295

9.1.2 Der virtuelle digitale Raum ... 297

9.1.2.1 Nutzungsverhalten ... 297

9.1.2.2 Akteurinnen und Akteure im Raum digitaler Medien ... 301

9.1.3 Der strukturell-digitale Raum ... 301

9.2 Politische Bildung im sozialen Raum digitaler Medien ... 303

9.2.1 Zur Situiertheit digital-medialer Bildungsprozesse in der formalen Bildung ... 304

9.2.2 Zur Situiertheit digital-medialer Bildungsprozesse in der non-formalen Bildung ... 307

9.2.3 Zur Situiertheit digital-medialer Bildungsprozesse in der informellen Bildung ... 309

9.3 Digital-mediale Bildung in der prozeduralen Demokratie ... 315

9.3.1 Demokratische Prozeduren in digitalisierten Gesellschaften ... 316

9.3.1.1 Demokratische Repräsentationspraxen in digitalen Welten ... 316

9.3.1.2 Demokratische Artikulationspraktiken in digitalen Welten ... 318

9.3.2 Bildungserfahrungen von Jugendlichen in der digital-medialen Lebenswelt ... 319

9.3.2.1 Durchlässigkeit zwischen Fiktionalität und Realität ... 320

9.3.2.2 Durchlässigkeit von Entertainment und Bildung ... 321

9.3.3 Be- und Entgegnungsmöglichkeiten in der digital-medialen Lebenswelt ... 322

9.3.3.1 Immersion ... 323

9.3.3.2 Neue Relevanz von Rechtefragen ... 323

9.3.3.3 Jugendmedienschutz ... 324

9.4 Handlungsempfehlungen ... 326

10 Kinder- und Jugendarbeit ... 329

10.1 Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ... 329

10.1.1 Kinder- und Jugendarbeit als ein Raum politischer Bildung? ... 329

10.1.2 Kinder- und Jugendarbeit: leitende Prinzipien und Strukturen ... 330

10.2 Räume außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung ... 332

Seite

10.2.1 Akteure in Räumen der außerschulischen politischen Jugendbildung 334
10.2.1.1 Strukturelle Vielfalt und aktuelle Entwicklungen der Trägerlandschaft ... 334
10.2.1.2 Fachkräfte und ihr Selbstverständnis 338
10.2.2 Jugendliche als Teilnehmende, Mitgestalterinnen und Mitgestalter – Demokratie als Bildungsstruktur 340
10.2.2.1 Wer nimmt teil? 340
10.2.2.2 Ermöglichung eines inklusiven Zugangs als dauerhafte Entwicklungsaufgabe 341
10.2.2.3 Teilnahmemotive und Zugangswege der Jugendlichen 343
10.2.2.4 Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen 344
10.2.3 Außerschulische politische Bildungsangebote – Demokratie als Bildungsgegenstand und Demokratie als Erfahrung 345
10.2.3.1 Politik und Demokratie als Bildungsgegenstand 345
10.2.3.2 Demokratie als Bildungsgegenstand und als Erfahrung – Beispiele für Ansätze und Formate 347
10.2.3.3 Herausforderungen für die Arbeitsweisen non-formaler Jugendbildung in anderen Bildungskontexten und Räumen 350
10.2.4 Demokratie als Erfahrung: Die Erfahrungen von Jugendlichen in Räumen der politischen Jugendbildung 352
10.2.5 Politische Bildung als Bestandteil der internationalen Jugendarbeit, der kulturellen Jugendbildung und des Sports 354
10.2.5.1 Internationale Jugendarbeit 354
10.2.5.2 Kulturelle Jugendbildung 356
10.2.5.3 Sport 356
10.2.5.4 Politische Bildung in der Jugendarbeit – Abgrenzungen überwinden und Vernetzung stärken 357
10.2.6 Politische Jugendbildung in der (post-)migrantischen Gesellschaft 358
10.2.6.1 Die Entwicklung und Diversifizierung der Trägerlandschaft politischer Jugendbildung 358
10.2.6.2 Politische Bildungsangebote von und in Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color und anderer post-migrantischer Akteurinnen und Akteure 359
10.2.7 Handlungsempfehlungen 361
10.3 Jugendverbände, -gruppen und Initiativen 364
10.3.1 Jugendgruppen als konstitutiver Kern 366
10.3.2 Verbandliche Rahmenbedingungen, Strukturen und Verfahren 369
10.3.2.1 Verbände 369
10.3.2.2 Dachverbände 371
10.3.2.3 Jugendringe 372
10.3.2.4 Weitere Unterstützungsstrukturen 374
10.3.3 Bildungsangebote 375

Seite

10.3.4 Jugendgruppen und Jugendverbände – empirische Annäherungen 377

10.3.4.1 Zu den Größenordnungen 377

10.3.4.2 Jugendverbände als demokratischer Erfahrungsraum: erste Befunde..... 379

10.3.5 Ein Zwischenfazit 382

10.3.6 Herausforderungen und Voraussetzungen 383

10.4 Demokratische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit..... 385

10.4.1 Potenziale für demokratische Bildung in den Räumen von Offener Kinder- und Jugendarbeit sowie Aufsuchender Jugend(sozial)arbeit..... 386

10.4.1.1 Zur diskursiven Formierung der sozialen Räume von Offener Kinder und Jugendarbeit und ihren Leitprinzipien 386

10.4.1.2 Zur diskursiven Formierung der sozialen Räume von Aufsuchender Jugend(sozial)arbeit und ihren Leitprinzipien 390

10.4.2 Nutzung von Potenzialen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit und ihre Aneignung..... 396

10.4.2.1 Akteure und Intentionen 396

10.4.2.2 Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen als demokratische Bildung 405

10.4.3 Konsequenzen für die Gestaltung der Aneignungsprozesse demokratischer Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit 411

11 Parteinahe Jugendbildung 415

11.1 Soziale Räume politischer Bildung in der parteinahen Jugendbildung..... 415

11.1.1 Die Parteien..... 415

11.1.2 Die Jugendorganisationen der Parteien..... 419

11.1.3 Die parteinahen Stiftungen 420

11.2 Politische und demokratische Bildung in Parteien, Parteijugendorganisationen und parteinahe Stiftungen – Gelegenheiten und Erfahrungen..... 424

11.2.1 Die Parteien..... 424

11.2.2 Die Jugendorganisationen der Parteien..... 428

11.2.3 Die Stiftungen..... 431

11.3 Perspektiven und Empfehlungen 434

12 Hochschule..... 437

12.1 Hochschulen als soziale Räume politischer Bildung 437

12.1.1 Zur Entwicklung und heutigen Struktur des Hochschulwesens..... 437

12.1.2 Die Studierenden im sozialen Raum Hochschule 440

12.2 Politische und demokratische Bildung in Hochschulen – Gelegenheiten und Erfahrungen..... 443

Seite

12.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand: Politische Bildung im Studium..... 443

12.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur: Mitwirkung in den Organen der akademischen und studentischen Selbstverwaltung..... 445

12.2.3 Demokratie als Erfahrung..... 447

12.3 Perspektiven und Empfehlungen 449

13 Freiwilligendienste für junge Menschen 451

13.1 Freiwilligendienste für junge Menschen als sozialer Raum politischer Bildung..... 451

13.2 Politische Bildung in Freiwilligendiensten für junge Menschen – Gelegenheiten und Erfahrungen..... 454

13.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand – Politische Bildung im Rahmen der pädagogischen Begleitung..... 454

13.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur und Erfahrung – Politische Bildung durch die Erfahrungen an den Einsatzstellen..... 456

13.3 Perspektiven und Empfehlungen 458

14 Politische Bildung in der Bundeswehr 461

14.1 Die Bundeswehr als sozialer Raum – Geschichte und Grundlagen..... 461

14.2 Welche Bedingungen für demokratische Bildung stehen im sozialen Raum zur Verfügung, welche Ermöglichungsstrukturen gibt es?..... 463

14.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand..... 463

14.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur 465

14.2.3 Demokratie als Erfahrung: Herausforderungen im Bildungsraum Bundeswehr 466

14.3 Handlungsempfehlungen 475

15 Unterschätzte Räume..... 477

15.1 Politische Bildung – (k)ein Thema? Zum Konzept der unterschätzten Räume 477

15.2 Ganztagsschule 478

15.3 Stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung..... 481

15.3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen 482

15.3.2 Politische Bildung in der Heimerziehung – eine Leerstelle im Fachdiskurs und eine Ausnahme 483

15.3.3 Empirische Annäherungen und Feldbeobachtungen..... 484

15.4 Politische Bildung im Kontext von Behindertenhilfe und Inklusion 487

15.5 Jugendstrafvollzug..... 490

15.6 Jugendsozialarbeit..... 492

15.7 Kinder- und Jugendparlamente 494

15.8 Ein vorläufiges Fazit..... 501

Seite

16 Raumübergreifende Perspektiven ... 503
16.1 Die Infragestellung der Politischen Bildung – eine historisch neue Situation ... 503
16.2 Diversitätsorientierte politische Bildung in der (post-) migrantischen Gesellschaft ... 504
16.2.1 Veränderungspotenziale der politischen Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft ... 504
16.2.2 Strukturelle Zugangsbarrieren für Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color und anderer postmigrantischer Akteure ... 505
16.3 Politische Medienbildung ... 506
16.3.1 Verschränkung der Disziplinen ... 506
16.3.2 Selbstermächtigung der Nutzenden, Wandel der Professionen ... 506
16.3.3 Bildungsdimension ... 507
16.3.4 Demokratiedimension ... 507
16.4 Europa, Transnationalisierung, Globales Lernen ... 508
16.4.1 Soziale Räume und Bürgerschaft transnational denken und erfahren ... 508
16.4.2 Transnationale Ansätze politischer Bildung: Globales Lernen/BNE, Human Rights Education und europapolitische Bildung ... 509
16.4.3 Positionierungen und Erfahrungen von Jugendlichen in transnationalen Handlungsräumen ... 511
16.4.4 Ambivalenzen transnationaler Ansätze und Entwicklungsbedarfe ... 513
16.5 Bundesprogramme ... 514
16.6 Beratung ... 516
16.7 Exkurs aus aktuellem Anlass: Die Veränderung sozialer Räume politischer Bildung unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie ... 518
16.8 Aus-, Fort- und Weiterbildung ... 524

Teil C ... 527

17 Grundprinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung ... 527

18 Raumbezogene Perspektiven und Empfehlungen ... 531
18.1 Familien ... 531
18.2 Kindertagesbetreuung ... 532
18.3 Schule ... 533
18.4 Ganztagsbildung ... 534
18.5 Berufliche Bildung, Berufs- und Arbeitswelt ... 536
18.6 Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen als Räume politischer Bildung ... 537
18.7 Kinder- und Jugendarbeit ... 538
18.7.1 Außerschulische politische Jugendbildung ... 538

Seite

18.7.2 Jugendverbände ... 540

18.7.3 Offene Kinder- und Jugendarbeit und Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit ... 541

18.8 Politische Bildung in parteinahen Räumen ... 542

18.9 Hochschule ... 542

18.10 Freiwilligendienste für junge Menschen ... 543

18.11 Bundeswehr ... 544

19 Raumübergreifende Perspektiven und Empfehlungen ... 547

19.1 Vernetzung ... 547

19.2 Entwicklungsperspektiven der Praxis diversitätsorientierter politischer Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft ... 549

19.2.1 Fachliche Schlussfolgerungen für die Praxis ... 549

19.2.2 Strukturelle Schlussfolgerungen angesichts der Diversifizierung der Trägerlandschaft ... 550

19.3 Politische Medienbildung ... 552

19.4 Bundesprogramme ... 554

19.5 Beratung ... 556

19.6 Europa, Transnationalisierung, Globales Lernen ... 557

19.7 Perspektiven und Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung ... 558

20 Handlungsempfehlungen und Entwicklungsperspektiven für Wissenschaft und Forschung ... 563

20.1 Desiderate für die Grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung ... 563

20.1.1 Forschung zu bestimmten Räumen/Feldern der politischen Bildung ... 564

20.1.2 Forschung zu Einstellungen und Sozialisation ... 564

20.1.3 Partizipationsforschung ... 565

20.1.4 Evaluation von Einrichtungen, Angeboten und Programmen ... 565

20.2 Strukturelle Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems ... 565

21 Handlungsempfehlungen für die Politik ... 567

22 Literatur ... 573

23 Anhänge ... 661

23.1 Liste der Expertisen ... 661

23.2 Abkürzungsverzeichnis ... 663

Mitglieder der Sachverständigenkommission

Dr. Reiner Becker, Philipps-Universität Marburg
Prof. Dr. Anja Besand, Technische Universität Dresden
Ina Bielenberg, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (stellv. Vorsitzende)
Prof. Dr. Julia von Blumenthal, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
Prof. Dr. Andreas Eis, Universität Kassel
Prof. Dr. Frauke Hildebrandt, Fachhochschule Potsdam (stellv. Vorsitzende)
Cansu Kapli, Türkische Gemeinde in Deutschland (bis Januar 2020)
Thomas Krüger, Bundeszentrale für politische Bildung
Prof. Dr. Dirk Lange, Leibniz Universität Hannover
Hanna Lorenzen, Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung
Dr. Stine Marg, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Kurt Möller, Hochschule Esslingen
Prof. Dr. Christian Palentien, Universität Bremen (Vorsitzender)
Christian Weis, Deutscher Bundesjugendring

Mitglieder der Arbeitsgruppe am Deutschen Jugendinstitut

Dr. Anne Berngruber
Irene Hofmann-Lun
Dr. Sabrina Hoops
Dr. Christian Lüders
Dr. Liane Pluto
Christine Sporrer

Vorwort des Vorsitzenden

Gemäß § 84 SGB VIII legt die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage der jungen Menschen vor, der neben einer Bestandsaufnahme auch Vorschläge für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe beinhalten soll.

Thema des vorliegenden Berichtes laut Berichtsauftrag ist die „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter"; mit seiner Erstellung wurde im Oktober des Jahres 2018 eine Kommission aus 14 Sachverständigen von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Frau *Dr. Franziska Giffey*, beauftragt, und zwar mit der Zielsetzung „eine fundierte Grundlage" zu schaffen, „um vorhandene institutionelle Kontexte, Strategien und Konzepte der Demokratiebildung und Demokratieförderung für die Altersgruppe der bis 27-Jährigen zu bilanzieren und bedarfsgerecht weiterentwickeln zu können. Der Bericht soll auch dazu beitragen, das Themenfeld in der Öffentlichkeit zu profilieren, die vielfältigen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe dafür zu gewinnen und die gesellschaftliche Einbindung und Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig zu stärken".

Neben dieser inhaltlichen Beschreibung beinhaltet die Aufgabenstellung darüber hinaus einen nicht unbedeutenden methodischen Hinweis: „In dem Bericht sollen sich die unterschiedlichen Gruppen und Perspektiven junger Menschen wiederfinden. Um an der Erarbeitung der leitenden Fragestellungen und an der Gewichtung der Ergebnisse des Berichtes auch junge Menschen zu beteiligen, sollen insbesondere Jugend-Workshops mit heterogen zusammengesetzten Gruppen (u. a. mit jungen Menschen mit Behinderungen) durchgeführt werden".

Die 16. Kinder- und Jugendberichtskommission hat sich diesen Herausforderungen angenommen; sie konstituierte sich im Oktober des Jahres 2018, um hiermit – nach knapp 21 Monaten und insgesamt 16 Sitzungen – den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung vorzulegen, und zwar gegliedert in drei Teile und 21 inhaltliche Kapitel.

Zum Inhalt des Berichts

Der Hintergrund für das Berichtsthema war und ist, dass demokratische Gesellschaften vor der dauerhaften Herausforderung stehen, Kinder und Jugendliche nicht nur in staatliche und soziale Strukturen zu integrieren (bzw. zu „sozialisieren"), sondern auch ihre Entwicklung als mündige Bürgerinnen und Bürger zu fördern, damit sie ihre Interessen in Politik und Gesellschaft vertreten und diese aktiv mitgestalten können. Allerdings wird der dauerhafte Bedarf an politischer Bildung – als zentrale Voraussetzung lebendiger, stabiler und dynamischer Demokratien – häufig erst dann in dringlicher Weise thematisiert, wenn demokratische Gesellschaften durch krisenhafte Entwicklungen und (globale) Problemlagen verunsichert, herausgefordert oder auch bedroht werden.

Im ersten Teil des Berichts, einer Zeitdiagnose sowie einer Klärung des Verständnisses demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, wird dieser Gedanke aufgenommen und es werden die konzeptionellen Grundlagen gelegt. Dargestellt werden, zunächst aus zeitdiagnostischer Perspektive, gesellschaftliche „Megatrends" sowie daraus resultierende Krisen, Anforderungen sowie Problem- und Konfliktlagen, mit denen sich das demokratische System in Deutschland und Europa heute konfrontiert sieht. Sie werden sowohl als Aspekte eines Bedrohungskomplexes für den Erhalt von Demokratie als auch als Herausforderungen für ihre Weiterentwicklung begriffen und beschreiben darüber hinaus das gesellschaftliche „Aufgabenportfolio" der heutigen jungen Generation.

Als zentrale Schlagworte, die die Problembereiche und Debatten markieren – ohne den Anspruch, alle gegenwärtigen Megatrends und Herausforderungen in diesem Bericht diskutieren zu können –, werden dargestellt: die Ambivalenzen der Globalisierung, Klimawandel und Naturzerstörung, die Bewältigung der Pandemie, Flucht und Migration, die Ambivalenzen der Digitalisierung, die Folgen des demografischen Wandels, Aufrüstung und Kriegsgefahr sowie ausgewählte Krisen und Herausforderungen der Demokratie.

Die Kommission hat sich in intensiven Diskussionen darauf verständigt, dass das Konzept der politischen Bildung für die Berichterstattung als zentral zu betrachten ist. Das dem 16. Kinder- und Jugendbericht zugrunde liegende Verständnis von politischer Bildung wird im zweiten Inhaltskapitel – auch unter Berücksichtigung von Konzepten der demokratischen oder der Demokratiebildung – entwickelt.

Aufbauend auf einem erweiterten prozeduralen Verständnis von Demokratie und bezugnehmend auf den dreidimensionalen Politikbegriff setzt die Kommission in diesem Bericht als Definition ebenfalls auf einen dreidimensionalen Demokratiebegriff: 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. Die substanzielle Dimension der Demokratie beschreibt den unhintergehbaren Kern und besteht in der Geltung fundamentaler Prinzipien wie Rechtsstaatsprinzip, Gewaltenteilung (Machtbegrenzung), Gleichheitsprinzip, Pluralismus, Menschenrechte und Minderheitenschutz. Die dritte, die prozesshafte Dimension, bezeichnet die Tatsache, dass Demokratie in ihrer konkreten Erscheinungsform einer historischen Genese unterliegt und immer neu ausgehandelt werden muss.

Nach einer theoretischen Klärung des Politik- und Demokratieverständnisses, das dem 16. Kinder- und Jugendbericht zugrunde gelegt ist, steht deren Aneignung im Mittelpunkt des zweiten inhaltlichen Teils des Berichts: Untersucht werden politische Lern- und Bildungsprozesse in unterschiedlichen sozialen Räumen, und zwar vorwiegend und soweit als möglich aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen.

Die Kommission hat als Grundlage für ihre Arbeit das raumsoziologische Konzept von *Löw* gewählt: Soziale Räume werden hiernach als Aneignungsräume beschrieben, und zwar in mehrfacher Weise: Junge Menschen konstruieren sich ihre Räume selbst, Räume sind nicht nur vorgefertigte Container für junge Menschen, sondern sie verändern soziale Räume und synchronisieren diese – beispielsweise im Zusammenspiel von geografischen Räumen und virtuellen Räumen.

Unter dem Gesichtspunkt der Aneignung politischer Bildung werden nun für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen relevante soziale Räume sortiert und genauer analysiert. Politische Bildung und politische Lernprozesse werden dabei immer auch als Aneignungsprozesse politischer Selbstbildung verstanden – und nicht allein als einseitige „Vermittlungsprozesse“ von Wissen, Kompetenzen und Werten. Der Bericht, der diese sozialen Räume dokumentiert, in denen Kinder und Jugendliche Erfahrungen politischer Bildung machen, fragt darüber hinaus danach, inwiefern diese Lern- und Bildungserfahrungen selbst als demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse von Wissen, Fähigkeiten und Werteorientierungen verstanden werden können.

Ausgewählt wurden konkret die Räume Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, berufliche Bildung, Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen, Medien und digitale Welten, Kinder- und Jugendarbeit, parteinahe Jugendbildung, Hochschule, Freiwilligendienste und Bundeswehr. Dabei folgt die Reihenfolge der thematisierten sozialen Räume dem logischen Zusammenhang der Räume untereinander.

Unter der Überschrift „Unterschätzte Räume“ werden in Kapitel 15 die Ganztagsbildung und Ganztagsförderung, stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung, die Behindertenhilfe und Inklusion, geschlossene Räume, Jugendsozialarbeit, Jugendparlamente und Jugendgemeinderäte beschrieben. Der Begriff des „unterschätzten Raumes“ hat dabei zwei Dimensionen: Erstens, dass diese Räume in der Forschung und der allgemeinen Öffentlichkeit im Hinblick auf ihre Bedeutung für die politische Bildung unterschätzt werden, und zweitens, dass sich die in diesen Räumen handelnden Personen des Potenzials der unterschätzten Räume für politische Bildung häufig nicht ausreichend bewusst sind.

Der zweite Teil des vorliegenden Berichts schließt mit einem 16. Kapitel – als Überleitung zu der Bilanz und den Herausforderungen. Relevante Aspekte der fachlichen Weiterentwicklung, die für alle genannten Räume von Bedeutung sind, finden sich in diesem Kapitel vereint mit Fragen institutioneller Rahmenbedingungen, die nahezu alle dargestellten Räume tangieren. Hierzu zählen die diversitätsorientierte politische Bildung in der (post-)migrantischen Gesellschaft, die politische Medienbildung, Europa, Transnationalisierung und globales Lernen, die Beratung, die Bundesprogramme im Bereich Demokratieförderung und Extremismusprävention sowie die Aus- Fort- und Weiterbildung. Das Kapitel enthält zudem einen aktuellen Exkurs, der sich der Veränderung politischer Bildung unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie widmet.

Im Mittelpunkt des dritten Teils des 16. Kinder- und Jugendberichts stehen eine Bilanz und sich hieraus ergebende Handlungsempfehlungen. Aufgerufen werden hierzu zunächst die im zweiten Teil des Berichts dargestellten sozialen Räume: Wenn, so die Annahme, politische Bildung und politische Partizipation in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen, also einerseits Beteiligung an politischen Aktivitäten zur politischen Bildung motiviert und andererseits politische Bildung das Repertoire politischen Handelns erweitert, dann müssen in den sozialen Räumen hierfür die Voraussetzungen geschaffen werden. Diese leiten sich ab aus den Raumbeschreibungen und werden in diesem Teil des Berichts als kondensierte Forderungen formuliert.

Handlungsempfehlungen lassen sich jedoch nicht nur für die einzelnen Räume aufzeigen, sondern betreffen auch ihre Vernetzung und Kooperation. Praxisfeldübergreifende Perspektiven und Empfehlungen für einige exemplarisch aufgezeigte Handlungsfelder stehen dementsprechend im Zentrum dieses Kapitels. Der rapide gesellschaftliche Wandel mit seinen komplexen und stets neuen politischen Herausforderungen (vgl. dazu die in Kapitel 1

geschilderten Megatrends und Demokratiegefährdungen) erfordert eine dauerhafte Fort- und Weiterentwicklung von beispielsweise in der Ausbildung erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen oder, war dies in der Ausbildung nicht der Fall, ihrer Nachqualifizierung. Möglichkeiten, um Angebote der Fort- und Weiterbildung für Akteurinnen und Akteure der politischen Bildung zu intensivieren, bilden einen der Schwerpunkte dieses Kapitels.

Nach einer Formulierung von Handlungsempfehlungen, die sich aus den Beschreibungen und Analysen ergeben, beschreiben die Autorinnen und Autoren im 16. Kinder- und Jugendbericht Entwicklungsperspektiven für die Bereiche Wissenschaft und Forschung: So wurde an vielen Stellen im Rahmen der Arbeit der Kommission deutlich, wo es an genaueren Kenntnissen über Prozesse und Gestaltung politischer Bildungsprozesse, Gefährdungen der Demokratie, Wirkung von Maßnahmen oder Evaluation von Einrichtungen, Angeboten und Programmen bedarf. Diese werden im letzten Teil des dritten Kapitels systematisch aufgezeigt und mit Forschungsempfehlungen für Fachhochschulen, Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen verbunden.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht schließt mit konkreten Forderungen, die sich an die Politik richten.

Zur Arbeit der Kommission

Die Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht legt hiermit einen umfangreichen und umfassenden Bericht vor, für den die Kommission in ihrer Gesamtheit verantwortlich ist. Alle hier vorliegenden Teile und Kapitel wurden in den Sitzungen der Kommission gemeinsam konzipiert und diskutiert.

Wie alle bisherigen Kommissionen hat auch die Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht keine eigenen wissenschaftlichen Untersuchungen durchgeführt oder beauftragt; dass der vorliegende Kinder- und Jugendbericht dennoch umfangreicher geworden ist, als dies ursprünglich geplant war, ist allein der inhaltlichen Komplexität und Heterogenität der im Auftrag beschriebenen Felder geschuldet.

Die Arbeit am 16. Kinder- und Jugendbericht wurde durch zahlreiche Expertisen und zusätzlich drei Expertinnen- und Expertenhearings unterstützt, die an vielen Stellen des Berichts in die Ergebnisse eingeflossen sind – sie werden den Bericht in Form von Online-Publikationen zeitnah ergänzen.

Im Laufe der Kommissionsarbeit hat sich erwiesen, dass die notwendige systematische und mit Blick auf die sozialen Räume querschnittige Berücksichtigung migrantischer und postmigrantischer Perspektiven einer noch stärkeren Repräsentanz der entsprechenden Expertise durch die Sachverständigen in der Kommission bedarf.

Außerdem beeinflussten folgende Aspekte die Arbeit der Kommission:

– Die Kinder- und Jugendbeteiligung: Gewünscht wurde im Rahmen der Erarbeitung des 16. Kinder- und Jugendberichts eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen; konkret sollten diese sowohl an der Konzeption des Berichts als auch an der Interpretation der Ergebnisse beteiligt werden (vgl. hierzu auch Kap. 3). Die Kommission ist diesem Wunsch nachgekommen und hat dementsprechend ein Design für Beteiligungsworkshops entwickelt; eine vollständige Realisierung des Konzepts war jedoch aus zeitlichen Gründen von vornherein nicht möglich. Zwar konnten am Ende vier Beteiligungsworkshops mit Jugendlichen, ein Beteiligungsworkshop mit Grundschulkindern und einige zusätzliche Formate der Partizipation umgesetzt werden, jedoch nur unvollständig und durch einen erheblichen zusätzlichen zeitlichen Einsatz einzelner Kommissionsmitglieder.
– Die Corona-Pandemie: Der Abschluss des 16. Kinder- und Jugendberichts wurde durch die Corona-Pandemie stark beeinflusst. Die rasche Ausbreitung des neuartigen Coronavirus hat im Frühjahr 2020 zu einem weitgehenden Lockdown des öffentlichen Lebens geführt. Insbesondere die bestehenden Kontakt-Einschränkungen führten dazu, dass eine Sitzung der Kommission nicht und alle weiteren Sitzungen als Videokonferenzen realisiert werden mussten. Darüber hinaus bestand keine Chance, die zweite Runde der Beteiligungsworkshops mit Kindern und Jugendlichen auf den Weg zu bringen.

Zum Ende meines Vorworts möchte ich herzlichst danksagen, und zwar zunächst den Mitgliedern der Sachverständigenkommission für ihr Engagement, ihre kenntnisreiche Diskussionsfreude, ihre Ausdauer und ihren Willen, am Ende ein Ergebnis vorzulegen, dass dem öffentlichen und fachöffentlichen Diskurs nicht nur standhält, sondern maßgeblich voranbringt – dieses ist hoffentlich gelungen.

Alle Sachverständigen haben den Bericht neben ihren sonstigen beruflichen Verpflichtungen erstellt. Die Herausforderungen und hiermit einhergehenden erheblichen Belastungen haben viele Kommissionsmitglieder an die Grenze der (allein schon zeitlichen) Belastbarkeit gebracht, sodass ich mich ausdrücklich dem Vorsitzenden des 15. Kinder- und Jugendberichts anschließen möchte, der bereits seinerzeit ein Nachdenken über die Möglichkeiten und Grenzen der Erstellung eines solchen Berichts in dieser Form forderte.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Geschäftsstelle des *Deutschen Jugendinstituts*. Mein ausdrücklicher Dank gilt hier Dr. Anne Berngruber, Irene Hofmann-Lun, Dr. Sabrina Hoops, Dr. Liane Pluto, und Christine Sporrer. Sie alle haben dazu beigetragen, die Kommission während der gesamten Arbeit souverän und besonnen zu unterstützen.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich schließlich bei Dr. Christian Lüders, dem Leiter der Abteilung *Jugend und Jugendhilfe* des *Deutschen Jugendinstituts*. Er hat die Kommissionsarbeit von Beginn an engagiert und kenntnisreich begleitet, mit seiner Erfahrung und seinem Wissen viele Fragen beantwortet und war jederzeit ein verbindlicher Ansprechpartner. Ohne ihn wäre dieser Bericht nicht zustande gekommen.

Bremen, im Juli 2020

Prof. Dr. Christian Palentien

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung stehen Bedingungen, Angebote und Prozesse sowie sich abzeichnende Herausforderungen politischer Bildung im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Es ist der erste Kinder- und Jugendbericht auf Bundesebene, der sich exklusiv und in der gegebenen Breite mit diesem Themenfeld befasst.

1. Politische Bildung junger Menschen vor neuen Herausforderungen

Unterschiedliche Entwicklungen haben dazu geführt, dass vermehrt – nicht zuletzt im 15. Kinder- und Jugendbericht – die Forderung laut geworden ist, sich wieder intensiver den politischen Bildungsprozessen junger Menschen und den entsprechenden Angeboten in der Breite zu widmen. Gemeinsam ist diesen Entwicklungen, dass es sich um Krisenphänomene handelt, welche die Demokratien in mehrfacher Weise herausfordern und unter Druck setzen: zum einen, weil die Versuche, diese Krisen zu bewältigen, allzu oft in un- und antidemokratische Orientierungen und Aktivitäten münden; zum anderen, weil auf die sichtbar werdenden Glaubwürdigkeits- und Begründungsdefizite des bestehenden politischen Systems mit seinen etablierten Verfahren mit der Forderung nach einer Erweiterung politischer Beteiligung reagiert wird. Aus der Sicht der Sachverständigenkommission für diesen Bericht müssen diese Herausforderungen *als gesamtgesellschaftliches Aufgabenportfolio für die heutige junge Generation* verstanden werden.

Es sind vorrangig die folgenden gesellschaftspolitisch bedeutsamen Megatrends, die die Demokratie herausfordern:

- Ambivalenzen der Globalisierung;
- Klimawandel und Umweltzerstörung;
- die Corona-Pandemie und ihre Bewältigung;
- Flucht und Migration;
- Ambivalenzen der Digitalisierung;
- Folgen des demografischen Wandels;
- Aufrüstung und Krieg(sgefahr).

Zusätzlich ist die Demokratie in Deutschland mit Krisen konfrontiert, die auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmaß ihre Substanz gefährden könnten und die in je besonderer Weise Herausforderungen für die politische Bildung darstellen:

(1) Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen

Der Begriff „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) beschreibt sowohl eine Einstellung als auch eine feindlich aufgeladene Aktivitätsbereitschaft. Andere Personen oder Personengruppen werden schon deshalb abgelehnt, weil sie anders sind als die Menschen, mit denen man selbst normalerweise zu tun hat. Aktuell richtet sich der Blick der GMF-Forschung auf 13 Felder: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Abwertung von Sinti und Roma, Abwertung von asylsuchenden Menschen, Sexismus, Abwertung von Homosexuellen, Abwertung von Transsexuellen, Abwertung von Wohnungslosen, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Menschen mit Behinderung, Etabliertenvorrechte. Studien weisen nach, dass Personen, die eine Gruppe abwerten, mit statistisch hoher Wahrscheinlichkeit auch weitere Gruppen ablehnen. Spezielle GMF-Jugendstudien gibt es nicht; eine ältere Untersuchung zeigt aber, dass Jugendliche in Deutschland je nach Herkunft in unterschiedlichem Maße dazu tendieren, andere soziale Gruppen abzuwerten.

Das Konzept der Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen, das sich explizit auf Jugendliche bezieht, rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie sich Ablehnungshaltungen aufbauen. Die empirische Befundlage dazu macht deutlich, dass Wissensvermehrung allein nicht ausreicht, um solche demokratiegefährdenden Einstellungen zu verändern. Vielmehr wollen sich gerade junge Leute zugehörig und anerkannt fühlen, wollen ihre eigenen Lebensgeschicke kontrollieren und sind auf der Suche nach Teilhabe und Sinnstiftung.

(2) Krisenphänomene und Legitimationsprobleme repräsentativer Demokratie sowie Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts

Unabhängig vom Alter ist in Deutschland die Zustimmung zur Demokratie als Staatsform groß. Deutlich geringer sind aber die Zustimmungswerte für die „Demokratie, wie sie in Deutschland besteht“. Grund für diese Differenz zwischen Verfassungsnorm und -realität ist das Gefühl, keinen individuellen Einfluss auf Entscheidungen, Politik und Politikerinnen bzw. Politiker zu haben.

Herausforderungen an demokratische Bildung gehen auch von der Debatte um Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts aus. Im Mittelpunkt der meisten Studien und empirischen Erhebungen steht dabei die Frage, welche Qualitäten von sozialen Beziehungen, Vertrauen und Gemeinwohlorientierungen dienlich sind, den gesellschaftlichen Zusammenhalt aufrechtzuerhalten und zu befördern.

(3) Autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus

In Europa erstarkt der autoritäre Nationalismus, der nationale Entscheidungssouveränitäten und Abschottung anstrebt sowie liberale demokratische Vorstellungen und Verfassungen durch autoritäre Entscheidungs- und Herrschaftsstrukturen ersetzen will. Als zentrales Feindbild dienen dabei nicht nur als „fremd“ markierte Gruppen, sondern auch politische Opponenten, zivilgesellschaftlich Engagierte sowie Akteure und Akteurinnen in den Bereichen Medien, Bildung und Wissenschaft.

Zwar ist die Zahl der rechtsextrem auffälligen Personen deutlich niedriger als Anfang der 1990er Jahre. Aber es gibt qualitative Verschiebungen: Statt in Parteien organisieren sich Rechtsextremisten, zu denen vor allem junge Männer gehören, inzwischen verstärkt in neonazistischen Organisationen und in der subkulturellen Szene. Zu zwei Dritteln männlich und vergleichsweise jung ist auch die Wählerschaft rechtsextremer Parteien. Inzwischen gilt mehr als die Hälfte der rechtsextremistischen Personen als gewaltorientiert. Die Zahl der offiziell erfassten Straf- und Gewalttaten, die dem rechtsextremen Spektrum zuzuordnen sind, lag im Jahr 2019 bei über 21.000 Fällen. Und die Gefahr, dass sich aus dem schon vorhandenen Gewaltaufkommen rechtsextremer Terror entwickelt, ist offensichtlich. Besorgniserregend ist auch, wie weit rechtsextreme Einstellungen bereits in die Mitte der Gesellschaft vorgedrungen sind.

Den Kern von Rechtspopulismus bilden vor allem monokulturelle und antipluralistische Vorstellungen einer „Identitätspolitik“, die eine völkisch-autoritäre Utopie einer idealen Welt verfolgt. Rechtspopulisten betonen den angeblich eindeutig auszumachenden Volkswillen und ihren moralischen Alleinvertretungsanspruch. Für den Aufstieg und die Etablierung des Rechtspopulismus gibt es keine eindeutigen Ursachen, diskutiert werden verschiedene Erklärungsansätze. Das Rechtspopulismuspotenzial in der deutschen Bevölkerung liegt aktuell bei 40 bis 43 Prozent – Studien zeigen, dass dies in etwa auch für junge Leute gilt. Allerdings lehnt die große Mehrheit insbesondere junger Menschen Rechtsextremismus ab und engagiert sich auch dagegen.

(4) „Islamismus“

Was alltagssprachlich „Islamismus“ genannt wird, ist wissenschaftlich in seiner begrifflichen Bestimmung höchst umstritten. Bei der Wahl des richtigen Terminus geht es nicht zuletzt auch darum, zu identifizieren, wo genau die zentralen Herausforderungen für Demokratie, Sicherheit und Bildung liegen. Noch dringender zu klären ist aber die Frage, ob und ab wann eine traditionalistische, konservativ-orthodoxe oder fundamental(istisch)e Islamauslegung demokratieschützende Maßnahmen hervorrufen sollte und wie diese aussehen könnten. Bislang sind die Angebote demokratischer politischer Bildung in diesem Zusammenhang in der Regel anlassorientiert und sicherheitsmotiviert. Nicht nur in muslimischen Communities erhebt sich Widerspruch gegen diese verengte Auseinandersetzung mit dem Islam sowie dessen politisch bedeutsamen Implikationen.

Laut dem im Juli 2020 veröffentlichten Verfassungsschutzbericht 2019 gilt für rund 28.000 in Deutschland ansässige Personen das sogenannte „Islamismuspotenzial“. Dabei wird Islamismus als eine Überzeugung definiert, die sich nicht nur auf persönliche und private Angelegenheiten beschränkt, sondern die Existenz einer gottgewollten und absoluten Ordnung postuliert, die über den von Menschen gemachten Ordnungen steht – und damit auch über der Demokratie und den im Grundgesetz verankerten Grundsätzen. Als überproportional anfällig gelten nach Ansicht deutscher Sicherheitsbehörden in erster Linie junge Männer, die nur gering sozial integriert sind und eine hohe kriminelle Energie aufweisen. Allerdings sind aktuelle Befunde dazu erstaunlich rar. Der gegenwärtige Forschungsstand deutet darauf hin, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen, situative Faktoren und individuelle Dispositionen bei der Radikalisierung zusammenspielen.

In einem eigenen Exkurs widmet sich die Sachverständigenkommission darüber hinaus unterschiedlichen Formen und Häufigkeiten antidemokratischer Tendenzen sowie politisch motiviertem Gewaltverhalten aus dem sich selbst als „links“ verstehenden politischen Spektrum. Verwiesen wird dabei auf die kontroverse Debatte um die Begriffsverwendung und die unzureichende Klarheit der Konzepte.

2. Politische Bildung

Begriffe wie politische Bildung, Demokratiebildung, demokratische Bildung – die Formulierung aus dem Berichtsauftrag (BMFSFJ 2018) – u. Ä. sind häufig unscharf. Um eine Entgrenzung und Beliebigkeit der Verwendung dieser Begriffe zu vermeiden, bedarf es zunächst einer Klärung der Konzepte Politik, Demokratie und Bildung.

In Anlehnung an Ansätze aus der Politikwissenschaft begreift die Sachverständigenkommission Politik als jenen Bereich von Aktivitäten und Strukturen, *die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen abzielt*.

Als Akteure sind dabei keineswegs nur die zentralen politischen Institutionen in den Blick genommen, sondern alle individuellen und kollektiven Akteurinnen und Akteure, die sich in irgendeiner Weise in dem beschriebenen Sinne politisch engagieren. Die möglichen Formen politischer Artikulation reichen dabei von den institutionalisierten Entscheidungsverfahren über klassische Protestformen bis hin zu neuen onlinebasierten Aktionsformen. Was politisch ist und damit als regelungsbedürftig betrachtet wird, ist gleichzeitig selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen.

Für den Begriff Demokratie gibt es ebenfalls unterschiedliche und auch widersprüchliche Ansätze und Definitionen. Die Kommission baut auf einem erweiterten prozeduralen Verständnis von Demokratie auf und definiert den Demokratiebegriff dreidimensional:

- Die formale Dimension der Demokratie bezieht sich dabei auf die Bedingungen und Verfahren, wie allgemein verbindliche Regeln entwickelt und durchgesetzt, ggf. aber auch infrage gestellt und durch andere ersetzt werden.
- Die substanzielle Dimension der Demokratie verweist auf die unhintergehbaren Prinzipien demokratischer Gesellschaften wie z. B. das Gleichheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, die Gewaltenteilung und damit die Begrenzung von Macht, die Menschenrechte und den Schutz von Minderheiten sowie die Anerkennung von Pluralität.
- Die prozesshafte Dimension betont, dass Demokratie in dem heute vertrauten Sinne nicht nur eine historische Errungenschaft darstellt, sondern auch immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Diese Begriffsbestimmung ist geeignet, unterschiedliche Perspektiven auf Demokratie zu integrieren und gleichzeitig gegenwärtige Herausforderungen und Spannungsfelder sichtbar zu machen. Verbunden mit diesem Demokratieverständnis sind weitere Problemfelder, die für die politische und demokratische Bildung relevant sind:

- Wer darf mitentscheiden? Die Geschichte der Demokratie ist ein Ringen um die Reichweite von Rechten zur Mitbestimmung. Aktuell wird z. B. die Altersgrenze für das aktive Wahlrecht oder das Ausländerwahlrecht diskutiert.
- Demokratie jenseits des Nationalstaats – wer ist legitimiert? Die demokratische Legitimation der *Europäischen Union* und ihrer Institutionen wird von einigen Kritikern mit der Begründung in Zweifel gezogen, dass es keine europäische Öffentlichkeit und kein europäisches Volk gebe, während andere die demokratische Kontrolle sowohl durch die nationalen Parlamente bzw. Regierungen als auch durch die Direktwahl des *Europäischen Parlaments* als durchaus gegeben ansehen. Um die *EU* nach dem Vorbild föderaler Demokratien zu stärken, werden auch Reformansätze diskutiert wie die weitere Stärkung des *Europäischen Parlaments* oder transnationale Listen.
- Wie lässt sich Demokratie schützen? Bei der Frage, wie sich eine Demokratie erfolgreich gegen politische Extreme zur Wehr setzen kann, geht es um das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit: Zu viel Freiheit eröffnet extremistischen und antidemokratischen Kräften politischen Spielraum, zu viel Sicherheit in Form von Verboten beschneidet die individuellen Freiheitsrechte und höhlt die Demokratie von innen aus.

– Wo endet Pluralismus? Moderne Demokratien stehen im Spannungsverhältnis zwischen einem liberalen und einem republikanischen Demokratieverständnis. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen stellt sich die Frage, wie Demokratien partizipativer werden können, ohne zugleich den Kern menschen- und grundrechtlicher Werte zur Disposition zu stellen.

Ihren Bildungsbegriff begründet die Kommission in Auseinandersetzung mit benachbarten, manchmal auch synonym verwendeten Konzepten wie Sozialisation, Lernen, Erziehung, Didaktik und Aneignung. Bildung wird dabei verstanden als *Selbstkonstitution des Subjekts*, die über die praktische Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erfolgt. In Prozessen *produktiver Realitätsverarbeitung* erschließt sich das Subjekt die gemeinsame Welt, bettet sie ein in individuelle und kollektiv geteilte Sinnkontexte, erwirbt dabei Wissen und Erfahrungen und entwickelt eine eigene Identität, um von diesem Punkt aus wiederum Fragen an die Welt zu stellen. Formuliert wird ein *politisches, emanzipatorisches Bildungsverständnis*, das Subjekte dazu befähigt, sich selbst, z. B. in Bezug auf Rollenerwartungen, zu befragen, soziale Regeln auszuhandeln, anzuerkennen, aber auch infrage zu stellen.

Politische Bildung findet innerhalb von formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungssettings statt. Formale Angebote sind strukturiert, didaktisch aufbereitet und werden von entsprechend ausgebildeten Fachkräften durchgeführt. Non-formale Angebote zielen zwar ebenfalls darauf ab, politische, soziale oder demokratische Urteils- und Handlungsfähigkeiten zu entwickeln, die Lernprozesse werden jedoch bewusst nicht unmittelbar gelenkt und kontrolliert. Klassische Beispiele hierfür sind Ferienfreizeiten oder offene Jugendzentren. Von informeller politischer Bildung ist die Rede, wenn Bildungserfahrungen anlass- und situationsbezogen zustande kommen und von den Betroffenen selbst organisiert werden.

Seit 1945 hat die politische Bildung in (West-)Deutschland feste Strukturen entwickelt und es haben sich zentrale Gütekriterien herausgebildet. So versteht sich politische Bildung als Angebot für alle Menschen, als inklusiver Prozess und nicht als Projekt für Eliten. Ebenfalls unstrittig ist, dass politische Bildung auf die Mündigkeit der Lernenden zielt und nicht an den politischen Positionen der Lehrenden orientiert sein darf. Dabei verpflichten die Grundsätze des *Beutelsbacher Konsens* (von 1976) aber keineswegs zu einer wertneutralen Darstellung politischer Zusammenhänge, auch wenn rechtspopulistische Akteure dies bisweilen so darstellen. Er betont vielmehr klare demokratische Wertorientierungen, z. B., dass politische Kontroversen auch kontrovers in der politischen Bildung angesprochen werden müssen. Bildungsziel ist das Einüben und Aushalten kontroverser Auseinandersetzungen im Rahmen pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte. Neben dem *Beutelsbacher Konsens* spielen didaktische Prinzipien eine wichtige Rolle als Gütekriterien, wie beispielsweise das exemplarische Lernen oder die Handlungsorientierung.

Im Zuge der deutschen Vereinigung und der damit verbundenen demokratischen Transformation der ostdeutschen Gesellschaft auf der einen Seite sowie einer neuen Welle von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit auf der anderen Seite zeigte sich in den 1990er Jahren erneut die Dringlichkeit politischer Bildung. Gleichzeitig wurden Kontroversen um Bildungsstandards sichtbar, die den Bereich bis heute prägen:

– Die Diskussion um den Beitrag der politischen Bildung zur Bildung allgemein wird befeuert durch die berechtigte Sorge, dass durch die Fokussierung auf *PISA*-Ergebnisse die politische Bildung an Schulen vernachlässigt werden könnte. Der *KJB-Kommission* ist es wichtig zu betonen, dass nicht allein politisches Wissen oder ökonomische Verwertbarkeit, sondern Mündigkeit das zentrale Ziel der politischen Bildung ist.
– Ebenfalls kontrovers debattiert wird das Verhältnis von politischer Bildung und Demokratielernen. Demokratiepädagogische Ansätze gehen davon aus, dass die Aneignung sozialer Kompetenzen in Schule und Vereinen oder durch freiwilliges Engagement zugleich als Grundlage und Befähigung für politische Kompetenzen dient. Das ist aber empirisch höchst umstritten.
– Eine Auseinandersetzung gibt es auch über neuere Richtungen einer „kritischen politischen Bildung“ mit ihren gesellschafts- und herrschaftskritischen Ansätzen. Dabei rücken Verhältnisse von Unmündigkeit und Demokratieabbau ebenso wie die Grenzen und Hindernisse sowie das Scheitern politischen Handelns in den Mittelpunkt der Lernprozesse.
– Eine weitere Kontroverse betrifft die Frage, welche Bedeutung Transnationalisierungsprozesse für die (deutsche) politische Bildung haben könnten und sollten. Der schulischen politischen Bildung wird hier oft vorgeworfen, zu sehr in nationalstaatlichen Kategorien zu denken.

– Debatten gibt es auch zu der Frage, ob politische Bildung zugleich Extremismusprävention ist oder ob mit diesen zwei Konzepten grundsätzlich unterschiedliche Handlungsfelder gemeint sind. Festzuhalten bleibt, dass das Selbstverständnis der Politischen Bildung deutlich über die Extremismusprävention hinausgeht. Denn sie reagiert nicht (nur) auf Probleme, Gefährdungen und Gefahren, sondern strebt proaktiv an, Menschen zum aktiven Erhalt und zur Fortentwicklung demokratischer Verhältnisse zu befähigen.

Vor diesem Hintergrund verwendet die Sachverständigenkommission im vorliegenden Bericht vorrangig den Begriff der politischen Bildung. Sie diskutiert diesen einerseits in Abhebung zu Konzepten der Demokratiebildung und des Demokratielernens und andererseits zu den Erwartungen von politischer Bildung als Prävention gegen Extremismus. Zugleich nimmt sie Anleihen bei den Debatten um eine kritische politische Bildung und bei den Konzepten zu einer europapolitischen Bildung und des Globalen Lernens – wobei sie eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und politische Bildung für nicht zielführend hält. In diesem Sinne wird politische Bildung nicht allein im Sinne einseitiger Vermittlungsprozesse von Wissen, Kompetenzen und Werten verstanden, sondern immer auch als Aneignungsprozess politischer Selbstbildung.

3. Das Konzept der sozialen Räume und die Beteiligung Jugendlicher

Politische Bildung wird in dem hier verwendeten Sinne entscheidend davon geprägt, dass sie in sozialen Räumen stattfindet. Im Sinne des Raumkonzepts von *Löw* werden soziale Räume durch Handlungen konstituiert und durch gesellschaftliche Strukturen und Institutionen stabilisiert. Sie sind deshalb mehr als topografisch zu lokalisierende und ausschließlich materiell beschaffene Bildungsorte.

Kinder und Jugendliche machen früh die Erfahrung, dass Räume heterogen und uneinheitlich sind. Sie gestalten selbst Räume, zwischen denen Wechselwirkungen bestehen, und sie bewegen sich stets in einer Vielzahl von Räumen gleichzeitig. Digitale Techniken ermöglichen dies in besonderer Weise.

Der Bericht widmet sich elf zentralen Räumen politischer Bildung junger Menschen ausführlicher. Die aufgegriffenen Räume unterscheiden sich systematisch nach Merkmalen wie u. a. freiwillige vs. unfreiwillige Zugehörigkeit, Grad der Institutionalisierung (von stark institutionalisierten Räumen wie der Schule oder der Bundeswehr bis hin zu sehr schwach institutionalisierten Räumen wie Protestbewegungen oder digitalen Räumen), Verbindlichkeit der Vorgaben in Bezug auf den Bildungsauftrag u. ä..

Soweit wie möglich folgt die Reihenfolge dem Lebensverlauf junger Menschen und betrachtet sowohl Handlungsfelder, in denen ausdrücklich politische Bildung angeboten wird, als auch Räume des Aufwachsens, die abseits solcher Handlungsfelder liegen, aber trotzdem das Potenzial demokratischer Bildung beinhalten. Dabei versucht die Kommission, diese Prozesse soweit wie möglich auch aus der Perspektive der jungen Menschen zu beschreiben.

Ergänzt werden diese elf Räume durch ausgewählte Verweise auf bislang zu wenig berücksichtigte Räume politischer Bildung.

Beteiligung von Jugendlichen

Auch bei der Erarbeitung des 16. Kinder- und Jugendberichts wurden, wie bereits bei seinem Vorgänger, Jugendliche beteiligt. Zentral war dabei die Durchführung von drei Workshops mit Jugendlichen zu Beginn der Kommissionsarbeit. Dabei sollte ein möglichst heterogenes Feld an jungen Menschen mit vielfältigen Lebensbezügen für die Teilnahme an der Berichtsarbeit gewonnen werden. Ergänzt wurden diese Workshops mit Jugendlichen durch einen Workshop mit Kindern zu ihrer Beteiligung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sowie eine Gesprächsrunde mit Jugendgemeinderäten aus Baden-Württemberg. Die Kinder und Jugendlichen haben die Kommission dabei unterstützt, Räume, in denen politische Bildung stattfinden kann, und Themen, die für politische Bildungsprozesse relevant sind, zu identifizieren.

Die Kommission wurde durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der im Bericht eingenommenen Perspektive bestärkt, das Feld der politischen Bildung insbesondere hinsichtlich der Ermöglichungs- und Bedingungsstrukturen politischer und demokratischer Selbstbildungsprozesse zu analysieren und dabei den Schwerpunkt auf soziale Räume zu legen, in der politische Bildung erfahrbar wird.

Insgesamt fordern Kinder und Jugendliche mehr Räume und Gelegenheiten, politische Informationen zu erlangen und sich zusammen darüber auszutauschen. Sie wollen anhand aktueller Themen konkrete Partizipationsmöglich-

keiten im Rahmen einer motivierenden und wertschätzenden Struktur erproben können und definieren diese potenziellen Strukturen selbst als Gelegenheiten zum Demokratielernen und zur aktiven Demokratie(mit)gestaltung. Jüngere Menschen scheinen den Wert der politischen Bildung für eine demokratisch agierende Gesellschaft höher einzuschätzen, als ihnen aus der Perspektive der Erwachsenen oftmals zugetraut und zugemutet wird.

4. Soziale Räume politischer Bildung

Familie

Die Familie ist einer der bedeutsamsten Akteure für die Herausbildung von politischen Einstellungen und der damit einhergehenden Handlungs- und Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen. Bildung (über Politik und Demokratie) innerhalb des familiären Alltags findet in der Regel in Form von informellen Bildungssettings statt. Die Familie kann jedoch auch gleichzeitig ein Austragungsort von enorm großen Konflikten sein, bspw. wenn sich Kinder und Jugendliche politisch radikalisieren.

2018 gab es acht Millionen Familien mit minderjährigen Kindern in Deutschland. Milieuunterschiede und der zugrundeliegende sozioökonomische Status spielen eine wesentliche Rolle. Der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Bildung sind in Deutschland stark von den ökonomischen Ressourcen der Familien abhängig. Auch wenn der Austausch über Politik schon in einem frühen Alter, mit sechs- bis siebenjährigen Kindern, stattfinden kann, hat der politische Sozialisationsprozess vor allem im Jugendalter eine besondere Bedeutung. Die zentrale Rolle der Familie, insbesondere die der Eltern, bei der Herausbildung der politischen Orientierung ist unumstritten, jedoch nimmt ihr Einfluss auf die Prozesse der politischen Sozialisation mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen kontinuierlich ab.

Politische Sozialisation im familiären Kontext ist jedoch kein starrer Top-Down-Mechanismus in Form der Übertragung von Einstellungen der Eltern auf ihre Kinder. Jüngere Menschen wirken auch auf ihre Eltern ein. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die *Fridays-for-Future*-Bewegung, die 2019 vor allem von Kindern und Jugendlichen getragen wurde und an deren Aktivitäten zunehmend auch Eltern und Erwachsene teilgenommen haben.

Die Bundesrepublik verfügt (zumindest quantitativ) über ein großes Netz von Angeboten der Familienbildung. Inwiefern spezifische Bildungsangebote zur Rolle von Eltern in der Demokratiebildung bestehen, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben, da hierzu keine aktuellen und systematischen Daten vorliegen. Für Wissenschaft und Praxis sind Familien bisher erst dann interessant, wenn ihnen negative Einflussnahme bei der Herausbildung von antidemokratischen Orientierungen unterstellt wird oder das Konzept „Familie“ Bestandteil von antidemokratischen Ideologien ist. Dieser Blick sollte jedoch zugunsten der förderlichen Faktoren von Familie zwingend erweitert werden.

Demokratiebildung in der Kindestagesbetreuung

94 Prozent der Drei- bis Fünfjährigen und jedes dritte Kind unter drei Jahren verbringen einen großen Teil ihres Tages in einer Kindertageseinrichtung oder -pflegestelle – die Zahlen zeigen, wie stark Kindheit und Familienleben heute davon geprägt sind. Kitas (einschließlich Krippen) und Tagespflegestellen sind nicht nur die ersten, sondern auch besonders wichtige Einrichtungen unseres Bildungswesens: Hier erleben sich Kinder erstmals außerhalb der Familie in einer Gemeinschaft und erfahren demokratisches Handeln im Alltag.

Zwölf von 16 Bundesländern heben in ihren Bildungsplänen Demokratiebildung als wichtigen Aspekt pädagogischer Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen hervor. In der Kindertagesbetreuung machen Kinder nur dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn es den Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, den Alltag kinderrechtsbasiert zu gestalten, also die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder zu garantieren. Demokratiebildung und damit die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen sind in der frühen Kindheit nur durch alltägliches Erfahren und Handeln möglich und müssen von den pädagogischen Fachkräften gefördert werden.

Um das der substanziellen Dimension der Demokratie zugrundeliegende Gleichheitsprinzip zu verinnerlichen, brauchen Kinder erstens die Fähigkeit, einen anderen Menschen als verschiedenes und dabei gleichwertiges Gegenüber mit gleichen Rechten zu respektieren, und zweitens die (unterschiedlichen) Überzeugungen, Wünsche und Emotionen Anderer zu verstehen. In der formalen Dimension von Demokratie in der Kindertagesbetreuung geht es darum, dass Kinder erleben, dass sie selbst etwas bewirken können, dass Regeln begründungsbedürftig sind, infrage gestellt und verändert werden können sowie als eigene Regeln anerkannt und durchgesetzt werden

und dass sowohl eigene als auch fremde Überzeugungen begründet sein müssen und miteinander im Wettbewerb stehen können.

Zu den demokratierelevanten Kompetenzen gehören also vor allem die Fähigkeiten zum systematischen Perspektivwechsel, zum Erkennen von Diskriminierungen und Grenzüberschreitungen sowie diskursive Rationalität und Selbstwirksamkeitserwartung. Wie involvierend und partizipativ Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagesbetreuung den Alltag gestalten und Interaktionsimpulse setzen, hat einen gravierenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern. Deren Kompetenz und Bereitschaft zur Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme ist unmittelbar verknüpft mit dem Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe, den die Kinder in Einrichtungen erfahren.

Demokratie wird im pädagogischen Alltag der Kindertagesbetreuung zwar in Form von Regeln artikuliert und im Idealfall gemeinsam besprochen, Kinder machen jedoch auch häufig Erfahrungen, die den formulierten Regeln wenig entsprechen oder teilweise direkt widersprechen. Machen Kinder nicht verlässlich die Erfahrung, starke Schutzrechte zu haben, ergibt sich eine Widerspruchserfahrung zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie, die die Glaubwürdigkeit substanzieller demokratischer Werte untergräbt. Deshalb müssen Widerspruchserfahrungen zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie reduziert werden.

Weil Interaktionskompetenzen von Fachkräften darüber entscheiden, ob Kinder den substanziellen Kern von Demokratie im institutionellen Alltag unmittelbar erfahren können, müssen sich politische Maßnahmen auf die aktuell und zukünftig pädagogisch Handelnden konzentrieren. Demokratiebildung und Kinderrechte, das Wissen um vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie um frühe Demokratiegefährdungen müssen zudem in die Ausbildung von Fachkräften aufgenommen und in den Curricula festgeschrieben werden.

Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen stehen als Bildungsinstitutionen in besonders engem Kontakt mit Familien und können damit eine besondere Funktion wahrnehmen: Ihnen kommt daher auch die Aufgabe zu, Unterstützungs- und Beratungsangebote für Familien zu organisieren. Das gelingt, wenn Familien als Partner auf Augenhöhe systematisch zur demokratischen Mitgestaltung des Alltags in der Kindertagesbetreuung einbezogen werden und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familien und Fachkräften intensiv praktiziert wird. Kindertagesbetreuungseinrichtungen müssen daher systematisch darin unterstützt werden, sich im sozialräumlichen Verbund zu Familienzentren mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu entwickeln.

Für die Kindertagesbetreuung sind kinderrechtsbasierte Qualitätsstandards mit bundesweiter Geltung zu entwickeln und umzusetzen. Der Begriff „Kindeswohl“ muss dafür unmittelbar an das Recht des Kindes auf Gehör und Beteiligung als Ausdruck der Subjektstellung des Kindes geknüpft sein und vorrangig berücksichtigt werden. Die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts plädiert dafür, ein bundesweites Kinderrechte-Monitoring mit umfassendem Bezug zur Bildung in der Kindertagesbetreuung zu gewährleisten und unabhängige Beschwerdestellen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene zu etablieren, die für Kinder und Familien sowie Fachkräfte niedrigschwellig zugänglich sind. Zudem müssen die Landesjugendämter in ihren Kompetenzen gestärkt und mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet werden, um Trägern von Kindertagesbetreuungseinrichtungen proaktiv Beratung nach § 8b SGB VIII gewährleisten zu können.

Demokratiebildung und die Entwicklung demokratischer Kompetenzen in der Kindertagesbetreuung gelingen nur dann, wenn Einrichtungen kinderrechtsbasiert arbeiten, wenn Kinder demokratische Alltagserfahrungen machen, die nicht im Widerspruch zu postulierter Demokratie stehen, wenn Kinder erleben, dass sie Verantwortung für sich und andere übernehmen können und dass sie – bei allen bestehenden individuellen Unterschieden – gleichwertig sind und ihre Rechte geschützt werden.

Schule

Der Schule kommt bei der politischen Bildung eine zentrale Bedeutung zu, denn die Schulpflicht garantiert, dass potenziell alle Menschen erreicht werden können. In den Schulgesetzen wird – in unterschiedlichen Formulierungen und Schwerpunktsetzungen – folgerichtig die Aufgabe formuliert, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Menschen zu bilden, die sich mit den Grundwerten der Demokratie und den Menschenrechten identifizieren, gesellschaftliche und soziale Verantwortung übernehmen sowie sich für den Erhalt und die Entwicklung der Demokratie einsetzen. Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag lässt sich in vielerlei Hinsicht umsetzen:

– in Form eines speziell ausgewiesenen Unterrichtsfachs;
– als Querschnittsaufgabe aller Fächer;

– als Bildungsprinzip der Schule; sowie
– als Strukturprinzip im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung.

Die politische Bildung ist also geradezu ein Kernauftrag der Schule. Trotzdem besteht die Gefahr, dass sie marginalisiert wird und vom Wohlwollen der jeweiligen Landesregierungen abhängig ist. Deshalb ist es so wichtig, dass die Politische Bildung als Unterrichtsfach – aber auch darüber hinaus im non-formalen Bereich – fest in den Landesverfassungen verankert ist.

Schließlich gibt es an einer wachsenden Anzahl von Schulen inzwischen Ganztagsangebote. Dies bietet für die unterrichtsfreie Zeit auch die Möglichkeit neuer Kooperationen mit freien Trägern der außerschulischen politischen Bildung. Und die Heterogenität und Diversität der Schüler erfordert eine verstärkte Orientierung an Konzepten einer inklusiven und multiperspektivischen Demokratiebildung.

Dies kann das Unterrichtsfach Politische Bildung derzeit aus unterschiedlichen Gründen kaum leisten. Zum einen fehlen oft qualifizierte Lehrer und Lehrerinnen. Zum anderen wird dem Fach in einigen Bundesländern deutlich zu wenig Platz in der Stundentafel eingeräumt und bei der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen werden einseitige Schwerpunkte gesetzt.

Bei der politischen Bildung als Unterrichtsfach darf es nicht um die reine Wissensvermittlung und Institutionenkunde gehen, Ziel ist vielmehr die Förderung von selbstbestimmter Urteilskraft und Mündigkeit. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die soziale und politische Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern. Das erfordert fachliches, aber natürlich auch didaktisches und pädagogisches Wissen. Der Stellenwert des Themenbereichs Demokratie und Demokratiebildung sollte deshalb in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und Fortbildung deutlich verstärkt werden. Befragungen zeigen außerdem, dass der Anteil fachfremden Unterrichts in politischer Bildung zu hoch ist, was vor allem eine Folge des Lehrkräftemangels ist. Die Bundesländer haben unterschiedliche Strategien entwickelt, um dieses Problem zu lösen: Hierzu gehören auch die Erteilung fachfremden Unterrichts sowie die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern und -einsteigerinnen. Aus fachlicher und pädagogischer Perspektive muss diese Entwicklung für das Fach Politische Bildung deutlich kritisiert werden. Eine Mindestanforderung ist, die Lehrkräfte, die fachfremd politische Bildung unterrichten, regelmäßig nachzuqualifizieren; überdies muss die Fachdidaktik ein Ausbildungsbestandteil sein.

Schon die Grundschule kann Kindern helfen, sowohl im Unterricht als auch im Schulleben Erfahrungen mit Regeln, Konflikten und deren Lösungen zu machen, die zur Entwicklung von demokratischen Einstellungen beitragen. Allerdings ist der Sachunterricht bisher stärker auf naturwissenschaftliche, historische und geografische Themen als auf demokratische Bildung ausgelegt, den meisten Lehrkräften erscheint das Thema zu kompliziert und zu konfliktbeladen, als dass es sich angemessen mit Grundschulkindern besprechen ließe, und auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gibt es zu wenig entsprechende Angebote. Insofern werden die Möglichkeiten politischer Bildung an Grundschulen bislang nicht ausreichend genutzt.

In den Sekundarstufen I und II existiert Politische Bildung als Unterrichtsfach, allerdings gibt es in den einzelnen Bundesländern deutliche Unterschiede. Eine aktuelle Auswertung zeigt, dass dem Fach in einigen Bundesländern sehr wenig Unterrichtszeit gewährt wird – vor allem in Bayern, Thüringen und Rheinland-Pfalz. Bemerkenswert ist auch der Befund, dass drei Viertel der Bundesländer die Jahrgangsstufen 5 und 6 völlig politikfrei halten. Im Saarland und in Thüringen beginnt der Unterricht in politischer Bildung erst in Klasse 9, in Bayern sogar erst ein Jahr später. In neun Bundesländern haben Schülerinnen und Schüler der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I derzeit weniger Unterricht in politischer Bildung als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Auffällig ist auch, dass vier von fünf ostdeutschen Ländern der politischen Bildung an nicht-gymnasialen Schulformen unterdurchschnittlich wenig Raum geben. Diese bildungspolitische Ungleichbehandlung ist deutlich zu kritisieren. Das Fach sollte bundeseinheitlich bereits ab der 5. Klasse unterrichtet werden, mit mindestens zwei Unterrichtsstunden.

Die Frage, was Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht verbindlich lernen, mit welchen Themen sie sich auseinandersetzen und welche inhaltsspezifischen Kompetenzen vermittelt werden sollen, wurde für diesen Bericht im Rahmen einer Expertise analysiert, deren Datengrundlage die Curricula der sechs bevölkerungsreichsten Flächenländer Deutschlands sind. Grob zusammengefasst zeigt sich für die Sekundarstufe I, dass wirtschaftliche Themen und Kompetenzen eine größere Rolle spielen als politische. Schlecht repräsentiert sind Felder wie Kommunalpolitik und Schul-Demokratie, gesellschaftliche Probleme, Kontroversen und Konflikte einschließlich der Auseinandersetzung mit Extremismus sowie ökologisch politisches Lernen. Eine Revision der Bildungsvorgaben erscheint der Kommission hier dringend notwendig.

Ähnlich sieht es in der Sekundarstufe II aus, auch hier liegt der Schwerpunkt auf wirtschaftlichen Themen und Kompetenzvermittlungen. Insgesamt aber nimmt die Vielfalt an Themen sogar deutlich ab, es werden meist nur noch die üblichen „Klassiker“ thematisiert, die sich stark an wissenschaftliche Disziplinen anlehnen: BWL, VWL, Politisches System Deutschlands, Internationale Beziehungen, Sozialstruktur/Sozialpolitik. Der für die Sekundarstufe I festgestellte extrem geringe Stellenwert stärker soziokulturell-gesellschaftlich geprägter Kategorien wie Migration/multikulturelle Gesellschaft, Extremismus oder ökologische Nachhaltigkeit verstärkt sich noch einmal massiv.

Auch die Schule repräsentiert als Mikrogesellschaft die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren Herausforderungen und Widersprüchen – einschließlich der rechtsextremistischen, -populistischen und fundamentalistischen Einstellungen und Verhaltensweisen. Hiermit setzt sich das System Schule bislang zu wenig auseinander. Grundsätzlich könnte die Schule auf unterstützende Strukturen und Prozesse zur politischen Bildung zurückgreifen. Exemplarisch sollen die Potenziale der Schulsozialarbeit, der gemeinsamen Projekte zwischen Schulen und außerschulischen Trägern sowie der Zusammenarbeit mit der außerschulischen politischen Jugendbildung herausgegriffen werden.

Bei der Schulsozialarbeit besteht die Kernfrage darin, ob es sich dabei um eine fachliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe handelt oder um eine grundsätzliche Aufgabe der Schule – daraus ergeben sich verschiedene Berufsverständnisse. Die Gesetzeslage ist nicht eindeutig und die Auffassungen dazu unterschiedlich. Bislang legen Studien die Vermutung nahe, dass Schulsozialarbeit vergleichsweise häufig Aufgaben übernimmt, die in erster Linie der Entlastung des Schulbetriebs dienen. Die Brücke zur politischen Bildung wird aber vor allem dann geschlagen, wenn sich die sozialpädagogische Arbeit als Menschenrechtsprofession versteht.

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich zahlreiche regionale, landes- und bundesweite Förderstrukturen und Initiativen entwickelt, die demokratiefördernde Beratungsprozesse und Projekte anbieten. Allerdings sind Kooperationen wie etwa mit den Programmen *Demokratie leben!*, *Respekt Coaches* oder *Dialog macht Schule* im System Schule nicht strukturell verankert. Außerdem gibt es die Möglichkeit, mit Akteuren und Trägern der außerschulischen politischen Jugendbildung zusammenzuarbeiten. Es wäre nach Ansicht der Kommission wünschenswert, wenn der außerunterrichtlichen politischen Bildung von den Schulen ein größeres und systematischeres Gewicht beigemessen würde. Außerdem sollten Eckwerte einer erfolgreichen und verlässlichen Zusammenarbeit formuliert werden. Schließlich besitzen gerade Ganztagsschulen zentrale Voraussetzungen dafür, ein sozialer Erfahrungsraum für die Schülerinnen und Schüler zu sein und Bildung im umfassenden Sinne zu fördern – einschließlich politischer und demokratischer Bildung.

Über (demokratische) Formen der Mitsprache-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten beim konkreten Unterricht liegen nur vereinzelt systematische empirische Daten vor. Diese kommen zu dem Ergebnis, dass die Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht deutlich defizitär sind. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen ist der Meinung, den Unterricht nicht oder zu wenig beeinflussen zu können.

Andere Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sind jedoch in allen Bundesländern in Schulmitwirkungs- und Schulverfassungsgesetzen festgeschrieben. Sie sind nach drei Ebenen untergliedert:

- die Mitwirkung auf der Ebene der Schulklasse (z. B. durch Klassensprecher und Klassensprecherinnen oder Klassenschülerversammlungen);
- die Mitwirkung auf der Ebene der Schule (Schülerbeirat); und
- die gremienbezogene Mitwirkungsmöglichkeit (z. B. in den Gremien der Elternvertretung, in Klassen-, Fachlehrer- sowie Gesamtlehrer- oder Schulkonferenzen).

Allerdings gibt es vor allem bei der gremienbezogenen Mitwirkung in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Teilnahme- bzw. Mitspracherechte. Dieses eher instrumentelle Verständnis von schulischer Mitbestimmung wird von den Schülerinnen und Schülern nicht selten als Schein- oder Alibipartizipation beurteilt. Damit können diese Mitwirkungsmöglichkeiten sogar kontraproduktive Effekte haben – nämlich, wenn Lernende den Eindruck erhalten, dass mit der Demokratie nur in einem sehr oberflächlichen Sinn Beteiligungschancen verbunden sind.

Dass Möglichkeiten zur Partizipation die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler erhöhen, ist in zahlreichen Studien nachgewiesen. Bislang nutzen Kinder und Jugendliche aber primär informelle Strukturen, um sich zu beteiligen, und wenden sich eher an bestimmte Personen, als sich in Gremien zu engagieren. Zudem findet die Beteiligung meist in Randbereichen wie außerunterrichtlichen Aktivitäten statt.

Demokratiebildung und politische Bildung sind in einem umfänglichen Sinne nur möglich, wenn sich die Schule als demokratische Schule versteht und entwickelt. Doch während zahlreiche Schulen in Deutschland einer demokratischen Schulentwicklung offen gegenüberstehen und diese systematisch, zielgerichtet und erfolgreich angehen (und zwar nicht nur die Alternativ-, Reform- und Modellschulen), gibt es eine weitaus größere Anzahl an Schulen, die dieses Ziel nicht verfolgen und in den klassischen Herrschafts-, Macht- und Rollenverständnissen verharren.

Während Lehrkräfte immer wieder anführen, dass nur ein geringer Teil der Schülerinnen und Schüler Interesse an Politik habe, sehen das die Jugendlichen anders. Studien ergeben, dass nicht wenige sich selbst als an Politik interessiert bezeichnen und sich eine stärkere Befähigung zur Mitwirkung in der Demokratie wünschen. Gleichzeitig fühlen sich Jugendliche auch hin- und hergerissen zwischen dem Gefühl, in der Demokratie gebraucht zu werden, und andererseits aber nicht ausreichend befähigt zu sein, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Wissen und Kompetenzen im politischen Bereich werden von ihnen als eher schlecht eingeschätzt. Gleichzeitig sehen die Jugendlichen aber den Fachunterricht in der Schule wie auch die stärkere Mitbestimmung und demokratische Bildung schon ab der Grundschule als wichtig und wirksam an.

Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt

Gemessen an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler stellen die beruflichen Schulen zusammengenommen die größte weiterführende Schulart in der Bundesrepublik dar. Für die politische Bildung bieten sich hier viele Möglichkeiten. Das liegt zum einen an der Vielfältigkeit der Menschen, die in diesem Raum präsent sind, und zum anderen an den gut etablierten – oft aber nicht mit Leben gefüllten – institutionellen Ansatzpunkten für politische Bildung in diesem Bereich.

Das Spektrum in der beruflichen Bildung ist sehr breit. Es reicht von Angeboten für Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss zur Vorbereitung auf eine Ausbildung über das duale System für weit über 300 Ausbildungsberufe sowie über berufliche Gymnasien bis hin zu Fachschulausbildungen von Schülerinnen und Schülern, die bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung nachweisen können.

In beruflichen Schulen lernen Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft zusammen. Menschen mit grundsätzlich unterschiedlichen Weltanschauungen treffen aufeinander. Beispielsweise sitzen neben Jugendlichen mit Fluchterfahrungen Jugendliche mit einer ausgeprägten migrationskritischen, wenn nicht sogar völkisch/nationalistischen Haltung. Das können Ausgangspunkte für politische Bildung und demokratische Konfliktbearbeitung sein.

Die vielfältigen Bildungswege und heterogenen Zielgruppen stellen für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar. Doch trotz diesen umfangreichen und sehr spezifischen Anforderungen können Lehrerinnen und Lehrer für den Bereich der politischen Bildung hier nur selten auf eine einschlägige Ausbildung zurückgreifen.

Das Unterrichtsfach der Politischen Bildung (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde etc.) wird als „weiches Faches“ betrachtet, das nach Ansicht vieler Schulleiterinnen und Schulleiter nahezu jede Lehrkraft unterrichten kann. Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Kammern vertreten mitunter die Position, dass Auszubildende nicht wegen Politischer Bildung in die Berufsschule zu kommen brauchen, wichtig seien allein die beruflichen Fächer. In Konkurrenz zu ökonomischen und rechtlichen Inhalten verliert die Politische Bildung erheblich an Gewicht, und in den zentralen Abschlussprüfungen spielt sie keine bedeutende Rolle mehr. Befragt man Berufsschülerinnen und -schüler nach Politischer Bildung, erinnern sie sich zuweilen gar nicht an ein Unterrichtsfach mit dieser Ausrichtung.

Hingegen zeigen empirische Studien, dass sich Jugendliche in der Lebensphase ihrer Ausbildung in besonderer Weise für Politik und gesellschaftliche Problemlagen interessieren. Junge Menschen interpretieren ihre zukünftige potenzielle Erwerbstätigkeit auch als Zugang zur Gesellschaft. Sie interessieren sich damit für Fragestellungen, die bislang eher im Hintergrund gestanden haben – Fragen nach Steuersystemen und Steuerverwendung, sozialer Sicherung, Verteilungsfragen oder Fragen des Abbaus von Diskriminierungen.

Berufliche Schulen sind durch spezifische Organisationsformen geprägt, so verbringt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nur einen Tag in der Woche in der Schule oder nimmt an Blockunterricht teil. Daher fällt es nicht selten sehr schwer, die schulgesetzlich vorgegebenen Strukturen der Beteiligung und Selbstverwaltung sicherzustellen und zu fordern. Die Schüler und Schülerinnen selbst empfinden ihre Partizipationschancen häufig als eingeschränkt, verordnet oder simuliert. Das gilt nicht nur für die beruflichen Schulen, sondern auch für die Mitbestimmung in den Betrieben.

Politische Bildung in der Berufs- und Arbeitswelt wird maßgeblich durch gewerkschaftliche Bildungsangebote und Interessenvertretungen geprägt. Gewerkschaftspolitische Jugendbildung findet im Überschneidungsfeld von Schule, Ausbildung, Übergangssystemen, Betrieben, auch Universitäten und politischer Jugendarbeit statt. Diese Bildungsarbeit verfolgt vor allem das Ziel, die betrieblichen und gesellschaftlichen Interessen von lohnabhängig Beschäftigten zu organisieren und zu vertreten. Gewerkschaftliches Engagement stößt indes in vielen Betrieben und Berufsschulen keineswegs auf große Unterstützung.

Politische Bildung an beruflichen Schulen und in Betrieben verdient deutlich mehr Aufmerksamkeit. Sie benötigt eine einheitliche Benennung und Ausstattung im Bildungsbereich und damit verbunden eine konsequente Überarbeitung von Lehrplänen und Prüfungsvorgaben. Mindestens zwei Wochenstunden sollten in den beruflichen Schulen dafür vorgesehen werden.

Die Schülerinnen- und Schülervertretungen müssen in den berufsbildenden Schulen ebenso dringend gestärkt werden wie die flächendenkende betriebliche Mitbestimmung durch Jugendvertretungen, damit Demokratie und Partizipation für Schülerinnen und Schüler sowie für Auszubildende erfahrbar werden.

Die universitäre Lehrkräftebildung für Politische Bildung an berufsbildenden Schulen muss ausgebaut werden, um den hohen Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte deutlich zu reduzieren. Die Aus- und Weiterbildungssituation ist hier dringend in den Blick zu nehmen und entsprechend anzupassen. Lehrkräfte, die in beruflichen Schulen unterrichten, benötigen spezifische Qualifikationen für den Umgang mit Heterogenität, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung. Das gilt auch für die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder. Schulen müssen aufgefordert werden, einschlägig qualifizierte Lehrkräfte für Politische Bildung einzustellen.

Zudem benötigen Lehrkräfte sowie Ausbilderinnen und Ausbilder Bildungsmaterialen, die speziell für den berufsbildenden Bereich aufbereitet wurden und zu einem deutlich größeren Anteil die Sicht der lohnabhängig Beschäftigten widerspiegeln.

Angebote gewerkschaftlicher politischer Jugendbildung bewegen sich zwischen den politischen Anliegen organisierter Interessenvertretungen und den arbeitsweltbezogenen Bildungsansprüchen, Jugendliche und junge Erwachsene zu einer aktiven demokratischen Mitgestaltung von Arbeits- und Produktionsverhältnissen zu befähigen. Jugendliche in nicht-tariflich gebundenen Kleinbetrieben, befristet Beschäftigte, junge Erwachsene ohne qualifizierten Schulabschluss und Ausbildung sowie Jugendliche in Übergangssystemen geraten vielfach nicht in den Blick der etablierten gewerkschaftlichen Jugendvertretungen. Gerade für diese unterschätzten Zielgruppen müssten jedoch die Angebote der politischen Jugendbildung erweitert werden.

Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen als Räume politischer Bildung

Auch Jugendkulturen und soziale Bewegungen sind Räume, in denen junge Menschen politische Bildungserfahrung sammeln können. Als Jugendkultur gilt ein spezifischer Lebensstil, mit dem sich junge Menschen vor allem von älteren Generationen, aber auch von anderen Gruppierungen abgrenzen und mit dem sie ihren Wunsch nach Freiheit und Selbstbestimmung ausdrücken. Neben bestimmten äußerlichen Merkmalen werden dabei auch gemeinschaftliche Werte und politische Orientierungen geprägt. Bildung, verstanden als Selbst- und Weltaneignung, spielt in Jugendkulturen somit eine zentrale Rolle. Jugendkulturen sind im Grunde stets politisch bedeutsam; auch wenn sich politische Aktivitäten und informelle Lernprozesse nicht immer dokumentieren lassen, hinterfragen Jugendkulturen oft tradierte gesellschaftliche Werte und Normen. Darüber hinaus können beim Zusammentreffen mit Gleichaltrigen Erfahrungen mit Macht, Ausgrenzung oder gleichberechtigtem Miteinander gemacht werden. Es ist also überwiegend ein informelles, selbstorganisiertes politisches Lernen, das in den jeweiligen Teilräumen der Jugendkulturen und sozialen Bewegungen eine Rolle spielt.

Offensichtlicher als bei Jugendkulturen ist das Politische in Protestzusammenschlüssen und sozialen Bewegungen zu erkennen. Sie können auch als Versuche gelesen werden, gesellschaftlichen oder politischen Wandel zu befördern, zu verhindern oder rückgängig zu machen. Protest und Widerstand als Weg, die eigenen Interessen und Präferenzen im öffentlichen Raum einzufordern, gehören zu den wenigen Instrumenten für Jugendliche, von denen sie selbstständig Gebrauch machen können.

Nach der 68er- und der Ökologiebewegung war die Jugend als Bewegung in der Geschichte der Bundesrepublik seltener im öffentlichen Raum präsent. Das hat sich mit *Fridays for Future*, den Anti-Kohle-Protesten, der Antiglobalisierungs- und Postwachstumsbewegung sowie den Protesten von Internetaktivisten gegen digitale Freiheitsbeschränkungen in jüngster Zeit geändert. Die gesellschaftlichen Megatrends werden gezielt von jungen Menschen in den Aushandlungsraum der demokratischen Öffentlichkeit getragen.

Die Akteure und Akteurinnen innerhalb von Jugendkulturen und sozialen Bewegungen organisieren sich selbstständig und müssen dafür keine Kompetenzen vorweisen – die politische Mitwirkung ist also soziale Praxis. Doch politisches Engagement führt nicht zwangsläufig zu einer kritischen Betrachtung des eigenen Handelns und der Auseinandersetzung mit gegnerischen Positionen. Die Dynamik politischen Handelns kann auch dazu führen, dass sich Positionen zuspitzen und zu Ideologien verfestigen. Aber politische Handlungsfähigkeit kann nicht auf rationale Urteilsbildung beschränkt werden. Auch durch Radikalisierungen und zivilen Ungehorsam können junge Menschen sichtbar und Themen in die öffentliche Debatte eingebracht werden, die ohne solche Regelüberschreitungen möglicherweise kein Gehör finden würden.

Dabei lassen sich kaum generalisierbare Aussagen darüber treffen, inwiefern Kinder und Jugendliche in diesen Teilräumen politische Bildung erfahren und gestalten. Diese Frage kann nur anhand von ausgewählten Fallbeispielen diskutiert werden. Im Bericht werden einige Protestformationen beschrieben, die zwischen 2016 und 2020 überwiegend durch junge Menschen getragen wurden und auf unterschiedlichste Weise Demokratie als Bildungsgegenstand verhandeln.

– Die Rap-Musik der HipHop-Jugendkultur: Rapperinnen und Rapper positionieren sich politisch teilweise sehr deutlich und thematisieren soziale Ungleichheit, Ausgrenzung, Rassismus und stellen ökonomische Herrschaftsverhältnisse infrage. Deutlich häufiger gehört oder geklickt werden aber sogenannte Gangster-Rapper, in deren Musik Mode und Lifestyle, Drogen, Familie und Liebe, auch Identität und Herkunft eine Rolle spielen. Oft geht es um Ellbogenmentalität und Durchsetzungskraft, teilweise auch um gewaltaffine und herabwürdigende Haltungen gegenüber anderen Menschen. Welche konkreten Einflüsse diese Inhalte auf den Werte- und Normenhorizont der Jugendlichen haben, ist noch weitgehend unerforscht.
– Die LSBTTIQ*-Bewegung: Mittlerweile gibt es in Deutschland für diesen Bereich zahlreiche Initiativen, die maßgeblich von jungen Menschen getragen werden. Das Aufbrechen geschlechterpolitischer Normen und die Auseinandersetzung mit Themen wie Geschlecht, Sexualität, Familie, Identität und Bindung kann als zentraler Kern demokratiepolitischer Bildung identifiziert werden. Hier geht es um Grundwerte wie Pluralität, Gleichheit und Selbstbestimmung sowie den Kampf gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – auch wenn Jugendliche ihr Engagement und die Erfahrungen in den Initiativen nicht immer explizit als politisch wahrnehmen. Allerdings wäre es notwendig, flächendeckende Angebote zu schaffen, die sowohl strukturschwache ländliche Räume berücksichtigen als auch bildungsferne und ökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie Menschen mit Migrationshintergrund erreichen.
– *Fridays for Future*: Die Bewegung mit ihrer Forderung nach deutlich mehr Klimaschutz hat vielen jungen Menschen gezeigt, dass individuelles Handeln erfolgreich sein und man im Rahmen einer größeren politischen Protestbewegung etwas bewirken kann. Mit der Erfahrung, in der Gesellschaft eine Stimme zu ergreifen und öffentlich hörbar zu werden, appellieren die Schülerinnen und Schüler an ihre Rechte als Gleiche und Freie. Dabei ist ihre Forderung nach einer offenen, lebenswerten Zukunft zutiefst demokratisch. Die Bewegung ist in der Bundesrepublik flächendeckend präsent sowie basisdemokratisch organisiert, wird jedoch mittlerweile durch (fluide) Strukturen geprägt und von einigen Führungspersönlichkeiten getragen. Durch den Vollzug des Protests als Streik und damit als offener Bruch mit der Schulpflicht erzielten die freitäglichen Aktionen erst ihre gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit für die Umsetzung der Klimaschutzmaßnahmen.
– Politische Aktivitäten im Netz: Die politischen Proteste und Aktionen im Netz werden von Jugendlichen getragen, die nicht nur über Zeit, Bildung und einen guten sozioökonomischen Status, sondern auch über individuelle Kenntnisse und technische Fertigkeiten verfügen. Vielfach geht es ihnen um die Aufrechterhaltung von freien und unreglementierten Räumen im Netz oder den Einsatz gegen gesellschaftliche Benachteiligung von Minderheiten. Häufig schließen sich einzelne junge Menschen auch zu organisierten Akteuren zusammen, mit dem klaren Ziel, die Öffentlichkeit zu beeinflussen – sei es, um auf Fake News aufmerksam zu machen oder um Verschwörungstheorien, homophobe, frauenfeindliche oder rassistische Einstellungen zu verbreiten.
– Die Identitäre Bewegung Deutschlands: Dieser Zusammenschluss ist keine Bewegung, sondern Teil eines rechten Netzwerks, das eine Gesellschaft ablehnt, in der jedem – unabhängig von Herkunft, Religion oder Werthaltung – die gleichen Rechte zugestanden werden. Die Identitären inszenieren sich als hip und juvenil, zielen mit spaßorientieren Aktionen, Flashmobs oder symbolischen Besetzungen auf junge Menschen und modernisieren geschickt eine rassistische Ideologie für jugendliche Zielgruppen. Das „Bildungs-“ oder In-

doktrinationsangebot der Kadergruppe ist weder demokratisch noch emanzipativ oder humanistisch. Die organisatorische Geschlossenheit und hierarchische Struktur verhindert offene Diskussionen und schränkt junge Menschen massiv in ihrer Mündigkeit und Subjektwerdung ein.

In Jugendkulturen sowie sozialen und Protestbewegungen ist vor allem Demokratie als Erfahrung durch Selbstaneignung deutlicher erlebbar als in den stärker institutionalisierten Räumen. Allerdings sollten junge Menschen besser dabei unterstützt werden, ihren Protest zu organisieren und zu koordinieren – dies gilt vor allem für benachteiligte gesellschaftliche und politische Minderheiten. Politische Bildung sollte sowohl auf die Bedeutung von Protest und Widerstand für die demokratische Entwicklung aufmerksam machen als auch die Akteure befähigen, Strukturen und Engagementformen aufzubauen, die sich an den Werten einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft orientieren. Daher empfiehlt die Kommission dringend, die Kriterien der Gemeinnützigkeit zu überarbeiten und die bisherige Praxis der Aberkennung zu überprüfen – dies gilt umso mehr, wenn es sich um Organisationen oder Bildungsträger handelt, die den demokratischen Werten verpflichtet sind.

Medien als digitaler Bildungsraum

Kinder und Jugendliche rezipieren Medien vorrangig digital und unterscheiden in aller Regel nicht mehr zwischen analogen und digitalen Medienangeboten. Während für jüngere Kinder Fernsehangebote – wenngleich zunehmend über digitale Kanäle ausgespielt – nach wie vor eine Rolle spielen und hier die Eltern den Internetkonsum meist noch begleiten, wird die Mediennutzung ab einem Alter von etwa zwölf Jahren zunehmend autonom. Medieninhalte, die über Streaming-Dienste verbreitet werden, sowie die interaktive Kommunikation mit Freunden und Familie spielen eine stärkere Rolle. Vielen Jugendlichen erscheint die Nutzung des Internets – vor allem über das fast flächendeckend vorhandene Smartphone – alternativlos, ob zur Kommunikation, Unterhaltung oder Informationsgewinnung. Von besonderer Bedeutung sind audiovisuelle Formate: *YouTube* wird mittlerweile als das Leitmedium von Jugendlichen angesehen. Genutzt werden die Angebote nicht nur zur Unterhaltung, sondern zunehmend auch für Bildung. Online- und Erklärvideos sind beliebte Formate, wenn es darum geht, sich über die Hintergründe von Ereignissen und Meinungen zu informieren. Hinzu kommt, dass junge Menschen schon länger nicht mehr nur passive Konsumenten bzw. Konsumentinnen sind, sondern teilen und kommentieren, bewerten, sich selbstbewusst einmischen und auf diese Weise zu Koproduzentinnen und Koproduzenten der Medieninhalte werden, die sie selbst konsumieren.

Die gewandelte Medienstruktur und -rezeption hat auch die politische Bildung und ihre Ansprache der Jugendlichen verändert. Sie muss sich den an Bedeutung verlierenden Unterschieden zwischen Online- und Offlineexistenz, zwischen Realität und Virtualität, zwischen Unterhaltung und Information bzw. Bildung sowie zwischen Umwelt und Vernetzung stellen. Es bleibt eine Herausforderung und ein Dilemma, damit umzugehen. Einerseits müssen Plattformen wie *Facebook*, *YouTube* oder *WhatsApp* genutzt werden, um jugendliche Zielgruppen zu erreichen, die dort aktiv sind und über andere Kanäle nicht angesprochen werden können. Andererseits müssen diese Plattformen auch netzkritisch diskutiert werden: Wissen über die etablierten Monopolstrukturen der Tech-Firmen, Bots, Echokammern oder die Algorithmen von Überwachungspraktiken ist notwendig, um sich als mündige Bürgerin oder als mündiger Bürger in digitalen Welten glaubhaft zu artikulieren und zu positionieren. Ziel ist nach Ansicht der Kommission sowohl die Förderung von digitaler Urteils- und Handlungsfähigkeit im Sinne einer Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen als auch die Befähigung zu einer demokratischen Selbstbestimmung in einer digitalisierten Lebenswelt.

Was ebenfalls berücksichtigt werden muss, ist, dass der digitale Raum gesellschaftliche Strukturen produziert und reproduziert. Deutlich sichtbar ist ein „Digital Divide“: Jugendliche aus bildungsaffinen Familien verfügen häufig über bessere computerbezogene Kompetenzen, haben das größere soziale Netzwerk, nutzen Bildungsangebote häufiger und engagieren sich stärker bei politisch-gesellschaftlichen Online-Aktivitäten. Aber auch benachteiligte Jugendliche verfügen über Kompetenzen, die es zu identifizieren gilt, um an ihnen anzuknüpfen. Eine Herausforderung der politischen Bildung besteht also darin, Jugendliche mit niedrigem formalem Bildungsstand variabler zu beteiligen und algorithmische Systeme hinsichtlich der Frage zu reflektieren, ob sie zur weiteren Vergrößerung von Ungleichheiten führen.

Digitale Mündigkeit als Ziel politischer Bildung setzt eine aktive Medienkompetenz voraus, die weitaus mehr ist als nur die technische Fertigkeit im Umgang mit den Endgeräten. Eine Schlüsselrolle spielen die oftmals noch wenig entwickelten didaktischen Konzepte von Lehrkräften, die nicht selten dazu führen, dass die vorhandenen Endgeräte aus den Praxen formaler Bildung ausgeschlossen werden. Die Schule als Ort formaler Bildung muss hier tätig werden, um digitale Potenziale zu heben und digitale Ungleichheiten zu minimieren. Die Kommission

fordert, die Medienbildung nicht nur gelegentlich als „zum Bildungsauftrag der Schule“ gehörend zu betrachten, sondern die Medienkompetenzförderung verpflichtend in den Fachcurricula zu verankern.

Auch Jugendliche selbst äußern das Bedürfnis, in der Schule besser auf das Leben in einer digitalisierten Gesellschaft vorbereitet zu werden – sowohl durch Fertigkeiten als auch durch Kompetenzen. Neue Projektformate und Lernansätze versuchen, diesen Wünschen und Forderungen gerecht zu werden. Der Digitalpakt der Bundesregierung soll Schulen zwar ermöglichen, sich mit der dafür notwendigen Hardware auszustatten. Doch oft fehlt noch das technische Know-how und das didaktische Verständnis aufseiten der Schulleitung und Lehrerschaft. Hier rächt sich nach Meinung der Kommission, dass über Jahrzehnte auf verpflichtende medienpädagogische Leistungsnachweise in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verzichtet wurde. Das muss sich in Zukunft ändern.

Natürlich kann auch außerhalb der Schule die kritische Reflexion digitaler Medieninhalte unterstützt werden – sei es von kirchlichen Einrichtungen, Trägern der Jugendarbeit, der Jugend- und Erwachsenenbildung oder anderen Institutionen. Die kreativen Potenziale der außerschulischen Jugendbildung können dabei auf Spielräume setzen, die durch die freiwillige Beteiligung Jugendlicher genutzt werden. Die Strukturen der non-formalen Bildung stoßen jedoch viel zu häufig an Grenzen wie fehlende Ressourcen und Fördermöglichkeiten. Auch für diesen Bereich der non-formalen außerschulischen Bildung wird ein Digitalpakt wie auch eine bessere didaktische Ausbildung benötigt.

Die digitalen Medien selbst sind ebenfalls ein besonders dynamischer Ort der (informellen) Bildung. Viele Jugendliche erproben sich als selbstbewusste Akteure und Medienproduzenten bzw. -produzentinnen. Dabei verhandeln sie ihre Lebens- und Alltagswelt und bilden Kompetenzen aus. In dem informellen Gebrauch digitaler Medien erfahren sich Jugendliche als selbstwirksame Subjekte. Sie entwickeln diskursiv vernetzte Gemeinschaften und tragen zur Etablierung und Kultivierung neuer digitaler Bildkulturen etwa in Form von Selfies, Memes, Bildprotesten und Screenshots bei. Besonders auffällig ist, dass durch diese medienkulturellen Praktiken für Bildungsprozesse relevante neue Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Influencerinnen und Influencer sowie Brückenmenschen ins Spiel kommen, die klassischen Lehrkräften und Vermittlern aus der Sicht von Jugendlichen einiges an Kredibilität voraus haben. Diese Formen autodidaktischer Bildung verändern damit die digitalen Medien und die Gesellschaft, die sich mit ihnen auseinanderzusetzen hat.

Von den Angeboten der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten fühlen sich Jugendliche mit Ausnahme der musikaffinen Radiowellen allerdings kaum noch angesprochen, sie bevorzugen neben *YouTube* das unterhaltende Infotainment der privaten Sender. Nachrichten werden außerdem oft dort rezipiert, wo sie leicht auffindbar und in die Alltagskommunikation eingebettet sind – also auch in den Angeboten auf Social-Media-Plattformen. Die Kommission sieht es als gravierendes Problem an, dass der gebührenfinanzierte audiovisuelle öffentlich-rechtliche Rundfunk mit Ausnahme des Onlineangebots *funk*[1] Jugendliche als potenzielle Zielgruppe dramatisch vernachlässigt und damit gesellschaftliche Legitimität verspielt. Insbesondere eine Grundversorgung mit professionellen Medienangeboten für Kinder und Jugendliche im Bereich politisch bildnerischer Formate wird gebraucht, um Grundbedingungen für eine demokratisch-digitale Selbstbestimmung und ein kritisch-reflexives Bewusstsein zu schaffen.

Die Digitalisierung greift deutlich mehr in demokratische Prozeduren ein als andere technisch-mediale Innovationen zuvor. Auf der einen Seite können digitale Medien bei Jugendlichen dazu führen, dass sie sich für bestimmte Themen interessieren, und die Bereitschaft steigern, sich gesellschaftlich und politisch zu engagieren (z. B. *Fridays for Future*). Durch das Digitale ist eine neue Öffentlichkeit entstanden, die demokratische Organisationsformen zulässt und erweitert, indem über onlinebasierte Angebote Formen der Partizipation und Intervention ermöglicht und legitimiert werden – zum Beispiel über Kampagnenplattformen wie *campact.de* oder Onlinepetitionsangebote. Auf der anderen Seite ist Jugendlichen, die soziale Medien für die Organisation von sozialen Bewegungen oder Protesten nutzen, oft nicht bewusst, dass sie freiwillig einer sicherheitspolitisch und ökonomisch motivierten Überwachungsgesellschaft in die Hände spielen. *Facebook*, *WhatsApp* oder *Google* sind eben nicht per se demokratisch, sondern Instrumente einer grenzen- und gewissenlosen Datenökonomie.

Problematisch wird auch die Konstruktion von Realität: Jugendliche bevorzugen zur eigenen Information kurze Videos und Texte. Das heißt, die Realität ergibt sich nicht mehr aus redaktionellen Erzählungen, sondern wird aus Clips und Textversatzstücken assoziativ zusammengesetzt. Filterblasen können dann für ein „persönliches Informationsuniversum“ sorgen, da sowohl Suchmaschinen als auch soziale Netzwerke algorithmusbedingt vorwiegend ausgewählte Informationen anzeigen, die zu dem eigenen Profil und den eigenen Interessen passen. Ein

---

[1] Vgl. https://www.funk.net/ [18.09.2020].

Meinungsdiskurs findet nicht mehr statt. Das kann zu Polarisierungen bzw. sozialer Spaltung führen und sogar den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden.

Die digitalen Medien treiben auch eine Vermischung unterschiedlicher Wirklichkeitsebenen voran. Besonders offensichtlich und relevant ist dies im Gaming-Bereich. Nicht konsequent moderierte Plattformen können zum Einfallstor für rassistische Ideologien werden, denn innerhalb der Gaming-Szene gibt es User und Gruppen, die dort bewusst menschenverachtendes und rechtsextremistisches Gedankengut verbreiten. Hier bedarf es deutlich mehr Aufklärung und Intervention.

Der hohen Akzeptanz von audiovisuellen Formaten bei Jugendlichen steht leider nach wie vor eine große Skepsis in der pädagogischen Praxis gegenüber, die dadurch trotz erster ermutigender Beispiele die Potenziale politischer Bildung nicht hinreichend ausschöpft. Die politische Bildung muss sich hier dringend den veränderten Wahrnehmungsweisen der Jugendlichen anpassen und sich zu einer „politischen Medienbildung“ entwickeln, die in interdisziplinärer Herangehensweise die Potenziale von Medienbildung und politischer Bildung als miteinander verflochten und integriert denkt und praktiziert.

Schließlich verweist die Kommission auch auf die neue Relevanz von Rechtefragen – Fragen des Persönlichkeitsrechts, des Datenschutzes und der Urheberrechte –, die Jugendliche gleichfalls beschäftigen. Diese Rechtefragen werden zu Schlüsselfragen, wenn es um die Selbstbehauptung, Freiheit und Autonomie junger Erwachsener in der digitalen Welt geht. Um Veränderungen beeinflussen und mitgestalten zu können, muss es Jugendlichen ermöglicht werden, entsprechendes juristisches Wissen zu erwerben.

Dringend notwendig ist auch die Reform des Jugendmedienschutzes, da ein Drittel der Jugendlichen das Internet als einen Ort erlebt, wo man einer von Beleidigungen geprägten Diskussionskultur begegnet. Es muss ein Rechtsrahmen geschaffen werden, der Anbieter von Medieninhalten unabhängig von ihren Verbreitungswegen stärker in die Verantwortung nimmt. Eine konsistente Bund-Länder-Gesetzgebung ist hier wünschenswert.

Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit ist enorm vielfältig und vielgestaltig. Gemeinsame pädagogische Ansprüche und Prinzipien wie Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation oder auch Lebenswelt- und Sozialraumorientierung einen aber alle Handlungsfelder und Angebote. Kinder- und Jugendarbeit knüpft an die Interessen junger Menschen an, wird von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet, befähigt sie zur Selbstbestimmung und regt zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement an. Gleichzeitig sind die Grenzen zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern fließend. Um der Vielgestaltigkeit des Feldes wenigstens andeutungsweise gerecht zu werden, widmet sich das entsprechende Kapitel des Berichts drei Formen von Kinder- und Jugendarbeit als Räumen politischer Bildung:

– der konzeptionell geplanten politischen Kinder- und Jugendbildung;
– den Jugendverbänden, -gruppen und Initiativen; sowie
– den Räumen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit.

Außerschulische politische Jugendbildung ist ein zentrales Handlungsfeld und Grundanliegen der Kinder- und Jugendarbeit. Sie ist in den bundesgesetzlichen Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit ausdrücklich genannt.

Politische Bildung kann konzeptionell geplant und angeboten werden. Politische Themen werden zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gemacht – beispielsweise in einem Projekt zum Thema Kolonialismus oder in einem Workshop zur Europäischen Asylpolitik. Politische Bildung kann auch situativ anlassbezogen ermöglicht werden, wenn während eines Projekts oder in einer offenen Situation von Jugendlichen politische Fragen angesprochen werden. Und schließlich entstehen in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig „demokratisch bildende Situationen“ – beispielsweise im Rahmen der Selbstorganisationsprozesse im Jugendverband oder in einer Jugendeinrichtung.

In der Praxis unterscheiden sich die Angebote zudem in ihren pädagogischen Arrangements, durch ihre fachliche oder thematische Ausrichtung, durch ihre programmatischen Ziele sowie nicht zuletzt durch den jeweiligen Ort. Der Zeltplatz, der Jugendtreff oder die Bildungsstätte können ebenso wie vieles andere Orte politischer Bildung sein.

Das Professionsverständnis der politischen Jugendbildung weist eine profilierte, auf politische Bildung spezialisierte Qualitätsdebatte auf, die sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie der Politikwissenschaft oder der Erziehungswissenschaft speisen.

Die Vielfalt der sehr unterschiedlichen – lokal, regional und überregional arbeitenden – Vereine, Verbände, Bildungsstätten, Akademien und anderen Einrichtungen in freier oder öffentlicher Trägerschaft ist ein wesentliches Merkmal und konstituierend im Sinne der Werte- und Angebotspluralität sowie der Trägervielfalt gemäß § 4 Abs. 2 SGB VIII. Die Fachkräfte der politischen Jugendbildung sind hauptberuflich bei den Trägern angestellt, auf Honorarbasis freiberuflich oder ehrenamtlich tätig. Ein Blick auf die Ausbildungswege der Fachkräfte zeigt, dass der berufliche Zugang in die außerschulische politische Bildung weder geregelt noch einheitlich ist.

Die Anzahl der Jugendbildungseinrichtungen und Jugendbildungsstätten und der in der Jugendbildung Beschäftigten ist in den letzten Jahrzehnten stark zurückgegangen. Dieser Negativtrend spiegelt sich auch in der stagnierenden Förderung für politische Bildung im *Kinder- und Jugendplan* des Bundes (KJP) wider. Einen Aufwuchs an Fördermitteln im Bereich der politischen Bildung ist in den letzten Jahren nur in befristeten und thematisch zentrierten Projektförderungen zu verzeichnen.

Anknüpfungsmöglichkeiten für p olitische Bildung bieten die Alltagserfahrungen und Sichtweisen der Jugendlichen. Den Fachkräften kommt die Aufgabe zu, das Politische in den mitgebrachten Interessen, Erfahrungen und Fragen herauszuarbeiten. Ausgehend von der Annahme, dass politische Fragen alle jungen Menschen beschäftigen, wird damit für Jugendliche die Möglichkeit geschaffen, das Politische in diesen Themen zu erkennen und zu formulieren, und sie werden bei der Suche nach eigenständigen Urteilen und dem Erkennen von Handlungsoptionen unterstützt. Politische Jugendbildung setzt sich zum Ziel, Demokratie als veränderbar und gestaltbar zu begreifen und Jugendliche für gesellschaftliches und politisches Engagement zu ermutigen.

Angebote politischer Jugendbildung können in außerschulischen Bildungssettings mithilfe verschiedener Themen, Formate und Methoden umgesetzt werden. Die große Themenvielfalt und Dynamik der Inhalte ist zielgruppen- und altersabhängig. Das Bildungsangebot findet zum Beispiel in Form eines Seminars in der Bildungsstätte, im Rahmen einer Bildungsreise mit integrierten Gesprächen mit Politikerinnen und Politikern oder durch ein gemeinsames Projekt, an dessen Ende ein Bürgerdialog steht, statt und reicht bis hin zu webbasierten und spielbasierten Angeboten politischer Jugendbildung.

Die Frage, wie Jugendliche außerschulische politische Bildungsprozesse wahrnehmen und bewerten, lässt sich nicht umfassend beantworten. Es mangelt an einer breit angelegten empirischen Forschung zu den Wirkungen non-formaler und informeller politischer Lernprozesse, die über Projektevaluationen oder kurze Forschungszeiträume hinausgehen und systematisiert aufeinander bezogen sind.

In Befragungen bewerten Jugendliche nach der Teilnahme an einem politischen Bildungsangebot vor allem den Wissenszuwachs positiv, es folgen Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft, Handlungskompetenz im Alltag und Empathiefähigkeit. Beschrieben werden zudem Erfahrungen von (Gruppen)-Identität, Anerkennung, Selbstwirksamkeit sowie das Selbstbewusstsein, seinen Standpunkt zu kennen und im Dialog mit Gleichaltrigen oder auch mit Politikern und Politikerinnen zu vertreten.

Angebote politischer Bildung mit Politik und Demokratie als Bildungsgegenstand finden nicht nur im Handlungsfeld der politischen Jugendbildung selbst, sondern ebenso in der internationalen Jugendarbeit, der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, der Kinder- und Jugendarbeit im Sport, der Jugendverbandsarbeit und der Jugendsozialarbeit statt. Ein handlungsfeldübergreifender Austausch über politische Bildung findet kaum statt. Eine Verzahnung der praktischen Ansätze und eine gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der hoch anschlussfähigen, aber bisher noch zu sehr voneinander abgetrennt laufenden Fachdebatten in den einzelnen Handlungsfeldern könnte helfen, politische Bildung als Querschnittsaufgabe in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt zu stärken. Es braucht dazu mehr Kommunikation und ein besseres Verständnis über die jeweiligen Konzepte und die Praxis sowie ein Verständnis für die arbeitsfeldspezifischen Zugänge und Stärken. Dies könnte in der Konsequenz zu mehr Kooperationen führen und zu einer Weiterentwicklung der Praxis beitragen.

Das Selbstverständnis als Einwanderungsland und eine zunehmend diversitätsorientierte Perspektive haben sich auf die Trägerlandschaft der Jugendverbände und der außerschulischen Jugendbildung ausgewirkt und die Dringlichkeit der Interkulturellen Öffnung damit stärker in den Fokus gerückt. *Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien* (VJM) und/oder Zusammenschlüsse von *People of Color* und anderen postmigrantischen Akteuren leisten einen wichtigen Beitrag zur politischen Jugendbildung in Deutschland. Allen voran erreichen sie Jugendliche, die mit den bislang existenten Angeboten politischer Bildung schwer anzusprechen waren, und sie können

glaubhafter als andere Akteure die besonderen Lebenslagen dieser Jugendlichen sowie ihre biografischen Erfahrungen aufgreifen und zum Ausgangspunkt politischer Bildung machen.

Für den Bereich der politischen Bildung gibt die Kommission folgende Handlungsempfehlungen:

Junge Menschen haben ein gesetzlich geschütztes Recht auf politische Bildung, die sie dabei unterstützt, zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit heranzuwachsen. Im Mittelpunkt politischer Bildung stehen die Interessen, Wünsche und Bedarfe der Jugendlichen selbst und nicht die Lösung gesellschaftlicher, sozialer oder politischer Probleme. Daraus leitet sich die Forderung ab, politische Bildung als Daueraufgabe anzuerkennen. Förderprogramme der politischen Bildung müssen stärker auf die auf Dauer angelegte Grundsicherung der Träger politischer Bildung ausgerichtet werden. Gewachsene Erwartungen an die politische Bildung auf der einen und Infrastrukturausstattungen auf der anderen Seite stehen hier in einem deutlichen Missverhältnis. Bestehende Regelförderungen der politischen Jugendbildung wie im *Kinder- und Jugendplan* des Bundes sollten daher nach Jahrzehnten stagnierender Förderung einen deutlichen Aufwuchs erfahren.

Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder Zusammenschlüssen von *People of Color* müssen Teil der Regelförderung werden: Diese Organisationen junger Menschen sind Anbieter von vielfältigen politischen Bildungsangeboten, die im Sinne der Stärkung einer Pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und in ihrer Struktur und Reichweite ausgebaut werden müssen.

Politische Bildung muss in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit durch Zusammenarbeit, Austausch und Verzahnung der Bildungspraxis gestärkt werden. Die praxisorientierte Forschung zur non-formalen Bildung muss ausgebaut und das Berufsfeld der außerschulischen Jugendbildung gestärkt werden.

In *Jugendverbänden und Jugendgruppen* wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet (vgl. § 12 (2) SGB VIII). Dem nähert sich der Bericht auf zwei Ebenen: den örtlichen Jugendgruppen, als lebensweltnaher Zusammenschluss junger Menschen, sowie den i. d. R. überregionalen, vereinsförmig organisierten und verfassten Strukturen, in die sie oft eingebettet sind – den Jugendverbänden. Beide sind Räume politischer Bildung.

Den sozialen Raum der Jugendgruppen charakterisieren und konstituieren überschaubar große, freiwillige Zusammenschlüsse mit einer zumindest gewissen Kontinuität. Sie werden von etwa gleichaltrigen jungen Menschen im hohen Maße selbst organisiert oder zumindest (mit-)definiert und ausgestaltet. Das gemeinsame Handeln und die gemeinsamen Interessen, Anliegen, Wertehaltungen, soziokulturellen Hintergründe sind dabei prägend. Im Mittelpunkt steht hierbei das Interesse, andere, gleichaltrige Jugendliche zu treffen und eine Gemeinschaft zu bilden.

Diese Zusammenschlüsse junger Menschen sind oft in verbandliche Strukturen, die Jugendverbände, eingebettet. Bei diesen handelt es sich um demokratisch verfasste Organisationen, die über verbandliche Gremien und Verfahren der Mitwirkung und Kontrolle und zur Interessenvertretung verfügen. Sie eröffnen dadurch Bildungs-, Lern- und Gestaltungserfahrungen, die über die Möglichkeiten der einzelnen Jugendgruppen hinausgehen.

Die Gesamtstruktur der Jugendverbände mit ihren Jugendgruppen, Dachverbänden, Arbeitsgemeinschaften und Jugendringen ermöglicht wie nur wenige andere institutionalisierte Räume des Aufwachsens politische Bildung in vielfältiger Form; vor allem im Sine von Demokratie als Erfahrung. Prozesse und Aktivitäten, in denen sich junge Menschen Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen durch ihr Agieren in der Gruppe aneignen, sind (fast) unvermeidbar. Für den Bereich der Jugendverbände, -gruppen und -initiativen gibt die Kommission daher u. a. folgende Handlungsempfehlungen:

– Die Gesellschaft muss wieder stärker darauf achten, dass es Rahmenbedingungen gibt, die Jugendgruppen und -initiativen ermöglichen, unterstützen und fördern, zumindest aber nicht be- oder verhindern. Dies geschieht gleichermaßen durch ein gesellschaftliches Klima wie auch durch förderpolitische Mittel und das weitgehende Unterlassen ordnungspolitischer Maßnahmen. Dazu gehört beispielsweise das Vorhandensein (oder Schaffen) von ausreichend geeigneten Orten in öffentlichen und halböffentlichen Räumen. Neben solchen örtlichen Freiräumen brauchen junge Menschen auch zeitliche, gestalterische und finanzielle Freiräume für ihr Engagement in Jugendgruppen.
– Die auf Dauer angelegte Arbeit von Jugendgruppen, -initiativen und -verbänden unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens (vgl. § 12 SGB VIII) muss wieder stärker öffentlich gefördert und unterstützt und nicht weiter zugunsten einer Förderung konkreter Aktivitäten und Maßnahmen auf Projektförderung – meist mit konkreten Zielvorgaben – reduziert werden.

- Die Breite, Vielfalt und Wertepluralität der Jugendverbandslandschaft wird nicht von allen als Stärke gesehen. Entsprechend des jeweils eigenen Weltbilds wird teilweise versucht, zwischen „guten“ bzw. „nützlichen“ Jugendverbänden auf der einen und politischen bzw. „linken“ Verbänden, zu denen nicht selten MJSO gezählt werden, auf der anderen Seite zu unterscheiden und einen Keil zwischen die Jugendverbände zu treiben. Dabei werden einzelne Jugendverbände und auch Jugendringe dem Vorwurf ausgesetzt, sich in oder in der Nähe von sogenannten linksextremistischen Kreisen zu bewegen und dies, durch staatliche Gelder finanziert, zu unterstützen. Hier sind alle demokratischen Kräfte in Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft gehalten, solchen Argumentationen nicht zu folgen, sondern die Jugendverbände mit ihren Prinzipen der Wertevielfalt und der Solidarität untereinander zu unterstützen.
- Aus Sicht der Kommission wäre es bei den Jugendverbänden zu begrüßen, wenn sie die durchaus noch vorhandenen Entwicklungspotenziale im Hinblick auf politische Bildung stärker nutzen und sich selbstkritisch dazu befragen würden, ob und inwiefern die angelegten Potenziale politischer Bildung wirklich konsequent genutzt werden.
- Darüber hinaus bedarf die Stärkung der politischen Bildung auch in diesem Feld der vermehrten Unterstützung durch die Forschung.

Die Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) stellen ihren Adressatinnen und Adressaten Gebäude und Areale zur Verfügung (z. B. Jugendhäuser oder Aktivspielplätze), die mehr oder minder freien Zutritt erlauben. Dennoch handelt es sich nicht um öffentliche Räume, vielmehr üben die jeweiligen Träger das Hausrecht aus und manche Angebote schränken die Freiwilligkeit der Teilnahme ein. Gleichwohl sind hier in offenen Settings Gelegenheitsstrukturen für politische Bildungsprozesse gegeben: Junge Menschen können ihre Belange einbringen, Konflikte aushandeln, gemeinsam Interessen definieren, sich kollektiv formieren, agieren, und insoweit Demokratie leben sowie eine Öffentlichkeit für ihre Anliegen herstellen. Darüber hinaus wird ihnen in diesem Feld ermöglicht, an konzeptionell geplanten Angeboten der demokratischen Bildung teilzunehmen und/oder bei anlassbezogenen Interventionen der hier arbeitenden Fachkräfte ihre politisch-sozialen Haltungen zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Bei den Partizipationsformen dominieren in der Praxis klar die informellen Varianten. Verschiedene formelle Varianten, wie Vollversammlungen, gewählte Vertretungen oder zu bestimmten Themen bzw. Anlässen gebildete Foren spielen eine geringere Rolle. Mitbestimmung wird tendenziell in solchen Bereichen ermöglicht, in denen eine Umsetzung verhältnismäßig einfach ist, während Entscheidungsfindungen mit größerer Tragweite oftmals ausgespart werden.

Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit setzt sich explizit für das Grundrecht auf ein menschenwürdiges Dasein und die Verwirklichung des Sozialstaatsprinzips ein. Ihr geht es darum, Ausgrenzung und Stigmatisierung von Jugendlichen zu reduzieren, deren Inklusion zu fördern und Lebensbedingungen zu verbessern sowie lebensweltliche Unterstützung anzubieten.

Mit der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit wird in der öffentlichen Wahrnehmung meist die Straßensozialarbeit assoziiert. Doch die Strategie des Aufsuchens erstreckt sich längst nicht nur auf den öffentlichen Raum, also etwa Frei-, Park- und Verkehrsflächen, sondern auch auf andere Orte, etwa Stadien, Shoppingmalls und Schulhöfe. Insofern setzt sie an Räumen an, die ihr offenstehen oder auf Anfrage beziehungsweise gezielt für sie geöffnet werden. In Gestalt von Mobiler Jugendarbeit versteht sie sich dabei als Schnittfläche zwischen der allgemeinen Jugendarbeit und einer vornehmlich auf die Unterstützung von beeinträchtigten und benachteiligten jungen Menschen ausgerichteten Jugendsozialarbeit. Gerade bei Jugendlichen mit starken Ausgrenzungserfahrungen können von Respekt, Wertschätzung und Parteilichkeit geprägte Arbeitsbeziehungen zu den Fachkräften Eigenschaften wie Reflexionsvermögen und Selbstwertgefühl fördern, die im Vorfeld demokratischer Bildung liegen und dabei helfen, eigene Interessen und Bedürfnisse zu erkennen. Die gemeinsame, auf Basis vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen vollzogene Erarbeitung und Realisierung von Handlungsmöglichkeiten vermittelt Kontrolle über relevante Lebensbedingungen und damit Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. In der anlassbezogenen Auseinandersetzung mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen innerhalb und außerhalb der Gruppe kann Bewusstsein für gesellschaftlich-politische Prozesse geschaffen und auf der Basis von wechselseitigem Vertrauen an eigenen vorurteilsbehafteten und un- bzw. antidemokratischen Haltungen gearbeitet werden.

Fachkräfte unterstützen im Rahmen der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit zudem vielfach junge Menschen darin, ihre Interessen gegenüber Dritten zu vertreten. Dies ist ein direkter Beitrag zur politischen Subjektwerdung von Jugendlichen. Das In-Kontakt-Bringen mit politischen Gremien und Versammlungen schafft Gelegenheiten,

lebensweltlich-demokratische Strukturen und Verfahren kennenzulernen und zu nutzen. Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit der Arbeit von Ämtern, Institutionen, Behörden oder der Polizei.

Für alle Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit gilt, dass grundlegende Voraussetzungen für die Ermöglichung von Aneignungsprozessen von Demokratie angemessene rechtliche, finanzielle und organisatorische Bedingungen sind. Die Finanzierung politischer Bildung muss weniger projektbezogen, sondern langfristig und strukturell sichergestellt werden.

Politik tut gut daran, zurückhaltend zu sein bei der Festlegung von konkreten Bildungsgegenständen – nicht nur wegen der Gefahr der thematischen Verengung, sondern auch, weil sie von den realen praktischen Verhältnissen und den darin vorfindlichen Bedarfen größtenteils zu weit entfernt ist. Sie kann aber über den Erlass von Lehr- und Orientierungsplänen, Programmleitlinien u. ä. dafür sorgen, dass wichtige Themenfelder behandelt werden.

Die Träger sind angehalten, Konzepte und Qualitäten ihrer Bemühungen um demokratische Bildung kontinuierlich zu überprüfen.

Fachkräfte müssen vermehrt und intensiviert Gelegenheiten erhalten, sich für die Realisierung demokratischer Bildungsprozesse (weiter) zu qualifizieren. Dazu gehört auch, Befähigungen zu erwerben, Verletzungen demokratischer Prinzipien, Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen, antidemokratische Positionierungen sowie Erfahrungen junger Menschen mit persönlichen und strukturellen Diskriminierungen fachlich adäquat angehen zu können.

Parteinahe Jugendbildung

Parteien wirken an der politischen Willensbildung des Volkes mit und sind hierfür auch von einer positiven Mitgliederentwicklung abhängig. Die Bereitschaft, einer Partei beizutreten ist jedoch insgesamt rückläufig. Der Nutzen von Parteien beziehungsweise der individuelle und gesellschaftliche Mehrwert einer aktiven Mitarbeit in diesen Institutionen sollte vor allem für junge Menschen wieder stärker sichtbar werden. Von den derzeit im Bundestag vertretenen Parteien sind auf ihre Gesamtmitgliederzahl gerechnet lediglich rund 50.000 Personen 25 Jahre oder jünger. Insbesondere junge Menschen nehmen Parteien und deren Jugendorganisationen im Vergleich zu anderen Möglichkeiten der politischen Partizipation als wenig attraktiv war.

Parteien, ihre Jugendorganisationen und die parteinahen Stiftungen sind natürliche Räume, in denen Politik thematisiert und gestaltet wird. Hier können durch praktische Tätigkeiten junge Menschen intensive politische Bildungserfahrungen machen. In parteinahen Räumen kann Demokratie erlebt und eingeübt werden, schließlich sind das Werben um eine Mehrheit für die eigenen Interessen, das Ringen um politische Positionen und die Auswahl der politischen Repräsentanten und Repräsentantinnen Wesensmerkmal unserer Demokratie. Um Parteien einem größeren Kreis von jungen Menschen näherzubringen, müssten mehr Möglichkeiten zur selbstverständlichen Begegnungen mit Parteien, ihren Jugendorganisationen und parteinahen Stiftungen im Alltag der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden, z. B. in der Schule, im Sportverein, auf dem Gemeinde- oder Stadtteilfest.

Junge Menschen erleben in Parteien häufig strukturelle Benachteiligungen. Sie haben es schwer, sich durchzusetzen und sich mit ihren Anliegen Gehör zu verschaffen. Viele Parteien bemühen sich um eine spezielle Förderung junger Menschen, z. B. über Mentoring-Programme, Diskussionsforen, Workshops, Praktika in Abgeordnetenbüros, Parteizentralen oder Stiftungen. Jenseits der Nachwuchsförderung für Mandatspositionen und Parteiaufgaben sollten die Inklusionsbemühungen auch einfache (aktive) Jungmitglieder und ihre speziellen Anliegen umfassen. Schließlich sind innerhalb der meisten Nachwuchsprogramme die Kapazitäten begrenzt, die Interessenten für die Professionalisierungsangebote müssten meist mindestens 18 Jahre alt sein und eine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung vorweisen. Außerdem sind diese Angebote häufig sehr zeitintensiv. Sie sind daher eher für jene jungen Menschen geeignet, deren zeitliche Strukturen flexibel sind und die wenigen Verpflichtungen unterliegen.

Jenseits dieser Nachwuchsförderprogramme spielt innerhalb der Parteiarbeit die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen eine untergeordnete Rolle. Insgesamt müssten die Parteien und parteinahen Jugendorganisationen stärker alternative Formate entwickeln, um über mehrere soziale Milieus hinweg attraktiv zu sein. Trotz der ausdifferenzierten Organisationslandschaft gelingt es auch den Parteijugendorganisationen kaum, die üblichen (Selbst-)Ausschlüsse junger Menschen in politischen Vereinigungen zu überwinden. So sind junge Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen oder Menschen in prekären Lebenslagen in den Parteijugendorganisationen eher selten zu finden.

Neben der direkten Parteimitgliedschaft können sich junge Menschen in den Jugendorganisationen der Parteien einbringen, die ein wichtiger Lernraum für den zukünftigen Nachwuchs der Parteien sind. Während politische

Bildung für Kinder und Erwachsene in Parteien kaum und bei ihren Jugendorganisationen größtenteils lediglich eine instrumentelle Rolle spielen, gehört sie zur Hauptaufgabe der parteinahen Stiftungen. Die Bandbreite der Stiftungsangebote ist immens. Sie erstreckt sich von klassischen Rhetorikkursen über Podiumsdiskussionen oder Vortragsveranstaltungen mit prominenten Rednerinnen und Rednern bis hin zu Großveranstaltungen zu aktuellen gesellschaftlichen Themen. Insgesamt bieten die sechs großen parteinahen Stiftungen rund 12.000 Veranstaltungen pro Jahr an und erreichen damit circa 700.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die Stiftungen sind nicht nur genuine Räume der politischen Bildung, sondern auch Produzenten des politischen Wissens, das von ihnen und anderen Institutionen vermittelt wird. Sie leisten somit einen wichtigen Beitrag für die politische Bildung der Bundesrepublik. Dies gilt vor allem für die politische Bildung von Jugendlichen ab 16 Jahren und Erwachsenen, weniger für die von Kindern.

Es wäre grundsätzlich wünschenswert, wenn sich das Gros der parteinahen Stiftungen stärker mit der politischen Bildung für Jugendliche auseinandersetzen, adressaten- und zielgruppenorientierte Angebote stärken und die Breite der Formate ausbauen würde. Inhaltlich sind die Veranstaltungen der parteinahen Stiftungen für junge Menschen immer dann von Interesse beziehungsweise werden überdurchschnittlich gut von ihnen besucht, wenn sie sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren. Auch hier haben einige parteinahe Stiftungen noch Nachholbedarf.

Die Bildungsangebote der parteinahen Stiftungen sind gegenwärtig kaum noch an feste Tagungshäuser gebunden. Sie können ihre Angebote über das ganze Bundesgebiet streuen und erreichen so mehr Interessentinnen und Interessenten. Tagungsstätten, in denen junge Menschen in einem geschützten Raum fernab alltäglicher Verpflichtungen zueinander finden, können jedoch sehr intensive Lernerfahrungen ermöglichen. Eine stärkere Ko-Existenz dieser Bildungsangebote wäre für die Landschaft der politischen Bildung für junge Menschen in der Bundesrepublik ein großer Gewinn.

Hochschule

An den rund 400 Hochschulen in Deutschland studiert mittlerweile mehr als die Hälfte eines Jahrgangs. Von den mehr als 500.000 jungen Menschen, die im Jahr 2017 ein Studium aufgenommen haben, wählten ca. 11 Prozent ein geisteswissenschaftliches Fach, jeweils etwa 38 Prozent entschieden sich für einen Studiengang aus dem Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bzw. aus dem Feld Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Unter den Studierenden sind junge Erwachsene mit Migrationshintergrund nach wie vor unterrepräsentiert, während der Anteil junger Erwachsener mit mindestens einem akademisch gebildeten Elternteil überdurchschnittlich groß ist. Die Diversität der Studierenden wächst, auch durch die zunehmende Internationalisierung der Hochschulen.

Im Vergleich zu Gleichaltrigen weisen Studierende ein weit überdurchschnittliches politisches Interesse auf. Antidemokratische Haltungen lassen sich dabei bei ungefähr einem Zehntel der Studierenden feststellen. In Befragungen gibt ein erheblicher Teil der Studierenden an, es sei ihr Wunsch, „die Gesellschaft zu verbessern“.

Politische und demokratische Bildung findet an der Hochschule in drei Bereichen statt: im Studium selbst, bei der Mitwirkung in der akademischen und studentischen Selbstverwaltung sowie beim außercurricularen studentischen Engagement.

Als Teil des Studienprogramms ist die politische Bildung vor allem in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften verankert sowie an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zusätzlich in der sozialen Arbeit. In anderen Fächern genießt die politische Bildung keinen verbindlichen Stellenwert – wünschenswert und geboten wäre dies aber insbesondere für jene Fächer, bei denen Umfragen vermuten lassen, dass unter den Studierenden die Distanz zur Demokratie vergleichsweise am größten ist.

Gleichwohl wird vor allem Bachelor-Studierenden die Möglichkeit zum Besuch allgemeinbildender/fachfremder Veranstaltungen eingeräumt. Allerdings liegt der zeitliche Aufwand für das eigentliche Studium durchschnittlich schon bei 30,5 Stunden in der Woche. Außerdem arbeiten 69 Prozent der Studierenden noch nebenbei, um ihren Lebensunterhalt sichern zu können. Somit wären ein existenzsicherndes BAföG für möglichst viele Studierende und flexiblere Studienverlaufspläne ebenfalls wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Hochschulen ihr Potenzial für politische Bildung entfalten können.

Demokratie als Bildungsstruktur erfahren Studierende in der akademischen und in der studentischen Selbstverwaltung. Der studentischen Einflussnahme in der akademischen Selbstverwaltung sind vom Gesetzgeber und der

Rechtsprechung Grenzen gesetzt, da Hochschulen keine auf der vollständigen Gleichheit ihrer Mitglieder basierenden demokratisch verfassten Institutionen sind. Im Rahmen der studentischen Selbstverwaltung gibt es aber das Recht, die eigenen Angelegenheiten selbstständig zu regeln – außer in Bayern, das als einziges Bundesland keine verfasste Studierendenschaft im Hochschulgesetz vorsieht.

Allerdings engagiert sich nur eine Minderheit aktiv in der studentischen Selbstverwaltung, und auch die Beteiligung an entsprechenden Wahlen bleibt weit unter 50 Prozent. Als Gründe dafür werden zum einen die zeitliche Beanspruchung durch das Studium und zum anderen das geringe Maß an studentischem Einfluss genannt. An verschiedenen Hochschulen wird daran gearbeitet, die studentische Mitwirkung durch neue Formen zu stärken, beispielsweise durch studentische Vizepräsidenten bzw. -präsidentinnen, die als Übersetzer bzw. Übersetzerinnen und Vermittler bzw. Vermittlerinnen zwischen Leitung und Studierenden fungieren. Solche Initiativen zur stärkeren Partizipation sind zu begrüßen.

Das Interesse an studentischer Politik in der Hochschule ist in der Regel gering, steigt jedoch an, wenn konkrete Probleme politisch adressiert werden können – wie bei den Protesten gegen die Studiengebühren in Deutschland oder für Reformen bei den gestuften Studiengängen. Studierende verwirklichen Demokratie als Erfahrung in den unterschiedlichsten Formen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Engagements. Sie greifen Themen auf, die nach ihrer Wahrnehmung in der Hochschule und darüber hinaus vernachlässigt oder zumindest nicht entschieden genug angegangen werden, wie Antidiskriminierung oder Nachhaltigkeit.

Die Frage, inwiefern sich Hochschulen den gesellschaftlichen Konflikten stellen sollen oder sich aber als von der Gesellschaft getrennte, der Wissenschaft vorbehaltene Räume verstehen, ist aktuell von höchster Brisanz.

Freiwilligendienste für junge Menschen

Derzeit leisten jährlich etwa 100.000 Menschen ein Freiwilliges Soziales oder ein Freiwilliges Ökologisches Jahr, einen Bundesfreiwilligendienst oder einen Internationalen Jugendfreiwilligendienst. Der weit überwiegende Teil von ihnen ist unter 27 Jahre alt.

Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer steigt seit Jahren. Strukturelle Veränderungen aufseiten der Freiwilligendienste für junge Menschen liegen in der Aussetzung der Wehrpflicht und des Zivildienstes 2011 sowie in der darauf erfolgten Einführung des Bundesfreiwilligendienstes und dem Ausbau der Einsatzstellen begründet.

Die Freiwilligendienste bilden ein großes Potenzial für politische Bildungsprozesse. Junge Menschen absolvieren Freiwilligendienste, weil sie sich weiterentwickeln, etwas Neues erleben oder etwas Praktisches tun wollen. Manche wollen sich beruflich weiterentwickeln oder engagieren sich aus persönlicher Betroffenheit in einem bestimmten Einsatzfeld. Die Träger haben in den letzten Jahren große Anstrengungen unternommen, die Freiwilligendienste inklusiver zu gestalten. Besonders die Zahlen der Freiwilligen mit Migrationshintergrund sind in den letzten Jahren angestiegen. Die überwiegende Mehrheit der Freiwilligen unter 27 Jahren hat Abitur oder Fachabitur, Teilnehmende mit niedrigeren Schulabschlüssen sind unterrepräsentiert.

Freiwilligendienste für junge Menschen sind eine besondere Form des bürgerschaftlichen Engagements. Sie unterliegen festen Regeln, sind befristet und strukturieren den Alltag der jungen Teilnehmenden. Zugleich sind die (Jugend-)Freiwilligendienste als „Lerndienst(e)“ gestaltet, in denen Freiwilligen Bildungsmöglichkeiten gegeben werden. Durch die praktische Arbeit in der Einsatzstelle ergeben sich vielfältige Bildungsmöglichkeiten im Sinne eines „Lernens im Tun“.

Der Freiwilligendienst setzt eine pädagogische Begleitung voraus. Daher bieten die Träger beispielsweise zur Vor- und Nachbereitung oder dienstbegleitend Seminare an, welche einen Raum zur Reflexion des Engagements an der Einsatzstelle bieten. Diese pädagogische Begleitung erfolgt durch die Träger der Jugendfreiwilligendienste mit dem Ziel, „soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl zu stärken“. So ist es im Jugendfreiwilligendienstegesetz festgelegt. Die Regelungen im Bundesfreiwilligendienst sind vergleichbar. In der Fachdebatte über Jugendfreiwilligendienste geht man zudem davon aus, dass die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst dazu beitragen kann, für gesellschaftliche Probleme zu sensibilisieren. Diese gesellschaftlichen Probleme bilden wiederum einen hervorragenden Anknüpfungspunkt für politische Bildungsprozesse. Dabei sollte auch die Rolle des sozialen oder gesellschaftlichen Engagements als Form der Problembearbeitung oder Erbringung von öffentlichen Dienstleistungen im politischen System zum Gegenstand der Reflexion werden. Eine besondere Gelegenheit für politische Bildung bildet das Freiwillige Soziale Jahr Politik. Es spielt allerdings im Vergleich zu den anderen Einsatzbereichen im Jugendfreiwilligendienst eine marginale Rolle.

Die Bedeutung, welche der praktischen Arbeit in der Einsatzstelle für die individuelle Bewertung des Bildungsprozesses zukommt, unterstreichen auch die Absolventinnen und Absolventen von Freiwilligendiensten. Sie geben an, vor allem durch die praktische Arbeit am Einsatzort und durch die Arbeit im Team viel Neues gelernt zu haben. Als weitere Lernfelder, die ein Freiwilligendienst im Ausland ermöglicht, werden interkulturelle Kompetenzen genannt: Darunter beispielsweise die Fähigkeit, sich auf andere Orientierungen und Deutungsmuster des Gastlandes einzulassen, die Bereitschaft zur Perspektivübernahme oder die Entwicklung eines Bewusstseins für kulturelle Unterschiede und vorhandene Vorurteile.

Das Potenzial für politische Bildungsprozesse im Jugendfreiwilligendienst ist sehr hoch. Es sollte daher sichergestellt werden, dass ein weiterer Ausbau der Kapazitäten des Jugendfreiwilligendienstes schnell umgesetzt werden kann. Ein besonderes Augenmerk könnte hierbei auch auf den Potenzialen für politische Bildung im FSJ Politik liegen. Vor einer potenziellen Erweiterung des FSJ Politik sollte dieser spezielle Freiwilligendienst wissenschaftlich begleitet werden. Die Träger müssen besonders darin unterstützt werden, die Teilnahme an Freiwilligendiensten allen jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunfts- oder Bildungsbiografie oder von individuellen Beeinträchtigungen zu ermöglichen.

Fachkräfte, die für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen bei den Trägern und den Einsatzstellen zuständig sind, sollten darin gefördert und qualifiziert werden, politische Fragestellungen aktiv aufzugreifen und die Erfahrungen im Jugendfreiwilligendienst für das Nachdenken über die politischen Dimensionen von sozialem und gesellschaftlichem Engagement zu nutzen. Um politische Bildungsprozesse im Rahmen der Jugendfreiwilligendienste besser zu verstehen, könnten wissenschaftliche Begleitungen die politischen Bildungsangebote im Rahmen der Jugendfreiwilligendienste näher beleuchten. Unabhängig von den Einsatzfeldern wäre eine trägerübergreifende Auseinandersetzung in Bezug auf das Verständnis sowie die gemeinsamen Kernziele politischer Bildung im Jugendfreiwilligendienst wie auch im Bundesfreiwilligendienst sinnvoll, um diesen Ermöglichungsraum für politische Bildung neben anderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements besser zu fassen.

Die Beteiligungsrechte von Freiwilligen können evaluiert und weiter ausgebaut werden, um Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung zu bieten. Es lohnt sich, die digitale Kommunikation und den Austausch zwischen dezentral arbeitenden Freiwilligen zu ermöglichen, damit junge Freiwillige leichter zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihrer Lernerfahrung werden können.

Die Trägerorganisationen der Freiwilligendienste für junge Menschen sollten ebenso wie die Bundeswehr mit ihren Jugendoffizieren und -offizierinnen in allen Bundesländern die Möglichkeit bekommen, in den Schulen präsent zu sein.

Bundeswehr

Die Bundeswehr ist nicht nur ein Raum, in dem Vorbereitungen auf eventuelle Militäreinsätze stattfinden, sondern auch einer, in dem auf vielfältige Weise über historische, ethische und politische Fragen nachgedacht und diskutiert wird. Mehr als jede andere Arbeitgeberin leistet die Bundeswehr – rein quantitativ gedacht – in puncto politische Bildung einen Beitrag für ihr Personal.

Das bis heute gültige Konzept der Inneren Führung ist mit der Gründung der Bundeswehr entstanden. Dessen geistige Väter erwarteten von den Soldaten, ihr Gewissen über Gehorsam zu stellen. Politische Bildung war von Beginn an ein integraler Bestandteil der Inneren Führung. Evaluationen zeigen, dass Offiziere und Offizierinnen der Bundeswehr im 21. Jahrhundert den Sinn politischer – und ebenso historischer und ethischer – Bildung keineswegs infrage stellen und sich damit offen zeigen für weitergehende Bildungsziele.

Doch mit der potenziellen Quantität ist keineswegs immer eine hinreichende Qualität an politischer Bildung verbunden. Um Basiswissen zu stärken, ist es notwendig, die Soldatinnen und Soldaten immer wieder direkt anzusprechen.

Offiziersanwärterinnen und Offiziersanwärtern wird sowohl an Offiziersschulen als auch in der weiteren Ausbildung historische, ethische und politische Bildung angeboten. Insbesondere die Aus- und Weiterbildungen erfolgen jedoch nicht immer durch entsprechend geschultes und ausgebildetes Personal. In der Hierarchie der Streitkräfte ist die Laufbahngruppe der Mannschaften wohl die Gruppe, die besonders wenig politische und partizipative Gestaltungsspielräume hat und wenige Entscheidungen selbst herbeiführen und umsetzen kann. Bei der gesamten Ausrichtung und Debatte um politische, historische und ethische Bildung in der Bundeswehr darf diese Dienstgradgruppe nicht ausgeblendet werden.

Seit den 1990er Jahren durchläuft die Bundeswehr einen massiven Veränderungsprozess. Dies betrifft neben Einsätzen in internationalen Konfliktlagen auch das Selbstverständnis als Armee in einer Demokratie. Es konkurrieren mindestens zwei Selbstverständnisse miteinander: Im einen Fall wird ein Bild des Soldaten als polyvalenter Staatsbürger in Uniform propagiert, der neben dem Gefechtsfeld auch als Diplomat, Helfer, Schützer oder sogar Sozialarbeiter tätig werden muss. Im anderen Fall wird das Kämpfen als soldatische Kernkompetenz und Alleinstellungsmerkmal betont.

Im Kontext von Auslandseinsätzen gewinnt die Einsatztauglichkeit die Oberhand über die Demokratietauglichkeit. Es ist aber gerade der Bereich der historischen, ethischen und politischen Bildung, der die Sinnhaftigkeit militärischen Eingreifens bzw. die Vorbereitung darauf problematisiert und der militärischen Intervention eine Rückbindung an die Werte der Demokratie und damit Legitimität verleiht. Die Abwertung, die politische Bildung erfahren hat, spiegelt sich auch in der Subkultur der Bundeswehr, in der sich eine Art Kämpferethos bzw. -typus herausbildet.

Politische Bildung kann jedoch methodisch und inhaltlich einen bedeutenden Beitrag leisten, wenn es z. B. um ziviles Konfliktmanagement und die Ausbildung lokaler Sicherheitskräfte geht. Wichtig sind deshalb verpflichtende Seminare zu interkultureller Kompetenz, bevor es zu einem Einsatz kommt. Darüber hinaus kommt es auf eine verantwortungsethisch ausgerichtete kritische Kompetenz gestärkter Persönlichkeiten an, die angemessenes Handeln in Auslandseinsätzen an die in Deutschland geltenden demokratischen Grundwerte rückbinden.

Eine Parlamentsarmee wie die Bundeswehr ist zudem auf einen lebendigen Austausch mit der Gesellschaft angewiesen, der institutionell unterstützt werden muss. Durch die Aussetzung der Wehrpflicht 2011 haben sich die Rahmenbedingungen des zivil-militärischen Dialogs nicht verbessert. Es muss darum gehen, gegenseitig kritikfähig und konstruktiv daran zu arbeiten, eine Entkopplung von Streitkräften und Gesellschaft zu vermeiden.

Die Aussetzung der Wehrpflicht hatte für die Personalstruktur der Bundeswehr gravierende Folgen. Ihr ging die Heterogenität der Gesellschaft, die sie spiegelte, verloren. Wenn bestimmte gesellschaftliche Gruppen hinsichtlich politischer Einstellungen oder des Bildungsgrades auf Dauer nicht mehr in der Bundeswehr repräsentiert sind, kann das Auswirkungen sowohl auf das Selbstverständnis der Bundeswehr als auch auf die politischen Bildungsprozesse innerhalb der Bundeswehr haben.

Eine solche Gefahr besteht auch dann, wenn sich die Pluralität Deutschlands als einer Einwanderungsgesellschaft nicht angemessen in der Bundeswehr widerspiegelt. Die Unterrepräsentanz bzw. die Unsichtbarkeit von Diversität bleibt eine permanente Herausforderung. Die Bundeswehr darf sich nicht von den dynamischen Entwicklungen in der Gesellschaft, der sie zu dienen hat, entkoppeln.

Jugendoffiziere und -offizierinnen beeinflussen als Scharniere zur heranwachsenden Generation das Bild der Streitkräfte in der deutschen Öffentlichkeit maßgeblich mit. Zwar ist in der Schule durchaus zu vermitteln, dass die Bundeswehr zur staatlichen Ordnung Deutschlands gehört, dennoch müssen plurale Positionen angesprochen und erkennbar werden. Die Verantwortung für politische Bildung an Schulen muss zwingend bei den Lehrkräften bleiben, die Bundeswehr hat hierfür keinen Auftrag und soll diesen auch nicht durch Jugendoffiziere und -offizierinnen umsetzen.

Die Gefahr einer rechtsextremen bzw. autoritär-nationalistischen Unterwanderung der Bundeswehr ist durchaus real. Das haben diverse Vorkommnisse in den letzten Jahren gezeigt. Die Politik hat sich lange damit begnügt, jeglichen „Generalverdacht“ zurückzuweisen, die Summe der Anlässe zu „Einzelfällen“ herabzustufen und im Übrigen darauf zu verweisen, dass die Bundeswehr ein „Spiegel der Gesellschaft“ sei.

Politische Bildung muss rechtsextremistische, autoritäre und nationalistische Positionen problematisieren und dabei die besondere Rolle der Bundeswehr in der wertepluralen Gesellschaft im Blick behalten. Neben der legitimatorischen Funktion der etablierten historischen politischen Bildung (u. a. die Rolle des Nationalsozialismus) sollte die gesamte thematische Bandbreite der politischen Bildung, die in der Gesellschaft relevant ist, in der Bundeswehr aktiviert werden. Daher sollten auch Themen wie Geschlechterdemokratie und Rassismus in den Fokus genommen und bearbeitet werden.

Unterschätzte Räume

Ergänzend zu den elf in jeweils eigenen Kapiteln beschriebenen Räumen politischer Bildung junger Menschen widmet sich der 16. Kinder- und Jugendbericht in einem weiteren Kapitel einer Reihe von Räumen, die als „un-

terschätzte“ Räume politischer Bildung begriffen werden. Unterschätzt sind diese insofern, als sie von der jeweiligen Fachpraxis nur selten als solche verstanden und diskutiert werden und zugleich auch von der allgemeinen Fachdebatte um politische Bildung meist eher übersehen werden.

In den Blick genommen werden dabei sechs weitere Räume:

– *Die Ganztagsschule:* Obwohl in diesem Zusammenhang immer wieder auf ein gegenüber dem schulischen Unterricht erweitertes Bildungsverständnis beharrt wird, spielen in diesen Debatten Angebote und Konzepte politischer Bildung bislang de facto kaum eine Rolle – sieht man einmal von den Angeboten ab, die im Rahmen der Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit erfolgen. Zugleich kann kein ernsthafter Zweifel daran bestehen, dass ganztagsschulische Angebote und die in ihnen möglichen Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren wichtige Räume politischer Bildung eröffnen könnten. Doch es fehlt an einer entsprechenden Fachdiskussion, der Aufbereitung der vorliegenden praktischen Erfahrungen und einer an der Sache interessierten Forschung. Das gilt insbesondere für den Grundschulbereich – vor allem vor dem Hintergrund, dass die Regierungskoalition einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter schaffen möchte. Möglichkeiten ganztägiger politischer Bildungsangebote an der Grundschule in Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern werden bislang kaum diskutiert.

– *Stationäre Angebote im Bereich Hilfen zur Erziehung*: Auch in diesem Feld hat das Thema politische Bildung – jenseits der breiten Debatte und der vielfältigen Bemühungen um Beteiligung – bislang keinen hohen Stellenwert. Weder gibt es dazu Forschungsergebnisse noch spielt es in der Fachdiskussion und in den Einrichtungen eine besondere Rolle. Entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote sind rar. Doch gerade die Diskussion um Beteiligung in der Heimerziehung bietet einen zentralen Anknüpfungspunkt. Die Frage, wie Kinder und Jugendliche, die in den Heimen und Wohngruppen leben, dieses unmittelbare Wohnumfeld wie auch die Entscheidungen, die ihren weiteren Lebensweg betreffen, mitbestimmen können, ist ein in der Fachdiskussion über viele Jahre hinweg vergleichsweise präsentes Thema.

– *Einrichtungen der Behindertenhilfe und inklusive Öffnung der Angebote politischer Bildung für junge Menschen*: Menschen mit Behinderungen können gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und öffentlichen Leben teilhaben. Dazu haben sich die Vertragsstaaten der *UN-Konvention* zu Rechten behinderter Menschen verpflichtet. Politische Bildung fördert die Fähigkeit zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Dies gilt uneingeschränkt auch für junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Betrachtet man den Stand inklusiver Angebote im Bereich der politischen Bildung, stößt man auf eine ganze Reihe von Initiativen, die jungen Menschen mit Behinderungen den Zugang zu politischer Bildung ermöglichen sollen. Wichtige Impulsgeber waren dabei vor allem die *Bundeszentrale für politische Bildung* und einige Landeszentralen. Dort wurde die Diskussion um Inklusion aufgegriffen und zum Gegenstand der politischen Bildung gemacht. Zugleich muss jedoch auch festgehalten werden, dass solche Aktivitäten und Angebote nach wie vor die bemerkenswerten Ausnahmen darstellen. Als durchgängiges Thema ist Inklusion in der außerschulischen Fachdiskussion und Praxis zur politischen Bildung junger Menschen noch nicht angekommen. Dies gilt auch für die wissenschaftliche Debatte.

– *Jugendstrafvollzug*: Auch geschlossene Räume sind als Räume politischer Bildung zu verstehen. Ein Beispiel dafür sind Jugendstrafvollzugsanstalten. Anders als in anderen unterschätzten Räumen gibt es mit Blick auf den Jugendstrafvollzug zumindest in jüngerer Zeit erste Forschungsergebnisse. Vielfach stehen Maßnahmen zur Radikalisierungsprävention und Deradikalisierung mit Schwerpunkten auf Rechtsextremismus und religiös begründetem Extremismus im Mittelpunkt. Jugendvollzugsanstalten bieten aber auch politische Bildung, die nicht unter diesen Vorzeichen stehen. Der Jugendstrafvollzug erweist sich als ein Raum, in dem unterschiedliche Angebote politischer Bildung regelmäßig stattfinden – vor allem im Rahmen haupt- und realschulischer Maßnahmen mit dem Ziel, einen schulischen Abschluss zu erreichen.

– *Jugendsozialarbeit*: In der Jugendsozialarbeit spielte politische Bildung lange Zeit kaum eine Rolle. Zwar kann und muss man davon ausgehen, dass in den vielfältigen pädagogischen Angeboten und Maßannahmen der Jugendsozialarbeit nicht nur immer wieder im Kern politische Themen virulent wurden und politische Bildungsprozesse absichtlich und unabsichtlich initiiert wurden. In der Fachdiskussion und erst recht in der Forschung spielte dieser Aspekt der Praxis aber bis vor Kurzem eine eher untergeordnete Rolle. Erst in jüngerer Zeit mehren sich die Indizien, dass sich an dieser Stelle etwas bewegt. Belege dafür sind die Positionierung wichtiger Träger, erste Fachveranstaltungen und eine beginnende Fachdiskussion. Jugendsozialarbeit richtet sich an junge Menschen, die Benachteiligung oder Diskriminierung erleben. Die Lebenslagen und Unterstützungsbedarfe dieser Jugendlichen stehen meist am Beginn des Nachdenkens über politische

Bildung. Armut und Benachteiligung sind immer auch politisch verantwortet. Daher verfügt die Jugendsozialarbeit in besonderer Weise über einen Anknüpfungspunkt zum Thema politischer Bildung, der in der lebensweltlichen Betroffenheit ihrer Adressatinnen und Adressaten liegt. Klarheit und Einigkeit bestehen darüber, dass Beteiligung bzw. Partizipation das zentrale Medium politischer Bildung in der Jugendsozialarbeit darstellen.

– *Kinder- und Jugendparlamente*: Es ist nicht selbstverständlich, Kinder- und Jugendparlamente und Jugendgemeinderäte als Formen der politischen Beteiligung junger Menschen dem Thema unterschätzte Räume zuzuordnen. Denn häufig genießen Kinder- und Jugendparlamente bzw. repräsentative Formate der politischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune hohe Anerkennung. Kinder- und Jugendparlamente werden oft als die eigentliche Form demokratischer Beteiligung junger Menschen auf kommunaler Ebene betrachtet. Die Beteiligung auf kommunaler Ebene stellt in vielen Gebietskörperschaften dennoch ein Entwicklungsprojekt dar. Unter der Perspektive politischer Bildung ist dies ein eher ernüchternder Befund, dokumentiert er doch die Diskrepanz zwischen Programmatik und Realität.

Die unterschätzten Räume bieten vielfältige Formen politischer Bildung – meist implizit diffus, gelegentlich auch explizit intendiert. Allerdings ist für alle beschriebenen Praxisfelder charakteristisch, dass es bis vor Kurzem keine gesonderte Aufmerksamkeit für das Thema gab; in manchen Bereichen ist dies bis heute so. Dabei ist zu betonen, dass die fehlende Aufmerksamkeit beidseitig zu diagnostizieren ist: Sowohl auf der Seite der jeweiligen Praxisdiskurse als auch auf der Seite der Fachdebatten und Forschung um politische Bildung.

5. Raumübergreifende Perspektiven

Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik scheint der Grundkonsens der politischen Bildung zur Disposition zu stehen, dass die Angebote die weltanschauliche und parteiliche Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln müssen. Ein Indikator dafür sind zahlreiche parlamentarische Anfragen, Anträge, aktuelle Stunden oder Gesetzesentwürfe, hauptsächlich initiiert von der Partei *Alternative für Deutschland* (AfD). Dabei stehen insbesondere solche Projekte und Träger im Fokus, die eine kritische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit leisten. Die Kommission hat den Eindruck gewonnen, dass deren Integrität, Förderfähigkeit und nicht zuletzt Gemeinnützigkeit infrage gestellt werden soll. Es ist aus Sicht der Kommission dringend notwendig, dass sich die Akteure der politischen Bildung gemeinsam deutlich dagegen positionieren und sich über die Grundlagen und den normativen Rahmen demokratischer Bildung verständigen.

Für die Räume der politischen Bildung lassen sich darüber hinaus wichtige Punkte für deren fachliche Weiterentwicklung erkennen:

– Seit Jahren gibt es eine Auseinandersetzung darüber, wie eine stärkere Diversitätsorientierung verankert werden kann. Allerdings blieb es lange vor allem bei einem Sprechen über statt eines Sprechens mit Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color. Das hat sich erst in den vergangenen Jahren verändert. Inzwischen geht es nicht mehr ausschließlich um Inhalte, Qualitätsstandards und Zielgruppen, sondern auch um neue Akteure: Es gilt, Migrantenjugendselbstorganisationen, Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und andere Akteure in die Debatten über und in die politische Bildung selbst einzubeziehen. Damit könnte sich auch die Reichweite politischer Jugendbildung verändern, da deren Netzwerke und Zugänge auch in andere Milieus hineinreichen.

– Medienbildung und politische Bildung sind nicht mehr isoliert voneinander zu denken – Medienbildung ist ebenso zwingend politisch wie die politische Bildung nur noch unter medienkompetenten Vorzeichen gedacht und praktiziert werden kann. Die Digitalisierung hat die Mediennutzung drastisch verändert: Die Userinnen und User sind keine passiven Rezipientinnen und Rezipienten mehr, sondern auch Kommentierende oder gar selbst Produzierende. So mancher tritt als Meinungsmacher in Erscheinung, ohne dazu ausgebildet zu sein oder nennenswerte Ressourcen dafür aufbringen zu müssen. Für die politische Bildung eröffnet dies weitere Möglichkeiten hinsichtlich selbstbestimmter, koedukativer Bildungsprozesse. Aus Lehrkräften werden zunehmend kompetente Begleiterinnen und Begleiter. Sie bringen ihre pädagogische Expertise sowie demokratische und didaktische Grundsätze ein, helfen den Userinnen und Usern bei der Reflexion eigener Positionen und ermutigen zum Diskurs und zur politischen Mitarbeit.

– Weder die Ziele und Inhalte politischer Bildung noch die Lehr- und Lernvoraussetzungen können sich auf nationale Kontexte beschränken. Denn gesellschaftliche Schlüsselprobleme sind immer zugleich auch transnationale, europäische und globale Herausforderungen. Bildungspolitische Programme der *UNESCO*, des *Europarats*, der *EU* oder der *KMK* greifen verstärkt europäische und globale Perspektiven politischer Bildung auf. Allerdings werden hier die Ursachen für globale Ungleichheit, Ausbeutung und Diskriminierung vielfach nicht hinsichtlich ihrer zugrunde liegenden (ökonomischen) Herrschaftsverhältnisse analysiert, sondern es wird nach Lösungen durch individualisierte Kompetenzentwicklungen gesucht. Zudem wird die politische Bildung zunehmend mit dem Anspruch konfrontiert, ihren Erfolg standardisiert zu messen und zu dokumentieren. Dies steht aber einer Demokratiebildung, die auf die Entwicklung von Mündigkeit, Urteils- und Partizipationsfähigkeit ausgerichtet ist, vielfach entgegen.

Raumübergreifend wichtig ist auch die Frage, welche Rolle politische Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften spielt. Bisher gibt es keine systematische Erforschung der Ausbildungsverläufe – diese wird dringend empfohlen, um geeignete Qualifizierungsformate und Inhalte zu etablieren oder zu stärken. Bei der Fort- und Weiterbildung besteht die Herausforderung dagegen eher darin, dass pädagogische Fachkräfte, die nicht ausdrücklich in der politischen Bildungsarbeit tätig sind, kein oder nur ein schwach entwickeltes Selbstverständnis für ihre Zuständigkeit bei demokratischen Bildungsprozessen besitzen.

Die zahlreichen von Bund und Ländern aufgelegten Programme und Angebote zur Extremismusprävention, Demokratieförderung und Vielfaltgestaltung – wie *Demokratie leben!*, *Zusammenhalt durch Teilhabe* oder *Respekt Coaches* auf Bundesebene – schaffen neue und wichtige Orte politischer Bildung und neue institutionelle Kontexte. Bislang sind die Programme befristet, nach wie vor gibt es jedoch auf Bundesebene das politische Versprechen der dauerhaften Entfristung dieser Strukturen, z. B. in Form eines Demokratiefördergesetzes.

Politische Bildung ist ein wichtiger Bestandteil der Beratungsangebote, die es im Rahmen solcher Programme gibt. Das lässt sich am Beispiel der Mobilen Beratung im Kontext Rechtsextremismus gut nachvollziehen. So unterschiedlich die Anlässe und Beratungsfälle auch sind, so machen sie doch oft deutlich, dass durch gemeinsam geplante Aktionen, durch den Austausch mit anderen und durch das Schaffen von neuen Strukturen etwas bewegt und verändert werden kann. So wird Demokratie zum konkreten Erfahrungsgegenstand.

Exkurs: Die Auswirkungen der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat die Situation von Kindern und Jugendlichen sowie die sozialen Räume politischer Bildung verändert. Die Schließung von Kitas, Schulen sowie Freizeit- und Begegnungsstätten war ein tiefgreifender Einschnitt in den Alltag junger Menschen, die weitegehend auf das Familienleben zurückgeworfen waren. Soziale Kontakte fehlten, das häusliche Lernen war hauptsächlich auf effizienten Wissenserwerb beschränkt. Unterstützung durch die etablierten und vertrauten Lernorte bei der Krisenbewältigung und Verarbeitung fehlten.

Im Zusammenhang mit dem Corona-Krisenmanagement wird auf folgende Aspekte aufmerksam gemacht:

– Ungleiche Bildungschancen haben sich verschärft. Die Fähigkeiten und Ressourcen der Eltern zur Begleitung der ungewohnten Lernsituation während des Lockdowns spielen über alle Altersgrenzen hinweg eine entscheidende Rolle.
– Der mit dem Lockdown verbundene Digitalisierungsschub hat ambivalente Folgen. Zum einen fehlt häufig eine gute technische Ausstattung, Netzanbindung und Medienkompetenz. Zum anderen waren viele Einrichtungen bei der Ad-hoc-Umstellung auf digitale Kommunikation auf kommerzielle Angebote angewiesen, die oft nicht den Anforderungen und Ansprüchen an den Datenschutz genügten. Außerdem hat die digitale Kommunikation auch Grenzen: Gerade die politische Bildung lebt von gemeinsamen Erfahrungen und Begegnungen.
– Das Recht junger Menschen auf Gehör, Beteiligung und Mitwirkung wurde in der Krisenzeit kaum gewährleistet. Zu Beginn der Akutsituation war das vielleicht nicht möglich, spätestens mit Beginn der Lockerungen hätten Kinder und Jugendliche jedoch eingebunden werden müssen.
– Informationen und Lagebeurteilungen müssen in solchen Ausnahmesituationen auch für Kinder und Jugendliche in verständlicher Weise zur Verfügung stehen.

Die Pandemie und die getroffenen Maßnahmen bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für das politische Lernen und die politische Bildung: von den Beschränkungen der demokratischen Grundrechte und der Transparenz politischer Entscheidungen über nationalstaatliche Alleingänge in Krisenzeiten oder das Entstehen von Verschwö-

rungstheorien bis zur Diskussion der Frage, welche Bereiche des Gesundheitswesens bzw. der Gesellschaft marktwirtschaftlich organisiert sein sollten oder nicht. Die Thematisierung solcher und weiterer Punkte kann junge Menschen dabei unterstützen, mit der Krise konstruktiv und gestaltend umzugehen, und sie kann außerdem demokratische Gesellschaften stärken.

6. Grundsätzliche Entwicklungsperspektiven und Handlungsempfehlungen

Politische Bildung findet im Alltag von Kindern und Jugendlichen statt. Das Politische wird in konkreten Lebenssituationen, an spezifischen Problemen und in realen Konflikten erfahren. Politik ist kein rein rationaler Akt, sondern ist verbunden mit emotionalen Komponenten. Empathie, Engagement und Begeisterung, aber auch Verärgerung, Wut und Enttäuschung sind Bestandteile des Politischen und werden auch sinnlich und körperlich verarbeitet. Deshalb muss politische Bildung in die Milieus eingebettet sein, in denen Politik erlebt und erfahren, Konflikte ausgehandelt und Krisen durchstanden werden.

Die demokratische Zivilgesellschaft fördert diesen Prozess der Selbstbildung von Mündigkeit durch eine plurale Trägerlandschaft, die politische Bildung in den sozialen Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben, ermöglicht. Die Strukturen und die Inhalte dieser Angebote zur politischen Bildung spiegeln die weltanschauliche und parteiliche Vielfalt der Gesellschaft wider. Der Staat hat den Auftrag, dieses plurale Bildungssystem zu unterstützen und zu fördern. Er trägt dadurch zur Reproduktion seiner eigenen politisch-kulturellen Voraussetzungen bei.

Zusätzlich wird die politische Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen durch staatlich verantwortete Angebote politischer Bildung unterstützt – in der Schule, in der Bundeswehr oder in der Verwaltung. Im Unterschied zu der plural zivilgesellschaftlichen darf die staatlich verantwortete politische Bildung weltanschaulich und parteilich nicht gebunden sein. Politische Bildung ist deshalb aber nicht neutral. Ihre normative Orientierung ist in den demokratischen Grundwerten, den Menschenrechten und ihren grundrechtlichen Konkretisierungen zu finden. Die Intentionen politischer Bildung sind eindeutig auf den Erhalt beziehungsweise auf die Verwirklichung der Demokratie gerichtet. Politische Bildung fördert die Parteinahme und die Widerständigkeit gegen jede Form antidemokratischer Positionierungen und Entwicklungen.

So gerät sie zwangsläufig in einen Konflikt mit Gruppierungen und Parteien, die ihre politische Programmatik von den demokratischen Grundwerten entkoppeln. Insbesondere aus solchen Kreisen wird deshalb die Auffassung kolportiert, politische Bildung müsse neutral sein. Aber sie ist es nicht und darf es nicht sein. Deshalb müssen alle bildungs- und jugendpolitisch Verantwortlichen solchen Forderungen und Kampagnen entschieden entgegentreten.

Gleichwohl darf politische Bildung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern nicht instrumentalisiert werden und auf Grundlage des umstrittenen Extremismusbegriffs für politische Ziele funktionalisiert werden. Politische Bildung ist im Wesen subjektorientiert und fördert die Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen. Damit wirkt sie präventiv auch antidemokratischen Radikalisierungen entgegen. Jedoch kann die politische Bildung nicht primär für die Erziehung scheinbar defizitärer Jugendliche oder für die Abwehr potenzieller Gefährder und Gefährderinnen in Anspruch genommen werden. Prinzipiell sollte die politische Bildung auch nicht für andere politische Anliegen oder gesellschaftliche Probleme funktionalisiert werden. Auch zukünftig darf die politische Kinder- und Jugendbildung nicht marktförmig gesteuert werden.

Politische Bildung hinterfragt und kritisiert exkludierende Strukturen und befähigt Kinder und Jugendliche, für ihre Teilhaberechte im Sinne einer Inclusive Citizenship einzutreten. Politische Bildungsprozesse sind Aushandlungsprozesse. Es darf deshalb nicht nur darum gehen, Kinder und Jugendliche in bestehende gesellschaftspolitische Verhältnisse einzugliedern. Als mündige Menschen müssen sie darüber hinaus dabei gefördert werden, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu analysieren, sich ein kritisch-reflektierendes Urteil zu bilden und Handlungsstrategien zu entwickeln, um selbst aktiv politische Prozesse zu beeinflussen. Die Angebote der politischen Bildung müssen sich an alle richten und müssen alle erreichen.

Politische Bildung und politische Partizipation stehen in einem Wechselverhältnis. Einerseits motiviert die Beteiligung an politischen Aktivitäten zur politischen Bildung. Anderseits erweitert politische Bildung das Repertoire möglichen politischen Handelns. Deshalb ist es so wesentlich, dass Kinder und Jugendliche ihre sozialen Räume (mit-)gestalten können. Politische Bildung funktioniert nicht ohne die substanzielle Beteiligung junger Menschen an den Entscheidungen über Inhalte, Zielsetzungen, Methoden und Räume politischer Bildung.

Gleiches gilt für die Gesellschaft. Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen darf keine Scheinpartizipation darstellen. Vielmehr müssen die Maßnahmen transparent und responsiv mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt werden. Das gesetzliche Abstimmungs- und Wahlalter sollte auf allen föderalen Ebenen gesenkt werden. Die Diskussion über eine Ausdehnung auf das passive Wahlrecht sollte darüber hinaus und unabhängig davon unter der Perspektive der Ausweitung von Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche weitergeführt werden. Außerdem sollten weitere Modelle zur verbindlichen Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in politische Entscheidungen etabliert werden. Dies können Kinder- und Jugendparlamente oder andere Beteiligungsgremien sein, die verbindliche Rede-, Anhörungs-, Antrags-, Veto- oder Mitentscheidungskompetenzen haben. Diese Öffnungs- und Erweiterungsprozesse sind nötig und sie sind möglich, wenn sie systematisch durch politische Bildung begleitet werden.

Kinder und Jugendliche haben politische Rechte. Diese sollten garantiert werden, indem Kinderrechte umfassend umgesetzt und grundgesetzlich verankert werden. Außerdem haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf politische Bildung. Dieses Recht ist bereits in vielen Landesverfassungen garantiert. Es sollte auch in den übrigen Bundesländern verankert werden, dass der Bildungsauftrag die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger umfasst und hierfür kritisches Denken, die Achtung der Menschenwürde, die Anerkennung der Menschenrechte und der politischen Gleichheit sowie der Wille zu sozialer Gerechtigkeit sowohl durch ein eigenes Unterrichtsfach als auch durch außerschulische politische Bildung gefördert werden müssen.

7. Raumbezogene Perspektiven und Empfehlungen

Die *Familie* ist eine bedeutsame Ressource in der Herausbildung von politischen Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen. Eine zentrale Rolle für eine gelingende Demokratiebildung spielen dabei die sozioökonomischen Ressourcen der Familie. Ein prekärer sozioökonomischer Status der Elterngeneration kann auch die Akzeptanz des politischen Systems bei Jugendlichen beeinflussen. Die Verminderung von Armutsrisiken z. B. bei Alleinerziehenden kann daher indirekt auch eine Stärkung des Potenzials von Familien für eine demokratische Bildung sein.

Eltern sollten für ihre Rolle als zentraler Akteur in der politischen Sozialisation sensibilisiert und vorbereitet werden. Dieser Rolle müsste auch in der Familienbildung ein deutlich größeres Gewicht zukommen. Eltern sollten zudem stärker in die demokratische Mitgestaltung von zentralen sozialen Räumen wie Kita oder Schule einbezogen werden. Außerdem gilt es, die bestehenden Angebote bei der Beratung von Familien von jungen Menschen mit einer rechtsextremistischen oder islamistischen Orientierung zu stärken und auszubauen.

In der *Kindertagesbetreuung* machen Kinder nur dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn sie mit ihren Fragen ernst genommen werden und es den Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder zu garantieren. Kinder müssen auch im Alltag fundamentale Prinzipien erleben können, zu denen die Orientierung an der unveräußerlichen Würde und den Menschen- und Kinderrechten, Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung, Schutz vor Diskriminierung und Rechtsstaatlichkeit gehören. Pädagogische Fachkräfte sollten hierfür gestärkt werden und die notwendigen Kompetenzen auch berufsbegleitend erwerben können. Die Stärkung der Interaktionskompetenz aller Fachkräfte muss ergänzt werden um institutionelle Maßnahmen der Team- und Organisationsentwicklung.

Für eine erfolgreiche politische Bildung an der *Schule* ist es notwendig, dass ein speziell ausgewiesenes Unterrichtsfach mit einer Mindestausstattung von zwei Unterrichtstunden pro Woche von Klasse 5 bis Klasse 10 verankert wird. In der Grundschule muss die politische Bildung gestärkt werden. Sie benötigt einen festen und adäquaten Platz im Rahmenplan des Sachunterrichtes. Das Unterrichtsfach sollte auch in weiterführenden Schulen gestärkt werden. Dazu könnte eine einheitliche Fachbezeichnung *Politische Bildung* beitragen.

In allen Bundesländern sollten zudem verbindliche fachliche und fachdidaktische Ziele und Anforderungen für Lehrkräfte in der politischen Bildung entwickelt werden. Die Zahl fachfremd Unterrichtender muss auf ein Minimum reduziert werden und sie müssen sich mindestens durch die Teilnahme an zertifizierten Weiterbildungsmaßnahmen qualifizieren. Die Masterverordnungen für Lehramtsstudiengänge sind so zu überarbeiten, dass die Demokratiebildung als eine Querschnittsaufgabe formuliert wird. Alle Studierenden eines Lehramts müssen sich an der Universität verbindlich mit Fragen der politischen Bildung an der Schule auseinandergesetzt haben.

Politische Bildung ist mehr als ein Unterrichtsfach. Sie ist auch Unterrichtsprinzip und Aufgabe demokratischer Schulkultur und -entwicklung. Zur Umsetzung dieser Aufgaben müssen curriculare Freiräume und deutlich mehr

zeitliche und personelle Ressourcen bereitgestellt werden. Schulentwicklung sollte als demokratische Schulentwicklung vorangetrieben werden und die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Schule und im Unterricht sollte deutlich ausgeweitet werden. Das bedeutet auch, dass die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler in ihrem Mandat nicht nur auf schulpolitische Fragen begrenzt sein sollten.

In der *Ganztagsbildung* muss die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung ermöglicht bzw. weiterentwickelt werden. Die produktive Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung setzt Differenz und wechselseitige Anerkennung dieser Differenz voraus. Die Potenziale der Ganztagsbildung werden nur ausgeschöpft, wenn politische Bildung als Komplementärangebot zu den unterrichtlichen Angeboten einen systematischen Stellenwert erhält. Um dies zu ermöglichen, bedarf es empirischen Wissens über die bislang vorhandenen Angebote und Strukturen, ihre Möglichkeiten und Grenzen.

Ganztagsangebote dürfen für Kinder und Jugendliche nicht zur Fortsetzung eines normierten, vorstrukturierten und allein vom Unterricht geprägten Bildungsraums werden. Kinder und Jugendliche müssen ihre Interessen wiederfinden und es müssen ihnen ausreichend Gelegenheiten gegeben werden, an der Gestaltung der Angebote mitzuwirken sowie auch eigenverantwortlich Angebote zu gestalten.

Ganztagsbildung bietet auch die Chance zur Öffnung von Schule hin zu anderen Lernorten politischer Bildung in der Region und im Sozialraum. Dies kann Kindern und Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten eröffnen.

Politische Bildung an *Beruflichen Schulen* verdient deutlich mehr Aufmerksamkeit. Sie benötigt eine einheitliche Benennung und Ausstattung und damit verbunden eine konsequente Überarbeitung von Lehrplänen und Prüfungsvorgaben. Sowohl im Kontext vollzeitschulischer Bildungsgänge als auch in Bildungsgängen im Bereich der dualen Ausbildung sind mindestens zwei Wochenstunden Politische Bildung sicherzustellen. Genuin politische Fragestellungen dürfen nicht im Schatten ökonomischer und rechtlicher Themen stehen.

Die überfachlichen Aufgaben und Kompetenzen der Schülervertretungen und der Schülermitverwaltung müssen in den berufsbildenden Schulen dringend ernst genommen und institutionell gestärkt werden.

Lehrkräfte an beruflichen Schulen benötigen spezifische Qualifikationen – vor allem für den Umgang mit Heterogenität, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung. Zudem benötigen sie Bildungsmaterialen, die speziell für ihre Zielgruppe aufbereitet wurden.

Auch die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder sind für den Umgang mit Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung und mit politischen sowie berufsethischen Fragen nur selten qualifiziert. Hier sind dringend Maßnahmen in der Ausbildereignungsprüfung mit aufzunehmen.

Jugendliche in nicht-tariflich gebundenen Kleinbetrieben, befristet Beschäftigte, junge Erwachsene ohne qualifizierten Schulabschluss sowie Jugendliche in Übergangssystemen geraten vielfach nicht in den Blick der etablierten Jugendvertretungen. Die gewerkschaftliche und arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung sollte sich stärker auf diese Zielgruppen ausrichten und entsprechende didaktische Zugänge entwickeln.

Jugendkulturen sowie soziale Bewegungen und Protestformationen können über enorme Potenziale für die politische Bildung verfügen. Die Selbstorganisation der jungen Menschen sollte begleitet und unterstützt werden, z. B. durch einen Zugang zu öffentlichen Räumen für selbstorganisierte Plena oder durch offene Politikwerkstätten mit beratenden Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern. Alternativen Globalisierungsbewegungen oder antifaschistischen Organisationen und anderen Bildungsakteuren die Gemeinnützigkeit zu entziehen, ist aus der Sicht der Kommission inhaltlich abwegig und bedroht die Arbeit und Existenz dieser zivilgesellschaftlichen Akteure.

Die jugendlichen Akteure und Akteurinnen selbst sollten ermutigt werden, die unsichtbaren Grenzen ihrer Bewegungen zu verschiedenen sozialen Schichten und Milieus zu überwinden. Auch die Vorstellung, Protest sei illegitim und müsse deshalb abgelehnt werden, muss überwunden werden. Politische Bildung kann die Legitimität von Protestformen begründen und zugleich für Macht- und Gewaltbezüge, hierarchische Dynamiken und Ausschlussprozesse sensibilisieren.

Politische Bildung kann die Selbstmobilisierung junger Menschen unterstützen, insbesondere die von benachteiligten Minderheiten, die bisher wenig bis kaum in Jugend- oder Protestbewegungen aktiv sind. Dafür sollten die bestehenden Strukturen der außerschulischen Bildung genutzt und weitere Strukturen geschaffen werden. Offene digitale Plattformen und Kommunikationsangebote für junge Menschen – z. B. Schulmailingsysteme oder -server – könnten Mittel des Informationsaustausches und der Vernetzung sein. Sie sind daher dafür zu öffnen.

Es ist die Aufgabe der politischen Bildung – auch an der Schule –, jungen Menschen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und ihnen deren Erprobung zu ermöglichen. Sie sollte Strukturen und Engagementformen befördern,

die sich an den Werten einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft orientieren. Dazu gehören auch Formen des politischen Protests, der kreativen Widerständigkeit und des zivilen Ungehorsams.

Auch in Arbeitsfeldern wie der *kulturellen Bildung*, der *offenen Kinder- und Jugendarbeit*, der *Jugendverbandsarbeit*, der *Jugendsozialarbeit* oder im *Sport* findet politische Bildung statt. Diese Tatsache findet jedoch im Fachdiskurs der politischen Bildung so gut wie keinen Niederschlag. Die politische Bildung wiederum spielt in den Fachdebatten der Jugendarbeit kaum eine Rolle. Um ein wechselseitiges Verständnis zu gewinnen und so die politische Bildung in allen Arbeitsfeldern weiterzuentwickeln, wird die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der verschiedenen Fachdebatten dringend empfohlen.

Dies kann durch gemeinsame Fort- und Weiterbildungsangebote, Austauschforen zu fachlichen Standards, arbeitsfeldübergreifende Informationsangebote in den Ausbildungsgängen oder durch mehr Kooperationsvorhaben befördert werden. Durch eine bessere Verschränkung der Fachdebatten können auch Kooperationen zwischen den Praxisfeldern wirksame politische Bildungsprozesse ermöglichen. Um Jugendliche in ihrem politischen Handeln zu stärken, müssen Fachkräfte der politischen Jugendbildung über ein ausgeprägtes jugendpolitisches Selbstverständnis verfügen. Fachkräfte der politischen Jugendbildung sollten die Interessen von Kindern und Jugendlichen vertreten. Jugendarbeit kann Jugendpolitik stärken, wenn sie Kinder und Jugendliche zur politischen Selbst- und Mitbestimmung ermutigt und mit entsprechenden Handlungsstrategien unterstützt.

Um die politische Bildung in allen Handlungsfeldern der Jugendarbeit zu stärken, wäre es denkbar, auf der Ebene der Bundesverbände der Kinder- und Jugendarbeit konkrete Zuständigkeiten und Ansprechpartner für die politische Bildung einzurichten.

Die öffentlichen Träger müssen *Jugendgruppen*, *Initiativen* und *Verbände* – entsprechend der im SGB VIII geregelten Pflichtaufgabe – (wieder) verstärkt in ihrer Rolle und Eigenschaft als Selbstorganisationen junger Menschen im Sinne einer Strukturförderung fördern und unterstützen. Dies betrifft v. a. Jugendgruppen und -verbände in strukturschwachen Regionen und solche Gruppen und Verbände, die sich erst im Aufbau befinden – z. B. die selbstorganisierten Zusammenschlüsse junger Menschen mit Migrationsbiografie. Konkret muss vor allem auf Landes- und kommunaler Ebene der Anteil der bereitgestellten Mittel für eine Förderung nach § 12 SGB VIII deutlich erhöht werden.

Politische Bildung in den Jugendgruppen und -verbänden bedarf ausreichender Freiräume. Dazu gehören geeignete Orte in öffentlichen und halböffentlichen Räumen, Freiräume für eigene Entscheidungen und ausreichende Zeiten der Selbstbestimmung. Die Jugendverbandsarbeit wiederum muss Aneignungsprozesse ermöglichen, ohne diese durch strukturelle oder wirtschaftliche Zwänge zu behindern. Die Jugendverbände sollten gemeinsame Eckpunkte bzw. Standards politischer Bildung entwickeln. Dazu gehört, dass die Erfahrungen mit demokratischen Prozessen der Reflexion und Einbettung bedürfen.

Politisch Verantwortliche, Träger und Einrichtungen müssen die Strukturen der *Offenen Kinder- und Jugendarbeit* und der *Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit* dauerhaft sichern, welche für die demokratischen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen förderlich sind. Es ist aussichtsreich, einen erfahrungsorientierten Ansatz zu verfolgen, der Lebensgestaltung für Kinder und Jugendliche so ermöglicht, dass von ihnen positive Erfahrungen mit demokratischen Werten, Herangehensweisen und Verhältnissen gemacht werden können.

Fachkräfte müssen eine professionelle Arbeitsbeziehung zu den Adressaten und Adressatinnen politischer Bildung aufbauen, sonst läuft diese ins Leere. Professionalität erweist sich vornehmlich darin, Kindern und Jugendlichen mit menschlicher Akzeptanz und Wertschätzung zu begegnen, aber zugleich auch kritische Zugewandtheit zu signalisieren. Erst eine solche Beziehungsarbeit schafft eine Qualität von Kontakt und Vertrauen, die ein Sich-Einlassen auf pädagogische Angebote und die mit ihnen verknüpften Aneignungschancen ermöglicht, das nicht nur oberflächlich ist.

Parteinahe Stiftungen und parteinahe Jugendorganisationen sind wichtige Akteure in der politischen Bildungsarbeit. Insbesondere die parteinahen Stiftungen sollten sich stärker als aktive Akteure der politischen Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche begreifen und hier mehr Aktivität entfalten. Darüber hinaus wäre mehr Eigeninitiative und eine größere Bereitschaft zum Austausch mit dem gesamten Feld der politischen Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche sinnvoll. Parteien und ihre Jugendorganisationen sollten zudem stärker als Ansprechpartner und Vermittler politischer Bildung zur Verfügung stehen, um eine systematische Einbeziehung der Lebenswelten und Interessen von jungen Menschen zu gewährleisten. Dabei muss die politische Bildung auch in parteinahen Räumen stets von der Lebenswelt und den Ansprüchen junger Menschen ausgehen. Überdies sollten die Stiftungen und Jugendorganisationen die Qualifikation ihrer Akteure beziehungsweise politischen Bilderinnen

und Bildner professionalisieren und selbst transparent machen, wer durch die politische Bildungsarbeit genau erreicht wird.

Die bestehenden faktischen Ungleichheiten beim Studienzugang und die unterschiedlichen ökonomischen Bedingungen während des Studiums eröffnen (potenziellen) Studierenden sehr ungleiche Chancen, sich die *Hochschule* als Raum politischer Bildung zu erschließen und mitzugestalten. Ein existenzsicherndes BAföG, das für einen möglichst großen Teil der Studierenden zugänglich ist, bleibt eine Gestaltungsaufgabe für die Politik.

Für die Hochschulen besteht im Rahmen ihrer Autonomie die Aufgabe, politische Bildung entsprechend dem anspruchsvollen Konzept der Kommission in die Curricula aller Studiengänge zu integrieren. Für staatlich regulierte Studiengänge gilt dies entsprechend.

Studierende gestalten den Raum Hochschule aktiv mit. Sie entscheiden über die Nutzung der ihnen zur Verfügung stehenden formalen Partizipationsmöglichkeiten und entwickeln eigene Initiativen politischer Bildung und Partizipation. Dafür müssen ihnen die notwendigen Freiräume eingeräumt, Selbstverwaltungsmöglichkeiten gegeben und Mitgestaltungsrechte ernst genommen werden. Darüber hinaus ist es Aufgabe der Hochschulen, für die vielfältigen Konfliktkonstellationen, mit denen sie konfrontiert sind, angemessene Grundsätze und Umgangsweisen zu entwickeln.

Für *Jugendfreiwilligendienste und Bundesfreiwilligendienst* ist eine trägerübergreifende Auseinandersetzung über die gemeinsamen Kernziele politischer Bildung sinnvoll. Bei einem weiterhin steigenden Bedarf an Plätzen sollte ein Ausbau der Kapazitäten der Freiwilligendienste schnell umgesetzt werden. Die Träger müssen darin unterstützt werden, das Ableisten eines Dienstes unabhängig von Herkunfts- oder Bildungsbiografien sowie individuellen Beeinträchtigungen allen jungen Menschen zu ermöglichen und bisher unterrepräsentierte Teilnehmendengruppen besser zu integrieren.

Die Beteiligungsrechte von Freiwilligen sollten evaluiert und weiter ausgebaut werden, um Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung im Raum des Jugendfreiwilligendienstes selbst zu bieten. Gerade im Jugendfreiwilligendienst im In- und Ausland lohnt es sich, auch die Kommunikation und den Austausch zwischen dezentral arbeitenden Freiwilligen digital zu ermöglichen, damit junge Freiwillige leichter zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihrer Lernerfahrung werden können.

Die *Bundeswehr* ist auch ein Raum demokratischer Bildung. Mit dem Aussetzen der Wehrpflicht durchläuft die Bundeswehr einen massiven Veränderungsprozess. Sie spiegelt nicht mehr das gesamte gesellschaftliche Spektrum des „Bürgers in Uniform“. Das führt zu Herausforderungen des Prinzips der Inneren Führung und der damit verknüpften Rolle der politischen Bildung.

Vor dem Hintergrund der Auslandseinsätze tritt das Bildungsziel der „Demokratietauglichkeit“ neben das Bildungsziel der „Einsatztauglichkeit“. Das Prinzip der Inneren Führung muss unter den Bedingungen der Auslandseinsätze neu entwickelt und justiert werden. Politische Bildung darf nicht „lästiges Beiwerk“ sein, ihre Rolle muss vielmehr gestärkt werden.

Es muss gewährleistet bleiben, dass Jugendoffiziere und Jugendoffizierinnen der Bundeswehr in Schulen kein Mandat über das Informationsangebot hinaus erhalten. Ihren Informationsangeboten darf keine durch die Kultusministerien hervorgehobene Stellung zukommen, wie es beispielsweise im Freistaat Sachsen angelegt ist.

Neben dem Ausbau eines systematischen Monitorings extremistischer Einstellungen – Rechtsextremismus und in geringerer Größenordnung auch „Islamismus“ – durch den *MAD* und der Durchsetzung systematischer Konsequenzen für die festgestellten Fälle kommt der politischen Bildung eine auf die demokratischen Grundwerte orientierende Aufgabe zu, die überdies auch eine präventive Wirkung entfalten kann. Es gilt, die Auseinandersetzung mit extremistischen Einstellungen, für die die Bundeswehr ein attraktives Umfeld darstellt, zentral in die Angebote politischer Bildung zu integrieren und in der Aus- und Fortbildung der Offiziere und Offizierinnen grundlegender zu verankern und zu stärken.

Für eine demokratisch verfasste und verankerte Bundeswehr ist die breite Akzeptanz in der Gesellschaft von essenzieller Bedeutung. Umgekehrt ist die plurale Gesellschaft auf eine loyale Bundeswehr angewiesen. Dieses Verhältnis von Bundeswehr und Gesellschaft gilt es durch eine Vielzahl von Veranstaltungen und Publikationen zu unterstützen und zu gestalten. Dafür braucht es Ressourcen auf beiden Seiten. Der Bundeswehr – ebenso wie den gesellschaftlichen Akteuren der demokratischen und politischen Bildung – sollte es darum gehen, in diesen Dialog personell, sächlich und mit Zeitressourcen zu investieren. Dabei spielen neben den Trägern der außerschulischen Erwachsenenbildung auch die politischen Stiftungen und die Zentralen der politischen Bildung eine tragende und verantwortungsvolle Rolle.

8. Raumübergreifende Empfehlungen

Institutionelles Einzelkämpfertum wird nicht ausreichen, um die politische Bildung für bestehende und kommende Herausforderungen fit zu machen. Aus diesem Grund empfiehlt die Kommission allen Akteuren die Vernetzung als handlungsleitendes Prinzip. Der systematische Austausch hat das Ziel, Redundanzen zu vermeiden, „blinde Flecken“ zu identifizieren und im besten Fall verschiedene Ressourcen für gemeinsame Maßnahmen und Aktivitäten zu bündeln. Die Vernetzung ist dabei auf verschiedenen Ebenen notwendig:

– auf nationaler Ebene beispielsweise als Kooperation und Abstimmung zwischen schulischen und außerschulischen Trägern politischer Bildung oder als Zusammenarbeit zwischen Jugendsozialarbeit und politischer Bildung;
– durch wirksame Jugendvertretungen auf allen Ebenen von der Kommune bis zur Europapolitik (*EU-Jugendstrategie*);
– bei den Förderprogrammen zwischen den Trägern der Regelstrukturen und den Modellprojektträgern;
– Wissenschaft und Praxis müssen sich stärker vernetzen, sowohl durch den systematischen Transfer von der Wissenschaft in die Praxis als auch umgekehrt. Dafür sollte ihnen ein Budget zur Verfügung stehen.

Die Kommission zieht folgende fachlichen Schlussfolgerungen für die Praxis politischer Bildung in der (post-) migrantischen Gesellschaft:

– Identitäten müssen stärker zum Ausgangspunkt politischer Bildung gemacht werden, das bedeutet eine Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie dem nicht zwangsläufig eindeutigen Charakter von Identitäten.
– Migration muss in der politischen Bildung als gesellschaftliche Normalität und kontinuierliches Element in der deutschen/europäischen Geschichte dargestellt werden.
– Politische Bildung muss Kontroversen über Migration aktiv aufnehmen und einen Rahmen schaffen, in dem die Auseinandersetzung produktiv und wertschätzend verlaufen kann.
– Durch die Diversität in der Zusammensetzung von Gruppen kann gerade außerschulische politische Bildung einen Beitrag dazu leisten, Gespräche und Diskussionen zwischen Menschen zu ermöglichen, die sich im Alltag sonst nicht begegnen.
– Politische Bildung darf Rassismus nicht als individuelles, personalisiertes Problem behandeln, sondern muss die strukturelle Dimension mit den gesellschaftlich konstruierten Unterschieden in den Blick nehmen und die Selbstreflexion der Verhältnisse und der eigenen Privilegien fördern.
– Ausgangspunkte von politischer Bildung sind reale Fragen von Jugendlichen – und nicht etwa medial vorgegebene Themen.
– Politische Bildung muss auch thematisieren, dass es in Demokratien ebenfalls ein Spannungsverhältnis zwischen formaler Gleichheit und realer Ungleichheit gibt.

Angesichts der veränderten Trägerlandschaft formuliert die Kommission folgende strukturellen Schlussfolgerungen:

– Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color oder postmigrantische Akteure haben ein vielfältiges politisches Bildungsangebot, das im Sinne der Stärkung einer pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und ausgebaut werden muss. Ein wichtiger Schritt für die Professionalisierung wäre die Förderung und Einstellung von hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften, die stärkere Einbindung dieser Organisationen in die Fachdiskurse und eine auf Dauer angelegte Regelförderung.
– Die Aktivitäten von *Migrantenjugendselbstorganisationen* (MJSO) oder *Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien* (VJM) auf „migrationsspezifische“ Themen einzuengen, möglicherweise noch unter dem Aspekt der Extremismusprävention, weist die Kommission entschieden zurück. Die politischen Bildungsangebote dieser Organisationen müssen die ganze Bandbreite jugendspezifischer Themen abdecken können.
– Bislang sind VJM als Träger von politischer Jugendbildung zu wenig sichtbar und werden im Fachdiskurs von den etablierten Trägern nicht ausreichend wahrgenommen. Es braucht eine stärkere gegenseitige Kenntnisnahme und den Dialog, damit keine voneinander abgeschotteten Parallelstrukturen hinsichtlich der Förderpraxis und der Fachdebatten entstehen.

- Dort, wo qualitativ gute Kinder- und Jugendarbeit geleistet wird und sich Jugendliche im demokratischen Gemeinwesen engagieren, muss dies unabhängig von der Trägerschaft öffentlich anerkannt und gewürdigt werden.
- Die trägerübergreifenden Dachverbände sind gefordert, eine prinzipielle Offenheit für neue Mitgliedsverbände zu gewährleisten und aktiv an der Diversifizierung ihrer Mitgliedsstrukturen zu arbeiten und beispielsweise die Herausbildung von vielfältig zusammengesetzten pädagogischen Teams zu befördern.
- Die heterogen zusammengesetzte Schülerschaft erfordert, dass sich die politische Bildung an inklusiven und multiperspektivischen Konzepten orientiert. Das kann auch durch eine Diversifizierung der Lehrkräfte befördert werden.

Für das raumübergreifende Feld der *politischen Medienbildung* ergeben sich folgende Konsequenzen und Empfehlungen:

- Politische Medienbildung ist auf die selbstkritische und selbstreflexive Unterstützung von Qualitätsmedien angewiesen. Die öffentlich-rechtlichen Medien müssen die für Kinder und Jugendlichen relevanten audiovisuellen Angebote im Umfang, aber auch in der Qualität weiterentwickeln.
- Alle Medien sollen hinsichtlich ihrer Ökonomie, ihrer gesellschaftlichen Repräsentanz und ihrer hegemonialen Verflechtungen hinterfragt und kritisiert werden – auch wenn sie von der politischen Bildung selbst genutzt werden.
- Politische Bildung zielt darauf, Kindern und Jugendlichen einen selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit Medien zu ermöglichen und sich als gestaltend in den digitalen Welten zu erleben. Es gilt daher weiter der Subjektbezug. Die pädagogische Rolle der Fachkräfte verändert sich von der Vermittlung zur Begleitung und hin zu einem koedukativen Bildungsprozess.
- Auch im formalen Bildungsbereich, also zum Beispiel in der Schule, sollte die praktische und anwendungsbezogene Medienkompetenz und Medienbildung ein konstitutives Bildungsziel sein. Dafür sind methodische und didaktische Konzepte dringend notwendig.
- Die politische Medienbildung braucht institutionelle Strukturen, um auf die sich verändernden medialen und politischen Rahmenbedingungen bildnerisch reagieren zu können, eine Aus-, Fort- und Weiterbildung zu organisieren und bundesweite Förderungsinstrumente zu entwickeln und zu etablieren.

Mit Blick auf die *Bundesprogramme* werden folgende Empfehlungen formuliert:

- Sonderprogramme dürfen in der öffentlichen und fachlichen Diskussion nicht auf Extremismusprävention verkürzt werden. Notwendig ist eine deutlich differenziertere Diskussion der Programme, ihrer Anliegen und Strukturen, weil nur dann die Implikationen für die politische Bildung sichtbar werden.
- Kleinteilige und enge Zielgruppenbeschreibungen, die weder der Projektrealität noch den komplexen Lebenslagen junger Menschen entsprechen, sollten vermieden werden.
- Häufig reagieren Förderprogramme auf (schnelllebige) öffentlich-mediale Debatten, ohne ausreichende Feld- und Bedarfsanalysen vorzunehmen. Die gute Praxis der vorbereitenden Analyse und Bedarfserhebung durch Programmträger, Politikerinnen und Politiker, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Praktikerinnen und Praktiker des adressierten Handlungsfeldes muss wieder gestärkt werden.
- Sonder- und Regelförderungen müssen besser aufeinander abgestimmt werden. Auch eine systematische Vernetzung der beiden Felder und eine Verzahnung ihrer Konzepte und Aktivitäten wäre dringend wünschenswert.
- Notwendig sind auch verlässlichere Rahmenbedingungen für bewährte Angebote und Strukturen, um sie nicht immer wieder aufs Neue über befristete Förderprogramme finanzieren zu müssen.

Die Entwicklungsbedarfe für die *Beratung* werden wie folgt beschrieben:

- Beratung im Kontext Rechtsextremismus ist ein noch junges Berufsfeld mit einem weiteren Bedarf für Professionalisierung und Entwicklung. Mit Blick auf die nächste Generation von Beratern und Beraterinnen sollte eine fachlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung ausgearbeitet und angeboten werden. Außerdem sollte die Finanzierung der Beratungsprojekte abgekoppelt werden vom befristeten Korsett der Modellprojektförderung. Hier braucht es verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen.

– Auch die Beratungsangebote im Bereich des gewaltorientierten Islamismus sind noch relativ jung, hier fehlen jedoch die Perspektive und ein Rahmen zur stetigen Professionsentwicklung, der frei ist von sicherheitsbehördlichen Paradigmen und kurzzeitiger, anlassbezogener finanzieller Förderung.

Für den Bereich *Europa/Transnationalisierung/Globales Lernen gibt es folgende Empfehlungen*:

Globales Lernen sollte sich nicht auf ein technisches Politikverständnis beschränken und Ungleichheitsverhältnisse sowie Herrschaftsbeziehungen nicht ausblenden. Vielmehr muss es Aufgabe europapolitischer Bildung und des Globalen Lernens sein, die politischen, ökonomischen und soziostrukturellen Voraussetzungen für Partizipation, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu klären.

Die Kommission unterstützt außerdem die konsequente Umsetzung der *EU-Jugendstrategie* 2019–2027 und eine stärkere, verbindliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf allen politischen Ebenen bei Entscheidungen, die sie betreffen.

Empfehlungen für die *Aus-, Fort- und Weiterbildung*:

– Von Lehrkräften: Politische Bildung ist eine überfachliche Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte, nicht nur der Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Daher empfiehlt die Berichtskommission dringend verpflichtende Ausbildungsbestandteile für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer in allen Bundesländern. Dazu zählen Gütekriterien politischer Bildung, Grundsätze demokratischer Schulentwicklung, diskriminierungssensible und rassismuskritische Bildung, Kooperation mit außerschulischen Trägern von politischen Bildungsangeboten und politische Medienbildung. In den Aus- und Weiterbildungsangeboten von Schulleiterinnen und Schulleitern müssen die demokratische Schulentwicklung und adäquate Schülerinnen- und Schüler- wie Elternbeteiligungen als Qualifikationsmodul fest implementiert werden. Auch betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder benötigen im Rahmen der Ausbildereignungsprüfung entsprechende Inhalte.
– Von Fachkräften der sozialen Arbeit: Es gilt, das verbreitete Selbstverständnis, soziale Arbeit habe sich vorrangig um die sozialen Probleme zu kümmern, zu überwinden. Soziale Fachkräfte leisten vielmehr Arbeit am Sozialen, weil sie auf der Basis demokratischer Werteorientierung und unter Maßgabe des Ethos der Gleichwürdigkeit handeln. Soziale Arbeit hat demnach enormes Potenzial für die politische Bildung bei jungen Menschen, muss sich aber situativ und individuell auf verschiedene Anliegen und Verhaltensweisen einlassen. Die Fort- und Weiterbildung sollte demnach ganz praxisorientierte Materialien und Experimentierräume zur Verfügung stellen sowie fall- und situationsbezogene Selbstreflexion fördern.
– Von Erzieherinnen und Erziehern in der Kindertagesbetreuung: Demokratiebildung und Kinderrechte, das Wissen um vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie um Demokratiegefährdungen müssen Teile der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen sein, dafür verbindlich in den Curricula von Fach- und Hochschulen festgeschrieben und flächendeckend in Angebote von Fortbildungsinstituten integriert werden. Im Vordergrund stehen sollten dabei praktische Übungen zum konkreten Handeln in herausfordernden Situationen sowie zu möglichen Interaktionsformaten.
– Von Fachkräften der außerschulischen politischen Bildung: Die Fach- und Methodenkompetenz muss durch Fortbildungsangebote unterstützt werden. Gebraucht werden auch Räume und Gelegenheiten, um die eigene Arbeit und das eigene Selbstverständnis reflektieren zu können. Die Einrichtung einer trägerübergreifenden Datenbank für Fort- und Weiterbildungsangebote wäre für die Professionalisierung in diesem Arbeitsfeld hilfreich.
– Von Fachkräften im Jugendfreiwilligendienst: Sie sollten darin gefördert und qualifiziert werden, politische Fragestellungen aktiv aufzugreifen und die politische Dimension des sozialen bzw. gesellschaftlichen Engagements mit den Jugendlichen zu reflektieren.

Für die Weiterentwicklung der Qualifizierungsbausteine und -methoden sollte ein länderübergreifendes Kompetenzzentrum zur frühkindlichen Bildung langfristig etabliert werden

9. Handlungsempfehlungen für Wissenschaft und Forschung

Wie schon zuvor mehrfach angedeutet, gibt es im Bereich politischer Bildung junger Menschen große Forschungsbedarfe. An vielen Stellen fehlt es an genauer Kenntnis darüber, wie Prozesse der politischen Bildung ablaufen, wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich Räume politischer Bildung erschließen und wie sie dabei adäquat gefördert werden können.

Innerhalb des Wissenschaftssystems wird Politische Bildung nicht systematisch und in sehr unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wissenschaftlich erforscht und gelehrt. Diversität und Realität der Praxis werden von der Wissenschaft wenig wahrgenommen; umgekehrt werden wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis nur punktuell und sporadisch genutzt. Es fehlt ein kontinuierlicher und umfassender Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Dieser würde zu einer Qualitätsentwicklung der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung erheblich beitragen.

Einige der identifizierten Wissenslücken, Forschungsdesiderate und Evaluationsaufgaben können im Rahmen der bestehenden Strukturen von Fachhochschulen, Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen bearbeitet werden. Zusätzliche Forschungsmittel, die in den existierenden Formaten der Grundlagen- und anwendungsorientierten Forschung vergeben werden, würden hier ausreichen. Wo systematische Wissensdefizite vorliegen, ist jedoch eine strukturelle Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems notwendig. Dies gilt insbesondere für die außerschulische politische Bildung, die durch die Einrichtung zusätzlicher Professuren gestärkt werden muss.

Die Forschung zur politischen Bildung wird bisher auch nicht durch eine spezialisierte außeruniversitäre Forschungseinrichtung vertreten. Dies entspricht nach Ansicht der Kommission nicht der Bedeutung, die die politische Bildung für die Bewältigung der großen Herausforderungen dieser Zeit hat. Eine vom Bund dauerhaft finanzierte Forschungseinrichtung wäre in besonderem Maße geeignet, die vielfältigen und interdisziplinären Fragestellungen aufzugreifen, die sich im Feld der politischen Bildung stellen.

Die Situation, in der sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befinden, die sich mit antidemokratischen Entwicklungen beschäftigen, stellt innerhalb unserer Empfehlungen einen besonderen Fall dar. Sie bewegen sich in politisch hoch kontroversen Feldern. Zugleich soll ihre Forschung für die Gesellschaft unmittelbar relevant sein. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden einerseits zunehmend bedroht, andererseits finden sie im wissenschaftlichen Karrieresystem wenig Anerkennung. Um sie nachhaltig zu unterstützen, bedarf es einer Analyse über Ausmaß und Mechanismen der Bedrohung, einer Entwicklung adäquater Schutzmechanismen sowie der Anerkennung aktiver Kommunikation in die Gesellschaft als eigenes Leistungskriterium.

10. Handlungsempfehlungen für die Politik

Jugendliche haben ein Recht auf politische Bildung als ein auf Dauer angelegtes Angebot

Politische Bildung ist keine „gesellschaftspolitische Feuerwehr“. Sie löst keine Probleme, sondern macht sie lediglich in Bildungsprozessen sichtbar und verhandelbar und ist deshalb auch nicht nur in gesellschaftlichen Problemlagen relevant. Ihre Notwendigkeit begründet sich in der Tatsache, dass Demokratie und demokratisches Verhalten von jeder Generation lebenslang neu gelernt und eingeübt werden müssen. Politische Bildung leitet sich aus dem Recht aller Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ab (vgl. § 1 Abs. 1 SGB VIII), unabhängig von Wohnort, Herkunft oder sozioökonomischer Lage. Folglich ist politische Bildung sowohl schulisch wie außerschulisch eine Daueraufgabe, die langfristig, nachhaltig und flächendeckend erfüllt werden muss. Politische Bildung braucht eine auf Dauer gestellte, ausreichende, öffentliche Förderung – auf kommunaler Ebene, auf Landesebene, auf Bundesebene wie auf europäischer Ebene. Nur so kann sie ihr Potenzial voll ausschöpfen.

Politische Bildung beginnt bei den Kindern und ist für alle Menschen

Politische Bildung ist ein Angebot für alle Bürgerinnen und Bürger – besser noch für alle Menschen. Sie beginnt bereits im Kindesalter. Die Ziele politischer Bildung sind nicht darauf zu reduzieren, zukünftige politische Eliten auszubilden. Dieser Anspruch ist nicht neu – Ansprüche einer politischen Breitenbildung wurden bereits in den 1950er-Jahren formuliert (vgl. Kap. 2). Gleichzeitig wurde im Rahmen des hier vorgelegten Berichts deutlich, dass dieser Anspruch in den verschiedenen Räumen politischer Bildung bis heute nicht durchgehend erfüllt wird.

Die Kommission zur Erstellung des *16. Kinder- und Jugendberichts* fordert die politisch Verantwortlichen deshalb auf, dafür Sorge zu tragen, dass politische Bildung als inklusives Angebot für alle Menschen einfach zugänglich ist. Das kann durch Akzentuierung und entsprechende finanzielle Ausstattung von Förderprogrammen geschehen, aber auch durch eine Sicherstellung politischer Bildung von Anfang an in Kontexten der Kinderbetreuung (vgl. Kap. 5), der Schulen (vgl. Kap. 6), einschließlich der beruflichen Schulen (vgl. Kap. 7), in den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 10) bis hin zu den Hochschulen (vgl. Kap. 12).

Politische Bildung muss integraler Bestandteil jeder Jugendpolitik sein

Aus gesellschaftlicher Perspektive ist politische Bildung junger Menschen eine Notwendigkeit, aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist sie ein Recht. Alle junge Menschen müssen die Möglichkeiten erhalten, die Regeln des demokratischen Miteinanders zu üben und weiterzuentwickeln, eigene, begründete Urteile bilden zu können sowie dabei unterstützt zu werden, Fähigkeiten und Motivation zur politischen Partizipation zu entwickeln. Politische Bildung muss daher in den Kommunen, auf Länderebene und im Bund integraler Bestandteil einer jeden Jugendpolitik sein. Dabei gilt es, einerseits die Träger und sozialen Räume politischer Bildung angesichts der in diesem Bericht aufgezeigten Herausforderungen auszubauen und zu stärken, andererseits all jene – auch zivilgesellschaftlichen – Kräfte aufseiten junger Menschen zu stützen, die sich den in Kapitel 2 beschriebenen Werten der substanziellen Dimension von Demokratie verpflichtet fühlen.

Im Rahmen der *Jugendstrategie der Bundesregierung* wurde mit dem Handlungsfeld *„Beteiligung, Engagement und Demokratie“* hierfür eine wichtige Voraussetzung geschaffen. Mit der Einrichtung der interministeriellen *Arbeitsgruppe Jugendpolitik* besteht nun erstmals die Chance, zentrale Themen der Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe der Ressorts auf Bundesebene umzusetzen.

Politische Bildung lebt von echten Partizipationserfahrungen

Partizipation in der Demokratie muss geübt und erfahren werden. Aber Beteiligung lässt sich nicht simulieren. Kinder und Jugendliche benötigen Bildungsangebote in Bildungsräumen, in denen sie wertgeschätzt werden und die sie ernsthaft mitgestalten können (vgl. Kap. 5, 6, 7 und 10). Räume, die Selbstorganisation, gemeinschaftliche Gestaltung und (Mit-)Verantwortung sowie demokratische Aushandlungsprozesse im Sinne von „Mitwirkung mit Wirkung“ ermöglichen, sollen erhalten und unterstützt werden (vgl. Kap. 10; insbesondere Abs. 10.3 und 10.4). Die Kommission spricht sich daher dafür aus, verbindliche Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche auszubauen. Dazu gehört die Absenkung des Wahlalters auf allen Ebenen auf 16 Jahre und der Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule, insbesondere in den beruflichen Schulen. Bei allen Angeboten politischer Bildung sind den jungen Menschen echte Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen. Auch Förderprogramme, die vornehmlich auf vermittlungs- oder kognitiv-/wissensorientierte politische Bildungsangebote ausgerichtet sind, sollten stets als fachlichen Standard die partizipationsorientierte Perspektive mit aufnehmen.

Politische Bildung ist mehr als Partizipation

Partizipation als Struktur- und Bildungsprinzip ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für politische Bildungsprozesse. Die pädagogische Perspektive und damit die Frage, was Kinder und Jugendliche durch Partizipationserfahrungen lernen können, bleibt oftmals unterbelichtet (vgl. Kap. 6 und 7). Partizipationserfahrungen müssen daher reflektiert und eingebettet sowie nach ihren Lernmöglichkeiten zur Ausbildung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit befragt werden, um Jugendliche dazu zu befähigen, ihre demokratischen Rechte in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen. Solche Förderprogramme, die sich vornehmlich auf die Ermöglichung von Partizipationsprozessen fokussieren, greifen (oft) zu kurz und sollten diese pädagogische Perspektive politischer Bildungsprozesse stärker aufgreifen und konzeptionell in den Förderrichtlinien stärken.

Die Kinderrechte stärken und im Grundgesetz verankern

Über die Rechte auf Beteiligung und Teilhabe hinaus verpflichten die *UN-Kinderrechte* die unterzeichnenden Staaten auch auf besondere Förderungs- und Schutzrechte. Dazu gehören auch das Recht auf Bildung und abgeleitet davon das Recht auf politische Bildung. Die Kommission spricht sich dafür aus, die Kinderrechte entsprechend der Koalitionsvereinbarung noch in dieser Legislaturperiode im Grundgesetz zu verankern. Denn die Kinderrechte bilden eine der wesentlichen rechtlichen Grundlagen für eine politische Bildung, die sich der Herausbildung eigenständiger und freier politischer Persönlichkeiten verschreibt und politische Teilhabe und Betätigung bereits im Kinder- und Jugendalter unterstützt und zu ermöglichen hilft. Begleitend dazu ist über den derzeitigen Status quo hinaus dafür Sorge zu tragen, eine dauerhafte, mit finanziellen Mitteln und entsprechenden Möglichkeiten angemessen ausgestattete Monitoringstelle vorzusehen, die die Umsetzung der *UN-Kinderrechtskonvention* kritisch begleitet. Mit einem umfassenden und inklusiven Blick auf die Alltags- und Lebenswelten von Kindern hat die Monitoringstelle unter Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure Kinderrechte-Indikatoren zu entwickeln. Dabei sind spezielle Herausforderungen kindlicher Lebenswelten durch „Schattenberichte“ abzubilden.

Der Monitoringstelle kommt hierbei die Aufgabe zu, ein umfassendes und die gesamten Lebenswelten von Kindern einbeziehendes Datenerhebungssystem (Kinderrechte-Index) für alle Bundesländer vorzuhalten und damit eine verlässliche Grundlage für eine vollumfängliche Kinder- und Jugendhilfeplanung für Politik und Verwaltung zu schaffen. Die Monitoringstelle erstattet dem *Deutschen Bundestag* einen regelmäßig vorzulegenden und öffentlich zu diskutierenden Bericht. Begleitend werden unabhängige Unterstützungs- und Beschwerdestellen vorgeschlagen, die für Kinder und Familien sowie für Berufsgruppen mit professionellem Kontakt zu Heranwachsenden niedrigschwellig zugänglich sind und vorhandene Strukturen stärken und vernetzen.

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche muss die Bedingungen und Besonderheiten des Aufwachsens in den Mittelpunkt stellen

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche geschieht unter speziellen Vorzeichen, die bei der Gestaltung von Bildungsangeboten immer mit im Blick sein müssen. Die Lebensphase Jugend und die dynamischen Bedingungen des Aufwachsens verändern die Vorzeichen, unter denen politische Bildung gelingen kann. Politische Bildung für Kinder und Jugendliche unterliegt einer eigenen Fachlichkeit, die von den Besonderheiten des Aufwachsens geprägt ist und sich damit zwangsläufig von den Gelingensbedingungen politischer Erwachsenenbildung unterscheidet. Politische Jugendbildung lässt sich daher fachlich nicht als Anhängsel der politischen Erwachsenenbildung begreifen, sondern muss in ihrer eigenständigen Fachlichkeit unter jugendspezifischen und jugendpolitischen Vorzeichen weiterentwickelt und gestärkt werden. Nimmt politische Jugendbildung die in diesem Bericht beschriebenen Zeitdiagnosen auf, müssen immer die Bedingungen des Aufwachsens und die Relevanz der Inhalte für die Interessen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mitbedacht werden. Zugleich müssen auch die Bedingungen des Aufwachsens selbst stärker zu Ansatzpunkten und Gegenständen politischer Bildungsprozesse werden. Förderprogramme der politischen Bildung auf Landes-, Bundes- und europäischer Ebene, die sich in großen Teilen auch an Kinder und Jugendliche richten, sollten ihre förderpolitischen Vorgaben und inhaltlichen Ausrichtungen nicht allein aufgrund aktueller gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen konzipieren, sondern stärker dahingehend überprüfen, ob sie den kinder- und jugendspezifischen Bedingungen des Aufwachsens ausreichend Rechnung tragen.

Der Bund trägt eine Verantwortung für die Infrastrukturförderung politischer Jugendbildung

Über Jahrzehnte hat sich in Deutschland eine Struktur politischer Bildungsakteure aufgebaut, die über Vereine, Bildungsstätten, Akademien, Initiativen und Stiftungen auf lokaler und regionaler Ebene, Zusammenschlüsse auf Länderebene bis hin zu Verbänden auf Bundesebene führt (vgl. Abs. 10.2). Der Bund fördert dabei über den *Kinder- und Jugendplan des Bundes* Dach- und Fachverbände der politischen Jugendbildung und die bundeszentralen Strukturen der Jugendverbandsarbeit. Deren Aufgabe ist es, die strukturelle, fachliche und fachpolitische Weiterentwicklung sicherzustellen – und zwar mit Wirkungen bis in die Praxis vor Ort. Dabei ist die Entwicklung der einzelnen Programme jedoch sehr unterschiedlich. So ist gerade das Programm *„Politische Bildung“* seit Jahren finanziell rückläufig ausgestattet.

Parallel unterstützt der Bund mit großen, gut ausgestatteten Sonderprogrammen die Träger von Jugendarbeit und Jugendbildung befristet dabei, Angebote zu machen, die auf aktuell wahrgenommene Bedarfe zum Beispiel im Bereich der Prävention zielen. Diese Sonderprogramme können ihre Wirkung aber nur entfalten, wenn sie auf eine Infrastruktur aus Vereinen, Verbänden, Einrichtungen und Initiativen treffen, die in der Lage sind, die Programme qualifiziert umzusetzen. Dies stößt aber an Grenzen, wenn die Infrastrukturförderung damit nicht Schritt hält. Die Kommission empfiehlt einen angepassten Ausbau von Regel- und Sonderförderung und eine nachholende Erhöhung des Programms *„Politische Bildung“* im *KJP*, ohne dass dies zulasten der anderen *KJP*-Programme geht.

Bund, Länder und Kommunen tragen gemeinsam Verantwortung für die politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Der Kinder- und Jugendarbeit wird – zu Recht – viel zugetraut. Gleichzeitig sind die Ansprüche an dieses Arbeitsfeld vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 beschriebenen Herausforderungen in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Aktuell stehen neue Aufgaben auf der Agenda, wie z. B. die Einlösung des inklusiven Anspruchs, die Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung und nicht zuletzt die (anderen) inhaltlichen, konzeptionellen und strukturellen Herausforderungen, die sich aus den Folgen der Corona-Pandemie ergeben haben oder durch diese

sichtbar geworden sind, wie z. B. die (finanzielle) Fragilität der Strukturen und die Marginalisierung in Krisenzeiten. Auch der Ausbau der Ganztagsbetreuung wird nicht ohne die Mitwirkung der Kinder- und Jugendarbeit gehen.

Um den gestellten Anforderungen und Erwartungen gerecht werden zu können, müssen Bund, Bundesländer und Kommunen auf ihren jeweiligen Ebenen ihrem gesetzlichen Auftrag (vgl. SGB VIII) nachkommen und förderliche sowie unterstützende Bedingungen schaffen. Sie tragen gemeinsam die Verantwortung für die Kinder- und Jugendarbeit und damit für die politische Bildung! Die Förderung und Unterstützung aller Räume, in denen Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet wird, muss wie in § 12 SGB VIII gesetzlich verankert, auf allen föderalen Ebenen wieder einen höheren Stellenwert bekommen (vgl. Kap. 10).

Länder, Kommunen und Träger sind gemeinsam verantwortlich für demokratische Grunderfahrungen in der Kindertagesbetreuung

In der Kindertagesbetreuung machen Kinder dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn der Alltag kinderrechtsbasiert gestaltet und die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder garantiert sind. Der Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung wird durch die Bildungspläne normativ gerahmt und in der Umsetzung durch die Träger verantwortet. Die Kommission des *16. Kinder- und Jugendberichts* empfiehlt daher eine stärkere Gewichtung von Kinderrechten, Demokratiebildung und Partizipation in den Bildungsplänen aller Länder. Darüber hinaus muss die Partizipationsqualität in der Kindertagesbetreuung innerhalb der länderspezifischen Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung einen deutlich höheren Stellenwert bekommen, wobei insbesondere die demokratieförderliche Interaktionsqualität von Fachkräften im Vordergrund stehen sollte (vgl. Kap. 5).

Die Länder tragen die Verantwortung für die Sicherstellung politischer Bildung in der Schule

Die Länder gestalten durch spezifisch formulierte Bildungsvorgaben die Rahmenbedingungen für politische Bildung in der Schule. Sie sind verantwortlich für politische Bildung als fachlich verankerte Aufgabe, als Querschnittsaufgabe und als Aufgabe der ganzen Schule. Das Unterrichtsfach zur politischen Bildung in der Schule wird – anders als der Unterricht in allen anderen Fächern in der Schule – aber bis heute unter vielfältigen Fachbezeichnungen und differenten Stundenausstattungen geführt. Die Kommission des *16. Kinder- und Jugendberichts* empfiehlt mit Nachdruck die Sicherstellung einer Mindeststundenzahl von zwei Wochenstunden in allen weiterführenden Schularten durchgängig von Klasse fünf bis zehn. Sichergestellt werden muss überdies, dass politische Bildung im Rahmenplan des Sachunterrichts der Grundschule nicht nur gleichberechtigt zu anderen Bildungsbereichen vorkommt, sondern auch unterrichtet wird. Das allerdings kann nur gelingen, wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung systematisch auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Da politische Bildung nicht nur eine fachliche Aufgabe, sondern ein Prinzip der ganzen Schule ist, gilt diese Forderung für die Ausbildung aller Lehrkräfte unabhängig von den gewählten fachlichen Schwerpunkten (vgl. ausführlich im Kap. 6, 7 sowie Abs. 16.8 und 19.7). Wir fordern die für die Schule zuständigen Ministerien der Länder dazu auf, Lehrkräfte mit einem Abschluss der Fächer Sachunterricht, Politik, Sozialkunde, Gesellschaftswissenschaften, Geschichte und Geografie genauso vorrangig in den Schulen einzustellen, wie dies in den letzten Jahren für andere Fächer, z. B. im MINT-Bereich, galt.

Für politische Bildung ergeben sich im Kontext beruflicher Bildung besondere Chancen

Politische und berufliche Bildung sind auf vielfache Weise miteinander verflochten. Denn gerade in der Lebensphase der beruflichen Integration ergeben sich für junge Menschen drängende politische und gesellschaftliche Fragen. Wozu bezahle ich Steuern? Wer sichert mich arbeitsrechtlich ab? In den beruflichen Schulen steht politische Bildung gegenüber den beruflichen Ausbildungsfächern allerdings oft im Schatten, das gilt in gleicher Weise für die dualen wie vollzeitschulischen Bildungsgänge und im Besonderen für die Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems (*BVJ/BGJ*). Die Kommission empfiehlt daher dringend, dass die KMK gemeinsam mit den für die Prüfungsgestaltung verantwortlichen Kammern dafür Sorge trägt, dass politische Bildung in der beruflichen Bildung wieder mehr Gewicht erhält (vgl. Kap. 7 und Abs. 18.5). Denn obwohl die Rahmenpläne der *KMK* politische Bildung durchaus sichtbar machen, bleibt von dieser fachlichen Perspektive im Kontext der zentralen Abschlussprüfungen oft kaum etwas erhalten.

Angebote politischer Bildung von Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color und postmigrantischer Akteurinnen und Akteure anerkennen und dauerhaft fördern

Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color oder postmigrantischen Akteurinnen und Akteuren sind Anbieter von vielfältigen politischen Bildungsangeboten (vgl. Abs. 10.2 und 16.2), die im Sinne der Stärkung einer pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und in ihrer Struktur und Reichweite ausgebaut werden müssen. Eine stärkere Einbindung dieser Organisationen in den Fachdiskurs, in die Strukturen und in eine auf Dauer angelegte finanzielle Unterstützung wie beispielsweise über den *Kinder- und Jugendplan* oder die *Bundeszentrale für politische Bildung* ist dringend geboten. Eine solche Förderung wäre zum einen ein sichtbares politisches Signal der Anerkennung, zum anderen erleichterte sie die notwendige Vernetzung der Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien mit den anderen Akteuren politischer Bildung und der Kinder- und Jugendarbeit nach SGB VIII §§ 11 und 12. Häufig scheitert die Einbindung dieser Organisationen in die Dachverbände der Jugendarbeit und der politischen Bildung sowie in die Regelförderprogramme an den bestehenden Mitgliedschaftskriterien oder bestimmten Fördervoraussetzungen. Die Kommission empfiehlt den politisch und verbandlich Verantwortlichen, systematisch zu erfassen, worin die Zugangsbarrieren für diese Organisationen genau bestehen, und dies zum Anlass zu nehmen, bestehende Fördervoraussetzungen und Mitgliedschaftskriterien diskriminierungssensibel zu prüfen. Zudem spricht sich die Kommission für die Erhaltung und Stärkung von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen aus, um die Zugangsbarrieren für diese Organisationen hinsichtlich der Regelförderung und der Mitgliedschaft in bundesweiten Dachverbänden zu reduzieren.

Gute politische Bildung benötigt einschlägig qualifizierte Fachkräfte

(Sozial-)Pädagogische Fachkräfte müssen im Kontext der politischen Bildung häufig ohne einschlägige Ausbildung auskommen. Dieser Umstand gilt sowohl in wie außerhalb der Institution Schule. In der Schule sind (im besten Fall) die Lehrerinnen und Lehrer fachlich ausgebildet, die das Unterrichtsfach zur politischen Bildung übernehmen. Politische Bildung und demokratische Schulentwicklung ist allerdings Aufgabe der ganzen Schule. Die Kommission rät daher dringend dazu sicherzustellen, dass Lehramtsstudierende unabhängig von den Fächern, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung gewählt haben, ein Ausbildungsangebot im Bereich der politischen Bildung besuchen. Diese Forderung ist durch eine Reformulierung der Landeslehramtsprüfungsordnungen vergleichsweise leicht umzusetzen. Schwieriger ist die Sicherstellung vergleichbarer Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote für zukünftige Fachkräfte im Bereich außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Denn in den letzten 30 Jahren sind (mit einer Ausnahme) alle Professuren für politische Jugend- und Erwachsenenbildung verloren gegangen. Die Kommission rät dringend, die akademische Infrastruktur in diesem Bereich wiederaufzubauen (vgl. Kap. 20) und gleichzeitig nach Mitteln und Wegen zu suchen, die Studierende sozialwissenschaftlicher Fächer anregen, vorhandene politikdidaktische und/oder erwachsenenpädagogische Ausbildungsangebote an Hochschulen anzunehmen.

Verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen für Beratungsangebote

Die Genese der unterschiedlichen Beratungsangebote im Kontext Rechtsextremismus bzw. gewaltorientierter Islamismus hängt seit den 1990er-Jahren bis heute vor allem von der Förderung durch spezifische Landes- und Bundesprogramme ab. Ohne diese Förderung wäre einerseits eine solche Beratungslandschaft kaum entstanden, andererseits kann durch den nach wie vor vorhandenen Modellcharakter der Förderprogramme von einer unabhängigen Beratung, die frei von den Interessen des Bundes und der Länder ist, kaum die Rede sein, denn auch in diesem Phänomenbereich fällt es häufig schwer, die politischen Implikationen von den fachlichen Beschreibungen des Problemfeldes zu trennen. Jedoch: Der Beratungsbedarf steigt seit Jahren kontinuierlich an, die Finanzierung der Beratungsprojekte erfolgt aber nach wie vor in einem eng gefassten, zeitlich-befristeten Korsett einer Modellprojektförderlogik. Es ist daher dringend vonnöten, verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen zu schaffen.

Zivilgesellschaftliche Organisationen fördern, statt behindern

Die aktuelle rechtliche Auslegung über das Vorliegen gemeinnütziger Zwecke im Sinne des § 52 Abgabenordnung verschiedener Bewegungsakteure und zivilgesellschaftlicher Vereinigungen ist aus der Sicht der politischen Bildung inhaltlich abwegig und bedroht die Arbeit und Existenz nicht nur dieser Akteure. Politisches Engagement und selbst organisierte Bildungsprozesse von Jugendlichen sind so durch ausbleibende Spenden und Steuernachzahlungen in den letzten Jahren stark unter Druck geraten. Bildungsakteure, die sozialen Bewegungen nahestehen,

unterbreiten auf vielfältige Weise ein pluralistisches Bildungsangebot, das von der *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* ausdrücklich erwünscht wird. Auch deren Vernetzung mit formalen Bildungskontexten (Schule, Ausbildungsbetriebe oder Universitäten) im Sinne einer erfahrungsorientierten, selbst organisierten demokratischen Bildung wird besonders empfohlen. Insbesondere die wenig berücksichtigten Interessen von jungen Menschen und unterrepräsentierten Gruppen können in selbst organisierten, zivilgesellschaftlichen Formaten thematisiert und öffentlich artikuliert werden. Die Kommission empfiehlt daher dringend die Überarbeitung der Kriterien der Gemeinnützigkeit und eine Revision der bisherigen Aberkennungen gegenüber demokratischen Werten verpflichteten Nichtregierungsorganisationen und Bildungsträgern.

Politische Bildnerinnen und Bildner brauchen Rückhalt, Schutz und Stärkung

Politische Bildung ist in den letzten Jahren zu einem umkämpften Politikfeld geworden (vgl. Abs. 16.1). Unter dem Stichwort der Forderung nach „Neutralität“ werden formale wie non-formale Angebote politischer Bildung, die öffentlich gefördert sind, infrage gestellt, Träger werden als „linksextremistisch“ diskreditiert und sogar persönliche politische Angriffe auf einzelne Akteurinnen und Akteure sind keine Ausnahme mehr. Die Kommission hat festgestellt, dass politische Bildung entsprechend der substanziellen Dimension von Demokratie nicht neutral ist und nicht neutral sein kann (vgl. Kap. 2). Sie fordert die politisch Verantwortlichen daher auf, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Akteure politischer (Jugend-)Bildung vor Delegitimierung ihrer Arbeit, die bei den zivilgesellschaftlichen Akteuren stets mit der Angst vor dem Verlust von öffentlicher Förderung einhergeht, zu schützen. Die Akteure der politischen Bildung brauchen die Unterstützung von politisch Verantwortlichen und ein deutliches, sicht- und hörbares Bekenntnis, dass eine auf Demokratie und Menschenrechte gründende politische Bildung unverzichtbar ist.

Teil A

1 Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen

Mit Blick auf den Berichtsauftrag der Bundesregierung wurde der Kommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht aufgetragen, das Thema der „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ zentral in den Blick zu nehmen. Die spezifische Fokussierung, die in diesem Auftrag ausgesprochen wird, wirft aus Sicht der Kommission allerdings zunächst die Frage auf, warum in dieser Beauftragung explizit von „demokratischer Bildung“ und nicht von „politischer Bildung“ die Rede ist. Diese Frage stellt sich insbesondere deswegen, weil in der im Jahre 2016 publizierten „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ (vgl. BMFSFJ/BMI 2016) der „politischen Bildung“ eine „besondere Rolle“ für den als notwendig erachteten „diskursive[n] Demokratieschutz“ zugewiesen und des Weiteren konstatiert wird, dass eben diese „das Grundgerüst der Demokratie und die Prinzipien der demokratischen Entscheidungsfindung“ vermittelt (ebd., S. 11). Zudem wird der politischen Bildung die Funktion zugewiesen, „eine Beschäftigung mit und die Steigerung der Akzeptanz von humanitären und demokratischen Grundwerten“ zu leisten (ebd.). Offenbar wird also seitens der Bundesregierung davon ausgegangen, dass politische Bildung, wie sie sich in der Bundesrepublik Deutschland versteht und darstellt, auf eine Bildung in der und zur Demokratie ausgerichtet ist. Wenn der Berichtsauftrag angesichts dieses breit etablierten Grundverständnisses dennoch explizit auf „demokratische Bildung“ fokussiert, bedeutet dies offenbar mindestens zweierlei: zum einen, dass mit dieser Formulierung eine besondere Akzentuierung der politischen Bildung hinsichtlich pädagogischer Demokratieförderung vorgenommen wird; zum anderen ist allerdings auch zu schlussfolgern, dass „demokratische Bildung“ in dieser Lesart in Abgrenzung zum Begriff der „politischen Bildung“ als ein Bereich aufgefasst wird, der über ein tradiertes engeres Verständnis des Arbeitsfelds Politische Bildung hinausreicht und damit geeignet zu sein scheint, auch andere Arbeitsfelder von Bildung zu erfassen. Auch wenn vor diesem Hintergrund der Begriff der „demokratischen Bildung“ seine Berechtigung hat, so möchte die Kommission doch gleichzeitig davor warnen, den Begriff der politischen Bildung gegen den Begriff der demokratischen Bildung auszutauschen. Politische Bildung ist – wie bereits formuliert wurde – nach ihrem Selbstverständnis in der Bundesrepublik immer auch demokratische Bildung (vgl. zum Verhältnis dieser Begriffe genauer Kap. 2 dieses Berichts).

In jedem Fall erscheint es alles andere als zufällig, dass „demokratische Bildung“ zum zentralen Gegenstand eines Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung erhoben wird. Aus zeitdiagnostischer Perspektive betrachtet sieht sich das demokratische System (nicht nur) in Deutschland mit einer Vielfalt von „Megatrends“ (Naisbitt 1982) sowie daraus erwachsenden Krisen, Anforderungen sowie Problem- und Konfliktlagen konfrontiert, die bislang in dieser Kontur und Stärke nicht zu verzeichnen waren. Sie werden sowohl als Aspekte eines Bedrohungskomplexes für den Erhalt von Demokratie als auch als Herausforderungen für deren Weiterentwicklung begriffen. Sie müssen überdies – und das macht sie für diesen Bericht relevant – in jeder Hinsicht als gesellschaftliches Aufgabenportfolio für die heutige junge Generation verstanden werden. Zentrale Schlagworte, die die Problembereiche und Debatten markieren (untereinander aber Verbindungen haben und sich teilweise überschneiden), sind dabei – ohne Anspruch, alle gegenwärtigen Megatrends und Herausforderungen in diesem Bericht diskutieren zu können – Ambivalenzen der Globalisierung, Klimawandel und Naturzerstörung, Bewältigung der Pandemie, Flucht und Migration, Ambivalenzen der Digitalisierung, Folgen des demografischen Wandels, Aufrüstung und Kriegsgefahr sowie Krisen und Herausforderungen der Demokratie.

Im folgenden Kapitel sollen einige dieser Megatrends in den Blick genommen werden. Grob betrachtet handelt es sich dabei um Gefährdungen und Krisenphänomene, die den Status quo der Demokratie von zwei Seiten aus herausfordern. Sich ausbreitende Ideologien, Haltungsbestände und deren Organisierungen unterminieren auf der einen Seite die Grundfesten der Demokratie, indem sie un- und antidemokratische Orientierungen und Aktivitäten entfalten. Auf der anderen Seite mehren sich Anfragen aus den Reihen sozialer Bewegungen, teilweise aber auch von Vertreterinnen und Vertretern des bestehenden politischen Systems selbst, die das existierende demokratische System und das Personal, das dieses entscheidend verantwortet, in seiner Glaubwürdigkeit und Funktionsweise in Zweifel ziehen. Die Betreffenden fordern dabei eine Erweiterung der Idee wie der Verfahren der repräsentativen Demokratie ein und/oder verweisen auf das Ungenügen ihrer gegenwärtigen Realisierung durch Protest „auf der Straße“. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich zunehmende Demokratieskepsis sowie eine Demokratie unterhöhlende „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2002–2011; Zick/Klein 2014; Zick/Küpper/Krause 2016; Zick/Küpper/Berghan 2019) bzw. „Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen“ (vgl. v. a.

Möller u. a. 2016a) allerdings nicht nur in (neu-)rechten Bewegungen, sondern als Breitenphänomene in der sog. gesellschaftlichen „Mitte“. Insofern wird Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Dewey 1993; Himmelmann 2001) nicht nur von den gesellschaftlichen und politischen Rändern her, sondern in vielfältigen Spielarten infrage gestellt. Im Sinne des in der Strategie der Bundesregierung bekundeten Interesses an einem sogenannten „Demokratieschutz“ (s. o.) tut also *demokratische* politische Bildung not. Dies gerade im Kindes- und Jugendalter, wenn die intergenerationelle Tradierung demokratischer Werte, Prozeduren und Strukturen auf Dauer gesichert werden soll: zum 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. Dass dabei nicht alleinig demokratischer politischer Bildung die Lösung der umrissenen Probleme aufzulasten ist, sondern diese nur Selbstverständigungsprozesse sowie politische Urteils- und Handlungsfähigkeit anregen kann und daneben auch die Sphären der Ökonomie und der Politik selbst in der Verantwortung stehen, versteht sich dabei fast von selbst (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

Mit welchen Herausforderungen und Megatrends sind junge Menschen gegenwärtig konfrontiert?

1.1 Gesellschaftspolitische Megatrends

1.1.1 Ambivalenzen der Globalisierung

Unter dem Stichwort „Globalisierung“ werden die Öffnung der Güter- und Dienstleistungsmärkte, die Internationalisierung der Produktion (multinationale Unternehmen), die weltweite Verflechtung der Finanzmärkte, die zunehmende internationale Migration, aber auch kulturelle und zivilgesellschaftliche Zusammenhänge (wie z. B. internationale NGOs) subsumiert. Globalisierung ist das Ergebnis verschiedener Prozesse zur Liberalisierung von Märkten seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und insbesondere nach dem Ende des Kalten Krieges, in denen Waren- und Finanzmärkte zunehmend dereguliert wurden. Dies ging mit verschiedenen technologischen Sprüngen insbesondere auf Ebene der Informations- und Kommunikationstechnologie einher, die einen Handel in Echtzeit und eine Loslösung von Arbeit und Produktion, Produkten und Dienstleistungen von den jeweiligen nationalen Standorten ermöglichten. Die Globalisierung ist geprägt von z. T. tiefgreifenden Krisen als Ergebnis einer unzureichend regulierten Weltwirtschaft wie insbesondere der internationalen Finanzkrise im Jahr 2007 und der anschließenden europäischen Schuldenkrise, die u. a. aus sehr unterschiedlichen Motivationslagen heraus auftretende populistische EURO- und Europaskeptiker in ganz Europa stärkten und – mit Blick auf Deutschland – Ausgangspunkt für die Gründung rechtspopulistischer Parteien waren. Das ungleiche Machtverhältnis zwischen weltweit operierenden Konzernen und den nationalen Parlamenten führt in einer skeptischen Lesart zu einer Entleerung von Demokratien und hin zu einer „Postdemokratie“ (Crouch 2008), in der immer mehr Macht an die Lobbyisten und Lobbyistinnen der Wirtschaft, an Expertengremien, Exekutiven und über- oder zwischenstaatliche Institutionen (z. B. *EU*, *WTO* etc.) übertragen worden sei, bei gleichzeitigem Einflussverlust der Parlamente sowie der Bürgerinnen und Bürger auf die Politik. Eine globalisierte Weltwirtschaft ist zudem verbunden mit dem Postulat der „Wettbewerbsfähigkeit“, welches insbesondere Auswirkungen auf die sozialen Sicherungssysteme hatte und hat, prekäre Arbeitsverhältnisse schuf und mit einer gemessen am mittleren Äquivalenzeinkommen schrumpfenden Mittelschicht einhergeht und mit der dazugehörigen Sorge, Teil einer „Abstiegsgesellschaft“ zu werden (Nachtwey 2016). Die aus diesen und anderen untersuchten Prozessen zunehmend erwachsende soziale Ungleichheit kann „als gesellschaftliches Megathema der nächsten dreißig Jahre“ (Butterwegge 2019, S. 29) beschrieben werden. Große globale Megatrends wie der klimatische, der demografische oder der digitale Wandel könnten von der gesellschaftlichen Ungleichheit „gebrochen“, also konterkariert werden: „Schließlich hängt es von unserer Ausstattung mit Geld, Macht und Wissen ab, wie uns der Klimawandel trifft, wie sich unser Lebensalter vor, mit und vor allem nach der Erwerbsarbeit gestaltet und welchen Nutzen wir aus den Angeboten digitaler Lebensassistenz ziehen können“ (Bude/Staab 2016, S. 7).

Einhergehend mit der ökonomischen Perspektive sind die gewachsene weltweite Personenmobilität und das globale Transport- und Verkehrswesen ein weiteres zentrales Kennzeichen der Globalisierung – Entfernungen spielen kaum noch eine Rolle.

1.1.2 Klimawandel und Umweltzerstörung

Die Bewältigung der seit Beginn der Industrialisierung fortschreitenden anthropogenen Klimaveränderung stellt die Staaten- und Weltgemeinschaft vor eine der größten globalpolitischen Herausforderungen der Gegenwart. Die Daten des Weltklimarates weisen auf die Zusammenhänge zwischen dem Anstieg von Klimagasen und dem Anstieg der Jahresdurchschnittstemperaturen insbesondere seit den 1950er Jahren hin, verschiedene Modelle berechnen die Folgen für die Ökosysteme nach den zu erwartenden Temperaturanstiegen im Jahresdurchschnitt.[2] Die Folgen können gravierend sein, wie es die *Helmholtz-Klima-Initiative* formuliert: Die derzeitige Erhitzung der Erde vollzieht sich viel schneller als in früheren Erwärmungsphasen „und droht viel höhere Temperaturen zu erreichen als jemals in der Geschichte der Menschheit. Außerdem droht bei Nichteinhaltung des 1,5-Grad-Ziels die Aktivierung von Kippelementen im Klimasystem, die dazu führen könnten, dass die Klimaentwicklung völlig außer Kontrolle gerät. Für diesen Fall erwartet die Wissenschaft, dass weite Teile der Erde, darunter Afrika und Südasien, für Menschen unbewohnbar werden.“[3] Andere Klimaforscher konstatieren gar, dass schon jetzt kaum noch ein Zeitfenster besteht, das Kippen zentraler Elemente im globalen Klimasystem, wie z. B. das Abschmelzen des sommerlichen arktischen Meereises oder des Grönländischen Eisschildes und die Entwaldung des tropischen Regenwaldes, zu verhindern (vgl. Lenton u. a. 2019). Die nun schon seit den 1990er Jahren andauernden internationalen und nationalen Debatten über Maßnahmen des Klimaschutzes und die Verabschiedung der verschiedenen Klimaabkommen verweisen darauf, dass die Bewältigung des Klimawandels tiefgreifende Auswirkungen auf die Mobilität, die Energieerzeugung und die Landwirtschaft haben wird. Die Umsetzung internationaler Vereinbarungen wurde bisher vielfach nicht vollzogen, sondern immer wieder aufgeschoben. Die aus Sicht von vielen (jungen) Menschen unzureichenden Maßnahmen zum Klimaschutz tragen gegenwärtig zu einer erheblichen Politisierung der jungen Generation bei, wie dies bspw. die Proteste und Aktionen am *Hambacher Forst*, insbesondere in den Jahren 2012 bis 2019, und unter dem Motto *„Fridays for Future“* belegen. Hier deuten sich allerdings auch die Konturen eines gesellschaftlichen Konflikts an, der sich in den kommenden Jahren vermutlich noch deutlicher abzeichnen wird. Zwischen komplexen wissenschaftlichen Erkenntnissen und den daraus abzuleitenden politischen Prozessen und Schlussfolgerungen besteht ein kompliziertes Verhältnis – dies zeigt sich aktuell in der Bewältigung der sogenannten Corona-Krise und trifft in einem noch größeren Maße auf die Bewältigung des Klimawandels zu. So wird im Zuge der Klimadebatte, derzeit noch eher subkutan, die Diskussion darüber geführt, ob die Demokratie als Staatsform überhaupt in der Lage sein wird, mögliche rigide Maßnahmen gegen den Klimawandel durchzusetzen, oder ob autoritäre Regime hierfür nicht geeigneter seien (vgl. hierzu im Überblick Stehr 2017). Einer solch pessimistischen Perspektive stehen Forderungen zur Weiterentwicklung der Demokratie entgegen: „Die Alternative zum Abbau demokratischer Governance als wirksame Reaktion auf die Gefahren, die der Gesellschaft mit dem Klimawandel drohen dürften, ist mehr Demokratie; das heißt, wir brauchen nicht nur eine komplexere Demokratie und komplexere Lösungen, sondern eine Verstärkung des lokalen, nationalen und weltweiten Empowerments und mehr praktisch verfügbares Wissens für Individuen, Gruppen und Bewegungen, die sich mit Umweltfragen herumschlagen“ (ebd., S. 232). Doch schon jetzt ist Klimapolitik, bezogen auf sehr unterschiedliche Interessenlagen, sehr kompliziert und es zeigen sich nicht nur demokratische Herausforderungen wegen Akteuren, die den menschengemachten Klimawandel als „Klimawissenschaftsskeptiker“ leugnen; Widerstände bestehen auch bei Klimapolitik- bzw. Klimainstrumentenskeptikern oder bei Gegnerinnen und Gegnern der Energiewende (vgl. Brunnengräber/Walk 2018). Diese unterschiedlichen Typen von „Klimaskeptikerinnen“ und „Klimaskeptikern“ finden z. T. zunehmend Gehör bei rechtspopulistischen Parteien – diese entdecken die Klimapolitik als ein neues zentrales Thema und nutzen die Konfliktlagen zur weiteren Befeuerung gesellschaftlicher Polarisierung. Die Anfeindungen, die (jugendliche) Klima- und Umweltaktivistinnen und -aktivisten in diesem Zusammenhang erleben, sind in hohem Maße besorgniserregend. Zudem machen die Diskurse zum Klimawandel exemplarisch deutlich, auf welche Weise in einem Zeitalter der *Fake News* wissenschaftliche Erkenntnisse desavouiert werden. Im vorliegenden Bericht wird den politischen Lernanlässen in sozialen Bewegungen ein eigenes Kapitel gewidmet, das sich in besonderer Weise auch mit der aktuellen Klimaschutzbewegung beschäftigen wird (vgl. Kap. 8).

---

2 Vgl. zusammenfassend die Studien des *IPCC*, https://www.ipcc.ch/reports/ [04.05.2020].

3 Vgl. https://www.helmholtz-klima.de/aktuelles/zu-aktuellen-debatten-rund-um-den-klimawandel [19.09.2020].

1.1.3 Die Bewältigung der Pandemie

Die Abschlussphase zur Fertigstellung des vorliegenden 16. Kinder- und Jugendberichts wurde durch die rasche Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 stark beeinträchtigt. Die Corona-Krise und die (bisherigen) Bewältigungsstrategien konturieren zum Zeitpunkt der Berichtserstellung unterschiedliche gravierende Frage- und Problemstellungen, die auf drei Ebenen als ein Stresstest für die offene demokratische Gesellschaft betrachtet werden können – ungeachtet des Stresstests für das Gesundheitswesen oder für das Bildungssystem (vgl. hierzu ausführlich Abs. 16.7) und, an dieser Stelle unberücksichtigt, der Frage nach den Folgen für das gesellschaftliche Zusammenleben.

Die Corona-Krise ist ein Stresstest für das sozioökonomische System

Die Corona-Krise und der mit ihr einhergehende mehr oder weniger starke Lockdown des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens in nahezu allen vom Virus betroffenen Staaten demonstrieren die Fragilität und enorme Krisenanfälligkeit eines globalisierten Wirtschafts- und Handelssystems mit weltweiten Liefer- und Wertschöpfungsketten. Dies gilt insbesondere für eine stark exportabhängige Volkswirtschaft wie die der Bundesrepublik. So erwartet die Bundesregierung gegenwärtig für das Jahr 2020 eine Rezession von 6,3 Prozent und einen Anstieg der Arbeitslosenzahlen um fast 400.000 Personen.[4] Die Corona-Krise offenbart auch auf vielfältige Weise die belastenden, ja teilweise miserablen Arbeitsbedingungen von Lohnabhängigen in eher schlecht bezahlten oder prekären Beschäftigungs- und Einkommensverhältnissen: Zwar tritt in dieser Krise die Bedeutsamkeit von Pflege- und Sorgeberufen oder die von scheinbar einfachen Tätigkeiten, wie etwa Arbeit an der Supermarktkasse oder bei der Müllabfuhr, deutlich zutage. Das auch in Deutschland zeitweise gepflegte Ritual des „Balkonklatschens“ als Ausdruck der Wertschätzung für sogenannte systemrelevante Berufe beantwortet jedoch nicht die Frage, wie man etwa den Fachkräftemangel insbesondere in den Pflegeberufen, also in einem sehr ökonomisierten Sektor, durch eine größere monetäre Wertschätzung zukünftig beheben soll und wie solcherlei Anerkennung finanziert werden wird. Weiterhin demonstriert die Corona-Krise, dass nicht alle Menschen vor dem Virus gleich sind: Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, so die Befürchtung, sind negativer von den Ad-hoc-Formen des Home Schooling betroffen als junge Menschen aus besser situierten Familien – die Benachteiligungen reichen von der unzureichenden technischen Ausstattung über räumliche Enge zuhause bis hin zur fehlenden Unterstützung beim Lernen durch die Eltern. Neben den einschneidenden Folgen für die weltweite Wirtschaft ist zu erwarten, dass sich diese Krise auch massiv auf Mentalitäten, Einstellungen und Werte auf Ebene der politischen Kultur auswirken wird – mit insbesondere aus bildungs- und familienpolitischer Perspektive noch längst nicht absehbaren Nebenfolgen für benachteiligte Kinder und Jugendliche.

Die Corona-Krise ist ein Stresstest für die Demokratie

Die Strategien zur Verringerung einer Ausbreitung im Frühjahr 2020 stell(t)en auch einen Stresstest für die Demokratie dar: In zahlreichen Staaten, auch in Deutschland, wurden Grundrechte wie Freizügigkeit, Freiheit der Religionsausübung, Versammlungsfreiheit und Gewerbefreiheit z. T. massiv eingeschränkt, um die Verbreitung des Virus einzudämmen. Kitas und Schulen wurden über einen Zeitraum von mehreren Wochen geschlossen, zahlreiche Gesetze und milliardenschwere Rettungspakete wurden in atemberaubender Geschwindigkeit verabschiedet, mit einer deutlich eingeschränkten Beteiligungsmöglichkeit für die Abgeordneten im Bundestag und in den Landesparlamenten – öffentlich unter dem Schlagwort „Stunde der Exekutive“ kommuniziert. Auch das föderale System der Bundesrepublik stand in der ersten Phase unter hohem Legitimations- und Vermittlungsdruck. Zentrale Kompetenzen zur Eindämmung des Virus liegen bei den Bundesländern: Zunächst gab es – zugespitzt formuliert – einen Überbietungswettbewerb zwischen ihnen bei den Maßnahmen zum Lockdown und später, Anfang Mai, einen Überbietungswettbewerb bei den Maßnahmen zur Lockerung der verschiedenen Einschränkungen. Zu Beginn der Krise fanden diese Maßnahmen „der“ Politik eine ungewöhnlich hohe Akzeptanz in der Bevölkerung; jedoch zeigt sich zunehmend ein Effekt der Polarisierung – ähnlich wie bei der sogenannten „Flüchtlingskrise“ im Sommer 2015: So fanden im Mai 2020 vermehrt Demonstrationen mit mehreren Tausend Teilnehmenden statt, organisiert von neuen Gruppierungen, die z. T. sehr stark geprägt sind von zuvor breit in den sozialen Netzwerken geteilten verschwörungstheoretischen Erklärungsmustern zur Corona-Krise, die in den Einschränkungen das Heraufdämmern einer „Neuen Weltordnung“ vermuten, hin auf dem Weg zu Diktaturen und dauerhaften Freiheitseinschränkungen, gelenkt durch einzelne Protagonisten wie Bill Gates oder durch sinistre

[4] Stand 29.04.2020, vgl. https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/wirtschaftliche-entwicklung.html [07.05.2020].

Mächte. Die nachvollziehbare Verunsicherung vieler Menschen und die damit einhergehende Kritik an der Einschränkung von Grundrechten finden einen Deutungsrahmen in der propagierten Vorstellung einer globalen Verschwörung. Der öffentliche kritische Diskurs über die politischen Strategien zur Verminderung von Infektionsketten droht zwischen den extremen Polen autoritär-unterwürfig kritikloser Akzeptanz einerseits und verschwörungstheoretisch konnotierter Ablehnung des demokratischen Systems andererseits aufgelöst zu werden. Der Zusammenhang zwischen Demokratiemisstrauen und der Verbreitung von Verschwörungstheorien in der Gesellschaft ist kein neuer: „Wenn ‚politische Eliten' Teil einer Verschwörung sind, dann ist es einerseits folgerichtig, ihnen zu misstrauen (Demokratiemisstrauen) und natürlich ebenso anderen Institutionen oder Gruppen feindselig gegenüber zu stehen, die potenziell Teil entsprechender Verschwörungen sind" (Rees/Lamberty 2019, S. 215). Fast die Hälfte der in der rezenten Studie der Autoren Befragten (45,7 %) glaubt an geheime Organisationen, die politische Entscheidungen beeinflussen; 32,7 Prozent sehen in Politikerinnen und Politikern und anderen Führungspersönlichkeiten nur Marionetten eigentlich hinter ihnen stehender Menschen; Medien und Politik stecken für 24,2 Prozent unter einer Decke; knapp die Hälfte der Befragten trauen ihren Gefühlen mehr als sogenannten Expertinnen und Experten – für die Autoren ein Beleg für wissenschaftsfeindliche Haltungen – und 11,6 Prozent zweifeln den Klimawandel an. Demokratiemisstrauen, Gewaltbilligung und Gewaltbereitschaft ist laut der angeführten Studie bei Menschen mit Neigung zu einer Verschwörungsmentalität deutlich höher ausgeprägt und 40,3 Prozent der Befragten, die eher einer solchen Mentalität zuneigen, sind auch anfällig für rechtspopulistische Einstellungen (ebd., S. 218f.).

Die Corona-Krise und die Versuche zu ihrer Bewältigung durch Grenzschließungen und die Priorisierung nationaler Eigeninteressen scheint auch Gefahren einer Renationalisierung von Politik und im Zuge dessen auch solche einer Stärkung nationalistischer Lösungsversprechen für globale Krisen mit sich zu bringen. Sie deutet überdies eine mögliche erneute legitimatorische Krise der *Europäischen Union* an, denn in der ersten Phase wurden die Maßnahmen national mit einer kaum vorhandenen Koordination zwischen den *EU*-Mitgliedsstaaten durchgeführt. Zum ersten Mal seit 1995, seit dem Inkrafttreten des *Schengener Abkommens*, wurden innereuropäische Grenzen geschlossen. Hinzu kommen Konflikte zwischen sogenannten Nord- und Südländern der *EU* bezüglich der gemeinsamen finanziellen Bewältigung der ökonomischen Folgen der Corona-Krise.

Die Corona-Krise ist ein Stresstest für das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit

Die Bewältigung der ersten Corona-Infektionswelle bot einer breiten Öffentlichkeit nahezu in Echtzeit die Möglichkeit, wissenschaftliche Praxis zu erleben: Die Forschung über die Beschaffenheit des Covid-19-Virus, seine Infektionswege und seine Auswirkungen auf die Gesundheit von definierten Risikogruppen und die daraus resultierenden Empfehlungen zur Eindämmung wurden breit öffentlich-medial kommuniziert. Die Methoden wissenschaftlicher Suchbewegungen – ein größeres Wissen durch die systematische Durchführung und Veröffentlichung von einzelnen Studien zu gewinnen – wurden durch viele Virologinnen und Virologen sowie Wissenschaftsjournalistinnen und Wissenschaftsjournalisten in unterschiedlichen Formaten aufbereitet. Wissenschaftliche Erkenntnisse und daraus ableitbare Empfehlungen sind jedoch nicht eins zu eins in politisches Handeln umzusetzen: Dies zeigte sich in den politischen Entscheidungen zum Lockdown, die ebenso wenig den Versuchsanordnungen eines naturwissenschaftlichen Labors entsprechen konnten wie die (ersten) Lockerungen dieser verordneten Einschränkungen nach Ostern 2020. Genossen zu Beginn der Krise einige Virologen fast schon einen Kultstatus, so kippte vielerorts das Bild von „der Wissenschaft" (bis hin zu Morddrohungen gegenüber einzelnen Virologen), der man die Schuld für die Einschränkungen des öffentlichen Lebens und die damit einhergehenden ökonomischen und sozialen Folgen gab und ihr dabei unterstellte, nur zum Zweck größerer Forschungsbudgets die Gefahr durch Covid-19 zu dramatisieren. Dieser Trend hin zu einer neuen Qualität von Wissenschaftsfeindlichkeit ist besorgniserregend, denn er scheint dem zu entsprechen, was in der Debatte um die Bewältigung des Klimawandels an Skepsis immer wieder aufkommt. Wie in der Forschung über den anthropogenen Klimawandel liegen Erkenntnisse der Virusforschung über pandemische Gefahren seit Jahrzehnten vor, doch die politischen Schlussfolgerungen bezogen sich bislang kaum auf sie. Beide „Naturkatastrophen" haben z. T. denselben Ursprung, nämlich den exzessiven Raubbau an den natürlichen Ressourcen durch den Menschen: „Ein derartiger Ausbruch wie jetzt im Fall des Coronavirus ist Teil eines natürlichen Musters. […] Das 21. Jahrhundert ist aber keine gewöhnliche Epoche. Viren greifen in der jetzigen Zeit immer häufiger über. Das liegt vor allem am Bevölkerungswachstum.

Wenn wir mal auf die Pandemie von 1918 schauen – damals lebten weltweit 1,8 Milliarden Menschen. […] Unsere Ökosysteme können ein solches Bevölkerungswachstum nur unmöglich vertragen, ohne Schäden davonzutragen.“[5]

Die möglichen Erschütterungen für Wirtschaft, Politik und gesellschaftliches Zusammenleben durch Covid-19 sind zum Zeitpunkt der Berichterstellung nicht absehbar. Jedoch wirken sie wie ein Menetekel für die dringlichen Bearbeitungserfordernisse weiterer künftiger und wohl auch gravierender Herausforderungen für eine offene demokratische Gesellschaft.

1.1.4 Flucht und Migration

Flucht und Migration sind Bestandteile einer globalisierten Welt. Laut den *Vereinten Nationen* (UN) gab es 2019 weltweit rund 272 Millionen Migranten und Migrantinnen, also Menschen, die dauerhaft außerhalb des Landes leben, in dem sie geboren sind. In den letzten Jahren ist die Zahl der Migrantinnen und Migranten weltweit deutlich gestiegen: Im Jahr 2000 lag sie noch bei rund 173 Millionen Menschen. Eine dauerhafte freiwillige Migration ist motiviert durch die Hoffnung auf bessere Bildungs- und Arbeitschancen; Migration wird allerdings auch durch sehr unterschiedliche Gründe erzwungen, die sich auf ganze Bevölkerungen erstrecken können: Armut, die Folgen von Klimakatastrophen und Umweltzerstörungen, Kriminalität und Gewalt wie Kriege, Vertreibung, Deportation oder Umsiedlungen (vgl. Oltmer 2016). Anders als häufig angenommen handelt es sich dabei allerdings auch in der Bundesrepublik keineswegs um neuere Erscheinungen. In diesem Sinne ist die Bundesrepublik im sogenannten „Sommer der Migration“ im Jahr 2015 keineswegs zum ersten Mal in erheblichem Umfang Teil des globalen Fluchtgeschehens geworden (vgl. Oltmer 2016, S. 42).[6] Aber auch wenn das Jahr 2015 im Hinblick auf Migrationsbewegungen weniger singulär war als vielfach angenommen, hat es die politischen Stimmungslagen in Deutschland deutlich geprägt. Laut Statistiken des *Bundesamtes für Migration* stieg die Zahl der Menschen, die einen Asylantrag stellten, von rund 203.000 im Jahr 2013 auf 745.000 im Jahr 2015 an; sie ging danach allerdings bis 2018 auf eine Zahl von rund 186.000 Menschen zurück.[7] Trotz der sogenannten Flüchtlingskrise (sogenannt, da die Menschen in ihrer Mehrheit nicht als Flüchtlinge kommen) ist eine auf Dauer angelegte Zuwanderung nach Deutschland laut *OECD* dominiert von Arbeitsmigration, *EU*-Freizügigkeit und Familiennachzug.[8] Jedoch zeugen die deutschen und europäischen Reaktionen auf den „Sommer der Migration 2015“ davon, dass der Migrationsdiskurs sehr zugunsten einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Relation und zunehmend zulasten einer den europäischen Grundwerten verpflichteten humanitären Perspektive geführt und in entsprechende Maßnahmen umgesetzt wird: strikte Abriegelung der *EU*-Außengrenzen; Verlagerung der militärischen Absicherung in die Nachbarstaaten; Verschärfung des Asylrechts; Internierung von Geflüchteten; Kriminalisierung der Seenotrettung; *EU*-Türkei-Deal mit der Folge von Internierungen unter menschenunwürdigen Bedingungen (nicht nur in der Türkei, sondern v. a. auch in Griechenland).

Die Frage nach dem Umgang mit und der Integration von geflüchteten Menschen führte zu einer deutlichen Polarisierung der Gesellschaft: ein erstaunlich breites ehrenamtliches Engagement und vielerorts kreative kommunale Verwaltungen bei der Unterbringung von geflüchteten Menschen einerseits, die „Flüchtlingskrise“ als Leitmotiv für Hass in sozialen Netzwerken, die Etablierung des parteiförmigen Rechtspopulismus bis hin zu einer hohen Zahl von Straf- und Gewalttaten gegenüber Flüchtlingen, ihren Unterkünften, aber auch gegenüber Kommunalpolitikerinnen und –politikern oder Journalistinnen und Journalisten andererseits (vgl. Bohn/Becker 2016). In all diesen diffusen Stimmungslagen ist besonders auf die schwierige Situation von minderjährigen unbegleiteten Geflüchteten hinzuweisen, die besonders darin herausgefordert sind, sich, mitunter traumatisiert von ihren Fluchterfahrungen, in neue Lebensumstände einzufinden, und die dabei einer besonderen Unterstützung bedürfen.

---

5 Vgl. https://www.deutschlandfunk.de/coronavirus-forscher-hatten-so-einen-virus-schon-laenger.694.de.html?dram:article_id=473757 [10.05.2020].

6 Selbst wenn wir die gewaltigen Flucht- und Migrationsbewegungen der Nachkriegszeit unberücksichtigt lassen, kamen zwischen Ende der 1950er und Anfang der 1970er Jahre rund 14 Mio. ausländische Arbeitskräfte in die Bundesrepublik, während im gleichen Zeitraum etwa 11 Mio. wieder zurückkehrten. Auch das Ende des Kalten Krieges führte zu nicht unerheblichen Migrationsbewegungen Zwischen 1988 und 1993 kamen im diesem Sinne rund 7,3 Mio. Menschen nach Deutschland, 3,6 Mio. verließen es im gleichen Zeitraum wieder, was eine Nettozuwanderung von 3,7 Mio. bedeutet; vgl. Berlinghoff 2018.

7 Vgl. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-maerz-2019.html [10.09.2020].

8 Vgl. http://www.oecd.org/berlin/themen/die-mehrheit-der-zuwanderer-kommt-nicht-als-fluechtling_1.png [10.09.2020].

1.1.5 Ambivalenzen der Digitalisierung

Unter dem Stichwort der „Digitalisierung“ lassen sich sehr unterschiedliche technologische Entwicklungen subsumieren, welche die Alltagswelten gegenwärtiger Kinder und Jugendlicher, die mit einem Smartphone aufgewachsen sind und für die es eine Trennung in Online- und Offline-Welt nicht mehr gibt, zukünftig noch erheblich tiefgreifender als bisher verändern werden. Allerdings haben bereits die Auseinandersetzungen um die Reform des *Europäischen Urheberrechts* (insb. zu § 13 und zu den daraus abzuleitenden Uploadfiltern) gezeigt, dass sich im Kontext von Regulierungsbemühungen, die die alltägliche Nutzung des Internets betreffen, ein Generationenkonflikt abzuzeichnen scheint. Der lautstarke Einsatz für Freiheitsrechte in digitalen Räumen darf gleichzeitig aber nicht mit medialer Naivität gleichgesetzt werden (vgl. Besand u. a. 2013). Die Ergebnisse der repräsentativen Studie des *Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet* (DIVSI 2018), in der 1.780 Jugendliche und junge Erwachsene befragt wurden, zeigen u. a., dass Jugendliche vermehrt skeptisch gegenüber den sozialen Netzwerken geworden sind: 64 Prozent sind der Auffassung, wer sich öffentlich im Internet äußere, habe mit Beleidigungen zu rechnen. Auch nehmen Jugendliche offenbar wesentlich stärker als zuvor die Risiken im Internet wahr, fühlen sich aber gleichzeitig nicht gut darüber informiert, wie sie sich im Internet schützen können (69 %). Weiter ist das Thema Identitätsgefährdung, d. h. der Angriff auf die persönliche Unversehrtheit durch Beleidigung, Mobbing oder das Veröffentlichen intimer Informationen, für Jugendliche von großer Bedeutung, z. B. aus Angst um ihre Reputation und damit auch um ihre künftigen beruflichen und sozialen Chancen. Dazu kommen die Schwierigkeiten der Unterscheidung von wahr und falsch im Internet („Fake News“) und das Gefühl vieler Jugendlicher, das Internet sei eine Art Blackbox, bei der man nicht wissen kann, was im Hintergrund mit persönlichen Daten geschieht (DIVSI 2018, S. 105).

Die Frage nach den Folgen der Digitalisierung ist – so eine weitere Perspektive – auch eine aktuelle Generationenfrage: Mithilfe der sozialen Medien mobilisieren junge Menschen weltweit zu Demonstrationen gegen die zu lasche Klimapolitik insb. der Industrienationen; in den sozialen Medien haben Influencerinnen und Influencer die Vertrauensfrage gegenüber der älteren politisch verantwortlichen Generation gestellt: Kurz vor der Europawahl 2019 stellte der Webvideoproduzent mit dem Künstlernamen *Rezo* ein Video mit dem Titel „Die Zerstörung der CDU“[9] ein, welches als eine Generalabrechnung mit der Klima-, Umwelt- und Sozialpolitik nicht nur der *CDU*, sondern der großen Volksparteien überhaupt verstanden werden kann. Dieses Beispiel zeugt von der gewachsenen Bedeutung sogenannter Influencerinnen und Influencer in den sozialen Medien, auch für die Diskussion von politisch herausfordernden Themen. Hierin zeigt sich wie im Brennglas die Janusköpfigkeit der sozialen Medien: Aktivieren sie z. B. über Influencerinnen und Influencer eine junge Generation für politische Themen, stellen sie zugleich mittels kommunikativer Paradigmen (Offenheit, Nähe und Transparenz) eine charismatische Authentizität in Symbiose mit ihrem Publikum her und reduzieren damit auch die Komplexität gesellschaftspolitischer Fragestellungen (Schmitz 2020a).

Die künftig zu erwartenden technischen Entwicklungen fokussieren weiterhin auf eine noch stärkere Verknüpfung von vorhandenen Daten für die verschiedenen, z. T. tiefgreifenden Anwendungen: Unter dem Stichwort „Industrie 4.0“ entstehen gegenwärtig intelligente digital vernetzte Systeme, in denen eine weitgehend selbstgesteuerte Produktion erreicht werden soll. Diese erwartete „vierte industrielle Revolution“ geht bei vielen Menschen mit der Befürchtung einher, dass in naher Zukunft viele Arbeitsplätze in der Industrie, aber auch im Dienstleistungsgewerbe verloren gehen könnten. Im Kontext der beruflichen Orientierung von Jugendlichen wird das als stark verunsichernd erlebt. Die rasante technologische Entwicklung hat aber noch weitere gesellschaftspolitische Konsequenzen: Durch die Zusammenführung und Auswertung von Daten aus verschiedenen Datenbanken – Stichwort „Social Scoring“ – führt die Volksrepublik China derzeit ein großangelegtes Experiment zur Beeinflussung des sozialen Verhaltens ihrer Einwohner durch. Es droht dank der intelligenteren Vernetzung von vorhandenen Datensätzen ein Big Data in Form eines virtuellen Überwachungsstaates, was sich radikal auf den Lebensalltag auswirken wird. Die Bemühungen der chinesischen Regierung mögen dabei weit entfernt erscheinen. Entsprechende Gedankenspiele wurden im Hinblick auf den Gesundheitsschutz im Kontext der Corona-Krise im Frühjahr 2020 aber auch in der Bundesrepublik bereits sichtbar.

---

[9] Vgl. https://www.youtube.com/watch?v=4Y1lZQsyuSQ [16.01.2020].

1.1.6 Folgen des demografischen Wandels

Mit dem Begriff des „demografischen Wandels“ werden unterschiedliche Entwicklungen wie Veränderungen von Geburten- und Sterbezahlen und der Wechsel des relativen Bevölkerungsanteils von Menschen zusammengefasst, die sich hinsichtlich Alter, Herkunft, Geschlecht, Bildung, Beruf, Wohnort und anderer Merkmale unterscheiden. Laut dem *Rostocker Zentrum für die Erforschung des Demografischen Wandels* kann konstatiert werden:[10] Das mittlere Alter der Bevölkerung in Deutschland betrug 1910 noch 23,6 Jahre, 2013 waren es bereits 44,2 Jahre. Für das Jahr 2030 ist ein mittleres Alter von über 47 Jahren zu erwarten. Die Bevölkerungszahl und insbesondere die Zahl der Menschen im erwerbsfähigen Alter werden deutlich sinken. Diese demografische Entwicklung hat weitreichende gesellschaftliche und sozioökonomische Folgen und fast alle Politikbereiche werden davon betroffen sein (Arbeitsmarkt, Wirtschaftspolitik, Bildungspolitik, Familienpolitik, Generationengerechtigkeit, Pflege- und Gesundheitspolitik, Rente, Zuwanderung). Die verschiedenen Entwicklungen, die beim Stichwort „demografischer Wandel“ relevant sind, verlaufen innerhalb Deutschlands jedoch nicht einheitlich, sondern auf regionaler Ebene (Ost-West, urbane Zentren – ländlicher Raum) äußerst unterschiedlich (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2019). Welche Herausforderungen bestehen hier für Kinder und Jugendliche? Eine (regional) schrumpfende und gleichzeitig alternde Bevölkerung hat Auswirkungen auf die Aufrechterhaltung von Infrastruktur, Bildungseinrichtungen wie v. a. Schulen oder den wohnortnahen Zugang zu Arbeitsplätzen. Eine immer älter werdende Gesellschaft bei gleichzeitigem Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter hat Konsequenzen für die Finanzierbarkeit sozialstaatlicher Sicherungssysteme wie auch ggf. für die Höhe der Rentenbeiträge und für das Renteneintrittsalter. Weiterhin stellt sich die Frage nach der Akzeptanz von weiterer Zuwanderung zur Abschwächung der Effekte des demografischen Wandels in der autochthonen Bevölkerung. Für eine schrumpfende jüngere Generation ergibt sich zudem das Problem, ob und in welcher Weise von den politischen Verantwortungsträgern ihre Interessen im Vergleich zu denen einer mehrheitlich älteren Bevölkerung wahrgenommen werden. Die Ergebnisse einer Studie der *Bertelsmann Stiftung* illustrieren hierzu die Stimmungslage: „Dass sich Politiker immer mehr nach den Wünschen und Bedürfnissen der älteren Generation richten werden, befürchten Jüngere häufiger als Ältere: unter 30-Jährige zu 39 Prozent, Personen ab 60 Jahre dagegen nur zu 21 Prozent. Generelle Spannungen zwischen Jung und Alt sehen Jüngere dagegen nicht häufiger auf die Gesellschaft zukommen als Ältere, im Gegenteil […] Im Vergleich zu 2004 ist der Anteil der Bevölkerung insgesamt, die mit Spannungen zwischen Jungen und Alten rechnen, von 42 Prozent auf 36 Prozent leicht zurückgegangen. Im gleichen Zeitraum hat sich der Anteil derer, die erwarten, dass sich Politiker immer mehr nach den Bedürfnissen und Wünschen der älteren Generation richten, aber von 14 Prozent auf 28 Prozent verdoppelt“ (Institut für Demoskopie Allensbach 2017, S. 17).

1.1.7 Aufrüstung und Krieg(sgefahr)

Das mit dem Ende des Kalten Krieges postulierte „Ende der Geschichte“ (Fukuyama 1992) und die damit einhergehende Erwartung einer von Demokratie und Marktwirtschaft geprägten neuen Weltordnung ist nicht eingetreten. Zahlreiche weltweite kriegerische Konflikte mit davon ausgelösten Migrationsbewegungen, das Aufkommen des global agierenden „islamistischen“ Terrorismus, die Ausbreitung von Atomwaffen und zuletzt die Aufkündigung von Rüstungsabkommen wie den *INF*-Verträgen (*Intermediate Range Nuclear Forces Treaty*) zwischen den Vereinigten Staaten und Russland im Februar 2019 zeugen stattdessen von einer drohenden Unübersichtlichkeit in der internationalen Sicherheitsarchitektur und einem möglichen neuen Wettrüsten: Laut dem *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI) stiegen 2018 die weltweiten Rüstungsausgaben erneut an; Schätzungen des Instituts zufolge beliefen sich die weltweiten Militärausgaben 2018 auf 1.822 Milliarden US-Dollar. Sie lagen damit um 2,6 Prozent höher als 2017 und um 5,4 Prozent höher als 2009. Die weltweiten Militärausgaben sind nach einem Tief, wenn man den 10 Jahres-Zeitraum von 2009 bis 2018 in den Blick nimmt, nach 2009 – mit einem leichten Rückgang auf hohem Niveau 2013/2014 – allmählich gestiegen und liegen jetzt um 76 Prozent höher als im Jahr 1998, in dem nach dem Ende des Kalten Krieges weltweit am wenigsten Ausgaben für Rüstungsgüter getätigt wurden“[11] Die steigenden Militärausgaben gehen einher mit aggressiv formulierten oder gar umgesetzten Interessen von mehreren militärischen Großmächten wie Russland (Krim-Annexion), China (massive Menschenrechtsverletzungen gegenüber den Uiguren) und den USA (Ausstieg aus Atomabkommen mit dem

---

[10] Vgl. https://www.rostockerzentrum.de/demografischer_wandel [17.05.2019].

[11] Vgl. https://www.sipri.org/sites/default/files/2019-04/fs_1904_milex_2018.pdf [17.05.2019].

Iran), wobei alte Bündnisstrukturen offener in Zweifel gezogen werden (Verhältnis USA – Europa, z. B. innerhalb der *NATO*) und in der Summe eine neue geopolitische Unübersichtlichkeit droht. Die Zuspitzung des Syrienkrieges im Frühjahr 2020 und die damit einhergehenden neuerlichen Fluchtversuche zeigen, dass Krieg und kriegerische Auseinandersetzungen für Jugendliche in Deutschland mitunter keine abstrakten Vorgänge mehr sind; die neuerliche Frage nach Einsatzmöglichkeiten der Bundeswehr und die Folgen eines solchen „kleinen Weltkrieges" vor der Haustür der *Europäischen Union* führen dazu, dass die Frage nach Krieg und Frieden für junge Menschen heute wieder gegenwärtiger wird.

1.2 Krisen und Herausforderungen der Demokratie

Konturieren die hier skizzierten (globalen) Megatrends die Zeitläufte, in denen junge Menschen erwachsen werden, und stellen sie damit enorme Herausforderungen für die demokratischen Systeme, eine generationengerechte Politik und die darin verantwortlich handelnden Akteure dar, so ist die Demokratie zusätzlich mit Krisen und Herausforderungen konfrontiert, die auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmaß ihre Substanz gefährden könnten.

1.2.1 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen

Mit dem Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit" (GMF) wird in breit angelegten Studien seit 2002 das Ausmaß von Vorurteilen gegenüber gesellschaftlich schwachen Gruppen in der sogenannten Mitte der Gesellschaft untersucht (Heitmeyer 2002–2011). Die Ergebnisse dieser Studien zeigten auch, dass Menschen mit einer ausgeprägten Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit neben der Verunglimpfung von und Auseinandersetzung mit ihren „klassischen" Gegnergruppierungen immer häufiger neue Feindseligkeiten entwickel(te)n und alte Ressentiments wiederaktivier(t)en, dies z. B. gegenüber Musliminnen und Muslimen, Nicht-Weißen, Nicht-Männern sowie von der hegemonialen Geschlechterordnung abweichenden Menschen und Geflüchteten. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit meint dabei eine Einstellung und feindlich aufgeladene Aktivitätsbereitschaft, die eine Person oder Personengruppe allein schon deshalb ablehnt, weil sie als einem gesellschaftlichen Kollektiv zugehörig erachtet wird, das als „anders" als die Eigengruppierung und damit als „fremd" erscheint. Aktuell richtet sich der Blick der GMF-Forschung auf 13 Elemente.[12] Neuere Befunde zeigen dazu beispielhaft (hier unter Berücksichtigung der von den Autoren verwendeten Vierer-Skala und zusammengefasst die Ergebnisse zu Aussagen mit den Antwortkategorien „stimme eher" bzw. „stimme voll und ganz zu" zusammenfassend; vgl. Zick/Berghan/Mokros 2019, S. 66ff.):

- 10,6 % der Befragten sind der Auffassung, dass weiße Menschen zu Recht führend in der Welt sind (Rassismus); 35 % sind der Auffassung, dass in Deutschland zu viele Ausländerinnen und Ausländer leben (Fremdenfeindlichkeit).
- „Juden haben zu viel Einfluss in Deutschland" meinen 8,1 % und „Juden haben eine Mitschuld an ihren Verfolgungen" 7,5 %; 21,6 % sind der Meinung, dass Juden einen Vorteil aus der Vergangenheit ziehen wollen (klassischer und sekundärer Antisemitismus).
- 17,6 % sind der Meinung, dass Musliminnen und Muslimen die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden müsse; 34,9 % geben an, sich aufgrund von muslimischen Menschen in Deutschland fremd zu fühlen (Muslimfeindlichkeit).
- 36,7 % sehen bei Sinti und Roma eine Neigung zur Kriminalität und 28,6 % geben an, Probleme damit zu haben, wenn sich Sinti und Roma in ihrer Gegend aufhielten.
- Ausgeprägte Vorurteile gegenüber Asylbewerberinnen und -bewerbern zeigen sich darin, dass 44,2 % angeben, Asylbewerberinnen und -bewerber würden in ihrer Heimat gar nicht verfolgt.

---

[12] Dazu zählen: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Abwertung von Sinti und Roma, Abwertung von asylsuchenden Menschen, Sexismus, Abwertung homosexueller Menschen, Abwertung von Trans*Menschen, Abwertung wohnungsloser Menschen, Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen, Abwertung von Menschen mit Behinderung, Etabliertenvorrechte (vgl. Zick/Berghan/Mokros 2019, S. 58).

- Ekel gegenüber Homosexuellen verspüren 14,8 %; 20 % sind der Meinung, dass transsexuelle Menschen nicht so auffallen sollten, und mit Blick auf den Sexismus lehnen 8,5 % der Befragten eine eigenständige Karriere von Frauen ab.
- Obdachlose sind nach Auffassung von 11,7 % arbeitsscheu; 24,4 % votieren dafür, Obdachlose aus den Fußgängerzonen zu entfernen.
- Langzeitarbeitslose Menschen haben nach Meinung von 50,6 % der Befragten kein Interesse daran, einen Job zu finden.
- Mit Blick auf das Element „Etabliertenvorrechte“ stimmen 65,3 % der Aussage zu: „Wer irgendwo neu ist, sollte sich erst mal mit weniger zufrieden geben“.
- Am geringsten verbreitet sind Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung: Nur 3,2 % sind der Meinung, dass Behinderte zu viele Vergünstigungen erhalten und 3,3 % stellen sich gegen den Grundgedanken der Inklusion.

Ein isolierter Blick auf die Ergebnisse zu einzelnen Aussagen des GMF-Syndroms und eine damit womöglich einhergehende Kritik an den ausgewählten Item-Formulierungen wäre allerdings verkürzt, denn erst in der weiteren Analyse zeigt sich, dass Personen, welche die eine Gruppe abwerten, mit statistisch hoher Wahrscheinlichkeit auch weitere Gruppen ablehnen. Insbesondere die Korrelationen zwischen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit sowie der Abwertung homosexueller Menschen ist eng, aber auch die Zustimmung zu Fremdenfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit und Etabliertenvorrechten ist relativ hoch korreliert (Zick/Berghan/Mokros 2019, S. 78).[13] Die jüngste der Altersgruppen, zu denen in dieser Erhebung Daten ausgewiesen werden – dies sind die 16- bis 30-Jährigen (n = 315) – schneidet im Altersgruppenvergleich der GMF-Neigung unterschiedlich ab: Hinsichtlich Rassismus sowie der Abwertung von Wohnungslosen, Homosexuellen und Trans*Menschen findet sich – in ähnlichem Maße wie bei den über 60-Jährigen – eine höhere Zustimmung als in der dazwischen liegenden Altersgruppe. Bei der Abwertung von Langzeitarbeitslosen übertreffen die Jüngeren in etwa im Gleichklang mit der mittleren Altersgruppe die über 60-Jährigen. Für Fremdenfeindlichkeit, Antiziganismus, Abwertung von Asylsuchenden, Sexismus, Antisemitismus sowie die Befürwortung von Etabliertenvorrechten weisen sie im Vergleich dieser Altersgruppen die geringsten Zustimmungswerte auf (vgl. Zick/Berghan/Mokros 2019, S. 85f.).

Speziell auf jüngere Altersgruppen fokussierende repräsentative GMF-Jugendstudien gibt es bis heute nicht. Allerdings verweist die 2009 und 2010 in den zehnten und elften Klassen aller Schultypen in Berlin, Bielefeld, Köln und Frankfurt a. M. mit rund 2.400 Teilnehmenden durchgeführte Untersuchung von *Mansel* und *Spaiser* (2013) darauf, „dass die Jugendlichen in Deutschland unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht, in nicht unerheblichem Ausmaß zu Einstellungen tendieren, die bestimmte soziale Gruppen (Muslime, Juden, Homosexuelle usw.) abwerten“ (Mansel/Spaiser 2013, S. 273). Dabei erfolgt eine solche Abwertung „je nach Herkunft“ „in unterschiedlicher Intensität“: „So sind deutsche Jugendliche in ihrer Abwertung insbesondere auf Muslime fokussiert und neigen außerdem zum sekundären Antisemitismus. Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten werten dagegen stärker Homosexuelle ab und hegen häufiger Ressentiments gegenüber Juden, wobei diese Ressentiments einen starken Bezug zur Israelpolitik haben“ (ebd.). Die erfahrungsbezogenen „Hintergründe für die Abwertung Anderer“ erweisen sich als „sehr ähnliche“: „Eigene Erfahrungen von Abwertung, Benachteiligung und Diskriminierung und/oder gesellschaftspolitischer Ohnmacht“ (ebd.). Die Studie weist dazu u. a. aus: Noch weniger als die Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund glauben deutschstämmige Jugendliche, „die deutsche Regierung“ handele „im Interesse der Bürger“ (46,5 % bei den deutschstämmigen, bis zu 57,3 % bei den „migrantischen“, hier arabischstämmigen, Jugendlichen; vgl. ebd., S. 142). Auch in dieser Untersuchung wird offenbar: Politische Vertrauensverluste und Empfindungen der Entkoppelung von politisch relevanten Entscheidungen, d. h. der Eindruck, politische Lebensgestaltungsoptionen verwehrt oder beschränkt zu bekommen, sowie eine (für viele durchaus nachvollziehbare) Skepsis hinsichtlich der Funktionalität der repräsentativen Demokratie in Deutschland begünstigen die Abwertung gesellschaftlicher Gruppierungen, die als „Andere“ betrachtet werden.

---

[13] Die Entwicklung der erfassten Phänomene seit den frühen 2000er Jahren gibt zu erkennen, dass die zustimmenden Antworten zu Aussagen der einzelnen GMF-Elemente nicht starr sind, sondern z. T. Schwankungen unterliegen. Mit vergleichendem Blick auf die Umfrageergebnisse der Jahre 2016 und 2018 zeigt sich eine sehr geringe Abwertung von Menschen mit Behinderung, ein starker Rückgang der Vorurteile gegenüber obdachlosen Menschen, ein leichter Rückgang der zustimmenden Antworten bei Rassismus, Sexismus, Homo- und Trans*feindlichkeit, eine Stabilisierung bei den Elementen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Etabliertenvorrechte und Abwertung von Asylsuchenden sowie Sinti und Roma und ein Anstieg der Abwertung von Langzeitarbeitslosen (ebd., S. 79ff.). Schwankungen betreffen auch das Verhältnis der Werte zu den einzelnen Altersgruppen.

Quantitative Vermessungen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vermögen keine Auskunft darüber zu geben, wie sie sich biografisch entwickelt und wo im konkreten Lebensverlauf Risikokonstellationen vorliegen, die ihre Ausbildung begünstigen. Teilweise eben diesem Manko geschuldet, geht die GMF-Forschung zudem von einem recht statischen Begriff von abgelehnten „Gruppen“ aus, statt die gerade aus pädagogischer und sozialarbeiterischer Perspektive höchst relevanten Prozesse der Herstellung und Zurechnung von derartigen sozialen Kollektiven als Gruppierungsprozesse in den Blick zu nehmen. Des Weiteren operiert sie mit einer Vielzahl synonym eingesetzter Begrifflichkeiten von Ablehnung wie etwa Feindlichkeit, Feindseligkeit, Abwertung, Abwehr, Hass, Vorurteile, Vorbehalte u. a. m., ohne hier systematisch Differenzierungen vorzunehmen. Diesen und weiteren Mängeln des Konzepts (vgl. dazu Möller 2019a) begegnet der Ansatz der Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) (vgl. z. B. ebd. sowie Möller u. a. 2016a). Er fokussiert – qualitativ-empirisch explizit auf Jugendliche bezogen – auf Konstruktionsprozesse von Ablehnungshaltungen gegenüber Gruppierungen, Weltanschauungen, Religionen und Lebenspraxen in Gestalt undifferenziert verallgemeinernder, inhaltlich nicht haltbarer und empirisch nicht belegbarer Zuschreibungen. Grundiert durch empirische Erkenntnisse, geht er dabei davon aus, dass es nicht allein Ungleichheitsideologien sind, die im Sinne eines geschlossenen Überzeugungssystems bzw. Weltbilds mit geordneten Clustern von Ideen, Vorstellungen und Theorien, die wiederum auf Grundeinstellungen, Werten und Normen basieren, strukturierend auf Interessen und Handlungsabsichten wirken. Vielmehr wird in erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen (vgl. auch Moscovici 1988), also in intuitiv und assoziativ verfügbaren „mentalen Abbildern“ relevanter Haltungsinhalte, ein entscheidendes Moment beim Aufbau von Pauschalablehnungen gesehen. Es handelt sich um die Substanz von *framings* (vgl. auch Wehling 2016), die nicht nur kognitiv, sondern großenteils präreflexiv und vor allem auch affektiv-emotional, in symbolischer Gestalt und teilweise habitualisiert Haltungen prägen – u. a. gegenüber dem Judentum, dem Islam, dem Migrations- und Fluchtgeschehen, der Globalisierung, der Demokratie und weiteren politisch relevanten Phänomenen. Ihre jeweiligen Ikonografien verleihen ihnen leicht verfügbare und kommunizierbare figurative Gestalt. Die empirische Befundlage dazu macht deutlich, dass allein Wissensvermehrung und kognitivistisch verengte Versuche, eine Einstellungsänderung zu erzielen, derart tief verankerte antidemokratische Orientierungen nicht erfolgversprechend bearbeiten können. Vielmehr sind gesamtgesellschaftlich, gerade auch für junge Leute, Lebensgestaltungsoptionen zu schaffen und zu erweitern, die einerseits Erwartungen auf Kontrollierbarkeit der eigenen Lebensgeschicke, auf Integration, also auf Zugehörigkeit, Anerkennung, Teilhabe und Identifikationsmöglichkeiten, auf Sinnstiftung und auf befriedigendes sinnliches Erleben einzulösen vermögen und andererseits im Zusammenhang damit auf die repräsentationalen Grundierungen von politischen Orientierungen Einfluss nehmen können (vgl. auch Frevert 2018; Besand u. a. 2019). Damit ist demokratische Bildung auch und gerade als Erfahrbarkeit der Angemessenheit demokratischer Prozeduren wie auch als Schlüssel zu Erfahrungen der Gestaltbarkeit und Entwickelbarkeit von Demokratie im Sinne ihrer prozesshaften Dimension gefragt.

1.2.2 Krisenphänomene und Legitimationsprobleme repräsentativer Demokratie sowie Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts

Es zeigt sich in repräsentativen Studien, dass Menschenfeindlichkeit solchen Zuschnitts sowie rechtsextreme Einstellungen und rechtspopulistische Positionierungen sich überproportional häufig und stark bei solchen Befragten finden, die der gegenwärtigen Politik in Deutschland und ihren Umsetzungen demokratischer Ideale skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. So zeigen die aktuellen Befunde zum Verhältnis von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratieeinstellungen grundsätzlich, dass pluralistische Demokratiebefürwortung und Demokratievertrauen bis auf wenige Ausnahmen negativ mit Vorurteilen korreliert, Befragte mit zivilcouragierten Orientierungen und Sensibilität für die Bedrohung der Demokratie wenig menschenfeindlich sind. Hingegen hängen ein illiberales Demokratieverständnis und das Gefühl politischer Machtlosigkeit deutlich positiv mit GMF-Elementen zusammen (vgl. Berghan/Zick 2019, S. 237ff.).

Insgesamt liegt in Deutschland die Zustimmung zur „Demokratie als Idee“ in den letzten Jahren durchgängig bei über 90 Prozent (aktuell 2018 bei 93,3 %; vgl. Decker/Brähler 2018); bei den Jüngeren, hier: 15- bis 25-Jährigen, besteht der Eindruck, es handle sich um eine „gute Staatsform“ bei immerhin 86 Prozent im Westen und 80 Prozent im Osten (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 90). Die „Demokratie, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert“, goutieren demgegenüber aktuell nur 53,3 Prozent der Gesamtbevölkerung (vgl. Decker/Brähler 2018). Auch bei den 15- bis 25-Jährigen bleiben die Zustimmungswerte für die „Demokratie, wie sie in Deutschland besteht“ – mit allerdings aktuell immerhin 77 Prozent Zufriedenen – unterhalb der Werte, die die Akzeptanz

von Demokratie als Staatsform erreicht. Bei *AfD*-Anhängerinnen und Anhängern äußern nur 15 Prozent (im Westen Deutschlands) bzw. 16 Prozent (in Ostdeutschland) „Zufriedenheit mit dem Funktionieren der Demokratie in Deutschland“ (Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2018, S. 362). Bei den Jüngeren im Alter zwischen 15 und 25 Jahren zeigen sich „nationalpopulistisch“ Orientierte (vgl. dazu auch das folgende Unterkapitel) zu fast zwei Dritteln (65 %) unzufrieden mit der Demokratie in Deutschland und es steht nahezu ein Viertel (23 %) der Demokratie als Staatsform tendenziell ablehnend gegenüber (Schneekloth/Albert 2019, S. 91f.). Als Hintergrund für die teilweise erhebliche Differenz zwischen der Bewertung von Verfassungsnorm und Verfassungsrealität kann politische Deprivation ausgemacht werden. So finden Statements wie „Leute wie ich haben sowieso keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut“ (mit 70 %) und „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“ (mit 58,2 %) in der Gesamtbevölkerung hohe Zustimmungswerte (vgl. Decker/Brähler 2018). Bei jungen Menschen sind 71 Prozent zurzeit der Ansicht, dass Politiker sich nicht „darum kümmern, was Leute wie ich denken“. Überproportional ist solche Politik(er)verdrossenheit vorhanden bei Befragten mit Demokratieunzufriedenheit und geringer Einflusserwartung (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 95ff.).

Herausforderungen an demokratische Bildung gehen des Weiteren auch von der Debatte um Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts aus (vgl. z. B. Teufel 1996; Heitmeyer 1997; Arant u. a. 2017), die inzwischen zur Gründung eines dezentralen *Instituts für gesellschaftlichen Zusammenhalt* geführt hat. Die in diesem Kontext angestellten Überlegungen fokussieren noch weiter ausgreifend auf die Erfordernisse und Bedingungen gesellschaftlicher Kohäsion im Angesicht neuer sozialer Umbrüche und Ungleichheiten, von Umstrukturierungen des Wohlfahrtssystems und des vor allem durch Digitalisierung geprägten Strukturwandels des Medienangebots. Unterstellt wird dabei von den Protagonisten und Protagonistinnen in der Regel, dass ein gewisser „Zusammenhalt“ der gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure über zunehmende Pluralisierungen, Differenzierungen und Divergenzen hinweg unverzichtbar ist, damit Gesellschaftlichkeit nicht zentrifugal zersplittert. Ginge wechselseitige kommunikative Anschlussfähigkeit verloren, dann würde aber nicht allein solches Bonding unterminiert, sondern auch das Bridging, also die Brückenbildung hin zu jenen, die aus der jeweils eingenommenen Eigen-Perspektive des Subjekts oder des gesellschaftlichen (Teil-)Kollektivs, dem es sich zurechnet, als die „Anderen“ perzipiert werden (vgl. zu den Begriffen „Bonding“ und „Bridging“ Putnam 2000, 2001; Chambers/Kopstein 2001). Allerdings besitzt aus gesellschaftskritischer und demokratietheoretischer Perspektive das Verbundenheit und Zusammenhalt erzeugende Bonding wie auch das Klüfte und Barrieren überbrückende Bridging keinesfalls per se gesamtgesellschaftlich kohäsive Funktion. Vielmehr können Bestrebungen zur Bildung von Gruppierungen oder von (Teil-)Gesellschaften aus dem Zusammenschluss verschiedener Gruppierungen zugleich Ausschlusskriterien und damit Absetzung, Ausgrenzung und unter Umständen auch Diskriminierung produzieren. Dies ist etwa dort der Fall, wo unter Verweis auf „natio-ethno-kulturelle“ Merkmale (vgl. Mecheril 2003) soziale Schließung erfolgt und durch eine solche „Zitadellenkultur“ (Werckmeister 1989) Brückenschläge zu anderen gesellschaftlichen Gruppierungen verhindert werden. Insoweit ist davon auszugehen, dass der normative Grundgehalt des Konzepts „gesellschaftlicher Zusammenhalt“ bei verschiedenen Akteursgruppierungen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sowie unterschiedlicher Gestaltungsinteressen mit Blick auf die Gesellschaft unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet wird.

Ohne Zweifel liegt mit den jüngsten Ausgaben des *Radars gesellschaftlicher Zusammenhalt* (vgl. v. a. Schiefer u. a. 2012; Dragolov u. a. 2013; Dragolov u. a. 2014; Arant u. a. 2017; Robert Bosch Stiftung 2019) ein instruktiver quantitativ-empirischer Überblick über die sozio-demografische und sozialräumliche Verteilung wichtiger Qualitätsaspekte gesellschaftlicher Kohäsion in Deutschland – auch im Vergleich mit anderen Nationen (vgl. Dragolov u. a. 2013) – vor. Nach den neuesten Daten ist demnach die Skepsis gegenüber sog. „sozial Schwachen“ und religiöser Vielfalt im Vergleich zu anderen Vielfaltsdimensionen wie ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung, Behinderung und Lebensalter besonders stark. Dem dominierenden Blickwinkel des Konstrukts „gesellschaftlicher Zusammenhalt“ geschuldet, wird hier allerdings schwerpunktmäßig aus der Perspektive des gesellschaftlichen Systems und seiner Erhaltung auf die Thematik geblendet. Im Mittelpunkt steht die stark normativ aufgeladene Frage, welche Qualitäten von sozialen Beziehungen, Verbundenheitsempfindungen und Gemeinwohlorientierungen dazu dienlich sind, die Kohäsion des Systems aufrechtzuerhalten und zu befördern (vgl. hierzu und zu den drei jeweils dazugehörigen Subdimensionen Robert Bosch Stiftung 2019, S. 20 und Arant u. a. 2017, S. 24ff.). Die Perspektive des einzelnen Gesellschaftsmitglieds bzw. einzelner Gruppierungen auf ihre soziale An- und Einbindung – oder auch Entbettung – wird vergleichsweise unterbelichtet; diesbezüglich subjektiv Relevantes wird – methodisch bedingt durch die Abfrage vorgegebener Items – allenfalls ansatzweise eingefangen. Völlig ausgeblendet bleiben dessen biografische Entstehung und Entwicklung sowie die mikrosystemischen

Interaktionsdynamiken, die zu bestimmten Gruppenbildungen und damit verbundenen kollektiven Perspektivierungen führen. Solcher Subjektorientierung muss aber in der zweiten Moderne umso höhere Bedeutung zugemessen werden, je stärker und häufiger Individualisierungstendenzen und damit anwachsende Reflexionserfordernisse die Subjekte dazu zwingen, ihre soziale Zugehörigkeit, Akzeptanz und Beteiligung als Eigenleistung zu erbringen. Dies gilt verstärkt angesichts des Befunds des jüngsten „Vielfaltsbarometers“ (Robert Bosch Stiftung 2019), der sichtbar macht, dass „die Akzeptanz von Vielfalt“ vor allem „eine Frage […] der eigenen Haltung“ ist (ebd., S. 13).

Für die politische Bildung ergeben sich in diesem Zusammenhang spezifische Herausforderungen. Sie muss nicht nur den Subjektivierungserwartungen und den daraus resultierenden Subjektivierungsleistungen gerecht werden, d. h. Menschen bei ihrer politischen Subjektwerdung und bei der Entwicklung selbstbestimmter und kritischer politischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten unterstützen, sondern gleichzeitig die Bezugnahme auf affektive und normative Dimensionen wie beispielsweise auf den geteilten Sinn (Gemeinsinn), auf Solidarität und Menschenrechte und damit auf Demokratie als unverzichtbare Gemeinsamkeit bei der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Kohäsion erhalten. Zentrale Fragen zielen dabei auf Chancen zur Sicherung von Teilhabe für alle Gesellschaftsmitglieder und des Erhalts bzw. des Ausbaus sozialer Gleichheit ebenso wie auf Möglichkeiten zur Garantie von Freiheitsrechten, sozialer Gerechtigkeit und Solidarität. Damit sind Punkte tangiert, die auch von den Jugendlichen, die in den von der *KJB*-Kommission veranstalteten Beteiligungs-Workshops befragt und angehört wurden, nachdrücklich als bedeutsame Desiderate geäußert wurden.

1.2.3 Autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus

Seit einigen Jahrzehnten werden seitens überzeugter Demokraten und Demokratinnen mit nicht geringer Sorge verschiedene Varianten eines international und dabei insbesondere auch in Europa erstarkenden autoritären Nationalismus registriert. Bei insgesamt unübersehbaren Zuwächsen ist er in vielen Ländern bisher (noch?) oppositionell geblieben – so in Deutschland –, während in anderen Staaten rechtspopulistische, nationalistische Parteien an die Regierung gekommen sind, etwa in Ungarn, in Polen und in der Türkei. Ob er eher neoliberal motiviert erscheint, stärker national(popul)istisch konturiert ist oder völkisch-rassistisch argumentiert und darüber hinaus auch radikal und gewaltförmig auftritt – das, was den autoritären Nationalismus strategisch kennzeichnet, ist vor allem zweierlei: Außenpolitisch konzentrieren sich die entsprechenden Akteure zumeist darauf, die als negativ betrachteten Globalisierungsfolgen durch eine Betonung nationaler Entscheidungssouveränität und nationaler Abschottung zu steuern; innenpolitisch dominiert der Ansatz, liberale demokratische Vorstellungen und Verfassungen unter Nutzung und Verbreitung antipluralistischer Mentalitätsbestände in der Bevölkerung zu delegitimieren und durch autoritäre Entscheidungs- und Herrschaftsstrukturen zu ersetzen. Als zentrales Feindbild dienen dabei nicht nur als „fremd“ markierte Gruppen, sondern politische Opponentinnen und Opponenten, zivilgesellschaftliche Akteure sowie Akteure im Bereich Medien, Bildung und Wissenschaft. Subsumiert unter dem Schlagwort „Shrinking Spaces“, sind die Folgen der Aushöhlung von Demokratie und der damit einhergehenden Einschränkung der Aktivitäten der Zivilgesellschaft, der Medien oder des Kulturbetriebes schon jetzt zu spüren (vgl. Becker u. a. 2019, S. 5). Die Konturen solcher Shrinking Spaces zeichnen sich bisher vor allem im Kultur- und Bildungsbereich ab: Protestaktionen vonseiten der Vertreterinnen und Vertreter der Neuen Rechten bei einzelnen Inszenierungen an deutschen Theatern oder gar die Fundamentalkritik an ihren Programmen münden in der Forderung nach Inszenierungen zur identitätsstiftenden Kulturpflege (vgl. Küpper u. a. 2019a); gezielte provokative Auftritte durch verschiedene Akteure der Neuen Rechten im Rahmen der großen Buchmessen in Frankfurt am Main und Leipzig im Jahr 2017 illustrierten wie im Brennglas die Umsetzung einer Strategie zur Erlangung kultureller Hegemonie (ebd.). Aber auch die verschiedenen Internetportale der *AfD* zur Meldung von angeblichen Verstößen gegen das Neutralitätsgebot durch Lehrkräfte sind in diesem Zusammenhang zu nennen, sie führ(t)en zu großen Verunsicherungen bei Lehrerinnen und Lehrern.

Rechter Extremismus spielt in diesem Kontext eine Vorreiterrolle. Er wird hier verstanden als ein Komplex aus Orientierungen und Aktivitäten, der „den Wertepluralismus einer liberalen Demokratie ablehn[t] und Demokratisierung rückgängig machen“ will, wobei er „von der rassisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgeh[t]“ (Jaschke 2001, S. 30), nationalistische, antisemitische und sozialdarwinistische Haltungen beinhaltet, diktatorische Strukturen befürwortet und den Nationalsozialismus verharmlost (vgl. Decker/Brähler 2018). Rechtsextremismus sucht seine Ungleichheits- und Ungleichbehandlungsvorstellungen nicht allein durch Organisierung Gleichgesinnter, Wahlbeteiligung, Agitation, Provokation und Straftaten durchzusetzen, sondern

ist auch per definitionem Gewalt akzeptierend – dies auch dort, wo personale Akte physischer Gewaltsamkeit nicht in Erscheinung treten (vgl. schon Heitmeyer 1987; auch Möller 2000; Möller/Schuhmacher 2007).

Das Ausmaß und die Entwicklung des Rechtsextremismus in Deutschland lassen sich dementsprechend empirisch mit Bezug auf Daten zu den vier Dimensionen des als rechtsextremistisch eingestuften Personenpotenzials, der Zustimmungsquoten bei Wahlen zu einschlägigen Parteien und Listen, der rechts motivierten Kriminalität und der (nicht unbedingt in sichtbares Verhalten umschlagenden) rechtsextremen Orientierungen nachzeichnen. Eine Analyse der für diese Dimensionen vorliegenden Befunde (vgl. z. B. die Zusammenstellung bei Möller 2017a) gibt für die letzten gut drei Jahrzehnte deutlich zu erkennen:

Nach Auskünften der Verfassungsschutzämter[14] sind zwar seit Ende der 1980er Jahre und unmittelbar nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten die Zahlen der rechtsextremistisch auffällig gewordenen Personen sprunghaft auf deutlich über 60.000 Menschen in den Jahren 1992/1993 angestiegen, haben sich jedoch, bis auf ein Zwischenhoch in den fünf Jahren zwischen 1997 und 2002, bis 2014 kontinuierlich zurückentwickelt und sind seitdem nur leicht wieder auf ein Niveau von 24.000 Personen (Ende 2017) angestiegen. Bemerkenswerter als diese quantitative Entwicklung sind zwei qualitative Verschiebungen: Zum Ersten hat sich die sehr enge Verbindung von rechtsextremer Auffälligkeit und Mitgliedschaft in entsprechend orientierten Parteien immer mehr aufgelöst – dies derart, dass nur noch rund ein Viertel des rechtsextremistischen Personenpotenzials Parteimitglied ist. Angewachsen sind demgegenüber explizit „neonazistische“[15] Organisationen wie etwa *Autonome Nationalisten* (AN) und *Freie Kameradschaften* sowie subkulturelle Szenen mit geringer formalisierter oder gänzlich informeller Zugehörigkeit. Zum Zweiten ist das (vom Bundesverfassungsschutz erst ab 2010 gesondert ausgewiesene) Gewaltpotenzial so weit angewachsen, dass heute mehr als 50 Prozent des rechtsextremistischen Personenpotenzials als „gewaltorientiert“ gelten. Die quantitative Entwicklung der letzten Jahrzehnte darf also über die qualitativen Zuspitzungen der Problematik auf dieser Dimension nicht hinwegtäuschen. Gerade junge (zumeist männliche) Leute tragen diesen Trend.

Ein Blick auf die Wahlergebnisse verschiedener rechtsextremer Parteien und Listen, wie sie seit Gründung der Bundesrepublik 1949 bei Landtags-, Bundestags- und Europawahlen amtlich zu verzeichnen sind, lässt deutlich werden, dass nach einem kurzen Hoch rechtsextremer Parteien in den Anfangsjahren der Bundesrepublik diese Parteien kaum noch über 3 Prozent Zustimmung kamen, dann aber in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre in mehreren Bundesländern beachtliche Erfolge bei Landtagswahlen einfuhren. Mit Beginn der 1970er Jahre schien sich bis gegen Ende der 1980er Jahre das Problem erledigt zu haben, bis die sog. *Republikaner*, die *DVU* und die *NPD* über Jahrzehnte hinweg bei zahlreichen Wahlen eine erhebliche Anzahl an Wählerstimmen für sich verbuchen und teilweise errungene Mandate in Folgewahlen auch verteidigen konnten. Seit einigen Jahren lassen solche Wahlerfolge wieder nach, werden aber augenscheinlich von einem neuen Phänomen abgelöst: dem erstarkenden Rechtspopulismus und kontinuierlichen Wahlerfolgen der 2013 gegründeten europaskeptischen *Alternative für Deutschland* mit ihrem autoritär-völkischen Flügel. Hinsichtlich der Wählerschaft rechtsextremer Parteien ist soziodemografisch vor allem auffällig, dass sie vergleichsweise jung und unabhängig von Zeiträumen, einzelnen Parteien/Listen und Wahltypen zu rund zwei Dritteln männlich ist.

Die vom *Bundeskriminalamt* offiziell erfassten Straf- und Gewalttaten,[16] die dem rechtsextremen Spektrum zuzuordnen sind, haben sich seit dem Vereinigungsjahr mehr als verzehnfacht und liegen auf einem Niveau, das

---

[14] Die Daten des Verfassungsschutzes sind nicht unumstritten, weil die ihnen zugrunde liegenden Beobachtungen, Erhebungen und Einschätzungen zum einen nicht wissenschaftlichen Standards entsprechen und zum anderen einen sicherheitsbehördlichen Bias aufweisen, bei dem u. a. kaum von der Hand zu weisen ist, dass sie gewisse Leerstellen und Ambivalenzen der Observation und Erfassung rechtsextremer Personen, Szenen und Milieus beinhalten; eine solche Kritik verweist dann oft exemplarisch – für viele durchaus nachvollziehbar – auf den Umgang des Verfassungsschutzes mit dem *NSU*-Komplex. Andererseits stellt keine andere Instanz über Jahrzehnte hinweg Zeitreihen über die Entwicklung dieses Personenpotenzials zur Verfügung.

[15] Darunter versteht der Verfassungsschutz Organisationen, die an die Ideologie des Nationalsozialismus anknüpfen und auf deutschem Boden ein faschistisches System rekonstituieren wollen.

[16] Anzumerken ist, dass wissenschaftliche und zivilgesellschaftliche Rechtsextremismusexpertinnen und -experten Fehler und Unschärfen dieser Statistik bemängeln – dies nicht zuletzt auch zu Recht und in durch Neuauszählungen bestätigter Weise hinsichtlich der Erfassung von Todesopfern rechtsextremer Gewalt. Außerdem änderten sich im Zeitverlauf die Erfassungsverfahren. So wurden bei den Straftaten ab 1995 Ordnungswidrigkeiten nicht mehr mitgezählt, während bei den Gewalttaten seit 1997 die begangenen Sachbeschädigungen nicht mehr eingerechnet werden (wodurch sich die Zahl registrierter Taten logischerweise reduziert hat). Hinzu kommt eine neue Zählweise seit 2001. Seitdem werden unter den Begriff der *Politisch motivierten Kriminalität* (PMK) – *Rechts* jene Taten subsumiert, bei denen „die Umstände der Tat oder die Einstellung des Täters darauf schließen lassen, dass sie sich gegen eine Person aufgrund ihrer politischen Einstellung, Nationalität, Volkszugehörigkeit, Rasse, Hautfarbe, Religion, Weltanschauung, Herkunft, sexuellen Orientierung, Behinderung oder ihres äußeren Erscheinungsbildes bzw. ihres gesellschaftlichen Status richten“. Grundsätzlich gilt, dass es sich um Hellfelddaten handelt und das zu vermutende Dunkelfeld, das aus Taten besteht, die der Polizei gar nicht erst bekannt werden, um ein Vielfaches größer ist.

sich seit 2015 bei über 20.000 Fällen pro Jahr mit gewissen Schwankungen eingependelt hat (BMIBH/BKA 2020, S. 3). Die Teilmenge rechtsextremer Gewalttaten erreichte mit über 2.600 (1992) und mit über 2.200 (1993) Taten ihren bisherigen Höhepunkt, stabilisierte sich in den Folgejahren auf vergleichsweise hohem Level (etwa beim Dreifachen der Gewalttatenzahl im Vereinigungsjahr 1990) und wuchs dann von 2013 bis 2016 – wohl auch aufgrund zahlreicher Übergriffe auf Asylbewerberinnen und -bewerber und Unterkünfte für Geflüchtete – an. Für das Jahr 2019 wurden von den Sicherheitsbehörden 1.620 Straf- und Gewalttaten gegenüber Flüchtlingen, 128 gegenüber ihren Unterkünften und 124 gegenüber Hilfsorganisationen und Ehrenamtlichen registriert.[17] Die Blutspur, die die Taten nach sich ziehen, weist seit 1990 mindestens 208 Todesopfer aus.[18] In dieser Dimension zeigt sich das demografische Muster, das schon für die anderen Dimensionen festgestellt wurde, noch deutlicher: Der Großteil der Täter ist männlich und jung. Die Gefahr, dass auch heute noch, d. h. nach dem öffentlichen Bekanntwerden des *NSU*-Komplexes und dem Auffliegen weiterer rechtsterroristischer Vereinigungen wie zuletzt der *Oldschool Society*, der *Gruppe Freital* oder der *Revolution Chemnitz*, aus dem kontinuierlich gewichtiger gewordenen Gewaltpotenzial und dem schon vorhandenen Gewaltaufkommen rechtsextremer Terror erwächst, ist nach den schockierenden Anschlägen in Kassel, Halle und Hanau nun wohl auch für die Breite der Bevölkerung auf erschreckende Weise offensichtlich geworden. Dass auch der Verfassungsschutz einem im Frühjahr 2019 bekannt gewordenen internen Papier zufolge in diesem Sinne weiterhin von bestehenden „rechtsterroristischen Ansätzen und Potenzialen“ ausgeht, liegt dabei wohl insbesondere daran, dass in diesem Kontext Hinweise auf eine internationale Vernetzung solcher Szenen vorliegen.

Neben den sichtbar gewordenen manifest rechtsterroristischen Erscheinungen sind aber auch und gerade die Anzeichen besorgniserregend, wie weit rechtsextreme Orientierungen in die Mitte der Gesellschaft vorgedrungen sind. Auf der Ebene der Orientierungen, also etwa der Einstellungen, ressentimentgeleiteten Stimmungen und Mentalitäten, werden in erster Linie Befunde der Forschung zum Ausmaß und zur Verbreitung rechtsextremer Einstellungen diskutiert. Wie auch immer diese im Einzelnen erhoben, interpretiert und kritisiert werden mögen: Sie zeigen in ihrer Gesamtheit seit Langem ein erhebliches Ausmaß und eine weite Verbreitung von Bestandteilen rechtsextremer Einstellungen in der bundesdeutschen Bevölkerung auf (vgl. Heitmeyer 1987; Baier u. a. 2009; zuletzt: Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019b). So gingen zwar auf der Basis der jüngsten empirischen Erkenntnisse (Decker/Brähler 2018) die Prozentzahlen derjenigen mit einem „geschlossen rechtsextremen Weltbild“ in den letzten gut eineinhalb Jahrzehnten von 9,7 Prozent (2002) auf 6 Prozent (2018) zurück (ebd., S. 86 und S. 110), gleichzeitig ist aber etwa jede vierte befragte Person deutlich national „chauvinistisch“ (ebd., S. 83 und S. 110) eingestellt und jede fünfte gibt sich als „ausländerfeindlich“ (ebd., S. 110) zu erkennen. Männliche Befragte sind in diesem Zusammenhang deutlich stärker betroffen als weibliche, ältere insgesamt häufiger als jüngere (ebd., S. 90). *AfD*-Wählerinnen und -Wähler besitzen, gemessen an der Durchschnittsbevölkerung, prozentual mehr als doppelt so oft entsprechende Einstellungen (40 % Zustimmung zu „Chauvinismus“ (ebd., S. 91), 55,6 % Zustimmung zu Items zur Messung von „Ausländerfeindlichkeit“ (ebd., S. 93)).

Der Kern von Rechtspopulismus als einem Phänomen, das innerhalb einer Grundströmung zu platzieren ist, die als „extreme Rechte“ zu bezeichnen ist, kann weder in einer bestimmten Ideologie, noch in einer Strategie des Machterwerbs und Machterhalts oder in einem bloßen Diskursstil ausgemacht werden (vgl. Priester 2012). Er ist auch mehr als eine populistisch konturierte Mischung von Nativismus und Autoritarismus (vgl. Mudde 2007) und mehr als das Produkt eines von ethnisch-kultureller Zugehörigkeit entkoppelten „gewöhnlichen Nationalismus“ (Pogge 2011), für den das Primat nationalstaatlicher Interessen selbstverständlich erscheint. Er ist vor allem eine monokulturelle und antipluralistische Gestimmtheit. In ihr kommen traditionalistische Denkstile und Mentalitäten überkommener sozialer Ungleichheitsrelationen zum Ausdruck. Dahinter wiederum verbirgt sich eine „Identitätspolitik“ (Betz 2002), die aus einem Gefühl der Bedrohung heraus und in Abwendung von demokratischen Überzeugungen über die Identifikation mit einem lebensweltlich präsenten lokalen, regionalen und/oder nationalen „Heartland“ (Taggart 2004), das die Betreffenden in Auflösung begriffen wähnen, eine rückwärtsgewandte, in weiten Teilen völkisch-autoritäre (Abschottungs-)Utopie einer idealen Welt verfolgt. Diese wird der Heterogenisierung der Moderne und den mit ihr einhergehenden Verunsicherungen entgegenstellt, ohne dabei neue Kernwerte ins Spiel zu bringen. Der Rechtspopulismus tritt dabei mit dem moralischen Alleinvertretungsanspruch eines angeblich eindeutig auszumachenden Volkswillens auf und suggeriert, die Position und das „gute Recht“

---

17 Vgl. Deutscher Bundestag (2020a), 19. Wahlperiode, Drs. 19/18269.

18 Vgl. https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/news/chronik-der-gewalt/todesopfer-rechtsextremer-und-rassistischer-gewalt-seit-1990 [24. 03.2020].

„derer da unten“ gegen ein eingefahrenes, abgehobenes und uneinsichtiges Establishment „derer da oben“ einzunehmen.

In der wissenschaftlichen Diskussion darüber, welche Ursachen für den Aufstieg und die Etablierung des Rechtspopulismus empirisch zu beschreiben sind, zeigt sich, dass keine monokausalen Erklärungsansätze greifen. *Inglehart* und *Norris* (2016) finden in einer breit angelegten Auswertung von Daten des *European Social Survey* (ESS) sowohl Argumente für die These, dass rechtspopulistische Parteien von Menschen, die in ökonomisch prekären Verhältnissen leben, gewählt werden (sog. „Modernisierungsverliererthese“), als auch für die sog. Cultural-Backlash-These, nach der rechtspopulistische Positionen (schichtenübergreifend) bei solchen Personen Anklang finden, die den unterschiedlichen gesellschaftlichen Modernisierungs- und Emanzipationsprozessen skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen – dieser zweiten These sprechen die Autorin und der Autor dieser Studie eine höhere Erklärungskraft zu. *Lengfeld* (2017) hingegen kommt nach Analyse von *Infratest-Dimap*-Daten mit Blick auf die Bundesrepublik zum Schluss, dass kein empirischer Beleg für die Gültigkeit einer Modernisierungsverliererthese zu finden sei; stattdessen würden die empirischen Befunde tendenziell auf eine stärkere *AfD*-Wahlabsicht von Personen mit mittlerer und höherer Statuslage hinweisen. *Tutic* und *von Hermanni* (2018) wiederum kommen nach Analyse von drei unterschiedlichen Datensätzen (ALLBUS 2016, GLES 2016, ESS 2016) mit Blick auf Deutschland zu dem Schluss: „Je besser die objektive sozioökonomische Lage eines Akteurs ist (im Sinne von Bildung, Einkommen, Erwerbsstatus und Stellung im Beruf), desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit dafür, dass der Akteur eine Affinität zur AfD besitzt. Ferner zeigt sich, dass subjektiv empfundene sozioökonomische Deprivation ein starker Prädiktor für die Affinität zur AfD ist“ (Tutic/von Hermanni, S. 275). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt *Lux* (2018, S. 255) in einer Analyse von *ALLBUS*-Daten (2016), die zeigen, „dass ‚Modernisierungsverlierer‘ tendenziell eine stärkere *AfD*-Wahlabsicht haben als Personen aus höheren bzw. hohen Statuslagen.“ Nach Auswertung von soziostrukturellen Merkmalen der bundesdeutschen Wahlkreise und der Ergebnisse der letzten Bundestagswahlen kommen *Richter* und *Bösch* (2017) zu dem Ergebnis, dass „sich der AfD-Wahlerfolg zu großen Teilen aus Wahlkreisen erklären lässt, die sozioökonomisch im bundesweiten Vergleich schlechter gestellt sind und in denen sich schon 2013 ein größerer Teil der Bevölkerung entweder komplett aus dem demokratischen Prozess entkoppelt hatte oder stärker rechtsextrem gewählt hatte als in Wahlkreisen mit niedrigeren Nichtwähleranteilen und NPD-Wähleranteilen“ (Richter/Bötsch 2017, S. 6). *Manow* (2018) gelangt in seiner Studie zu dem interessanten Befund, dass die Wahlerfolge der *AfD* nicht unbedingt mit der aktuellen ökonomischen Lage ihrer Wähler zusammenhängen. Allerdings könnten in der Vergangenheit liegende eigene persönliche Erfahrungen von Arbeitslosigkeit, prekären Lebensverhältnissen und Ängsten vor sozialem Abstieg und/oder solche Erfahrungen im persönlichen Umfeld heute ein Grund dafür sein, eine rechtspopulistische Partei zu wählen.

Befunde zum Rechtspopulismus weisen aktuell ein Rechtspopulismuspotenzial bei 40 bis 43 Prozent der deutschen Bevölkerung aus. Eindeutig rechtspopulistisch gestimmt ist etwa jede/r Fünfte (vgl. Zick/Klein 2014; Zick/Krause/Küpper 2016, S. 117f.; Küpper/Berghan/Rees 2019b, S. 185). Tendenzen zu „neurechten Einstellungen“ (vgl. Küpper u. a. 2016), einem Konglomerat aus Einstellungen, die die „Anti-Establishment“-Position des Rechtspopulismus zuspitzend aufgreifen, zum „Widerstand“ aufrufen, eine im öffentlichen Diskurs bestehende „Meinungsdiktatur“ unterstellen, dem Islam verschwörerisch Unterwanderungsgelüste in Hinblick auf die deutsche Gesellschaft zuschreiben und eine „nationale Rückbesinnung“ gegen die *EU* fordern, finden sich bei fast 28 Prozent der deutschen Bevölkerung, wobei Wahlberechtigte mit *AfD*-Wahlabsicht zu 83 Prozent neurechtes Gedankengut aufweisen (vgl. ebd., S. 160f.), so wie sie im Übrigen auch rechtsextremen und rechtspopulistischen Positionen überdurchschnittlich häufig zustimmen (vgl. auch Zick/Küpper/Berghan 2019 mit etwas anderer Berechnung, aber in der Tendenz vergleichbar).

Während die bislang erwähnten Untersuchungen bei altersspezifischen Auswertungen für die jüngsten Befragten, dies sind dort die 16- bis 30-Jährigen, insgesamt betrachtet eher unterdurchschnittliche Zustimmungswerte verzeichnen, zeigen die jüngsten Ergebnisse in der aktuellen *Mitte-Studie*, dass sich das Ausmaß rechtsextremer Orientierungen in dieser Alterskohorte denen der 31- bis 60-Jährigen bzw. der über 60-Jährigen angleicht und diese in einzelnen Dimensionen sogar überholt hat (vgl. Küpper/Krause/Zick 2019c, S. 129). Ähnliche Befunde zeigen sich auch in regionalen Studien wie beispielsweise dem *Sachsen-Monitor* 2019. Auch schon etwas ältere Studien hatten eine starke Belastung bei bis zu rund einem Viertel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler festgestellt (vgl. Baier u. a. 2009). Hinzu kommt, dass aktuell einige Strömungen der Neuen Rechten gerade auf die jugendkulturelle Ansprache junger Menschen abzielen und bspw. mit der „Identitären Bewegung“ der Versuch unternommen wird, u. a. über stark jugendaffine Medien wie das Internet Nachwuchs zu rekrutieren (vgl. Kap. 9). Außer Frage steht zugleich, dass auch undemokratische Ansichten in der Erwachsenenbevölkerung Gefährdungen

für die politische Sozialisation von Minderjährigen darstellen, sind es doch Erwachsene, die als Eltern, Lehrpersonen, Ausbilderinnen und Ausbilder etc. Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen tragen und dabei erhebliche Prägekraft für Prozesse der Meinungsbildung aufseiten der Jüngeren besitzen (vgl. dazu ausführlich Besand 2020a). Auch insofern ist es nicht verwunderlich, wenn die repräsentativen Daten der neuesten *Shell*-Studie (Schneekloth/Albert 2019, S. 76ff.) „Nationalpopulismus" bzw. Tendenzen dazu bei einem Drittel der 15- bis 25-jährigen Befragten ausweisen (9 % „Nationalpopulisten"; 24 % „Populismus-Geneigte"). Beide Gruppierungen stimmen zu 96 bis 100 Prozent z. B. Statements zu wie „Der Staat kümmert sich mehr um Flüchtlinge als um hilfsbedürftige Deutsche" oder „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden". Mehr als jede/r Fünfte von ihnen glaubt zudem: „In jeder Gesellschaft gibt es Konflikte, die nur mit Gewalt ausgetragen werden können" (24 % der „Nationalpopulisten", 21 % der „Populismus-Geneigten"). Hinter solchen Einstellungen lassen sich empirisch nachweisbar neben Distanz gegenüber Vielfalt und Bildungsbenachteiligungen (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 79) auch Ungerechtigkeitsempfindungen in Hinsicht auf leistungsrechte Entlohnung und die Unterstützung Benachteiligter sowie deutliche Gefühle eines Mangels an „Kontrolle über das eigene Leben" ausmachen (vgl. ebd., S. 83ff.), sodass geschlussfolgert wird: „Populismus bedient also den Wunsch nach Rückgewinnung von Kontrolle" (ebd., S. 85).

Wie auch immer man das Erstarken von politischen Rechtsaußen-Positionen im Einzelnen deuten mag: Parallel dazu ist auch zu registrieren, dass die große Mehrheit insbesondere junger Menschen rechten Extremismus ablehnt. Immerhin finden sich unter jungen Menschen nach der *Shell*-Studie zwölf Prozent „Kosmopoliten" und 27 Prozent „Weltoffene" (Shell Deutschland Holding 2019, S. 16), und oft sind es gerade junge Leute, die sich Rechtsextremismus aktiv entgegenstellen, sei es im Kontext von Antifa-Gruppen oder anlässlich von (Gegen-)Demonstrationen, sei es im Internet[19] oder in weiteren Zusammenhängen verbandlicher, gewerkschaftlicher, parteipolitischer oder kommunaler und schulischer Strukturen vor Ort. Zumeist wird dabei einerseits explizit in Anspruch genommen, demokratische Verhältnisse gegen ihre Zerstörung „von rechts" schützen zu wollen, andererseits aber auch angemahnt, bestehende Strukturen von Demokratie für Weiterentwicklungen zu öffnen.

1.2.4 „Islamismus"

Was alltagssprachlich zumeist mit dem Begriff „Islamismus"[20] benannt wird, erweist sich bei näherer Betrachtung als ein Gegenstandsbereich, der nicht nur von der empirischen Befundlage her großflächige weiße Flecken aufweist, sondern auch wissenschaftlich schon in seiner begrifflichen Bestimmung höchst umstritten ist. Wenn zur Bezeichnung der von dem Gemeinten ausgehenden antidemokratischen Substanz eine Reihe von Termini wie etwa „(gewaltorientierter) Islamismus", „muslimischer Radikalismus", „islamischer Fundamentalismus", „(Neo-) Salafismus", „Dschihadismus" und „religiös begründeter Extremismus" miteinander konkurrieren, steckt dahinter mehr als ein spitzfindiger Wettbewerb um akademische Exaktheit. Es geht vor allem auch demokratie- und sicherheitspolitisch sowie präventions- und bildungspraktisch darum, zu identifizieren, wo genau die zentralen Herausforderungen liegen mögen. Als noch dringlicher zu klären gilt in diesem Zusammenhang freilich die Frage, ob überhaupt und, falls ja, ab wann spätestens eine traditionalistische, konservativ-orthodoxe oder fundamental(istisch)e Islamauslegung unbedingt und legitimerweise demokratieschützende Maßnahmen evozieren sollte und welche Kontur diese aufweisen sollten. Ganz ungeachtet der zweifelsfreien Sinnhaftigkeit von Angeboten politischer Bildung auch unterhalb der Schwelle derartiger Verunsicherungen, ist in der Breite der Antworten darauf als kleinster gemeinsamer Nenner auszumachen, dass dafür notwendigerweise entsprechend kontextualisierte demokratiefeindliche Orientierungen, Aktivitäten und ihre Aufbauprozesse sowie insbesondere physische Gewaltsamkeit Anlässe bieten. Insofern ist nicht zu übersehen, dass Offerten demokratischer politischer Bildung, die mehr oder weniger ausschließlich Musliminnen und Muslime adressieren und/oder den Islam und bestimmte Varianten seiner Auslegung in den Mittelpunkt stellen, aktuell im Regelfall anlassorientiert und sicherheitsmotiviert

---

[19] vgl. z. B. http://www.jung-gegen-rechts.de/; https://www.keinbockaufnazis.de/ [24.10.2020].

[20] Der Begriff des „Islamismus" ist (vor allem bei Musliminnen und Muslimen) umstritten; dies vor allem deshalb, weil ihm eine gewisse Suggestionskraft dahingehend zugeschrieben werden kann, dass all das, was mit ihm bezeichnet wird, auf Glaubensüberzeugungen rückführbar ist, die aus der religiösen Orientierung am Islam resultieren. Da dieser Einwand, wie empirische Hinweise über motivationale Hintergründe von Akteurinnen und Akteuren innerhalb dieses Felds zeigen (vgl. z. B. zuletzt Kiefer 2020; Kiefer u. a. 2017; grundlegend auch Roy 2017; vgl. aber zur Gegenposition auch Kepel 2004; Kepel/Milelli 2008), durchaus ernst zu nehmen ist, wäre eigentlich treffender von einer Variante religiös kontextualisierter Demokratiegefährdung zu sprechen. Wenn dennoch im Weiteren aus Gründen besserer Lesbarkeit von „Islamismus" die Rede ist, dann sollen die in modalisierender Funktion gesetzten Anführungszeichen in Erinnerung rufen, dass eben diese Suggestion ausdrücklich nicht damit verbunden werden soll.

sind. Dementsprechend deutlich stehen sie unter dem Vorzeichen einer Prävention, die die weitere Ausbreitung und Zuspitzung jener Problematiken zu verhindern sucht, die gesellschaftlich für Besorgnis und aufgeregte Diskurse sorgen und ihre unübersehbaren Auslöser bilden (zum Verhältnis von politischer Bildung und Präventionsarbeit vgl. ausführlich Abs. 2.3.1.6).

25.810 in Deutschland ansässige Personen zählte der *Bundesverfassungsschutz* in jüngerer Zeit (2017) zum von ihm sogenannten „islamistisch-terroristischen Potenzial";[21] sie sind in verschiedenen Milieukontexten, Szenen und Gruppierungen organisiert (vgl. dazu näher z. B. Abou Taam u. a. 2016). Dabei wird „Islamismus" als eine „Überzeugung" definiert, die neben persönlichen und privaten Angelegenheiten „auch das gesellschaftliche Leben und die politische Ordnung bestimmt oder zumindest teilweise regelt. Der Islamismus postuliert die Existenz einer gottgewollten und daher ‚wahren' und absoluten Ordnung, die über den von Menschen gemachten Ordnungen steht. Mit ihrer Auslegung des Islam stehen Islamisten im Widerspruch insbesondere zu den im Grundgesetz verankerten Grundsätzen der Volkssouveränität, der Trennung von Staat und Religion, der freien Meinungsäußerung und der allgemeinen Gleichberechtigung."[22] Zahlenmäßige Anstiege betreffen nach diesen amtlichen Einschätzungen in den letzten Jahren (2015: 8.350; 2016: 9.700; 2017: 10.800) insbesondere gewaltorientierte bzw. dschihadistische Salafistinnen und Salafisten unterschiedlicher Strömungen.[23] Als überproportional anfällig für entsprechende Ansprachen gelten zurzeit nach der jüngsten ämterübergreifenden Rückkehrer-Studie deutscher Sicherheitsbehörden (BKA u. a. 2016) in erster Linie junge Männer, die nur gering sozial integriert sind, eine hohe kriminelle Energie aufweisen und sich in einem salafistischen Umfeld aufhalten (vgl. ebd., S. 60).

Insofern ein Zusammenwirken relevanter Faktoren wie dieser ganz wesentlich von einem Sozialisationskontext begünstigt wird, in dem Einstellungen verbreitet sind, die einschlägige Deutungs- und Aktionsangebote beinhalten, ist nach der Verbreitung „islamistischer" Einstellungen unter Jugendlichen und in ihren Sozialisationsbereichen zu fragen. Diesbezüglich sind aktuelle Befunde erstaunlich rar, differieren in ihren jeweiligen Einzelergebnissen, stellen aber insgesamt betrachtet in unterschiedlicher Diktion ein nicht zu vernachlässigendes Ausmaß an „islamzentrierten Überlegenheitsansprüchen", „demokratie- und integrationsfeindlichen Orientierungsmustern" und „religiös fundierter Gewaltbereitschaft" (so schon Vester 1997, S. 183 u. Nassehi 1997, S. 128ff.), an „Affinität zum politischen Islamismus", „Distanz zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und/oder […] hohe[r] Akzeptanz von politisch-religiös motivierter Gewalt" (Brettfeld/Wetzels 2007, S. 56 u. S. 494f.) bzw. an „islamisch fundamentalistischen" Auffassungen in Verbindung mit Gewaltbereitschaft (Pfeiffer u. a. 2018, S. 60f.) fest. Eine repräsentative Umfrage unter Türkeistämmigen lässt aber auch die Bedeutsamkeit des Faktors fortgeschrittener Integration in die deutsche Gesellschaft erkennen und unterstreicht damit die oben erwähnten Erkenntnisse der Sicherheitsbehörden über die negative Funktion von Integrationsdefiziten: Die zweite und dritte Einwandererge-neration zeigt demnach in deutlich geringerem Maße Einstellungen eines „religiösen Fundamentalismus" und auch eine schwächere Gewaltakzeptanz im Kontext der Verteidigung oder gar offensiven Durchsetzung des Islam als die erste Einwanderergeneration (vgl. Pollack u. a., S. 13f.).

Auch wenn sich der gegenwärtige Forschungsstand zum Phänomenfeld insgesamt sowie zu den biografischen Prozessen, die zu „islamistischer" Involvierung führen, deutschlandweit[24] noch recht dürftig ausnimmt (vgl. das Resümee der systematischen Literatursichtung von 149 Einzelpublikationen zum Themenfeld „Salafismus" von Hummel u. a. 2016), so deutet sich bei einer überblicksartigen Gesamtschau des gegenwärtigen Forschungsstands

---

21 Zu betonen ist, dass es sich hier um Einschätzungen handelt, deren Kriterien(gewichtungen) – ähnlich wie bei Daten der Verfassungsschutzämter zu anderen Formen von Extremismus, etwa zum Rechtsextremismus – nicht offengelegt werden. Mit *Hummel u. a.* (2016) ist zu vermuten, dass dabei nur ein Teil der real existierenden Szenerie abgebildet wird.

22 Vgl. https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/was-ist-islamismus [24.03.2020].

23 Diese Strömungen innerhalb des salafistischen Spektrums werden von den Verfassungsschutzämtern – wie auch von wissenschaftlichen und anderen feldkundigen Expertinnen und Experten – nicht einheitlich kategorisiert. Während das *Bundesamt für Verfassungsschutz* zwischen den beiden Varianten des politischen und des dschihadistischen Salafismus differenziert, benennen andere – so das *Berliner Verfassungsschutzamt* – als dritte Spielart noch einen puristischen Salafismus, der ohne politischen Gestaltungsanspruch und ohne Gewaltpropagierung auftritt. Das Berliner Amt folgt damit der Linie von *Wiktorowicz* (2006, S. 208), der drei Hauptströmungen ausmacht: gewaltferne quietistische Puristen, Gewalt eher ablehnende Politicos und gewaltbejahende Dschihadisten. In jedem Fall handelt es sich um Einteilungen idealtypischen Charakters. Auch die Verortung von Dschihadisten wird in der Literatur nicht einheitlich vorgenommen. Während sie vielfach als eine Subkategorie des Salafismus verstanden werden, verweisen andere darauf, dass der schiitische Dschihadismus dadurch nicht erfasst wird (zu den Problemen der Definition auch eingehender und zugleich zusammenfassend: Hummel u. a. 2016).

24 Vgl. neben den oben genannten quantitativen Studien zum Folgenden auch Meng 2004; Abdel-Samad 2005; Lützinger 2010; Özbek 2011; Sirseloudi 2010; Dantschke u. a. 2011; Malthaner/Hummel 2012; Schäuble 2012; El-Mafaalani 2014; Frindte u. a. 2016, vgl. aber auch aus internationaler Perspektive v. a. Sagemann 2004, 2008a und b; Wiktorowicz 2005; Silber/Bhatt 2007; Horgan 2008; De Koning 2009; Murshed/Pavan 2010; Abbas 2011; Aslan u. a. 2018.

(vgl. Glaser u. a. 2018; Daase u. a. 2019; Möller/Neuscheler 2019) doch immerhin an, dass erst ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren konstitutiv wirkt: So werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie insbesondere schwelende internationale Konfliktlagen, sozioökonomische Benachteiligungen sowie öffentliche Ablehnungsdiskurse und -erfahrungen, denen sich Musliminnen und Muslime ausgesetzt sehen, im Einzelfall erst dann radikalisierungsrelevant, wenn situative Faktoren wie problematische familiäre Kontexte, negative Markierungen als Musliminnen und Muslime und krisenhafte Ereignisse, wie etwa der Verlust enger Bezugspersonen, mit individuellen Dispositionen einhergehen. Hier wären z. B. die Suche nach Aufmerksamkeit, Identität, Anerkennung und Sinn, das Bedürfnis nach Abenteuer, geschlechterstereotype Annahmen, der Wunsch nach geregelter Lebensführung, Engagementbereitschaft gegen vermeintliches Unrecht und Offenheit für religiös konnotierte Sinnstiftungen zu nennen. Diese müssen dann auch noch in interaktive Prozesse eingebunden werden, die über eine diese Aspekte aufgreifende Online- und Offline-Kommunikation sowie damit einhergehende Kontaktofferten gemeinschaftsbildend wirken können.

Angesichts der Befunde kann durchaus geschlussfolgert werden, dass nicht nur mittels makropolitischer Steuerung, sondern gerade auch über Bildungsarbeit und die durch sie betriebene Vermittlung und Aneignung demokratischer Erfahrungswelten innerhalb von sozialen Meso- und Mikrosystemen religiös kontextualisierten antidemokratischen Orientierungen entgegengewirkt werden kann.

Nicht nur in muslimischen Communities erhebt sich allerdings Widerspruch gegen eine sicherheits- und präventionspolitisch verengte Auseinandersetzung mit dem Islam sowie mit muslimischen Lebensweisen und deren politisch bedeutsamen Implikationen. Um den kontraproduktiven Effekt zu vermeiden, die gesellschaftlich weithin grassierende Perspektive auf den Islam als eine vermeintliche Bedrohung und auf eine angebliche Islamisierung durch darauf zugeschnittene Bildungsangebote nolens volens noch zu verdoppeln, ist die Frage aufzuwerfen, wie themenbezogene demokratische Bildung inhaltlich adäquat konzipiert, formatiert, adressiert und umgesetzt werden kann.

Exkurs: Demokratiegefährdende Haltungen mit „linkem“ Selbstverständnis?

Demokratiedistanz, politisch motiviertes Gewaltverhalten und/oder gruppierungsbezogene Ablehnungen werden zuweilen allerdings auch in einem politischen Spektrum registriert, das sich als links (oder eher links) versteht und dabei partiell antidemokratische Haltungsbestände umfasst. Was innerhalb dieses Spektrums als „linksextremistisch“ zu gelten hat, wird von den Sicherheitsbehörden mit einer feindlichen Positionierung gegenüber der freiheitlich demokratischen Grundordnung und der damit verbundenen parlamentarischen Demokratie identifiziert. Mit dieser Klassifizierung sind allerdings erhebliche Probleme verbunden, da sie in der Praxis eine Gleichsetzung zu rechtsextremen Gruppen und Erscheinungen nahelegt, die in dieser Form nicht gegeben ist. Wissenschaftlich ist das Verständnis des Begriffs „Linksextremismus“ höchst umstritten. Es reicht historisch betrachtet von einer Analogisierung der politischen Extrempole auf einem gedachten Rechts-links-Kontinuum (vgl. das Hufeisen-Modell des Extremismus von z. B. Backes/Jesse 1993), die heute als überholt anzusehen ist, über eine Definition des Linksextremismus als „eine Sammelbezeichnung für alle politischen Auffassungen und Bestrebungen, die im Namen der Forderung nach einer von sozialer Gleichheit geprägten Gesellschaftsordnung die Normen und Regeln eines modernen Verfassungsstaates ablehnen“ (vgl. Pfahl-Traughber 2015, S. 23) und die Verwendung der Formel „Linksaffinität“ (vgl. Hillebrand u. a. 2015) bis hin zur gegenwärtig häufig bevorzugten Begriffsbestimmung „linke Militanz“ (vgl. z. B. Schulten/Glaser 2013). Letztere rekurriert auf die Unterscheidung von Ideologie und Gewaltbilligung, denn mit Blick auf eine systemnegierende Ideologie könnten im Sinne der o. g. Definition eigentlich nur orthodox-kommunistische Varianten, die z. B. im Parteienspektrum eine völlig marginalisierte Rolle spielen, in Betracht kommen; Militanz hingegen zielt darauf ab, dass zur Bearbeitung zumeist gesellschaftlich breit anerkannter Themen- und Problemstellungen für „die Linke“ Gewalt gegen Sachen und Personen eine Option darstellt (vgl. Flümann 2020).

Als eine Alternative zu den analytischen Schwächen des Extremismus-Paradigmas wird in einer weiteren Perspektive die Analyse von Brückennarrativen und damit einhergehenden Framingprozessen vorgeschlagen, an denen verschiedene ideologische Gruppierungen mit unterschiedlichen Lesarten anknüpfen können, wie z. B. das Widerstandsnarrativ. Brückennarrative bezeichnen identitätsstiftende Erzählstrukturen, die über die einzelnen Gruppen hinauswirken können (Meiering/Foroutan 2020, S. 133); spezifische Diskurse und Narrative bergen ein radikalisierendes Potenzial in sich. Für die Präventionsarbeit und für die politische Bildung sehen *Meiering* und *Foroutan* hierin den Vorteil, dass sich gesonderte Programme nicht mehr gegen spezifische Formen eines -ismus

richten, sondern abgelöst werden könnten von thematisch orientierten Projekten, „die Brückennarrative wie Antisemitismus, Widerstandsdenken, Antifeminismus oder auch Verschwörungsdenken in den Vordergrund stellen“ (ebd., S. 136).

Nach Erkenntnissen des *BKA* werden 90 Prozent der antisemitischen Straftaten aus dem rechten Spektrum begangen. Antisemitische Einstellungen in Kreisen, in denen ein linkes Selbstverständnis vorherrscht, beziehen sich im Regelfall auf die Kritik an der Regierungspolitik Israels. Darüber hinaus werden in einigen dieser Gruppierungen auch Straf- und Gewalttaten zu Zwecken von politischer Systemveränderung propagiert oder ausgeübt, wie es die Zahlen des *Bundeskriminalamtes* zur Erfassung von politisch motivierter Kriminalität für das Jahr 2019 zeigen: Bei insgesamt 41.177 registrierten politisch motivierten Straf- und Gewalttaten entfallen davon 9.849 auf „links“ motivierte Straf- und Gewalttaten, 1.897 auf sogenannte „ausländische Ideologie“, 425 auf „religiöse Ideologie“ und 22.342 auf „rechts“ motivierte Straf- und Gewalttaten (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat/Bundeskriminalamt 2020, S. 2). Unter den 9.849 (2018: 7.961) „links“ motivierten Straf- und Gewalttaten in diesem Bereich wurden als Teilmenge 6.449 (2018: 4.622) Straftaten mit linksextremistischem Hintergrund erfasst, darunter 921 (2018: 1.010) Gewalttaten (BMIBH/BKA 2020, S. 13). Die Gewalttaten zielten auf die Polizei/Sicherheitsbehörden (467), gegen Rechtsextremistinnen und Rechtsextremisten (297), gegen „den Staat, seine Einrichtungen und Symbole“ (385) oder spielten sich im Rahmen von sog. „Kampagnen gegen Umstrukturierung“ ab (174) (BMIBH 2020, S. 34); Gewalt äußerte sich v. a. in Form von Körperverletzungen (355), Widerstandsdelikten (254), Brandstiftungen (164) oder Landfriedensbruch (72) (ebd., S. 32).

Sehr überschaubar ist die Anzahl von aktuellen empirischen Studien zum Thema Linksextremismus: Umstritten war dabei die repräsentative Studie zur Verbreitung von Einstellungen in der Bevölkerung (vgl. Schroeder/Deutz-Schroeder 2015; Deutz-Schroeder/Schroeder 2016), weil die zugrunde gelegte „Linksextremismusskala“ kaum einen Theoriebezug aufwies. Zum Themenfeld Jugend und Linksextremismus war die Studie „*Linksextremismus im Jugendalter“* (vgl. Neu 2012) eine der ersten empirischen Annäherungen. In der aktuellen *KFN*-Studie „Jugendliche Perspektiven auf Politik, Religion und Gemeinschaft“ (JuPe) wurden neben Rechtsextremismus und islamistischem Extremismus auch anhand einer eigenen Skala linksextreme Einstellungen erhoben (n = 5.019), mit dem Ergebnis, dass 7,4 Prozent der befragten Jugendlichen linksextreme Einstellungen aufweisen (Goede u. a. 2020 S. 57). In der Zusammenschau aller drei sogenannter Extremismusformen stellt die Gewaltaffinität den stärksten Einflussfaktor dar, wie eine weitere Analyse der *JuPe*-Daten zeigt (Lehmann u. a. 2020, S. 74).

Bemängelt wird in der Diskussion vorliegender Forschungsbefunde auch das Fehlen von Studien zu Fragen von Einstiegs-, Verweil- und Ausstiegsprozessen (vgl. Glaser 2013, S. 17); ein erstes Beispiel hierfür ist die qualitative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts „Politisches Engagement, biografische Verläufe und Handlungsorientierungen in Protestbewegungen und linksaffinen Szenen“, welches 2013–2015 durchgeführt wurde (vgl. eine Zusammenfassung in Kühnel/Willems 2020). Ein zentrales Ergebnis ist die ambivalente Haltung der befragten Jugendlichen zum Thema Gewalt in einem Spektrum von klarer Ablehnung bis hin zur Befürwortung in Notwehrsituationen bzw. in Form von Gewalt gegen Sachen.

Weiterführende Studien fehlen auch zu aktuellen Erscheinungsformen und Handlungsfeldern. Zu diesen aktuellen Handlungsfeldern werden u. a. Antiatomkraft, Antifaschismus, Antigentrifizierung, Antiimperialismus und Antikapitalismus gezählt (Pfahl-Traughber 2015, S. 181). Eine reine Aufzählung dieser Handlungsfelder hilft jedoch wenig, um „Linksextremismus“ zu konkretisieren, handelt es sich hier doch zugleich um politische Themenfelder, in denen viele Menschen zivilgesellschaftlich engagiert sind. Problematisch werden Aktivitäten in diesen Handlungsfeldern erst dann, wenn Personen oder Gruppen einerseits fundamentale demokratische Spielregeln missachten und andererseits Gewalt als ein legitimes Mittel zur Durchsetzung von politischen Zielen sehen. Die Akzeptanz von Gewalt (nicht nur im Linksextremismus) lässt sich weiter differenzieren in Gewalt als politische Strategie, insbesondere für terroristische Gruppen, die Ästhetisierung von Gewalt, die Gewaltdynamik in Kleingruppen, die Gewaltakzeptanz in der Bevölkerung und eine interaktive Gewaltebene in Form einer situativen Konfrontationsgewalt, z. B. mit Blick auf das Interaktionsgeflecht zwischen gewalttätigen Demonstrantinnen und Demonstranten und Polizei (Jaschke 2012, S. 25ff.).

Im Bundesprogramm *Demokratie leben. Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit* wurden in der Förderperiode 2015–2019 sechs Projekte im Themencluster „Linke Militanz“ durchgeführt, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieser Projekte sind noch abzuwarten, in der aktuellen Förderperiode (2020–2024) sind es fünf Projekte. Zudem wird das *Kompetenzzentrum Linker Extremismus* an der *Georg-August-Universität Göttingen* gefördert.

Das Bundesprogramm *Initiative Demokratie stärken* (2011–2014) förderte insgesamt 16 Projekte im Themenfeld Linksextremismus, die sich in drei Gruppen einteilen ließen: erstens Projekte, die sich direkt am sicherheitsbehördlichen bzw. extremismustheoretischen Verständnis von Linksextremismus orientierten, zweitens Projekte, die sich dem Linksextremismuskonzept kritisch näherten, aber konkrete Ansatzpunkte zu finden versuchten, und drittens Projekte mit einer expliziten Distanz zur Kategorie Linksextremismus (vgl. Meinhardt/Redlich 2020). Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung durch das *DJI* geben interessante Hinweise auf Möglichkeiten und Grenzen von Präventionsangeboten in diesem Phänomenbereich:

Erstens führt die fehlende sozialwissenschaftliche Forschung zur Jugendrelevanz von Linksextremismus zu Problemen bei der Suche nach (pädagogisch) bearbeitbaren und bearbeitungswürdigen Aspekten von Linksextremismus: „Auf der einen Seite steht die vergleichsweise abstrakte politikwissenschaftliche Extremismustheorie, die in der Totalitarismus- und Parteienforschung sowie der Ideengeschichte verwurzelt ist, in deren Rahmen ‚extremistisch' über ein spezifisches Verhältnis zur Verfassung definiert wird und wenige Aussagen über Ursachen von Radikalisierung getroffen werden (können), und auf der anderen Seite stehen pädagogische Handlungsfelder, die jugendliche Sozialisationsprozesse und -instanzen (Medien, Peers, Sozialraum) im Blick haben" (BMFSFJ 2014, S. 35).

Eine Definition von „Linksextremismus" als „Sammelbegriff" für sehr unterschiedliche Phänomene führt *zweitens* in der Praxis dazu, dass auch der Gegenstand der einzelnen Projekte abstrakt ist und die Zielgruppen der Projektarbeit eher unspezifisch beschrieben werden, was in der konkreten Projektrealisierung den Zugang zur Zielgruppe erschwert. Jugendliche Zielgruppen wurden dann besser erreicht, wenn die Projekte eine lebensweltliche Orientierung aufwiesen und jugendbezogene bzw. jugendgemäße Konkretisierungen vorgenommen wurden.

Drittens: Je mehr Projekte konkrete Probleme identifizierten und Zielgruppen spezifizierten – z. B. zum Thema Antizionismus oder zu aktionsorientierter Gewalt –, desto weniger ließen sie sich unter dem Begriff „Linksextremismus" als wissenschaftliche Kategorie für einen konsistenten Ursachen- und Phänomenkomplex subsumieren.

In der abschließenden Bewertung des Teilbereichs „Linksextremismus" im Bundesprogramm *Initiative Demokratie stärken* kommt die Evaluation viertens zum Schluss:

„Die Umsetzungserfahrungen im Programmbereich Linksextremismus, aber auch wissenschaftliche Debatten zeigen, dass der Bedarf für einen flächendeckenden Programmbereich zur Prävention von Linksextremismus im Jugendalter aktuell nicht gegeben ist. Problematische Phänomene wie Konfrontationsgewalt oder gewaltförmige Protestereignisse konzentrieren sich auf lokale, meist großstädtische Zentren der radikalisierten linken Szene. Zudem erzeugte in der Vergangenheit die Programmbezeichnung ‚Linksextremismus' erhebliche Schwierigkeiten sowohl in der pädagogischen Umsetzung als auch im Hinblick auf die öffentliche Akzeptanz. Dadurch wurden Zielgruppenzugänge verstellt oder mindestens erschwert" (BMFSFJ 2014, S. 51).

Im wissenschaftlichen Diskurs wird weiter auf die Schwierigkeiten des Ausdrucks „Linksextremismus" aufmerksam gemacht, weil der Begriff „anders als der Begriff Rechtsextremismus sozialwissenschaftlich weitgehend unbestimmt ist", „zudem ist der Terminus kaum geeignet, das Geflecht ideologisch sehr heterogener Gruppen zu klassifizieren" (Schuhmacher 2015, S. 12). Das *BMFSFJ* als Träger des Bundesprogramms *Initiative Demokratie stärken* kommt für den Bereich des Linksextremismus zu dem Ergebnis, „dass hier Phänomene jugendlicher Militanz sichtbar werden, die in unterschiedlichen politischen und sozialen Konfliktkontexten (zum Beispiel Globalisierung, Bankenkrise, Rechtsextremismus) entstehen und eher von Szenelogiken geprägt sind, als dass geschlossene linksextreme Weltbilder eine Rolle spielten" (BMFSFJ 2014, S. 34).

Die Liste der hier skizzierten Megatrends und der unterschiedlichen antidemokratischen Tendenzen, welche der Sachverständigenrat für den 16. Kinder- und Jugendbericht als prägend für die Frage nach der politischen Bildung im Kindes- und Jugendalter sieht, erhebt weder den Anspruch auf Vollständigkeit, noch soll sie als eine „Auflistung des Schreckens" verstanden werden, die Passivität oder gar Resignation fördert. Vielmehr sind es auch die Strategien der politisch verantwortlichen Akteure zur Bewältigung komplexer Herausforderungen und Problemlagen, die zum Maßstab für Jugendliche werden, wie „die" Politik die Herausforderungen löst und ob diese Lösungsstrategien bei ihnen zu einer höheren Zufriedenheit mit dem demokratischen System führen oder nicht. Und: Gefährdungslagen und Krisen können zu neuen positiven Gegenentwicklungen wie stärkerer Partizipation, Protestbewegungen oder neuen sozialen Bewegungen führen; das zahlreiche Engagement junger Menschen für den Klimaschutz im Jahr 2019 zeugt von Hoffnung.

2 Politische Bildung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel – dem Berichtsauftrag folgend – der Begriff demokratische Bildung sowie die spezifischen gesellschaftlichen Herausforderungen, vor deren Hintergrund die Kommission ihren Auftrag versteht, im Mittelpunkt gestanden haben, sollen im Folgenden die Konzepte und Begriffe der demokratischen und der Politischen Bildung sinnvoll aufeinander bezogen und gegeneinander konturiert werden.

2.1 Zum Begriff von Politik und Demokratie

Wie die Zeitdiagnose und die Feldbeschreibung zeigen, ist der im Berichtsauftrag genannte Begriff der „demokratischen Bildung“ untrennbar mit dem Begriff der „politischen Bildung“ verbunden. Daher bedarf es für den Bericht einer genaueren Bestimmung beider Konzepte, die nur auf der Grundlage einer vorherigen Klärung der Begriffe „Politik“ und „Demokratie“ erfolgen kann.

2.1.1 Politik

Der Begriff der Politik ist ein schillernder Begriff, der ein vielgestaltiges Gesicht von negativen öffentlichen Zuschreibungen im Sinne „Politik ist ein schmutziges Geschäft“ bis zu ausgefeilten Konzepten der politischen Theorie und Ideengeschichte annehmen kann. Die bekannteste und einflussreichste Formulierung, die von einem grundsätzlich positiven Begriff von Politik ausgeht, ist der vor über 2.000 Jahren von dem griechischen Philosophen *Aristoteles* geprägte Satz, der Mensch sei ein „Zoon politikon“, ein politisches, in einer Gemeinschaft lebendes Wesen (Aristoteles 1994, S. 47). Wissenschaftliche Begriffe von Politik lassen sich zunächst danach differenzieren, ob sie rein analytisch formuliert sind oder ob sie mit normativen Ansprüchen wie der Gewaltlosigkeit oder der Orientierung auf das Gemeinwohl als Ziel verbunden sind. So schließt der aristotelische Politikbegriff Gewalt definitorisch aus und geht davon aus, dass eine politische Gemeinschaft das Ziel des „guten Lebens“ verfolgt. Die Frage, ob sich Politik auf ein Gemeinwohl hin orientiert, ist die erste grundlegende Frage, nach der sich Begriffe von Politik systematisch unterscheiden lassen.

Eine weitere wichtige Unterscheidung lässt sich an der Haltung zur Frage der Macht festmachen. Folgt man *Weber*, so ist Politik „[…] Streben nach Machtanteil oder nach Beeinflussung der Machtverteilung, sei es zwischen Staaten, sei es innerhalb eines Staates zwischen den Menschengruppen, die er umschließt“ (Weber 1999, S. 19). Im Denken von *Arendt*, die Politik als gemeinschaftliches Handeln versteht, zeigt sich, dass sich eine eher machtorientierte und eine eher verständigungsorientierte Vorstellung von Politik nicht ausschließen, sondern sich Politik in „Strukturen des Kampfes (griech. agon) und des Zusammenschlusses“ ausdrückt (vgl. Schaal/Heidenreich 2017, S. 223). *Arendt* stellt Macht als positiven Begriff der Gewalt gegenüber: „Macht richte sich nicht auf die Beherrschung anderer, sondern bedeute die kommunikative Selbstermächtigung der Beteiligten“ (Göhler u. a. 2009, S. 381).

Politikbegriffe lassen sich auch danach unterscheiden, inwiefern sie Politik als Konflikt beziehungsweise als sozialen Kampf verstehen, wie dies insbesondere im marxistischen Politikbegriff der Fall ist (vgl. Berg-Schlosser/Stammen 2003, S. 22ff.), oder empirisch-analytisch die Analyse und Gestaltung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Vordergrund rücken.

In der modernen Politikwissenschaft gibt es eine Reihe vergleichbarer Ansätze, die einen Politikbegriff formulieren, der vorwiegend analytisch formuliert ist und die Erarbeitung verbindlicher Entscheidungen in einem Modus des Interessenausgleichs ins Zentrum rückt. So hat *Lehmbruch* schon 1968 formuliert: Politik ist „gesellschaftliches Handeln, […] welches darauf gerichtet ist, gesellschaftliche Konflikte über Werte verbindlich zu regeln“ (Sekundärzitat nach Meyer 2000, S. 16). *Patzelt* legt seiner Einführung in die Politikwissenschaft den folgenden Begriff zugrunde: „Politik ist jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen (d. h. von allgemeiner Verbindlichkeit) in und zwischen Gruppen von Menschen abzielt“ (Patzelt 2001, S. 23). Mit einer stärker normativen Orientierung formuliert *Meyer*: „Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“ (Meyer 2000, S. 15).

In Anlehnung an diese Autorinnen und Autoren legt die Kommission ihrem Bericht die folgende Arbeitsdefinition zugrunde:

> Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt.
>
> 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 Akteurinnen und Akteure im politischen Prozess um die Durchsetzung ihrer Interessen. Politik bedeutet daher immer auch die Bearbeitung sozialer Konflikte.

Dabei ist zu beachten, dass für Bildungsprozesse der Blick dafür offengehalten wird und dass sich Bildungsprozesse in diesem Gegenstandsfeld unabhängig vom jeweiligen Bildungskontext auf weit mehr als die bloße Vermittlung politischer Institutionen und Verfahren beziehen. Was politisch ist und damit als regelungsbedürftig betrachtet wird, ist vielmehr selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen. D. h. die Frage, wo die Grenze zwischen privat und öffentlich gezogen wird, lässt sich nicht eindeutig entscheiden, sondern bleibt umstritten und ist Gegenstand politischer Konflikte und Aushandlungen.[25] Gleiches gilt für die Frage der allgemeinen Verbindlichkeit und damit für die Frage, für wen also jeweils was entschieden wird. *Rancière* definiert Politik entsprechend als „Konflikt über das Dasein einer gemeinsamen Bühne, über das Dasein und die Eigenschaft derer, die auf ihr gegenwärtig sind“ (Rancière 2002, S. 38).

Politik als Begriff umfasst damit auch in Bildungsprozessen immer drei Dimensionen, die im Englischen durch drei Begriffe deutlich unterschieden werden können: Die polity-Dimension fragt nach den institutionellen Strukturen und normativen Grundlagen. Die politics-Dimension bezeichnet den politischen Prozess, die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren auf der Grundlage ihrer divergierenden Interessen. Die policy-Dimension bezeichnet die Inhalte, d. h. Politikfelder wie Umweltpolitik, Sozialpolitik etc., auf die sich die Interessenauseinandersetzungen und schließlich die verbindlichen Regelungen beziehen.

Tabelle 2–1

Dimension von Politik

Dimension	Zentrale Begriffe
POLITY (FORM)	politische Institutionen formale Regeln (Wahlrecht) Grund- und Menschenrechte politische Kultur
POLITICS (PROZESS)	Akteurinnen und Akteure, Interesse Konflikt, Konsens Macht
POLICY (INHALT)	Problem Programm Ergebnisse

Quelle: nach Meyer 2000, S. 52 (modifiziert)

Die analytische Unterscheidung der drei Dimensionen von Politik ist hilfreich, um in der Unübersichtlichkeit politischer (Bildungs-)Prozesse die Übersicht zu bewahren. Sie ist auch für diesen Bericht leitend, wird allerdings nur dort herangezogen, wo es zur Klarheit und Verständlichkeit des Berichts hilfreich ist.

---

[25] Sichtbar wird dies beispielsweise bei der Frage, wie weit die Freiheit medialer Berichterstattung geht und wo Persönlichkeitsrechte verletzt werden. Auch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie sind ein Beispiel dafür, wie in einer akuten Krisensituation sehr weitgehend in die private Lebensgestaltung eingegriffen wurde. Die Diskussion darüber, ob und unter welchen Bedingungen solche Eingriffe gerechtfertigt sind, ist notwendig und mit sachlichen Argumenten zu führen.

2.1.2 Demokratie

Angesichts der Vielfältigkeit von Politikbegriffen wäre es naiv, von einem klar konturierten Demokratiebegriff auszugehen. Vielmehr existieren unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Begriffsverständnisse nebeneinander. Aber auch sie lassen sich – ähnlich wie die differenten Politikbegriffe – nach verschiedenen Kriterien unterscheiden. Die erste wesentliche Differenz ergibt sich im Hinblick auf die Enge vs. Weite der entsprechenden Begriffe. In diesem Sinne macht es einen großen Unterschied, ob ein sehr weiter Begriff von Demokratie zugrunde gelegt wird, der prinzipiell auf alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens anwendbar wäre, oder ob Demokratie bewusst auf den im engeren Sinne politischen Bereich beschränkt wird, d. h. auf Prozesse, mit denen allgemein verbindliche Regelungen erzeugt werden bzw. über sie verhandelt wird. Diese Unterscheidung greift die in der Diskussion zur Politischen Bildung häufig anzutreffende, auf *Dewey* zurückgehende Differenzierung zwischen Demokratie als Lebens-, als Gesellschafts- und als Herrschaftsform allerdings nur insoweit auf, als dass sich damit zwischen Demokratie als einem allgemeinen Begriff (Lebensform) und als einem speziellen Begriff, der sich auf den politischen Bereich (Herrschafts- und Gesellschaftsform) bezieht, unterscheiden lässt (vgl. Himmelmann 2001; Dewey 1993).

Versucht man einen auf das Politische bezogenen Begriff von Demokratie näher zu spezifizieren, so lassen sich verschiedene Ansätze unterscheiden. Systematisch wird dabei danach gefragt, ob sich der Demokratiebegriff allein für die Input-Dimension interessiert, d. h. für Fragen der politischen Beteiligung zum Beispiel durch Wahlen, oder ob er auch die Output-Dimension berücksichtigt, d. h. die aus den politischen Entscheidungsprozessen resultierenden Ergebnisse zum Beispiel in Form von Gesetzen, oder ob er auch die Outcome-Dimension, d. h. die tatsächlichen Effekte politischer Entscheidungen, mit in den Blick nimmt.

Mit *Merkel* lässt sich das Spektrum der Demokratiebegriffe in drei Familien ausdifferenzieren: Minimalistische Modelle fragen allein danach, ob Wettbewerb um politische Macht und Verantwortlichkeit durch regelmäßige Wahlen gewährleistet ist (elektorale Demokratien) (vgl. Merkel 2016, S. 457). Ein solch minimalistisches, auf wenige formale Regeln abstellendes Demokratieverständnis scheint dem Berichtsthema allerdings nicht gerecht zu werden, da für politische und demokratische Bildung zentrale Fragen nach relativer Machtverteilung und ungleichen Einflusschancen ausgeblendet würden.

Die zweite Familie, die *Merkel* (2016, S. 457f.) einführt, sind maximalistische Demokratiebegriffe, die alle drei Dimensionen (Input, Output, Outcome) einbeziehen. Sie fragen danach, ob „Kollektivgüter wie innere und äußere Sicherheit, ökonomische Wohlfahrt, sozialstaatliche Garantien und vor allem die erkennbare Fairness in der Verteilung von Grundgütern, Einkommen, sozialer Sicherung und Lebenschancen“ (Merkel 2016, S. 219) gegeben sind. Damit machen diese Demokratiebegriffe Ergebnisse (Output und Outcome) in bestimmten Politikfeldern zum Bestandteil des Demokratiebegriffs. Dagegen kann kritisch eingewandt werden, dass damit Politikergebnisse, wie zum Beispiel die sozioökonomische Absicherung oder Verteilungsfragen, zum Teil des Demokratiebegriffs gemacht werden, die aber auch in Autokratien und Diktaturen erreicht werden können (vgl. Merkel 2016, S. 458). Dies ist bei der Verwendung eines solchen maximalistischen Demokratiebegriffs ebenso zu beachten wie die Tatsache, dass in einer Demokratie Art und Umfang der Bereitstellung von Kollektivgütern notwendigerweise immer kontrovers sind.

Zwischen dem minimalistischen und dem maximalistischen Begriff steht „das mittlere, prozeduralistische Modell“ (Merkel 2016, S. 458f.). Dieses beschränkt sich wie der minimalistische Begriff auf die Input-Dimension von Demokratie, ergänzt die Verfahrensanforderungen des minimalistischen Begriffs jedoch um wesentliche normative Anforderungen, die für eine Demokratie konstitutiv sind. Dazu gehört die Sicherung fundamentaler Rechte, insbesondere der klassischen liberalen Freiheitsrechte wie Meinungs- und Pressefreiheit, da ihre Gewährleistung untrennbar mit dem Vorhandensein freier Wahlen verbunden ist. Institutionell setzt dieser Begriff das Vorhandensein von Gewaltenteilung voraus, wobei insbesondere die Unabhängigkeit der Justiz gewährleistet sein muss. Ob Medien in diesem Zusammenhang als „vierte Gewalt“ gesehen werden, kann in einem solchen Begriff gleichermaßen offenbleiben wie die Frage nach Gewaltenverschränkungen, die die Regierungsfähigkeit im politischen System gewährleisten, ohne Machtkontrolle vollständig zu beseitigen.[26] Für den politischen Prozess ist nach diesem Begriff die Möglichkeit des Zusammenschlusses in Parteien ebenso konstitutiv wie die kollektive

[26] Dem Gewaltenteilungsverständnis in diesem Demokratiemodell widerspricht es nicht, wenn zum Beispiel in parlamentarischen Regierungssystemen Regierung und Parlamentsmehrheit eng verschränkt sind, sodass die Regierung und die sie tragenden Fraktionen auch als Regierungsmehrheit bezeichnet werden.

Wahrnehmung von Interessen. Nicht festgelegt ist dabei aber, in welchem Ausmaß Bürgerinnen und Bürger individuelle Mitwirkungsrechte genießen, ob dies auf die Auswahl des politischen Personals und die Bestimmung der grundsätzlichen Ausrichtung der Politik über die Wahl von Parteien beschränkt ist oder ob weiter gehende plebiszitäre Mitwirkungsmöglichkeiten auf kommunaler (Bürgerbegehren, Bürgerentscheid) oder Landes- bzw. Bundes- und EU-Ebene (Volksbegehren, Volksentscheid, *Europäische Bürgerinitiative*) vorgesehen sind.[27] Das Mehrheitsprinzip ist für dieses Verständnis von Demokratie gleichermaßen zentral wie durch Minderheitenschutz korrekturbedürftig.

Aufbauend auf einem erweiterten prozeduralen Verständnis von Demokratie und bezugnehmend auf den im letzten Abschnitt bereits vorgestellten dreidimensionalen Politikbegriff setzt die Kommission in diesem Bericht als Arbeitsbegriff auf folgenden ebenfalls dreidimensionalen Demokratiebegriff:

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.

Die *substanzielle Dimension der Demokratie* beschreibt den unhintergehbaren Kern und besteht in der Geltung fundamentaler Prinzipien wie Gleichheitsprinzip, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung (Machtbegrenzung) und Minderheitenschutz.

Die *prozesshafte Dimension* bezeichnet die Tatsache, dass Demokratie in ihrer konkreten Erscheinungsform historisch geworden ist und immer neu ausgehandelt wird.

Bezogen auf Bildungsprozesse eröffnet die formale Dimension von Demokratie den Blick darauf, dass grundsätzlich unterschiedliche theoretische Vorstellungen existieren, die mit dem Begriff der Demokratie verbunden werden. Dies schließt ein deliberatives Verständnis von Demokratie ebenso wenig aus wie ein eher liberales, republikanisches oder auch radikaldemokratisches Verständnis. In gleicher Weise sensibilisiert diese Dimension für verschiedene Formen, wie sich der politische Prozess in den formellen Institutionen und in informellen Verhandlungen vollzieht. 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.[28] Die prozesshafte Dimension verweist im Kontext von Bildungsprozessen darauf, dass sich sowohl die prinzipiellen Vorstellungen über Demokratie als auch die daraus resultierenden institutionellen Formen ändern können. Auch die Konkretisierung und Rangfolge der fundamentalen Prinzipien sind einem Wandel unterworfen und müssen entsprechend thematisiert werden. Sichtbar wird damit: Diese Dimension ist geeignet, unterschiedliche Perspektiven auf Demokratie zu integrieren und damit gleichzeitig gegenwärtige Herausforderungen und Spannungsfelder sichtbar zu machen. Neben den in Kapitel 1 (Zeitdiagnose) beschriebenen Herausforderungen für die Demokratie in Deutschland lassen sich – im Hinblick auf den Berichtsauftrag – damit mindestens vier weitere herausfordernde Themenfelder benennen, die unmittelbar mit dem jeweils zugrunde gelegten Begriff von Demokratie verbunden sind und für Prozesse politischer und demokratischer Bildung relevant werden.

2.1.2.1 Herausforderung 1: Das Verhältnis von Repräsentation und Partizipation – oder: Wer darf mitentscheiden?

Steffani hat das Verhältnis von Volk, Wählerinnen- und Wählerschaft und Abgeordneten als „magisches Dreieck“ bezeichnet. Demokratie sei immer repräsentativ, „wenn unter Repräsentation dem Grundsatz nach die autorisierte Befugnis verfassungsmäßig bestellter Organe zum verbindlichen Entscheiden für andere […] verstanden wird“ (Steffani 1999, S. 774). Die repräsentative Demokratie kann sich dabei verschiedener Institutionen und Verfahren der Willensbildung und Entscheidungsfindung bedienen. Bürgerbegehren und Bürgerentscheide können genauso Teil des Institutionensystems der pluralistischen Demokratie sein wie das Parlament als zentrales Organ repräsentativer Entscheidungsfindung. „Beide – Wähler wie Abgeordnete – fungieren dabei de facto als Repräsentanten

[27] Die Kommission verwendet den Begriff Bürgerinnen und Bürger nicht eingeengt auf diejenigen, die über die Staatsbürgerschaft verfügen, sondern bezieht diesen auf den politischen Menschen und damit auf alle Bewohnerinnen und Bewohner eines Territoriums, die in unterschiedlichem Maße über formalisierte Rechte verfügen.

[28] In empirischen Studien wird auf das Problem der „klassen- und bildungsspezifischen Exklusion“, das bei politischen Partizipationsformen zu beobachten ist, aufmerksam gemacht (Merkel/Petring 2012, S. 118).

des als ‚Einheit des Volkes' gedachten Ganzen (des Demos), einschließlich aller Kinder, Jugendlichen sowie der Entmündigten" (Steffani 1999, S. 775). Die vollständige Einheit von Volk sowie Wählerinnen und Wählern wurde historisch noch nie verwirklicht, die Geschichte der Demokratie ist vielmehr ein Ringen um die Reichweite des Wahlrechts. Erst vor 100 Jahren war der Kampf um die Einführung des allgemeinen Wahlrechts für Frauen erfolgreich, dessen Verweigerung (nicht nur) aus heutiger Sicht ein eindeutiger Verstoß gegen fundamentale Gleichheitsprinzipien war.

Das Wahlalter wurde seit 1949 in Deutschland mehrfach modifiziert. Ging man bis in die erste Hälfte der 1970er-Jahre noch davon aus, dass die Mündigkeit und damit auch das aktive Wahlrecht erst im Alter von 21 Jahren erlangt werden sollten, galt danach lange Zeit die Grenze von 18 Jahren als gerechtfertigt. Inzwischen hat eine Reihe von Bundesländern für Landtags- oder Kommunalwahlen zumindest für das aktive Wahlrecht die Altersgrenze auf 16 Jahre abgesenkt.[29] In der politischen Diskussion sind weiter gehende Forderungen nach einer Absenkung des Wahlalters präsent. Insbesondere wird mit Verweis auf das Erreichen der Strafmündigkeit, der Religionsmündigkeit und der Beitrittsmöglichkeit in politische Parteien mit 14 Jahren diese Altersgrenze auch als adäquate Grenze für die aktive Teilnahme an Wahlen angesehen. Eine noch weiter gehende Position fordert die Einführung eines Wahlrechts von Geburt an, das stellvertretend von den Eltern wahrgenommen wird.[30] Der wesentliche Unterschied liegt dabei darin, dass damit der Grundsatz aufgegeben wird, dass das Wahlrecht ein „höchstpersönliches Recht" ist, das nicht abgetreten werden kann (vgl. Kinderhilfswerk 2016, S. 11). Schon 1999 stellte *Steffani* fest: „Die Begrenzung des Wahlrechts des Volks bis zu einer bestimmten Altersstufe seiner Angehörigen ist eine traditionell durchaus verstehbare, gegenwartsbezogen jedoch recht problematische, verfassungsrechtlich ziemlich bedenkliche, zukunftsorientiert dringend reformbedürftige und demokratietheoretisch weitgehend unhaltbare Bestimmung des Grundgesetzes" (Steffani 1999, S. 788). In der Diskussion ist dabei stets ausschließlich das aktive Wahlrecht. Für das passive Wahlrecht ist die Argumentationslage eine andere. Hier erscheint die Anknüpfung an der Volljährigkeit auch verfassungsrechtlich sehr viel besser fundiert: „Der Gewählte wird nämlich anders als der Wähler Teil eines entscheidungsbefugten Staats- oder Kommunalorgans, das vielfältige zu verantwortende Einzelentscheidungen zu treffen hat" (Meyer 2014, S. 27).

Bis zum Jahr 2019 waren unter Betreuung stehende Menschen sowie Menschen, die sich nach § 63 in Verbindung mit § 20 des Strafgesetzbuches in einem psychiatrischen Krankenhaus befinden, durch § 13 Abs. 2 und 3 Bundeswahlgesetz vom Wahlrecht ausgeschlossen. Das *Bundesverfassungsgericht* (BVerfG) hat in seinem Urteil vom 29. Januar 2019 einen Wahlrechtsausschluss zwar nicht vollständig ausgeschlossen, die bisherigen pauschalen Regelungen aber verworfen (BVerfG, 2 BvC 62/1).[31] Aufgrund eines Eilverfahrens musste der Wahlausschluss bereits für die Europawahl auf Antrag rückgängig gemacht werden (BVerfG, Urteil vom 15.04.2019 – 2 BvQ 22/19). Der Prozess der Ausweitung des Wahlrechts und damit der Annäherung von Volk und Wählerinnen- und Wählerschaft ist damit keineswegs abgeschlossen, wie diese aktuellen Beispiele zeigen, bei denen die Frage des Ausländerwahlrechts noch gar nicht angesprochen wurde.

Das Verhältnis von Repräsentation, Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe wird für Kinder und Jugendliche nicht zuletzt durch die „*Konvention über die Rechte des Kindes*" (1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet, 1992 in Deutschland ratifiziert) in rechtlichen Normen ausdifferenziert. Die *Kinderrechtskonvention* beinhaltet konkrete Forderungen an die Staatengemeinschaft, deren Sicherstellung durch ein Festschreiben von Kinderrechten in Landesverfassungen bereits vielfach erfolgte und für das Grundgesetz (GG) geplant ist. Für das Recht auf Partizipation sind vor allem folgende Artikel bedeutsam: Artikel 13 Meinungs- und Informationsfreiheit, Artikel 14 Gedanken-, Gewissens- und Informationsfreiheit, Artikel 15 Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Artikel 17 Zugang zu Medien; Kinder- und Jugendschutz und – ganz zentral – Artikel 12 Berücksichtigung des Kindeswillens. Artikel 12 sichert dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Außerdem soll die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden. Dieses Recht ist zwar nicht

---

[29] Niedersachsen hat das Wahlrecht mit 16 Jahren für Kommunalwahlen im Jahr 1996 eingeführt, inzwischen gilt diese Altersgrenze für das aktive Wahlrecht auf kommunaler Ebene in elf Bundesländern. Bei Landtagswahlen gilt für das aktive Wahlrecht das Wahlalter von 16 Jahren in Brandenburg, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein.

[30] Dabei sind verschiedene Umsetzungsvorschläge in der Diskussion, wonach die selbstständige Wahrnehmung des Wahlrechts ab Erreichen der Volljährigkeit einsetzt oder die Möglichkeit gegeben wird, dass Jugendliche schon zu einem früheren Zeitpunkt entscheiden, ob sie selbst wählen wollen (vgl. Meixner 2013). Teilweise wird argumentiert, die *UN-Kinderrechtskonvention* lege nahe, dass nur ein Wahlrecht von Geburt an die menschenrechtlichen Standards adäquat erfülle (Deutsches Kinderhilfswerk 2016, S. 40).

[31] § 13 Abs. 2 Wahlgesetz wurde mit dem Grundgesetz für unvereinbar erklärt, § 13 Abs. 3 sogar für nichtig.

einklagbar, findet aber Niederschlag in anderen Gesetzen, wie z. B. dem Achten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) für die Kinder- und Jugendhilfe, in deren Geltungsbereich auch die Kindertagesbetreuung gehört.

2.1.2.2 Herausforderung 2: Demokratie jenseits des Nationalstaates – oder: Wer ist legitimiert?

Die zweite Herausforderung, die unmittelbar daran anknüpft, wie Demokratie verstanden wird, ist die Frage nach der Demokratie jenseits des Nationalstaates. Am Beispiel der Europäischen Union (EU) lässt sich zeigen, wie das jeweils zugrunde gelegte Demokratieverständnis die Bewertung des gegenwärtigen Standes der Demokratie in Europa unmittelbar prägt. Mit *Marschall* lassen sich drei wissenschaftliche Positionen unterscheiden (vgl. Marschall 2014, S. 89ff.).[32] Eine substanzielle Kritik an der Europäischen Union und ihrem supranationalen Institutionensystem setzt an der prinzipiellen Beobachtung an, dass es keine europäische Öffentlichkeit und kein europäisches Volk gebe. Demokratische Legitimation kann nach dieser These letztlich nur nationalstaatlich vermittelt werden. Der europäischen Integration sind demnach Grenzen gesetzt, da jede Entscheidungsfindung auf europäischer Ebene an die nationalstaatliche demokratische Legitimation rückgekoppelt sein muss. Mehrheitsbeschlüsse im *Europäischen Rat* sind aus dieser Perspektive besonders problematisch. Die Rolle des *Europäischen Parlaments* als Vermittler einer europäischen demokratischen Legitimation wird aus dieser Perspektive eher gering geschätzt. Diese Position schlug sich auch in den letzten Urteilen des *Bundesverfassungsgerichts* nieder. Die Gegenposition, die beispielsweise der Politikwissenschaftler *Moravcsik* (1998) vertritt, sieht in der Europäischen Union eine andere, supranationale Form von Demokratie verwirklicht. Die Europäische Union sei sowohl über die Output-Dimension legitimiert, da sie politische Regelungskompetenz dort herstelle, wo sie nationalstaatlich längst nicht mehr gegeben sei. Demokratische Kontrolle werde über mehrere Stränge national und supranational ausgeübt. Demokratische Legitimation werde sowohl indirekt über die *nationalen Parlamente* und *Regierungen* als auch direkt über die Direktwahl des *Europäischen Parlaments* vermittelt. Insofern gebe es kein fundamentales Demokratiedefizit. Die vermittelnde Position sieht die Notwendigkeit, die demokratische Legitimation des Institutionensystems der Europäischen Union nach dem Vorbild bundesstaatlicher Demokratien zu stärken. Diesem Ziel dienen Reformansätze zur weiteren Stärkung des *Europäischen Parlaments* sowie zum Ausbau von Verfahren, mit denen sich die europäischen Bürgerinnen und Bürger direkt in den europäischen Entscheidungsprozess einbringen können.[33] Aktuelle Vorschläge wie die Einführung transnationaler Listen bei der Wahl des *Europäischen Parlaments* zielen in diese Richtung. Dabei bleibt kritisch zu diskutieren, ob als Referenzmodell eher parlamentarische oder präsidentielle Varianten demokratischer Regierungssysteme stehen sollten.[34]

Politikwissenschaftlich deutlich schwieriger einzuordnen sind Debatten um demokratische Entwicklungsperspektiven auf gesamteuropäischer Ebene (z. B. im Rahmen der Konventionen des *Europarates* und der Rechtsprechung durch den *Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte*) sowie auf globaler Ebene über ein mögliches „Weltbürgerrecht“ (Cosmopolitan Citizenship) und über demokratische Strukturen einer „Weltgesellschaft“. Auf diese kosmopolitischen Konzeptionen von Bürgerinnen- und Bürgerschaft wird jedoch in vielen Bildungsprogrammen der *UNESCO* und des *Europarates* sowie in entsprechenden Ansätzen des Globalen Lernens verwiesen (vgl. Abs. 16.4).[35] Vielfach kritisiert werden dabei die Machtasymmetrien im *UN-Sicherheitsrat* sowie die problematische Legitimation von internationalen Organisationen wie der *WTO*, der *Weltbank* oder internationaler Schiedsgerichte. Internationale Verträge werden z. B. im Rahmen von *Klimakonferenzen* mittlerweile zwar unter vorherigen Konsultationen zahlreicher zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure vorbereitet, deren Repräsentativität ebenso wie deren reale Einflussmöglichkeit auf globale Entscheidungen (global governance) aber als äußerst intransparent oder rein symbolisch eingeschätzt.

---

[32] Zur weiteren Diskussion der Legitimationsprobleme der EU und Möglichkeiten der Parlamentarisierung und/oder Stärkung deliberativer Formen europäischer Demokratie vgl. exemplarisch: Abels/Wilde 2016; vgl. auch Abs. 16.4 in diesem Bericht.

[33] Als erste Ansätze zur Stärkung von direktdemokratischen und v. a. deliberativen Verfahren fordert Art. 11 (2) EUV (Vertrag von Lissabon) die Organe der EU dazu auf, „einen offenen, transparenten und regelmäßigen Dialog mit den repräsentativen Verbänden und der Zivilgesellschaft“ zu pflegen. Ebenso wurde im Art. 11 (4) EUV seit 2007 die *Europäische Bürgerinitiative* (EBI) verankert.

[34] Vgl. dazu die kritische Auseinandersetzung mit dem Spitzenkandidatinnen- bzw. Spitzenkandidatensystem und die Überlegungen zur Einführung der Direktwahl für das Amt der Kommissionspräsidentin bzw. des Kommissionspräsidenten (Decker 2019).

[35] Zu Beispielen für die kontroverse Fachdebatte zu den Perspektiven und Problemen einer „kosmopolitischen Demokratie“ (vgl. Beck 2007, S. 159ff.; Maus 2015, S. 122ff.; Eis/Moulin-Doos 2017).

2.1.2.3 Herausforderung 3: Streitbare Demokratie – oder: Wie lässt sich Demokratie schützen?

Die Debatten um den Begriff der „wehrhaften“ oder „streitbaren“ Demokratie werden seit geraumer Zeit und überaus kontrovers geführt. Gleichzeitig gehört der Begriff zum Grundverständnis der deutschen Demokratie. *Jaschke* formuliert dies so: „Die Idee einer ‚streitbaren‘ oder auch ‚wehrhaften‘ Demokratie wird in der Politikwissenschaft seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts diskutiert. Unter dem Eindruck der geringen und erfolglosen Gegenwehr gegen den Aufstieg des Nationalsozialismus in der Endphase der Weimarer Republik stellte sich die Frage, wie eine Demokratie beschaffen sein müsse, die sich erfolgreich gegen die politischen Extreme von links und rechts zur Wehr setzen könne“ (Jaschke 2006). So plausibel diese Fragestellung ist, fällt die konkrete Beantwortung jedoch schwer. Kontroversen setzen in diesem Kontext notwendigerweise an dem Verhältnis von Freiheit und Sicherheit an. Zu viel Freiheit, so *Jaschke*, eröffne auch extremistischen und antidemokratischen Kräften politischen Spielraum. Zu viel Sicherheit in Form von Verboten erdrosseln die individuellen Freiheitsrechte und höhlen die Demokratie von innen aus (vgl. ebd.). Sichtbar wird dieses Spannungsverhältnis beispielsweise im Kontext der Debatten um Parteiverbotsverfahren nach Artikel 21 GG[36] oder der Verwirkung von Grundrechte nach Artikel 18 GG[37].

Weitaus häufiger als Parteiverbotsverfahren wird allerdings ein Vereinigungsverbot nach Artikel 9 GG ausgesprochen. Es dient dazu, verfassungsfeindliche Bestrebungen schon auf Vereinsebene zu bekämpfen, beispielsweise bei den sogenannten rechtsextremistischen Freien Kameradschaften. Ein Vereinigungsverbotsverfahren setzt allerdings einen als eher aufwändig zu beschreibenden Ermittlungsprozess von Sicherheitsbehörden und *Verfassungsschutz* voraus, wobei insbesondere der *Verfassungsschutz* in der breiten Öffentlichkeit – vermittelt über die Medien – wegen seiner bislang nicht eindeutigen Rolle bei der Aufklärung der NSU-Morde mit zunehmender Skepsis betrachtet wird (vgl. Zakrzewski 2013; Musharbash 2013).

Diese Prozesse und Verfahren sind im Rahmen politischer und demokratischer Bildung insofern relevant, als dass Lehrende und Lernende sich an ihnen orientieren. Eine Partei, die nicht verboten ist, wird in diesem Zusammenhang in Bildungsprozessen nicht selten als „demokratisch legitimiert“ verstanden und unterschiedslos in Bildungsprozesse integriert (vgl. Behrens u. a. i. E.). Orientierungsstifter sind im Gegensatz dazu Verweise auf die sogenannte Ewigkeitsklausel Artikel 79 Abs. 3 GG, die ebenfalls als Element wehrhafter Demokratie verstanden wird.

2.1.2.4 Herausforderung 4: Diskursgrenzen zwischen liberalen und republikanischen Demokratiekonzepten – oder: Wo endet Pluralismus?

Wie bereits deutlich wurde, ist nach einem liberalen Demokratieverständnis die Beziehung der Bürgerinnen und Bürger zum Staat zunächst durch deren staatsbürgerliche Rechte geprägt. Die Aufgabe des Staates, dessen Repräsentantinnen und Repräsentanten von den Bürgerinnen und Bürgern in Wahlen legitimiert werden, ist es, diese Rechte zu schützen. Gelingt dies nicht, werden sie in Wahlen nicht erfolgreich sein.

Bei Vorstellungen, die eher an einem republikanischen Demokratieverständnis anknüpfen, soll sich das Handeln der gewählten Vertreterinnen und Vertreter viel unmittelbarer an den Gestaltungswillen der Bürgerinnen und Bürger binden. Dieser Wille muss durch öffentliche Kommunikation beständig neu gebildet und sichtbar gemacht werden. Primär geht es hier um gesellschaftliche Kommunikation, die auf Macht und Durchsetzung ausgelegt ist und in der sich das politische Gemeinwesen als Souverän immer wieder neu konstituiert.

Offensichtlich reklamieren republikanische Konzeptionen im Vergleich zu den auf Institutionen und Verfahren gegründeten liberalen Konzepten für sich sehr viel unmittelbarer, an eine Demokratie als Herrschaft des Volkes heranzureichen. Sie werden aufgegriffen von rechtspopulistischen Bewegungen, die sich als eigentlicher Demos

---

[36] In der Geschichte der Bundesrepublik wurde ein Parteiverbot bis heute nur zweimal erfolgreich durchgesetzt: erstmals 1952 gegen die Sozialistische Reichspartei (SRP) und 1956 gegen die Kommunistische Partei Deutschlands (KPD). Das Parteiverbotsverfahren gegen die NPD ist dagegen zweimal gescheitert. Zwar sahen es die Richterinnen und Richter des *Bundesverfassungsgerichts* im Jahr 2017 als erwiesen an, dass die NPD eine verfassungsfeindliche Gesinnung habe. Gleichzeitig habe sie als Partei nicht das „Potenzial“, die Demokratie in Deutschland zu beseitigen.

[37] In der Geschichte der Bundesrepublik wurde die Grundrechtsverwirkung insgesamt viermal beantragt, aber jedes Mal abgewiesen. Artikel 18 GG ist in der Praxis also bislang nicht von Bedeutung.

gerieren. Republikanische Konzepte und Ideen lassen sich aber durchaus auch in Bewegungen wie „Fridays for Future“ identifizieren.

Die Gefahren oder Einseitigkeiten beider Konzepte liegen auf der Hand. Im ersten Fall scheinen in der Betonung von Institutionen, Verfahren, „Checks“ und „Balances“ verfassungskonforme Entscheidungen zwar langfristig sichergestellt, gleichzeitig allerdings das Verhältnis zwischen Repräsentierten und Repräsentantinnen und Repräsentanten fragil zu sein. Im zweiten Fall kann sich der republikanische Selbstvertretungsanspruch „Wir sind das Volk“ auch auf Bereiche beziehen, die nach einem menschenrechtsorientierten Verständnis möglicherweise gar nicht verhandelbar sind. Rassismus, Homophobie oder Sexismus können so in bestimmten Konstellationen als legitimer Ausdruck der Mehrheit (ohne Ansehen von Minderheitenrechten) erscheinen (vgl. Behrens u. a. i. E.).

An dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass moderne Demokratien in der Praxis im Spannungsverhältnis liberaler und republikanischer Funktionsmaximen existieren. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen bleibt die Frage, wie Demokratien partizipativer werden können, ohne zugleich den Kern menschen- und grundrechtlicher Werte zur Disposition zu stellen. Diese Frage ist auch für die in diesem Bericht zentral gestellten pädagogischen Zusammenhänge demokratischer politischer Bildung von großer Bedeutung.

Wie also lässt sich das hier vorgestellte Spannungsverhältnis auflösen? Orientierung liefern in diesem Zusammenhang die Überlegungen *Fraenkels*. Seine demokratietheoretischen Überlegungen arbeiten mit der überaus nützlichen Unterscheidung eines kontroversen und eines nicht-kontroversen Sektors (vgl. Fraenkel 1991). Der nicht-kontroverse Sektor beruht auf den Normen und Werten einer Gesellschaft, die nicht zur Disposition gestellt werden. Für die Bundesrepublik finden diese ihren Ausdruck in den Artikeln 1–19 des Grundgesetzes sowie über die „Ewigkeitsgarantie“, die eine Änderung bestimmter Grundsätze (in Artikel 1 und Artikel 20) verbietet.[38] 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, die nur umgesetzt werden müsste. In dieser Sichtweise reicht der Bezug auf die basisdemokratische resp. republikanische Fundierung von Politik nicht aus, um die Qualität und Legitimität herzustellen. Demokratie kann sich in der Praxis nicht allein in einem agonalen Verständnis erschöpfen, in dem alles dem kontroversen Sektor zuzuschreiben 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.

Unter Beachtung dieser nicht kontroversen Maßstäbe ergibt sich ein weites Feld konkurrierender Möglichkeiten, um über politische Fragen und demokratische Handlungsspielräume zu sprechen und diese zu gestalten. Allerdings wird auch deutlich, dass ein modernes Demokratieverständnis mehr als ein bloßer Abstimmungsmechanismus sein muss. In der Konsequenz müssen nicht alle Sichtweisen, nicht alle Ideen und Handlungsüberlegungen als legitimer Beitrag politischer Willensbildung gesehen werden. Kontroversität und Pluralität sind an eine als werthaltig zu charakterisierende Grundierung des politischen Willensbildungsprozesses gekoppelt. Mit einem in dieser Weise strukturierten Grundverständnis lässt sich dann auch wieder eine Brücke zwischen liberalen und republikanischen Modellen bauen. *Habermas* schlägt hier Formen deliberativer (aktiv beratschlagender) Politikgestaltung vor (vgl. Habermas 1996, S. 285ff.). Mit einem solchen Demokratieverständnis gibt es zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten einer kontroversen demokratischen und politischen Bildung. Besonders die anspruchsvolle Frage nach dem Stellenwert des zivilgesellschaftlichen politischen Engagements (vgl. „Fridays for Future“) lässt sich damit reflektieren, wie auch Politikentwürfe, die Ressentiments sowie inhumane oder autoritäre „Lösungsvorschläge“ über das Argument demokratischer Streitbarkeit („das kann man doch diskutieren“) einzubringen versuchen.

2.2 Bildung, Sozialisation, Aneignung

Nachdem zuvor das Adjektiv des für diesen Bericht zentralen Konzeptes der Politischen Bildung diskutiert worden ist, soll im Folgenden die Aufmerksamkeit auf den zweiten Begriff, den Bildungsbegriff, gelenkt werden. Im

---

[38] Dieser vermeintlich „nicht-kontroverse Sektor“ bedeutet für das hier aufgeführte Beispiel der Art. 1–19 GG jedoch nicht, dass deren Anwendung und Durchsetzung nicht Gegenstand leidenschaftlicher Kontroversen wären. Auch in diesen Artikeln des Grundgesetzes wurden mehrfach Änderungen vorgenommen, wie z. B. 1993 die Einschränkung des Asylrechts (Art. 16a) oder 1994 die Ergänzung des Diskriminierungsverbotes um die Aufgabe einer aktiven Gleichstellungspolitik im Art. 3, Abs. 2 zur „Beseitigung bestehender Nachteile“.

Horizont der Fachdiskussion ist es dabei unvermeidlich, auch verwandte und benachbarte Konzepte wie vor allem Erziehung, Pädagogik, Lernen, Didaktik, Sozialisation miteinzubeziehen, um Gemeinsamkeiten und Differenzen auszuloten. Unumgänglich ist dies, weil sich in der Fachdiskussion und der öffentlichen Debatte neben Politischer Bildung eine Reihe von Begriffen finden lässt – wie z. B. Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen, Demokratiedidaktik, politische Sozialisation und weitere zahlreiche semantische Variationen –, die teilweise synonym verwendet werden, zum Teil aber auch in deutlicher konzeptioneller Distanzierungsabsicht formuliert werden (vgl. z. B. Himmelmann 2004; Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Zugleich beanspruchen die folgenden Überlegungen weder, eine einmal verbindliche Definition der Begriffe vorzulegen, noch, die Breite der Konzepte auch nur überblicksweise darzustellen. Nicht nur angesichts ihrer langen Tradition und ihres historischen Bedeutungswandels, sondern auch angesichts ihrer häufig stark kontextbezogenen Verwendung wäre dies auch nicht zu leisten. Vielmehr zielen die Überlegungen vorrangig darauf ab, das diesem Bericht zugrunde gelegte konzeptionelle Verständnis von Politischer Bildung – auch durch Kontrastierung – explizit zu machen.

Gemeinsam ist den Begriffen Bildung, Erziehung und Sozialisation, dass sie Prozesse der „Aneignung und Weitergabe von kulturellem Wissen und persönlichen Handlungsbefähigungen, die für die gesellschaftliche Teilhabe funktional und für die Entwicklung der Persönlichkeit förderlich sind“ (Grundmann 2011, S. 63) umschreiben. Mit Einschränkung gilt dies auch für den Begriff des Lernens. Dennoch stehen die Konzepte für unterschiedliche Phänomene, soziale Praktiken und Forschungszugänge. Einen weit verbreiteten Zugang bietet *Grundmann* mit der folgenden Kurzdefinition: „Mit dem Begriff der Sozialisation wird der ganz allgemeine, anthropologisch fundierte Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissen[s] umschrieben; mit dem Begriff der Bildung die Kultivierung von Handlungswissen einzelner Individuen und mit dem der Erziehung die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen“ (ebd.).

Der Begriff der politischen Sozialisation wird in Ergänzung dazu als das lebenslange – bewusste und unbewusste – Lernen und als die Persönlichkeitsbildung der Individuen in Bezug auf den Gegenstand „Politik“ gefasst. Unter diesem Begriff werden einerseits alle expliziten Einflüsse politischer Tradition (z. B. politische Bildung) und die generellen Auswirkungen des politischen Umfeldes (z. B. politische Kultur) auf die Individuen zusammengefasst. Andererseits werden aber auch die Kenntnisse, Meinungen, Einstellungen usw. der Individuen als Voraussetzungen politischen Handelns und damit in ihren Rückwirkungen auf die politischen Systeme in den Blick genommen.

Grundmann folgt dabei der Unterscheidung von Bildung und Erziehung, die im deutschen Sprachraum (im Unterschied zum englischen Begriff „education“) eine besondere Tradition hat. Mit dem Bildungsbegriff werden dabei vorrangig die „Prozesse und Normen, Formen und Ergebnisse der Selbstkonstruktion des Menschen“ (Tenorth 2007, S. 92; vgl. auch Tenorth 1997) bezeichnet. *Tenorth* nennt neben dieser Bedeutungsdimension des Bildungsbegriffs noch „(2) die Prinzipien der Gestaltung der gesellschaftlichen Organisationen des Lehrens und Lernens, (3) eine Perspektive für die Selbstthematisierung von Gesellschaften und (4) eine der wesentlichen Möglichkeiten der kategorialen Orientierung der Humanwissenschaften“ (Tenorth 2007, S. 92). In diesem Sinne kann Bildung (nicht erst in der neuhumanistischen Lesart seit dem 18./19. Jahrhundert) durchaus auch als „kulturelles Erbe der Menschheit“ (Sander 2018, S. 7) verstanden werden, dessen Idee der Selbst- und Weltaneignung sich aus unterschiedlichen kulturellen (und religiösen) Traditionen begründen lässt (vgl. ebd.). Mit Bildung als grundlegendes menschliches Vermögen, Lebensbedingungen zu gestalten und soziale Wirklichkeit zu konstruieren, verbinden Menschen aber auch die „tätige Umwandlung von Natur“ durch Arbeit mit der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und „ihr[es] geistige[n] Subjektvermögen[s]“ (Bernhard 2018, S. 132).

In enger Nähe zu diesem Verständnis von Bildung steht der Aneignungsbegriff. Wenn hier von Aneignung die Rede ist, wird auf einen Begriff Bezug genommen, der der *Leontjewschen* Tätigkeitspsychologie (vgl. vor allem Leontjew 1973) und seinem Gebrauch innerhalb der kulturhistorischen Schule (vgl. z. B. Wygotski 1980) entlehnt ist. Er wurde vor allem im Kontext der Kritischen Psychologie von *Holzkamp* (1983) in Deutschland bekannt gemacht und fand anschließend als Bildungskonzept Eingang in die pädagogische und soziale Arbeit (vgl. z. B. Deinet 1992, 1999; May 2004). Der Terminus thematisiert nach *Leontjew* „das wichtigste ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen“ (Leontjew 1973, S. 286). Er drückt zudem 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] Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern“ (ebd., S. 281), aktiv handelnd auseinanderzusetzen. In diesem Prozess produktiver Realitätsverarbeitung (vgl. Hurrelmann 1983) erschließt sich das Subjekt deren Bedeutungen sowie die Bedeutungen der

Personen seiner Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge und überführt diese in individuelle Sinnbezüge (vgl. Lurija 1982). Es erwirbt auf diese Weise zugleich Weltwissen und formiert seine eigenständige Identität darüber.

Die Adaption des Aneignungskonzepts innerhalb bildnerischer Bezüge ist in Deutschland schon früh durch die Ausarbeitung seiner Raumbezüge gekennzeichnet (vgl. Deinet 1992, 1999) und deshalb für den Bericht von besonderem Interesse (vgl. Kap. 4). Diese Entwicklungslinie weiterführend und dabei die raumsoziologischen Konzeptualisierungen *Löws* (2001) aufnehmend lassen sich im Anschluss an *Deinet* (2014, bes. S. 69ff.) fünf Dimensionen von Aneignungstätigkeit unterscheiden:

– Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten;
– Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums;
– Aneignung als Veränderung von Situationen;
– Aneignung als Verknüpfung von Räumen;
– Aneignung als spacing, also als das eigentätige Schaffen von Räumen (vgl. auch Löw 2001).

Sie betonen die prozesshafte Konstituierung und Flexibilisierung von räumlichen Strukturen durch aktives Handeln der Subjekte und den hohen Stellenwert, der dabei der Bewegung und Dynamik zukommt. Fokussiert wird auf die Möglichkeiten, die diese Strukturen beinhalten und wie sie ggf. auch bei politischen (Selbst-)Bildungsprozessen zum Tragen kommen können.

Während also der Bildungsbegriff eher die Aspekte der Subjektkonstitution durch Aneignung der Welt betont, lenkt der Erziehungsbegriff die Aufmerksamkeit auf jene mehr oder weniger intendierten Handlungs- und Kommunikationsformen der älteren Generation, die Heranwachsende adressieren und darauf abzielen, deren Entwicklung zu beeinflussen; „aber der Begriff umfasst sowohl das Geschehen wie das Ergebnis dieses Geschehens, er bezeichnet Handlungen, die Erzieher ausüben, und die Absichten, die sie dabei verfolgen, aber auch die Wirkungen, die Kinder erleiden“ (Tenorth 1988, S. 12; vgl. auch Oelkers 2004).

Dieser intentionale Förderprozess wurde (traditionell eher) linear als von Erziehenden ausgehend und auf eine zu erziehende Person einwirkendes soziales Handeln verstanden. Dabei umfasst das Bedeutungsfeld von Erziehung sowohl „Maßnahmen von Schutz, Pflege und elementarer Sorge“ als auch „sämtliche Formen des erweckenden und helfenden Umgangs, das kulturelle Bündel des Lehrangebots im Sinne der Vermittlung, Billigung und Missbilligung“ von kulturellen Praktiken und Verhaltensweisen. Erziehung beruhe also auf einem „Anspruch persönlicher Verantwortung“ und müsse „daher sittlich legitimiert“ werden können (Gamm 2018, S. 81). Nicht selten bedeutungsgleich mit Erziehung wird der historisch spätere Begriff Pädagogik verwendet; in anderen Kontexten wird mit ihm der Aspekt der professionellen Reflexion und Kunstlehre von Erziehungsprozessen markiert.

Der Lernbegriff wiederum umfasst vielfältige Formen von Änderungen im Denken und Verhalten zur Anpassung an (Um-)Weltveränderungen, Bewältigung neuer Handlungsprobleme und kognitiver Herausforderungen. Auch für Änderungen von Verhaltensdispositionen bei Tieren findet der Lernbegriff Verwendung wie für institutionelle und technische Entwicklungsprozesse in lernenden Systemen („policy learning“; „künstliche Intelligenz“) (vgl. Künzli 2004). Im weiteren Umfeld der Politischen Bildung werden vor allem die Adressatinnen und Adressaten der Angebote als Lernende angesprochen bzw. in non-formalen und informellen Kontexten als Lernende begriffen.

Mit der Theorie und Praxis des Lernens, aber auch des Lehrens und Vermittelns beschäftigt sich die Didaktik. *Comenius´* „große Didaktik“ (Original 1657) beschreibt „die Kunst, Allen alles ganz zu lehren“. Hier sind vor allem die für die Vorstellungen von Bildung und Lernen zugrundeliegenden Prinzipien „omnes“ und „omnia“ noch heute relevant: „Omnes“ zu lehren bedeutete Bildung für alle, nicht bloß für privilegierte Minderheiten. Sie „omnia“ zu lehren, bedeutete, ihnen von Kind auf das gesamte Weltbild zu vermitteln“ (Rathmayr 2012, S. 57; vgl. auch Schaller 1995).

Aktuelle Ansätze der Didaktik betrachten nicht nur den Prozess des Lehrens und des Lernens, die Wechselbeziehungen sowie Voraussetzungen und Bedingungen (vgl. Tulodziecki u. a. 2017, S. 270), vielmehr befassen sich diese auch mit den Zielen und Inhalten. So wird als zentrales Ziel politikdidaktischer Arbeit die politische Mündigkeit der Lernenden beschrieben (vgl. Ackermann u. a. 1994).

Durch Erziehung und Bildung werden Sozialisationsprozesse inhaltlich ausgestaltet. Die Vermittlung und Aneignung von sozialen Normen, Regeln des Zusammenlebens, erwünschten Eigenschaften, Qualifikationen und Befähigungen stellen „Normierungen des sozialen Lebens“ dar. Durch diese „Normierungsfunktion“ reproduziert

sich Gesellschaft entsprechend „spezifischen Sozialisationsverhältnissen“ (Grundmann 2011, S. 64). Institutionelle Bildungsprozesse stehen somit notwendigerweise in einem Spannungsverhältnis zwischen den pädagogischen Aufgaben von Bildung (Qualifikation, Persönlichkeitsentwicklung, Mündigkeit) einerseits und anderen gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Ausbildung andererseits: „Erziehung und Bildung werden zur Selektion und Legitimation ungleicher Lebenschancen herangezogen“ (ebd.), da sie mit der Zuweisung (Allokation) von weiterführenden Berufs- und Lebenschancen verbunden sind.

Bildungssoziologische und vor allem praxeologische Analysen greifen zunehmend auf das Konzept der Subjektivierung (Selbst-Werdung, Selbst-Bildung) zurück, um genau diese unaufhebbare Wechselwirkung von Persönlichkeitsbildung und Vergesellschaftung zu untersuchen. Lernende Menschen sind keine von Gesellschaft unabhängige Individuen, sondern immer soziale Subjekte, eingebettet in soziale Praktiken. Über diese erwerben sie Wissen, Fähigkeiten, machen Erfahrungen, erwerben Kapitalien unterschiedlicher Art unter sehr unterschiedlichen sozioökonomischen Bedingungen und Erwartungen und tragen gleichzeitig zu Teilen zur Reproduktion dieser Praktiken bei (vgl. Alkemeyer u. a. 2013).

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. Auch „demokratische Bildung“ im 21. Jahrhundert kann den Widerspruch ihres normativen Anspruches der Befähigung von mündigen Menschen einerseits und der (legitimen) gesellschaftlichen Aufgaben der Qualifikation und Reproduktion von Gesellschaft andererseits nicht auflösen. Das Politische in Bildung (und Erziehung) zeigt sich jedoch gerade in der Offenlegung und im Um-Lernen (oder Ver-Lernen) tradierter, (körperlich) verinnerlichter sozialer und kultureller Normierungen, die symbolische Machtverhältnisse widerspiegeln (vgl. Lösch/Eis 2018a; Bünger 2013).

2.3 Politische Bildung und/oder Demokratiebildung?

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln sowohl die für diesen Bericht grundlegenden Begriffe Politik und Demokratie als auch die Begriffe Bildung und Erziehung sowie Sozialisation und Aneignung skizziert worden sind, sollen im folgenden Kapitel – dem Berichtsauftrag folgend – die zentralen Begriffe politische und demokratische Bildung konturiert und in ihren historischen Entwicklungsvollzügen und Wechselverhältnissen beschrieben werden.

2.3.1 Berichtsauftrag: „Förderung demokratischer Bildung und politischer Selbstpositionierung“

Der *16. Kinder- und Jugendbericht* widmet sich dem Thema „Förderung demokratischer Bildung im Kinder- 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 bevormunden oder zu eng zu führen. Allerdings wird der dauerhafte Bedarf an Politischer Bildung – als zentrale Voraussetzung lebendiger, stabiler und dynamischer Demokratien – häufig erst dann in dringlicher Weise thematisiert, wenn demokratische Gesellschaften durch krisenhafte Entwicklungen und (globale) Problemlagen verunsichert, herausgefordert oder auch bedroht werden (vgl. Kap. 1). Tatsächlich berühren globale gesellschaftliche Umbrüche und Krisen, aber auch technologische und sozioökonomische Entwicklungen in besonderer Weise die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und deren ungleiche Chancen der Persönlichkeitsentwicklung: Aktuelle „Schlüsselprobleme“ (wie z. B. Klimaveränderung, Umweltkatastrophen, Pandemien, aber auch Bürgerkriege, Fluchtmigration, zunehmende soziale Ungleichheit und Prekarisierung sowie das Erstarken von Rechtsextremismus und autoritären Einstellungen, Digitalisierung, Veränderungen der Arbeitswelt etc.) stellen allesamt generationale Hinterlassenschaft und nicht hintergehbare (also faktisch aufgezwungene) Handlungsaufgaben für die (zukünftigen) Subjekte der Volkssouveränität dar. Entsprechend plädierte bereits der *15. Kinder- und Jugendbericht* „mit Nachdruck für eine deutlich verstärkte politische Bildung und Demokratiebildung“ (vgl. Deutscher Bundestag 2017c, S. 26).

Der Berichtskommission ist es in diesem Zusammenhang allerdings wichtig darauf hinzuweisen, dass politische und demokratische Bildung grundsätzlich als zentrale und dauernde Aufgaben in der Demokratie zu verstehen

sind. Demokratie entwickelt sich und ist daher – wie *Negt* und andere deutlich formuliert haben – „die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010, S. 13). Dieses Lernen ist im Kern ein politisches Lernen, denn demokratiefähige Menschen sind „politische Menschen“ (ebd.). 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. Junge Menschen werden im Rahmen politischer Bildung deshalb als politisch mündige Subjekte (und nicht nur als betroffene Objekte staatlicher Administration) angesprochen, die ihre soziale Positionierung und ihre gesellschaftlichen Interessenlagen verstehen und Politik mitgestalten können. Politische Bildung versteht sich dabei (immer schon) nicht allein als schulisches Unterrichtsfach, sondern ebenso als Aufgabe für die ganze Schule und jegliche Bildungsinstitutionen (durch Achtung von Kinder- und Menschenrechten sowie von partizipatorischen und subjektorientierten Lehr-Lern-Umgebungen). Die demokratische Bildungsorganisation und Institutionsentwicklung reicht von kleinen Teilschritten der Mitentscheidung und der Interessenvertretung in organisatorischen Fragen bis hin zu Konzepten basisdemokratisch organisierter Schulen, Universitäten und selbstorganisierter Bildungsinstitutionen. Zudem stehen neben den Säulen schulischer Bildung die vielfältigen Handlungsfelder außerschulischer Politischer Bildung durch zivilgesellschaftliche Träger, Parteien, Stiftungen, Religionsgemeinschaften etc. und informelle Lernwege in sozialen Interaktionen sowie in politischen Aktivitäten und sozialen Bewegungen.

In der nationalen wie internationalen, vor allem europäischen, Fachdiskussion um Bildungsprozesse werden in diesem Zusammenhang die Begriffe formale, non-formale (gelegentlich auch non-formelle genannt) und informelle Bildung und entsprechende Varianten (vor allem: Lernen) zur Beschreibung von Bildungsprozessen genutzt (vgl. Rauschenbach u. a. 2004). Die mittlerweile erreichte Selbstverständlichkeit, mit der diese Begriffe weithin verwendet werden, darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich hinter den Begriffen durchaus unterschiedliche Konzepte und Referenzen verbergen und dass an vielen Stellen die scheinbare Evidenz der Angemessenheit der Begriffe nur überzeugt (z. B. im Fall der Zurechnung auf Räume und Institutionen), wenn weite Bereiche außer Acht gelassen werden. Ein Beispiel hierfür ist die vertraute Charakterisierung der Kinder- und Jugendarbeit als non-formaler Lern- und Bildungsbereich. Damit werden gewiss – vor allem, wenn man die Schule als formalen Bildungsbereich als Vergleichsmaßstab heranzieht –wichtige Aspekte im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit abgedeckt (vgl. Rauschenbach u. a. 2004). Ausgeblendet bleibt jedoch, dass es z. B. innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige mehr oder weniger stark formalisierte Lern- und Bildungsangebote gibt, die teilweise auch interne Zugangsberechtigungen regulieren (z. B. Kurse bei den bergenden und rettenden Jugendorganisationen oder beim Sport bis hin zum Erwerb der Juleica, des Ausweises für Jugendleiterinnen und Jugendleiter, der eine Ausbildung nach bundesweit festgeschriebenen Standards voraussetzt) (vgl. Baumbast u. a. 2014, S. 26ff.). Umgekehrt finden auch an der Schule non-formale und informelle Lern- und Bildungsprozesse statt.

Die Sachverständigenkommission für diesen Bericht stützt sich aus diesem Grund auf folgendes Begriffsverständnis:

– Als formale (politische) Lern- und Bildungsangebote sind hochgradig bis weitgehend formalisierte im Sinne formal strukturierter, rhythmisierter und didaktisierter Settings zu bezeichnen, die von entsprechend ausgebildeten Fachkräften arrangiert und realisiert werden. Häufig sind sie mit bestimmten Zugangsvoraussetzungen unterschiedlicher Art sowie Lern- und Leistungszielkontrollen, z. B. in Form von Prüfungen, und dem Erwerb von anerkannten Qualifikationen verbunden.
– Als non-formale (politische) Lern- und Bildungsarrangements würde man jene Settings bezeichnen, die zwar auf die Entwicklung politischer, sozialer oder demokratischer Urteile und Handlungsfähigkeiten abzielen, deren Vermittlungs- und Aneignungsprozesse jedoch wenig bis gar nicht formalisiert sind. Auch diese Settings sind üblicherweise von Fachkräften und über entsprechende pädagogische Konzepte verantwortet; die Lern- und Bildungsprozesse werden jedoch bewusst nicht unmittelbar gelenkt und kontrolliert. Klassische Beispiele hierfür wären ein offenes Jugendzentrum, eine Ferienfreizeit oder eine Gruppenstunde, wobei berücksichtigt werden muss, dass z. B. das letztgenannte Beispiel schnell auch zu einem sehr formalisierten Angebot mutieren kann.
– Informelle politische oder demokratische Lern- und Bildungssettings wären dann solche, die – in dem hier anstehenden Zusammenhang – vonseiten junger Menschen selbstorganisiert, anlass- und situationsbezogen zustande kommen. Charakteristisch ist, dass dabei auch durchaus nachhaltige Lern- und Bildungsarrange-

ments und -erfahrungen entstehen, diese jedoch von niemand anderem als den jungen Menschen selbst intendiert, realisiert und verantwortet werden und üblicherweise in keiner Weise formalisiert oder gar didaktisiert sind.

Mit Blick auf die Prozesse politischer Bildung und die Strukturierung dieses Berichts bedeutet dies, dass sich Bildungsprozesse in diesem Kontext häufig weniger an institutionellen oder pädagogischen Strukturen orientieren, sondern quer zu diesen verlaufen. Sichtbar wird gleichzeitig aber auch, dass die Abgrenzung politischer, sozialer oder demokratischer Bildung nicht immer trennscharf erfolgen kann. *Negt* spricht deshalb von Politischer Bildung als Demokratiebildung. Diese kann unabhängig vom ausgewählten Bildungskontext immer neben formalen, auch non-formalen und informellen Strukturen folgen. Wir betonen das an dieser Stelle, weil sich im Berichtsauftrag zumindest auf den ersten Blick ein differentes Verständnis von politischer und demokratischer Bildung andeutet. Demokratische Bildung – so scheint es – 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.

2.3.1.1 Eine kurze Geschichte der politischen Bildung

Der Aufbau demokratischer, staatlicher und gesellschaftlicher Strukturen ist in (West-)Deutschland (nach dem Ende des Nationalsozialismus) untrennbar mit der Entwicklung einer besonderen Konzeption und Praxis Politischer Bildung verbunden. Diese findet ihren Ausgangspunkt im Potsdamer Abkommen, in dem die Alliierten für das Erziehungssystem Nachkriegsdeutschlands vereinbarten, dass dieses die erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen gewährleisten müsse. In der Folge kann heute festgestellt werden, dass die ausdifferenzierten Praxisfelder, Akteure, Institutionen und Expertisen schulischer und außerschulischer Politischer Bildung sowie der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland (im europäischen und globalen Vergleich) gut entwickelt und vielfach beispielgebend sind (was keineswegs bedeutet, dass sie nicht gleichzeitig vielfach prekär und entwicklungsbedürftig sind).[39] Akteurinnen und Akteure der politischen Bildung haben in (West-)Deutschland seit 1945/49 feste Strukturen entwickelt, die sich einer Bildung über und für Demokratie ebenso verpflichtet fühlen, wie den Anspruch verfolgen, Bildungsverhältnisse (und -institutionen) insgesamt demokratisch zu gestalten[40], auch wenn dieser Anspruch fachlich und politisch umstritten bleibt und im konkreten institutionellen Vollzug auch vielfach nicht eingelöst wird. So bleibt etwa die Frage, in welchen Bereichen (von der vorschulischen Bildung und Betreuung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, über schulische und außerschulische Bildung, wie der sozialen Arbeit, bis hin zur Berufs- und Erwachsenenbildung, den Bundesfreiwilligendiensten, der politischen Bildung in der Bundeswehr etc.), in welcher Form (als fachlich akzentuiertes Angebot, überfachliche Querschnittsaufgabe, als freiwilliges oder verpflichtendes Angebot etc.), in welchem Umfang und mit welcher institutionellen Absicherung politische Bildung angeboten und sichergestellt wird, bis heute eine heftig umstrittene und in föderalen Strukturen real auch unterschiedlich akzentuierte Angelegenheit. Hinzu kommen Debatten darüber, inwiefern politische Bildungsprozesse im Sinne kollektiver Selbstbestimmung auch von den Lernenden selbstorganisiert und gleichberechtigt mitverantwortet werden können und sollen. All das sind nicht nur wissenschaftlich, sondern auch bildungs- und demokratiepolitisch offene Fragen, die sich auch auf die Kontroverse der grundsätzlichen Demokratisierung gesellschaftlicher Subsysteme beziehen. Gleichwohl haben sich in diesen Debatten Gütekriterien politischer Bildung weiter institutionalisiert, mit deren Hilfe sich die normative Orientierung politischer Bildung auf Demokratie gut bestimmen lässt. Dazu gehören zentral:

– Politische Bildung ist eine Bildung für alle Menschen. Sie dient nicht der Elitenrekrutierung, sondern ist als demokratische Bürgerinnen- und Bürgerbildung konzipiert.

---

39 Die international breit rezipierten und beispielgebenden Strukturen politischer (und historischer) Bildung sollten auch ein guter Grund dafür sein, an dieser etablierten Bezeichnung festzuhalten und sie nicht durch „Demokratiebildung“ zu ersetzen.

40 So wurden z. B. im Rahmen des *Re-Education-Programms* Einrichtungen der außerschulischen Bildung gegründet, deren Aufgabe es war (und bis heute ist), das demokratische Bewusstsein vor allem junger Menschen zu entwickeln und eine demokratische politische Kultur aufzubauen. Einrichtungen, die heute noch in diesem Sinne arbeiten, sind z. B. der *Jugendhof Vlotho* in Ostwestfalen, die Jugendbildungsstätte *wannseeFORUM* in Berlin oder das *Europahaus Marienberg* in Rheinland-Pfalz.

- Der *Beutelsbacher Konsens* formuliert das berufsethische Selbstverständnis im Hinblick auf die Gefahren der Indoktrination und Fremdbestimmung.
- Es existieren klar konturierte Vorstellungen von Bildungszielen und didaktischen Prinzipien und Methoden, die sowohl in als auch außerhalb der Schule Anwendung finden.

2.3.1.2 Politische Bildung für alle Menschen

Zum zentralen Selbstverständnis politischer Bildung in der Bundesrepublik gehört es, Bildungsprozesse in der Domäne Politik als Angebote für alle Menschen und damit als inklusive Bildungsangebote zu denken (vgl. Besand/Jugel 2015b; Sander 2013b, S. 14ff.; Schiele 2009, S. 349ff.). Politische Bildung versteht sich nicht als Elitenprojekt. Sie ist nicht auf die Ausbildung zukünftiger politischer Leistungsträgerinnen und Leistungsträger gerichtet, sondern hat das Ziel, die Ausbildung politischer Urteils- und Handlungskompetenzen aller Bürgerinnen und Bürger – und mehr als das: aller Menschen – zu unterstützen. So verbindet bereits der damalige bayerische Ministerpräsident *Hoegner* 1956 anlässlich der Gründung der *Akademie für politische Bildung* in Tutzing die besondere Bedeutung einer politischen Bildung für alle mit dem Fortbestand der Demokratie: „Diese setzt Urteilsfähigkeit der breiten Volksschichten voraus. Urteile bedeuten immer die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten, und zwar eine richtige und gerechte Wahl. Richtige Urteile beruhen auf Erkenntnis und Erfahrung. Politische Erkenntnis kann nur durch politische Bildung gewonnen werden. Die Bildung eines politischen Bewusstseins der breiten Volksschichten ist daher eine Schicksalsfrage der Demokratie“ (Hoegner zit. nach Schiele 2009, S. 336). Ob und inwiefern es der politischen Bildung gelingt, diesem Anspruch einer echten Breitenwirkung tatsächlich gerecht zu werden, ist in den letzten Jahren unter vielfältigen Überschriften diskutiert worden (vgl. Besand/Jugel 2015b). Gleichzeitig kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass jenseits der Debatten über die Frage, ob und mit welchen Strategien es politischer Bildung gelingen kann, alle Menschen anzusprechen, so gut wie keine Debatten darüber geführt werden, ob das überhaupt Aufgabe und Ziel politischer Bildung sein kann. Politische Bildung ist damit normativ von Beginn an – wenn auch unter wechselnden Überschriften – an inklusiven Bildungsprozessen interessiert und sucht nach Mitteln und Wegen, diese zu organisieren (vgl. ebd.).

2.3.1.3 Der Beutelsbacher Konsens

Ebenfalls unstrittig ist es, dass politische Bildung auf die Mündigkeit der jungen Menschen und nicht an den politischen Meinungen und Überzeugungen der Lehrenden und pädagogischen Fachkräfte orientiert sein muss. Zusammengefasst und operationalisiert wird dieser Grundsatz in dem weit über Deutschland hinaus bekannt gewordenen *Beutelsbacher Konsens*, der in Reaktion auf die Kontroversen zwischen rationalistischen und emanzipatorischen Politikdidaktiken formuliert worden ist. Der *Beutelsbacher Konsens* fasst in drei Punkten Kernvorstellungen des Bildungsbereiches zusammen. Diese lauten:

(1) „Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

(2) Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen: Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. […]

(3) Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, S. 179f.).

Dieser „Konsens“[41] bündelt seit 1976 professionstheoretische und berufsethische Grundverständnisse und ist vielfach auch in die Bewilligungsgrundlagen außerschulischer Bildung eingegangen. Auch wenn der *Beutelsbacher*

[41] Der *Beutelsbacher Konsens* wurde durch *Wehling* im Nachgang einer Tagung in Beutelsbach als Tagungsbericht (quasi als Protokoll eines möglichen Konsenses) formuliert.

Konsens in der außerschulischen Bildung weitgehend anerkannt ist, wird er dennoch durchaus ambivalent und zum Teil auch kritisch betrachtet (vgl. Widmaier/Zorn 2016). Die außerschulische Jugendbildung (vgl. Kap. 10) ist ausgesprochen plural verfasst und wird vielfach getragen von weltanschaulich und politisch gebundenen Trägern, wie z. B. evangelischen Akademien, katholischen Heimvolkshochschulen, gewerkschaftlichen Bildungshäusern, Jugendbildungsstätten der Falken und vielen anderen mehr. In deren (auf freiwilliger Teilnahme beruhenden) Bildungsveranstaltungen spiegelt sich die jeweilige weltanschauliche Ausrichtung, die für die Gesellschaft notwendige Pluralität wird durch die Gleichzeitigkeit der verschiedensten Träger und Angebote gewährleistet (vgl. auch Pohl 2015).

In jüngster Zeit ist der *Beutelsbacher Konsens* allerdings erneut in die Schlagzeilen geraten, da er durch rechtspopulistische Akteurinnen und Akteure als Instrument gegen die Disziplin Politische Bildung missbraucht wird. Der *Beutelsbacher Konsens* wird in diesem Zusammenhang synonym mit einem vermeintlichen Neutralitätsgebot gleichgesetzt und gezielt zur Einschüchterung genutzt. Der *Beutelsbacher Konsens* zwingt aber keineswegs zu einer neutralen Darstellung politischer Zusammenhänge. Er betont mit allen drei Punkten vielmehr, dass politische Kontroversen auch kontrovers in der politischen Bildung angesprochen werden müssen. In Bildungskontexten soll genau wie in der Gesellschaft über politische Fragen gestritten werden. Engagierte Stellungnahmen von Lernenden und durchaus auch Lehrenden sind in diesem Sinne erwünscht. Das heißt: Politische Debatten sollen auch in Bildungsprozessen möglich sein und sichtbar werden und mehr als das. Bildungsprozesse dürfen und können, wenn sie als politische und demokratische Bildungsprozesse verstanden werden, gar nicht in einem politikfreien Raum stattfinden. „In jeder Aussage über politische oder gesellschaftliche Sachverhalte schwingt eine – verdeckte oder unterbewusste – Dimension der Wertung und des Dafür- oder Dagegenhaltens mit. Eine strikte und absolute Trennung von Faktenäußerung und Wertung ist weltfremd – das ist eine bleibende Erkenntnis *der philosophischen Hermeneutik*“ (Lindner 2018a). Gleichwohl haben pädagogische Fachkräfte sorgfältig darauf zu achten, dass sie ihre Machtposition in Bildungskontexten nicht dazu benutzen, Lernende von ihrer persönlichen politischen Meinung zu überzeugen. Das Indoktrinationsverbot ist nicht ohne Grund ein wichtiger Bestandteil des *Beutelsbacher Konsenses*. „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“ (Wehling 1977, S. 179). Bildungsziel – und das ist in diesem Zusammenhang überaus wichtig zu betonen – ist damit nicht der politische Konsens, sondern die Einübung und das Aushalten kontroverser und konflikthafter politischer Auseinandersetzungen.

Ein zweites Missverständnis wird sichtbar, wenn wir uns der Frage zuwenden, was überhaupt als kontroverse Positionen im Rahmen von politischer Bildung verstanden werden kann. Denn Kontroversität hat auch im Rahmen politischer Bildung durchaus Grenzen. Bildung oder noch präziser politische und demokratische Bildung hat – das lässt sich mit Blick auf ihre Geschichte gut nachvollziehen – einen normativen Kern, der sich in den in den Verfassungen formulierten Bildungs- und Erziehungsaufträgen sehr gut nachvollziehen lässt (vgl. Kap. 6). Die normative Perspektive nicht nur der politischen Bildung, sondern der Bildung allgemein ist damit nicht auf eine wie auch immer geartete neutrale Auseinandersetzung mit politischen, sozialen und ethischen Fragen gerichtet. In der politischen Bildung geht es vielmehr um den Aufbau pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte. Wenn es um Kontroversität in der politischen Bildung geht, sind Lehrende in eben diesem Sinne auch nicht verpflichtet, Lernende darauf hinzuweisen, dass es auch Menschen gibt, die den Holocaust leugnen. Sie müssen keine extremistischen oder radikalen Positionen in den Bildungsprozess einbringen, wenn diese nicht von allein dort vorkommen. Und wenn solche Positionen sichtbar werden, dann haben sie die verbindliche Aufgabe, diesen Äußerungen zu widersprechen. Nichts ist in einem solchen Zusammenhang schädlicher als Bildungspersonal mit indifferenter Haltung (vgl. Besand 2019; Sturm 2019).

Zusammenfassend heißt das: Nicht jede Kontroverse, die gesellschaftlich existiert, muss im Rahmen politischer oder demokratischer Bildung reflektiert und gleichberechtigt behandelt werden. Oder um es mit den Worten von *Assmann* und *Assmann* (2018) zu sagen: „Nicht jede Gegenstimme verdient Respekt. Sie verliert diesen Respekt, wenn sie darauf zielt, die Grundlagen für Meinungsvielfalt zu untergraben“[42]. Der Demokratiepädagoge *Edler* betont 2018 im Hinblick auf den Bildungsraum Schule: „Lehrer dürfen gar nicht neutral sein. Sie sind durch das Schulgesetz und die Verfassung in Sachen Menschenrechte und Demokratie darauf festgelegt, grundrechtsklar gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und diskriminierende Positionen, wie sie die AfD laufend vertritt, aufzutreten. Insofern haben sie eine Pflicht zur demokratischen Parteilichkeit“ (Edler 2018).

---

[42] Vgl. https://www.suedkurier.de/ueberregional/kultur/Auszuege-aus-der-Rede-der-Friedenspreistraeger-Aleida-und-Jan-Assmann;art10399,-9924883 [16.09.2020].

2.3.1.4 Didaktische Prinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung

Weitere wichtige Gütekriterien zur Entwicklung und Bewertung politischer Bildung stellen die didaktischen Prinzipien dar. *Sander* nennt in diesem Zusammenhang sechs zentrale Begriffe:

Tabelle 2–2

Didaktische Prinzipien

Subjektorientierung Politische Bildung soll so strukturiert werden, dass sie an Vorwissen und Voreinstellungen der Lernenden über Politik anschlussfähig ist und dass die Subjekte ernst genommen sowie ihre Lebenserfahrung und Lerninteressen berücksichtigt werden.	Exemplarisches Lernen Politische Bildung soll so strukturiert werden, dass an konkreten politischen Einzelbeispielen verallgemeinerbare Erkenntnisse über Politik gewonnen werden können.	Problemorientierung Politische Bildung soll so strukturiert werden, dass der Problemgehalt des Politischen sichtbar wird.
Kontroversität Politische Bildung soll so strukturiert werden, dass die kontroverse und konflikthafte Struktur des Politischen sichtbar wird.	Handlungsorientierung Politische Bildung soll in Situationen stattfinden, die Lernenden vielfältige Gelegenheiten zu einem aktiv handelnden Umgang mit Politik eröffnen.	Wissenschaftsorientierung Politische Bildung soll in ihrer Inhalts- und Methodendimension vor dem Hintergrund der Sozialwissenschaften verantwortbar sein.

Quelle: in Anlehnung an und Adaption von Sander 2007, S. 190ff.

In Ergänzung zu diesem ersten Set von Prinzipien existieren weitere – zum Teil leicht anders akzentuierte Formulierungen, die neben den bereits genannten Begriffen noch „Adressatenorientierung“, „Fallprinzip“, „Zukunftsorientierung“ und die „politisch moralische Urteilsbildung“ mit einbringen (Reinhard 2005). Diese Modelle stehen aber in keinem grundlegenden Konflikt zueinander, sondern ergänzen sich gegenseitig. Sie werden genutzt, um Aussagen über die Güte von Bildungsprozessen zu begründen, und bilden deshalb gemeinsam mit dem *Beutelsbacher Konsens* die zentralen Prozessstandards im Kontext politischer und demokratischer Bildung. Sie gelten in ähnlicher Weise für unterschiedliche Bildungsbereiche. Für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung wird der Zusammenhang aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme aber leicht anders akzentuiert. *Hafeneger* fasst es folgendermaßen zusammen: „In den non-formalen Orten und Zeiten der politischen Jugendbildung werden bei freiwilliger Teilnahme jugendliche Bildungsprozesse professionell begleitet, arrangiert und ermöglicht. Diese sind bildungsdialogisch ausgerichtet und beziehen sich auf die handelnden Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit den von ihnen eingebrachten Motiven und Interessen. Lernen und Bildung wird als ein vielschichtiger, kognitiver und emotionaler, sozialer und biographischer Vorgang verstanden. In den intersubjektiven Lernverhältnissen und -beziehungen können die Pädagogen/-innen mit ihrem Wissen und Können, ihren Themen und Botschaften – so ein wesentliches Professionsmerkmal – für die Entwicklung des Selbst, für die politisch-mentale Identität bzw. elementare Identitätsgefühle und für Veränderungen (im Sinne eines lebenslangen Projekts) als siegelnde Objekte […] eine wichtige Bedeutung […] bekommen“ (Hafeneger 2014, S. 226f.).

Die bisher vorgestellten Gütekriterien und Selbstverständnisse der politischen Bildung haben sich allesamt in Westdeutschland bis in die 1990er-Jahre hinein etabliert. Sie sind getragen von einem an Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierten Bildungsverständnis und haben sich im Laufe der 1970er- und 80er-Jahre auch auf der Ebene von Bildungsplänen und -vorgaben gut verankert.

Auch auf die Richtlinien zur Förderung der (politischen) Jugendbildung hatten sie einen relevanten Einfluss. So werden beispielsweise im *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (KJP) als „Lernziele der Jugendhilfe” u. a. die Förderung eines demokratischen und rechtsstaatlichen Wertebewusstseins, sowie die Förderung der Beteiligung und Teilhabe aufgeführt. Und in der in denselben Richtlinien festgelegten Definition politischer Bildung spiegeln sich die oben genannten Qualitätskriterien: „Die politische Jugendbildung vermittelt jungen Menschen durch vielfältige Themen und Angebote Kenntnisse über politische Zusammenhänge und zeigt ihnen Möglichkeiten der Mitwirkung an gesellschaftspolitischen Prozessen. Sie hat zum Ziel, demokratisches Bewusstsein und politische Teilhabe von jungen Menschen zu fördern und sie zu befähigen, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der demokratischen Kultur zu leisten. Die Pluralität und Vielfalt einer demokratischen Gesellschaft kommt in diesem Feld

durch ein breites Spektrum von Organisationen und Einrichtungen zum Ausdruck, deren bundeszentrale Aufgaben aus Mitteln des KJP gefördert werden" (BMFSFJ 2016, S. 813).

2.3.1.5 Die Staatsbürgerkunde

In der DDR wurde politische Erziehung derweil als Erziehung für den (realsozialistischen) Staat und zu einer „sozialistischen Persönlichkeit" im Sinne des Marxismus-Leninismus verstanden. Dabei galt – dem Potsdamer Abkommen folgend – zunächst auch hier, dass die Schule als Ort demokratischen Neubeginns verstanden wurde (vgl. Sander 2013b). In der Schule gab es nach der Gründung der DDR (1949) zunächst ein Fach namens „Gegenwartskunde", das allerdings 1957 von der ideologisch stärker akzentuierten „Staatsbürgerkunde" abgelöst wurde. Zudem wurde 1978 ein Wehrkundeunterricht als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse eingeführt. Ebenso verpflichtend waren vormilitärische Übungen und „Lager zur Zivilverteidigung" für alle Auszubildenden und alle Studierenden der Studiengänge an Fach- und Hochschulen. Wie strikt der Unterricht in diesen Fächern an den jeweiligen politischen Linien der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) orientiert war, lässt sich bei *Sander* (2013b), *Gagel* (2005) oder *Grammes u. a.* (2006) nachlesen. Allerdings wurde die Staatsbürgerkunde in diesem Zusammenhang nur als Integrations- und Kulminationspunkt verschiedener Strategien verstanden. Wichtig – neben dem ideologisch geprägten Unterricht anderer Fächer – waren in diesem Sinne insbesondere die außerschulischen Jugendverbände[43]. „Diese Instrumentalisierung des Erziehungsprogramms im Sinne der parteipolitischen Interessen der SED wurde kontinuierlich weiterverfolgt, insbesondere die FDJ galt als Kaderreserve der Partei. Formal war die Mitgliedschaft in den Verbänden freiwillig, allerdings war die Möglichkeit bestimmter Bildungswege in der Regel eng an die Voraussetzung parteikonformen, gesellschaftspolitischen Engagements geknüpft. Die engen strukturellen und personellen Verzahnungen mit der Institution Schule trugen zudem dazu bei, dass die Verbände als mehr oder weniger ‚normalisierte' Sozialisationsinstanzen empfunden wurden und bis zum Ende der DDR 80 bis 90 Prozent der Kinder und Jugendlichen erfassten" (Jehle 2018). Die zentrale Bedeutung der Staatsbürgerkunde und der über sie koordinierten politischen Einflussnahme auf die Bürgerinnen und Bürger lässt sich gut von ihrem Ende aus verdeutlichen. Während *Honnecker* noch im Juni 1989 das Fach Staatsbürgerkunde in ihrem Referat auf dem IX. Pädagogischen Kongress als „ein in seiner Bedeutung für die sozialistische Erziehung, für die Vermittlung unserer Ideologie durch nichts zu ersetzendes Fach" bezeichnet (zitiert nach Jehle 2018), skandierte die Schauspielerin *Spira* im November 1989 unter dem tosenden Beifall von 500.000 Demonstrantinnen und Demonstranten auf dem Berliner Alexanderplatz: „Ich wünsche für meine Urenkel, daß sie aufwachsen ohne Fahnenappell und ohne Staatsbürgerkunde" (vgl. ebd.). Sichtbar wird hier: Die Abschaffung dieses Faches war eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele der Bürgerrechtsbewegung, die 1989 zum Sturz der SED-Herrschaft führte. Kein Wunder also, dass die ostdeutsche Bevölkerung auch nach der Wende von der Vorstellung staatlich organisierter politischer Bildung zunächst wenig begeistert war und diese Vorbehalte auch bis heute sichtbar bleiben (vgl. Besand 2019).

Politische Bildung im Sinne dieses Berichts fand in der DDR bis 1989 nur oppositionell im Umfeld der Friedensbewegung und von Kirchengemeinden statt. Mit dem demokratiepolitischen Aufbruch 1989/90 erfuhr im letzten Jahr der DDR auch die politische Bildung eine Renaissance. Die entstehenden zivilgesellschaftlichen Strömungen, demokratischen Parteien und insbesondere auch die „Runden Tische" sind Ausdruck eines demokratischen Aufbruchs und einer Utopiesuche, die auf einer verbreiterten politischen Bildung basierte.

2.3.1.6 Politische Bildung nach der Wiedervereinigung

„Die deutsche Vereinigung mit der Folge der demokratischen Transformation der ostdeutschen Gesellschaft auf der einen Seite und eine neue Welle von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit auf der anderen Seite haben in der Öffentlichkeit die Aufmerksamkeit für die Probleme und Notwendigkeit politischer Bildung wieder erhöht" (Sander 2013b, S. 150). Es kam zur Gründung von Landesverbänden der *Deutschen Vereinigung für politische Bildung* (DVPB)[44] in den neuen Bundesländern sowie zur Gründung einer neuen *Fachgesellschaft für*

---

43 Genannt werden müssen in diesem Zusammenhang die Pionierorganisation *Ernst Thälmann* (für Kinder von sechs bis 14 Jahren) und die *Freie Deutsche Jugend* (FDJ, ab 14 Jahre), die bereits in den 1940er-Jahren gegründet wurden.

44 Die *DVPB* (gegr. 1965) ist einer der wichtigsten und größten Verbände der politischen Bildung in (West-)Deutschland, der sich in den alten Bundesländern in festen Strukturen, z. B. durch Verbandszeitschriften, Fortbildungsreihen, einem Austausch von Wissenschaft und Bildungspraxis etablierte. Nach der Wiedervereinigung waren es hauptsächlich westdeutsche Verbands- und Trägerstrukturen, die auch in den neuen

Politikdidaktik, politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Beide Verbände zielen auf einen Austausch zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. Es entstehen neue Handbücher und Lexika, die auf politische und demokratische Bildung bezogene Forschung wird deutlich ausgebaut und mit ihr das Wissen über Vermittlungswege, -chancen und -herausforderungen. Dabei werden auch neue Kontroversen sichtbar, die den aktuellen Diskurs prägen. Einige wenige sollen hier skizziert werden:

Kontroverse: Bildungsstandards und Kompetenzen?

In der Folge der Post-Pisa-Debatte entsteht in den frühen 2000er-Jahren im Kontext der politischen Bildung eine neue Diskussion um die Frage, wie sich der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung allgemein am besten beschreiben lässt. Diese Debatte wird befeuert durch die berechtigte Sorge des Bildungsbereichs, dass die Fokussierung auf sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsbereiche, die sich durch den neuen Trend zu einem engmaschigeren Bildungsmonitoring ergibt, für die politische Bildung nachteilige Wirkung haben wird. In der Folge entwickelt die *GPJE* (ohne Auftrag der *KMK*[45]) ein Kompetenzmodell für den Fachunterricht in der politischen Bildung in der Schule, das aus drei Kompetenzbereichen besteht.

Tabelle 2–3

Kompetenzmodell für den Fachunterricht in der politischen Bildung in der Schule

Konzeptionelles Deutungswissen	
Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sach- und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können.	**Politische Handlungsfähigkeit** Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können.
Methodische Fähigkeiten Sich selbst zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können.	

Quelle: Kompetenzmodell für den Fachunterricht in der politischen Bildung in der Schule – GPJE 2004

Dieses Modell ist als Minimalkonsens zu verstehen und spiegelt sich heute nicht nur in vielen Lehr- und Rahmenplänen des Faches wider (vgl. Kap. 6), sondern prägt auch die Vorstellung von Bildungszielen und Perspektiven außerschulischer politischer und demokratischer Bildungsanagebote mit. Denn auch wenn sich für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, wie *Hufer* es 2014 formuliert, Bildungsziele für diesen Bereich „nicht ohne weiteres so benennen [lassen], dass sie die Zustimmung aller unterschiedlichen Standpunkte, Sichtweisen und Theorien finden würden, […] werden ‚politische Urteilskraft und gesellschaftliche Deutungskompetenz' [Negt 2010, S. 189] als elementare Notwendigkeiten und Bildungsziele" (Hufer 2014, S. 233) auch in diesem Bereich zentral gestellt. Für die außerschulische Bildung ist in dieser Debatte von grundlegender Bedeutung, dass ein Kompetenzbegriff gewählt wird, der den Prinzipien non-formaler Bildung sowie dem emanzipatorischen Ansatz politischer Bildung gerecht wird. Denn, so beschreibt es *Becker*, „macht [es] einen Unterschied, ob eine Definition von Kompetenzen den Bildungssettings als vordefiniertes Ergebnis (Zielerreichung) vorangestellt wird oder ob sie als Grundlage (Intention) für ein pädagogisch arrangiertes Setting politischer Bildung dient, das Gelegenheiten bietet, bestimmte Kompetenzen zu zeigen und damit auch zu stärken und zu entwickeln" (Becker 2017, S. 127f.). In diesem Sinne blieben die „gesellschaftlichen Kompetenzen" in Anlehnung an *Negt* eine wichtige Orientierung

Bundesländern ausgebaut werden konnten und kleinere eigenständige Strukturen aus den 1990er-Jahren zunehmend ersetzten. 2015 gründete sich mit dem *Bundesausschuss Politische Bildung e. V.* (bap) zudem ein neuer Dachverband mit dem Schwerpunkt der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

45 Zeitgleich entstand eine *KMK-Expertise* der *Fachgruppe Sozialwissenschaften*, die ein ähnliches Kompetenzmodell für die gymnasiale Oberstufe entwickelte, das im Vergleich zum *GPJE-Modell* insbesondere die Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme als eigene Kompetenzschwerpunkte herausstellte (vgl. Behrmann u. a. 2004).

für die Zieldimension non-formaler politischer Bildung: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz und ökonomische Kompetenz (vgl. Negt 2010, S. 218ff.).

Wichtig aus der Perspektive der Jugendberichtskommission ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass das „Politische" der politischen Bildung – sowohl schulisch wie außerschulisch – nicht allein, ja nicht einmal vornehmlich, auf die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin für den Bildungsbereich verweist und damit nicht politisches Wissen, sondern die Mündigkeit der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger das zentrale Ziel politischer Bildung ist. Mündigkeit lässt sich in diesem Zusammenhang auch nicht – auch wenn das in unterschiedlichen Praxiskontexten hin und wieder passiert – in Vorstellungen von Kenntnisreichtum in der Domäne reformulieren.[46] Denn in einer demokratischen Gesellschaft werden demokratische Prinzipien und Entscheidungsprozesse sowie die Rolle von politischen Akteurinnen und Akteuren und politischen Institutionen immer wieder neu ausgehandelt, hinterfragt und bewertet (vgl. Kenner/Lange 2020a). Das „Politische" der politischen Bildung transportiert damit nicht eine geschlossene disziplinäre Perspektive, sondern den Anspruch und die Fähigkeit von Lernenden, die soziale Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern. Nicht die Domäne, sondern die aktuellen Herausforderungen von Mündigkeit und demokratischer Selbstbestimmung bestimmen die Lerngegenstände. Sie sollten als Kontroversen didaktisiert und mit wissenschaftlichen Diskursen in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kenner/Lange 2020a; Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

Kontroverse: Demokratie- oder politische Bildung?

Eine weitere Kontroverse, die sich in den frühen 2000er-Jahren ergibt, ist die Auseinandersetzung um das Verhältnis von politischer Bildung und Demokratie-Lernen. Auf den ersten Blick lässt sich unter dieser Überschrift eine Debatte um den normativen Kern von Bildungsprozessen erwarten, wobei die politische Bildung als wertneutralere und Demokratie-Lernen als stärker wertgebundene Angebote verstanden werden könnten. Tatsächlich ist die demokratische politische Bildung aber ebenso wenig „wertneutral" wie das Demokratie-Lernen, da sie an demokratische Prinzipien (Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte, Minderheitenschutz) gebunden ist.

In der Debatte geht es folgerichtig eigentlich um etwas anderes: So gehen demokratiepädagogische Ansätze, wie sie beispielsweise im Kontext des *BLK*-Projektes *Demokratie leben und lernen* formuliert wurden, zumeist von der zentralen These aus, dass „Demokratie als Lebensform" in sozialen Alltagsinteraktionen (z. B. durch „demokratisches Sprechen", Fähigkeiten zum Perspektivwechsel und zur Aushandlung von sozialen Konflikten; vgl. Sliwka 2001; Himmelmann 2001) sowie als „Gesellschaftsform" in institutionellen und zivilgesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Vereine, Kinder- und Jugendhilfe, betriebliche Mitbestimmung) nicht nur kognitiv, sondern durch eigene Erfahrungen erlebbar und dadurch erlernbar (und reflektierbar) werden. Inwiefern die Aneignung sozialer Kompetenzen im Nahbereich (Schule, Vereine, Freiwilligenengagement) zugleich eine Grundlage und Befähigung zu politischen Kompetenzen (als „Spill-over-Effekt") ermöglicht, ist empirisch aber höchst umstritten (vgl. Reinhardt 2013; Besand 2020a). Insbesondere die Übertragbarkeit von Erfahrungen des sozialen Lernens, der Konflikt- und Handlungskoordination im interpersonalen Nahbereich auf gesamtgesellschaftliche (und globale) Fragen, Herrschaftsverhältnisse und Aushandlungsprozesse führe vielfach zu problematischen Vorstellungen, Erwartungen und Fehlverständnissen.

Einigkeit besteht in den Ansätzen des „Demokratie-Lernens" und der Politischen Bildung allerdings darin, dass gesamtgesellschaftliche Strukturen und Entscheidungen auch Auswirkungen auf die Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen haben und dass junge Menschen Vorstellungen von gesellschaftlichen Problemen (Ungleichheit, Klimawandel, Migration, Kinderrechte etc.) sowie Wertehaltungen (Gleichheit, Gerechtigkeit, Frieden etc.) entwickeln, deren Sinnbildungen sich in Lern- und Sozialisationsprozessen nicht unabhängig von soziokulturellen Positionierungen und gesamtgesellschaftlichen Diskursen entwickeln.

---

[46] Mit der Verständigung auf Bildungsstandards kommt es in der politischen Bildung zu einer deutlichen Aufmerksamkeitsverschiebung. Wie sichtbar geworden ist, richtet sich die Bildungsperspektive jetzt deutlich weniger auf die Vermittlung spezifischer Kenntnisse, sondern auf die Vermittlung und Förderung politischer Urteils- und Handlungskompetenzen. Das ist für die an Mündigkeit orientierte politische Bildung keine vollständig neue Akzentuierung, tritt jetzt aber klarer in den Vordergrund. In der Folge dieser Klarstellung ergibt sich für den Bildungsbereich allerdings erneut eine Debatte um die Frage, ob sich nicht doch zentrale Bildungsgegenstände identifizieren lassen, die für das Verständnis demokratischer Politik so zentral sind, dass sie unbedingt vermittelt werden müssen. Diese Debatte wird unter der Überschrift Basiskonzepte zusammengefasst. Basiskonzeptmodelle vorgelegt haben unter anderem *Weißeno u. a.* 2010 sowie die *Autorengruppe Fachdidaktik* (vgl. Weißeno u. a. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Kontroverse: Kritische politische Bildung

Die Diskussion über neuere Ansätze einer „kritischen politischen Bildung“ steht für mehrere inhaltliche und wissenschaftspolitische Kontroversen über das Politik-, Gesellschafts- und Bildungsverständnis „der Domäne“. Gesellschafts- und herrschaftskritische Ansätze politischer Bildung gehen dabei deutlich über das Feld der schulbezogenen Fachdidaktik hinaus. Die Ansätze kritischer politischer Bildung sind so vielfältig wie ihre fachlichen Bezüge zur politischen Soziologie, den Cultural Studies, der Gender-, Migrations- und sozialen Bewegungsforschung, der Jugend- und Erwachsenenbildung, der Sozialen Arbeit oder der Sozialpsychologie. Kritische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Bildungspraktikerinnen und Bildungspraktiker beschäftigen sich mit Fragen der Macht- und Herrschaftsanalyse in Bildungsverhältnissen und den Bedingungen politischer Emanzipation und Subjektivierung (vgl. u. a. Lösch/Thimmel 2010; Eis/Moulin-Doos 2018). „Kritische, gesellschaftswissenschaftlich fundierte politische Bildung untersucht, wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden. […] Politische Bildung verbindet die Analyse sozialer Strukturkonflikte mit einer Reflexion subjektiver Positionen in ihnen“ (Eis 2016, S. 420ff.). Dabei rücken Verhältnisse von Unmündigkeit und Demokratieabbau ebenso wie die Grenzen, Hindernisse und das Scheitern politischen Handelns in den Mittelpunkt von Lernprozessen. Kritische politische Bildung versteht sich immer auch als gesellschaftsbezogenes Lernen, da institutionelle Entscheidungsprozesse nur durch eine Analyse gesellschaftlicher Diskurse und Herrschaftsstrukturen verständlich und veränderbar werden. Kontroversen entstanden in den letzten Jahren, insbesondere als Reaktionen auf das Handbuch „Kritische politische Bildung“ (Lösch/Thimmel 2010) sowie auf die „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (Eis u. a. 2015) zur Frage, „ob politische Bildung nicht per se kritisch sei, da Urteilsfähigkeit eine wichtige Kompetenz sowie Kritik das Grundprinzip jeder Wissenschaft sei (vgl. Sander 2013a, S. 242; kritisch dazu Salomon 2016, S. 290). Ein weiterer Einwand war, dass es sich bei der expliziten Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, des Abbaus von Unterdrückung, Ausbeutung und sozialer Ungleichheit oder Analysen zu den Möglichkeiten von Demokratisierung um *politische* Zielbestimmungen und nicht um *wissenschaftliche* Kategorien handele“ (Lösch/Eis 2018b, S. 42, Hervorhebung im Orig.). Diese Forderung nach einer möglichen „wertfreien“ Forschung und Lehre wurde – spätestens seit dem Positivismusstreit der 1960er-Jahre – immer wieder kritisiert, da Bildung und Wissenschaft nie völlig frei von politischen und normativen Zielbestimmungen sein können. Ein (selbst-)kritisches Verständnis müsse diese normativen Voraussetzungen vielmehr offenlegen und damit kritisierbar machen. Die Ansätze kritischer Gesellschaftswissenschaft und kritischer politischer Bildung haben sich ausdifferenziert und lassen sich weder auf die „klassische“ Kritische Theorie der Frankfurter Schule noch auf Ansätze materialistischer Staatstheorie oder auf poststrukturalistische Dekonstruktionen von diskursiven Wissens-, Macht- und Subjektstrukturen reduzieren. Kritische Wissenschaft – in welcher Tradition auch immer – kann den Kritikbegriff zweifellos nicht für sich allein beanspruchen. Poststrukturalistische und radikaldemokratische Positionen haben das Kritik- und Bildungsverständnis jedoch deutlich erweitert und auch „einige Denkweisen der älteren Kritischen Theorie und des Marxismus herausgefordert, etwa hinsichtlich einer notwendigen Selbstkritik, linearer Fortschrittslogik, deterministischer Entwicklungen oder einer Dezentrierung des Subjektbegriffs. Zur Ideologiekritik tritt also die Dekonstruktion von machtförmigen Kategorien, Diskursen und gesellschaftlichen Normsetzungen“ (Lösch/Eis 2018b, S. 44). Kritik stellt sich nach diesem Verständnis also weder als ein formal zu lernendes wissenschaftliches Verfahren noch als Methode oder gar als instrumentelle Kompetenz unternehmerischer Selbstregulierung dar (vgl. Bröckling 2007).

Kontroverse: Europapolitische Bildung und Globales Lernen

Eine weitere Kontroverse betrifft die Frage, welche Bedeutung Transnationalisierungsprozesse für die (deutsche) politische Bildung haben können und haben sollten. Der schulischen Politischen Bildung wird in diesem Sinne häufig – und mit Blick auf Bildungspläne und Curricula nicht zu Unrecht – vorgeworfen, zu sehr in nationalstaatlichen Kategorien zu denken. Die Bedeutung dieser Frage ergibt sich aber in einem mehrfachen Sinn: Sie betrifft erstens die Zielebene der Bildungsprozesse und das zugrundeliegende Demokratieverständnis. Dabei geht es konkret um die Frage: Was qualifiziert Bürgerinnen und Bürger auf welcher Ebene (lokal, europäisch, kosmopolitisch oder transnational) und was bedeutet Handlungsfähigkeit in supra- und transnationalen Räumen, deren demokratische „Qualität“ höchst umstritten bleibt (z. B. EU) bzw. im globalen Kontext (der *UN* oder der *WTO*) kaum vorhanden ist? Zweitens verändern Transnationalisierungsprozesse die Lehr-/Lernvoraussetzungen. Hier geht es um die Frage: In welche Formen transnationaler Ungleichheit, Klassen- und Sozialstrukturen Lernende im Kontext von Angeboten zur politischen Bildung eigentlich hineinsozialisiert werden? Wie bilden sich diese Verhält-

nisse in konkreten Lerngruppen sowie im Berufs- und Politikverständnis der Lehrenden ab? Zudem geht es drittens um die Fragen nach der Auswahl und Struktur der konkreten (und für die Lernenden notwendigerweise bedeutungsvollen) Lerngegenstände. Hier wäre zu fragen: Welche gesellschaftlichen Teilbereiche sind überhaupt demokratisch gestaltbar? Viertens entwickelt sich (nicht nur die Politische) Bildung zunehmend im Rahmen transnationaler Konvergenzen. Die Anforderungen „globalisierter" bzw. transnationaler Märkte, die Konkurrenz um Arbeitskräfte und Standortfaktoren führen zu einer Angleichung von Leistungsprofilen, die in Vergleichsstudien (*PISA*, *IEA* etc.) getestet und in Curriculum-Empfehlungen der *UNESCO* und des *Europarats* dokumentiert werden. Hier dominieren starke affirmative Konzepte interkultureller Bildung, Schlüsselqualifikationen des „unternehmerischen Selbst", der sozialen Eigenverantwortung etc., während Analysen von Ungleichheits-, Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen bislang in Bildungskonzeptionen nur wenig Beachtung finden (vgl. I.L.A. 2017).

Die Entwicklung inter- und supranationaler politischer Strukturen (*Europarat*, EU), aber auch Entwürfe einer Weltbürgerschaft (Menschenrechte, Völkerrecht) eröffnen neue Formen rechtlicher Zugehörigkeit und ökonomischer Freiheiten, während Fragen sozialer Integration und demokratischer Citizenship sich bislang auf zivilgesellschaftliche Strukturen beschränken (vgl. Eis/Moulin-Doos 2017)[47]. In der aktuellen Citizenship-Forschung werden zudem Möglichkeiten einer Ablösung homogener Zugehörigkeits- und Identitätskonzepte durch einen differenzierten Universalismus, Urban Citizenship, Praktiken politischer Selbstermächtigung und sozialer Teilhabe von Geflüchteten und Staatenlosen („Sans Papiers" oder „Non-Citizens") diskutiert (vgl. Bloom 2017; Benhabib 2017; Kleinschmidt/Lange 2016). Politische Bildung ist in diesem Kontext aufgefordert, ihre Bildungsprozesse ernsthaft und kritisch auf die Komplexität hin zu befragen und angemessene Mittel und Wege zu finden, um demokratische Fragen jenseits des Nationalstaates zu thematisieren (vgl. Abs. 16.4).

Kontroverse: Politische Bildung als Präventionsangebot?

In der Folge besorgniserregender rechtsextremistischer Straftaten sind im Kontext außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung von öffentlichen wie von freien Trägern in den letzten zehn bis 15 Jahren Programme, Projekte und Maßnahmen aufgelegt worden, die das Ziel verfolgen, extremistische Tendenzen jeglicher Couleur nicht nur reaktiv zu bearbeiten, sondern ihnen auch vorbeugend entgegenzuwirken. Folgende Fragen werden dazu überaus kontrovers diskutiert: Wie lässt sich das Verhältnis politischer Bildung zu Extremismus- oder Radikalismusprävention beschreiben? Ist politische Bildung automatisch Extremismusprävention oder sind mit diesen Begriffen grundsätzlich unterschiedliche Handlungsfelder gemeint?

Tatsächlich ist es in der Folge der Debatte um Rechtsextremismuspävention, Prävention von religiös motiviertem Extremismus, Salafismus oder auch „Linksextremismus" in den letzten Jahren durchaus gängig geworden, verallgemeinernd von „Extremismusprävention" zu sprechen. Damit erhält ein Begriff wieder verstärkt Eingang in den (Fach-)Diskurs, der lange Zeit vornehmlich wegen der mit ihm einhergehenden terminologischen Gleichsetzung grundsätzlich unterschiedlicher Phänomene von großen Teilen der mit Rechtsextremismus befassten Professionen und Disziplinen abgelehnt wurde. In ähnlicher Weise erfahren seitdem die Begriffe der „Radikalität", des „Radikalismus" und der „Radikalisierung" eine Neubewertung. Gleichzeitig bleibt umstritten, was eigentlich unter „Extremismus" und unter „Radikalisierung" zu verstehen ist. Ebenso strittig bleibt die Frage, in welchem Verhältnis der Rechtsextremismus- zum Rassismusbegriff steht und an welchen Stellen rechtspopulistische bzw. „autoritär-nationalistische" Strömungen (Heitmeyer 2018) Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zum Rechtsextremismus aufweisen (vgl. Decker u. a. 2010; Decker/Brähler 2018). Nicht minder diffus, instrumentalisierbar und ideologieanfällig ist die Verwendung des Radikalisierungsbegriffs.

Ähnliches gilt für den Begriff der „Prävention". Auch er kann für sich kaum mehr Klarheit beanspruchen. Im Allgemeinen wird mit ihm die Vorbeugung, die Verhütung oder die Abwendung unerwünschter Ereignisse oder Zustände bezeichnet. Ab wann und bis wann, bei wem und bei wem nicht allerdings Prävention opportun ist, wird unterschiedlich beurteilt. Nach *Caplan* (1964) wird nach primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden.[48] In Wissenschaft und Praxis gibt es zudem unterschiedliche Verständnisse davon, ob und ggf. inwieweit im

---

[47] Besonders hervorzuheben sind hier die Angebote und Netzwerke der Programme: „*Networking European Citizenship Education*" (NECE) sowie „*Eastern European Network for Citizenship Education*" (EENCE) der *Bundeszentrale für politische Bildung.* vgl. www.nece.eu [10.10.2020].

[48] Primäre Prävention setzt schon vor dem Auftreten der unerwünschten Zustände oder Ereignisse ein. Sekundäre Prävention widmet sich ersten Auftrittsweisen von zu Vermeidendem. Tertiäre Prävention setzt dagegen voraus, dass bereits verfestigte unerwünschte Orientierungen und/oder Aktivitäten, etwa Gewalt- und Straftaten, vorliegen. Im Hinblick auf die Adressatinnen- und Adressatengruppierungen wird durchweg die ursprünglich auf *Gordon* (1983) rückführbare Kategorisierung nach universeller, selektiver und indizierter Prävention verwandt. Sie ist jedoch nur auf Vorfeldphänomene der Stabilisierung von zu Vermeidendem ausgerichtet. In der Praxis werden diese differenten Vorstellungen

Kontext von „Extremismus-“ und „Radikalisierungsprävention“ von Demokratieförderung ausgegangen werden kann. Manche verweisen darauf, dass die Verhinderung oder der Abbau von un- und antidemokratischen Haltungen letztlich demokratieförderlich sei und Prozesse, die betroffene Individuen dabei durchlaufen, demokratiebildend wirken würden. Andere reservieren den Begriff der „Demokratieförderung“ für Ansätze, die sich deutlich von „Extremismus-“ und „Radikalisierungsprävention“ abheben lassen. Hier liegt es nahe, sich über die Akteure in diesen Feldern, ihre zentralen Selbstverständnisse, Konzepte, Aktivitäten und deren Ergebnisse sowie deren Rahmenbedingungen klar zu werden.

Auf der Akteursebene gibt es zweifellos erhebliche Überschneidungen. So agieren etwa die *Bundeszentrale* und die *Landeszentralen für politische Bildung* und zahlreiche weitere Bildungseinrichtungen auf beiden Feldern. In ähnlicher Weise sieht sich die Jugend(bildungs)arbeit in doppelter Verantwortung. Auch im Schulkontext werden Anstrengungen mit dem Anspruch unternommen, sowohl demokratiebildend als auch extremismus- bzw. radikalisierungspräventiv wirken zu wollen. Dieser erste Eindruck bleibt auch dann erhalten, wenn man in den letzten Jahrzehnten einen bemerkenswerten Aufwuchs von freien Trägern registriert, die sich durch „Extremismusprävention“ einen Namen gemacht haben und z. B. im Rahmen von *Demokratie leben!* als „Strukturträger“ gelten, während etablierte Organisationen wie die *Wohlfahrtsverbände* oder die *Volkshochschulen* erst vergleichsweise zögerlich, spät und punktuell Aktivität entwickelt haben. Auffällig ist, dass hier neben Trägern von Bildungs- und Sozialarbeit stark auch Sicherheitsbehörden engagiert sind; dies in einem Maße und mit einer institutionellen Wirkmächtigkeit, dass fachlich bereits seit Längerem von einer „Versicherheitlichung“ im Sinne einer sicherheitsbehördlichen Überformung von Präventionsarbeit und politischer Bildung die Rede ist (vgl. Buzan u. a. 1998; Schuhmacher 2018a; Bürgin/Eis 2019) – insbesondere durch die *Polizei*, die *Justiz* und den *Verfassungsschutz*, und zwar dort, wo die Verfolgung und Verhinderung von extremistischen Straftaten, der Strafvollzug und die Abwehr von Terrorgefahren im Mittelpunkt stehen.

Die Selbstverständnisse und Intentionen geben allerdings noch weniger Kongruenzflächen der Akteure in den Feldern der Demokratiebildung auf der einen Seite und der „Extremismus-“ bzw. „Radikalisierungsprävention“ auf der anderen Seite zu erkennen. Mehr noch: Die Logiken, nach denen sie aktiv werden, unterscheiden sich deutlich: Während Prävention per Definition einer Verhinderungslogik folgt, wird Demokratiebildung von einer Ermöglichungs- bzw. Gestaltungslogik bestimmt: Geht es ersterer aus der Defensive eines Bedrohungsszenarios heraus primär reaktiv um Vorbeugung und Vermeidung von Problemen, Gefährdungen und Gefahren, die als bedrohlich wahrgenommen und eingestuft werden, strebt letztere eher proaktiv und offensiv gewendet die Befähigung zum aktiven Erhalt und zur Fortentwicklung von demokratischen Verhältnissen an. Das Interesse konzentriert sich hier nicht problem- und defizitzentriert auf Distanzerhalt zu 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.

2.3.2 Arbeitsdefinition: Politische Bildung ist Demokratiebildung

Auf der Grundlage der bisher vorgestellten Zusammenhänge sollte deutlich geworden sein, dass die Berichtskommission eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und politische Bildung für nicht zielführend hält – gleichzeitig aber auch davor warnt, Demokratiebildung oder politische Bildung mit Extremismusprävention in eins zu setzen. Entsprechend des Berichtsauftrages geht die Kommission von einem mehrdimensionalen Verständnis politischer Bildung aus, die im Sinne der *Charta des Europarates* (CM/Rec(2010)7) und einer *KMK*-Empfehlung „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis“ von Bildung und Erziehung versteht. „Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe“ (KMK 2018a, S. 3) setzt Bildungsprozesse für eine demokratische Bürgerinnen- und Bürgerschaft voraus. Diese Bildungsprozesse werden in der Bundesrepublik üblicherweise als politische Bildung bezeichnet. Damit unterscheidet sich die Begriffsverwendung leicht von der im internationalen Bereich. Denn wird im internationalen Kontext von „Education for Democratic Citizenship“, „Citizenship Education“ oder „Civic Education“ gesprochen (franz. „Éducation à la citoyenneté démocratique“, „Éducation civique“), entspricht dieses breite Verständnis von politischer Demokratiebildung im deutschen Sprachraum der vielfältigen Praxis und den Professionsfeldern „Politischer Bildung“. Die Kommission verwendet daher das im

häufig verschoben und in eins gesetzt, etwa derart, dass auch Distanzierungsanstrengungen und Deradikalisierungsarbeit als gleichzeitig tertiär wie indiziert verstanden werden.

deutschen wissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskurs anerkannte Konzept der Politischen Bildung, auch wenn dieser Begriff vielfach durch spezifische Akzentsetzungen der Demokratiebildung und der Demokratiepädagogik Verwendung findet, deren fachliche Differenzierungen hier weiter erläutert werden.

Die Kommission schließt sich der Definition des *Europarates* in seiner 2010 verabschiedeten *„Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung"* an, in der das Konzept Education for Democratic Citizenship in der deutschen Fassung als Politische Bildung definiert wird: „Im Sinne dieser Charta bedeutet […] ‚Politische Bildung' (Education for Democratic Citizenship) 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" (CM/Rec (2010)7, I, S. 2).

Ergänzend zu dieser Definition des *Europarates* greift die Kommission aus dem Berichtsauftrag in besonderer Weise die Konzepte der „politischen Selbstpositionierung" und der „Entwicklung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten" auf (BMFSFJ 2018a, S. 2). Politische Bildung und politische Lernprozesse werden in diesem Bericht nicht allein als einseitige „Vermittlungsprozesse" von Wissen, Kompetenzen und Werten durch „Expertinnen" und „Experten" an „ungebildete" Laiinnen und Laien, sondern immer auch als Aneignungsprozesse politischer Selbstbildung verstanden. Im Bericht werden soziale Räume dokumentiert, in denen Kinder und Jugendliche Erfahrungen politischer Bildung[49] als emanzipatorische Selbst- und Weltaneignung machen. In ihrem Selbstverständnis von Politischer Bildung als Demokratiebildung fragt der Bericht danach, inwiefern diese Lern- und Bildungserfahrungen selbst als demokratische Interaktions-, Austausch- und Aushandlungsprozesse von Wissen, Fähigkeiten und Werteorientierungen verstanden werden können.

Ziel des Berichtes ist es, die unterschiedlichen sozialen Räume und deren Bedingungen zur Förderung (oder auch Verhinderung) von politisch urteilsfähigen, mündigen Subjekten und demokratischer Handlungsfähigkeit junger Menschen zu dokumentieren. Politische Kompetenz wird somit in einem subjektorientierten Bildungsverständnis (im Anschluss an die Erkenntnisse der Bildungssoziologie; vgl. Bourdieu 1982, S. 623; Bremer 2010, S. 186f.) 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. Welche Personen und Gruppen werden gesellschaftlich als berechtigt und befugt wahrgenommen, sich politisch und gesellschaftlich zu beteiligen – und haben sie daher auch eine besondere Motivation, sich Wissen und Fähigkeiten in diesem Zusammenhang anzueignen? Ebenso lässt sich in den jeweiligen sozialen (Bildungs-)Räumen fragen, inwiefern die (abgesprochene) Berechtigung zur Politik (z. B. bei Kindern) zu einer Befähigung politischer Selbstbildung werden kann, die sich Subjekte in Handlungsvollzügen (z. B. in Jugendkulturen, der Kinder- und Jugendhilfe oder in sozialen Bewegungen) selbst aneignen?

Im Anschluss an das oben (vgl. Abs. 2.1) begründete Politik- und Demokratieverständnis untersucht der Bericht politische Lern- und Bildungsprozesse in unterschiedlichen sozialen Räumen und berücksichtigt dabei die drei Dimensionen des Demokratiebegriffs (die formale, die substanzielle, die prozesshafte Dimension). Der Bericht untersucht die jeweiligen sozialen Räume wiederum anhand von drei Analyseschwerpunkten der Politischen Bildung:

(1) Demokratie als Bildungsgegenstand;

(2) Demokratie als Bildungsstruktur;

(3) Demokratie als Erfahrung (vgl. Tabelle 2–4).

---

[49] Im Bericht wird die Kleinschreibung „politische Bildung" für die Beschreibung von Prozessen und Praktiken des politischen Lernens oder der Gestaltung von Lernumgebungen verwendet; ist die Domäne, d. h. die fachliche Disziplin gemeint, wird hier „Politische Bildung" als Eigenname großgeschrieben.

Tabelle 2–4

Dimensionen der Demokratie, Schwerpunkte politischer Bildung

Schwerpunkte politischer Bildung / Dimensionen der Demokratie	***Demokratie als Bildungsgegenstand*** • Inhalte der Angebote (Alltags-)Wissen • Kompetenzaneignung	***Demokratie als Bildungsstruktur*** • Wie demokratisch (hierarchisch) sind die sozialen Räume?	***Demokratie als Erfahrung*** • politische Selbstbildung • Aneignungsperspektive • Kinder und Jugendliche als (kollektive) politische Subjekte und Akteurinnen und Akteure
(1) Formale Dimension • Art der allg. verbindlichen Regelung von Konflikten durch Partizipation, Repräsentation, Wettbewerb • Dissens, Infragestellung dieser Regelungen **(2) Substanzielle Dimension** • Unhintergehbarer Kern • Gleichheit, Pluralismus, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Menschenrechte, Minderheitenschutz **(3) Prozesshafte Dimension** • Historisch konkrete Erscheinungsformen • Aushandlungsprozesse • Veränderbarkeit • Demokratie als Gestaltungsaufgabe und kollektiver Lernprozess	Demokratie (Politik, Gesellschaft) als Inhalte formaler, non-formaler und informeller Bildung thematisiert alle drei Dimensionen des Demokratiebegriffs. *Leitfragen:* • Was wird in diesem Raum an Bildungsangeboten gemacht, die Politik zum Gegenstand haben? • Welches Wissen wird vermittelt bzw. angeeignet? • Welches Alltagswissen bringen Kinder und Jugendliche mit ein? • Welche Kompetenzaneignungen finden statt? Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen vollzieht sich in allen drei Dimensionen, ebenso wie die kontroversen fachlichen Debatten über deren Schwerpunkte, z. B. die Entscheidungen über Curricula, Bildungs-, Lehrpläne, Empfehlungen, Bildungsmaterialien etc.	Strukturen und Rahmenbedingungen werden ebenso durch alle drei Demokratiedimensionen beeinflusst, z. B. Gesetze, Förderprogramme, Träger, Kriterien der Gemeinnützigkeit (Dimension 1); Zielkonflikte und Debatten über Grundwerte (Recht auf Bildung; Zugänge, Ausschlüsse, Chancen; Dimension 2); Historisch gewachsene Strukturen (Schulsystem, Kirchen, Verbände) oder auch selbstorganisierte Bildungsformate und informelles Lernen in Jugendkulturen, sozialen Bewegungen (Dimension 3) *Leitfragen:* • Wie demokratisch sind die Bildungsstrukturen? • Wie demokratisch sind die Strukturen des sozialen Raums? • Wo sind sie eher hierarchisch und funktional strukturiert?	Kinder und Jugendliche eignen sich soziale Räume an und gestalten diese. Alle drei Dimensionen der Demokratie sind dabei von Relevanz. *Leitfragen:* • Wie eignen sich Kinder und Jugendliche den (jeweiligen) sozialen Raum an? • Welche Bildungserfahrungen politischer Subjektwerdung machen sie in dem Raum? • Inwiefern nehmen sich Kinder und Jugendliche als kollektive politische Subjekte wahr? • Was fördert, was behindert die politische Subjektwerdung? • Wo erfolgt die politische Subjektwerdung in kollektiven Lernprozessen (Rahmungen), wo eher individuell?

Quelle: Eigene Darstellung

2.3.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand

In diesem Schwerpunkt geht es um die Inhalte und Angebote Politischer Bildung in den verschiedenen sozialen Räumen. Es gilt zu untersuchen, inwiefern sich Demokratie als Gegenstand formaler, non-formaler und informeller Bildung – ebenso wie Fragen von Politik und Gesellschaft – auf alle drei Dimensionen des Demokratiebegriffs beziehen. Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen kann (und sollte) sich in allen drei Dimensionen vollziehen. Ebenso beziehen sich die kontroversen fachlichen Debatten zur Begründung von Bildungs- und Lernzielen sowie zur Auswahl von Inhalten auf alle drei Dimensionen der Demokratie, z. B. bei Entscheidungen über Curricula, Bildungs-, Lehrpläne, Empfehlungen, Bildungsmaterialien etc.

Leitfragen für die Analyse der sozialen Räume:

– Was wird in diesem Raum an Bildungsangeboten gemacht, die Politik zum Gegenstand haben?
– Welches Wissen wird vermittelt bzw. angeeignet?
– Welches Alltagswissen bringen Kinder und Jugendliche mit ein?
– Welche Kompetenzaneignungen finden statt?

2.3.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur

Der zweite Schwerpunkt widmet sich der Frage, inwiefern die Rahmenbedingungen und Bildungsstrukturen selbst, aber auch die Praxis politischer Bildung in ihren Interaktionen, Professionsverständnissen und sozialen Beziehungen selbst demokratisch gestaltbar sind. Wie demokratisch (oder auch funktional und hierarchisch) sind die jeweiligen sozialen Räume? Strukturen und Rahmenbedingungen werden ebenso durch alle drei Demokratiedimensionen beeinflusst, z. B. durch Gesetze, Förderprogramme, Trägerstrukturen, Kriterien der Gemeinnützigkeit (Dimension 1); durch Zielkonflikte und Debatten über Grundwerte, wie z. B. Recht auf Bildung, Zugänge, Ausschlüsse, ungleiche Chancen auf Teilhabe und Partizipation (Dimension 2); aber auch durch historisch gewachsene Strukturen (eines föderalen, dreigliedrigen Schulsystems, dem rechtlichen Status von *Kirchen* und *Religionsgemeinschaften*, der gesellschaftlichen Rolle von *Verbänden* und *NGOs*) oder auch durch selbstorganisierte Bildungsformate und durch informelles Lernen in Jugendkulturen oder sozialen Bewegungen (Dimension 3).

Leitfragen:

– Wie demokratisch sind die Bildungsstrukturen?
– Wie demokratisch sind die Strukturen des sozialen Raums?
– Wo sind sie eher hierarchisch und funktional strukturiert?

2.3.2.3 Demokratie als Erfahrung politischer Selbstbildung

Der dritte Schwerpunkt widmet sich der Aneignungsperspektive der Kinder und Jugendlichen. Soweit dies aufgrund der durchaus begrenzten Datenlage möglich ist, werden Kinder und Jugendliche hier als Subjekte ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses, aber auch als mögliche politische Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen. Zentral interessiert die Kommission dabei, wie sich Kinder und Jugendliche ihre jeweiligen sozialen Räume aneignen, welche Ausdrucks- und Artikulationsformen, welche Lern- und Aneignungsformate sie erschließen und wie sie kollektive Problemlagen und gesellschaftliche Konflikte mitgestalten. Wiederum sind auch für diesen Analyseschwerpunkt alle drei Dimensionen der Demokratie von besonderer Relevanz.

Leitfragen:

– Wie eignen sich Kinder und Jugendliche den (jeweiligen) sozialen Raum an?
– Welche Bildungserfahrungen politischer Subjektwerdung machen sie in dem Raum?
– Inwiefern nehmen sich Kinder und Jugendliche als kollektive politische Subjekte wahr?
– Was fördert, was behindert die politische Subjektwerdung?
– Wo erfolgt die politische Subjektwerdung in kollektiven Lernprozessen (Rahmungen), wo eher individuell?

Die Kommission verwendet somit für die zu untersuchenden Praxisfelder und sozialen Räume nicht den in den beteiligten Professionen wenig üblichen Begriff der „demokratischen Bildung“. 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. Gerade die prozedurale Dimension der Entstehung („Heraus-Bildung“), Gestaltung und Weiterentwicklung von demokratischen gesellschaftlichen Strukturen steht in bestimmten Phasen sozialer Umbrüche in besonderer Weise im Zentrum, so z. B. in historischen Phasen, in denen sich Demokratie konstituiert (z. B. nach 1949 oder im aktuellen Kontext der Diskussionen um neue autoritäre Akteurinnen und Akteure, Angriffe auf Demokratie und liberale Grundfreiheiten oder auch die demokratische Verfasstheit der Europäischen Union). Demokratie als dauerhafte Entwicklungsaufgabe schließt ein Verständnis politischer Selbstbildung und kollektiver Lernprozesse ein, die eine Reflexion und Weiterentwicklung der demokratischen Wertegrundlagen ebenso wie die Analyse und Kritik ihrer jeweils aktuellen (mehr oder weniger uneingelösten) Verwirklichung umfasst.

3 Aufbau und Gliederung des Berichts, Formate der Jugendbeteiligung und Raumkonzept

Die Kinder- und Jugendberichtskommission setzt den Berichtsauftrag, „eine so weit als möglich forschungsbasierte Beschreibung und Strukturierung des Feldes der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter (bis 27 Jahre) mit dem Fokus auf Aufgaben und Leistungen, institutionelle Strukturen, Ansätzen, Formen sowie Inhalten“ (BMFSFJ 2018a, S. 3) zu erarbeiten, um, indem sie – weitgehend dem Lebensverlauf von jungen Menschen folgend – diejenigen sozialen Räume in den Blick nimmt, in denen Prozesse politischer Bildung mit der Akzentuierung demokratischer (Selbst-)Bildung stattfinden. Sie beleuchtet sowohl Handlungsfelder, in denen explizite politische Bildung angeboten wird, als auch Räume des Aufwachsens, die abseits solcher Handlungsfelder gelegen sind, gleichwohl aber Potenziale und Praxen demokratischer Bildung beinhalten. Dabei unternimmt die Kommission den Versuch, diese Prozesse, soweit dies auf Basis der verfügbaren Materialien und Literatur möglich ist, aus der Perspektive der jungen Menschen zu beschreiben. Um diesen Zugang zu stützen, hat die Kommission selbst Workshops mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt (Abs. 3.2). Im Folgenden wird zunächst aber das von der Kommission erarbeitete Raumkonzept einschließlich der sich daraus ergebenden Leitfragen erläutert (Abs. 3.1). Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der weiteren Gliederung des Berichts (Abs. 3.3).

3.1 Raumkonzept

Wie Abschnitt 2.2 aufzeigt, handelt es sich bei politischer Bildung um Bildungs- und Aneignungsprozesse, deren Verortungen, Bedeutungszuweisungen und Qualitäten entscheidend davon geprägt werden, dass sie in sozialen Räumen stattfinden. Im Folgenden soll daher das Konzept der sozialen Räume, das die Kommission ihrem Bericht zugrunde legt, näher erläutert werden.

Der Begriff des Raumes ist in der Soziologie nach einer längeren Phase der zurückhaltenden Verwendung wiederentdeckt und aus unterschiedlichen Perspektiven theoretisch formuliert worden. Die mit ihm bezeichneten Gegenstandsbereiche wurden und werden zunehmend auch empirisch analysiert (vgl. Löw 2017, S. 10ff.). Eine intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Raumkonzepten der Soziologie würde den Berichtsauftrag überschreiten. Da es hier im Kern darum geht, ein analytisches Instrumentarium für den weiteren Bericht zu entwickeln, folgt die Kommission einem Verständnis, das sich an den relationalen Raumbegriff von *Löw* anlehnt. Im Zentrum der Überlegungen von *Löw* steht die Vorstellung, dass „die Konstitution von Raum selbst als sozialer Prozess“ verstanden werden muss (Löw 2017, S. 67). Soziale Räume werden durch Handlungen konstituiert und durch gesellschaftliche Strukturen und Institutionen stabilisiert. Sie entstehen durch die „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2017, S. 224). Räume sind also nicht dasselbe wie Orte. Sie sind nicht als bloße physisch-geografische Territorien zu verstehen, sondern als soziale Kontexte, für die Aushandlungsprozesse konstitutiv sind. Insofern sind Bildungsräume als spezifische soziale Räume, nämlich solchen, in denen Bildung geschieht, mehr als topografisch zu lokalisierende und ausschließlich materiell beschaffene Bildungsorte. Erst über Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie die ihnen folgenden Praxen werden sie kreiert. Daher kann der Bezug auf so verstandene Bildungsräume zum einen die sozialen Erfahrungen und Relevanzsetzungen von Kindern und Jugendlichen in diesen Räumen deutlicher werden lassen. Zum anderen ist der Begriff des Raums offener für die Tatsache, dass sich soziale Räume überschneiden und somit Bildungsprozesse auch raumübergreifend erfolgen. Die sozialräumliche Perspektive auf das Leben von jungen Menschen generell sowie im Besonderen auf die Bildungs- und Aneignungsprozesse, die sie durchlaufen bzw. bewerkstelligen, bezieht ihre Relevanz aber vor allem daraus, dass sich Kinder und Jugendliche in erster Linie sozialräumlich orientieren und – anders als dies die meisten Erwachsenen tun – nicht oder kaum entlang struktureller und institutioneller Vorgaben ausrichten (vgl. schon z. B. Böhnisch/Münchmeier 1990). 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.

Die wesentlichen Dimensionen der Konstitution eines sozialen Raumes sind: „die routinierten Bahnen des Handelns, die strukturelle Dimension des Räumlichen, der Einsatz des Körpers, des Habitus, die Veränderungspotenziale, die Bedeutung von Symbolik und Materie, schließlich auch die Konstitution von Orten und die Herausbildung von Atmosphären“ (Löw 2017, S. 161). Soziale Räume werden in Aushandlungsprozessen konstituiert, die

vor allem über „Syntheseleistungen“ und „spacing“ vor sich gehen und dabei mehr oder weniger stark von Ressourcen und Machtverhältnissen zwischen den Akteurinnen und Akteuren geprägt sind (Löw 2017, S. 228). Syntheseleistungen bestehen darin, dass „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse [...] Güter und Menschen zu Räumen“ zusammengefasst, also etwa als Stadtteil o. Ä. begriffen werden. „Spacing“ meint das „Errichten, Bauen oder Positionieren“ von sozialen Gütern durch Menschen (Löw 2017, S. 158). Schon Jugendliche schaffen Räume, wie *Löw* beispielhaft anhand verschiedener Jugendkulturen erläutert ebd., S. 101).

Kinder und Jugendliche machen heute bereits in ihren frühen Bildungs- und Sozialisationsprozessen die Erfahrung, dass Räume „heterogen und uneinheitlich“ sind (Löw 2017, S. 85). Digitale Techniken ermöglichen in besonderer Weise, in verschiedenen Räumen gleichzeitig präsent zu sein, und verwischen die Grenzen zwischen realen und gedachten Räumen.

Aus einem solchen Verständnis von Räumen ergeben sich wesentliche Leitfragen, die bei der Beschreibung eines Raumes zu beantworten sind. Dabei muss immer berücksichtigt werden, dass es sich bei der Beschreibung eines „sozialen Raums“ letztlich um eine analytische Konstruktion handelt, die aufgrund seiner prozessualen Konstitution nie vollkommen eindeutig ist, sondern allein dadurch handhabbar wird, dass sie sich auf nachvollziehbare Kriterien und gesetzte Bedingungen stützt.

Leitfrage 1: Wie werden Räume konstituiert, wie sind ihre Grenzen definiert und wie sind sie beschreibbar?

Räume, die durch eindeutige Zugehörigkeitsregeln definiert sind (z. B. Strafvollzug, Bundeswehr, Schule, eingetragene Vereine), lassen sich in ihren Grenzen leichter beschreiben als solche, bei denen Zugehörigkeit ganz oder zu großen Teilen durch Selbstzuschreibung erfolgt und nicht formalisiert ist (z. B. Peergroups). Aber auch klar definierte soziale Räume wie die Bundeswehr oder die Schule „fransen aus“, wenn sie mit ihrer Umwelt in Kontakt treten (z. B. wenn Jugendoffiziere oder andere externe Akteurinnen und Akteure Angebote im Schulunterricht unterbreiten). Gleiches gilt für nur scheinbar klar definierte soziale Räume wie die Familie. Beim Zusammenleben in der traditionellen Eltern-Kind-Familie mag die Begrenzung des Blickwinkels auf das häusliche Zusammenleben von Eltern und Kindern („Abendbrottisch“) noch begründbar sein, um das Zentrum dieses sozialen Raumes zu beschreiben. Bei generationenübergreifendem Zusammenleben, Patchworkfamilien und alternativen Lebensformen ist die Frage, wodurch der soziale Raum „Familie“ konstituiert wird, schon wesentlich schwieriger zu beantworten. Räume sind nicht einfach, sondern werden in einem sozialen Prozess konstituiert (vgl. Löw 2017, S. 67). Insofern stellt sich auch die Frage nach ihrer historischen Entwicklung und Veränderung.

Für die Beschreibung eines Raumes ist ferner wichtig, in welchem Maße dieser formal strukturiert ist. Das Kontinuum reicht hier von Gruppen von Peers, deren innere Struktur nicht formalisiert und nicht in schriftlichen Dokumenten auffindbar ist, deren Strukturierung sich also allein aus der Interaktion der zur Peergroup gehörenden Individuen ergibt, über im Inneren durch institutionelle Regeln und unterschiedliche Rollen strukturierte, aber prinzipiell offene Räume (Schulen, Einrichtungen der Jugendarbeit, Hochschulen, Vereine), bis hin zu hochgradig hierarchisch strukturierten Räumen mit geringeren Freiheitsgraden (Bundeswehr oder Strafvollzug). Für die Frage nach Prozessen politischer Bildung ist darüber hinaus in besonderer Weise zu beachten, inwiefern soziale Räume parteipolitisch oder in anderer Weise weltanschaulich überformt sind.

Da sich die Kommission entschieden hat, die sozialen Räume so weit wie möglich aus der Perspektive der jungen Menschen zu beschreiben, ist eine weitere Dimension zu beachten: Junge Menschen erschließen sich Räume selbst und gestalten diese. Dabei werden sie von den bestehenden Regeln einerseits begrenzt, andererseits ist auch die Möglichkeit der Grenzüberschreitung immer gegeben. Jede Beschreibung der sozialen Räume soll daher so weit wie möglich die subjektive Dimension der Handlungen, Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfassen.

Leitfrage 2: Welche Akteurinnen und Akteure finden sich in einem Raum? Welche Intentionen haben diese bzw. welchen Konzepten folgen sie?

Wie auch *Löw* feststellt, ist die Konstituierung von Räumen immer mit „Einschlüssen und Ausgrenzungen“ verbunden (Löw 2017, S. 228). Für den Bericht ist zentral, welche Kinder und Jugendlichen in einem Raum präsent sind. Gibt es systematische Ausschlüsse (z. B. durch die soziale Herkunft, Gender etc.)? Dabei wird sich nicht für jeden Raum eine klare Aussage treffen lassen, weil Daten nicht verfügbar sind. Hier bleibt es die Aufgabe des Berichts, auf Erkenntnislücken hinzuweisen, die durch Forschung zu schließen sind.

In einem zweiten Schritt wird entsprechend dem Ansatz, von den Selbstbildungsprozessen der jungen Menschen auszugehen, versucht, Informationen über die Intentionen zu liefern, mit denen sie in einen sozialen Raum eintreten. Dies kann nur im Ausnahmefall vollständig aus ihrer Sicht gelingen. Daher werden auch weitere vorliegende Daten zusammengetragen und relevante Studien ausgewertet, um daraus möglichst gesicherte Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei werden auch Wissenslücken identifiziert.

Aus der Beschreibung der Struktur eines Raumes ergibt sich auch, welche weiteren Akteurinnen und Akteure in einem sozialen Raum anwesend sind (z. B. Fachkräfte, Teamerinnen und Teamer, Lehrpersonen). Darzustellen ist, mit welchen Intentionen diese dort tätig sind. Damit ist auch die normative Dimension angesprochen, d. h. die Frage, ob und welche Konzepte politischer oder auch demokratischer Bildung von den Akteurinnen und Akteuren verfolgt werden. Diese normative Dimension ist für die Ausgestaltung, die ein sozialer Raum für politische Bildung erfährt, von besonderer Bedeutung.

Soweit auch Akteurinnen und Akteure, die selbst nicht dem sozialen Raum zugehörig sind und deshalb als peripher gelten können, Einfluss auf ihn haben, finden auch solche Akteurinnen und Akteure in der Raumbeschreibung Berücksichtigung.

Leitfrage 3: Wie ist ein Raum im Inneren strukturiert und welche Teilräume lassen sich identifizieren?

Entsprechend dem relationalen Begriff von *Löw*, wonach soziale Räume konstituiert werden und „niemals der Raum an sich, sondern immer einzelne Räume“ (Löw 2017, S. 131) erlebbar sind, ist jeder für den Bericht beschriebene soziale Raum als analytische Setzung anzusehen. Daraus folgt, dass jeder Raum darauf zu befragen ist, ob für die Betrachtung der Prozesse politischer Bildung Teilräume zu differenzieren sind, die sich in ihrer Struktur und Dynamik unterscheiden. So lässt sich z. B. der soziale Raum Schule untergliedern in den sozialen Raum „Unterricht“ (wegen der unterschiedlichen Relevanz für politische Bildung gegliedert nach dem Fach selbst und anderem Fachunterricht), den sozialen Raum „Arbeitsgemeinschaften“ außerhalb des Unterrichts in Form strukturierter Angebote sowie den sozialen Raum Schule als Ort politischen Engagements von Schülerinnen und Schülern.

Leitfrage 4: In welchem Maße ist ein sozialer Raum politisch adressierbar?

Mit Blick auf den Berichtsauftrag, Handlungsempfehlungen auch an „die Politik“ zu geben, ist die Frage, inwieweit ein Raum politisch adressierbar ist, von besonderer Bedeutung. Dabei sind grundsätzlich gesetzgeberische Maßnahmen ebenso in den Blick zu nehmen wie die Ausgestaltung von Förderprogrammen oder anderen unterstützenden Maßnahmen.

Abschließend bleibt festzuhalten: Kinder und Jugendliche bewegen sich stets in einer Vielzahl von Räumen gleichzeitig und gestalten Räume, zwischen denen Wechselwirkungen bestehen. Diese können im Rahmen dieses Berichts punktuell adressiert, aber nicht systematisch erfasst werden.

Die von der Kommission aufgegriffenen Räume politischer bzw. demokratischer Bildung unterscheiden sich systematisch nach Zugehörigkeitsverpflichtung (freiwillig/unfreiwillig), Verfasstheit der Regeln für die Teilnahme (formalisierte Rechte und Pflichten/nicht formalisiert) und nach dem sozialen Typus der (Selbst-)Bildungsprozesse (gruppenförmig/individuell). Zudem lassen sich die Räume danach kontrastieren, ob sie einem Bildungsauftrag verpflichtet sind, der in beschreibbaren Konzepten niedergelegt ist, oder ob es sich eher um mehr oder weniger informelle Prozesse sozialer Interaktion handelt. Angesichts des Fortschreitens der Digitalisierung haben die von der Kommission adressierten analogen sozialen Räume immer auch eine digitale Dimension, da sich junge Menschen zunehmend gleichzeitig online wie offline bewegen. Sie vernetzen sich und stellen Verbindungen zwischen sozialen Räumen analog und digital her. Eine genaue Analyse der digitalen Medien als Raum politischer Bildung bietet Kapitel 9.

3.2 Die Perspektive junger Menschen in der Kommissionsarbeit

Laut Berichtsauftrag sollen sich – wie bereits im Rahmen des *15. Kinder- und Jugendberichtes* umgesetzt – unterschiedliche Gruppierungen und Perspektiven junger Menschen im Bericht wiederfinden: „Um an der Erarbeitung der leitenden Fragestellungen und an der Gewichtung der Ergebnisse des Berichtes auch junge Menschen zu beteiligen, sollen insbesondere Jugend-Workshops mit heterogen zusammengesetzten Gruppen (u. a. mit jungen

Menschen mit Behinderung) durchgeführt werden“ (BMFSFJ 2018a, S. 4). Unter Berücksichtigung dieser Aufgabe und unter den Bedingungen beschränkter zeitlicher Ressourcen hat sich die Kommission zum Ziel gesetzt, junge Menschen als Expertinnen und Experten ihres Alltags in die Kommissionsarbeit einzubeziehen und ernst zu nehmen. Dabei sollte ein möglichst heterogenes Feld an jungen Menschen mit vielfältigen Lebensbezügen für die Berichtsarbeit gewonnen werden. Dies bedeutete für die Kommission nicht nur die Einbeziehung von Jugendlichen, sondern gleichfalls die Berücksichtigung der genuinen Belange von Kindern – wohl wissend, dass dies angesichts des Themas politischer Bildung eine große Herausforderung für alle Mitwirkenden darstellt. Weiterhin sollte eine breite regionale Abdeckung mit städtischen und ländlichen Bezügen der beteiligten Kinder und Jugendlichen erreicht werden und es sollten Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund sowie Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen wie aus bildungsnahen Milieus für die Zusammenarbeit gewonnen werden. Kurzum: Auch jene Gruppierungen, die unter systematischen gesellschaftlichen Ausschlüssen leiden und bzw. oder ein geringes Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen haben, sollten möglichst am *16. Kinder- und Jugendbericht* beteiligt werden, um mit ihren Sichtweisen die Kommissionsarbeit über Ermöglichungs- und Bedingungsstrukturen politischer und demokratischer Bildung zu ergänzen.[50]

Die Kinder und Jugendlichen sollten die Kommission dabei unterstützen, Räume, in denen politische Bildung stattfinden kann, und Themen, die für politische Bildungsprozesse aktuell sowie relevant sind, zu identifizieren. Durch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen sollten so möglicherweise bisher von der Kommission unbeachtete Potenziale politischer Bildung sichtbar gemacht und zusätzlich der Fokus des Gesamtberichts sowie die Relevanz einzelner Inhalte geschärft werden. Für einen wertschätzenden Umgang mit den Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt hatte sich die Kommission als Ziel gesetzt, den Teilnehmenden möglichst zeitnah zurückzumelden, inwiefern die von ihnen erarbeiteten Ergebnisse konkret in der Berichtserstellung berücksichtigt werden konnten.[51] Insgesamt konnten drei Jugendbeteiligungsworkshops, ein Kinderworkshop sowie ein Beteiligungsworkshop mit Jugendgemeinderätinnen und -räten als zusätzliches „Add-on“ durchgeführt werden. Als weiteres „Add-on“ wurden leitfadengestützte Interviews mit Kindern aus13 Kitagruppen im Alter von drei bis sechs Jahren sowie drei Schulklassen geführt, die sich auf drei Themen konzentrierten: Ausgrenzung und Empathie, Regelung und Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Selbstbestimmungsrecht. Die Interviews führen beispielhaft vor, wie groß der Wunsch von Kindern nach Mitbestimmung auch über Regeln in der Einrichtung der Kindertagesbetreuung ist, wie wenig diesem Wunsch jedoch im Alltag entsprochen wird.

Darüber hinaus wurden im Rahmen einer Expertise dreizehn zwischen 2011 bis 2019 initiierte bundesweite Jugendbeteiligungsprozesse einer Sekundärauswertung unterzogen (vgl. Salihi 2020). Die in den unterschiedlichsten Formaten – online, offline, als Konferenzen, Befragungen, Audits, Diskussionsrunden, Arbeitsgruppen, Denklaboren oder Workshops – durchgeführten Beteiligungsprozesse mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen thematisierten überwiegend Digitalisierung, Klimaschutz, Stadtentwicklung, Europa und Jugendbeteiligung allgemein. Im Rahmen der Sekundärauswertung lag der Schwerpunkt demgegenüber auf der Frage, wie die jungen Menschen, die von vielfältigen Akteuren wie *UNICEF*, dem *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, dem *Deutschem Bundesjugendring* oder einzelnen Stiftungen für die jeweiligen Jugendbeteiligungsprozesse gewonnen werden konnten, Räume identifizieren, in denen politische Bildung stattfindet, und wie die Kinder und Jugendlichen diese Bildungsangebote wahrnehmen.

Für die Arbeit der Kommission war es wichtig, mithilfe dieser vielfältigen Formate, wie den eigens durchgeführten Beteiligungsworkshops, den Add-ons und der Auswertung geeigneter Beteiligungsprozesse, Informationen darüber zusammenzutragen, in welchen heterogenen Lebenszusammenhängen Kinder und Jugendliche aus ihrer eigenen Perspektive heraus mit Politik und Demokratie in Berührung kommen, welche Erfahrungen sie mit politischer Bildung und Demokratiebildung bereits gesammelt haben, an welchen Orten ihrer Meinung nach Wissen über Politik bereitgestellt und Verarbeitung von Politik ermöglicht wird und welche politischen Erwartungen und Wünsche sie haben. Da die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt der Beteiligungsworkshops stand, trat der Politik- und Demokratiebegriff der Kommission für die eigens durchgeführten Gesprächsrunden in den Hintergrund. Daher waren die vorab versandten Informationsschreiben mit Datenschutzerklärung und Ein-

---

[50] Da die skizzierten heterogenen Beteiligungspotenziale für alle *Kinder- und Jugendberichte* wünschenswert sind und die Diskussion darüber im Rahmen der gemeinsamen Kommissionsarbeit zahlreiche Ressourcen beansprucht hat, wäre dafür zukünftig eine systematische Vorbereitung und Vorhaltung entsprechender Rekrutierungsstrukturen wünschenswert.

[51] Durch die notwendige Vertraulichkeit während der Berichtsarbeit war dieser wertschätzende Umgang mit den jugendlichen Expertinnen und Experten bedauerlicherweise stark restringiert und beeinträchtigt.

verständniserklärung zur Teilnahme möglichst allgemein zu halten. Demgegenüber war der Demokratie- und Politikbegriff der Kommission für die Sekundärauswertung der unabhängig von dem vorliegenden *Kinder- und Jugendbericht* initiierten Beteiligungsprozesse maßgeblich.

Die eigens durchgeführten Beteiligungsworkshops, die im Frühjahr 2019 stattfanden, wurden von einem heterogenen Moderatorinnen- und Moderatorenteam moderiert und jeweils von zwei bis drei Kommissionsmitgliedern begleitet. Der Kinderworkshop fand mit rund zwanzig Teilnehmenden aus einer mehrere Schulen umfassenden Horteinrichtung in Berlin statt, für den Add-on-Workshop konnten 32 Jugendgemeinderätinnen und -räte zwischen 14 und 21 Jahren aus Baden-Württemberg gewonnen werden und die drei Jugend-Workshops konnten mit je elf bis 21 Teilnehmenden in Stuttgart, Dortmund und Wittenberg im Alter von 13 bis 22 Jahren (vereinzelt auch älter) realisiert werden. Innerhalb eines dreistündigen Rahmens mit Kindern und bis maximal siebenstündigen Rahmens mit Jugendlichen konnten die Teilnehmenden bei Bedarf in autonomen und unbeobachteten Arbeitsphasen Themen in Kleingruppen bearbeiten sowie in Präsentations- und Diskussionsphasen mit den Kommissionsmitgliedern ins Gespräch kommen. In allen Beteiligungsformaten war das Feld der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verhältnismäßig divers zusammengesetzt. Zwar waren gesellschaftspolitisch interessierte sowie engagierte Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Schichten in der Mehrheit, dennoch konnte recht ausgewogen in ländlichen und städtischen Regionen erfolgreich für die Workshopteilnahme geworben werden. Darüber hinaus waren Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sowie Besucherinnen und Besucher zahlreicher Schultypen (Sekundarschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium, Hauptschule, Grundschule, Freie Waldorfschule) vertreten (vereinzelt auch Studierende). Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung konnten hingegen nicht gewonnen werden. Erfahrungen mit Politik haben die jugendlichen Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer im Rahmen institutionalisierter Formen politischer Beteiligung (z. B. bei Wahlen oder als Jugendgemeinderätinnen und -räte), im schulischen Kontext (Schülerinnen- und Schülervertretung, Projektarbeit, *Schule ohne Rassismus* etc.), dort vor allem durch die Beteiligung bei Unterschriften- oder Protestaktionen, und sporadisch auch in zivilgesellschaftlichen Einrichtungen (z. B. *Jugendfeuerwehr*) gesammelt. Einige junge Menschen, die an den eigens durchgeführten Beteiligungsworkshops teilnahmen, waren bereits mit Politik in Kontakt gekommen, andere nicht.

Das politische Thema, das die Kinder und Jugendlichen in den Workshops altersübergreifend während des Berichtszeitraums besonders interessierte, ist – angesichts der „Fridays for Future"-Proteste wenig überraschend – der Klima- und Umweltschutz bzw. Fragen zur Ökologie allgemein. Auch in den ausgewerteten Jugendbeteiligungsprozessen spielte das Thema Umweltschutz für die jungen Menschen eine große Rolle. Sie fordern mehr Bildung im Bereich Nachhaltigkeit und eine Bewusstseinssteigerung für den Klimaschutz. Auffällig ist, dass in den eigens durch die Kommission durchgeführten Beteiligungsworkshops das Thema Umweltschutz keinesfalls isoliert betrachtet wurde, sondern ein größerer Zusammenhang und eine Vernetzung beispielsweise zwischen Klimaschutz, Massentierhaltung und Pestizideinsatz oder zwischen Müllproduktion und Mikroplastik im Meer hergestellt und dafür lösungsorientiertes politisches Handeln eingefordert wurde. Auch das Thema des öffentlichen Nahverkehrs, der gleichfalls für die Kinder und Jugendlichen äußerst relevant ist, wurde mit dem Klimaschutz und der Forderung nach alternativen Mobilitätskonzepten verknüpft. Zentral ist für die Perspektive der jungen Menschen, dass die infrastrukturelle Unterentwicklung des öffentlichen Nahverkehrs im ländlichen Raum und in Regionen mit mittelgroßen Städten als Beschränkung der Selbstständigkeit und persönlichen Entfaltung interpretiert und hier ein klares Handlungsfeld für die Politik identifiziert wird.

Als drittes wichtiges politisches Thema nach der Klima- und Verkehrspolitik benannten (vor allem) die Jugendlichen in den von der Kommission initiierten Workshops den Bereich der Digitalisierung. Hier diskutierten sie die Relevanz des Upload-Filters[52], dessen Umsetzung ihre individuelle Informationsfreiheit einschränken würde. Auch die mangelnde Digitalkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern sowie die unterentwickelte digitale Infrastruktur an öffentlichen Orten (kostenfreies WLAN) und in der Schule beschrieben die jungen Menschen als politisches Themenfeld, das ihnen wichtig ist. Daher verbanden sie die Kritik mit einer deutlichen Handlungsaufforderung an die Politikerinnen und Politiker. Es geht ihnen dabei jedoch nicht einzig um eine flächendeckende und tiefgreifende Digitalisierung des Unterrichts, sondern auch um die notwendige Ausbildung individueller digitaler Kompetenzen sowie um die Vermittlung von Maßnahmen zum Schutz der eigenen Daten. Hier sehen sie

[52] Anfang 2019 gab es eine erhebliche Kontroverse um die EU-Richtlinie zur Urheberrechtsreform (Richtlinie (EU) 2019/790) vom 17. April 2019. Im Zentrum der Debatte stand die zunächst in Artikel 13 (nun Artikel 17) enthaltene Vorschrift, wonach Anbieter von Onlinediensten Schutzmaßnahmen ergreifen müssen, um Urheberrechtsverletzungen zu vermeiden. Als geeignetes Mittel dafür wurden Upload-Filter diskutiert.

vor allem die Schule in der bildungspolitischen Verantwortung. Auch im Rahmen der ausgewerteten Jugendbeteiligungsprozesse wurde Medienkompetenz von den jungen Menschen als Voraussetzung für die individuelle Meinungsbildung und Urteilsfähigkeit interpretiert und folgerichtig eine bessere Medienausstattung von öffentlichen Einrichtungen, ein flächendeckender freier Zugang zum Internet sowie die Vermittlung hilfreicher Umgangsweisen damit gefordert.

Ein weiteres politisches Thema, das sowohl Kindern als auch Jugendlichen wichtig ist, ist die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Gerechtigkeit. Hier wurden in den Kommissionsworkshops beispielsweise die steigenden Mietpreise, die Bekämpfung von Armut, die Arbeitsplatzsicherheit und auch die Notwendigkeit eines stabilen Rentensystems angesprochen. Neben der materiellen Chancengleichheit betonten die Kinder und Jugendlichen als weiteres politisches Aufgabenfeld die Bekämpfung der von ihnen identifizierten gesellschaftlichen Radikalisierung und forderten Maßnahmen gegen Diskriminierung, Vorurteile und Mobbing. Die Relevanz von Populismus und Rechtsextremismus als politische Themen für die jungen Menschen wurde gleichfalls in der Sekundärauswertung der Jugendbeteiligungsprozesse herausgearbeitet. Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen liegen die Ursachen der gesellschaftlichen Ausschlüsse überwiegend in individuell abweichenden gesellschaftspolitischen Haltungen oder alternativen Identitätskonzepten. Wahrgenommen und verbalisiert wurden in den Beteiligungsworkshops meistens die identitätspolitischen Diskriminierungsprozesse, während strukturelle Diskriminierung einschließlich ihrer systemischen Ursachen nicht angesprochen oder nicht identifiziert werden konnte. Gesellschaftliche Exklusionsprozesse erfahren die jungen Menschen überwiegend in der Schule, daher sehen sie vor allem in diesem Raum Interventions- und Handlungsbedarf.

Selbst wenn im Kinderworkshop gelegentlich die Verflechtung von Politik und Wirtschaft als relevantes Thema identifiziert wurde, spielte dieser Bezug insgesamt eine eher geringe Rolle. Geldpolitik, der Euro und die Korruption wurden gelegentlich in diesem Zusammenhang benannt, aber kaum als alltägliches Bezugsfeld thematisiert. Wirtschaft als relevantes Feld der politischen Bildung schien auch in den Jugendbeteiligungsprozessen kaum eine Rolle zu spielen. Relevanz nahm hier die Europapolitik und die Europäische Union ein. Für die in den Beteiligungsprozessen involvierten jungen Akteurinnen und Akteure kann politische Bildung einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung der Europäischen Gemeinschaft leisten und ist auch aus diesem Grund stärker auszubauen.

Das Politikbild der Kinder und Jugendlichen ist – das ist angesichts der Forschungslage für die Kommission wenig überraschend – verhältnismäßig unscharf. Sie haben mehrheitlich eine harmonieorientierte und expertokratische Perspektive auf die Politik. Politikerinnen und Politiker agieren aus der Perspektive der jungen Menschen meist innerhalb eines hierarchischen und intransparenten Rahmens und treffen die relevanten Entscheidungen auf Landes- und Bundes- bzw. EU-Ebene. Mit deutlicher Ausnahme der in der kommunalen Politik vor Ort engagierten Jugendgemeinderätinnen und -räte werden demgegenüber die alltagsbeeinflussenden Möglichkeiten der Lokalpolitik und die Beteiligungspotenziale innerhalb der ihre Lebensräume prägenden Institutionen häufig ausgeblendet. Dieser Verdrängungsprozess liegt ursächlich jedoch nicht immer in der individuellen Unkenntnis und Unwissenheit, sondern basiert häufig auf Enttäuschungserfahrungen. Kinder und Jugendliche haben ein sensibles Sensorium für Modi der Scheinpartizipation und Instrumentalisierungen durch politische Eliten. Sie fordern ehrliche Anerkennung und Annahme ihrer Bedürfnisse und Interessen. Dafür lehnen sie selbstbewusst Formate ab, die lediglich die Sichtbarmachung von Themen ermöglichen und keinerlei Intervention oder Beeinflussung von Politik erlauben. Stattdessen wünschen sich die jungen Menschen wirkmächtige und durchsetzungsstarke Verbündete in den jeweiligen politischen Institutionen, die ihre Anliegen vorbringen und umsetzen können. Überdies sollten grundsätzlich, so eine weitere Forderung der jungen Menschen, die aus der Sekundäranalyse der Jugendbeteiligungsprozesse abgeleitet werden kann, politische Vorhaben hinsichtlich ihrer Jugendrelevanz und Jugendgerechtigkeit geprüft werden, um Nachteile für junge Menschen bei politischen Entscheidungen zu vermeiden. Politisch geprägt werden die Kinder und Jugendlichen nach eigenen Aussagen überwiegend durch die Familie und Gleichaltrige sowie die Medien. Sie informieren sich über Politik überwiegend im Internet (vor allem über *Youtube* und *Google*), gelegentlich über Satiresendungen, manchmal aber auch über Podcasts und Mediatheken. Die Bedeutung von Memes als Kommunikationsmedium über Politik wurde gleichfalls in jedem Workshop betont, in einem Beteiligungsformat sogar selbstständig von den Jugendlichen adaptiert und als Instrument der Präsentation aufgegriffen.[53]

Vor allem Kinder sehen gegenwärtig in ihrer Lebenswelt wenig Optionen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und bei den sie betreffenden Entscheidungen mitzubestimmen. Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung

---

[53] Auffällig ist, dass sich keine Teilnehmerin und kein Teilnehmer im Kinderworkshop dazu äußerte, mediale Formate (Radio, Fernsehen, Internet) zu rezipieren, die direkt für ihre Altersgruppe konzipiert werden.

liegen für einen Großteil der Kinder im Dunkeln, auch die Zwecke und Potenziale der Schülerinnen- und Schülermitbestimmung sind den Kindern zwar bekannt, aber in ihrem lebensweltlichen Alltag kaum präsent oder als tatsächlich wirkmächtige Handlungsoption selten verfügbar. Häufig werden das Fehlen von Partizipationsmöglichkeiten und die Dominanz von Fremdbestimmung als Normalität empfunden. Wichtige Kompetenzen für eine demokratische Gesellschaft werden so wenig von den Kindern eingeübt und können kaum internalisiert werden. Im Rahmen der Jugendbeteiligungsworkshops 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. Überdies müssten die Lehrerinnen und Lehrer die Politik „jugendfreundlich“ aufbereiten, anstatt die politische Sphäre per se als einen Raum zu definieren, der lediglich Erwachsenen vorbehalten sei. Die Kinder und Jugendlichen setzen hierfür auf Strukturen, um sich miteinander zu vernetzen und Meinungs- und Medienbildung erfahren zu können. Die hohe Bedeutung einer lebensweltorientierten und praktischen Erfahrungsmöglichkeit bietenden politischen Bildung für junge Menschen wurde auch durch die Sekundärauswertung der Jugendbeteiligungsprozesse bestätigt.

Obwohl im Rahmen der durchgeführten Beteiligungsformate keine weiteren, von der Kommission zuvor nicht wahrgenommenen, sozialen Räume der politischen Bildung identifiziert werden konnten, waren die Workshops eine wertvolle Fundierung der Kommissionsarbeit im Hinblick auf das umfassende Verständnis politischer Bildung, das die Kommission zugrunde legt. Die Kinder und Jugendlichen artikulierten überdeutlich, dass sie über ein ausgeprägtes politisches Interesse verfügen und einen hohen Bedarf haben, sich untereinander darüber – auch angeleitet und institutionalisiert (z. B. im Rahmen von Schule und Jugendarbeit) – auszutauschen. Ähnliches bestätigt die Sekundärauswertung der Jugendbeteiligungsprozesse, die neben der schulischen auch den Bedarf der außerschulischen Bildung für die jungen Menschen hervorhebt. 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 und definieren diese potenziellen Strukturen selbst als Gelegenheiten zum Demokratie-Lernen und zur aktiven Demokratie(mit)gestaltung. 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. Unterstützung wünschen sie sich in der Selbstorganisation durch verlässliche Strukturen und eine transparente Verwaltung, die sich im Idealfall einer jugendgerechten Sprache und modernen Kommunikationskanälen (Social Media) bedient. Gerade die aus solchen gemeinsamen Formaten resultierende gegenseitige Bestärkung im politischen Interesse sowie die Artikulation von politischen Forderungen wirkte auf die jungen Menschen ungemein ermutigend – wie nicht zuletzt auch in den von der Kommission initiierten Beteiligungsworkshops deutlich wurde.

Insgesamt wurde die Kommission durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der im Bericht eingenommenen Perspektive bestärkt, 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 politische Bildung erfahrbar wird.

3.3 Aufbau und Gliederung des Berichtes

Mit diesem Teil A ist die theoretische und konzeptionelle Grundlage für die Beschreibung und Auseinandersetzung mit den sozialen Räumen und den in ihnen stattfindenden politischen (Selbst-)Bildungsprozessen gelegt. Die Kapitel zu den sozialen Räumen folgen einer an die jeweilige Raumkonstellation angepassten Grundstruktur.

Zu Beginn steht jeweils eine Beschreibung der Räume, die sich an die in Abschnitt 3.1 formulierten Leitfragen anlehnt. Soweit die Kapitel nicht einzelne Räume, sondern vielgestaltige Handlungsfelder adressieren, steht zu Beginn eine Beschreibung der Raumkonstellation, aus der sich die verschiedenen Räume politischer Bildung erschließen lassen. Im Zentrum steht dann eine detaillierte Analyse der Bedingungen für politische Bildung. Die in Abschnitt 2.3.2 eingeführte Unterscheidung in Demokratie als Bildungsgegenstand, Demokratie als Bildungsstruktur sowie Demokratie als Erfahrung wird zugrunde gelegt, soweit dies für die in einem Raum beobachtbaren Prozesse passend ist. Der von der Kommission erhobene Anspruch, die Perspektive der jungen Menschen einzunehmen, die sich die sozialen Räume erschließen und diese mitgestalten, gerät überall da an Grenzen, wo empirische Daten und Literatur nicht zur Verfügung stehen. Die Kommission adressiert daher in den Entwicklungsbedarfen und Handlungsempfehlungen, die für die sozialen Räume formuliert werden und sich an professionelle Akteurinnen und Akteure richten, auch Forschungsbedarfe, die das Wissen über Prozesse politischer Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen vertiefen würden. Die Räume zeichnen sich nicht nur durch eine je eigene Struktur, Handlungslogik und Akteurinnen- und Akteurskonstellation aus, sondern sind auch mit spezifischen wissenschaftlichen Forschungsfeldern verbunden. Daher finden in den Raumkapiteln weitere wissenschaftliche Konzepte Eingang, die über die in diesem Kapitel formulierten konzeptionellen Grundlagen hinausgehen, die für die analytische Erschließung der Räume aber notwendig sind.

Die Abfolge der in Kapitel B thematisierten sozialen Räume folgt einerseits einer biografischen Logik und achtet andererseits auf den logischen Zusammenhang von Räumen, die in einer engen Verbindung stehen. Kapitel 15 fasst weitere ausgewählte Räume zusammen, die aus der Sicht der Sachverständigenkommmission wichtige Räume politischer Bildung darstellen, die aber aus unterschiedlichen Gründen – hierzu zählen in erster Linie unzureichende Forschungsstände, aber auch kaum vorhandene einschlägige Fachdebatten – nicht so umfassend analysiert werden konnten. Der Begriff des Unterschätzten Raumes hat dabei zwei Dimensionen: Diese Räume werden in Forschung und allgemeiner Öffentlichkeit im Hinblick auf ihre Bedeutung für die politische Bildung unterschätzt. Aber auch die in den Räumen handelnden Personen sind sich des Potenzials der unterschätzten Räume für politische Bildung häufig nicht bewusst. Gleichsam querliegend zu den sozialen Räumen werden in Kapitel 16 aus der Sicht der Sachverständigenkommission zentrale, raumübergreifende Themen und Handlungsfelder wie die Frage nach der politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft, die Vernetzung zwischen Räumen und Akteurinnen und Akteuren, die Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Europabildung und das Globale Lernen aufgegriffen.

Darauf aufbauend werden im letzten Teil dieses Berichtes, im Teil C, die aus der Sicht der Sachverständigenkommission zentralen, sich abzeichnenden Herausforderungen benannt und Empfehlungen formuliert. Diese richten sich zum einen vorrangig an die Fachdiskussion (Kap. 18 und 19), an die Wissenschaft und Forschung (Kap. 20) und in Kapitel 21 an die Politik.

Teil B

4 Familie

Welchen Beitrag leisten Familien zur Demokratiebildung im Kindes- und Jugendalter? Im Gegensatz zu den meisten hier vorgestellten sozialen Räumen ist die Familie kein primärer Ort formaler oder non-formaler Bildungsprozesse. Dennoch ist die Familie einer der bedeutsamsten Akteure für die Herausbildung von politischen Einstellungen und den damit einhergehenden Handlungs- und Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen von informellen Lernkonstellationen. Die Familie ist verwoben in den jeweiligen sozialräumlichen Mikrokosmos, sie ist ein zentraler Knotenpunkt im Sozialisationsnetzwerk eines heranwachsenden Kindes und steht stets im Austausch mit anderen relevanten Akteuren wie z. B. der Kindertagesbetreuungseinrichtung, der Schule, der Peer Group oder mit den Trägern außerschulischer Angebote. Jedoch ist der soziale Raum Familie mit Blick auf seine Bedeutung für die Demokratiebildung in empirischen Studien in einem engeren Sinne kaum ausgemessen; Familie scheint als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen erst dann interessant zu sein, wenn „etwas schiefgeht“, z. B. wenn sich bei Jugendlichen eine antidemokratische Orientierung herausbildet.

4.1 Familie im Wandel und als sozialer Raum politischer Bildung

Im Jahr 2019 lebten etwas mehr als acht Millionen Familien mit minderjährigen Kindern in Deutschland. Verheiratete Eltern waren darunter mit 5,7 Millionen die häufigste Familienform; weiterhin gab es 942.000 Lebensgemeinschaften mit Kindern und 1,5 Millionen Alleinerziehende. Die Zahl gleichgeschlechtlicher Lebensgemeinschaften mit minderjährigen Kindern im Haushalt lag 2019 bei rund 7.000. Gut drei Millionen Familien hatten einen Migrationshintergrund, wobei der Anteil der verheirateten Eltern 77,4 Prozent, der Anteil der Lebensgemeinschaften 8,0 Prozent und der Anteil der Alleinerziehenden 14,5 Prozent betrug (vgl. Statistisches Bundesamt 2020a, S. 81ff.).

Unabhängig von der Familienform können drei Aspekte benannt werden, die Familie charakterisieren: „(1) Das generationale Verhältnis zwischen den Familienmitgliedern, die in einem Haushalt auf Dauer zusammenleben, (2) die Aufgabe von Erwachsenen, den Kindern eine solche Fürsorge und Erziehung zuteil werden zu lassen, dass sie im Horizont ihres Möglichkeitsraumes später ein selbstbestimmtes Leben führen können und (3) die moralische Verpflichtung Erwachsener, für die in ihrem Haushalt lebenden Kinder Sorge zu tragen“ (vgl. Schröder 2019, S. 335). Doch trifft diese sehr eng gefasste Definition von Familie aktuell (ausschließlich noch) zu? Familie ist stets im Wandel: Dies betrifft z. B. die zunehmende Pluralität der Familienformen ebenso wie die Veränderung in der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern (vgl. Böhnisch 2018, S. 400f.). Ohne diese Aspekte weiter zu vertiefen, scheinen die pluralen Familienformen selbst keinen bedeutenden Effekt auf die unterschiedlichen Dimensionen von Bildung zu haben: „Unmittelbare Zusammenhänge zwischen der Familienstruktur im Hinblick auf eine Unterscheidung von sog. vollständigen Familien und Alleinerziehenden mit dem Bildungserfolg der Kinder dieser Familien konnten bislang nicht eindeutig nachgewiesen werden, wohl aber Einflüsse der sozialen Milieus, in denen die Familie verankert ist“ (vgl. Böllert 2008, S. 19).

Nach den Ergebnissen des *Mikrozensus* 2017 hatten „in Deutschland 7 % aller Familien ein monatliches Familiennettoeinkommen von weniger als 1.300 Euro. Rund 28 % der Familien verfügten monatlich über 1.300 bis unter 2.600 Euro, 41 % über 2.600 bis unter 4.500 Euro und 25 % über 4.500 Euro und mehr. Bei den Familien mit Migrationshintergrund lagen die Anteile der Familien in den beiden unteren Einkommensstufen höher (unter 1.300 Euro: 8 %; 1.300 bis unter 2.600 Euro: 37 %) als bei den Familien ohne Migrationshintergrund (6 % beziehungsweise 23 %). Umgekehrt waren die Anteile der Familien ohne Migrationshintergrund in den beiden oberen Einkommensklassen höher (2.600 bis unter 4.500 Euro: 42 %; 4.500 Euro und mehr: 29 %) als bei den Familien mit Migrationshintergrund (39 % beziehungsweise 16 %)“ (Statistisches Bundesamt/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2018, S. 60). Mit Blick auf die unterschiedlichen Einkommensverhältnisse kommen zahlreiche Studien zu dem Ergebnis, dass in Deutschland weiterhin der sozioökonomische Status der Familie einen besonders ausgeprägten Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen hat (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017). Während Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status weniger schulische Angebote am Nachmittag wahrnehmen als Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status (Arnoldt/Steiner 2015, S. 2018), ermöglichen Eltern mit einem höheren Einkommen stärker den Zugang zu informellen Lernwelten für ihre Kinder außerhalb von Familie und Schule, z. B. in Vereinen oder in Kinder- und

Jugendgruppen. Hinzu kommt die Nachfrage nach spezifischen außerschulischen Bildungsangeboten (Musikunterricht, Sprachkurs etc.). Meist werden solche zusätzlichen Angebote von Eltern nicht nur mit höherem Einkommen, sondern auch mit gehobenem Bildungsniveau für ihre Kinder nachgefragt (vgl. Böhnisch 2018): „Dies unterstreicht, dass Bildungschancen in Familien in doppeltem Sinne ungleich verteilt sind, weil sich bildungsorientierte Eltern sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie um anregungsreiche Lernumwelten und Erfahrungsräume für ihre Kinder bemühten“ (Walper 2015, S. 372). Milieuunterschiede und der zugrundeliegende sozioökonomische Status spielen nach wie vor eine wesentliche Rolle und der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Bildung ist in Deutschland stark von den ökonomischen Ressourcen der Familien beeinflusst; jedes vierte Kind wächst in einer Familie auf, deren Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt; insbesondere Kinder und Jugendliche in alleinerziehenden Familien sind von Armut betroffen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017). Laut der *PISA-Studie* aus dem Jahr 2016 gehört Deutschland trotz aller Fortschritte in der Chancengleichheit nach wie vor zu den Ländern, in denen der sozioökonomische Status der Familie einen besonders ausgeprägten Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 26ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 39ff.). Hinzu kommt, was seit dem fünften Familienbericht der Bundesregierung als „strukturelle Rücksichtslogikeit der Gesellschaft gegenüber Familien“ bezeichnet wird (Deutscher Bundestag 1982, S. 21f.): „Ein charakteristisches Merkmal der bundesrepublikanischen Gesellschaft ist die *strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber Familie*. Die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Strukturen nehmen keine Rücksicht darauf, ob Menschen Elternverantwortung tragen oder nicht. Elternschaft gilt als Privatsache, wobei die Privatisierung der Elternverantwortung den Kinderlosen beträchtliche Konkurrenzvorteile bringt (Peuckert 2012, S. 676). Doch ist ein solch grundlegendes Urteil zur „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ gerechtfertigt? Insbesondere mit Blick auf die Situation in der Arbeitswelt hat in Behörden und Unternehmen ein Wandel zu mehr Familienfreundlichkeit stattgefunden; die Belange von erziehenden Eltern bzw. von Alleinerziehenden finden in der Gestaltung des (Arbeits-)Alltags mit den einhergehenden Anforderungen unter der Formel „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ (vgl. Deutscher Bundestag 2002) zunehmend Berücksichtigung.

Ein *zweiter* Aspekt zum Thema Wandel famialer Lebenswelten, neben der ökonomischen Entwicklung, ist die Situation von Kindern und Jugendlichen in Familien mit einem Migrationshintergrund. Interessante Befunde zu den Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund liefert das Gutachten „Migration und Familie“ des *Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen* aus dem Jahr 2016. Die Autorinnen und Autoren konstatieren, dass sich viele beobachtbare Unterschiede zwischen Familien mit bzw. ohne Migrationshintergrund auf andere Ursachen als die Migration selbst zurückführen lassen, nämlich insbesondere auf die Bildung der Eltern, auf deren sozioökonomischen Status sowie auf die Erwerbsbeteiligung der Eltern, insbesondere der Mutter. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund messen der Familie eine höhere Bedeutung zu (insb. in türkischen und arabischen Familien) und investieren daher mehr Zeit in die Familie. Darüber hinaus ist den Eltern mit Migrationshintergrund Leistung und Gehorsam wichtiger, sie sind jedoch im schulischen Bereich weniger involviert und wirken daher auch geringer unterstützend (z. B. bei Hausaufgaben). Deutliche Unterschiede zeigen sich in einer geringeren Nutzung von Angeboten der non-formalen Bildung, die bei Kindern ohne Migrationsgrund höher sind (Wissenschaftlicher Beirat 2016, S. 196). Familie wird im Zusammenhang mit Migration oft in einer Problemperspektive diskutiert; Disparitäten z. B. bei schulischen Leistungsvergleichen werden vielfach herkunftsbedingt begründet und durch internationale Leistungsvergleiche wie die *PISA-Studie* hat diese kulturalistische Perspektive eine neue Konjunktur erfahren (vgl. Hummrich/Terstegen 2020, S. 119). Sekundäranalysen zu den *PISA-Studien* haben jedoch gezeigt, dass das Merkmal „mit Migrationshintergrund“ nicht isoliert betrachtet werden kann; Kinder mit migrantischen Eltern schnitten in den Leistungstest ähnlich gut ab wie Kinder, deren Eltern keinen Migrationshintergrund haben, vorausgesetzt, „diese Eltern werden einem privilegierten Milieu zugerechnet“ (vgl. ebd., S. 120), haben also einen gleichen bzw. ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund.

Eine Expertise aus dem *Deutschen Jugendinstitut* aus dem Jahr 2007 über Alltagserfahrungen, Konflikte und Ressourcen muslimischer Familien in Deutschland, kommt u. a. zu dem Schluss, dass Spannungen mit der Mehrheitsgesellschaft auch darauf beruhen, dass Familie als großfamiliäre und fest miteinander verbundene Gemeinschaft erscheint, die einer individuellen Entfaltung entgegenstehe (vgl. Thiessen 2007, S. 5). Basierend auf Diskriminierungserfahrungen im Alltag, so ein weiterer Befund, reagieren muslimische Familien vermehrt mit Rückzugstendenzen in ethnisch und religiös homogene Sozialräume (ebd., S. 6). Diese persönlichen Erfahrungen werden überlagert durch die Folgen der Polarisierung nach den Terroranschlägen am 11. September 2001 in eine „westliche Welt“ einerseits und eine „muslimische Welt“ andererseits, durch die sich Muslime zunehmend ausgegrenzt erleben und dabei alltägliche Anfeindungen erfahren (ebd., S.7).

Ein *dritter* Aspekt im Rahmen der Diskussion „Familien im Wandel“ fokussiert auf die Modernisierungstendenzen im Alltag von Kindern und Jugendlichen. *Peuckert* (2012) hat hier unterschiedliche empirische Befunde mit Blick auf die Folgen für Elternschaft und das Familienleben wie folgt zusammengefasst:

– „Die Lebenswelt der Kinder wird immer mehr aus dem öffentlichen Raum (der „gelebten Straßenkindheit“) verdrängt und in neue, speziell für Kinder konzipierte Räume verlagert. Die These von der „verhäuslichten“ Kindheit besagt, dass kindliche Aktivitäten 1. verstärkt in die elterliche Wohnung verlagert werden, wobei audiovisuelle Medien inzwischen ein fester Bestandteil der Freizeitgestaltung sind, und dass 2. das kindliche Spiel häufiger in institutionalisierten Spezialräumen (in Vereinen, auf Sportplätzen etc.) stattfindet.
– Kinder müssen ihr soziales Leben zunehmend selbst arrangieren und planen. Die kindliche Lebenswelt wird immer stärker von den rationalen Zeitstrukturen der Erwachsenenwelt durchsetzt. [...]
– Die Machtverhältnisse zwischen Eltern und Kindern haben sich zu Gunsten der Kinder verschoben. Bei allen Variationen nach Schichtzugehörigkeit und Bildungsstand der Eltern äußert sich dies in einer generellen Zurücknahme elterlicher Strafpraktiken, einer geringeren Überwachung der Kinder und Jugendlichen und in einem wachsenden Einfluss der Kinder und Jugendlichen auf innerfamiliale Entscheidungsprozesse.
– Die „Emanzipation des Kindes“ zeigt sich am Wandel der Erziehungsleitbilder. Erziehungsziele, die Anpassung reflektieren, nehmen an Bedeutung ab, Erziehungsziele, die Selbstbestimmung ausdrücken, nehmen an Bedeutung zu.
– Elterliche Strafpraktiken haben zugunsten mündlicher Ermahnungen und vernunftbetonter Kommunikationsformen an Bedeutung eingebüßt. Die Entwicklung verläuft von einem Befehls- zu einem Verhandlungshaushalt.
– Die Ausgestaltung der Elternrolle ist umfangreicher, anspruchsvoller, widersprüchlicher und konfliktreicher geworden“ (Peuckert 2012, S. 299f.).

Das ist die eine Seite. Auf der anderen Seite sind schwindende Freiräume für Kinder und Jugendliche beobachtbar, die nicht nur aufgrund einer durchgetakteten Freizeit, sondern auch durch ein Überbehütetsein durch Eltern dezimiert werden. Verdichtet ist diese Entwicklung in der Metapher der „Helikopter-Eltern“.

Die hier grob skizzierten drei Wandlungsprozesse, denen die Familie unterliegt, vollziehen sich nicht im luftleeren Raum, sondern werden wie im Brennglas von den in Kapitel 1 skizzierten Megatrends einerseits und den antidemokratischen Tendenzen andererseits beeinflusst. Dadurch sind sie nicht von der Frage zu lösen, welchen Beitrag Familien zur Demokratiebildung im Kindes- und Jugendalter leisten.

4.2 Demokratie als Moment der politischen Sozialisation in Familie

Familie als einen Raum der demokratischen Bildung zu betrachten, bedeutet auch, sie als einen zentralen Akteur in der (politischen) Sozialisation zu würdigen, da die unterschiedlichen, v. a. informellen Bildungsprozesse in der Familie von deren weiteren Sozialisationsleistungen kaum zu trennen sind und somit Bildung im Allgemeinen und Demokratiebildung im Besonderen als ein impliziter Teil der politischen Sozialisation verstanden werden kann.

Sozialisation kann als ein „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ begriffen werden (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51). Sozialisation kann mit *Hurrelmann* als der Prozess verstanden werden, „in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die »innere Realität« bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die »äußere Realität« bilden“ (Hurrelmann 2006, S. 15f.). In Abgrenzung zu den Konzepten „Bildung“ und „Erziehung“ (vgl. Teil A/Kap. 2) umschreibt *Grundmann* den Begriff „Sozialisation“ als allgemeinen „anthropologisch fundierte[n] Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissen[s]“ (Grundmann 2009, S. 61). Ohne nähere Darstellung der zahlreichen unterschiedlichen (historischen) Sozialisationstheorien lassen sich zusammengefasst vier zentrale Merkmale herausstellen (vgl. Becker

2008b, S. 25): Sozialisation ist *erstens* ein zeitlicher Prozess mit aufeinander folgenden (z. T. irreversiblen) Phasen; *zweitens* ist Sozialisation die Entwicklung von „Persönlichkeit“ über *drittens* die Verinnerlichung bzw. Internalisierung von gesellschaftlichen Werten, Normen und Rollen. Sozialisation ist schließlich *viertens* die gesellschaftliche Integration durch Rollenkonformität mit dem Ziel der Systemerhaltung (Parsons 1972) oder durch die Interaktion und subjektiver Interpretation der sozialen Umwelt (Mead 1978). Letzteres fokussiert auf zwei unterschiedliche klassische paradigmatische Perspektiven, die das Spannungsfeld zwischen passiver Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Normen einerseits und aktiver Selbstaneignung durch das Individuum andererseits aufzeigen.

Eine spezifische Form der Sozialisation ist die politische Sozialisation. Der Familie wird in den verschiedenen Theorien zur politischen Sozialisation eine besondere Rolle zugewiesen, bis hin zur Vorrangstellung vor anderen Sozialisationsagenten wie Schule, Peer Group oder, mit zunehmender Bedeutung in jüngster Zeit, den (sozialen) Medien. Aus der Forschungsperspektive über politische Sozialisation kann konstatiert werden, dass politisches Lernen nur zu einem kleinen Teil in der organisierten politischen Bildung stattfindet: „Weit bedeutsamer sind unangeleitete Lernprozesse, wie sie unter dem Begriff der politischen Sozialisation gefasst werden“ (Grob 2009, S. 329). Politische Sozialisation kann als ein Lernprozess verstanden werden, in dem sich die politischen Denk- und Handlungsmöglichkeiten eines Individuums konstituieren (Becker/Mays 2003, S. 20). Verschiedene Studien zeigen, dass die Entstehung eines spezifischeren politischen Denkens an die zunehmende Abstraktionsfähigkeit gebunden ist, die mit dem Einsetzen der Adoleszenz ab dem zwölften Lebensjahr einhergeht (Adelson 1977; Fend 1991; Hurrelmann 1998). Das Jugendalter hat im politischen Sozialisationsprozess demnach eine besondere Bedeutung: Neben rasanten Zuwächsen im soziokognitiven Bereich und im moralischen Bewusstsein, durch welche zunehmend komplexe und abstrakte Sachverhalte erfasst werden können, schärft auch die Suche nach der eigenen Identität die Wahrnehmung von jungen Menschen für ihre soziale und politische Umwelt (vgl. im Überblick hierzu Eckstein/Noack 2018, S. 372). Autorinnen und Autoren neuerer Studien kommen zu dem Ergebnis, dass demokratische Einstellungen und Orientierungen schon bei jüngeren Kindern vorhanden sind (vgl. Kap. 5) und „einige Einstellungen scheinen sich schon vor dem Jugendalter zu formieren und zu konsolidieren“ (vgl. Eckstein 2019, S. 408). Im Rahmen des Projekts *Demokratie Leben Lernen* (DLL) konnte auf Basis von ca. 800 standardisierten Interviews mit sechs- bis siebenjährigen Kindern gezeigt werden, dass bereits diese über ein (Vor-)Verständnis für politische Themen und Prozesse verfügen. Zugleichwurde festgestellt, dass es einen systematischen Unterschied zwischen den Kindern bezüglich des vorhandenen Abstraktionsvermögens und Wissens gibt, wobei hierbei insbesonderedie Schulerfahrung und weniger das Alter eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. van Deth u. a. 2007, S. 207).

Die zentrale Rolle der Familie, insbesondere die der Eltern, ist in der politischen Sozialisationsforschung unumstritten (Eckstein/Noack 2018, S. 373), jedoch nimmt ihr Einfluss auf die Prozesse der politischen Sozialisation mit zunehmendem Alter ihrer Kinder und Jugendlichen kontinuierlich ab (Weisberg 1980). Prozesse der politischen Sozialisation können weiterhin in eine manifeste und in eine latente Ebene differenziert werden. Auf der Ebene der manifesten politischen Sozialisation, die auch als unmittelbares politisches Lernen bezeichnet werden kann, spielt die Auswirkung des Familienmilieus auf die Entwicklung der politischen Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle (Geißler 1996). Die „Politische Persönlichkeit“ nach Geißler (1996, S. 56) umfasst die Aspekte:

- Parteienpräferenzen,
- Dispositionen zur politischen Teilnahme,
- Richtung und Ausmaß der politischen Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden,
- Demokratische bzw. undemokratische Orientierungen,
- Politische Orientierungen wie Einstellungen auf einer Links-Rechts-Skala,
- Politische Meinungen.

Außerdem umfasst die manifeste politische Sozialisation eine beabsichtigte Einflussnahme eines Sozialisationsagenten, hier der Familie, z. B. durch politische Diskussionen oder die Prägung der elterlichen Parteienidentifikationen (vgl. Becker/Mays 2003). Latente politische Sozialisation als ein weiter gefasstes Konzept fokussiert demgegenüber auf Prozesse des politischen Lernens, die informell und ungeplant stattfinden. Hierin ist auch die Art und Weise von Bedeutung, mit welcher gegenseitigen Achtung und Rücksicht die Mitglieder in einer Familie interagieren und ob und wie Formen der Beteiligung im Alltag von Familien realisiert werden. Dies ist verdichtet im Konzept der „Demokratischen Atmosphäre“ innerhalb von Familien (Lewin/Lewin 1982) und umfasst die

Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche an der Gestaltung des Familienalltags mitzuwirken. Politische Sozialisation im familiären Kontext ist jedoch kein starrer Top-Down-Mechanismus in Form der Übertragung von Einstellungen der Eltern auf ihre Kinder. Vielmehr wird durch jüngere Forschungsergebnisse ein komplexes Zusammenspiel sichtbar, in dem verschiedene Akteure und Faktoren berücksichtigt werden müssen, sodass durchaus auch jüngere Menschen auf ihre Eltern einwirken können (vgl. Eckstein 2019, S. 409). Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die *Fridays-for-Future-Bewegung* (vgl. ausführlich Kap. 8), die im Jahr 2019 v. a. von jungen Menschen getragen wurde und an deren Aktivitäten zunehmend auch Eltern und Erwachsene teilgenommen haben („Parents for Future“).

Dennoch sollte die elterliche Einflussnahme im Rahmen der politischen Sozialisation nicht unterschätzt werden. Die folgenden vier Beispiele aus empirischen Studien illustrieren die elterliche Einflussnahme im Rahmen der politischen Sozialisation näher:

In einer Längsschnittstudie gehen *erstens Grob u. a.* (2009) der Frage nach, welchen Beitrag die relevanten Kontexte der politischen Sozialisation – Elternhaus, Peers, Schule – bei der Entwicklung politischer Orientierungen leisten. Hierzu wurden die Kriterien „konventionelles politisches Interesse“, „politische Wertvorstellungen“ und „Ausländerablehnung“ untersucht und insbesondere die Transmission elterlicher Wertevorstellungen auf die Kinder bestätigt. Mit Blick auf die genannten Kontexte kommen *Grob u. a.* zum Ergebnis, dass die soziale Herkunft und Merkmale der primären Sozialisation in der Herkunftsfamilie der Eltern von größerer Bedeutung für die politische Sozialisation der Kinder sind als der Einfluss der Gleichaltrigen. Bei allen formulierten methodischen Einschränkungen sind „die Wirkungsanteile des „Soziotops“ Schule, welches qua relativer Gültigkeit von Normen eine sozialisatorische Wirkung entfalten kann, [...] – soweit sie sich hier rekonstruieren lassen – sehr begrenzt. Es ergeben sich einzig Hinweise auf die langfristige Bedeutung einer demokratischen Schulkultur“ (ebd., S. 367).

Auf Basis der Analyse von *SOEP*-Datensätzen konnte *zweitens Bromba* (2013) z. T. geschlechtsspezifische Transmissionseffekte im Rahmen der Parteiidentifikationen nachweisen (ebd., S. 240): Wenn die Eltern über die gleiche Parteineigung verfügen, wird diese mit einer Wahrscheinlichkeit von zwei Dritteln an die Kinder weitergegeben (in Ostdeutschland gar zu 80 Prozent). Ist die Parteineigung der Eltern heterogen, gibt es immerhin eine enge Übereinstimmung der Parteienpräferenz zwischen Mutter und Kind, während die Übereinstimmung zwischen Vater und Tochter am niedrigsten ausfällt.

Boehnke (2017) untersucht *drittens* in einer Studie die Frage, ob „Rechtsextremismus erblich“ ist. Hierfür befragte er Studierende und ihre Eltern mithilfe eines Fragebogens (N=147 vollständige Familiendatensätze) und konzentriert sich dabei nicht auf die Einstellungen, sondern auf die Übereinstimmung in potenziellen rechtsextremen Verhaltenstendenzen. Diese hat *Boehnke* in dem Konstrukt des „Hierarchischen Selbstinteresses“ verdichtet, dass die Teildimensionen „Machiavellismus“, „soziale Ungleichheit“, „Individualismus“, „Materialismus“ und „Konkurrenzorientierung“ umfasst. Eine signifikante Übereinstimmung der rechtsextremen Verhaltenstendenzen konnte *Boehnke* nur dort nachweisen, wo Studierende und ihre Eltern in einem hohen Maße im Hierarchischen Selbstinteresse übereinstimmten (ebd., S. 350). Und: „Während es zwischen Müttern und Söhnen keinerlei Übereinstimmung in rechtsextremen Verhaltenstendenzen gibt, ist jedoch die Konkordanz zwischen Vätern und Söhnen frappierend hoch – über 40 % gemeinsame Varianz“ (ebd.).

Konservative und progressive politische Einstellungen sind, das unterstreicht das *vierte* Forschungsbeispiel, das Ergebnis gegensätzlicher moralischer Weltanschauungen, die konzeptionell in den kognitiven Modellen der Individuen über ideale Elternschaft zu finden sind. In einer umfangreichen US-amerikanischen Studie konnten *Feinberg* und *Wehling* (2018) zeigen, dass zwei verschiedene Modelle über die Elternschaft, (als „strenge“ und „nährende“ Modelle bezeichnet), als konzeptionelle Vorlagen dafür dienen, wie die Gesellschaft funktionieren sollte. Dabei „diktieren“ diese Ideale, ob konservativere oder fortschrittlichere Positionen unterstützt werden. Für die Autoren bestätigen die Studienergebnisse die Kernaussagen der sog. Moral Politics Theory (vgl. Lakoff 1996): Individuen bilden ihre elterlichen Ideale auf die gesellschaftliche Domäne ab, indem sie sich auf die „Nation-als-Familie“-Metapher in einer vermittelnden Rolle beziehen, die es ermögliche, dass Denken über die abstrakte soziale Welt (die Nation) in Begriffen der konkreteren Welterfahrung (Familienleben) zu vollziehen.

4.3 Erfahrungen mit Politik und Bildung in unterschiedlichen familialen Teilräumen

Der soziale Raum Familie als eine zentrale Instanz der politischen Sozialisation kann idealtypisch in vier Teilräume gegliedert und untersucht werden: in den Bindungs- und Beziehungsraum, den Interaktions- und Kommunikationsraum, den Generationen-, Transmissions- und Tradierungsraum und den Bildungsraum. Hier finden die unterschiedlichen Erfahrungen mit Politik und Demokratie von Kindern und Jugendlichen statt und werden die Grundlagen für politische Orientierungen (mit)gelegt.

4.3.1 Familie als Bindungs- und Beziehungsraum

Im Rahmen der Attachment-Theorie (vgl. z. B. Bowlby 1984) wurden in unterschiedlichen Studien die Qualität von (früh)kindlichen Bindungserfahrungen, die Identifizierung mit den Eltern sowie die Internalisierung elterlicher Anforderungen und Normen als „Blaupause“ für die Herausbildung der moralischen Grundlagen eines Individuums untersucht. Eltern üben einen großen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Empathie, Rollen- und Perspektivwechsel, Selbstreflexion und die Fähigkeit der Impuls- und Emotionskontrolle aus. In einer Studie zum Thema Familie und Rechtsextremismus untersuchten *Hopf u. a.* (1995) die Bedeutung von Bindungsqualitäten in der Herausbildung von rechtsextremen Orientierungen und unterschieden dafür drei Typen der Bindungsrepräsentation (hier zusammengefasst nach *Becker* 2008b, S. 27f., S. 131): „Sicher-autonome Bindungsrepräsentationen“ zeichnen sich dadurch aus, dass Personen Bindungserfahrungen als bedeutsam und einflussreich für die eigene Entwicklung im Rückblick darstellen. Die Erinnerungen an die eigene Kindheit und an die sozialen Beziehungen in der Familie sind lebendig und oft detailreich. „Verstrickte Bindungsrepräsentationen“ zeichnen sich dadurch aus, dass Personen übermäßig davon beansprucht sind, sich mit ihren Bindungsbeziehungen auseinanderzusetzen, dabei aber der Eindruck entsteht, dass sie mit ihren Erfahrungen verstrickt sind. „Abwehrend-bagatellisierende Bindungsrepräsentationen“ sind dadurch charakterisiert, dass Bindungserfahrungen und -beziehungen entwertet, ausgeklammert, bagatellisiert oder gar verleugnet werden. Dies geschieht durch das Ausweichen auf entsprechende Fragen zu Bindungserfahrungen oder durch Verharmlosung schmerzhafter und verletzender Erlebnisse mit Eltern. Bindungen und Bindungserfahrungen werden als unwichtig bezeichnet und als nicht oder nur gering einflussnehmend auf die Persönlichkeitsentwicklung eingeschätzt. Gerade zwischen dem Typus der „abwehrend-bagatellisierenden Bindungsrepräsentationen“ und rechtsextremen Orientierungen sehen die Autorinnen und Autoren einen engen Zusammenhang, denn rechtsextreme Gewalt ist eine auf Ersatzobjekte verschobene Aggression, die einhergeht mit der Abwertung der elterlichen Bindungsfigur. Es sind nicht einfach negative familiale Erfahrungen, die in diesem Kontext bedeutsam sind, sondern die subjektiven Umgangsweisen mit den Bindungserfahrungen (vgl. Hopf u. a. 1995, S. 153).

Die Frage nach der Beziehungsqualität, die sich u. a. von den skizzierten frühen Bindungserfahrungen ableiten lässt, ist ebenso immer wieder Gegenstand von empirischen Untersuchungen. Die Frage nach der Beziehungsqualität ist für den Kontext Familie und demokratische Bildung wichtig, da bei schlechten Eltern-Kind-Beziehungen die Gespräche über Politik kaum auf einem fruchtbaren Boden stattfinden würden. Die *AID:A*-Datenauswertung im Rahmen des „Datenreports 2018“ unterstreicht u. a. die Bedeutung von guten Eltern-Kind-Beziehungen: „Die Mutter war dabei laut ihren Aussagen als Ansprechpartnerin hinsichtlich alltäglicher Dinge insgesamt deutlich wichtiger als der Vater. Mehr als 90 % der Neun- bis 17-Jährigen sagten, dass ihre Mutter mit ihnen häufig über das rede, was sie täten oder erlebt hätten. Beim Vater sagten dies etwa drei Viertel der Kinder und Jugendlichen“ (Statistisches Bundesamt/WZB 2018, S. 91f.). Dinge, die die Kinder und Jugendlichen ärgern oder belasten, besprechen rund 80 Prozent der Mädchen mit ihrer Mutter und nur die Hälfte der Jungen mit den Vätern; ähnlich verteilt es sich bei Jungen, die jedoch seltener Mütter als Ansprechpersonen für Probleme nutzen. Die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Schultypen zeigen: Je höher die besuchte Schulform der Kinder, desto eher sprechen Eltern mit ihren jugendlichen Kindern über persönliche Erlebnisse (ebd., S. 92).

Einblicke in das Familienklima geben die Daten der *AID:A*-Auswertung 2019: 95 Prozent der befragten Neun- bis 17-Jährigen sind gerne mit der Familie zusammen, fünf Prozent verneinen dies; nur 19 Prozent geben an, dass es in der Familie oft zu Reibereien komme; „in unserer Familie können wir über alles sprechen“ teilen 91 Prozent der Jugendlichen mit und gar 94 Prozent sind der Auffassung, dass es in ihrer Familie einen starken Zusammenhalt gibt.[54]

---

[54] *AID:A* 2019, gewichtete Daten; Auswertung des *Deutschen Jugendinstituts*

In der 18. *Shell*-Jugendstudie kommen die Autorinnen und Autoren zu dem Ergebnis, dass sich das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern seit den ersten Erhebungen in den 1950er Jahren stetig verbessert. So haben aktuell 42 Prozent der befragten Jugendlichen mitgeteilt, „bestens“ mit ihren Eltern auszukommen, weitere 50 Prozent haben immerhin ein gutes Verhältnis (Wolfert/Quenzel 2019, S. 136f.). Die Beziehungsqualität hängt jedoch stark von der sozialen Herkunft ab, denn nur ein knappes Drittel (31 %) der Jugendlichen aus den unteren Schichten haben angegeben, „bestens“ mit ihren Eltern auszukommen (ebd.). In der 17. *Shell*-Jugendstudie waren es lediglich 21 Prozent (Leven u. a. 2015, S. 53). Inwiefern sich schlechte Eltern-Kind-Beziehungen auf die Herausbildung antidemokratischer Orientierungen bei Jugendlichen auswirken, wird in diesen Studien jedoch nicht weiter untersucht.

4.3.2 Familie als Interaktions- und Kommunikationsraum

Familie als Interaktions- und Kommunikationsraum bezieht sich auf die Bedeutung unterschiedlicher Erziehungsstile und Erziehungspraxen. Diese lassen sich in autoritäre („Grenzen ohne Freiheit“), antiautoritäre, permissive („Freiheit ohne Grenzen“) und autoritative Erziehungsstile („Freiheit in Grenzen“) differenzieren (vgl. Hurrelmann 2004; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005). Mitunter können aus den Erziehungsstilen und ihren Ausprägungen Rückschlüsse auf demokratiepädagogische Implikationen und Formen einer „innerfamilialen Demokratie“ gezogen werden. Eine Studie des *Deutschen Kinderhilfswerks* kommt zu dem Ergebnis, dass ein Erziehungsstil, der durch ein hohes Maß an Partizipation, Vertrauen, klaren Absprachen und Verantwortlichkeit gekennzeichnet ist, die Ausprägung von Verantwortungsbewusstsein fördert und damit zur Entwicklung eines gesellschaftlichen Engagements beiträgt (Wedekind/Daug 2007, S. 40). Eine große Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen gibt mit Blick auf die elterlichen Erziehungsstile an, in der Familie „Verpflichtungen“ erfüllen zu müssen; gleichzeitig besteht bei zwei Dritteln der Befragten ein hohes Maß an Eigenverantwortung und mehr als ein Drittel unterstreichen das partizipatorische Klima innerhalb der Familie (ebd., S. 16).

Im Rahmen der breit angelegten Studie *Childrens World+* (vgl. Andresen u. a. 2019) werden die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland untersucht. Die Autorinnen und Autoren kommen zu dem Ergebnis, „dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sich ernstgenommen fühlen und über ihre Belange mitentscheiden können, sowohl in der Familie als auch in der Schule insgesamt erfreulich hoch ist“ (ebd., S. 30). Dem Konstrukt „Partizipation Familie“, unter dem die Items „Ich kann bei Entscheidungen (zu Hause) mitbestimmen“ und „Meine Eltern hören mir zu und nehmen mich ernst“ zusammengefasst wurden, stimmten knapp 78 Prozent der Befragten sehr bzw. „zu 100 %“ zu; deutlich niedriger fällt mit 65 Prozent hingegen die Zustimmung mit Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule aus (ebd.; vgl. auch Kap. 6).

Die in der 18. *Shell*-Jugendstudie gestellte Frage, „Würdest Du dein eigenes Kind einmal genauso erziehen, wie deine Eltern dich erzogen haben?“, welche die Akzeptanz des elterlichen Erziehungsstils bei den Jugendlichen messen soll, bejahten 16 Prozent der befragten Jugendlichen. Und immerhin 62 Prozent würden ihre Kinder „ungefähr so“ erziehen wollen wie ihre Eltern (Wolfert/Quenzel 2019, S. 138). Diese Zustimmung ist im Zeitverlauf stetig gestiegen; noch Mitte der 1980er Jahre wollte die Hälfte aller westdeutschen Jugendlichen die Erziehung ihrer eigenen Kinder anders als ihre Eltern „angehen“ – dieser Anteil hat sich gegenwärtig mehr als halbiert (ebd., S. 137). Jedoch wird das Bild mit Blick auf Jugendliche, die aus unteren sozialen Schichten stammen, getrübt: Nur 51 Prozent dieser befragten Jugendlichen würden ihre Kinder so erziehen, wie sie selbst aufgewachsen sind, während 86 Prozent der Befragten aus den oberen sozialen Schichten es ihren Eltern nachtun würden (ebd., S. 139).

Die Untersuchung von Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in Familien ist ein weiterer (Teil-)Gegenstand von Studien. So kommen *Fatke* und *Schneider* in einem Bericht der *Bertelsmann Stiftung* (Fatke/Schneider 2005) zu dem Ergebnis, dass die Mitbestimmungsintensität in der Familie ausgeprägt ist. In diesen „Verhandlungsfamilien“ werden Entscheidungen unter Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen ausgehandelt (Fakte/Schneider 2005, S. 45) – allerdings vor allem bei solchen Themen, die Eltern nicht sonderlich tangieren. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche erschöpfen sich dann, wenn es sich um Bereiche handelt, die die Interessen der Eltern berühren (ebd.). Zu einem ähnlichen Befund kommt *Moser* (2010): In ihrer Studie über die Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen in verschiedenen Lebensbereichen stellt sie fest, dass bei grundsätzlichen Entscheidungen in der Familie Jugendliche weit weniger einbezogen werden, als bei Fragen, die ihr eigenes Leben betreffen. Jugendliche lernen zwar in den Familien unterschiedliche Formen der Mitbestimmung, aber Aushandlungsprozesse, die die Interessen der gesamten Familie betreffen, sind eher

selten: „Dadurch entsteht selbst bei einer partizipationsorientierten Erziehung für die Jugendlichen nicht die Möglichkeit, tatsächlich aushandlungsorientierte demokratische Prozesse mit zu gestalten. Dabei wären die Fähigkeiten, die sie durch diese Möglichkeiten zur Selbstbestimmung erlangen könnten, für ihr Leben in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft von großem Nutzen“ (Moser 2010, S. 23). Folgt man den Ergebnissen der *AID:A*-Datenauswertung im Rahmen des „Datenreports 2018“ zeigt sich ein hohes Maß an Mitbestimmung, wenn es um Entscheidungen geht, welche die Kinder und Jugendlichen selbst betreffen: 87 Prozent der Jungen und 89 Prozent der Mädchen geben an, dass die Mutter sie nach ihrer Meinung fragen würde, bevor sie etwas entscheidet, was die Jugendlichen betrifft; ein ähnlich hohes Maß an Mitsprachemöglichkeit findet sich mit Blick auf den Vater (Statistisches Bundesamt/WZB 2018, S. 92).

Die *AID:A*-Datenauswertung 2019 zeigt, welche Freiräume Eltern ihren Kindern im Alltag zugestehen, jeweils unterschieden nach den Kategorien „ich entscheide selber“, „meine Eltern entscheiden“, „wir entscheiden gemeinsam“. So können nur acht Prozent der Jugendlichen selbst entscheiden, wann sie abends nach Hause kommen (bei 27 Prozent der Befragten entscheiden die Eltern, 65 Prozent gaben an, die Entscheidung gemeinsam zu treffen). 85 Prozent der befragten Jugendlichen können selbst entscheiden, mit wem sie ihre Freizeit verbringen. Wo die Kinder und Jugendlichen ihre Freizeit verbringen, können sie zu 65 Prozent selbst entscheiden, wofür die Befragten ihr Geld ausgeben entscheiden sie zu 67 Prozent selbst (bei 3 % treffen Eltern diese Entscheidung, 30 % gaben an, dies mit ihren Eltern gemeinsam zu tun)[55]. Offen bleibt an dieser Stelle, wie „gemeinsame Entscheidungen“ zwischen den befragten Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern getroffen werden.

Wesentlich zur Betrachtung der Qualität der Erziehungsstile (auch mit Blick auf die Bedeutung von Demokratiebildung) ist die Perspektive auf elterliche Konfliktstrategien, die als „Politik im Alltag“ bezeichnet werden kann (vgl. Harbordt 1995). *Harbordt* hat im Rahmen seiner Studie vier Typen von Erziehungsstilen gebildet: verlässliche Beziehungen und wenige elterliche Vorschriften (M-Stil), leistungsorientierte Beziehungen, die aber verlässlich und hilfreich sind (PM-Stil), Leistung und Beziehung werden klein geschrieben (pm-Stil) und die Erziehung ist geprägt von Vorschriften und Leistung (P-Stil).[56] Konflikte werden mit einer Suche nach einem Kompromiss eher in den ersten beiden Erziehungsstilen gesucht, Härte zeigen die Eltern eher im P-Stil und „sich den Kindern fügen“, dem Konflikt also aus dem Weg gehen, findet sich bei Eltern im sog. M-Stil oder pm-Stil wieder (ebd., S. 162ff.). Zusammenfassend gibt es klare Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehungen und der Art und Weise, wie Konflikte in Familien gelöst werden.

4.3.3 Familie als Generationen-, Tradierungs- und Transmissionsraum

Familie ist ein Ort, der mehrere Generationen miteinander verbindet. Entgegen den gesellschaftlichen Prozessen von Pluralisierung und Individualisierung sind hier überindividuelle Aspekte wie Generationensolidarität, Generationenkonflikt oder Verwandtschaft von Bedeutung (Höpflinger 1999). Intergenerationelle Transmission, also die Weitergabe von Generation zu Generation, und Tradierung, die Überlieferung über mehrere Generationen hinweg auch unter Auslassung der Elterngeneration, verweist auf die Voraussetzung von kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Kontinuitäten über die beschränkte Lebenszeit einer Generation hinaus (ebd., S. 8). Die Weitergabe von Verhaltens- und Einstellungsmustern, von Werten und Tabus, ökonomischen Ressourcen u. v. m. stehen dabei im Mittelpunkt (Bertaux/Bertaux-Wiame 1991, S. 14). Gegenstand dieser intergenerationalen Transmissionsprozesse ist das sog. „soziale Erbe“ (Ziegler 2000) bzw. das kulturelle und soziale Kapital der Familie (Bourdieu 1982), das die Übertragung, die Übernahme und die Transformation von immateriellen Gütern im familialen Prozess impliziert. In diesem Kontext impliziert der Begriff „Transmission“ die unterschiedlichen o. g. Formen der Weitergabe von einer Generation zu der nächsten; „Tradierung“ hingegen umfasst die Weitergabe über mehrere Generationen hinweg und, wie es im weiteren Fortgang zu zeigen gilt, auch die Tradierungsprozesse von z. B. den Großeltern-hin zu den Enkeln, bei Auslassung der Elterngeneration.

Ein besonderer Aspekt in der Betrachtung der Familie als Generationen-, Transmissions- und Tradierungsort ist z. B. die Weitergabe von persönlichen Erlebnissen in der NS-Zeit und ihre Bedeutung in der politischen Sozialisation der adressierten Kinder-, Enkel- und Urenkelkindergeneration, sowohl mit Blick auf die Täter- als auch auf

---

55 *AID:A* 2019, gewichtete Daten; Auswertung des *Deutschen Jugendinstituts.*

56 P und M stehen für die Begriffe Performance (leistungsorientiert) und Maintenance (beziehungsbetont) als wesentliche Merkmale von Erziehungsstilen.

die Opferperspektive (Welzer u. a. 2002; Rosenthal 1990, 1999). In den Untersuchungen über die Affinisierungsprozesse von rechtsextrem orientierten Jugendlichen konnte gezeigt werden, dass sich Jugendliche fasziniert von den Erzählungen ihrer Großeltern gezeigt haben, die im Dritten Reich aufgewachsen sind und von ihren Erlebnissen in der Hitler-Jugend berichteten. In der familialen Tradierung kann auch eine Elterngeneration ausgelassen werden. Die häufig festzustellende emotionale Distanzlosigkeit der Großeltern zu ihren NS-Erlebnissen kann sich auf die Enkelgeneration prägend auswirken, unabhängig davon, welche politische Einstellung die Eltern aufweisen (vgl. Becker 2008b).

Tradierungsprozesse in Familien lassen sich auch in der Verarbeitung von „Wenderfahrungen" von Familien in Ost- und Westdeutschland beobachten, die Gegenstand einer Studie der *Otto-Brenner-Stiftung* waren. Während fast die Hälfte der befragten Jugendlichen der Meinung ist, die Wende habe auch für ihre Eltern eher positive Folgen gehabt, bezeichnet sich ein Fünftel als „Wendeverlierer", ohne dass dies die unmittelbaren eigenen Erfahrungen spiegelt, sondern auf den Überzeugungen der Elterngeneration fußt. In diesen Familien wird nach Auskunft der jungen Ostdeutschen die Wiedervereinigung in den Gesprächen am Küchentisch eher negativ thematisiert. Ein weiterer interessanter Befund lautet, dass sich durch die Sozialisation in diesen Tradierungsräumen auch ein Effekt auf die Demokratiezufriedenheit zeigen kann: „Generell sind junge Bürger*innen, die ihre Eltern als Wendegewinner*innen sehen, mit dem Funktionieren der Demokratie im Schnitt zufriedener als junge Bürger*innen, die der Meinung sind, für die Eltern habe die Wiedervereinigung keinen Unterschied gemacht. Bürger*innen, die ihre Eltern als Wendeverlierer*innen sehen, sind mit dem Funktionieren der Demokratie durchschnittlich weniger zufrieden als Bürger*innen, die glauben, die Wiedervereinigung habe das Leben der Eltern nicht wirklich beeinflusst" (Faus/Storks 2019, S. 40).

Beide Beispiele zeigen, wie prägend systemische politische Katastrophen oder Umbrüche für eine Generation – und in der familialen Tradierung – für die Nachfolgegenerationen sein können. Diese mit Schlüsselerlebnissen verbundenen Kohorteneffekte (Lutz u. a. 2006), können wiederum Ausgangspunkt oder Bestandteil von gesellschaftspolitischen Megatrends sein und einen „Generationenzusammenhang" prägen, also eine besondere Art der Lagerung verwandter Jahrgänge im historisch-sozialen Raum entstehen lassen (Mannheim 1964). Neben den Kohorteneffekten sind es auch sog. Periodeneffekte, also alle Altersgruppen und Kohorten gleichzeitig betreffende Ereignisse, wie Kriege, Epidemien oder politische Krisen (z. B. Fukushima, der Sommer der Migration, Banken- und Finanzkrise 2007, Coronavirus 2020), die auch ihre Bearbeitung in den Familien finden. Ob und wie beispielsweise Eltern die terroristischen Anschläge in den Vereinigten Staaten am 11. September 2001 (als ein mögliches Beispiel für einen solchen Periodeneffekt) in ihren Gesprächen mit ihren Kindern thematisieren, vermittelt – so wurde in einer Studie von *Stoppa u. a.* (n=972) gezeigt – soziokulturelle, emotionale und bürgerliche Haltungen und Botschaften (Stoppa u. a. 2011). Diese können idealtypisch in die Postulate „Wachsamkeit" und „Offenheit" unterschieden werden, sowie mit negativen Gefühlen (wie z. B. Angst, Traurigkeit, Zorn) und positiven Emotionen (z. B. Betonung des Familienzusammenhalts) überformt sein.

In der Familie zeigen sich neben Tradierungs- auch spezifische Transmissionseffekte. So ist das zivilgesellschaftliche ehrenamtliche Engagement ein wichtiger Bestandteil des demokratischen Zusammenlebens und in der Transmission eines solchen Engagements leisten Familien einen wichtigen Beitrag. Das elterliche ehrenamtliche Engagement in den Adoleszenzjahren ihrer Kinder hat einen positiven Effekt auf das ehrenamtliche Engagement ihrer Kinder im Alter von 18 bis 29 Jahren, wie im Rahmen einer Studie anhand der Auswertung von Daten des *SOEP* mit über 24.000 Fällen gezeigt werden konnte. Dabei ist dieser Effekt völlig unabhängig vom Erziehungsstil der Eltern (vgl. Şaka 2016), jedoch gebunden an die sozioökonomischen Ressourcen: „Wer eine gute Ausbildung genossen und eine prestigeträchtige Berufsposition innehat, engagiert sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ehrenamtlich und gibt beides seinen Kindern weiter. Arbeitslosigkeit und geringe Bildung führen im Gegenzug zu einem Ausschluss aus dem ehrenamtlichen Engagement" (ebd., S. 302f.). Auch unterschiedlich belastete Familienkonstellationen können sich negativ auf ein späteres ehrenamtliches Engagement auswirken (vgl. Rainer u. a. 2013).

4.3.4 Familie als Bildungsraum

Trotz der hohen Bedeutung von institutionalisierten Bildungsanteilen sind Bildungsprozesse in der Familie ein wesentlicher Bestandteil biografischer Grunderfahrungen vor allem in Form von informellen Bildungsprozessen: „Familien […] erbringen im Kontext ihres Mikromilieus und ihrer Alltagspraxis eigenständige, genuin familiale

Bildungsleistungen, die für die einzelnen Familienmitglieder und deren kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit ebenso von Bedeutung sind wie für den Fortbestand und die Weiterentwicklung des Humanvermögens einer Gesellschaft insgesamt“ (Brake/Büchner 2003, S. 621). Die Begriffe „kulturelle Teilhabe“ sowie „Anschlussfähigkeit“ verweisen in diesem Kontext auf *Bourdieus* Habituskonzept und die zentrale Bedeutung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals als familiale Ressourcen für die Sozialisation und die damit einhergehenden Bildungsprozesse. So kommt *Depp* (2015) in der Diskussion über die Ergebnisse der bildungsungleichheitsbezogenen Familienforschung zu dem Schluss, dass sich auf Ebene der familialen Bildung die sozialen Unterschiede auf die Bereiche der kulturellen Inhalte und zeitlichen Praxis sowie auf die Lerneffekte auswirken: „Je höher die Bildungsabschlüsse und der soziale Status der Eltern, desto anschlussfähiger sind die Praktiken der Lebensführung und die Freizeitaktivitäten an die Anforderungen und Voraussetzungen der Schule“ (ebd., S. 59). Bildung (über Politik und Demokratie) innerhalb des familiären Alltags findet i. d. R. in Form von informellen Bildungssettings statt, metaphorisch gesprochen, beim Gespräch am Küchentisch. *Achour* und *Wagner* (2019b) bestätigen in ihrer Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen nach der Befragung von 3.400 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9-13 die Bedeutung des sozialen und kulturellen Kapitals des Elternhauses in Wechselwirkung mit den Angeboten an Gymnasien, frei nach dem Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“: „Es sind vor allem Schüler_innen mit hohem kulturellen Kapital an Gymnasien, denen in der Regel auch quantitativ und qualitativ die hochwertigeren Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung zur Verfügung gestellt werden. Es kann kaum verwundern, dass ihr politisches Interesse und ihre Selbstwirksamkeit höher sind, sie mehr Partizipationsbereitschaft zeigen und Beteiligung realisieren. Ihr Vertrauen zur Demokratie, deren Grundwerten und Institutionen ist höher und ihre Einstellungen zu sozialen Gruppen fallen positiver aus als die aller anderen Schüler_innen“ (ebd., S. 188).

Der Austausch über Politik kann z. T. schon in einem frühen Alter, mit sechs- bis siebenjährigen Kindern, stattfinden, wie es die Ergebnisse der o. g. *DLL-Studie* zeigen: So gaben 59 Prozent der befragten Kinder in der zweiten Erhebungswelle an, mit Eltern und in der Familie über Dinge zu reden, „die in der Welt geschehen“, 45 Prozent besprechen dies mit anderen Kindern und 32 Prozent mit Lehrerinnen und Lehrern (vgl. van Deth u. a. 2007, S. 231). Die Ergebnisse einer Jugendstudie der *Friedrich-Ebert-Stiftung* aus dem Jahr 2015 belegen ebenfalls die Relevanz von solchen Gesprächen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern: So diskutieren 21 Prozent der Jugendlichen sehr oft bzw. oft mit ihrer Mutter über politische Themen und 30 Prozent mit dem Vater (Gille 2016, S. 40). Hier wird, so die Autorinnen und Autoren der *FES*-Studie, ein sog. Gender Gap deutlich, denn weibliche Befragte führen solcherlei Gespräche seltener. Zudem zeigt sich, dass Männer eher als Gesprächspartner für Politik wahrgenommen werden als Frauen (ebd.). Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten qualitativen Interviews belegen weiterhin den Einfluss von Familie und Eltern für das politische Engagement der befragten Jugendlichen: „Diese Kinder und Jugendlichen sind unter Lebensbedingungen aufgewachsen, in denen Politik am Frühstückstisch, in der Freizeitbeschäftigung und im Alltag ‚immer auch ein Thema’ war. Nur vier der 20 Befragten geben explizit an, dass die Eltern wenig Interesse an Politik bzw. einen geringen Einfluss auf sie in dieser Hinsicht hatten. Politisches Engagement als Protest oder ein sich Absetzen von den Eltern taucht nicht auf“ (Schröder 2016, S. 110). Haltungen, die von den jungen Menschen in den Familien erworben worden seien, wurden von den Jugendlichen rückblickend nicht so wahrgenommen, dass sie in ihrer Jugendphase dagegen hätten rebellieren müssen (ebd., S. 111).

In einer im Oktober 2019 veröffentlichten Studie zum Thema „Demokratievorstellungen und Parteienverdrossenheit unter Jugendlichen in Thüringen“ wird auch die Bedeutung des Elternhauses für die Entwicklung von politischen Orientierungen untersucht (Brodocz u. a. 2019). Dabei geben die befragten Jugendlichen an, politische Themen vornehmlich im Elternhaus zu diskutieren; knapp 52 Prozent der Jugendlichen sprechen häufig bis sehr häufig mit ihren Eltern über Politik, dagegen drehen sich nur häufig bis sehr häufig bei rund 29 Prozent der befragten Jugendlichen die Unterhaltungen mit Freunden um dieses Thema (ebd., S. 34). Und weiter: „Unter diesen Jugendlichen geben jeweils rund zwei Drittel an, dass sie dabei in ihrer Meinung zu wichtigen politischen Themen relativ häufig mit ihren Eltern (69,9 %) beziehungsweise Freunden (66,5 %) übereinstimmen“ (ebd.). In der weiteren Diskussion der Ergebnisse kommen die Autoren zu dem Schluss: „Je häufiger Jugendliche mit ihren Eltern in politischen Fragen übereinstimmen, desto höher ist ihr Vertrauen in die Parteien“ (ebd., S. 58).

Mit Blick auf die Auswertung der *AID:A*-Daten 2019 zeigt sich in der Dimension „Autonomieerleben“ zu dem Item „Meine Eltern ermutigen mich, meine eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen“ (n=2.220), dass für 40 Prozent der befragten Neun- bis 17-Jährigen diese Aussage immer oder fast immer, für 23 Prozent sehr oft und für 22 Prozent oft zutrifft. Für neun Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen trifft diese Aussage manch-

mal, für fünf Prozent selten und für ein Prozent nie zu.[57] Aber anscheinend betrifft dieser Aspekt nicht die Diskussion über politische und soziale Fragen: Hier geben nur acht Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen an, immer oder fast immer mit ihren Eltern zu diskutieren, sehr oft tun dies neun Prozent und oft 13 Prozent. Immerhin 20 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen diskutieren manchmal mit ihren Eltern über politische und soziale Fragen, 25 Prozent selten und 25 Prozent führen nie mit ihren Eltern Unterhaltungen über Politik.

Die Bedeutung sog. „Küchentisch-Gespräche" illustrieren auch die Ergebnisse einer norwegischen Studie mit 5.149 Schülerinnen und Schülern: Je öfter 13- bis 16-Jährige mit ihren Eltern über Politik und soziale Fragen diskutieren, desto besser sind ihre schulischen Leistungen und desto öfter streben sie einen höheren Bildungsabschluss an – dieser Zusammenhang ist sowohl unabhängig vom elterlichen Bildungsniveau als auch dem sozioökonomischen Status der Familie (vgl. Lauglo 2011). Die Autorinnen und Autoren einer dänischen Studie – bestehend aus einer quantitativen Befragung von 936 Jugendlichen und 60 qualitativen Interviews – kommen zu dem Ergebnis, dass junge Menschen mit einer hohen (gefühlten) politischen Distanz zu ihrem Vater, ihrer Mutter und/oder ihrem Freund weniger häufig über Politik diskutieren. Dies scheint eine Folge von negativen Erfahrungen aus früheren Diskussionen zu sein: Wenn politische Gespräche mit den Eltern zu einem festen Muster von Meinungsverschiedenheiten führen, scheint es eine Tendenz zu geben, sich aus der Diskussion mit den Eltern zurückzuziehen. Der größte Effekt zeigt sich beim Vater: Je stärker eine politische Distanz zum Vater wahrgenommen wird, umso seltener diskutieren die Jugendlichen mit dem Vater (vgl. Levinsen/Yndigegn 2015). Damit wurde auch hier ein eindeutiger Geschlechterunterschied nachgewiesen.

Eine weitere umfangreiche Studie, „Young Europeans: A New Political Generation", basierend auf 324 qualitativen Gruppendiskussionen mit Jugendlichen aus 29 europäischen Staaten zeigt u. a., dass junge Menschen sich in vielerlei Hinsicht als eine politisch orientierte Generation sehen, die jedoch über andere politische Werte als die ihrer Eltern und Großeltern verfügt, z. B. zu Fragen der Menschenrechte, Gleichberechtigung, sexuellen Orientierungen oder zur Migration (vgl. Ross 2018). Bei allen Unterschieden zwischen den Herkunftsstaaten der Jugendlichen präferieren sie die Werte einer eher offenen, pluralen, kosmopolitischen Gesellschaft, die ein wesentliches Element in ihrer Selbstidentifikation als Europäerinnen und Europäer bilden, einhergehend mit einer allgemeinen Unwilligkeit, sich mit einer Nation zu identifizieren. Die Ergebnisse deuten damit auf einen Generationswechsel bzw. eine neue Generationenlage im Sinne des Soziologen *Mannheim* hin zu einem stärkeren Gefühl des Europäertums: „I am suggesting that similar cohort effects seem to be present in these young European's narratives of nationalism, diversity and racism and connectivity, and these arise from significant transitions in the population, in the rise of social media, and indifferent generational experiences of conflict and war" (ebd., S. 17). Die Gründe hierfür sieht der Autor u. a. in alltäglichen Kontakterfahrungen zu Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund oder zu Menschen aus anderen kulturellen Kontexten sowie der alltäglichen Nutzung von Sozialen Medien, die eine andere, kosmopolitisch-orientierte Weltsicht ermöglichen würde.

Allerdings stellt sich die Frage, wie beständig die von *Ross* konstatierte kosmopolitisch-orientierte Weltsicht bei Jugendlichen sein wird. Schon der temporäre „Erfolg" einer jugendkulturellen Bewegung wie die der *Identitären Bewegung* zeigt, dass sich in zahlreichen europäischen Staaten Jugendliche solchen Gruppen zugehörig fühlen bzw. mit ihnen sympathisieren, die eine nativistische und ethnopluralistische Weltsicht online und offline propagieren und statt für eine weitere Integration für ein abgeschlossenes „Europa der Völker" werben (vgl. Kap. 8). Und: Abzuwarten bleibt, welche Folgen die Bewältigung der Corona-Krise für die Idee von Europa und der Europäischen Union haben wird. Es zeigt sich zumindest zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Berichts, dass die Anti-Corona-Maßnahmen der meisten europäischen Staaten durch eine Abschottungspolitik und nationalen Alleingängen charakterisiert sind. Es bleibt an dieser Stelle offen, wie sich diese Krise auf die Einstellungen von Jugendlichen auswirken wird.

4.4 Antidemokratische Orientierungen und Familie

Die bisher zitierten Studien zeugen davon, dass die Familie eine bedeutende Ressource für die Herausbildung von politischen Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen ist. Eine Übereinstimmung von Kindern und Jugendlichen in politischen Fragen mit ihren Eltern sagt jedoch noch nichts darüber aus, in welchen politischen Einstellungen und Themen Einigkeit herrscht und ob diese etwa demokratisch oder antidemokratisch sind. Mit Blick auf jugendlichen Rechtsextremismus fasst *Rieker* (2019) die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den

[57] *AID:A* 2019, gewichtete Daten; Auswertung des *Deutschen Jugendinstituts.*

unterschiedlichen Zusammenhängen zwischen bestimmten Bedingungen der Familie und der Ausprägung rechtsextremer Orientierungen und Handlungsweisen bei Jugendlichen wie folgt zusammen: „Familienstrukturelle Besonderheiten, die sich bei unvollständigen Familien und in diskontinuierlichen Familienkonstellationen (z. B. mit Stiefeltern) zeigen, stehen dabei mit rechtsextremen Affinitäten ebenso im Zusammenhang wie Einschränkungen familialer Beziehungsqualitäten und erhöhter Konfliktträchtigkeit. Hinzu kommt die Beobachtung, dass sich bei rechtsextrem Orientierten entsprechende inhaltlichen Tradierungen in der Familie zeigen, seien es politische Orientierungen oder vorpolitische Vorbilder und Modelle, wie sie sich z. B. in hierarchischen Konfliktlösungen oder systematischen Unterscheidungen zwischen ‚uns' und den ‚anderen' manifestieren" (Rieker 2019, S. 204).

Der Aspekt von antidemokratischen Orientierungen und Familie soll an drei kurzen Beispielen näher erläutert werden:

Das Konzept von Familie ist *erstens* insbesondere in völkischen Strömungen ein wesentlicher ideologischer Bestandteil. Dort werden spezifische Bilder von Familie nicht nur tradiert, sondern für die völkischen Lebenswelten in Dienst genommen, wobei hierüber bislang keine empirischen Studien vorliegen. So propagiert beispielsweise die *Artgemeinschaft – Germanische Glaubensgemeinschaft wesensgemäßer Lebensgestaltung* ein „Sittengesetz unserer Art", indem es u. a. heißt: „Das Sittengesetz in uns gebietet Treue und Vertrauen, Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und Freimut, Rücksichtnahme, Zuneigung und Liebe gegenüber Verwandten, Freunden und Gefährten, Wachsamkeit und Vorsicht gegenüber Fremden, Härte und Hass gegen Feinde."[58] Freund-Feind-Dichotomien, die Imagination einer homogenen Volksgemeinschaft, biologistische Weltbilder, sozialdarwinistisch-rassistische Orientierungen oder die Idee einer natürlichen Geschlechtsordnung sind markante ideologische Bestandteile (vgl. Röpke/Speit 2019, S. 65), die sich in völkischen Familienkonzepten verdichten. Völkische Siedlungsbewegungen im Geiste der *Artgemeinschaft*, in der Nachfolge der verbotenen *Heimattreuen Deutschen Jugend* oder der wesensverwandten *Artamanenbewegung* finden sich z. B. in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Speit 2012) oder Niedersachsen. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (oder Schulen) in Regionen, in denen Familien mit völkisch-nationalistischen oder rechtsextremistischen Orientierungen leben, sind daher mit zahlreichen Herausforderungen und Konflikten konfrontiert, die sich in der alltäglichen Praxis, in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, in der Elternarbeit und letztlich auch im Team selbst niederschlagen können (vgl. Radvan/Leidinger 2017) und die gar in der Frage nach einer Kindeswohlgefährdung münden können (Röpke/Speit 2019).

Weiterhin ist *zweitens* die Familie ein Austragungsort von enormen Konflikten, wenn sich Kinder und Jugendliche politisch radikalisieren. Diese Radikalisierungsprozesse finden nicht nur innerhalb der Familie statt, aber Eltern sind als Erziehungsberechtigte erste Adressatinnen und Adressaten z. B. von Schule, Ausbildungsbetrieb oder Polizei, wenn sich die Einstellungen der radikalisierten Jugendlichen in einem entsprechend auffälligen (bis gewalttätigen) Verhalten niederschlagen. Familie kann unter gewissen Umständen auch einen Beitrag bei der Distanzierung vom Rechtsextremismus leisten, so zumindest das Ergebnis einer qualitativen Studie (Becker 2008b). Wesentlich ist dabei nicht die Auseinandersetzung auf einer kognitiven Ebene alleine, sondern die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen: „Es scheint, dass das größte ‚Kapital' der Eltern in der Bewältigung von jugendlichem Rechtsextremismus ihr Beziehungsinteresse ist. Bei allen drohenden alltäglichen Konflikten zwischen rechten Jugendlichen und ihren Eltern, welche dieser Gesinnung fernstehen, bei aller damit einhergehender Fragilität der gegenwärtigen Eltern-Kind-Beziehungen, beinhaltet die Familie immer das Potential eines grundlegenden Interesses ihrer Mitglieder an einem Fortbestand ihrer Beziehungen" (Becker 2008b, S. 356).

Drittens liegen bisher kaum Erkenntnisse über religiös begründete Radikalisierungen bei Jugendlichen im Kontext von Familie vor. Hierzu hat *Kahl* (2017) eine erste Übersicht der (wenigen) vorhandenen wissenschaftlichen Befunde und der Erkenntnisse aus der Praxis mit Blick auf die Bedeutung der Familie bei Einstiegs-, Verbleib- und Ausstiegsprozessen vorgelegt. Die radikale Orientierung eines Jugendlichen kann insbesondere auf das familiale Selbstverständnis im Kern zielen: „Familiäre Autoritäten – allen voran die Eltern mit ihren Normen, Werten und Lebensweisen – werden durch religiös-extremistische Würdenträger und Anführer infrage gestellt bzw. abgelöst, die sich auf eine göttliche Autorität berufen. Die daraus erwachsenden Spannungen belasten das Familiensystem und können zu Brüchen im Beziehungsgefüge führen" (Kahl 2017, S. 90). Ähnlich wie bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen, sind mit Konflikten und bei Trennung der Eltern belastete Familienkonstellationen häufig auch bei religiös begründeten radikalisierten Jugendlichen zu finden. Die Utopie eines islamischen Staates voll „menschlicher Wärme, Wohlstand und ökologischer Frische" (Pisoiu 2016, S. 5) scheint für diese Jugendlichen ein verlockender Kontrast zu den prekären und ggf. zerrütteten Lebensumständen ihres sozialen Nahraums zu sein. Die Phase des Verbleibs in der Szene wird begleitet von der radikalen Infragestellung der elterlichen

[58] Vgl. http://asatru.de/das-sittengesetz-unserer-art/ [24.11.2019].

Lebensweise, dem Versuch der Missionierung und – nach zahlreichen Konflikten – dem häufigen Rückzug der Jugendlichen aus ihren Familien. Ähnlich wie bei den Befunden zum Thema „Familie und rechtsextrem orientierte Jugendliche“ kommt der Familie im Kontext des Ausstiegs aus einem religiös begründeten Extremismus insbesondere mit Blick auf ihr Beziehungskapital eine wichtige Bedeutung zu; bei der Distanzierung wird der Einbeziehung und Förderung der Familie im Kontext von spezifischen Ausstiegsprogrammen gleichfalls international eine große Bedeutung zugemessen (Rieker 2014, S. 207). „Daraus lässt sich zum einen schlussfolgern, dass sich die soziokulturelle Bedeutung des Familiensystems in den verschiedenen Ländern auf die spezifische Rolle von Angehörigen in Aussteigerprogrammen auswirkt. Zum anderen spiegelt sich die länderübergreifende Bedeutung familiärer Bindungen und Unterstützungen zum Aufbau eines Lebens jenseits der religiös-extremistischen Szene wider“ (Kahl 2017, S. 96).

4.5 Unterstützungsangebote für Familien in der Demokratiebildung

Familien sind eine wichtige Ressource in der Demokratiebildung. Sie können zugleich überforderte Betroffene von antidemokratischen Einstellungen und einhergehendem Verhalten ihrer Kinder sein und sind z. T. auch eine zentrale Instanz der politischen Sozialisation, die antidemokratische Einstellungen und Orientierungen bei ihren Kindern (vor)formt. In der Bundesrepublik existiert kein staatlich verordnetes einheitliches Erziehungsleitbild (Peuckert 2012, S. 6), Autonomie und Privatheit der Familie sind geschützt und die „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht (Art. 6 Abs. 2 GG; § 1 Abs. 2 SGB VIII). Nur in Fällen von (drohender) Kindeswohlgefährdung greift der Staat ein, und so gilt es, mit dem Spannungsfeld umzugehen, in welchem sich die Familie als sozialer Raum konturiert, denn es handelt sich mit Blick auf die Demokratiebildung einerseits potenziell um einen begünstigenden oder andererseits um einen verhindernden Raum. Doch sollte man das Potenzial der Familie in der Demokratiebildung systematisch fruchtbar machen, anstatt sich vorrangig mit der Frage der Kindeswohlgefährdung von Kindern und Jugendlichen in antidemokratisch orientierten Familien zu befassen. An dieser Stelle ist daher die Frage nach notwendigen Unterstützungssystemen zu stellen, denn wer bereitet wo (künftige) Eltern auf ihre Verantwortung als zentrale Akteure der politischen Sozialisation vor, wer macht (werdende) Eltern auf die Relevanz der Beziehungsqualität und der Erziehungsstile sowie auf die Notwendigkeit der Reflexion eigener politischer Haltung etc. aufmerksam?

Die Bundesrepublik verfügt (zumindest quantitativ) über ein großes Netz von Angeboten der Familienbildung. Diese sind staatlich (über die Jugendämter) oder nichtstaatlich (über die Angebote freier Träger), zentral (über Familienbildungsstätten) oder dezentral (über ambulante Angebote) organisiert. Inwiefern in diesen Einrichtungen spezifische Bildungsangebote zur Rolle von Eltern in der Demokratiebildung bestehen, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben, da hierzu keine aktuellen und systematischen Daten vorliegen. Die letzte bekannte bundesweit repräsentative Studie „Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich“ (Lösel u. a. 2006) enthält hierzu keine Aussagen. Selbst wenn es derzeit tatsächlich keinen repräsentativen Überblick über einzelne lokale/regionale Angebote zur Förderung von Demokratiekompetenzen in der Familie gibt, sind u. a. die bundeszentralen Träger (insbesondere der Wohlfahrtspflege) mit Fortbildungen und Tagungen auf dem Gebiet aktiv. Beispielhaft sind hier das *Paritätische Bildungswerk*, das *DRK* oder auch die *AWO* zu nennen. Ein aktuelles Positionspapier der *AWO* zur Familienbildung enthält auch Ausführungen zu den Themen „Demokratiekompetenzen fördern“ oder „Demokratie stärken“ (vgl. AWO Bundesverband e. V. 2019). In der aktuellen Förderperiode des Bundesprogramms *Demokratie leben!* werden acht Modellprojekte im Bereich „Demokratieförderung im Kindesalter“ unterstützt, darunter das Projekt *Demokratie (er)leben – Familienzentren als Orte gelebter Demokratie* der *Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie* in Bensheim sowie das *Kompetenznetzwerk: Frühkindliche Bildung und Bildung in der Primarstufe*. Inwiefern jedoch in all diesen bestehenden Maßnahmen systematisch die Rolle von Eltern in der Demokratiebildung thematisiert wird und – das leidige Thema der Modellprojektförderung – wie und in welcher Form die gewonnenen Erkenntnisse der Modellprojekte in die Regelstrukturen transferiert werden, bleibt an dieser Stelle offen.

Gleichwohl: Mit Blick auf die in Kapitel 1 skizzierten gesellschaftspolitischen Herausforderungen einerseits und die zentrale Rolle von Eltern und Familie in der Herausbildung von demokratischen Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen andererseits, gilt es zu prüfen, wie diese bestehende Infrastruktur von Bildungsangeboten für Eltern systematisch für die Fragen der Demokratiebildung fruchtbar gemacht werden kann. Anschließend muss gleichfalls über die dafür notwendigen Ressourcen und die Entwicklung spezifischer Qualifizierungsangebote für

die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter solcher Einrichtungen nachgedacht werden. Denn durch spezifische Informations- und Bildungsangebote befähigte und gestärkte Eltern können eine wichtige Ressource der Demokratiebildung sein. Familie und Schule als zentrale Instanzen der politischen Sozialisation sollten dabei nicht als Antagonisten verstanden werden. Vielmehr müssen die Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, z. B. zwischen Eltern und Schule mit Blick auf demokratiebildende Implikationen (weiter)entwickelt werden. Außerdem müssen die Voraussetzungen erforscht werden, wie Eltern aktiv als eine wichtige Ressource in der Herausbildung von demokratischen Orientierungen in schulische und außerschulische Maßnahmen zur Demokratiebildung eingebunden werden können.

Die Arbeit mit Eltern von rechtsextrem oder islamistisch orientierten Jugendlichen im Rahmen von Beratungs- und Hilfsangeboten ist nach wie vor kein Bestandteil in den vorhandenen Regelstrukturen der Erziehungshilfen und -beratung. Bisher werden nur punktuelle Fachangebote der Elternberatung, z. B. finanziert über Bundes- und Landesprogramme, vorgehalten. Sie unterliegen dabei bislang selbst dem zeitlich befristeten Vorbehalt einer Modellprojektförderung (ebenso wie die Angebote der Mobilen-, der Opfer- und der Ausstiegs- und Distanzierungsberatung). Hier wäre ein systematischer Transfer von bisher erarbeiteten Handlungskonzepten in die entsprechenden Regelstrukturen ebenso vorzunehmen, wie die Entfristung dieser spezialisierten Beratungs- und Hilfsangebote.

4.6 Perspektiven und Empfehlungen

Ohne den Blick auf den Einfluss von Familie auf die politische Sozialisation und auf die verschiedenen dargestellten sozialen Teilräume wird die Frage nach der demokratischen Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht vollständig zu beantworten sein. Es besteht jedoch eine deutliche Forschungslücke darüber, welchen Beitrag die Familie zur Demokratiebildung konkret leistet. Unter der Berücksichtigung des zentralen Einflusses der Familie auf die politische Sozialisation ist dieses Wissensdefizit umso bedeutender. Dieser Einfluss der Familie reicht von der Herausbildung basaler Werte, die für die substanzielle Dimension des hier präferierten Demokratiebegriffs von Bedeutung sind, über die konkreten kindlichen Erfahrungen von Partizipation und Mitbestimmung im Familienalltag und den Einfluss der Familie – sprichwörtlich am Küchentisch – bei der Herausbildung von politischen Orientierungen oder Parteipräferenzen bis hin zur Tradierung persönlicher Erlebnisse der Großeltern- und Elterngeneration, die sich auf die politischen Einstellungen von Jugendlichen auswirken können. Familie als Ressource für eine gelingende Demokratiebildung scheint jedoch überwiegend von den sozioökonomischen Ressourcen der Familie abhängig zu sein: Bildungschancen in Deutschland sind v. a. an den sozialen Status und das Bildungsniveau der Eltern gekoppelt – es liegt nahe, dass die auch für den Teilaspekt der Demokratiebildung in Familien gilt. Ein prekärer sozioökonomischer Status (in der Vergangenheit) der Elterngeneration beeinflusst die Akzeptanz des politischen Systems bei Jugendlichen: So zeugt die Tradierung der Wendejahre in Familien davon, dass sich trotz einer besseren sozioökonomischen Lage bei den Kindern und Jugendlichen die Skepsis oder gar das Misstrauen gegenüber dem politischen System, basierend auf den negativen Erfahrungen der Eltern, „vererben“ kann. Die weitere Untersuchung des Zusammenhangs von sozioökonomischer Lage und Bildung drängt sich nahezu auf: Inwiefern wirken sich prekäre Lebensverhältnisse der Eltern beziehungsweise der Familie insgesamt auf die politischen Orientierungen und auf mögliche Skepsis gegenüber dem politischen System der Kinder und Jugendlichen aus?

Wie kann die Ressource Familie stärker als bisher für eine gelingende Demokratiebildung fruchtbar gemacht werden? Mit Blick auf die spärlichen empirischen Befunde muss diese Frage gegenwärtig unbeantwortet bleiben. Für Wissenschaft und Praxis sind Familien bislang erst dann interessant, wenn ihre negative Einflussnahme bei der Herausbildung von antidemokratischen Orientierungen unterstellt wird oder das Konzept Familie Bestandteil von antidemokratischen Ideologien ist. Dieser Blick sollte jedoch zwingend erweitert werden.

5 Kindertagesbetreuung

5.1 Kindertagesbetreuung als sozialer Raum für Demokratiebildung

5.1.1 Zuständigkeiten und Akteure

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung unterlagen in den letzten Jahrzehnten in allen Bundesländern einem weitreichenden Wandel mit großen Auswirkungen auf das Leben der Kinder und das ihrer Familien.[59] Schon der Blick auf die Betreuungszahlen macht die Bedeutung für die Kindheit und das Leben von Familien mit jungen Kindern heute sichtbar: 94 Prozent der Drei- bis Fünfjährigen und jedes dritte unter dreijährige Kind – insgesamt über 3,1 Millionen Kinder – verbringen einen großen Teil ihres Tages in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 72f.). Dass Kindertageseinrichtungen (einschließlich Krippen) sowie Tagespflegestellen nicht nur die ersten, sondern auch besonders wichtige Einrichtungen unseres Bildungswesens sind, eben weil sie die Grundlagen der Bildung fördern, ist inzwischen allgemein anerkannt; ihr Förderungsauftrag ist im Achten Sozialgesetzbuch, § 22 Abs. 1 und 2, definiert: „(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. (3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

In der Kindertagesbetreuung, die Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen miteinschließt, öffnen sich soziale Räume, in denen sich Kinder erstmals außerhalb der Familie in der Gemeinschaft erleben und als Teil einer Kindergruppe ausprobieren. Damit sind diese Institutionen, wie es im pädagogischen Konzept von *Hansen u. a.* auf den Punkt gebracht wird, die „Kinderstube der Demokratie“ (vgl. Hansen 2005; Hansen u. a. 2009).

In diesem Sinne sind Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen Bildungseinrichtungen, die aufgrund der Spezifik frühkindlicher Bildung alltagsnahe und beiläufige Bildungsprozesse unterstützen, anregen und herausfordern. Weil Bildung immer ein individueller Prozess ist, der – umso mehr, je jünger die Kinder sind – am konkreten Erfahren und Erleben ansetzen muss, ist die Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse nicht formalisiert. Als non-formale Lern- und Bildungsarrangements zielen sie auf Sozialisation, Lernen und Bildung. Die Settings werden von Fachkräften in der Kindertagesbetreuung verantwortet, die nach pädagogischen Konzepten arbeiten, die auf den Bildungsplänen der Länder basieren. Lern- und Bildungsprozesse werden jedoch bewusst nicht unmittelbar gelenkt und kontrolliert (vgl. Abs 2.2). Das gilt auch für Demokratiebildung und das soziale Lernen der Kinder sowie für das Finden und Gestalten der eigenen Rolle in einer Gemeinschaft.

Kindertagespflege erfüllt grundsätzlich denselben Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag wie Kindertageseinrichtungen, jedoch in einem familienähnlichen Rahmen. Auch durch die inzwischen allgemeine Grundqualifizierung der Tagespflegepersonen ist sie ein gleichwertiges Angebot der Kindertagesbetreuung geworden, das von manchen Eltern insbesondere für jüngere Kinder oder Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf bevorzugt wird.

Seit einigen Jahren ist zu beobachten, dass immer mehr und immer jüngere Kinder in einem zunehmenden zeitlichen Umfang ihren Alltag in einer Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle verbringen, wenn auch weiterhin mit großen regionalen Unterschieden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 76f.). Zwar findet eine gesamtdeutsche quantitative Entwicklung statt, die sich insgesamt ostdeutschen Standards annähert, doch sind immer noch deutliche Unterschiede festzustellen. Während – grob vereinfacht – die westdeutschen Flächenländer (die Stadtstaaten zeichneten sich schon immer durch eine Sondersituation aus) eine durchschnittlich bessere Strukturqualität (Personalausstattung etc.) bei gleichzeitig niedrigerer Betreuungsquote und -dauer aufweisen, ist der Betreuungsgrad in den ostdeutschen Ländern deutlich höher, bei gleichzeitig ungünstigerer Strukturqualität. Das zeigt sich z. B. auch in der vertraglich vereinbarten Betreuungsdauer für unter dreijährige Kinder, die in Ostdeutschland mit durchschnittlich rund 42 Wochenstunden in Krippen länger ist als eine Arbeitswoche

[59] Das folgende Kapitel entstand mit Unterstützung von Frau Bianka Pergande, Fachhochschule Potsdam.

von Vollzeiterwerbstätigen und um ca. sieben Stunden pro Woche länger als in Krippen in Westdeutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 73).

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind nicht nur sehr unterschiedlich mit Ressourcen ausgestattet (z. B. mit einer Personalausstattung im Kleinkindbereich von kleiner als 1:3 (Fachkräften pro Kinder) in einigen Kommunen bis zu mehr als 1:6,5 in anderen Kommunen), sondern sind auch sehr verschieden in puncto Gruppengröße (15–50 Kinder) oder Altersmischung (homogen vs. altersgemischt), sie arbeiten offen (ohne feste Gruppenstruktur) oder geschlossen (mit festen Gruppen) und haben mit immer mehr Familiensprachen zu tun (in Westdeutschland und in Berlin gibt es in rund 90 Prozent der Einrichtungen Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen; vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Die Kindertagesbetreuung ist verfassungsrechtlich nicht dem Bildungswesen als einer Aufgabe der Länder, sondern der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet und ist damit eine kommunale Aufgabe. Die gegenwärtig bestehenden großen regionalen und Länder-Unterschiede etwa in der Ausrichtung, in den Betreuungsquoten, bei der materiellen sowie der Personalausstattung (Fachkraft-Kind-Schlüssel), bei der Qualifikation der Fachkräfte sowie in der durchschnittlichen täglichen Betreuungsdauer werden nicht unerheblich bestimmt durch die Finanzkraft der jeweiligen Gebietskörperschaft. Die Gemeinden sind staatsrechtlich Teil der Länder, und so bestimmen die Länder durch ihre Landesgesetze allgemeine Ziele und Standards der Kindertagesbetreuung. Sie sind hierin allerdings nicht frei, sondern regeln dies in Ausführung des Bundesrechts, dem im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung die Rahmensetzung für die Kindertagesbetreuung zusteht (vgl. §§ 22–26 SGB VIII). Das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege („Gute-Kita-Gesetz“) hat zum Ziel (§ 1 Abs. 1), „die Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagesbetreuung bundesweit weiterzuentwickeln und die Teilhabe in der Kindertagesbetreuung zu verbessern. Hierdurch soll ein Beitrag zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse für das Aufwachsen von Kindern im Bundesgebiet und zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf geleistet werden.“ In allen Regionen Deutschlands bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Teilhabe von Kindern an Angeboten der frühkindlichen Bildung je nach dem sozioökonomischen Status der Familien: Für Kinder mit Zuwanderungshintergrund sowie aus Familien mit sozioökonomischer Benachteiligung sind die tatsächlichen Zugangshürden zu frühkindlicher Bildung weiterhin höher als für andere Kinder. Auch wenn der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund gestiegen ist und 2017 bei 28 Prozent lag, bleibt ihre Bildungsbeteiligung vor dem Schuleintritt hinter der von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurück.

Fachkräfte

Im Jahr 2018 arbeiteten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zufolge 768.300 Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen und der öffentlich geförderten Kindertagespflege (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Bei der Qualifizierung der Beschäftigten stellen nach wie vor Fachkräfte mit einem Fachschulabschluss den größten Teil (70 %) des Kita-Personals dar. An zweiter Stelle folgen mit einem Anteil von 13 Prozent Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten, sie verfügen über einen Berufsfachschulabschluss. Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen machen sechs Prozent des Kita-Personals aus. Des Weiteren befinden sich fünf Prozent des Kita-Personals in Ausbildung, vier Prozent weisen sonstige Berufs- und Hochschulabschlüsse auf und zwei Prozent der Beschäftigten verfügen über keinen Abschluss. Zur Qualität der Erzieherausbildung an Fachschulen liegen bisher wenig Informationen vor (Ostendorf 2016). Einen ersten Einblick in die verschiedenen länderspezifischen Konzepte von Fachschulausbildungen geben *König u. a.* (2018). Neben Transparenz fordern die Autorinnen „die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher den gewachsenen Qualitätsanforderungen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen anzupassen“ (König u. a. 2018, S. 51). In den nächsten Jahren dürfte sich die Zahl der zu betreuenden Kinder in Kindertageseinrichtungen weiter erhöhen und den Fachkräftemangel verschärfen (BMFSFJ 2018a; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Bis 2025 werden mehr als 324.000 zusätzliche pädagogische Fachkräfte benötigt, um den demografischen Veränderungen, dem steigenden Bedarf in Familien sowie Verbesserungen der Personalschlüssel gerecht zu werden (Rauschenbach u. a. 2017).

Eltern

Die Kindertagesbetreuung hat, anders als das Schulwesen, keinen von dem elterlichen Erziehungsrecht gemäß Art. 6 Grundgesetz unabhängigen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag. Erst durch den Betreuungsvertrag mit dem Träger der Einrichtung übertragen Eltern für die vereinbarte Zeit die Erziehungsaufgabe an die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflegeperson. Trotz ihrer verfassungsrechtlich begründeten starken Position, ihres wesentlichen Einflusses als Vertragspartner und z. T. weitgehender Mitgestaltungsrechte in den Ländergesetzen entspricht der reale Einfluss der Eltern auf die Bildungs- und Betreuungsqualität in Kindertagesbetreuungseinrichtungen zumeist nicht ihrer starken Rechtsposition. Doch die meisten sind zufrieden: 2013/2014 lag die Zufriedenheit der befragten Eltern unter dreijähriger Kinder mit der Betreuung in Kindertagespflegestellen bei 96 Prozent und bei 90,7 Prozent in Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ 2015, S. 34). Bei der Interpretation von hohen Werten der Elternzufriedenheit muss allerdings berücksichtigt werden, dass Eltern die Qualität der Kindertagesbetreuungseinrichtung tendenziell überschätzen (vgl. Schober u. a. 2016).

Träger

Eine hohe Eigenständigkeit und gleichzeitig die Letztverantwortung für die Ausgestaltung der Qualität in der Kindertagesbetreuung kommen den Trägern der Einrichtungen zu: Nach §§ 3, 4 SGB VIII sind seitens der öffentlichen Jugendhilfe die Selbstständigkeit der Träger der freien Jugendhilfe und ihre Freiheit in Zielsetzung und Durchführung der Aufgabe zu achten und ihre Tätigkeit zu fördern. Im Rahmen der gesetzlich und durch die Finanzierung bestimmten Rahmenbedingungen sind es also die Träger, die für die Qualität im Alltag von Kindern in Kindertagesbetreuungseinrichtungen verantwortlich sind und die darüber entscheiden, welche Fachkräfte und Leitungspersonen eingestellt werden. Sie haben die Fach- und Dienstaufsicht inne und sollen den Umgang mit Beschwerden und Konflikten regeln. Mit dieser Aufgabenbeschreibung wird deutlich, dass der Träger einen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Kindertagesbetreuung hat. Insofern gerät – neben der Struktur- und Prozessqualität der Kindertagesbetreuung – zu Recht immer stärker die Trägerqualität in den Fokus der Fachdiskussion. Eine große Vielfalt in der Trägerlandschaft, die von Elterninitiativen über kirchliche Gemeindekindertagesstätten, Einrichtungen von Wohlfahrtsverbänden bis hin zu kommunalen Eigenbetrieben reicht, kommt der Wahlmöglichkeit für Eltern entgegen, erschwert allerdings auch die Durchsetzung allgemeinverbindlicher Bestimmungen und führt zudem zu einer Heterogenität bei der Träger- und Einrichtungsqualität.

Gemeinden

Den ca. 11.000 (politischen) Gemeinden in Deutschland kommt nach Art. 28 Abs. 2 GG die Allzuständigkeit für die Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft zu und ihnen ist nach den Kommunalverfassungen der Länder die Kindertagesbetreuung als wesentliche Selbstverwaltungsangelegenheit zugewiesen. Wie stark sich Gemeinden fachlich für die Kindertagesbetreuung in ihrem Gebiet engagieren und inwiefern sie selbst als Träger von Einrichtungen aktiv sind, ist höchst unterschiedlich. Immer stärker aber wird in Gemeinden verstanden, dass ein qualitativ und quantitativ gutes Angebot an Kindertagesbetreuung einen wichtigen Standortfaktor darstellt. Schon um ausreichend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen und zu binden, achten Industrie- und Gewerbebetriebe bei Ansiedlungsabsichten zunehmend auf das Vorhandensein von Kindertagesbetreuung und Schulen.

Länder

Die Länder haben eine gesetzliche Anregungs- und Förderungsaufgabe sowie die Verpflichtung, auf einen gleichmäßigen Ausbau der Einrichtungen und Angebote hinzuwirken (§ 82 SGB VIII). Über die bundesgesetzlichen Bestimmungen hinaus hat die fachlich-inhaltliche Einflussnahme der Länder z. B. durch die Entwicklung von Bildungsplänen 2003–2006 stark zugenommen. Unterschiedlich ausgeprägt in den Ländern, aber allgemein keineswegs zu vernachlässigen ist die Fachsteuerung durch Qualifizierungsangebote, Modellprojekte und Landesinstitute für Forschung, Entwicklung und Fortbildung. Zudem haben alle Länder Ausführungsgesetze zum SGB VIII hinsichtlich der Rechtssteuerung von Zielen, Aufgaben, Finanzströmen und Strukturstandards erlassen. Trotz der in der Regel einheitlichen Bestimmung der Strukturqualität zeigen die Auswertungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik z. T. deutliche Differenzierungen innerhalb der Länder in Hinblick auf Betreuungsgrade und Personalausstattung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019).

Die Finanzierungsbeteiligung der Länder ist unterschiedlich, nimmt aber mit dem Anstieg der Ausgaben für Kindertagesbetreuung nicht nur absolut, sondern auch relativ gesehen deutlich zu. Lag der Anteil der Länder an den laufenden Ausgaben für Kindertagesbetreuung im Jahr 2000 noch bei 24,3 Prozent, so stieg er bis zum Jahr 2015 auf 37,7 Prozent (vgl. FiBS 2016).

Bund

Auch dem Bund fällt eine unbestimmte Anregungs- und Förderungsaufgabe zu sowie die Zuständigkeit für Angelegenheiten von überregionaler Bedeutung oder solche, die ihrer Art nach nicht durch ein Land allein wirksam gefördert werden können (§ 83 Abs. 1 SGB VIII). Ebenso wie bei den Ländern sind entgegen der rechtlich stark limitierten Rolle des Bundes die faktischen Einflüsse auf die Kindertagesbetreuung erheblich gewachsen und steigen absehbar weiter. Nicht nur der Ausbau der Kindertagesbetreuung erhielt seine Dynamik durch bundesgesetzlich normierte Rechtsansprüche und begleitende Investitionszuschüsse, sondern auch fachlich greift der Bund mit vielfältigen und umfangreichen Förderprogrammen wichtige Themen verstärkt auf – allerdings z. T. parallel zu Landes- oder Kommunalvorhaben, sodass divergierende Einflussnahmen in der Praxis vorhanden sind. In der letzten Zeit scheint sich eine Veränderung der Bundesinitiativen abzuzeichnen, indem zwar weiterhin die Förderziele bundesseitig gesetzt und Mittel bereitgestellt werden, die Umsetzung aber jeweils mit den Ländern zu regeln ist.

5.1.2 Bildung als ko-konstruktiver Aneignungsprozess ist partizipativ

Zwölf von 16 Bundesländern heben Demokratiebildung als wichtigen Aspekt pädagogischer Bildungsarbeit in der Kindertagesbetreuung hervor (vgl. Equit 2018). Dies geschieht ausdrücklich nicht in Abgrenzung zum Begriff der politischen Bildung (vgl. Abs. 2.3), sondern aus pragmatischen Erwägungen: Es ist im Raum Kindertagesbetreuung der geläufigere Begriff.

In der aktuellen frühpädagogischen Fachdiskussion lassen sich drei Diskurslinien erkennen, entlang derer das Thema Demokratiebildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verhandelt wird: Bildung als partizipativer Aneignungsprozess, Partizipation als Kinderrecht und Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen als Bildungsaufgabe in der Kindertagesbetreuung.

Das in den normativen Grundlagen (Bildungspläne der Länder für Kindertageseinrichtungen und Tagespflege) abgebildete Bildungsverständnis betrachtet frühkindliche Bildungsprozesse als ganzheitlich, komplex und an das unmittelbare Erleben der Kinder in ihrer Lebenswelt gebunden. Bildungsprozesse werden dabei als Aneignungsprozesse verstanden, die sich während des gesamten Alltags in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der Tagespflege vollziehen und nicht auf didaktisch geplante Angebote oder Beschäftigungen begrenzt sind. Das Bildungsverständnis in der Kindertagesbetreuung schließt somit an den 200 Jahre alten Humboldt'schen Bildungsbegriff an, der als zentrales Thema die Beziehung zwischen den Menschen und der sie umgebenden Welt fasst, also die Subjekt-Welt-Relation. Für die frühkindliche Bildung heißt das: Das Kind setzt sich ins Verhältnis zur Welt und zu sich selbst als einem Teil der Welt. Dazu ist es notwendig, aktiv Einfluss auf die eigene Situation ausüben zu können. Partizipation wird daher als Bildungsressource verstanden (vgl. Kluge 2013). So beschreibt es beispielsweise das *Berliner Bildungsprogramm*: Kinder machen sich ein Bild von sich selbst, sie machen sich ein Bild von den anderen sowie ein Bild von der Welt. Bildung als Aneignungstätigkeit betont dabei den Eigenanteil des aktiv konstruierenden Kindes an seiner Entwicklung und wird als Konstruktion eines Welt- und Selbstbildes auf der Grundlage der Erfahrungen des Kindes verstanden. Kindliche Bildung als Selbsttätigkeit ist allerdings nicht möglich ohne Erziehung als komplementäre Tätigkeit von Erwachsenen zur Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit (vgl. Laewen 2002). Mit dem Bild vom Kind als kompetentem Konstrukteur (vgl. Knauer 2014, S. 162) und einem Verständnis von Bildungsprozessen, das darauf abhebt, dass sich das Selbst- und Weltverständnis von Kindern im Austausch mit anderen und im Aushandeln gemeinsamer Bedeutungen (vgl. Fthenakis 2009) entwickelt, zeigt sich der ko-konstruktive und partizipative Charakter der Bildungsprozesse selbst. Daher ist die Gestaltung der alltäglichen Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind die zentrale Dimension der Prozessqualität von Kindertagesbetreuungseinrichtungen; sie beeinflusst die Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern nachhaltig (vgl. Sammons u. a. 2008; Hamre/Pianta 2001). Kinder haben bessere kognitive und sprachliche Entwicklungsfortschritte aufzuweisen, je häufiger Pädagoginnen und Pädagogen in Kitas mit ihnen interagieren (vgl. Mashburn u. a. 2018; Anders 2013; Ahnert/Lamb 2011). Dabei ist allerdings

die Qualität der Interaktion entscheidend: Aktuelle Studien belegen eindrucksvoll, dass insbesondere alltagsintegrierte und partizipative Interaktionsformate einen positiven Einfluss auf die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern haben: Solche Interaktionen enthalten Anregungen zum Weiterdenken, u. a. durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter, Modellierungen, d. h. das Wiederholen von Aussagen mit anderen Worten (vgl. Hamre u. a. 2013; König 2009; Sylva u. a. 2004), die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit (vgl. Carpenter u. a. 1998), Interaktionsformate, die das Kind führen lassen (vgl. Dickinson/Tabors 2001; Girolametto u. a. 2003) sowie Formate des *Sustained Shared Thinking*, zu dem das gemeinsame Nachdenken gehört (Hildebrandt u. a. 2016).

5.1.3 Partizipation ist ein Kinderrecht

Eine zweite Argumentationslinie für Demokratiebildung und demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen knüpft an die Normen der *UN-Kinderrechtskonvention* (UN-KRK) und des Achten Sozialgesetzbuches der Bundesrepublik zum Recht auf Beteiligung sowie zur Möglichkeit der Beschwerde an (vgl. Hansen 2013; Equit 2018). Die Partizipation von Kindern betrifft dabei die Beteiligung und Mitsprache an Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen zu allen wesentlichen die Kinder betreffenden Belangen. Sie soll u. a. die Ebenen Öffentlichkeit, Verfahren, Rechte, Gremien und Interaktionen umfassen. *Knauer u. a.* (2016) erörtern beispielsweise die Möglichkeit einer Kita-Verfassung in Anlehnung an das Vorbild der UN-KRK. In ihr sollen zentrale Regeln des Zusammenlebens sowie pädagogische Grundsätze für alle Beteiligten der Einrichtung verbindlich festgehalten werden (vgl. Knauer u. a. 2016; zur UN-KRK vgl. Abs. 2.1.2.1). Zusammen mit den Regelungen des § 8 Abs. 1 SGB VIII und § 45 Abs. 2 SGB VIII ist also festzuhalten, dass Partizipation und Beschwerde als Rechte von Kindern auf einer gesetzlichen Grundlage stehen.

5.1.4 Die Entwicklung von demokratierelevanten Kompetenzen ist Bildungsaufgabe von Kindertagesbetreuungseinrichtungen

Innerhalb der Fachdiskussion wird in einer dritten Argumentationslinie die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen als Aufgabe von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verstanden: Alle Kinder sollen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen demokratische Kompetenzen entwickeln (vgl. Knauer u. a. 2016, S. 54; Bartosch u. a. 2016, S. 253). Das Demokratieverständnis ist hier verknüpft mit *Deweys* Ansatz der Demokratie als Lebensform (vgl. Richter u. a. 2016) und demokratische Partizipation wird als die relevante Form politischer Bildung im frühkindlichen Bereich konzipiert (vgl. Hansen 2013, S. 67; Equit 2018). Anders als in fachdidaktischen Diskussionen um die Demokratiebildung in Schulen, in denen sogar als strittig angesehen wird, ob die Aneignung sozialer Kompetenzen „im Nahbereich“ überhaupt als Grundlage politischer Kompetenzen anzusehen ist (vgl. Reinhardt 2013; Besand 2020b; vgl. Abs. 2.3.1.6), gibt es in der frühkindlichen Bildung einen breiten fachwissenschaftlichen Konsens (vgl. Köster 2020), dass soziale Kompetenzen demokratierelevante Kompetenzen sind und sich in alltäglichen pädagogischen Interaktionssituationen entwickeln: „Partizipation wird – so der interdisziplinäre Erkenntnisstand – alltäglich praktiziert, indem die pädagogischen Fachkräfte den Kindern Sicherheit und Schutz in verlässlichen Beziehungen bieten, sich aufmerksam den Kindern zuwenden, um deren Intentionen je nach Entwicklungsstand und Kommunikationsfähigkeit aus kindlicher Gestik, Mimik und Sprache abzulesen und responsiv darauf zu reagieren“ (Prengel 2016, S. 24). Damit wird in der Kindertagesbetreuung die Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen gelegt, die – unterschiedlich formuliert – explizit als Bildungsziele in den meisten Landesverfassungen zu finden sind. Die entsprechende Passage in der Brandenburgischen Landesverfassung (Art. 28) lautet: „Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.“ Wie involvierend und partizipativ die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung den Alltag gestalten und Interaktionsimpulse setzen, hat einen gravierenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern. Die Bereitschaft und Kompetenz zur Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme von Kindern ist unmittelbar verknüpft mit dem Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe, den sie in Einrichtungen erfahren. Partizipation begünstigt den Erwerb sozialer Kompetenzen und unterstützt die Entwicklung von Selbst-

wirksamkeitserwartung. Sie erhöht Konfliktlösekompetenz, Empathie, Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz (vgl. Lutz u. a. 2012; Wustmann Seiler u. a. 2017; Camilli u. a. 2010; Hall u. a. 2013; Vandell u. a. 2010; Rutter 2012).

Dabei ist zu bedenken, dass Partizipation nicht automatisch inklusiv ist (vgl. Wagner 2012), sondern erst dann, wenn dieses Recht von allen Kindern ohne Ausnahme wahrgenommen wird. Angesichts einer mittelschichtorientierten Organisationskultur (vgl. Kotitschke/Becker 2013) ist es bei Weitem keine Selbstverständlichkeit, die Mitbestimmung und Bildungsteilhabe aller Kinder gleichermaßen zu gewährleisten. Denn vor allem diejenigen Kinder, die gesellschaftlich bevorteilt sind, verfügen über mehr Möglichkeiten, die eigenen Sichtweisen und Interessen zu artikulieren und durchzusetzen: Eine „Partizipation, die gesellschaftliche Ungleichverhältnisse quasi reproduziert, indem diejenigen ausgeschlossen bleiben, die auch gesellschaftlich eher am Rande stehen, trägt zur Ungleichheit bei, denn sie fördert einseitig die Einflussnahme und die Fähigkeiten zur Durchsetzung ihrer Interessen durch diejenigen, die ohnehin ungehinderten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben“ (vgl. Wagner 2012, S. 3).

Einerseits haben Kinder also das Recht, in alltäglichen Interaktionen Partizipation zu erfahren, andererseits unterstützen diese Erfahrungen sie in der Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen. Daher bildet ein kinderrechtsbasierter Ansatz zur Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen den Schwerpunkt nachfolgender Ausführungen zum Stand demokratischer Bildung in der Kindertagesbetreuung.

Die Grundlage der Diskussion bilden die drei Dimensionen des Demokratiebegriffs, wie ihn die Kommission in diesem Bericht als Arbeitsbegriff verwendet: „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. Die *substanzielle Dimension der Demokratie* beschreibt den unhintergehbaren Kern und besteht in der Geltung fundamentaler Prinzipien wie Gleichheitsprinzip, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung (Machtbegrenzung) und Minderheitenschutz. Die *prozesshafte Dimension* bezeichnet die Tatsache, dass Demokratie in ihrer konkreten Erscheinungsform historisch geworden ist und immer neu ausgehandelt wird“ (Abs. 2.1.2). Als für die Entwicklung von demokratierelevanten Kompetenzen in der Kindertagesbetreuung besonders bedeutsame Dimensionen werden die substanzielle und die formale Dimension systematisch auf den Raum Kindertagesbetreuung bezogen.

Im Mittelpunkt des folgenden Abschnittes steht zugleich die Grundidee, dass Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung zentral auf Demokratie als Erfahrung (vgl. Abs. 2.3.2.3) fokussiert und insbesondere die Gestaltung pädagogischer Interaktion in den Vordergrund zu stellen hat.

Es wird zusätzlich davon ausgegangen, dass nach § 1 SGB VIII „jeder junge Mensch […] ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“, und damit jedes Kind ein Recht auf Unterstützung bei der Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen hat. Dazu muss zum einen bestimmt werden, welche Kompetenzen ein Kind braucht, um in der Gesellschaft, in der es aufwächst, handlungsfähig zu sein, und zum anderen muss bestimmt werden, durch welche spezifischen Anregungen zu Bildungsprozessen im gesamten Alltag der Kindertagesbetreuung sich diese Kompetenzen entwickeln.

Im Hinblick auf die *substanzielle Dimension* von Demokratie bedeutet dies für die Kindertagesbetreuung, dass Kinder zunächst Akzeptanz gegenüber einem unhintergehbaren Kern gesellschaftlichen Zusammenlebens entwickeln und die Geltung fundamentaler Prinzipien wie Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte und Minderheitenschutz verinnerlichen.

Das für die substanzielle Dimension grundlegende Gleichheitsprinzip zu verinnerlichen, bedeutet vor allem, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft – mit ihren jeweils unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen – das gleiche Recht haben, ihre Bedürfnisse und Interessen zu vertreten. Voraussetzung dafür ist es, die von den eigenen Bedürfnissen und Interessen abweichenden Bedürfnisse und Interessen anderer sowie deren Überzeugungen, Wünsche und Emotionen erkennen und diese als legitim anerkennen zu können. Darüber hinaus müssen die Beteiligten verstehen, wo eigene Diskriminierung und wo Diskriminierung anderer beginnt, und dazu in der Lage sein, Diskriminierungen entgegenzutreten. Folgende Kompetenzen sind daher in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung:

(1) die Fähigkeit zum systematischen Perspektivwechsel, d. h. die Fähigkeit, andere Menschen als gleichwertige autonome Personen zu verstehen, die aufgrund anderer Erfahrungen häufig andere Überzeugungen, Wünsche und Emotionen haben, und deren Rechte zu respektieren;

(2) die Fähigkeit des Kindes, Grenzüberschreitungen sowie fremde und eigene Diskriminierungen und Vorurteile zu erkennen, zu benennen und sich ihnen entgegenzustellen.

Das bedeutet, dass unter Sicherung der Kinderrechte im Alltag der Kindertagesbetreuung Anregungen zu gestalten sind, die die Autonomie anderer erlebbar und nachvollziehbar machen. Pädagoginnen und Pädagogen müssen für die Rechte aller Kinder einstehen und haben selbst die Aufgabe, Grenzüberschreitungen zu erkennen, zu benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenzustellen.

In der *formalen Dimension* von Demokratie geht es für die Kindertagesbetreuung darum, Kinder dabei zu unterstützen, die Fähigkeit zu entwickeln, allgemein verbindliche Regeln aus dem Konflikt verschiedener Interessen, durch Partizipation, den Wettbewerb verschiedener Konzepte und Diskursivität herzustellen, durchzusetzen und infrage zu stellen. Für die Beteiligung an solchen Prozessen ist die Erwartung von Selbstwirksamkeit ein basaler motivationaler Faktor – ebenso wie die Fähigkeit, sich an gemeinsamen Aushandlungsprozessen produktiv zu beteiligen und Positionen in Diskursen sachbezogen und strukturiert zu artikulieren und zu begründen. Folgende Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung:

(1) die Fähigkeit, sich selbst Wirksamkeit zuzuschreiben; diese Fähigkeit beinhaltet, sich selbst als Handelnden mit Einflussmöglichkeiten auf andere Personen und die Welt wahrzunehmen, d. h. Selbstwirksamkeitserwartungen auszubilden;

(2) die Fähigkeit, Regeln infrage zu stellen, an der Veränderung von Regeln mitzuwirken und Regeln als eigene Regeln anzuerkennen;

(3) die Fähigkeit zu diskursiver Rationalität, d. h. die Fähigkeit, eigene und fremde Überzeugungen prinzipiell als begründungsbedürftig zu verstehen und selbst Begründungspraktiken anzuwenden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für die frühkindliche Bildung, im Alltag der Kindertagesbetreuung pädagogische Anregungen zu konzipieren, die geeignet sind, aktiv Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern zu erzeugen, Selbst- und Mitbestimmung zu organisieren, Aneignung, Aushandlung und Veränderbarkeit von Regeln erfahrbar zu machen, Rationalität zuzuschreiben und Diskursivität erlebbar zu machen.

5.2 Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung

Das Recht von Kindern auf Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten von Anfang an bedeutet, dass im Alltag der Kindertagesbetreuung meist Bedürfnisse und alltagspraktische Fragen im unmittelbaren Erfahrungsraum der Kinder berührt sind. In der frühkindlichen Bildung geht es also um das professionelle Herstellen und Gestalten einer selbstverständlichen, kinderrechtsbasierten und alltäglichen Demokratieerfahrung für alle Kinder ohne Ausnahme. Dass das Recht auf Partizipation jedem Kind „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ garantiert werden muss, bringt hohe Anforderungen an demokratische Formen und Methoden in der Frühpädagogik mit sich, da nicht dieselben demokratiepädagogischen Zugänge wie bei (jungen) Erwachsenen, Jugendlichen und älteren Kindern gewählt werden können. Für die Entwicklung von demokratierelevanten Kompetenzen ist Demokratieerfahrung insbesondere im Kontext frühkindlicher Bildung als Lebensform und Alltagskultur relevant – und zwar weniger als Inhalt, sondern als Alltagspraxis, die zur politischen Bildung beiträgt. *Hansen* (2005) formulieren hierzu:

„Aber anders als im Jugendalter geht es hier nicht so sehr um die Vermittlung politischen Wissens als vielmehr um die Entwicklung politischer Persönlichkeiten. Dazu gehören die Haltung, sich zuständig zu fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv streiten zu können, also eigene Interessen vertreten, sich in andere hineinversetzen und es aushalten zu können, wenn man sich nicht durchsetzen kann. Derartige Haltungen und Kompetenzen entwickeln sich früh. Und wie andere Bildungsinhalte können sie nicht vermittelt, sondern nur handelnd erworben werden. Auch politische Bildung ist Selbstbildung“ (Hansen 2005, S. 5). Und: „Insofern ist jede pädagogische Praxis, gleich wie sie sich des Problems annimmt, unausweichlich ein Beitrag zur politischen Sozialisation“ (ebd.).

Der folgende Abschnitt (5.2.1) widmet sich dem thematischen und zugleich erfahrungsbasierten Aufgreifen von für Kinder interessanten politischen Themen in der Kindertagesbetreuung. Für die substanzielle und die formale Dimension werden in den nächsten beiden Abschnitten (5.2.2, 5.2.3) dann zunächst theoretische und normative Grundlagen beschrieben und anhand eines Alltagsbeispiels exemplarisch veranschaulicht. Im Anschluss werden der aktuelle Stand der Umsetzung in der Kindertagesbetreuung – soweit bekannt – sowie Erfahrungen aus Projekten dargestellt und durch Kinderaussagen illustriert, die Gruppengesprächen entstammen, die mit Kindern aus Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Berichtsauftrags geführt wurden.

5.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand in der Kindertagesbetreuung

Themen wie Demokratie, Aushandlung von Regeln und Autonomie werden mit Kindern in der Kindertagesbetreuung nicht vorwiegend theoretisch erörtert, sondern praktisch erfahrbar gemacht. Dabei ist es möglich und wichtig, tagesaktuelle politische Themen, für die sich die Kinder interessieren, auch mit jungen Kindergruppen zu behandeln. Zu diesen Themen gehören z. B. Klimawandel, Tierschutz, Krieg, Flucht und Vertreibung.

Bereits junge Grundschulkinder befassen sich mit politischen Themen. Dass sie politisch, moralisch und demokratisch involviert sind, belegen die wenigen vorhandenen empirischen Erkenntnisse (vgl. Abendschön u. a. 2017; Sears/Levy 2003; van Deth u. a. 2011). Doch auch wenn die empirischen Erkenntnisse hauptsächlich Grundschulkinder betreffen, ist durchaus davon auszugehen, dass auch ältere Kinder in der Kindertagesbetreuung bereits politisch interessiert sind. Werden Kinder danach gefragt, nennen sie eine überraschend umfangreiche Menge aktueller politischer Themen. In einer Reihe von Studien kam ein besonderes Interesse für Themen wie Hunger, Krieg, Frieden, Migration, Arbeitslosigkeit, Armut und Umweltverschmutzung zum Ausdruck (vgl. van Deth u. a. 2007, S. 116ff.). Dabei ist zu sehen, dass Kinder, die sich selbst eher in ihren Rechten auf Zusammenschluss mit anderen Kindern, auf freie Meinungsäußerung sowie in der Wahrung ihrer Intimsphäre verletzt sehen, häufiger Partizipation und Mitbestimmung als wichtiges politisches Thema angeben (vgl. LBS-Initiative Junge Familie 2007, S. 121–131, S. 159–164). Bekannt ist zudem, dass die Entwicklung eines demokratischen und politischen Gesellschaftsverständnisses bei Kindern davon abhängt, wie sehr sie von der Umwelt dazu angeregt werden (vgl. Moll 2001).

Dazu passend belegen *van Deth u. a.* (2007, S. 116ff.), dass die oben genannten politischen Themen Kindern mit Migrationshintergrund sowie in Sozialräumen mit durchschnittlich vergleichsweise niedrigen sozioökonomischem Status seltener bekannt sind. Es sind nach *van Deth u. a.* also weniger die Altersunterschiede zwischen Kindern nach dem Schuleintritt als vielmehr der sozioökonomische Hintergrund und die Häufigkeit von Gesprächen über Politik, die die Entwicklung von politischem Wissen, aber auch die Entwicklung von Normen und Werten beeinflussen (vgl. van Deth u. a. 2007, S. 117, S. 217).

Zum Teil erleben Kinder Diskussionen zu diesen Themen im Elternhaus mit, kommen medial in Kontakt mit ihnen oder sind – wie z. B. in Zeiten von Covid-19-bedingten Kontaktbeschränkungen – selbst davon betroffen. Daraus können sich für Kinder Fragen, aber auch Unsicherheit oder Ängste ergeben. Um die Gefühle der Kinder zu thematisieren und ihre politischen Themen angemessen mit ihnen zu behandeln, wird als geeignete Methode die Projektarbeit genutzt, die gewährleistet, dass die Themen von den Kindern selbst gesetzt, längerfristig und vertieft bedacht und inhaltlich von ihnen gesteuert werden können. Gut geeignete Ansätze für diese Art von Projektarbeit finden sich im Berliner Bildungsprogramm (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014), aber auch im *Situationsansatz* (vgl. Preissing/Heller 2009). Beide schlagen hierfür vier Umsetzungsschritte vor:

(1) Erkundung der Lebensrealität der Kinder und daraus abgeleitete Auswahl von Projektthemen;

(2) Formulierung von Zielen für das pädagogische Handeln entsprechend der Entwicklungsaufgaben für unterschiedliche Kinder;

(3) Planung und Gestaltung des Projekts unter Beteiligung der Kinder;

(4) Reflexion und Auswertung des Projekts mit allen Beteiligten.

Der Projektverlauf ist inhaltlich offen und zeitlich nicht begrenzt; das Projekt dauert so lange, wie Kinder Interesse an dem entsprechenden Thema haben, und bleibt nicht auf die Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung begrenzt, sondern berücksichtigt das Umfeld: räumlich sowie auch durch den Einbezug externer Personen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014).

Besonders hervorzuheben ist, dass durch diese Art der Projektarbeit jedes für Kinder relevante Thema mit Kindergruppen angemessen behandelt werden kann, sodass pädagogische Fachkräfte damit einen erheblichen Beitrag zur Demokratiebildung leisten können.

Ein Beispiel: *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE)

Der *Nationale Aktionsplan* (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017) konstatiert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindertagesbetreuungseinrichtungen umzusetzen vor allem heißt: „sich spielerisch mit zukunftsrelevanten Themen und Fragestellungen zu beschäftigen, [den Kindern] den Raum zu geben, selbst Verantwortung zu übernehmen und ihr unmittelbares Lebensumfeld im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten“ (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 11). Als besonders geeignete Lernarrangements werden Morgenkreis, Projektarbeit, Experimentieren, Philosophieren und Freispiel beschrieben (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017).

Alltägliche Vorgänge und Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder bieten zahlreiche Gelegenheiten, Fragen (nicht) nachhaltiger Entwicklung aufzugreifen. So kann beispielsweise bei der Müllentsorgung darüber gesprochen werden, was mit den Dingen passiert, die wir trennen und wegwerfen. Oder mit den Kindern wird gemeinsam nachgeforscht: Woher stammt unser Spielzeug? Oder woher kommt eigentlich das Essen in der Kita und wie kommt es pünktlich zu uns auf den Tisch? So entstehen ausgehend von der kindlichen Lebenswelt Gelegenheiten, relevante Nachhaltigkeitsfragen zu reflektieren, sie nach Gerechtigkeitsprinzipien zu hinterfragen sowie alternative Zukunftsvorstellungen zu entwickeln. Dabei geht es nicht ums Moralisieren, sondern um das Ergründen allgemein gültiger Werte, um das demokratische Aushandeln gemeinsamer Regeln sowie um das Erproben von Methoden der Demokratie und Mitbestimmung. Dadurch lernen Kinder, eigene Standpunkte zu entwickeln, und sie erleben, welche Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten es für sie selbst gibt.

Zu den Praxisindikatoren, die das *Fachforum Frühkindliche Bildung* als Referenzrahmen entwickelt hat („Bausteine, Anforderungen und Praxisindikatoren für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Qualitätsmanagementsystemen von Kindertageseinrichtungen“; Fachforum Frühkindliche Bildung o. J.) gehören unter anderem:

Die Pädagoginnen und Pädagogen sollen dafür sorgen, dass in der Kindertageseinrichtung:

- Kindern ausreichend Erfahrungsräume angeboten werden, um sich ganzheitlich und eigeninitiativ mit Themen ihrer ökologischen und sozialen Mitwelt auseinanderzusetzen;
- Kinder erleben, dass ihre Interessen beispielsweise an Klimafragen, an Fragen der biologischen Vielfalt und an der sozialen Gerechtigkeit ernst genommen und aufgegriffen werden;
- Kinder verstehen, dass sie das Recht auf eine friedliche Lebenswelt haben sowie das Recht und die Verantwortung, diese mitzugestalten;
- es Kindern möglich ist, über Themen einer nachhaltigen Entwicklung wie beispielsweise über Gerechtigkeit und über Solidarität zu philosophieren;
- es Kindern möglich ist, sich Grundlagen für nachhaltiges Denken und Handeln durch entdeckend-forschendes Lernen und durch das selbsttätige Ausprobieren und Anwenden anzueignen (ebd., S. 6).

Seit 2016 fördert das *BMBF* Fortbildungen, Inhalte und Materialien der Stiftung *Haus der kleinen Forscher* zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Angebot richtet sich an pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die mit Kindern von drei bis zehn Jahren arbeiten, sowie an Kita-Leitungen. Das *Haus der kleinen Forscher* nimmt deshalb eine zentrale Stellung als Modellprojekt für *BNE* speziell in der frühkindlichen Bildung ein. Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen erlernen am Modell, wie *BNE* in Kitas integriert und erforscht werden kann. Es ist Teil der konkreten Umsetzung des *Weltaktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung* (vgl. Deutscher Bundestag 2017a, S. 28f., S. 132).

5.2.2 Demokratiebildung als Erfahrung: Die substanzielle Dimension

Im Hinblick auf die *substanzielle Dimension* von Demokratie geht es um die Akzeptanz eines unhintergehbaren Kerns von Demokratie, also um die Verinnerlichung und Verbindlichkeit fundamentaler Prinzipien wie Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte und Minderheitenschutz.

Dafür müssen Kinder, wie oben erwähnt, zwei zentrale Kompetenzen erwerben: zum einen die Fähigkeit zum systematischen Perspektivwechsel, d. h. die Fähigkeit, andere Menschen als gleichwertige autonome Personen zu verstehen, die aufgrund eigener, anderer Erfahrungen häufig andere Überzeugungen, Wünsche und Emotionen haben, und deren Rechte zu respektieren, und zum zweiten die Fähigkeit, Grenzüberschreitungen, fremde und eigene Diskriminierungen und Vorurteile zu erkennen, zu benennen und sich ihnen entgegenzustellen.

Damit Kinder diese beiden zentralen Fähigkeiten entwickeln können, müssen sie im Alltag erleben, dass Pädagoginnen und Pädagogen

(1) die Autonomie anderer erlebbar und nachvollziehbar machen und für deren Rechte einstehen;

(2) Grenzüberschreitungen erkennen und benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenstellen.

Im Raum der Kindertagesbetreuung berührt die substanzielle Dimension von Demokratie zentral die Geltung und den Schutz der Kinderrechte, insbesondere die Schutzrechte wie das Recht auf Nichtdiskriminierung und auf gewaltfreie Erziehung.

5.2.2.1 Autonomie anderer erlebbar und nachvollziehbar machen und für deren Rechte einstehen

Sich in die Perspektive anderer Individuen hineinzuversetzen und deren Gefühle, Interessen, Absichten und Meinungen nachzuvollziehen, ist eine Fähigkeit, die sich nicht einfach von selbst entwickelt. Kinder brauchen erwachsene Vorbilder, die mit ihnen im Diskurs verlässlich Perspektivwechsel praktizieren und auf diese Weise „Mind-reading“ üben.

So lernen Kinder, die „mentalen Zustände anderer zu lesen in ähnlicher Weise wie sie lernen zu lesen“ (vgl. Heyes 2018, S. 152). Sie brauchen dafür Unterstützung, etwa durch das Bereitstellen von Orientierungsgrundlagen und Denkanstößen, aber auch durch (zeitweise) explizite Instruktion (Scaffolding). Empirische Studien belegen, dass die Frequenz, mit der erwachsene Bezugspersonen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren über Emotionen, Wünsche, Gedanken und Meinungen sprechen, deren Perspektivwechsel-Fähigkeiten beeinflusst: Je mehr innere Einstellungen anderer Menschen thematisiert werden, desto besser können sich Kinder in die Perspektive von anderen hineinversetzen (vgl. Taumoepeau/Ruffman 2006; Meins u. a. 2012). Das Sprechen über mentale Zustände, Einstellungen und Prozesse sowie das Markieren von subjektiven Perspektiven fördern die Fähigkeit von Kindern zum Perspektivwechsel und zur Emotionserkennung (vgl. Harris u. a. 2005; Moore/Upcraft 1990; Lohmann/Tomasello 2003). Gespräche über unterschiedliche und konfligierende Perspektiven verbessern zudem das Verständnis junger Kinder in Bezug auf die Einschätzung von Überzeugungen anderer (vgl. Lohmann/Tomasello 2003). Auch das regelmäßige explizite Begründen von beobachtbarem Verhalten und mentalen Zuständen (z. B. „Sie lächelt, weil sie froh ist“) führt zu einer Verbesserung von Perspektivwechselfähigkeiten (vgl. Slaughter/Peterson 2012).

Für die Kindertagesbetreuung resultiert daraus die Aufgabe, für Kinder die Wünsche, Gefühle, Einstellungen, Handlungen und Handlungsabsichten anderer Kinder durch Benennen (ohne zu bewerten) nachvollziehbar zu machen und feinfühlig deren Sichtweisen und Intentionen zu verdeutlichen. Fachkräfte haben zudem die Aufgabe, ihre persönlichen Sichtweisen, Absichten und Einstellungen usw. sprachlich zum Ausdruck zu bringen und sich so für Kinder vorhersagbar zu machen. Besonders in Konfliktsituationen ist es wichtig, innere Einstellungen der Beteiligten explizit zu machen, Emotionen, Wünsche, Gedanken, Meinungen und Absichten zu benennen. Das Wahrnehmen eigener Bedürfnisse, das Äußern eigener Interessen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, das Respektieren desselben Rechts auf Autonomie beim anderen, das Aushandeln von Standpunkten und Interessen und das Finden von Kompromissen und Lösungen sind einige der Kompetenzen, die Kinder im sozialen Raum Kindertagesbetreuung von Beginn an lernen können, wenn die vorhandene pädagogische Qualität dies begünstigt. Wichtig dafür ist das angemessene pädagogische Handeln insbesondere auch bei Aushandlungsprozessen und Konflikten zwischen Kindern. Das ist nicht nur wichtig für die unmittelbare Lösung eines Konflikts, sondern auch zur Stärkung der Konfliktlösungskompetenzen der Kinder. Es kommt hierfür auf ein kleinschrittiges dialogisches Vorgehen in einer angemessenen Reihenfolge an (Sander 2019, S. 33): „(1) Gefährliches Handeln unaufgeregt beenden, (2) die Gefühle der Kinder verdolmetschen, (3) Informationen sammeln, (4) das Problem zusammenfassen, (5) gemeinsam eine Lösung suchen, (6) sich zur Unterstützung bereithalten.“

Nicht gefördert werden Konfliktlösungskompetenzen durch unangemessenes pädagogisches Handeln bei Konflikten zwischen Kindern (vgl. Strohmer 2015; Marx 2012). Unangemessen ist es z. B., den Konflikt zu ignorieren, zu bagatellisieren, ein oder alle konfliktbeteiligten Kind(er) einfach zur Entschuldigung aufzufordern, sich dem vom Schaden betroffenen Kind zuallerletzt oder gar nicht zuzuwenden, den Konflikt anstelle der Kinder zu lösen (z. B. durch instruktive Handlungsvorgaben wie „Nein, gib das jetzt dem T. zurück!“), die Deutung von Symmetrie und Gerechtigkeit anstelle der Kinder vorzugeben (z. B. „Du hattest den Bagger die ganze Zeit, jetzt ist mal der L. dran“), laut oder sogar handgreiflich zu werden, zu drohen, zu sanktionieren, sarkastisch zu werden oder herabsetzende Worte zu benutzen.

Aktuelle O-Töne von Kindern: Wie erleben Kinder Konflikte im Alltag?

(Gruppendiskussion mit Kindern aus Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Berichtsauftrags, Juni 2019)

„Die Erzieherin schimpft dann, und wenn der Streit nicht endet, dann darf gar keiner.“

„Es wäre gut, wenn die Erzieherin mehr mithelfen würde.“

„Meistens setzt sich einfach der Stärkere durch.“

„Kinder können da selber nichts machen.“

Besser wäre, wenn von den Erzieherinnen und Erziehern „weniger geschimpft und mehr geredet“ würde.

5.2.2.2 Grenzüberschreitungen erkennen und benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenstellen

Vorurteile entstehen bereits im Kleinkindalter, auch lässt sich schon früh in der kindlichen Entwicklung diskriminierendes Verhalten beobachten. Bereits im Alter von drei Jahren zeigen Kinder Vorformen von Vorurteilen, die sie aktiv und eigensinnig aus bewertenden Botschaften über Menschen konstruieren, welche sie ihrer Umgebung entnehmen. Das geschieht zum Beispiel, wenn sie Sitznachbarschaft ablehnen mit dem Hinweis darauf, dass der Nachbar oder die Nachbarin „komisch redet“, sie auf die „Mädchenschuhe“ eines anderen Kindes verweisen oder sich abwertend über fremde Essgewohnheiten äußern (vgl. ISTA/Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung 2016).

Solche Vorformen von Vorurteilen von Kindern enthalten gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Bewertungen über Menschen bzw. Gruppen von Menschen. In ihren Vor-Vorurteilen nehmen Kinder Bezug auf bestimmte äußere Merkmale von Menschen, zunächst auf Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Herkunft, Sprache(n), Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen; später auch auf soziale Herkunft, sozialen Status, Religion und sexuelle Orientierung. Kinder greifen Abwertungen auf, die sie in ihrem Umfeld miterleben. Diese Abwertungen geben Kindern jedoch nicht nur Hinweise darauf, was in einem gesellschaftlichen Umfeld als „normal“ und was als „abweichend“ gilt, sondern auch darauf, zu welchen „Kategorien“ sie selbst und ihre Familie gehören, denn junge Kinder identifizieren sich mit ihrer Familie und haben feine Sensoren für Abwertungen oder Herabwürdigungen, die ihnen oder ihrer Familie gelten. Diese beschädigen das Selbstwertgefühl von Kindern und stellen eine Bildungsbarriere dar. Der Übertragung demokratieskeptischer, fremdenfeindlicher, abwertender, aggressiver Haltungen, Vorurteile und Einstellungen der Eltern und Fachkräfte auf Kinder kann jedoch entgegengewirkt werden (vgl. Sulzer/Wagner 2011, S. 218).

Weil Kinder in der Kindertagesbetreuung grundlegende Regeln und Werte im Zusammenleben kennenlernen, ist es wichtig, dass beispielhaft eine gleichberechtigte Kultur des Miteinanders verwirklicht wird, in der gleiche Rechte für alle möglich und selbstverständlich sind. Fachkräfte haben daher die Aufgabe, Kinder, die Diskriminierungserlebnissen ausgesetzt sind, zu schützen und sich gegen Diskriminierung zu positionieren. Es ist von großer Bedeutung für Fachkräfte, dass sie eigene Vorurteile reflektieren, ihre Wahrnehmung schulen und eine sachlich korrekte Sprache zur Benennung von Unterschieden nutzen Auch Räume, Mobiliar, Spiel- und Lernmaterialien müssen gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln (vgl. Koordinierungsstelle Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung 2019).

Die *ISTA/Fachstelle Kinderwelten* (2016, S. 10) hat daher für Kinder in der Kindertagesbetreuung folgende Ziele benannt:

(1) Ziel: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken. Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung als Individuum [sowie] als Mitglied […] seiner Familie. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um [den] eigenen Hintergrund.

(2) Ziel: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen. […]

(3) Ziel: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen. Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen, heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.

(4) Ziel: Das Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung unterstützen. Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Praxisbeispiel: Vorurteilsbewusste Kommunikation in der Kita

Statt zu sagen „Mareike hat ein Hörgerät“:

„Wir hören mit den Ohren. Da kommen Töne rein, laute und leise. Sind sie zu laut, halten wir uns die Ohren zu. Sind sie zu leise, halten wir eine Hand hinters Ohr, damit die Töne besser reinkommen. Manche Ohren sind empfindlich und manche lassen die Töne nicht gut durch. Da hilft ein Hörgerät, wie Mareike eins hat. Es macht die Töne lauter“ (ISTA/Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung 2016, S. 23).

Wenn Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen kinderrechtsbasierte und demokratische Orte sind, dann erleben Kinder im Alltag, dass es wirksame und diskriminierungssensible Möglichkeiten zur Beschwerde gibt, und werden dazu ermutigt, Erfahrungen und Beobachtungen von Grenzüberschreitungen zu erkennen und zu benennen. Nicht die eigene Absicht, sondern die Reaktion der Erwachsenen scheint dafür ausschlaggebend zu sein, ob die Beschwerde eines Kindes als Petzen oder als Versuch zur Konfliktlösung angesehen wird.

Laut Bundeskinderschutzgesetz sind Kindertageseinrichtungen verpflichtet, geeignete Beschwerdeverfahren für Kinder in persönlichen Angelegenheiten konzeptionell zu verankern. Beschwerdeverfahren für Kinder in der Kindertagesbetreuung basieren in hohem Maße auf dem Vertrauen zu den pädagogischen Fachkräften sowie auf einem demokratischen und gerechten Umgang mit Beschwerden – auch und gerade im Umgang mit Beschwerden über die Fachkräfte selbst. Daher bedarf es eines geregelten Verfahrens, wie mit Beschwerden von Kindern über Fachkräfte umgegangen wird, und einer Klärung in Bezug darauf, welche Rechte die Fachkräfte selbst in diesem Verfahren haben. Dies gilt für Kindertageseinrichtungen ebenso wie für Tagespflegestellen. *Hansen* und *Knauer* (vgl. Hansen/Knauer 2016, S. 130ff.) haben für Beschwerdeverfahren in der Kindertagesbetreuung bestimmte Qualitätsstandards vorgeschlagen, darunter:

„1. Jedes Kind hat grundsätzlich das Recht, sich über alles, was es bedrückt, zu beschweren. Das Beschwerderecht darf inhaltlich in keiner Weise eingeschränkt sein. […] 2. Das beinhaltet ausdrücklich auch das Recht jedes Kindes, sich über pädagogische Fachkräfte zu beschweren. […] 4. Es ist davon auszugehen, dass Kinder ihre Beschwerden nur selten verbal differenziert ausdrücken. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, die vielfältigen Ausdrucksformen von Kindern feinfühlig wahrzunehmen und […] 5. [sie darin zu unterstützen] sich zu beschweren, das heißt, ihr Unwohlsein zunehmend eindeutig(er) zu benennen, zu adressieren und gegebenenfalls nachdrücklich(er) Abhilfe einzufordern.“

Beschwerden von Kindern dürfen nicht als „Petzen“ diffamiert werden und müssen statt „im Geheimen“ in einem geeigneten (geschützten) „öffentlichen Rahmen“ behandelt werden – dazu gehören auch „förmliche“, also visualisierte, für alle Beteiligten verständliche und zugängliche Beschwerdeaufnahmen und -protokolle. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, die Kinder im gesamten Beschwerdeverfahren zu unterstützen – auch wenn es um Beschwerden gegen Fachkräfte selbst geht, und zwar zeitnah und für die Kinder transparent.

5.2.2.3 Die substanzielle Dimension: Zum aktuellen Stand in der Kindertagesbetreuung

Die Autonomie anderer erlebbar und nachvollziehbar zu machen, für deren Rechte einzustehen, Grenzüberschreitungen zu erkennen und zu benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenzustellen, sind zentrale Bestandteile feinfühliger Interaktionsprozesse. Durch feinfühlige Interaktionen erleben Kinder in Routine- und Alltagssituationen, dass ihre Bedürfnisse und Ideen sowie die der anderen Kinder wahr- und ernst genommen werden (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2016; Vogelsperger 2016). Allerdings spielen trotz ihrer besonderen Bedeutung für die Prozessqualität in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sensitive und partizipative Interaktionsformate in der pädagogischen Praxis kaum eine Rolle. Stattdessen sind direkte Anweisungen (Aufforderungen) und Informationsvermittlung die Regelmodelle der Interaktion mit Kindern in Kindertagesbetreuungseinrichtungen (vgl. Göncü/Weber 2000). Phasen von Anweisungen und strukturierter Informationsvermittlung werden ergänzt durch Phasen ohne Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind (vgl. Kontos/Wilcox-Herzog 1997). Die einzigen deutschlandweit einschlägigen Untersuchungen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen weisen darauf hin, dass die Interaktionsqualität dort bislang nur als mittelmäßig bis unzureichend einzuschätzen ist (vgl. Tietze u. a. 2013, S. 74ff.; Wertfein u. a. 2015).

Das ist besonders ungünstig, weil sensitive und partizipative Interaktionen den Grundstein für positive Entwicklungsverläufe bilden (vgl. Bowlby 2006; Ainsworth u. a. 1969; zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Mashburn/Pianta 2010; Hamre u. a. 2013): Die maßgeblich durch Interaktionsqualität bestimmte Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung hat direkten Einfluss auf die soziale, emotionale und kognitive Bildung und Entwicklung (vgl. Burchinal u. a. 2010; Tietze u. a. 2013; Wertfein u. a. 2015; Anders 2013). Dies gilt in erhöhtem Maße für Kinder aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Magnuson u. a. 2004; Borge u. a. 2004; Watamura u. a. 2011).

Auch in Bezug darauf, Benachteiligung von Kindern abzubauen, hat sich die Prozessqualität als die wichtigste Einflusskomponente erwiesen (vgl. NICHD 2003; Moyles u. a. 2002; König 2009; Sylva u. a. 2003; Anders 2013). Kinder sind im Alltag der Kindertagesbetreuung häufig mit abwertenden Botschaften seitens ihrer Bezugspersonen konfrontiert, von denen sie u. a. Etikettierungen („Zappelphilipp“ oder „In diesem Kleid siehst du aus wie ein richtiges Mädchen“) und adultische Kommunikation („Dafür bist du noch zu klein“) zu hören bekommen. Abwertungen sind aber auch in unbedachten Sprachregelungen der Einrichtungen enthalten („Bei uns sind auch andere Kulturen willkommen“ oder „Inklusionsgruppen und Regelgruppen“), in Kinderbüchern (mit nach wie vor häufig einseitig und/oder etikettierenden Menschen- und Familiendarstellungen) sowie in Bildungsmaterialien (z. B. Sortimente von Puppen, Stiften usw., bei denen nur Hellrosa als Hautfarbe vorgesehen ist), mit denen sich nicht alle Kinder identifizieren können. Neben Benachteiligungen wie Diskriminierungen nach ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung (Ableismus), Alter und sexueller Identität werden in der Kindertagesbetreuung vor allem Benachteiligungen nach sozioökonomischen Merkmalen (Klassismus), insbesondere in Bezug auf das elterliche Einkommen als „Ausgangspunkt von Benachteiligungen“ benannt (vgl. Beigang u. a. 2017, S. 296). Die Notwendigkeit diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren einzuführen, um Kindern die Möglichkeit zu geben, in der Kindertagesbetreuung erfahrene Benachteiligungen zu kommunizieren, ist seit geraumer Zeit bekannt (vgl. Backhaus/Wolter 2019). Systematische empirische Untersuchungen zum Vorhandensein diskriminierungssensibler Beschwerdeverfahren in der Kindertagesbetreuung liegen jedoch bislang nicht vor.

Erfahrungen aus dem Modellprojekt *bestimmt bunt* (2016–2019), das inhaltlich der Auseinandersetzung mit der substanziellen Dimension von Demokratie zuzuordnen ist, zeigen, dass einer externen Begleitung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung für die Auseinandersetzung mit Kinderrechten sowie vielfaltsbewusster Bildung und Mitbestimmung eine erhebliche Bedeutung zukommt. (vgl. Ornig/Suchowitz 2019, S. 21). Ergänzend verdeutlicht die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Demokratie und Vielfalt in der Kita“, dass seitens der Fachkräfte ein reges Interesse an umsetzungsrelevanten Materialien zu Vielfalt und Partizipation besteht. Zudem zeigte sich auch, dass die Themen Partizipation und Gestaltung von Vielfalt mit komplexen Anforderungen verbunden sind: „Eine umfassende Berücksichtigung erfordert die Selbstreflexion der einzelnen Fachkraft, des Kita-Teams und letztlich auch die Unterstützung des Trägers“ (Stärck u. a. 2019, S. 37ff.). Auch, so wird in der Evaluation betont, dürften nicht nur die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Familien sei von großer Wichtigkeit (vgl. Stärck u. a. 2019, S. 37ff.).

Die substanzielle Dimension von Demokratie hat auch in dem aktuell laufenden Projekt *Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung* im Rahmen des Bundesprogramms *Demokratie leben!* erhebliches Gewicht. An dem

gemeinsamen Projekt der sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege[60] und der *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (AGJ) können sich in der zweiten Förderphase (2020–2024) von den rund 56.000 Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen ca. 37.600 Einrichtungen (das entspricht ca. zwei Dritteln) an dem Projekt beteiligen (vgl. Köster 2020). Fünf der sieben Projektpartner beziehen sich in ihren Projekten maßgeblich auf zentrale Aspekte der substanziellen Dimension (vgl. Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ 2019a):

– *Diakonie Deutschland*: Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung sollen im Rahmen der jeweiligen Ausbildungscurricula mit Demokratiebildungsaspekten in der Frühpädagogik und deren gesellschaftspolitischer Bedeutung vertraut gemacht werden. Geplant sind außerdem u. a. Qualifizierungen für Fachberatungen, Fachveranstaltungen sowie Schulungen entlang der Themenkomplexe Partizipation, Diversitätssensibilität und vorurteilsbewusste Bildung.
– *AWO*: Fortführung eines Fortbildungscurriculums für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen innerhalb des Verbandes u. a. zu den Themen Biografie, Haltung und Vorurteilsbewusstsein, Demokratie, Partizipation und Vielfalt.
– *Caritas*: Unterstützung für Fachkräfte, eine „menschenrechtsorientierte Pädagogik der Vielfalt“ zu praktizieren und die Mitbestimmungsrechte von Kindern in ihren Kitas zu verwirklichen; zudem Impulse für die Ausbildung.
– *Zentralwohlfahrtstelle der Juden in Deutschland*: Fachkräfte-Fortbildungen und begleitende systemische Beratung, u. a. zu Themen diversitätsorientierter Bildung und Erziehung sowie zum Umgang mit Diskriminierung.
– *DRK*: Fokus auf Übergang von der Kita zur Grundschule sowie Unterstützung einer partizipations- und vielfaltsorientierten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien, Weiterentwicklung einer ungleichheitssensiblen und partizipationsorientierten Praxis, Entwicklung von Kooperationsmodellen für familiengerechte Bildungsübergänge.

5.2.3 Demokratiebildung als Erfahrung: Die formale Dimension

Innerhalb der formalen Dimension von Demokratie geht es um die Herstellung und Aneignung allgemeinverbindlicher Regeln durch Partizipation, Repräsentation, den Wettbewerb konkurrierender Interessen oder Konzepte sowie um die Mitwirkung an Diskursivität.

Hierfür müssen Kinder drei zentrale Fähigkeiten erwerben. Erstens die Fähigkeit, sich selbst Wirksamkeit zuzuschreiben, also sich selbst als Handelnde mit Einflussmöglichkeiten auf andere Personen und die Welt wahrzunehmen, d. h. Selbstwirksamkeitserwartungen auszubilden. Zweitens müssen sie die Kompetenz entwickeln, Regeln infrage zu stellen, an der Veränderung von Regeln mitzuwirken und Regeln als eigene Regeln anzuerkennen. Drittens müssen Kinder die Fähigkeit zu diskursiver Rationalität erwerben, d. h. die Fähigkeit, eigene und fremde Überzeugungen prinzipiell als begründungsbedürftig zu verstehen und Begründungspraktiken, die ein selbstständiges „Navigieren im Raum der Gründe“ (vgl. Sellars 1956) erlauben, anzuwenden und informierte Entscheidungen zu treffen.

Damit Kinder diese zentralen Kompetenzen entwickeln können, müssen sie im Alltag erleben, dass Pädagoginnen und Pädagogen Anregungen geben, die

(1) Selbstwirksamkeitserwartung erzeugen sowie Gelegenheiten für Selbst- und Mitbestimmung sicherstellen;

(2) die Aneignung, Aushandlung und Veränderbarkeit von Regeln für Kinder erfahrbar machen;

(3) Kindern Rationalität zuschreiben, ihnen informierte Entscheidungen ermöglichen und Diskursivität erlebbar machen.

---

[60] *Arbeiterwohlfahrt Bundesverband*, *Paritätischer Gesamtverband* in Kooperation mit seinem Berliner Landesverband und dem *Bundesverband für Kindertagespflege*, *Diakonie Deutschland*, *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland*, *Deutsches Rotes Kreuz*, *Deutscher Caritasverband* (vertreten durch den *KTK-Bundesverband*).

5.2.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung erzeugen/Selbst- und Mitbestimmung organisieren

Nach der Selbstwirksamkeitstheorie ist die Überzeugung, die ein Kind von sich selbst hat, entscheidend für dessen Motivation (vgl. Bandura 1977, 1986, 1997). Die Überzeugung, selbstwirksam zu sein, d. h., zuversichtlich zu sein, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ist der entscheidende Faktor dafür, ob das Kind Motivation für das Verfolgen unterschiedlicher Ziele aufbringen kann. Je stärker sich ein Kind als selbstwirksam erfährt, desto zielstrebiger, optimistischer, weniger ängstlich ist es und desto höher ist der Bildungserfolg (vgl. Webb-Williams 2006). Ob ein Kind die Überzeugung hat, selbstwirksam zu sein, hängt von seiner Umgebung ab. Studien zeigen, dass Kinder, die von Menschen ihres Umfelds vermittelt bekommen, dass sie selbstverständlich in der Lage sind, bestimmte Probleme zu lösen, eine vergleichsweise höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben als Kinder, denen solche Erfahrungen fehlen (vgl. Pajares/Schunk 2001).

„Soll die Prävention von Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit erfolgreich sein, dann muss eine Orientierung an den Ressourcen von Beteiligten, die Förderung der sozialen Integration, das Schaffen einer positiven Identifikation und die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen gelingen“ (BMFSFJ 2014, S. 56). Selbstwirksamkeitserwartung ist zugleich Voraussetzung für politische Selbstwirksamkeit (vgl. Bergh 2013; Hart/Atkins 2011; Torney-Purta u. a. 2008; The Electoral Commission 2004). Wer ausreichend informiert und interessiert ist, wer der Meinung ist, dass politische Beteiligung sinnvoll ist und etwas bewirken kann, wird im Schnitt auch eher bereit sein, politisch beispielsweise über Wahlen Einfluss zu nehmen (vgl. Kritzinger/Zeglovits 2016).

Beteiligung fördert Selbstwirksamkeitserwartung. Für das Recht auf Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12 UN-KRK) gibt es weder eine Altersgrenze nach unten, noch bestimmte sprachliche oder kognitive Voraussetzungen, die die Kinder zu erfüllen hätten. „Kinder verstehen ihre Rechte, die Gremien und Verfahren schon früh genau und können sie auf Nachfrage präzise erklären. Sie befürworten die Demokratie in ihren Einrichtungen: Die Kinder wollen Entscheidungen treffen, sehen sich in der Gemeinschaft als befähigt an, passende Lösungen zu finden und sind bereit, Folgen von gemeinsamen Lösungsversuchen zu tragen“ (vgl. Hansen u. a. 2011, S. 55). Pädagogische Fachkräfte berichten oft, „wie erstaunt sie über das kompetente Denken und Handeln der Kinder sind, und schließen daraus, dass sie die Kinder in ihrer beruflichen Praxis bislang systematisch unterfordert haben“ (vgl. ebd, S. 58).

Allerdings können junge Kinder ihr Beteiligungsrecht kaum selbst einfordern. Deshalb ist ein wichtiger Indikator für eine gute Prozessqualität die Frage: Werden die Signale der Kinder wahr- und ernstgenommen? Im Raum Kindertagesbetreuung reicht das Zulassen von Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht aus, vielmehr gilt es, geeignete Gelegenheiten durch eine partizipative Umgebung und mit hoher Prozessqualität aktiv zu initiieren. Das gelingt z. B., wenn Pädagoginnen und Pädagogen dem Aufmerksamkeitsfokus der Kinder folgen und ihr Handeln benennen sowie sprachlich ermutigend begleiten und dabei nicht werten. Pädagoginnen und Pädagogen stehen in der Verantwortung dafür, auch Kleinstkindern Autonomie und Partizipation zuzutrauen und feinfühlig zu gewähren. In der Kindertagesbetreuung erfahren Kinder Demokratie, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind: „Feinfühligkeit, Aufmerksamkeit und Respekt für verbale und nonverbale Willensäußerungen, Verständnis für die kindliche Lebenswelt und eine gleichwürdige Dialogkultur. […] Dabei ist klar, dass das Recht auf Beteiligung das Recht auf Nicht-Beteiligung einschließt […]“ (Koordinierungsstelle Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung 2019, S. 2).

Krippenkindern in der vorsprachlichen Phase kann Beteiligung insbesondere durch verbale und nonverbale Sensitivität der Pädagoginnen und Pädagogen für ihre Bedürfnisse und Äußerungen ermöglicht werden (vgl. Gutknecht 2015). Neben dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit werden sie so in einem ihrer wichtigsten Bedürfnisse akzeptiert – in dem alles entscheidenden Autonomiebedürfnis. Dieses haben sie von Geburt an (vgl. Ryan u. a. 2006). Es lässt sich verstehen als Streben nach Selbstregulation der eigenen Handlungen und nach dem Festlegen der eigenen Handlungsziele. Es ist mit der Erfahrung von Ganzheit, Vitalität und Freiwilligkeit verbunden, während fremdreguliertes Handeln mit dem Gefühl von Druck, Einschränkung und Zwang einhergeht (vgl. Ryan/Deci 2000) Autonomie betrifft zunächst ganz elementare, eben ureigenste Angelegenheiten wie Essen, Trinken, Ausscheiden, Hygiene und Schlafen, die insbesondere im pädagogischen Alltag der Kindertagesbetreuung relevant sind. Erste Partizipationserfahrungen machen Kinder schon sehr früh in der Krippe, Voraussetzung dafür ist zuerst die Zuerkennung von Autonomie.

Neben der Familie als erster politischer Sozialisationsinstanz sind es die Institutionen frühkindlicher Bildung, die erste Demokratieerfahrung ermöglichen können. Kinder werden durch Beteiligungsmöglichkeiten in der Kindertagesbetreuung „besser integriert und lernen, soziale Verhaltensweisen anzuwenden. Indem sie ernst genommen werden, wird Machtkämpfen und Aggressionen vorgebeugt, werden die Stärken der Kinder gewürdigt und durch reflektierte Beteiligungsprozesse weiter gestärkt. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und eigenständig Ideen in demokratische Prozesse einzubringen, was ihre politisch-demokratische Bildung stärkt“ (vgl. Wittig 2016, S. 76).

Jedoch geht es nicht nur um das Einüben von Mitbestimmung, sondern Kinder haben darüber hinaus das Recht auf eine intakte zukünftige Lebenswelt sowie das Recht, diese schon heute mitzugestalten (vgl. Mackey 2012). Eine besonders hohe pädagogische Anforderung stellt sich dadurch, dass Kinder und Pädagoginnen und Pädagogen Regeln und Rituale, Interessen und Bedürfnisse oder Konfliktlösungen nicht als gleichrangige Partner aushandeln können, sondern dass Kinder die Rechtsträger, die Pädagoginnen und Pädagogen dagegen die Verantwortungsträger sind. Sie, die Erwachsenen, müssen in besonderer Weise ihre Machtstellung und Verantwortlichkeit reflektieren können und für eine demokratische Beteiligungskultur sorgen. Sie müssen sicherstellen, dass z. B. auch Kinder, die noch nicht sprechen können, oder auch solche mit Beeinträchtigungen, ihr Recht auf freie Meinungsäußerung wahrzunehmen können und der Kindeswille bei sämtlichen sie betreffenden Angelegenheiten in angemessener Weise Berücksichtigung findet.

Auf Basis alltäglicher Erfahrungen von Autonomie und Mitbestimmung können auch stärker institutionalisierte Gremien der Mitbestimmung geschaffen werden, wie etwa Kinderkonferenzen, Kinderversammlungen oder Kinderparlamente (vgl. Bruner u. a. 2001; Wittig 2016). Wichtig ist, dass diese im Erleben der Kinder nicht im Widerspruch zu einer eingeschränkten Selbstbestimmtheit bei persönlichen Angelegenheiten stehen. Denn für den Alltag von Kindern in frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist es wichtig, wie kongruent das Verhältnis von Selbstbestimmung und Mitbestimmung erlebt wird: Mitbestimmung ohne erlebte Selbstbestimmung ist von Kindern kaum zu erwarten. Kinder werden sich dauerhaft nur dann an Mitbestimmungs- und Gruppenentscheidungsprozessen beteiligen, wenn sie im Alltag verlässlich darin gestärkt werden, eigene Bedürfnisse zu erkennen, zu benennen und über ureigenste Angelegenheiten selbst zu bestimmen. Flankiert werden muss die Autonomie und Beteiligung der Kinder von einer partizipativen Teamkultur und von einer gelebten Bildungspartnerschaft mit Familien. Übereinstimmend damit umfasst Partizipation als eine der vier Qualitätsdimensionen des *Deutschen Kita-Preises* folgende Kriterien für die Preisvergabe:

– „Pädagoginnen und Pädagogen beteiligen alle Kinder entsprechend ihrer entwicklungsgemäßen Möglichkeiten an der Gestaltung des Alltags in der Kita, an der Gestaltung der Räume, an der Planung und Umsetzung von Projekten.
– Eltern und pädagogische Fachkräfte sind Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder. An Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kita werden die Eltern beteiligt.
– Die Kommunikation und Verständigung im Team respektiert Unterschiede und baut auf gemeinsamen Zielen auf.“[61]

Praxisbeispiel: Alltagssituation Essen

Essen gehört ebenso wie das Ausscheiden oder Schlafen zu den ureigensten Angelegenheiten von Menschen. Zugleich ist das (gemeinsame) Essen ein ritualisiertes Ereignis, bei dem kulturelle Konventionen und individuelle Vorstellungen von Normen zum Tragen kommen. Gemeinsames Essen gehört zur alltäglichen Praxis in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Tagespflege; hier wird demokratierelevante Prozessqualität gut sichtbar, weil Aspekte wie Information, Wahlmöglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen berührt sind, darüber hinaus aber auch die Erfahrung von Zugehörigkeit, der grenzwahrenden Assistenz etwa bei Missgeschicken oder der Würdigung von Widerständen. Wichtig ist die Orientierung an den folgenden Punkten:

– Vorbereitung der Essenssituation und der Umgebung: Gibt es einen für Kinder verständlichen Essensplan? Können die Kinder das Essen sehen, bevor es auf ihren Teller kommt? (Information)
– Haben die Kinder Wahlmöglichkeiten beim Essen? Fließen Wünsche der Kinder in den Menüplan ein? Können die Kinder einen Platz am Tisch, das Lätzchen oder Besteck auswählen? (Wahlmöglichkeiten)

[61] https://www.deutscher-kita-preis.de/auswahlkriterien [10.10.2020].

- Decken die Kinder den Tisch? Werden Essen und Getränke so platziert, dass die Kinder selbstständig an Schüsseln und Kannen herankommen? Sind Kannen und andere Gefäße so beschaffen, dass die Kinder selbst mit ihnen hantieren können? Steht den Kindern angemessenes Besteck zur Verfügung? Können sich die Kinder selbst Essen nehmen? (Selbstwirksamkeit in bewältigbaren Situationen)
- Beginn des Essens: Können die Kinder sich frei bewegen? Ist der Abstand zwischen den Kindern angemessen? Können sie ihren Stuhl selbst vom Tisch wegschieben, um aufzustehen? (Bewegungsfreiheit)
- Sitzt eine Erzieherin oder ein Erzieher mit am Tisch? Isst sie/er selbst mit? Werden ungezwungene, anregende Tischgespräche geführt? (Zugehörigkeit)
- Können die Kinder entscheiden, ob, was, wann und wie viel sie (nach-)nehmen oder bekommen? Erhalten die Kinder Hilfe, wenn sie Unterstützung benötigen? Dürfen die Kinder selbstständig essen? (Grenzwahrende Angemessenheit der Assistenz und Unterstützung bei dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung)
- Umgang mit Eskalationen: Werden Eskalationen durch die pädagogische Fachkraft verbal erklärend begleitet? Hilft sie den Kindern, ihre Emotionen zu erkennen, zu benennen und zu regulieren? (Konfliktmanagement und Umgang mit Widerständen).

O-Töne von Kindern: Selbst- und Mitbestimmung

(Gruppendiskussion mit Kindern aus Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Berichtsauftrags, Juni 2019)

„Mitbestimmen ist, wenn andere Erwachsene mitentscheiden."

Zum Thema Essen und Trinken berichteten die Kinder in den Gruppeninterviews von eher geringer Selbstbestimmung. Die Kita-Kinder berichteten von spürbarem Nachdruck seitens der Fachkräfte beim Essen, bis hin zum direkten Zwang, zumindest einen „Kostehappen" zu probieren – Äußerungen von Kindern wie „das schmeckt mir nicht" oder „das will ich nicht essen" würden abgetan oder ignoriert, z. B. mit Reaktionen wie „in den Mund getan, dann schmeckt es auch". So berichteten Kinder auch von Fütterungsszenarien wie „einen Löffel für die Mama".

Bei der Frage nach dem Wunsch nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten standen die persönlichen Angelegenheiten für die Kinder in Kindertageseinrichtungen im Vordergrund: Am häufigsten wurde genannt, die Schlafsituation (mit-)verändern zu wollen (Liegezwang und Dauer des Mittagsschlafs waren zentrale Themen), gefolgt von der Tagesstruktur im Allgemeinen sowie der Essenssituation (was und in welcher Menge gegessen werden sollte).

5.2.3.2 Aneignung, Aushandlung und Veränderbarkeit von Regeln erfahrbar machen

Kinder werden in eine Welt hineingeboren, die von sozialen Normen strukturiert ist. In den ersten drei Jahren nehmen sie die Erwartungen wahr, die bestimmte andere Personen in Bezug auf ihr Verhalten haben. Ab dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder, Dinge zu sagen und zu tun, die auf ein besseres Verständnis der sozialen Normen, Gebote und Verbote hinweisen (vgl. Rakoczy/Schmidt 2013). Kinder ab drei Jahren folgen nicht nur Regeln, beispielsweise, wenn sie ein Spiel erklärt bekommen, sondern sie setzen vielmehr die „richtige" Regel auch aktiv gegen eine Person durch, die ein Spiel aus ihrer Sicht mit den falschen Regeln spielt („So geht das nicht. Das ist falsch!") (vgl. Tomasello 2014). Kinder beginnen zwischen Konventionen und moralischen Normen zu unterscheiden und Regeln selbst auszuhandeln. Ihre moralische Motivation, d. h. die Fähigkeit zur Entscheidung, sich auf zentrale moralische Normen zu verpflichten, ist abhängig von Familienklima, Erziehungsstil und Integration der Gruppe. Ein egalitärer Erziehungsstil unterstützt die Entwicklung moralischer Motivation. Wertebindungen von Kindern entstehen aus subjektiv einleuchtenden und emotional intensiven Erfahrungen im Bildungsprozess (vgl. Nunner-Winkler 2012).

Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, Orientierung zu vermitteln, welche ethischen Normen und Regeln (im Unterschied zu Alltagskonventionen) nicht verhandelbar sind, weil sie die Würde des Menschen und substanzielle Rechte betreffen. Die Bereitschaft und Fähigkeit, konventionelle Regeln infrage zu stellen, an der Veränderung von Regeln mitzuwirken und Regeln als eigene Regeln anzuerkennen, wächst, wenn Pädagoginnen und Pädagogen Aushandlung und Veränderbarkeit von Regeln erfahrbar machen. Dazu müssen Aushandlungsprozesse gestaltet werden. Normen und Regeln in der Kindertagesbetreuung müssen als etwas immer wieder zu Vervollkommnendes begriffen werden, um die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes zu unterstützen, Konzepte

und Regeln nicht nur passiv zu übernehmen, sondern sich aktiv an deren Entstehung zu beteiligen und sie in verschiedensten Situationen anzuwenden und zu modifizieren. Kinder können in Kindergruppen auch aktiv an der Bildung dieser Normen beteiligt sein; nicht isoliert als alleiniger Konstrukteur, sondern im Verbund mit anderen als „pares inter pares“ (vgl. Kohlberg nach Krappmann 2001, S. 159).

Praxisbeispiel – Aushandlung von Regeln

Für die Aushandlungspraxis von Regeln in der Kindertagesbetreuung hat Michael Priebe im Rahmen der Evaluation des Projekts *Demokratie leben!* Kriterien aufgestellt, die aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet sind (vgl. Preissing/Heller 2009):

- Die Kinder sehen die Regeln als „ihre“ Regeln und stehen dahinter, auch wenn die Vorschläge dazu von den Fachkräften kommen. Das muss nicht heißen, dass sie sich auch immer und zu 100 Prozent an die Regeln halten. Wenn Kinder die Regeln als „ihre“ sehen, bedeutet dies, dass sie an ihrer Aushandlung weitgehend einbezogen waren.
- Die Kinder erleben die Regeln als veränderbar. Kinder sollen nicht nur wissen, dass das grundsätzlich möglich ist, sondern tatsächlich auch erleben, dass Regeln häufig besprochen und geändert werden.
- Dafür ist es notwendig, dass es ein Forum gibt, in dem Kinder und Fachkräfte Regeln aushandeln können. Es muss also ein konkreter Ort vorhanden sein, weil das Aushandeln von Regeln im Alltagsgeschehen sonst untergeht. In diesem Forum sollten dann wirkliche Aushandlungen zwischen Fachkräften und Kindern, zwischen Kindern und eventuell auch zwischen Fachkräften stattfinden. Das Forum sollte nicht dafür missbraucht werden, von Fachkräften aufgestellte Regeln von den Kindern legitimieren bzw. „abnicken“ zu lassen.
- Regeln werden neu ausgehandelt, wenn neue Kinder in die Gruppe kommen. Dadurch wird vermieden, dass sich diese Kinder über einen längeren Zeitraum nach Regeln richten müssen, an deren Aushandlung sie nicht beteiligt waren.
- Es wird ein Konsens angestrebt. Ziel ist, dass alle Kinder in der Gruppe mit den Regeln leben können und sich niemand nur einem Mehrheitsentscheid unterordnen muss.
- Notwendige Ge- und Verbote werden nicht als Regeln eingeführt. Gesetzliche oder bauliche Maßgaben sind keine Regeln, sondern Vorschriften, die zwar genauso mit den Kindern besprochen werden sollten, die aber nicht zur Disposition stehen, da weder darüber abgestimmt noch etwas daran verändert werden kann. Es geht vielmehr darum, dass die Kinder die Notwendigkeit der Vorschrift einsehen und verstehen.

O-Töne von Kindern: Regeln

(Gruppendiskussion mit Kindern aus Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Berichtsauftrags, Juni 2019)

„Bei uns gibt es viele Regeln, die werden aber von den Erzieherinnen gemacht.“

Kinder geben an, dass es in jeder Phase ihres pädagogischen Alltags Regeln gibt, auf deren Geltung sie keinen Einfluss haben.

Kinder betonten, Regeln in Form von Aushängen oder Schildern in ihrer Einrichtung sehen zu können – jedoch seien Aushänge für sie nicht gut einsehbar, weil sie zu hoch hingen, die Kinder meinten außerdem, die Aushänge seien an die Eltern gerichtet und für Kinder ohnehin schwer verständlich.

Viele Kinder betonten, dass ausschließlich die Erzieherinnen bzw. Erzieher Regeln machen würden. Lediglich eine (Kita-)Gruppe sprach davon, *gelegentlich* mitbestimmen zu dürfen, die Kinder fügten aber hinzu, dass es „*meistens* die Erwachsenen“ seien, die die Regeln machten.

5.2.3.3 Rationalität zuschreiben und Diskursivität erlebbar machen

Kinder zeigen schon früh Fähigkeiten zu sozialer Interaktion; sie initiieren Episoden gemeinsamer Aufmerksamkeit und steuern diese selbst (vgl. Tomasello 2014): Sie sind in kommunikativen Situationen sensibel für den jeweiligen epistemischen Status des erwachsenen Interaktionspartners, dafür, ob er sicher oder unsicher bezüglich seiner eigenen Aussage ist (vgl. Muentener/Schulz 2012; Cole u. a. 2012). Ein Interaktionsformat von Pädagoginnen und Pädagogen erweist sich als besonders wirksam im Hinblick auf die spätere kognitive Leistung der

Kinder: *Sustained Shared Thinking* (*SST*). Dabei handelt es sich um ein auf den Dialog mit dem Kind ausgerichtetes Format kognitiver Interaktion, das sich von Interaktionsformaten abhebt, die durch didaktische Erklärungen, Beschreibungen und Aufgabenstellungen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen geprägt sind (Siraj-Blatchford u. a. 2002; König 2009). *König* spricht von *Sustained Shared Thinking*, „wenn zwei oder mehr Individuen zusammen einen gedanklichen Weg einschlagen, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu konkretisieren, eine Aktivität zu bewerten, eine Geschichte weiterzuerzählen usw. Beide Parteien müssen zu diesem Denkprozess beitragen und das jeweilige Verständnis über ein Problem bzw. einen Sachverhalt entwickeln und erweitern“ (vgl. Sylva u. a. 2004, S. 154). Rationale Personen lassen sich auch beschreiben als „situiert im Raum der Gründe“ (vgl. Sellars 1956; McDowell 2018). Die Fähigkeit zum Navigieren im Raum der Gründe muss durch diskursive Praxis hergestellt werden, sie entwickelt sich individuell nicht von selbst. Besonders kognitiv anregende Dialoge sind Dialoge, in denen Hypothesen explizit gemacht, diskutiert, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, eigene Sichtweisen und Unsicherheiten als solche markiert werden und in denen kausale Zusammenhänge, Gründe, Zwecke und Motive erörtert werden (vgl. Hildebrandt/Musholt 2020). In kognitiv anregenden Interaktionen bieten Pädagoginnen und Pädagogen eigene Erklärungshypothesen an, markieren Unsicherheit und Diskursbereitschaft, signalisieren die subjektive Perspektive, geben Gründe bzw. Quellen für die eigenen Erklärungshypothesen an und ermutigen Kinder ausdrücklich zum Bilden eigener Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Ereignissen und mentalen Zuständen (Emotionen, Intentionen, Überzeugungen) (vgl. Hildebrandt u. a. 2016).

Typische sprachliche Elemente von kognitiv anregenden Dialogen sind epistemische Markierungen („vielleicht“, „ich glaube“, „Was meinst du?“, „Ich habe gelesen, dass …“), Warum-Fragen und stete (also verlässliche) Reaktionen auf Äußerungen von Kindern, die fragen oder auf „etwas in der Welt“ hinweisen (etwa durch Zeigesätze wie „Guck mal, da …“ oder auch durch nonverbale Zeigegesten mit der Hand, besonders bei sehr jungen Kindern).

5.2.3.4 Die Formale Dimension: Zum aktuellen Stand in der Kindertagesbetreuung

Rationalität zuzuschreiben, informierte Entscheidungen zu ermöglichen und Diskursivität erlebbar zu machen – diese Vorgänge hängen eng mit der pädagogischen Gestaltung kognitiv anregender Dialoge in der Kindertagesbetreuung zusammen. Insbesondere für den Bereich der diskursiven, kognitiven Anregung wurden in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung starke Entwicklungsbedarfe festgestellt (vgl. Wertfein u. a. 2015). Studien zeigen, dass pädagogische Sprechhandlungen, die anhaltendes dialogisches Nachdenken im Kindergartenalltag initiieren, selten sind (vgl. Hopf 2012; König 2009; Purdon 2014) und bisher von den Fachkräften – auch als Methode einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung – kaum bewusst angewendet werden (vgl. Viernickel u. a. 2013). Dies deckt sich mit anderen Befunden, die die dialogische Interaktionsqualität als entwicklungsbedürftig beurteilen: In den bisherigen Erfassungen zur Qualität der Kinderbetreuung in Deutschland zeigt sich, dass die Qualität – vor allem im Bereich der Prozessqualität – lediglich mittlere Werte erreicht (vgl. Tietze 1998, 2013; Wertfein u. a. 2015). Insbesondere Untersuchungen zu partizipativen anregenden Interaktionen (*Sustained Shared Thinking – SST*) konstatieren eine erschreckend niedrige Quantität und Qualität von *SST* in der frühkindlichen Bildung (vgl. Meade/Cubey 2008; Pelatti u. a. 2014). Trotz zahlreicher intensiver Fortbildungsbemühungen zeigt sich in der ersten Evaluation des Bundesprogramms *Sprach-Kita: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist!* ein unzureichendes Bild. In den 107 beobachteten deutschen Kindertageseinrichtungen wurde für den Bereich „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“, welcher auf Diskursivität und Rationalität anregende Interaktionsmuster fokussiert, lediglich ein Wert von 2,15 auf einer Skala von 1–7 erreicht – das liegt im unteren Bereich (vgl. Ballaschk 2019). Es wird angenommen, dass vielen Pädagoginnen und Pädagogen das notwendige Wissen fehlt, um kognitiv anregende Interaktionsformate erkennen und alltagsintegriert anwenden zu können (vgl. Viernickel u. a. 2013).

Es gibt inzwischen zahlreiche Projekte, Ideen und Konzeptentwürfe dazu, wie Mit- und Selbstbestimmung sowie gemeinsames Aushandeln von Regeln in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden können und wie damit Selbstwirksamkeitserwartung erzeugt werden kann. Die empirische Forschung zu diesem Themenbereich steht aber ebenso wie „die empirische Fundierung eines konzeptionellen Rahmens für kindgerechte und an den Rechten der Kinder orientierte Beteiligungsprozesse im Bereich der frühen Bildung noch am Anfang“ (Nentwig-Gesemann/Maywald 2020, S. 1). Systematische empirische Forschungsbefunde zum Stand der Umsetzung von Selbst- und Mitbestimmung in Kindertagesbetreuungseinrichtungen liegen nicht vor. Allerdings werden derzeit in einem vom *BMFSFJ* geförderten Praxisentwicklungs- und Forschungsprojekt „BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag“ (2018–2020) u. a. videografische Daten zur Umsetzung von Partizipation in über 80 Kinderkrippen in Deutschland ausgewertet. Erste Ergebnisse werden Ende 2020 erwartet.

In einer ersten qualitativen, explorativen Studie zu Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals konnten *Pölzl-Stefanec* und *Geißler* drei idealtypische Orientierungsmuster bei pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung rekonstruieren: orientierungssuchend-lenkend, traditionell-strukturierend und offen-partizipativ. Die Einstellung zu Partizipation hing bei diesen Orientierungsmustern eng zusammen mit einem spezifischen Kindesbild, mit expliziten und impliziten Orientierungen im Hinblick auf Partizipation und deren Grenzen sowie mit bestimmten Ansichten bezüglich struktureller Veränderungsmöglichkeiten und Teameinbindung (vgl. Pölzl-Sefanec/Geißler 2020, S. 12f.).

Ähnlich wie in der *QuaKi*-Studie (Nentwig-Gesemann u. a. 2017) konnte in einer weiteren aktuellen qualitativen Studie zur Partizipation aus Kindersicht gezeigt werden, dass vier- bis sechsjährige Kinder das Bedürfnis zu haben scheinen, selbstbestimmt am Kita-Alltag teilnehmen zu können, selbstbestimmt mit Räumen und Materialien umzugehen und sich frei und raumgreifend bewegen zu dürfen (vgl. Balaschk/Anders 2020).

Wie es im Kindergartenalter gelingt, dass Kinder an demokratischen Aushandlungsprozessen partizipieren, ist in den letzten Jahren in mehreren Projekten auch für den deutschsprachigen Raum gezeigt worden (vgl. Höhme-Serke u. a. 2012; Hansen u. a. 2009; Knauer u. a. 2016). *Sturzenhecker u. a.* (2010) halten fest, dass demokratische Elemente in der Kindertagesbetreuung etabliert werden können und dass Kindertagesbetreuungseinrichtungen, die gezielt die Beteiligungsrechte von Kindern stärken, folgende Merkmale aufweisen sollten: Die Kinder brauchen Klarheit über Regeln und Mitsprachemöglichkeiten, die Selbstständigkeit und Ideen der Kinder müssen wertgeschätzt werden, und es ist ideal, wenn auch im Fachkräfte-Team Beteiligung gelebt wird (vgl. Bartosch u. a. 2016). Vielfach berichten Fachkräfte von Entlastungserfahrungen durch demokratische Partizipation. Partizipation erschwert demnach ihre pädagogische Arbeit nicht, sondern erleichtert sie sogar (Hansen u. a. 2015, S. 349). Dies ist aus Sicht der Autorinnen und Autoren ein sehr wichtiges Fazit, da pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung oft angeben, sie hätten durch die belastenden Rahmenbedingungen keine Zeit, Kinder zu beteiligen.

Evaluationsergebnisse des Projekts *Demokratie leben in Kindergarten und Schule* (2002–2007) verdeutlichten, dass das Ziel, den Gruppenalltag möglichst ruhig, geordnet und reibungslos zu gestalten, es vielen Fachkräften erschwerte, Kindern mehr Freiraum und Selbstbestimmung einzuräumen. Zentral ging es in dem Projekt um die Bedingungen dafür, Kinder Anerkennung, Zugehörigkeit und das Recht auf Selbstbestimmung und Beteiligung erfahren zu lassen (vgl. Höhme-Serke 2004). Die Vorstellung, es würden dann chaotische Zustände eintreten, stand dem von den Fachkräften eigentlich akzeptierten Ziel, den Kindern mehr Autonomie zuzugestehen, entgegen. Aus dem gleichen Grund wurde bei Konflikten zwischen Kindern von den Fachkräften relativ schnell eingegriffen, da sie befürchteten, dass ein Nichteingreifen zu einem Chaos in der Gruppe führen könnte. Bei Kindern aus Familien, die von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind, wurde von Fachkräften teilweise ein geringeres Potenzial vermutet, als es zur Realisierung von Zielen wie Partizipation und Autonomie von ihnen eigentlich vorausgesetzt wurde. Es stand die Frage im Raum, ob die Kinder dazu „schon“ fähig sind und ob „unsere Kinder das überhaupt können“ (vgl. Priebe 2020). Gerade die krippentypischen Alltagssituationen wie Wickeln, Essen und Schlafen zeigten sehr deutlich, in welcher Weise den Kindern Autonomie zugestanden wird und wie weit sie an der Gestaltung des Gruppenalltags beteiligt sind. Sie waren prädiktiv für die Zuerkennung von Beteiligungsmöglichkeiten: Krippenkinder sind in viel höherem Maße als ältere Kinder darauf angewiesen, von Erwachsenen aktiv in die Abläufe des alltäglichen Lebens einbezogen zu werden (vgl. Priebe 2008a–d).

Die Erfahrungen aus dem Programm *Demokratie von Anfang an* der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* (2007 bis 2010 in Sachsen) zeigen, dass es – trotz konkreter Vorstellungen darüber, was das Ziel ist – kein „Patentrezept“ gibt, wie Kindertageseinrichtungen zu „Lernorten der Demokratie“ werden können, sondern dass jede Einrichtung ihren eigenen Weg finden muss: „Pädagoginnen und Pädagogen brauchen den Mut, in ersten kleinen Schritten mehr Demokratie in der Kita zu wagen. Das Wagnis liegt zuallererst bei den Erwachsenen, die gefragt sind, Macht abzugeben und zu teilen. Nur dadurch eröffnen sie Kindern die Möglichkeit, Demokratie zu leben und zu lernen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010, S. 5).

Im Rahmen des o. g. aktuellen Bundesprojektes *Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung* (2020–2024), beziehen sich zwei der sieben Projektpartner in ihren Teilprojekten maßgeblich auf zentrale Aspekte der formalen und prozesshaften Dimensionen von Demokratie (vgl. Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ 2019a).

– *Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband*: Entwicklung des Informations- und Qualifizierungsangebots „Partizipation und Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung“, multimediale Blended-Learning-An-

gebote, digitale und gedruckte Arbeitshilfen, Erklärfilme und Praxisdokumentationen für Fachkräfte zur Umsetzung der Kinderrechte und der Partizipation von Kindern im Alltag der Kitas und Kindertagespflegestellen;

– *Bundesverband für Kindertagespflege*: Blended-Learning-Angebote und Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in der Qualifizierung und Fortbildung von Kindertagespflegepersonen tätig sind, sowie von Fachberaterinnen und Fachberatern von Kindertagespflegebüros, Jugendämtern und Fachdiensten in Hinblick auf demokratische Mitbestimmung in der Kindertagespflege.

5.3 Handlungsempfehlungen

„Bildung muss dazu beitragen, dass junge Menschen eine demokratische Haltung, eine eigene begründete Meinung und eine Bereitschaft sowie die Fähigkeit entwickeln, sich zu beteiligen und demokratisch zu engagieren. Das Erlernen einer offenen Diskussionskultur, die Stärkung von Toleranz gegenüber anderen Meinungen und Lebensformen, die Befähigung zu Kompromissen und zu Akzeptanz mehrheitlicher Entscheidungen, die Wahrung von Minderheitsrechten und rechtsstaatlichen Prinzipien gehören dazu“ (BMFSFJ 2018a). In der Kindertagesbetreuung machen Kinder nur dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn es den Pädagogen und Pädagoginnen gelingt, den Alltag kinderrechtsbasiert zu gestalten, also die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder zu garantieren. Dass das Recht auf Partizipation (gem. Art. 12 UN-KRK) jedem Kind von Anfang an garantiert werden muss, bringt hohe Anforderungen an Formen und Methoden der frühkindlichen Bildung mit sich. Wie involvierend und partizipativ pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen den Alltag gestalten und Interaktionsimpulse setzen, hat einen gravierenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern. Deren Bereitschaft und Kompetenz zur Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme ist unmittelbar verknüpft mit dem Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe, den sie in Einrichtungen erfahren.

Angesichts der Vielfalt und Menge dessen, was an Aufgaben in der frühkindlichen Bildung ansteht, sollten sich deshalb alle Maßnahmen an folgenden übergeordneten Aspekten orientieren:

Es muss erstens eine Fokussierung auf den substanziellen Kern von Demokratie erfolgen. Kinder sollten verlässlich erfahren, dass es einen nicht verhandelbaren Kern demokratischen Zusammenlebens gibt. Sie müssen fundamentale Prinzipien erleben können, zu denen die Orientierung an der unveräußerlichen Würde des Menschen und den Menschen- und Kinderrechten, an Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung, Schutz vor Diskriminierung und Rechtsstaatlichkeit gehören.

Zweitens muss der Fokus auf eine Verminderung von Widerspruchserfahrungen zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie gerichtet sein: Gelebte Demokratie wird zwar in Regeln artikuliert, gemeinsam besprochen und zum Teil auch in Kinderkonferenzen, Kinderversammlungen oder Kinderparlamenten sichtbar. In ihrem individuellen Alltag in den jeweiligen Institutionen machen Kinder jedoch auch häufig Erfahrungen, die den formulierten Regeln wenig entsprechen und teilweise sogar direkt widersprechen: Kinder sind bereits in der Kindertagesbetreuung Täter, Opfer oder Zeugen von Ausgrenzung und Diskriminierung und lernen das Recht des Stärkeren kennen. Machen Kinder nicht verlässlich die Erfahrung, starke Schutzrechte zu haben, ergibt sich eine Widerspruchserfahrung zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie, die die Glaubwürdigkeit der Geltung substanzieller demokratischer Werte untergräbt. Gelegenheiten zu Demokratieerfahrungen dürfen daher nicht auf Projekte oder Gremien beschränkt bleiben. Vielmehr geht es darum, die Erfahrung von Kindern im pädagogischen Alltag unter Regelbedingungen mit dem substanziellen Kern von Demokratie verlässlich in Übereinstimmung zu bringen. Offensives systematisches Thematisieren von Widerspruchserfahrungen ist die Voraussetzung für die Beseitigung von Demokratiedefiziten.

Drittens sollten insbesondere die pädagogisch Handelnden im Team primäre Zielgruppe von politischen Maßnahmen sein. Denn Interaktionskompetenzen von Fachkräften entscheiden darüber, ob Kinder den substanziellen Kern von Demokratie im institutionellen Alltag unmittelbar erfahren können oder nicht. Deshalb sollen sich die zu ergreifenden Maßnahmen auf die aktuell und zukünftig pädagogisch Handelnden im Team konzentrieren. Die Entwicklung der Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte wird unterstützt durch fortlaufende dialogische Werteklärungs- und Reflexionsprozesse im Team. Insofern muss die Stärkung der individuellen Interaktionskompetenz aller Fachkräfte ergänzt werden um institutionelle Maßnahmen der Team- und Organisationsentwicklung (z. B. Entwicklung von Leitbildern, Konzepten und Kooperationen der Einrichtungen). Pädagogische Fachkräfte

sollten hinsichtlich kinderrechts- und demokratiebasierter Gesprächsführung mit Eltern, Konfliktlösungsfähigkeiten, Beschwerdemanagement, vorurteilsbewusster Kooperation mit Familien sowie Eltern- und Familienbildung gestärkt werden und hierfür verbindlich die notwendigen Fachberatungsressourcen erhalten sowie Kompetenzen auch berufsbegleitend erwerben können.

Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen stehen als Bildungsinstitutionen in besonders engem Kontakt mit Familien und können damit eine besondere Funktion wahrnehmen: Ihnen kommt nicht nur die kompensatorische Aufgabe zu, Selbstwirksamkeitserwartung und Diskursfähigkeit von bildungsbenachteiligten Kindern zu stärken, sondern sie können auch Unterstützungs- und Beratungsangebote für Familien organisieren. Das gelingt, wenn Familien als Partner auf Augenhöhe im Sinne einer demokratischen Mitgestaltung systematisch in die Gestaltung des Alltags in der Kindertagesbetreuung einbezogen werden und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familien und Fachkräften intensiv praktiziert wird. Beides ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil Familien eine wichtige Ressource in der Herausbildung von politischen Orientierungen bei Kindern sind. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung müssen daher viertens systematisch darin unterstützt werden, sich im sozialräumlichen Verbund zu Familienzentren mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu entwickeln.

Obwohl umfassende empirische Analysen fehlen, lässt sich auf der Basis von Projektberichten und einschlägigen Befunden zur Interaktionsqualität in der Kindertagesbetreuung (Tietze u. a. 2013) hervorheben, dass die Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Kinderrechten, die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen und vor allem die Verwirklichung des Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung in der Kindertagesbetreuung bisher nicht überwiegend Alltagsrealität sind. Um hier einen systematischen Überblick zu erlangen und Fortschritte in der Entwicklung von Prozessqualität nachvollziehen zu können, muss die Forschung zur Prozessqualität (insbesondere zur Interaktionsqualität) in der frühkindlichen Bildung ausgebaut werden. Ebenso müssen Forschungsvorhaben in der frühkindlichen Bildungsforschung, die spezifische Effekte partizipativen pädagogischen Handelns auf die kindliche (kognitive, soziale, sprachliche und emotionale) Entwicklung genauer erfassen, deutlich ausgebaut und kinderrechtsspezifische Studiengänge etabliert werden.

In den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich muss ausdrücklich auf Demokratiebildung und Kinderrechte Bezug genommen werden. Auch in den länderspezifischen Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Kindertagesbetreuung sollte die Prozessqualität einen höheren Stellenwert bekommen und insbesondere die Partizipationsqualität im Fokus stehen. Demokratiebildung und Kinderrechte, Wissen über vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie Demokratiegefährdungen sollten zentraler Teil der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen sein und dafür verbindlich in den Curricula von Fach- und Hochschulen festgeschrieben werden. Für die (Weiter-)Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen, Methoden und Praxismaterialien sowie die Bündelung und Verbreitung fachlicher Expertise zur Demokratieförderung sollte das länderübergreifende Kompetenznetzwerk *Frühkindliche Bildung und Bildung in der Primarstufe* im Bundesprogramm *Demokratie leben!* langfristig etabliert werden. Es gilt zugleich, dezentrale Fortbildungs- und Beratungsangebote für Fachkräfte und insbesondere für Leitungen auszubauen, die im Wissen um lokal spezifische Bedarfslagen von Kindern und Eltern Verantwortung für das Veränderungsmanagement in der Kindertagesbetreuung übernehmen.

Für Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege sind kinderrechtsbasierte Qualitätsstandards mit bundesweiter Geltung zu entwickeln und umzusetzen. Der Begriff „Kindeswohl“ muss dafür unmittelbar an das Recht des Kindes auf Gehör und Beteiligung als Ausdruck der Subjektstellung des Kindes geknüpft sein und vorrangig berücksichtigt werden. Die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts empfiehlt daher, ein bundesweites Kinderrechte-Monitoring mit umfassendem Bezug zur Bildung in der Kindertagesbetreuung zu gewährleisten und unabhängige Beschwerdestellen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene zu etablieren, die für Kinder und Familien sowie Fachkräfte niedrigschwellig zugänglich sind. Zudem müssen die Landesjugendämter in ihren Kompetenzen gestärkt und mit ausreichend Ressourcen ausgestattet werden, um Trägern der Jugendhilfe und insbesondere auch Trägern von Kindertagesbetreuungseinrichtungen proaktiv Beratung nach § 8b SGB VIII bieten zu können.

6 Schule

6.1 Schule als sozialer Raum: Intentionen, strukturelle Rahmenbedingungen und Akteure

Der vorliegende Kinder- und Jugendbericht ist geprägt durch ein Konzept politischer Bildung, das Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis von Bildung, Erziehung und Sozialisation versteht. Erfahren wird diese in sozialen Räumen. Der Schule als formal strukturiertem sozialem Raum kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu, denn die Schule bzw. Schulpflicht garantiert, dass politische Bildung in und mit der Schule potenziell alle Menschen erreichen kann. Die Institution Schule weist darüber hinaus klare Regeln für ihre Mitglieder aus und lässt sich vermeintlich gut von anderen sozialen Räumen abgrenzen. Hinzu kommen zunehmend eine Vielzahl weiterer in der Schule tätiger Akteure, die nicht unmittelbar der schulischen Hierarchie unterliegen, sowie die in den letzten Jahren mit der Entwicklung der Halbtags- zur Ganztagsschule und ihrer Öffnung kontinuierlich relevanter werdenden anderen sozialen Räume – mit der Folge, dass die Beschreibung der Schule als sozialer Raum zunehmend an Komplexität und an Unschärfe gewinnt; die Bedeutung von Teilräumen nimmt zu.

Für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im deutschen Schulsystem besteht im Grundsatz die Möglichkeit, dass sie in vielerlei Gestalt in politische und demokratische Bildungsprozesse eingebunden werden: (1) in Form eines speziell ausgewiesenen Unterrichtsfaches, (2) als Querschnittsaufgabe aller Fächer, (3) als Bildungsprinzip der Schule sowie (4) als Strukturprinzip im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung.

Schülerinnen und Schüler müssten – so sollte man meinen – damit ausreichend Gelegenheit haben, sich im Rahmen und Kontext ihrer Schulzeit mit politischen, demokratischen und gesellschaftlichen Fragen und Prozessen auseinanderzusetzen. Doch obwohl sich alle Bundesländer zur Notwendigkeit schulischer politischer Bildung bekennen, ist das dazugehörige Unterrichtsfach nur in wenigen Ländern ausreichend stark verankert (vgl. Detjen 2015; Gökbudak/Hedtke 2020; Besand 2019). Politische Bildung ist als explizit ausgewiesener Bildungsgegenstand in der Stundentafel häufig nur marginal repräsentiert (vgl. Gökbudak/Hedtke 2020), als Querschnittsaufgabe aller Fächer und Bildungsprinzip im Unterricht wird sie eher randständig berücksichtigt (vgl. Schneider/Gerold 2018; Achour/Wagner 2019b) und im Kontext demokratischer Schulkultur gibt es – wie neuere Studien zeigen – ebenfalls deutlich Defizite (vgl. Schneider/Gerold 2018). Gleichzeitig sind die Erwartungen, die im Hinblick auf politische Bildung an die Schule gerichtet werden, enorm. Schule soll Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, ein politisches Bewusstsein und politische Mündigkeit zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei politisch kritik- und urteilsfähig werden und sich auf ihre Rolle als mündige Bürgerinnen und Bürger vorbereiten – und mehr als das: Sie sollen in einer Schule als Polis erste Erfahrungen mit demokratischen, partizipativen und deliberativen Prozessen machen und sich als aktiver und selbstwirksamer Teil der Schulgemeinschaft erfahren. Und die Schule soll, angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen, im Zusammenspiel mit anderen Bildungsinstitutionen und sozialen Bildungsprozessen für die Sicherung, Verteidigung und Entwicklung des demokratischen Systems einen grundlegenden Beitrag leisten (vgl. KMK 2018b).

Die hier formulierten Erwartungshaltungen an die Schule stehen in einem engen, aber auch spannungsreichen Verhältnis zur gesellschaftlichen Funktion der Schule. Diese besteht nach *Fend* (vgl. Fend 2011) in der Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen, die für den späteren Beruf und die Gesellschaft von Bedeutung sind (Qualifikationsfunktion), in der Reproduktion von Normen, Werten und Weltsichten, die zur Stabilisierung der sozialen und politischen Verhältnisse dienen (Integrations- und Legitimationsfunktion), in der Positionsverteilung innerhalb einer Sozialstruktur einer Gesellschaft (Allokationsfunktion) sowie im Verstehen und der Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen (Enkulturationsfunktion). Diese zentralen Funktionen der Schule werden allerdings durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse zunehmend relativiert, infrage gestellt oder herausgefordert. So können Qualifikationen verstärkt auch außerhalb traditioneller Bildungsinstitutionen erworben werden. Die Selektionsfunktion verlagert sich zunehmend auf den Arbeitsmarkt, die Integrationsfunktion wird angesichts zunehmend fragmentierter Gesellschaften komplexer und die Funktion der Schule als Lebens- und Lernort gewinnt an Bedeutung.

Im Folgenden wird zunächst die Schule als sozialer Raum beschrieben, es werden also zentrale und für die Thematik des Kinder- und Jugendberichts relevante Aspekte – der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, das Schulsystem und die Akteure – dargestellt und problematisiert. Im Anschluss hieran wird aufgezeigt, wo im sozialen Raum Schule – und in welchen Teilräumen – politische Bildung stattfindet, welche Chancen aber auch Risiken hieraus erwachsen und welche Handlungsempfehlungen und Entwicklungsbedarfe sich aus diesen Entwicklungen ergeben.

6.1.1 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

Der in den Schulgesetzen der 16 Bundesländer formulierte Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der sich auf alle Fächer bezieht, nimmt vielfach explizit, in jedem Fall aber implizit Bezug auf die jeweiligen Landesverfassungen und das Grundgesetz. Er ergibt sich aus den grundlegenden Staatszielen (z. B. Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen), den Staatsgrundnormen (Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat, Bundesstaat) und den wertsetzenden Normen (Grundrechte, Menschenwürde). Als verbindlicher Kern der Verfassungsordnung bilden diese die Basis für das gesamte Bildungssystem, aus der die Parlamente und Kultusministerien ihre inhaltliche Legitimation für die Bestimmung der Bildungsziele und Bildungsinhalte beziehen.

In den Schulgesetzen wird als Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in unterschiedlichen Formulierungen und Schwerpunktsetzungen die Aufgabe formuliert, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu bilden, die sich mit den Grundwerten der Demokratie und den Menschenrechten identifizieren, gesellschaftliche und soziale Verantwortung übernehmen und sich für den Erhalt und die Entwicklung der Demokratie einsetzen. In ihrem Beschluss „Zur Stellung des Schülers in der Schule“ hat die *Kultusministerkonferenz* (KMK) auf der Grundlage der unterschiedlichen Formulierungen in Grundgesetz, Landesverfassungen und Schulgesetzen bereits 1973 versucht, eine gemeinsame Zielsetzung für Unterricht und Erziehung in den Ländern zu formulieren. Darin werden neun Ziele zusammengefasst: „Die Schule soll (1) Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, (2) zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, (3) zu Freiheit und Demokratie erziehen, (4) zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, (5) friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken, (6) ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, (7) die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortung wecken, (8) zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen sowie (9) über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren“ (KMK 1973, S. 2f.).

Die in den Verfassungen und Schulgesetzen formulierten Bildungs- und Erziehungsziele beziehen sich auf die Bereiche des individuellen und sozialen Lebens, auf Staat, Gesellschaft und die Arbeitswelt sowie auf die Themen Europa und internationale Verständigung. Neuere Ziele greifen explizit aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Multikulturalität) und Gefährdungslagen (z. B. Fremdenfeindlichkeit) auf. Während in älteren Verfassungen und Schulgesetzen Gemeinschaftswerten (Gemeinsinn, Verantwortung, Pflichten) eine größere Bedeutung beigemessen wird, werden in jüngeren Verfassungen und Schulgesetzen stärker auch Individualwerte (wie Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit) betont (vgl. Reuter 2003).

Aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule leitet sich in Bezug auf die politische Bildung jedoch nicht nur eine Querschnittsaufgabe für alle Fächer und pädagogischen Aktivitäten ab, sondern auch eine entsprechende Umsetzung als Bildungsprinzip im Unterricht sowie in Form einer demokratischen Schulentwicklung und eines ausgewiesenen Lernfeldes (Unterrichtsfaches). Als demokratische Lernkultur im Unterricht soll die politische Bildung die Interessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern, die Gelegenheit zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung von relevanten inhaltlichen und methodischen Unterrichtsfragen bieten und damit Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglichen. Eine demokratische Lernkultur nutzt etwa kooperative, soziale und partizipative Lernarrangements, Formen der Freiarbeit, des Werkstatt- und Projektunterrichts und bietet fächerverbindende Projekte in multiperspektivischer Sichtweise an. Neben der Selbst- und Sozialkompetenz fördert eine so verstandene Lernkultur im Unterricht die Entwicklung demokratischer und politischer Schlüsselkompetenzen wie Interessensartikulation und Interessenvertretung, Konflikt-, Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Perspektivübernahme und Dialogfähigkeit, Solidarität und Verantwortungsbereitschaft sowie Interaktions- und Kooperationsfähigkeit. Darüber hinaus muss die „gelebte Demokratie“, so die *KMK*, „ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe“ (KMK 2018b, S. 4). Unter demokratischer Schulentwicklung wird dabei ein Veränderungsprozess verstanden, bei dem die Schule als Gesamtorganisation unter demokratischen Aspekten entwickelt wird. Dies bezieht sich im Idealfall auf die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität der Schule unter Berücksichtigung aller relevanten Prozesse sowie aller Akteurinnen und Akteure.

6.1.1.1 Politische Bildung als Bildungsziel

Die besondere Bedeutung der politischen Bildung und des mit ihr verbundenen Unterrichtsfaches lässt sich aus den bisherigen Ausführungen deutlich erkennen. Oder, um es mit den Worten des Politikdidaktikers *Detjen* zu formulieren: „Es gibt zwei schulische Unterrichtsfächer mit Verfassungsrang. […] Im einen Fall handelt es sich um den Religionsunterricht. Im anderen Fall handelt es sich nicht direkt um ein Fach, sondern um die Bildungsaufgabe politische Bildung“ (Detjen 2015, S. 1). Damit ist die politische Bildung als Bildungsaufgabe der Schule deutlich verankert und sie markiert, insbesondere auch unter Berücksichtigung der Schulgesetze in den Bundesländern, geradezu einen Kernauftrag der Schule.

Trotz dieser eindeutigen Verankerung und des Bekenntnisses der Bundesländer zu dieser Bildungsaufgabe und zu einem damit verbundenen Unterrichtsfach ist aber im Rahmen einer differenzierten Betrachtung darauf hinzuweisen (vgl. Kenner 2020), dass Politische Bildung nur in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen als *Unterrichtsfach* und auch als *Bildungsziel* in den Landesverfassungen verankert ist. In den Verfassungen der Bundesländer Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Saarland und Thüringen ist, unabhängig vom Unterrichtsfach, lediglich das *Bildungsziel* in unterschiedlichen Formulierungen (z. B. Erziehung zu „demokratischer Haltung und Gesinnung“) markiert. In der Landesverfassung von Hessen findet das Schulfach Geschichte, nicht aber die Politische Bildung Erwähnung. Eine Verankerung der Politischen Bildung im weiteren Sinne lässt sich in den Verfassungen von Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ausmachen, in denen auf soziale Konzepte (z. B. Verantwortung, Gemeinschaftsgefühl, Toleranz), nicht aber explizit auf politische Konzepte hingewiesen wird. In Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein ist Politische Bildung weder als Unterrichtsfach noch als zentrales Bildungsziel im engeren oder weiteren Sinne verfassungsrechtlich festgeschrieben.

Aufbauend auf diesen Verankerungen besteht Potenzial, das Recht von Kindern und Jugendlichen auf politische Bildung verfassungsrechtlich zu entwickeln und damit zu garantieren, dass die Heranbildung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern auf kritischem Denken, der Achtung der Menschenwürde, der Anerkennung der Menschenrechte, politischer Gleichheit sowie dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit basiert.

6.1.1.2 Historische Verortung

Der ausgewiesene Fokus, den die Schule – gemessen an den zentral formulierten Bildungszielen – auf politische und damit demokratische Bildung richtet, ist nur vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte zu verstehen und hat seinen Ausgangspunkt in den späten 1940er und 1950er Jahren, in denen, motiviert durch die Alliierten und zunächst durchaus noch sehr einvernehmlich, die Weichen für die Entwicklung einer demokratischen Erziehung in der Schule gestellt worden sind. Im *Potsdamer Abkommen* ist dementsprechend zu lesen: „Das Erziehungswesen in Deutschland muss so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird“ (Potsdamer Abkommen, zit. n. Ruhl 1982, S. 115). Im Anschluss daran konnte sich die *Alliierte Kontrollbehörde* 1947 auf Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens verständigen, die noch für ganz Deutschland formuliert waren und die auch einen Passus zur politischen Bildung enthielten: „Es sollen alle Schulen größeres Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne, Schulbücher, Lehr- und Lernmittel der Schule auf diesen Zweck hin ausrichten“ (ebd., S. 118).

Diese gemeinsame Entwicklung endete mit der Gründung der *DDR* (vgl. auch Abs. 2.3.1.1): Zwar wurde auch in der *DDR* – dem *Potsdamer Abkommen* folgend – die Schule als ein Ort des Neubeginns betrachtet. Bereits 1957 wurde das Fach „Gegenwartskunde“ dann jedoch von dem stärker ideologisch geprägten Fach „Staatsbürgerkunde“ abgelöst und das Erziehungsprogramm in der Schule im Sinne einer parteipolitischen Erziehung stärker in Richtung der *SED* ausgerichtet.

Politische Erziehung hat sich seitdem in Ost- und Westdeutschland über viele Jahre in sehr unterschiedlicher Weise entwickelt. Eine selbstbestimmte Diskussion über die Frage, wie politische Bildung in der Schule gestaltet werden sollte, kam frühestens in den 1950er Jahren in Westdeutschland und den 1990er Jahren in Ostdeutschland zustande (vgl. Sander 2013b). Bereits die frühen Auseinandersetzungen waren dabei auf die Frage gerichtet, ob die politische Bildung in der Schule eher als Querschnittsaufgabe verstanden werden sollte und damit auch eher auf die Entwicklung demokratischer Tugenden und Verhaltensweisen gerichtet werden sollte oder ob politische Bildung in der Schule als fachliche Auseinandersetzung mit politischen Fragen aufgefasst werden sollte (vgl.

Sander 2013b) und zu diesem Zweck ein spezielles schulisches Fach eingerichtet werden müsste. Spielarten dieser Diskussion lassen sich bis heute wiederfinden (vgl. dazu Himmelmann 2001; Beutel/Fauser 2001).

An der Vorstellung, dass es Aufgabe der Schulen ist, junge Menschen auf ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie vorzubereiten, wird in Deutschland – wie der Blick in die gegenwärtigen Verfassungen sichtbar macht – aber bis heute festgehalten. Deutlich wird diese Vorstellung auch in gemeinsamen Äußerungen der Kultusministerinnen und Kultusminister, in denen – in jüngster Zeit – Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis schulischer (politischer) Bildung in besonderer Weise betont wird: „Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe – auch im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte – reflektiert und gelebt wird. Die Thematisierung von Diversität und Ambiguitätstoleranz sind grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg historisch-politischer Bildung in der Schule“ (KMK 2018b, S. 2f.).

Aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ergeben sich für die politische Bildung in der Schule u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– Um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in Bezug auf das Lernfeld der politischen Bildung und der Demokratiebildung vor möglichen Infragestellungen und Relativierungen zu schützen, bedarf es einer intensivierten Diskussion und Verankerung dieses Lernfeldes in den Verfassungen der Bundesländer. Eine entsprechende Verankerung muss sich auch auf die außerschulische, non-formale politische Bildung und Demokratiebildung beziehen.
– In der Ausbildung und Qualifizierung von Lehrkräften ist der demokratiebildende Auftrag der Schule, der sich im Lernfeld der politischen Bildung, als Querschnittsaufgabe aller Fächer, als Unterrichtsprinzip und als institutionelles Prinzip darstellen und realisieren soll, als verbindlicher Lern- und Auseinandersetzungsgegenstand zu verankern.

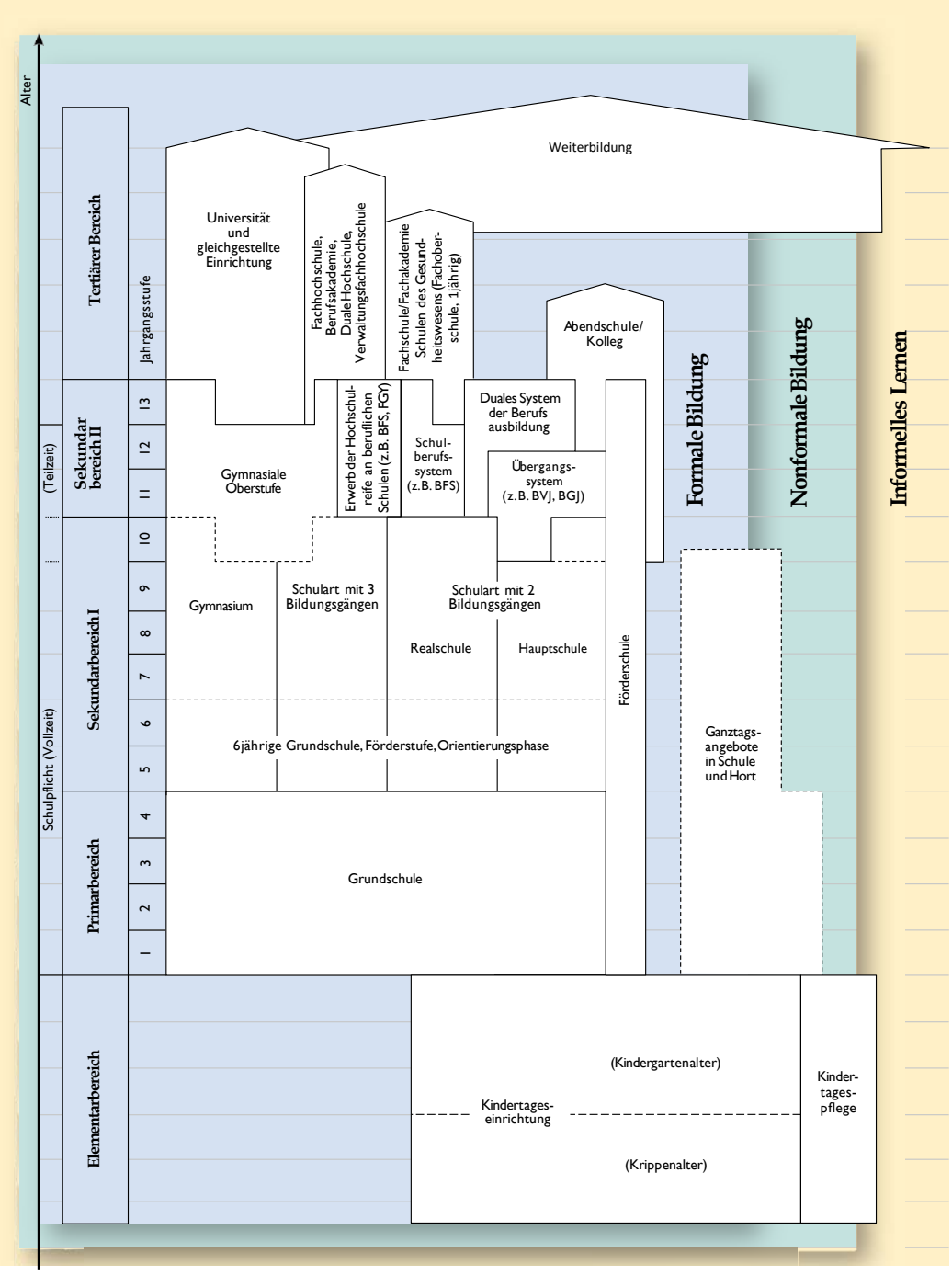
6.1.2 Das Schulsystem in Deutschland: Grundstrukturen und Trends

Die Förderung und Ermöglichung politischer und demokratischer Bildungsprozesse im Sozialraum Schule steht auch in einem engen Zusammenhang mit den vorhandenen Bildungsstrukturen und den sich dort abzeichnenden Entwicklungstrends. Im Folgenden werden Strukturmerkmale und für diesen Kinder- und Jugendbericht relevante Trends und Herausforderungen dargestellt.

Das Schulsystem der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland umfasst den primären und den sekundären Bildungsbereich und wird als formale Bildung bezeichnet. Diese zielt auf Bildungsabschlüsse ab. Auch wenn durch die Kulturhoheit der Länder die Zuständigkeit für das Schulwesen bei den Bundesländern liegt und sich daraus jeweils unterschiedliche Bildungsstrukturen und Bildungssysteme entwickelt haben, folgen diese Systeme einem bundesweit gültigen Grundgerüst und zunehmend auch gemeinsam verabredeten Bildungsstandards. In der folgenden Übersicht ist der Bildungsraum Schule in seiner Grundstruktur dargestellt (vgl. Abb. 6–1).

Abbildung 6–1

Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland

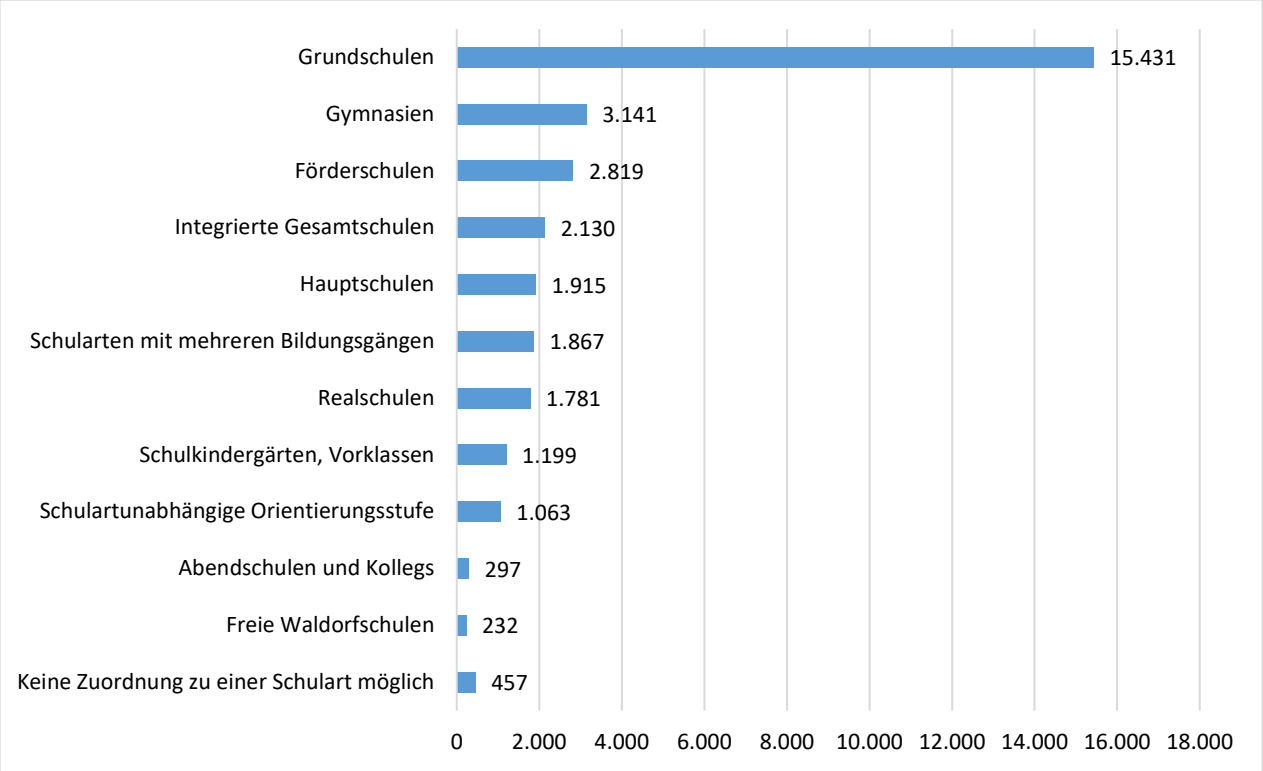


Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. XX

Im Schuljahr 2019/2020 gab es in Deutschland 32.332 Schulen mit insgesamt 8.326.884 Schülerinnen und Schülern im Vorschulbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b). Die Verteilung der Schulen auf die verschiedenen Schularten ist in der folgenden Übersicht dargestellt (vgl. Abb. 6–2).

Abbildung 6–2

Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Schulart



Quelle: Statistisches Bundesamt 2020b

Das Angebot an allgemeinbildenden Schulen ist insgesamt, auch wenn die aktuell steigenden Geburtenzahlen mittelfristig auf einen erhöhten Bedarf hinweisen, weiterhin rückläufig. Hiervon sind insbesondere die ländlichen Regionen betroffen. Infolge dieser Entwicklungen, aber auch durch den sich fortsetzenden Trend hin zu höheren Bildungsabschlüssen, unterlag das Schulsystem in Deutschland in den letzten 20 Jahren einem deutlichen Wandel. In zahlreichen Bundesländern wurden die Schulstrukturen umgestaltet, indem es zu einer Zusammenführung von Haupt- und Realschulbildungsgängen zugunsten kombinierter Schularten mit mindestens zwei Abschlussoptionen sowie zu einer Ausdifferenzierung der Wege (und der Dauer) zum Abitur kam. Die landesspezifischen Schulstrukturen haben sich in vielen Bundesländern mittlerweile zu unterschiedlich akzentuierten Zwei-Säulen-Modellen entwickelt.

Die Angebotsstrukturen für die Sekundarstufe, so der Bildungsbericht 2020, lassen sich dabei insgesamt in folgende Gruppen unterteilen: Bundesländer, in denen „neben dem Gymnasium und der Förderschule nur eine weitere Schulart“ existiert; Bundesländer, in denen neben Förderschulen „eine Kombination aus Gymnasium, Schularten mit mindestens 2 sowie Schularten mit 3 Bildungsgängen“ existieren. Schließlich sind jene Bundesländer mit „erweitert traditionelle[n] Systeme[n] zu nennen, in denen Haupt- bzw. Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien weiterhin bestehen und „in bemerkenswertem Umfang durch (teils neu eingeführte) Schularten mit mehreren Bildungsgängen ergänzt“ werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 108).

In Bezug auf den Bildungsraum Schule und die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Berichtes soll auf die folgenden Trends hingewiesen werden:

Veränderungen im Bereich der Schulstruktur

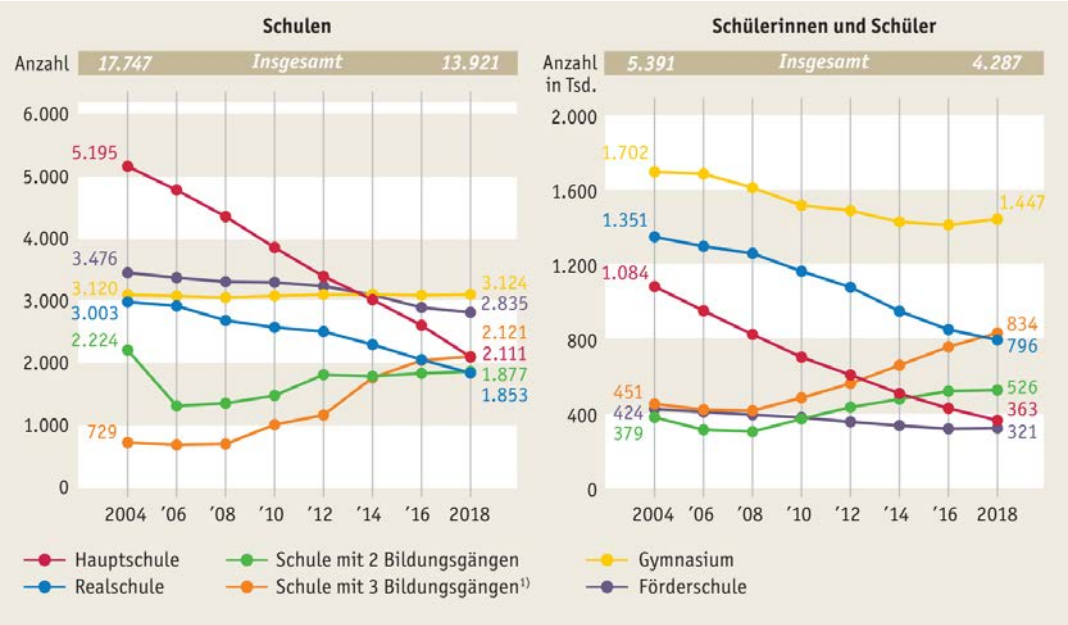
Der Bildungsbericht 2020 verweist im Kontext des demografischen Wandels auf die weiterhin rückläufige Angebotsstruktur im Bereich der allgemeinbildenden Schulen und auf die Verschiebungen in Bezug auf die einzelnen Schularten. So hat sich die Zahl der Grundschulen, die insgesamt fast 50 Prozent der Schulen ausmachen, von „knapp 17.000 im Jahr 2004 auf etwa 15.400 im Jahr 2018 verringert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung

2020, S. 107). Im Sekundarbereich I lässt sich ein Rückgang im gleichen Zeitraum von 17.700 auf aktuell knapp 14.000 beobachten (ebd., S. 107). „An Gewicht verlieren weiterhin vor allem die Hauptschulen, die Realschulen und – im Zuge der Inklusionsbemühungen […] – die Förderschulen, während die Bedeutung kombinierter Schularten zunimmt“ (ebd., S. 107; vgl. auch Abb. 6–3).

Zum gleichen Zeitpunkt, Schuljahr 2018/2019, besuchten bundesweit 2.805.700 Schülerinnen und Schüler die Grundschule; das sind rund 109.100 Schülerinnen und Schüler wenig als im Jahr 2009. In der Sekundarstufe I waren es 4.141.600 Schülerinnen und Schüler (im Vergleich zu 2009 -368.000). In den Hauptschulen wurden 365.800 (im Vergleich zu 2009 -401.500), in den Realschulen 796.400 (im Vergleich zu 2009 -424.700) und in den Förderschulen 321.000 (im Vergleich zu 2009 -66.800) Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt gezählt (KMK 2020, S. IX).

Abbildung 6–3

Allgemeinbildende Schulen sowie Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I 2004 bis 2018 nach Schularten* (Anzahl)



** Ohne Grundschulen, schulartunabhängige Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs. Ab Schuljahr 2018/19 werden die Werte für Deutschland basierend auf der Dreierrundung geheim gehalten.*
1) Einschließlich Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 108 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2018)

Zunahme an Ganztagsschulangeboten

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Schule ist zudem die wachsende Anzahl von Ganztagsschulangeboten. Als Ganztagsschulen werden entsprechend der Definition der *KMK* Schulen der Primar- und Sekundarstufe I bezeichnet, die unter Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsgesichtspunkten (a) an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen, wobei dieses täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, (b) an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit einem Mittagessen versorgen und (c) die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisieren und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchführen sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2020). Während bei offenen Ganztagsschulen die Teilnahme am Nachmittagsprogramm freiwillig ist, ist diese bei vollgebundenen Ganztagsschulen verpflichtend; teilgebundene Ganztagsschulen stellen eine Mischform dar. Der zunehmende Trend zur Ganztagsschule, sei es in offener, teilgebundener oder

vollgebundener Form, ergibt sich zum einen aus dem gesellschaftlichen Wandel in Familien- und Erwerbsstrukturen, einem Bedarf an erhöhter Chancen- und Teilhabegerechtigkeit und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, zum anderen aber auch aus den Ergebnissen verschiedener nationaler und internationaler Schulleistungsuntersuchungen. Ganztagsschulen bieten ihrem Selbstverständnis nach gute Voraussetzungen für die Umsetzung integrativer und inklusiver Bildung, dies u. a. auch deshalb, weil sie verstärkt auf außerschulische Lernorte und auf vorhandene Ressourcen im Gemeinwesen zurückgreifen können.

Mit dem Schuljahr 2018/2019 hat sich, so der *KMK*-Bericht zur Ganztagsschulentwicklung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2020; siehe auch BMBF 2020), erstmals seit dem Beginn der amtlichen Zählung (2002/2003) die Zahl der Ganztagsangebote leicht verringert. Die Zahl der dort eingebundenen Schülerinnen und Schüler hat sich jedoch weiter kontinuierlich erhöht. Im Schuljahr 2018/2019 verfügten 18.236 schulische Verwaltungseinheiten im Primarbereich und in der Sekundarstufe I (68 %) über Ganztagsangebote (2002/2003: 16,3 %). Die Bundesländer Sachsen (97,6 %), Saarland (96 %), Hamburg (95,6 %), Rheinland-Pfalz (90,8 %), Berlin (88,5 %), Thüringen (75,7 %), Nordrhein-Westfalen (71,1 %) und Bayern (69 %) verzeichneten dabei die meisten Angebote. Bezogen auf die Schulformen haben den höchsten Anteil an Ganztagsschulen die Integrierten Gesamtschulen (89 %), gefolgt von den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (81,6 %), Förderschulen (75 %), Hauptschulen (72,4 %) und Gymnasien (64,3 %). Im Grundschulbereich haben 67,5 Prozent einen Ganztagsbetrieb; im Bundesdurchschnitt nahmen 2018/2019 45 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und der Sekundarstufe I am Ganztagsschulbetrieb teil. In Bezug auf die Schularten stieg der Anteil teilnehmender Schülerinnen und Schüler am stärksten in Schulen mit mehreren Bildungsgängen, in denen fast zwei Drittel Ganztagsangebote nutzen. In Bezug auf die Organisationsformen dominiert die offene Form bei Grundschulen und Gymnasien, die teilgebundene und die voll gebundene Form wählen eher Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen und Förderschulen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2020; BMBF 2020).

Höhere Bildungsabschlüsse und Diversifizierung der Abschlussoptionen und Zugangswege

In den meisten Bundesländern sind im Zuge der sozialstrukturellen Anpassungen zudem deutliche Verschiebungen bei den Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen zu verzeichnen und dabei wiederum ein Trend zu Schularten, die mehrere Abschlussoptionen eröffnen. Im Bundesdurchschnitt ist lange Zeit „der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die direkt nach ihrer Grundschulzeit auf ein Gymnasium übergehen, kontinuierlich [gestiegen]. In den letzten Jahren haben sich die Übergangsquoten bei 42 bis 43 % konsolidiert“ (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2020, S. 110). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die Altersgruppe, die mit der allgemeinen Hochschulreife abschließen, liegt derzeit bei 40 Prozent und hat sich damit gegenüber 2014 geringfügig verringert, was aber auch demografische Gründe – z. B. durch Zuwanderung – haben kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143f.). Zugleich ist in diesem Zusammenhang aber auf zwei Grundproblematiken hinzuweisen. Auch wenn sich aus gesamtgesellschaftlicher Sicht „die Bildungsexpansion als eine kontinuierliche Höherqualifizierung der Bevölkerung“ (Geißler 2014) darstellt und diese sich schichtensoziologisch „als ‚Umschichtung nach oben‘ interpretieren“ (ebd.) lässt, hat diese Entwicklung gleichzeitig zur Abwertung niedriger Bildungsabschlüsse geführt und letztendlich in Deutschland nicht dazu beigetragen, „die Bildungsbenachteiligung der Kinder aus sozial schwachen Schichten im Zuge der Bildungsexpansion entscheidend abzubauen“ (ebd.). Die Ausweitung der Bildungschancen hat damit nicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit geführt.

Unterschiedliche regionale Entwicklungen

Von den Entwicklungen im Schulbereich sind verschiedene Regionen in zum Teil sehr unterschiedlicher Weise betroffen. In einem Teil der ländlichen Regionen gibt es bereits jetzt nicht mehr ausreichend wohnortnahe (öffentliche) Bildungsangebote. So verweist der Bildungsbericht 2020 unter anderem darauf, dass seit 2008 in Regionen, die als strukturschwach angesehen werden und überwiegend in den östlichen Flächenländern liegen, viele Grundschulen (-6 %) und berufliche Schulen (-41 %) geschlossen wurden und dass zusammenhängend mit diesen Entwicklungen die Bildungsbeteiligung und der Anteil von Personen mit Hochschulabschluss in städtischen und strukturstarken Räumen höher ist als in eher ländlichen und strukturschwachen Landesteilen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 7; S. 50ff.).

Vermessung von Bildung

Von besonderer Bedeutung für die sozial- und bildungswissenschaftliche Debatte und damit für die Entwicklung und Veränderung von Schule waren in Bezug auf die Thematik des Kinder- und Jugendberichts auch die Ergebnisse unterschiedlicher Vergleichsstudien, insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studien. „Stand in den 70er Jahren das soziale Lernen als das Aneignen gesellschaftlicher Werte auf der Agenda aufgeschlossener Pädagog*innen, verschwand es um die Jahrtausendwende in einer der vielen pädagogischen Schubladen. Grund war der sogenannte PISA-Schock. […] Zugunsten der durchaus notwendigen Förderung von Lesekompetenz und mathematischem Verständnis gerieten jedoch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1970, die Schülerinnen und Schüler auf das ‚Leben in einem demokratischen Staat' vorzubereiten und ihnen ‚demokratische Primärerfahrungen' zu ermöglichen, in Vergessenheit" (Lührig-Nockermann 2019, o. S.). Diese Entwicklung überrascht vor allem auch deshalb, weil mit den vier International Civic and Citizenship Education Studies (1971, 1999, 2009, 2016) auch internationale Vergleichsstudien auf dem Gebiet der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung vorliegen, diese aber nicht zu einer vergleichbar breiten und folgenreichen Diskussion über die Bedeutung dieses Lernfeldes beigetragen haben. So merken *Abs u. a.* (2017) kritisch an, „dass politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Deutschland bislang nicht Teil des Bildungsmonitorings war und die betreffenden Bildungsergebnisse selten in international vergleichender Perspektive diskutiert wurden" (Abs u. a. 2017, S. 10). Auch bei der Strategieerklärung der *KMK* im Jahr 2016 gehörte die politische und zivilgesellgesellschaftliche Bildung „nicht zu den Kompetenzbereichen, die in das internationale Bildungsmonitoring einbezogen" wurden (ebd., S. 11). Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen für die Demokratie sollte die Schule nach Ansicht von *Abs u. a* „wieder stärker auf ihr Potential befragt [werden], den gewaltfreien und verbindenden Umgang mit Konflikten, Toleranz und wechselseitige Anerkennung angesichts einer diversifizierten Schüler- und Lehrerschaft einzuüben. Die Frage, wie es Schule und Unterricht gelingen kann, Schüler*innen in der Entwicklung ihrer Kompetenzen und politischen Identitäten zu unterstützen, um eine mündige Orientierung und Partizipation zu ermöglichen, darf als bedeutsame Zukunftsfrage betrachtet werden" (ebd., S. 13). Inwieweit hierfür allerdings klassische Monitoringverfahren angemessen und zielführend sein können, ist eine in der Fachwissenschaft kontrovers geführte Diskussion.

Aus diesen Entwicklungstrends in Bezug auf das Schulsystem in Deutschland ergeben sich für die politische Bildung in der Schule u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

- Der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe und der Sekundarstufe I an der Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt wirft die Frage auf, inwieweit gerade in diesen Bereichen politische Inhalte und demokratiebildende Prozesse deutlicher als bisher entwickelt, ausgeweitet und gestärkt werden können.
- Der Trend zur Ausweitung von Ganztagsschulangeboten engt einerseits die Zeitfenster für die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten deutlich ein, andererseits ergeben sich dadurch aber auch neue Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und freien Trägern der außerschulischen politischen Bildung. Aufgrund des Bildungsauftrags der Schule und der insgesamt schwachen Stellung des Unterrichtsfaches sollte folglich gerade die außerschulische politische Bildung ein intensiv genutzter und strukturell stärker verankerter Kooperationspartner sein.
- Mit dem sich fortsetzenden Trend zu höheren Bildungsabschlüssen eröffnen sich für Schülerinnen und Schüler verlängerte bzw. ausgeweitete Zugänge zur politischen Bildung in der Schule. Dieser im Grundsatz positive Effekt ist aber dann umso wirksamer, wenn er – im Sinne der Entwicklung eines politischen und demokratischen Bewusstseins – an grundlegende Prozesse und Inhalte in der Primar- und Sekundarstufe anknüpfen und darauf aufbauen kann.
- Die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse gehört zum Kernbestand einer sozial orientierten Demokratie. Wenn in strukturschwachen Regionen die Zugänge zu öffentlichen Bildungsangeboten – also auch zu Schulen – erschwert sind, berührt dies letztendlich auch die Zugänge zur politischen Bildung.
- Auch wenn in der Fachwissenschaft Monitoringverfahren eher kritisch eingeschätzt werden, sollte in regelmäßigen Abständen ein *Monitor Politische Bildung und Demokratiebildung* in der, mit der und durch die Schule veröffentlicht werden.

6.1.3 Akteure im sozialen Raum Schule: Grunddaten und Trends

6.1.3.1 Die Schülerinnen und Schüler

Von den rund 8,3 Millionen Schülerinnen und Schülern des Schuljahres 2019/2020 waren 51 Prozent Jungen und 49 Prozent Mädchen, was den geschlechtsspezifischen Anteilen im Primarbereich wie auch im Sekundarbereich I entspricht (Statistisches Bundesamt 2020b). Im Sekundarbereich II waren 54 Prozent Schülerinnen und 46 Prozent Schüler. In Förderschulen stellt sich der geschlechtsspezifische Anteil deutlich anders dar: Hier waren nur 35 Prozent Schülerinnen, aber 65 Prozent Schüler vertreten. Im Sekundarbereich I besuchen Mädchen überdurchschnittlich oft Schulen, die zu einem höheren Bildungsabschluss führen. Demgegenüber sind Jungen deutlich höher in Hauptschulen repräsentiert. Laut Mikrozensus 2018 hatten rund 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland einen Migrationshintergrund und von den rund 11 Millionen Schülerinnen und Schülern verfügten 1,2 Millionen, dies sind 11,2 Prozent, über keinen deutschen Pass. Damit hat sich die Vielfalt an deutschen Schulen, auch wenn in der bundesweiten Schulstatistik der Migrationshintergrund nicht als eigenständige Kategorie erfasst wird, weiterhin erhöht. Während im Jahr 2000 noch knapp zwei Drittel aller Schulen einen niedrigen Migrationsanteil von unter 25 Prozent hatten, waren es im Jahr 2015 nur noch die Hälfte. Dabei zeigen sich die deutlichsten Veränderungen an den Gymnasien, wo sich der Anteil der Schulen mit mehr als 25 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 14 auf 36 Prozent erhöht hat. Zwar ist der Unterschied zu den übrigen Schularten, insbesondere den Hauptschulen, weiterhin sichtbar, aber dieser ist kleiner geworden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 93).[62]

In Bezug auf den Bildungsraum Schule und die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Berichtes soll im Folgenden auf die wichtigsten Trends hingewiesen werden:

Zusammenhang zwischen der Schulart und der Repräsentation von sozialstrukturellen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern

Das deutsche Schulsystem ist weiterhin durch eine starke Ausprägung sozialer Disparitäten gekennzeichnet. „Gegenüber Gleichaltrigen mit niedrigem Sozialstatus schlagen statushohe Schülerinnen und Schüler mit 79 % fast 3mal so häufig die Gymnasiallaufbahn ein“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 115). Und bei „den Schülerleistungen starten Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status ebenfalls mit deutlich schlechteren Ausgangslagen in den Sekundarbereich I, haben dann oft überdurchschnittliche Kompetenzfortschritte, ohne allerdings das Leistungsniveau derjenigen aus privilegierten Herkunftsgruppen zu erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 9). Wie im weiteren Verlauf dieses Kapitels anhand der Studie von *Achour* und *Wagner* (2019b) deutlich wird, stehen diese Disparitäten auch in einem Zusammenhang mit der Qualität und Quantität des konkreten Politikunterrichts.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Im Jahr 2018 wurden gut eine halbe Million (550.000) Kinder und Jugendliche in allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch gefördert, davon 58 Prozent in Förder- bzw. Sonderschulen. Auch wenn die Zahl in den letzten Jahren nur leicht gestiegen ist, hat sich aufgrund der insgesamt sinkenden Schülerzahlen die Förderquote von 5,9 auf 7,4 Prozent erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 117). Mit Blick auf die Förderschwerpunkte sind dabei – folgt man dem Bildungsbericht 2018[63] – deutliche Verschiebungen in Bezug auf die Förderschwerpunkte festzustellen. Im Förderschwerpunkt „Lernen“, dem weiterhin der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler zugeordnet ist, ist ein Rückgang um 26 Prozent festzustellen. „Demgegenüber hat sich die Schülerzahl in nahezu allen anderen Förderschwerpunkten erhöht, im Bereich ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ […] mehr als verdoppelt“ (ebd.). Dabei gibt es beträchtliche Differenzen bei den Förderquoten in den einzelnen Bundesländern (Hessen: 5,6 %; Mecklenburg-Vorpommern: 9,8 %), was auf deutliche Unterschiede bei den Feststellungs- und Klassifizierungsverfahren zum Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern verweist sowie hinsichtlich der Verteilung der Kinder auf Förderschulen und sonstige allgemeinbildende Schulen. „Die höchsten Inklusionsanteile finden sich mit 5,5 % und 5,4 % sonderpädagogisch Geförderter an Gesamtschulen

---

62 Da der Bildungsbericht 2020 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) diese Zahlen nicht in dieser Detailliertheit enthält, wird hier auf die Daten aus dem Bildungsbericht 2018 zurückgegriffen.

63 Der Bildungsbericht 2020 macht hierzu keine Aussagen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

und Hauptschulen. Auch die übrigen Schularten haben zwischen 2008 und 2016 immer mehr Schülerinnen und Schüler integriert, wenngleich gemeinsamer Unterricht z. B. am Gymnasium mit 0,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler weiter die Ausnahme bleibt“ (ebd., S. 104f.).

Entwicklung der Abschluss- und Abgangszahlen

Während lange Zeit immer wieder davon gesprochen wurde (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 120), dass sich der Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen weiter fortsetzen würde, kommt der jüngste Bildungsbericht zu einer etwas anderen Einschätzung: Der über viele Jahre zu beobachtende Trend zum Besuch höher qualifizierender Schularten und zum Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse hat sich bei den aktuellen Schülerkohorten nicht fortgesetzt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 9 und S. 142/143). „Während der Anteil von Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen, lange Zeit rückläufig war, macht er im Jahr 2018 wieder 7 % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus. Auch der kontinuierliche Anstieg höher qualifizierender Abschlüsse hält nicht an: So ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem Abschluss zuletzt um 5 Prozentpunkte auf 51 % gesunken. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit der allgemeinen Hochschulreife abschließen, bleibt nahezu unverändert (40 %)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143f.). Der Bildungsbericht weist darauf hin, dass diese Entwicklung möglicherweise mit der erhöhten Zuwanderung seit 2015 zusammenhängen könnte (ebd., S. 143).

Aus diesen Entwicklungstrends in Bezug auf das Schulsystem in Deutschland ergeben sich für die Demokratiebildung und die politische Bildung in der Schule u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

- Die Heterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler – die selbstverständlich nicht allein unter der Kategorie Migrationserfahrung gefasst werden kann, sondern auch Diversitätsmerkmale wie Geschlecht, soziale Lage, Religion, Kultur, Sprache und Behinderungen umfasst – erfordert eine verstärkte Orientierung an Konzepten einer inklusiven und multiperspektivischen Demokratiebildung. Heterogenität und Diversität stellen dabei eine Bildungsgrundlage und Bildungschance dar, zugleich ergeben sich daraus aber auch mögliche Spannungsverhältnisse und (neue) Ausgrenzungsprozesse, die gerade auch die Demokratiebildung und die politische Bildung in der Schule vor neue Herausforderungen stellen. Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung treffen hier beispielsweise auf Kinder und Jugendliche mit rechtsextremen oder rechtspopulistischen Einstellungen, Kinder und Jugendliche mit alternativen Lebensvorstellungen auf solche mit autoritativen Einstellungen oder Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.
- Gerade in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf bzw. in Bezug auf Schülerinnen und Schüler in Schulformen, die zu einem niedrigen Bildungsabschluss führen, ist bei aller Unterschiedlichkeit im Detail festzustellen – und dies wird an anderer Stelle dieses Kapitels differenzierter ausgeführt und kritisiert –, dass sowohl die Schule als Institution wie auch der konkrete Unterricht ein Defizit an demokratischen und politischen Erfahrungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aufweist. Konzepte von Unterordnung und Ausgrenzung sind in diesen Kontexten besonders häufig festzustellen.
- Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und die Entwicklung hin zu Ganztagsschulen unter Einbindung von Trägern der außerschulischen politischen Bildung kann als Chance dafür genutzt werden, umfänglichere demokratisch-politische Erfahrungen in Schule und Unterricht zu ermöglichen. Die Integration und Stärkung der politischen Bildung im Ganztagsangebot darf allerdings nicht auf Kosten einer festen Verankerung politischer Bildung in den Stundentafeln vorangetrieben werden.

6.1.3.2 Die Lehrkräfte

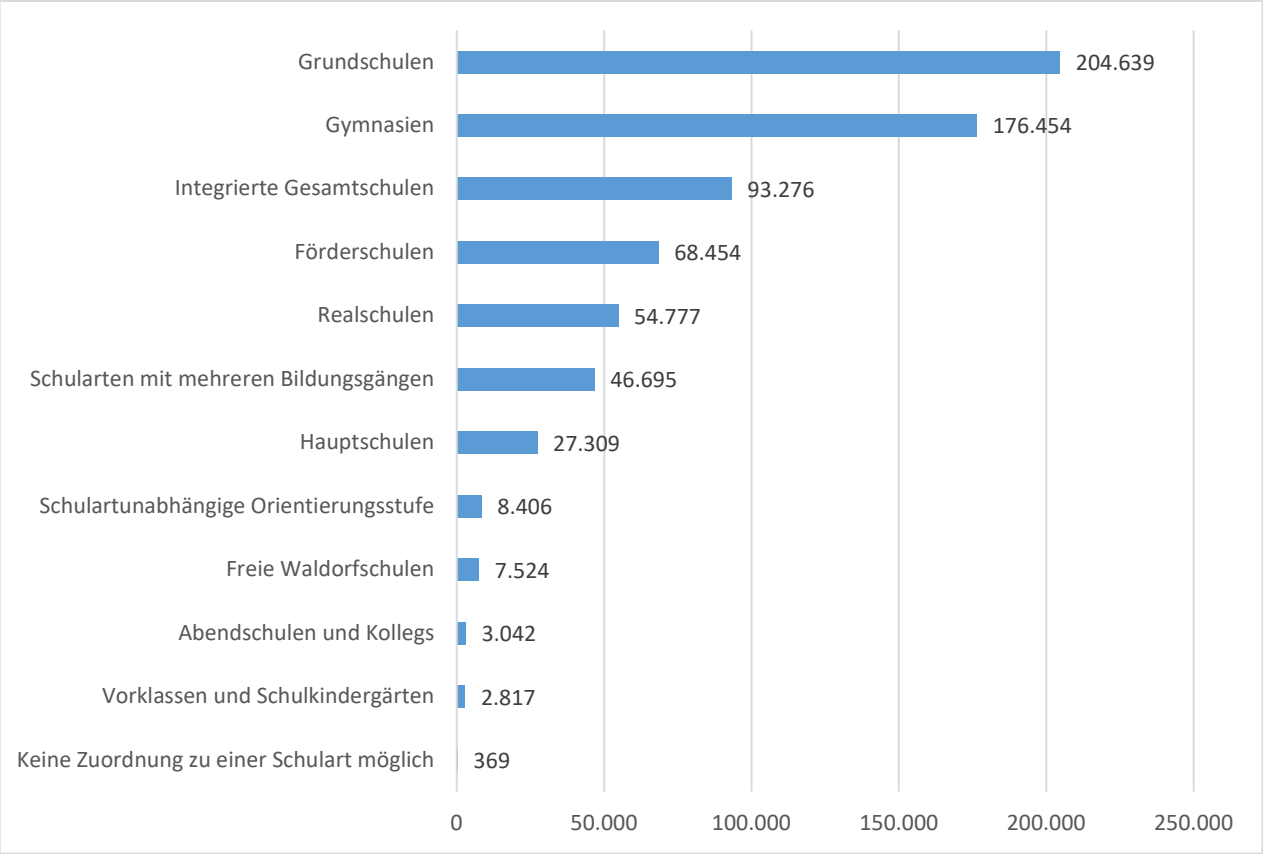
Die Qualität schulischer Bildung in Bezug auf die Umsetzung der formulierten Bildungs- und Erziehungsziele der Schule hängt wesentlich von der Kompetenz und dem Selbstverständnis der Lehrkräfte ab. In ihren Standards für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bekräftigt die *KMK* die vier zentralen Aufgaben von Lehrkräften in der Schule: „Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2004, S. 3). Mit der Beurteilungsaufgabe ist zudem eine „Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege“ verknüpft (ebd., S. 3). Hinzu kommt eine

Erziehungsaufgabe in der Schule, die eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verbunden ist und eine Zusammenarbeit mit den Eltern miteinschließt (vgl. ebd.).

Im Schuljahr 2019/2020 waren rund 693.000 voll- und teilzeitbeschäftige Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen angestellt. In der nachfolgenden Abbildung 6–4 ist die Verteilung der Lehrkräfte auf die Schularten dargestellt.

Abbildung 6–4

Anzahl der voll- und teilzeitbeschäftigten sowie stundenweise beschäftigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Schulart



Quelle: Statistisches Bundesamt 2020b

In Bezug auf die Thematik des Kinder- und Jugendberichts erscheinen dabei die folgenden Aspekte relevant:

Repräsentanz von Vielfalt

Während sich, bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Schulformen, unter den Schülerinnen und Schülern die gesellschaftliche Vielfalt deutlich widerspiegelt, ist dies bei den Lehrkräften bisher nicht bzw. lediglich eingeschränkt der Fall. Auch im Schuljahr 2019/2020 ist der Anteil ausländischer Lehrkräfte an den rund 693.000 voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland mit 1,6 Prozent gering (Statistisches Bundesamt 2020b). Zwischen den Bundesländern gibt es jedoch Unterschiede: Berlin verfügt über den höchsten Anteil ausländischer Lehrkräfte mit 5,4 Prozent, gefolgt von Hamburg mit 3,7 Prozent, Hessen mit 2,8 Prozent und Brandenburg mit 2,5 Prozent. Den geringsten Anteil hat Sachsen-Anhalt (0,6 %), Niedersachsen (0,8 %) sowie Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz mit jeweils 0,9 Prozent. Insgesamt haben im Schuljahr 2019/2020 an den deutschen allgemeinbildenden Schulen rund 10.800 Lehrkräfte unterrichtet, die keine deutsche aber mindestens eine ausländische Staatsangehörigkeit haben (Statistisches Bundesamt 2020b). In den letzten

zehn Jahren ist die Zahl der ausländischen Lehrkräfte um rund 60 Prozent gestiegen (Statistisches Bundesamt 2020b, o. S.).

Lehrkräftebedarf

Aufgrund der Altersstruktur unter den Lehrkräften und der sich abzeichnenden kontinuierlichen Zunahme der Schülerinnen- und Schülerzahlen von 2018 bis 2030 um 704.000 auf 11,5 Millionen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2019b) ergibt sich ein grundsätzlich erhöhter Bedarf an Lehrkräften. Dieser betrifft die allgemeinbildenden Schulen sowie die verschiedenen Fächer und Regionen auf sehr unterschiedlicher Art und Weise. Während für den Gymnasialbereich derzeit ein Überhang an zur Verfügung stehenden Lehrkräften besteht, befinden sich die Grundschule und die Gemeinschaftsschule bereits jetzt in einer schwierigen Lage, was die personelle Ausstattung betrifft. Darüber hinaus stellt sich die Situation in ländlichen Regionen und in den ostdeutschen Bundesländern weitaus problematischer dar als in größeren Städten und in den westdeutschen Regionen. Für den bereits vorhandenen und den sich weiter abzeichnenden Bedarf an Lehrkräften haben die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Lösungsstrategien entwickelt. Hierzu gehören auch die Erteilung fachfremden Unterrichts sowie die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigerinnen bzw. -einsteigern. Eine Einschätzung zur Erteilung fachfremden Unterrichts kann im Wesentlichen nur anhand des Bildungsberichts für Deutschland, einzelner Länderstatistiken (vgl. etwa diejenige für Nordrhein-Westfalen) oder vereinzelter Studien für spezifische Fächer erfolgen (vgl. Stanat u. a. 2012; Bos u. a. 2008; Bos u. a. 2012). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil fachfremden Unterrichts in der Sekundarstufe I, bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Fächer und die einzelnen Bundesländer, an Gymnasien am niedrigsten, an Hauptschulen am höchsten ist (vgl. Porsch 2016, S. 21).

In Bezug auf den künftigen Lehrkräftebedarf stellt der aktuelle Bildungsbericht fest, dass aktuellen Prognosen zufolge dieser „für Deutschland rechnerisch weitgehend gedeckt [scheint]. Bedarf und Angebot variieren jedoch nach Ländern, Schularten und Fächern. Bundesweit haben 13 % aller 2018 neu eingestellten Lehrkräfte kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert, in einigen Ländern war es mehr als ein Viertel der Neueinstellungen. Hinzu kommt ein substanzieller Anteil an Lehrkräften mit Lehramtsausbildung, die fachfremd eingesetzt werden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 9). Aus fachlicher und pädagogischer Perspektive muss diese Entwicklung allerdings deutlich kritisiert und als gravierende Problematik auch für den Bereich politische Bildung eingeschätzt werden.

Fachfremder Unterricht im Fach Politik

Die Qualifikation von Lehrkräften in der politischen Bildung ist von entscheidender Bedeutung für den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, insbesondere aber auch für den Auftrag, politische Bildung in der Schule umzusetzen. „Die meisten Bundesländer geben an“, so der Statusbericht zur politischen Bildung in der Schule im Auftrag der *Friedrich-Ebert-Stiftung* auf der Basis einer Befragung der Kultusministerien (vgl. Lange 2018), „keine Auskünfte über den Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht in politischer Bildung geben zu können. […] Die Rückmeldungen aus Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz können jedoch einen exemplarischen Überblick über den Anteil an fachfremd unterrichteter schulischer politischer Bildung geben. In Mecklenburg-Vorpommern sind dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur zufolge 44 Prozent der Lehrkräfte, die im Unterricht der politischen Bildung eingesetzt werden, fachfremd. Das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung gibt an, dass von insgesamt 7.462 im Schuljahr 2016/2017 erteilten Stunden in Sozialkunde 1.075 fachfremd unterrichtet wurden (14,4 %). In Bayern werden in der Sekundarstufe I in der politischen Bildung 21.379 Lehrkräfte eingesetzt, davon 1.164 fachfremd (5,5 %). In Hessen unterrichten 2.631 Lehrerinnen und Lehrer das Fach Politik und Wirtschaft. Von diesen erteilen 1.166 fachfremden Unterricht (44,3 %). Während jedoch die hessischen Angaben die Real- und Hauptschulbildungsgänge beinhalten, die nach dem Klassenlehrerprinzip unterrichtet werden, schließt Bayern aus diesem Grund die Mittel- und Förderschulen aus seiner Betrachtung des fachfremden Unterrichts aus. Die Daten sind also nur eingeschränkt vergleichbar. Nordrhein-Westfalen ist das einzige Bundesland, das die Angaben zu fachfremdem Unterricht in der politischen Bildung nach Schulformen unterteilt. Demnach wird das Fach Politik in der Hauptschule zu 85,6 Prozent fachfremd unterrichtet, in der Sekundarschule zu 81,7 Prozent, in der Realschule zu 62,7 Prozent, an der Gesamtschule zu 64,7 Prozent und an den Gymnasien zu 27,2 Prozent. […] Es ist davon auszugehen, dass auch in den weiteren Bundesländern der Anteil fachfremden Unterrichts in politischer Bildung – wie für fünf Länder beispielhaft dargestellt – hoch ist“ (Lange 2018, S. 5).

Auch wenn fachfremd unterrichteter Politikunterricht nicht per se der schlechtere Politikunterricht sein muss, weist *Porsch* auf der Grundlage zahlreicher Studien zu unterschiedlichen Fächern darauf hin, dass fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer „Schwierigkeiten im Klassenmanagement“ haben können und eine „eingeschränkte Methodenvielfalt im Unterricht zeigen“. Außerdem gelingt ihnen „die Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu ihren Fachkolleginnen und -kollegen weniger gut“ und sie besitzen „eventuell keine adäquaten Lehr-Lernüberzeugungen bzw. Überzeugungen über das Fach bzw. den zu vermittelnden Gegenstand“. Weiter ist zu konstatieren, dass sie „häufig ihr fachbezogenes Wissen und unterrichtliches Handeln selbst als unzureichend einschätzen“, zur Kompensation „Strategien wie das Auswendiglernen von Inhalten“ anwenden und, sofern sie fachbezogene Wissenslücken bei sich wahrnehmen, „geringe selbstbezogene Überzeugungen besitzen“ (Porsch 2016, S. 26f.).

Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf Demokratiebildung als Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

Wenn Demokratiebildung als Bildungsauftrag der Schule insgesamt verstanden werden muss und die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen einen besonderen Handlungsbedarf markieren, dann werden in der Schule Lehrerinnen und Lehrer benötigt, die diesen Bildungsauftrag in ihr Selbstverständnis übernehmen und didaktisch umsetzen können. Vier Faktoren, so *Schneider* und *Gerold* in ihrer Studie zur Demokratiebildung an Schulen, könnten das Ausmaß schulischer Demokratiebildung beeinflussen: wenn „Lehrkräfte über die für Demokratiebildung relevanten Kompetenzen“ verfügen, wenn „der Demokratiebildung an der jeweiligen Schule ein hoher Stellenwert“ zukommt, wenn der „Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung der jeweiligen Lehrkraft hoch war respektive ist“ und wenn „Lehrkräfte ihr Verhalten als selbstwirksam empfinden“ (Schneider/Gerold 2018, S. 8).

Dem bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt insofern eine besondere Bedeutung im Kontext der Demokratiebildung an Schulen zu, als hierüber Inhalte für alle Lehramtsstudierenden abgesichert werden können. In der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung zeichnen sich jedoch deutliche Defizite in Bezug auf die verbindliche Integration entsprechender Inhalte und Kompetenzen ab. Trotz aller Unterschiedlichkeit zwischen einzelnen Hochschulstandorten ergibt sich für den Sachunterricht an Grundschulen insgesamt, „dass die Anteile der dem Themenbereich zuzuordnenden Module im Lehramt für die Grundschule eher gering sind und durch Wahloptionen in Bezug auf einschlägige Themenfelder oder sogar die Gesamtausrichtung (Gesellschaftswissenschaften vs. Naturwissenschaften) weiter reduziert werden. Es wird die Notwendigkeit eines einheitlichen Konzepts in Bezug auf Umfang, konkrete Ausgestaltung und Transfermöglichkeiten in die Unterrichtspraxis für die Ausbildung der Grundschullehrkräfte in dem untersuchten Bereich deutlich“ (Anders u. a. 2020, S. 108). Auch für den Bereich der Sekundarstufe I kommt das Gutachten von *Anders u. a.* in Bezug auf den bildungswissenschaftlichen Anteil entsprechender Inhalte und Kompetenzen zu dem Ergebnis, dass eine Berücksichtigung „bislang allerdings nur in Ansätzen der Fall“ ist (ebd., S. 137) und „die Anzahl der zur Verfügung stehenden Stundenumfänge für die Bildungswissenschaften im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Studieninhalten für zwei Unterrichtsfächer äußerst limitiert“ ist (ebd.). Und dies, obwohl sich in den *KMK*-Standards für die Bildungswissenschaften „durchaus relevante Begriffe“ (ebd.) finden lassen; diese verbleiben jedoch „durchweg auf einem abstrakten Niveau und werden allenfalls uneinheitlich in den Modulordnungen der lehrerbildenden Standorte umgesetzt“ (ebd.).

Im Rahmen einer Pilotstudie ging *Lange* (2015) der Frage nach, „wie differenziert und ausgeprägt demokratische Inhalte und Verfahren in den Verordnungen zum ersten Staatsexamen für das Lehramt der einzelnen Bundesländer verankert sind“ (Lange 2015, S. 5). Entsprechende Verankerungen können dabei als Indiz dafür interpretiert werden, inwieweit entsprechende Inhalte als relevant für das Studium betrachtet werden. Die Studie, die die entsprechenden Verordnungen in 14 Bundesländern nach Schlüsselbegriffen zu den Kategorien „Demokratierelevante Inhalte“ (z. B. institutionenkundliches Wissen), „Integration individueller Bedarfe und Fähigkeiten“, „Reflexionskompetenz und Kritisches Denken“ sowie „Engagementrelevante Elemente im Unterricht“ (Engagement und Partizipation im und durch den Unterricht) analysierte, kommt bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Bundesländer, die Schulformen, die Schulstufen und Schulfächer zu dem Ergebnis, dass zentrale Begriffe zwar Erwähnung finden, diese aber nur selten auf eine entsprechende gesellschaftliche Bedeutung oder ihre Relevanz für die Demokratiebildung verweisen. Zudem tauchen jene Begriffe, die auf einen besonders hohen Anspruch an den demokratiebildenden Auftrag der Schule hinweisen (insbesondere solche aus der Kategorie „Engagementrelevante Elemente im Unterricht“), weitaus seltener auf als qualitativ anspruchslosere Begriffe (insbesondere sol-

che aus der Kategorie „Demokratierelevante Inhalte“). Damit, so das Fazit der Studie, wird das Potenzial an Demokratiebildung nicht annähernd ausgeschöpft (vgl. Lange 2015, S. 42). Diese Einschätzung deckt sich auch mit dem zusammenfassenden Ergebnis der Studie von *Schneider* und *Gerold*, die aus der Analyse lehrerinnen- und lehrerbezogener Einflussgrößen feststellt, dass der Themenbereich Demokratie und Demokratiebildung in der Schule zu kurz kommt und dass folglich der Stellenwert in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften erhöht werden müsse (vgl. Schneider/Gerold 2018, S. 8). Unterrichtsformate wie Pro- und Contra-Debatten, Schülerparlamente oder Abstimmungen, und damit Unterrichtsformate, die eine überfachliche Demokratiebildung stützen könnten, werden, so die Autoren, nur von 1,3 Prozent der Lehrkräfte umfassend eingesetzt. Fragen zur Demokratie-Entwicklung oder zur Durchführung beispielsweise eines Demokratietags an Schulen sind eine absolute Ausnahme. Weniger als zehn Prozent der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schülerinnen und Schüler in den letzten zwölf Monaten Erfahrungen mit Formaten der Demokratiebildung machen konnten. Dazu kommt, dass nur rund die Hälfte der Befragten in diesem Zeitraum ein systematisches Feedback von ihren Schülerinnen und Schülern eingeholt hat, in dessen Rahmen diese auch Kritik am Unterricht üben durften. Im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung einer demokratischen Schulkultur, die ein spezielles Fach zur politischen Bildung ergänzen könnte, sieht es nicht viel besser aus.

Eine Analyse der Fortbildungsangebote der offiziellen Fortbildungsinstitutionen der einzelnen Bundesländer zum Themenbereich „Demokratische Bildung/Demokratiebildung“ wurde für diesen Kinder- und Jugendbericht durch *Piontek* und *Rademacher* vorgenommen (Piontek/Rademacher 2020). Diese bezieht sich „auf die Fragestellung, welche Möglichkeiten Lehrende und pädagogisches Personal haben, Kompetenzen zu entwickeln oder weiterzuentwickeln, um in ihrem Fach oder Arbeitsfeld Lerngelegenheiten zu schaffen, damit Kinder und Jugendliche sich zu Demokratinnen und Demokraten entwickeln im Sinne [des] Erwerbs von Kenntnissen *für* Demokratie und Lernprozessen *durch* Demokratie“ (ebd., S. 4f.). Anhand zentraler Schlüsselbegriffe wurde nach Fortbildungsangeboten recherchiert, die demokratische Einstellungen der Lehrkräfte fördern (Schlüsselbegriffe u. a. Demokratiebildung, Demokratie lernen, Menschenrechtsbildung), die zum Umgang mit demokratiefeindlichen und menschenverachtenden Grundpositionen befähigen (Schlüsselbegriffe u. a. Diskriminierung, Rassismus) und die Prozesse einer demokratischen Schulentwicklung unterstützen (Schlüsselbegriffe u. a. Partizipation, Mitbestimmung, Klassenrat). Diese Angebote, aus denen selbstverständlich keine Rückschlüsse auf eine Umsetzung in der konkreten Praxis gezogen werden können, wurden unter den Kernkategorien „Format“, „Zielgruppe“ und „Umfang des Angebotes“ systematisch erfasst.

Zusammenfassend kommt die Expertise zu folgenden Ergebnissen:

– Der Stellenwert der Demokratiebildung hängt in den einzelnen Bundesländern im besonderen Maße auch von (bildungs-)politischen Entscheidungen, Schwerpunktsetzungen, Initiativstrategien (z. B. in Niedersachsen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen) und/oder der Verankerung von explizit ausgewiesenen Arbeitsfeldern (z. B. in Hamburg, Hessen) ab. „Generell ist festzustellen“, so die Expertise, „dass in allen Bundesländern termingebundene Seminare oder Workshops zu demokratiebildenden Themen angeboten werden, wobei explizit demokratiepädagogisch ausgerichtete Veranstaltungen einen geringen Anteil haben. Qualifizierungsreihen oder Werkstattreihen (wie in Hamburg und Hessen) sind hierbei die Ausnahme“ (Piontek/Rademacher 2020, S. 64).
– Angebote zur demokratischen Schulentwicklung und zu demokratiepädagogischen Instrumenten – etwa dem Klassenrat – sind in zahlreichen Bundesländern vorhanden, ein intensives und systematisches Fortbildungsangebot gibt es aber insbesondere in den Bundesländern Hessen und Hamburg. Gezielte Fortbildungen für Führungskräfte zum Themenbereich Partizipation oder kollegiale Schulleitung werden in Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen angeboten. Gemeinsame Formate für Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler sind – abgesehen von Hamburg – die Ausnahme.
– In allen Bundesländern gibt es vielfältige und in ihrer Schwerpunktsetzung variierende Angebote zur Kompetenzvermittlung im Umgang mit demokratiefeindlichen Strömungen (Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Rechtsextremismus, religiös begründeter Extremismus).
– In Bezug auf die Formate handelt es sich bei den Fortbildungsangeboten vorwiegend um Kurzzeitveranstaltungen (dreistündige Nachmittagsveranstaltungen, Tagesveranstaltungen); mehrtägige Veranstaltungen oder auch Trainingsformate in Wochenform kommen selten vor und sind dann zudem oft an spezifische Konzepte oder Projekte gebunden (z. B. *Jugend debattiert*). Ein nicht unerheblicher Teil der Fortbildungen im Bereich Demokratiebildung wird mit Unterstützung von Stiftungen, in Kooperation mit weiteren öffentlichen Institutionen, mit außerschulischen Trägern und/oder in Kooperation mit den Landesdemokratiezentren aus dem

Bundesprogramm *Demokratie leben!* durchgeführt. In einigen Bundesländern (z. B. Bremen, Niedersachsen) werden verstärkt auch spezifische Trainingsprogramme (z. B. *Betzavta, Eine Welt der Vielfalt, Anti-Bias-Training*) angeboten. Auf zahlreichen Bildungsportalen in den Bundesländern finden sich zudem aufbereitete Dokumente, Bildungsmaterialien und Dokumentationen (etwa in Hamburg, Berlin-Brandenburg, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg), digitale Angebotsformate bilden bisher allerdings eher die Ausnahme.

Schule als Ort von Abwertungs- und Ausgrenzungsprozessen

Der soziale Raum Schule bietet als Bildungsinstitution und Sozialisationsinstanz einerseits die Möglichkeit, prosoziale Kompetenzen, Empathiefähigkeit sowie soziale und demokratische Handlungskompetenzen zu stärken und Prozesse der Ko-Kulturation in einer Migrationsgesellschaft zu fördern (vgl. Schedler u. a. 2019), gleichzeitig finden aber „auch in der Institution Schule rassistische Abwertungs- und Ausgrenzungsprozesse sowie andere Formen von Diskriminierungen statt. Rassistische, menschenfeindliche Äußerungen und extrem rechtes Gedankengut beschränken sich nicht auf Schüler*innen. Auch Eltern und Lehrkräfte können zum Problem werden“ (ebd., S. 3). Wenn sich in Schule, als Mikrogesellschaft, die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihren Herausforderungen und Widersprüchen repräsentiert, überrascht dieser Befund nicht. Und so verdeutlichen, bei insgesamt unbefriedigender Forschungslage, zahlreiche Einzelstudien das Vorhandensein und die Zunahme von rechtsextremistischen, rechtspopulistischen und fundamentalistischen Einstellungen und Verhaltensweisen sowie von Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im sozialen Raum Schule. So stellt *Pfaff* (2019) etwa in Bezug auf die bestehende erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schule und migrationsbezogener Ungleichheit fest, dass es „weiterhin systematische Ausschlüsse von Minderheiten aus höherer Bildung“ gibt, „die über schulische Selektionsschwellen eng an Prozesse institutioneller Diskriminierung gekoppelt sind“, dass „Praktiken der Konstruktion und Abwertung von Migrationsanderen in Schule und Unterricht und darauf bezogene Deutungsschemata von Lehrkräften“ festzustellen sind, dass oftmals ein „monolingualer Habitus sowie damit verbundene Linguizismen“ vorherrschen und dass Minderheiten und die Perspektive von Minderheiten in der Schule, in den Schulmedien oder im Curriculum eher nicht vorkommen (Pfaff 2019, S. 56). „Die vorliegenden Befunde auf den genannten Gebieten“, so *Pfaff*, „zeigen gleichwohl übereinstimmend, dass die Institution Schule in der BRD auf der Ebene von organisationsstrukturellen und handlungspraktischen Merkmalen junge Menschen aus Familien mit Migrationserfahrungen als Andere entwerfen und strukturell benachteilig[t]“ (ebd., S. 56).

Auch wenn sich zahlreiche Schulen, Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler den genannten Herausforderungen durch unterschiedliche Aktivitäten offensiv stellen, ist weiterhin eine insgesamt geringe Auseinandersetzungsbereitschaft im System Schule zu konstatieren. *Schubart u. a.* (2019) führen hierfür u. a. die Sorge um das Image der Schule, Verunsicherungen und mangelnde Wissens- und Handlungskompetenzen der Lehrkräfte, die Überforderung angesichts gewachsener gesellschaftlicher Ansprüche an die Schule und eine Relativierung der Herausforderungssituation, die mangelnde Interventionsbereitschaft sowie die Tatsache an, „dass Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit oder Rechtspopulismus nicht nur unter Schüler*innen, sondern auch unter Lehrer*innen verbreitet sind“ (ebd., S. 42). In diesem Zusammenhang verweisen sie auch auf die strukturellen Ambivalenzen der Schule: „Zwar hat Schule einerseits eine Integrationsfunktion, um das politische System zu stabilisieren; andererseits soll sie die Heranwachsenden qualifizieren und nach Leistung in unterschiedliche (Schul-)Laufbahnen selektieren, was Identitätsprobleme vor allem bei sozial benachteiligten Jugendlichen zur Folge haben kann. Durch Selektionsprozesse ist Schule selbst in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit beziehungsweise Entsolidarisierungseffekte verstrickt“ (ebd., S. 44). Die strukturelle Bedeutung der Schule „als gesellschaftliche Institution der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Vermittlung ethno-natio-kultureller Zugehörigkeit bleibt dabei zumeist ausgeblendet. Genau diese Verwicklung in gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse muss aber zum Gegenstand der Reflexion werden, wenn Schule Rechtsextremismus und damit zusammenhängenden Phänomenen vorbeugen und ihnen begegnen soll“ (Pfaff 2019, S. 55).

Aus diesen Entwicklungstrends in Bezug auf das Schulsystem in Deutschland ergeben sich für die politische Bildung in der Schule u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– Im Grundschulbereich sowie durch den Ausbau von Ganztagsangeboten gibt es einen deutlichen Mehrbedarf an Lehrerinnen und Lehrern. Hiervon ist auch der Sachunterricht an der Grundschule betroffen, der in besonderer Weise dazu dienen soll, die Welt zu erkunden, sich in ihr zu orientieren und ein Bild von ihr zu entwickeln. Hierfür nutzt er sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geografische, historische und

technische Perspektiven und er stellt damit, wie die Grundschule insgesamt, einen besonderen Lernort für die Demokratiebildung und die politische Bildung dar. Dieses Potenzial wird nicht annähernd ausgeschöpft.

– In Bezug auf die vorhandenen Qualifikationen und das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern zum demokratiebildenden Auftrag der Schule und aller Fächer zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf dahingehend, dass sich die Vielfalt von Schülerinnen und Schülern auch bei den Lehrerinnen und Lehrer widerspiegeln sollte.
– Der unterschiedlich hohe, insgesamt aber beträchtliche Anteil an fachfremd unterrichtetem Politikunterricht sollte minimiert, die in der Schule aktuell tätigen Lehrerinnen und Lehrer, die fachfremd politische Bildung unterrichten, regelmäßig nachqualifiziert werden.
– Aus der Analyse der dargestellten Fortbildungsangebote in den Bundesländern ist die Schaffung eines zentralen Fundortes (z. B. beim Bildungsserver) für Information, Dokumente, Unterrichtsmaterialien, Fortbildungsangebote und Links zur Demokratiebildung sowie die Etablierung fester Unterstützungsstrukturen für eine demokratische Schulentwicklung und die Demokratiebildung abzuleiten. Darüber hinaus sollte zudem ein intensivierter Austausch über gute Projekte, innovative Formate und erfolgreiche Kooperationen zwischen den Bundesländern initiiert werden (vgl. Piontek/Rademacher 2020, S. 73).
– In Bezug auf die beschriebenen Abwertungs- und Ausgrenzungsprozesse in der Schule sind eine offensive und proaktive Auseinandersetzung als Dauer- und Querschnittsaufgabe, eine Einbindung in eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur, die kritische Analyse der Institution Schule auf struktureller und sozialer Ebene, die Einbindung in gesamtgesellschaftliche Strategien und der Aufbau intensiver Kooperationsstrukturen zu außerschulischen Partnern im Sozialraum sowie eine intensivierte Qualifizierung und Sensibilisierung der Lehrkräfte angesagt.

6.1.4 Unterstützende Strukturen und Prozesse zur politischen Bildung in und mit der Schule

Grundsätzlich kann bzw. könnte die Schule auf vielfältige interne und externe Unterstützungsstrukturen und -prozesse zur Demokratiebildung und politischen Bildung zurückgreifen. Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand der Potenziale der Schulsozialarbeit, der Projektzusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Trägern sowie der Kooperation mit Akteuren und Trägern der außerschulischen politischen Jugendbildung verdeutlicht werden.

6.1.4.1 Schulsozialarbeit

Seit über 40 Jahren gibt es Angebote der Schulsozialarbeit an Schulen in Deutschland. Auch wenn es sich hier um ein nicht eindeutiges und nicht klar abgrenzbares Arbeitsfeld mit sehr unterschiedlichen Bezeichnungen (z. B. Schulsozialarbeit, Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schuljugendarbeit, Schulsozialpädagogik, Jugendarbeit und Schule) und Aufgabenfeldakzentuierungen (z. B. Beratung und Einzelfallhilfe, Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und offene Angebote, Vernetzung und Gemeinwesenarbeit, Elternarbeit, Präventionsarbeit, Krisenintervention) handelt, kann grundsätzlich festgestellt werden, dass dieses Feld aufgrund zunehmender sozialer und gesellschaftlicher Herausforderungen, aber auch eines veränderten Verständnisses von Schule deutlich an gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz gewonnen hat und eine dynamische Entwicklung erlebt (Hollenstein u. a. 2017). Bereits der Zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung hatte darauf hingewiesen, dass die historisch gewachsene Abkoppelung der pädagogischen Arbeitsfelder von Schule und Jugendhilfe der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht wird und dass sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe zunehmend systematisch aufeinander Bezug nehmen müssen (vgl. Deutscher Bundestag 1998, S. 211f.). Schulsozialarbeit wird heute nicht mehr primär als Unterstützungsangebot zur Erzielung eines Bildungsabschlusses aufgrund individueller und sozialer Benachteiligungen bzw. Beeinträchtigungen verstanden, sondern als sozialpädagogisches Angebot für alle Kinder und Jugendlichen an einer Schule.

Insbesondere dann, wenn sich sozialpädagogische Arbeit als Menschenrechtsprofession versteht und sich hieraus eine Professionsethik ableitet, die von Fachkräften erwartet „das Recht zu selbstbestimmten Entscheidungen zu achten, Teilhabe zu ermöglichen, ganzheitlich zu arbeiten und sich auf die Stärken von Menschen, Gruppen und Gemeinschaften zu konzentrieren“ (Oberlies 2015, S. 8), und damit ein Professionsverständnis verbunden ist,

„Diskriminierungen entgegenzutreten, Diversity anzuerkennen, Ressourcen gleichmäßig zu verteilen, unberechtigte Praktiken anzuprangern, sozialen Ausschlüssen entgegen- und auf eine inklusive Gesellschaft hinzuwirken“ (ebd., S. 8), ist die Brücke zur Demokratiebildung und zur politischen Bildung für den Bildungsraum Schule hergestellt. „Schulsozialarbeit“, so das Diskussionspapier des *Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.*, das eine Verortung der Schulsozialarbeit durch eine Beschreibung von potenziellen Handlungsfeldern im Bereich des sozialen, demokratischen und politischen Lernens vornimmt, „bietet vielfältige – vor allem präventive – Formen des sozialen Lernens in der Klassen- und Schulgemeinschaft“ und schafft „freie Räume und Gelegenheiten für selbstorganisierte Freizeitbeschäftigungen“. Sie „initiiert gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen Projekte, insbesondere in den Bereichen Kultur, Sport und politische Bildung“ und „regt die Schüler/innen an, sich aktiv in die Gestaltung der Schule einzubringen. Sie achtet auch darauf, dass die Schülerschaft in schulische Prozesse, die sich mit der (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Angebote wie beispielsweise Projekttage beschäftigen, einbezogen wird. Sie fördert die Kompetenz und die Fähigkeit der Schüler/innen, sich einzubringen und ihre Interessen zu artikulieren. Schulsozialarbeit fördert die Selbstorganisation der Schüler/innen durch eigene, selbst gestaltete und verantwortete Projekte. Sie sensibilisiert Kinder und Jugendliche gegenüber antidemokratischen Tendenzen und Organisationen“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2014, S. 8) und öffnet die Schule durch Vernetzung mit anderen Akteuren auch außerhalb der Schule.

In Bezug auf Schulsozialarbeit ergeben sich für die politische Bildung in der Schule u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– Eine zentrale Herausforderung besteht in der Klärung der Kernfrage, ob es sich bei der Schulsozialarbeit um eine fachliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe handelt oder um eine grundsätzliche Aufgabe der Schule. Eine diesbezüglich nicht eindeutige Gesetzeslage und die unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf diese Kernfrage, die differierenden Professionsverständnisse sowie die verschiedenen Finanzierungsformen der Schulsozialarbeit in den Ländern und Kommunen (z. B. Finanzierung aus Jugendhilfe- und Sozialbudgets, Finanzierung aus kommunalen und Landesbudgets für das Schulwesen, Finanzierung aus Mitteln des Bundes und des *Europäischen Sozialfonds* etc.) stehen in einem Spannungsverhältnis zum Bedarf, den grundsätzlichen Potenzialen in Bezug auf die Thematik dieses Berichtes sowie der dynamischen Entwicklung im Bereich der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren.
– Die in der Fachdebatte benannten Leistungen eines lebensweltorientierten Handlungsprofils für Schulsozialarbeit finden auch weitgehend in den vorhandenen Studien zu den Wirkungen ihre Entsprechungen. Sie lassen sich gemäß ihrer inhaltlichen Ausrichtung in die Kategorien „Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern“, „Sozialpädagogische Gruppenarbeit“, „Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote“, „Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien“, „Zusammenarbeit mit und Beratung von Lehrkräften und Eltern“ sowie „Kooperation und Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren im Gemeinwesen“ einteilen (vgl. Olk/Speck 2015). Hierbei bestätigen nahezu alle Studien, „dass die Beratung der SchülerInnen und die Einzelfallhilfe in allen Schulformen mit Abstand die am häufigsten genannten Angebote der Schulsozialarbeit darstellen“ (Zankl 2017, S. 29). Insgesamt legen die Studien zur Schulsozialarbeit in Bezug auf ihre Funktion innerhalb des Schulbetriebs „die Vermutung nahe, dass Schulsozialarbeit vergleichsweise häufig Aufgaben übernimmt, die in erster Linie der Entlastung des Schulbetriebs dienen. Natürlich gibt es auch Argumente, die betonen, dass die Wahrnehmung solcher ‚Entlastungsaufgaben‘ (wie z. B. Pausenaufsicht, Krisenintervention, Unterstützung im Rahmen eines Betreuungsangebots, etc.) nicht zwangsläufig als eine Form der Instrumentalisierung der Schulsozialarbeit für schulische Zwecke zu deuten sind“ (ebd., S. 34). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die demokratiebildenden Potenziale der Schulsozialarbeit bei Weitem nicht ausgeschöpft werden; diese gilt es weiterzuentwickeln.
– In der Diskussion um die Entwicklung und weitere Öffnung von Schulen in den Sozialraum wird der Schulsozialarbeit häufig eine Scharnierfunktion zwischen Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben. Hierbei stellen Kooperationen mit außerschulischen Partnern der politischen Bildung einen wichtigen Aspekt im Sinne einer Öffnung von Schule als kommunal vernetzte Bildungslandschaft dar. Diese Scharnierfunktion sollte durch die Schulsoziarbeit intensiver als bisher ausgeübt werden.

6.1.4.2 Demokratiefördernde Beratungsprozesse und Projekte in Schulen

Vor dem Hintergrund zunehmender Herausforderungen für die Demokratie, des beschriebenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule sowie einer verstärkten Forderung nach Öffnung von Schule haben sich in den

letzten Jahrzehnten zahlreiche regionale, landes- und bundesweite Förderstrukturen und Initiativen entwickelt, die demokratiefördernde Beratungsprozesse und Projekte in der Schule anbieten. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Beratungs- und Begleitungsprozesse im Kontext einer demokratischen Schulentwicklung, um Prozesse und Projekte, die sich präventiv (primäre und sekundäre Prävention) mit unterschiedlichen Formen der gruppenbezogenen Menschfeindlichkeit bzw. demokratiegefährdenden politischen oder religiösen Radikalisierungsformen auseinandersetzen, sowie um Angebote, die insbesondere auf das Erlernen sozialer und demokratiefördernder Kompetenzen abzielen. In der Praxis der Förderstrukturen und der jeweiligen konkreten Angebote sind diese Prozesse und Angebote in der Regel miteinander verwoben. Aus der Vielzahl demokratiefördernder Beratungsprozesse und Projekte soll an dieser Stelle exemplarisch auf einige Angebote und Förderstrukturen eingegangen werden, die auf einer überregionalen Ebene angesiedelt sind und die vorwiegend auch in Kooperation mit der non-formalen (politischen) Bildung umgesetzt werden. An dieser Stelle weisen wir ausdrücklich auch auf die kritische Diskussion der hier dargestellten Projekte und Prozesse in Wissenschaft, Fachpraxis und den Medien hin, die an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden kann. Diese Kritik bezieht sich dabei, bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf die genannten Einzelprojekte, auf nicht ausreichende Fördermittel angesichts der Bedarfs- und Herausforderungssituation, auf die Umsetzung durch zeitlich befristete Projektförderungen und eine daraus resultierende mangelnde Kontinuität, auf erschwerte Umsetzungsbedingungen durch die Spannung zwischen Bundes- und Landeszuständigkeit, auf geringe bzw. bisher nicht erforschte systemische Wirkungen auf die Institution Schule oder etwa auf mangelnde strukturelle Verankerungen dieser Kooperationen und Projekte im System Schule.

– Das Bundesprogramm *Demokratie leben!* fördert mit den Zielen „Demokratie fördern“, „Vielfalt gestalten“ und „Extremismus vorbeugen“ Projekte von Organisationen, Initiativen und Vereinen auf kommunaler, regionaler und überregionaler Ebene, die das zivilgesellschaftliche Engagement für die Demokratie fördern und sich mit politischen und religiösen Radikalisierungsformen auseinandersetzen. Hierbei werden zahlreiche Projektangebote von Bildungspartnern des Programms in Schulen umgesetzt.
– Das Bundesprogramm *Respekt Coaches*, das durch die Jugendmigrationsdienste, Schulen, Träger der Radikalisierungsprävention bzw. der politischen Jugendbildung und öffentliche Träger der Jugendhilfe umgesetzt wird, hat Mündigkeits- und Demokratiebildung durch die Auseinandersetzung mit religiösen Radikalisierungsprozessen sowie durch die Entwicklung von Lebensperspektiven zum Ziel.
– Die vorhandenen (mobilen) Beratungsnetzwerke informieren, qualifizieren und beraten Schulen bei der Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen, rechtspopulistischen, antidemokratischen und radikalreligiösen Einstellungen, Verhaltensweisen und Vorfällen an Schulen.
– Die vorhandenen Landesprogramme in den Bundesländern zur Stärkung der Demokratie sowie der demokratischen Kultur und zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen antidemokratischen Tendenzen und Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fördern themenorientierte Projekttage und Beratungsprozesse von Bildungsträgern.
– Das bundesweite und von jungen Menschen getragene *Netzwerk für Demokratie und Courage* (NDC) bietet Projekttage in Schulen an, die den Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen, die Entwicklung einer demokratischen Kultur und die Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Einstellungen und Verhaltensweisen thematisieren.
– Das Projekt *Dialog macht Schule* fördert Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins und eines demokratischen Engagements im Kontext einer diversitätsorientierten Gesellschaft.
– Die verschiedenen Beratungsangebote von Fortbildungseinrichtungen für Lehrerinnen und Lehrer der Länder sowie verschiedener Bildungsträger unterstützen, beraten und begleiten Prozesse der demokratischen Schulentwicklung.
– Im dreijährigen Qualifizierungs- und Coachingprozess *Starke Lehrer – starke Schüler* werden Berufsschullehrerinnen und -lehrer im Umgang mit rechtsaffinen Schülerinnen und Schülern durch Workshops und Supervision begleitet und unterstützt.

6.1.4.3 Bildungsangebote in der Schule durch Akteure und Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung

Neben den Angeboten im Rahmen der unterschiedlichen Förderprogramme ist an dieser Stelle auch auf die Kooperationsangebote und -strukturen hinzuweisen, die sich zwischen Schulen und außerschulischen Partnern etabliert haben. Dabei handelt es sich beispielsweise um Kooperationsstrukturen und -angebote der Jugendverbände, der kulturellen Bildung, der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, insbesondere aber auch der außerschulischen (politischen) Bildung, die in der Regel projektbezogen und noch viel zu selten dauerhaft entwickelt sind (vgl. hierzu Kap. 10).

„Die Zusammenarbeit von Jugendbildung und Schule“, so *Züchner*, „etablierte sich seit den 1960er-Jahren über temporäre und/oder wiederkehrende Projekte und Seminare mit Schulen, Schüler_innen oder über regelmäßige Angebote der Jugendarbeit an Schulen. […] Mit den 1990er-Jahren kam es über den Auf- und Ausbau einer veränderten Jugendarbeit und der Etablierung freier Träger der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern zu einem neuen Aufschwung von Kooperationsprojekten von Schule und Jugendarbeit“ und mit dem „politisch forcierten Ausbau von Ganztagsschulen ab 2003 wurde ein weiterer Schritt zur Verbreitung der Zusammenarbeit gemacht“ (Züchner 2017, S. 27). Das *Bundesjugendkuratorium*, die *Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht* sowie die *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* haben in ihren Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte mit dem Titel „Bildung ist mehr als Schule“ darauf verwiesen, „dass eine produktive bildungspolitische Wende ein umfassendes Bildungsverständnis sowie die Einbeziehung und wechselseitige Zusammenarbeit aller Bildungsorte bedarf. Nur wenn auch die Familie, die verschiedenen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe sowie die berufliche Ausbildung als Orte der Bildung gezielt gefördert werden, verbessern sich die Bildungs- und Teilhabechancen aller jungen Menschen“ (Bundesjugendkuratorium u. a. 2002, S. 5). Unter der Überschrift „Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot“ formuliert die gemeinsame Erklärung zusammenfassend: „Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht“ (ebd., S. 12). Sowohl im Rahmen der Entwicklung von Ganztagsschulen wie auch in der Zusammenarbeit von Schule und Trägern aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe bietet der Bildungsraum Schule damit die grundsätzlichen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit und Kooperation insbesondere auch mit Trägern der außerschulischen politischen Bildung.

„In den Schulgesetzen aller Länder“, so fassen *Voigt u. a.* die Ergebnisse ihrer Studie *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure* (Voigt u. a. 2018) zusammen, „wird die Kooperation mit außerschulischen Akteuren thematisiert. Die Regelungen sind darin verbindlich, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Schulen und außerschulischen Akteuren stattfinden soll. Allerdings ist in der Regel nicht definiert, wie diese zu erfolgen hat. Die entsprechenden Konkretisierungen finden sich zumeist in zusätzlichen Steuerungsdokumenten wie Verwaltungsvorschriften und Runderlassen; hier sind beispielsweise die Art, der Umfang und die Finanzierung der Zusammenarbeit ausgeführt. Allerdings erstreckt sich der Gültigkeitsbereich dieser Dokumente zum Teil nur auf die Gestaltung der Angebote an Ganztagsschulen. Zudem unterscheidet sich der Grad der Ausführlichkeit, in dem Angaben zur Gestaltung der Kooperation gemacht werden“ (Voigt u. a. 2018, S. 28). In einigen Bundesländern (z. B. Baden-Württemberg, Hamburg) sind Rahmenvereinbarungen zur Unterstützung und Förderung der Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren vorhanden, die auf den Abschluss konkreter projekt- bzw. veranstaltungsbezogener Kooperationsvereinbarungen abzielen.

Für die Jugendhilfe, einem der zentralen außerschulischen Partner, kommt die Studie in Bezug auf die rechtlichen Grundlagen zu dem Ergebnis, „dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe auf der Steuerungsebene relativ schwach normiert ist. Sowohl auf der Bundesebene als auch auf der Länderebene sind keine einheitlichen gesetzlichen Regelungen zur Kooperation mit den Akteuren der Jugendhilfe vorhanden. Auf Bundesebene existieren eher allgemein formulierte Festlegungen“ (Voigt u. a. 2018, S. 40). Dort wo es auf Länderebene verbindliche Regelungen gibt, realisiert sich in der Regel auch eine intensivierte Zusammenarbeit zwischen diesen Bereichen (vgl. ebd., S. 40). In lediglich sieben Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen) sind in den Ausführungsgesetzen zum SGB VIII Regelungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe auf der kommunalen Ebene enthalten. Dabei handelt es sich einerseits um Bundesländer, in denen vorrangig eine Abstimmung der Planungsprozesse zwischen Jugendhilfe und Schule stattfindet (z. B. Baden-Württemberg, Brandenburg, Rheinland-Pfalz), sowie um Bundesländer,

deren Regelungen sich vor allem auf die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Schulen sowie die Angebote und Leistungen der Jugendhilfe beziehen (vgl. Voigt u. a. 2018, S. 29).

In Bezug auf die Öffnung von Schule durch Kooperationen mit Trägern der außerschulischen politischen Jugendbildung ergeben sich für die Demokratiebildung in der Schule u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– Auch wenn man „heute eine Vielfalt der Zusammenarbeit von Jugendarbeit/Jugendbildung mit Schulen – und nicht nur Ganztagsschulen – konstatieren“ kann (Züchner 2017, S. 27) und es ein grundsätzliches Kooperationsinteresse gibt, bleibt „die Gestaltung der außerunterrichtlichen politischen Bildung“, so der Statusbericht zur politischen Bildung in der Schule der Friedrich-Ebert-Stiftung auf der Basis einer Befragung der Kultusministerien (Lange 2018, S. 6) letztendlich „Aufgabe der einzelnen Schule. Aus den Rückmeldungen der Kultusministerien lässt sich schließen, dass nur wenige Schulen an Programmen der außerunterrichtlichen politischen Bildung teilnehmen“ (ebd.).
– Für die Kooperation von Schule und außerschulischer (politischer) Jugendbildung erscheint es förderlich, wenn die Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe stattfindet, eine Öffnungs- und Verständnisbereitschaft auf beiden Seiten vorliegt, ein gemeinsames – die Eigenlogiken der Partnerinnen und Partner nicht ignorierendes – Bildungsverständnis vorhanden ist, die Partnerschaften eher auf Kontinuität angelegt sind, alle relevanten Funktionsebenen (Steuerungsebene, Vermittlungsebene, Handlungsebene) und die länderspezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden und ein verstetigter Erfahrungsaustausch aller Akteure (inklusive der Bundesländer) sowie eine entsprechende Maßnahmenevaluation stattfindet (vgl. u. a. Becker 2017b, S. 17; Voigt u. a. 2018, S. 43f.). Nicht nur für die Ganztagsschule „fehlt bis heute eine Generaldebatte über die unabdingbaren Koordinaten und Eckwerte einer erfolgreichen Zusammenarbeit, die auch gegenüber den Kooperationspartnern der Schulen klare Erwartungen formuliert, was diese in eine verlässliche Zusammenarbeit einbringen sollten und welche verbindlichen Ressourcen sie dafür im Gegenzug erwarten können“ (Deutscher Bundestag 2017c, S. 360).

6.2 Bedingungen und Ermöglichungsstrukturen für politische Bildung im sozialen Raum Schule

6.2.1 Politische Bildung als Unterrichtsfach

Im Unterschied zu einer Vielzahl anderer hier im Bericht dargestellter sozialer Räume zählt die Politische Bildung als Unterrichtsfach zu den zentralen Aufgaben von Schule: Schülerinnen und Schüler konsumieren hierbei nicht nur curriculare Inhalte und Konzepte (Politische Bildung als Bildungsgegenstand), sondern im Sinne eines Teilraums des Sozialraums Schule erleben sie hier auch Ermöglichungsstrukturen, die selbst (mehr oder minder) individuell und kollektiv demokratisch gestaltbar sind (Demokratieerfahrungen in der Bildungsstruktur).

Während Politische Erziehung (zur Begrifflichkeit vgl. das Kapitel „Bildung, Sozialisation, Aneignung“ in diesem Bericht) vor allem eine macht- und herrschaftsstabilisierende, also affirmative Funktion hatte, verweist Politische Bildung einerseits auf die Erfordernisse des politischen Systems und andererseits, unter der Zielperspektive von Mündigkeit, auf das Individuum. „Bezugspunkt der Demokratiebildung ist nicht vordergründig das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger*innen, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten. Mündigkeit ist die Ressource, die Bürger*innen demokratiefähig macht. Sie können Kraft ihres Verstandes das Zusammenleben selbst gestalten – und diese Souveränität ist Ausdruck des Demokratischen. Mit anderen Worten: Demokratiebildung kann nicht affirmativ – sie muss zwangsläufig kritisch sein und versteht sich demnach als Mündigkeitsbildung“ (Kenner/Lange 2020a, S. 49).

Es macht wenig Sinn, die politische Bildung als fachliche und als überfachliche Aufgabe gegeneinander auszuspielen. Beide sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Eine Auffassung, welche die Funktion des Unterrichtsfaches vornehmlich darin sieht, domänenspezifisches Wissen zu vermitteln, während der politischen Bildung als Aufgabe der ganzen Schule eine stärker sozialisierende Wirkung zugesprochen wird, muss zudem als deutlich verkürztes Verständnis zurückgewiesen werden. Denn nach dem allgemein verbreiteten Verständnis der politischen Bildung und der ihr zugehörigen Fachdidaktiken macht Wissensvermittlung gar nicht den Kern des Unterrichtsfaches aus. „Im Zentrum politischer Bildung steht nicht die Wissensvermittlung, sondern die Förderung von

Urteilskraft und kritischem Denken sowie die Befähigung zu interessegeleiteter Partizipation“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015, S. 97).

Für den Bereich der politischen Bildung in der Schule sind unterschiedliche Kompetenzmodelle entwickelt worden, die sich in ihren Zieldimensionen voneinander abgrenzen, überschneiden oder auch ergänzen. In der Politikdidaktik sind insbesondere das Kompetenzmodell der *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (vgl. GPJE 2004) sowie das Modell der Politikkompetenz (vgl. Detjen u. a. 2012) von Bedeutung (vgl. hierzu Kap. 2).

Das Kompetenzmodell der *GPJE* ist als Minimalkonsens infolge der Debatte über Bildungsstandards entstanden und spiegelt sich heute in fast allen Lehr- und Rahmenplänen des Faches – als Anspruch – wider. Das „Politische“ der politischen Bildung verweist, wie darin sichtbar wird, auch nicht alleine, ja nicht einmal vornehmlich, auf die Politikwissenschaft. Sichtbar wird hier, dass nicht politisches Wissen, sondern die Mündigkeit der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger das zentrale Ziel politischer Bildung in der Schule ist. Mündigkeit lässt sich in diesem Zusammenhang nicht – auch wenn das in unterschiedlichen Praxiskontexten hin und wieder geschieht – in Vorstellungen von Kenntnisreichtum reformulieren. Denn in einer demokratischen Gesellschaft werden demokratische Prinzipien und Entscheidungsprozesse sowie die Rolle von politischen Akteurinnen und Akteuren und politischen Institutionen immer wieder neu ausgehandelt, hinterfragt und bewertet (vgl. Kenner/Lange 2020a). Das „Politische“ der politischen Bildung transportiert somit nicht eine geschlossene disziplinäre Perspektive, sondern den Anspruch und die Fähigkeit von Lernenden, die soziale und politische Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern. Nicht die Domäne, sondern die aktuellen Herausforderungen von Mündigkeit und demokratischer Selbstbestimmung bestimmen die Lerngegenstände (vgl. Besand 2019). Sie sollten als Kontroversen didaktisiert und mit wissenschaftlichen Diskursen in Beziehung gesetzt werden. Insofern hat man es – wenn über politische Bildung in der Schule gesprochen wird – nicht nur mit einem Bildungsbereich zu tun, der quer zu allen Unterrichtsfächern Verankerung finden muss; auch das Selbstverständnis des Unterrichtsfaches selbst ist inter- bzw. transdisziplinär und bezieht sich neben der Politikwissenschaft zwangsläufig auch auf die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaft, aber auch auf die Geschichtswissenschaft, die Ethik und die Rechtswissenschaft und je nach Fragestellung auf viele andere akademische Disziplinen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015): Der zentrale Bezugspunkt der politischen Bildung ist also nicht nur nicht die Politikwissenschaft oder das bestehende politische System mit seinen etablierten Institutionen, Verfahren und Regeln, sondern die Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten (vgl. Kenner/Lange 2020a). Im Hinblick auf die Frage, wie sich eine gute politische Bildung in der Schule beschreiben lässt, ist damit an dieser Stelle festzuhalten, dass politische Bildung in der Schule nur dann gut ist, wenn sie sich von propädeutischen Vorstellungen löst und sich gleichzeitig auch nicht in der Darstellung und Klärung der bestehenden politischen Ordnung erschöpft, sondern über diese hinausweist. Nicht Institutionenkunde ist das Ziel politischer Bildung, sondern die Förderung von selbstbestimmter Urteilskraft und Mündigkeit (vgl. Besand 2019).

Wenn sich die politische Bildung in der Schule nicht disziplinär oder propädeutisch konturieren lässt, heißt das allerdings nicht, dass sie sich als Bildungsbereich nicht klar gegenüber anderen beschreiben ließe. Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland versteht sich als demokratische Bildung und ist damit normativ deutlich konturiert. Sie basiert auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation. Demokratische Grundwerte sind dabei nicht allein als Bildungsgegenstände zu verstehen, die den Schülerinnen und Schülern in geeigneter Form vorzustellen oder beizubringen wären, sondern prägen notwendigerweise die Performance des Bildungsprozesses selbst. Sichtbar wird dies im Professionsverständnis des Bildungsbereichs, das sich seit dem (1976 geschlossenen) *Beutelsbacher Konsens* in seinen drei zentralen Punkten (vgl. Abs. 2.3.1.3) beschreiben lässt.

Sowohl der *Beutelsbacher Konsens* als auch die unterschiedlichen didaktischen Prinzipien spiegeln die Selbstverständlichkeiten des Bildungsbereichs in kompakter Weise wider. Sie wären an dieser Stelle kaum ausführlich erwähnenswert, wenn sie in jüngster Zeit nicht in den Mittelpunkt einer Kontroverse geraten wären, die sich auf die Frage bezieht, wie neutral sich die politische Bildung in der Schule auch antidemokratischen Erscheinungen gegenüber zu verhalten hat (vgl. Besand 2019). Ausgelöst wurde diese Debatte durch diverse Interventionen seitens der *AfD* oder mit ihr sympathisierender Organisationen und Gruppen. Sie gipfelte im Sommer 2018 in einer sogenannten Meldeplattform, über die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern aufgefordert wurden, Lehrkräfte (notfalls auch anonym) anzuzeigen, die sich in der Schule kritisch gegenüber der *AfD* äußerten. An der aufgeregten Debatte, die auf die Präsentation dieser Plattformen folgte, lassen sich einige Missverständnisse im

Hinblick auf politische Bildung darstellen: Das erste Missverständnis bezieht sich auf die Interpretation des Überwältigungsverbotes und des Kontroversitätsgebots der politischen Bildung als Neutralitätspflicht. Diese Interpretation ist insofern falsch, als der *Beutelsbacher Konsens* keineswegs zu einer neutralen Darstellung politischer Zusammenhänge zwingt. Er betont in allen drei Punkten vielmehr, dass politische Kontroversen auch kontrovers im Bildungsraum Schule vorkommen müssen. In der Schule soll genau wie in der Gesellschaft über politische Fragen gestritten werden (vgl. Besand 2018a). Engagierte Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern und durchaus auch von Lehrerinnen und Lehrern sind in diesem Sinne erwünscht und sollen explizit auch in Schule und Unterricht stattfinden: „In jeder Aussage über politische oder gesellschaftliche Sachverhalte schwingt eine – verdeckte oder unterbewusste – Dimension der Wertung und des Dafür- oder Dagegenhaltens mit. Eine strikte und absolute Trennung von Faktenäußerung und Wertung ist weltfremd – das ist eine bleibende Erkenntnis der philosophischen Hermeneutik“ (Lindner 2018a). Gleichwohl haben Lehrkräfte sorgfältig darauf zu achten, dass sie ihre Machtposition in der Institution nicht dazu benutzen, Schülerinnen und Schüler von ihrer persönlichen politischen Meinung überzeugen zu wollen. Das Bildungsziel ist damit nicht der politische Konsens, sondern die Einübung und das Aushalten kontroverser politischer Auseinandersetzungen.

Ein zweites Missverständnis wird sichtbar, wenn man sich der Frage zuwendet, was im Rahmen politischer Bildung überhaupt als Einnahme kontroverser Positionen verstanden werden kann. Denn Kontroversität hat auch im Rahmen politischer Bildung durchaus Grenzen. Bildung – oder präziser: politische Bildung – hat, das lässt sich mit einem Blick auf ihre Geschichte zeigen, einen normativen Kern. Im Sächsischen Schulgesetz heißt es dazu beispielsweise in § 1 „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“: „Die Schüler sollen insbesondere lernen, […] allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten“ (Sächsisches Schulgesetz 2018, S. 3). Die normative Perspektive nicht nur der politischen Bildung, sondern von Bildung allgemein ist damit nicht auf eine neutrale Auseinandersetzung mit politischen, sozialen und ethischen Fragen gerichtet, in Schule und politischer Bildung geht es vielmehr um die Vermittlung pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte. Wenn es um Kontroversität in der politischen Bildung geht, müssen Lehrerinnen und Lehrer keineswegs extremistische Positionen in ihren Unterricht einbringen, wenn diese nicht von alleine dort vorkommen. Und sollten solche Positionen sichtbar werden, dann müssen sie diesen Äußerungen auch widersprechen. Nichts ist in einem solchen Zusammenhang schädlicher als Lehrerinnen und Lehrer mit indifferenter Haltung, wie es *Edler* in einem Interview mit der *taz* am 02.10.2018 ausgedrückt hat: „Lehrer dürfen gar nicht neutral sein. Sie sind durch das Schulgesetz und die Verfassung in Sachen Menschenrechte und Demokratie darauf festgelegt, grundrechtsklar gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und diskriminierende Positionen, wie sie die AfD laufend vertritt, aufzutreten. Insofern haben sie eine Pflicht zur demokratischen Parteilichkeit“ (Edler 2018).

6.2.1.1 Politische Bildung in der Primarstufe

Fachunterricht in politischer Bildung wird in den meisten Bundesländern erst ab der siebten oder achten Klassenstufe erteilt. Andererseits betont die *KMK* (2015), dass grade der Grundschule in Bezug auf die Demokratiebildung eine Schlüsselfunktion zukomme (KMK 2015b, S. 4). Denn „schon Kinder“, so formuliert *Brügelmann* in seiner Expertise „Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum“ für diesen Kinder- und Jugendbericht, „entwickeln politisch relevante Vorstellungen und Haltungen – und diese können über pädagogisch geplante Aktivitäten bzw. die Gestaltung der Lern- und Lebensbedingungen in der Grundschule beeinflusst werden. Kinder sind dabei nicht als zu ‚formende‘ Objekte zu sehen, sondern als selbstständige Persönlichkeiten, die von der Schule bei der Entwicklung ihrer Haltungen und Kompetenzen unterstützt werden“ (Brügelmann 2020, S. 1). Nicht nur für die Grundschule gilt dabei, dass politische Bildung einen „Teil-Beitrag zum Zusammenspiel von expliziten und impliziten, intentionalen und beiläufigen Sozialisationsprozessen“ (ebd.) leistet, die nur dann wirksam werden können, „wenn sie sich nicht auf fachliche Beiträge zum Sachunterricht beschränkt, sondern auch als Unterrichtsprinzip (in allen Fächern bzw. Lernbereichen) ausgelegt wird sowie selbst- und mitbestimmte Arbeitsformen im Unterricht und ernsthafte Mitwirkung im Schulleben einschließt“ (ebd.). Und ebenso gilt für die Grundschule, dass Lernende nicht nur auf ein „späteres Leben in der Gesellschaft vorzubereiten“ sind, sondern „schon aktuell die Rechte der Kinder auf Selbst- und Mitbestimmung“ umgesetzt werden müssen. „Dazu gehört auch, dass Schule sich in den Sozialraum öffnet und Kinder eine lebensnahe Vorstellung davon erhalten, was politische Vorgänge mit dem Leben von Bürgerinnen und Bürgern, Kindern und Familien zu tun haben“ (ebd.).

Dass Kinder im Grundschulalter an Fragen des gesellschaftlichen und sozialen Zusammenlebens interessiert sind, sie Fragen nach demokratischen Werten und Normen leidenschaftlich diskutieren können und Vorstellungen über Normen für politisches Handeln haben sowie die politischen Ereignisse in der Welt verfolgen und in diesem Sinne auch über ein politisches Orientierungswissen und entsprechende Präkonzepte verfügen, belegen zahlreiche Praxiserfahrungen und Praxisberichte zur Grundschule, vereinzelt auch Studien (vgl. Brügelmann 2020, S. 14f.). So liegen bereits seit mehr als 50 Jahren – allerdings vorwiegend aus den USA – Forschungsergebnisse aus dem Grundschulbereich zu den Dimensionen „Wissen und Verstehen“ sowie „Werte, Einstellungen und Motive“ vor (vgl. ebd., S. 7). Bisher kaum untersucht wurden demgegenüber die Dimensionen „methodische Fähigkeiten“ (dies meint u. a. die problembezogene Recherche von Informationen und die Bewertung konkurrierender Interpretationen bzw. Urteile) und „Handlungskompetenzen“ (dies meint u. a. eigene Interessen vertreten, sachbezogen argumentieren, Konflikte gewaltfrei lösen). Insgesamt ist nach *Brügelmann* „allerdings darauf hinzuweisen, dass die Forschungslage im Bereich der politischen Bildung und Sozialisation speziell für das Grundschulalter sehr schwach ist. Nach einer kurzen Welle Ende der 1960er Jahre gab es lange nur vergleichsweise wenige empirische Studien und selbst in den vergangenen 20 Jahren wurden nur noch vereinzelt Untersuchungen durchgeführt“ (ebd., S. 6).

Auch die Grundschule hat für die politische Bildung und politische Sozialisation, „angesichts der sehr unterschiedlichen familiären, vor- und außerschulischen Erfahrungen der Schulanfänger […] eine kompensatorische Aufgabe, um allen Kindern zu helfen, ihren Horizont zu erweitern, und ihnen Möglichkeiten zur Entwicklung einer eigenen Urteilsentwicklung zu eröffnen“ (Brügelmann 2020, S. 15). Und sie kann „durch die Thematisierung von politisch relevanten Inhalten im Sachunterricht, aber auch durch Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht und im Schulleben die Entwicklung der kindlichen Vor- und Einstellungen befördern“ (ebd., S. 24). Auch *Brügelmann* verweist für die Grundschule in diesem Zusammenhang darauf, „dass die Wirksamkeit solcher Partizipationsformen aber in hohem Maße von der Umsetzung durch die Lehrpersonen in der einzelnen Schule abhängt“ (ebd., S. 24). Als potenzielle, aber auch durch (Interventions- bzw. Wirkungs-)Studien belegte Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten für die Grundschule hält *Brügelmann* fest, dass „durch eine explizite, sach- und altersgemäße Thematisierung politischer Inhalte [...] die Entwicklung von Kenntnissen und Konzepten wesentlich gefördert werden“ kann und dass Kindern implizit „durch ernsthaftere Partizipationsmöglichkeiten im Schulleben, aber auch im Unterricht selbst, politisch relevante Erfahrungen im Umgang mit Regeln, mit Macht, mit Konflikten und ihrer Lösung ermöglicht werden, die zur Entwicklung von demokratischen Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten beitragen“ (ebd., S. 28f.). Von besonderer Bedeutung in der Grundschule sind in diesem Zusammenhang die Kinderrechte und die UN- Kinderrechtskonvention, die zwar in den rechtlichen Vorgaben der Bundesländer unterschiedlich intensiv verankert, aber in der Praxis zahlreicher Grundschulen von besonderer Bedeutung sind.

Analysiert man die Potenziale der Grundschule als demokratischem Lern- und Lebensraum, so sind dabei drei Perspektiven in den Blick zu nehmen: „Formen und Bedingungen der politischen Sozialisation im weiteren Sinne“, grundschulpädagogische und fachdidaktische „Konzepte für eine intentionale politische Sozialisation“ sowie „kinder- und schulrechtliche Vorgaben für ein demokratisches Zusammenleben in der Schule“ (Brügelmann 2020, S. 2). In Bezug auf diese Perspektiven kommt die Studie aber zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass

- sich „in den Richtlinien und Bildungsplänen der Bundesländer für den Sachunterricht […] erst seit etwa 20 bis 30 Jahren punktuell Inhalte politischer Bildung“ finden lassen, diese in einigen Bundesländern „inzwischen sogar einen eigenständigen Bereich“ darstellen (ebd., S. 4);
- die „Richtlinien, didaktische Konzeptionen und Schulbücher Themen politischer Bildung in sehr unterschiedlichem und oft unzureichendem Maße aufnehmen“ und die „Bedeutung von Basiskonzepten politischer Bildung wie Macht, Staat, Gemeinwohl zwar in einigen didaktische Konzeptionen betont“ wird, diese sich aber „nicht in allen und nur selten in den Bildungsplänen der Bundesländer“ finden lassen (ebd., S. 24);
- einschlägige Veröffentlichungen aus dem Bereich der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik den Bereich politische Bildung eher unberücksichtigt lassen oder deutlich vernachlässigen (vgl. ebd., S. 2);
- die fachliche Perspektive des Sachunterrichts bisher stärker auf die Anbahnung naturwissenschaftlicher, historischer und geografischer Bildung gelegt wird;
- die Didaktik politischer Bildung „in der Grundschule eher ein Nischendasein“ fristet (ebd., S. 2);

- Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf den konkreten Unterricht eher die Ausnahme bilden (vgl. ebd., S. 24f.) und auch institutionalisierte Mitbestimmungsformen in der Grundschule weiterhin unterentwickelt sind (vgl. ebd., S. 26f.);
- weiterhin „Beschämungen und Verletzungen, die Kinder tagtäglich im Schulalltag erleben und die im Widerspruch zu den elementaren Anforderungen der Kinderrechte stehen“, festzustellen sind (ebd., S. 24), ein Befund, der selbstverständlich auch für die Sekundarstufen gilt;
- der Bildungsgegenstand Politik den meisten Lehrkräften in der Grundschule zu kompliziert und zu konfliktbeladen zu sein scheint, als dass er sich angemessen mit Grundschulkindern besprechen ließe;
- aufgrund einer angenommenen „Strukturverschiedenheit informeller sozialer Beziehungen und institutionalisierter gesellschaftlicher Prozesse […] der Sinn einer politischen Bildung in der Grundschule oft grundsätzlich in Frage gestellt“ wird (ebd., S. 12); und dass
- die überwiegende Zahl von Lehrkräften im Sachunterricht ohne ein entsprechendes Angebot im Rahmen ihrer Ausbildung auskommen muss.

Die beschriebenen Möglichkeiten politischer Bildung in der Grundschule, so das Ergebnis der Studie, „werden bisher weder auf der inhaltlichen Ebene noch durch die Entwicklung von Formen ernsthafter Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht ausreichend genutzt“ (ebd., S. 28). Auch wenn aus empirischer Forschungssicht unklar ist, inwieweit die Umsetzung der vorhandenen curricularen Vorgaben im alltäglichen Grundschulunterricht gelingt und welche politischen bzw. demokratiebildenden Wirkungen erzielt werden, weisen einzelne Studien auf das Potenzial einer intentionalen Förderung demokratischer, politischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen hin (vgl. etwa Oberle u. a. 2018; Weißeno u. a. 2016).

6.2.1.2 Politische Bildung in der Sekundarstufe I und II

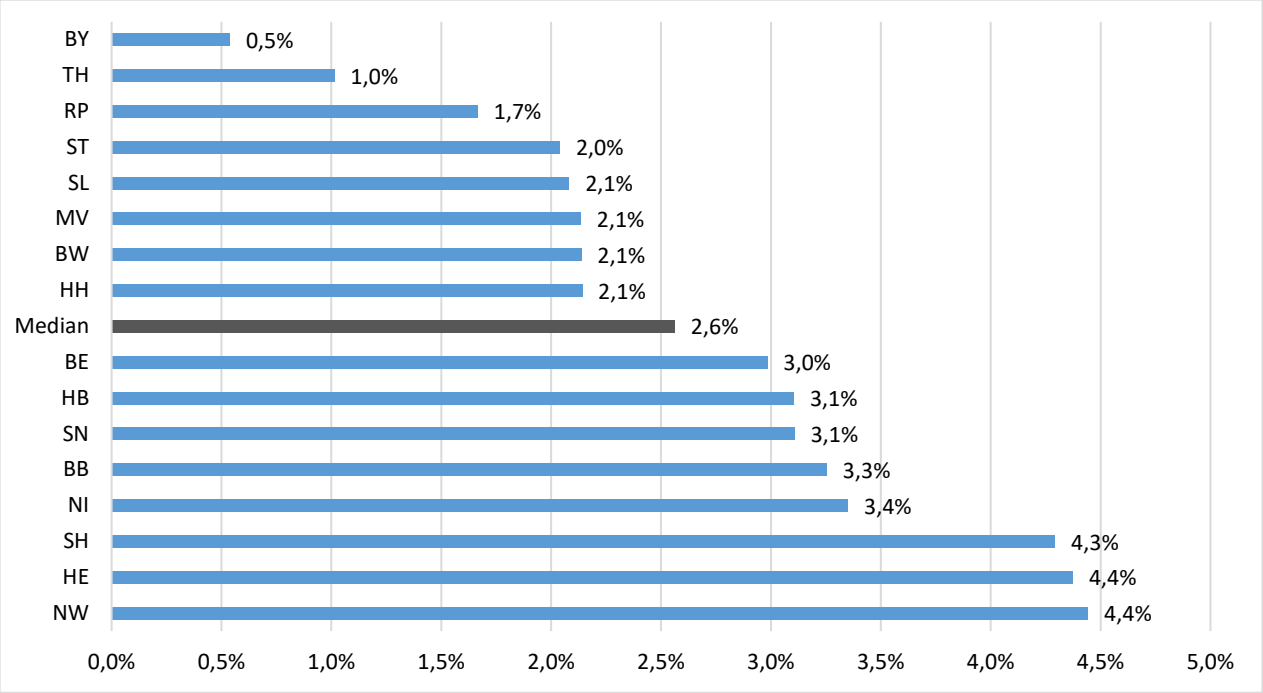
Politische Bildung, so die *Kultusministerkonferenz* im Jahr 1950, soll nicht nur „Unterrichtsprinzip aller Fächer“ sein, sondern sie empfiehlt, „zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen […] Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen“ (zit. n. Kuhn u. a. 1993, S. 151). Seitdem hat sich Politische Bildung, auch wenn die Bezeichnungen hierfür in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich sind, in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II als eigenständiges Unterrichtsfach etabliert.

Als einer der zentralen strukturellen und quantitativen Indikatoren für die Relevanz politischer Bildung in der Schule gilt die Stundentafelquote, also der prozentuale Anteil des Leitfaches Politische Bildung an der gesamten Lernzeit eines Bildungsgangs. Auch wenn mit diesem Indikator „keine Aussagen über die inhaltliche Umsetzung, etwa in den einzelnen Kernlehrplänen oder den Stundenplänen der Schulen“ getroffen werden können, „ist der Stundentafelanteil ein bildungspolitisch hoch relevanter Indikator: er belegt die relative Bedeutung, die die Bildungspolitik dem Leitfach der politischen Bildung in Form von obligatorischer Lernzeit zumisst“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 3). Aus einer strukturell-quantitativ guten Verortung in einem einzelnen Bundesland, so betonen *Gökbudak* und *Hedtke*, ist allerdings nicht unmittelbar zu schließen, „dass die politische Bildung in diesem Bundesland gut aufgestellt ist. Dazu braucht man landesspezifische Detailanalysen, die die Kernlehrpläne und den Vergleich zum Lernzeitvolumen anderer Fächer heranziehen sowie den fachspezifischen Unterrichtsausfall und den Anteil fachfremd erteilten Unterrichts berücksichtigen. Beides sind Indikatoren für die Qualität der politischen Bildung in der Schule“ (ebd.).

Auch in ihrem sogenannten dritten Ranking kommen *Gökbudak* und *Hedtke* zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass das Fach in der Stundentafel weiterhin deutlich unterrepräsentiert ist (2,6 % der Stundentafel), im Sozialisationsprozess zu spät mit politischer Bildung begonnen wird, unterschiedliche Fachbezeichnungen sowie Fachkombinationen vorliegen (Politik/Wirtschaft) und aufgrund der Unterschiedlichkeit zwischen den einzelnen Bundesländern von einer Gleichwertigkeit des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf politische Bildung in Deutschland nicht die Rede sein kann (vgl. Gökbudak/Hedtke 2020, S. 1). Auch wenn die einzelnen Bundesländer sehr ungleich abschneiden und es im Vergleich zum zweiten Ranking (Gökbudak/Hedtke 2019) leichte Verschiebungen gibt, schenken Bund und Länder „der politischen Chancengleichheit der jungen Generation wenig Aufmerksamkeit“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 1).

Abbildung 6–5

Ranking Politische Bildung 2019 in der gymnasialen Sekundarstufe



BB Brandenburg, BE Berlin, BW Baden-Württemberg, BY Bayern, HB Bremen, HE Hessen, HH Hamburg, MV Mecklenburg-Vorpommern, NI Niedersachsen, NW Nordrhein-Westfalen, RP Rheinland-Pfalz, SH Schleswig-Holstein, SL Saarland, SN Sachsen, ST Sachsen-Anhalt, TH Thüringen
Quelle: Gökbudak/Hedtke 2020, S. 13

Die Rangstruktur für die gymnasiale Sekundarstufe lässt sich nach *Gökbudak* und *Hedtke* in vier Gruppen darstellen: „Mit den Plätzen 16, 15 und 14 bilden Bayern, Thüringen und Rheinland-Pfalz wie in den Vorjahren die Gruppe der weit Unterdurchschnittlichen. Diese Länder gewähren der politischen Bildung sehr wenig Unterrichtszeit. Zu einer minimalen Veränderung der Stundentafelquote kam es in Bayern (von 0,53 auf 0,54 %). Dieser Effekt basiert nicht auf einer Erhöhung der Stundentafelanteile des Leitfaches, sondern auf der Verringerung der Gesamtwochenstunden aller Fächer. Trotz dieser marginalen Verbesserung bildet Bayern weiterhin mit großem Abstand das Schlusslicht in Sachen politischer Bildung am Gymnasium. Das untere Mittelfeld bilden Sachsen-Anhalt, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Baden-Württemberg. Die Einzelwerte liegen hier sehr dicht beieinander. Einen leichten Rückgang der Stundentafelquote verzeichnet Mecklenburg-Vorpommern. Dies folgt aus dem neuen Zuschnitt des Lernbereiches und der veränderten Verteilung seiner Gesamtwochenstunden auf die einzelnen Fächer Arbeit-Wirtschaft-Technik, Geografie, Geschichte, Sozialkunde und Weltkunde. Berlin, Sachsen, Bremen, Brandenburg und Niedersachsen gehören zum oberen Mittelfeld, sie verankern das Leitfach der politischen Bildung vergleichsweise gut in der Stundentafel. Berlin und Sachsen rangierten seit dem ersten Ranking Politische Bildung im unteren Mittelfeld und belegten die Plätze 11 (BE) und 12 (SN). Mit Wirkung ab dem Schuljahr 2019/2020 wurden in beiden Bundesländern die Wochenstunden für das jeweilige Leitfach erhöht, was zu einer Verbesserung der Stundentafelquote führte. In der Kategorie Gymnasium sind Berlin und Sachsen die Aufsteiger des Jahres 2019. Das Leitfach der politischen Bildung befindet sich am Gymnasium in Schleswig-Holstein, Hessen und Nordrhein-Westfalen relativ betrachtet in der besten Position. In Nordrhein-Westfalen wurde das bisherige Fach Politik/Wirtschaft durch das Fach Wirtschaft-Politik abgelöst, das neue Leitfach der politischen Bildung hat einen höheren Stundentafelanteil und somit auch eine höhere Stundentafelquote. Bayern bietet ein Beispiel für die systematische Vernachlässigung politischer Bildung in der Stundentafel ohne Anzeichen von Verbesserungen. Bayerischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gewährt die Staatsregierung weniger als ein Achtel dessen für politische Bildung, was die Landesregierungen von Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein ihren Lernenden am Gymnasium anbieten. Ebenfalls randständig bleibt die politische

Bildung aber auch in sieben weiteren Ländern. Thüringen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Baden-Württemberg weisen im besten Fall nur knapp über zwei Prozent ihrer gesamten Lernzeit dem Fach der politischen Bildung zu“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 13f.). Die Unterschiedlichkeit der Befunde ist aus Sicht der Autoren auch deshalb besonders bedenklich, weil die Länder „mit ihren Stundentafeln und Bildungsplänen eine Verantwortung für die politische Bildung als Grundlage der Demokratie in ganz Deutschland und nicht nur für ihr Bundesland“ (ebd., S. 14) übernehmen. „Dieser gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für die Bildung der jungen Bürgerinnen und Bürger kommen Bayern, Thüringen und Rheinland-Pfalz mit Blick auf die dafür verfügbare Lernzeit nicht oder nur sehr begrenzt nach. Auch Sachsen-Anhalt, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Baden-Württemberg nehmen diese Bildungsaufgabe in ihren Stundentafeln nicht wirklich ernst. Berlin und Sachsen dagegen haben die politische Bildung am Gymnasium deutlich gestärkt“ (ebd., S. 14f.).

Tabelle 6–1

Rangplätze der politischen Bildung 2019 in der gymnasialen Sekundarstufe I

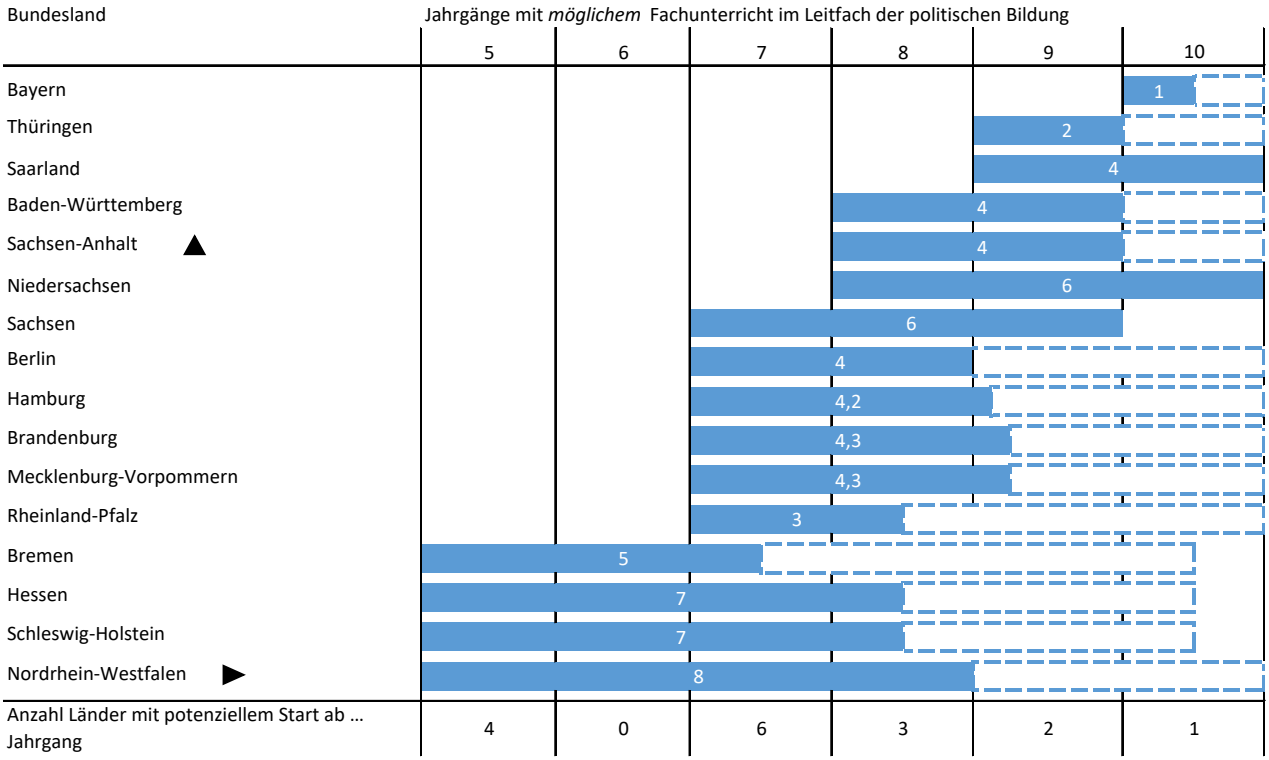
Rang	Bundesland	Quote 2019	Schulfach	Quote Vorjahr
11	Bayern	0,5 %	Politik und Gesellschaft	0,5 %
10	Thüringen	1,0 %	Sozialkunde	1,0 %
9	Rheinland-Pfalz	1,7 %	Sozialkunde	1,7 %
8	Sachsen-Anhalt	2,0 %	Sozialkunde	2,0 %
7	Saarland	2,1 %	Sozialkunde	2,1 %
7	Mecklenburg-Vorpommern	2,1 %	Sozialkunde	2,2 %
7	Hamburg	2,1 %	Politik-Gesellschaft-Wirtschaft	2,1 %
7	Baden-Württemberg	2,1 %	Gemeinschaftskunde	2,1 %
6	Berlin ▲	3,0 %	Politische Bildung	2,1 %
5	Sachsen ▲	3,1 %	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	2,0 %
5	Bremen	3,1 %	Politik	3,1 %
4	Brandenburg	3,3 %	Politische Bildung	3,3 %
3	Niedersachsen	3,4 %	Politik-Wirtschaft	3,4 %
2	Schleswig-Holstein	4,3 %	Wirtschaft/Politik	4,3 %
1	Hessen	4,4 %	Politik und Wirtschaft	4,4 %
1	Nordrhein-Westfalen ▲	4,4 %	Wirtschaft-Politik	3,8 %

Quelle: Gökbudak/Hedtke 2020, S. 14

Die Bedarfe von Kindern und jungen Jugendlichen, die Erwartungen der Eltern, die Positionen der Fachdidaktik und die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie bekräftigen die Forderungen nach einem frühen Beginn politischen und demokratischen Lernens. Auch dieser Herausforderung begegnen die Bundesländer in sehr unterschiedlicher Form. Für die gymnasiale Sekundarstufe I haben *Gökbudak* und *Hedtke* die einzelnen Bundesländer „nach dem potentiell frühesten Start für die politische Bildung“ und „die laut Stundentafel verfügbare Wochenstundenzahl“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 4) untersucht (vgl. Abb. 6–6).

Abbildung 6–6

Platzierung der politischen Bildung nach Jahrgängen am Gymnasium 2019



Eigene Darstellung nach den Stundentafeln der Bundesländer. Zahlen in den Balken zeigen die Wochenstunden laut Stundentafel, die Balkenlänge illustriert, wie lange das Fach durchgängig zweistündig unterrichtet werden *kann* (Fachkontinuität in Schuljahren). Die punktierten Balken markieren die weiteren Jahrgansstufen, auf die das Fach verteilt werden *kann.* Beides zusammen ergibt den maximalen Fachzeitraum.

▲ Ausdehnung des Fachunterrichts auf jüngere Jahrgänge im Erhebungsjahr.

▶ Erhöhung des Stundentafelanteils im Erhebungsjahr.

Quelle: Gökbudak/Hedtke 2020, S. 5

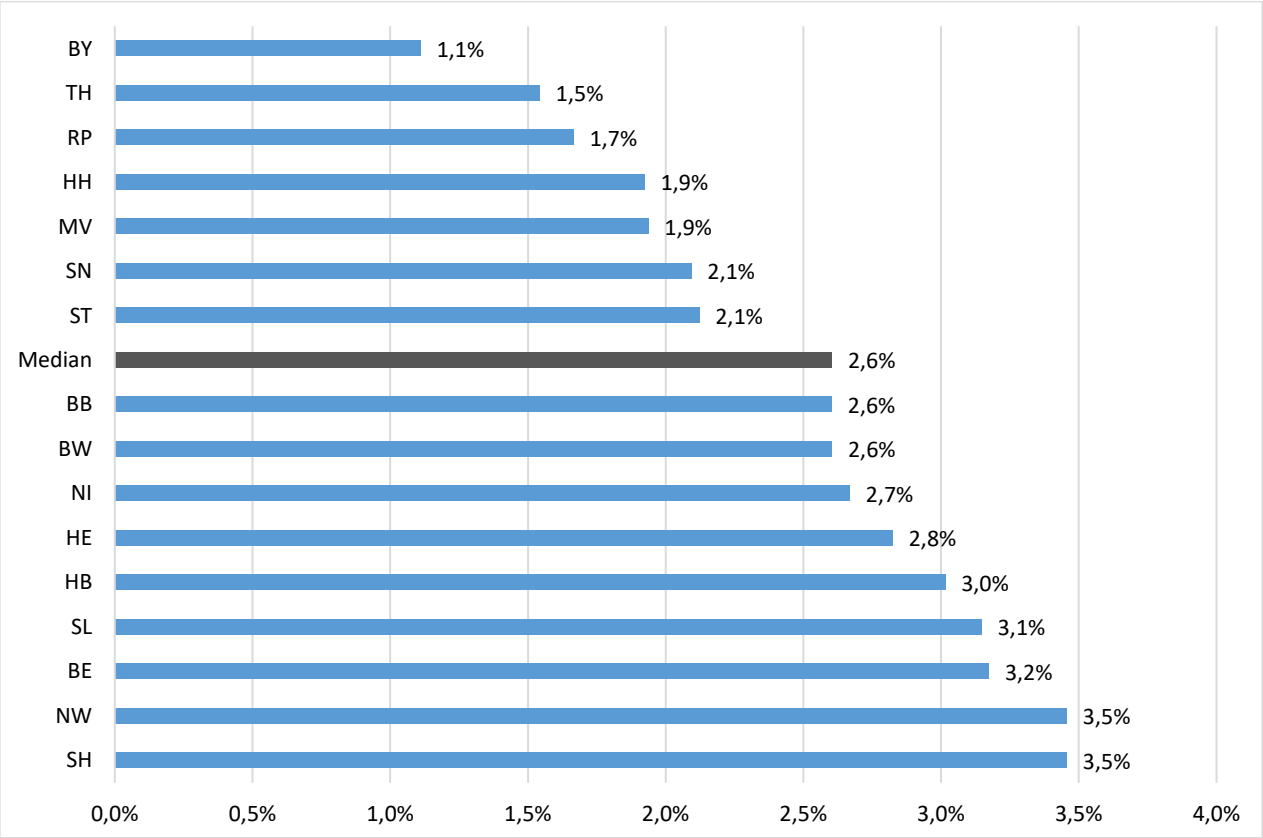
„Aus der Analyse der Platzierung politischer Bildung im Bildungsgang“, so die Autoren, „ergeben sich vier Ländergruppen. Im Saarland und Thüringen beginnt das Leitfach der politischen Bildung erst ab Klasse 9, in Bayern wird es nur im 10. Jahrgang angeboten. […] Im Saarland gibt es kein anderes Fach, in Bayern und Thüringen nur ein einziges weiteres Fach, das in der Schullaufbahn so spät beginnt. […] Eine zweite Gruppe startet mit dem Unterricht in politischer Bildung in der Jahrgangsstufe 8: Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Die dritte Gruppe beginnt mit dem Politikunterricht in Klasse 7, dazu gehören Sachsen, Berlin, Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz. In diesen beiden Gruppen reicht das Stundenkontingent aber nur in Niedersachsen und Sachsen für einen dreijährigen Politikunterricht mit durchgängig zwei Wochenstunden. […] Die vierte Gruppe von Bundesländern ermöglicht den Schulen, das Stundenkontingent für das Leitfach der politischen Bildung auf die Stundenpläne der Jahrgangsstufen 5–9 bzw. 5–10 zu verteilen. Sie besteht aus den vier Ländern Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen. Die Stundenkontingente reichen in Hessen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen für dreieinhalb bzw. vier Schuljahre Politikunterricht mit zwei Stunden wöchentlich. Zu dieser Gruppe zählen formal auch die Bundesländer Berlin und Brandenburg, da dort die Sekundarstufe I nur die Jahrgänge 7 bis 10 umfasst, das Leitfach der politischen Bildung also durchgängig in dieser Schulstufe angeboten werden kann. Bei durchgängig zwei Wochenstunden reicht das Stundenkontingent in beiden Ländern für zwei bzw. für zwei und ein Drittel Schuljahre. Bemerkenswert ist der Befund, dass drei Viertel der Bundesländer die Jahrgangsstufen 5 und 6 völlig politikfrei halten. […] Von einem Fünftel der Länder wird politische Bildung den Schülerinnen und Schüler[n] auch in den Jahrgangsstufen 7 und 8 vorenthalten, weil das Leitfach der politischen Bildung erst später beginnt. Die Bundesländer Bayern und Thüringen rangieren nach wie vor ganz weit hinten. […] Neben dem potenziellen Startzeitpunkt des Politikunterrichts

ist auch seine Kontinuität über die Schuljahre hinweg ein wichtiger Indikator für Relevanz und Qualität der schulischen politischen Bildung. Deshalb haben wir ihn in die Analyse aufgenommen und rechnerisch als maximal mögliche Schuljahre mit zwei Wochenstunden Unterricht im Leitfach der politischen Bildung dargestellt (potenzielle Fachkontinuität in Schuljahren). Nur in vier Ländern reicht das Stundenkontingent für eine dreijährige Fachkontinuität, also einen durchgängig zweistündigen Politikunterricht während drei Schuljahren (Niedersachsen, Sachsen, Hessen, Schleswig-Holstein), nur in einem Land für vier Jahre (Nordrhein-Westfalen). Thüringen bietet maximal ein Schuljahr, Bayern schafft nicht mal das, Rheinland-Pfalz kommt gerade auf eineinhalb Schuljahre. Acht Länder bieten ein mittleres, für mindestens zwei Unterrichtsjahre ausreichendes Kontingent: Saarland, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Berlin, Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 4f.).

Auch die Ergebnisse für die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I lassen sich, so *Gökbudak* und *Hedtke*, in Gruppen zusammenfassen und untereinander vergleichen, auch wenn in einigen Bundesländern (Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I bestehen (vgl. Abb. 6–7).

Abbildung 6–7

Ranking Politische Bildung 2019 an nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I



BB Brandenburg, BE Berlin, BW Baden-Württemberg, BY Bayern, HB Bremen, HE Hessen, HH Hamburg, MV Mecklenburg-Vorpommern, NI Niedersachsen, NW Nordrhein-Westfalen, RP Rheinland-Pfalz, SH Schleswig-Holstein, SL Saarland, SN Sachsen, ST Sachsen-Anhalt, TH Thüringen
Quelle: Gökbudak/Hedtke 2020, S. 15

„Die Gruppe der stark Unterdurchschnittlichen“, so die Autoren, „besteht aus Thüringen und Rheinland-Pfalz. Weit hinter dem Median bleiben auch Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt zurück, sie bilden das untere Mittelfeld. Die Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Hessen gehören zum oberen Mittelfeld, das beim Median oder leicht darüber liegt. Die Spitzengruppe besteht aus Bremen, dem Saarland, dem Aufsteiger des Jahres 2019 Berlin sowie den beiden Erstplatzierten Nordrhein-Westfalen und

Schleswig-Holstein. Sie hatten schon 2018 die Spitzenposition inne. […] Auffällig ist, dass vier von fünf ostdeutschen Ländern der politischen Bildung im Schulunterricht sehr wenig Raum geben und deutlich hinter dem Median zurückbleiben. Die Neuregelungen anderer Bundesländer bewirken, dass Sachsen im Ranking der nicht-gymnasialen Schulformen zurückfällt. Ab dem Schuljahr 2019/2020 wird jedoch an sächsischen Oberschulen das Leitfach der politischen Bildung bereits ab der siebten Klasse statt bisher ab der neunten unterrichtet. Allerdings ist das Leitfach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung in der 10. Jahrgangstufe nicht mehr obligatorisch. […] Berlin hat auch an der nicht-gymnasialen Schulform das Fach Politische Bildung neugeordnet und verzeichnet damit die auffälligste Veränderung im diesjährigen Ranking. Die Wochenstunden des Leitfaches wurden an den Integrierten Sekundarschulen von ursprünglich 1,3 Wochenstunden auf nun 4 Wochenstunden verdreifacht, was zu einer Zunahme der Stundentafelquote von 1,1 Prozent auf 3,2 Prozent führt. Damit steigt Berlin von der letzten auf die zweitbeste Position nach Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein [auf]“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 15f.; vgl. Tab. 6–2).

Tabelle 6–2

Rangplätze der politischen Bildung 2019 bei nicht-gymnasialen Schulformen (Sek. I)

Rang	Bundesland	Quote 2019	Erfasste Schulformen	Quote Vorjahr
13	Bayern	1,1 %	Realschule	1,1 %
12	Thüringen	1,5 %	Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Regelschule	1,5 %
11	Rheinland-Pfalz	1,7 %	Gesamtschule	1,7 %
10	Hamburg	1,9 %	Stadtteilschule	1,9 %
9	Mecklenburg-Vorpommern	1,9 %	Regionale Schule, Gesamtschule	1,9 %
8	Sachsen	2,1 %	Oberschule	2,1 %
7	Sachsen-Anhalt	2,1 %	Gesamtschule, Sekundarschule	2,1 %
6	Baden-Württemberg	2,6 %	Gemeinschaftsschule, Realschule	2,6 %
6	Brandenburg	2,6 %	Gesamtschule, Oberschule	2,6 %
5	Niedersachsen	2,7 %	Gesamtschule, Oberschule, Realschule	2,7 %
4	Hessen	2,8 %	Gesamtschule, Realschule	2,8 %
3	Bremen	3,0 %	Oberschule	3,0 %
2	Saarland	3,2 %	Gemeinschaftsschule	3,1 %
2	Berlin ▲	3,2 %	Integrierte Sekundarschule	1,1 %
1	Nordrhein-Westfalen	3,5 %	Gesamtschule, Realschule	3,5 %
1	Schleswig-Holstein	3,5 %	Gemeinschaftsschule	3,5 %

Quelle: Gökbudak/Hedtke 2020, S. 16

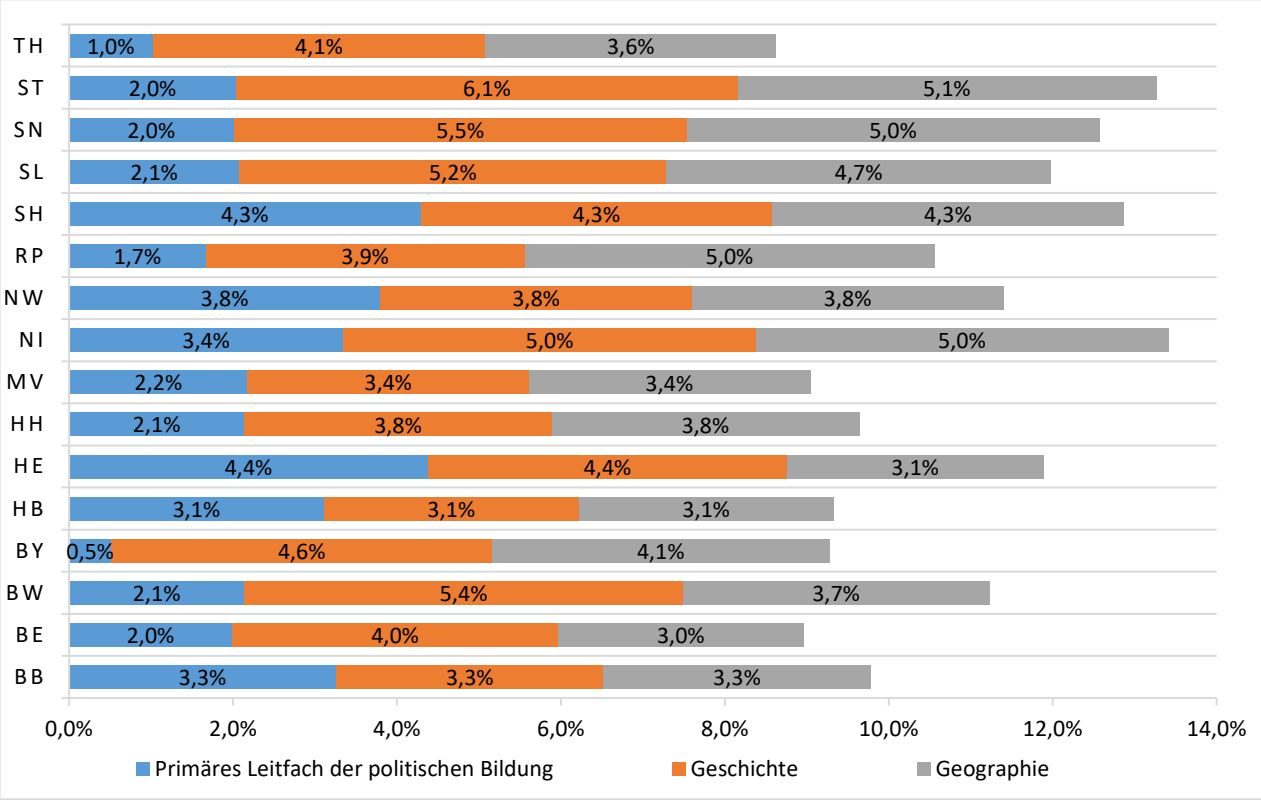
Und im Vergleich der gymnasialen und der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I hält die Studie fest: „In neun Bundesländern haben die Schülerinnen und Schüler, die nicht das Gymnasium besuchen, weniger Unterricht in politischer Bildung als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Stundentafelquote). Besonders stark ist dieser Unterschied in Hessen, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Brandenburg. Keine oder kaum Differenzen findet man in Rheinland-Pfalz, Bremen, Sachsen-Anhalt, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Nur vier Bundesländer sehen deutlich mehr politische Bildung in der Stundentafel von nicht-gymnasialen Schulformen vor: Saarland, Bayern, Thüringen und Baden-Württemberg. Aus unserer Sicht ist diese bildungspolitische Ungleichbehandlung in der schulischen politischen Bildung mit der politischen Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie nicht vereinbar“ (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 16f.).

Ähnlich wie bei der Benennung des Leitfaches der politischen Bildung existiert in Deutschland keine einheitliche Definition des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereiches. In der Mehrzahl der Bundesländer (elf) wird das Leitfach der politischen Bildung explizit einem Lernbereich zugeordnet, für den allerdings acht unterschiedliche Bezeichnungen gewählt werden (z. B. Gesellschaftslehre, Gesellschaft und Politik, Gesellschaftswissenschaften).

In ihrem Ranking für das Jahr 2018 haben *Gökbudak* und *Hedtke* (2019) nicht nur die Stundentafeln des Faches in den einzelnen Bundesländern miteinander verglichen, sondern auch mit denen von anderen Fächern des Lernbereiches, konkret mit denen von Geschichte und Geografie (vgl. Abb. 6–8). Zudem wurde der Anteil politischer Bildung am Lernbereich Gesellschaftswissenschaften insgesamt errechnet. Ihre Ergebnisse fassen die Autoren wie folgt zusammen: „In elf Bundesländern dominiert Geschichte klar gegenüber politischer Bildung. An bayerischen Gymnasien gibt es neunmal mehr Wochenstunden für Geschichte als für Sozialkunde, in Thüringen viermal und in Sachsen-Anhalt dreimal so viel. Etwa doppelt so stark wie Politik ist Geschichte in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und im Saarland. Ebenfalls in elf Bundesländern ist Geografie vergleichsweise stark und politische Bildung sehr schwach in den Stundentafeln vertreten. Bayerische Gymnasiasten erhalten planmäßig achtmal mehr Geografie- als Politikunterricht, in der schlechtesten Gruppe aus Thüringen, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Saarland schwankt dies zwischen dem Doppelten bis Dreifachen“ (Gökbudak/Hedtke 2019, S. 1). Für den Lernbereich Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Geografie, Leitfach der Politischen Bildung) identifizieren die Autoren eine Gruppe von Ländern, in denen Geschichte und Geografie ein starkes Übergewicht gegenüber politischer Bildung haben: „In Bayern, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Baden-Württemberg liegt der Stundentafelanteil für die politische Bildung unter 20 Prozent. Das Schlusslicht bildet Bayern mit 6 Prozent, es folgt Thüringen mit 12 Prozent. Nur drei Länder haben grundsätzlich die Gleichberechtigung der drei Fächer im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften realisiert: Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, in Hessen hat das Fach Politik und Wirtschaft sogar einen leichten Stundenvorteil“ (ebd.).

Abbildung 6–8

Verteilung im Lernbereich



BB Brandenburg, BE Berlin, BW Baden-Württemberg, BY Bayern, HB Bremen, HE Hessen, HH Hamburg, MV Mecklenburg-Vorpommern, NI Niedersachsen, NW Nordrhein-Westfalen, RP Rheinland-Pfalz, SH Schleswig-Holstein, SL Saarland, SN Sachsen, ST Sachsen-Anhalt, TH Thüringen
Quelle: Gökbudak/Hedtke 2019, S. 13

Ausgehend von ihren Analysen der Jahre 2019 und 2020 fordern die Autoren von der Politik, dass Politische Bildung in der Sekundarstufe I durchgehend in allen Jahrgängen unterrichtet werden sollte, dass das Leitfach der politischen Bildung mindestens vier Prozent der gesamten Lernzeit umfassen sollte und dass für außerunterrichtliche Lernformen der politischen Bildung und der Demokratiebildung mindestens fünf Unterrichtstage pro Schuljahr verbindlich zur Verfügung stehen sollten (vgl. Gökbudak/Hedtke 2020, S. 1).

Die im Ranking Politische Bildung sichtbar gewordene Problemlage dramatisiert sich mit Blick auf unterschiedliche Schularten noch zusätzlich. *Achour* und *Wagner* verweisen in ihrer Studie „Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen“ (Achour/Wagner 2019b) auf den Aspekt der sozialen Ungleichheit und der politischen Ungleichheit. Die Studie, im Rahmen derer 3.400 Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Schulen in Bezug auf Angebote und Qualität der politischen Bildung befragte wurden, kommt zu dem Ergebnis: „Vor allem Schüler_innen an den Gymnasien, welche häufiger aus bildungsnahen Elternhäusern kommen, über ein höheres kulturelles und oft auch soziales Kapital verfügen, profitieren nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von den hochwertigeren Angeboten der politischen Bildung. […] Politische Bildung ist nach Aussage der Schüler_innen an den Gymnasien stärker von sogenannten didaktischen ‚Gütekriterien‘ wie Kontroversität, Aktualität und Exemplarität [...] geprägt“ (Achour/Wagner 2019a, S. 1f.). Dieser Befund trifft auch auf die Förderung von Handlungskompetenzen und die Öffnung von Schule zu. „Nach Angaben der Schüler_innen werden solche Formate häufiger an Gymnasien als an anderen Schulformen angeboten“ (ebd., S. 3).

Aus der Perspektive politisch interessierter Schülerinnen und Schüler – und diese wird an anderer Stelle noch weiter ausgeführt – stellt sich die Situation wie folgt dar: „Das Problem des Politikunterrichts fängt schon dabei an, dass er teilweise nicht verpflichtend ist. Die Demokratie, das politische System, welches unser friedliches Zusammenleben regeln soll, baut auf einer großen Beteiligung der Bevölkerung auf. Doch wie können wir uns beteiligen, wenn wir kein Basiswissen über die Möglichkeiten haben, die sich uns bieten?“ (Autor*innengruppe Schülerinnen und Schüler 2018, S. 38). Schülerinnen und Schüler erwarten mehr Informationen über Formen der „Selbstbeteiligung“ in der Demokratie und Hinweise auf entsprechende Handlungspraktiken, ergänzende Angebote zum Politikunterricht in Form von Arbeitsgruppen, Projekten und außerschulischen Kooperationen, mehr Aktualität im Politikunterricht, eine deutlichere Ausrichtung der Inhalte an ihren Fragen, Bedürfnissen und Lebenslagen, mehr Kontroversität und „Autoritätskritik“ in der Schule, die Entwicklung und intensivere Nutzung demokratischer Strukturen in der Schule, den verstärkten Einsatz partizipativer und demokratischer Unterrichtsmethoden sowie eine Öffnung der Schule. „Leider hatten wir“, so die Schülerinnen und Schüler, „nicht das Gefühl, genug Wissen und Erfahrung in der Schule über Politik und Demokratie gesammelt zu haben, aber wenn die Schule einen im Stich lässt, kann man sich eben Wissen und Erfahrung woanders holen! Und das ist nicht kompliziert“ (ebd., S. 44).

Zusammenfassend muss festgehalten werden: Trotz der klaren Verankerung der politischen Bildung in zentralen Bildungszielen sind weder der Fachunterricht in diesem Bildungsbereich noch das überfachliche Prinzip und die Querschnittsaufgabe in der Schule ausreichend verankert. Aber: Politische Bildung kann nur dann gut sein, wenn sie in der Schule überhaupt stattfindet, und zwar als Gegenstand und als überfachliches Prinzip (vgl. Besand 2019). Ohne ein durchgehend vorhandenes Leitfach, in dem spezifisch ausgebildete Lehrkräfte tätig sind und Schulen bei der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur unterstützen können, ist der Bildungsbereich deutlich unterausgestattet und kann im schulischen Alltag nur bedingt Gewicht entwickeln.

Inhaltsfelder und inhaltsspezifische Kompetenzen im Politikunterricht in der Sekundarstufe I

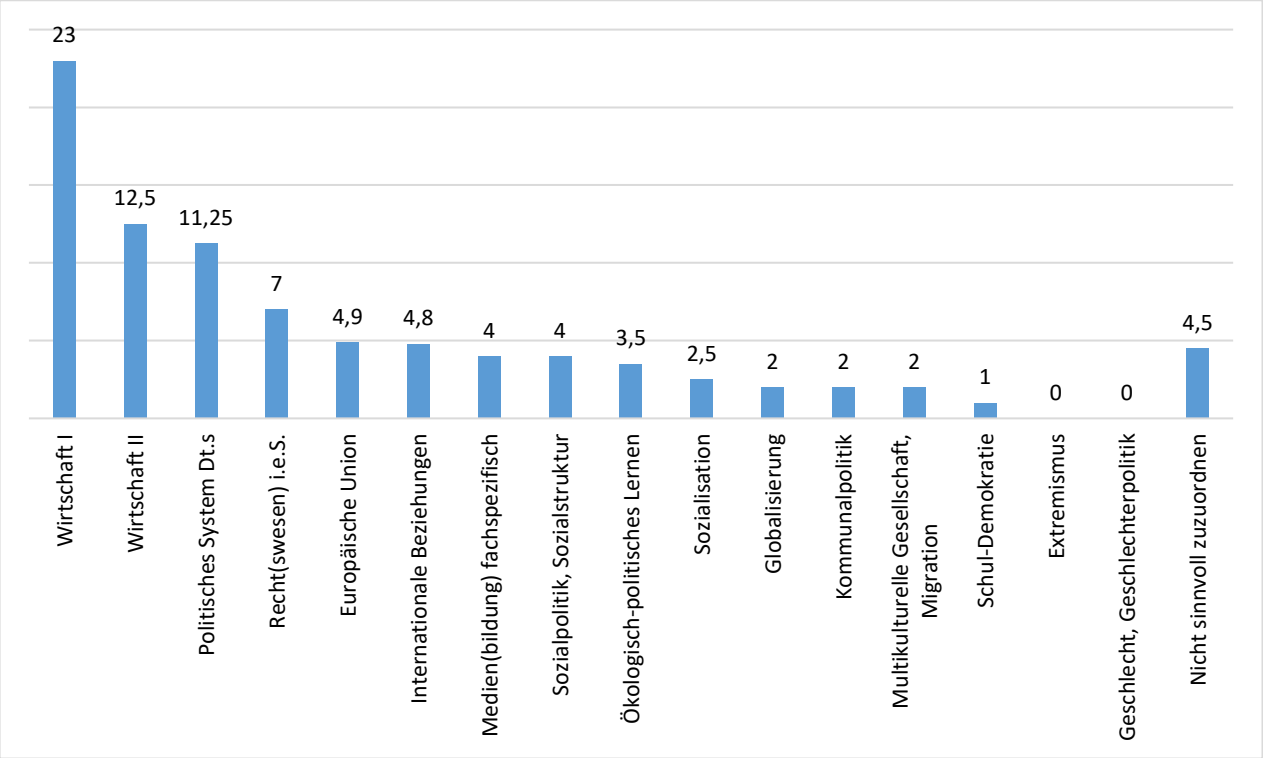
Die Frage, was Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht verbindlich lernen, mit welchen Themen sie sich auseinandersetzen und welche inhaltsspezifischen Kompetenzen vermittelt werden sollen, haben *Hippe u. a. (2020)* im Rahmen einer Expertise für diesen Kinder- und Jugendbericht an Hand einer Curriculumanalyse für den Bereich Demokratiebildung in den Fächern der politischen Bildung untersucht. Datengrundlage bildeten die sechs bevölkerungsreichsten Flächenländer Deutschlands (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) und die dort jeweils am häufigsten besuchten zwei Schulformen. Im Rahmen eines deduktiven Verfahrens wurden 16 inhaltliche Kategorien (Europäische Union, Extremismus, Geschlecht(erpolitik), Globalisierung, Internationale Beziehungen, Kommunalpolitik, Medien(bildung), Multikulturelle Gesellschaft, Ökologische Nachhaltigkeit, Politisches System der BRD, Recht(swesen), Schul-Demokratie, Sozialisation, Sozialpolitik, Wirtschaft I (einzelwirtschaftliche Perspektive) und Wirtschaft II (gesamtwirtschaftliche Perspektive)) aus bildungsrelevanten Dokumenten (z. B. *KMK*-Beschlüssen) und den jeweiligen Lehrplänen

herauskristallisiert und als Analyseraster benutzt. Diesen Kategorien wurden die jeweils in den Curricula identifizierten thematischen Inhaltsfelder sowie die inhaltsspezifischen Kompetenzen zugeordnet, sodass damit nicht nur Erkenntnisse über Schwerpunktbereiche in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I sowie den gymnasialen Sekundarstufen I und II ermittelt werden konnten, sondern auch eher vernachlässigte Themen, Inhalte und Kompetenzen sichtbar wurden. Die folgenden Ausführungen basieren auf dieser Expertise.

Für die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I (Klasse 7–10) können in den sechs Bundesländern insgesamt rund 89 Inhaltsfelder für den Themenbereich Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft identifiziert werden, von denen 84,5 Inhaltsfelder auf eine oder mehrere der 16 Kategorien (ganz oder teilweise) angerechnet werden konnten (vgl. Abb. 6–9).

Abbildung 6–9

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Inhaltsfeldern (nicht-gymnasiale Sek. I, Kl. 7–10)



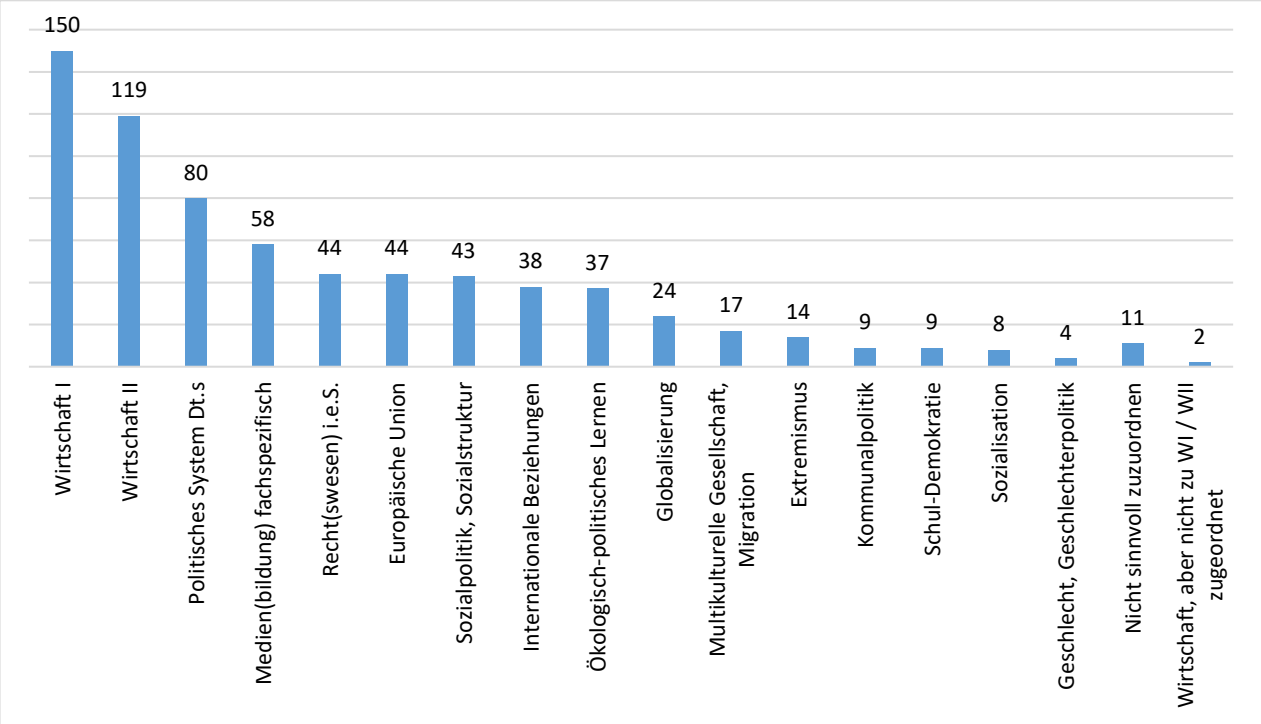
Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien gemessen an den einschlägigen Inhaltsfeldern; (N = 89, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren Inhaltsfelder)

Bei aller, zum Teil deutlichen, Unterschiedlichkeit zwischen den analysierten sechs Bundesländern kommen *Hippe u. a.* bei der Interpretation der Daten zu dem zusammenfassenden Ergebnis, dass die wirtschaftliche Mikroebene (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Unternehmen, Verbraucherinnen und Verbraucher) stark und die politische Mikroebene (Kommunalpolitik, Schul-Demokratie) besonders schwach repräsentiert ist, es ein deutliches Süd-Nordgefälle bei der Repräsentation von Recht gibt und die Repräsentation von Gesellschaft (soziokulturell bedingte bzw. gesellschaftliche Probleme, Kontroversen, Konflikte) sehr schwach ausfällt. Zum Stichwort Gesellschaft führen die Autoren aus, dass es sich gerade hier um Kategorien handelt „die a) relativ nah an der Lebenswelt der Lernenden liegen (Geschlecht, Multikulturalität, Sozialisation), b) den Charakter von immer dringlicher werdenden epochalen Schlüsselproblemen haben und deshalb erhebliche Teile von Lernenden (‚Fridays for Future‘) zu regelmäßigen Demonstrationen veranlassen (ökologische Nachhaltigkeit) oder c) die Grundlage jeder Demokratie und damit jeglichen Demokratie-Lernens radikal in Frage stellen (Extremismus). Trotzdem werden diese Kategorien – zumindest implizit – von den Lehrplankonstrukteuren offenbar als weniger wichtig für die Jahrgänge 7 bis 10 erachtet, da sie sehr selten in den Mittelpunkt eines Inhaltsfeldes gerückt werden“ (Hippe u. a. 2020, S. 16f.).

Auch in Bezug auf die inhaltsspezifischen Kompetenzen kommen *Hippe u. a.* zu einem vergleichbaren Ergebnis; hier dominieren ebenfalls die beiden Wirtschaftsbereiche mit insgesamt 271 zuschreibbaren inhaltsspezifischen Kompetenzen.

Abbildung 6–10

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Kompetenzen (nicht-gymnasiale Sek. I, Kl. 7–10)



Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien gemessen an den einschlägigen Inhaltsfeldern; (N = 711, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren inhaltsspezifischen Kompetenzen)

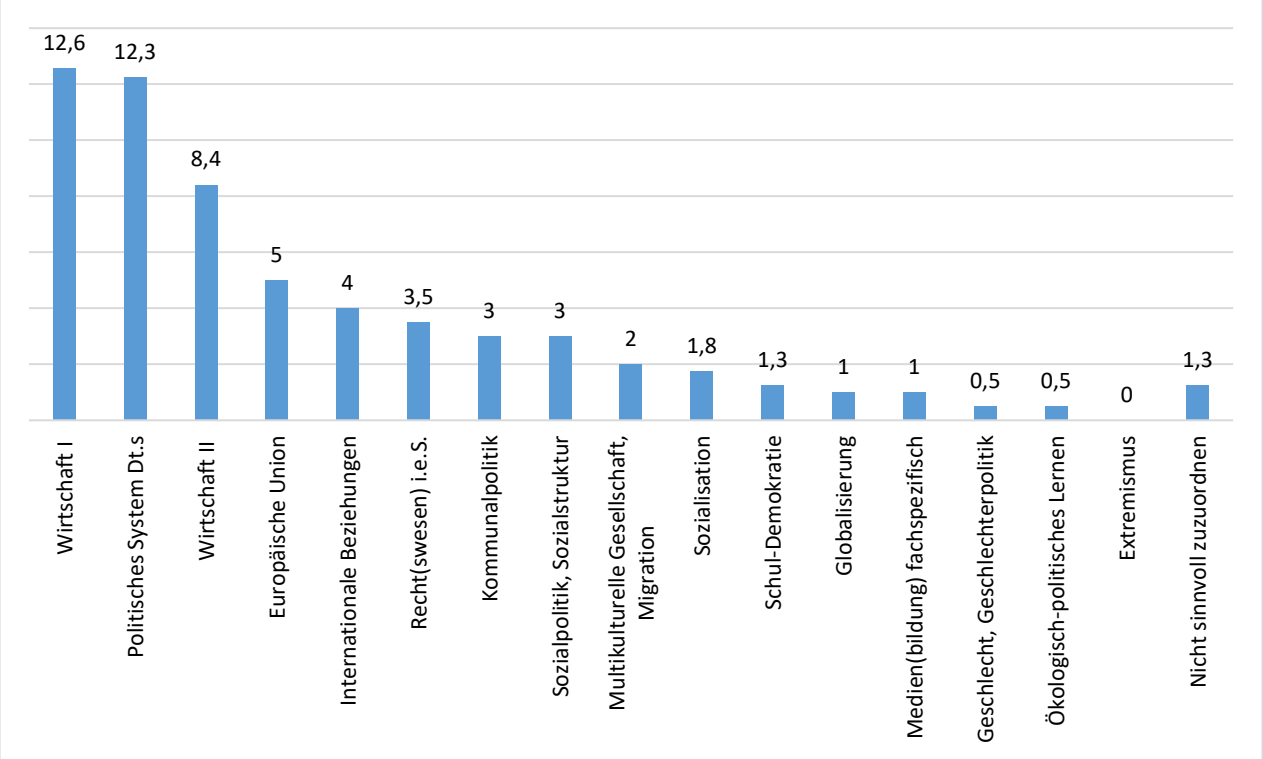
Bei der Interpretation der Analyseergebnisse halten die Autoren als relevante Befunde wiederum zusammenfassend fest, dass es in den beiden starken Wirtschaftskategorien eine sehr schwache Repräsentation von Kompetenzen aus dem Bereich der Mitbestimmung in Unternehmen gibt und sich in den Bundesländern fast immer mehr Nennungen bei ökonomischen als bei politischen Kompetenzen finden lassen (vgl. Kap. 7). Keineswegs selbstverständlich ist die Förderung von demokratischen Selbst- und Mitbestimmungskompetenzen der Lernenden. Partizipationskompetenzen sind nur in Baden-Württemberg und Sachsen stark verbreitet (Befund 10 der Expertise von Hippe u. a. 2020). Festzustellen ist zudem eine Vernachlässigung von Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit Demokratiedefiziten, zur Bekämpfung rechtsextremistischer Positionen sowie zu einer systemvergleichenden Analyse zwischen Demokratie und Diktatur bzw. Autokratie. In der Kategorie Sozialpolitik/Sozialstruktur ist ein marginaler Bezug auf die Lebenschancen für Kinder und Jugendliche festzustellen und im Bereich des ökologisch-politischen Lernens herrscht ein deutliches Nord-Südgefälle vor. Während es eine Vernachlässigung von Geschlechterthemen und Geschlechterpolitik gibt, sind Medienkompetenzen demgegenüber stark repräsentiert. Insgesamt, so die Autoren, ist die Dominanz einer modernisierten Institutionenkunde festzustellen. Diese Befunde stehen in einer starken Spannung zu den bereits ausgeführten Gütekriterien und Selbstverständnissen politischer Bildung und müssen bei einer – aus Sicht der Berichtskommission nötigen – Revision von Bildungsvorgaben dringend stärker in den Blick genommen werden.

Im Vergleich der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I mit der gymnasialen Sekundarstufe I ist bei der Verteilung der Inhaltsfelder auf die genannten 16 Kategorien zunächst eine Abnahme festzustellen. Dieser Sachverhalt ist darin begründet, dass auch die Gesamtzahl aller anrechenbaren Inhaltsfelder im Gymnasium (knapp 60) niedriger ist als in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I (84,5), ein Effekt, der sich zum größten Teil damit erklären lässt,

dass Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen im Gymnasium nur ein Fach für den Bereich Gesellschaft/Politik/Wirtschaft haben, wohingegen sie im nicht-gymnasialen Bereich über zwei Fächer verfügen. „Die Abnahme der Zahl der Inhaltsfelder in einer bestimmten Kategorie ist also in gewisser Hinsicht immer auch eine Ursache dieses rein fächerstrukturell-formalen Effekts. [...] Damit nimmt beim Wechsel der Perspektive von Nicht-Gymnasium auf Gymnasium auch die Vielfalt der Inhaltsfelder ab, zumindest in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, zumal Politik in der Oberschule in Niedersachsen und Arbeitslehre in NRW von den Inhaltsfeldern her betrachtet eher vielschichtig konstruierte Fächer sind“ (Hippe u. a. 2020, S. 29).

Abbildung 6–11

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Inhaltsfeldern (gymnasiale Sek. I, Kl. 7–10)



Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien gemessen an den einschlägigen Inhaltsfeldern (N = 61, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren Inhaltsfelder)

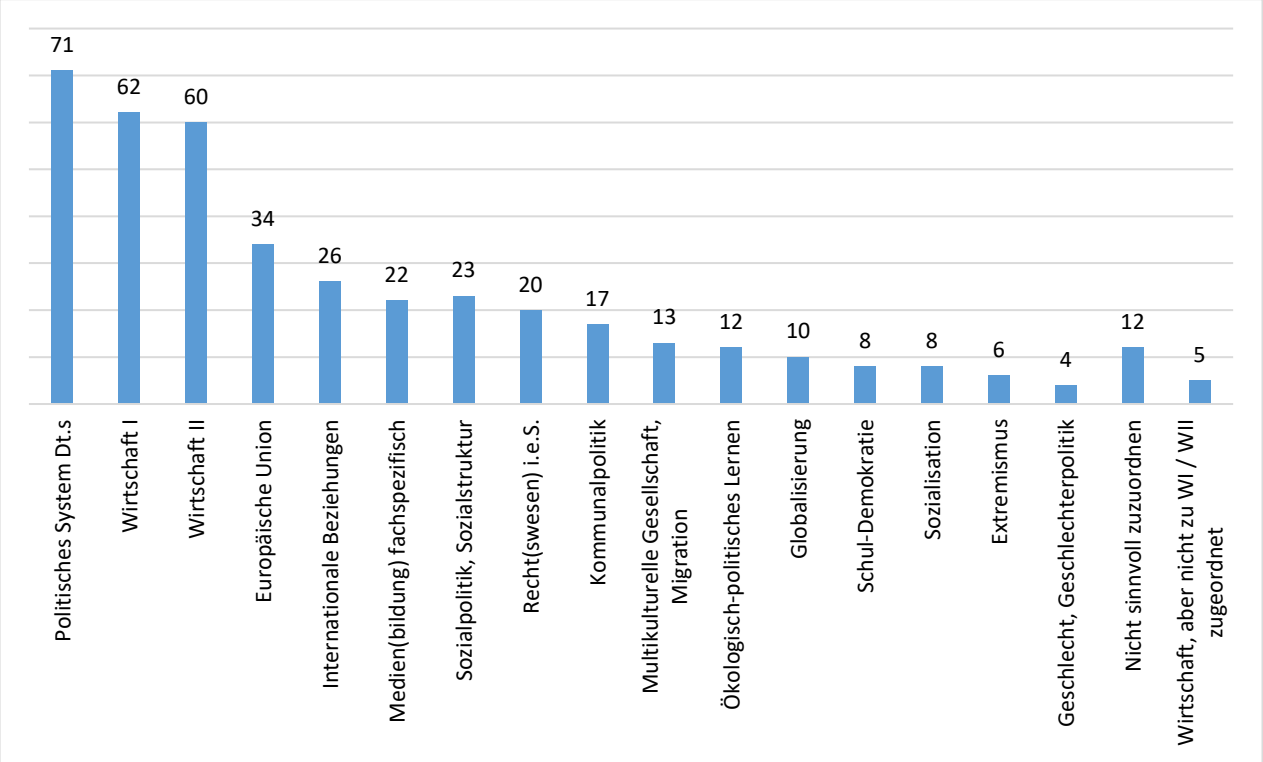
Für die gymnasiale Sekundarstufe I der Klassen sieben bis zehn macht die Curriculumanalyse deutlich, dass es eine noch geringere Relevanz ökologisch-politischen Lernens am Gymnasium gibt (Befund 16 der Expertise von Hippe u. a. 2020). Die oben bereits ausgeführten kritischen Bemerkungen zu der besonders seltenen Berücksichtigung dieser Kategorie gelten also für das Gymnasium der Sekundarstufe I noch stärker. Dieses Ergebnis ist für das Demokratielernen insofern besonders relevant, weil es in dieser Kategorie um die existenziellen Lebensinteressen der jungen Generation geht. Demgegenüber ist der Bereich Politik im Vergleich zu dem der Wirtschaft im gymnasialen Bereich etwas stärker repräsentiert als in nicht-gymnasialen Schulformen. Dieser Befund wirft bei den Autoren „die Frage auf, ob es von der Tendenz her zutrifft, dass die meist aus höheren sozialen Schichten stammenden gymnasialen Schüler eher (auch) auf Politik und politisches Entscheiden vorbereitet werden, wohingegen nicht-gymnasiale Schüler (die meist aus niedrigeren sozialen Schichten kommen) eher auf die Erfüllung ökonomischer Rollen vorbereitet werden, zumal es vor allem Wirtschaft I ist, wo der absolute Unterschied bei der Zahl der Inhaltsfelder besonders stark ist […], während bei Wirtschaft II der absolute Unterschied nicht ganz so deutlich ist“ (Hippe u. a. 2020, S. 33). Gleichwohl fällt auch für die gymnasiale Sekundarstufe I auf, dass die Mikroebene der Politik (Kommunalpolitik, Schul-Demokratie) insgesamt deutlich schlechter repräsentiert ist als die Mikroebene der Wirtschaft sowie die Makroebene der Politik. Es dominieren auch am Gymnasium in den

Jahrgängen 7 bis 10 die „klassischen Kategorien in der Reihenfolge Wirtschaft I, Politisches System Deutschlands, Wirtschaft II, Europäische Union, Internationale Beziehungen“ (ebd.). Mit deutlichem bzw. überdeutlichem Abstand folgen „Kategorien, die eher gesellschaftlicher, sozialer, soziostruktureller, soziokultureller Natur sind“ (ebd.), wie z. B. Geschlecht, ökologisch-politisches Lernen, Sozialisation, multikulturelle Gesellschaft, Sozialpolitik. Auch in der gymnasialen Sekundarstufe I bildet die Kategorie Extremismus in keinem der sechs untersuchten Bundesländer ein eigenes Inhaltsfeld.

Ein Blick auf die inhaltsspezifischen Kompetenzen bestätigt, wie die folgende Übersicht zum Ausdruck bringt, im Wesentlichen die bisher aufgezeigten Tendenzen und abgeleiteten Befunde. „Es dominieren mit großem Abstand die beiden Wirtschaftskategorien (127 Kompetenzen inklusive der 5 nicht auf Wirtschaft I oder II sinnvoll aufteilbaren Kompetenzen) und die drei Kategorien zu den politischen System(eben)en Deutschlands (71 Kompetenzen), der EU (34 Kompetenzen) und [den] Internationalen Beziehungen (26 Kompetenzen)“ (Hippe u. a. 2020, S. 36).

Abbildung 6–12

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Kompetenzen (gymnasiale Sek. I, Kl. 7–10)



Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien; (N = 413, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren inhaltsspezifischen Kompetenzen)

Hervorzuheben ist, dass inhaltsspezifische Kompetenzen aus dem Bereich der Auseinandersetzung mit dem Extremismus im gymnasialen Bereich noch weniger berücksichtigt werden als in den nicht-gymnasialen Lehrplänen und beispielsweise in Bayern und Niedersachsen keine explizite Berücksichtigung finden. Vermutlich dominieren hier, nicht nur in den genannten Bundesländern, eher institutionelle und verfassungsrechtlich orientierte Analyseperspektiven, „während die wichtigen gesellschaftlichen, soziokulturellen, sozialpsychologischen Hintergründe von Extremismus […] als Problem der gesellschaftlichen Mitte wenig (oder gar nicht) analysiert werden“ (Hippe u. a. 2020, S. 34). Auffällig ist für die Autoren zudem, dass „diejenigen Bundesländer, die Kompetenzen zur Kategorie Extremismus formulieren, […] auch Kompetenzen zur Kategorie Multikulturelle Gesellschaft/Migration vor[sehen]. Länder, die dagegen keine Kompetenzen zur Kategorie Extremismus haben, formulieren auch keine Kompetenzen zur Kategorie Multikulturelle Gesellschaft/Migration“ (ebd., S. 35). Angesichts der aktuellen

politischen Entwicklungen ist die insgesamt geringe Berücksichtigung entsprechender Kompetenzen nur schwer nachvollziehbar.

Bei der Analyse der genannten 71 Kompetenzen zur Kategorie „Politisches System Deutschlands“ fällt zudem auf, dass die verfassungsrechtlichen Grundlagen und eine institutionalisierte Politik durch die expliziten Kompetenzen deutlich stärker abgedeckt sind als unkonventionelle Akteure (NGOs u. ä.) oder nichtinstitutionalisierte Engagement-, Partizipations- und Protestformen (z. B. ziviler Ungehorsam, Demonstrationen, Protest). Zudem fehlen auch in der Sekundarstufe I des Gymnasiums „explizite Kompetenzen zur demokratiefreundlichen Problematisierung der heutigen Demokratie […] sowie darauf basierende Kompetenzen zur Erörterung einer möglichen Demokratisierung der heutigen Demokratie“ (Hippe u. a. 2020, S. 37). Ähnlich wie im nicht-gymnasialen Bereich wird die modernisierte Institutionenkunde auch hier in gewisser Hinsicht durch sieben Kompetenzen aufgelockert, die man unter die Subkategorie „Partizipation“ fassen kann, wobei wiederum Baden-Württemberg mit drei Kompetenzen herausragt. Insgesamt aber erwecken „die Kompetenzen den Eindruck, dass den Lernenden vermittelt werden soll, dass das deutsche System der Demokratie in seiner institutionellen Form abgeschlossen und ohne größere Verbesserungsmöglichkeiten angemessen sei – wenn man einmal davon absieht, dass in Baden-Württemberg (und im Gymnasium Sek. I nur dort) die direkte Demokratie zur Diskussion gestellt wird“ (ebd.).

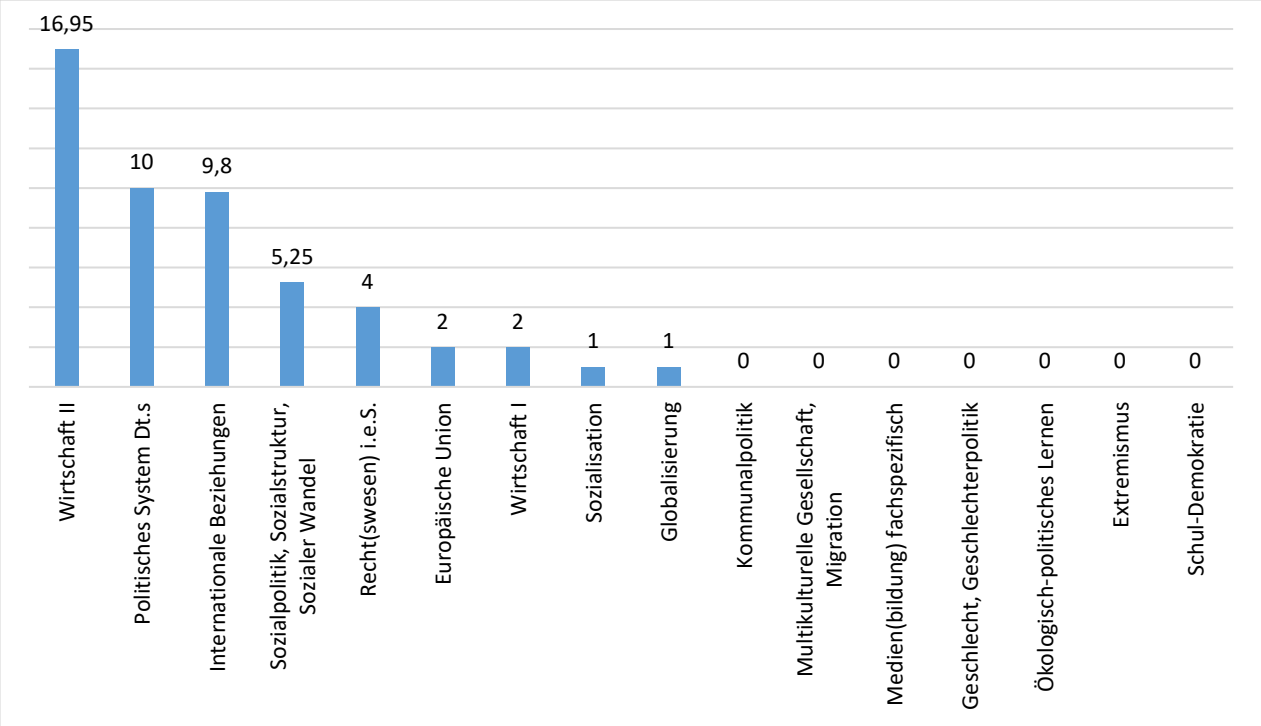
Auch im gymnasialen Bereich gibt es eine schwache Repräsentation von ökonomischer Mitbestimmung und einer entsprechenden Kompetenzvermittlung. Hier stellen die Lehrpläne beim Stichwort Soziale Marktwirtschaft das Wettbewerbsprinzip oder den Sozialstaat ins Zentrum, während die Vorstellung von Arbeitnehmerinnen- bzw. Arbeitnehmer-Mitbestimmung eher unbenannt bleibt. „Mitbestimmung *im engeren Sinne*, also nicht das tarifliche Verhandeln um mehr Geld (oder Arbeits- und Freizeit), sondern die Mitgestaltung der nicht-monetären Arbeitsbedingungen im Betriebsrat und Aufsichtsrat, wird meist vernachlässigt oder gar ganz übersehen“ (Hippe u. a. 2020, S. 38f.). Die Kategorie „ökologisch-politisches Lernen“ nimmt im Vergleich zum nicht-gymnasialen Feld gemessen an den Inhaltsfeldern am stärksten ab und gemessen an der Zahl der Kompetenzen ist der Rückgang ähnlich stark. Zudem sind zwei Drittel der (Teil-)Kompetenzen ausschließlich auf die Rolle des Verbrauchers bzw. der Verbraucherin bezogen, werden also als individuelle Angelegenheit betrachtet und damit individualisiert und entpolitisiert. Die geringe Beachtung von Themen der Umweltpolitik in den analysierten Lehrplänen stellt eine interessante Parallele zu der von den Schülerinnen und Schülern kritisierten geringen Beachtung ihrer langfristigen ökologischen Zukunftsinteressen in der Politik dar. Für die Kategorie Medien(-bildung) ist festzustellen, dass die genannten inhaltsspezifischen Kompetenzen weitaus deutlicher hervortreten als das eigentliche Inhaltsfeld (vgl. Kap. 9).

Inhaltsfelder und inhaltsspezifische Kompetenzen im Politikunterricht in der Sekundarstufe II

In Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Inhaltsfelder ist beim Vergleich zwischen den Sekundarstufen des Gymnasiums zunächst zu bedenken, dass die Gesamtzahl der Felder in den untersuchten Bundesländern in der Sekundarstufe II auf der Basis des Grundkursniveaus etwas geringer ist (52) als in der Sekundarstufe I (60). Aufgrund einiger hier nicht näher zu erläuternder Sondereffekte in Bayern (z. B. Nachholeffekte in der Sekundarstufe II) ragen Bayern mit acht und Nordrhein-Westfalen mit sechs abgedeckten Kategorien heraus; alle anderen Bundesländer bringen es lediglich auf vier der 16 Kategorien. „Das bedeutet zugleich: die Vielfalt der Themen gemessen an der Abdeckung der 16 Kategorien nimmt beim Übergang von der Sek. I auf die Sek. II (Gymnasium) nicht zu, sondern ganz im Gegenteil nimmt die Vielfalt der Themen deutlich ab. Es werden meist nur noch die üblichen ‚Klassiker‘ thematisiert, die sich stark an wissenschaftliche Disziplinen anlehnen: BWL, VWL, Politisches System Deutschlands, IB, Sozialstruktur/Sozialpolitik“ (Hippe u. a. 2020, S. 41).

Abbildung 6–13

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Inhaltsfeldern (gymnasiale Sek. II)



Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien gemessen an den einschlägigen Inhaltsfeldern; (N = 52, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren Inhaltsfelder)

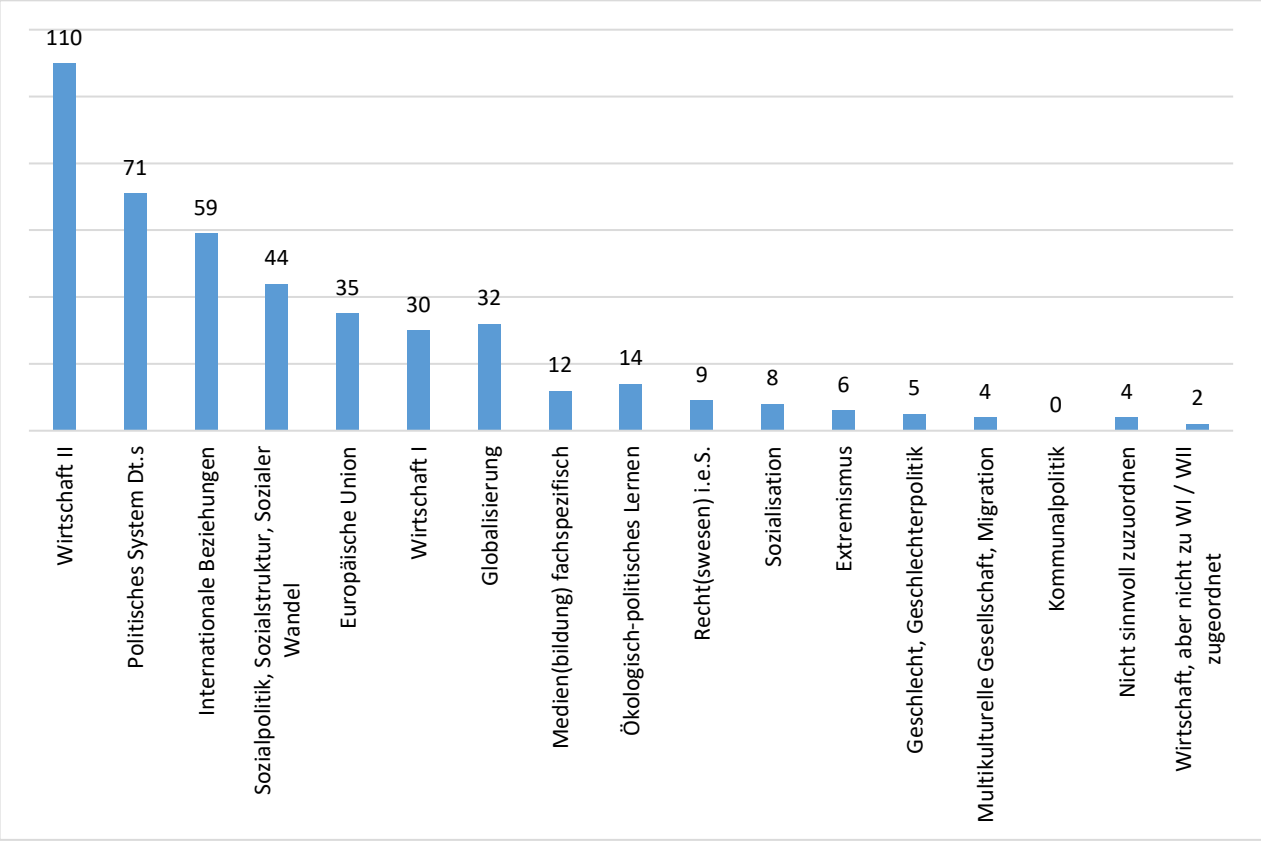
Im Wesentlichen gleich bleibt das „relative Gewicht der 16 Kategorien in der Sek. II gemessen an der Zahl der Inhaltsfelder und ihr relatives Gewicht gemessen an der Zahl der verbindlichen inhaltsspezifischen Kompetenzen“ (Hippe u. a. 2020, S. 41).

An dieser Stelle kann nicht detailliert auf die jeweiligen länderspezifischen Situationen und Entwicklungen sowie die damit verbundenen Auswirkungen auf die Gesamtdaten eingegangen werden. Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Studie von *Hippe u. a.* in Bezug auf die Inhaltsfelder und die inhaltsspezifischen Kompetenzen in den gymnasialen Sekundarstufen zusammenfassend dargestellt.

In den Sekundarstufen des Gymnasiums ist, mit Ausnahme des Bundeslandes Sachsen, die einzelwirtschaftliche Perspektive (Wirtschaft I) in allen untersuchten Bundesländern stark bis extrem stark repräsentiert. Zentrale Kategorie ist Wirtschaft II (gesamtwirtschaftliche Perspektive), die ihren Anteil trotz der erwähnten abnehmenden Gesamtzahl der Inhaltsfelder im Vergleich zur gymnasialen Sekundarstufe I verdoppelt und mit Abstand die meisten Inhaltsfelder auf sich vereint. „Auch auf der Ebene der Kompetenzen ist diese Kategorie die am stärksten besetzte: 110 Kompetenzen sind ihr zuzuordnen. Besonders ausgeprägt ist dies in Baden-Württemberg und Bayern, da beide über ein separates Fach Wirtschaft verfügen und so fünf bzw. vier Inhaltsfelder dafür vorsehen. Aber auch Niedersachsen und NRW sehen zwei Inhaltsfelder plus nennenswerte Anteile von Inhaltsfeldern dazu vor“ (Hippe u. a. 2020, S. 52). Die bereits für die Sekundarstufe I festgestellte mangelnde Berücksichtigung von Inhalten und Kompetenzen zum Aspekt Mitbestimmungsmöglichkeiten der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wird auch in der Sekundarstufe II nicht kompensiert. „Die Befunde belegen das Gegenteil: von insgesamt 142 Kompetenzen in allen sechs Ländern zu beiden Kategorien Wirtschaft I (30 Kompetenzen), Wirtschaft II (109 Kompetenzen) und nicht genauer zuzuordnenden (3 Kompetenzen) gibt es in der Sek. II nur eine einzige Kompetenz, die diesen Bestandteil der sozialen Marktwirtschaft in Deutschland berücksichtigt“ (ebd.). Zumindest implizit, so die Autoren, liegt den untersuchten Lehrplänen aber „eher die Annahme zugrunde, dass man zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands in der Schule v. a. Kompetenzen zur Unternehmerrolle fördern müsse. Die Förderung solcher Kompetenzen ist ein legitimes Anliegen. Doch die Zahl der Kompetenzen dazu übertrifft die Zahl der Kompetenzen zur Mitbestimmung um ein Vielfaches“ (ebd., S. 53).

Abbildung 6–14

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Kompetenzen (gymnasiale Sek. II)



Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien gemessen an den einschlägigen Inhaltsfeldern; (N = 445, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren inhaltsspezifischen Kompetenzen)

Auch wenn in Bezug auf die Inhaltsfelder eine Abnahme der Kategorie Europäische Union diagnostiziert werden kann, ist festzustellen, „dass jede/r Schüler/in in allen sechs Bundesländern beim Besuch des Gymnasiums bis zum Abitur sich mindestens einmal mit einem Inhaltsfeld zur EU als Mittelpunkt beschäftigen muss; in NRW sogar zweimal (wenn der Grundkurs besucht wird). Zudem werden in der Sek. II Kompetenzen zur EU teilweise auch in Inhaltsfelder mit anderem Schwerpunkt eingearbeitet (z. T. auch in Inhaltsfelder mit dem Mittelpunkt Wirtschaft II), sodass die Gesamtzahl der Kompetenzen zur EU mit 35 (Summe aller sechs Bundesländer) in der Sek. II praktisch mit jener in der Sek. I (34) übereinstimmt“ (Hippe u. a. 2020, S. 43). Auch wenn die für die gymnasiale Sekundarstufe I festgestellte mangelnde kontroverse und problematisierende Auseinandersetzung mit den strukturellen, formellen und institutionellen Dimensionen der europäischen Politik (polity) auch für die Sekundarstufe II festgestellt werden kann (Ausnahme Sachsen und Bayern) „ist die Kategorie EU in allen gymnasialen Lehrplänen angemessen bis sehr stark repräsentiert“ (ebd.).

Deutlich angewachsen ist auch die Zahl der Inhaltsfelder zur Kategorie Internationale Beziehungen sowie der damit korrespondierenden inhaltsspezifischen Kompetenzen. „Jeder Abiturient“, so die Autoren, „muss sich im Laufe seiner Schullaufbahn in allen sechs Ländern mindestens einmal mit einem Inhaltsfeld beschäftigen, dessen Mittelpunkt sich um IB dreht (wenn der Grundkurs besucht wird). Dabei reicht die Spannweite von Sachsen, wo das Minimum von einmal verlangt wird, bis Baden-Württemberg, wo es gleich fünfmal gefordert wird“ (Hippe u. a. 2020, S. 45).

Auch die Kategorie Sozialpolitik/Sozialstruktur (inkl. sozialer Wandel) expandiert bei der Zahl der Inhaltsfelder in der Sekundarstufe II (5,25) im Vergleich zur Sekundarstufe I. Damit wird sie dort zur viertstärksten Kategorie – unabhängig davon, ob man die Inhaltsfelder zählt oder die verbindlichen inhaltsspezifischen Kompetenzen (44). Dabei ist positiv hervorzuheben, „dass die Kompetenzen zur Sozialpolitik überall deutlich machen, dass es um

die kontroverse Diskussion konträrer sozialpolitischer Positionen gehen soll“ (Hippe u. a. 2020, S. 54). In den gymnasialen Sekundarstufen müssen sich die Schülerinnen und Schüler so in allen Bundesländern – trotz unterschiedlicher Intensität in den analysierten Bundesländern – mindestens einmal mit einem ganzen Inhaltsfeld auseinandersetzen, in dessen Mittelpunkt diese Kategorie steht.

Die Kategorie Politisches System Deutschlands ist mit den zweitmeisten Inhaltsfeldern (10) und inhaltsfeldspezifischen verbindlichen Kompetenzen (71) repräsentiert. „Ihr Stellenwert in der Sek. II (Gymnasium) entspricht also in etwa ihrem Gewicht in der Sek. I. Das ist bemerkenswert: Ein kreativer Kopf könnte ja auf die Idee kommen, dass man diese Kategorie in der Sek. I schon so oft und eingehend genug thematisiert habe, dass man in der Sek. II den anderen, marginalisierten Kategorien gesellschaftlich-soziokultureller Natur (Geschlecht, Sozialisation, Multikulturelle Gesellschaft/Migration, Extremismus, ökologische Nachhaltigkeit) zumindest ein wenig mehr Raum zugestehen könnte – aber das ist nicht der Fall“ (Hippe u. a. 2020, S. 55). Und „die bereits für beide Bereiche der Sek. I konstatierte Divergenz zwischen Vernachlässigung von Mikropolitik (Schul-Demokratie, Kommunalpolitik) und Betonung von Makropolitik (EU, IB) wird in der gymnasialen Sek. II quasi ‚potenziert‘, da Mikropolitik dort gar nicht mehr vorkommt – mit der Folge, dass es für die gesamte gymnasiale Schullaufbahn zu dieser extremen Divergenz kommt“ (ebd., S. 45f.).

Der für die Sekundarstufe I insgesamt diagnostizierte extrem geringe Stellenwert stärker soziokulturell-gesellschaftlich geprägter Kategorien (Multikulturelle Gesellschaft/Migration, Geschlecht, Extremismus sowie ökologische Nachhaltigkeit) „wird in der Sek. II nicht etwa kompensiert, sondern – ganz im Gegenteil – sogar noch zusätzlich massiv verstärkt, da alle der genannten Kategorien kein einziges Inhaltsfeld erhalten“ (ebd., S. 46). Die Kategorie Sozialisation bildet lediglich in Nordrhein-Westfalen ein Inhaltsfeld und auch nur hier werden inhaltsspezifische Kompetenzen zur Kategorie Geschlecht formuliert. Zum vernachlässigten Inhaltsfeld Extremismus stellen die Autoren fest, dass „mit etwas Wohlwollen“ in der gymnasialen Sekundarstufe II „insgesamt sechs Kompetenzen zu dieser Kategorie“ (Hippe u. a. 2020, S. 47) zu entdecken sind. Dies führt die Autoren, bei aller Unterschiedlichkeit im Detail in den einzelnen Bundesländern, zu dem zusammenfassenden Befund, dass auch am Gymnasium grundsätzlich ein Defizit an entsprechenden Inhaltsfeldern und inhaltsspezifischen Kompetenzen festzustellen ist, ein Befund, der auch nicht durch den Einbezug verwandter Kategorien (Multikulturelle Gesellschaft/Migration) ausgeglichen wird.

Auch das ökologisch-politische Lernen ist, mit Ausnahme von Niedersachsen (und partiell Sachsen), in der gymnasialen Sekundarstufe II nicht ausreichend repräsentiert. Es findet, so die Autoren, „in Bayern im gesamten Gymnasium – zumindest laut den verbindlichen Kompetenzen – praktisch nicht statt, […] nicht viel mehr anzubieten hat Baden-Württemberg“; etwas „besser aufgestellt sind Brandenburg, NRW und Sachsen“ (Hippe u. a. 2020, S. 49). Ebenso vernachlässigt werden die Kategorien Medien und Recht(swesen). Während die Kategorie Medien (vgl. hierzu Kapitel 9) in keinem der sechs analysierten Bundesländer in der Sekundarstufe II als eigenes Inhaltsfeld vorkommt und auch die Anzahl der verbindlichen Kompetenzen, die in unterschiedlicher Anzahl in jedem Bundesland benannt werden, auf zwölf Kompetenzen in der Sekundarstufe II (Sekundarstufe I: 22 Kompetenzen) abnimmt, ist die Kategorie Recht(swesen) lediglich in Bayern als Inhalts- und Kompetenzbereich benannt.

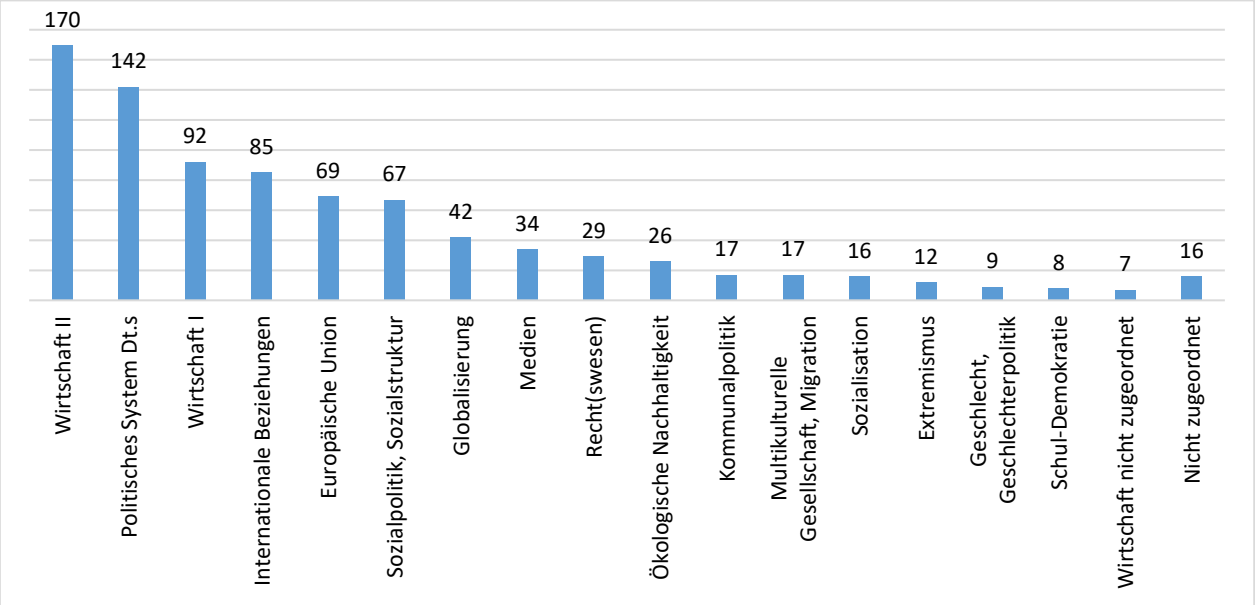
Wie in der gymnasialen Sekundarstufe I zeigt sich auch in der Sekundarstufe II in der Kategorie Politisches System Deutschlands ein stark institutionalistisch-konventionell geprägtes Bild, das beispielsweise durch die Unterbetonung von außerparlamentarischen Akteuren (z. B. NGOs), Interessensorganisationen, demokratiegefährdenden Prozessen, zivilgesellschaftlichen Protestformen (z. B. Demonstrationen), demokratiefördernden Reformprozessen oder der Diskussion über die sozialen Voraussetzungen von Demokratie gekennzeichnet ist (vgl. Hippe u. a. 2020, S. 57f.).

Nimmt man schließlich den gesamten gymnasialen Bildungsweg in der Sekundarstufe I und II in den Blick (vgl. Abb. 6–15), so lässt sich nach *Hippe u. a.* zusammenfassend das folgende Ergebnis festhalten: Es „dominieren also die beiden Kategorien Wirtschaft II und Politisches System Deutschlands, die als einzige auf jeweils über 100 Kompetenzen kommen. Danach folgen mit einem gewissen Abstand Wirtschaft I sowie Internationale Beziehungen. Im Mittelfeld liegen Europäische Union und Sozialpolitik mit einer Abdeckung, deren durchschnittlicher Anteil an den Curricula der Länder leicht oberhalb der Schwelle des Äquivalenzindikators (6,25 %) liegt, die sich bei einer gleich starken Behandlung aller 16 Kategorien ergäbe. Danach folgen die meistens vernachlässigten Kategorien Recht und Medien, die nur in je einem Land stark abgedeckt sind. Völlig marginalisiert werden ökologische Nachhaltigkeit (zumal der Anteil der Teil-Kompetenzen dort über 50 % beträgt) und die mikropolitischen

Kategorien Kommunalpolitik und Schul-Demokratie sowie insbesondere Extremismus, Multikulturelle Gesellschaft/Migration, Sozialisation und Geschlecht“ (Hippe u. a. 2020, S. 58f.). Dies wird nicht nur durch die Anzahl der verbindlichen Kompetenzen im Gesamtkorpus deutlich, sondern auch, „wenn man den jeweiligen prozentualen Anteil der Kompetenzen zu den Einzel-Kategorien in einem Bundesland an der Gesamtzahl der sozialwissenschaftlichen Kompetenzen in diesem Bundesland berechnet“ (ebd., S. 59).

Abbildung 6–15

Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Kompetenzen (gymnasiale Sek. I und Sek. II)



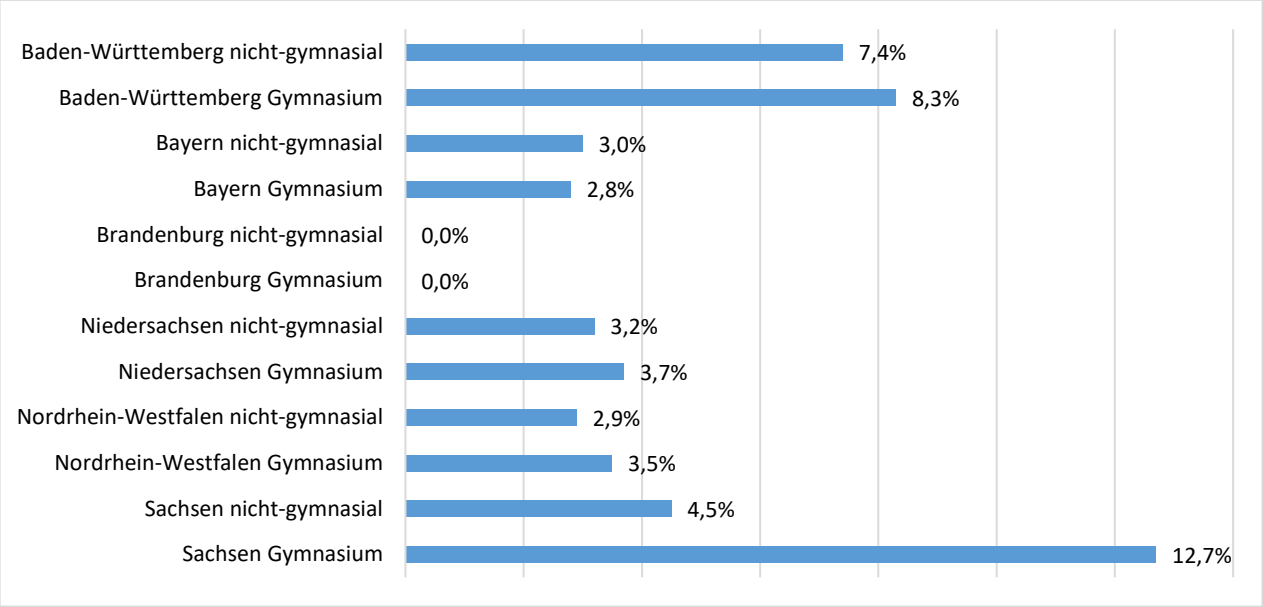
Quelle: Hippe u. a. 2020; absolute Häufigkeiten der Kategorien gemessen an den einschlägigen Inhaltsfeldern; (N = 858, inkl. der nicht sinnvoll zuordenbaren inhaltsspezifischen Kompetenzen)

Partizipationsförderung und ihre curriculare Verankerung als Bildungsziel in der Schule

Für den folgenden Abschnitt Demokratie als Erfahrung ist die Frage nicht unwesentlich, inwieweit die Förderung von Partizipation in der Schule curricular verankert ist. *Hippe u. a.* untersuchten in ihrer bereits ausführlich zitierten Studie zur Curriculumanalyse deshalb auch „die – kategorieübergreifende – Häufigkeit von inhaltsspezifischen Kompetenzen, in denen es darum geht, dass Lernende erkennen können, wie sie durch eigene politische Partizipation u. ä. ihre eigenen Interessen in politischen u. ä. Systemen (auf diversen Ebenen) einbringen/durchsetzen können“ (Hippe u. a. 2020, S. 23). Dabei wurden nur partizipative Kompetenzen – auch aus dem Bereich der ökonomischen Mitbestimmung – berücksichtigt, die sich nicht auf Wahlen beschränken und in denen nicht bloße theoretische Zuordnungen o. ä. im Vordergrund stehen. Die folgende Übersicht zeigt, zunächst für die nichtgymnasiale und gymnasiale Sekundarstufe I der analysierten Bundesländer, den prozentualen Anteil dieser Kompetenzen an allen verbindlichen inhaltsspezifischen Kompetenzen (vgl. Abb. 6 – 16).

Abbildung 6–16

Relative Relevanz von verbindlichen Partizipationskompetenzen im Länder- und Schulformvergleich (Sek. I)



Quelle: Hippe u. a. 2020, prozentualer Anteil der verbindlichen Kompetenzen zu Partizipation u. ä. an allen Kompetenzen für die Sekundarstufe I des Gymnasiums und nicht-gymnasialer Schulformen

Die Studie verdeutlicht die ausgeprägten Differenzen zwischen den Bundesländern und den Schulformen. Während in Baden-Württemberg inhaltsspezifische Partizipationskompetenzen in allen Schulformen gleichermaßen relevant sind und diese sich systematisch in Bezug auf alle politischen Ebenen (Schule, Kommune, Bund, *EU*) und auch in der Oberkategorie Wirtschaft finden, ist für Sachsen eine deutliche Differenz zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Oberschülerinnen und Oberschülern festzustellen. Für die Bundesländer Bayern, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen diagnostizieren die Autoren insgesamt niedrige Prozentwerte, die allerdings für Niedersachsen und Brandenburg durch die spezifischen Randbedingungen etwas zu relativieren sind (vgl. Hippe u. a. 2020, S. 24).

Für die gymnasiale Sekundarstufe II kommen *Hippe u. a.* zu etwas anderen Ergebnissen. Hier „liegt der prozentuale Anteil aller kategorienübergreifenden Kompetenzen zur Partizipation (inkl. ökonomische Mitbestimmung) in einem Bundesland in der gymnasialen Sek. II an der Gesamtzahl der sozialwissenschaftlichen Kompetenzen in diesem Bundesland auf dieser Schulstufe im Durchschnitt etwas unter dem entsprechenden Anteil in der Sek. I: beträgt er in der gymnasialen Sek. I 5,2 %, liegt er in der Sek. II bei 4,2 %“ (Hippe u. a. 2020, S. 56). Dabei ist bedenkenswert, „dass in der Sek. II viele andere Inhaltsfelder wegfallen (Schul-Demokratie, Kommunalpolitik) oder stark an Gewicht verlieren (Medien), in denen in der Sek. I viele Partizipationskompetenzen angesiedelt sind. Dagegen findet man Partizipationskompetenzen in der Sek. II oft nur noch in der Kategorie Politisches System der BRD“ (ebd.).

Engagementförderung und ihre curriculare Verankerung als Bildungsziel in der Schule

Schule zielt nicht allein auf die Vermittlung individueller Kenntnisse und Kompetenzen ab, sie soll im besonderen Maße auch an der Entwicklung von gesellschaftlichen Werten wie Gemeinsinn und Solidarität und an der Förderung von Gestaltungsfähigkeit und Engagementbereitschaft beteiligt sein. Demokratie- und Engagementförderung sind Bestandteil des Bildungsauftrags der Schule und Bildungsziel in den Richtlinien und Lehrplänen der (gesellschaftswissenschaftlichen) Unterrichtsfächer, sie finden im Rahmen von Schul- und Lernkultur innerhalb der Schule statt und sie sind ebenso Schlüsselbereiche einer Öffnung der Schule zum lokalen Gemeinwesen bzw. zur Gesellschaft hin. In welcher Form die Förderung eines gesellschaftlichen Engagements in der Struktur von Schule

und Unterricht verankert ist und welche Praxiserfahrungen zur Umsetzung dieses Bildungszieles vorliegen, zeigt sich in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen.

Zunächst ist auf der Basis zahlreicher Studien grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass gesellschaftliches Engagement unter Jugendlichen an Bedeutung gewinnt und eine wachsende Bereitschaft zum gesellschaftlichen Engagement diagnostiziert werden kann. So kommt etwa der vierte Freiwilligensurvey aus dem Jahr 2014 (vgl. Simonson u. a. 2016) zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass sich immer mehr Menschen freiwillig engagieren (1999: 34,0 %; 2014: 43,6 %), jede zweite bisher nichtengagierte Person bereit ist, sich zukünftig freiwillig zu engagieren, insbesondere Jugendliche im Alter zwischen 14 und 29 Jahren mit einer Engagementquote von 46,9 Prozent zu den besonders engagementstarken Altersgruppen gehören, Schülerinnen und Schüler mit 54,8 Prozent im Jahr 2014 die engagementstärkste Altersgruppe bildeten, gesellschaftliches Engagement in den Bereichen Schule oder Kindertagesbetreuung mit 9,1 Prozent einen hohen Stellenwert einnimmt und im Vergleich zu anderen Engagementfeldern besonders deutlich zugenommen hat.

Wenn Schule selbst ein Erfahrungsraum für Demokratie sein soll und sich aus diesem Raum heraus Engagementformen in andere soziale Räume ergeben sollen, ist es neben den Ermöglichungsstrukturen in der Schule nicht ganz unwesentlich, inwieweit dieses Bildungsziel und eine entsprechende Praxis in den gesetzlichen und curricularen Vorgaben der Schule verankert sind und damit bildungswirksam werden. Denn genau diese konkrete Praxisorientierung und Praxiswirksamkeit wird von Lehrkräften oftmals infrage gestellt und nicht als Bildungsauftrag der Schule verstanden. Die Frage nach der gesetzlichen und curricularen Verankerung stand im Fokus einer Expertise, die *Koopmann* (2007) für den *Carl-Bertelsmann-Preis* erstellt hat. Dabei ging *Koopmann* von der Arbeitshypothese aus, dass „die Befähigung der Schüler zum Engagement in einschlägigen gesetzlichen und curricularen Vorgaben durchweg festgeschrieben ist“ (Koopmann 2007, S. 5), aber „die Realisierung dieses Ziels in der Schulpraxis […] keineswegs als zufriedenstellend bezeichnet werden kann“ (ebd.). Zur Prüfung dieser Hypothese analysierte die Expertise „die Darstellung der in den Bundesländern geltenden Normen des gesellschaftlichen Engagements als schulisches Bildungsziel“ (ebd.), untersuchte Studien mit empirischen Hinweisen „auf die Umsetzung des normativen Anspruchs“ (ebd., S. 6) und ergänzte dies mit „Einsichtnahmen in die Praxis einiger jener Schulen […], die durch Schulprogramme und -angebote sowie Projekte hervorgetreten sind“ (ebd.). In Bezug auf die normative Verankerung kommt *Koopmann* nach der Analyse der Schulgesetze in den Bundesländern sowie der „Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne der für soziales Lernen und politische Bildung zuständigen Lernbereiche und Fächer der Sekundarstufen“ (ebd., S. 67) zu dem Ergebnis, „dass engagementrelevante schulische Erziehungs- und Bildungsziele in allen Bundesländern normativ fixiert sind. Die dabei verwendeten Begrifflichkeiten, gesetzten inhaltlichen Schwerpunkte, formulierten Vorgaben zur Praktizierung erfahrungsorientierter und fächerübergreifender Lernansätze sowie zur Einbeziehung außerschulischer, bürgergesellschaftlicher Lernfelder indes unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland erheblich“ (ebd.). Bei aller Differenz und Vielfalt kann aber insgesamt festgestellt werden, dass „ein bundesweiter Mindestkonsens hinsichtlich des an öffentliche Schulen gerichteten normativen Mindestanspruchs besteht, ihre Schüler (überwiegend als spätere Erwachsene, in Ausnahmefällen bereits als Schüler) zum aktiven Verhalten in inner- wie außerschulischen Angelegenheiten zu befähigen und anzuregen.

„Dass man ernst genommen wird, ist auch altersabhängig. Ich bin beispielsweise 17 Jahre alt, da wird man schon eher ernst genommen als mit jüngerem Alter.“

(Aussage einer Teilnehmerin des am 30.03.2019 in Dortmund durchgeführten Workshops mit Jugendlichen)

Darüberhinausgehende, qualifizierte engagementrelevante Kompetenz- und Zielangaben, wie etwa politische Partizipation(sfähigkeit) in der authentischen, außerschulischen Öffentlichkeit, konnten in nur wenigen Einzelfällen identifiziert werden“ (Koopmann 2007, S. 67). Die normativ vorgegebenen inhaltlichen Schwerpunkte zur Zielerreichung, so *Koopmann*, entsprechen dabei „überwiegend Elementen der Teilbereiche ‚policy‘ (Politik-Inhalte), ‚polity‘ (institutionelle, normative Politik-Rahmenbedingungen), ‚politics‘ (Politik-Prozesse) der politikwissenschaftlichen Fachsystematik“ (ebd., S. 69), eine Orientierung, die „durchaus als Aufforderung zur Praktizierung konventioneller Institutionenkunde (miss)verstanden werden“ kann (ebd., S. 117). Demgegenüber sind Orientierungen an einem weiten Politikbegriff, der „jedes gesellschaftliche Handeln“ meint, „das die Struktur und die Machtverhältnisse in der Gesellschaft bzw. in ihren Teilbereichen verändern oder stabilisieren will“ (ebd., S. 117f.), sowie „Hinweise auf die Einbeziehung der Institution Schule sowie der Lebenssituationen junger Menschen und kommunaler Handlungsfelder“ (ebd., S. 69) weitaus seltener auszumachen. Bei aller Unterschiedlichkeit zwischen den einzelnen Bundesländern lassen sich in den normativen Materialien zudem vergleichsweise

wenige Hinweise auf engagementfördernde subjekt-, erfahrungs- oder handlungsorientierte didaktische Prinzipien (vgl. ebd., S. 71), auf fächerübergreifendes bzw. interdisziplinäres Engagement-Lernen (vgl. ebd., S. 73) sowie auf eine Verhältnisbestimmung „von Schule und außerschulischen, (bürger)gesellschaftlichen Bereichen“ (ebd., S. 119) feststellen. Vor dem Hintergrund der normativen Grundlagen und der Analyse von empirischen Studien zur Umsetzungspraxis in der Schule hält *Koopmann* schließlich zusammenfassend fest, dass „die Realisierung des an die öffentlichen Schulen ausdrücklich ergangenen Auftrags, ihre Schüler zum aktiven Verhalten in öffentlichen Angelegenheiten zu befähigen und anzuregen, offensichtlich nur unzureichend“ gelingt (ebd., S. 120f.). Aus der in der Expertise vorgenommenen Analyse besonders engagementorientierter Schulen wird nach *Koopmann* wiederum deutlich, dass (a) die jeweiligen Konzepte und Initiativen durchweg auf der Eigenaktivität der Schulen beruhen und von außen gesetzte Rahmenbedingungen eher unterstützend bzw. legitimierend als initiierend zu wirken scheinen (vgl. ebd., S. 122); (b) der Verlauf und die Effekte in hohem Maß von den Kompetenzen, Intentionen und Verhaltensweisen aller involvierten internen und externen Akteure abhängen (vgl. ebd., S. 122); (c) insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Rolle in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler (Zutrauen, Vertrauen, Unterstützung), auf die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern (symmetrische und konstruktive Zusammenarbeit) sowie auf ihre pädagogisch-theoretische Reflexionskompetenz, Innovationskompetenz, Praxiskompetenz und Kommunikationskompetenz (interne und externe Kommunikation) zukommt (vgl. ebd., S. 123); (d) die Schulleitung über eine hohe Konfliktbereitschaft und Konfliktkompetenz sowie Moderationskompetenz verfügen muss (vgl. ebd., S. 123); (e) ein entsprechendes Engagementkonzept curricular und organisatorisch-strukturell verankert sein muss und dies ggf. auch auf Kosten konventioneller Curriculumanteile zu erfolgen hat (vgl. ebd., S. 123) und dass (f) die analysierten Schulen über ein hohes Maß an Außenorientierung, Vernetzung, Zusammenarbeit und Partnerschaften mit außerschulischen Akteuren verfügen müssen (vgl. ebd., S. 123).

Inwieweit die Schule Anregungen und Anstöße für eine freiwillige und ehrenamtliche Tätigkeit von Schülerinnen und Schülern gegeben hat, wurde auch im Rahmen der Studie von *Picot* (2012) analysiert. Dabei gaben 34 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler an, dass ein entsprechender Anstoß von der Schule ausgegangen ist, 66 Prozent dagegen haben den Anstoß außerhalb der Schule erfahren. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass bei Haupt- und Realschülerinnen und -schülern die Schule eine deutlich größere Rolle spielt. Anstoßgebend waren für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler dabei vor allem soziale und gemeinnützige Projekte im Unterricht (55 %), gefolgt von der Mitarbeit in Arbeitsgruppen (48 %) sowie in Gremien (44 %). „Ausbaufähig“, so die Studie, „ist sicherlich die Zusammenarbeit mit sozialen oder gemeinnützigen Einrichtungen außerhalb der Schule (13 %)“ (Picot 2012, S. 167).

Wenn für Schülerinnen und Schüler (bürgerschaftliches bzw. zivilgesellschaftliches) Engagement, also die Motivation und Befähigung zur freiwilligen, aktiven, verantwortlichen und reflexiven Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten ihres Gemeinwesens in und außerhalb der Schule, normativ verankert ist und die Schule hierfür einen substanziellen Beitrag leisten will, dann bedürfen diese Prozesse „aufgrund ihres sozialen und politischen Charakters nicht nur sozialer, sondern auch politischer, mithin bürgerschaftlicher Beteiligung(skompetenzen)“ (Koopmann 2007, S. 124). Da diese Kompetenzen gelernt werden müssen und kaum gelehrt werden können (vgl. ebd.), muss praktisches Engagement als eigenständiges, problemorientiertes Erfahrungs- und Lernfeld begriffen werden, das sich nicht allein auf den schulischen Binnenraum bezieht, sondern immer auch in den außerschulischen öffentlichen Raum hineinwirkt bzw. öffentliche gesellschaftliche Problemlagen im Kontext der Schule thematisiert. Ein „erfahrungsorientiertes bürgerschaftliches Partizipationslernen“ (ebd.) basiert nach *Koopmann* dabei auf Anerkennung, Authentizität, Selbststeuerung, Kommunikation und Kooperation, Problemorientierung, Reflexivität sowie auf Öffentlichkeit im Sinne eines Gesellschafts- und Problembezugs (vgl. ebd., S. 125).

In Bezug auf das Unterrichtsfach in der Schule ergeben sich aus den bisherigen Analysen u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– In Bezug auf die Grundschule lässt sich feststellen, dass die vorhandenen Potenziale zur politischen Bildung (und Demokratiebildung) nur einschränkt genutzt werden. Eine Intensivierung hätte aber gerade eine optimierte Sensibilisierung, Ausbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte sowie eine andere Schulkultur zur Folge.
– Für die Sekundarstufe ist vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule insgesamt eine eher marginale Stundenausstattung des Faches zu konstatieren. Dieser Befund wird insbesondere dort, wo das Fach in Kombination mit Wirtschaft unterrichtet wird bzw. in Konkurrenz zu anderen Fächern (z. B. Geschichte) steht, verschärft.

- In Bezug auf die Inhaltsfelder und zu vermittelnden Kompetenzen ist der Bereich Wirtschaft deutlich überrepräsentiert, wohingegen andere Inhalte und damit verbundene Kompetenzen – etwa Ökologie, aktuelle Demokratiegefährdungen, Mitbestimmung und Partizipation im Lebenskontext, Mikroebene von Politik, kritische Gesellschaftsanalyse etc. – zum Teil deutlich und auf bedenkenswerte Weise unterrepräsentiert sind.
- Bedenkenswert erscheint zudem, inwieweit eine Entpolitisierung und Individualisierung einzelner Themenaspekte stattfindet (z. B. Rolle als Verbraucherin bzw. als Verbraucher) und die politische Bildung in der nicht-gymnasialen und gymnasialen Sekundarstufe von unterschiedlichen Rollenzuweisungen (ökonomische Rolle vs. politische Rolle) an die Schülerinnen und Schüler geprägt ist.
- Wenn Schule die Förderung von Engagement und Partizipation von Schülerinnen und Schülern als Bildungsauftrag verfolgt und diesem Anspruch nur teilweise bzw. unzureichend gerecht wird, bedarf es einer intensivierten Diskussion in der Fachwissenschaft zum Stichwort Handlungsorientierung und eine entsprechende Berücksichtigung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

6.2.1.3 Politische Bildung in der Förderschule

Bittlingmayer u. a. (2020) haben im Rahmen des vorliegenden Kinder- und Jugendberichts eine Expertise unter der Überschrift „Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen“ verfasst. Im Rahmen dieser Expertise wurde der Frage nachgegangen, „inwieweit Demokratiebildung an Förderschulen in der alltäglichen Schulpraxis eine sichtbare Rolle einnimmt“ (Bittlingmayer u. a. 2020, S. 1), und zwar sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Grundlage.

Theoretisch haben *Bittlingmayer u. a.* (2020) den Begriff der Demokratiebildung zunächst in vier Dimensionen ausdifferenziert: Analytisch wird „eine implizite Dimension der Demokratie- und Menschenrechtsbildung, wie sie sich vor allem in Programmen zum Sozialen Lernen oder zur Stärkung der Heterogenitätstoleranz materialisiert, von einer demokratiepädagogischen Dimension unterschieden, die auf die partizipative Dimension in Form etwa der Etablierung von Service-Learning und Klassenrat abzielt“ (Bittlingmayer u. a. 2020, S. 5). Hinzu kommen eine fachdidaktische Perspektive, wie sie im Politikunterricht zu verorten ist, und eine explizite Dimension der Demokratie- als Menschenrechtsbildung.

Ausgewählt für die empirische Analyse wurden vier Bundesländer: „Baden-Württemberg, als strukturkonservatives, bildungspolitisch wenig progressives Bundesland aus dem Süden; Nordrhein-Westfalen, als bevölkerungsreichstes Bundesland mit einer sehr langen und umkämpften Tradition der Einführung einer Schule für alle und nach dem jüngsten Regierungswechsel mit einer massiven Kehrtwende in Richtung Bestandsschutz für Förderschulen; Bremen als traditionell bildungspolitisch besonders progressiver Stadtstaat, der das Förderschulwesen maßgeblich reduziert hat; und schließlich Brandenburg als ostdeutsches Bundesland, das sehr offensiv für eine inklusive Schule eintritt und als Bundesland sichtbar hinter dem inklusiven Vorhaben steht“ (Bittlingmayer u. a. 2020, S. 27).

Durchgeführt wurde die Untersuchung aufgrund der Corona-Pandemie unter starken Beschränkungen; systematisch ausgewertet wurden zunächst die Bildungspläne für Förderschulen in den dargestellten Bundesländern, denen eine Bewertung der Schulhomepages und die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern gegenübergestellt wurden. Trotz der beschränkten Aussagekraft der Ergebnisse – die Autoren selbst bezeichnen diese als nur „wenig belastbar“ – zeichnen sich einige interessante Trends ab, die anhand von umfangreicheren Analysen weiter untersucht werden müssen:

- „Demokratiebildung ist zumindest konzeptionell an den Förderschulen angekommen. […]
- [D]eutlich wird aber auch, dass die politikdidaktische Vermittlung des deutschen Institutionengefüges und explizite Grund- und Menschenrechtsbildung eine äußerst marginale Rolle spielen. […]
- Diese Frage verweist auch auf einen eklatanten Mangel an (evidenzbasierter) empirischer Forschung im Bereich der Demokratiebildung an Förderschulen, der dringend angegangen werden sollte. […]
- Ohne dass wir das Thema in dieser Expertise umfassend entfalten konnten, so ist nach unserem Kenntnisstand festzuhalten, dass die sonderpädagogische Lehrkräftebildung und Lehrer*innen-Fort- und -Weiterbildung dem Thema der Demokratiebildung bislang keine besondere Aufmerksamkeit schenkt“ (Bittlingmayer u. a. 2020, S. 9).

6.2.2 Politische Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer

Neben dem Politikunterricht findet politische Bildung als Querschnittsaufgabe auch in allen anderen Unterrichtsfächern statt. Kinder und Jugendliche benötigen ein fachliches Wissen über die Voraussetzungen und Praxen demokratischer Gesellschaften und der dazugehörigen Politik. Demokratiebildung ist das „Ergebnis des Zusammenspiels von Wissen, belastbaren prodemokratischen Werthaltungen und der Bereitschaft zum Engagement in der Demokratie“ (Beutel 2018, S. 1). Insofern ist die Schule und sind die gesamten Schulfächer auf- und herausgefordert, einen konkreten Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten und die jeweils spezifischen Schnittstellen herauszuarbeiten.

„Um das Engagement von Lehr- und Fachkräften sowie von Schülerinnen und Schülern für eine demokratische Entwicklung in der Schule und in der Gesellschaft mehr noch als bisher zu stärken“, so der *KMK*-Beschluss zu Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, werden die Länder u. a. die „Ausweitung der Verankerung inhaltlicher Bezüge auf rechtsstaatliche Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in den Richtlinien und Lehrplänen aller Fächer und Nutzung der Möglichkeiten sozialer Netzwerke in diesem Feld“ (KMK 2018b, S. 6) unterstützen. „Alle Lehr- und Fachkräfte [sind] in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet“ (ebd., S. 8). Dies gilt umso mehr, als Schule durch gesellschaftliche und globale Veränderungsprozesse, insbesondere aber auch durch die Zunahme antidemokratischer Einstellungen und Gesellschaftsvorstellungen in Gesellschaft und Politik, vor besonderen Herausforderungen steht und weil die Schule zugleich auch zu einem Erfahrungsraum gehört, in dem durch „Repression, Ausgrenzung, Intransparenz, unkontrollierte und asymmetrische Macht, Mobbing, Gewalt und soziale Vereinsamung“ (Beutel 2018, S. 1) kontraproduktive Demokratieerfahrungen gemacht werden.

In welcher Form die einzelnen Unterrichtsfächer in der Schule ihre demokratiebildende Aufgabe wahrnehmen sollen, zeigt beispielhaft die Publikation *Demokratiebildung* des *Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (*MKJS*) (2019). Hier werden u. a. für die Fächer Sachunterricht, Alte Sprachen, Deutsch, Geografie, Geschichte, Künstlerisch-musische Fächer, MINT-Fächer, Fremdsprachen, Religion, Ethik und Sport konkrete Schnittmengen und Anregungen bzw. Impulse zur Demokratiebildung formuliert (MKJS 2019, S. 39ff.). Ein entsprechender Praxiskatalog und der Appell an die Lehrkräfte, in dieser Weise zu verfahren, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine dementsprechende fachliche und fachdidaktische Vorbereitung, Qualifizierung und Ausbildung in der Regel nicht erfolgt.

In Bezug auf politische Bildung als Querschnittsaufgabe ergeben sich u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– Bereits an anderer Stelle wurde darauf verwiesen, dass zwar für alle Schulfächer demokratierelevante Inhalte in den Prüfungsordnungen der Bundesländer zur Lehramtsausbildung enthalten sind, diese aber eher unspezifisch und auf einem niedrigen Anspruchsniveau gefüllt werden und somit die darin enthaltenen Potenziale nicht annähernd ausgeschöpft werden. Die Praxis in der Schule verdeutlicht, dass Lehrkräfte außerhalb des sozialwissenschaftlichen Lernfeldes große Schwierigkeiten haben, die diesbezüglichen Bildungs- und Erziehungsziele für ihr Unterrichtsfach konkret auszuformulieren und umzusetzen. Hier bedarf es intensivierter und qualifizierter Angebote in der Lehramtsausbildung und im Bereich der Lehrkräftequalifizierung.
– Politische Bildung und Demokratiebildung werden in der Einschätzung und Wahrnehmung der Lehrkräfte vor allem dem sozialwissenschaftlichen Lernfeld zugewiesen. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen erscheint es aber dringend geboten, diese fächerübergreifende Querschnittsaufgabe durch die Implementierung und Koordinierung schulinterner Entwicklungsprozesse und -strukturen zu ergänzen (vgl. Kenner 2017).

6.2.3 Demokratie als Bildungsprinzip

Über (demokratische) Formen der Mitsprache-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des konkreten Unterrichts liegen nur vereinzelt systematische empirische Daten vor. Die vorhandenen Studien kommen jedoch im Wesentlichen zu dem Ergebnis, dass im Kernbereich von Schule, also im Unterricht, partizipative Formen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie aus Sicht von Lehrkräften nur eingeschränkt vorkommen. Während Partizipationsformen im Bereich der Organisation des Schullebens, hier insbesondere im Bereich der Ausgestaltung von Schule und Klassenräumen, bei der Planung von Schulveranstaltungen, Ausflügen

und Freizeitangeboten sowie bei der Gestaltung von Projekten von Schülerinnen und Schülern durchaus gesehen werden, werden Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht als deutlich defizitär eingeschätzt.

> „Es geht darum, dass man mitbestimmen darf und dass man mit den Lehrern über etwas abstimmen kann […], dafür muss es einfach den Raum geben."
>
> (Aussage einer Teilnehmerin des am 16.03.2019 in Korntal-Münchingen durchgeführten Workshops mit Jugendgemeinderäten)

Bereits 1988 konstatierte *Dietze*, dass eine allgemeine Prognose über die Schulmitwirkung sehr ungünstig ausfällt, „da sie durch Ermüdungserscheinungen und Entpolitisierung gekennzeichnet ist. Rein formal ist sie an den meisten Schulen vorhanden. Interesse findet sie jedoch bei einer immer kleiner werdenden Minorität von Schülern" (Dietze 1988, S. 433). Zu einem ähnlichen Befund gelangen dann auch *Melzer* und *Stenke* (1996). Sie konnten darüber hinaus in einer Befragung von knapp 4.000 Schülerinnen und Schülern darstellen, dass lediglich ein Drittel der Befragten angibt, den Unterricht mitgestalten zu können. Dieser Tatbestand ist umso bedenkenswerter, als sich – so das Ergebnis verschiedener Studien (vgl. etwa Krüger u. a. 2000; Palentien/Hurrelmann 2003) – „die Zufriedenheit von Schülern mit ihrer Schule und damit die pädagogische Grundatmosphäre deutlich verbessert, wenn Schüler ihre Partizipationschancen in der Schule als vielfältig wahrnehmen und sie sich als ernst zu nehmende Gesprächspartner erleben. Und auch umgekehrt dürfte gelten: Zufriedenheit und eine positive pädagogische Grundatmosphäre sind wiederum begünstigende Faktoren auf dem Weg der Schüler zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung im schulischen System" (Schmidt 2002, S. 103f.). Umso bedenkenswerter sind die Befunde: „68 Prozent der befragten Schüler", so die Studie von *Schmidt*, „sind der Auffassung, den Unterricht so hinnehmen zu müssen, wie er ist, d. h., dass gut 2/3 der Schülerschaft ihren Unterricht als unbeeinflussbar ansieht. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage, ob die Schüler bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden dürfen. Nur ein gutes Drittel gibt an, dies tun zu dürfen. Bei der Frage, ob man durch gute Vorschläge den Unterricht beeinflussen kann, ist etwa die Hälfte der Schülerschaft der Meinung, dies tun zu können. […] Als Fazit können wir für die von uns befragten Schüler festhalten, dass sich die Mehrheit als nicht gleichberechtigte Partner in die Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts einbezogen fühlt" (ebd., S. 111). Dieser Befund muss für die unterschiedlichen Schulformen selbstverständlich differenzierter betrachtet werden. Während in der Studie von *Krüger u. a.* (2000) insbesondere die Sekundarschulen eine deutlich positivere Tendenz erkennen ließen als die übrigen Schulen und sich die Gesamtschule auf einer Mittelstellung wiederfand, kommt *Schmidt* zu dem Ergebnis, „dass die Gesamtschule bei der partizipativen Unterrichtsgestaltung eine Spitzenstellung im Vergleich zu den anderen Schulen einnimmt. Die übrigen Schulformen nehmen eine Mittelstellung ein, während die Sekundarschulen im Vergleich schlechter abschneiden. Unterschiedliche pädagogische Schwerpunktsetzungen und unterrichtliche Orientierungen einzelner Schulformen und auch Schulen spielen eine große Rolle bei der Frage unterrichtlicher Partizipation" (Schmidt 2002, S. 112). Und in Bezug auf die unterschiedlichen Altersstufen „lässt sich eine leichte Zunahme der positiven Einschätzungen von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht feststellen. Dies deutet auf eine stärkere Emanzipation der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter hin, kann aber auch mit einer stärkeren Einbeziehung der Lernenden in höheren Klassenstufen zusammenhangen" (ebd.). Während die Studie für außerunterrichtliche Mitgestaltungsmöglichkeiten (schulische Zusatzangebote im Rahmen unterrichtsfreier Zeit) zu einer positiven Einschätzung kommt – zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler bewerten diese eher positiv – fällt die Einschätzung im Kernbereich von Schule, dem Unterricht, „deutlich negativer aus. Wenn die Mehrheit der Schüler der Meinung ist, den Unterricht nicht mitgestalten zu können, deutet dies darauf hin, dass der Unterricht weiterhin durch eine Vielzahl von Normierungen stark reglementiert ist und von den Schülern im Hinblick auf Notendruck, begrenzte Zeitbudgets, enge Lehrplanvorgaben und frontale Unterrichtsmethoden wahrgenommen wird. […] Die genannten Problembereiche sind vor allem vor dem Hintergrund demokratietheoretischer Überlegungen bedenkenswert" (ebd., S. 113).

Auch in Bezug auf die Grundschule verweist *Brügelmann* in seiner Expertise zu diesem Kinder- und Jugendbericht (Brügelmann 2020, S. 18f.) auf die Bedeutung von Beteiligungsformen im Unterricht als Element einer latenten politischen Sozialisation. An der Entwicklung des Kindes orientierte selbständige, kooperative, partizipative, dialogische und in den Sozialraum hinein geöffnete Arbeitsformen, die einem spezifischen Verständnis einer Öffnung des Unterrichts entsprechen, prägen in den letzten Jahrzehnten zwar an immer mehr Grundschulen die pädagogische Praxis, sind aber insgesamt betrachtet weiterhin deutlich unterrepräsentiert. Unter einer so verstandenen „Öffnung des Unterrichts" als „Ansatz demokratischer Bildung" versteht *Brügelmann* dabei insbesondere ein „Zulassen und Fördern von Beziehungen zwischen den in der Schule miteinander lebenden Menschen im Sinne einer wechselseitigen Aufmerksamkeit für Gefühle, persönliche Bedürfnisse und Schwierigkeiten" sowie

die „Anerkennung von (politischer) Mitwirkung der Schülerinnen und Schülern an Entscheidungen in Schule und Unterricht und Förderung ihrer Mitverantwortung für das eigene Lernen“ (ebd., S. 19). Soziale Bedingungen also, die nach *Brügelmann* für die Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen von zentraler Bedeutung sind und als Elemente einer demokratischen Schule verstanden werden müssen. In Bezug auf ernsthafte Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu den behandelten Themen sowie Arbeits- und Sozialformen zeigen Befragungen von Lehrkräften und Beobachtungsstudien, dass „weniger als 5 % der Grundschullehrer*innen […] ihren Schüler*innen solche Möglichkeiten (und das auch nur mindestens einmal pro Tag) eröffneten“ (ebd., S. 25). Entsprechende Einschätzungen gibt es auch aus der Sicht der Kinder. „Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird“, so führt *Brügelmann* am Beispiel des *DJI*-Kinderpanels 2005 aus, „konnten danach in der 3./4. Klasse nur 4 % fast immer, 14 % häufig, dagegen 55 % selten und 27 % nie. Auch in der parallel publizierten Schülerstudie des Deutschen Kinderhilfswerks gaben nur 20 % an, dass sie ‚schon einmal‘ bei der Bestimmung von Unterrichtsthemen mitwirken konnten, und sogar nur 4–5 % der Viertklässler*innen, ‚wichtige Dinge‘ mit entscheiden zu dürfen, während immerhin rund die Hälfte der Kinder angab, dass sie schon einmal an der Festlegung von Regeln und an der Gestaltung von gemeinsamen Aktionen wie Klassenfahrten oder Feiern beteiligt waren“ (ebd., S. 25). Als Resultat aus der Auswertung zahlreicher Studien hält *Brügelmann* zusammenfassend fest: „Trotz der in der Didaktik immer wieder erhobenen Forderungen nach einer Öffnung des Unterrichts ist die Selbst- und Mitbestimmung von Inhalten und Aufgaben also bis heute die Ausnahme in der Grundschulpraxis, während […] Kinder bei Entscheidungen über soziale Regeln und Aktivitäten häufiger einbezogen werden“ (ebd., S. 26).

6.2.4 Demokratie als Strukturprinzip

6.2.4.1 Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bildungsraum Schule

Die konkreten Möglichkeiten der Mitwirkung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin sind heute in allen Bundesländern in Schulmitwirkungs- und Schulverfassungsgesetzen festgeschrieben. Ergänzt werden diese oftmals durch entsprechende Verordnungen bzw. Verwaltungsvorschriften, die im Hinblick auf drei Ebenen untergliedert werden können: die Ebene der Schulklasse, die Ebene der Schule und die Ebene der Gremien. Die offiziellen Bezeichnungen variieren dabei von Bundesland zu Bundesland, der Einfachheit halber wird hier der Begriff „Schülervertretung“ verwendet.

Möglichkeiten der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern auf der Ebene der Schulklasse

Eine Untergliederung der gesetzlich festgeschriebenen Möglichkeiten der Mitwirkung kann anhand der Ebenen des partizipatorischen Handelns der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden. Auf der Ebene der Schulklasse kann hierzu gezählt werden:

- die Aussprache zu Formen des Unterrichts;
- die Wahl von Klassensprecherinnen bzw. Klassensprechern (in allen Bundesländern spätestens ab Klasse 5), die die Belange der Klasse in der Schülervertretung der Schule und auch auf den Klassenelternversammlungen vertreten;
- die Aussprache über die Arbeit der Schülervertretung und Berichte in den Klassenschülerversammlungen und entsprechenden Verfügungsstunden; sowie
- die Verabschiedung von Vorschlägen für die Arbeit der Schülervertretung durch die Klassenschülerversammlung;
- weitere Mitbestimmungsmöglichkeiten z. B. in Form eines Klassenrats sind in keinem Bundesland rechtlich verbindlich und damit in der Durchführung wie der Durchsetzung von Ergebnissen auf den guten Willen des beteiligten pädagogischen Personals angewiesen.

Über den Rahmen der eigenen Klasse hinaus sind in fast allen Bundesländern Möglichkeiten der aktiven Beteiligung von Schülerinnen und Schülern vorgesehen. Dies ist ermöglicht im Rahmen von Schülerinnen- und Schülerversammlungen, die in der Regel der Unterrichtung und Aussprache über wichtige Belange der Schule und der Arbeit der Schülervertretung dienen, sowie in einigen Fällen die direkte (statt indirekt über die Klassensprecher erfolgende) Wahl der Schülersprecherin oder des Schülersprechers.

Möglichkeiten der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern auf der Ebene der Schule

Neben den Organen der Schülervertretung auf Klassenebene, den Klassenschülerversammlungen und den Klassensprecherinnen und Klassensprechern finden sich heute in den schulrechtlichen Regelungen aller Bundesländer auch solche Formen der Mitwirkung, die eine Schülervertretung über die Klasse hinaus auf den Ebenen der einzelnen Schule, der Gemeinde, der Städte sowie des Kreises und des Landes betreffen.

Auf der Ebene der Schule zählt hier zu den wesentlichen Organen der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern der Schülerbeirat, dem zwar in allen Bundesländern im Wesentlichen die gleichen Aufgaben und Funktionen zukommen, dessen Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern jedoch variieren. Einheitlich stellt sich dagegen die Zusammensetzung dieses Gremiums dar, das aus den Klassensprecherinnen und -sprechern und ihren Stellvertreterinnen und Stellvertretern ab dem 5. Jahrgang besteht und in der Regel monatlich tagt.

Ziel des Schülerbeirates ist es, die Mitwirkungs- und Verantwortungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern und sich darüber hinaus an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen. Der Schülerbeirat kann zu allen die Schule betreffenden Angelegenheiten, Fragen und Problemen Beschlüsse fassen. (Sein Mandat ist dabei auf bildungspolitische Fragestellungen beschränkt, wobei im Einzelfall oft die Frage auftaucht, inwiefern allgemeinpolitische Fragen immer auch bildungspolitische Aspekte haben.) Hierzu muss der Beirat über alle wichtigen Belange einer Schule informiert werden. Die gefassten Beschlüsse können dann an die entsprechenden schulischen Gremien herangetragen werden, die diese auch zu behandeln haben.

Insgesamt stellt der Schülerbeirat die Vertretung der Schülerinnen und Schüler dar, und zwar durch das Vorschlags- und Antragsrecht an die Gremien der Schule, die Aussprachemöglichkeiten mit der Schulleitung, die beratende Teilnahme der Vertreterinnen und Vertreter an Sitzungen der Elternvertretung und der Lehrerkonferenz bzw. ihrer Ausschüsse, die Mitwirkung in den Schulkonferenzen sowie die Mitwirkung in überschulischen Organen der Schülermitwirkung.

Zusätzlich zu diesem Vertretungsanspruch wird dem Schülerbeirat das Recht zugesprochen, auch selbstgestellten Aufgaben nachzugehen und Veranstaltungen und Arbeitsgemeinschaften durchzuführen bzw. zu organisieren. Darüber hinaus entscheidet der Schülerbeirat – durch Wahl – über

- die Schülersprecherin bzw. den Schülersprecher inkl. Stellvertreterin bzw. Stellvertreter (wenn dies nicht durch die Versammlung aller Schülerinnen und Schüler der Schule geschieht);
- die Vertreterinnen und Vertreter der Schülerschaft in den schulischen Gremien, insofern der die Schülersprecherin oder der Schülersprecher nicht qua Amt Mitglied dieser Gremien ist;
- die Vertreterinnen und Vertreter der Schule in überschulischen Gremien;
- den Kassenwart und die Kassenprüferinnen und Kassenprüfer in den Bundesländern, in denen die Schülervertretung eine eigene Kasse führt; und
- die Vertrauens- bzw. Verbindungs- bzw. Beratungslehrerinnen und -lehrer.

Gremienbezogene Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülervertretung

Für die Repräsentation der Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die Schülervertretung kommt insbesondere denjenigen rechtlichen Regelungen ein besonderer Stellenwert zu, die sich mit den in der Schule bestehenden Gremien befassen. Sie können je nach den in der Schule Handelnden unterschieden werden in: Gremien der Elternvertretung, Gremien der Lehrerinnen und Lehrer (Lehrerkonferenzen bzw. -ausschüsse) sowie die Schulkonferenz (als gemeinsames Gremium). Grundsätzlich werden im Schulbereich Vertreterinnen und Vertretern der Eltern weitgehendere Beteiligungsrechte eingeräumt als den Schülerinnen und Schülern (Deutsches Kinderhilfswerk 2019a, S. 72f.).

Gremien der Elternvertretung

Mit Ausnahme weniger Bundesländer, in denen für gewählte Schülervertreter die Möglichkeit besteht, mit beratender Stimme oder als Gast an den Gremien der Elternvertretung teilzunehmen, kennt die Mehrzahl der Bundesländer keine Partizipationsmöglichkeit in diesem Bereich. Gleiches gilt für eine Mitwirkungsmöglichkeit gewählter Schülervertreter auf der Ebene der Schulelternvertretung: Diese ist lediglich in drei Bundesländern uneingeschränkt vorgesehen.

Gremien der Lehrerinnen und Lehrer

Im Gegensatz zu den Gremien der Elternvertretung sind die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bei den Gremien der Lehrerinnen und Lehrer – die ausdifferenziert werden können in Klassen-, Fachlehrer- sowie Gesamtlehrerkonferenzen – stärker ausgeprägt: So sehen fast alle Landesschulregelungen eine Teilnahme gewählter Schülervertreterinnen und -vertreter an Klassenkonferenzen vor. In diesem Punkt der Mitbestimmung ist die bundesdeutsche Bildungslandschaft sehr gespalten – teilweise nehmen Schülervertreterinnen oder -vertreter mit Stimmrecht an den Klassenkonferenzen teil (Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein), teilweise beratend (Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt), und teilweise sind sie in diesem Bereich von der Mitwirkung ausgeschlossen (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Thüringen). Bei Konferenzen, in denen eine Beratung in Bezug auf Zeugnisse, Versetzungsentscheidungen, Gutachten für einen Bildungsgang oder Prüfungsentscheidungen erfolgt, kann die Mitwirkung auf eine beratende Teilnahme beschränkt sein.

Auf der Ebene der Schule ist die Möglichkeit zur Teilnahme von gewählten Schülervertreterinnen und -vertretern an Fachkonferenzen nur in den schulrechtlichen Regelungen von rund der Hälfte aller Bundesländer vorgesehen. An der Gesamtlehrerkonferenz ist in der Hälfte der Bundesländer eine beratende Teilnahme der Schülervertreterinnen und -vertreter vorgesehen. In denjenigen Bundesländern, bei denen dies nicht der Fall ist (Bayern, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen), existiert die Möglichkeit, dass die Lehrerkonferenz selbständig Schülervertreterinnen und -vertreter zur Beratung heranzieht.

Schulkonferenz

Die Schulkonferenz ist in allen Bundesländern das entscheidende Gremium, in dem alle am Schulleben beteiligten Gruppen gemeinsam vertreten sind. Aus diesem Grund sind in diesem Gremium auch alle Beteiligten mit den gleichen Rechten ausgestattet.

Für die Zusammensetzung der Schulkonferenz kann insgesamt zwischen zwei Modellen unterschieden werden: einem Modell, in dem die Zahl der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler gleich ist (Drittelparität), und einem Modell, in dem die Zahl der Eltern und der Schülerinnen und Schüler zusammen gleich der der Lehrerinnen und Lehrer ist, wie dies im überwiegenden Teil der Bundesländer der Fall ist. In fast allen Bundesländern wird die Stimme der Schulleitung zusätzlich zu den Stimmen der Lehrkräfte gezählt, mit Ausnahme derjenigen Bundesländer, in denen der Schulleiter bzw. die Schulleiterin über kein Stimmrecht verfügt (Palentien/Hurrelmann 2003).

Über die einzelne Schule hinausgehende Formen der Vertretung sind auf der Ebene der Bundesländer das Amt der Landesschülerrätinnen und Landesschülerräte bzw. Landesschülerkonferenzen. Hier sind die Beteiligungsrechte von Bundesland zu Bundesland verschieden. In der Regel orientieren sie sich an denen der Landeselternbeiräte, sind dabei aber im Normalfall weniger stark ausgeprägt.

6.2.4.2 Mitbestimmungspraxis im Bildungsraum Schule

Für viele Lehrkräfte nimmt die Demokratiebildung in dem hier beschriebenen Sinn einen eher geringen bzw. mittleren Stellenwert ein. „Ein gutes Viertel der Lehrkräfte (26,7 %)“, so die Studie von *Schneider* und *Gerold* (2018), „praktiziert eine Unterrichtskultur, die weder explizit demokratiebildungsfördernd noch -hemmend ist“ (Schneider/Gerold 2018, S. 19). Auch Themen der Demokratiebildung werden „überwiegend (71,3 %) nur mit mittlerer Intensität im Unterricht behandelt“ (ebd., S. 35) und nur 33,9 Prozent der Lehrkräfte vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen in hohem Maße (vgl. ebd.). „Klassenräte, Schülerfeedbacks und Exkursionen werden von etwa jedem und jeder zweiten Befragten praktiziert. Bei rund einem Drittel der Untersuchungsteilnehmenden nahmen die Schülerinnen und Schüler an Schulversammlungen, Präventions- und Aufklärungskonzepten sowie Formaten zur Konfliktbearbeitung teil. Jahrgangsversammlungen gab jeder und jede fünfte Untersuchungsteilnehmende hier als Format an. Bei nur rund jedem und jeder zehnten Befragten schließlich kamen Schülermentoren-Programme, Service Learning, Schulparlamente, demokratische Projektwochen und Demokratietage zum Einsatz. Im Durchschnitt setzten die Lehrkräfte pro Jahr etwa drei Formate der Demokratiebildung ein“ (ebd., S. 22). Und zusammenfassend hält die Studie fest: „Insgesamt resultiert hieraus der Befund einer überwiegend mittleren Intensität schulischer Demokratiebildung (95,6 %). Nur bei 3,4 Prozent

(1,0 %) der Lehrkräfte lässt sich eine hohe (niedrige) Intensität schulischer Demokratiebildung beobachten“ (ebd., S. 35).

„Die Kommunikation ist sehr schlecht, wir werden in Schubladen gesteckt und die Kompetenz wird uns abgesprochen […].“
(Aussage einer Teilnehmerin des am 23.03.2019 in Wittenberg durchgeführten Workshops)

Die Schule stellt zur Erfüllung der sich ergebenden Entwicklungsaufgaben vielfältige Strukturen bereit. In aller Regel existiert ein speziell ausgewiesenes Unterrichtsfach, in dem politische Fragestellungen thematisiert und kontrovers verhandelt werden können. Über dieses spezialisierte Fach hinaus wird politische Bildung allerdings auch als Aufgabe der ganzen Schule verstanden, die überfachlich thematisiert und schulorganisatorisch „gelebt“ werden soll. Die Schule als Polis und damit als Erfahrungsraum der Demokratie wird vor allem in den Kontexten stark betont, in denen das Unterrichtsfach zur politischen Bildung mit einer eher geringen Stundenausstattung auskommen muss. Typische Argumentationsmuster, die diesen Zusammenhang sichtbar machen, stützen sich auf die Aussage, dass demokratische Kompetenzen – wenn sie für die lernenden Subjekte bedeutungsvoll werden sollen – erfahren werden müssen und nicht (in einem schlichten Sinn) repetitiv gelernt werden können. Es sei deshalb – zugespitzt formuliert – wichtiger, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern vielfältige Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten biete, als dass stundenlang über Demokratie gesprochen werde. Dies lässt sich auf den ersten Blick eigentlich gut mit *Deweys* Begriff des *Kollateralen Lernens* (1938) in Verbindung bringen. Demokratische Bildung muss – so könnte man meinen – auch demokratisch organisiert sein, wenn sie keine unbeabsichtigten Nebeneffekte zeitigen soll. Aber ist das wirklich so und wie sieht das aus? Oder – anders formuliert: Wie lässt sich diese Verbindung demokratischer Bildungsinhalte und Lernprozesse im Alltag der Schule eigentlich konkret verwirklichen? Verwiesen wird in diesem Zusammenhang zumeist auf die eingeführten Instrumente der Schülermitbestimmung, Klassen- und Schülersprecherwahlen, Schulversammlungen etc. Aber sind diese Instrumente frei von nicht erwünschten Effekten? Was lernen Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich als Klassen- und Schülersprecherinnen bzw. -sprecher engagieren? Was wissen wir über die Wirkungen dieser Instrumente?

In der schulpädagogischen Forschung haben sich vor allem *Bohnsack* und *Helsper* mit der Frage beschäftigt, wie Schülerinnen und Schüler die Schule erleben, und sich in diesem Zusammenhang auch mit Partizipationschancen und Partizipationserwartungen beschäftigt (vgl. Bohnsack 2013; Helsper u. a. 2001). Sichtbar wird hier, dass Schulen zuweilen zu einem eher instrumentellen Verständnis von Schülerbeteiligung neigen. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ergibt sich deshalb nicht selten ein ziemlich erbärmliches Bild von schulischen demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten. *Helsper* unterscheidet in diesem Sinne fünf dominante Wahrnehmungsmuster. Schülerinnen und Schüler erleben die eingeführten Formen der Schülermitverwaltung nicht selten als verordnete Autonomie, simulierte Partizipation, disziplinierende oder instrumentelle Beteiligung oder als kontrollförmige Autonomie (vgl. Tab. 6–3).

Tabelle 6–3

A	B	C	D	E
Verordnete Autonomie	**Simulierte Partizipation**	**Disziplinierende Beteiligung**	**Instrumentelle Beteiligung**	**Kontrollförmige Autonomie**
… bei der Schülerinnen und Schüler gegen ihre eigenen Interessen zum Mitmachen bei Partizipationsangeboten gezwungen werden	… welche Beteiligung verspricht, aber real nicht verwirklicht	… die Selbstgestaltung nur zulässt, sofern sie konform zu den Erwartungen der Schule abläuft	… die nur der Imagebildung der Schule dient	… bei der Schülerinnen und Schüler als Kontrolleure bzw. Gegenkräfte gegen missliebige Mitschülerinnen und Mitschüler fungieren sollen

Quelle: Darstellung auf der Grundlage von Helsper u. a. 2001, S. 575

Wenn diese Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften offensiv als „demokratisch“ deklariert werden, besteht im Sinne des Kollateralen Lernens nach *Dewey* allerdings die Gefahr, dass Demokratie als Ganzes als simulativer Prozess verstanden wird (vgl. etwa Crouch 2008; Blühdorn 2013 etc.). Das heißt: Auch wenn wir

demokratische Bildung in demokratischen Settings zu vermitteln versuchen, um performative Widersprüche zwischen Bildungsinhalten und Bildungsprozessen zu vermeiden, ist das Risiko von gefährlichen und kontraproduktiven Nebenwirkungen noch nicht gebannt. Schülerinnen und Schüler haben feine Antennen für echte oder simulative Beteiligungsformen. Wenn demokratische Beteiligung nur simuliert wird – gleichzeitig aber als reale demokratische Beteiligungsform bezeichnet wird –, besteht die ernsthafte Gefahr, dass Lernende den Eindruck erhalten, dass mit der Demokratie nur in einem sehr oberflächlichen Sinn Beteiligungschancen verbunden sind. Mit einer Demokratie dieser Bauart wollen die Schülerinnen und Schüler dann möglicherweise langfristig eher nichts zu tun haben oder aber sie setzen keine besonders großen Hoffnungen in sie (vgl. Besand 2019).

6.2.4.3 Demokratische Schulentwicklung

Die Schule hat, nicht nur angesichts der aktuellen politischen und sozialen Herausforderungen und der damit verbundenen Erwartungen an eine zivilgesellschaftliche Erneuerung der Demokratie, eine besondere Bedeutung für die demokratische und politische Sozialisation junger Menschen. Sie kann dieser Aufgabe umso besser nachkommen, je mehr „sie zu einer Schule mit demokratischer Atmosphäre und einer entsprechenden Lernkultur wird“ (Beutel/Rademacher 2018, S. 101). Eine demokratische Schulentwicklung berücksichtigt dabei im Einzelnen, wie etwa der Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen der *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (DeGeDe)* (vgl. DeGeDe 2017) ausführt, die schulischen Rahmenbedingen (personelle, materielle und finanzielle Ressourcen, Selbstständigkeit der Schule, Kooperationspartner), die Schulkultur (Leitbild und Werte, Soziale Beziehungen, Teamqualität, Mitwirkung und Mitsprache), Führung und Management der Schule (Demokratische Führungsverantwortung, Qualitätsmanagement, Partizipativ-dynamisches Schulprogramm), die Professionalität und Kompetenz des pädagogischen Personals (Personalentwicklung, Lernförderung, Stärkung der demokratischen Lernkultur), die Lernkultur (Flexible Zeitstrukturen, Gestaltung der Lernprozesse, Evaluation, Adaptives schuleigenes Curriculum, Beteiligung an öffentlichen Debatten, Verbindung formellen und informellen Lernens) sowie die Wirkungsqualität (Befähigung zur Teilhabe, Zufriedenheit).

In Bezug auf eine demokratische Schulentwicklung in Deutschland liegen bislang keine systematischen Überblicksstudien, sondern lediglich Einzelstudien bzw. Evaluationen zu Implementierungs- und Umsetzungsprozessen sowie zu konkreten Wirkungen in einzelnen Schulen vor. Insofern kann, falls dies aus methodischen Gründen überhaupt möglich ist, von evidenzbasierten Wirkungsnachweisen (derzeit noch) nicht ausgegangen werden. Grundsätzlich verdeutlichen aber die Ergebnisse dieser Einzelstudien bzw. der vorhandenen Prozessevaluationen (vgl. etwa Beutel/Feurich 2020) sowie die Einschätzungen jener Akteure, die diesen Prozess maßgeblich mitgestalten und einfordern – wie etwa die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.* –, folgende bundesweiten Trends: (a) generell besteht im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse und der damit verbundenen Monitoringverfahren eine zunehmende Offenheit gegenüber Prozessen einer demokratischen Schulentwicklung; (b) in fast allen Schulen werden – ob im Rahmen eines integrierten und systematisch geplanten Gesamtprozesses zur demokratischen Schulentwicklung oder lediglich durch den Einsatz von Einzelinstrumenten – Teilaspekte einer demokratischen Schulentwicklung (etwa der Klassenrat) umgesetzt; (c) während zahlreiche Schulen in Deutschland eine demokratische Schulentwicklung systematisch, zielgerichtet und mit Erfolg voranbringen, steht ihnen andererseits eine weitaus größere Anzahl von Schulen gegenüber, die dieses Ziel explizit nicht verfolgen und in den klassischen Herrschafts-, Macht- und Rollenverständnissen verharren; (d) durch Förder- und Unterstützungsprogramme zur demokratischen Schulentwicklung – wie etwa den *Deutschen Schulpreis*, den *Wettbewerb Demokratisch Handeln* oder auch das abgeschlossene *BLK*-Modellprogramm *Demokratie Lernen und Leben* – sowie durch die aktuellen schulpädagogischen und demokratischen Herausforderungen ist grundsätzlich eine erhöhte gesellschaftliche Sensibilität in Bezug auf eine demokratische Schulentwicklung entstanden; (e) diese erhöhte Sensibilität findet aber aktuell nicht ihren entsprechenden Niederschlag in der Ausbildung und Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Exemplarisch sollen im Folgenden kurz Erfahrungen aus dem Wettbewerb und dem Förderprogramm *Demokratisch Handeln* dargestellt werden.

Demokratisch Handeln steht als „Begriff und Konzentrationspunkt für eine Reihe an Aktivitäten, mittels derer die demokratische Schulentwicklung akzentuiert, das Potenzial der Schulpraxis für diese Aufgabe beschrieben sowie in der schulpädagogischen Fachöffentlichkeit von Wissenschaft und Praxis zur Diskussion gestellt und etabliert wird“ (Beutel/Feurich 2020, S. 189). Das Programm war zunächst mit der Erwartung verbunden, Bei-

spiele zu finden und Antworten auf die Frage, „welche Probleme mit welchen innovativen, jedenfalls partizipativen Verfahren und Ansprüchen an den Schulen nunmehr gelöst werden würden. Die Aktionen und der politische Gehalt des Engagements von Klassen- und Schülersprecher*innen, überhaupt der Ertrag und die neuen, demokratisch gehaltvollen Erfahrungen der SV und der SMV sollten zum Vorschein kommen. Ebenso rechnete man mit Projekten und Beschreibungen zur Wirkung der Schule als demokratisch gehaltvollem Erfahrungsraum“ (ebd., S. 191). Diese Erwartung, so *Beutel* und *Feurich*, „ließ sich jedoch so nicht einlösen“, weil sich zeigte, „dass die SV und die SMV auch nach der schulrechtlichen Regulierung und Festlegung sich nicht auf breiter Basis als Königsweg zur Demokratisierung schulischen Lernens und der Schülerschaft eigne[n]“ und dass dort, „wo nicht wirklich substanziell partizipiert und mitgestaltet werden kann – also echte Entscheidungen in Kernbereichen von Schule, etwa Finanzen, Curricula und Personal, getroffen werden –, reine Verfahrensregelungen keinen Gewinn an Demokratie und demokratisch gehaltvollen Lerngelegenheiten bringen konnten. Stattdessen zeigte sich der demokratische Gehalt der Projekte in der Verbindung von als ernsthaft wahrgenommenen Erfahrungen der Mitverantwortung an Lernsituationen und Engagementprojekten mit den Herausforderungen, die zeitgleich zur schulischen Durchführung als Themen auch die demokratische und politische Öffentlichkeit bewegt haben. Dabei erweisen sich die Wettbewerbsbeiträge und die damit verbundenen Beschreibungen schulischer, demokratisch gehaltvoller Lerngelegenheiten und deren Ergebnisse als ‚handlungsnah, aber systemfern‘ (Beutel/Fauser 2001, S. 49). Das Ergebnis vieler Projekte dieses Wettbewerbs liegt also in der Hervorbringung praxishaltiger und herausfordernder Lerngelegenheiten in der demokratischen Öffentlichkeit vor Ort [...]“ (ebd., S. 191f.).

Insbesondere auch Alternativ-, Reform- und Modellschulen zeigen, dass es eine langjährige, praxiserprobte und erfolgreiche Umsetzung von Aspekten einer demokratischen Schulentwicklung und einer demokratischen Unterrichtskultur in solchen Schulformen gibt. Ihnen ist im Wesentlichen gemeinsam, dass sie herrschafts- und machtdominierte Erziehungs- und Bildungskonzepte durch liberale, demokratische, partizipative und eigenmotivierte Leistungskonzepte ersetzen. Unterricht, Bildung und Erziehung zielen dabei im Kern darauf ab, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, Selbstbildungsprozesse anzuregen, demokratische und auf Partizipation beruhende Prozesse zu stärken sowie soziale, emotionale und kreative Kompetenzen und lebenspraktische Fähigkeiten zu erlernen. Die Bildungskonzepte zielen, im Sinne einer demokratischen Schule, im Grunde auf starke Persönlichkeiten und auf ein demokratisches und soziales gesellschaftliches Engagement hin (vgl. Gravelaar 2020, S. 186). Wenn im Folgenden exemplarisch auf einige Entwicklungen und Schulen eingegangen wird, geschieht dies aus der Perspektive der Kommission nicht im Sinne der Darstellung von Best-Practice-Entwicklungen und -Konzepten. Dies vor allem auch deshalb nicht, weil es in Bezug auf die ausgewählten Beispiele und Prozesse auch einen kritischen Fachdiskurs gibt, der sich im Wesentlichen auf die Spannungsverhältnisse zwischen Anspruch und Realität sowie auf die Erzeugung neuer Exklusionsprozesse bezieht.

Ansätze zur Förderung demokratischer Schulentwicklung finden sich vielfach auch auf europäischer Ebene. Durch die verstärkte transnationale Vernetzung von Bildungsträgern zu Beginn der 2000er Jahre, welche maßgeblich durch den Zuwachs und Ausbau der europäischen Förderlinien für Bildungsprojekte, und hier insbesondere durch das *Erasmus+*-Programm, begünstigt wurde, konnte eine europäische Zusammenarbeit im Hinblick auf demokratische Schulentwicklung institutionalisiert werden. Zu erwähnen sind dabei die Ausrichtung der ersten *European Democratic Education Conference* 2008 und die damit verbundene Gründung der *European Democratic Education Community* (EUDEC). Ziel der Organisation ist die Stärkung und Etablierung demokratischer Schulmodelle sowie von Austauschmöglichkeiten zwischen den beteiligten Einrichtungen, übergreifendes Ziel ist der „support [of] all forms of democratic education throughout Europe“ (EUDEC, o. J.). Mit dem *Network of Democratic Citizenship Schools* (NDCS) schuf ein vom *Erasmus+*-Programm gefördertes Projekt aus dem Bereich der Strategischen Partnerschaften darüber hinaus eine weitere Verstetigung der grundlegende Ideale demokratischer Schulen. Im Projekt wurden mit dem sogenannten Partizipationswerkzeugkasten und der *Scale of Reference for Participatory Citizenship Schools* Instrumente geschaffen, die es Schulen ermöglichen, Kriterien demokratischer Schulentwicklung auf das eigene Umfeld anzuwenden. Als maßgebende Indikatoren werden dabei Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie inklusive und lernprozessorientierte Aspekte angegeben.

In Deutschland ist in diesem Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Schultypen zu differenzieren. Grundschulen, die der Thematik von Kinderrechten gemäß der UN-Kinderrechtskonvention erhöhte Bedeutung schenken, werden mit einem Modellprojekt vom *Deutschen Kinderhilfswerk* und von Organisationen wie *Makista* unterstützt. Einrichtungen der weiterführenden Schulbildung (Sekundarstufe I und II), die Merkmale demokratischer Schulen verkörpern, gibt es ebenso in verschiedenen Formen. Diese reichen von staatlichen Schulen, die demokratiepädagogische Bestandteile projektbasiert und punktuell implementieren, über Schulen, die die vorgestellten

Prinzipien fest in ihrem Konzept verankert haben, bis hin zu alternativen Modell- und Reformschulen, auch Demokratieschulen genannt. Aus dem breiten Spektrum der Reform- und Alternativschulen soll, ohne jeweils auf den kritischen Fachdiskurs einzugehen oder einzelne Schulen bzw. Aspekte zu favorisieren, exemplarisch auf die folgenden Schulen hingewiesen werden:

– Die *Laborschule Bielefeld* wurde im Jahr 1974 als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen in der unmittelbaren Nähe zur Universität Bielefeld gegründet. Als integrierte Gesamtschule führt sie Kinder bis zum Abschluss der Sekundarstufe I, und zwar beginnend mit dem Jahr 0 (Früheinschulung ab dem fünften Lebensjahr). Neben zahlreichen Unterschieden zum Regelschulsystem, die die Inhalte (Abkehr vom nach Fächern strukturierten Unterricht, Lernen an außerschulischen Lernorten etc.) sowie die Formen des Lernens (erfahrungsbasiertes Lernen, altersgemischte Lerngruppen etc.) betreffen, bildeten und bilden das Aufwachsen in demokratischen Strukturen sowie die damit zusammenhängenden Herausforderungen einen wesentlichen Schwerpunkt der Schule: „Es ist sinnvoll, alle Kinder eines Jahrgangs und Wohnbezirks bis zum sechszehnten Lebensjahr […] in einer Schule zusammen zu unterrichten, weil das Zurechtkommen mit der Unterschiedlichkeit der Interessen, Einstellungen und Aufgaben selber das schwierigste Lernpensum für das Bestehen in unserer Gesellschaft […] ist. Es ist möglich, sie zusammen zu unterrichten, ohne die einen zu langweilen und die anderen zu überfordern, wenn die Gruppen klein genug sind und wenn man den Unterricht anders anlegt“ (von Hentig 1998, S. 6). Schule ist in der *Bielefelder Laborschule* angelegt als Lebensraum, die Schülerinnen und Schüler sollen eine Gemeinschaft von Verantwortlichen bilden und über die Gestaltung des eigenen Lebensweges und der eigenen Lebenswelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Leben in einer demokratisch-verfassten Industriegesellschaft gewinnen. Tägliche Rituale wie Versammlungen, Feste und Konferenzen, eine hohe Verantwortung und weitreichende Mitsprache, z. B. die Gestaltung der Schule und des Unterrichts oder die Organisation und Durchführung von Projekten, zählen hierzu ebenso wie stark ausgebaute Unterstützungssysteme, Patenmodelle, Teams etc. und die starke Partizipation an der Alltagsorganisation der Schule, z. B. mittels Schülerfirmen. Im April des Jahres 2002 wurde eine externe Evaluation der *Laborschule Bielefeld*, die nicht nur auf demokratische Kompetenzen, sondern auch auf Fachleistungen und weitere Aspekte überfachlichen Lernens ausgerichtet war, durch Mitarbeiter des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* in Berlin durchgeführt (vgl. Watermann u. a. 2005). Einbezogen wurden in die Untersuchung alle 64 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren aus den Jahrgängen 8, 9 und 10. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass für die drei Bereiche, die auch als Zielaspekte einer demokratisch handlungsfähigen Bürgerin bzw. eines demokratisch handlungsfähigen Bürgers betrachtet werden können – interpersonale Kompetenzen, gerechtigkeitsbezogene Werthaltungen und egalitäre Einstellungen sowie „politische Bildung“ –, gemessen an der Verantwortungsübernahme, dem politischen Verständnis und der Bereitschaft, ausländische Schülerinnen und Schüler zu integrieren, Laborschülerinnen und -schüler wesentlich bessere Ergebnisse erzielten als Altersgenossen im Regelschulwesen.

– Das mit dem *Deutschen Schulpreis* ausgezeichnete *Robert-Bosch-Gymnasium* in Hildesheim setzt seit Langem auf demokratiepädagogische Angebote und Strukturen. So sind vor allem die kollegiale Schulleitung, das mittlere Management und die Jahrestagung – gewissermaßen eine schulische Vollversammlung zu Beginn eines jeden Schuljahres – zu erwähnen (vgl. Beutel/Kretschmer 2019). Hier werden Schülerinnen und Schüler direkt in demokratische Gestaltungsprozesse einbezogen und es wird Teilhabe ermöglicht.

– Die *Glocksee-Schule* in Hannover steht hingegen für eine besondere pädagogische Prägung und zeichnet sich durch zentrale Kennzeichen einer solchen aus: Angebotsschule, Kleine Schule, Ganztagsschule, Lernen in altersgemischten Gruppen mit Unter- und Oberstufe sowie Berichten statt Zensuren und Abschlüssen. Mit Blick auf das „besondere Konzept“ lautet das Selbstverständnis der Schule: „Im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen sind wir [die Glocksee-Schule, Anm. d. Verf.] frei in der Planung und Durchführung ihrer pädagogischen und inhaltlichen Arbeit. […] Die Richtlinien des Landes Niedersachsen gelten als Orientierungsrahmen für den Unterricht. Die SchülerInnen können, ohne die sonst üblichen Schulwechsel, alle Abschlüsse erwerben, die nach Klasse 10 möglich sind“ (Glocksee-Schule Hannover 2020).

– Neben weiteren Aspekten stellt die *Reformschule Kassel*, die sich selbst auch als Versuchsschule bezeichnet, den Aspekt der inklusiven Schule in den Mittelpunkt ihres Konzeptes: „In einer Schule, die Lern- und Lebensort ist, verstehen wir Inklusion als einen Prozess und ein Ideal, nach dem wir als Schule streben. Jeder Schritt auf diesem Weg ist uns wichtig. Eine inklusive Schule sieht Heterogenität und Andersartigkeit von Menschen nicht als Belastung, sondern als Potential auf dem Weg einer Gesellschaft der Vielfalt und Teilhabe für alle“ (Reformschule Kassel 2020, o. S.).

– Zu den Schulen, die alternative Lernmodelle anbieten, können auch die sogenannten *Sudbury-Schulen* gezählt werden. Erstmalig wurden Schulen dieser Art, die durch die fast vollständige Auflösung der strukturellen Merkmale konventioneller Schultypen gekennzeichnet sind, in den USA gegründet. *Sudbury-Schulen* verzichten auf zeitliche und inhaltliche Rahmenvorgaben, orientieren sich an den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler und operieren in flachen Hierarchiestrukturen. Die *Demokratische Schule X* aus Berlin verschreibt sich im Kern diesen Werten und stellt Selbstbestimmung, Demokratie und Gleichberechtigung ins Zentrum ihres Schulkonzeptes. Die Lernenden bestimmen selbst darüber, wann und was sie lernen, es gibt keine Zensuren und auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung verstehen sich selbst lediglich als Lernbegleiter. Entscheidungen werden zentral über die Schulversammlung getroffen, die regelmäßig tagt und in der alle Stimmanteile gleich gewichtet werden.

In Bezug auf die Organisations- und Bildungsstruktur in der Schule ergeben sich u. a. die folgenden Fragestellungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

– Auch wenn die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Gremien der Schule relativ fest verankert und zum Teil weitreichend sind, machen Schülerinnen und Schüler weiterhin zu oft die Erfahrung von Prozessen der Schein- oder Alibipartizipation. In diesem Zusammenhang scheint es geboten, eine Kultur der Mitbestimmung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule intensiver zu fördern, Erfahrungen von demokratischer Selbstwirksamkeit intensiver zu ermöglichen und diese Prozesse als Teil des Schulkonzeptes und der Schulentwicklung zu verstehen und zu verankern.
– Demokratielernen und politische Bildung sind in einem umfänglichen Sinne nur möglich, wenn sich die Schule als demokratische Schule versteht und entwickelt. Ein solcher Prozess kann nicht dem Engagement einzelner Schulen oder Lehrkräfte überlassen werden, sondern muss integraler Bestandteil des Selbstverständnisses der Schule und aller dort tätigen Akteurinnen und Akteure sein.
– Partizipations-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im konkreten Schulunterricht sind weiterhin deutlich defizitär entwickelt. Dies scheint nicht nur in einer mangelnden Methodenkompetenz der Lehrkräfte begründet zu sein, sondern allzu oft auch in einem mangelnden Vertrauen in die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, einem hierarchischen Rollen- und Systemverständnis sowie einem Verständnis von demokratischer Beteiligung als einer zusätzlichen Belastung.
– Um die in diesem Kapitel genannten Ansprüche umsetzen zu können, bedarf es allerdings einer entsprechenden Ausbildung bzw. Qualifizierung der Lehrkräfte und Schulleitungen.

6.3 Demokratie als Erfahrung

Welche Bildungserfahrungen machen Jugendliche im sozialen Raum Schule, wie eignen sie sich diesen Raum an und welche Erfahrungen politischer Subjektwerdung machen sie darin? In den bisherigen Ausführungen wurden zu diesen Fragen schon vereinzelte Erfahrungen erwähnt, die im Folgenden noch einmal vertiefend und erweiternd dargestellt werden sollen. Schule ist zwar auf der Ebene des insgesamt allerdings eher marginal repräsentierten Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ einer der zentralen Begegnungsräume mit Blick auf Politik und Demokratie, doch können andere Erfahrungsbereiche – als Bildungsprinzip im Unterricht, als Querschnittsaufgabe aller Fächer und als institutionell-strukturelles Prinzip (demokratische Schulentwicklung und demokratische Unterrichtskultur) – insgesamt eher als deutlich defizitär entwickelt eingeschätzt werden. Zudem ist Schule als Institution, wie in obigen Ausführungen deutlich wurde, selbst an der Reproduktion und Produktion von antidemokratischen, ausgrenzenden und diskriminierenden Prozessen bzw. Erfahrungen beteiligt oder darin verstrickt.

6.3.1 Engagement und Partizipation von Schülerinnen und Schülern

In Bezug auf die Entwicklung und Gestaltung von demokratischen Erfahrungsräumen in der Schule wird von den Lehrkräften, neben zahlreichen anderen Bedingungsfaktoren, auch immer wieder angeführt, dass auf Seite der Schülerinnen und Schüler nur bei einem geringen Prozentsatz ein starkes Interesse an Politik und eine Motivation zur Mitgestaltung von demokratischen Prozessen und Strukturen vorhanden sei. Zur Rahmung der Kernfragen dieses Abschnittes sollen im Folgenden zunächst einige relevante Forschungsergebnisse zum politischen Interesse sowie zum gesellschaftlichen Engagement von Jugendlichen dargestellt werden, um anschließend den demokratischen Erfahrungsraum Schule noch einmal intensiver beleuchten zu können.

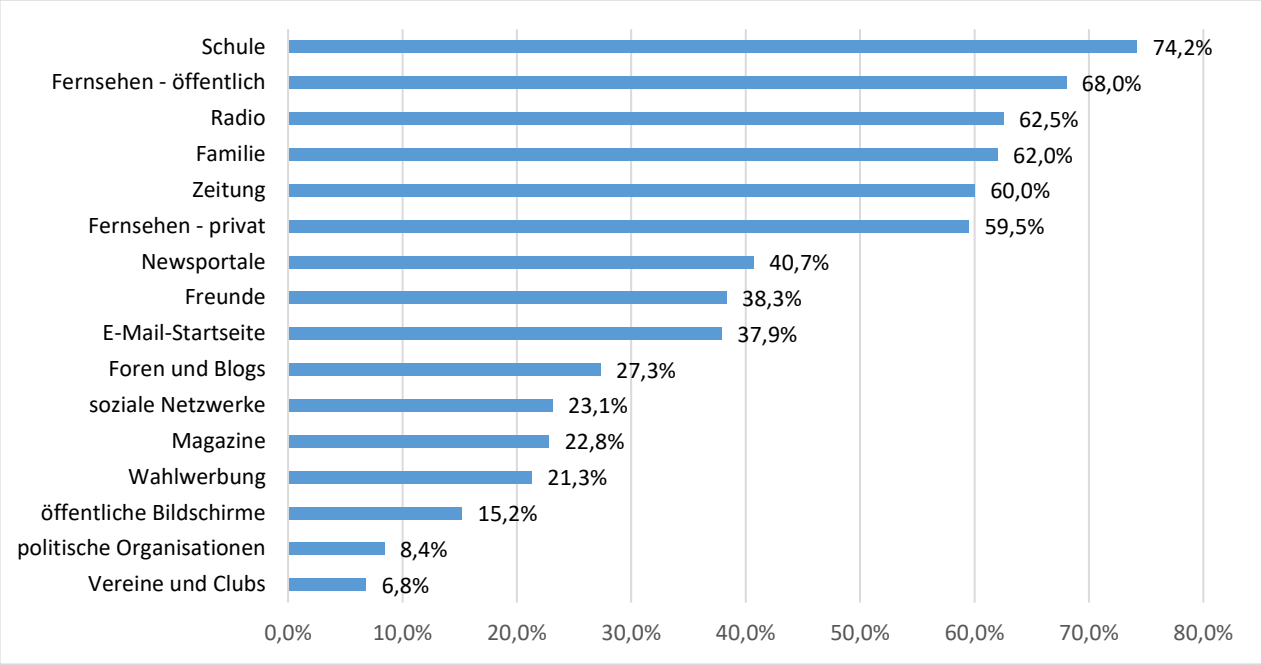
6.3.2 Politisches Interesse von Schülerinnen und Schülern und Erwartungen an politische Bildung in der Schule

Im Gegensatz zu der weitverbreiteten Einschätzung von Lehrkräften ist zunächst einmal als Ergebnis der aktuellen Jugendforschung festzustellen, dass sich das politische Interesse von Jugendlichen, so die *Shell*-Jugendstudie 2019 zusammenfassend, „im Jahr 2019 weiter stabilisiert [hat]. Als stark interessiert bezeichnen sich 8 % der Jugendlichen, und weitere 33 % sehen sich als interessiert. Damit ist das Interesse im Vergleich zu 2015 zwar leicht rückläufig (41 % im Vergleich zu 43 %), aber im längerfristigen zeitlichen Verlauf betrachtet liegt es deutlich über den Ergebnissen der Jahre 2002, 2006 und 2010“ (Shell Deutschland Holding 2019, S. 14). Dabei ist eine Angleichung beim Interesse männlicher Jugendlicher (44 %) und dem von weiblichen Jugendlichen zu beobachten (38 %) und bei der Bedeutung eigenen politischen Engagements ist ein Trend zu einer Höherbewertung durch weibliche Jugendliche festzustellen. Auch wenn die Studie nach wie vor eine pragmatische Grundorientierung bei den Jugendlichen diagnostiziert, formuliert die junge Generation „wieder nachdrücklicher eigene Ansprüche hinsichtlich der Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft und fordert, dass bereits heute die dafür erforderlichen Weichenstellungen vorgenommen werden. Als zukunftsrelevante Themen haben vor allem Umweltschutz und Klimawandel erheblich an Bedeutung gewonnen. Sie stehen im Mittelpunkt der Forderung nach mehr Mitsprache und der Handlungsaufforderung an Politik und Gesellschaft“ (Shell Deutschland Holding 2019, S. 13). Auch in Bezug auf die Demokratie als Staatsform ist eine hohe Zufriedenheitsquote festzustellen: „Ganz konkret sind fast vier von fünf Jugendlichen (77 %) mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland besteht, eher oder sehr zufrieden – diese Werte steigen sogar seit vielen Jahren an. Besonders bemerkenswert ist die Entwicklung bei ostdeutschen Jugendlichen. War es im Jahr 2015 nur etwa jeder zweite, der sich im Osten eher oder sehr zufrieden mit der Demokratie in Deutschland zeigte, so sind es heute bereits zwei von dreien. Die Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bleiben damit zwar noch bestehen, gleichen sich hinsichtlich der Bewertung der deutschen Gesellschaft aber zunehmend an“ (ebd., S. 18). Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt die Jugendstudie von *Bravo/YouGov* aus dem Jahr 2017: „Das politische Interesse bei den jugendlichen Deutschen zwischen 14 und 17 Jahren fällt sehr gemischt aus (ca. 1/3 stark interessiert, 1/3 mittelmäßig und 1/3 kaum interessiert). Das Vorurteil über eine politisch desinteressierte Jugend lässt sich nicht bestätigen“ (YouGov 2017, S. 5). Mit diesem Interessenspotenzial korrespondieren auch die Erwartungen, die Schülerinnen und Schüler an den Politikunterricht und an die Schule richten. Die Frage nach diesen Erwartungen stand – neben anderem – im Mittelpunkt des Forschungsprojektes *Sprichst du Politik?* Grundlage der Studie von *Arnold u. a.* (2011) bildeten 27 leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schülern zwischen 16 und 19 Jahren sowie eine Onlinebefragung. Die Studie wirft „ein Schlaglicht darauf, welche wichtige Rolle Schulen […] inzwischen für das politische Erwachsenwerden spielen – gerade in einer Zeit, in der die meisten jungen Menschen nicht mehr in politische Milieus hineingeboren werden und sich zuhause oft kein Raum für politische Debatten findet“ (Arnold u. a. 2011, S. 5). Auch in dieser Studie wird bestätigt, dass es ein hohes Interesse der Jugendlichen an Politik und „eine Grundbereitschaft zum Mitdenken und Mitmachen gibt. Doch die Art, wie Politik dargestellt und verhandelt wird, bewirkt in vielen Fällen Überforderung und Abwendung von der Politik bei gleichzeitigem Bewusstsein, dass es auf den eigenen Beitrag ankommt, um die Demokratie gesund zu erhalten. […] Das ist das Dilemma, in dem sich die Jugendlichen befinden: Das Gefühl, in der Demokratie gebraucht zu werden, aber nicht die Möglichkeiten zu haben, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Die Befragten selbst weisen auf einen Mangel an Übung in der politischen Auseinandersetzung und an politischer Bildung hin“ (ebd., S. 6) Denn Politik wird als komplex empfunden, die vorhandenen Wissensbestände und Kompetenzen in diesem Bereich werden eher als schlecht eingeschätzt (vgl. ebd., S. 42; YouGov 2017, S. 5) und die Potenziale der Schule – etwa in Bezug auf die Vermittlung politischer Wissensbestände, die kritische Meinungsbildung, die Diskussionskompetenz, die Aneignung von politischer Begriffssicherheit, die Förderung politischer Teilhabe oder eine dort gelebte Demokratiepraxis – werden – nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler – nicht ausreichend genutzt bzw. gefördert (vgl. Arnold u. a. 2011, S. 27ff.). So stimmen etwa 56 Prozent der in der *YouGov*-Studie befragten Jugendlichen der Aussage voll oder eher zu, dass der Unterricht die Bedeutung von Demokratie und von Wahlen vermittelt hat; 55 Prozent der Aussage, dass der Unterricht das politische System verständlich erklärt hat; 37 Prozent der Aussage, dass der Politikunterricht das Interesse an Politik geweckt hat und 18 Prozent, dass der Politikunterricht zur Entwicklung von Ideen geführt hat, wie man sich politisch engagieren kann (vgl. ebd., S. 23). Diese Befunde sind auch deshalb so bedeutsam, weil Schule sowohl in der *Shell*-Studie wie auch in der *YouGov*-Studie von den Befragten „als der Ort benannt wurde, wo die Jugendlichen mit politischen Themen am häufigsten in Berührung kommen“ (Arnold u. a. 2011, S. 52; vgl. Abb. 6–17), weil dort am intensivsten über

Politik gesprochen wird (vgl. YouGov 2017, S. 8) und weil der Schulunterricht die am häufigsten genutzte Informationsquelle darstellt (vgl. ebd., S. 14).

Abbildung 6–17

Wo kommen Jugendliche mit Politik in Berührung*



Informationsquellen für politische Themen, Männer und Frauen im Altern von 16-19 Jahren
**nach Top-Box-Ranking (mindestens 1 x pro Woche)*
Quelle: Darstellung Arnold u. a. 2011, S. 39

Folgerichtig fordern Schülerinnen und Schüler: „Wir wollen mehr Politikunterricht“ (Arnold u. a. 2011, S. 8). Auch wenn der Politikunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler vor allem in der Stundentafel der Sekundarstufe I zu sehr vernachlässigt wird und er bereits in der Grundschule beginnen sollte, biete gerade die Schule „einen idealen Ort, um Konfliktfähigkeit zu lernen. Diese Vorstellung ist in der Forderung nach einer frühen, praxisbezogenen Vermittlung von Demokratie enthalten. Gewünscht wird eine zu Beginn eher praxisbezogene, eng am Alltag orientierte Vermittlung von Demokratie, z. B. durch gemeinsames Entwickeln von Regeln, Klassensprecherwahlen, usw., die dann im Laufe der Schuljahre durch klassisches Politikwissen ergänzt wird“ (ebd., S. 27). Dem Fachunterricht kommt damit auch aus der Perspektive der Jugendlichen eine wichtige Rolle zu. Aber: „Die einfachste und wirksamste Form der Vermittlung politischer, insbesondere demokratischer Inhalte sehen die Jugendlichen in der alltäglichen Praxis von Demokratie. Dies könnte ihrer Ansicht nach bereits in der Grundschule beginnen und hätte eine stärkere Mitbestimmung bei schulischen oder auch schulpolitischen Entscheidungen zur Folge“ (ebd., S. 63).

6.3.3 Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule

Wie deutlich wurde, liegt im Bereich der Schule insgesamt ein breites Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten und -feldern vor. In den bisherigen Ausführungen dieses Kapitels wurden bereits, konkret zur Mitbestimmungspraxis in der Schule, zur demokratischen Schulentwicklung sowie zur demokratischen Unterrichtskultur, kritische Anmerkungen zu den Erfahrungsräumen gemacht.

Grundsätzlich lässt sich das Spektrum der Partizipationsformen, die sich auf der Ebene der Klasse, der Schule oder einer darüber hinausgehenden Ebene vollziehen können, nach formellen und informellen Partizipations- und Mitbestimmungsformen differenzieren. Unter formell-institutionalisierten Partizipationsmöglichkeiten werden

Arten der Schülerinnen- und Schülermitverantwortung, wie etwa als Klassensprecherinnen, Schülersprecher und Schülerräte oder durch Schulkonferenzen oder auch regionale und überregionale Gremien der SV verstanden; unter dem Sammelbegriff der informellen Partizipationsmöglichkeiten lassen sich unterrichtliche Aktivitäten (z. B. Projekt- oder Freiarbeit), die Übernahme schulbezogener Rollen (z. B. Konfliktlotsen) oder sozialraumbezogene Aktivitäten (z. B. Engagement in Bürgerinnen- und Bürgerbündnissen) beschreiben. Diese Aktivitäten sind geprägt bzw. sollten geprägt sein durch Freiwilligkeit, Selbstbestimmtheit und Betroffenheit. Dass die Möglichkeit zur Partizipation die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler in der Schule erhöht und umgekehrt Zufriedenheit und eine positive Grundatmosphäre in der Schule zu einer erhöhten Partizipationsbereitschaft beitragen, ist in zahlreichen Studien nachgewiesen worden.

Sichtet man die vorhandene und bereits zitierte Literatur zu den Partizipationserfahrungen von Schülern und Schülerinnen in der Schule so ergibt sich als Grundeinschätzung ein relativ deutliches Bild, das sich mit *Wetzelhütter u. a.* (2013) zusammenfassend etwa so formulieren lässt: „Die befragten Schülerinnen und Schüler nutzen (1) primär informelle Strukturen um zu partizipieren und wenden sich (2) eher an Personen als sich in den Gremien zu engagieren. (3) Partizipation findet eher in Randbereichen von Schule statt, d. h. Unterricht mit seinen Methoden, Inhalten und Formen ist nur selten Gegenstand von Partizipation. SchülerInnen dürfen eher bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (Schulprojekte, Schulfeste) mitbestimmen bzw. wenn es um organisatorische Fragen geht (Festlegung von Klassenarbeitsterminen)“ (Wetzelhütter u. a. 2013, S. 163). Auch in Bezug auf die formellen Mitbestimmungsmöglichkeiten in den verfassten Gremien und Strukturen der Schule lässt sich bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf einzelne Schulen festhalten, dass vielfach Formen der Schein- und Alibipartizipation (postdemokratische Strukturen) anzutreffen sind.

„Wir haben eine Schülervertretung, aber da tut sich gar nichts, das geht ins Leere und oftmals werden Aktionen auch von den Lehrkräften abgeblockt.“

(Aussage einer Teilnehmerin des am 30.03.2019 in Dortmund durchgeführten Workshops mit Jugendlichen)

Vergleichbares gilt für die Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung und einer Mitgestaltung im Sinne einer demokratischen Unterrichtskultur. Die positiven Schulbeispiele, die in diesem Kontext ebenfalls zu erwähnen sind, und die positiven Demokratieerfahrungen von Schülerinnen und Schülern, die darin zum Ausdruck kommen, können letztendlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten, Partizipationsqualität und Entwicklung einer Partizipationskultur in der Schule ein deutlicher Entwicklungs- und Handlungsbedarf besteht.

6.3.4 Engagement von Schülerinnen und Schülern in und außerhalb der Schule

Auch wenn die Anstöße für freiwilliges und ehrenamtliches Engagement seltener aus der Schule direkt kommen, kann Schule ein ausgewiesener Ort demokratischer Erfahrungen durch politisches, gesellschaftliches oder soziales Engagement sein. Mehr noch als die beschriebenen Partizipationsmöglichkeiten leben diese von der Motivation der Schülerinnen und Schüler, von den Freiräumen in der Schule und von den Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schule und insbesondere die Lehrkräfte.

„Man sollte sich Fragen stellen, wie z. B., muss ich immer eine (neue) Plastikflasche verwenden, muss ich kurze Strecken wirklich mit dem Auto fahren, muss ich im Urlaub eine Kreuzfahrt machen, muss ich in den Urlaub fliegen oder könnte ich nicht auch Urlaub in der Region machen? Solche Themen müssten in der Schule aktiv angesprochen werden.“

(Aussage einer Teilnehmerin des am 30.03.2019 in Dortmund durchgeführten Workshops mit Jugendlichen)

Beispiele eines solchen Engagements sind etwa das bundesweite Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Es richtet sich explizit an alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, denn Projektschule kann eine schulische Einrichtung nur dann werden, wenn mindestens 70 Prozent der Personen an der Schule am Projekt mitwirken möchten. Diese Absicht wird bekundet, indem eine Verpflichtungserklärung mit dem Inhalt unterschrieben wird, dass zukünftig schulisch wie außerschulisch aktives Engagement gegen Rassismus und Diskriminierung gezeigt werden soll, das Schulklima positiv beeinflusst und entsprechende Projekte durchgeführt werden sollen[64]. Der

[64] vgl. https://www.schule-ohne-rassismus.org/ [10.10.2020].

Projektgedanke macht es notwendig, alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft mit einzubinden, und so richtet sich das Projekt explizit auch an die numerisch größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler, ohne deren Mitwirkung die Ernennung zur Courage-Schule und die ganzheitliche Umsetzung der Zielsetzung nicht möglich wären. Ein Leitgedanke von *Schule ohne Rassismus* besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen, welche Aktionen sie durchführen möchten und wie diese inhaltlich konzeptualisiert sind. Dabei wird auch die Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern mitbedacht. Die Landeskoordination Baden-Württemberg hat im Jahr 2019 ein Monitoring durchgeführt und Projektschulen über die Themenschwerpunkte von Projekten sowie die nachhaltige Implementierung des Projekts in den Schulalltag befragt. Es zeigte sich, dass sich 87 Prozent der zwölf- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler beteiligen, zu 70 Prozent auch nachrückende Jahrgänge in das Projekt miteinbezogen werden und die Jugendlichen sich vor allem für die Themen „Gender und sexuelle Vielfalt“, „Flucht und Asyl“ sowie „Menschen- und Kinderrechte“ interessieren (vgl. Schule ohne Rassismus, Landeskoordination Baden-Württemberg 2019). Von Schülerinnen und Schülern initiierte und umgesetzte Projekte erscheinen regelmäßig in der Projektzeitschrift *Q-rage*. Als Beispiel sei das Projekt *Unsere Stadt ohne Rassismus* genannt, in dem Schülerinnen und Schüler aus Chemnitz und Bremen den Projektgedanken von der Mesoebene der Schule auf die jeweilige Stadtebene hinaustrugen (vgl. Q-rage 2005). Erwähnt sei hier auch die Schülerinnen- und Schülerinitiative *Schüler helfen leben*, in der soziales Engagement von Schülerinnen und Schülern gebündelt und vernetzt wird. Ursprünglich entstanden aus einer Aktion von Schülerinnen und Schülern aus Bad Kreuznach, konnte die Organisation ihr Engagement bald räumlich und monetär ausweiten. Die Projekte bezogen sich von Anfang an nicht nur auf Deutschland, sondern unterstützen durch soziales Engagement auch andere Jugendliche in Europa und Asien. Die Themenschwerpunkte der Projekte sind unter anderem sexuelle Selbstbestimmung, Chancengleichheit, Gewaltprävention und Rechtsextremismus mit der Zielsetzung, dass Kinder und Jugendliche „Verantwortung für sich und andere in der Gesellschaft [übernehmen]“ und „sich solidarisch für Frieden, Chancengerechtigkeit und Demokratie [engagieren]“ (vgl. Schüler helfen leben 2020). Über diese beispielhaften überregionalen Engagementprojekte hinaus gibt es zudem eine unüberschaubare Anzahl von Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern einzelner Schulen, etwa im Bereich der Hilfe für Geflüchtete, in der Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen und/oder rechtsextremistischen Bestrebungen im jeweiligen Sozialraum, im Engagement für das örtliche Jugend- oder Kulturzentrum oder etwa in Form der Unterstützung von Menschen in schwierigen Lebenssituationen. Diesen Aktivitäten ist im Sinne möglicher Demokratieerfahrungen gemein, dass sie, wenn sie von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler geprägt sind, biografisch bedeutsame Räume einer solchen Demokratieerfahrung sind.

6.4 Handlungsempfehlungen und Entwicklungsbedarfe: Zusammenfassung

- 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.
- Ein Unterrichtsfach der Politischen Bildung muss angesichts des Bildungsauftrags der Schule und der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen mit mindestens zwei Unterrichtsstunden auf der Stundentafel jeder Klassenstufe und jeden Schultyps verankert sein. Darüber hinaus wird eine Verankerung von mindestens fünf Unterrichtstagen pro Schuljahr für außerunterrichtliche Lernformen der Demokratiebildung empfohlen.
- Zu einer Stärkung des Unterrichtsfaches und des Bildungsbereiches sowie zu einer klareren öffentlichen Wahrnehmung könnte auch beitragen, wenn das Unterrichtsfach in allen Bundesländern einheitlich als „Politische Bildung“ bezeichnet würde.
- Der Anteil fachfremd erteilten Politikunterrichts sollte systematisch erfasst, dokumentiert und reduziert werden. Es wird empfohlen, die fachfremd unterrichtenden Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger systematisch und flächendeckend zu qualifizieren.
- Da das Potenzial der Grundschule und des Sachunterrichts in Bezug auf die politische Bildung und die Demokratiebildung nicht annäherungsweise genutzt wird, gleichzeitig aber die Bedeutung entsprechender Lernprozesse bereits im Kindesalter herausgestellt wurde, ist dieser Lernbereich sowohl in der Ausbildung der Lehrkräfte, in der Weiterqualifizierung und in der Praxis der Grundschule auszubauen und zu intensivieren.

- In Bezug auf die Herstellung von mehr Bildungsgleichheit sollte das Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern nicht mehr wie bisher zu unterschiedlichen Zeiten begonnen werden, sondern der Start sollte bundeseinheitlich bereits in der 5. Klasse der Sekundarstufe I erfolgen.
- Mehr Chancengleichheit würde auch bedeuten, die im Bericht aufgezeigten ausgeprägten Unterschiede in Bezug auf die Quantität und Qualität des Politikunterrichts zwischen den einzelnen Schulstufen und Schulformen systematisch zu erheben und zu beseitigen.
- Der Anteil der Unterrichtsfächer der politischen Bildung am gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ist in zahlreichen Bundesländern gegenüber Geschichte und Geografie unterrepräsentiert. Dort, wo das Fach zudem mit anderen Inhalten (z. B. Wirtschaft) verknüpft ist, verschärft sich diese Situation. Hier sind dringend eine Korrektur und eine Ausweitung der politischen Bildung angeraten.
- In Bezug auf die curricular verankerten Inhaltsfelder und die dort zu vermittelnden Kompetenzen ist der Bereich Wirtschaft deutlich überrepräsentiert, wohingegen andere Inhalte und damit verbundene Kompetenzen – etwa Ökologie, aktuelle Demokratiegefährdungen (z. B. Rechtsextremismus, Rechtspopulismus), Mitbestimmung und Partizipation im Lebenskontext, Mikroebene von Politik, kritische Gesellschaftsanalyse etc. – zum Teil deutlich und bedenkenswert unterrepräsentiert sind. Eine Überarbeitung der curricularen Vorgaben wird dringend empfohlen.
- Auch wenn die Aspekte Engagement und Partizipation curricular verankert sind, werden diese in der Praxis des Unterrichts und der Schule eher vernachlässigt. Zur Stärkung dieses Bereiches empfehlen wir eine intensivere Berücksichtigung in der Ausbildung und Qualifizierung von Lehrkräften.
- Demokratiebildung ist in der gesamten Lehramtsausbildung zu stärken. Wenn politische und demokratische Bildung wirklich als Querschnittsaufgabe der Schule verstanden werden soll, darf keine angehende Lehrperson die Hochschule verlassen, ohne auf diese Aufgabe vorbereitet zu sein. In diesem Kontext ist das Verhältnis zwischen Unterrichtsfachausbildung und den demokratiebildenden Anteilen im bildungswissenschaftlichen Bereich neu zu bestimmen; dieses sollte nicht der individuellen Fort- und Weiterbildung allein überlassen werden.
- In den Masterverordnungen für Lehramtsstudiengänge sollte geregelt werden, dass ein Modul „Demokratiebildung“ von allen angehenden Lehrerinnen und Lehrern verbindlich belegt werden muss.
- Die demokratiebildende Funktion der Schulsozialarbeit sollte in der Ausbildung und in der konkreten Praxis deutlicher hervortreten. Für sozialpädagogische Fachkräfte in der Schule sollte hierfür ein Fortbildungskonzept angeboten werden.
- Demokratiefördernde Projekte und Beratungsprozesse von außerschulischen Partnern sollten stärker auch daraufhin überprüft und entwickelt werden, inwieweit sie eine systemische Wirkung auf die Schule entfalten können.
- Partizipations-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten als Bildungsprinzip im konkreten Schulunterricht sind – insgesamt betrachtet – weiterhin deutlich defizitär entwickelt. Dies scheint nicht nur in einer mangelnden Methodenkompetenz der Lehrkräfte begründet zu sein, sondern allzu oft auch in einem mangelnden Vertrauen in die Kompetenz der Schülerinnen und Schülern, einem hierarchischen Rollen- und Systemverständnis sowie einem Verständnis von demokratischer Beteiligung als zusätzlicher Belastung. Eine intensivere Berücksichtigung der genannten Aspekte in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie eine Qualifizierung von Schulleitungen sind unabdinglich.
- Auch wenn die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Gremien der Schule relativ fest verankert und zum Teil weitreichend sind, machen Schülerinnen und Schüler weiterhin zu oft die Erfahrung von Prozessen der Schein- oder Alibipartizipation. In diesem Zusammenhang scheint es geboten, eine Kultur der Mitbestimmung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule intensiver zu fördern, Erfahrungen von demokratischer Selbstwirksamkeit in stärkerem Maße zu ermöglichen und diese Prozesse als Teil des Schulkonzeptes und der Schulentwicklung zu verstehen und zu verankern.
- Demokratielernen und politische Bildung sind in einem umfänglichen Sinne nur möglich, wenn sich die Schule als demokratische Schule versteht und entwickelt. Ein solcher Prozess kann nicht dem Engagement einzelner Schulen oder Lehrkräfte überlassen werden, sondern muss integraler Bestandteil des Selbstverständnisses der Schule und aller dort tätigen Akteurinnen und Akteure sein. Wir empfehlen die Einrichtung einer Steuerungsgruppe mit allen Beteiligten in der Schule.

- Die Schule sollte sich stärker als bisher als ein Teil des demokratischen Sozialraumes verstehen, sich dort engagieren und deutlicher als bisher geschehen nach innen und außen öffnen. Hierzu gehört es auch, verstärkt Konzepte für ein Lernen durch Engagement und Aktion (in Kooperation mit außerschulischen Partnern) in die Schule zu integrieren.
- Da sowohl die Schule als Institution als auch die in ihr tätigen Personen selbst in Abwertungs-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse verstrickt sind und antidemokratische Einstellungen und Verhaltensweisen auch in der Schule, durch Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern etc., repräsentiert sind, muss sich die Schule als sozialer Raum intensiver und machtkritisch mit dieser Problematik auseinandersetzen. Dazu sind die Akteurinnen und Akteure durch Aus-, Fort- und Weiterbildung zu befähigen und zu motivieren.
- Die strukturell schwache Verankerung von Kooperationsstrukturen mit Partnern der außerschulischen politischen Jugendbildung sowie der Demokratiebildung auf Landes- und Bundesebene ist zu entwickeln. 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.
- Nicht zuletzt regen wir an, die mit diesem Bericht aufgezeigten Potenziale, Defizite und Handlungsbedarfe im Rahmen einer regelmäßigen Durchführung von Bestandsaufnahmen (Monitor Demokratiebildung) und von Forschungsvorhaben zur politischen Bildung und Demokratiebildung in der Schule zu begleiten und zu entwickeln.

7 Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt

7.1 Strukturelle Rahmenbedingungen und Akteure im Bereich beruflicher Bildung als Einflussfaktoren

Für politische und demokratische Bildung bieten sich im Kontext der beruflichen Bildung vielfältige, leicht erschließbare und hochpotente Möglichkeiten. Das liegt zum einen an der Vielfältigkeit der Menschen, die in diesem Raum präsent sind und zum anderen an den gut etablierten – oft aber nicht mit Leben gefüllten – institutionellen Ansatzpunkten für politische Bildung in diesem Bereich.

Bevor wir uns im Rahmen dieses Kapitels mit den Erfahrungen und Bildungschancen beschäftigen, die junge Menschen im Hinblick auf Politik, Demokratie und Teilhabe im Rahmen der beruflichen Bildung machen bzw. haben, müssen zunächst einige Rahmenbedingungen beschrieben werden, die zu kennen für das Verständnis der Situation politischer und demokratischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung unerlässlich ist. Dazu gehört, sich zunächst einen Überblick unter anderem über Institutionen und Akteure im Feld der beruflichen Bildung sowie über deren Intentionen im Hinblick auf politische Bildung zu verschaffen. Dies ist keine leichte Aufgabe, denn der Bereich der beruflichen Bildung ist durch eine extreme Heterogenität von institutionellen Strukturen gekennzeichnet. Aber auch wenn die Vielfalt an Strukturen in diesem Zusammenhang zunächst nur schwer zu erfassen ist, stellt die Einsicht in die Heterogenität dieses Bildungsbereichs eine zentrale Bedingung für das Verständnis und die sachgemäße Adressierung des Bildungsraumes berufliche Bildung dar.

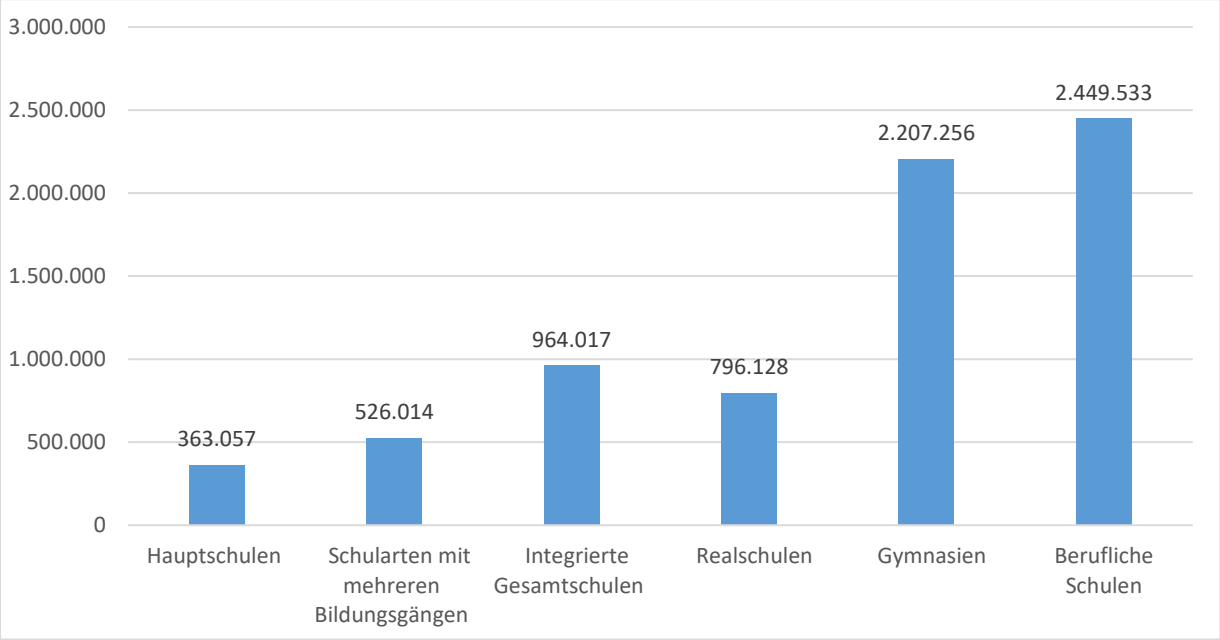
In den Blick genommen werden dabei grundsätzlich das System der beruflichen Schulen mit seinen vielfältigen Bildungsgängen und Institutionen und der Bereich der gewerkschaftlichen Bildung. Der Bereich der beruflichen Weiterbildung wird in diesem Kapitel nicht erfasst, sondern stattdessen in Abschnitt 16.8 bezogen auf die im Kontext politischer Bildung tätigen Personen spezialisiert angesprochen.

7.1.1 Das Berufsschulsystem

Das Berufsschulsystem wird im Kontext des deutschen Schulsystems der Sekundarstufe II zugeordnet. Es besteht aus unterschiedlichen Schularten und ist institutionell überaus heterogen organisiert. Gemessen an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler stellen die beruflichen Schulen zusammengenommen die größte weiterführende Schulart in der Bundesrepublik dar (vgl. Abb. 7–1). Das ist bemerkenswert, denn obwohl diese Schulen regelmäßig mehr Schülerinnen und Schüler beschulen als alle anderen weiterführenden Schularten (im Jahr 2019 beispielsweise knapp 2,5 Mio.), stehen sie im Hinblick auf die öffentliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen oft im Schatten.

Abbildung 7–1

Schülerinnen- und Schülerzahlen in weiterführenden Schularten



Quelle: Statistisches Bundesamt 2019a, S. 10

7.1.1.1 Institutionelle Strukturierung des Bildungsbereichs

Typisch für den beruflichen Bildungsbereich sind die beruflichen Schularten, die zu beruflichen Abschlüssen führen. Gleichzeitig gibt es in diesem Bereich aber auch Schulen, in denen allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt oder aber – wie im Falle des beruflichen Gymnasiums – aufbauend auf einem mittleren Bildungsabschluss erworben werden können. Die folgende Abbildung (Abb. 7–2) gibt einen Überblick über das berufliche Schulsystem im Kontext des Schulsystems in Deutschland.

Insgesamt gehören zum Bereich der beruflichen Schulen nach Zählung des *Bundesinstituts für Berufsbildung* (BIBB) im Jahr 2019 neun Schularten, in denen insgesamt 325 verschiedene Ausbildungsberufe angeboten werden (BIBB 2020, S. 454).[65] Neben Ausbildungsberufen bieten die beruflichen Schulen allerdings auch eine Vielzahl von qualifizierenden Schulangeboten (wie das Berufsgrundschuljahr BGJ oder das Berufsvorbereitungsjahr BVJ) an, die den Einstieg in eine Berufsausbildung ermöglichen sollen.

Grob unterscheiden lassen sich in dem Bereich demnach:

a) das duale Ausbildungssystem,

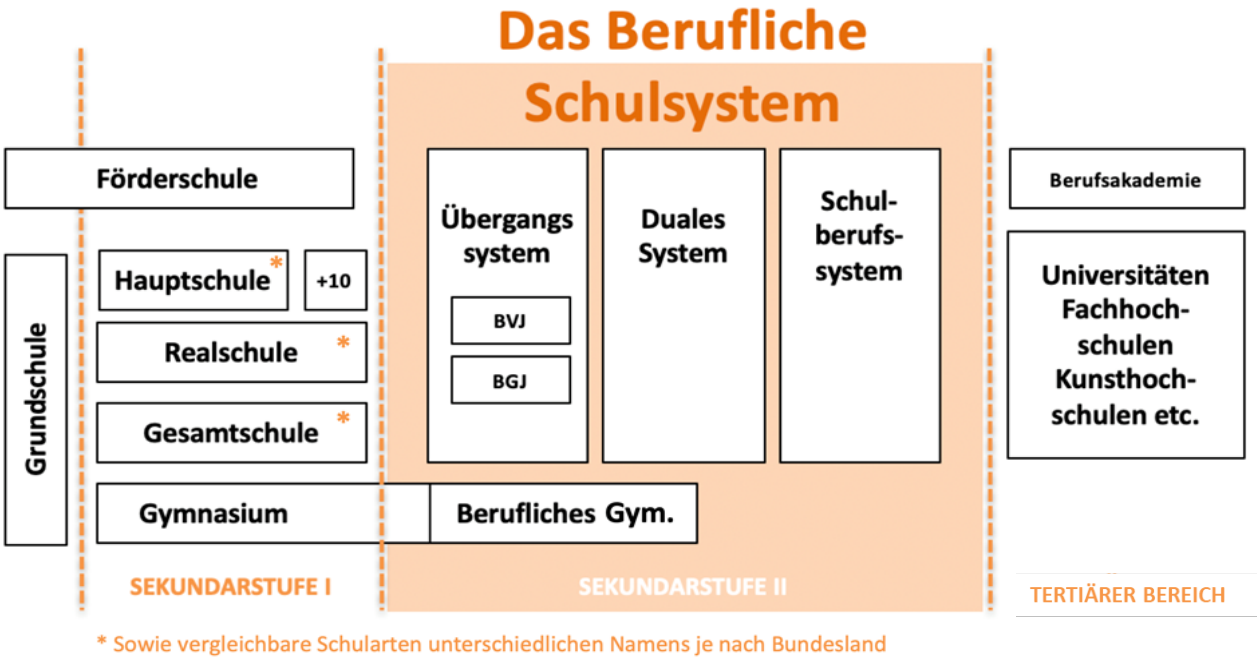
b) das Schulberufssystem mit vollzeitschulischen Ausbildungsgängen sowie

c) das Übergangssystem.

[65] Außerdem gibt es noch bundeslandspezifische Besonderheiten wie die Berufsoberschulen anstelle von Fachoberschulen in Baden-Württemberg und Bayern, die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen, die Oberstufenzentren in Brandenburg, die regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein oder die Berufseinstiegsschule in Niedersachsen.

Abbildung 7–2

Das Berufliche Schulsystem im Kontext des deutschen Schulsystems



Quelle: in Anlehnung an Besand 2014, S. 41

Zum dualen System gehört die Berufsschule, in der die meisten Ausbildungsberufe verortet sind. Zu dem Schulberufssystem gehören die vollzeitschulischen Ausbildungen und alle Ausbildungen, die nach Landes- oder Bundesrecht geregelt sind und daher nicht an Berufsschulen, sondern – konzipiert als schulische Ausbildungsgänge – an Berufsfachschulen oder Fachschulen zu finden sind. In das sogenannte Übergangssystem gehören Bildungsgänge wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder das Berufsgrundschuljahr (BGJ). Sie wurden eingerichtet für Schülerinnen und Schüler, die die allgemeinbildende Schule hinter sich gelassen haben, ohne einen qualifizierenden Abschluss erlangt zu haben, sowie für solche, die als nicht ausbildungsreif betrachtet werden oder aus anderen Gründen keinen Zugang zum Arbeitsmarkt gefunden haben. In den letzten Jahren hat das Übergangssystem auch vermehrt unbegleitete minderjährige Geflüchtete aufgenommen, um diese auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Um einen strukturierten Überblick geben zu können, werden im Folgenden zuerst das duale System und im Anschluss die vollzeitschulischen Bildungsangebote betrachtet.

Das duale Ausbildungssystem

Als dual wird dieses System bezeichnet, weil das Lernen an zwei Lernorten stattfindet, der Berufsschule und dem Betrieb. Das heißt, die Auszubildenden schließen einen Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen ab, welches der Träger der praktischen Ausbildung ist. Von diesem Unternehmen bzw. Betrieben werden die Auszubildenden dann in die Berufsschule delegiert, die sich (zumeist) in staatlicher Trägerschaft befindet. Die Steuerungsmechanismen für diese kooperative Struktur sind dabei vielschichtig. Insbesondere die Kammern, die Arbeitgeberverbände und (in abgeschwächter Form) auch die Gewerkschaften haben Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildungsberufe und bringen diese Gestaltungsspielräume über das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) auf Bundesebene mit ein. Gleichzeitig wirken sie über die Prüfungsausschüsse mittels der Kammerprüfungen gestaltgebend auf die Inhalte der Ausbildung ein.

Vollzeitschulische Ausbildungen/Schulberufssystem und das sogenannte Übergangssystem

Der Bereich der vollzeitschulischen Ausbildungen gestaltet sich noch facettenreicher als der duale Berufsbildungsbereich, da hier die Ausbildungen in unterschiedlichen Schultypen vor dem Hintergrund vielfältiger gesetzlicher Rahmenbedingungen stattfinden und diesem Bereich eigentlich auch die Schulen des Übergangssystems zugeordnet werden könnten. Zum vollzeitschulischen System gehören unter anderem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), in denen zwar keine Berufsausbildungen abgeschlossen werden können; jedoch kann im Berufsgrundbildungsjahr, das an eine Berufsfachschule angegliedert ist, nach den BGJ-Anrechnungs-Verordnungen eine berufliche Grundbildung vermittelt werden, die dann auf eine berufliche Qualifizierung angerechnet werden kann. Beide Maßnahmen sind an Schülerinnen und Schüler adressiert, die keinen Ausbildungsvertrag abschließen konnten, jedoch aufgrund der geltenden Schulpflicht bis zur Volljährigkeit in das sogenannte berufliche Übergangssystem aufgenommen werden müssen.

Im Bereich der vollzeitschulischen Ausbildung lassen sich damit sowohl Schülerinnen und Schüler finden, die als nicht ausbildungsreif bezeichnet werden können, weil sie beispielsweise keinen qualifizierten Hauptschulabschluss erworben haben, als auch Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss, Schülerinnen und Schüler mit Abitur oder sogar mit bereits abgeschlossenen Ausbildungen oder Hochschulabschlüssen. In diesen Bereich fallen allerdings auch die meisten Integrationsangebote oder Willkommensklassen für junge Geflüchtete, die seit 2015 eine durchaus relevante Gruppe in beruflichen Schulen darstellen (vgl. dazu auch Abb. 7 – 5).[66] Hier geht es zuweilen weniger um das Nachholen von Schulabschlüssen als um Spracherwerb und die Vorbereitung auf eine Ausbildung.

Eine Sonderstellung nehmen die Berufsausbildungen ein, die an Fachschulen angeboten werden. Schülerinnen und Schüler müssen hier in aller Regel eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer nachweisen,[67] um einen Bildungsgang an der Fachschule aufnehmen zu können. Mitunter sind zusätzlich Praxiszeiten im vorherigen Beruf nachzuweisen. Gleichzeitig kann an der Fachschule auf Antrag der Fachschülerin oder des Fachschülers mit dem Ausbildungsabschluss die Fachhochschulreife erworben werden. Voraussetzung dafür sind zusätzlich erbrachte Unterrichtsstunden in den allgemeinbildenden Fächern.

Das berufliche Gymnasium nimmt in den berufsbildenden Schularten ebenfalls eine Sonderrolle ein. Hier kann kein Ausbildungsabschluss erworben werden, sondern die allgemeine Hochschulreife. Die Besonderheit gegenüber den allgemeinen Gymnasien ist ein berufliches Profil, das sozusagen als Schwerpunkt dient, im Stundenplan der Schülerinnen und Schüler in Form berufsfeldbezogener Unterrichtsfächer zu finden ist und gleichzeitig auch Prüfungsrelevanz besitzt. Die Bildungsziele, die in beruflichen Schulen angestrebt werden, sind damit ebenso vielfältig wie die Namen der unterschiedlichen Schularten. Sie reichen vom Gesellen- bis zum Meisterbrief, gleichzeitig aber auch vom Haupt- oder Realschulabschluss bis zur Fachhochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife.

7.1.1.2 Die Schülerinnen und Schüler

Ähnlich different wie die Abschlüsse, die an beruflichen Schulen erworben werden können, sind denn auch die Zugangsvoraussetzungen oder Bildungsvorerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler ins Feld der beruflichen Bildungsgänge mit einbringen, wie die Abbildung 7–3 verdeutlicht.

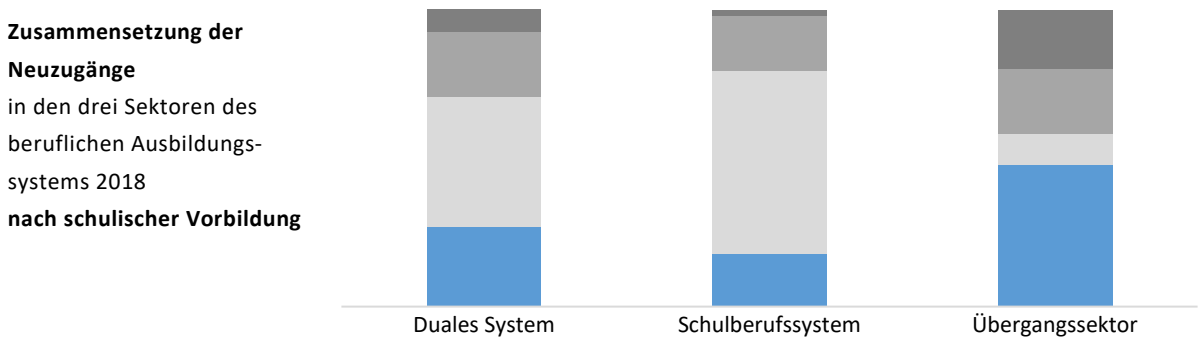
---

66 Um neben dem Spracherwerb die Berufsorientierung und die Berufsvorbereitung junger Geflüchteter sowie deren Zugang zu einer beruflichen Ausbildung zu fördern, existieren unterschiedliche Ansätze und Programme. Die Bundesregierung hat eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um bestehende Instrumente für Geflüchtete zu öffnen, sowie spezifische Maßnahmen neu entwickelt, um Geflüchtete in die berufliche Bildung zu führen (Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.). Auch die Bundesländer sind hier aktiv. So verfolgt z. B. Bayern in der zweijährigen Berufsvorbereitung schon seit Jahren einen integrierten Ansatz von Sprachförderung, beruflicher Orientierung/Vorbereitung und sozialpädagogischer Begleitung: Seit 2012/2013 wird das Modell an staatlichen Berufsschulen in der Fläche erprobt (Anderson 2016, S. 161) In Hamburg wird das bisherige Halbtagsschulangebot für jugendliche Geflüchtete seit 2016 nach und nach durch ein ganztägiges Schulangebot abgelöst, das neben Sprachförderung und Schulunterricht auch ein Betriebspraktikum an zwei Tagen in der Woche beinhaltet. Die Hamburger Wirtschaft arbeitet mit einem Mentorenmodell und stellt spezielle Praktikumsplätze zur Verfügung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016).

67 Die entsprechenden Regelungen sind länderspezifisch unterschiedlich, und zwar insbesondere bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, die ebenfalls an Fachschulen stattfindet und keine zweijährige Berufspraxis voraussetzt.

Abbildung 7–3

Schulische Vorbildung in den unterschiedlichen Schularten des berufsschulischen Systems



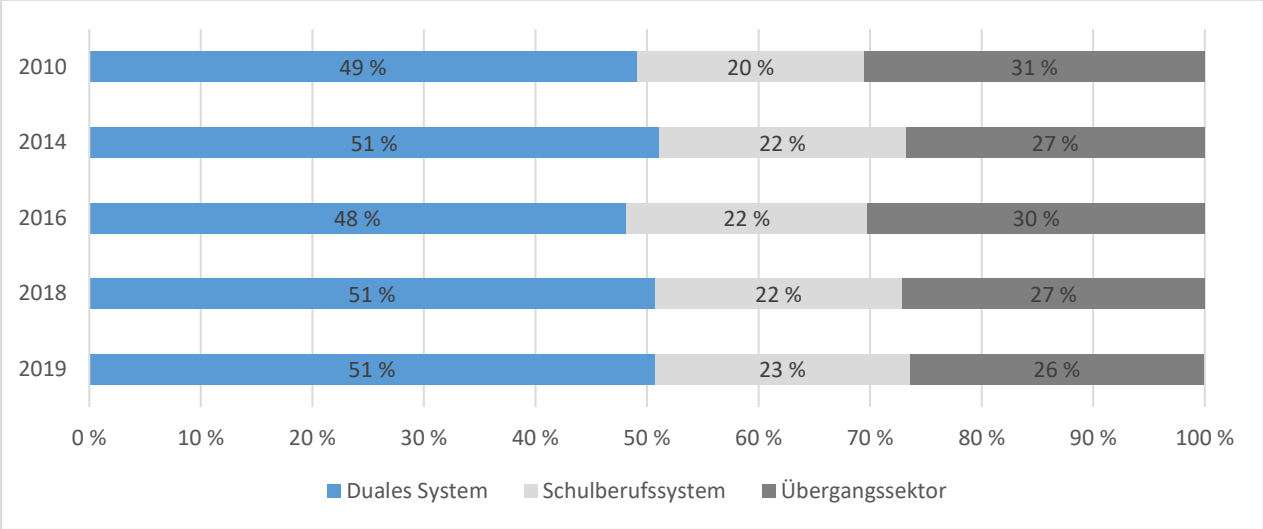
	Duales System	Schulberufssystem	Übergangssektor
Ohne Angabe/ sonstige Vorbildung/ ohne Hauptschulabschluss	8 %	2 %	37 %
Mit Hauptschulabschluss	23 %	17 %	41 %
Mit Mittlerem Schulabschluss	46 %	57 %	20 %
Mit (Fach-)Hochschulreife	28 %	17 %	90 %

Quelle: eigene Berechnung und Darstellung auf der Basis von Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, nach Tab E3-1web

In Abbildung 7–3 wird sichtbar, wie heterogen die Schülerschaft der beruflichen Schulen im Hinblick auf schulische Vorerfahrungen ist. Hier begegnen Schülerinnen und Schüler mit Fachhochschulreife und Abitur einer hohen Zahl von Schülerinnen und Schülern mit mittleren Bildungsabschlüssen. Gleichzeitig kommen allerdings auch ca. zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Schule an, ohne dass sie bislang einen qualifizierten Schulabschluss erreichen konnten. Diese letzte Gruppe ist die zentrale Gruppe des sogenannten Übergangssystems, das mit knapp 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Kontext der beruflichen Schularten seit vielen Jahren ein konstantes und nicht unerhebliches Gewicht hat. Quantitativ verteilt sich demnach die Schülerschaft wie in Abbildung 7–4 dargestellt die drei Sektoren des beruflichen Bildungsbereichs.

Abbildung 7–4

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2010 bis 2019



Quelle: eigene Darstellung auf der Basis Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, nach Abb. E1-1, S. 152

Die Heterogenität der Schülerschaft in beruflichen Schulen lässt sich allerdings nicht allein im Hinblick auf die Merkmale Bildungsgang, Vorbildung bzw. erworbene Schulabschlüsse beschreiben. Insbesondere vor dem Hintergrund des Berichtsauftrags scheinen uns weitere *Heterogenitätsmerkmale* erwähnenswert:

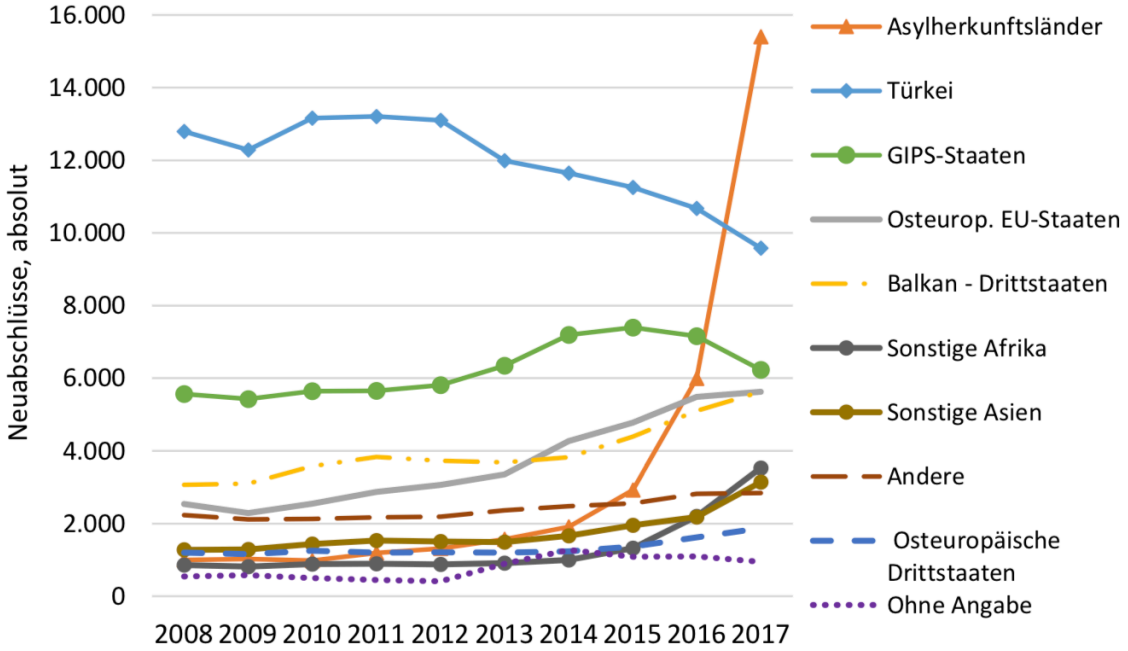
Altersspreizung: In beruflichen Schulen lernen Menschen unterschiedlichen Alters zusammen. In diesem Sinne ist es nicht ungewöhnlich, dass in einem Ausbildungsgang eine 16-jährige Absolventin bzw. ein 16-jähriger Absolvent einer Hauptschule mit einer sich beruflich neu orientierenden 46-jährigen Person zusammen lernt (vgl. Besand 2014).

Vielfalt von Herkünften: In den beruflichen Schulen lernen Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen. Diese Vielfalt von Herkünften betrifft – wie der Berufsbildungsbericht 2020 sichtbar macht – die unterschiedlichen beruflichen Bildungsgänge allerdings in durchaus unterschiedlicher Weise. „Der ‚Übergangsbereich' wies mit 32,0 % den höchsten Anteil an Anfängerinnen und Anfänger ohne deutsche Staatsangehörigkeit auf. Der Sektor ‚Berufsausbildung' (12,4 %) sowie der Sektor ‚Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung' (6,6 %) verzeichneten deutlich niedrigere Werte" (BMBF 2020, S. 32). Eine weit höhere, aber erstaunlich schwer zu recherchierende Zahl von Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden weist einen Migrationshintergrund auf. Von der Gruppe der Auszubildenden ohne deutschen Pass verfügt überdies ein nicht unerheblicher Teil über Fluchterfahrungen,[68] wie Abbildung 7–5 zeigt.

[68] Laut Berufsbildungsbericht 2020 ist „anders als in den Vorjahren (2016: 10.253; 2017: 26.428; 2018: 38.299) [...] die Zahl der bei der BA gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und Ausbildungsstellenbewerber im Kontext von Fluchtmigration 2019 mit 38.113 nicht weiter gestiegen (-186 bzw. -0,5 %)" (BMBF 2020, S. 18). Zu einer Berufsausbildung führten (im Jahr 2019) 13.433 bzw. 35,2 % der 38.113 Bewerbungen von Menschen mit Fluchthintergrund (ebd.).

Abbildung 7–5

Neuabschlüsse ausländischer Auszubildender nach Migrationsländern, Deutschland 2008 bis 2017 (absolut)



Quelle: Kroll/Uhly 2018, S. 17

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf: In beruflichen Schulen sind – auch wenn die Berufsbildungsstatistik dies nicht erfasst – schon immer eine Vielzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf präsent (vgl. Baethge 2016). Das sind Schülerinnen und Schüler von ausgewiesenen Förderschulen, denen es gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten, oder auch Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen – mit und ohne ausgewiesenem Förderbedarf. Diese Schülerinnen und Schüler sind in der Berufsbildungsforschung nur wenig präsent. So ist beispielsweise nur wenig Belastbares bekannt über die Zahl an Schülerinnen und Schülern in dieser Gruppe und über die Förderbedarfe, die sie mitbringen. Gleichwohl lässt sich die Größe dieser Gruppe mithilfe der Schulstatistik grob ermessen. *Baethge* hat für das Schuljahr 2012/13 eine Berechnung vorgelegt, nach der sich knapp 53.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf in den Berufs- und Berufsfachschulen befinden (vgl. Baethge 2016, S. 49). Der größte Teil dieser Schülerinnen und Schüler „(70 %) [befindet sich] in den Teilzeitberufsschulen (darin auch die Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag), was etwa drei Prozent der entsprechenden Schülerpopulation entspricht. Etwa ein Fünftel besucht das Berufsvorbereitungsjahr sowie acht Prozent die Berufsfachschule“ (ebd., S. 49).

Weltanschauliche Heterogenität: Im Hinblick auf politische Bildung scheint uns zudem noch das Heterogenitätsmerkmal *weltanschauliche Differenz* relevant. An beruflichen Schulen treffen Menschen mit grundsätzlich unterschiedlichen Weltanschauungen aufeinander. Neben einer – wie *Nattke* und auch *Behrens* zeigen konnten – durchaus relevanten Gruppe mit menschenfeindlichen und/oder rechtsextremen Einstellungsmustern (vgl. Nattke 2009, S. 130; Behrens 2014; Decker/Brähler 2018) finden sich hier – wenn auch zahlenmäßig in weit geringerem Maße – auch gewaltbereite salafistische Jugendliche (vgl. Deutscher Bundestag 2017b). Das bedeutet: Neben Jugendlichen mit Fluchterfahrungen sitzen in den beruflichen Schulen Jugendliche mit einer ausgeprägten migrationskritischen, wenn nicht sogar völkisch-nationalistischen Haltung. Neben jungen Menschen, die ihre Berufsausbildung nach militärischen Dienstzeiten und damit möglicherweise Auslandseinsätzen in Krisengebieten begonnen haben, sitzen Menschen, die aus diesen Krisengebieten nach Deutschland gekommen sind. Das ist als Ausgangspunkt für politische Bildung nicht unbedingt von Nachteil. Es stellt aber für die Lehrkräfte, die politische Lernprozesse organisieren und moderieren, eine besondere Herausforderung dar.

7.1.1.3 Die Lehrkräfte

Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen haben – im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen – eine wesentlich heterogenere Schülerschaft, die sich auch aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters, unterschiedlichster schulischer Vorerfahrungen und zumindest in Teilen ausgeprägter Misserfolgserfahrungen als besonders anspruchsvoll erweist. Sie können in diversen und damit ganz unterschiedlich strukturierten Ausbildungsgängen eingesetzt werden und benötigen damit Durchblick in einem mehr als unübersichtlichen Feld unterschiedlichster und zum Teil sehr spezifischer bildungspolitischer Vorgaben. Dies würde voraussetzen, dass Lehrerinnen und Lehrer für die Berufsschule in speziell auf sie abgestimmten Studiengängen auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet werden. Nach Angaben des *Monitors politische Bildung an beruflichen Schulen* ist dies aber nicht grundsätzlich der Fall (vgl. Besand 2014). So verzichten die Bundesländer Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern in ihren Universitäten beispielsweise fast vollständig darauf, Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bildungsbereich auszubilden,[69] und auch andere Bundesländer halten sich in diesem Zusammenhang eher vornehm zurück (vgl. ebd., S. 83ff.). Kein Wunder also, dass die *Kultusministerkonferenz* (KMK) insbesondere im Bereich der beruflichen Schulen für die nächsten Jahre einen gravierenden Fachkräftemangel befürchtet. So schreibt die *KMK* in ihrer Modellrechnung für den Bedarf an Lehrkräften zwischen 2019–2030: „Bei den *Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen* ist bundesweit bei durchschnittlich 3.000 kalkulierten Neubewerbern im Verhältnis zu 3.700 nötigen Einstellungen in den Jahren 2019 bis 2030 die Situation angespannt. Der Einstellungsbedarf kann demnach im Durchschnitt nicht gedeckt werden“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2019a, S. 24).

Berücksichtigt man, dass selbst in Bundesländern mit überdurchschnittlich hohem Engagement in der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern wie Nordrhein-Westfalen und Bayern[70] in den bevorstehenden Jahren ein „Personalkollaps“ an den beruflichen Schulen erwartet wird (vgl. Schröder 2012, S. 1), so stellt sich die Lage in Bundesländern wie Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, in denen man auf die Ausbildung von „eigenen“ Lehrkräften für das berufliche Lehramt verzichtet, tatsächlich dramatisch dar.

Wenn die Ausbildungssituation zukünftiger Berufsschullehrerinnen und -lehrer aber bereits aus einer derart allgemeinen makropolitischen Perspektive als problematisch beschrieben werden muss, wie stellt sich diese Situation dann im Hinblick auf einen konkreten und damit als eher klein zu charakterisierenden Ausbildungsbereich wie die politische Bildung dar? Hier lohnt sich ein detaillierter Blick:

Recherchiert man beispielsweise mit Hilfe der Bildungsserver der einzelnen Kultusministerien, welche Hochschulen sich im Bereich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen engagieren, fällt auf, dass der Fokus der ersten Phase der Lehramtsausbildung offensichtlich sehr stark auf die beruflichen Fachrichtungen gerichtet ist (vgl. Besand 2014, S. 83). Die allgemeinbildenden Fächer der beruflichen Schularten stehen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung deutlich im Hintergrund. Das spiegelt sich auch im Kontext der Entscheidungen zur Unterrichtsversorgung an den einzelnen Schulstandorten wider. Politische Bildung, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, oder wie immer der Bildungsbereich im konkreten Kontext genannt wird, wird als „weiches Fach“ betrachtet, das nach Ansicht der meisten Schulleiterinnen und Schulleiter nahezu jede Lehrkraft unterrichten kann (vgl. Besand 2014).

Das heißt zusammenfassend: Im Gegensatz zu den umfangreichen und sehr spezifischen Anforderungen, die der Bildungskontext Berufsschule mit sich bringt, ist die Ausbildungssituation der entsprechenden Lehrkräfte nicht selten prekär. Das liegt zum einen daran, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Hochschulen selbst im Regelfall über keine Erfahrung in diesem Bildungsbereich verfügen, aber auch daran, dass die Hochschulen sich im Kontext der Lehramtsausbildung stark auf den Bereich der allgemeinbildenden Schulen oder der wirtschaftspädagogischen Fachrichtungen konzentrieren. Nicht an allen Hochschulen sind die Strukturen für Lehramtsstudierende für das berufliche Lehramt wirklich günstig, mal fehlt es im Bereich der allgemeinbildenden, mal im Bereich der berufsbildenden Ausbildungsanteile. Aber warum hält man sich in diesem Bereich so stark zurück? Ein wesentlicher Grund liegt ganz offensichtlich darin, dass man sich vonseiten der bildungspolitisch

---

69 Das Land Brandenburg kooperiert in diesem Zusammenhang mit Berlin, das allerdings kaum in der Lage ist, den eigenen Bedarf an Lehrkräften für diese Schulart durch Ausbildungen im Bundesland abzudecken.

70 In Bayern erwartet man für die nächsten 10 Jahre bis 2030 beispielsweise etwa einen Bedarf von etwas über 800 Lehrerinnen und Lehrern für den Bereich der berufsbildenden Schulen. Dem stehen aller Voraussicht nach aber nur knapp 600 Bewerberinnen und Bewerber gegenüber (vgl. Bayerisches Staatministerium für Unterricht und Kultus 2020).

Verantwortlichen daran gewöhnt hat, den Bedarf an Berufsschullehrerinnen und -lehrern entweder mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern abzudecken oder aber diese aus dem Pool der überzählig ausgebildeten Gymnasiallehrerinnen und -lehrer zu rekrutieren. Im Ergebnis bedeutet das, dass die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bildungsbereich nur in Ausnahmefällen auf eine einschlägige und spezifisch am Bildungsbereich orientierte Ausbildung zurückgreifen können (vgl. Besand 2016). Dieser Zustand steht damit in deutlichem Widerspruch zu den besonderen Herausforderungen, die sich aus der extremen Heterogenität der Schülerschaft ergeben.

7.1.1.4 Zur Stellung der politischen Bildung in der Berufsschule

Ein Blick in die Geschichte der Berufspädagogik macht deutlich, dass die Berufsbildung in Deutschland immer schon als eine politisch bildende und prägende Phase wahrgenommen wurde. Ausgehend von der mittelalterlichen Erziehung zum Beruf, zu der es gehörte, dass der Lehrling seine Lehrzeit im Haus des Handwerksmeisters verbrachte, stehen allgemeine und berufsspezifische Bildung in keinem Konflikt zueinander (vgl. Besand 2014). Die Auszubildenden übernahmen nicht nur Wissen über handwerkliche Fähigkeiten von ihren Meistern, sondern auch ihre Wert- und Normvorstellungen. Sie wurden nicht nur zu Handwerkern (oder selten zu Handwerkerinnen), sondern auch zu Mitgliedern der mittelalterlichen Ständeordnung und damit Menschen mit Zugang zur mittelalterlichen Gesellschaft und ihren ständetypischen Kodizes. Diese Vorstellung mag antiquiert erscheinen, prägt aber bis heute das Denken über berufliche Bildung. Den Zugang zum Beruf verstehen wir in diesem Sinne gleichzeitig auch als Zugang zur Gesellschaft. In eben diesem Sinne sind berufliche Bildung und politische Bildung unmittelbar miteinander verbunden. Sichtbar wird dies beispielsweise in der *KMK*-Handreichung aus dem Jahr 2007: „Die Berufsschule hat eine berufliche Grund- und Fachbildung zum Ziel und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, S. 9).

Wie deutlich geworden sein sollte, hat die politische Bildung in der deutschen Berufsschule eine lange Tradition. Mit *Kerschensteiner* als bekanntestem Verfechter einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ lässt sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts ein enger Zusammenhang von politischer und beruflicher Bildung herleiten. Jedoch ist man sich in der beruflichen Bildung der Tatsache bewusst, dass die von *Kerschensteiner* implementierte berufsspezifisch gegliederte Fortbildungsschule „im deutschen Bildungswesen die erste Schulart gewesen ist, die für die staatsbürgerliche Erziehung ein eigenes Fach im Lehrplan hatte“ (Lange 1992, S. 45). *Kerschensteiners* Ansinnen lag dabei in der „Fortsetzung der Volkserziehung nach dem volksschulpflichtigen Lebensalter“ (Kerschensteiner 1966, S. 12). Er sah in der Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit Entwicklungschancen für all jene „bürgerlichen Tugenden“, die am Ende in staatsbürgerlichen Tugenden wie Gerechtigkeit oder „Hingabe“ an die Allgemeinheit münden (ebd., S. 18). Staatsbürgerliche Erziehung ist bei *Kerschensteiner* allerdings nicht einfach eine „Zutat“ zur berufsspezifischen Bildung. Vielmehr erlangt die Berufsschule ihre Legitimation in der Zielsetzung, den jungen Menschen nach der Volksschulpflicht einen Zugang in die staatsbürgerliche Gesellschaft zu ermöglichen und sie in diese zu integrieren.

Mit der Herausbildung einer kritischen Erziehungswissenschaft geriet *Kerschensteiners* Konzeption, heute als *konservatives Modell* bezeichnet, allerdings unter Ideologieverdacht. Nachzuvollziehen ist diese Wende beispielsweise anhand der Lektüre eines Aufsatzes von *Lempert* aus dem Jahr 1965 mit dem Titel „Politische Bildung als Aufgabe des Gewerbelehrers und der Gewerbelehrerin“, denn in diesem Aufsatz nutzt *Lempert* eine ideologiekritische Perspektive, um sich der Idee *Kerschensteiners* argumentativ entgegenzustellen (vgl. Lange 1992, S. 48). Statt der Erziehung zur beruflichen Tugendhaftigkeit und Tüchtigkeit stehen jetzt Ziele wie die „aktive und einsichtige Mitwirkung an der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse“ im Mittelpunkt (Lempert, zit. n. Rexing 2009, S. 83). Aufbauend auf den sozialphilosophischen Ansätzen der *Frankfurter Schule* spiegelt sich damit auch im Kontext der beruflichen Bildung die Diskussion einer kritischen Erziehungswissenschaft, die sich an emanzipatorischen Begrifflichkeiten orientierte. Berufliche Bildung wird nun als „Instrument individueller Aufklärung und Befreiung sowie Mittel der Beförderung gesellschaftlichen Fortschritts, der vor allem durch die Demokratisierung der Berufs- und Arbeitswelt erreicht werden soll“, gesehen (Greinert/Schlömer 1992, S. 261). Dieses *emanzipatorische Modell* steht dem konservativen Modell *Kerschensteiners* durch seine deutlich gesellschaftskritische Perspektive entgegen. Denn während es *Kerschensteiner* darum ging, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer beruflichen Bildung in die bestehende Ordnung zu integrieren, zielt berufliche Bildung unter kri-

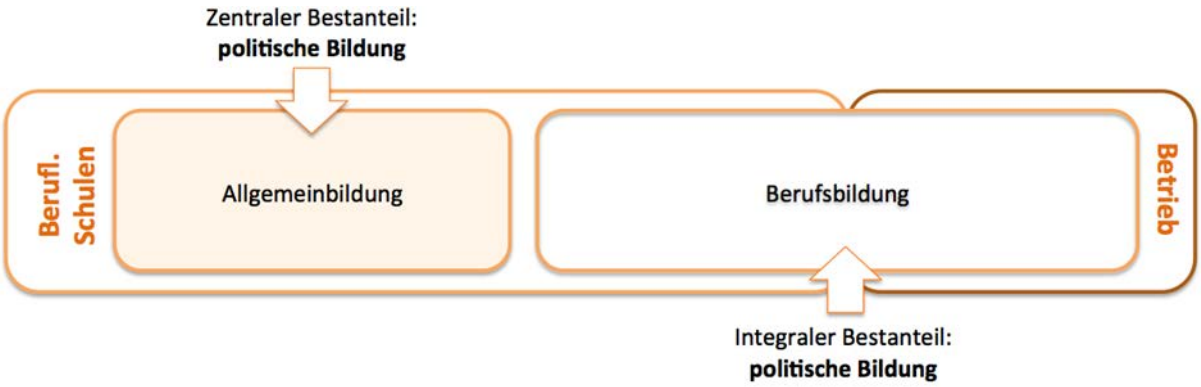
tisch-emanzipatorischer Perspektive auf die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch ein selbstbestimmtes und mündiges Individuum. Folgt man diesem Gedanken, muss der politische Unterricht im Kontext der berufsschulischen Bildung das Ziel verfolgen, *„berufliche Autonomie* zu fördern*“* (Rexing 2009, S. 83). Denn, so *Rexing* weiter, *„berufliche Autonomie* vereint berufliche und politische Bildung im Hinblick auf die Demokratisierung wirtschaftlicher Prozesse*“* (ebd.). Es geht also um eine mündige, beruflich tätige Bürgerin, einen mündigen, beruflich tätigen Bürger, die die gesellschaftlichen Bezugsmomente ihres beruflichen Handelns kennen und diese kritisch analysieren und reflektieren können.

Im Anschluss an das emanzipatorische Modell lässt sich noch ein dritter Ansatz identifizieren: Das *individualistisch-kritische Modell*, das auf den Soziologen *Beck* zurückgeführt werden kann. Hier geht man davon aus, dass der Beruf des Einzelnen nicht nur ein Bestandteil von Produktionsprozessen ist, sondern dass der Einzelne darin auch individuelle Entfaltungsmöglichkeiten findet (Rexing 2009, S. 83). Gleichzeitig ist das Gesellschaftliche der beruflichen Tätigkeit immanent, konkretisiert sich in Gestalt von Strukturen, Mechanismen und Funktionen in der Berufsarbeit (vgl. Greinert/Schlömer 1992, S. 265). Damit wirkt das Gesellschaftliche in das Berufliche hinein, ebenso wie die Berufsarbeit in die Gesellschaft zurückwirkt und damit auch auf das politische Handeln des Einzelnen Einfluss nimmt. Beck wirft hier nun die Frage auf, welches Gestaltungsvermögen darin für die politische Bildung enthalten ist. Im Sinne einer *kritischen Berufspraxis* stehen hier also „die politischen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Individuums im Rahmen der Berufstätigkeit“ im Vordergrund (Rexing 2009, S. 83).

Politische Bildung ist damit nicht allein ein allgemeinbildender Bestandteil in beruflichen Bildungsprozessen. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sich auch in der Arbeit und im Verhältnis zur Arbeit zeigen, verändert sich auch der Bezug zum politischen Lernen. Es können neue inhaltliche und didaktische Begründungszusammenhänge und Anknüpfungspunkte abgeleitet werden, die eine Interdependenz zwischen dem beruflichen und dem politischen Lernen herstellen.

Abbildung 7–6

Politische Bildung als Bestanteil allgemeinbildender und berufsbildender Anteil im Kontext beruflicher Bildung



Quelle: Besand 2014

Diese Argumentation hat bis heute Bestand (vgl. Besand 2014, S. 106ff.). Wie *Besand* im Jahr 2014 sichtbar gemacht hat, verfügt das berufliche Bildungssystem – insbesondere bezogen auf die beruflichen Schulen – über eine tief verankerte Vorstellung davon, dass politische Bildung zu seinen Kernaufgaben gehört (vgl. Abb. 7–6). Die beruflichen Schulen verstehen – insbesondere im Kontext der dualen Ausbildung – politische Bildung als zentrales Fach im Kanon der allgemeinbildenden Fächer, die neben den berufsbildenden Fächern im Fächerkanon fest verankert sind. Es existieren explizit ausgewiesene Fachstrukturen, Bildungspläne[71] und Prüfungsbereiche, die die politische Bildung sichtbar machen und im Bildungsbereich präsent halten können. Leider treten diese

[71] Es gibt nicht in allen Bundesländern eigene Curricula für die politische Bildung in der beruflichen Bildung, z. T. sind diese (wie z. B. in Hessen) sehr überholt.

Strukturen in der alltäglichen Bildungspraxis allerdings oft in den Schatten ökonomischer und rechtlicher Bildungsvorstellungen (vgl. Besand 2014, S. 121ff.).

Zusammenfassung: Es zeigt sich, dass die besondere historische Verflechtung von beruflicher und politischer Bildung ihren Anfang in den bildungstheoretischen Ausführungen *Kerschensteiners* nimmt. Mit der Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer im Sinne der *Frankfurter Schule* verstandenen kritischen Erziehungswissenschaft in den 1960/70er Jahren veränderten sich allerdings auch die Anforderungen an den politischen Unterricht in der Berufsschule. Nicht mehr die Integration der Bürgerinnen und Bürger in die bestehende Ordnung, sondern die Kritikfähigkeit mündiger Menschen, die auch im beruflichen Handeln sichtbar wird, steht jetzt als Bildungsziel im Mittelpunkt. Dieses Ziel wird vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels erneut einer Überprüfung unterzogen. Mittels des *individualistisch-kritischen Ansatzes*, der auf *Beck* zurückgeführt werden kann, wird deutlich, wie stark berufliches Handeln politisch konnotiert ist und dass in beruflichen Qualifizierungsprozessen immer auch eine Auseinandersetzung mit den beruflich relevanten gesellschaftlichen und politischen Bezugsnormen steckt, also dem beruflichen Lernen politisches Lernen immanent ist. Betrachtet man diesen Zusammenhang nun vonseiten der Fachdidaktik der politischen Bildung, ist ein erstaunlich großes Potenzial für politische Bildung an beruflichen Schulen erkennbar.

7.1.2 Gewerkschaftspolitische Bildung – Arbeitsweltbezogene politische Bildung

Arbeit wird in didaktischen Konzeptionen der sozioökonomischen und politischen Bildung als zentrale und lernbedeutsame Kategorie für die Subjekte und für eine demokratische und friedensfähige Gesellschaft angesehen (z. B. Hilligen 1991; Engartner 2014). Dabei geht es insbesondere um die Befähigung zur Teilhabe, Gestaltung und auch Veränderung von Gesellschaft und Arbeitswelt. Im Kontrast dazu stehen Konzepte schulischer ökonomischer Bildung der Entrepreneurship Education, die auf eine Verallgemeinerung des Menschenbildes des homo oeconomicus und eine Stärkung unternehmerischer Leitbilder abzielen (z. B. Kirchner u. a. 2014). Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt wird maßgeblich durch gewerkschaftliche Bildungsangebote und Interessenvertretungen geprägt. Gewerkschaften gehören mit ihren Dachorganisationen (*DGB*, *dbb*, *CGB*), den Einzelgewerkschaften sowie der *Hans-Böckler-Stiftung* und der (von *DGB* und *Deutschem Volkshochschulverband* getragenen) Bildungsvereinigung *Arbeit und Leben* zu den größten Trägern außerschulischer arbeitsweltbezogener (politischer) Bildung in Deutschland. Sie können durch folgende Alleinstellungsmerkmale charakterisiert werden: „[M]ehrere Millionen Mitglieder sind hier organisiert; sie agieren im Handlungsfeld Arbeit und Betrieb, wo sie eine ‚spezifische Durchsetzungsmacht' entfalten und die Bildungsarbeit ist ‚auf kein bildungsbürgerliches Milieu zugeschnitten oder gar begrenzt'" (Frielinghaus 2015, S. 103; vgl. Bürgin 2013a, S. 14).

Gewerkschaftspolitische Jugendbildung findet im Überschneidungsfeld von Schule, Ausbildung, Übergangssystemen, Betrieben, aber auch Universitäten und politischer Jugendarbeit statt. Ihre Bildungsarbeit versteht sich als grundsätzlich interessengeleitete „Zweckbildung", die das Ziel verfolgt, die betrieblichen und gesellschaftlichen Interessen von lohnabhängig Beschäftigten zu organisieren und zu vertreten. Sie beschränkt sich jedoch keineswegs allein auf Fragen der innerbetrieblichen Mitbestimmung und Interessenvertretung, sondern versteht sich – trotz durchaus unterschiedlicher Zielsetzungen und Ansätze – auch als arbeitspolitische Bildung. Insbesondere in der politischen Jugendbildung gehen die Akteure davon aus, „dass Arbeit ein politisches Handlungsfeld und die Arbeitsverhältnisse politisch strukturiert sind. Arbeitspolitische Bildung ‚politisiert' daher nicht, sondern befasst sich mit dem politischen Charakter der eigenen und der gesellschaftlichen Arbeit. Sie klärt Arbeitsverhältnisse auf, um die individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit der Arbeitssubjekte zu erweitern" (Bürgin 2015, S. 80).

Das Feld der Akteure erweist sich dabei als ebenso vielfältig wie deren inhaltliche Schwerpunkte und Bildungsformate. Als größte Dachorganisation verfügt der *DGB* ebenso wie viele Einzelgewerkschaften über eigene Jugendorganisationen (*DGB-Jugend*, *ver.di Jugend*, *IG Metall Jugend*, *Junge GEW* etc.) und mitunter auch eigene Jugendbildungsstätten (wie z. B. die *DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin* oder das *IG Metall Jugendbildungszentrum Schliersee*). In überregionalen Jugendbildungsstätten und Tausenden von regionalen und lokalen Seminarangeboten bieten haupt- und ehrenamtliche Referentinnen und Referenten sowie Teamerinnen und Teamer ein thematisch und zielgruppenbezogen zunehmend ausdifferenziertes Angebot an, das mittlerweile deutlich über die Rekrutierung und Qualifikation des gewerkschaftlichen Nachwuchses und von Jugendausbildungsvertreterinnen und -vertretern (JAV) hinausgeht. Über die Zahlen der Teilnehmenden liegen nur exemplarische Daten

vor. So erreichen Jugendbildungsstätten wie die *Jugenbildungsstätte Flecken Zechlin* jährlich etwa 4.000 Jugendliche, darunter Schülerinnen und Schüler, Auszubildende vornehmlich aus Berlin und Brandenburg, Beschäftigte im Rahmen des Bildungsurlaubes, aber auch Jugendliche und Kinder aus verschiedenen Ländern in Sommerakademien und Sommercamps (DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin 2015, S. 155). Regionale und zentrale Jugendbildungsseminare der *IG Metall* besuchen jährlich etwa 5.000 junge Menschen (Maschke u. a. 2019, S. 83). Den direkten Kontakt zur beruflichen Ausbildung und die damit vermutlich größte Reichweite gewerkschaftlicher Jugendbildung ermöglichen regelmäßige „Berufsschultouren“ der *DGB-Jugend*, in denen v. a. ehrenamtlich Teamende in die Berufsschulen kommen und in Peer-Education-Seminaren und im Rahmen von Projekttagen gemeinsam mit Berufsschülerinnen und -schülern sowie Auszubildenden zu zentralen arbeitspolitischen Fragen der schulischen und betrieblichen Ausbildung arbeiten.

7.2 Welche Bildungschancen gibt es?

7.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand

Nachdem wir uns im ersten Teil mit den institutionellen Rahmenbedingungen politischer Bildung in beruflichen Schulen beschäftigt haben, soll im folgenden zweiten Teil der Blick auf die Bildungschancen gerichtet werden, die sich im Hinblick auf politische und demokratische Bildung in der beruflichen Bildung ergeben. In einem ersten Abschnitt beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Bildungsangebote, die Politik oder Demokratie zum Gegenstand haben, im Kontext der beruflichen Schulen vorhanden sind. Zu fragen wäre in diesem Sinne, ob es explizit politisch bildnerische Angebote in den beruflichen Schulen gibt, wie diese inhaltlich gefüllt werden und welche Kompetenzen vermittelt werden. Im Folgenden werden die inhaltsbezogenen Bildungschancen zunächst für die Berufsschule (7.2.1.1–7.2.1.4) und anschließend für die gewerkschaftliche Bildung (7.2.1.5) betrachtet.

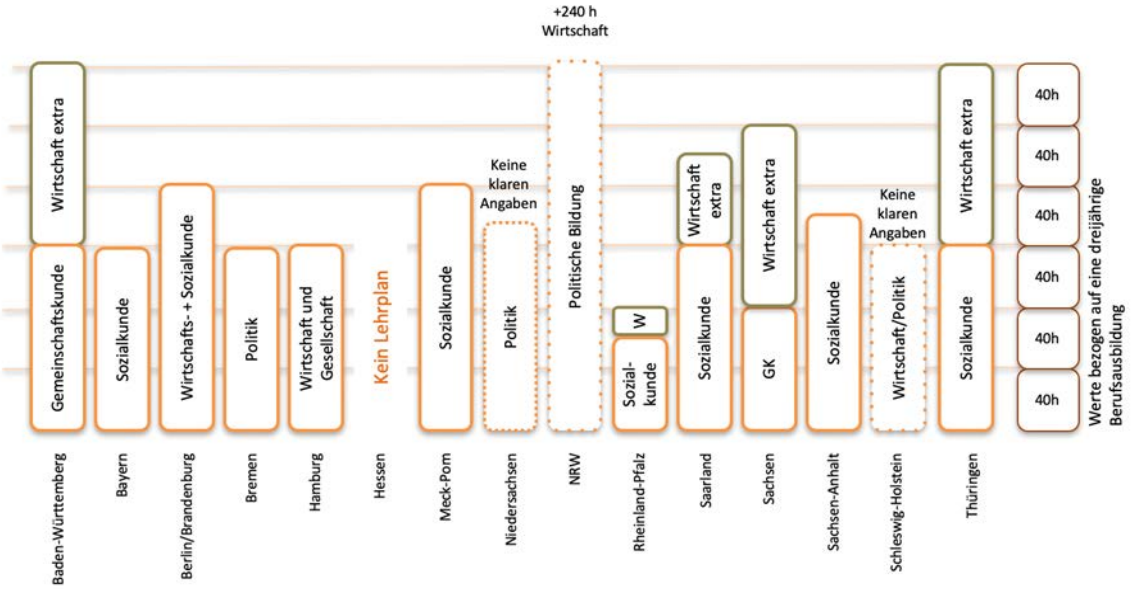
7.2.1.1 Politische Bildung als Fach in den beruflichen Schulen

Das Berufsschulsystem hält wie in Abschnitt 7.1 bereits angesprochen im Rahmen der allgemeinbildenden Bildungsanteile einen spezifischen Lernbereich zur Verfügung, der (mit unterschiedlichen Fachbezeichnungen) in allen Schularten und Bildungsgängen verankert ist. In ihm werden im Regelfall sowohl politische als auch soziale, ökonomische und rechtliche Lerninhalte zusammengeführt. Vorgaben für diesen Bildungsbereich werden an unterschiedlichen Stellen formuliert. Einerseits existiert eine Rahmenvorgabe der *KMK*, in der zentrale Bildungsinhalte für die politische Bildung in beruflichen Schulen formuliert werden. Demgegenüber stehen allerdings Prüfungsvorgaben, die von den Kammern in Abstimmung mit Gewerkschaften, Arbeitgebervertretungen und dem *Bundesinstitut für Berufsbildung* entwickelt worden sind. Sichtbar wird hier, dass Bildungsvorgaben im Bereich der berufsschulischen Bildung – anders als Bildungsvorgaben im Bereich der allgemeinbildenden Schulen – nicht allein durch die Länder formuliert werden, sondern sehr viel stärker bundeseinheitlich abgestimmt worden sind.

Bemerkenswert ist allerdings gleichzeitig die Varianz der Stundenausstattung, Fachbezeichnungen und Fachzuschnitte, mit denen der Bildungsbereich in den unterschiedlichen Bundesländern unterrichtet wird. Während man die politische Bildung in Nordrhein-Westfalen für wichtig genug hält, um sie (gemessen an den Bildungsvorgaben) mit 80 Stunden pro Lehrjahr und damit 240 Stunden insgesamt zu unterrichten, kommt Gemeinschaftskunde in Sachsen bis 2019 in einer dreijährigen dualen Ausbildung nur im zweiten und dritten Lehrjahr und insgesamt 80 Stunden vor. Die Namen des Bildungsbereichs reichen von dem Begriff „Politik“ (in Bremen und Niedersachsen) über „Politische Bildung“ (in Nordrhein-Westfalen) bis hin zu „Sozialkunde“ (in Bayern, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Brandenburg) oder „Gemeinschaftskunde“ (Sachsen und Baden-Württemberg). In insgesamt acht Bundesländern werden in diesem Fach auch rechtliche und ökonomische Fragen integrativ behandelt, in fünf Bundesländer existiert ein zusätzliches Fach Wirtschaft.

Abbildung 7–7

Stundenausstattung der politischen Bildung in der Berufsschule – am Beispiel der dualen Berufsausbildungen



Quelle: nach Besand 2014 – Werte kontrolliert und angepasst 2019

Bildungspolitisch zeigt dieses Ranking, dass die Bundesländer weit von einer gemeinsamen Vorstellung darüber entfernt sind, welche Wertschätzung der politischen Bildung als explizit ausgewiesenem Fach in den beruflichen Schulen zukommen soll. Das ist ein besonders bedenklicher Befund, denn mit ihren Stundentafeln und Bildungsplänen übernehmen die Länder – wie *Gökbudak* und *Hedtke* sichbar machen – im Hinblick auf politische und demokratische Bildung nicht nur eine Verantwortung für die Bürgerinnen und Bürger ihres jeweiligen Landes, sondern für die Demokratie in Deutschland insgesamt (vgl. Gökbudak/Hedtke 2018).

Vergleicht man die unterschiedlichen Lehrpläne im Hinblick auf das Gewicht, das sie politischen, sozialen, ökonomischen und rechtlichen Bildungsinhalten zugestehen, bilden sich politische Lerninhalte in der Zweifachstruktur[72] tendenziell deutlicher ab als in einem Integrationsfach. Im Umkehrschluss bedeutet das für die Mehrzahl der Lehrpläne, die im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde von einer Zweifächerstruktur abweichen, dass politische Themen deutlich unterrepräsentiert sind. Nichtsdestotrotz sind politische Themen in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer insgesamt deutlich besser repräsentiert als in den Prüfungsvorgaben der *KMK*[73]. Die Lehrkräfte haben auf der Grundlage dieser Pläne also durchaus die Möglichkeit, politische Fragestellungen zu thematisieren. Wie im *Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen* deutlich wird, verzichten allerdings nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer auf die Thematisierung explizit politischer Fragestellungen, weil sie den Eindruck haben, dass genuin politische Themen im Rahmen der zentralen Abschlussprüfungen keine oder nur eine sehr geringe Bedeutung haben (vgl. Besand 2014). Damit kommen wir zu den zentralen Prüfungsvorgaben.

---

72 Mit Zweifachstruktur ist hier gemeint, dass sowohl für politische Bildung als auch für Wirtschaft ein eigenes separates Fach in der Stundentafel vorgesehen ist.

73 Die *KMK*-Rahmenvorgabe trägt den vollständigen Titel *Ausbildungs- und Prüfgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen* und wurde am 07.05.2008 von der *Kultusministerkonferenz* beschlossen. Sie hat orientierende Funktion, insbesondere für die Gestaltung der zentralen Abschlussprüfungen. Da Bildung Ländersache ist, müssen sich die Lehrpläne aber nicht zwingend an ihr orientieren. Formal enthält sie drei zentrale Prüfungsgebiete, die in zwölf Themenbereiche untergliedert sind. Jeder Themenbereich wird anschließend mit drei bis fünf inhaltlichen Stichworten präzisiert. Analysiert man die Themenbereiche bzw. ihre inhaltliche Konkretisierung, wird sehr schnell sichtbar, dass genuin politische Lerngegenstände hier eher im Hintergrund stehen. Stattdessen wird der Fokus verstärkt auf rechtliche und wirtschaftliche Fragestellungen im Hinblick auf den Betrieb, die Auszubildenden und allgemeine volkswirtschaftliche oder auch soziale Belange gerichtet. Selbst bei einer gutwilligen Analyse lassen sich höchstens in drei der zwölf angegebenen Themenbereiche tatsächlich politische Fragestellungen lokalisieren.

7.2.1.2 Politische Bildung im Lichte von Prüfungsvorgaben

Anders als im allgemeinbildenden Schulsystem werden die zentralen Prüfungsaufgaben für die dualen Ausbildungsberufe nicht durch die Kultusministerien der Länder oder von den Lehrenden selbst, sondern von den Aufgabenerstellungseinrichtungen der Industrie- und Handelskammern vorgegeben.[74] Zwar berufen sich die entsprechenden Kommissionen der Kammern wie beispielsweise die *AkA*, *ZPA*, *PAL* oder *ZFA*[75] bei der Generierung der Aufgaben grundsätzlich auf die *KMK*-Elemente. In einer detaillierten exemplarischen Analyse der konkreten Prüfungsaufgabensätze konnte allerdings nachgewiesen werden, dass nur gut die Hälfte der *KMK*-Themenbereiche auch tatsächlich in diesen Abschlussprüfungen vorkommt.[76] Obwohl politische Themen in der *KMK*-Vorgabe ohnehin schon im Hintergrund stehen, geraten sie durch diesen Selektionsprozess der Kammern also noch weiter ins Abseits; für die Lehrerinnen und Lehrer kann sehr leicht der Eindruck entstehen, Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde sei überhaupt kein Prüfungsfach. Eine paradoxe Situation, die letztendlich auf den Schultern der Lehrkräfte ausgetragen wird, denn diese sind verpflichtet, die in Lehrplänen formulierten Vorgaben umzusetzen, und müssen sich gleichzeitig und zuweilen im offenen Widerspruch dazu (in Verantwortung für den Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler) an den Schwerpunkten der Abschlussprüfungen orientieren. Das bedeutet insgesamt, dass es mannigfaltig entwickelte Lehrpläne für die politische Bildung gibt, deren Wirkungsgrad jedoch durch die Prüfkultur der Kammern herabgesetzt wird, da neben der Herausbildung von Kompetenzen bei den Lernenden das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfung einen ungleich mächtigeren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hat.

In diesem Zusammenhang ergibt sich darüber hinaus noch ein weiteres Problem, denn nicht nur politische Lerninhalte treten in den zentralen Abschlussprüfungen in den Hintergrund, sondern auch die in den Lehrplänen oft stark favorisierten schüler-, handlungs- und kompetenzorientierten Ansätze und Konzepte kommen hier nicht mehr zum Tragen. Denn aus prüfungsstrategischen Gründen werden diese Prüfungen in erheblichem Umfang mit programmierten, das heißt geschlossenen Ankreuzfragen oder Lückentexten durchgeführt, mit deren Hilfe sich (wenn überhaupt) nur das Wissen, nicht aber die Urteils- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler überprüfen lassen.

Zusammenfassung: Im Kontext bildungspolitischer Vorgaben relativiert sich die oben noch deutlich herausgearbeitete zentrale Stellung der politischen Bildung in der Berufsschule leider erheblich. Zwar existiert das Fach in jedem Bundesland. Allerdings ist es in vielen Fällen mit einer eher kümmerlich zu nennenden Stundenausstattung versehen und verliert in Konkurrenz zu ökonomischen und rechtlichen Inhalten erheblich an Gewicht. Die Lehrpläne mögen diesen Zusammenhang je nach Bundesland zum Teil noch kaschieren, indem sie deutlich auf politische Lerninhalte hinweisen, spätestens in den zentralen Abschlussprüfungen, die sich an den *KMK*-Rahmenvorgaben orientieren, spielt die politische Bildung aber keine bedeutende Rolle mehr. Da Lehrpläne, *KMK*-Vorgaben und Abschlussprüfungen nur sehr vage miteinander verknüpft sind, gehen alle Abstimmungsprobleme zwischen den dabei bestehenden z. T. erheblich unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zu Lasten der Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schülerinnen und Schüler vor Ort.

---

[74] Eine Besonderheit gibt es beispielsweise in der dualen Ausbildung zum Gießereimechaniker bzw. zur Gießereimechanikerin, weil diese neben der sogenannten Kammerprüfung eine schulische Abschlussprüfung zu absolvieren haben. Ausschließlich werden dort die Prüfungsaufgaben von den entsprechenden Lehrern und Lehrerinnen bzw. den Fachkonferenzen erarbeitet. Aber diese Gegebenheit bildet bei den dualen Berufsausbildungen eine absolute Ausnahme und ist sonst nur bei der Durchführung der Abschlussprüfungen der vollzeitschulischen Ausbildungen präsent.

[75] Die *Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle* der *IHK* Region Stuttgart (PAL) wurde 1948 als zentrale Aufgabenerstellungseinrichtung der *Industrie- und Handelskammern* (IHKs) für die Entwicklung gewerblich-technischer Prüfungsaufgaben gegründet. Die *PAL* deckt als zentrale Aufgabenerstellungseinrichtung der *IHK*s ein großes Spektrum der aktuellen gewerblich-technischen Berufe ab. Sie liefert viermal jährlich für derzeit 141 Berufe, Fachrichtungen und Einsatzgebiete schriftliche, praktische und integrierte Zwischen- und Abschlussprüfungen. Die Prüfungsaufgaben für kaufmännische (und diesen verwandte) Ausbildungsberufe werden von der *Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen* (AkA) sowie der *Zentralstelle für Prüfungsaufgaben Nord-West* (ZPA Nord-West) bereitgestellt. Aufgaben für das grafische Gewerbe erstellt der *Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien* (ZFA Druck-Medien).

[76] Die Analyse wurde als Masterarbeit (vgl. Bauer 2012) an der Professur für Didaktik der politischen Bildung in Dresden eingereicht.

7.2.1.3 Politische Bildung im Kontext zentraler berufspädagogischer und didaktischer Vorstellungen – Der Lernfeldansatz

Eine zusätzliche Herausforderung im Hinblick auf die Initiierung und Thematisierung politischer Fragestellungen und Probleme im Kontext der beruflichen Bildung stellt der Lernfeldansatz oder die Lernfelddidaktik dar. Sie wurde 1995 von der *Kultusministerkonferenz* als zentrales Unterrichtsprinzip beruflicher Bildung verpflichtend an beruflichen Schulen eingeführt und fordert die Lehrkräfte auf, Lerninhalte integrativ in beruflichen Handlungsfeldern zu vermitteln. In diesem Sinne findet an den beruflichen Schulen heute kein Mathematikunterricht mehr statt. Stattdessen findet Fachrechnen innerhalb beruflich ausgerichteter Handlungsfelder statt. Das erscheint sinnvoll, macht es, wie *Zurstrassen* deutlich macht, allerdings „notwendig, das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung didaktisch zu bestimmen“ (Zurstrassen 2010, S. 51). Für einschlägig ausgebildete Lehrkräfte sollte das leistbar sein, schließlich könnten sich in diesem Zusammenhang vielfältige neue Chancen ergeben. „Durch die Integration von beruflicher und politischer Bildung in handlungsorientierte Lernsituationen wird gesellschaftlich-politisches reflektiertes Berufshandeln eingeübt. Eine Kompetenz, die aufgrund der ‚Entgrenzung von Politik‘ ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Qualifikation ist. Zugleich eröffnet die (berufs-)biographische Passung der politischen Bildung an der Berufsschule den Zugang zu Lernenden, die mit akademischen Themen und Zugangsweisen nicht erreicht werden“ (ebd.).

Die Lernfelddidaktik hilft damit – zumindest theoretisch –, berufliches Handlungswissen anwendungsbezogen zu vermitteln. Praktisch ergeben sich, wie die Studie *Monitor politische Bildung* deutlich gezeigt hat, aber auch einige Schwierigkeiten (vgl. Besand 2014, S. 172ff.), denn „die Lernfelddidaktik setzt eine hohe fachliche, didaktische, methodische und aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen auch eine äußerst hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte voraus“ (Zurstrassen 2010, S. 53). Berücksichtigt man die häufig eher marginale Qualifikation der Lehrkräfte im Bereich politischer und demokratischer Bildung, kommt es in der Praxis aber sehr regelmäßig zu Überforderungssituationen, und zwar mit gravierenden Konsequenzen. Die ohnehin bestehende Konkurrenz politischer Lerninhalte mit ökonomischen und rechtlichen Fragestellungen wird durch den Lernfeldansatz zusätzlich zuungunsten der politischen Bildung beeinflusst (vgl. Besand 2014).

Als Fazit muss deshalb festgehalten werden: Der Lernfeldansatz stellt erhebliche Anforderungen an die fachdidaktische Kompetenz und Kooperationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer. Diese sind aber nach unserer Analyse in diesem Bereich derzeit nicht ohne Weiteres vorauszusetzen.

7.2.1.4 Lehrmittelsituation im Bereich der politischen Bildung

Einen wichtigen Indikator für die Bedeutung und Vitalität eines Lernbereichs stellen die Unterrichtsmaterialien dar, die für ihn bereitgestellt werden. Schulbücher haben – das zeigen vielfältige Studien – einen wichtigen Einfluss auf die Unterrichtsqualität, denn sie unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer bei der Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten (vgl. Borries 2012; Kahlert 2010). Je jünger oder unerfahrener die Lehrerinnen und Lehrer sind, desto größer ist der Einfluss, den Schulbücher für ihren Unterricht gewinnen können. Aus diesem Grund sind Schulbücher in den verschiedenen Bundesländern auch einem aufwändigen und sorgfältigen Zulassungsprozess unterworfen. Die Bildungsbürokratie stellt in diesen Verfahren sicher, dass nicht einfach irgendwelche Schulbücher zum Einsatz kommen, sondern ausschließlich Bücher, die den in Lehrplänen und Bildungsvorgaben formulierten inhaltlichen und methodischen Qualitätsvorstellungen genügen und gleichzeitig an die Bildungssituation und das Lernniveau angepasst sind. Schulbücher wirken damit nicht nur normierend auf Bildungsinhalte, sondern auch auf didaktische und methodische Rahmenbedingungen und passen diese an unterschiedliche Lernniveaus und Jahrgangsstufen an. Angesichts der Vielfalt und Heterogenität von Strukturen – von denen in Abschnitt 7.1.1.2 berichtet wurde – steht zu erwarten, dass für die beruflichen Schulen sogar mehr und differenziertere Materialien benötigt werden als für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Schließlich muss unter dem Dach der beruflichen Schulen nicht nur geeignetes Material für unzählige unterschiedliche Berufsgruppen bereitgestellt werden, sondern gleichzeitig auch Rücksicht auf extrem heterogene Zugangsvoraussetzungen genommen werden.

Ein Blick in die vom *Georg-Eckert-Institut* jüngst bereitgestellte und gut gepflegte Datenbank der zugelassenen Schulbücher in Deutschland[77] offenbart allerdings, dass für den Bereich der berufsbildenden Schulen erheblich

[77] Zugänglich über http://www.gei.de/abteilungen/difi/edumeres.html [26.10.2020].

weniger Schulbücher für die politische Bildung zugelassen wurden als für den (vergleichsweise übersichtlichen) Bereich der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Während in der Datenbank für die Fächergruppe Politik/Sozialkunde u. Ä. im Falle der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen 217 Schulbuchtitel angezeigt werden, werden für die umfangreiche Fächergruppe Politik/Wirtschaft/ Recht/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde für die berufsbildenden Schulen nur 64 Treffer erzielt.[78]

Von diesen 64 zugelassenen Lehrmitteln sind zudem mindestens zehn Bücher (wie beispielsweise der *Schüler-Duden Politik*) bereits auf den ersten Blick als Bücher erkennbar, die gar nicht speziell für die Berufsschule entwickelt wurden, sondern nur in diesem Rahmen zugelassen sind. Eine gründlichere Recherche macht deutlich, dass viele der angegebenen 64 Bücher tatsächlich auch gar nicht für die Berufsschule konzipiert wurden, sondern als „normale" Oberstufen- oder Mittelstufen-Bücher entwickelt und nachträglich (höchstwahrscheinlich auch aus Mangel an passenden Büchern) für die Berufsschule zugelassen wurden. Bereinigt man die Liste der zugelassenen Bücher für die Berufsschule um diese Titel, kommt man insgesamt auf nur ca. 54 fachspezifisch zugelassene Bücher.[79] Das wären statistisch für jedes Bundesland ca. drei Bücher, was angesichts der Heterogenität der Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse in diesem Bereich und der zentralen Bedeutung, die der politischen Bildung in der Berufsschule offenbar zukommt, als katastrophaler Befund bezeichnet werden muss.

Fest steht, dass mit dem Schulbuch eine wichtige Stütze der Lehrerinnen und Lehrer bei der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung ausfällt. Auf der Suche nach Entlastung bleibt den Lehrerinnen und Lehrern lediglich, sich im Feld der kostenfreien Materialien, die von unterschiedlichen Anbietern bereitgestellt werden, zu bedienen. Da Angebote zur ökonomischen Bildung – wie sich im Rahmen unserer Lehrplananalyse gezeigt hat – in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung sind, werden sie besonders gerne angenommen. Und tatsächlich kann das Angebot in diesem Bereich auch als durchaus umfangreich beschrieben werden (vgl. Möller/Hedtke 2011). Schließlich stellen nicht wenige Wirtschaftsverbände, unternehmensnahe Stiftungen, Institute und Initiativen heute kostenfreie (Unterrichts-)Materialien zur Verfügung. Allerdings werden viele dieser Unterrichtsmaterialien – wie eine Studie an der Universität Bielefeld deutlich macht – dem in der politischen Bildung geltenden Kontroversitätsgebot (vgl. Abs. 2.3.1.3) nicht einmal in Ansätzen gerecht. *Möller* und *Hedtke* (2011) schreiben dazu:

„Erste Stichproben zeigen, dass die Unterrichtsmaterialien der Wirtschaftsverbände nicht selten wissenschaftlich und politisch tendenziös sind, den Lernenden oft keinen oder kaum Raum für freies Nachdenken und eigenständige Urteilsbildung geben und so letztlich latent oder manifest manipulativ zugunsten bestimmter Welt- und Wirtschaftsbilder, Akteursgruppen und Interessenpositionen wirken […]" (Möller/Hedtke 2011, S. 19). „Neben der Strategie, Schülermaterialien breit in die Schulen zu streuen und Lehrkräfte mit fertig ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten zu versorgen, wollen sie [die Verbände, Anm. d. Verf.] vielmehr auch direkt und indirekt auf die staatliche Lehrerfortbildung Einfluss nehmen. Das erinnert an die Praxis der Pharmabranche, die – neben massiver Produktwerbung bei Laien und Professionellen – auch mittels gezielt zugeschnittener, inhaltlich von den Unternehmen kontrollierter Fortbildungsangebote ärztliche Therapiepräferenzen und Medikationen im eigenen Interesse zu beeinflussen versteht […]" (ebd., S. 20).

Besonders deutlich wird das Problem in folgendem Textabschnitt von *Möller* und *Hedtke* (2011):

„Der Bundesverband deutscher Banken betont beispielsweise im Schülerheft ‚WIE? Wirtschaft erleben' die ‚Freiheit bei der Nutzung des Eigentums' als wesentliches Prinzip der sozialen Marktwirtschaft; über die im Grundgesetz verankerte Gemeinwohlbindung verliert er aber kein Wort [...]. Die 112 Seiten umfassende Unterrichtseinheit ‚Wirtschaftsordnung' des Handelsblatts und des Oldenburger IÖB kommt ganz ohne eine Thematisierung des Aspekts Gemeinwohl aus [...]. Die *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft* (INSM) macht den Schülerinnen und Schülern unmissverständlich klar, worum es ihr in Sachen ‚Freiheits- und Eigentumsrechte' politisch geht: ‚In Großbritannien und den USA sind diese Rechte geradezu heilig, in Deutschland aber werden sie schon vom Grundgesetz drastisch eingeschränkt: In Artikel 14 Absatz 2 heißt es: ‚Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.' Zugegeben, dieses Gebot ist ohne Zweifel gut gemeint, doch von einer freiheitlichen Wirtschaftsverfassung zeugt es nun wirklich nicht' [...]. Mit der ‚kapitalistischen Gemeinschaftswohlmaschine' nach *Adam Smith*, so die Lobbyorganisation, funktioniert es besser: ‚Man kippt oben Eigeninteresse hinein – und schwups, kommt unten Gemeinwohl heraus' (ebd., S. 10). Ähnlich einseitig präsentiert

---

[78] Aufgrund der Abschaffung der Zulassungspflicht für Schulbücher enthalten die Ergebnislisten für die jeweiligen Zulassungsjahre keine Angaben für Berlin (seit 2004), Hamburg und das Saarland (seit 2009) sowie Schleswig-Holstein (seit 2010) (Quelle: GEI-Datenbank).

[79] Um unsere statistische Analyse an dieser Stelle aber nicht unnötig zu belasten, rechnen wir weiter mit dem vom *Georg-Eckert-Institut* angegebenen Wert von 64 zugelassenen Büchern für den Bereich der berufsbildenden Schule.

sich das Kapitel ‚Eigentum: Grundlage der Marktwirtschaft' in der umfangreichen Lose-Blatt-Sammlung ‚Wirtschaft – Materialien für den Unterricht' des Bankenverbandes [...]. Nicht selten verengen Lehr-Lern-Materialien das wissenschaftliche und politische Spektrum auf eine einzige Grundposition und stellen den Lernenden nur diese vor. Besonders ausgeprägt ist dies bei Materialien, die sich mit Wirtschaftsordnung oder Sozialpolitik auseinandersetzen" (Möller/Hedtke 2011, S. 21).

Unterrichtsmaterialien mit derart offensichtlichen Werbungsabsichten bzw. ideologisch-indoktrinären Engführungen sollten – zumindest aus der Perspektive der politischen Bildung – nur mit höchster Vorsicht in der Schule eingesetzt werden. Die konkrete Frage, die sich für Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang stellt, ist allerdings, über welche Anbieter sie geeignetere Materialien erhalten können. Die *Bundeszentrale für politische Bildung*, die in diesem Zusammenhang wesentlich besser beleumundet ist, stellt neben ihren Materialien für die allgemeinbildende Schule auch einige Materialien für die Berufsschule bereit. So wurde beispielsweise die umfangreiche Materialreihe *Themenblätter für den Unterricht* ursprünglich speziell für Berufsschullehrerinnen und -lehrer konzipiert. In der Praxis hat sich allerdings gezeigt, dass dieses Angebot aufgrund seiner niedrigschwelligen Zugangsweise auch und gerade von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I eingesetzt wird, und so hat sich die Reihe in Aufmachung und Anspruch nach und nach immer weiter von der Berufsschule fortentwickelt. Heute ist die Reihe kaum noch als Material für diesen Bereich erkennbar und wird von Lehrerinnen und Lehrern aus den beruflichen Schulen auch vielfach als zu anspruchsvoll bzw. thematisch nicht passend beschrieben. Ähnliches haben Evaluationsstudien für Reihen wie *Themen und Materialien* ergeben. Als besonders interessant in diesem Zusammenhang darf allerdings die Publikation „Auch das Berufliche ist politisch" (vgl. Zurstrassen 2012) bezeichnet werden. Denn in diesem Band werden für soziale Berufe und für Berufe im Bereich Wirtschaft und Verwaltung oder Technik zum ersten Mal wirklich sehr konkrete lernfeldorientierte Beispiele zur politischen Bildung vorgestellt. Für die Lehrerinnen und Lehrer fällt der Band zwar höchstwahrscheinlich erneut etwas zu umfangreich (und damit unhandlich) aus, nichtsdestotrotz ist dieses Material mit seinem klaren Bezug zur politischen Bildung in der Berufsschule innerhalb des breiten Materialangebotes der *Bundeszentrale für politische Bildung* absolut singulär.

Zusammenfassung: Die in Kapitel 7.1.1.2 beschriebene Heterogenität des Bildungsbereiches erweist sich spätestens im Kontext der Unterrichtsmaterialsituation als Falle. Denn für die etablierten Schulbuchverlage ist die Produktion von Unterrichtsmitteln zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule aufgrund der Vielfalt an Strukturen und Bildungsgängen ökonomisch schlicht nicht rational. Im Ergebnis bedeutet das: Für Bildungsgänge mit einer gewissen Nähe zum allgemeinbildenden Bereich, wie beispielsweise das berufliche Gymnasium, mag die Materialsituation noch als ausreichend gelten, sowohl für das BVJ und das BGJ, aber wahrscheinlich auch für die dualen Ausbildungsgänge gibt es dagegen kaum geeignete Unterrichtsmedien. Die Lehrerinnen und Lehrer sind in diesem Zusammenhang weitgehend auf sich alleine gestellt. Falls sie versuchen sollten, auf kostenfreie Materialien umzusteigen, ergibt sich sofort ein zweites Problem. Zwar stehen – insbesondere für den Bereich der ökonomischen Bildung – vielfältige kostenfreie Materialien zur Verfügung, die den Bildungsbereich einseitig dominieren. Sie sind jedoch häufig stark tendenziös und genügen damit nicht den Qualitätsansprüchen der politischen Bildung. Seriöse Akteure wie die *Bundeszentrale für politische Bildung* oder der ein oder andere Schulbuchverlag stellen zwar ebenfalls einige Materialien für berufsbildende Schulen bereit, sind aber stärker auf allgemeinbildende Schulen oder den außerschulischen Bildungsbereich ausgerichtet.

7.2.1.5 Inhaltliche Schwerpunkte und Konfliktfelder gewerkschaftlicher Jugendbildung

Gewerkschaftliche Jugendbildung deckt ein breites inhaltliches Feld ab, das durch unterschiedliche Berufsbranchen, deren spezifische Arbeitsbedingungen und Konfliktfelder, verschiedene Interessensgruppen, Adressaten und Kooperationspartner (z. B. der Jugendarbeit oder sozialer Bewegungen bzw. von NGOs) geprägt ist. Die Ziele und Gegenstände gewerkschaftlicher Jugendbildung spiegeln zugleich gesellschaftliche Konfliktlagen rund um eine Demokratisierung von Arbeitsverhältnissen vor dem Hintergrund eines mehrfachen zeitgeschichtlichen Strukturwandels wider. Angesichts der Vielfalt der Bildungskonzepte und Akteure im Feld der arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung müssen die jeweiligen Bildungsangebote der unterschiedlichen Gewerkschaftsverbände sowie deren Ziele und Inhalte genauer betrachtet werden, was hier nur exemplarisch möglich ist. Dabei können Überschneidungen und Unterschiede der inhaltlichen Schwerpunkte herausgearbeitet werden. Eine zentrale Säule gewerkschaftlicher Jugendbildung ist nach wie vor die Rekrutierung und Qualifizierung von neuen

Mitgliedern, Jugendausbildungsvertreterinnen und -vertretern (JAV) und Betriebsräten, also die „Ausbildung unserer zukünftigen Funktionärinnen und Funktionäre“ (Maschke u. a. 2019, S. 78). Gerade vor dem Hintergrund veränderter Arbeitsbedingungen, prekärer, befristeter Beschäftigungsverhältnisse, eines sinkenden Organisationsgrades und des Vorhandenseins von immer mehr Branchen, die überhaupt nicht gewerkschaftlich organisiert sind (von klein- und mittelständischen Dienstleistungsbetrieben über scheinselbstständige Handwerkerinnen und Handwerker, Online-Versandhändlerinnen und Online-Versandhändler bis hin zu Forschungsinstitutionen oder auch internationalen Wirtschaftskanzleien), erweitern sich das Aufgabenspektrum ebenso wie die Zielgruppen und Gegenstände gewerkschaftlicher Jugendbildung. Der zunehmende Abbau von Normalarbeitsverhältnissen zugunsten von befristeten Projektstellen und Zeitarbeit, der Abbau des Kündigungsschutzes, die Auslagerung von Dienstleistungen an Subunternehmen etc. haben auch in traditionell gewerkschaftlich gut organisierten Unternehmen mittlerweile zu einer Parallelstruktur von Arbeitsverhältnissen geführt, die sich ebenso zwischen unterschiedlichen Branchen spiegelt. Beschäftigte leben „in unterschiedlichen Arbeitswelten […], in denen sie unterschiedlich handeln und sich organisieren und auch unterschiedliche Anliegen an gewerkschaftliche Bildung entwickeln“ (Bürgin 2013b, S. 203). Dies gilt umso mehr für Jugendliche und junge Erwachsene in Übergangssystemen oder für diejenigen, die ihre Ausbildungsverträge vorzeitig abbrechen (mit einer Quote von mitunter bis zu 30 %; DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin 2015, S. 156).

Aus Sicht der Akteure der gewerkschaftlichen politischen Bildung widmen die allgemeinbildenden Schulen dem Thema Arbeit deutlich zu wenig Raum (vgl. Bürgin 2015, S. 79). Arbeitspolitische Bildung ist vor allem für Jugendliche wichtig, die kurz vor oder in der Ausbildung stehen, aber eben auch für Jugendliche ohne Schulabschluss und Ausbildungsvertrag. Da dies weder in der schulischen noch in der außerschulischen Bildung gewährleistet werden kann, kommen hier vor allem die Gewerkschaften zum Tragen. Vor allem die großen Gewerkschaften haben hier jahrelange Erfahrung und können immer weiter entwickelte Bildungsformate vorweisen, die aus unterschiedlichen Seminaren bestehen, in denen Angebote der politischen Bildung einen inzwischen wieder deutlich höheren Stellenwert gegenüber rein berufsorientierten Inhalten einnehmen.

Dies zeigt sich etwa am Beispiel der *IG Metall*, die über ein spezielles dreiteiliges System der „Qualifizierungsreihe ‚Junge Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Betrieb, Wirtschaft und Gesellschaft‘ kurz Jugend I–III genannt“ (Maschke u. a. 2019, S. 79) verfügt, das in den letzten Jahren durch weitere politische Inhalte ergänzt wurde. Durch regionale und zentral stattfindende Seminare werden betriebliche und politische Themen bearbeitet, die stark an den Teilnehmenden orientiert sind und so die persönliche, aber auch betriebspolitische Ausbildung stärken (vgl. ebd., S. 78f.). *Maschke u. a.* geht es vor allem darum, dass „gewerkschaftliche Positionen, Konzepte und Handlungsweisen“ präsentiert und zur Diskussion gestellt werden (ebd.). Die zunächst recht allgemein formulierten Ziele sind dabei: ein „demokratisches und wertschätzendes Miteinander ermöglichen und fördern“ sowie „gemeinsam lernen, um gemeinsam zu handeln“ (ebd.). Angelegt ist nicht nur ein Lernen in Seminaren, sondern es gibt auch selbstorganisierte Lern- und Arbeitsgruppen, in denen die Teilnehmenden gemeinsam mit Teamenden entscheiden und gestalten. „Die Sachverhalte und Themen der gewerkschaftlichen Jugendbildung sind so vielfältig wie die Welt ist, in der wir leben und arbeiten“ (Maschke u. a., S. 77). So fanden mittlerweile Seminare wie „Europa verstehen? – Europa verändern!“, „Aus der Geschichte lernen; Global denken – lokal handeln“; „Medienmacht – macht Medien“, „Politik und Demokratie auf dem Prüfstand“ oder für den Bereich der Jugendausbildungsvertretung „Berufsbildung 4.0“ und „Geflüchtete in der Ausbildung“ Einzug in das Jugendbildungsangebot der *IG Metall* (ebd., S. 82).

Zusammenfassung: Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit ist zwischen den Anliegen, einerseits eine betriebliche Interessenvertretung und andererseits politische Bildungsarbeit zu leisten, angesiedelt. Sie zielt darauf ab, junge Menschen zu befähigen, ihre Rolle in der Arbeitswelt zu analysieren, ihre Rechte zu kennen und vertreten zu können sowie nach kollektiven Wegen der demokratischen Gestaltung von Arbeitsverhältnissen zu suchen. Gewerkschaftspolitische Jugendbildung widmet sich verstärkt neuen Themenfeldern wie der Prekarisierung von Arbeit, neuen Formen von Ungleichheit und Ausbeutung durch globale Produktionsketten, dem problematischen Verhältnis von Erwerbs- und Sorgearbeit oder Diskriminierungen in der Arbeitswelt. Zugleich öffnet sie sich bislang nicht gewerkschaftlich organisierten Zielgruppen. Nicht zuletzt das Fehlen einer curricularen Verankerung arbeitspolitischer Themen und einer sozioökonomischen Bildung in vielen Berufs- und allgemeinbildenden Schulen eröffnet für gewerkschaftliche Bildungsakteure ein besonders relevantes Aufgabenfeld.

7.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur

Die Frage, inwiefern sich durch die jeweiligen Bildungsstrukturen Anlässe und Lerngelegenheiten für demokratische Bildungsprozesse ergeben oder solche durch diese Strukturen eher verhindert werden, soll im Folgenden wiederum zunächst für den Bereich der beruflichen Schulen (7.2.2.1) und im Anschluss für die Betriebe (7.2.2.2) und die gewerkschaftliche Bildung (7.2.2.3) dargestellt werden.

7.2.2.1 Berufliche Schulen

Berufliche Schulen sind wie Schulen im allgemeinbildenden Bereich oder auch Hochschulen (vgl. Kap. 6 und 12) keine demokratisch verfassten Institutionen, sondern Organisationen, die den in ihnen tätigen Gruppen Mitbestimmungsrechte einräumen. Dazu stehen auf der Grundlage schulgesetzlicher Vorgaben landesspezifisch unterschiedliche Strukturen und Gremien der Schülerinnen- und Schülermitverwaltung und der Schülerinnen- und Schülerbeteiligung zur Verfügung. Diese eröffnen den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, Klassen- oder Schulsprecherinnen und -sprecher zu bestimmen, an Schulversammlungen und -konferenzen sowie in Landes- und Bundesschülervertretungen mitzuwirken. Die schulgesetzlichen Vorgaben sind in diesem Zusammenhang häufig nicht speziell für berufliche Schulen formuliert, sondern orientieren sich an den Vorgaben, die für allgemeinbildende Schulen entwickelt wurden. Während in allgemeinbildenden Schulen die Interessen der Schülerinnen und Schüler zusätzlich durch Elternvertretungen eingebracht werden können, ist das in beruflichen Schulen aufgrund des Lebensalters der Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht der Fall. Die Partizipationschancen, die sich in beruflichen Schulen ergeben, sind aus diesem Grund auf die Partizipationschancen und -gelegenheiten der Schülerinnen und Schüler begrenzt. Gleichzeitig fällt es den beruflichen Schulen aufgrund der spezifischen Organisation des schulischen Alltags (ein Großteil der Schülerinnen und Schüler verbringt nur einen Tag in der Woche in der Schule oder nimmt an Blockunterricht teil) nicht selten sehr schwer, die schulgesetzlich vorgegebenen Strukturen der Beteiligung und Selbstverwaltung sicherzustellen und zu fördern. Hier gilt es, neue Modelle zu entwickeln, die auf die besonderen Bedingungen der beruflichen Bildung zugeschnitten sind. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang überdies, dass Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen eine extreme Abhängigkeit gegenüber den in Schulen und Betrieben vermittelten Bildungszertifikaten empfinden und sich daher selbst dann, wenn sie Beschwerden oder Widersprüche im schulischen Kontext sichtbar machen wollen würden und könnten, oft sehr lange zurückhalten. Im Bundesland Hamburg haben einige Berufsschulen deshalb mit neuen niederschwelligen Unterstützungsformaten für Auszubildende experimentiert und sogenannte „Lehrlingswarte“ mit Sprechstunden an den beruflichen Schulen eingerichtet (vgl. Schemme/Pfaffe 2016). Diese Einrichtungen haben nicht nur die Aufgabe, Konflikte und Probleme im berufsschulischen Kontext, sondern auch und gerade im betrieblichen Kontext anzuhören und nach Mitteln und Wegen zur Bewältigung zu suchen, denn die beruflichen Schulen stellen eine gute Plattform da, um Auszubildende zu unterstützen, wenn sie in betrieblichen Kontexten auf Probleme stoßen, die sie nicht alleine bewältigen können.

7.2.2.2 Betriebe

Ähnliches lässt sich im Hinblick auf politische Mitbestimmungserfahrungen in Betrieben formulieren. Grundsätzlich gilt: Auszubildende genießen in Betrieben die gleichen Rechte wie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, sodass die Regelungen des BetrVG hier ebenfalls zur Anwendung kommen. Der Betriebsrat und/oder die Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) sollten die Auszubildenden während ihrer Ausbildungszeit besonders begleiten und unterstützen. Während es den großen Industrieunternehmen allerdings leichter fällt, Auszubildende über eigene Vertretungen an der Mitbestimmung im Betrieb zu beteiligen, ist eine solche Beteiligung für kleinere Betriebe, Praxen, Büros oder Handwerksunternehmen aufgrund der betrieblichen Größe eher schwerer zu realisieren. Ohne die Möglichkeit, Interessen und Probleme im Kontext der Ausbildung über eigene Vertretungen in die Debatte einbringen zu können, entscheiden sich Auszubildende im Falle von Diskriminierungserfahrungen, betrieblichen Problemen oder Konflikten nicht selten individuell zur Kündigung des bestehenden Ausbildungsverhältnisses. „Die Azubis können ihre Rechte nicht einfordern, weil die Hürden zur Durchsetzung ihrer Rechte zu hoch sind. Formal gibt es zwar Rechtsmittel, die ergriffen werden können, doch es bedarf eines sehr starken Rückgrates, um diesen steinigen Weg zu gehen. Es fehlt ein niedrigschwelliges Unterstützungsangebot, das alle an der Ausbildung Beteiligten rechtzeitig ins Boot holt, um Problemlagen früh genug zu begegnen“ (von Halteren-Schydlo von 2014, S. 20). Womit die entsprechenden Probleme institutionell allerdings ungelöst bleiben und von

nachfolgenden Ausbildungsjahrgängen erneut gelöst oder ertragen werden müssen. Hier gilt es, niedrigschwellige Unterstützungssysteme zu entwickeln, damit Auszubildende auch in kleineren Betrieben darin bestärkt werden, sich für ihre Belange im Kontext der Ausbildung einzusetzen und unnötige Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Zu denken wäre hier an Konfliktsprechstunden in den beruflichen Schulen oder Ombudspersonen im Kontext der Innungen. Auch die Ausbilderinnen und Ausbilder selbst spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Sie werden – wie die *Ausbilder-Eignungsverordnung* (*AEVO*) sichtbar macht – allerdings nicht systematisch auf den politisch bildnerischen Teil ihrer Aufgabe vorbereitet.

7.2.2.3 Gewerkschaftspolitische Jugendbildung

Auf der Grundlage einer umfassenden Diskursanalyse von Bildungsprogrammen und entsprechenden Seminarangeboten des *DGB* und seiner Einzelgewerkschaften unterscheidet *Böttiger* drei grundlegende Phasen der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit. Stand in den Gründungsjahren der Bundesrepublik „Arbeiterbildung und staatsbürgerliche Erziehung“ im Sinne der „Re-Education“ im Mittelpunkt der gewerkschaftlichen JBA, folgte dieser Phase in den 1960er und 1970er Jahren zunehmend eine „kritische, antikapitalistische und emanzipative Bildung“ (Böttiger 2017, S. 265–275, 276–298). Trotz weiterbestehender „Flügelkämpfe“ wurde das „Referentenprinzip“ zunehmend durch das „Teamer-Prinzip“ abgelöst und ein Verständnis „demokratischer Bildung“ und von „Erziehung zur Solidarität“ nicht zuletzt durch den Einfluss der sozialen Bewegungen weiterentwickelt (ebd., S. 271, 281, 289). Seit den 1980er Jahren ist laut *Böttiger* hingegen eine eher „entpolitisierte JBA“ in Gewerkschaften auszumachen, die maßgeblich durch ökonomische und politische Strukturveränderungen einer „fortschreitenden Ökonomisierung des Lebens“ gekennzeichnet sei (ebd., S. 309; vgl. Bürgin 2013a). Gleichzeitig differenzieren sich jedoch die didaktischen Ansätze weiter aus, neue gesellschaftskritische Bildungsansätze knüpfen wieder stärker an emanzipatorischen Konzepten der Subjektorientierung und an gesellschaftlichen Problemlagen an (wie ökologischen Themen, Diskriminierungserfahrungen, Rechtsextremismus), die sich auch in Verhältnissen der Erwerbs- und Reproduktionsarbeit und aktuellen Bildungsangeboten niederschlagen.

In ihrer Expertise verweisen *Maschke* und *Hammes* (2020) auf drei große Zielgruppen, an die sich gewerkschaftliche Bildungsarbeit richtet und die sich auch in der Jugendbildung wiederfinden: „1. politisch interessierte Auszubildende und Arbeitnehmer*innen, 2. aktive Gewerkschaftler*innen, sogenannte Funktionär*innen und 3. betriebliche Mandatsträger*innen“ (Maschke/Hammes 2020, S. 7). Dabei zeigt sich, dass vorrangig vorstrukturierte Angebote gemacht werden und der Fokus nicht primär auf eigenen Erfahrungen und dem gemeinsamen, selbstorganisierten Planen von Inhalten liegt. Grundsätzlich wird jedoch in der gewerkschaftspolitischen Jugendbildungsarbeit das Ziel verfolgt, Kompetenzen zu entwickeln, „die für ein selbstbewusstes politisches Handeln erforderlich sind“ (Maschke/Hammes 2020, S. 5). Die Entwicklung politischer Mündigkeit soll im Vordergrund der Angebote stehen, auch wenn dieser Prozess nicht (oder nur teilweise) gemeinsam mit den Teilnehmenden entwickelt wird.

Generell zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gewerkschaften und deren Angeboten. Im Jugendbildungsprogramm der *DGB-Jugend* (2020a) finden sich direkt zu Beginn Informationen zur Ausbildung von Teamenden. In unterschiedlichen Seminaren sollen die Teilnehmenden dazu befähigen werden, eigenständig Seminare zu halten und diese vielfältig zu gestalten (vgl. DGB Bildungswerk BUND e. V. 2019, S. 8). Ein ähnliches Programm existiert bei der *IG Metall*, in dessen Mittelpunkt die „aufgabenbezogene Weiterbildung für Jugend- und Auszubildendenvertretungen“ steht (Maschke/Hammes 2020, S. 9). Dieses Programm setzt sich aus vier Blöcken zusammen: einem *Einstieg*, unterschiedlichen Möglichkeiten der *Spezialisierung*, dem *Vernetzen* mit Multiplikatoren und Multiplikatorinnen und einem abschließenden Teil mit dem Schwerpunkt *Vermitteln* für die Qualifizierung von Referentinnen und Referenten (vgl. ebd.). Die Ausbildung von Teamern und Teamerinnen zielt auf Teilhabemöglichkeiten in einer hierarchiearmen, partizipatorischen Lehr-Lern-Struktur, die es aktiven und interessierten Mitgliedern ermöglichen soll, trotz der bestehenden inhaltlichen Angebote auch eigene Themen, Probleme und Erfahrungen mit einzubringen.

Gleichzeitig gibt es bei den betrachteten Gewerkschaften ein weitgehend feststehendes Programm von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, in denen zwar versucht wird, die Interessen der Mitglieder zu berücksichtigen und aufzugreifen, jedoch ist die Planung der Bildungsangebote bereits recht stark durch das jeweilige Programm sowie durch die Referentinnen und Referenten, Teamerinnen und Teamer sowie Gewerkschaftssekretärinnen und -sekretäre vorstrukturiert. Für die Qualitätssicherung der gewerkschaftlichen Jugendbildungsangebote gilt dennoch eine „demokratische Seminarkultur“ als zentrales, bzw. „wichtigstes“ Kriterium (Maschke/Hammes 2020, S. 16):

„Sie soll unter anderem durch offene Gesprächsführung, die Aktivierung der Teilnehmenden mit verschiedenen Angeboten und Zugängen, einer offenen Feedbackkultur und Arbeitsbündnissen gestaltet werden“ (ebd., vgl. Allespach u. a. 2009).

7.3 Welche Erfahrungen machen junge Menschen in diesem Raum?

Bereits im ersten Abschnitt (7.1) wurde die Heterogenität des beruflichen Bildungssystems im Hinblick auf Institutionen und Akteure beschrieben. Diese Heterogenität entsteht, weil das berufliche Bildungssystem eine hohe Zahl sehr unterschiedlicher Adressatinnen und Adressaten integriert. Angesprochen wurden politische und demokratische Bildung im Kontext der beruflichen Schulen, der betrieblichen Ausbildung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Auch wenn die duale Ausbildung die Wahrnehmung der beruflichen Bildung stark zu prägen scheint, machten die Auszubildenden, die sich diesem Bereich zuordnen lassen, nur knapp die Hälfte der Adressatinnen und Adressaten des Bildungsbereichs insgesamt aus. Die Frage, welche Erfahrungen junge Menschen im Hinblick auf politische und demokratische Fragen sowie die damit verbundenen Lernprozesse machen, hängt stark von den spezifischen Bedingungen und Perspektiven ab, mit denen sie im Bildungsprozess konfrontiert werden.

Gemeinsam ist jungen Menschen zu Beginn ihrer beruflichen Karriere – und zwar unabhängig von ihrer beruflichen Orientierung und dem von ihnen besuchten Bildungsgang (schulisch/betrieblich/gewerkschaftlich) – , dass sie sich mit dem Eintritt in das berufliche Bildungssystem mindestens an der Schwelle zum Erwachsenwerden befinden und ihre zukünftige potenzielle Erwerbstätigkeit als Zugang zur Gesellschaft interpretieren (vgl. Besand 2014). Sie interessieren sich damit für Fragestellungen, die bislang eher im Hintergrund gestanden haben, Fragen nach Steuersystemen und Steuerverwendung, Versicherungen und Verteilungsfragen. Auch wenn jungen Menschen im Kontext der beruflichen Bildung zuweilen unterstellt wird, sich beispielsweise im Vergleich zu akademisch interessierten Vergleichsgruppen (Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, Studierenden) weniger für Politik zu interessieren, ist ein solcher Zusammenhang empirisch nicht evident. Studien wie beispielsweise die von *Arnold u. a.* (2011) oder *Besand* (2014) liefern vielmehr Belege dafür, dass sich Jugendliche in der Lebensphase ihrer beruflichen Ausbildung sogar in besonderer Weise für Politik interessieren.

7.3.1 Erfahrungen im Kontext der berufsschulischen Ausbildung

7.3.1.1 Erfahrungen mit Fachunterricht

Welche Erfahrungen junge Menschen im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung mit explizit ausgewiesenem Fachunterricht im Bereich der politischen Bildung machen, hängt stark von den Rahmenbedingungen der jeweiligen beruflichen Schule ab, die im Zuge der Berufsausbildung besucht wird. Während Auszubildende in Nordrhein-Westfalen das Unterrichtsfach aufgrund seiner guten Stundenausstattung deutlich wahrnehmen sollten, muss das in anderen Bundesländern nicht unbedingt der Fall sein. Befragt man Berufsschülerinnen und -schüler, erinnern sie sich zuweilen gar nicht an ein Unterrichtsfach mit dieser Ausrichtung. Bildungsangebote zu ökonomischen und rechtlichen Fragen werden im Vergleich dazu besser erinnert (vgl. Besand 2014). Eine Ursache für dieses Missverhältnis ist in der Ausrichtung der zentralen Abschlussprüfungen zu suchen (vgl. Abs. 7.2.1.2). Denn zuweilen gehen politische Bildungsangebote selbst in den Kontexten, in denen der Bildungsbereich gut abgesichert ist, im Vergleich und in Konkurrenz zu ökonomischen oder rechtlichen Bildungsgegenständen unter. Die Wahrnehmung des Fachunterrichts durch die Berufsschülerinnen und -schüler hängt gleichzeitig aber auch stark von der Qualifikation der entsprechenden Lehrkräfte ab. In Abs. 7.1.1.3 wurde in diesem Zusammenhang sichtbar gemacht, dass der Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte in diesem Fach in beruflichen Schulen außerordentlich hoch ist.

7.3.1.2 Erfahrungen mit politischer Bildung als überfachliche Aufgabe

Jenseits des spezifischen Unterrichtsfachs (Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik) sollten sich – gemessen an den verpflichtend verankerten didaktischen Prinzipien der beruflichen Bildung (Lernfelddidaktik) – in der berufsschulischen Ausbildung vielfältige weitere Chancen zur Auseinandersetzung mit politischen oder demokratischen

Fragestellungen ergeben. Tatsächlich machen Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen allerdings deutlich, dass die Lernfelddidaktik die integrative Bearbeitung von ökonomischen und rechtlichen Fragen zwar befördert, politische, soziale und berufsethische Fragen in diesem Zusammenhang aber kaum thematisiert werden. Möglicherweise erinnern sich auch deshalb viele Auszubildende nicht an politische Lernangebote während ihrer Berufsschulzeit (vgl. Besand 2014).

7.3.1.3 Erfahrungen mit demokratischer Schulkultur

Im folgenden Abschnitt wenden wir uns der Frage zu, welche Erfahrungen Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer berufsschulischen Ausbildung mit demokratischer Schulkultur machen. Dabei unterscheiden wir organisierte Formen, wie die schulgesetzlich verankerten Formen der Schülerinnen- und Schülerpartizipation, von informelleren Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften bzw. Ausbilderinnen und Ausbildern.

a) Organisierte Formen demokratischer Schulkultur

Bereits in Abschnitt 7.2.2 wurde sichtbar, dass Schülermitbestimmung und Schülerselbstverwaltung an beruflichen Schulen aufgrund spezifischer schulorganisatorischer Fragen (Blockunterricht) häufig nur sehr schwach entwickelt sind. Gleichzeitig kämpfen berufliche Schulen, an denen es gelungen ist, die entsprechenden Partizipationsstrukturen zu entwickeln, mit genau den gleichen Herausforderungen, die schulgesetzlich verankerte Partizipationsstrukturen auch an allgemeinbildenden Schulen betreffen. Das gilt zum einen für institutionell eingeschränkte Partizipationschancen (vgl. Bohnsack 2013, S. 94 oder Helsper u. a. 2001, S. 487f.), zum anderen für ein nicht selten instrumentelles Verständnis von Schülerbeteiligung aufseiten der institutionell Verantwortlichen. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler entsteht deshalb nicht selten ein eher erbärmliches Bild von schulischen demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten. *Helsper u. a.* unterscheiden in diesem Sinne fünf dominante Wahrnehmungsmuster: Schülerinnen und Schüler erleben die eingeführten Formen der Schülermitverwaltung nicht selten als

- *verordnete Autonomie*, bei der Schüler und Schülerinnen von Lehrern und Lehrerinnen bzw. der Schule gegen ihre eigenen Interessen zum Teilnehmen an Partizipationsangeboten gezwungen werden;
- *simulierte Partizipation*, welche Beteiligung verspricht, aber real nicht verwirklicht;
- *disziplinierende Beteiligung*, die Selbstgestaltung nur zulässt, sofern sie konform mit den Erwartungen der Schule abläuft;
- *instrumentelle Beteiligung*, die nur der Imagebildung der Schule dient;
- *kontrollförmige Autonomie*, bei der Schülerinnen und Schüler als Kontrolleurinnen und Kontrolleure bzw. Gegenkräfte gegen missliebige Mitschülerinnen und Mitschüler fungieren sollen (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 575).

Kein Wunder also, dass auch Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen sich selbst dann, wenn die entsprechenden Strukturen an ihrer Schule existieren, häufig nur sehr eingeschränkt im Rahmen der Schülermitverwaltung engagieren. Das ließe sich ändern, wenn Partizipationsangebote in diesem Kontext ernst genommen würden. Denn Partizipation gelingt nur, wenn a) die Partizipation an den realen Problemen der Menschen ansetzt, die partizipieren sollen, und b) etwas substanziell mitzuentscheiden ist. Für die berufliche Bildung ergeben sich in diesem Zusammenhang vielfältige Möglichkeiten. Bereits im vorangegangenen Abschnitt (Abs. 7.2.2.1) wurde ein Modellprojekt aus Hamburg vorgestellt, in dem sogenannte Lehrlingswarte[80] in den beruflichen Schulen niedrigschwellige Angebote machen, um Auszubildende bei der Bewältigung von Konflikten in den Ausbildungsbetrieben zu unterstützen. Angebote wie diese mögen auf den ersten Blick wenig mit Demokratie und Partizipation zu tun haben. Sie reflektieren aber die (Ohn-)Machtverhältnisse in den Ausbildungssituationen und stärken die Beteiligten dabei, sich für ihre Belange einzusetzen. Insgesamt scheint im Bereich der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildung aber nur eine sehr übersichtliche Zahl von geeigneten Formaten für die demokratische Beteiligung von Auszubildenden in Schule und Betrieb vorzuliegen. Hier sehen wir erheblichen Erkundungs-, Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

---

[80] Der Name ist nicht unbedingt glücklich gewählt.

b) Erfahrungen mit Mitschülerinnen und -schülern

Der Stellenwert von Peers wird im Bericht an unterschiedlichen Stellen thematisiert (vgl. Kap. 5, 6, 8, 9, 10, 13). Die Bedeutung von Peers für politische Bildung soll hier nur in der Weise angesprochen werden, in der sie den Bildungsraum betrifft. Im Zuge der ausgeprägten Heterogenität der Schülerschaft an beruflichen Schulen ist es in diesem Sinne allerdings naheliegend, von vielfältigen Konflikterfahrungen auszugehen, die sich in diesem Raum ergeben. Leider wissen wir wenig Systematisches über diese Situation. Eine empirische Kategorie, hinter der sich entsprechende Konflikte verbergen, ist die Kategorie „Betriebsklima", die in den Ausbildungssurveys des *BiBB* regelmäßig erfasst wird.[81] Es spricht in diesem Zusammenhang allerdings wenig dafür, dass sich diese Konflikte allein auf den betrieblichen Teil der Ausbildung beschränken und nicht auch berufsschulisch sichtbar werden. Eine der wenigen empirischen Untersuchung zu Konflikten im Berufsschulwesen hat *Graf* im Jahr 2007 durchgeführt (vgl. Graf 2007). Laut *Graf* kommen in den beruflichen Schulen Schülerinnen und Schüler von unterschiedlichen Schultypen (von der Hauptschule bis zum Gymnasium) zusammen und weisen damit zum Teil stark voneinander abweichende Sozialisationshintergründe sowie Leistungs- und Bewertungsmaßstäbe auf, was Mobbingprozesse stark begünstigt (vgl. ebd., S. 53). Wenn wir mit *Nattke* (2009) und *Behrens* (2014) zudem davon ausgehen, dass in den beruflichen Schulen mehr noch als in allgemeinbildenden Schulen entwickelte und verfestigte Ungleichwertigkeitsvorstellungen bis hin zu völkisch nationalistischen und geschichtsrevisionistischen Vorstellungen unter Schülerinnen und Schülern verbreitet sind und gleichzeitig der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder ohne deutsche Staatsbürgerschaft vergleichsweise hoch ist, sind weitere politische und weltanschauliche Konflikte vorprogrammiert. Warum, so wäre zu fragen, wissen wir dann von diesen Konflikten so wenig? Eine Antwort auf diese Frage liefern *Mögling* und *Tillmann*, die zeigen, dass, obwohl junge Menschen in der Phase der Berufsausbildung und dem damit verbundenen Übergang von der Schule in den Beruf eine besonders vulnerable, mit zahlreichen Statuswechseln und damit häufig auch mit dem Verlust von Bezugspersonen verbundene biografische Phase durchlaufen, die Konflikte und Mobbingerfahrungen, die sie in dieser Lebensphase erleben, weitgehend unbeachtet bleiben (vgl. Mögling/Tillmann 2018. In ihrer Studie zum Thema Mobbing an beruflichen Schulen von 2018 wird auf eindrucksvolle Weise sichtbar, dass sich die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen sowie Schulsozialarbeiter in beruflichen Schulen für (Mobbing-)Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern kaum interessieren (vgl. ebd., S. 51). Präventionsansätze fehlen entsprechend ebenfalls weitgehend, denn diese wurden bislang vornehmlich im Hinblick auf allgemeinbildende Schulen entwickelt und müssen erst an die spezifische Situation im Bildungsraum Berufsschule angepasst werden (ebd.).

c) Erfahrungen mit Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern

Bereits im vorangegangenen Abschnitt wurde sichtbar, dass Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sich im Hinblick auf soziale und politische Konflikte im berufsschulischen Alltag oft stark zurückhalten. Das bestätigt auch die Studie von *Behrens* aus dem Jahr 2014, der sich mit der Frage beschäftigt, wie Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf antidemokratische Herausforderungen reagieren. Die Handlungsstrategien, die *Behrens* sichtbar macht, sind dabei nicht selten als Ausweichstrategien zu beschreiben. Die Studie trägt entsprechend den Titel „Solange sie sich im Klassenzimmer anständig benehmen" (Behrens 2014).

Die Schülerinnen und Schüler erleben die beruflichen Schulen vor diesem Hintergrund nicht als Orte, an denen ihre Probleme oder Konflikte ernst genommen werden. Ja, mehr als das: Opfer von Diskriminierung und Mobbing bleiben mit den entsprechenden Anfeindungen alleine und erfahren nur selten Unterstützung. Ursachen für diese Zurückhaltung lassen sich zum einem im Professionsverständnis der Lehrkräfte ausmachen (vgl. Behrens 2014). So liegt eine der Kernmotivationen, sich für ein Lehramtsstudium für die beruflichen Schulen zu entscheiden, darin, dass die Lehramtsstudierenden in dieser (erwachsenenpädagogischen) Schulart am wenigsten Erziehungsaufgaben vermuten (vgl. Besand/Hölzel 2018). Zum anderen sind die Ursachen aber auch in schulischen Strukturen (die Kontaktzeiten zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern sind insbesondere im Kontext der dualen Ausbildung sehr begrenzt) und fehlenden Ressourcen (die Ausstattung mit Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern ist von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich) zu sehen. Häufig reichen die personellen Ressourcen lediglich zur Betreuung und Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem (vgl. Mögling/Tillmann 2018 S. 16). In der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen, Ungleichwertigkeitsvorstellungen oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit legen neuere Beobachtungen im Kontext von Modellprojekten allerdings auch nahe, dass diese Vorstellungen in beruflichen Schulen nicht nur von

[81] Vgl. dazu www.bibb.de/dazubi [10.10.2020].

Schülerinnen und Schülern, sondern auch von Lehrkräften und anderen schulnahen Personen zunehmend selbstbewusst sichtbar gemacht werden (vgl. Behrens u. a. i. E.).

7.3.2 Erfahrungen am Ausbildungsort Betrieb und in der gewerkschaftlichen Jugendbildung

7.3.2.1 Erfahrungen der politischen Selbstbildung im Kontext von gewerkschaftlicher Bildung, Arbeit und Demokratie

Empirische Studien zeigen (vgl. Schmitt 2017) zeigen, dass Jugendliche neue Leitbilder einer „indirekten Steuerung“ (Bürgin 2013a), Eigenverantwortung für ihre berufliche Qualifizierung und soziale Sicherung sowie Anforderungen an den „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998) und ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) bereits vielfach verinnerlicht haben. Auch bei der Wahrnehmung von Folgen der Globalisierung tendieren sie dazu, eher die Perspektive von Unternehmen zu betonen (Fischer u. a. 2016). Darüber hinaus ist festzustellen, dass sie gesellschaftliche Diskurse um Aktivierung, Eigenverantwortung und ökonomische Nützlichkeit aufgreifen und zur Analyse und Bewertung von Erwerbslosigkeit oder von Menschenrechten heranziehen (Schmitt 2017; Heldt 2018). Damit drohen genuin politische Fragen der Gestaltung des Wirtschafts- und Arbeitslebens und der Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen in den Hintergrund zu rücken. Empirisch belegt ist zudem ein Zusammenhang zwischen Einstellungen des unternehmerischen Universalismus, der Wettbewerbsideologie und von ökonomistischen Werthaltungen einerseits und rechtspopulistischen und menschenfeindlichen Einstellungen andererseits (Hövermann/Groß 2016). Die Abwertung von Langzeitarbeitslosen liegt in Langzeitstudien konstant bei ca. 50 Prozent, auch und gerade bei jungen Menschen (Zick u. a. 2019). Vor diesem Hintergrund verwundert es, dass in der derzeit belebten pädagogischen und politikdidaktischen Diskussion über Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und politische Bildung die Themen Arbeit und soziale Sicherung weiterhin Leerstellen bleiben (vgl. Schmitt 2018).

In der Forschungsarbeit von *Böttiger* (2017) wird die These vertreten, dass sich der bildungspolitische Anspruch der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit überwiegend als „ungelebte Emanzipation“ ausdrücke. In ihrer Langzeituntersuchung der jugendpolitischen Angebote der *DGB*-Gewerkschaften geht sie von der Hypothese aus, „dass die JBA bzw. das gewerkschaftliche Handeln seit den 1980er Jahren auf einem Pragmatismus der sozialpartnerschaftlichen Interessenvertretung zur Verbesserung der Mitbestimmung und der Lohnsteigerung beruht. Diese realpolitische Haltung würde die JBA mit einem emanzipatorischen Verbalradikalismus der Selbstemanzipation verbinden, ohne dabei auf eine kollektive Emanzipation von der Herrschaft des Kapitals abzuzielen bzw. die Emanzipation zu leben“ (Böttiger 2017, S. 10). Im Unterschied zu diesem Befund beschränkt sich jedoch das gesellschaftspolitische Engagement der gewerkschaftlichen Jugendbildung in jüngster Zeit, nicht zuletzt vor dem Hintergrund anhaltender ökonomischer und politischer Krisen in Europa, nicht auf die politische Interessenvertretung in Unternehmen. Gerade gewerkschaftliche Jugendverbände unterstützen aktuell eine Reihe von zivilgesellschaftlichen, transnationalen Bündnissen, u. a. gegen Rechtsnationalismus und Menschenfeindlichkeit, für den Abbau sozialer Ungleichheit[82], zur Besteuerung von Finanztransaktionen[83] oder auch die *Degrowth*- und *Fridays-for-Future*-Bewegung (vgl. Niehaus/Hornung 2020).

7.3.2.2 Erfahrungen mit Hierarchien und der Struktur von Entscheidungsprozessen

Gewerkschaftliches Engagement stößt in vielen Betrieben und Berufsschulen keineswegs auf große Unterstützung. Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Kammern vertreten mitunter die Position, dass Auszubildende nicht wegen politischer Bildung in die Berufsschule zu kommen brauchen, wichtig seien allein die beruflichen Fächer – damit relativieren sie (ebenso wie Unternehmen) vielfach die Bedeutung dieses zentralen Bildungsbereichs (vgl. Besand 2014; S. 122ff.).

Mitunter müssen Ansprüche auf Bildungsurlaub oder die Teilnahme an Gewerkschaftsseminaren erst gerichtlich eingeklagt werden (Schulz 2019, S. 21), falls Beschäftigte und v. a. Auszubildende überhaupt über diese Rechte informiert sind und sich trauen, sie gegenüber Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen, die sie vertreten

---

82 Vgl. z. B. www.reichtum-umverteilen.de [10.10.2020].

83 Vgl. z. B. www.steuer-gegen-armut.de [10.10.2020].

müssen, in Anspruch zu nehmen. Die Quote der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub bewegt sich in den verschiedenen Bundesländern in der Regel im niedrigen einstelligen Bereich, in Bayern und Sachsen gibt es nach wie vor kein Bildungszeitgesetz. Als paradigmatisch für die Position von Unternehmen, aber auch für einige betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder kann die Aussage des ehemaligen Präsidenten des *IHK*-Tages Baden-Württemberg, *Kulitz*, gelten, der „den Beschäftigten Urlaubsmissbrauch statt Bildungsbedarf" unterstellt (Schulz 2019, S. 20). *Kulitz* erklärte: „Ich kenne einige Freunde im öffentlichen Dienst, die eine beeindruckende Fertigkeit entwickelt haben, sämtliche Möglichkeiten zu nutzen, um mit Fortbildungen oder Kuren ihren Urlaubsanspruch fast zu verdoppeln. Das ist ein richtiger Sport" (*Stuttgarter Zeitung*, 10.10.2014, zit. n. Schulz 2019, S. 20f.).

Die Ergebnisse von *Bürgin* (2013a) zeigen, dass in vielen Bereichen (Fort-)Bildungsangebote zwar wahrgenommen werden „dürfen" und Beschäftigte für diese Zeit freigestellt werden, die in dieser Zeit anfallende Arbeit jedoch nachgearbeitet werden muss. Dadurch werden nicht nur die Angebote unattraktiv, hier kann faktisch auch nicht von einer „Freistellung" gesprochen werden, sondern eher von einer Aufstockung der Tätigkeiten und des Arbeitsdrucks (Bürgin 2013b, S. 207ff.). Zudem erleben wir „in den letzten Jahren einen Rückschlag bei der politischen Breitenbildung. Es gibt eine neue Funktionärsorientierung, obwohl Arbeitspolitik als Stellvertreterpolitik immer weniger funktioniert. Immer mehr Entscheidungen hängen an den einzelnen Beschäftigten und auch aus diesem Grund sollten sich Bildungsangebote verstärkt an Mitglieder ohne Funktion wenden. Das kostet Geld, das angeblich weder beim Staat noch bei den Gewerkschaften da ist, aber natürlich handelt es sich hier um politische Prioritätensetzungen" (Bürgin 2015, S. 81). Auch *ver.di* und die *GEW* verweisen auf die soziale Selektivität bei gewerkschaftlichen Bildungsangeboten und auf fehlende rechtsverbindliche Strukturen: „Wir brauchen einen Rechtsanspruch auf Weiterbildung und Förderung. Weiterbildung ist nach wie vor selektiv und verstärkt die soziale Ungleichheit. Die Infrastruktur der Weiterbildung ist unsystematisch und zeichnet sich durch einen Dschungel von Zuständigkeiten aus. Deshalb brauchen wir dringend bundesweit verbindliche Regelungen" (ver.di 2018, o. S.).

7.3.3 Diskriminierungserfahrungen – Erfahrungen im Kontext von Chancengerechtigkeit

Ein wichtiger Baustein gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ist die gleichberechtigte Teilhabemöglichkeit aller Bevölkerungsgruppen, die zunehmend einen stärkeren Platz in der Jugendbildung findet. Die Bildungsvereinigung *Arbeit und Leben* verfolgt dieses Ziel, indem gezielt bildungsbenachteiligte Jugendliche unterstützt und spezifische Angebote konzipiert werden. Dabei geht es um eine eigenständige Beteiligung und Zukunftsgestaltung der Jugendlichen (vgl. Menke/Puchelski 2015). Auch die Angebote der *DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin* richten sich gezielt an bildungs- und familienpolitisch benachteiligte Jugendliche. Sie „erreichen auch Gruppen, die als ‚gering Qualifizierte' in den Jahren des Ausbildungsplatzmangels ‚übrig geblieben' sind und nun kaum einen Einstieg finden – sei es wegen schlechter Schulabschlüsse, schlechter Verkehrsanbindungen oder fehlender Kinderbetreuung. Kooperationen mit Betrieben haben modellhafte Einstiegswege aufgezeigt" (DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin 2015, S. 156). Die Bildungsstätte ist zudem „anerkannter Teil regionaler Netzwerke für Demokratie und Toleranz. Der ländliche Raum ist auch Feld rechtsextremer Propaganda und Organisierung: Wo wenig los ist und es kaum noch soziale Infrastruktur gibt, sind rechte Aktivist/innen erfolgreich aktiv. Die DGB-JBS setzt politische Bildung und Beteiligungsprojekte dagegen. Dazu beigetragen hat auch der mutige Schritt, selbst Träger der Jugendarbeit in der Region zu werden; Beratung und Berufsorientierung, Jugendkultur und Demokratieprojekte sind die Schwerpunkte" (ebd., S. 157).

Die heutige Berufsorientierung ist nicht mehr linear und es ist möglich, sich nach einer ersten Entscheidung weiterzuentwickeln und mehrfach zu verändern (vgl. Bürgin 2015, S. 79). Es ist wichtig, dass auch dies von Bildungsangeboten aufgegriffen und ein Raum des Austauschs geschaffen wird (ebd.). Jugendliche und junge Erwachsene wünschen sich Seminare, wo „die Beteiligten eine Praxis verwirklichen, die sich grundlegend von der im Betrieb üblichen unterscheidet. Als Schlüsselbegriffe nennen sie: ‚Miteinander', ‚Füreinander', ‚Solidarität ohne Erfolgsdruck', ‚Demokratie', ‚Selbstbestimmung'" (Bürgin 2013b, S. 211).

Aus dem Ausbildungsreport der *DGB-Jugend* 2015 geht hervor, dass vor allem Personen mit Migrationshintergrund benachteiligt werden. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass es ihnen schwerer fällt, einen Ausbildungsplatz zu finden, oder dass sie sich doppelt so häufig überfordert fühlen wie Personen ohne einen Hintergrund (vgl. DGB-Bundesvorstand 2015, S. 55ff.). Zudem gehen Auszubildende mit Migrationshintergrund seltener ihrem Wunschberuf nach, sondern weichen eher auf eine Alternative oder Notlösung aus (ebd.). „Mehr als jede_r fünfte Auszubildende mit Migrationshintergrund (22,4 Prozent) hat dabei das Gefühl, in der Ausbildung unmittelbar

wegen seiner_ihrer Herkunft oder Staatsangehörigkeit benachteiligt zu werden“ (ebd., S. 60). Die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zeigt sich auch im Ausbildungsreport von 2019 weiterhin z. B. in Gehaltsunterschieden von Angehörigen der weiblich dominierten Ausbildungsberufe, die im dritten Ausbildungsjahr monatlich im Durchschnitt über 100 € weniger verdienen als Personen, die in einem männlich dominierten Ausbildungsberuf arbeiten (DGB-Bundesvorstand 2019, S. 53). Von weiblichen Auszubildenden wird doppelt so häufig wie von männlichen angegeben, dass es sich bei ihrer Berufswahl um eine „Notlösung“ handle (ebd., S. 53). Gewerkschaftspolitische Bildungsangebote greifen diese Form der Diskriminierungserfahrungen auf, so zum Beispiel das Seminar „FRAUEN_STREIK“ der *DGB-Jugend*.

Als trennend wird zudem wahrgenommen, dass unterschiedliche Bildungsgänge durchaus unterschiedliche Zugangschancen eröffnen. Die Schülerinnen und Schüler des sogenannten Übergangssystems blicken durchaus skeptisch in die Zukunft. Des Weiteren erleben die Auszubildenden bzw. Berufsschülerinnen und -schüler die Zeit ihrer beruflichen Qualifikation nicht unbedingt als teilhabeorientiert. „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ ist ein bis heute beliebter Sinnspruch, um diese Lebensphase zu beschreiben. Die Auszubildenden sowie Schülerinnen und Schüler bewegen sich zwischen Schule und Betrieb. Sie müssen insbesondere zu Beginn einfache Arbeiten und vielfach auch ausbildungsfremde Tätigkeiten verrichten und werden nicht selten gegängelt und schikaniert (vgl. DGB-Bundesvorstand 2019, S. 22f.). Sie empfinden es als schwierig, ihre Rechte (beispielsweise aus dem Jugendarbeitsschutzgesetz) einzuklagen, und erfahren durch Lehrkräfte und betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder hier auch nur selten Unterstützung (vgl. Besand 2014).

7.4 Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich? Entwicklungsbedarfe und Handlungsempfehlungen

Politische Bildung an beruflichen Schulen verdient deutlich mehr Aufmerksamkeit.

Den Bildungsbereich sicherstellen und Bildungsvorgaben reformulieren

Politische Bildung bedarf auch in diesem Bildungskontext einer einheitlichen Benennung und Ausstattung (vgl. Kap. 6) und damit verbunden einer konsequenten Überarbeitung von Lehrplänen und Prüfungsvorgaben. Als Orientierungswert sollte dabei gelten, dass sowohl im Kontext vollzeitschulischer Bildungsgänge als auch von Bildungsgängen im Bereich der dualen Ausbildung in den beruflichen Schulen mindestens zwei Wochenstunden Politische Bildung sicherzustellen sind. Bei der notwendigen Überarbeitung zentraler Bildungsvorgaben (Lehrpläne und Abschlussprüfungen) ist zudem dafür Sorge zu tragen, dass die genuin politischen Fragestellungen nicht im Schatten ökonomischer und rechtlicher Themen stehen.

Demokratie leben in der beruflichen Bildung

Die überfachlichen Aufgaben und Kompetenzen der Schülervertretungen und der Schülermitverwaltung müssen in den berufsbildenden Schulen dringend gestärkt werden. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang zunächst einmal, grundlegende Modelle von Schülerinnen- und Schülerbeteiligung zu entwickeln, die in diesem spezifischen Bildungskontext funktionieren, da Modelle aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen aufgrund differenter Organisationsstrukturen nicht vorbehaltlos (auf die dualen Ausbildungskontexte) übertragen werden können.

Fokus auf vernachlässigte Zielgruppen richten

Eine besonders vernachlässigte – gleichzeitig aber durchaus große und wichtige – Zielgruppe im Kontext der beruflichen Bildung sind die Schülerinnen und Schüler des Übergangssystems. Sie erfahren bislang nicht die Aufmerksamkeit, die sie verdienen.

Das Personal stärker qualifizieren

Letzteres liegt im Wesentlichen daran, dass die meisten Lehrkräfte auf diese Gruppe andragogisch und didaktisch nicht vorbereitet sind, weil der Bedarf an Lehrkräften seit vielen Jahren durch Quer- und Seiteneinsteiger oder schulartfremd qualifizierte (Gymnasial-)Lehrkräfte abgedeckt wird. Die Aus- und Weiterbildungssituation ist hier dringend in den Blick zu nehmen und entsprechend anzupassen. Lehrkräfte, die in beruflichen Schulen unterrichten, benötigen spezifische Qualifikationen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, Gruppenbezogener

Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung. Aber nicht nur Lehrkräfte, sondern auch die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder sind im Hinblick auf den Umgang mit Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung oder allgemeiner den Umgang mit politischen und berufsethischen Fragen nur selten qualifiziert. Hier sind dringend entsprechende Maßnahmen in der Ausbildereignungsprüfung mit aufzunehmen.

Bildungsmaterialien entwickeln

Zudem benötigen Lehrkräfte und Ausbilderinnen und Ausbilder Bildungsmaterialien, die für den Bildungsbereich speziell aufbereitet wurden. Bislang existieren für die politische Bildung in beruflichen Schulen kaum geeignete Materialien. Im Übergangsbereich ist die Materialsituation dramatisch. Aufgrund dieses Mangels stellt die Verbreitung einseitiger, unternehmensnaher Unterrichtsmaterialien in diesem Kontext eine besondere Herausforderung dar. Wichtig ist hier, dafür Sorge zu tragen, dass die Quellen von Unterrichtsmaterialien transparent sind und die Qualität der Materialien den *DVPB*-Standards[84] (Transparenzkodex) entsprechen. Unterrichtsmaterialien dürfen im Kontext politischer Bildung bedeutsame Perspektiven nicht vernachlässigen. Konkret bedeutet das, dass Materialien im Kontext beruflicher Bildung zu einem deutlich größeren Teil die Sicht der lohnabhängigen Beschäftigten widerspiegeln müssen. Entsprechende Materialien von gewerkschaftlichen Anbietern sowie Trägern der außerschulischen Bildung und sozioökonomischen NGOs (wie z. B. Böckler Schule oder *Attac*-Bildung) müssen dringend als Ergebnisse gemeinnütziger Arbeit unterstützt und finanziert werden. Während Bildungsmaterialien von unternehmensnahen (gemeinnützigen) Stiftungen die Schulen überschwemmen, werden alternative kritische Positionen als interessenpolitische Interventionen behindert – oder mit dem Entzug der Gemeinnützigkeit z. T. auch verhindert (vgl. zum Problem der Gemeinnützigkeit von NGOs und Bildungsträgern, Kap. 8 sowie Kap. 18).

Die Entwicklung angemessener Bildungsmaterialien durch unabhängige Schulbuchverlage und öffentlich finanzierte Institutionen (wie z. B. die *Landeszentralen* und die *Bundeszentrale für politische Bildung*) sollte sich zudem gezielter und stärker als bisher auf die Adressatinnen und Adressaten beruflicher und arbeitsweltbezogener politischer Bildung beziehen und dabei insbesondere auch benachteiligte Zielgruppen und Jugendliche in Übergangssystemen mitberücksichtigen.

Weitere Bedarfe und Handlungsempfehlungen wurden für die berufsbildenden Schulen von zahlreichen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Bildungspraxis im Rahmen einer Grundsatztagung in der „Erklärung zur Politischen Bildung in den Schulen“ (Albrecht u. a. 2020) formuliert, denen sich die Kommission anschließt, denn Politik, Gesellschaft und Wirtschaft haben ein erhebliches Interesse daran, dass berufstätige Menschen in sozialer Verantwortung demokratisch handlungsfähig sind und ihr Handeln in Gesellschaft und Beruf politisch einordnen sowie reflektieren können (vgl. ebd.). Die berufliche Bildung kann ihrem ganzheitlichen Bildungsauftrag nur gerecht werden, wenn sie die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Anteile als gleichwertig anerkennt und systematisch fördert. In diesem Zusammenhang ist dafür Sorge zu tragen, dass Bildungsprozesse von den Interessen der Auszubildenden her entwickelt werden und das berufsbildende Schulsystem durch die Vorgaben von Kammern/Betrieben nicht einseitig beeinflusst wird. Berufsschulen sind Partnerinnen der Kammern und Betriebe, keine Dienstleisterinnen (Albrecht u. a. 2020).

Für die gewerkschaftliche und arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung halten wir des Weiteren folgende Handlungsempfehlungen für zentral. Angebote gewerkschaftlicher politischer Jugendbildung bewegen sich zwischen den politischen Anliegen organisierter Interessenvertretungen von abhängig beschäftigten jungen Menschen und dem arbeitsweltbezogenen Bildungsanspruch, Jugendliche und junge Erwachsene zu einer aktiven demokratischen Mitgestaltung von Arbeits- und Produktionsverhältnissen zu befähigen. Aufgrund der gewerkschaftlichen Strukturen, die eher in größeren Betrieben und Unternehmen eine Organisations- und Gestaltungsmacht entfalten, geraten Jugendliche in nicht-tariflich gebundenen Kleinbetrieben, befristet Beschäftigte, junge Erwachsene ohne qualifizierten Schulabschluss und Ausbildung sowie Jugendliche in Übergangssystemen vielfach nicht in den Blick der etablierten gewerkschaftlichen Jugendvertretungen. Gerade auf diese unterschätzten Zielgruppen müssten jedoch die Angebote der arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung stärker ausgerichtet und entsprechende didaktische Zugänge für sie entwickelt werden.

---

[84] „Der Kodex fordert die Kultusministerien auf, eine transparente Kennzeichnung von Unterrichtsmaterialien durchzusetzen. Zukünftig sollen alle in Schulen genutzte[n] Materialien Angaben über Produzenten, Finanziers und unterstützende Organisationen enthalten“ (vgl. Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. 2020). Die Kriterien und Empfehlungen der *DVPB* finden sich hier: http://dvpb.de/wir-ueber-uns/positionen/transparenzgebot/ [10.10.2020].

Gute Arbeitsbedingungen sind nicht nur ein Ziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, sondern ein hohes Niveau politischer Bildungsangebote setzt gleichfalls entsprechende Arbeitsbedingungen für gewerkschaftliche und gewerkschaftsnahe Bildungsträger voraus. Auch zur Koordination und Betreuung ehrenamtlicher Tätigkeiten von Teamern und Teamerinnen sind deutlich mehr qualifizierte pädagogische, bzw. andragogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erforderlich, deren Vertragsstrukturen nicht an befristeten Projektfinanzierungen gebunden sind. „Bildung braucht Zeit – bei Teilnehmenden und Teamer-/innen. Der Einsatz gegen entgrenzte Leistungsanforderungen, für Arbeitszeitverkürzung und lebensphasenorientierte Arbeitszeitmodelle ist auch ein Einsatz für die Voraussetzungen von Bildung“ (Bürgin 2015, S. 81).

Eine weitere Empfehlung, die sich insbesondere an die Gewerkschaften selbst richtet, besteht zudem darin, weiterhin Orte zu schaffen und zu erhalten, an denen politische Bildung überhaupt stattfinden kann. Die in den letzten Jahren erfolgten Schließungen von Bildungsstätten (wie z. B. in Oberursel, Niederpöcking, Lage-Hörste und zuletzt 2017 der Jugendbildungsstätte Konradshöhe in Berlin) haben nicht nur zu großer Empörung von politischen Bilderinnen und Bildnern, ehrenamtlich Engagierten und potenziellen Teilnehmenden geführt, sondern vielfach etablierte, nachhaltige Strukturen zerstört. Ähnliche Signale gibt es seit einigen Jahren auch aus der *Hans-Böckler-Stiftung*, die sich aus der Förderung von politischer Bildung vielfach zurückgezogen hat.

Eine weitere Herausforderung bei der Teilnahme an und Nutzung von gewerkschaftlichen Angeboten politischer Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene in Beschäftigungsverhältnissen sind die in den jeweiligen Ländergesetzen sehr unterschiedlich geregelten Rechtsansprüche auf Bildungsurlaub. Auch wenn mittlerweile in 14 Bundesländern ein Anspruch auf Bildungsurlaub besteht, gibt es dabei doch erhebliche Unterschiede, während ein solcher Anspruch in Bayern und Sachsen überhaupt nicht besteht. Hier schließt sich die Kommission den Empfehlungen der *GEW* und von *ver.di* an, ein Bundesweiterbildungsgesetz mit bundesweit geltenden Freistellungsansprüchen zu Bildungszwecken zu beschließen, die insbesondere auch Angebote der politischen Bildung mit umfassen müssen.

Nicht zuletzt zeigt sich auch auf dem Feld der beruflichen und arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung ein großes Defizit an systematischer, konzeptioneller ebenso wie empirischer Forschung sowie entsprechender Schwerpunkte in der Qualifikation und Weiterbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern, betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen und der gewerkschaftlichen Jugend- und Erwachsenenbildung. Hier wären dringend Ressourcen für Forschungsprojekte und grundständige Strukturen in der Hochschulbildung sowie bei Angeboten der Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte notwendig.

8 Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen

8.1 Soziale Räume politischer Bildung in Protesten, sozialen Bewegungen und Jugendkulturen

8.1.1 Jugendkulturen

Alltagssprachlich wird unter dem Begriff der Jugendkultur ein spezifischer Lebensstil gefasst, mit dem sich junge Menschen v. a. von älteren Generationen abgrenzen und mit dem sie ihrem Wunsch nach Freiheit Ausdruck verleihen (vgl. Schneider/Toyka-Seid 2020). Somit sind Jugendkulturen im Grunde stets politisch. Der Kulturbegriff beschreibt zunächst allgemein bestimmte Handlungsweisen, Traditionen oder auch Verhaltensformen, die von Menschen (vielfach unhinterfragt) angeeignet und ausgeführt werden, weil sie in zeithistorische, milieuspezifische Kontexte geboren und sozialisiert werden. Kulturelle Zugehörigkeit ermöglicht soziale Teilhabe in sozialen Räumen, sie umfasst nicht nur äußerliche Merkmale wie Sprach-, Kleidungs-, Freizeit- und Lebensstile, sondern auch gemeinschaftliche Werte, die politische Orientierungen und Entscheidungen prägen können (Koltan 2014, S. 62). Jugendliche unterscheiden sich nicht allein durch verschiedene soziodemografische Aspekte wie Geschlecht, Alter, Herkunft und Milieus, die Einfluss auf die Gestaltung von Freizeit und Lebenswelten haben, sondern auch in Bezug auf ihre kulturelle Zugehörigkeit. Wichtig für die Beschreibung von Jugendkulturen ist, dass diese nur für bestimmte Gruppen erfolgt, die gesellschaftlich in erkennbarer Weise als solche wahrgenommen werden. Es ist also weder möglich, eine generelle Einteilung aller Jugendlichen vorzunehmen (Harring 2010, S. 32), noch, bestimmte Jugendkulturen für eine ganze „Generation“ als stil- und kulturbildend herauszustellen.

Für *Koltan* (2014, S. 66f.) sind Jugendkulturen keine eigenständigen Kulturen, sondern immer Subkulturen, die der Mainstreamkultur untergeordnet sind. Oftmals seien diese Subkulturen dadurch geprägt, dass sie gesellschaftliche Normen infrage stellen, was nicht zwingend mit politischen Aktivitäten im engeren Sinne verbunden sein müsse (ebd.). Demgegenüber hält *Rüttgers* (2016, S. 10) fest, dass „Jugendkultur – verstanden als von der Erwachsenenwelt unabhängige und wenig kontrollierte, relativ homogene soziale Gemeinschaft von Gleichaltrigen“ – sich nicht zwingend an eine andere Kultur anlehnen muss. „Jugendkulturen bilden intern Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen aus, die meistens zwar nicht explizit formuliert sind, von den Einzelnen aber bewusst oder unbewusst befolgt werden. Jugendkulturen setzen durch ihren Stil auch Zeichen nach Außen, die sie als solche erkennbar machen“ (ebd., S. 12–13). Beide Definitionen verbindet, dass sich Jugendkulturen durch bestimmte Merkmale von anderen Gruppierungen abgrenzen und so die Zugehörigkeit zur eigenen (Sub-)Kultur stärken. Nicht für jede Jugendkultur lassen sich politische Aktivitäten, informelle demokratische Lernprozesse und politisches Interesse dokumentieren. Dennoch gibt es zahlreiche jugendkulturelle Phänomene, in denen die durch Politik, Zeitgeschichte und gesellschaftliche Verhältnisse geprägte Alltagswelt reflektiert, soziale Problemlagen artikuliert und tradierte Werte und Normen hinterfragt oder auch reproduziert werden. Letzteres kann sich beispielsweise in eigenen kulturellen Praktiken ausdrücken und in Texten, Musik, Bewegung etc. verarbeitet werden, wie z. B. im Hip-Hop, im Punk oder auch bei Skinheads (Farin 2011, S. 11).

Jugendstudien verweisen darauf, wie wichtig es jungen Menschen ist, eine vertrauensvolle Partnerschaft und „gute Freunde, die einen anerkennen“ zu haben. Darin zeigt sich die Bedeutung von gleichaltrigen Peers sowie von Werten wie Vertrauen und Anerkennung (BMU 2018, S. 14; vgl. Shell Deutschland Holding 2019, S. 26). Das Zusammentreffen mit Gleichaltrigen spielt sich in vielen verschiedenen Szenen und Cliquen ab, in denen sich junge Menschen bewegen und die jeweils ihre eigenen Bereiche und Orte in der Stadt oder im kommunalen Raum beanspruchen (BMU, S. 13). Dabei kann die Öffentlichkeit bewusst gewählt oder durch den Gang auf die Straße provoziert werden (Rüttgers 2016, S. 14). Eine generelle Raumbeschreibung für Jugendkulturen ist nicht einfach, weil sich diese in der Art der Nutzung und Aneignung von sozialen Räumen unterscheiden.

In der überschaubaren jungendkulturellen Forschungsliteratur können aktuelle Trends, die einem enorm schnellen Wandel unterworfen sind, nur unzureichend abgebildet werden. Generell kann zwischen im engeren Sinne aktiv Jugendkulturen angehörigen und in diesen engagierten Jugendlichen und einer deutlich größeren Gruppe von Sympathisierenden gesprochen werden. In Deutschland gehören „etwa 20 Prozent der Jugendlichen […] aktiv und engagiert Jugendkulturen an; sie sind also Punks, Gothics, Emos, Skinheads, Fußballfans, Skateboarder, Rollenspieler, Cosplayer, Jesus Freaks usw. und identifizieren sich mit ihrer Szene“ (Farin 2011, S. 11). Damit stellen sie zwar eine Minderheit da, doch ihr Einfluss auf andere gleichen Alters ist sehr groß. Circa 70 Prozent der Jugendlichen sympathisieren mit und orientieren sich an bestimmten Jugendkulturen, indem sie z. B. Partys oder

Konzerte besuchen oder sich szeneüblich kleiden (Farin 2011, S. 11). Jugendkulturen unterscheiden sich in vielen symbolischen Codes und Praktiken voneinander und grenzen sich durch andere Stile, Freizeitaktivitäten, Interessenslagen, Musikrichtungen und vieles mehr ab. Mit Blick auf informelles selbstorganisiertes Lernen stellt sich die Frage, inwiefern Jugendliche in jugendkulturellen Räumen und Aktivitäten Reflexionsprozesse ihrer Selbst- und Weltaneignung durchlaufen. Informelle Bildungsprozesse vollziehen sich zu einem großen Anteil in Peergroups und sozialen Interaktionen, sie sind somit an die jeweiligen Interessenslagen der Jugendlichen geknüpft (Harring 2010, S. 23). (Sub-)Kulturen, in denen sich Jugendliche bewegen und ihre Lebenswelt gestalten, spielen eine entscheidende Rolle im Prozess des informellen Lernens. Es können hier durchaus Politik- und Demokratieerfahrungen gemacht ebenso wie Ausgrenzungen und Machtverhältnisse erlebt werden. Auch der Freizeitbereich hat auf den Erwerb von gesellschaftlichen Deutungsmustern, Einstellungen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten einen enormen Einfluss (Harring 2010, S. 20). „Themenwelten und politisches Interesse“ insbesondere von bildungsbenachteiligten Jugendlichen zeigen sich vielfach in einem „‚unsichtbaren‘ Politikprogramm“ (Kohl/Seibring 2012). Insofern kann die Problematisierung sozialer Ordnungen und Konflikte, die sich zwar (zunächst überwiegend) in privaten Bereichen von Jugendkulturen vollzieht, gleichwohl gesellschaftliche Bezüge, Machtstrukturen und die Hinterfragung und Aushandlung verbindlicher Regelungen zeitigen, die mitunter die Grenzen öffentlicher Sichtbarkeit, politischer Artikulation und Selbstorganisation verschieben (Koltan 2014, S. 59f.; vgl. Calmbach u. a. 2016).

8.1.2 Proteste und soziale Bewegungen

Die Übergänge zwischen Jugendkulturen und jugendlichen Protestformationen können fließend sein, wobei das Politische in Protesthandlungen offensichtlicher zutage tritt. Soziale Bewegungen oder Protestzusammenschlüsse sind auch immer Versuche, gesellschaftlichen, politischen oder sozialen Wandel zu befördern, zu verhindern oder rückgängig zu machen. Demzufolge gehen Akteure der sozialen Bewegungen davon aus, dass die Gesellschaft gestaltbar ist (Klein 2003, S. 12). Reflexionen über gesellschaftliche und politische Erfahrungen, Bewertungen von Politik und Demokratie, Gesellschaft und Wirtschaft sind daher sozialen Bewegungen eingeschrieben (ebd., S. 13). Soziale Bewegungen thematisieren gesellschaftliche Grundwidersprüche bzw. stellen gesellschaftliche Institutionen infrage und definieren diese neu (Touraine 1981). Dabei initiieren sie kollektive Lernprozesse und organisieren politische Handlungsfähigkeit. Als Bemühungen des „organisierten Kulturwandels“ und Ausdruck eines gesellschaftlichen und individuellen Suchprozesses (Neidhardt 1985, S. 196f.) werden soziale Bewegungen auch als Vermittler zwischen Bürgerinnen und Bürgern und dem politischen Entscheidungssystem gedeutet (Rucht 1997, S. 382). Gleichzeitig stellen sie diese Art politischer Arbeitsteilung zwischen „Bürgern und System“ infrage, wenn ausgeschlossene, bislang nicht (oder unter-)repräsentierte Gruppen und „Nicht-Bürgerinnen und -Bürger“ öffentlich sichtbar werden und ihre Stimme erheben (Lösch 2013). Insofern können gegenwärtig in der Bundesrepublik beobachtbare soziale Bewegungen[85] als Anregungs- und Ermöglichungsstruktur, respektive als sozialer Raum der politischen Bildung junger Menschen beschrieben werden.[86]

Ob sich jedoch aktuelle Protestereignisse und -gruppen, die überwiegend von jungen Menschen getragen werden, langfristig in soziale Bewegungen transformieren oder ob sie möglicherweise Teil einer älteren sozialen Bewegung sind, aus deren Ressourcen und Deutungsrahmen sie sich nähren, ist zunächst ungewiss. Um diese Fragen beantworten zu können, müssen Protestzusammenschlüsse längere Phasen der Präsenz im öffentlichen Raum aufweisen. Neben der kollektiven Identität, dem Willen zur gesellschaftlichen Veränderung und einem gesellschaftlichen Grundkonflikt als Entstehungsursache werden eine längere Dauer sowie Verbindungen zwischen Einzelpersonen, Gruppen und Netzwerken als Bedingungen dafür genannt, um von einer sozialen Bewegung sprechen zu können (Rucht 2005, S. 902; Della Porta/Diani 2006, S. 20–24; Tarrow 1998, S. 3). Eben weil soziale Bewegungen in dieser Definition voraussetzungsreich sind, soll der hier untersuchte soziale Raum neben den sozialen

---

85 Der Beobachtungszeitraum erstreckt sich über den Berichtszeitraum von ca. 2016 bis Anfang 2020.

86 In der Literatur über soziale Bewegungen wird häufig der Begriff des Lernens verwendet (vgl. Trumann 2013), während der Bildungsbegriff eher weniger gebräuchlich ist. Ursächlich hierfür mag auch die Selbstbeschreibung der Akteurinnen und Akteure sozialer Bewegungen sein. Aus einem emanzipativen Selbstverständnis heraus weisen sie die begriffsgeschichtlich überwiegend bürgerlich geprägte Vokabel der Bildung im Humboldt’schen Sinne eher zurück. Andere Autoren argumentieren demgegenüber, dass der Begriff des Lernens die nicht-intendierten Handlungen, die intensiven Emotionen und Selbstbildungskräfte der in sozialen Bewegungen Aktiven nicht erfassen könne und gleichzeitig einen rational handelnden Akteur, eine rational handelnde Akteurin voraussetze – eine Annahme, die die soziale Bewegungen formenden Netzwerke, Gruppen und Individuen nicht zwingend erfüllen müssen –, und präferieren daher in diesem Zusammenhang weiterhin den Bildungsbegriff (Miethe/Roth, S. 21).

Bewegungen auch Protestformationen bzw. Politik „von unten“ erfassen.[87] Der erweiterte Fokus auf bewegungsförmige Zusammenschlüsse öffnet dann auch die zielgerichtete Perspektive auf Kinder und junge Menschen.

Jugendproteste können politische Selbstbildungsprozesse anstoßen, ohne dass bereits konkrete Forderungen von organisierten Akteuren formuliert worden sind. Selbst als spontane Versammlung im öffentlichen Raum und auch in Form von Wut, Empörung oder Trauer können junge Menschen ihre sozialen Anliegen zeigen (Lösch 2013). So entstand beispielsweise aus dem zunächst sehr privaten Anliegen der Trauer um einen ermordeten migrantischen Jugendlichen in Köln-Kalk im Jahr 2008 (Bukow u. a. 2013) eine öffentliche Protestbewegung gegen Diskriminierung durch Polizei und Justiz sowie gegen gesellschaftliche Benachteiligung. Zunächst waren die spontanen Zusammenkünfte im öffentlichen Raum Ausdruck von Trauer und Empörung, ohne Organisationsstruktur. Das politische Anliegen wurde erst während des Protests selbst formuliert. Der performative Akt der Gegen-Handlung mündete somit in Lern- bzw. Bildungsprozesse. Während in der non-formalen Erwachsenenbildung bereits früh das Potenzial der sozialen Bewegungen als analytische Kategorie erkannt worden ist (vgl. Holford 1995, S. 95; Schroeder u. a. 2019, S. 1), ist diese Perspektive für Kinder und Jugendliche bisher nicht ausgeleuchtet worden. Lediglich im Bereich des freiwilligen Engagements liegen einige Studien vor (vgl. exemplarisch Düx u. a. 2009), deren Ergebnisse für den hier behandelten Raum durchaus Anregungen bieten.

Zwischen Bildung und Protesten existieren vielfältige Bezüge. Bildung kann Thema des Protests sein (Bildungsprotest), Bildungsinstitutionen können auch Orte sein, an denen sich Protest formiert (z. B. 68er-Bewegung) und Bildungseinrichtungen können sich aus sozialen Bewegungen herauskristallisieren (z. B. als *Archive von unten*, wie das *Archiv der Jugendkulturen*, das *Gorleben-Archiv* und viele ähnliche Einrichtungen). Darüber hinaus können Protestformationen insbesondere dann, wenn sie als genuine Orte der Wissensproduktion gedeutet werden, durch die kognitive Reflexion der eigenen Identität historisch neue gesellschaftspolitische Projekte, Ideen und Subjekte hervorbringen (Eyerman/Jamison 1991, S. 165). Schließlich – das soll hier im Zentrum stehen – können Bildungsprozesse durch Aktivitäten in sozialen Bewegungen initiiert werden oder diese begleiten (Faust u. a. 2016, S. 3).

Das beständige Aufkeimen neuer Protest- und Aktionsformen mit wechselnden Akteuren und Inhalten sowie die andauernde Fluidität der Bewegungen lassen kaum generalisierende Aussagen darüber zu, inwiefern junge Menschen in diesem sozialen Raum politische Bildung erfahren und gestalten. Diese Frage kann daher nur anhand ausgewählter aktueller Fallbeispiele, hier auch als Teilräume bezeichnet, diskutiert werden.

Auf die Geschichte der Bundesrepublik wirkten die überwiegend durch jugendliche Akteurinnen und Akteure getragene „68er-Bewegung“ und die Ökologiebewegung ikonografisch und identitätsbildend. Dabei ist das „Ausmaß und die Kontinuität der politischen Beteiligungsansprüche“, die vor allem von der jungen Generation erwirkt wurden, beachtlich (Roth 1999, S. 51). Doch die Jugend war danach als Bewegung immer seltener im öffentlichen Raum präsent. Während in den 1990er Jahren neben den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die Jugendlichen noch als die zahlenmäßig relevantesten Protestakteurinnen und -akteure identifiziert wurden (Rucht 2007, S. 16), deuten Einzelerhebungen über die Protestaktionen zwischen 2010 bis 2017 eher darauf hin, dass deren Anhängerschaft deutlich älter geworden ist (vgl. Walter 2013, S. 304; Finkbeiner u. a. 2016). Da es sich oftmals um jene handelt, die als Protagonistinnen und Protagonisten der sozialen Bewegungen in den 1970er und 1980er Jahren aktiv geworden sind, lässt sich diese Veränderung der Altersstruktur der Protestierenden auch als Ausdruck des demografischen Wandels begreifen. Eine Ausnahme für das 21. Jahrhundert bilden die Bildungs- und Studierendenproteste im Jahr 2009 (vgl. Kap. 12). Hier zogen hunderttausende Schülerinnen und Schüler sowie Studierende auf die Straße und besetzten die Hörsäle, um gegen die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses Einspruch zu erheben. Zahlreiche junge Menschen sammelten im Rahmen dieser Protestformation erste politische Erfahrungen. Aus der Binnenperspektive formuliert, beruhte ihre Politisierung auf der Reflexion über die wahrgenommene Ökonomisierung der Bildung. Daran schlossen sich Gedanken über die allgemeine Rolle des Kapitalismus beziehungsweise über die Profitmaximierungsstrategien der Wirtschaft auf der einen und die ursprünglichen Bedürfnisse des Menschen auf der anderen Seite an (Bundesvorstand DIE LINKE.SDS/Rauch 2010, S. 96). Im Rahmen der Bildungsproteste ist es erstmals seit Langem wieder gelungen, auch Auszubildende in großer Zahl politisch zu mobilisieren (ebd., S. 97). An dieser Ausdehnung der sozialen Basis der Protestakteure konnte bis in die Gegenwart jedoch nicht mehr angeschlossen werden. Insgesamt ist in den gegenwärtigen Protestformationen – im

[87] Begriffshistorisch stammt das Bewegungsparadigma aus der Zeit der französischen Revolution und impliziert im Grunde ein optimistisches Geschichtsverständnis. Da auch dies im Hinblick auf aktuelle soziale Bewegungen ungewiss ist, diese auch immer zu regressiven bzw. involutionären Tendenzen führen *können*, erscheint der Begriff der Protestformation analytisch offener, weniger normativ belastet und wird daher hier vorgezogen.

Gegensatz zu den sogenannten „alten“ sozialen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts – ein starker Mittelschichtbias zu beobachten. Akteure aus abgehängten gesellschaftlichen Schichten oder randständigen Milieus sind deutlich seltener zu finden.

Darüber hinaus sind die Protestformen und -techniken deutlich variabler geworden, stärker spaßfokussiert und medienorientiert. Eine weitere relevante Veränderung sind die Mobilisierungsmöglichkeiten durch das Internet (vgl. Kap. 9). Hier sind zwar keine grundsätzlichen Veränderungen in der Struktur von Protest und sozialen Bewegungen zu verzeichnen, jedoch ermöglicht die katalysierende Funktion des Web 2.0 eine punktuellere und schnelle Mobilisierungsfähigkeit beziehungsweise eine Professionalisierung der Mobilisierungstechnik (Bahringhorst 2015, S. 76). Online vermittelte Kommunikationsräume sind auch immer Gelegenheitsstrukturen und Potenziale, die eine Face-to-Face-Begegnung ermöglichen können (Schroeder u. a. 2019, S. 16). Mit den Möglichkeiten durch das Internet hängt die Inter- und Transnationalisierung einzelner Protestformationen und sozialer Bewegungen eng zusammen, d. h., es lassen sich eine wachsende Vernetzung der Akteure, verstärkt transnationale Themen und die Adressierung internationaler Akteure erkennen (Daphi/Deitelhoff 2017, S. 307). Schließlich beschränken sich die zentralen Zukunftsprobleme, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, nicht auf nationale Handlungsräume. Demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten an supranationalen und internationalen Regulierungen sind äußerst begrenzt und werden von regierungsnahen und ressourcenstarken Akteuren bestimmt (vgl. Kap. 1). Global vernetzte und stark professionalisierte Nichtregierungsorganisationen (*Amnesty International*, *Greenpeace*, *Attac* etc.) benötigen ein hohes Maß an Expertenwissen und kulturellem Kapital, um von Entscheidungsträgern gehört zu werden (oder über rechtliche Auseinandersetzungen Einfluss auf politische Entscheidungen der Global Governance auszuüben). Während jedoch Demokratieförderimpulse durch soziale Bewegungen auf nationaler Ebene zu verzeichnen sind, scheinen auf transnationale Politiken keine ähnlichen Muster zu wirken. Im transnationalen bzw. globalen Raum fehlt ein gemeinsamer öffentlicher Diskurs. Gleichzeitig erschwert die Komplexität des Mehrebenengefüges die zurechenbaren Verantwortlichkeiten und damit die Adressierbarkeit von Akteuren (Zajak 2011, S. 93). Die daraus resultierenden Enttäuschungserfahrungen sind auch verantwortlich dafür, dass wir neben der Transnationalisierung des Protests eine Re-Lokalisierung beobachten können (Daphi/Deitelhoff 2017, S. 309).

Protestformationen, die überwiegend von jungen Menschen getragen werden und einen aktuellen Gegenwartsbezug aufweisen, sind neben *Fridays for Future* die Anti-Kohle-Proteste wie *Ende Gelände* und die Widerstände gegen Atommülltransporte. Gemeinsam können diese bewegungsorientierten Zusammenschlüsse in die lange bundesrepublikanische Geschichte der Klima-, Umwelt- und Ökologiebewegung eingeordnet werden. Auch die Lesben-, Schwulen-, Bi-/Intersexuellen- und Transgender-Bewegung kann auf ältere historische Wurzeln in der Schwulen- und Frauenbewegung zurückblicken. Darüber hinaus werden Teile der Antiglobalisierungsbewegung, die sich einerseits in Form von Straßenprotesten regelmäßig anlässlich der *G20*- oder *G8*-Treffen artikulieren und sich andererseits auch in der *Degrowth*-Bewegung ausdrücken, wesentlich durch jüngere Anhängerinnen und Anhänger getragen. Die Postwachstums-Bewegung adressiert überwiegend sozioökonomische Problemfelder und verbindet sich gleichzeitig mit vielen lokalen Initiativen wie *Recht auf Stadt*, aber auch mit demokratischen Bildungsansätzen wie Globalem Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder postkolonialer und rassismuskritischer Bildung. Dabei bezweifeln jüngere Studien vor allem beim Thema Konsumverzicht, dass die individuelle moralische Verzichtshaltung allein ausreichend ist, um eine kollektive Identität bzw. eine Bewegungsidentität entstehen zu lassen, die wiederum Voraussetzung dafür ist, als soziale Bewegung gesellschaftlichen Wandel einzufordern (Sandlin/Walther 2009). Auch wenn sich Individuen gemeinsam über ein Weniger an Konsum und Verbrauch austauschen, müssen sich diese individuellen Selbstbildungsprozesse noch nicht in bewegungsförmig organisierten gemeinsamen Forderungen nach gesellschaftspolitischen Reformen niederschlagen. Im Zusammenhang mit der Antiglobalisierungsbewegung sind gleichfalls die selbstorganisierten Bewegungen von Geflüchteten (*Refugee*-Bewegung, *Non-Citizen*-Bewegung) und deren Unterstützer (*Seebrücke*, *Kein Mensch ist illegal*, *No-Border*-Bewegung) insbesondere seit dem Sommer der Migration 2015 zunehmend sichtbar. In diesen Bereichen gibt es ein breit ausdifferenziertes Feld von informellen, non-formalen, explizit „bewegungsorientierten“ Bildungsakteuren. Auch die Protestereignisse gegen die Reform der Polizeigesetzgebung seit Frühjahr 2019 in den Ländern sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Die Mobilisierungen für das Absenken des Wahlalters und die Kinderrechte- sowie die Alternativschulbewegung haben wiederum explizit junge Menschen und deren Rechte im Fokus. Schließlich sind Internetproteste wie beispielsweise gegen das *EU*-Urheberrecht oder für Liquid Democracy und Internetaktivistinnen und -aktivisten wie *Anonymous* zu erwähnen, wenn es um überwiegend durch junge Menschen geprägte soziale Bewegungen geht. Gleichwohl gehören die (neuen) rechten Bewegungen wie

beispielsweise die Identitäre Bewegung auch in die Aufzählung aktueller, überwiegend von jungen Menschen getragener Protestformationen der Bundesrepublik.

Dieser Überblick über die gegenwärtig beobachtbaren jugendlichen Demonstrationszusammenschlüsse zeigt, dass einige gesellschaftspolitische Folgen der in Kapitel 1 beschriebenen „Megatrends“ durchaus Ursache oder zumindest Auslöser von Protesten junger Menschen sein können. Hierzu gehören in erster Linie die Effekte des anthropogenen Klimawandels und die damit einhergehenden Auswirkungen auf das Konsumverhalten, die Ernährungsgewohnheiten, den Individualverkehr und die zukünftige Energieerzeugung. Auch die ambivalenten Folgen der Globalisierung, Freihandelspolitiken, neoliberale Wirtschaft sowie Armut sind Themen, die junge Menschen mobilisieren. Ähnliches gilt auch für die Digitalisierung. Urheberrechtsfragen oder Freiheitseinschränkungen im digitalen Raum bewegen zahlreiche junge Menschen zu Protest. Diese Trends fordern also nicht nur theoretisch die Demokratie heraus, sondern werden gezielt durch Kinder und Jugendliche in den Aushandlungsraum der demokratischen Öffentlichkeit hineingetragen. Junge Menschen sind von diesen Großthemen in besonderer Weise betroffen. Demgegenüber stehen ihnen lokal, regional, national wie transnational nur eingeschränkte Mitwirkungsrechte zur Verfügung. Protest und Widerstand als Mittel der Selbstorganisation und der Artikulation von eigenen Interessen und Präferenzen sind zwar anspruchsvolle Formate, gehören aber zu den wenigen, von denen sie mehr oder weniger autonom Gebrauch machen können.

Auf der einen Seite erschaffen die jungen Menschen somit durch ihre Aktivitäten und ihr Handeln erst den Raum, in dem sie sich artikulieren und in dem sich politische Bildungsprozesse vollziehen können. Die Zugehörigkeit der Akteure zum jeweiligen Raum ergibt sich durch eben jenes gemeinsame Handeln in der Öffentlichkeit, womit sich die jungen Menschen automatisch im Raum des Politischen befinden. Während sie sonst aus dieser Sphäre überwiegend ausgeschlossen sind, ermächtigen sie sich als Akteure sozialer Bewegungen und Protestformen selbst als legitime Sprecherinnen und Sprecher über politische Inhalte. Der soziale Raum beziehungsweise die jeweiligen Teilräume der entsprechenden Protestzusammenschlüsse konstituieren sich demzufolge basierend auf den zentralen Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit. Eine Besonderheit dieser sozialen Teilräume ist es, dass sie – im Gegensatz zu den institutionell überformten Räumen – beständig oszillieren, sich in einem Zustand der Unruhe, der Bewegung befinden. Gelegenheiten zum Innehalten, zur Distanzierung, Kontemplation und Reflexion, die für (politische) Bildungsprozesse gleichfalls wichtig sind, werden durch die ständige Veränderung und Aktivität im Raum vielfach eingeschränkt.

Auf der anderen Seite sind die bewegungsförmigen Teilräume nicht nur durch Selbstermächtigung, Offenheit und Freiwilligkeit geprägt, sondern unterliegen spezifischen Vor-Normierungen durch erwachsene Akteure und Akteurinnen. Begreift man Protest als Ausdruck von Widerspruch gegen politische Praktiken oder hegemoniale Deutungsmuster, müssen sich adoleszente Protestakteurinnen und -akteure im Vergleich zu erwachsenen Aktivistinnen und Aktivisten gleich in doppelter Weise behaupten. Die jungen Menschen können in der Öffentlichkeit eben nicht primär als Gleiche unter Gleichen auftreten und versuchen, sich als marginalisierte Akteurinnen und Akteure Gehör zu verschaffen, sondern müssen sich gleichzeitig gegen die Bevormundung jener zur Wehr setzen, die über ein umfangreicheres Repertoire an Bürgerrechten verfügen. So sind beispielsweise das Wahlrecht, das Recht auf Mitgliedschaft in Parteien oder auf Demonstrationsanmeldung an bestimmte Altersgrenzen gebunden.

8.2 Politische Bildung in Jugendkulturen und sozialen Bewegungen: Chancen und Erfahrungen

Selbstinitiierte und selbstorganisierte Handlungsräume in Jugendkulturen und sozialen Bewegungen eröffnen nachhaltige Bildungsprozesse durch selbstbestimmtes, informelles Lernen, d. h., die Lernprozesse werden von den Subjekten autonom eingefordert und angestoßen, um eigene Fragen und gesellschaftliche Problemlagen zu verstehen und zu bearbeiten sowie nach kollektiven politischen Handlungsmöglichkeiten zu suchen bzw. diese zu erproben und weiterzuentwickeln. Lernende organisieren sich selbst entsprechend ihrer Anliegen und Bildungsräume, bringen ihre eigene Expertise als Betroffene ein und organisieren kooperative, subjektorientierte Lernformate (z. B. in Workshops, Seminaren, Sommerschulen, Camps und Konferenzen bis hin zur Gründung eigener Bildungsträger und Demokratischer Schulen). Diese Bildungsprozesse führen einerseits zu Veränderungen der Individuen und andererseits erzeugt die konstitutive Eigendynamik der kollektiven Praktiken neue Normen, Denk- und Handlungsweisen – entweder situativ oder aufgrund von Erfahrungen und in Auseinandersetzung mit neuen Kontexten (Bunk 2016a, S. 148).

Die Fokussierung auf politische Bildungsprozesse in kulturellen und Bewegungszusammenhängen impliziert eine Abwendung von der Orientierung der politischen Bildung an einem Kompetenzkatalog (vgl. hierzu Trumann 2013, S. 253–255). Der Gegenstand selbst (demokratische Bildung) sowie die Perspektive darauf wird somit quasi demokratisiert. Politische Kompetenz wird hier (im Anschluss an Bourdieu) nicht nur als *Befähigung* zum politischen Urteilen und Handeln verstanden, sondern immer auch als *Berechtigung und Befugnis*: Wer ist berechtigt zur Politik? Welchen Personen und Gruppen wird gesellschaftlich zugetraut, ihre Interessen zu vertreten? Wer definiert die symbolischen und diskursiven Grenzen des politischen Feldes (vgl. Lösch 2013)? Die Akteure organisieren sich selbstständig und müssen keine Kompetenzen vorweisen können, um mitwirken zu können, auch die Ökonomisierung und Output-Orientierung, die bei schulischen (politischen) Bildungsprozessen gelegentlich im Vordergrund der Betrachtung stehen, werden zurückgedrängt. Die Bildungsperspektive ist also die soziale Praxis (Trumann 2013, S. 263–270).

Politische Bildungschancen in diesem Raum sind jedoch keineswegs Selbstläufer. Politisches Engagement und politische Aktionen führen nicht zwangsläufig zur Reflexion des eigenen Handelns, einer kritischen Betrachtung der eigenen Positionierung und einer konstruktiven Auseinandersetzung mit gegnerischen Akteuren. Der Dynamik politischen Handelns ist es durchaus inhärent, Positionen zuzuspitzen, durch eigene Betroffenheit und Leidenschaften Solidarität zu mobilisieren. Urteile und Standpunkte können sich auf personeller Ebene durch den Wunsch nach Zugehörigkeit zu einem sich in Bewegung befindlichen Kollektiv herausbilden und fußen nicht zwingend auf einer gründlichen Analyse und rationalen Abwägung von Argumenten. Gerade unter der Perspektive, dass soziale Bewegungen und Protestformationen Orte der Wissensproduktion sind, die wiederum nicht nur innerhalb der Bewegung an Machtbeziehungen und Hierarchien gekoppelt sind, sondern gleichfalls zu ideologischen Elementen gerinnen können, müssen auch die Hinweise darauf, wie soziale Bewegungen politische Bildungsprozesse verhindern können, berücksichtigt werden (Holford 1995, S. 97). Aus historischer und aktueller Perspektive sind hier beispielsweise faschistische bzw. (neuere) rechte Bewegungen wie die Identitäre Bewegung zu nennen. Ebenso können konfrontative Situationen in Gruppen und Massen zu spontanen Handlungen oder radikalen Praktiken herausfordern, die einzeln agierende Individuen möglicherweise reflektieren und vermeiden würden. Politische Handlungsfähigkeit kann jedoch, wie bereits ausgeführt, auch nicht auf rationale Urteilsbildung und Deliberation beschränkt werden. Das Sichtbarwerden von nicht-repräsentierten Positionen, Anliegen und Themen und nicht zuletzt die Organisation von Machtressourcen im Meinungs- und Willensbildungsprozess beruhen keineswegs ausschließlich auf rationalen Erwägungen (vgl. Besand u. a. 2019; Eis/Metje 2019).

Gleichfalls können Radikalisierungs- und Gewalterfahrungen beziehungsweise der Umgang mit zivilem Ungehorsam im Rahmen von Protesten und sozialen Bewegungen mit *Christian Volk* durchaus als Repolitisierung gedeutet werden. Akte des zivilen Ungehorsams können alternative Problembeschreibungen in die öffentliche Debatte einbringen, die ohne eine solche Regelüberschreitung möglicherweise kein Gehör finden würden. Durch gemeinschaftliche politische Praktiken werden jene Räume etabliert, in denen Solidarität und Momente der Gemeinsamkeit erfahrbar sind, sowie Versuche unternommen, Sprecherpositionen neu zu konstituieren (Volk 2014, S. 139f.). „Wenn jedoch die Konfrontation das alleinige Moment der Bewegung darstellt und der verständigungsorientierte Umgang mit dem politischen Gegner nicht zum politischen Repertoire gehört, dann wird sie [die Bewegung] über kurz oder lang einen guten Teil ihres emanzipatorischen Gehalts verlieren“ (ebd., S. 140).

Solche deformativen Prozesse stehen jedoch selten am Anfang des Protests. Zunächst sind die den Protest Organisierenden jene, die sich für gesellschaftspolitische Zusammenhänge interessieren und eine manifeste Handlungsbereitschaft (Rucht 1996, S. 144) besitzen. Politische Bildungsprozesse sind – so lassen Ergebnisse anderer Studien über Kompetenzerwerb und Lernprozesse im freiwilligen Engagement vermuten (vgl. Düx u. a. 2009, S. 266) – abhängig von den jeweiligen Rollen der einzelnen Akteurinnen und Akteure, die im Rahmen der Protestformation eingenommen werden, sowie von den konkreten Lernerfahrungen durch die Praxis. Jede Bewegung und jeder Protest bedarf bestimmter Funktionen und Rollen, die einigen „Mitgliedern mehr Anerkennung und Einfluss zuweisen als allen übrigen“ (Rucht 2013, S. 32). Diese Schlüsselfunktionen sind abhängig vom Aktionsraum (bewegungsintern oder bewegungsextern) und der Funktion (instrumentell oder expressiv) der Akteurinnen und Akteure (ebd., S. 34). So werden mit dem Organisator, dem Strategen, dem Motivator und dem Repräsentanten vier für soziale Bewegungen nötige Schlüsselpositionen identifiziert, für die unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen mitzubringen sind. Rollen und Verantwortlichkeiten können, insbesondere bei Bewegungen, die sich selbst als hierarchiearm und machtkritisch interpretieren, wechseln. Überdies gibt die bereits erwähnte Studie von *Düx u. a.* (S. 266f.) über Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement Hinweise darauf, dass insbesondere die Tätigkeit in herausgehobenen Positionen nachhaltigere Effekte auf das gesellschaftspolitische Engagement und Interesse im Erwachsenenalter hat. Die entsprechenden Fertigkeiten wiederum müssen keinesfalls zwingend

als Eintrittsqualifikation bereits vor dem bewegungsorientierten Engagement vorhanden sein, sondern können durchaus im Zeitverlauf erlernt und ausgebaut werden. Auch im Rahmen von Jugendkulturen können sich Schlüsselpositionen bzw. Vorreiterrollen etablieren, und es sind unterschiedliche Intensitäten der politisch-kulturellen Aneignung beobachtbar, die Einfluss auf Bildungschancen nehmen.

Selbstverständlich sind Bildungsprozesse auch für jene Akteurinnen und Akteure möglich, die keine zentralen Rollen übernehmen, sondern Teilnehmende an diversen Aktionen oder Adaptierende von Stilen und Kulturen sind. Hier stehen eher die Wissensaneignung, die Selbstwirksamkeits- und Solidaritätserfahrungen als die organisatorischen, strategischen oder repräsentativen Kompetenzen im Vordergrund. Die Anregungen zu Bildungsprozessen müssen jedoch nicht nur die Akteurinnen und Akteure innerhalb der Protestformationen oder Jugendkulturen, sei es als Schlüsselfiguren oder Teilnehmende, erreichen, sondern können durchaus auch auf Nicht-Aktive bzw. auf die an den Protestaktionen bisher unbeteiligten jungen Menschen wirken. Durch die Sichtbarkeit von Jugendkulturen und sozialen Bewegungen im öffentlichen Raum tauchen Optionen zu Widerstand und Protest und zu alternativen Lebensformen am Horizont des Möglichkeitsraumes auf (Schubert 2010, S. 89) und es werden neue Themen initiiert. Darüber hinaus wird durch eine gewisse Veralltäglichung ein Handlungs- und Ausdrucksrepertoire, das sich gegen politische, wirtschaftliche und/oder soziale (erwachsene) Akteure richtet, normalisiert. Durch das öffentliche Ausagieren werden autoritäre Praktiken und obrigkeitsstaatliche Strukturen sichtbar und verlieren gleichsam an Wirksamkeit. Gleichwohl muss eine solche optimistische Lesart nicht zwingend sein. Bewegungsförmige Praktiken oder alternative Stilelemente können derart irritieren, dass sie eher abschreckend denn emanzipativ auf die bisher nicht involvierten jungen Menschen wirken (vgl. zum negativen Potenzial von Straßenprotest Schenke u. a. 2018).

Bildungserfahrungen können nicht nur von den einzelnen Rollen und Funktionen im Rahmen von sozialen Bewegungen abhängig sein, sondern auch von den Protestgegenständen beziehungsweise -zielen. So wurde beispielsweise der Protest gegen den Stuttgarter Bahnhof im Jahr 2010 u. a. von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden getragen. Diese wurden insbesondere im Rahmen der Schlossparkbesetzung aktiv, partizipierten jedoch gleichzeitig an der Vielfalt der Bewegung *„oben bleiben“*, die sich u. a. mit Grundwasserschutz, Bahnhofsarchitektur, Artenvielfalt sowie kommunalen Planungs- und Raumordnungsverfahren beschäftigte. In diesem Zusammenhang reflektieren die jungen Aktivistinnen und Aktivisten zugleich für Lebensqualität ausschlaggebende beziehungsweise für die herrschende Wachstums- und Beschleunigungslogik bestimmende Inhalte (vgl. hierzu Ohme-Reinicke o. J. [2011]). Neben den Protestzielen wirken auch spezifische Protestformen auf Bildungsprozesse. So sind die Protestakteure im Wendland beziehungsweise die Gegner von Castortransporten im Laufe der Jahre 2009 und 2010 dazu übergegangen, ihre zentralen Unterbringungskonzepte im Wendland zu überdenken. Im Aktionszeitraum gaben sie aufgrund starker Repressionen (Auflösung und Räumung der Camps) zunehmend die räumlich konzentrierten Camps mit Eventstruktur auf, wichen auf dezentralere Unterbringungskonzepte aus (Schubert 2010, S. 88) und ermöglichten so eine Fortführung der politischen Aktionen. Diese emergente Form des Organisierens könnte schließlich als organisationales Lernen verstanden werden, da sich soziale Bewegungen zwischen Zerfall und Organisationswerdung teilweise flexibel an ihre Umwelt anpassen können (Schröder 2018, S. 818). Die informellen Bildungsinhalte können demzufolge auf einer generelleren, jedoch individuellen Ebene Fachwissen, Gesellschaftswissen sowie soziale Kompetenzen und Organisationsfähigkeiten umfassen (nach Hansen 2008, S. 79f.), auf gemeinschaftlicher oder gesellschaftlicher Ebene aber gleichwohl auch kollektive Handlungsmacht, alternative Lebensentwürfe, Solidaritätserfahrungen und organisationales Lernen miteinschließen.

In diesem Zusammenhang wies *Karl A. Otto* bereits 1977 in seiner Geschichte über die „Kampagne für Demokratie und Abrüstung“ im Zuge der Außerparlamentarischen Opposition (1960–1970) darauf hin, dass „neuartige Verhaltens*formen* zu einem wesentlichen Moment der Veränderung politischer-sozialer Verhaltens*orientierung*“ geführt haben (kursiv im Original). So sei beispielsweise durch eine „Lernanregung für alle an der Kampagne beteiligten Gruppen“ beziehungsweise durch das „gemeinsame Engagement von Atheisten und Christen, Pazifisten und Sozialisten“ ein „Druck“ entstanden, der „zur Überprüfung von Vorurteilen, zur Reflexion der eigenen Verhaltensmotive und zur Aufnahme neuer Informationen“ geführt habe (Otto 1977, S. 180). Gleichfalls seien in der Kampagne Methoden der Selbstkontrolle des Handlungserfolges sowie die Ausbildung neuer Verhaltensmuster und politischer Interpretationsmodelle erprobt und eingeübt worden (ebd., S. 183). Zu weiteren Lernerfahrungen gehörte auch die Operationalisierung von Zielen, die Reflexion der Gründe des eigenen Verhaltens sowie Kritik und Selbstkritik (ebd., S. 184). Dennoch sei, so *Otto*, nicht nur die Nachhaltigkeit der Bildungserfahrung offen, sondern auch die Frage, inwiefern politisch-emanzipatorische Bildungsimpulse eines begünstigenden individuellen Nährbodens bedürfen (ebd., S. 180). Oder anders formuliert: Auch in sozialen Bewegungen sind die

Bildungschancen stark von den individuellen Ressourcen und Voraussetzungen abhängig. Diese können von den emanzipatorischen Gehalten und gemeinsamen Erfahrungen nicht immer nivelliert werden.

8.3 Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung – Einige Fallbeispiele

Der hier beschriebene Raum ist höchst dynamisch und vielfältig, sodass generalisierende Aussagen kaum möglich sind. Daher werden im Folgenden einige Protestformationen ausgewählt, die (1) im Berichtszeitraum zwischen 2016 und 2020 einen aktuellen Bezug haben, die (2) überwiegend durch junge Menschen getragen werden und die (3) Demokratie als Bildungsgegenstand verhandeln. Da die Identitäre Bewegung als Jugendbewegung gegen die repräsentative Demokratie der Bundesrepublik agiert, ist sie hier gleichfalls als Beispiel aufgenommen worden.

8.3.1 Jugendkulturen am Beispiel HipHop

HipHop ist zwar keine neue Jugendkultur, doch weltweit die größte. HipHop umfasst durch die drei Bereiche Rap, Breakdance und Graffiti nicht nur musikalische, sondern auch tänzerische und grafische Aspekte (Rüttgers 2016, S. 288–289; Farin 2011, S. 16). Somit lässt sich HipHop als Jugendkultur beschreiben, die viele Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung und des eigenen Auslebens von Kreativität sowie der Artikulation von sozialen Anliegen und Kritik bietet und dies in unterschiedlichen Lebensbereichen (Rüttgers 2016, S. 291). Als Beispiel für die Thematisierung, Verhandlung und Aneignung gesellschaftlicher Deutungen in Jugendkulturen liegt der exemplarische Schwerpunkt im Folgenden auf dem Rap, also dem musikalischen Bereich des HipHop (Dietrich 2016). In den letzten Jahren zeichnet sich hier eine generelle Verschiebung ab, die jedoch erst in Ansätzen wissenschaftlich wahrgenommen und erfasst werden konnte. „Während zunächst die Hip-Hop-Kultur als Underground und Gegenkultur zum Mainstream-Pop verstanden wurde, wird seit einigen Jahren der sogenannte ‚Gangsta-Rap' als Underground bezeichnet" (Gruber 2017, S. 57). Hingegen dominieren bei Streaming-Diensten ebenso wie in den Charts weniger explizit politische als vielmehr an Lifestyle, Selbstinszenierung, materiellem Wohlstand, Konsum, individuellem Erfolg und Aufstieg orientierte Themen.

Laut *Shell*-Jugendstudie ist „Musik hören" für 57 Prozent der Jugendlichen die am häufigsten ausgeführte Freizeitaktivität, „sich mit Leuten treffen" landet mit 55 Prozent auf dem zweiten Platz (Wolfert/Leven 2019, S. 214). Das zeigt den bedeutenden Stellenwert von Musik und des Kontakts zu Peers. Laut dem *Deutschen Musikinformationszentrum* (2020, S. 9) geben 2020 75,2 Prozent der 14- bis 19-Jährigen an, HipHop bzw. Rap (sehr) gern zu hören. Auch bei den 20- bis 29-Jährigen ist dieser Wert noch bei 60,3 Prozent. Ab einem Alter von 30 Jahren nimmt die Anzahl von Personen, die gerne Rap hören, sehr stark ab, deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Klickzahlen von Rappern und Rapperinnen bei Streaming-Diensten wie *Spotify* u. ä. vor allem das Hörverhalten von Jugendlichen widerspiegeln. Um zu erfahren, mit welchen Inhalten und Thematiken die Hörerinnen und Hörer bzw. Konsumentinnen und Konsumenten konfrontiert werden, und damit auch, inwiefern sich politisch relevante Inhalte in der Jugendkultur HipHop wiederfinden, wird im Folgenden auf eine für diesen Bericht erstellte exemplarische Analyse von aktuell besonders häufig abgerufenen Songs zurückgegriffen (Stand der zitierten Klickzahlen bei *Spotify*: Februar 2020). Dabei bestätigt sich, dass es immer wieder einer Einzelinterpretation der Texte ebenso wie ihrer Kontexte z. B. in Interviews, Video-Clips u. ä. von Künstlerinnen und Künstlern sowie Interpretinnen und Interpreten bedarf, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern Rapper und Rapperinnen politisch agieren oder implizite gesellschaftliche Deutungsmuster (re-)produzieren. (Seelinger 2016, S. 103–106).

Demokratie, Ungleichheit und Kommerz als Bildungsgegenstände

HipHop ist eine der größten Jugendkulturen, in ihr gibt es sehr unterschiedliche Strömungen, die sich jedoch nicht einfach kategorisieren lassen. Generell kann festgehalten werden, dass „Rap […] prinzipiell weder emanzipatorisch, regressiv, affirmativ oder sonst irgendwie politisch tendenziös" ist (Seelinger 2016, S. 105). So gibt es durchaus Künstlerinnen und Künstler sowie Rapperinnen und Rapper, die sich sehr stark politisch positionieren, soziale Ungleichheit, Ausgrenzung und Rassismus thematisieren oder auch ökonomische Herrschaftsverhältnisse infrage stellen. *Trettmann* beschäftigt sich beispielsweise im Song „Stolpersteine" mit der deutschen Geschichte

der Shoa und stellt gleichzeitig durch Verbindungen zum „hier und jetzt“ Bezüge zur aktuellen politischen Entwicklung in Deutschland her (*Trettmann*; Song: „Stolpersteine“; Klicks: 6,64 Mio.). Aber auch Künstler wie *K.I.Z* oder die Rapperin *Sookee* widmen sich politischen Themen, wie beispielsweise den Krisen des Kapitalismus (*K.I.Z* & *Henning May*; Song: „Hurra die Welt geht unter“; Klicks: 60,05 Mio.), dem Aufstieg des Rechtsnationalismus, der Migrationspolitik (z. B. im Song „Boom Boom Boom“: „Denkt ihr die Flüchtlinge sind in Partyboote gestiegen, mit dem großen Traum[,] im Park mit Drogen zu dealen?“) oder queeren Partnerschaften und Sexualität (*Sookee*; Song: „Queere Tiere“; Klicks: 1,38 Mio.). Eine der wichtigsten Bands im Bereich des Polit-Raps ist die *Antilopen Gang* mit Liedern wie „Beate Zschäpe hört U2“ (Klicks: 2,19 Mio.) oder „Neoliberale Subkultur“ (Klicks: 550.000). Der Polit-Rap erreicht jedoch nur selten eine größere Hörerschaft, die über eine bereits politisierte Anhängerschaft hinausgehen würde (vgl. Seelinger 2016).

Eine weitere interessante Strömung lässt sich durch den Newcomer *KUMMER* zeigen, der sich in seinen Songs mit der Rap-Szene selbst und deren ambivalenter Entwicklung zwischen Protest, Polit-Rap, Gegenkultur und Kommerz kritisch auseinandersetzt. Im Lied „Wie viel ist dein Outfit wert?“ (Klicks: 4,95 Mio.) geht er auf den aktuellen Trend zu teuren Kleidungsmarken und gleichzeitig auf den bekannten YouTuber *Lion* ein, der Jugendliche in unterschiedlichen Städten zu den Kosten ihrer Outfits befragt. Folgende Line bringt die Kritik *KUMMER*s auf den Punkt: „Life ist super nice, da, wo man die Schuhe trägt. Life ist nicht so nice, da, wo man die Schuhe näht“. Außerdem thematisiert er in „Nicht die Musik“ (Klicks: 3,79 Mio.) Veränderungen der Gesellschaft hin zu einer „Generation (Alpha) an Selbstoptimierern (King)“, in der „alles erlaubt [ist], außer verlier’n“, denn „Echte Männer sind Gewinner, Echte Männer weinen nicht“. Auch in vielen weiteren Liedern seines Albums *KIOX* greift er Inhalte von aktuellen Szene-Künstlerinnen und -Künstlern kritisch auf.

Demokratie oder Selbstinszenierungen als Bildungsstruktur?

Anhand der Klickzahlen zeigt sich, dass diese Interpretinnen und Interpreten im Vergleich mit anderen Künstlerinnen und Künstlern der Rap-Szene deutlich weniger gehört werden und somit weniger Jugendliche mit diesen Themen konfrontiert sind. Die Analyse der Songtexte unter Berücksichtigung der Klickzahlen und somit des Bekanntheitsgrads von Künstlerinnen und Künstlern der Szene lässt Rückschlüsse auf die relevanten Themen und Inhaltsfelder für Jugendliche der Szene zu. Doch nicht nur auf Streaming-Plattformen, sondern auch in den aktuellen deutschen Charts spielen die sogenannten deutschen Gangster-Rapper eine wichtige Rolle und brechen teilweise viele Rekorde (Offizielle Deutsche Charts). Es ist nach wie vor so, dass dieses Feld primär von Männern dominiert wird, unter den momentan erfolgreichsten finden sich unter anderem *Capital Bra*, *Apache 207*, *187 Straßenbande* (mit seinen bekannten Vertretern *Gzuz*, *Bonez MC* und *Maxwell*), *Samra*, *Mero* usw. (vgl. Skrobala 2020). „Capital Bra war in der Chartsgeschichte der Bundesrepublik erfolgreicher als Lennon, McCartney und Co.: 19-Nummer-eins-Hits“ (ebd.). Es gibt jedoch auch einige Künstlerinnen, die sich ebenso in den Charts und somit in ganz Deutschland einen Namen gemacht haben, wie *Loredana* oder auch *Juju*.

Die frühere Ungleichheit und Ausgrenzung, die viele Künstlerinnen und Künstler der Szene erfahren haben, hat sich umgekehrt, wodurch es scheint, als sähen sie sich selbst als Gewinnerinnen und Gewinner, was sie auch in ihren Songs äußern. Das Fahren eines Mercedes (*Eno*; Klicks: 62,66 Mio.) oder Ferrari (*Eno* & *Mero*; Klicks: 58,58 Mio.) repräsentiert den gewünschten Lifestyle und dient gleichzeitig dazu, zu zeigen, wie viel Geld wohl verdient wurde, während die braven Bürgerkinder sich bemühen, ihr Abitur zu machen. Im heutigen Rap spielt Materialismus, Ansehen und Geltung eine besonders große Rolle. Gleichzeitig wird dabei ein großartiges Leben dargestellt, welches erstrebenswert und erreichbar scheint, da es die Künstler und Künstlerinnen vorleben, besingen und in ihren Musikvideos inszenieren. In den meistgeklickten Songs wird jedoch nicht reflektiert, welche Auswirkungen dies auf andere Menschen oder auf die Umwelt haben könnte. Es geht vielmehr darum, sein Leben in vollen Zügen zu genießen und den Lebensstil zu leben, den sich einige (wenige) Rapperinnen und Rapper nun leisten können. Auch mit dem Thema Drogen und Alkohol pflegen viele Künstlerinnern und Künstler einen sehr offenen Umgang. So besingen *Capital Bra & Samra* Drogen und Alkohol als Notwendigkeit, „um die Sorgen zu ersaufen“ (*Capital Bra* & *Samra*; Song: „Tilidin“; Klicks: 94,69 Mio.). Gleichzeitig dienen Drogen und Kriminalität wiederum als provokante Darstellung, dass ein Leben nach den eigenen Regeln geführt werden könne und sich dieses vom Leben der meisten Menschen abhebe. Die inszenierten Machtdemonstrationen drücken sich bei einigen Künstlerinnen und Künstlern durch gewaltaffine, verachtende und herabwürdigende Haltungen gegenüber anderen Menschen aus (vgl. Gerhardt 2019). So rappt *Gzuz* beispielsweise in dem Song „Mörder“ (*Bonez MC*, *RAF Camora* & *Gzuz*; Song: „Mörder“; Klicks: 55,89 Mio.) darüber, wie er beim Date auf eine sehr erniedrigende Art mit einer Frau umgeht.

Demokratie oder Lifestyle- und Aufstiegsorientierung als Bildungserfahrung?

Unter den analysierten Liedern der aktuell bekanntesten Rapper und Rapperinnen lassen sich vier übergreifende Themenfelder identifizieren: Zum einen geht es um Mode, Lifestyle sowie bestimmte Marken, die in dieser Kultur eine große Rolle spielen. Zum anderen finden sich in vielen Liedern die Themen Drogen, aber auch Familie und Liebe, die teilweise auch in einem Kontrast zueinander stehen. Ein weiterer Schwerpunkt ist das Thema Identität und Herkunft, die positiv besetzt wird. In vielen Songs wird außerdem betont, wie wichtig es sei, der oder die Gleiche zu bleiben und für seine Freunde sowie die Familie zu sorgen.

In den vergangenen Jahren hat sich im Bereich der Mode im HipHop sehr viel verändert. Wurde Anfang der 2000er Jahre die Zugehörigkeit zur Szene durch weite T-Shirts und Hosen sowie das Tragen von Caps ausgedrückt (vgl. Klein/Friedrich 2003, S. 35), spielen heute teure Marken, die in den jeweiligen Musikvideos zu sehen sind und in den Texten vorkommen, eine große Rolle. Das spiegelt sich beispielsweise im Song „Kein Wort“ von *Loredana* und *Juju* wider. Das Lied hatte bei *Spotify* innerhalb eines Monats seit Veröffentlichung im Januar 2020 rund 21,69 Millionen Klicks. Die Künstlerinnen betonen, dass sie durch ihre Karriere genug Geld verdienen, um sich begehrte Marken leisten zu können, und nicht auf die Unterstützung anderer angewiesen sind. Teure Kleidungsmarken, die in vielen Liedern besungen werden, wie *Gucci*, *Fendi*, *Louis Vuitton*, *Versace* oder auch *Balenciaga* können sich nur wenige Menschen leisten. Dies steht mitunter explizit im Zusammenhang mit dem Thema Herkunft und dem sozialen Aufstieg, den viele Künstlerinnen und Künstlern mithilfe ihrer Karriere durchlaufen konnten. *Apache 207* etwa macht auf die schwierigen Verhältnisse seiner Kindheit aufmerksam und betont z. B. in seinem Song „200 km/h“, dass er sich nun luxuriöse Marken leisten kann. Seine erste Platte erschien im Oktober 2019, der Song „200 km/h“ ist mit 78 Millionen das am zweithäufigsten geklickte Lied. „Es geht vielmehr darum, sich nach oben durchzuboxen – und dabei jene Ellbogenmentalität zu beweisen, die in anderen Gesellschaftskreisen als Ausdruck von Willens- und Durchsetzungskraft gilt“ (Gerhardt 2019). Nicht nur *Apache 207*, sondern auch *Capital Bra* und andere singen vom „hustlen“ und verkünden, „keiner wird mir was schenken“. Dies ist nur ein Beispiel von vielen, bei dem deutlich wird, dass der Traum, aus prekären Verhältnissen aufzusteigen, inszeniert wird und somit auch möglich und erstrebenswert erscheint.

Nach der beispielhaften Darstellung von Inhalten viel gehörter Lieder, die sehr oft von Jugendlichen geklickt werden, stellt sich die Frage, welchen Einfluss diese Inhalte auf die Hörerinnen und Hörer haben. Aktuelle Studien dazu, welche Aus- und Wechselwirkungen sich aus den jüngsten Veränderungen der HipHop-Szene ergeben, liegen nicht vor. Generell kann jedoch gesagt werden, dass die Rezeption von Liedtexten durch Jugendliche sehr unterschiedlich sein kann und somit keine allgemeingültigen Aussagen über die Wirkung und Reproduktion der hier thematisierten Deutungsmuster getroffen werden können (vgl. Huber 2018, S. 12f.). *Wegener* (2007) zieht aus ihrem Forschungsprojekt *Jugend, Musik und Gewalt* den Schluss, „dass Rap nicht ursächlich für die diffizile Lebenslage und -weise der Jugendlichen ist, an eine solche aber anschließt und die je spezifische Deutung eigenen Handelns mitunter legitimiert“ (Wegener 2007, S. 79). Die wenige existierende Literatur bezieht sich (notwendigerweise) oft auf Rapper und Rapperinnen, die sich bereits seit mehreren Jahren nicht mehr in den aktuellen HipHop-Charts befinden. Es wäre jedoch spannend und nötig, dieses Feld näher zu betrachten, da Jugendliche tagtäglich mit diesen Themen und Inhalten konfrontiert werden und diese möglicherweise auch verinnerlichen.

8.3.2 Anlässe und Potenziale politischer Bildung in LSBTTIQ*-Bewegungskontexten[88]

LSBTTIQ*-Bewegungskontexte[89] sind auch in Deutschland keine neuen Phänomene. Die Diskriminierung und Thematisierung von nicht-heteronormativen Lebensweisen und Selbstverhältnissen sowie entsprechende geschlechterpolitische Mobilisierungen wurden (und werden) durch vielfältige (historische und aktuelle) soziale Kämpfe, aber auch damit verbundene Bildungsbewegungen begleitet. Es war und ist ein langer und harter Weg, geprägt von Leugnung, Verachtung, aber auch Ignoranz gegenüber dieser Bewegung, der jedoch zu mehr Rechten und Anerkennung von lesbischen, schwulen, nicht-binären und genderqueeren Identitätspositionen führt(e). „Mittlerweile existieren in Deutschland zahlreiche Initiativen, die maßgeblich von jungen Menschen getragen werden und in denen LSBTTIQ*-Jugendliche andere Jugendliche u. a. in Schulen oder in Jugendzentren über

---

88 Aufgrund der Thematik weicht dieses Kapitel ausnahmsweise von der vorgegebenen Gender-Schreibweise ab.

89 LSBTTIQ* steht „für die Begriffe *lesbisch, schwul, bisexuell, transsexuell, trans*, inter** und *queer/questioning* […]. Der Asterisk (*) am Ende des Akronyms LSBTTIQ* sowie die Doppeldeutung des Buchstabens Q für queer/questioning verweist damit auf die Unabgeschlossenheit, Umkämpftheit und Kontingenz dieser Begriffe/Bezeichnungen“ (Klapeer 2020, S. 5).

LSBTTIQ*-Themen und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt informieren und aufklären“ (Klapeer 2020, S. 30). Die LSBTTIQ*-Bewegung ist keine einheitliche Bewegung, sondern durch unterschiedliche Initiativen und Aktivitätsformen gekennzeichnet, die bislang – insbesondere mit Blick auf die Partizipation von jungen Menschen – kaum empirisch erforscht sind.

Die vorherrschende Heteronormativität erschwert weiterhin das Hinterfragen der Geschlechter- und Sexualitätsnormen. Unsere Gesellschaftsstruktur, unsere soziale, kulturelle, sprachliche und rechtliche Ordnung kategorisiert Menschen auf der Grundlage ihres Aussehens – auch nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG 2017) zur notwendigen Einführung eines dritten Geschlechts in das Personenstandsrecht – vielfach weiterhin in zwei unterschiedliche Geschlechter und geht davon aus, dass sich diese gegenseitig sexuell anziehend finden. Damit verbunden sind Zuschreibungen und Normen darüber, welcher Ausdrucksweise, Performance usw., aber auch Kleidung oder Gestik, das jeweilige Geschlecht sich bedienen solle (vgl. Klapeer 2020, S. 6). „Durch Heteronormativität wird somit eine ‚normative Gewalt‘ und ein sozialer Druck erzeugt, dass sich Menschen selbst ‚über eine geschlechtlich und sexuell bestimmte Identität‘ verstehen sollen, wobei die ‚Vielfalt möglicher Identitäten hierarchisch angeordnet [ist] und im Zentrum der Norm die kohärenten heterosexuellen Geschlechter Mann und Frau‘ stehen“ (Klapeer 2020; zit. n. Wagenknecht 2007, S. 17). Heteronormativität zeigt sich in geschlechtlichen und sexuellen Grenzziehungen, sie positioniert Menschen an der „sozialen Peripherie oder im Zentrum“ und „in einer bestimmten und bestimmenden Relation zu institutionellen und ökonomischen Ressourcen, zu sozialem Möglichkeiten, rechtlichem Schutz und sozialen Privilegien“ (Hark/Genschel 2003, S. 136). Geschlechtliche und sexuelle Grenzziehungen begründen historisch und kulturell tief verankerte Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse, die durch Ausbeutung und ungleiche Wertschätzung von (Reproduktions-)Arbeit, die ungleiche Nutzung von Ressourcen und Privilegien sowie Ausgrenzungsmechanismen abgesichert werden. „Vor dem Hintergrund dieser sehr weitreichenden Auseinandersetzungen mit den sozialen, politischen, rechtlichen und ökonomischen Funktions- und Wirkungsweisen von Heteronormativität und entsprechenden institutionalisierten und intersektionalen Ausschlusspraktiken wird die LSBTTIQ*-Bewegung in der queeren und feministischen Demokratie- und Staatstheorie als zentrale Akteur*in demokratischer Transformation identifiziert“ (Expertise Klapeer, S. 9; vgl. Raab 2011; Klapeer 2009).

Das Aufbrechen und die Umdeutung geschlechterpolitischer Normen „und eine vielfaltsbejahende Auseinandersetzung mit Themen rund um Geschlecht, Sexualität, Familie, Identität, Beziehung etc. kann als ein zentraler Kern (demokratie-)politischer Bildung identifiziert werden, geht es hier doch um eine Verhandlung von demokratischen Grundwerten wie u. a. Pluralität, Gleichheit oder Selbstbestimmung und um einen Kampf gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oder autoritäre Ver-Eindeutigungen von Geschlechterrollen und -zuschreibungen“ (Klapeer 2020, S. 25).

Demokratie als Bildungsgegenstand

LSBTTIQ*-Bewegung und -Aktionen werden in bildungspolitischen Debatten eher weniger explizit mit Themen der Demokratiebildung in Verbindung gebracht. Bei einer genaueren Betrachtung der Bewegungssegmente, ihrer Anliegen und Aktivitäten lassen sich jedoch grundlegende Charakteristika von Demokratien – insbesondere in ihrer substanziellen und prozesshaften, aber auch in der formalen Dimension – feststellen. So werden in der LSBTTIQ*-Bewegung „zentrale Grundkategorien des Demokratischen, wie (staatsbürgerliche) Partizipation, Freiheit oder Gleichheit verhandelt und substanzielle oder formale Ausschlüsse aufgrund der sexuellen Orientierung, des Begehrens, der Geschlechtsidentität oder geschlechtlichen Ausdrucksweise ebenso wie (anhaltende) Diskriminierungen trotz eines rechtlichen Gleichstellungsgebotes aufgezeigt und kritisiert“ (Klapeer 2020, S. 3, vgl. Haberle u. a. 2012; Mayer u. a. 2018; Pretzel u. a. 2017). Durch die Allgegenwärtigkeit der hegemonialen Heteronormativität kommen LSBTTIQ*-Kinder und -Jugendliche auf verschiedene Weisen und in unterschiedlichen sozialen Räumen mit Konflikten in Berührung. „In Folge wurden in diesen Bewegungen auch neue und andere Deutungsmuster, Interpretationsweisen und Handlungsstrategien im Hinblick auf (individuell erlebte) Gewalt, Diskriminierung, Vorurteile und Ausgrenzung entwickelt“ (Klapeer 2020, S. 7). Möglichkeiten alternativer Identitätskonzepte werden aufgezeigt, die durch eine positive Konnotation der Begriffe „schwul“ oder „lesbisch“ von den alltäglichen Modellen abweichen (vgl. ebd., S. 8f.). Dies verdeutlicht gleichzeitig ein Spannungsfeld, in dem sich LSBTTIQ*-Jugendliche befinden: Das Ziel von politischer Bildung sind Prozesse der Selbstermächtigung „des*der mündigen Bürger*in“, gleichzeitig machen LSBTTIQ*s vielfach die Erfahrung, dass ihnen als Subjekte keine legitime Position in den gesellschaftlichen, kulturellen und symbolischen Ordnungen zugesprochen wird, sie in ihrer Selbstpositionierung nicht sichtbar sind und nicht ernstgenommen werden, sondern dass

sie vielmehr auf soziale und strukturelle Diskriminierungen stoßen. In diesem Spannungsfeld bewegen sich demokratietheoretische und geschlechterpolitische Forschungsfragen ebenso wie konkrete Bildungsansätze. „Der Fokus liegt dabei sowohl auf der Frage, was eine *substantielle* demokratische Anerkennung und Inklusion von LSBTTIQ*s bedeuten würde und umgekehrt, um welchen ‚Preis' LSBTTIQ*s überhaupt als ‚legitime Bürger*innen' u. a. in Deutschland anerkannt werden (würden)" (Klapeer 2020, S. 10), d. h., inwiefern ein Einschluss unter den „Integrationsbedingungen" der bestehenden Normen und Gesellschaftsmodelle (von Ehe, Familie, Erwerbsarbeit, Marktlogik) erfolgt oder diese sozialen Normen auch hinsichtlich der ihnen eingeschriebenen herrschaftsförmigen Geschlechterverhältnisse infrage gestellt werden können (vgl. ebd.). Demokratie wird hier in ihrer substanziellen und prozesshaften Dimension zum Gegenstand von Bildungsprozessen und kollektiven Lernerfahrungen, wenn die sozialen Voraussetzungen von Citizenship, d. h. von Freiheit, Gleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe, verhandelt und eingefordert werden.

Dies geschieht bereits auf einer sehr basalen Ebene wie der Stärkung eigener Identitätsentwürfe, die sich außerhalb der gesellschaftlichen Normen bewegen, sowie der Aufklärung und Unterstützung von Coming-outs als Beitrag zur Förderung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und als Unterstützung der sozialen Teilhabe von LSBTTIQ*s (vgl. Hartmann u. a. 2017; Klapeer 2020, S. 10f.). Von großer Relevanz sind mögliche Schutzräume, in denen sich LSBTTIQ*-Jugendliche mit anderen austauschen können, womit ein Raum geschaffen wird, in dem sie offen auftreten und sich äußern können, ohne dabei Diskriminierungen oder ähnliches erwarten zu müssen (vgl. Krell/Oldemeier 2018, S. 55ff.). „Auf der Basis eines erweiterten Bildungsbegriffes stellen diese Räume und Strukturen somit nicht nur wichtige Bewältigungs-, Resilienz oder Unterstützungsstrategien dar, sondern können auch als Lern- und Bildungsräume begriffen werden" (Klapeer 2020, S. 25). Eine Beteiligung daran fordert und fördert eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und die Reflexion von vorherrschenden Verhältnissen (vgl. ebd., S. 32). Je nachdem, in welcher Form Jugendliche und junge Erwachsene an der Bewegung partizipieren, kann auf unterschiedliche Weise gelernt werden. Über vielfältige Angebote erwerben Kinder und Jugendliche z. B. in Peer-to-Peer-Initiativen „nicht nur eine große Bandbreite an Wissen über LSBTTIQ*-Leben, über Formen von Diskriminierung und Anti-Diskriminierung, sondern auch soziale und pädagogische Vermittlungs- und Kommunikationskompetenzen" (ebd., S. 32). Zudem gibt es vielfältige Angebote, die von direkter oder E-Mail-Beratung und Broschüren über LSBTTIQ*-Jugendgruppen über Freizeit- sowie Sportangebote bis hin zu Workshops für Schulen reichen.[90] Von Relevanz sind sowohl die Aneignung von Szene-Orten wie Cafés als auch explizit politische Veranstaltungen wie Demonstrationen und Protestaktionen, z. B. die Paraden zum *Christopher-Street-Day* (vgl. ebd., S. 21).

Demokratie als Bildungsstruktur

LSBTTIQ*-Jugendliche nehmen vielfach selbst eine aktive Rolle in politischen und bildungsbezogenen Initiativen ein. Fast jeder dritte der von *Krell* und *Oldemeier* in ihrer Studie „Queere Freizeit" befragten jungen Menschen gab an, „die Organisation oder Leitung einer Jugendgruppe übernommen zu haben" (Krell/Oldemeier 2018, S. 37). Wie *Krell* und *Oldemeier* weiter ausführen, werden Jugendliche aktiv, indem sie sich „z. B. ehrenamtlich für Sichtbarkeits-, Beratungs- und Aufklärungsprojekte engagieren. Junge trans*-Personen geben ihr erworbenes Wissen z. B. in Bezug auf Rahmenbedingungen bei rechtlichen und/oder medizinischen Transitionswünschen an andere trans* Jugendliche weiter" (ebd.). Im Rahmen der von *Klapeer* (2020) verfassten Expertise wurden zwölf Projekte und Initiativen befragt, davon gaben acht an, „dass Jugendliche und junge Erwachsene (bis 24 Jahren) in ihren Initiativen als ehrenamtliche Organisator*innen einzelner Events (u. a. Planung/Durchführung von einzelnen Veranstaltungen, Workshops) fungieren[,] und in fünf Initiativen zählen diese auch zu den festen ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen" (Klapeer 2020, S. 30).

Trotz des hohen Engagements der Personen und Initiativen werden nicht alle LSBTTIQ*-Jugendlichen erreicht. So wirken sich andere Ungleichheitsverhältnisse und Ausschlussmechanismen ebenfalls negativ auf die Beteiligungs- und Zugangsmöglichkeiten bei diesen Bildungsangeboten und -strukturen aus. Vor allem Kinder und Jugendliche „aus ökonomisch benachteiligten oder sogenannten bildungsfernen Schichten, mit einer Migrationsgeschichte, Behinderung bzw. körperlichen Beeinträchtigungen oder Rassismuserfahrungen" frequentieren sehr viel weniger LSBTTIQ*-Räume, in denen sie sich frei bewegen können (Klapeer 2020, S. 35). Ihnen ist der Zugang

---

[90] Vgl. exemplarisch die Bildungsangebote der regionalen *SCHLAU*-Gruppen (z. B. https://www.schlau.nrw; https://schlau-nds.de; http://www.schlau-dresden.de) oder auch das bundesweite Antidiskriminierungsnetzwerk *Schule der Vielfalt* (http://www.schule-der-vielfalt.org) [10.10.2020].

häufig erschwert oder teilweise gar nicht erst möglich (vgl. Krell/Oldemeier 2015; Krell/Oldemeier 2018; Timmermanns u. a. 2017). Ähnlich schwierig ist es für Kinder und Jugendliche, die nicht in der Nähe einer größeren Stadt leben, da in ländlichen Regionen oft keine speziellen LSBTTIQ*-Angebote existieren (vgl. Klapeer 2020, S. 27). Dies zeigt zum einen, dass die LSBTTIQ*-Bewegung von der Mitarbeit, Unterstützung und dem Engagement von Ehrenamtlichen lebt, zum anderen wird deutlich, dass eine stärkere bildungs- und jugendpolitische Unterstützung der Initiativen notwendig wäre, um flächendeckend zu arbeiten und Angebote der (politischen) Kinder- und Jugendarbeit zu schaffen, die auch Menschen erreichen, die durch andere Formen zusätzlich benachteiligt sind (vgl. dazu auch Kap. 10 zur Kinder- und Jugendarbeit).

Demokratie als Erfahrung

Nicht nur sichere Räume und Informationen sind relevant für LSBTTIQ*s, sondern auch der Kontakt zu anderen LSBTTIQ*-Jugendlichen ist zentral für die Verarbeitung und Interpretation von Erfahrungen und Diskriminierungen und das Finden eines Umgangs damit sowie für die Suche nach Identität und „gegenhegemonialen Deutungen heteronormativer Diskriminierung“ (Klapeer 2020, S. 23). Ein Coming-out kann als „komplexer Prozess einer Selbstkonstruktion und Ausverhandlung der eigenen Identität“ (ebd.) im „Kontext heteronormativer Sexualitäts- und Geschlechtsnormen und möglicher ‚alternativer‘ subkultureller Identitätsmodelle“ verstanden werden (Klapeer 2014, S. 223). Um dies zu befördern, ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche die bestehenden heteronormativen Geschlechterstrukturen umdeuten können und damit einen anderen Umgang mit Sexualität, Geschlecht und ihrem Körper lernen (vgl. Hartmann u. a. 2017, S. 19ff.). Diese Möglichkeit bekommen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in unterstützenden Projekten, Initiativen und Organisationen. Dabei können sie Erfahrungen von gesellschaftlicher und politischer Partizipation machen, wodurch eine gesellschaftliche Veränderung entstehen kann (vgl. Klapeer 2020, S. 27). Auch wenn Jugendliche diese Erfahrungen und die Arbeit, die sie in unterschiedlichsten Initiativen leisten, nicht immer explizit als „politisch“ wahrnehmen, liegt darin eine bedeutende Form politischen Engagements, das zur Problematisierung von Ausschlüssen und Grenzziehungen und zur Infragestellung von Normen und Strukturen beiträgt und gleichzeitig gleiche Rechte auf Teilhabe und Anerkennung fordert. Jugendliche erfahren in ihren LSBTTIQ*-Initiativen Demokratie als gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe und Aushandlungsprozess, d. h. als kollektive Lerngelegenheit, bei der sowohl Reflexions- und Urteilsfähigkeit als auch Kommunikations- und Organisationskompetenz sowie konkretes Aktionswissen, aber auch Bewältigungs- und Resilienzstrategien im Umgang mit Diskriminierung und Gewalt gefördert und angeeignet werden (vgl. Klapeer 2020, S. 29f., S. 3).

Auch hier muss unterschieden werden, in welcher Form Jugendliche an LSBTTIQ*-Bewegungen teilhaben. Sofern sie als Besucherinnen und Besucher oder Hilfesuchende auftreten, können sie Beratungsangebote, Coming-out-Unterstützung, Bildungs- und Aufklärungsworkshops sowie spezifische Veranstaltungen frequentieren (vgl. Klapeer 2020, S. 21). In diesem Zusammenhang erhalten LSBTTIQ*s Informationen und Unterstützung, können gleichzeitig jedoch auch Teil einer Bewegung oder Initiative werden und anschließend selbst aktiv werden. Im Vordergrund stehen dabei zunächst das Subjekt bzw. die individuelle Identitäts- und Persönlichkeitsbildung und vielfach erst schrittweise die Erschließung kollektiver Handlungsräume. Politische Handlungserfahrungen können bereits mit der Solidarisierung und der Unterstützung von gemeinsamen Aktionen beginnen. Die aktive Beteiligung kann aber auch die Organisation oder Leitung von Jugend-, Freizeit- oder Sportgruppen, Aufklärungs- und Bildungsprojekten sowie alternativer Veranstaltungen umfassen, wobei hier das Kollektiv im Vordergrund steht. Es geht dabei also nicht mehr nur um die individuelle Subjektwerdung, sondern vielmehr darum, Aufmerksamkeit zu schaffen und politische Partizipation zu erfahren (ebd.). „Demokratiepolitisch implizieren diese Verschiebungen, Verstörungen und Negationen z. B. von diskriminierenden Deutungen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in und durch LSBTTIQ*-Bewegungskontexte auch eine Umverteilung von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht zugunsten von LSBTTIQ*-Jugendlichen, da nun jene Subjekte ‚befähigt‘, empowered und gestärkt werden, die aufgrund anhaltender heteronormativer Diskriminierungen und Ungleichheitsverhältnisse nur mangelnden Zugang zu (staatsbürgerlicher) Teilhabe und (demokratischer) Partizipation haben“ (ebd., S. 25f.).

Auch wenn sich seit einigen Jahren die Situation von LSBTTIQ*s deutlich verändert und verbessert hat, ist vor allem in Familie, Schule und Ausbildungsorten Diskriminierung oder Gewalt nach wie vor präsent (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 20ff.). Darunter fallen unter anderem negative Reaktionen von nahestehenden Personen, das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, oder auch ein unwillentliches Outing. Aus diesem Grund sind eine Förderung sowie der Ausbau von LSBTTIQ*-Räumen wichtig, damit zum einen verstärkt mehrfach benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie auf dem Land lebende LSBTTIQ*s Zugang zu Unterstützungsangeboten er-

halten können. Zum anderen ist eine weitere Aufklärungs- und Informationsarbeit unerlässlich, um Diskriminierung vorzubeugen, die bestehenden Geschlechter- und Sexualitätsnormen aufzubrechen und eine inklusive politische Bildung zu ermöglichen.

8.3.3 *Fridays for Future*

Ein prominentes Beispiel für politischen Jugendprotest ist die im Jahr 2018 initiierte *Fridays-for-Future*-Bewegung. Der auslösende Impuls für die Proteste war der dreiwöchige einsame Schulstreik der damals 15-jährigen Schwedin Greta Thunberg im Sommer 2018. Durch ihre jugendliche Entschlossenheit und Kompromisslosigkeit (Sommer u. a. 2019, S. 2) inspirierte sie weltweit Schülerinnen- und Schülergruppen, sich ihrem Klimaprotest anzuschließen. In Deutschland haben seit Ende 2018/Anfang 2019 überwiegend Schülerinnen und Schüler und Studierende die Proteste in zahlreichen Städten organisiert und getragen. Die Demonstrierenden trafen sich regelmäßig Freitagmittag in den Innenstädten, um die Politik zu Maßnahmen gegen die Klimakrise aufzurufen. Seit Ende 2019 existierten nach eigenen Aussagen auf der Website von *Fridays for Future* rund 500 Ortsgruppen – wobei jeder und jede eine solche Ortsgruppe durch ein Onlineformular auf der Seite unmittelbar anmelden respektive gründen kann.

Im Laufe des Jahres 2019 haben sich etliche Unterstützernetzwerke wie *Scientists for Future*, *Parents for Future*, *Entrepreneurs* oder *Artists for Future* gegründet, um den jungen Menschen zur Seite zu stehen. Darüber hinaus hat *Fridays for Future* im Jahr 2019 in zeitlicher Nähe zu weltpolitischen Klimatreffen bzw. Wirtschaftsforen am 15. März, 24. Mai, 20. September und 29. November zu sogenannten Klimastreiktagen aufgerufen. Hier haben sich nicht nur erwartbare Gruppen und Netzwerke, die bereits seit Jahrzehnten im Umwelt- und Klimaschutz aktiv sind, wie *BUND*, *Greenpeace*, die *Naturfreunde* oder die *Grüne Jugend*, den Protesten angeschlossen (Sommer u. a. 2019, S. 3), sondern auch zahlreiche Gewerkschaftsvertretungen, Wohlfahrtsverbände und (Sozial-)Unternehmen zur Demonstrationsteilnahme aufgerufen. Während sich historische Jugendbewegungen häufig gegen Vereinnahmungen der Erwachsenen zur Wehr gesetzt hatten, geht bei *Fridays for Future* der Zusammenschluss der Generationen von beiden Seiten aus: Insbesondere an den Klimastreiktagen sollen nach Aussage von *Fridays for Future* die Erwachsenen Verantwortung übernehmen (Dame 2019), während diese wiederum Solidarität mit den Protesten der Jugend zum Ausdruck bringen möchten. Dieser generationsübergreifende Schulterschluss wurzelt einerseits in der gesellschaftsüberspannenden Thematik des Klimaschutzes und drückt andererseits eine Sehnsucht der jungen Klimaaktivistinnen und -aktivisten nach Anerkennung durch die Erwachsenen aus. Sie möchten mit ihren Anliegen ernst genommen werden. Die ursprüngliche Jugendbewegung hat sich also rasant in eine breite gesellschaftliche Bewegung transformiert (Koos/Lauth 2019, S. 9), die als relevanter gesellschaftspolitischer Akteur gilt. Deren jugendliche Vertreterinnen und Vertreter diskutieren in öffentlichen Diskussionsrunden mit Politikerinnen und Politikern auf Augenhöhe (Pfahler 2019), werden z. T. als Mitglieder in Aufsichtsräten großer Konzerne gehandelt oder treten auf Klimakonferenzen, Wirtschaftsforen oder Umweltgipfeln auf.

Eine punktuelle Befragung von *Fridays-for-Future*-Demonstrantinnen und -Demonstranten durch das *Institut für Bewegungsforschung* am 15. März 2019 ergab (vgl. hierzu und im Folgenden Sommer u. a. 2019, S. 10–13), dass immerhin rund 58 Prozent der Befragten zwischen 14 und 19 Jahre und weitere 17 Prozent zwischen 20 und 25 Jahre alt sind, wobei lediglich Personen ab einem Alter von 14 Jahren in die Umfrage mitaufgenommen werden konnten. Auch bei den *Fridays-for-Future*-Protesten findet sich, wie bei zahlreichen anderen jugendlichen Protestformationen der Vergangenheit, eine Dominanz der mittleren und höheren Bildungsabschlüsse. 55 Prozent haben Fachhochschulreife (Abitur) bzw. streben diese an; 32 Prozent haben ein Studium abgeschlossen (auch Bachelor), immerhin 5 Prozent haben promoviert. Demgegenüber bewegt sich der Anteil jener, die einen Realschulabschluss oder Hauptschulabschluss erreicht haben beziehungsweise anstreben, in einem Bereich unter 6 Prozent. Aus dieser Perspektive ist die Selbsteinstufung von rund 2 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler in die „Oberschicht“, von 6 Prozent in die „obere Mittelschicht“ und von 28 Prozent in die „untere Mittelschicht“ auch nur folgerichtig. Hierzu passt auch der Befund, dass knapp über die Hälfte der Befragten angaben, mindestens ein Elternteil verfüge über einen Hochschulabschluss (Zajak/Rucht 2019, S. 11).

Neben dem Bildungshintergrund scheinen die *Fridays-for-Future*-Aktivistinnen und -Aktivisten auch eine relativ einheitliche sozialpolitische Gruppe abzubilden. So gaben zwar rund 40 Prozent der Befragten an, keine Parteipräferenz zu haben, jedoch identifizieren sich mehr als ein Drittel (36 Prozent) mit den Grünen und 12 Prozent mit den Linken, während beide Volksparteien (*SPD* und *CDU/CSU*) zusammen nur genauso viele Anhängerinnen

und Anhänger vorzuweisen haben wie die anderen Parteien[91] – nur knapp 5 Prozent der Befragten identifizieren sich jeweils mit diesen Parteien (Zajak/Rucht 2019, S. 21). Schließlich liegt der Anteil jener, die über einen Migrationshintergrund verfügen, lediglich bei 17 Prozent, während er bundesweit insgesamt bei rund 24 Prozent (Vergleichszahlen: Mikrozensus 2018) und bei den 15- bis 20-Jährigen immerhin bei 30 Prozent sowie bei den 20- bis 25-Jährigen noch immer bei 27,9 Prozent liegt. Das heißt, der Anteil an Migrantinnen und Migranten unter den *Fridays-for-Future*-Aktivistinnen und Aktivisten ist deutlich geringer als in der Gesamtbevölkerung bzw. der Protestbewegung gelingt es in Deutschland kaum – obwohl das Anliegen des Umweltschutzes und des ressourcenschonenden Umgangs ein weltweites Anliegen ist und sich *Fridays for Future* als europäische Bewegung formiert –, Menschen mit Migrationshintergrund zu mobilisieren.

Demokratie als Bildungsstruktur und Bildungserfahrung

Das Thema Klima spielte für viele Akteure von *Fridays for Future* bereits vor den Protesten eine Rolle und nicht wenige Organisatorinnen und Organisatoren einzelner regionaler Protestzusammenschlüsse hatten bereits Demonstrations- und Engagementerfahrung in der Ökologiebewegung gesammelt. Sie waren vor den Freitagsprotesten in Parteien, Jugendverbänden oder anderen zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüssen wie *WWF*, *Greenpeace* oder *Attac* aktiv oder haben eine umweltbewusste Lebensweise wie den weitreichenden Verzicht auf das eigene Automobil oder eine vegane bzw. vegetarische Ernährung praktiziert (Tillmanns 2019; Wörz 2019). Dennoch brauchte es für viele einen konkreten Anstoß, um ihre politischen Anliegen in die Öffentlichkeit zu tragen.[92] Greta Thunberg motivierte („etwas“, „ziemlich“ oder „sehr“) immerhin knapp 62 Prozent der Befragten, an der Demonstration am 15. März 2019 teilzunehmen, und mehr als zwei Drittel der Befragten (rund 69 Prozent) gaben an, dass Greta ihr Interesse am Klimawandel verstärkt habe (Zajack/Rucht 2019, S. 13). Während sich einige durch das einsame Vorgehen eines 15-jährigen Mädchens in Stockholm zum Protest motivieren ließen, wurden andere wiederum durch die Aktivitäten von Mitschülerinnen und Mitschülern vor Ort zum Klimastreik animiert. Ohne einen solchen Anstoß von außen bleiben politische Anliegen für zahlreiche Personen oftmals ohne konkrete Handlungskonsequenzen. Für viele *Fridays-for-Future*-Aktivistinnen und -Aktivisten wird dieser externe Impuls in der Retrospektive auch zu einer Art Erweckungserlebnis stilisiert, das als innerer Motor beständig zu weiteren Aktionen antreibt. Schlüsselfiguren und Vorbilder sind demzufolge unerlässlich für die Motivation von vielen jungen Protestierenden sowie für die Aufrechterhaltung der Protestformation insgesamt. Darüber hinaus unterstützen organisierte Bewegungen, insbesondere wenn sie auf weitreichende historisch geronnene und organisatorisch verfestigte Unterstützernetzwerke zurückgreifen können, die konkrete und öffentlich wirksame Formulierung von Zielen und Forderungen. Latente Bedürfnisse und bis dato unartikulierte Interessen werden durch die aktualisierte Bewegung in einer zielgruppenadäquaten Form zum Ausdruck gebracht („Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut!“). Ein Effekt des mobilisierten Zusammenhangs ist demzufolge die Rekrutierung weiterer Protestanhängerinnen und -anhänger.

Während die Organisation der älteren Ökologiebewegung die Mobilisierung der *Fridays-for-Future*-Bewegung unterstützte, zeigen sich jedoch nicht nur auf organisatorischer, sondern auch auf individueller Ebene Sozialisationseffekte. Die Sensibilität für die Notwendigkeit von Umweltschutz und die negativen Folgen des anthropogenen Klimawandels wurde nicht wenigen jungen Aktivistinnen und Aktivisten im Elternhaus vermittelt (Sommer u. a. 2019, S. 21). Hier offenbaren sich der Generationszusammenhang der Umwelt- und Klimabewegung und die innerfamiliär produzierten Lerneffekte sehr eindrücklich. Neben der inhaltlichen Ebene sind unmittelbare Sozialisationseffekte auch auf der Handlungsebene beobachtbar: Seinem Anliegen in der Öffentlichkeit durch Protest, Straßendemonstrationen oder möglicherweise auch Widerstand Ausdruck zu verleihen, ist für die älteren Jugendlichen der Freitagsdemonstrationen ein recht übliches Mittel. Sie haben diese Handlungsoptionen im Elternhaus kennengelernt und jenseits der Klimafrage bereits in anderen Organisationszusammenhängen, wie beispielsweise bei antifaschistischen Protesten, erprobt. Dennoch zögern sie, im direkten Vergleich mit anderen Jugendbewegungen, Grenzen zu übertreten. Selbst die Bestreikung des freitäglichen Unterrichts ab der Mittagszeit wird eher als ultima ratio begriffen, derer man sich „zaudernd“ (Grün 2019) bedient, denn selbstbewusst als verfügbare Handlungsoption interpretiert.

---

91 Unter der Kategorie „Andere“ wurden in der Befragung alle nicht vorher erwähnten Parteien zusammengefasst.

92 Die folgenden Aussagen beruhen, soweit nicht anders gekennzeichnet, auf journalistischen Porträts einzelner *Fridays-for-Future*-Aktivistinnen und -Aktivisten sowie auf eigenen Erhebungen des *Instituts für Demokratieforschung*. (Im Anschluss an den Klimastreik am 20. September 2019 wurden dort vier Fokusgruppen und vier Einzelinterviews mit *Fridays-for-Future*-Demonstrierenden in Berlin, Hannover und Hamburg durchgeführt.)

Jene eher jüngeren Schülerinnen und Schüler wiederum, die zu Beginn der *Fridays-for-Future*-Aktionen ohne Protesterfahrung waren, haben im Zuge der regelmäßigen Streikaktionen mittelbar oder unmittelbar bestimmte Fertigkeiten erlernt und Erfahrungen gesammelt. Diese reichen vom Organisieren und Durchführen einer öffentlichen Versammlung bis hin zu Kenntnissen über die Versammlungsfreiheit, die Rolle des Ordnungsamtes oder das Zusammenspiel zwischen Polizei und Kommunalpolitik. Die hier akkumulierten und weitergegebenen Erfahrungen und das Detailwissen dürften den meisten jungen Menschen bisher verborgen geblieben sein. Während der Staat bzw. die Behörden meist als autonome Instanzen wahrgenommen werden, deren Aktivitäten einem verborgenen Zweck bzw. lediglich der Selbsterhaltung dienen, sind die konkreten Einrichtungen aus aktivistischer Perspektive nun für die Bürgerin bzw. den Bürger und ihre bzw. seine Anliegen funktionale Institutionen.

Neben der sinnlichen Erfahrung, als junge Bürgerin bzw. junger Bürger in die Gesellschaft eingebunden zu sein und mit den verschiedenen Organisationseinheiten in Beziehung zu treten, hat das Engagement von *Fridays for Future* einen darüber hinausgehenden demokratischen Aspekt: Indem die streikenden Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam machen, dass die Politik ihre Zukunft verspielt, appellieren sie an ihre Rechte als Gleiche und Freie. Sie wollen durch die klimaschädigenden Praktiken der Gegenwart nicht zur Alternativlosigkeit und zur Zwangsläufigkeit bestimmter Entwicklungen verurteilt sein, sondern sich Handlungsoptionen und Wahlfreiheiten offenhalten. Sie fordern eine Zukunft mit Lebensqualität, statt einen Lebensvollzug in einer zerstörten Umwelt (*Hurrelmann* im Interview). Ihre Forderung nach einer offenen Zukunft ist demzufolge zutiefst demokratisch. Und unter dieser Perspektive ist der Selbstwirksamkeitsglaube der *Fridays-for-Future*-Anhänger, der sich bei manchen juvenilen Bewegungen auch zu einer ausgeprägten Selbstgerechtigkeit auswachsen kann, derzeit sehr beruhigend. So war z. B. 2019 eine deutliche Mehrheit der Befragten der Auffassung, dass politische Entscheidungen dazu führen können, den Klimawandel einzudämmen (nur 3 % glauben „überhaupt nicht“ und „eher nicht“ daran) und immerhin rund 97 Prozent der Befragten sind davon überzeugt, dass die Demonstration („etwas“, „ziemlich“ oder „sehr“) dazu beiträgt, dass die Politikerinnen und Politiker ihre Versprechen einhalten und die globale Erwärmung stoppen (Zajack/Rucht 2019, S. 17). Dennoch macht *Lay-Kumar* (2019, S. 98) in einer fallstudienbasierten Untersuchung von Jugendumweltgruppen deutlich, dass die eher an lebensweltlicher Gestaltung orientierten Gruppen zur eigenen Verantwortungsübernahme tendieren bzw. diese zumindest postulieren, während die eher protestorientierten Jugendumweltgruppen immer *die anderen* für den Klimaschutz verantwortlich machen, auch weil sie – möglicherweise auch aus einer gewissen Selbstüberschätzung heraus – davon ausgehen, bereits hinreichend individuellen Einsatz für den Schutz des Klimas geleistet zu haben. Dies führe dann – so *Lay-Kumar* (2019, S. 228) – auch zu einem elitären Selbstverständnis und zum Ausblenden von unsicherem Wissen, während die gestaltungsorientierten Gruppen stärker zu einer Reflexion von Wissensbeständen tendierten.

Die *Fridays-for-Future*-Proteste haben sich über die Etablierung von Ortsgruppen im Jahr 2019 rasch in der Bundesrepublik ausgebreitet. Die Bewegung ist basisdemokratisch strukturiert, d. h., alle Entscheidungen werden gemeinsam nach einem längeren Diskussionsprozess getroffen. Dieser vollzog sich zunächst in langen Telefonkonferenzen und über 1.000 Personen umfassenden Chatgruppen. Daher ist es kein Zufall, dass Zeit eine der wertvollsten Ressourcen ist, über die *Fridays-for-Future*-Organisatorinnen und -Organisatoren, die in Interviews häufig von 30 bis 60 Arbeitsstunden für die Bewegung berichten, verfügen müssen. Doch die Gestaltung dieser offenen Prozesse wurde mit der Zeit nicht nur zu ineffektiv, sondern auch zu aufwändig und anstrengend.[93] Es gehört zu den Lerneffekten der wachsenden Bewegung, hier organisationale Veränderungen herbeigeführt zu haben, schließlich waren zum Erhalt der Beweglichkeit organisatorische Verdichtungen unumgänglich. Kritik aus der *Fridays-for-Future*-Bewegung selbst, die sich im Frühsommer 2019 auf die Monopolisierung öffentlicher Funktionen einiger Führungspersonen sowie auf die intransparente Finanzsituation konzentrierte, wurde mit einer moderaten Strukturierung bei größtmöglicher Offenheit begegnet. Die Gesichter, die *Fridays for Future* in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit repräsentierten, wurden vielfältiger und die sich neu gründenden Ortsgruppen werden seit Sommer 2019 durch Regionalleitungen an die bundesweiten Bewegungsstrukturen herangeführt. Durch diese minimalistische Struktur sollten Wissensweitergabe und Erfahrungsaustausch sowie die Verteilung der bundesweit eingesammelten Spenden an die Organisationseinheiten vor Ort, z. B. um die Leihkosten für die Lautsprecheranlagen auf dem nächsten Protestzug finanzieren zu können, gewährleistet werden. Gleichzeitig sollten somit eine gewisse inhaltliche Verbindlichkeit und gleichartiges Auftreten sichergestellt werden, damit die

[93] Der Studie von *Lay-Kumar* (2019, S. 227) ist außerdem der weitere Hinweis zu verdanken, dass auch in den außerschulischen Lernräumen wie den von ihr untersuchten Jugendumweltgruppen hierarchische Strukturen existieren, die durchaus von Erwachsenen beeinflusst werden. Insofern wird auch *Fridays for Future* nicht völlig frei von solchen machtbasierten Gefügen sein.

Identität der Bewegung nicht verwässert. Die Ortsgruppen entsandten darüber hinaus Delegierte für die wöchentlich stattfindende Telefonkonferenz, deren Tagesordnung in einem mehrstufigen Prozess durch die jeweiligen Arbeitsgruppen, von denen *Fridays for Future* im Jahr 2019 rund 20 eingerichtet hatte, festgelegt wird. Weitere Aufgaben der Arbeitsgruppen waren beispielsweise Konfliktschlichtung innerhalb der Bewegung, die Arbeit an der Webpräsenz, Unterstützung für die Pressearbeit vor Ort oder auch Hilfestellungen bei rechtlichen Problemen aufgrund des unentschuldigten Fernbleibens vom Unterricht.

Gerade durch diesen Vollzug des Protests als Streik und damit als offener Bruch mit der Schulpflicht erzielten die freitäglichen Aktionen erst ihre gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit. Die widerständige Form tangierte die etablierte Bildungsinstitution Schule und zwang sie zu einer entsprechenden Reaktion. Dabei konnten sich insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer, die die Anwesenheitspflicht oder die Entschuldigung des Fernbleibens durch die Eltern kontrollieren müssen, der Thematik nicht entziehen, mussten jedoch meist individuell oder schulbezogen darauf reagieren. *Schieritz* (2020) führte im Rahmen einer qualitativen Studie mit Lehrerinnen und Lehrern über ihren Umgang mit den *Fridays-for-Future*-Protesten aus, dass die Demonstrationen die geregelten Abläufe der Bildungsinstitution viel weniger tangierten, als dies die öffentliche Debatte vermuten ließ. Die Aktionen der Schülerinnen und Schüler schienen den Lehrkräften zwar durchaus als Gelegenheit des (politischen) Lernens, wurden jedoch eher in die Themen des Lehrplans (beispielsweise Protest und Partizipation bzw. Klima- und Umweltschutz) integriert.

Der größte Teil der sichtbaren Aktivität der Bewegung erstreckte sich im Jahr 2019 auf die regelmäßigen freitäglichen Streikaktionen. Die Demonstrationen dienten einerseits der Herstellung öffentlicher Aufmerksamkeit als zentrale Ressource, um die Anliegen der Proteste in die breite Öffentlichkeit zu tragen. Andererseits wurden im Anschluss an den Streik an einigen Orten auch Vorträge organisiert, bei denen beispielsweise Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über den Klimawandel und dessen Folgen informierten (Goebel 2019). Vielen jungen Aktivistinnen und Aktivisten dienten diese gemeinsamen Zusammenkünfte auf der Straße auch als primäre Gelegenheit der Wissensvermittlung, sie informierten und instruierten sich hier gegenseitig. Die Informationsbeschaffung erfolgte für sie, dem Internet und der Schule zum Trotz, vorrangig über die Peers (vgl. Sommer u. a. 2019, S. 19). Jene, die sich schon vor den Demonstrationen für Umwelt- und Klimafragen interessiert und sich bereits einen weitreichenden Wissensstand erarbeitet hatten, nahmen die wöchentlichen Zusammenkünfte zum Anlass, um neue Informationen oder Quellen in ihre Argumentation einzuspeisen oder um anderen ihre Erfahrungen und Kenntnisse weiterzugeben. Bereits 2019 deutete sich an, dass die *Fridays-for-Future*-Anhängerinnen und -Anhänger mit den regelmäßigen Demonstrationen und transnationalen Protestwochen ihr Aktivitätsniveau nicht so hochhalten würden können wie zu Beginn des Jahres. Erste Anzeichen wie die abnehmende Beteiligung an den Freitagsdemonstrationen und die Möglichkeit, anlässlich des im Juni 2019 in Aachen organisierten Zentralstreiks „Keine-Zeit-aber-Geld“-Tickets für Sonderzüge der Deutschen Bahn zu erwerben, deuteten bereits auf ein langsames Erlahmen der Bewegung auf der Straße hin. Gleichzeitig sind durch die Ausbreitung des neuartigen Coronavirus und die damit zusammenhängenden Maßnahmen ab März 2020 zahlreiche Aktionen der Bewegung ausgebremst worden. Während sich viele *Fridays-for-Future*-Anhängerinnen und -Anhänger zwar bereits vor den Protesten für Umweltthemen interessierten, fühlten sie sich mit ihrem Anliegen eher vereinzelt, hilf- und machtlos. Durch die Proteste und die große öffentliche Aufmerksamkeit für die Folgen des Klimawandels, mithin durch die Transformation ihrer Interessen in manifeste Handlung und erfolgreiche Aktion, verschafften sie sich ein Gefühl von Macht und Einfluss. Möglicherweise verfestigen sich diese Lerneffekte bei zahlreichen Aktivistinnen und Aktivisten der Bewegung nachhaltig.

Neben den lokalen Protestereignissen und den Klimastreiktagen organisiert die Bewegung nationale und internationale Zusammenkünfte. Im Sommer 2019 beispielsweise fand mit finanzieller Unterstützung einiger Großspender in Dortmund ein mehrtägiger Kongress statt. Rund 1.700 Beteiligte aus dem gesamten Bundesgebiet informierten sich in etwa 140 selbstorganisierten Workshops über Klima- und Umweltpolitik, über Geschlechtergerechtigkeit, Post-Wachstums-Themen, Möglichkeiten und Grenzen des zivilen Ungehorsams (Sommer u. a. 2019, S. 4) oder tauschten ganz praktische Tipps darüber aus, wie aus einem Einkaufswagen ein mobiler Lautsprecherwagen gebaut, erfolgreiche Mobilisierungsvideos produziert oder Pressemitteilungen verfasst werden können. Die selbstorganisierten Arbeitsformate auf dem Sommerkongress waren äußerst vielfältig und es dominierte der gleichberechtigte Austausch auf Augenhöhe. Podiumsgespräche, Arbeitsgruppen, Vernetzungstreffen und Seminare wechselten einander ab (Dame 2019); Wissenshierarchien sollten abgebaut und gemeinsam zukünftige Entwicklungen der Organisation geplant werden. Während die Dortmunder Zusammenkunft überwiegend der nationalen Vernetzung diente, organisierte die Bewegung im August auch einen europäischen Kongress. In der

Schweiz trafen sich über 400 Schülerinnen und Schüler, um über weitergehende Ziele und den Ausbau der Internationalisierung zu debattieren.

Das Wachstum und die dadurch bedingte Ausdifferenzierung der Bewegung führen jedoch zu Friktionen, die sich nicht allein durch Organisationsarbeit kitten lassen. So ist die Beziehung zu den Anti-Kohle-Protesten und anderen Gruppen wie *Extinction Rebellion*, die deutlich stärker als *Fridays for Future* auf Formen des zivilen Ungehorsams setzen, ungeklärt. Viele Protestteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie Unterstützerinnen und Unterstützer schätzen insbesondere die Abwesenheit von jeglicher Radikalisierung bei *Fridays-for-Future*-Demonstrationen, daher bergen die bisher vereinzelt beobachtbaren Solidarisierungen mit Besetzerinnen und Besetzern oder auch Blockiererinnen und Blockierern größeres Spannungspotenzial. Vereinzelt auftretenden roheren Umgangsformen auf *Fridays-for-Future*-Veranstaltungen scheint jedoch ein Großteil der Öffentlichkeit mit Nachsicht und Milde zu begegnen. Während Dresdner *Pegida*-Demonstrantinnen und -Demonstranten mit der Inszenierung eines Galgens zahlreiche harte Kritik auf sich zogen, blieben *Fridays-for-Future*-Plakate mit der Aufschrift „Verbrennt Lobbyisten statt Kohle“ unkommentiert. Möglicherweise profitiert die Bewegung von einem solchen Langmut, weil die Öffentlichkeit aus historischer Perspektive von Jugendbewegungen eigentlich ganz andere Modi gewöhnt ist.

Der Fixierung der Protestbewegung auf die Aussagen der Wissenschaft, ihrer Betonung von gebotenen Sachargumenten und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen, dem Verweis auf die unverbrüchliche Faktenlage und der Drohung mit sich zwangsläufig anbahnenden Entwicklungen, wenn angesichts der Klimakrise nicht unmittelbar und durchgreifend gehandelt wird, wohnt durchaus auch die Gefahr eines undemokratischen Moments inne. So wird, erstens, völlig ignoriert, dass sich *die* Wissenschaft auch irren kann. Zweitens werden jegliche Diskussion und Intervention im Keim erstickt. All jene, so der Vorwurf, die die Anliegen von *Fridays for Future* nicht unterstützen, die nicht den Klimawandel sofort aufhalten wollen, sind in der intrinsischen Logik realitätsblind und werden aus dem Diskurs kompromisslos ausgeschlossen. Die Folge ist, drittens, eine Dichotomisierung, Moralisierung und Polarisierung des öffentlichen Diskurses. Dieses Potenzial mag zwar aus der Makroperspektive eine gewisse Berechtigung haben, stellt sich jedoch in der Mikroperspektive differenzierter dar. Die öffentliche Aufmerksamkeit für die Anliegen von *Fridays for Future* wirkt auf zahlreiche Akteure und Akteurinnen anspornend. Sie nutzen vielfach die sich bietenden Gelegenheiten, um in ihrem Umfeld, soweit dieses dem Protest fernsteht, auf die Handlungsoptionen eines jeden Einzelnen im Angesicht des Klimawandels aufmerksam zu machen. Sie entwickeln gemeinsam im Bewegungszusammenhang Strategien, das im Protest akkumulierte Wissen an Freundinnen und Freunde, Bekannte oder Arbeitskolleginnen und -kollegen zu vermitteln, die möglicherweise angesichts der öffentlichen Präsenz von *Fridays for Future* eher zu Kommunikation und Veränderung bisheriger Praktiken bereit sind, als dies in alltäglichen, nicht klimapolitisch mobilisierten Öffentlichkeiten der Fall wäre. Das ist die eine Seite. Auf der anderen Seite treffen die Klimaaktivistinnen und -aktivisten auf verfestigte Diskursstrukturen. Der Erfolg der *Fridays-for-Future*-Bewegung führte punktuell zu Gegenprotesten und -aktionen. Deren Vertreterinnen und Vertreter werden von den *Fridays-for-Future*-Anhängerinnen und -Anhängern nicht selten als konservative oder gar rechtspopulistische Leugnerinnen und Leugner des Klimawandels identifiziert. In der Folge wird einer diskursiven Auseinandersetzung mit ihnen verstärkt aus dem Weg gegangen.

Indes: Der durch Greta Thunberg angestoßene Klimastreik hat vielen jungen Menschen gezeigt, dass das individuelle Handeln erfolgreich sein kann und dass sich im Rahmen einer größeren politischen Protestbewegung etwas bewirken lässt. Zwar kritisieren viele junge Menschen, dass das Klimapaket der Bundesregierung nicht weitreichend genug ist, schreiben jedoch die Etablierung des Klimakabinetts und die verstärkte gesellschaftliche Auseinandersetzung mit den Folgen des Klimawandels als Erfolg und Leistung ihrer Bewegung zu.

8.3.4 Politische Aktivitäten im Netz: Zwischen Protestbewegungen und jugendkulturellen Phänomenen[94]

Mit zunehmender Verbreitung und Veralltäglichung des Internets wird auch das Protesthandeln im Netz selbstverständlicher. So lassen sich in der Bundesrepublik seit den späten 1990er Jahren widerständige Aktionen beobachten, die sich vor allem auf Netzregulierungsthemen konzentrieren. Protestartikulation im Netz ist nicht nur Konfliktkommunikation, sondern kann gleichfalls Aktionen umfassen, die den kalkulierten Rechtsbruch vorsehen, beispielsweise durch eine koordinierte Hacker-Aktion Online-Präsenzen funktionsunfähig zu machen.

---

[94] Dieser Abschnitt basiert größtenteils auf der Expertise von *Christopher Schmitz* (2020b).

Demokratie als Bildungsgegenstand

Noch vor wenigen Jahren wurde dem Internet aufgrund der technischen Möglichkeiten äußerst euphorisch unterstellt, die Demokratie beleben zu können. Die Erwartungen an einen unbeschränkten Informationszugang, an den voraussetzungslosen, transnationalen, vor allem rationalen politischen Diskurs, an barrierefreie Bürgerbeteiligungsprojekte und alternative Formen der politischen Entscheidungsfindung mittels Liquid Democracy waren groß. Doch diese hochfliegenden Hoffnungen haben im Verlauf der vergangenen zwei Jahrzehnte der Konfrontation mit der realen Entwicklung des Internets nicht standgehalten. Mithin ist die Perspektive auf das Netz beinahe düster geworden: Regulierungen und Datenschutz, die technische Dominanz über die Potenziale und Modi der Kommunikation, „Filterbubbles“, „Hate Speech“ oder „Radikalisierungspotenziale“ sind die Eckpunkte der aktuellen netzpolitischen Diskussion. Diese Pole sind es auch, zwischen denen die Möglichkeitsbedingungen und Inhalte des Protesthandelns im Netz oszillieren. Einerseits können die Strukturen der Netzproteste offen, inklusiv, deliberativ ausgestaltet sein, andererseits passen sich die jungen Menschen in geschlossene, hierarchisch gegliederte Kommunikationsräume ein. Einerseits agieren die Protestakteure gegen Ausgrenzung und für Menschenrechte („Katzen statt Glatzen“) und andererseits sammeln sie sich, um gegen Feminismus, Emanzipation und das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung zu agitieren (#gamegate).

Demokratie als Bildungsstruktur

Trotz der Besonderheiten, die durch die programmierte Oberfläche entstehen, ist das Internet mitnichten eine vom Rest der Gesellschaft abgekoppelte Sphäre, sondern gleichfalls ein Sozialraum, der den „üblichen gesellschaftlichen Entwicklungen“ unterliegt (Schmitz 2018, S. 68f.). Daher ist es nur folgerichtig, Netzproteste von Kindern und Jugendlichen und die damit zusammenhängenden Potenziale politischer Bildung unter den Bedingungen des aktuellen Diskurses, der auf historischen und kulturellen Voraussetzungen beruht, zu betrachten. Auch wenn Zahlen und belastbare Informationen darüber, inwiefern junge Menschen in Protesthandeln im Netz beziehungsweise in den jeweiligen Subräumen involviert sind, nach derzeitigem Kenntnisstand nicht existieren, kann unter Beachtung der Verzahnung zwischen dem Internet und der Gesamtgesellschaft konstatiert werden, dass Netzproteste in Bezug auf Zeit und sozioökonomischen Status eher von ressourcenstarken Jugendlichen getragen werden. Gleichfalls kann angenommen werden, dass die individuellen Kenntnisse und technischen Fertigkeiten, um sich der Bewegung anschließen zu können, umso umfangreicher sein müssen, je unregulierter und offener die technischen Möglichkeiten der jeweiligen Kommunikations- bzw. Performanzarenen im Netz sind. Um beispielsweise unter dem Dach von *Anonymous* Webseiten von *Scientology* als Protest gegen die Sekte stilllegen zu können, müssen Verschlüsselungsstrategien von Servern, Routern oder Mailkonten umgangen werden – wozu es Fertigkeiten bedarf, die junge Menschen nicht in institutionalisierten Bildungsräumen erwerben, sich jedoch in Foren und Chats oder mittels Videoanleitungen gegenseitig vermitteln, um u. a. politische Ziele zu erreichen.

Die Anforderungen an die technische Rahmung der Netzproteste gehen jedoch über die notwendigen individuellen Ressourcen hinaus. Schließlich macht es für die Entwicklungsbedingungen der Protestbewegung mitsamt der daraus erwachsenden Freiräume und Lernerfahrungen einen Unterschied, ob sich die Akteurinnen und Akteure an die Funktionsumgebung von *Twitter* anpassen müssen, also auf kurze, sich mittels Hashtags vernetzende Statementkommunikation beschränkt sind, oder ob ein autonomes Programmiererkollektiv nach freiem Ermessen Internetpräsenzen von staatlichen Institutionen oder nationalen Konzernen stören kann, ob sie also ggf. über die entsprechenden technischen Fertigkeiten verfügen. Die Auswirkungen der jeweils spezifisch programmierten Umgebung auf Bildungsoptionen sind sowohl auf inhaltlicher als auch auf technischer Ebene zu betrachten. Inhaltliche Auseinandersetzungen und fundierte Argumentationen sind beispielsweise auf dem Nachrichtendienst *Twitter* schwer zu platzieren und auch mühevoller zu rezipieren. Zwar können mehrere, auf je 280 Zeichen begrenzte Mitteilungen als Thread in einer Nachrichtenkette miteinander verzahnt werden, dennoch widerspricht diese Praxis der medialen Eigenlogik; sie wird daher selten praktiziert, manchmal auch sabotiert, indem die verbundenen Botschaften gezielt dekontextualisiert werden. Eine vertiefte Informationsbeschaffung oder die nachhaltige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Argumentationen sind so kaum möglich. Ähnliches trifft auf *Instagram* zu, ein überwiegend von jüngeren Nutzerinnen und Nutzern frequentiertes Medium, während demgegenüber *Facebook* in Bezug auf die Nachrichtenlänge deutlich weniger restriktiv ausgestaltet ist. Längeren dort platzierten Debatten wohnt eher ein Selbstverständlichkeitscharakter inne, sie werden somit von den einzelnen Nutzerinnen und Nutzern auch eher erwartet. Gemeinsame, auch politische, Inhalte und Diskussionen werden auch in spezifischen Forenumgebungen wie *Reddid* oder *4chan* geteilt und gepflegt. Hier kann sich im Grunde

jede und jeder an die durch die Pfadstruktur leicht identifizierbaren inhaltlichen Diskussionen anschließen und an den dort entwickelten oder verabredeten Strategien mitwirken.

Doch diese Offenheit ist nur eine Seite der netzbasierten Protestformationen. Auf der anderen Seite ist der Zugang zu dem sozialen Teilraum Internet für juvenile Akteurinnen und Akteure voraussetzungsreich und exklusiv, da die technischen Regeln beherrscht werden müssen und eine Anpassung an die Logiken der jeweiligen Plattformen zu erfolgen hat. *Instagram* verlangt professionelle Bilder, auf *YouTube* gelingt Aufmerksamkeit nur über ästhetisch anspruchsvolle Videos, *WhatsApp* limitiert die Anzahl jener, die gemeinsam in einer Gruppe kommunizieren, *Twitter* erfordert kurze Botschaften und *Facebook* lässt Menschen auf Basis eines undurchsichtigen Algorithmus miteinander in Beziehung treten.

Demokratie als Bildungserfahrung

Gerade diese technischen, die Handlungen strukturierenden Bedingungen sind jedoch bisher stark unterbelichtet und gleichzeitig auf vielfältige Weise äußerst relevant für soziale Netzbewegungen (vgl. Schmitz 2020b, S. 4). Erstens führt die Anerkennung und Bedienung der technischen Umgebung erst dazu, dass sich ein Bewegungszusammenhang herzustellen vermag. So muss man beispielsweise den entsprechenden Hashtag oder Link setzen, um mit seiner Aussage und seinem Profil Teil des Kollektivs werden zu können, ansonsten stellt die softwaredurchwirkte Umwelt keinerlei Verbindung her. Im Netz entsteht, so lässt sich im Anschluss formulieren, die kollektive Identität der Protestbewegung nicht allein durch gemeinsame Narrative und geteilte Inhalte. Vielmehr ist ein effektives und anwendungsspezifisches Regelverhalten in den jeweiligen technischen Umgebungen nötig, um sich miteinander vernetzen zu können bzw. um sich als „Verwendungsgemeinschaft“ zu definieren (Schmidt 2015, S. 85f.). Die technische Umgebung nimmt, zweitens, entscheidenden Einfluss auf die Stabilität und die Akteurstypen von sozialen Bewegungen. So lassen sich, mit *Dolata* und *Schrape* (2014, S. 9), Individuen, nichtorganisierte Akteure, also ad hoc agierende ungesteuerte Verbindungen, kollektive Akteure und kooperative Akteure unterscheiden. Politische Bildungschancen sind demzufolge auch abhängig davon, in welcher Form der netzbasierten Gemeinschaft junge Menschen agieren, denn die Chance auf politische Bildungsprozesse dürfte in spontan entstehenden schwarmartigen Zusammenschlüssen deutlich geringer sein als in strategisch agierenden Gemeinschaften. Drittens sind netzbasierte Kommunikationsräume wie beispielsweise *Facebook* eher „ichzentriert“, d. h., die Präferenzanordnung, über die man über politische Themen informiert und mit anderen Gruppen vernetzt wird, ist weder transparent noch neutral oder vielfältig, sondern durch eine künstliche Intelligenz gesteuert, die alles um die Präferenzen der Online-Identität herum gruppiert und ausschließlich die personalisierte Perspektive im Blick hat (vgl. hierzu Langlois u. a. 2011). Informationen, die Basis allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen sein könnten, werden so kaum an das Individuum herangetragen.

Die spezifischen technischen Rahmungen müssen auch bei der Frage der Wirkmächtigkeit der einzelnen Proteste mitbedacht werden. In sozialen Netzwerken kann zunächst eine Erfahrung geteilt werden, ohne dass darin ein gesellschaftsverändernder Impuls eingeschrieben oder damit eine politische Handlung verbunden sein muss. *Schmidt* (2015, S. 93f.) hat dies auch als Identitätsmanagement beschrieben. Es werden persönliche Erfahrungen in die Debatte eingespeist und damit eine Diskursgemeinschaft als Voraussetzung für eine sich möglicherweise bildende Netzbewegung hergestellt. Die beispielsweise als *Twitter*-Protest etikettierte Debatte hinter dem Hashtag #aufschrei kann als ein Beispiel hierfür dienen. Es existierte zunächst kein Protestkollektiv und kein Einzelakteur bzw. keine Einzelakteurin mit einer Agenda, für die gezielt mobilisiert werden sollte. Vielmehr wurde erst durch die Umgebungslogik ein spontanes Kollektiv aus all jenen zusammengebracht, die ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen über #aufschrei in die soziale Plattform einspeisten. Erst die netzexterne Berichterstattung hat aus dieser ungerichteten Gemeinschaft eine Kampagne gegen Sexismus und sexualisierte Gewalt gemacht. Durch externe Effekte, die mit den Initiationsposts nichts zu tun hatten, wie der zeitlich ähnlich gelagerten Reportage einer jungen Journalistin über *Rainer Brüderle*, gewann die *Twitter*-Gemeinschaft erst die Kontur einer Netzbewegung, die eine gesamtgesellschaftliche Debatte über Alltagssexismus initiieren konnte. Das Beispiel zeigt auch eindrücklich, dass unter bestimmten Voraussetzungen auch mit wenig Ressourcen besondere Erfolge im Agenda-Setting erreicht werden können. Dies senkt grundsätzlich auch für Kinder und Jugendliche die Hürden, mit Hilfe der technischen Möglichkeiten des Internets Einfluss auf gesamtgesellschaftliche Diskurse nehmen zu können.

#aufschrei als Beispiel für eine spontane Kollektivierung, die mehr oder weniger einer Schwarmintelligenz folgt, ist jedoch nur eine Seite der sozialen Bewegungen im Netz. Auf der anderen Seite agieren auch hier organisierte Akteure mit dem klaren Ziel, die in den jeweiligen Diskursumgebungen erreichbare Öffentlichkeit zu beeinflussen. Gelegentlich institutionalisieren sich diese Kollektive auch außerhalb des Internets und beschreiten klassische

Wege sozialer Bewegungen, indem sie versuchen, durch Lobby- und Kampagnenarbeit Einfluss auf Gesetzgebungsprozesse zu nehmen. Ein Beispiel hierfür wäre die zunächst durch eine Einzelperson gegründete Kampagne #IchBinHier. Durch im Kollektiv verabredete und organisierte Gegenrede in den Kommentarspalten von *Facebook* sollen – auch unter Ausnutzung der technischen Möglichkeiten wie beispielsweise der gegenseitigen Verlinkung und Vernetzung via „Likes“ – herabsetzende Äußerungen, Falschmeldungen u. ä. verdrängt und ihnen inhaltlich entgegengetreten werden. Diese soziale Bewegung ist nicht nur äußerst klein, im weiteren Kreis sind ca. 500 Personen hier aktiv (Gruber 2017), sondern auch so voraussetzungsreich, dass wahrscheinlich eher weniger junge Menschen beteiligt sein werden. Dennoch: Die Grundidee, die Debatte auf *Facebook* auf den jeweiligen Einzelseiten lebendiger zu gestalten, dem Eindruck einer Diskurshegemonie entgegenzuwirken, um eine vielfältige Meinungslandschaft zu präsentieren, ist durchaus demokratiefördernd und kann gleichfalls Bildungseffekte auf die rezipierenden jungen Menschen bewirken.

Solche organisierten Diskurskollektive, die die öffentliche Meinung nicht nur erreichen, sondern auch beeinflussen wollen, sammeln sich im Netz jedoch auch, um Verschwörungstheorien und homophobe, frauenfeindliche sowie rassistische Einstellungen zu verbreiten. Meist verabredet man sich hierfür in geschlossenen Communities, abgelegeneren Szenetreffpunkten, um das gemeinsame, nicht selten hierarchisch orchestrierte Vorgehen in offeneren Foren mit großer Reichweite abzustimmen. Da diese Gemeinschaften oftmals aus der Computerspielszene heraus initiiert werden, sind hier eher jüngere Menschen als Akteurinnen und Akteure zu vermuten. Dabei sind die Übergänge zwischen sozialen Bewegungen und jugendkulturellen Phänomenen durchaus fließend. Ein Beispiel hierfür ist die Gruppe, die sich unter dem Namen *Reconquista Germanica* versammelt und sich auf der Plattform *Discord* darauf verständigt hatte, gezielt über *Twitter* das TV-Duell zur Bundestagswahl 2017 zu kommentieren, auch um inhaltliche Positionen der *AfD* zu verbreiten (Schmehl 2017). Durch die strategische Ausnutzung der technischen Infrastruktur sollte Diskurshegemonie suggeriert bzw. mit Gegennarrativen zumindest Misstrauen gestreut werden. Die Bedingungen des Netzes können durch soziale Bewegungen also auch genutzt werden, um eine Verzerrung der öffentlichen Debatte zu erreichen.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die spezifischen visuellen Aspekte der rechten und rechtspopulistischen Kommunikationsstrategien hingewiesen werden, die in der außerhalb des Internets stattfindenden Rezeption gleichfalls häufig unterschlagen werden (vgl. Schmitz 2020b, S. 17). Memes, also kompilierte Videoschnipsel, Fotomontagen, Audiomitschnitte, die witzig, zynisch, ironisch, sarkastisch u. v. m. sein können, lassen sich über sämtliche Kanäle des Internets hervorragend verbreiten. Vor allem bei jungen Menschen, die Politik häufig über ironische und satirische Zugänge wahrnehmen (Schenke u. a. 2018, S. 195f.), finden diese Formate, die politik-, gesellschafts- oder elitenkritisch, aber auch menschenverachtend und rassistisch sein können, großen Anklang. Zwar dienen die meisten im Internet anarchisch flottierenden und auch immer wieder veränderten Memes der Unterhaltung und nur die wenigsten haben einen expliziten politischen Bezug. Dennoch ist die vordergründig harmlose Ironie als Mittel der Kontingenzbewältigung ein äußerst geeignetes Instrument, die jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer in bestimmte Netzwerke und Diskursarenen hineinzuziehen und sie langsam an verrohtere Diskurse und kompromisslosere Inhalte zu gewöhnen. Durch Empfehlungsalgorithmen, die auf Ähnlichkeiten basieren und nach dem Muster „Wenn dir das gefällt, dann sieh’ dir das an“ funktionieren, können insbesondere jüngere Personen unerwartet in „Radikalisierungsschleifen“ (Schmitz 2020b, S. 17) geraten. Gerade der rechtspopulistische Diskurs im Internet unterliegt einer solchen Memefizierung mit einer spezifischen wirkmächtigen visuellen Ästhetik (Bogerts/Fielitz 2019, S. 149ff.).

8.3.5 *Identitäre Bewegung Deutschlands*: Mehr als das Trugbild einer Protestformation?

Die Erzeugung und Verbreitung genau jener spezifischen visuellen Ästhetik steht im Vordergrund der sogenannten *Identitären Bewegung Deutschlands* (IBD). Diese soll hier als Teil einer europaweiten rechtsradikalen Entwicklung und als beispielhafter Akteur der sogenannten (neuen) rechten Bewegung betrachtet werden, da die *IBD* in der Öffentlichkeit überwiegend durch junge Menschen vertreten wird. Die *IBD* spricht gezielt Jugendliche an und mobilisiert sie und tauscht sich mit französischen, italienischen und österreichischen identitären Zusammenschlüssen aus. Die *Identitäre Bewegung Deutschlands* ist Teil eines Netzwerkes (vgl. hierzu: Fuchs/Middelhoff 2019), das aus einzelnen „Vordenkern“ (z. B. *Karlheinz Weißmann* oder *Philip Stein*), Akteuren (z. B. *Jürgen Elsässer* oder *Götz Kubitschek*), Publikationsorganen (z. B. die *Junge Freiheit* und *Compact*), Verlagen (z. B. *Antaios Verlag*), Institutionen (z. B. *Institut für Staatspolitik*, *Studienzentrum Weikersheim*), Social-Media-Prä-

senzen wie Vlogs (z. B. *Laut gedacht*, *Neverforgetniki* oder auch *Tim Kellner*) oder Blogs (z. B. *Verein für Medienkritik* oder *Journalistenwatch*), Parteien (z. B. *AfD*) und Protestbündnissen (z. B. *Pegida*, *Ein Prozent*, *Kandel ist überall*, *Trauermarsch Chemnitz* oder *Demo für Alle*) besteht. Diese Institutionen und Akteure verbinden sich über verschiedene Knotenpunkte und mit wechselnder Intensität mit dem Ziel, gesellschaftspolitische Veränderungen herbeizuführen. Die bei aller Heterogenität und Friktionierung der (neu-)rechten Akteure geteilte Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Grundkonflikts basiert auf der entschiedenen Ablehnung einer multikulturellen und -religiösen (Einwanderungs-)Gesellschaft, in der jedem Individuum unabhängig von Herkunft, Religion oder Werthaltung die gleichen Rechte zugestanden werden. Durch beständige symbolische Aufladung dieser Konfliktlinie arbeiten die verschiedenen bewegungsförmigen und aktionsorientierten Netzwerkakteure der (neuen) Rechten an der Herstellung einer kollektiven (deutschen) Identität. Sie blicken außerdem auf einen „gemeinsamen ideologischen Hintergrund, gemeinsame politische Gegner und gemeinsame Deutungsmuster“ (Benthin 1996, S. 93). Das seit den 1990er Jahren sogenannte „neue“ an diesen rechten Gruppen ist ihre vordergründig betonte Bürgerlichkeit. Ihre Jugendgruppen haben die Springerstiefel gegen Turnschuhe, die Bomberjacke gegen den Blouson und die Glatze gegen den Scheitel getauscht – ihr Äußeres also mehrheitsgesellschaftlich akzeptierten Konventionen angepasst. Auch organisatorisch schlug man angesichts der zahlreichen Verbote rechtsextremer Jugendorganisationen in den späten 1990er Jahren tendenziell Wege der Mäßigung ein. Die Kameradschaft wurde zum Verein, die Parteiorganisation verflüchtigte sich in der Bewegung, Gewalt wird nur noch in eingehegten Männlichkeitsritualen, wie beispielsweise dem Boxkampf, öffentlich goutiert.[95] Kurzum: Die Organisationsformen haben sich ausdifferenziert, mobilisiert und normalisiert. Zugleich wurden Aktionsformen und Handlungsstrategien der politischen Linken adaptiert. Die gezielte „Demonstrationspolitik“ der Rechten im öffentlichen Raum sollte nicht nur einen Machtanspruch reklamieren, sondern gleichzeitig zur Stabilisierung und Ausweitung der (neuen) Rechten beitragen (Virchow 2006, S. 69). Auch das ideologische Vokabular wurde von zahlreichen rechtsradikalen Akteuren an diese modifizierte Strategie angepasst, ohne indes den Gehalt wirklich zu ändern: Statt Rassismus propagieren die rechten Netzwerke nun den „Ethnopluralismus“, statt Nationalismus fordern sie eine „Volksdemokratie“ (Müller 2017, S. 69), statt den Holocaust zu leugnen, präferieren sie einen sanfteren Geschichtsrevisionismus, statt offenen Antisemitismus zu vertreten, stehen sie für eine „christlich-abendländische Tradition“ (Fuchs/Middelhoff 2019, S. 17f.).

Mit der Verwendung des Bewegungsbegriffs für die (neuen) Rechten und hier exemplarisch für die *IBD* sollen diese rechtsextremen Akteure weder verharmlost werden, noch ist damit eine Gleichwertigkeit der gesellschaftspolitischen Ziele gegenüber denen der anderen in diesem Kapitel vorgestellten Bewegungen unterstellt (vgl. hierzu Butterwegge 1996, S. 90). Auch soll damit keine Übernahme der eigenen Narration der *IBD* praktiziert werden, die sich strategisch als schlagkräftige Jugendbewegung inszeniert. Denn allein durch diese Zuschreibung verschafft man diesen Gruppierungen genau jene Legitimität, die sie sich durch ihre symbolischen Aktionen im öffentlichen Raum erhoffen. Statt einer Analyse wird so der Selbstbezeichnung und Selbstdarstellung als rebellisches Jugendphänomen, als organisationsmächtige Einheit, als meinungsmachende Avantgarde, die durch die Besetzung des öffentlichen Raumes mit eigenen Symbolen, Inszenierungen, Gesten und Ritualen einen „tiefgreifenden Wandel der Ideen, Mentalitäten, Denkweisen und Werte“ hervorbringen möchte (Müller 2017, S. 39), möglicherweise Vorschub geleistet. Da die Identitäre Bewegung jedoch als bewegungsförmiger Zusammenschluss mit jugendlichen Kadern durch ihre performativen Akte überwiegend auf Referenzen, Stile und Kulturrezeptionsmuster junger Menschen abzielt und explizit politische Ziele verfolgt, soll hier das Potenzial des Teilraumes Identitäre Bewegung für die politische Bildung junger Menschen kritisch beleuchtet werden. Die *IB* wird nur als Teil einer Bewegung bzw. eines rechtsradikalen Netzwerkes interpretiert, dem es jedoch wie kaum einem anderen Zusammenschluss im vergangenen Jahrzehnt gelang, sich nachhaltig und provokativ politisch zu inszenieren (Speit 2018a, S. 9). Überdies setzt dieses Netzwerk kalkuliert auf Bildungsangebote wie Hausaufgabenhilfe, Erklärvideos oder Hilfen für Schülerzeitungen. Gerade durch die Vermischung mit popkulturellen Elementen, die der Identitären Bewegung teilweise recht erfolgreich gelingt, sind die Produzenten dieser Bildungsangebote für junge Menschen nicht immer einordbar.

Die Identitäre Bewegung organisiert sich in Deutschland seit Herbst 2012 nach dem französischen Vorbild der *Genération Identitaire*. In Deutschland sind höchstens 20 Prozent der Aktiven Frauen (Fuchs/Middelhoff 2019, S. 85); sie sind überwiegend, wie es im rechtsradikalen Spektrum nicht ungewöhnlich ist, in sogenannten „Mä-

[95] Damit ist natürlich nicht gesagt, dass es seit den 1990er Jahren keine gewaltorientierten rechtsradikalen Jugendverbände mehr gegeben hat. Die sogenannten *Autonomen Nationalisten* sind hier an erster Stelle zu nennen.

delsgruppen“ organisiert (Bruns u. a. 2016, S. 5). Die Angehörigen der Identitären, meist Gymnasiasten und Studenten und überwiegend ohne Migrationshintergrund, sind in der Regel zwischen 15 und 35 Jahre alt (ebd., S. 5f.) und zumindest ein Teil des Führungspersonals kann auf Karrieren bei den *Jungen Nationaldemokraten*, der *Heimattreuen Deutschen Jugend* (seit 2009 verboten), der *Wiking-Jugend* (seit 1994 verboten) oder in der Kameradschaftsszene zurückblicken (vgl. Speit 2018b, S. 27; Book 2018, S. 126). Insofern überrascht es kaum, dass die vordergründig betonte Gewaltlosigkeit ausschließlich für die öffentlich inszenierten Aktionen gilt, während in der Begegnung mit „Feinden“ der Bewegung Gewalt bewusst einkalkuliert und kompromisslos eingesetzt wird. Daher ist die Verherrlichung des Kampfsports und die tägliche Übung im Kampf, der „roh, manchmal brutal“ ist (Müller 2017, S. 147), für die Identitären ein martialisches Mittel zum Zweck der Durchsetzung der politischen Interessen.

Die *IBD* trat als *Facebook*-Gruppe am 10. Oktober 2012 erstmals in Erscheinung (Hentges u. a. 2014, S. 4) und umfasste bereits ein Jahr später über 50 lokale bzw. regionale Gruppen (Speit 2018b, S. 24). Diese Gruppen formierten sich in der Mehrzahl jedoch nicht eigenständig, sondern wurden autoritär von einer Wiener Clique um den österreichischen Kopf der Identitären, *Martin Sellner*, gesteuert (Sellner 2017, S. 178). Die jungen Österreicher hatten die Besetzung des Moschee-Rohbaus in der westfranzösischen Kleinstadt Poitiers durch die *Géneration Identitaire* aufmerksam verfolgt und umgehend Kontakt mit dem französischen rechtsradikalen Jugendzusammenschluss aufgenommen. Bei einem internationalen Treffen im südfranzösischen Orange im November 2012 wurde dann nicht nur die Symbolik (gelbes Lambda auf schwarzem Grund) und Begrifflichkeit (identitär) übernommen, sondern man verständigte sich offenbar gleichfalls über Strategien, Ideologie und Aktionsformate.

Die *IBD* versuchte seit 2015/16 intensiv, ihre Strukturen in der Fläche auszubauen, installierte Landes- beziehungsweise Regionalgruppen, die wiederum in einer hierarchischen Beziehung die Ortsgruppen anleiteten. Gleichzeitig bestehen verschiedene Arbeitsgruppen (z. B. Finanzarbeit, Pressebetreuung, Grafikdesign, Organisation, Aktivismus; vgl. Sellner 2017, S. 181), die auf Bundesebene noch einmal zusammengeführt werden. Da die Bewegung jedoch nur über eine verhältnismäßig kleine Zahl an „Aktivisten“ verfügt, sind diese vermeintlichen Strukturen, die eine große Organisationseinheit vermuten lassen, für die Außenwahrnehmung eher irreführend. Während in wissenschaftlichen Veröffentlichungen von 500 bis 800 „Aktivisten“ die Rede ist (z. B. Pleul 2018, S. 165) – im Vergleich dazu schätzt man die Zahl der französischen Identitären auf ca. 2.000 Personen (Speit 2018b, S. 46) – spricht die *IBD* aktuell auf ihrer Homepage lediglich von „300 entschlossenen Aktivisten“.[96]

Seit 2014 sind zahleiche Institutionalisierungsbemühungen der *IBD* zu beobachten. So gelang es im Frühjahr 2017 in Halle, direkt gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Zentrum der Universität, in der Adam-Kuckhoff-Straße (benannt nach einem von den Nationalsozialisten ermordeten Schriftsteller und Widerstandskämpfer) eine Wohngemeinschaft als bundesweiten Anlaufpunkt der Identitären einzurichten. Dieses Haus war bewusst als Bildungs- und Begegnungszentrum gedacht und sollte als räumliche Anlaufstelle für politische Bildungsarbeit dienen. Solche verfestigten sichtbaren Strukturen im öffentlichen Raum sind für rechtsradikale Jugendgruppen ein entscheidender Schritt zur Normalisierung. Gleichzeitig findet in solchen Räumen Empowerment statt, Aktivisten sollten befähigt werden, ihre Interessen wirkmächtig durchzusetzen. Diese Orte ermöglichen eine Inszenierung jugendkultureller Angebote und schaffen Gelegenheitsstrukturen für die Anwerbung weiterer Interessentinnen und Interessenten und für die Verbreitung der menschenverachtenden Ideologie der *IBD*. Während im ersten Jahr „Salons, Party, Konzerte und Vortragsabende“ gefeiert werden konnten, wurde das Haus womöglich auch aufgrund des anhaltenden Protests aus der Zivilgesellschaft heraus Ende 2019 aufgegeben (Speit 2019).

Eine gesteigerte Kampagnen- und Aktionstätigkeit der Identitären in Deutschland, die im Grund als politische Bildungsangebote an junge Menschen gedeutet werden kann, wurde seit 2016 beobachtet (Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz 2016, S. 45). Neben den bisher üblicheren Formaten wie Straßenprotesten, Vortragsabenden, Stammtischtreffen oder (Nacht-)Wanderungen sind es bei der *IBD* überwiegend für Bilder und Videos inszenierte Plakat- und Banneraktionen sowie die flashmobartigen Störungen des öffentlichen Raumes, die ihren Bekanntheitsgrad steigerten. Spektakuläre Aktionen wie die Platzierung eigener Spruchbänder und Symbole auf dem Brandenburger Tor im August 2016 wurden nicht nur von den Identitären selbst aufgezeichnet und gekonnt viral verbreitet, sondern auch begierig von den etablierten (Massen-)Medien aufgegriffen und reproduziert. Unter anderem die große öffentliche Aufmerksamkeit für die Aktionen der *IBD*

---

[96] Vgl. www.identitäre-bewegung.de/ Stand [04.02.2020] Dieser Schwund steht wahrscheinlich mit der Beobachtung des Verfassungsschutzes seit August 2018 im Zusammenhang (nachdem die *IBD* bereits ab 2016 als sogenannter „Verdachtsfall“ eingestuft und beobachtet worden ist) und der darauffolgenden offiziellen Klassifizierung als rechtsextremistisch.

trug zu einer Popularisierung ihre Symbole und Ideologien bei. Gerade die kultur-, identitäts- und spaßorientierten Aktionen, symbolischen Okkupationen, öffentlichen Interventionen und provokativen Störmanöver sind durch die zum Einsatz kommenden popkulturellen Elemente und ästhetischen Mittel für junge Menschen attraktiv und können eine ideologisierende und mobilisierende Wirkung auf sie haben (Hentges u. a. 2014, S. 19).

Auch wenn der Bewegungsbegriff einen größeren Kreis an Anhängerinnen und Anhängern und damit auch eine breitere gesamtgesellschaftliche Wirkung insinuiert, als sie bei den Identitären nachweisbar ist, so kann die Charakterisierung zumindest als Protestformation doch eine gewisse Plausibilität für sich beanspruchen: Die Identitären nähren aus ideologischer Perspektive einen aktuellen gesellschaftlichen Konflikt – die Entwicklung einer multireligiösen und multiethnischen Gesellschaft unter den Bedingungen der gesteigerten globalen Mobilität und Migration –, spitzen diesen zu und verschärfen ihn, indem sie massenwirksame Bilder, Symbole und Metaphern produzieren. Anschaulich vergegenständlichen sie ihre Ideologie mit dem popularisierten, szientistisch angehauchten Begriff des Ethnopluralismus. Damit transportieren sie die Vorstellung, dass es verschiedene Ethnien gäbe, die auf jeweils eigenen Werten gründen würden und einen „angestammten Ort“ hätten (Müller 2017, S. 78). Darauf aufbauend wird eine hierarchische Beziehung zwischen den Ethnien, die sich keinesfalls miteinander verbinden dürften, behauptet. Diese „ethno-differenzialistische“ Argumentation schließt kulturelle Mischformen als Zeichen der Dekadenz aus und deklariert Multikulturalismus als ein „pathogenes Projekt, das Kriminalität hervorbringt [und] einen Orientierungsverlust bewirkt“ (Camus 2017, S. 236). Aus dieser Perspektive schließen die Identitären eine Vereinbarkeit europäischer Kultur mit „dem Islam“ aus und lehnen strikt die Globalisierung und ihre Folgen ab. Sie schüren überdies durch eine spezifische Angstrhetorik die Imagination einer omnipräsenten Bedrohung der individuellen Freiheit und nationalen Tradition durch die Migrations- und Asylpolitik. Die vordergründige Ablehnung des Antisemitismus und Rassismus ist für die sich als hipp, juvenil und mittig inszenierende Bewegung jedoch lediglich eine Strategie. Die Identitären bedienen sich einer „neorassistischen Argumentation“ (Aftenberger 2018, S. 203) bzw. modernisieren die rassistische Ideologie (Mense 2018, S. 227) für jugendliche Zielgruppen. Die *IB* interpretiert sich als Verteidiger Europas und stellt sich nicht nur in die Tradition der Spartaner (Lambda als symbolischer Bezug), sondern bezieht sich positiv auf all jene historischen Zusammenhänge, in denen die „osmanischen Belagerer und Eroberer“ zurückgedrängt oder erfolgreich geschlagen wurden (z. B. das Jahr 732, als die Franken unter *Karl Martell* die Araber bei Gallien stoppten, die Jahre der Belagerung Wiens 1529 und 1683 oder das Jahr 1571, als die Flotte der *Heiligen Liga* vor Zypern die Osmanische Seemacht besiegte). Mit dieser sogenannten metapolitischen Strategie versucht die Identitäre Bewegung jedoch nicht nur historische Bezüge, sondern auch herkömmliche Begriffe, populäre Filme, prominente Personen oder gar Getränke in ihrem Sinne umzudeuten. *Muhamad Ali* wird zu einem Träger von Stolz, Identität und Herkunft seiner eigenen Ethnie und damit als Vorbild stilisiert (Müller 2017, S. 18). Und *Brigitte Bardot*, die mit einem Sympathisanten des *Front National* verheiratet ist, wird zur besonderen Identifikationsfigur erklärt. Auch Filme, die einsame Helden, Jugendbanden und Gewaltverherrlichung ins Zentrum stellen (z. B. *Fight Club*, *Gangs of New York*, *300* oder *Braveheart*) gelten als „ikonische Streifen“ (Müller 2017, S. 93) bzw. „identitäre Filmklassiker“ (ebd., S. 46). Das Ziel der Bewegung, einen „tiefgreifenden Mentalitäts-, Werte- und Bewusstseinswandel“ herbeizuführen (ebd., S. 162), setzt eine selektive Wissensvermittlung an die Aktivisten und jene, die mobilisiert werden sollen, voraus. Es geht um einseitige Sozialisation und Erziehung. Freiräume zur Selbstbildung, Ergänzung, Korrektur oder Löschung der Wissensvorräte der Bewegung durch die Einzelnen sind nicht vorgesehen.

Die Organisation der *IBD* ist nicht nur hierarchisch, sondern auch durch eine „elitäre Grundhaltung“ (Sellner 2017, S. 181) geprägt. Jene, die an der Mitarbeit in der Bewegung interessiert sind, müssen vom Interessenten über den Sympathisanten zum Aktivisten aufsteigen. Dieser Status ist nur erreichbar, indem man über sechs Monate hinweg zu den regelmäßig stattfindenden Treffen erscheint, an mehrtägigen Fahrten teilnimmt sowie beständig seine Aktions- und Tatbereitschaft unter Beweis gestellt hat. Nur Aktivisten ist es erlaubt, Aufgaben und Funktionen in der *IB* zu übernehmen und sich durch „Bewährungsproben“ den nächsthöheren Rang, die Gruppenleitung, zu verdienen, mit der man jedoch weiterhin ein „Untergebener“ des jeweiligen Regionalleiters bleibt (Sellner 2017, S. 181). Während von den Aktivisten Disziplin und Gehorsam verlangt wird, müssen die Führer Stärke und Entschlossenheit zeigen und den „Geist aus Gemeinschaft und Begeisterung am Leben erhalten“ (ebd., S. 159). Und so formuliert *Martin Sellner*, der inoffizielle Leiter der deutschsprachigen *IB*, weiter: „Aktionsideen übernehmen wir gerne von linken Bewegungen. Ihre kindische Utopie einer endlosen Debatte und totalitären ‚Gleichheit‘ hingegen nicht.“ Diese organisatorische Geschlossenheit und hierarchische Struktur, die auf einer Ideologie der Ungleichwertigkeit fußt, verhindert offene Diskussionen und Positionierungen, blockiert Selbstbildungsprozesse und Handlungsautonomie der an der Bewegung Interessierten und schränkt die jungen Menschen massiv in ihrer Mündigkeit und Subjektwerdung ein.

Obwohl es der Identitären Bewegung Ende 2019/Anfang 2020 lediglich gelang, durch kleinere Plakat- und Flyer-Aktionen oder Info-Stammtische bspw. gegen die *GEZ*-Gebühr in Erscheinung zu treten, und ihr einstiger Förderer aus dem (neu-)rechten Spektrum, *Götz Kubitschek*, Ende 2019 aufgrund der Einstufung des Verfassungsschutzes das Projekt einer avantgardistischen Jugendbewegung von rechts nach dem Vorbild der 68er-Generation für gescheitert erklärte (Rafael 2019), leben die durch sie erzeugte Ästhetik und die Symbole, Begriffe und Narrationen mindestens im online vermittelten Raum weiter und dringen sukzessive in die alltägliche Kommunikation ein (vgl. ähnlich auch Detering 2019). Sie werden reproduziert, eingebunden, verbreitet und erzeugen eine spezifische Aura, die insbesondere auf gewalt- und spaßorientierte junge Männer anziehend wirken kann. Die beständig durch die *IBD* revitalisierten gesellschaftlichen Konfliktlinien können somit weitere Anhängerinnen und Anhänger mobilisieren und politisieren. Dieses Bildungsangebot durch (neu-)rechte Akteure ist weder demokratisch, noch emanzipativ oder humanistisch. Es ist jedoch höchst politisch und verfügt sowohl auf ästhetischer als auch aktionistischer Ebene über ein für Jugendliche anziehendes Potenzial, das durch die metapolitische Strategie, wie sie von der Identitären Bewegung für die (neu-)rechten Akteure nutzbar gemacht wurde, jederzeit aktivierbar sein kann.

8.4 Perspektiven und Empfehlungen

Jugendkulturen sowie soziale Bewegungen und Protestformationen als soziale Räume können über enorme Potenziale für die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen verfügen. Doch gerade das Beispiel der *IBD* zeigt, dass dies den von jungen Menschen getragenen Protestformationen keinesfalls eingeschrieben sein muss. Dennoch: Die Selbstorganisationspotenziale eröffnen in diesen Teilräumen Möglichkeiten, Demokratie unmittelbar zu erfahren, und machen sie für die Akteurinnen und Akteure erlebbar. Insbesondere vor dem Hintergrund der hier jenseits der *IBD* dokumentierten sozialen Räume ist die Selbstaneignung und Konstituierung als (kollektives) politisches Subjekt und Akteur eine Besonderheit und *kann* eine Kraftreserve für die zukünftige Entwicklung der bundesrepublikanischen demokratischen Kultur sein. Inwiefern sich Demokratie als Erfahrung und als Struktur für Kinder und Jugendliche in den Räumen sozialer Bewegungen und Jugendkulturen tatsächlich verwirklichen lässt und damit Auswirkungen auf die politische Kultur zeitigt, müsste wissenschaftlich jedoch noch deutlicher ausgeleuchtet werden. Es ist notwendig, mehr über Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in jugendkulturellen Zusammenhängen und Protestformationen zu erfahren, um hieraus präzisere Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Über die genuine Rolle von jungen Menschen in sozialen Bewegungen, über ihr Verhältnis zu älteren Bewegungsakteurinnen und -akteuren, über die Strukturen und Rahmenbedingungen in diesen Teilräumen, über die Frage, wie demokratisch organisiert und möglicherweise institutionell überformt sie sind, ist aus der Forschung zu aktuellen Jugendkulturen und sozialen Bewegungen bisher zu wenig bekannt.

Die Relevanz und das grundsätzliche Potenzial der politischen Subjektwerdung, Selbstaneignung und Handlungsfähigkeit sind hier jedoch herausgearbeitet worden und grundsätzlich unbestreitbar. Daher sollten strukturelle und flächendeckende Angebote die bewegungsförmigen Prozesse der Selbstorganisation der jungen Menschen begleiten und unterstützen. Dies gilt vor allem für die Förderung von Aufklärungsprojekten und Bildungsinitiativen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bereichen, die bisher wenig institutionell verfestigt sind, wie beispielsweise dem der LSBTTIQ*-Bewegung. Und das gilt insbesondere für strukturschwache, ländliche Räume und für bildungsmäßig und ökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie für Menschen mit Migrationshintergrund. Dies kann unmittelbar zur Stärkung von Individualität und eigenen Identitätsentwürfen beitragen und so mittelbar eine demokratische, vielfältige politische Kultur befördern.

Demgegenüber ist die aktuell häufig praktizierte Aberkennung des Gemeinnützigkeitsstatus verschiedener Bewegungen, zivilgesellschaftlicher Vereinigungen und Nichtregierungsorganisationen eine unpassende Reaktion. Politisches Engagement von Jugendlichen und damit verbundene selbstorganisierte Bildungsprozesse im Kontext von sozialen Bewegungen sind so durch den damit i. d. R. versperrten Zugang zu öffentlichen Fördermitteln, durch ausbleibende Spenden und Steuererleichterungen in den letzten Jahren stark unter Druck geraten. Der Entzug der Gemeinnützigkeit ist überwiegend inhaltlich abwegig und bedroht die Arbeit und Existenz dieser zivilgesellschaftlichen Akteure, die auf vielfältige Weise ein pluralistisches Bildungsangebot unterbreiten, das oftmals auch die wenig berücksichtigten Interessen von jungen Menschen und unterrepräsentierten Gruppen thematisiert und ihnen Gehör verschafft. Die Kommission empfiehlt daher dringend die Überarbeitung der Kriterien der Gemeinnützigkeit und eine einheitliche Auslegung unabhängig vom Sitz der Organisation sowie eine Revision der

bisherigen Aberkennungen gegenüber demokratischen Werten verpflichteten Nichtregierungsorganisationen und Bildungsträgern.

Bewegungsförmige Zusammenschlüsse sind – so zeigen es die historische Entwicklung der Bundesrepublik und ein Großteil der hier präsentierten Fallbeispiele, ein Mittelschichten-Phänomen. Daher sind auch die jugendlichen Akteurinnen und Akteure selbst für die Ausschließungsmechanismen ihrer politischen Aktionsformen zu sensibilisieren und zu ermutigen, die unsichtbaren Grenzen der sozialen Schichten und Milieus zu überwinden. Sie selbst sollten über Möglichkeiten und Grenzen der politischen Selbstmobilisierung informiert sein. So sind zunächst demokratiestärkende Potenziale von sozialen Bewegungen und Protesten vielen jungen Menschen nicht zugänglich, wird Protest nicht selten als illegitimes Mittel imaginiert und abgelehnt. Es ist eine Integration der Wissensvermittlung hinsichtlich der Legitimität von Protesthandeln in die Räume formaler politischer Bildung notwendig, gleichzeitig auch eine Sensibilisierung für Macht- und Gewaltbezüge, hierarchische Dynamiken und Ausschlussprozesse, die soziale Bewegungen und Protestformationen gleichfalls kennzeichnen können.

Die Stärkung der Selbstmobilisierung junger Menschen von Beginn an, insbesondere von gesellschaftlichen und politischen Minderheiten, die bisher wenig in bewegten Zusammenhängen aktiv sind, ist dabei zentral. So sollten Strukturen geschaffen und unterstützt werden, auf die Bewegungsakteure zurückgreifen können und die diesen das Einbringen ihrer Interessen, Bedürfnisse und Anliegen in den öffentlichen Raum und mithin in die gesellschaftspolitische Debatte überhaupt erst ermöglichen. Dies können beispielsweise Räume zur Selbstorganisation sein oder Unterstützerinnen und Unterstützer, die Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten aufzeigen, wie sie Emotionen und Unzufriedenheit in politisches Handeln transformieren können. Neue Netze und Bewegungsorganisationen sowie bewegungsnahe Bildungsinitiativen benötigen Räume und Ressourcen zur Selbstorganisation und ggf. auch Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die junge Menschen barrierefrei darüber informieren könnten, wie eine Demonstration angemeldet werden kann und was dabei zu beachten ist. Dies können auch Plattformen des Informationsaustausches und der Vernetzung sein. Warum sind junge Menschen derzeit darauf angewiesen, kommerzielle Angebote (*Whatsapp*, *Facebook*, *Youtube* etc.) zu nutzen, um miteinander in Beziehung zu treten und Selbstmobilisierungsprozesse zu koordinieren? Warum ist die Nutzung von Schulmailingsystemen oder -servern hierfür beinahe überall ausgeschlossen? Ein anderer Ansatz könnte die vielfältige Unterstützung von Open-Source-Programmiererinnen und -Programmierern sein, um die selbstorganisierte Vernetzung zu unterstützen.

Initiativen sozialen und politischen Engagements in Jugend- und Protestbewegungen entstehen auch aus dem schulischen Kontext heraus und stellen schulische Akteure mitunter vor einige Herausforderungen. Im Rahmen der *Fridays-for-Future*-Bewegung zeigten viele Lehrerinnen und Lehrer eine große Unterstützungsbereitschaft und Kreativität, das Engagement der Schüler und Schülerinnen nicht zu behindern. Viele Schulen taten sich gleichzeitig aber auch sehr schwer, die Bildungsgelegenheiten, die in dieser Jugendbewegung sichtbar werden, aufzugreifen und nicht ausschließlich schulorganisatorische Konflikte zu thematisieren. Das ist schade, denn vielfach betonen bildungspolitische Empfehlungen (z. B. des *Europarates* zur *Citizenship Education*) eine Öffnung von Schule und die Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Akteuren der Zivilgesellschaft. So bilden sich mittlerweile auch lokale *Greenpeace*- oder *Amnesty-International*-Schülergruppen. Direkte politische Aktionen, die aus der Schule heraus initiiert werden, müssen selbstverständlich aus der Initiative der Schülerinnen und Schüler entstehen und die Beteiligung muss eine freiwillige Entscheidung sein.

Politische Bildung, deren Aufgabe es ist, jungen Menschen auch eigene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Raum für den Erwerb und die Erprobung von Gestaltungskompetenzen zu geben, sollte die jungen Akteurinnen und Akteure vor allem befähigen, solche Strukturen und Engagementformen aufzubauen, die sich an den Werten einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft orientieren. Schüler und Schülerinnen sollten zudem die Möglichkeit bekommen, das gesamte Spektrum der demokratischen Meinungsbildung und Interessenvertretung kennenzulernen und erproben zu können. Dazu gehören auch Formen des politischen Protests, der kreativen Widerständigkeit und des zivilen Ungehorsams. Gleichwohl bleiben diese Formen des politischen Handelns wiederum auch nur als solche wirksam, wenn ziviler Ungehorsam (wie das bewusste „Bestreiken“ des Unterrichts) nicht mit einer Unterrichtsbefreiung einhergeht oder als schulische Exkursion umgedeutet wird. Demokratie als Erfahrung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht zuletzt, dass auch junge Menschen lernen, dass ihr Handeln Folgen zeitigt, schließlich kann die gesellschaftspolitische Debatte über die Konsequenzen der widerständigen Aktionen gleichfalls zur Veränderung demokratischer Werte und Strukturen beitragen.

9 Medien/Digitale Welten

9.1 Medien als digitaler Bildungsraum

Will man die Medien als sozialen Raum, bzw. als Bildungsraum der Gegenwart erfassen, muss man ihn als Raum digitaler Medien beschreiben. Klassische Medienformate sind nicht gänzlich verschwunden, werden aber fast ausschließlich über sogenannte neue – in der Regel digitale – Medienplattformen wahrgenommen. Das ist das übergreifende Bild, das sich aus vorliegenden aktuellen Studien ergibt. Daher werden Medien in den folgenden Betrachtungen weitgehend als *digitale* Medien thematisiert. Konkretisieren lässt sich die medial-digitale Transformation in der Veränderung der Lebensräume und einem sich daraus ergebenden grundsätzlich neuen Anforderungsprofil für die politische Bildung (Abs. 9.1.1). Ein solches Anforderungsprofil muss sich sowohl am Nutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen (einschließlich der in digitalen Medien auftretenden altersgruppenspezifisch relevanten Akteurinnen und Akteure) orientieren (Abs. 9.1.2) als auch die digital-gesellschaftlichen Strukturen berücksichtigen (Abs. 9.1.3).

9.1.1 Der Einsatz politischer Bildung in digitalen Medienräumen

Medienräume sind digital geworden. Diese Transformation wird aber nur unzureichend erfasst, wenn sie allein als technische Erweiterung bisheriger Medienräume beschrieben wird. Die Reichweite dieser Entwicklung wird erst ersichtlich, wenn die zugrundeliegenden fundamentalen Verschiebungen im Mensch-Welt-Technik-Verhältnis mitberücksichtigt werden (Abs. 9.1.1.1). Jenes neue digitale Weltverhältnis des Menschen wird durch die zunehmende Konvergenz in medialen Welten zugespitzt (Abs. 9.1.1.2) und erzwingt eine entsprechende Neuorientierung der politischen Bildung (Abs. 9.1.1.3).

9.1.1.1 Die Vermessung der digitalen Medienwelt

„Digitalisierung“ ist eines der prominentesten Schlagworte für die Beschreibung der Gegenwartsgesellschaft. Häufig werden unter diesem Stichwort vielfältige Phänomene und Erscheinungsweisen so zusammengefasst, dass Digitalisierung als ein umfassender Containerbegriff eine technische Entwicklung beschreibt, die auf eine analoge Welt stößt und sie modifiziert. Diese weitverbreitete Auffassung gelangt inzwischen an ihre Grenzen. In der jüngeren Debatte wurde darauf hingewiesen, dass die gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung als technischer Entwicklung nur unzureichend erfasst werden, wenn nicht gleichzeitig die sie ermöglichenden gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigt werden (vgl. stellvertretend für viele etwa die Beiträge in Mühlhoff u. a. 2019). So ist die kulturelle Einführung einer statistischen Zählweise – lange vor der Entwicklung des ersten Computers – für eine „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) ebenso relevant wie die Beschreibung gesellschaftlicher Zusammenhänge in statistisch erfassbaren „Mustern“ (Nassehi 2019). Für die Frage nach dem Umgang mit digitalen Medien sind somit auch die Gesellschaftsstrukturen von Interesse, die deren Verbreitung, Bedeutung und Integration begünstigen. Einige Tendenzen seien an dieser Stelle kursorisch genannt:

- Die mit der sogenannten Globalisierung einhergehende veränderte Wahrnehmung der Welt. Die Welt ist nicht so sehr als ein Globus bedeutsam, sondern eher als ein Netzwerk (vgl. z. B. Latour 2014).
- Die der Bildlichkeit unterliegenden Repräsentations- und Abbildungsverhältnisse lösen sich zunehmend in einer Simulation auf. Die „Realität der Massenmedien“ (Luhmann 1996) wird zu einer virtuellen Realität, die unabhängig von einer abgebildeten Realität Wirkungen erzeugt.
- Die Unterscheidung von Mensch und Technik, humanen und nichthumanen Bereichen wird durchlässig. In der Gesellschaft werden Entscheidungen in „Algorithmuskulturen“ (Seyfert/Roberge 2017) getroffen. Die lebensweltliche Herstellung von Identität und Individualität erfolgt zunehmend auf der Grundlage datenbasierter Technologien.

Als ein entscheidendes Kriterium der digitalen Gesellschaft lässt sich damit die Entwicklung hin zu einer *Wirkungsimmanenz* (vgl. dazu etwa Saar 2013; Mühlhoff 2018) anführen: Unterscheidungen zwischen System und Umwelt, Realität und Simulation oder Mensch und Technik verlieren an Trennschärfe. Somit ist es im Zusammenhang mit digitalen Medien nur noch bedingt zielführend, die Unterscheidung zwischen analog und digital,

zwischen on- und offline an die erste Stelle zu setzen.[97] In einer „post-digitalen Kultur“ (Jörissen 2018) ist man nicht mehr online oder offline, sondern *onlife*. Daran anschließend gilt es, die digitalen Medien nicht nur im engeren Sinne als ein technologisches Feld (mit den dazugehörigen Akteuren, Interessen und Strukturen) zu thematisieren (vgl. Abs. 9.2), sondern auch mit Blick auf die Gesellschaftsstrukturen, die die Verbreitung digitaler Technologien überhaupt erst ermöglichen (Abs. 9.3).

Durch diese komplexe Gemengelage kann sich politische Bildung in der Frage nach dem Umgang mit digitalen Medien nicht einer „einfachen“ Aufklärung verschreiben – weil es eben diesen Aufenthaltsort jenseits einer vernetzten, einer immanentisierten Gesellschaft nicht mehr gibt. Gleichzeitig wäre es fahrlässig, die Ansprüche einer kritischen Medienbildung aufzugeben. Politische Bildung muss sich daher umorientieren, um an die digitalen Existenzweisen der Digital Natives, Digital Citizens oder einfach Netizens anzuschließen, ohne die Ansprüche an ein selbstbestimmtes Leben aufzugeben.

9.1.1.2 Digitale Lebenswelten

Die Lebenswelten der Gegenwart wandeln sich in beschleunigtem Maße zu *digital-embedded* oder *augmented*[98] Lebenswelten. Das zeigt sich zunächst in Umgangsformen mit und Bedeutungszuweisungen von digitalen Medien und der gleichzeitigen Abnahme klassischer Kompetenzen, die zuvor für die Rezeption herkömmlicher Medien (Leseverständnis, Textkenntnis) benötigt wurden. So gibt es in der Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen so gut wie keine Offliner mehr. Nach einer Studie des *Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet* nutzen 99 Prozent täglich das Internet (DIVSI 2018, S. 12). Allein im Vergleich zur letzten Studie des Instituts von 2014 bedeutet dies noch einmal einen Zuwachs von 28 Prozentpunkten. 27 Prozent der Jugendlichen betonen zudem, dass sie eigentlich nie offline und stets online erreichbar sind (ebd., S. 15). Seit der Einführung des Bewegtbildes im Kino und im Fernsehen findet eine immer stärkere Ablösung textbasierter Medienrezeption durch audiovisuelle Rezeption statt, da diese Art von Medien eine immer größere Attraktivität und Reichweite für Jugendliche besitzen. Selbst Messengerdienste wie *WhatsApp* oder *Telegram* setzen zwar die textbasierte Kommunikation fort, bieten aber über ihre Vertriebswege auch alternativen Formaten wie Sprachnachrichten, Memes oder Fotos eine Plattform.

Damit einher geht ein Validitätsverlust der Kompetenzen aus dem Bereich klassischer Medienrezeption; audiovisuelle Codes sind nicht mehr hundertprozentig „übersetzbar“ bzw. nachvollziehbar. Studien verdeutlichen zudem, wie stark die Entwicklung der Literalität und damit auch der Fähigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, durch das Vernachlässigen oder Nicht-Verwenden von Schriftsprache beeinträchtigt wird (Jambor-Fahlen/Hippmann 2018). Durch den Bedeutungsverlust herkömmlicher Modelle der Massenkommunikation verlieren die einst geltenden Grenzziehungen zwischen Arbeit und Freizeit oder zwischen Öffentlichkeit und Privatheit an Gewicht. Kommunikationen und verschickte Nachrichten sind längst Grenzgänger zwischen Arbeitswelt und Privatheit. Durch neue Medien entsteht eine neue „Ubiquität“ in Zeit und Raum.

Zur Auflösung der Trennung zwischen analogen und digitalen Welten trägt die zunehmende Medienkonvergenz bei. Besonders Jugendliche und junge Erwachsene kombinieren die verschiedenen Gattungen von Medien immer stärker miteinander und experimentieren mit den verschiedenen Angeboten, um ihr individuelles Bedürfnis an Unterhaltung und Information einzulösen. Medienkonvergenz bedeutet dabei, dass zum einen die Grenzen zwischen Individual- und Massenkommunikation verschwimmen, zum anderen aber auch das Zusammenspiel zwischen verschiedenen digitalen Plattformen befördert wird, um dadurch neue Nutzerinnen und Nutzer zu generieren (Jenkins 2006). Diese können crossmediale Angebote zusammenstellen und dabei nahtlos zwischen Plattformen wechseln (ebd.). Entsprechend tritt die klassische Unterscheidung von analogen und digitalen Medien für Jugendliche nicht mehr in der Form differenzierter Medienformate in Erscheinung. Auch wenn vorwiegend Streaming-Dienste, Mediatheken oder E-Paper-Angebote genutzt werden, spielen „klassische“ analoge Angebote wie Zeitungen oder TV-Nachrichten weiterhin eine Rolle, allerdings erfolgt der Zugriff zunehmend nicht mehr direkt (etwa durch Erwerb von Printausgaben), sondern über digitale Plattformen.

Durchlässig werden auch die Bewegungs- und Handlungsräume: Smartphones oder Tablets sind dabei die technische Grundlage für raumspezifische Erfahrungen (Kotoloshi 2020, S. 66). Die Übergänge zwischen ehemals

---

97 Vgl. Abs. 1.1 Gesellschaftspolitische Megatrends

98 Die Begriffe *digital-embedded* oder *augmented* beschreiben Lebenswelten, in denen computergestützt eine Einbettung oder Erweiterung der Realitätswahrnehmung stattfindet und mit Hilfe von visuellen Darstellungen neue Sinneseindrücke entstehen.

getrennten Welten verlaufen nahtlos: In der codifizierten Welt der Smartphones wird die real-analoge Verabredung getroffen. Politische Gestaltungsräume werden zunächst vorwiegend im digitalen Raum diskutiert, ehe im analogen Bereich Protest ausgeübt wird. Die Debatte um das Urheberrechtsgesetz im Sommer 2018 ist nur ein Beispiel dafür, wie politischer Protest aus dem digitalen Bereich in den analogen Raum hinausgetragen werden kann. Die vorliegenden Mediensysteme sind hybrid und erhalten dadurch sowohl Elemente aus dem analogen wie dem digitalen Bereich, weswegen Öffentlichkeiten nicht als „virtuell“ oder „digital“ beschrieben werden können (Jarren/Klinger 2017, S. 34). Zahlreiche Beispiele der Besetzung öffentlicher Räume weisen eine Verbindung mit „Praktiken digitaler Kommunikation“ (Bieber 2019, S. 157) auf, wodurch alte und neue Formen öffentlicher Meinungsäußerung miteinander verschränkt werden (ebd.). Auffällig in Hinblick auf soziale Bewegungen ist zudem, dass sich Handlungsfähigkeit in den allermeisten Fällen erst dann herstellt, wenn in den sozialen Räumen eine (ursprünglich die) Verbindung von digitalen und analogen Interaktionen stattfindet und beide Ebenen miteinander verschmelzen (Eis i. E., S. 1).

Die Debatte um mediale Konvergenz kann auch als eine Generationenfrage betrachtet werden. Eltern, deren Kinder nun in der entsprechenden Altersgruppe sind, sind größtenteils noch mit den klassischen Medien aufgewachsen, haben aber wenigstens teilweise das Internet in seinen Kinderschuhen kennen- und nutzen gelernt. Daraus ergibt sich oberflächlich eine Verschiebung im Medienzugriff, die sich vor allem in der weitaus geringeren Durchschnittsnutzung von Social Media widerspiegelt (Readly 2019). Von besonderem Interesse ist aber zudem, dass sich die Denk- und Wahrnehmungsformen verändern. Die Ablösung textbasierter Medienrezeption führt dazu, dass es zu einer deutlichen Bedeutungsabnahme eines hierarchisierten, systematisierten und lokal verfügbaren kognitiven Wissens kommt. Wissen wird in verlinkten Strukturen dezentral (u. a. Kalbitzer 2016). Die Folgen dieser neuen *digital-embodied cognition* lassen sich bis in die konkreten Verkörperungen nachvollziehen: Das Gehirn passt sich neuen Herausforderungen an (vgl. u. a. Beck 2020). Die Nutzung digitaler Geräte hat Auswirkungen auf die Fähigkeit des Menschen, sich Wissen anzueignen. Durch das Wissen um die permanente Verfügbarkeit von Inhalten durch das Internet verändert sich die Speicherkapazität im Gehirn, insbesondere hinsichtlich der Speicherung von Wissen und Fakten (Höflich 2016, S. 220). Eine der sichtbarsten und teilweise sehr kontrovers diskutierten Folgen ist die Abnahme der Aufmerksamkeitsspanne (Firth u. a. 2019, S. 119), die sich unter anderem aus der Tatsache ergeben könnte, dass Informationen stets verfügbar sind und immer abgerufen werden können (ebd., S. 122).

9.1.1.3 Hybride Dilemmaorientierung im Umgang mit digitalen Medien

Auf diese veränderten digitalen Lebenswelten müssen insbesondere Schulen, aber auch die politische Bildung Antworten finden. Denn im digitalen Raum werden nicht nur Praktiken etabliert, die den Alltag sowie die Nachrichtenrezeption verändern, sondern es sind doch auch verstärkt Phänomene von Radikalisierung und Gewalt zu beobachten (Strathmann 2018). Anfängliche Hoffnungen auf neue Möglichkeiten zur demokratisch freien Entfaltung durch das Internet wurden längst enttäuscht. Selbst Formen der Künstlichen Intelligenz (KI) generieren in Deep-Learning-Prozessen, die auf Netzdaten basieren.[99] Radikalisierungen und werden der Komplexität sozialer Aushandlungsprozesse nicht gerecht. Auch die Aussicht, durch Vernetzung politischer Prozesse die Mobilisierung und Artikulation von Interessen im Rahmen einer Liquid Democracy[100] fördern zu können, haben sich nicht erfüllt. Sogar das Gegenteil scheint häufig der Fall zu sein: Die Möglichkeiten der Machtausübung von Großkonzernen, Interessenverbänden und auch staatlichen Institutionen haben sich in einer digitalen Gesellschaft offensichtlich vervielfältigt. Macht im Netz ist dezentral organisiert und wirkt in einer digitalen Gesellschaft nicht mehr unterdrückend (repressiv), sondern ermöglichend (permissiv; Friedrichs 2020). Menschen werden bestimmte Handlungs-, Abstimmungs-, Kauf-, Entscheidungs- und viele weitere Möglichkeiten gegeben und genau dadurch werden sie gleichzeitig zu einem bestimmten Subjekt moduliert. Zusätzlich wirken Selbstoptimierungsprogramme in der „Kontrollgesellschaft“ (Deleuze 1993) über Selbst-Tracking-Formate und Daten-Profiling sehr viel genauer, fluider und individueller (Duttweiler u. a. 2016). Das Individuum steht nicht mehr einem ökonomischen Verwertungsanliegen gegenüber, sondern wird selbst Gegenstand der Vermarktung.

---

99 Als Deep-Learning werden Prozesse bezeichnet, bei denen künstliche neuronale Netze und maschinelles Lernen in der Lage sind, aus Beispielen zu lernen und die Ergebnisse als Grundlage für zukünftige Entscheidungen zu verwenden.

100 Liquid Democracy beschreibt eine Mischform aus direkter und repräsentativer Demokratie, bei der die demokratische Teilhabe erhöht werden soll, um möglichst viele Personen am politischen Prozess zu beteiligen. Ein fließender Übergang zwischen direkter und indirekter Demokratie soll es allen Beteiligten ermöglichen, zu entscheiden, inwieweit sie ihre eigenen Interessen wahrnehmen möchten.

Dadurch hat sich die grundsätzliche Schwierigkeit der politischen Bildung, zwischen dem Auftrag, in bestehende gesellschaftliche Strukturen einzuführen, und dem Anspruch, eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber institutionellen Praktiken zu vermitteln, vervielfältigt. Aus dem widersprüchlichen Verhältnis zwischen Affirmation und Kritik in einer analogen Welt hat sich ein hybrides Anforderungsprofil entwickelt: Aufgrund der Komplexität und Vielseitigkeit der Angebote wird schnell deutlich, dass Einbindung und Reflexion digitaler Medien lediglich in Antinomien, Ambivalenzen und Dilemmata betrachtet werden können. Schon in dem Moment, in dem man sich in der digitalen Welt artikuliert, fügt man sich ihren Angeboten und Möglichkeiten. Es stehen nicht mehr Kritik und Affirmation einander gegenüber. So bedeutet eine digital geäußerte Kritik an der Digitalisierung, etwa als Überformung unseres sozialen Miteinanders, immer auch und gleichzeitig die Verstärkung der Bedeutung des Digitalen. Die gewandelte Medienstruktur infolge der Digitalisierung verändert die politische Bildung und ihre Herangehensweise an die verschiedenen Zielgruppen bzw. deren Ansprache. Digitale Medien haben aufgrund der Chancen, die sie bieten, aber auch mit Blick auf ihre Schattenseiten (z. B. überwachender Umgang mit Daten, Jugendschutzgefährdungen) die Tendenz, die Gesellschaft in einzelne Teilbereiche zu trennen (vgl. dazu auch Abs. 9.3.1.2). Dies stellt für die politische Bildung die Herausforderung dar, mit den veränderten Strukturen umzugehen und Kinder und Jugendliche weiter zu erreichen, indem Angebote über digitale Kanäle geschaffen werden.

Diese Ambivalenz lässt sich als hybride Dilemmaorientierung im Sinne unauflösbarer Widersprüche beschreiben: Auf der einen Seite muss Kritik an Plattformen wie *Facebook*, *YouTube* oder *WhatsApp* legitim sein, um einen radikalen netzkritischen Diskurs auf mehreren Ebenen führen zu können. Anderseits müssen die kritisierten Plattformen genutzt werden, um Zielgruppen zu erreichen, die dort aktiv sind und über andere Kanäle nicht angesprochen werden können. Für die politische Bildung ist die Ansprache vieler Zielgruppen, deren soziokulturelle Milieus durch das *Onlife-Dasein* hybrider geworden sind, nur schwer zu erreichen. Daher sind affirmative und *immersive* (vgl. dazu Abs. 9.3.3.1) Formate und Zugänge (über Influencerinnen und Influencer, Streaming-Formate, Social Media u. a.) notwendig, um neue Bildungsräume zu öffnen bzw. offenzuhalten. Solche Formate genießen bei den jeweiligen Zielgruppen teilweise ein beträchtliches Maß an Ansehen und verfügen über eine hohe Reichweite in der alltäglichen Nutzung.

Gleichzeitig muss die politische Bildung aus Gründen des Datenschutzes oder der dahinterstehenden ökonomischen Modelle einen angemessenen Abstand wahren. Wenn etwa eine Tech-Firma wie *Facebook* Daten ihrer Nutzerinnen und Nutzer für Werbezwecke verwendet oder Infrastrukturen aus *Instagram*, *WhatsApp* und *Facebook* zusammengelegt werden, muss dies aus datenschutzrechtlichen Gründen zwingend kritisch gesehen werden (Brühl 2019). Nicht neu ist die Tatsache, dass Unternehmen – auch in der analogen Welt – Geld mit der Kannibalisierung überkommener ökonomischer Modelle verdienen. Das Anzeigengeschäft klassischer Tageszeitungen für Immobilien und Kraftfahrzeuge ist z. B. von zentralen Onlineportalen übernommen worden. Neu ist hingegen, dass die Kontrolle an Datenunternehmen übergegangen ist; die Individualisierung und insbesondere die Vermarktung der Individualisierung ist inzwischen an das kommerziell datengetriebene Versprechen gebunden, jeden mit jedem zu vernetzen. Daher ist die gesamte Kommunikationsinfrastruktur mittlerweile von der Maximierung von Klicks und Interaktion geprägt (Christl 2019, S. 44). Das „Soziale“ ist für das Individuum nur das, was in der eigenen „Blase“ bewegt wird (Rau/Stier 2019, S. 401). Durch die Entwicklung und Einbindung von Künstlicher Intelligenz (KI) erodieren die sichtbaren Standpunkte, von denen aus Urteile gefällt werden, da Auswahlentscheidungen durch Algorithmen nicht nachvollzogen werden können. Damit wird eine gemeinsame Öffentlichkeit als Voraussetzung demokratischer Aushandlungsprozesse in der digitalen Welt nur simuliert.

Insgesamt ergibt sich eine hybride und dilemmatische Gemengelage für die politische Bildung. Es geht um – aus Sicht der politischen Bildung – notwendige Kritik an Tech-Konzernen *und* die Nutzung gegebener ökonomischer Ermöglichungsstrukturen. Es geht dabei auch um neue Formate auf unterschiedlichsten Plattformen *und* auf klassischen Kanälen, die unterstützend, aber mitunter auch riskant und gefährdend für die Demokratie sein können. Politische Bildung kann daher im digitalen Zeitalter nicht mehr nur „klassische Bildungsarbeit“ sein. Für unterschiedliche Altersgruppen können eine divergierende Niedrigschwelligkeit sowie eine Perspektive des Aufsuchens geschaffen werden, die politische Bildung überhaupt erst ermöglichen. Politische Bildung sollte zur medial überformten digitalen Selbstbestimmung ermutigen und gleichzeitig (kritische) Medienbildung sein; sie sollte weiter ein Bewusstsein für kulturelle Fragen schaffen, etwas zu einem verstärkten Rechtsbewusstsein in diesen Fragen beisteuern und gleichzeitig auch präventiv agieren, indem Gefährdungen thematisiert werden und hierfür sensibilisiert wird. Politische Bildung darf also nicht nur in der *Content-Dimension* virtueller digitaler Räume (Abs. 9.1.2.) agieren, sondern muss die *strukturelle Digitalität*, die materiale Dimension digitaler Räume im Auge behalten (Abs. 9.1.3.).

9.1.2 Der virtuelle digitale Raum

Um Medien als virtuellen Bildungsraum zu erfassen, muss das gesamte Spektrum an medialen Anwendungen, die Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag nutzen, in den Blick genommen werden. Das heißt, es darf nicht nur informationsbasiertes Handeln bei der Analyse des Bildungsraumes berücksichtigt werden, sondern es müssen auch kommunikative und spielerische Tätigkeiten mit einbezogen werden (Brüggen 2019, S. 1). Durch eine Pluralisierung der Akteurslandschaft, die sich seit Veröffentlichung des letzten, also des 15. Kinder- und Jugendberichts, noch einmal verstärkt hat, ist eine immer vielfältiger werdende Medienrezeption bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten. Kinder und Jugendliche treffen im Raum der digitalen Medien auf Akteurinnen und Akteure, die als Influencer bzw. Influencerinnen oder YouTuber bzw. YouTuberinnen auch monetäre Interessen verfolgen. Digitale Plattformen lassen sich dabei hinsichtlich ihrer verschiedenen Subräume betrachten. Als Subräume werden die Bereiche Webvideo-Formate, Gaming, Social Media, Streaming (Filme, Musik) sowie weitere jugendaffine Angebote wie *TikTok* betrachtet, mit denen Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen.

Der mediale Bildungsraum ist einer, in dem Erfahrungen sozialer Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit gemacht werden, aber auch ein Ort, an dem Ausgrenzung und Mobbing stattfindet. Der Bildungsraum Medien ist dabei – anders als die meisten (anderen) Bildungsräume im Bericht – (auch) ein Spiegel der anderen Bildungsräume und somit in vielerlei Facetten mit ihnen verzahnt. Medientätigkeiten helfen Jugendlichen sehr häufig dabei, sich sozial zugehörig zu fühlen, sich durch persönliche Erfahrungen, aber auch durch politische wie gesellschaftliche Aktivitäten, Freiräume und Resonanz zu schaffen. Daher ist der digitale Raum in Form der sozialen Medien als eine Zwischenebene, eine „Mesoebene“ (Kenner/Lange 2020b, S. 3) zu definieren, auf der sowohl die individuelle Kommunikation als auch eine gesellschaftliche Gegenwartsbeschreibung stattfinden, wobei der reflexive Austausch untereinander vielfältig zu erkennen ist. Von konkretem Interesse für den Kinder- und Jugendbericht ist das konkrete Nutzungsverhalten (vgl. Abs. 9.1.2.1), also auch die auf der Mesoebene vorfindlichen Akteurinnen und Akteure (vgl. Abs. 9.1.2.2.).

9.1.2.1 Nutzungsverhalten

Zur differenzierten Erfassung des Nutzungsverhaltens wird im Folgenden zwischen Kindern und Jugendlichen unterschieden. Es wird bei der Gruppe der Kinder die Altersgruppe bis zwölf Jahren betrachtet, bei den Jugendlichen die Altersgruppe von 13 bis 18 Jahren.

Kinder

Mehr denn je wachsen Kinder heute in Haushalten auf, in denen eine Vollausstattung bei TV-Geräten, Internetzugang und dem Besitz von Handys bzw. Smartphones zu registrieren ist. Auch eine Zunahme der Verfügbarkeit von Streaming-Diensten ist zu erkennen, ein spürbarer Rückgang ist hingegen bei der Verwendung von stationären Rechnern oder Laptops zu verzeichnen. Jedoch besitzen Kinder (bis zum Alter von 13 Jahren) noch immer eine begrenzte Anzahl von Mediengeräten, wobei Jungen tendenziell eine höhere Ausstattungsrate vorweisen können (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 10). Häufig werden die Geräte der Eltern mitbenutzt, 65 Prozent der Kinder dürfen zudem den WLAN-Anschluss, der in über 90 Prozent der Haushalte verfügbar ist, selbstständig in Gebrauch nehmen (ebd., S. 28). Einen bedeutenden Teil ihrer Freizeit verwenden Kinder dabei für die Nutzung von Medien, wobei bei ihnen weiterhin das Fernsehen den ersten Rang einnimmt. Bei der Verbreitung von Bewegtbildnutzung ist das Fernsehen in dieser Altersgruppe weiterhin stärker verbreitet als die Handy- bzw. Internetnutzung. Auffällig ist auch, dass nach wie vor fast 90 Prozent der Vier- bis 13-Jährigen Sendungen oder Filme mehrmals in der Woche dann schauen, wenn sie auch im TV laufen (lineares Fernsehen; Kinder-Medien-Studie (KMS) 2019, S. 58). Dabei hat ein Drittel der Kinder ein eigenes Fernsehgerät, drei Viertel sehen jeden bzw. fast jeden Tag fern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 39). Nachrichtensendungen wie *logo* schauen knapp 20 Prozent der Kinder im TV, was gleichzeitig den Schluss zulässt, dass derartige Formate eine eher geringere Bedeutung haben (ebd.). Diese Reihenfolge kann auch bei der Mediennutzungszeit erkannt werden: Kinder schauen demnach im Schnitt 82 Minuten fern, verbringen jedoch nur 45 Minuten täglich im Internet. Eltern begleiten den Internetkonsum bis zu einem gewissen Alter und erklären ihren Kindern, was erlaubt ist und was nicht. Insbesondere bei Zehn- bis Elfjährigen ist hier eine hohe Zustim-

mung für solche Einschränkungen durch die Eltern erkennbar (Bitkom 2019, S. 12).[101] Mit steigendem Alter werden die Medientätigkeiten von Kindern und Jugendlichen zunehmend autonom ausgeübt. Auch die Nutzung von *YouTube* und andere onlinebasierte Bewegtbildnutzungen gewinnen bei Kindern an Bedeutung und steigen mit dem Alter signifikant an; während sich bei der Gruppe der Sechs- bis Siebenjährigen 30 Prozent der Internetnutzerinnen und -nutzer – häufig in Begleitung der Eltern – Videos auf *YouTube* ansehen, sind es bei den Zwölf- bis 13-Jährigen bereits 64 Prozent (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 44). Streaming-Dienste werden der Kindermedienstudie 2019 nach vor allem ab zwölf Jahren interessant, zuvor ist für Kinder nach wie vor die lineare Ausstrahlung besonders relevant (Kindermedienstudie 2019, S. 58). Auf *YouTube* werden dabei von Kindern meist unterhaltsame Clips oder Musikvideos konsumiert, knapp 20 Prozent der Kinder, die die Plattform nutzen, vertiefen Themen aus der Schule. Daher führt *YouTube* auch die Liste der beliebtesten Online-Seiten an, mehr als die Hälfte der Zwölf- bis 13-Jährigen nennt die Videoplattform an erster Stelle.

Die Hälfte der Sechs- bis 13-Jährigen besitzt selbst ein Smartphone, mit dem sie online gehen können. Die Nutzung des Smartphones nimmt dabei kontinuierlich zu; 67 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen sind bereits im Besitz eines Smartphones, beinahe die gesamte Gruppe der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen verfügt über ein solches Gerät (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 10). Mit dem Smartphone wird auch die meiste Zeit im Internet verbracht, der PC als alleiniger Ort für die Internetnutzung verliert stark an Bedeutung, die mobile Internetnutzung gewinnt hingegen an Relevanz für alle Altersgruppen. Für Kinder ist dabei die Kommunikation (in Form von *WhatsApp*) die wichtigste Handyfunktion, vor allem, um sich mit Freundinnen und Freunden oder Eltern im Alltag auszutauschen. Auch wenn *WhatsApp* erst ab 16 Jahren freigegeben ist, zählt das Verschicken von Nachrichten über diesen Dienst dennoch zu den bedeutendsten Tätigkeiten am Smartphone, weswegen *WhatsApp* vor *YouTube* als wichtigste App bezeichnet wird (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 17). Die Nutzung von *WhatsApp*-Gruppen gilt als übliche Kommunikationsform. In den Gruppen wird über Hausaufgaben oder bevorstehende Klassenarbeiten gesprochen, sodass die Gruppen als Orte sowohl für den persönlichen Austausch als auch für gegenseitige Unterstützung erlebt werden. Neben der Kommunikation ist für Kinder insbesondere der Aspekt unendlicher – durch das Internet (für Recherchen) bereitstehender – Informationen von Bedeutung, auch im schulischen Kontext. 43 Prozent der Kinder, die online sind, lernen ein- oder mehrmals pro Woche im Internet, wobei *YouTube* und *Google* am beliebtesten sind, um schulische Themen zu vertiefen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 47). Hingegen werden Kanäle wie *Facebook*, *Snapchat* oder *Instagram* von der Gruppe der Sechs- bis 13-Jährigen seltener genutzt.

Die Tendenz geht zusammenfassend weiterhin in die Richtung, dass Kinder immer früher online gehen und digitale Angebote nutzen. Erkennbar ist jedoch auch, dass die sich sehr dynamisch entwickelnden Social-Media-Plattformen wie *Instagram* eher für Ältere bedeutsam sind, Kinder bis zwölf Jahren nutzen diese seltener. Ab einem Alter von zwölf Jahren nimmt die Nutzung von Streaming-Angeboten explizit zu, auch die Kommunikation mit Freundinnen und Freunden und der Familie spielt eine stärkere Rolle im Alltag. Bei Kindern bleibt das Mediennutzungsverhalten der Eltern sowie das verfügbare Angebot an Medien im Elternhaus entscheidend für den eigenen Konsum und für die Nutzung digitaler Medien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 84).

Jugendliche

Auch Jugendliche im Alter von 13 bis 18 Jahren wachsen heute in Haushalten auf, die über ein zunehmend breites Medienangebot verfügen und wo ein Internetzugang so gut wie immer vorhanden ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 5). Neue Trends wie die Nutzung von Audio- und Video-Streaming-Diensten sind seit Veröffentlichung des 15. Kinder- und Jugendberichts noch stärker in den Fokus geraten, gerade *YouTube* wird von Jugendlichen inzwischen als „ganz normales“ Medienangebot gesehen, das unterschiedliche Bedürfnisse nach Unterhaltung, Wissen oder Orientierung befriedigt. Damit einher geht ein starker Zuwachs an Sendungen, Serien und Filmen in Mediatheken, bei Diensten wie *Amazon Prime* und *Netflix* oder auf *YouTube*, die von Jugendlichen konsumiert werden und deren Alltag mitgestalten (vom Orde/Durner 2019, S. 29). Auch Audio-Streaming-Dienste wie *Spotify* nutzen zwei Drittel der Jugendlichen mehrmals pro Woche, um Musik zu hören Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 18), und damit häufiger als andere Plattformen oder das klassische Radio.

---

[101] So sagen der *Bitkom*-Studie zufolge 61 Prozent der 12- bis 13-Jährigen, dass ihre Eltern ihnen erklären, was im Internet erlaubt ist und was nicht. Zudem bitten in dieser Altersgruppe 71 Prozent der Eltern ihre Kinder, im Internet nicht zu viel Privates zu offenbaren. (vgl. Bitkom 2019, Folie 12).

Das Smartphone spielt bei der Internetnutzung die dominante Rolle – so nutzten 90 Prozent der Jugendlichen ihr Gerät einer Umfrage des *Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest* zufolge in den vergangenen 14 Tagen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 21). Der Laptop oder ein stationärer PC fallen hierbei weit zurück (ebd.). Deutlich wird, dass die Nutzung des Internets noch stärker den gesamten Alltag der Jugendlichen durchdringt. So stimmen 68 Prozent der Aussage zu, dass ein Leben ohne Internet für sie nicht mehr vorstellbar wäre (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 12). Im Schnitt sind die 14- bis 29-Jährigen werktags nach eigener Schätzung 205 Minuten am Tag online, wobei Jugendliche im Alter von 16- bis 19 Jahren mit mehr als 4 Stunden täglich die Liste anführen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 25). Der größte Teil der Zeit wird dabei für Kommunikation aufgewendet, Formate der Unterhaltung folgen auf dem zweiten Rang. Der Zugang zum Internet wird vor allem als praktisch empfunden, einst mühsame Vorgänge bezüglich der Informationsgewinnung werden beschleunigt. Vorwiegend werden nichtlineare Medieninhalte über mobile Endgeräte, die nahezu jeder Jugendliche besitzt, konsumiert; 75 Prozent der Mädchen und 65 Prozent der Jungen verwenden für die Internetnutzung primär das Smartphone (Wolfert/Leven 2019, S. 225). Von 80 Prozent der Jugendlichen werden dabei mehrmals täglich Messenger-Dienste genutzt, auch Angebote wie *Facebook*, *Instagram* oder *YouTube* erfreuen sich vergleichbarer Beliebtheit. 62 Prozent der Befragten gaben zudem an, mindestens einmal am Tag *Google* zur Informationssuche zu nutzen, um dadurch Informationstransfer – auch für den schulischen Bereich – zu generieren (ebd., S. 227). Besonders beliebt und zugleich ein zentrales Nutzungsmotiv von *WhatsApp* ist der Austausch von Nachrichten oder Statements, wobei sehr gerne Emojis, Fotos oder Videos verwendet werden. Folglich betonen 69 Prozent der Jugendlichen, dass das Internet sie „glücklich macht“ (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 12). Deutlich wird, dass die Nutzung des Internets für Jugendliche in vielen Bereichen alternativlos zu sein scheint. Negative Aspekte wie die Gefahr der Internetsucht bzw. von Zeitverschwendung durch zu intensives Nutzen des Internets oder das Nicht-Wissen, wie der Alltag ohne digitale Angebote gestaltet werden kann, führen durchaus zu inneren Kämpfen, die Jugendliche mit sich selbst führen (ebd., S. 22). Es besteht die Sorge, dass es zu Einschränkungen von Teilhabemöglichkeiten kommt, Dinge verpasst werden oder Freundschaften nicht gehalten werden können, sobald nicht mehr online kommuniziert werden kann.

Unmittelbar an diese Sorgen anschließend ist bemerkenswert, dass Jugendliche sich stärker aus dem digitalen „Rampenlicht“ zurückziehen und sensibler bei öffentlichen Meinungsäußerungen vorgehen, wenn ihnen bewusster wird, dass sie online verbal angegriffen werden und dem nicht standhalten können. Deshalb bevorzugen sie kleinere, leichter zu kontrollierende Communities gegenüber der großen „Öffentlichkeit“ auf Plattformen, die lieber Influencern und Influencerinnen oder Bloggern und Bloggerinnen überlassen wird. Politische Diskussionen werden in privaten Gruppen geführt, woraus sich auch die Beliebtheit von Netzwerk-Räumen wie *WhatsApp* erklärt (Gräßer 2019, S. 5). Das Phänomen, als *Dark Social* (Madrigal 2012) beschrieben, lässt auch erkennen, dass Jugendliche digitale Medien nicht als den passenden Ort empfinden, um über Politik zu diskutieren. Die eigene Selbstrepräsentation nimmt infolgedessen in der Bedeutung ab. Man verlegt sich auf die Beobachtung der Selbstpräsentation anderer, auch, um an deren Alltag teilzuhaben.

Soziale Netzwerke werden überwiegend dafür genutzt, miteinander zu *kommunizieren*, weniger um sich ein eigenes Freundes-Netzwerk aufzubauen oder um neue Kontakte zu knüpfen. Daher verzeichnen Angebote wie *Facebook*, die einen expliziten Netzwerk-Charakter haben, inzwischen geringere Nutzerzahlen. Jugendliche stufen derartige Netzwerkplattformen auch als verzichtbare Angebote ein. Dabei spielt auch eine Rolle, dass Jugendliche ihre kommunikative Autonomie gefährdet sehen, wenn sie sich z. B. durch die eigenen Eltern beobachtet bzw. beaufsichtigt fühlen. Dagegen präferieren sie für ihre Zwecke eher Kommunikations- und Unterhaltungsdienste wie *WhatsApp* oder *YouTube*, deren Beliebtheit eben dadurch erklärt werden kann, dass hier stärker kommuniziert bzw. konsumiert wird (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 63).

Herausgestellt werden muss die enorme Bedeutung audiovisueller Formate im Alltag von Jugendlichen: Explizit sei an dieser Stelle *YouTube* genannt, das mittlerweile als das Leitmedium für Jugendliche angesehen werden kann. Knapp 80 Prozent der Jugendlichen nutzen *YouTube* mehrmals in der Woche, wenngleich hierbei ein signifikanter Anstieg mit zunehmendem Alter zu verzeichnen ist.[102] Die Plattform wird dabei sehr divers genutzt, wobei Unterhaltung die größte Rolle spielt. Inzwischen hat *YouTube* für Jugendliche auch einen hohen Stellenwert für die Informationsgewinnung, das Wiederholen von Inhalten aus dem Unterricht sowie das schulische Lernen erlangt (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 8), wenngleich faktenbezogenes Wissen von der Altersgruppe eher über die klassischen Medien konsumiert wird (Wolfert/Leven 2019, S. 242). Große Beliebtheit erfährt *YouTube*

[102] 75 Prozent der Zwölf- bis 13-Jährigen nutzen YouTube, bei den 18- bis 19-Jährigen sind es schon 93 Prozent.

vor allem dank der zahlreichen jugendkulturellen Formate und Angebote (insbesondere bei Mode- und Musikvideos), die in dem Medium integriert sind. Webvideos regen dazu an, selbst kulturell aktiv zu werden, und sie motivieren die Jugendlichen, ihren eigenen Interessen nachzugehen (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 7). Jugendliche haben durchaus einen Zugang zu „politischen“, informationsbezogenen YouTubern wie *MrWissen2go* oder *LeFloid*, wenngleich das Angebot in diesem Bereich vergleichsweise überschaubar ist.

Sichtbar wird nach einer Studie des *Grimme-Instituts* allerdings, dass Jugendliche die Mechanismen von YouTube kaum verstehen und ihnen die dahinterstehenden, redaktionellen Strukturen sowie Verwertungsinteressen fremd sind (Hugger u. a. 2019). Kritik an Product-Placement wird zwar durchaus geäußert, Algorithmen, die *YouTube* verwenden, werden jedoch nicht erkannt. Generell muss an *YouTube* als problematisch angesehen werden, dass sich die Plattform nicht für die Inhalte verantwortlich fühlt, die sie bereitstellt, und dass keine einzelfallbezogene Inhaltsüberprüfung und -klassifizierung durch Selbstkontrollgremien erfolgt, weswegen die Anforderungen an die Rezipientinnen und Rezipienten zwangsläufig steigen (Frühbrodt/Floren 2019, S. 6). Auf die Jugendlichen kommt daher eine neue Herausforderung zu: Sie müssen lernen, mit den Inhalten, die mitunter nicht altersentsprechend sind, zurechtzukommen, und diese im Alltag verarbeiten.

TikTok, eine erfolgreiche Video-Sharing-App, mit der Jugendliche eigene, kurze Tanzvideos produzieren oder sich durch Lippensynchronisation zu Pointen von Künstlern oder Künstlerinnen bewegen (meist nur ca. 15 Sekunden lang), ist ein weiteres Beispiel für die Schwierigkeit politischer Bildung, Trends der Jugendkultur nachzugehen und gleichzeitig den digitalen Herausforderungen (hier insbesondere dem algorithmenbasierten Umgang mit Daten des chinesischen Tech-Konzerns *ByteDance*) gerecht zu werden. Deshalb sollte *TikTok* mit großer Skepsis in Hinblick auf den Jugendmedienschutz betrachtet werden, gerade auch weil die Fotos und Videos, die hier hochgeladen werden, durchaus missbraucht werden können. *TikTok* knüpft dabei an den Wunsch der Jugendlichen nach Austausch und Entertainment mit Hilfe von Videoformaten an, so galt die App im Jahr 2018 doch als das weltweit am häufigsten neu heruntergeladene Tool.

Klassische Formate wie das lineare Fernsehen werden zunehmend online bzw. als zeitversetztes Fernsehen und nach individuellem Zeitbudget genutzt. Das klassische Programm wird von Jugendlichen im linearen Format weniger genutzt. Stattdessen nimmt die Nutzung von Nachrichten auf digitalen Kanälen stetig zu. So nutzen 48 Prozent der 16- bis 17-Jährigen und 53 Prozent der 18- bis 19-Jährigen eine Nachrichten-App auf ihrem Smartphone (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 53), wobei angestammte Nachrichtenformate durchaus einen signifikanten Stellenwert in den sozialen Medien behalten. Soziale Medien werden daher im Vergleich zu anderen Online-Quellen zur wichtigsten Nachrichtenquelle. Die klassischen Inhalte (TV, aber auch Zeitungen), werden von den Jugendlichen nicht mehr über die klassischen Distributionswege mit ihren tradierten Formaten verfolgt.

Einen weiteren Aspekt der Medienbeschäftigung in der Freizeit Jugendlicher stellt die starke Verankerung von Gaming im Alltag dar. 60 Prozent der Jugendlichen spielen mehrmals pro Woche (und durchschnittlich 103 Minuten täglich) digitale Spiele, wenngleich diese bei männlichen Jugendlichen deutlich (73 %) beliebter sind als bei weiblichen Jugendlichen (43 %). Die Attraktivität von Gaming bezieht sich vor allem auf Handy- und Konsolenspiele, wobei das 2017 erschienene Koop-Survival Game *Fortnite*, bei dem es darum geht, sich in Teams vor Zombies zu schützen, über Altersklassen und Bildungsunterschiede hinweg als beliebtestes Spiel auf Rang eins gewertet wird, wenngleich der Hype um das Spiel im vergangenen Jahr etwas abgeflacht ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 47).

Die Dominanz des Smartphones im Mediengebrauch von Jugendlichen ist noch einmal gestiegen und so ist das Smartphone das favorisierte und präferierte Gerät beim Konsum von Medien im Alltag von Jugendlichen. Dabei hat sich der Konsum weiter in den Online-Bereich verlagert, Streaming-Angebote wie *Netflix* oder andere Videoplattformen sorgen für einen weiteren Rückgang klassischer linearer TV-Nutzung. Dabei werden die Angebote nicht nur zur Unterhaltung (Entertainment-Faktor) genutzt, sondern zunehmend auch für die formale, non-formale oder informelle Bildung. So werden zunehmend audiovisuelle Lernformate (wie Online- und Erklärvideos) nachgefragt, um sich neben dem klassischen Schulunterricht weitere Quellen für eine vertiefende Wissens- und Informationsvermittlung zu erschließen. Vor diesem Hintergrund kann die Medienrezeption der Jugendlichen für Zwecke politischer Bildung aktiviert werden, um sie für pädagogische Konzepte zu nutzen. Denn es zeigt sich, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter ihr Medienmenü individuell „unter Einfluss ihrer sozialen On-/Offline-Netzwerke und in Abhängigkeit von ihren konkreten Lebensbedingungen“ (Tillmann 2017, S. 122) zusammenstellen.

9.1.2.2 Akteurinnen und Akteure im Raum digitaler Medien

Geprägt wird der Raum der digitalen Medien von zahlreichen Akteurinnen und Akteuren, wie zum Beispiel Influencerinnen und Influcencern, die zum einen als Vorbild für Kinder und Jugendliche dienen, sich zum anderen aber auch selbstwirksam „neu“ erfunden haben und ihre Zielgruppe nun über Online-Kanäle ansprechen. Besonders YouTuberinnen und YouTuber werden neben klassischen Idolen aus Musik, Unterhaltung oder Sport von Kindern und Jugendlichen immer häufiger als Lieblingsstars genannt.[103] YouTuber bzw. YouTuberinnen wie *LeFloid*, *Rezo* oder Bianca *„Bibi“ Heinicke* haben eine extrem große wie heterogene Zielgruppe, sie werden häufig als Vorbilder bezeichnet und dabei sowohl als authentisch wie meinungsstark angesehen. Durch ihre Reichweite haben sie eine sehr große Wirkung auf Jugendliche und ihre Meinungsbildung. Dabei weichen die sogenannten Influencerinnen und Influencer die professionellen Standards journalistischer Arbeit klassischer Medien auf. Kredibilität gilt heute als wichtigste Währung im digitalen Raum und die wird nicht durch journalistisches Handwerk, sondern durch kulturelle Performanz erworben. Influencerinnen und Influencer, die über einen längeren Zeitraum kulturelle Glaubwürdigkeit vermitteln, kommen im jugendkulturellen Kontext zum Zuge und generieren Aufmerksamkeit. Journalistische Professionalität gerät dabei ins Hintertreffen, wenngleich auch YouTuberinnen und YouTuber mit großer Reichweite und entsprechenden durch Werbung und Product-Placement erzielten Einnahmen mittlerweile ein relevantes Redaktionsteam hinter sich haben. Influencerinnen und Influencer sind nicht nur Vorbilder und Ratgeberinnen und Ratgeber für ihre Zielgruppen, sie werden mittlerweile von ihnen auch als Unternehmerpersönlichkeiten angesehen, die in den sozialen Netzwerken Meinungsführerschaft ausüben (Frühbrodt/Floren 2019, S. 31). Gerade in ihren Verkörperungen neoliberaler (ungezügelter Konsum wird vorgelebt) oder konservativer Eigenschaften (tradierte Geschlechterrollen werden reproduziert) bieten sie für junge Rezipientinnen und Rezipienten Anreize zur Nachahmung (ebd., S. 7). Es ist bislang kaum erforscht, ob Jugendliche diese Selbstdarstellungen als authentisch einschätzen oder eher als spielerische Performanzen wahrnehmen. Offen bleibt auch, inwiefern sich das auf die eigenen Praktiken in den sozialen Medien auswirkt.

Zu beobachten ist zudem, dass sich in den digitalen Kanälen auch „alte Akteurinnen und Akteure“ (Journalistinnen und Journalisten, Lehrerinnen und Lehrer) neu aufstellen, um sich mit Hilfe von Webvideo-Formaten oder Tutorials zu positionieren und ihre Zielgruppen auf neue Weise anzusprechen. Auf *YouTube* erklärt *beispielsweise Kai Schmidt* alias „Lehrerschmidt“ mit Hilfe von Erklärvideos seinen mehr als 250.000 Abonnenten und Abonnentinnen, wie Bruchrechnen funktioniert oder mit welchen Tricks schnell im Kopf gerechnet werden kann. *Michael Sommer* thematisiert auf seinem Kanal „Sommers Weltliteratur to go“ Klassiker deutscher Literatur mit Hilfe von Playmobil-Figuren, während der Journalist *Mirko Drotschmann* alias *MrWissen2Go* auf mehr als eine Million Follower auf *YouTube* verweisen kann und durch Webvideos politische, historische oder gesellschaftliche Themen anspricht und erklärt. Stoff, der im regulären Schulunterricht behandelt wird, kann durch solche Tutorials und Webvideos angereichert, wiederholt oder vertieft werden und erfreut sich bei Schülerinnen und Schülern großer Beliebtheit. Dabei spielt eine nicht geringe Rolle, dass ein gut gemachtes Webvideo mehrfach angeschaut werden kann und im Unterschied zur Fachlehrkraft keinen „schlechten Tag“ haben kann.

Zugenommen hat aber auch die Anzahl rechtsextremer oder antisemitischer Videoblogger und Videobloggerinnen (wie beispielsweise der „Volkslehrer“), die auf ihren YouTube-Kanälen und auf anderen digitalen Portalen Propaganda, Verschwörungstheorien und Hetze platzieren. Die Jugendschützer und Jugendschützerinnen von *jugendschutz.net*, einer länderübergreifenden Kompetenzstelle, haben in diesem Zusammenhang in ihren Jahresberichten mehrfach auf die jugendkulturell attraktiven Codes verwiesen, derer sich diese verfassungsfeindlichen Gruppierungen bedienen. Hier werden Jugendliche oft unvermittelt mit rechtsextremen Positionen wie denen der *Identitären Bewegung* konfrontiert und für deren Aktivitäten angeworben (Bruns u. a. 2017). Diese Gruppierungen nutzen bewusst Plattformen wie *YouTube*, um Jugendliche an sich zu binden (Ebner 2019).

9.1.3 Der strukturell-digitale Raum

Der Raum der digitalen Medien wird nur unvollständig beschrieben, wenn er allein als virtuelle Schicht erfasst wird, die zur Wirklichkeit hinzukommt. Denn eine Besonderheit digitaler Medien besteht darin, dass sie als eine Folgeerscheinung gesellschaftsstruktureller Transformationen aufzufassen sind. Erst vor diesem Hintergrund wird der Unterschied zu klassischen Medien deutlich. Letztere sind in erster Linie Kommunikationsmedien – im

[103] Nach einer Studie der *Otto-Brenner-Stiftung* nennen 36 Prozent der Kinder und Jugendlichen zwischen zehn und 18 Jahren einen *YouTube*-Star als ihr Vorbild. Noch beliebter sind lediglich Musiker und Bands mit 38 Prozent (Frühbrodt/Floren 2019, S. 31).

Sinne der Übertragung und Verbreitung von Sprache und Bild. Als solche waren sie nie gänzlich neutrales Medium mitzuteilender Absichten, insofern als ihre materialen und informellen Formate und Strukturen auch auf die Absichten der Akteurinnen und Akteure zurückwirkten und sie damit Öffentlichkeiten, Akteurinnen und Akteure, Institutionen und die Selbstwahrnehmung von Bürgerinnen und Bürgern beeinflussten (Meyer 2001). In der Funktionsweise digitaler Medien finden sich gesellschaftsstrukturelle Entwicklungen hingegen sehr viel expliziter wieder. Das wird dann deutlich, wenn man die Beschreibung digitaler Welten nicht allein auf die Perspektive der Weiterentwicklung klassischer Kommunikationsmedien verkürzt. Schließlich liegt dem Raum digitaler Medien eine sich systematisch entwickelnde Verdatung der Gesellschaft zugrunde (zuletzt Nassehi 2019). Letztere wurde bei der Entstehung moderner politischer Systeme in der Absicht vorangetrieben, den komplexen Gesellschaftskörper zu typisieren und damit steuerbar zu machen. Die Verdatung und ihre unterschiedlichsten (machtvollen) Repräsentationen begründeten gegenwärtige Vorstellungen von gesellschaftlichen Zusammenhängen, individueller Selbstwahrnehmung und letztlich auch der Politik. Das heißt, im datenbasierten digitalen Raum werden gesellschaftliche Strukturen produziert und reproduziert: erstens durch manifeste materielle Zugangsdifferenzen, zweitens durch die *feinen Unterschiede*, wie sie im *digital-habituellen Kapital* (durchaus im Sinne von *Bourdieu* 1982) festgestellt werden können, und drittens durch sich daraus ergebende Kompetenzunterschiede. Diese Faktoren verstärken sich wechselseitig in einer digitalisierten Artikulationspraxis (vgl. dazu auch Abs. 9.3.1.2.).

Entgegen verschiedentlich gehegter Hoffnungen, dass die fortschreitende Digitalisierung soziale Ungleichheiten egalisieren könnte, zeigen sich eben jene Ungleichheiten in einer Informationsgesellschaft als Folge der Verbreitung und der Gebrauchsweise digitaler Medien umso deutlicher. Der ungleiche Zugang zu internetbasierten Medien, die ungleichen Kompetenzen bei der Nutzung der Informationsquellen und der soziale Ausschluss von Milieus, die in der vorhandenen Vielfalt digitaler Kanäle keine Berücksichtigung finden, sind Aspekte in den Strukturen digitaler Welten, die zu Exklusion führen und neue Herrschaftsstrukturen im digitalen Raum offenbaren (Kenner/Lange 2020b). Noch immer haben Kennziffern wie Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Migrationshintergrund oder Wohnort – dem *Digital Index* 2018/2019 zufolge – großen Einfluss auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen und damit auf den Habitus im Raum der digitalen Medien (Initiative D21 e. V. 2019, S. 14ff.). Diese Ungleichheit kann sich durch politische Vernachlässigung des ländlichen Raums noch einmal verstärken, dann nämlich, wenn für bestimmte digitale Inhalte bandbreitenstarke Zugänge benötigt werden (Kenner/Lange 2020b).

Die Ungleichheiten werden auch explizit für Kinder und Jugendliche spürbar, wenn sie in diesem Raum agieren. Da Algorithmisierung und Datafizierung in einer digitalisierten Gesellschaft die individuelle Autonomie begrenzen, stoßen Jugendliche bei der Nutzung von YouTube oder anderen Kanälen unmittelbar auf Grenzen politischer Subjektwerdung (Kutscher/Bouillon 2018, S. 13). Durch die Nutzung digitaler Medien findet automatisch eine Reproduktion von Ungleichheiten statt, da infolge nicht gleichmäßig verteilter digitaler Zugänge Teilhabebeschränkungen vorliegen und vulnerable Zielgruppen im Digitalen durch soziale Schließungen auf der kommunikativen Ebene stärker ausgegrenzt werden. Auch sind benachteiligte Kinder überproportional oft von problematischen Medieninhalten oder Übergriffen betroffen, weswegen im alltäglichen Umgang der digitale Bereich durchaus als weiterer informeller ungleichheitsreproduzierender Faktor gesehen werden muss (Kutscher 2019, S. 6). Erschwerend kommt hinzu, dass das Leitbild der politischen Bildung in puncto Medienkompetenz derzeit ein aktives und produktives Subjekt privilegiert, was eine Unterbelichtung der Bedürfnisse benachteiligter Gruppen zur Folge hat (ebd.).

Die 2019 veröffentlichte ICILS-Studie 2018 unterzieht computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einem internationalen Vergleich. Die Studie zeigt auf, dass Jugendliche aus „sozioökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern“ (Eickelmann u. a. 2019, S. 22) über deutlich geringere Kompetenzen im Umgang mit Computern verfügen als Jugendliche, deren Eltern sich dafür einsetzen, dass ihre Kinder – auch außerhalb der Schule – derartige Fähigkeiten erlernen. Schülerinnen und Schüler aus bildungsaffinen Familien haben hier Vorteile. Schulen sollten diese Lücke schließen, um die Ungleichheiten, die sich im digitalen Raum ergeben, nicht größer werden zu lassen. Bildungsunterschiede werden auch bei der Beteiligungsquote und dem Engagementverhalten von Jugendlichen erkennbar: Heranwachsende, die höhere Bildungswege absolvieren, sind engagierter als Jugendliche aus „unteren Bildungsgängen“, was ursächlich in den schlechter ausgeprägten sozialen Netzwerken von Letzteren und dem damit verbundenen verminderten Zugang zu Organisationen mit Engagementmöglichkeiten liegen kann (Deutscher Bundestag 2020b, S. 67). Die geringere Integration digitaler Praktiken in den Alltag bei Jugendlichen mit einem niedrigeren Bildungshintergrund geht einher mit einer geringeren Frequenz politisch-gesellschaftlicher Onlineaktivitäten (ebd., S. 43). Diese *Digital Divide* ist spürbar in der

geringeren Beteiligung bildungsferner Jugendlicher im digitalen Engagement: Mehr als doppelt so viele Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in digitalen Formen organisiert als etwa Jugendliche, welche Haupt- oder Mittelschulen besuchen (ebd.). Die geringere Ausprägung digitalen Engagements kann dazu führen, dass sich die Medienkompetenz zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Bildungswege weiter voneinander entfernt. Soziale Ungleichheit wird durch digitales Engagement im Jugendalter noch verstärkt. Obwohl durch einige Pionierinnen und Pioniere des Internets einst u. a. die Utopie einer sozial homogenisierten und egalisierenden Nutzung proklamiert wurde, konnten bestehende Klassenunterschiede bisher nicht abgeschwächt werden. Klassenbedingtes Engagement wird daher nicht nur im Offline-Bereich sichtbar, auch online kann es beobachtet werden. So zeigen Studien außerdem, dass durch thematisches Interesse induzierte Nutzungen von Wikis oder Blogs bei formal höher Gebildeten stärker ausgeprägt sind, während bei formal niedriger Gebildeten die Nutzungen dominieren, die auf soziale Bindungen zielen (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2011, S. 64 und 108f.). Eine Herausforderung wird es daher sein, diejenigen mit niedrigem formalem Bildungsstand stärker und variabler zu beteiligen und algorithmische Systeme dahingehend zu reflektieren, ob sie zur weiteren Vergrößerung von Ungleichheit führen.

Zwischenfazit: Politische Bildung *onlife*

Digitalisierung beschreibt ein weites Feld, das die Herausforderungen klassischer Medienbildung ebenso übersteigt wie die Vorstellung, dass die digitale Medienwelt nur eine Erweiterung schon bestehender Medienplattformen darstellt. Politische Bildung muss sich den verschwindenden Unterschieden zwischen Online- und Offlineexistenz, zwischen Realität und Virtualität, zwischen Umwelt und Vernetzung und zwischen Mensch und Maschine auf der Grundlage einer hybriden Dilemmaorientierung stellen. Es ist daher im Bereich der Medienbildung mit den genannten Kriterien auf eine Mehrdimensionalität hinzuarbeiten. Hierfür bedarf es einer Formatdiversifizierung, bei der politische Bildung virtuelle Plattformen nutzen muss, um die heterogene Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen möglichst umfassend anzusprechen und ihnen politische Inhalte über Social Media oder weitere digitale Angebote näherzubringen. Gleichzeitig müssen kritische Kompetenzen entwickelt werden, um Individualität nicht gänzlich in einer digitalen Modulation aufgehen zu lassen. Das heißt, es gilt alternative Formate, Algorithmen, Avatare oder Profile aufzuzeigen, mit denen sich Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt bewegen können. Darüber hinaus ist Wissen über die etablierten Monopolstrukturen der Tech-Firmen, über Bots, Echokammern und Algorithmen notwendig, um sich als mündiger Bürger oder mündige Bürgerin in digitalen Welten glaubhaft zu artikulieren. Das Ziel ist dabei sowohl die Förderung von digitaler Handlungsfähigkeit in Sinne einer Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen (Abs. 9.2) als auch die Befähigung zu einer demokratischen Selbstbestimmung in einer digitalisierten Lebenswelt (Abs. 9.3).

9.2 Politische Bildung im sozialen Raum digitaler Medien

Vorbemerkung: Digital-mediale Handlungsfähigkeit in der Politik als Ziel politischer Bildung

Neben der Integration von digitalen Bildungsangeboten in formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings der politischen Bildung ist es von grundlegender Bedeutung, dass nicht nur neue Angebote im Bereich der Medienrezeption geschaffen werden, sondern auch digitale Teilhabe- und Ermöglichungsstrukturen gefördert werden. Digitale Medienangebote sollen nicht nur in unterhaltenden und kommunikativen Formaten eine Rolle spielen, sondern die Jugendlichen auch dabei unterstützen, handlungsfähig zu werden (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018, S. 11). Voraussetzung dafür ist, dass sich die Jugendlichen mit den Funktionsweisen, die den Medien zugrunde liegen, auseinandersetzen und sich Wissen und Kompetenzen aneignen, um Prozesse einordnen und reflektieren zu können. Die daraus im Idealfall erwachsenden digitalen Demokratiekompetenzen setzen somit Medienkompetenzen voraus. Das bedeutet, dass Digitalisierung im aktiven technischen Gebrauch und für alle Altersgruppen als Feld für politische Selbstbildung erschlossen werden muss, um digitale Mündigkeit zu fördern (Drewes 2017).

Digitale Medien haben eine neue Form und Dynamik von Beteiligung entstehen lassen: Dies wurde nicht zuletzt durch die Proteste gegen die Urheberrechtsreform der *Europäischen Union* oder bei den *Fridays for Future*-Demonstrationen deutlich, die u. a. mit Hilfe von *WhatsApp*-Gruppen organisiert wurden. Diese und andere Beispiele zeigen, dass die Vorteile digitaler Verabredungen zur Umsetzung im analogen Raum *onlife* für die Initiierung und Fortführung von Protesten hilfreich sind – nicht zuletzt durch die Zunahme sozialer Beziehungen, die sich durch soziale Netzwerke ergeben hat (Baringhorst 2017). Eine direktere Ansprache von möglichen Unterstützerinnen

und Unterstützern ist sowohl durch größere Reichweiten als auch durch lokale Vernetzungen möglich; die Angesprochenen werden nicht nur punktuell erreicht, sondern außerdem kontinuierlich in die Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation politischer Aktivitäten einbezogen. Denn digitale Medien ermöglichen jederzeit eine Echtzeitkommunikation. Barrieren durch klassische Raum- und Zeitstrukturen werden aufgehoben, da weder eine räumliche Nähe notwendig ist noch der direkte persönliche Face-to-Face-Kontakt vorhanden sein muss. Durch die unbegrenzte digitale Verfügbarkeit hat sich die Möglichkeit der politischen Teilhabe in Hinblick auf die zeitliche Dynamik extrem beschleunigt, sodass sogar weltweit Klimademonstrationen an einem ausgewählten Tag organisiert und durchgeführt werden können. Auch zeigt dieses Beispiel, dass Zusammenhalt und ein Gefühl der Zugehörigkeit digital erzeugt werden können. *Posttraditionale Gemeinschaften* werden zu virtuellen bzw. *digitalen Gemeinschaften*. Affektiver Zusammenhalt in solchen digitalen posttraditionalen Gemeinschaften wird nicht durch zentrale Verkörperungen und Äußerungen ausgelöst. Vielmehr werden Einzelbeiträge durch eine virale Verbreitung, Wiederholung und Verdichtung zu wirkungsvollen Protestaktionen gebündelt (Baringhorst 2017). Es entstehen so digitale Versammlungen oder sogenannte *Assemblagen* (Hardt/Negri 2018). Durch die damit einhergehende verringerte Bedeutung zentraler Instanzen für die Bündelung und Versammlung von Interessen wird der digitale Impact Einzelner tendenziell höher. Über Social-Media-Plattformen kann potenziell jeder Einzelbeitrag durch iterative Mechanismen eine hohe Verbreitung erfahren. Trotz der zweifellos bestehenden Gefahr, dass sich in den digitalen Verbreitungsmedien die Inschrift ökonomischer Interessen oder Machtstrukturen wiederfindet, ist die mögliche Aufwertung der individuellen Handlungs- und Kommunikationsformate von hohem Wert. Darum macht es Sinn, Beteiligungskonzepte vonseiten der politischen Bildung weiter zu unterstützen und zu fördern, um Schülerinnen und Schülern Ermöglichungsstrukturen zu bieten, damit sie sich abseits der persönlichen Interessen möglichst aktiv in mikropolitische Prozesse einbringen und diese mitgestalten können. Dies sollte in formalen (Abs. 9.2.1.), non-formalen (Abs. 9.2.2.) in informellen (Abs. 9.2.3.) Settings erfolgen.

9.2.1 Zur Situiertheit digital-medialer Bildungsprozesse in der formalen Bildung

Einschätzungen und Bedürfnisse

Generell werden Eltern und Lehrkräfte als Vermittlerinnen und Vermittler von Wissen über digitale Medien und deren Inhalte als wenig bedeutsam eingeschätzt. So spielen Lehrkräfte in diesem Kontext nur bei 30 Prozent eine wesentliche Rolle (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 20). Allerdings wird die Schule als Umfeld insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit einem formal niedrigeren Bildungsniveau als eine wichtige Vermittlungsinstitution von Grundwissen im Umgang mit digitalen Medien angegeben. Auch Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren stufen die Schule grundsätzlich positiv ein und betonen, dass Sicherheit im Internet im schulischen Umfeld als besonders wichtig angesehen wird (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 106). Trotz dieser grundsätzlich positiven Einschätzung fühlen sich insgesamt 69 Prozent der befragten Jugendlichen von der Schule nicht ausreichend auf das Leben in einer digitalisierten Gesellschaft vorbereitet, da Themen wie Sicherheit und Schutz der Privatsphäre im Unterricht nur unzureichend behandelt werden (ebd.). Zu dieser Einschätzung trägt sicher bei, dass es hinsichtlich der eigenständigen Nutzung von digitalen Endgeräten, insbesondere von Smartphones und Laptops, an den meisten Schulen ein Spannungsfeld gibt. Zwar ist Bayern das einzige Bundesland, in dem per Schulgesetz Smartphones und Laptops – sofern diese nicht explizit für den Unterricht genutzt werden sollen – landesweit verboten sind. Aber auch in anderen Bundesländern gibt es an vielen Schulen vergleichbare Regeln. Hier besteht offensichtlich Anpassungsbedarf. Der Einsatz digitaler – auch selbst hergestellter – Medien sollte stärker in den Schulunterricht einbezogen werden, um die Jugendlichen besser auf die selbstbestimmte alltägliche Nutzung mobiler Endgeräte und der über sie bezogenen Medieninhalte im Alltag vorzubereiten. Auch sollte dem Bedürfnis der Jugendlichen entsprochen werden, freien Zugang zum Internet (z. B. durch WLAN-Ausstattung in der Schule) zu haben, um das Internet als zentrale Informationsquelle nutzen zu können.

Neben dem Bedürfnis nach stärkerer Einbindung von Smartphones, Tablets und Laptops äußern Jugendliche einer Studie des *Rats für kulturelle Bildung* zufolge immer öfter den Wunsch, dass Webvideos in der Schule stärker rezipiert, reflektiert und auch selbst produziert werden (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 9). Eine kritischere Auseinandersetzung mit *YouTube* als Plattform und Distributor von Medieninhalten im Schulunterricht sowie Hilfestellungen bei der Erstellung von Videos werden gewünscht, um eigenständig zeitgemäße Inhalte erstellen und bewerten zu können. So finden in der genannten Studie knapp 50 Prozent der Befragten *YouTube* für schulische Belange sehr wichtig: *YouTube*-Videos haben für Mädchen dabei eine höhere Bedeutung als für Jungen

(ebd., S. 28). Insbesondere zur Unterstützung bei Hausaufgaben und zur Wiederholung von nicht verstandenen Inhalten aus dem Unterricht werden die Lernvideos, bei denen Lehrerinnen und Lehrer immer häufiger selber als Influencerinnen bzw. Influencer agieren, eingesetzt. Diese Ergebnisse gelten nicht nur für allgemeinbildende Schulen. Auch Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen haben ähnliche Einstellungen in Hinblick auf die Nutzbarkeit von *YouTube* für ihren Unterricht. Auch sie befürworten die ständige Verfügbarkeit digitaler Angebote und schätzen die Möglichkeit, ein Video mehrfach ansehen zu können (ebd., S. 33). Zumindest jeder bzw. jede zweite Auszubildende beurteilt die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber *YouTube* zumindest teilweise positiv. Die Bedeutung von Webvideo-Formaten – im und für den Schulunterricht – wird für die Zukunft höher eingeschätzt (ebd.). Hoffnungen werden dabei vor allem auf junge Lehrkräfte gesetzt, die die digitalen Potenziale besser erschließen können, da sie in stärkerem Maße damit vertraut sein dürften.

Trends, Initiativen und Projekte

Um den veränderten Bedürfnissen und Forderungen der Kinder und Jugendlichen und ihren veränderten Wahrnehmungs- und Sozialgewohnheiten im schulischen Alltag entsprechen zu können, gibt es derzeit unterschiedlichste Trends, Initiativen und Projekte. Eine zusammenfassende Übersicht und Bündelung der Projekte und Initiativen gibt es nicht. Es ist aber auch nicht klar, ob dies einerseits überhaupt möglich wäre, weil die Initiativen und Projekte auf sehr unterschiedlichen Ebenen operieren, und ob andererseits ein solcher Versuch nicht einer netzwerkförmigen Gesellschaftslogik widersprechen würde (Laux 2014). Im Folgenden seien einige wenige Initiativen und Projekte mit ihrem je eigenen Anforderungsprofil und ihren jeweiligen Umsetzungshürden skizziert.

Im Projekt *Aula*[104], das von der *Bundeszentrale für politische Bildung* gemeinsam mit *PolitikDigital* initiiert wurde, werden mittels einer Onlineplattform und didaktischer Begleitung demokratische Praktiken und Kompetenzen bei Jugendlichen im schulischen Kontext gefördert. Bei dem Projekt, das mittlerweile in zahlreichen Bundesländern angeboten und nach einer Pilotphase nun weiterentwickelt und institutionalisiert wird, können Schülerinnen und Schüler, die für die Gestaltung ihres Schulumfeldes Vorschläge ausarbeiten und dafür Mehrheiten organisieren, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, indem sie Dinge beeinflussen und Verantwortung übernehmen (politik-digital e.V. 2019). Sie lernen dabei, dass sie mit ihrem Engagement Veränderungsprozesse anstoßen können. Zudem erleben sie transparente politische Bildungsprozesse in Verbindung mit einer mündigen Beteiligung in der digitalisierten Welt, indem sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse über eine Plattform austauschen und diskutieren.

Interessant sind aber nicht nur neue Projektformate. Viele klassische Projektmethoden ermöglichen die Einbindung digitaler Medien und lassen sich in einer *digital enhanced* Version neu auflegen. Das gilt etwa für Planspiele oder für Unterrichtsprojekte. Klassische Planspiele geben über analoge Simulationen wie kaum eine andere Methode „Einblicke in institutionelle Prozesse und Entscheidungen aus der Akteursperspektive heraus“ (Petrik/Rappenglück 2017, S. 9). Neuere Ansätze von *Digital-enhanced*-Lernspielen, Game-Based-Learning sowie webbasierten Fernplanspielen verlassen das analoge Setting und transformieren Planspiele in den digitalen Raum. Dadurch lässt sich die Reichweite erweitern. Planspiele mit Offline-Spielphasen (Blended Learning), die aber größtenteils digital stattfinden, bilden Schnittmengen von klassischen mit neuen Formaten, die für Jugendliche von Interesse sein können. Um den entsprechenden Bedarf abbilden zu können, wird besonders an Schulen eine Erweiterung der technischen Ausstattung (wie sie durch den *Digitalpakt* der Bundesregierung stattfinden soll) und deren Weiterentwicklung benötigt, sodass die Bildungsorte für digitale Planspiele auch wirksam genutzt werden können (Kaiser u. a. 2017, S. 272).

In Unterrichtsprojekten verändert sich die Erstellung der Lernergebnisse zunehmend weg von analogen Techniken (Gestaltung von Plakaten oder Zeitungsseiten) hin zur digitalen Erstellung beispielsweise eines Video-Clips, einer Power-Point-Präsentation mit eingebundenen Videosequenzen, eines Podcasts oder einer ganzen multimedialen Nachrichtensendung. So bietet z. B. der Schülerwettbewerb der Bundeszentrale für politische Bildung, der seit mehr als 65 Jahren für Schülerinnen und Schüler der Klassen vier bis zwölf durchgeführt wird, die Gelegenheit, Projektunterricht durchzuführen. Teilnehmende können sich hierbei – wie auch die Studie des Rats für kulturelle Bildung darlegt – mit Medien, die ihren Alltag bestimmen, aktiv auseinandersetzen. Durch „entdeckendes Lernen“ eignen sich Schülerinnen und Schüler ein ausgewähltes Thema an und entwickeln eigene Meinungen, um schlussendlich ein Ergebnis in einem bestimmten Format vorzustellen. Gerade in den produktiven Entwicklungsphasen ist der Einbezug digitaler Medien auf spielerische und integrative Weise ergiebig und wird häufig genutzt.

---

[104] Vgl. http://aula-blog.website/was-ist-aula/ [22.09.2020].

Mit dem *Digitalpakt* der Bundesregierung sollen in der schulischen Praxis die Voraussetzungen geschaffen werden, um Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem auch im digitalen Bereich Teilhabe zu ermöglichen. Hierfür sollen die Schulen durch neue flächendeckende Infrastrukturen verstärkt mit Hardware, Präsentationstechnik, WLAN und entsprechenden Bildungsmedien ausgestattet werden. Dabei unterstützt der Bund im Zeitraum von 2019 bis 2022 Länder und Gemeinden bei Investitionen in die digitale Bildungsinfrastruktur mit fünf Milliarden Euro. Die Länder verpflichten sich ihrerseits dazu, digitale Bildung durch pädagogische Konzepte, die Anpassung von Lehrplänen und die Umgestaltung der Lehreraus- und -weiterbildung umzusetzen (BMBF 2019b, S. 3). So wichtig diese technischen Verbesserungen sind: Es hilft nicht, die Schulen mit schnellem Internet oder Whiteboards zu versorgen, wenn aufseiten der Schulleitung oder der bildenden und betreuenden Lehrkräfte weder das technische Interesse noch das didaktische Verständnis vorhanden ist. Es reicht auch nicht, die Hoffnung auf die nächste Generation von Lehrkräften zu setzen, um die vorhandenen Lücken zu schließen und die Digitalisierung – auch in Form von virtuellen Angeboten – an den Schulen noch weiter zu verbreiten. Es braucht eine Lernbereitschaft für den Einsatz von und den pädagogischen Umgang mit digitalen Angeboten in der gegebenen pädagogischen Praxis. Hier rächt sich, dass in der pädagogischen Ausbildung über Jahre und Jahrzehnte auf verpflichtende medienpädagogische Leistungsnachweise verzichtet wurde, auch wenn sich das endlich zu verändern beginnt. Es gilt darum dringender denn je, die Selbstverständlichkeit der Nutzung wie auch der Reflexion von Medien in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte weiter auszubauen, zu unterstützen und nachhaltig zu fördern.

Die Förderung der Lehrkräfte in der Praxis digitalen Unterrichtens sollte sich dabei aber nicht auf die Nutzung von Hardware beschränken. Auch die inhaltliche, pädagogische und fachdidaktische Nutzung digitaler Angebote ist zu fördern, etwa durch die stärkere Integration autorisierter überregionaler Plattformen. Eine von vielen Möglichkeiten ist die in Deutschland noch nicht weit verbreitete Nutzung von *Open Educational Resources* (OER). Diese werden online frei zugänglich über einen Bildungsserver oder eine Plattform zur Verfügung gestellt, können bearbeitet und weiterverbreitet werden und stehen dabei unter einer Lizenz, die es ermöglicht, dass Änderungen und eine Weiterverbreitung erfolgen können, ohne dass das Urheberrecht des Autors bzw. der Autorin verletzt wird (Müller 2014). Beispiele für deutsche *OER* sind *segu* (eine Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht), *Lehrer Online* (Material- und Serviceportal mit Suchfunktion), *OER.Schule* (Bereitstellung lizenzrechtlich und qualitativ geprüfter Bildungsmaterialien) und *Elixier* (Suchmaschine, bei der das Angebot zahlreicher Bildungsserver durchsucht werden kann). In anderen Staaten ist *OER* bereits stärker etabliert als in Deutschland. In Deutschland gibt es noch offene Fragen zum Thema Urheberrecht und Lizenzen, was ebenso zu Zurückhaltung führt wie die Angst vor vermeintlich fehlerhaftem Material. Dennoch sind *OER* für den kollegialen Austausch und die Kreativität der verschiedenen Unterrichtsmaterialien eine Chance. Um diese zu nutzen, bedarf es jedoch der Aufgeschlossenheit und Bereitschaft von Lehrkräften, sich daran entsprechend zu beteiligen. Im Hinblick auf die systembedingt fehlenden Zeitkapazitäten wäre nach Möglichkeiten zu suchen, die Rahmenbedingungen zu verändern, denn entgegen einem verbreiteten Denkmuster erspart Digitalisierung nicht Zeit, sondern ist in der Regel sehr zeitintensiv.

Die formale Bildung hat dabei die Aufgabe, Jugendliche zu befähigen, kritisch mit dem Internet als Informationsquelle umzugehen (Salihi 2020, S. 13). Gerade mit Blick auf die Ausbreitung von Fake News, Cyber-Mobbing oder Dark Ads ist eine Medienkompetenzaneignung in der Schule notwendig, wenngleich das pädagogische Personal selbstverständlich über die entsprechende Kompetenz verfügen muss, um diese Inhalte vermitteln zu können (ebd., S. 14). In dieser Hinsicht gewinnt die Nutzung von autorisierten und/oder geschützten Formaten an Bedeutung. Deren Einbindung in die schulische Bildung ist notwendig.

In diesem Zusammenhang fanden in den letzten Jahren im Bereich der digitalen Lehr- und Lerntechnologien die sogenannten *MOOC*s (Massive Open Online Courses) große Verbreitung. Auch immer mehr Universitäten und Hochschulen nutzen *MOOC*s, um öffentliche Online-Kurse anzubieten, die auf diese Weise ein globales Online-Lernen ermöglichen (Ebner u. a. 2019, S. 1). Maßgeblich für *MOOC*s ist, dass die Kurse in einem definierten Zeitraum für alle Interessierten online offen und frei zugänglich sind, z. B. im Rahmen von vier Wochen bis vier Monaten (Wedekind 2013). Seit Etablierung der *MOOC*s ab 2008 gibt es zu fast allen Themen digitale Lehrangebote, die in verschiedenen Szenarien (reines Onlineangebot, Präsenztreffen, verschiedene Abwicklungen) durchgeführt werden. Gerade im digitalen, aber auch im bildungs- und politikwissenschaftlichen Bereich gibt es zahlreiche Angebote, die u. a. über die Plattform *Coursera* abgerufen werden können. Charakteristisch für diese Angebote ist, dass jede Woche neue Inhalte freigeschaltet werden. Mit Lernelementen wie Videos, Vortragsfolien und Texten zur Vertiefung können die Teilnehmenden Inhalte ihres entsprechenden *MOOC*s vertiefen (Ebner u. a. 2019, S. 3). Für den erfolgreichen Abschluss müssen zudem verschiedene Aufgaben bzw. Prüfungen absolviert werden. Hier werden allerdings auch Schwächen der *MOOC*s deutlich, da die Abbruchquote der Onlineangebote

sehr hoch ist und nur ein geringer Teil der Personen, die ein *MOOC* angefangen haben, dieses auch abschließen. Offenbar spielen hier unzureichend vorhandene Präsenzlernmöglichkeiten eine Rolle. Beispielhaft angeführt werden kann das *Hasso-Plattner-Institut*, das *MOOC*s vorwiegend für den Bereich der Informationstechnologie anbietet, die als Online-Kurse durchgeführt werden.[105] Hierbei werden auch speziell Kurse für Schülerinnen und Schüler angeboten, so können sie beispielsweise an einem *MOOC* zur Programmierung in Java teilnehmen. Die *Bertelsmann Stiftung* hat zudem den Online-Kurs „*Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen*" entwickelt (Meinhold-Henschel 2020), der sich vor allem an Lehramtsstudierende richtet und diese dabei unterstützen soll, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler zu Akteurinnen und Akteuren in einer demokratischen Kultur zu befähigen. Nicht unerwähnt bleiben sollte hier, dass derartige Tools vor dem Hintergrund möglicher Einsparpotenziale vor allem an Hochschulen sehr kritisch diskutiert werden.

Bildungspolitische Programmatik

Medienbildung als Teilaspekt politischer Bildung in der Schule wird bereits seit vielen Jahren immer wieder aufs Neue gefordert (vgl. auch 9.3.1.1). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich seit 2012 jedoch nicht mehr explizit zu diesem Thema geäußert. Im letzten Beschluss der *KMK* vom März 2012 wird Medienbildung als „zum Bildungsauftrag der Schule" gehörend bezeichnet, ein fester Beschluss zur Einführung eines Schulfachs hat jedoch nicht stattgefunden (Kultusministerkonferenz 2012, S. 3). Dabei ist das schulisch definierte Aufgabenfeld mit Blick auf die Medienbildung sehr breit gestreut, gehören hierzu doch das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, das Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen, das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und das Sichten von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (Tulodziecki 1997). Alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, ist dabei eine besondere Herausforderung. Hierzu bedarf es der verpflichtenden Verankerung von Medienkompetenzförderung in Fachcurricula (Eickelmann 2017, S. 149). Möglich wäre eine Verzahnung von fachinhaltlichen und fachmethodischen Zielen im Bereich der Medienkompetenz (ebd.), sodass durch einen fächerintegrativen Ansatz neue Lernmaterialien entwickelt werden. In ihrer Querschnittsfunktion (durch Integration in verschiedene Fächer) ist Medienbildung in Schulen weiter voranzubringen, sodass der Bildungsauftrag, den die Schulen zweifelsfrei auch auf diesem Gebiet haben, programmatisch klarer definiert wird. Aufgrund der hohen Reichweite formaler Bildung kommt ihr zukünftig noch stärker die Aufgabe zu, Ungleichheiten im digitalen Raum zu beseitigen. Gerade Kinder aus bildungsferneren Schichten können sich in der non-formalen wie in der informellen Bildung weniger digitale Kompetenzen aneignen als Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern. Der Bildungsraum Schule muss hier stärker tätig werden, um digitale Ungleichheiten zu minimieren, damit der Erfolg von Jugendlichen nicht davon abhängt, wie sehr sich die Eltern für ihre Kinder einsetzen. Hierfür sollte auch die pädagogische Ausbildung auf dem Gebiet digitaler Medien verstärkt werden. Bislang gibt es nur an wenigen Universitätsstandorten verpflichtende Leistungsnachweise in der Medienpädagogik, weswegen Expertise eher zufällig zu finden ist, und zwar meistens dort, wo besonders engagierte Pädagoginnen und Pädagogen tätig sind. Das muss sich ändern.

9.2.2 Zur Situiertheit digital-medialer Bildungsprozesse in der non-formalen Bildung

Die non-formale Bildung ist im Unterschied zum formalen Bildungssystem nicht in komplexen, mitunter starren Strukturen verortet. Verstanden wird darunter jede Form der institutionell gestützten persönlichen wie sozialen Bildung von Menschen, die sich nicht im schulischen System vollzieht. Mit der Verbesserung von Fähigkeiten und Kenntnissen in einem bestimmten Bereich (hier der digitalen Bildung) können an verschiedenen außerschulischen Lernorten und mithilfe von neuen Methoden Bildungserfahrungen gemacht werden. Non-formale Bildung beruht dabei auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und soll jedem Menschen zugänglich sein, um entsprechende Bildungsziele zu erreichen (Brüggen/Bröckling 2017, S. 157). Beispiele für Anbieter, die non-formale Bildung leisten, sind kirchliche Einrichtungen, *NGO*s, Träger der Jugendarbeit sowie der Jugendverbandsarbeit, die Bundeszentrale sowie die Landeszentralen für politische Bildung, sowie zahlreiche Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und Förder- und Beratungseinrichtungen, die in diesem Sektor Angebote geschaffen haben.

[105] Vgl. https://open.hpi.de/ [10.10.2020].

Wie bereits zitierte Studien (KIM-Studie 2018 und JIM-Studie 2019, vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund 2018 und 2019) aufzeigen, wächst die Eigenverantwortung für den Umgang mit digitalen Welten mit zunehmendem Alter, ein grober Korridor ist zwischen zwölf und 14 Jahren erkennbar. Der Schutzgedanke (hinsichtlich potenzieller Gefahren im Netz) beginnt dann, hinter die wachsende Eigenverantwortung und den damit korrespondierenden Förderungsgedanken zurückzutreten. Ab dieser Altersphase schauen die Eltern zunehmend weniger auf das Nutzungsverhalten ihrer Kinder im Hinblick auf digitale Medien, auch in der schulisch-formalen Bildung tritt Medienbildung in den Hintergrund. Damit eröffnet sich für die non-formale Jugend- und Erwachsenenbildung ein Einfallstor, um Jugendliche aufsuchend anzusprechen und durch eine sich am Mediennutzungsverhalten der Altersgruppe orientierende Bildungsarbeit Raum zu schaffen für qualifizierten Austausch und problemorientierte Diskussionen. Die non-formale Bildung kann zudem Lücken schließen, die die formale Bildung durch ihre curriculare Überfrachtung offenlassen musste.

Non-formale Bildung kann insbesondere bei der kritischen Reflexion digitaler Medieninhalte unterstützen, in Bezug auf die nach wie vor ein großer Bedarf festzustellen ist. Medienkritik als konsekutive Form der Medienkompetenz kann nicht nur im schulischen Bereich gefördert werden. Gerade in der non-formalen Bildung müssen die Angebote ausgebaut werden, um die Herausforderungen und Schwierigkeiten der digitalen Welten zu erörtern und zu reflektieren. Inhaltliche Schwerpunkte können im Kindesalter neben der Begleitung audiovisueller Inhalte die Förderung von Beurteilungskompetenzen (Nutzung von Suchmaschinen) oder die Sicherheit im Netz (bei Kommunikationsdiensten) sein (Brüggen/Bröckling 2017, S. 158). Bei Jugendlichen können die Schwerpunkte entsprechend angepasst werden und zwar hin zu einer selbstbestimmten Aneignung in Verbindung mit ethisch-kritischer Reflexion digitaler Medien (Schorb 2009, S. 51ff.). Darüber hinaus bieten sich partizipative Angebote an, die an den selbstgewählten Interessen von Jugendlichen ansetzen, sowie Formate, die auf die Ausweitung des politischen Engagements im digitalen Raum abzielen.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Beratung zu Modellprojekten im non-formalen Bereich zur „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ im Bundesprogramm *Demokratie leben!* zwischen 2015 und 2019 brachte weitere interessante Erkenntnisse mit sich: Alle geförderten Projekte zielten darauf ab, dass die Informations-, Medien- und Methodenkompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Hassrede und Fake News im Netz gestärkt werden (Brodführer u. a. 2019, S. 2). Zugleich sollten die Kompetenzen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Hinblick auf das Erkennen menschenfeindlicher oder strafrechtlich relevanter Inhalte im Netz ausgeweitet werden. Als Erkenntnisgewinn der wissenschaftlichen Beratung wurde deutlich, dass die Komplexität der bei der Digitalkompetenzförderung zu verfolgenden Handlungsstrategie es notwendig macht, dass flexible Konzepte aufgelegt werden, gerade mit Blick auf aktuelle Entwicklungen im digitalen Raum (ebd., S. 87). Die Ziele digitaler Kompetenzförderung werden durch diese Projekte zwar erreicht (insbesondere ein Zuwachs an Wissen zu Hass im Netz und Stärkung von Engagement im digitalen Raum), allerdings findet die Wissensvermittlung meist im analogen Raum statt (ebd., S. 88). Bereits vorhandene Inhalte – mit dem Schwerpunkt Demokratieförderung und Prävention von Menschenfeindlichkeit – sollen weiter ausgebaut werden, jedoch sind die Anforderungen für die Realisation des Projekts hoch und zugleich sind entsprechende Ressourcen notwendig, um letztendlich im Netz wahrgenommen zu werden.

Dialogformate können ein kreatives Beispiel im Bereich der non-formalen Bildung sein, wenn es darum geht, Jugendlichen in realen wie digitalen Welten neue Perspektiven und den Kern der Meinungsvielfalt näherzubringen. Beispielhaft sei die App „*Diskutier Mit Mir*“ erwähnt: Durch die Anmeldung via App werden anhand eines zuvor ausgefüllten Fragebogens Personen miteinander verknüpft, die eine vom jeweiligen Gegenüber abweichende politische Einstellung haben. Die Pluralität der Meinungen, der Austausch über eine Vielfalt von Argumenten und Meinungen kann Jugendlichen auch dazu dienen, sich in ihrer Identität zu festigen und eigene Standpunkte herauszubilden und einzunehmen. Derartige Tools bedürfen zu ihrem breitenwirksamen Einsatz im Unterricht jedoch einer ausgeprägten methodischen Kompetenz der Lehrkräfte.

Generell wäre für die Unterstützung und den wissenschaftlichen Austausch im Bereich der non-formalen Bildung die stärkere Etablierung von Lehrstühlen zur Didaktik der außerschulischen Bildung mit Medienschwerpunkt wünschenswert. Es gibt im Bereich der non-formalen Bildung deutlich zu wenige Ausbildungsgänge. Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit wie auch das Feld der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung stehen bildungspolitisch nach wie vor im Schatten der auf die formale Bildung fokussierten Lehramtsausbildung. Die Aus- und Fortbildung lediglich den sozialpädagogischen Studiengängen zuzuweisen, greift professionstheoretisch zu kurz. Die Praxis der außerschulischen Demokratiebildung hat in den letzten Jahren vor allem durch die Bundesprogramme und den Bedeutungszuwachs der Zentralen für politische Bildung in Bund und Ländern einen außerordentlichen Schub erfahren und ist zu einer komplementären Größe neben der formalen politischen Bildung

herangewachsen. Dabei spielen medienpädagogische Projekte, die auf Kompetenzen im Feld der digitalen Medien abzielen, eine bedeutende Rolle. Vor diesem Hintergrund kann die asymmetrische Bedeutung dieses Handlungsfeldes in der Aus- und Fortbildung der Profession nicht länger hingenommen werden.

Während Schulen – auch durch den *Digitalpakt* der Bundesregierung – derzeit eine besondere Zuwendung mit Fokus auf den digitalen Bereich erfahren, ist das in der non-formalen Bildung deutlich weniger der Fall. Daher wäre auch für Bildungsstätten oder Jugendhäuser sowie für die breite Projektlandschaft der außerschulischen Demokratiebildung eine Art Digitalpakt für außerschulische Bildung vonnöten, da diese Einrichtungen in Hinblick auf digitale Bildung nicht wirklich gut und nachhaltig ausgestattet sind. Sie verknüpfen in ihren Praktiken digitale Bildungsangebote mit analogen Präsenzangeboten. Die vielfältige, in letzter Zeit zunehmend auch mobile Infrastruktur außerschulischer Bildung ist gerade wegen der unbestrittenen Relevanz des Präsenzlernens unverzichtbar. Die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung hat unter den eingangs erläuterten Aspekten eine besondere Bedeutung in der Bildungslandschaft, gerade auch wegen der mittlerweile sehr differenzierten, sich professionalisierenden und strukturierten Angebote der Demokratieförderung.

Mittlerweile hat sich durch die Konsolidierung der Trägerstrukturen eine systemimmanente Innovationskraft herausgebildet, die praxisbegleitende Impulse zu setzen imstande ist. Beispielsweise hat die evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung ein Escape Game (*General Solutions*) entwickelt, das einen niedrigschwelligen Einstieg in die Auseinandersetzung mit Themen wie Datenschutz und informationelle Selbstbestimmung ermöglicht (Gramoll u. a. 2019, S. 27). Diese Art von Spielen kann zu Lern- und Bildungszwecken in der non-formalen Bildung eingesetzt werden und bildet Anknüpfungspunkte zu verschiedenen Themen im digitalen Bereich wie dem Nutzungsverhalten in Bezug auf digitale Medien und Datenspuren oder den Geschäftsmodellen digitaler Plattformen sowie der Frage, wie diese in demokratische Debatten eingebunden werden (ebd., S. 30). Um netz- und jugendpolitische Fragen stärker miteinander zu verknüpfen, gibt es zudem seit 2017 die Reihe der jugend- und netzpolitischen Foren, die ebenfalls von der evangelischen Trägergruppe angeboten werden. Durch diese Angebote non-formaler Bildung können komplexe digitale Prozesse von den Jugendlichen selbst aufgegriffen und reflektiert werden. Netzpolitische Themen, die den Alltag der Jugendlichen betreffen, werden diskutiert, um altersgerecht Digital- und Medienkompetenz zu vermitteln und auch die jugendspezifische Perspektive mit in den Blick zu nehmen (Dachwitz/Jantschek 2017, S. 46). Gerade politische Regulierungsbemühungen wie die Debatte um Uploadfilter beschäftigen Jugendliche in ihrem Alltagsdiskurs, weswegen derartige Formate in der non-formalen Bildung sehr wichtig sind, um in der Medienbildung an die intrinsische Motivation von Jugendlichen anzuknüpfen. Die digitalen Medienwelten sind Teil der Jugendkultur geworden. Ihre Verteidigung durch kritische Medienbildung liegt deshalb im ureigenen Interesse von Jugendlichen. Durch weitere Beispiele wie Kryptoparties oder in der Arbeit mit Computerspielen (so lässt sich mit dem Spiel *Minecraft* in pädagogischen Projekten die digitale Lebenswelt der Altersgruppe nachvollziehen; vgl. Thiel 2019) kann non-formale Bildung dazu beitragen, das Verständnis von Medien weiter zu fördern. Auch in der Gedenkstättenpädagogik werden derzeit zunehmend verschiedene digitale Formate diskutiert und initiiert, die Jugendliche auf digitalem Weg erreichen und sie bei der Herausbildung ihres Wissens zu historischen Themen unterstützen können.

9.2.3 Zur Situiertheit digital-medialer Bildungsprozesse in der informellen Bildung

Im Unterschied zu formalen und non-formalen Bildungssettings sind informelle Bildungsprozesse nicht an einzelne, besondere Orte gebunden, und sie unterliegen keiner strukturierten Bildungsprogrammatik. Informelle Bildungsprozesse finden entgrenzt und selbstorganisiert statt. Sie bilden in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen einen vernetzten Raum, in dem Haltungen, Werte und Fähigkeiten herausgebildet, verglichen und übernommen werden. Durch bestimmte Einflüsse, Bekanntschaften oder andere Quellen der individuellen Lebenswelt – sei es durch Freunde und Familie, bei der Ausübung von Hobbies oder in alltäglichen Begegnungen – wird das subjektive Weltverhältnis beständig neu gebildet. Im Bereich des informellen Lernens haben wir es mit einem hohen Maß an intrinsischer Motivation zu tun. Zwar ist dieses Bildungsfeld keineswegs herrschaftsfrei, es zeichnet sich jedoch in einem hohen Grad durch selbstbestimmte Bildung aus. Hier findet ständiges – bewusstes wie unbewusstes – Lernen statt, sodass der informellen Bildung ein besonders relevanter Anteil an der Identitätsfindung und der Herausbildung der eigenen Persönlichkeit zukommt.

Kinder

In der Kindermedienlandschaft haben sowohl öffentlich-rechtliche als auch private linear sendende Medienanbieter ein breites Angebot entwickelt, wie etwa den Kinderkanal von *ARD/ZDF* (*KiKA*), *fragFINN*, *Super RTL* oder *toggo*. Hier muss zwischen dem öffentlich-rechtlichen Auftrag, eine Grundversorgung an Bildung und Orientierung zu leisten, und kommerziellen Anbietern, die vor allem fiktionale Programme und Unterhaltung anbieten, welche in aller Regel Teil eines globalen Markts sind, unterschieden werden. Diese Anbieter gehören zugleich auch zu den reichweitenstärksten non-linearen Medienanbietern im Netz. Nichtkommerzielle und zivilgesellschaftliche Kindermedienanbieter haben es dagegen sehr schwer, sich auf dem Markt zu behaupten, da sie keine Gewinnabsichten verfolgen, ihr Angebot in aller Regel werbefrei ist und sie nur in sehr geringem Maße auf Förderinstrumentarien zugreifen können. Für Kinder gehören in der politischen wie demokratischen Bildung im TV-Bereich noch immer das Wissensformat *Wissen macht Ah!*, das Nachrichtenformat *logo* und das intergenerationale Format *Sendung mit der Maus* zu den wichtigsten linear angebotenen Inhalten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 41). Auch im Internetbereich hat sich ein breites Angebot verschiedener Anbieter etabliert; Institutionen wie die *Bundeszentrale für politische Bildung* (durch das Portal *hanisauland.de*) und kleine nichtkommerzielle und kinderpolitische Anbieter wie die Suchmaschine *Blinde Kuh* oder die Website *www.kindersache.de*, die im Netzwerk *Seitenstark* miteinander verbunden sind, treten gleichsam als Akteure auf. Jedoch rezipieren Kinder daneben auch Erwachsenenmedien, in Bezug auf die jedoch hin und wieder Verständnisschwierigkeiten bestehen.

Vor allem die Zehn- bis 14-Jährigen werden durch Influencer und Influencerinnen und deren Auftritte in sozialen Netzwerken stark in ihren Verständnis- und Verarbeitungsfähigkeiten herausgefordert und mitunter – gemessen an ihren noch nicht ausgebildeten Kompetenzen – auch überfordert (Gebel/Brüggen 2017, S. 3). Nicht immer können sie Inhalte und Darstellungsweisen, die sie sich anschauen, selbständig oder in ihren Peergroups reflektieren und in einen Bezugsrahmen einordnen (ebd.). Da auch mögliche ironische oder sarkastische Darstellungen von Kindern nicht immer sachgerecht interpretiert werden oder von den Anbietern unreflektiert in Szene gesetzt werden, können sich gesellschaftliche Vorurteile verfestigen.

Informelles Lernen unterliegt in der Lebenswelt mitunter starken Restriktionen. Gerade Kinder erleben mitunter tiefe Eingriffe in ihre Privatsphäre in Bezug auf ihre (Mit-)Nutzung digitaler Medien und deren Praktiken in Familien, wie eine Studie des *Deutschen Kinderhilfswerks* von *Kutscher* und *Bouillon* darlegt (Kutscher/Bouillon 2018). Der demokratische Umgang mit den Medienpraktiken der Kinder ist vor dem Hintergrund der Kinderrechte in vielen Familien als problematisch einzuschätzen. Das Abfragen von Passwörtern oder das Durchsuchen von Chatverläufen sind Alltag und häufig Folge einer Überforderung von Eltern im Rahmen der häuslichen Medienerziehung. Oft wollen sie lediglich in gutem Willen ihrer Erziehungsverantwortung gerecht werden. Eltern geraten dabei in einen inneren Konflikt zwischen der „Verantwortungsverlagerung und kontrollierenden Eingriffen in die Privatsphäre der Kinder“ (Kutscher/Bouillon 2018, S. 6). Auch das Sharenting[106] ist in den Alltag von Familien eingelagert und dort häufig Gegenstand von Debatten in Hinblick auf die Beteiligung von Kindern an den elterlichen Medienpraktiken. *Facebook* oder *Instagram* werden als „öffentlich“ wahrgenommen, *WhatsApp* hingegen als privat, was im Folgeschluss häufig einen zu sorglosen Austausch von Bildern durch den Messenger-Dienst bedeutet (Kutscher/Bouillon 2018, S. 6). *Kutscher* und *Bouillon* zeigen auf, dass Kinder sehr häufig genaue Vorstellungen davon haben, welche Bilder wann geteilt werden dürfen – in der Regel beteiligen die Eltern sie jedoch nicht an der Entscheidung über die Veröffentlichung eines Bildes (ebd., S. 62). Das Einverständnis von Kindern wird vorausgesetzt, auch wird ein Einspruch von Kindern – begründet auch durch die „normale“ Ordnung in Familien – missachtet.

Verstärkt zu beobachten ist darüber hinaus, dass Kinder immer häufiger von ihren Eltern als Influencer oder Influencerinnen eingesetzt werden. Das *Deutsche Kinderhilfswerk* machte nicht zuletzt im Rahmen eines Fachtags 2018 darauf aufmerksam. Dass Sechsjährige auf *YouTube* Spielzeug testen oder Zehnjährige via *Snapchat* einen Einblick in ihren Alltag oder ihre Hobbies geben, ist nicht außergewöhnlich (Deutsches Kinderhilfswerk 2018). *Mileys Welt* (876.000 Abonnenten) oder *Alles Ava* (687.000 Abonnenten) gehören dabei zu den am meisten aufgerufenen deutschsprachigen *YouTube*-Kanälen von Kindern. Insgesamt wächst die Anzahl der Kanäle, in denen Kinder – oft auf Initiative ihrer Eltern – aktiv werden, um auf Produkte aufmerksam zu machen, und so mitunter

---

[106] Unter Sharenting wird das übermäßige Teilen von Bildern oder Videos der Kinder seitens ihrer Eltern auf Kanälen wie *Facebook*, *WhatsApp* oder *Instagram* verstanden. Der Begriff geht auf einen Beitrag von *Yap* im *Wallstreet Journal* zurück, der zunächst das „Oversharing“ als eine Wortkombination von „Over-sharing“ und „Parenting“ beschrieb.

für Werbezwecke eingesetzt werden. Dies widerspricht sehr häufig dem Recht von Kindern auf Persönlichkeitsschutz, das in der *UN-Kinderrechtskonvention* verankert und auch grundsätzlich in der Fürsorgepflicht der Eltern normiert ist. Darüber hinaus werden Fragen des Arbeitsschutzes und der Gewerbeaufsicht berührt. Kinder sind sich oft der Tragweite einer Einwilligung in solche Praktiken nicht bewusst.

Informelle Bildungsprozesse können und sollten thematisiert werden, indem sowohl für Kinder als auch für Jugendliche ein Angebot zur „Begleitung von Selbstbildungs- und Selbstlernprozessen mit Medien“ (Hugger 2017, S. 179) geschaffen wird. Als nicht-institutionalisiertes Angebot findet es abseits des formalen Bildungskontextes statt, bringt aber genau deshalb für die Zielgruppe die Möglichkeit, selbst Bildungserfahrungen zu machen oder in einer selbstgewählten Gemeinschaft zu lernen. Hier kann unter Berücksichtigung eigener Schwächen und Stärken Lernen selbstbestimmt organisiert und abseits des schulischen und außerschulischen Rahmens strukturiert werden. Projekte der politischen Bildung können hierfür noch mehr Angebote schaffen, die Kinder und Jugendliche im Bereich der digitalen Welten bei der Aneignung von und der kritischen Auseinandersetzung mit entsprechenden Kompetenzen unterstützen können.

Jugendliche

Jugendliche rezipieren und reflektieren grundsätzlich alle Medien. Der Trend weist aber je nach Bildungsverlauf in Richtung audiovisuelle Formate und netzgestützte Medienrezeption (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 13). Dabei spielt im Bereich audiovisueller Formate das lineare Angebot privater und öffentlich-rechtlicher TV-Sender nach wie vor eine wichtige Rolle, selbst wenn es über die Mediatheken nonlinear rezipiert wird. Allerdings präferieren Jugendliche, die lineare Angebote konsumieren, überwiegend private Sender, da sie sich von den meisten öffentlich-rechtlichen Angeboten nicht mehr angesprochen fühlen. Damit gehen Jugendliche zunehmend auch den klassischen Nachrichtenformaten der öffentlich-rechtlichen Sender als Zielgruppe verloren. Private Sender bieten vor allem unterhaltendes Infotainment an. Nachrichten werden aber mittlerweile nicht mehr nur unter qualitativen Gesichtspunkten rezipiert, sondern dort, wo sie leicht auffindbar und eingebettet sind in die Alltagskommunikation, also in die non-linearen Angebote auf Social-Media-Plattformen. Es darf als gravierendes Problem angesehen werden, dass das gebührenfinanzierte öffentlich-rechtliche Fernsehen Jugendliche dramatisch und asymmetrisch als potenzielle Zielgruppe vernachlässigt und bestenfalls halbherzig bedient. Zwar ist mit *Funk* ein non-lineares vielfältiges und experimentelles Programm entwickelt worden, das unter qualitativen Gesichtspunkten eindeutig positiv zu beurteilen ist. *Funk* funktioniert und erreicht dabei die eher netz- und bildungsaffinen Jugendlichen mit einem unterhaltenden und informativen Programm. Es trägt so dazu bei, die „Zielgruppenlücke“ wenigstens ansatzweise zu schließen. Es ist jedoch nicht hinnehmbar, dass angesichts der Gebühreneinnahmen, die jeder Haushalt zu erbringen hat, Jugendliche, sieht man von den jugendaffinen Hörfunkprogramme (Jugendwellen) ab, innerhalb der Programmvielfalt der öffentlich-rechtlichen Programme auf dermaßen asymmetrische Weise benachteiligt sind. Ein öffentlich-rechtliches Programm, das in Sachen Grundversorgung allen Zielgruppen gleichermaßen mit passgenauen Angeboten verpflichtet ist, jedoch den Aufwand für Angebote, die sich an den Alltags- und Erfahrungswelten Jugendlicher orientieren, im Promillebereich hält, ist dabei, seine gesellschaftliche Legitimität zu verspielen.

Neben dem Trend zu audiovisuellen Medieninhalten spielt bei Jugendlichen die Autonomie der Nutzung eine Schlüsselrolle. Jugendliche lassen sich nicht mehr auf Sendezeiten festlegen, sondern rezipieren Medieninhalte, wann sie es gerade wollen. Und weichen so ins Netz aus, das u. a. mit Streaming-Plattformen und Mediatheken sowie Social-Media-Formaten einen reichhaltigen Medienmix von fiktionalen Programmen bis hin zu interaktiven Kommunikationsangeboten vorhält. Dabei brechen klassische Medienkulturen auf bzw. durchmischen sich. Die selbstbestimmte Nutzung digitaler Medien spannt deshalb ein großes Netz informeller Bildung auf, das nicht mehr von klassischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren formaler und non-formaler Bildung organisiert und kontrolliert wird.

Die Dimension der Selbstermächtigung der die Medien Nutzenden ist in der Mediengeschichte schon seit Längerem zu beobachten und nachzuweisen. Die Bedeutung, die einem direkt oder medial vermittelten Werk zukommt, wird nicht allein durch die produzierenden, kreativen Akteurinnen und Akteure hergestellt, sondern zunehmend auch durch die aktiv rezipierenden, betrachtenden, lesenden und hörenden Akteurinnen und Akteure. Sie beeinflussen und transformieren die durch die Autorenschaften erzeugten und in ihren Werken angelegten Bedeutungsmuster und pluralisieren damit den jeweiligen Bedeutungskern. Dieses Phänomen lässt sich auch in politischen Meinungsbildungsprozessen beobachten. In der Wissenschaft werden diese Fragen seit Langem im Diskurs der Rezeptionsästhetik verhandelt, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, nach der Wahrnehmung von Werken zu

fragen, und sich damit gegen den Strukturalismus stellt, der allein vom Werk her argumentiert. Die *Konstanzer Schule* um *Iser* und *Jauß* hat diese Debatte im deutschsprachigen Raum etabliert. Im angelsächsischen Sprachraum wird sie als „reader response criticism“ verhandelt. Der Kommunikationswissenschaftler *Hall*, der auch Wegbereiter der *Cultural Studies* ist, hat in seinem berühmten Aufsatz „Kodieren, Dekodieren“ (Hall 1977) beschrieben, dass eine Nachricht bzw. ein Text nie nur durch die Absendenden alleine bestimmt wird und die Empfangenden keineswegs nur passiv Empfangende sind. Der Literaturwissenschaftler *Iser* spricht in seiner Theorie von der Verknüpfungsleistung, die Lesende erbringen, indem sie sogenannte „Leerstellen“ mit Bedeutung versehen und damit überhaupt erst ein ganzheitliches Werk entstehen lassen (Iser 1971).[107] Dieser Entwicklung folgend, können wir, schon vor der Digitalisierung beginnend, aber durch sie massenhaft beschleunigt, beobachten, wie aus passiv Nutzenden zuerst aktiv Nutzende und damit Kommentierende, Kokreative und Koproduzierende werden, die nunmehr im medienkonvergenten Kontext selbst Produzierende werden. Die Selbstermächtigung der Nutzenden gewinnt im Kontext der Digitalisierung an Fahrt und stellt das Selbstverständnis zahlreicher Professionen infrage.

Jugendliche begegnen in ihrer Medienrezeption einer Vielzahl von Bildungsangeboten, deren Qualität sie häufig nur schwer einschätzen können. Insbesondere von ihren Eltern und seitens der formalen Bildung bekommen sie bei der Einordnung der Validität von Medieninhalten zu wenig Unterstützung, mitunter spielt hierbei auch die Überforderung der Eltern eine Rolle. Daher sind Freunde, Bekannte oder Mitschüler, beispielsweise für die Auswahl von *YouTube*-Videos, eine sehr wichtige Bezugsquelle (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 10). So sagen mehr als 90 Prozent der befragten Jugendlichen, dass ihnen Tipps ihrer Peers aus dem direkten Umfeld wichtig bis sehr wichtig sind. Neben dem „analogen“ sozialen Umfeld sind Influencerinnen und Influencer für zwei Drittel der Jugendlichen wichtige Impulsgeber bei der Auswahl von *YouTube*-Inhalten. Zu mehr als einem Drittel sehen Jugendliche Videos an, die dem Bereich der Unterhaltung zuzuordnen sind, auch Musik, Gaming-Kanäle oder Lifestyle-Blogs sind besonders beliebt (Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 10). *YouTube* ist zweifellos ein (virtueller) Ort, an dem Jugendliche Lernerfahrungen machen und mit Hilfe von YouTuberinnen und YouTubern politische Themen adaptieren, reflektieren und sich eine eigene Meinung bilden.

Influencer und Influencerinnen, die eine große Reichweite haben, zeichnen sich durch eine starke Persönlichkeits- und Themenkompetenz aus. Sie besitzen ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit (Authentizität), die zugleich die größte Währung im Netz (auch) bei Jugendlichen ist (Grässer 2019, S. 3). Bei den Jugendlichen haben sie Einfluss auf die individuelle Meinungsfindung sowie auf deren persönliche wie soziale Orientierung (z. B. auf Liebesbeziehungen oder auch auf die politische Meinungsbildung, vgl. das Rezo-Video „Die Zerstörung der CDU“ kurz vor der Europawahl 2019). Eine besondere Rolle kommt derzeit den Influencerinnen und Influencern auf *YouTube* zu, die neben den unmittelbaren Peers bei Jugendlichen maßgeblichen Einfluss auf das Medienkonsumverhalten und die damit verbundenen medialen Bildungsprozesse haben.

Trotz des immens hohen Einflusses pflegen Jugendliche offensichtlich ein ambivalentes Verhältnis zu Influencern und Influencerinnen, wobei Unterschiede in Bezug auf das formale Bildungsniveau zu erkennen sind (vgl. dazu auch Abs. 9.1.3.): So stimmt über die Hälfte der Aussage zu, dass Influencer oder Influencerinnen sie nerven und nur Werbung auf ihre Videos schalten. 46 Prozent finden jedoch auch, dass sie von ihnen gute und hilfreiche Anregungen erhalten (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 68). Dabei sind Jugendliche, die über ein höheres Bildungsniveau verfügen, doppelt so häufig von Werbung genervt wie jene mit formal niedrigerem Bildungsniveau (ebd.). Misstrauen bei Produktplatzierungen oder hinsichtlich redaktionell aufbereiteter Formate ist bei Jugendlichen vorhanden, auch werden Strategien, die die Stars auf *YouTube* in Bezug auf Publikumsgewinnung bzw. -bindung anwenden, durchschaut. Jedoch ist den Jugendlichen nicht immer klar, welches redaktionelle Know-how oder welche Agenturleistungen in welcher Dimension mittlerweile hinter vielen YouTubern stehen und dass nicht allein die Person beteiligt ist, die vor der Kamera auftritt (Grässer 2019, S. 5). Daher gelingt es Jugendlichen nicht immer, die subjektiv wahrgenommene authentische Wirkung mit der inszenierten und durch Redaktionen unterstützten Performanz in Beziehung zu setzen.

Zu beobachten ist bei der Betrachtung des Einflusses von *YouTube*-Persönlichkeiten auf Jugendliche der sogenannte Third-Person-Effekt (Grässer 2019, S. 4): Viele Jugendliche sehen so Freundinnen und Freunde oder ihre Geschwister als stark beeinflussbar durch YouTuberinnen oder YouTuber an; sie selbst hätten jedoch, so geben sie an, eine kritischere Haltung, verfügten über souveräne Umgangsweisen bzw. besäßen eine gewisse Immunität gegen entsprechende Einflüsse auf ihre persönliche Identitätsbildung. Der Widerspruch, dass *YouTube*-Videos

---

[107] Vgl. *Iser* in *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, später auch bei *Eco*, *Lector in Fabula*, (1997), wo er das Konzept des Modell-Lesers entwickelt, der mit seinem Weltwissen diese Leerstellen auffüllt.

nicht zugleich stark wirksam (in Bezug auf Freundinnen und Freunde und Geschwister) und gar nicht wirksam (in Bezug auf sie selbst) sein können, wird ihnen dabei nicht hinreichend bewusst (Grässer 2019, S. 4). Diese Dissonanz bietet im Übrigen neben einer Reihe von weiteren Erkenntnissen darüber, wie Jugendliche sich informell bilden, gute Ansatzpunkte für eine reflektierende medienpädagogische Arbeit im formalen und non-formalen Bildungsbereich.

Häufig wird den Jugendlichen aus Erwachsenensicht die Rolle von Digital Natives zugesprochen, die mit digitalen Medien aufwachsen und denen deshalb der Gebrauch und die Praktiken leichter fallen. Die 14- bis 24-Jährigen selbst lehnen diese Zuschreibung allerdings als eine Pauschalisierung einer ganzen Generation ab. Sie weisen es zurück, nur aufgrund ihres Geburtsjahrs als Digital Native bezeichnet zu werden, und argumentieren damit, dass das für sie notwendige Digitalwissen zunächst selbst erarbeitet werden musste und dabei eben auch ein großer Teil des Aneignungsprozesses über informelle Bildung erfolgt ist (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 28). Jugendliche mit einer formal höheren Bildung schätzen sich selbst so ein, dass sie eine hohe Internetkompetenz besitzen, und beurteilen ihre eigenen Kenntnisse als sehr gut oder gut. Dennoch erkennen auch sie einen weitverbreiteten Mangel an digitaler Kompetenz in ihrer eigenen Generation und machen deutlich, dass nicht alle Jugendlichen jene Kenntnisse besitzen und mit digitalen Medien problemlos umgehen können (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 29). Viele Jugendliche sind sich der Ungleichheiten im Umgang mit digitalen Medien bewusst und sprechen sich dafür aus, Wissensunterschiede hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien zu minimieren. Ohne edukative Unterstützung werden bestehende Ungleichheiten in den Umgangsformen mit digitalen Medien reproduziert. Umgekehrt funktionieren digitale informelle Bildungsprozesse nicht zwingend milieuübergreifend, da sich durch Echokammern und Filterblasen bedingt eher selten ein Kontakt zwischen Schichten mit unterschiedlichen formalen Bildungsabschlüssen herstellt. Somit verstetigen sich soziale Ausschlussprozesse im Analogen auch im Bereich digitaler Medien, sodass ein Austausch zwischen den gesellschaftlichen Gruppen nicht stattfindet (Kutscher 2009). Jugendliche bleiben in ihren Peergroups und tragen damit indirekt zu einer Reproduktion von Ungleichheit bei.

Ausblick: Zur digital-medialen Selbstermächtigung Jugendlicher

Bei allen noch bestehenden Ambivalenzen und Herausforderungen in Bereichen der formalen, non-formalen und informellen Bildung zeichnet sich aber durchaus auch eine *partizipative Fluchtlinie* ab. Insbesondere erscheint das Ziel politischer Bildung, die Förderung einer digital-medialen Handlungskompetenz in medialen Bildungsräumen, durchaus erreichbar zu sein. Deutlich wird bei Jugendlichen etwa, wie eine immer spürbarere digitale Selbstwirksamkeit zu größerem Interesse und einer steigenden Bereitschaft, sich gesellschaftlich und politisch zu beteiligen, führen kann. Zwei Drittel der 14- bis 28-Jährigen geben an, sich in der Freizeit für andere oder für einen sozialen Zweck – digital wie analog – zu engagieren (Deutscher Bundestag 2020b, S. 73). Nicht nur *Fridays for Future* zeigt durch internetgestützte Popularisierung neue Wege der Demokratiebildung auf. Auch die Mobilisierung im Sommer 2018 durch die Onlinepetition *Save the Internet* verdeutlichte, wie die digital vernetzte Welt neue selbstbestimmte Partizipationsformen ermöglicht. So stimmt nach dem Dritten Engagementbericht der Bundesregierung mehr als jeder Vierte der Aussage zu, durch sein Engagement die digitale Welt verbessern zu wollen. Besonders Themen wie der mangelnde Datenschutz, Hate Speech im Netz oder der Umgang mit Fake News ermuntern Jugendliche, sich onlinebasiert zu engagieren (ebd., S. 55). Jugendliche sind daher nicht nur Rezipientinnen und Rezipienten, sondern treten im digitalen Raum auch selbst als Akteurinnen und Akteure auf und bieten daher für die politische Bildung wichtige Anknüpfungspunkte. Die genannten Beispiele zeigen, dass Jugendliche über digitale Kanäle mehr und mehr in die Rolle von (Co-)Produzenten schlüpfen und im digitalen Zeitalter zum Beispiel in der Klimaschutzbewegung weltweit Millionen Menschen mobilisieren können, wodurch Protest medial verstärkt wird. Damit gewinnen Jugendliche unmittelbaren Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse und erhalten die Möglichkeit zur Partizipation durch digitale Praktiken. Derartige Aktionen können Selbstwirksamkeitserfahrungen und damit auch Selbstbewusstsein für die Beteiligung an und die Bildung in demokratischen Verfahren schaffen.

Hinzu kommt, dass die Beteiligungsrechte, die sich auch auf den Medienbereich erstrecken, derzeit durch medientechnologische Entwicklungen begünstigt werden. Das Engagement in rein onlinebasierten Gruppen wächst kontinuierlich an,[108] wenngleich noch immer Vereine oder Verbände die wichtigsten Rahmenbedingungen bereitstellen (Deutscher Bundestag 2020b, S. 98). Digitales Engagement erfolgt dabei vor allem in den Themenfeldern

[108] Knapp 22 Prozent der Befragten benennen das Engagement in rein onlinebasierten Gruppen als den organisationalen Rahmen für ihr Engagement (Deutscher Bundestag 2020b, S. 98).

Kultur, Gesellschaft, Politik und Umweltschutz. Gerade soziale Medien wie *Facebook*, *Instagram* oder *WhatsApp* spielen für mehr als die Hälfte der Befragten eine große Rolle bei der Organisation des Engagements im digitalen Raum, als Kommunikationstool sind *WhatsApp* (bei mehr als 75 % der Befragten) sowie E-Mail und *Facebook* besonders bedeutsam (ebd., S. 58). Durch ihr Online-Engagement können Jugendliche das Digitale mit Engagement vor Ort kombinieren. Online- und Offline-Engagement sind verschmolzen, die Handlungsfelder werden nicht mehr voneinander getrennt. Aber auch niedrigschwellige Aktionen spielen eine Rolle, gerade auch für Jugendliche, die sich eher als Nicht-Engagierte bezeichnen. Sie leiten Inhalte weiter oder kommentieren Aussagen anderer auf den sozialen Netzwerken oder deren Profilen. Derartige Aktionen haben nicht zwangsläufig den Status von Engagement, weswegen hierbei vor allem die neuen Formen der Beteiligung am politisch-gesellschaftlichen Diskurs betrachtet werden müssen, die Potenziale für Beteiligungsmöglichkeiten erkennen lassen (ebd., S. 62).

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Kampagnenplattformen wie *campact.de*, dem US-amerikanischen Vorbild *MoveOn* oder auf den Onlinepetitionsangeboten der Parlamente und zivilgesellschaftlicher Akteure (z. B. *abgeordnetenwatch.de*). Rund um die Urheberrechtsdebatte wird deutlich, wie sich Regelungskulturen der Politik mittlerweile von der Alltagserfahrung digitaler Medienrezeption entfernt haben. Das Digitale hat bei Jugendlichen dafür gesorgt, dass erweiterte Partizipationsformen geschaffen werden, die bisher eher nicht oder schwer zugänglich waren und nun – auch durch virale Verbreitung – stärker nachgefragt, rezipiert und wahrgenommen werden. Durch das Digitale ist eine neue Öffentlichkeit entstanden, die demokratische Organisationsformen zulässt und erweitert, indem über onlinebasierte Angebote Formen der Partizipation und Intervention ermöglicht und legitimiert werden. Insbesondere Jugendliche, die mit digitalen Medien am stärksten vertraut sind, nehmen die Chance wahr, vernetzen sich und können dadurch ihre politischen Forderungen akzentuieren, in den analogen Bereich übertragen und signifikanten Einfluss auf politische Debatten und Entscheidungen ausüben, wie das Beispiel der Klimapolitik zeigt. Daher stützen die Interaktivität sozialer Medien und die eigene Medienproduktion demokratische Alltagserfahrungen und sind so bei der politischen Subjektwerdung eines bzw. einer Jugendlichen mittlerweile unverzichtbar geworden.

Digitale Medien können somit Handlungsspielräume erweitern, aber auch zu Kontrolle, Überwachung und Verhaltensoptimierung führen. Die Teilhabe im Netz ist mit versteckten Kosten verbunden, nicht nur im Bereich der Datenerfassung, sondern auch im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Schutz in der Medienerziehung von Kindern – diese werden zwar einerseits als handlungsfähig, andererseits aber auch als besonders vulnerabel eingeschätzt. Gerade in der Frage, welche privaten Daten im Netz preisgegeben werden, muss die Balance zwischen Schutz und Teilhabe gewahrt bleiben (Kutscher 2019, S. 2). Auch Echokammern, verbunden mit der Spezialisierung auf Bereiche einer Teilöffentlichkeit, sind ein bekanntes Problem, das sich durch die digitale Welt noch einmal verstärkt hat (Jarren/Klinger 2017, S. 39). Die Debatte um Fake News, die die gesellschaftliche Spaltung vorantreiben können, ist aktueller denn je. Auch bedarf es eines gewissen Maßes an Eigeninitiative, um Mitglied einer Teilöffentlichkeit zu werden, die sich beispielsweise mit der Klimapolitik oder der Urheberrechtsreform beschäftigt. Die Gefahr, dass sich formal höher und niedriger Gebildete durch den Einfluss digitaler Medien noch weiter voneinander entfernen, ist durchaus gegeben – digitale Teilhabe ist immer auch Voraussetzung für eine soziale Teilhabe, und Jugendliche erfahren nur Selbstwirksamkeit, wenn sie an einem Protest oder an einer Versammlung teilnehmen und Zugang dazu haben. Daher sollte die öffentliche Hand Strukturen schaffen, die es Jugendlichen, die nicht unmittelbar in einen Diskurs eingestiegen sind und an ihm teilhaben, ermöglichen, Impulse aufzugreifen und ihre Perspektiven zu artikulieren. Hier muss allerdings die soziale und bildungsbezogene Ungleichheit in dieser Altersgruppe berücksichtigt werden.

Seit der Etablierung des Internets Mitte der 1990er Jahre war von zivilgesellschaftlicher Seite ein stetiger Anpassungsprozess an neue E-Partizipationsformen zu beobachten. Derzeit stehen wir vor einer E-Partizipation 3.0 (vgl. Krüger 2010), in der Teile der Netzgemeinschaft sich anschicken, mit kommunikativen Praktiken eine strukturelle Macht zu etablieren, die den Staat und seine öffentlichen Angelegenheiten nicht nur kritisch begleitet, sondern mit den Mitteln direktdemokratischer Verfahren selbst Gestaltungsmacht zu generieren versucht. Zu den Anfangszeiten digitaler Partizipation sollten die Bürgerinnen und Bürger durch Formen von E-Government oder E-Democracy in Prozesse der öffentlichen Verwaltung partizipativ eingebunden werden (E-Partizipation 1.0; vgl. Krüger 2010). Die Beteiligung ging von staatlichen Institutionen aus, die Bürgerinnen und Bürger wurden gebeten, sich bei Gesetzesvorhaben, Bebauungsplänen oder einer Haushaltsplanung (Bürgerhaushalt) zu beteiligen. Diese Formen der Beteiligung sind jedoch sehr geprägt von den paternalistischen Handlungslogiken öffentlicher Verwaltung: Der Bürger oder die Bürgerin durften sich lediglich einmischen, wenn sie auch wirklich gefragt wurden (Krüger 2010). Mit der E-Partizipation 2.0 veränderten sich diese Praktiken; die Beteiligungsimpulse gingen von der Bürgerschaft aus, alle sind Konsumierende wie Produzierende, können senden, initiieren, sich einmischen

oder auch nur unterstützen. Über die sozialen Netzwerke konnte Partizipation so erfolgen, dass es möglich war, sich mit nur einem Klick formell politischen Forderungen anzuschließen (ebd.). Dadurch bildeten sich im letzten Jahrzehnt in den sozialen Medien Communities, die keine koordinierende Zentrale mehr besaßen, jedoch hilfreich waren für die Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren und die Bildung von Netzwerken, um den Austausch für politische Forderungen zu organisieren und zu akzentuieren.

Heute erfahren Formen der E-Partizipation 3.0, die sich zwischen direkter und repräsentativer Demokratie verorten, zunehmende Beliebtheit. Es bleibt aber offen und ist umstritten, ob sich diese neuen netzpolitischen Partizipationsvorhaben neben staatlichen und ökonomischen Interessen wirklich durchsetzen und auf Dauer nachhaltig behaupten können. In Deutschland gibt es überdies eine gewisse Skepsis gegenüber Ideen wie Liquid Feedback oder Liquid Democracy,[109] international wachsen diese Formen der Partizipation weiter. Dadurch, so die Protagonistinnen und Protagonisten dieser Positionen, werden die Qualität und die Legitimation von Entscheidungsprozessen erhöht und verstärkt. Plattformen, die über Social Media hinausgehen, bieten dabei zusätzlichen Raum für gesellschaftlichen Diskurs an und vernetzen politisch interessierte Bürgerinnen und Bürger über erkennbare Communities hinaus. Durch Formen der E-Partizipation 3.0 sollen neue Spielarten der demokratischen Teilhabe und Auseinandersetzung gelingen und etabliert werden, bei denen die Bürgerinnen und Bürger nachhaltiger in politische Entscheidungsprozesse involviert werden. Allerdings ist der demokratische Preis dafür nicht unerheblich, da durch diese selbstlegitimierten „Beteiligungseliten“ implizit „Repräsentationslücken“ in Kauf genommen werden und auf diese Weise digitale Ungleichheiten und Ausschlüsse ausgeblendet werden und damit unberücksichtigt bleiben. Formate der politischen Bildung können hier aber impulssetzend und problematisierend wirken und Möglichkeiten aufzeigen, wie über Social Media hinaus Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht und Ungleichheiten dennoch im Blick behalten werden können. Dabei sollten die Betreiber von Plattformen wie Liquid Democracy Transparenz über ihre politischen Positionen schaffen und klare Regeln für eine frei zugängliche Beteiligung herstellen.

Derzeit werden von den Jugendlichen für die Organisation und Strukturierung ihrer politischen Willensbildung aber zumeist kommunikative Plattformen wie *WhatsApp* oder *Telegram* genutzt. Diese Dienste erlauben niedrigschwellige Willensbildung auch in begrenzten Gruppen und dienen zum Informationsaustausch und zur Verabredung kollaborierenden Handelns. Hier können Formate der politischen Bildung jedoch sehr gut unterstützende Wirkung entfalten. Der Infokanal für Messenger *Deine tägliche Dosis Politik*, den die Bundeszentrale für politische Bildung seit der Bundestagswahl 2017 betreibt, erfreut sich unter politisch interessierten Jugendlichen großer Beliebtheit. Solche Angebote zeigen auf, dass Social Media nicht nur ein neutrales Werkezeug, sondern auch Gegenstand kritischer Reflexion sein können. Medienbildung ist heute mehr denn je auch politische Bildung, insbesondere da Medien die Öffentlichkeit in Teilöffentlichkeiten strukturiert haben und damit die Frage aufgeworfen wird, wie gesellschaftlicher Zusammenhalt und ein soziales Gemeinwesen heute noch vorstellbar sind. Medienbildung ist dabei kritisch zu akzentuieren, um die Rolle der politischen Bildung ausreichend kenntlich und zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen.

9.3 Digital-mediale Bildung in der prozeduralen Demokratie

Die politische Bildung kann auf Politik als „Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher […] Entscheidungen“ (Meyer 2001, S. 15) bzw. auf die in Teil A 3.1.1 verwendete Arbeitsdefinition dieses Berichts oder auf ein „prozeduralistisches Modell einer *embedded democracy*“ (Merkel 2016, S. 458ff.) fokussieren. Im ersten Fall geht es um die Möglichkeiten der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen und aus Sicht der politischen Bildung insbesondere um die unterschiedlichen Ermöglichungsbedingungen (Abs. 9.2.1 bis 9.2.3). Im zweiten Fall (Abs. 9.3) geht es um die Einbindung in „demokratische Teilregime“ (Merkel 2016, S. 460ff.) und um die praktischen Prozesse zur Herstellung von Demokratie („Input-Dimension“). Diese Input-Dimension unterliegt in der digitalen Gesellschaft einer Transformation (Abs. 9.3.1), die zu Veränderungen in der demokratischen Erfahrungswelt Jugendlicher führt (Abs. 9.3.2). Für die politische Bildung stellt sich dann die Frage nach zukünftigen Formaten und Einsatzorten (Abs. 9.3.3).

[109] Liquid Feedback ist dabei ein – ursprünglich von der Piratenpartei entwickeltes – Programm, um die Umsetzung des Modells der Liquid Democracy (vgl. Abs. 9.1.1.3) zu realisieren.

9.3.1 Demokratische Prozeduren in digitalisierten Gesellschaften

Die Digitalisierung der Gesellschaft ist für Demokratien längst kein technischer Appendix mehr. Digitalisierung greift deutlich mehr in demokratische Prozeduren ein als andere technisch-mediale Innovationen zuvor. Das kann damit erklärt werden, dass bereits vor der Entwicklung digitaler Techniken antezedente digitale Strukturen vorlagen (Nassehi 2019). Die technologische Verwirklichung bereits vorhandener Muster und Praktiken spitzt bereits latent vorhandene Entwicklungen und die damit zusammenhängenden Probleme noch einmal zu. So wird das immer schon vorliegende Repräsentationsproblem in der Digitalisierung verschärft, sodass Medienkompetenzen als zentrale demokratische Kompetenzen ausgewiesen werden können (Abs. 9.3.1.1.). Zudem zeigt sich in digital vernetzten Gesellschaften in fast kontraintuitiver Weise, dass die Öffentlichkeit nicht etwa durch technische Vernetzung stärker integriert wird, sondern durch technologische Weiterentwicklungen in Teilöffentlichkeiten zerfällt, woraus sich insbesondere die Notwendigkeit einer kritischen Medienkompetenz ergibt (Abs. 9.3.1.2).

9.3.1.1 Demokratische Repräsentationspraxen in digitalen Welten

In klassischen Konzeptionen politischer Bildung wird Politik als System verstanden, in dem kollektiv verbindliche Entscheidungen getroffen und für die Gesellschaft bereitgestellt werden. Moderne Demokratien nehmen zur Legitimation dieser Entscheidungsprozesse das Repräsentationsprinzip in Anspruch. Insbesondere wird unterstellt, dass in den getroffenen Entscheidungen Mehrheitsinteressen reflektiert werden und dass Entscheidungen Sachverhalte repräsentieren. Nun erleben moderne Demokratien in den letzten Jahrzehnten eine Krise der Repräsentation. Diese Krise der Repräsentation ist unter anderem der Transformation in ein „Zeitalter der Komposition“ (Laux 2014) geschuldet. Im Unterschied zur klassisch modernen Frage, wer repräsentiert wird, geht es hier eher darum, wie diese Repräsentation genau hergestellt wird. Auch wenn die Frage nach der Echtheit und Legitimität demokratischer Repräsentation von politischen Entscheidungen die Entstehung und Entwicklung der modernen Demokratie begleitet hat (Rosanvallon 2017), wird diese *demokratische Unbestimmtheit* im Zeitalter der Digitalisierung noch einmal erheblich verschärft. Damit reicht die Frage, ob es richtig ist, was gesagt und gezeigt wird, allein nicht mehr aus. Es muss auch danach gefragt werden, wie Newsflows, Nachrichten, Ikonografien und Abbildungen produziert werden. Während es in den klassischen Bildungsprozessen darum geht, Kompetenzen zu entwickeln, um in demokratische Auseinandersetzungen um das, was richtig ist, einzutreten (Abs. 9.3.2), geht es bei demokratischen Bildungspraktiken um die Frage, wie Repräsentationsverhältnisse in der Gesellschaft hergestellt werden (Abs. 9.3.3). Wie werden Wahrheit, Repräsentation und sachliche Verbindlichkeit in einem Miteinander hergestellt? Wie wird der Common Sense erreicht? Die Befähigung, in diesem Feld reflektierte Erfahrungen zu machen, ist in der Gegenwart mehr denn je eine Frage von Medienkompetenz.

Erste Diskurse um den Begriff der Medienkompetenz wurden bereits in den 1970er Jahren geführt. Mit der Etablierung des Internets ab 1990 wurde „der Ruf nach Medienkompetenz für verschiedene Zielgruppen immer lauter“ (Gapski u. a. 2017, S. 19). Prägend für die Disziplin war der Erziehungswissenschaftler *Baacke*, der den Begriff der Medienkompetenz einführte und in Abgrenzung zu bewahrpädagogischen Konzepten vier Dimensionen handlungsorientierter Mediennutzung unterschied: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 1996, 1997). Die Medienkritik reflektiert die gesellschaftlichen Verhältnisse in denen Medien wirken, aber auch das eigene Medienhandeln. Medienkritik hat auch eine ethische Dimension, insofern es hier um die Fähigkeit geht, soziale bzw. ethische Konsequenzen aus der Entwicklung von Medien zu ziehen. Die Medienkunde beschreibt im Wesentlichen das Wissen um die Medienstrukturen und -systeme, schließt aber auch das Wissen um die Bedienung der Mediengeräte ein. Die Mediennutzung hebt auf die rezeptive Nutzung der Medieninhalte ab, bezieht aber auch das interaktive Umgehen mit Medien ein. Die Mediengestaltung schließlich richtet den Blick auf die Überschreitung der Routinen im Umgang mit den Medien und beschreibt die innovative Mitgestaltung und damit auch die nutzergetriebene Weiterentwicklung der Medien.

Baackes Begriff der Medienkompetenz ist im Alltag häufig auf die technischen Nutzungskompetenzen verkürzt worden. *Baacke* selbst leitet den Begriff vom Konzept der kommunikativen Kompetenzen (*Habermas*) ab und entwickelt ein mehrdimensionales Verständnis von Medienkompetenz. In den späten 2000er Jahren entspann sich eine Fachdebatte darüber, was denn nun der Leitbegriff medienpädagogischer Praxis sei: Medienkompetenz oder Medienbildung. Insbesondere vonseiten der Erziehungswissenschaften (*Marotzki*, *Jörissen*, *Aufnanger*, *Pietraß*) wurde der Begriff der Medienbildung stark gemacht, der im Unterschied zur Medienkompetenz auch die Dimension des Orientierungswissens umfasse und eine andere Zielrelation verfolge. „Medienkompetenz bezieht ihre Bedeutung aus dem Mediensystem, während der Bildungsbegriff nicht auf die Relation Mensch-Medien, sondern

auf jene von Mensch-Welt gerichtet ist. Setzt man Kritikfähigkeit als übergeordnete Dimension, so kann Medienbildung als Erweiterung von Medienkompetenz verstanden werden, weil Bildung ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung nicht denkbar ist“ (Pietraß 2005, S. 44). *Schorb* hingegen weist das mit Verweis auf das stark verkürzte Verständnis von Medienkompetenz zurück, indem er nachweist, dass im Gebrauch der Begrifflichkeit von Medienkompetenz immer auch Handlungsorientierung und Orientierungswissen enthalten sind. Es werden, so *Schorb*, in dem Begriff unterschiedliche Fähigkeiten gebündelt, die im Wesentlichen auf die Komponenten Wissen, Bewerten und Handeln hinauslaufen (Schorb 2009). *Schorb* besteht darauf, dass die Begriffe nicht als Gegensatz benutzt werden können. Im Anschluss daran werden die beiden Begriffe deshalb weitgehend synonym verwendet, wobei der Kompetenzbegriff eher die operativen Teilschritte, der Bildungsbegriff eher das Ziel des Umgangs mit den Medien beschreibt.

Im aktuellen Diskurs allerdings bedarf es einer Vermittlung von medien- und netzpolitischer Kompetenz, um den digitalen Herausforderungen der Gegenwart gerecht zu werden (Brüggen 2019, S. 3). Das klassische Verständnis von Medienkompetenz muss erweitert werden durch einen kompetenten und datensouveränen Umgang mit Medien, bei dem Repräsentations- und Machtverhältnisse reflektiert werden (ebd.). Dabei kann durchaus angeschlossen werden an das aktuelle Verständnis der Förderung von Medienkompetenz als „einer kritisch-reflexiven, sozialverantwortlichen, kreativen und auch […] humorvollen Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Ideologien, Einfluss und Macht sowohl im *Mediensystem* als auch in der Medienkommunikation“ (Tillmann 2017, S. 123). Ihr Stellenwert „als wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am Diskurs der Informationsgesellschaft und grundlegende Aufgabe für die politische Bildung“ (ebd.) wird allerdings erst erfüllt, wenn Formen und Prozesse der Datengewinnung, -verwertung und -nutzung explizit miteingeschlossen werden.

Eine Studie zum Projekt *Du hast die Macht* der *Robert-Bosch-Stiftung* untersuchte 2013 in diesem Zusammenhang, ob und wie Partizipation über digitale Medien gefördert werden kann. Was durch die Studie deutlich wird, ist, dass es den politikfernen Jugendlichen nicht gibt, hingegen gibt es Einigkeit bei den Jugendlichen, dass sie Videos und kurze Texte bevorzugen und einen Zugang zu politischen Fragen über Bewegtbildangebote als nützlich erachten (Besand u. a. 2013, S. 189). Das heißt, die Realität ergibt sich nicht mehr aus redaktionellen (konstruierten) Erzählungen, sondern wird aus Clips und Textversatzstücken in *short cuts* assoziativ zusammengesetzt. Vor diesem Hintergrund erhält die Medienbildung eine neue Bedeutung, da Medien fast ausschließlich zur eigenen Informationsgewinnung und als Grundlage der politischen Urteilsbildung genutzt werden. Es ist nicht nur notwendig, technische Fähigkeiten zu erlernen, auch müssen die medialen Techniken der Informationsselektion und -darstellung (Bildpolitik, „Imagineering“) (Holert 2000) durchschaut werden. Auch im Wissen um die Rahmenbedingungen der Informationsbereitstellung sind Kenntnisse über Existenz und Funktionsweise von Algorithmen ebenso notwendig wie über problematische Mechanismen von Filterblasen und Funktionsprinzipien von Echokammern. Diese Formen der Welterzeugung haben sich durch die sozialen Netzwerke noch weiter verstärkt und markieren einen akuten Handlungsbedarf bei der Förderung Jugendlicher in ihren Umgangspraktiken mit dem Netz (Jarren/Klinger 2017, S. 39).

Die politisch hochrelevanten Herstellungsweisen von Repräsentationen werden im digitalen Zeitalter komplexer und umfassender. Verschiedene Faktoren bei der politischen Sozialisation überlagern sich und entscheiden über Radikalisierungsprozesse oder politische Zugehörigkeiten. Filterblasen dagegen können für ein „persönliches Informationsuniversum“ (Pariser 2011) sorgen, da sowohl Suchmaschinen als auch soziale Netzwerke algorithmusbedingt vorwiegend nur die Informationen anzeigen, die zum eigenen Profil passen. Filter und Sortierungsmechanismen sorgen für Polarisierung, Inhalte werden nur noch selektiv angezeigt, ein Meinungsdiskurs findet nicht mehr statt (Sindermann u. a. 2020, S. 1). Gerade bei jüngeren Menschen, die für den Nachrichtenkonsum vor allem Onlineangebote nutzen und dafür bei der *Google*-Suche beliebig alles angezeigt bekommen, was ihrem Nutzungsverhalten entspricht, ist die Gefahr, in Filterblasen bzw. Echokammern zu gelangen, sehr hoch (ebd., S. 9). Für die politische Bildung ist es daher von grundlegender Bedeutung, Jugendliche dabei zu unterstützen, die Fähigkeit zu erlangen, die Validität und Herstellungsweisen von produzierten Informationen einzuordnen (Salihi 2020, S. 14).

Auffallend war in der Studie der *Robert-Bosch-Stiftung* auch, dass die Probanden insgesamt weniger Quellen nutzten, je jünger sie waren. Da die Validität und Qualität der Quellen für die Probandinnen und Probanden offenbar kaum eine Rolle spielt, ist die Gefahr groß, vorwiegend stark selektierte Informationen zu konsumieren, die dem eigenen Aktionsradius entsprechen und ihn damit zugleich minimieren (Salihi 2020, S. 8). Abseits der Verrohung des netzöffentlichen Diskurses sind Jugendliche mit durch Algorithmen gesteuerten Programmen konfrontiert, die den Nutzerinnen und Nutzern ihren eigenen Meinungskanon widerspiegeln, jedoch keine Gegenargumente mehr zulassen (Pörksen 2018). Ein Austausch von Argumenten findet an dieser Stelle nicht mehr statt.

Algorithmen sind dabei anhand spezifischer Interessen leicht zu steuern, befördern dadurch die soziale Spaltung und können mitunter den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden (O'Neil 2018). In diesem Zusammenhang gewinnt die Debatte um Künstliche Intelligenz, die nicht nur die Arbeitswelt der nun Heranwachsenden verändern wird, sondern auch den Alltag und den Umgang mit digitalen Medien, zunehmend an Bedeutung (Eberl 2018, S. 8). Mit dem Smartphone hat Anfang des vergangenen Jahrzehnts die „Ära der smarten Maschinen" (ebd.) erst begonnen, künftige Generationen werden in ihrem gesamten Freizeit-, Alltags- und Berufsverhalten damit konfrontiert. Neuen investigativen und recherchebasierten journalistischen Formaten ist es bisher weder in signifikanter Weise gelungen, junge Zielgruppen anzusprechen, noch aus einem elitären Rezeptionszirkel auszubrechen und massenmediale Wirkung zu erzeugen. Sie verdienen als demokratische Gegenkräfte dennoch die Unterstützung durch die Reflexionspotenziale der politischen Bildung.

Politische Bildung kann für diese Entwicklungen sensibilisieren, die vielfältigen Chancen und Risiken aufzeigen und deutlich machen, wie smarte Maschinen auf den Alltag einwirken. Das Wissen über die Existenz und Funktionsweise von Social Bots und Künstlicher Intelligenz und ein Bewusstsein gegenüber der Verbreitung von Fake News sowie den Herausforderungen, die sich durch Cyber-Mobbing und Hate Speech im Netz ergeben, müssen Aspekte einer digitalen Medienkompetenz sein. Neue Medien sollten hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, *augmented* und *virtual realities* zu produzieren, reflektiert werden. Autonome Nutzerinnen und Nutzer des Internets sind nur jene Bürgerinnen und Bürger, die aus einer digitalen Wahrnehmungsklugheit heraus gegebene analog-digitale Wirklichkeiten selbst reflektieren können. Hierfür sind Kenntnisse bezüglich der Gefahren der Datenerfassung notwendig, um diese einschätzen zu können. Jugendliche sehen die Digitalisierung grundsätzlich eher als Chance denn als Risiko an und wünschen sich, dass die Prozesse der Digitalisierung weiter vorangetrieben werden. Dennoch wollen sie das Internet nicht nur nutzen, sondern die digitale Welt, in der sie nunmehr aufwachsen, auch verstehen (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 181).

9.3.1.2 Demokratische Artikulationspraktiken in digitalen Welten

Die Verschiebung demokratischer Repräsentationspraktiken schlägt sich in besonderem Maße in der Herstellung demokratischer Öffentlichkeit nieder. Die veränderte Produktion digitaler Wirklichkeit spiegelt sich sowohl in veränderten demokratischen Artikulationspraktiken als auch in den sich in diesem Zusammenhang ergebenden demokratischen Teilöffentlichkeiten.

Gekennzeichnet ist die digitale Wirklichkeit durch eine „permanente Beschleunigung, das Überbrücken räumlicher Distanzen sowie das Verschwinden der Grenze zwischen privat und öffentlich" (Eis i. E., S. 9). Gleichzeitig ermöglichen die sozialen Netzwerke neue Formen der Mobilisierung, der Solidarisierung und der kooperativen Wissensproduktion (ebd., S. 10), die sich besonders Jugendliche in verschiedenen Formen zu eigen machen können. Die dort dargestellten Beispiele zeigen auf, wie soziale Bewegungen Konflikte sichtbar machen, indem sie die Frage aufwerfen, in welcher Gesellschaft wir leben wollen..[110] Sie stehen im Wesentlichen für eine Wiedergewinnung von Öffentlichkeit und demokratischen Gestaltungsoptionen als Alternative zu Projekten der für alternativlos erklärten neoliberalen Globalisierung (ebd., S. 19). Dennoch müssen soziale Bewegungen auch als Gefährdungsmoment für die Demokratie betrachtet werden. Die Konflikthaftigkeit der Öffentlichkeit wird auch dadurch befördert, dass sich „linke" oder „rechte" soziale Bewegungen nicht nur kritisch gegen bestimmte Politiken wenden, sondern dabei Mitbestimmung und einen sozialen Wandel unter Inkaufnahme von Ausschlusspraktiken einfordern (Haffner u. a. 2018). Insbesondere rassistisch geprägte Bewegungen müssen daher eine Warnung sein, soziale Bewegungen nicht unkritisch zu betrachten und regressive Tendenzen innerhalb der Bewegungen ernst zu nehmen.

Die Protestbewegungen im Netz, die häufig auch Anstoß zur Herausbildung von Jugendkulturen sind, korrelieren mit den digitalen Medien, die den öffentlichen wie den privaten Raum zerstören können und damit zum Demokratieabbau beitragen (Eis i. E., S. 9). Da Kommunikationsplattformen wie *Facebook*, *YouTube* oder *Google* mit intransparenten Algorithmen operieren, die sich keiner (z. B. datenschutzrechtlichen) Überprüfung unterziehen lassen, bedeutet die Nutzung der digitalen Medien für soziale Bewegungen aber auch, dass sie freiwillig einer sicherheitspolitisch und ökonomisch motivierten globalen Überwachungsgesellschaft (Aust/Ammann 2014) in die Hände spielen. Letztere widerspricht in ihrer Grammatik immer wieder grundlegenden Freiheitsrechten einer

[110] Vgl. auch Kap. 8.

Demokratie, die davon lebt, Alternativen zu ermöglichen und für Mehrheiten zu werben, ohne Minderheitenpositionen essenziell infrage zu stellen. Durch selbstreferentielle digitale Kanäle unterstützt, teilt sich die demokratisch verfasste und plurale Öffentlichkeit in einzelne unverbundene und sich selbst genügende Partikularöffentlichkeiten auf, während sich gleichzeitig demokratische Verfahren durch die sich infolge der Digitalisierung verändernden Medienstrukturen modifizieren. Dadurch entstehen neue Herausforderungen, insbesondere durch eine zunehmend polarisierte Gesellschaft, die tendenziell in zahlreiche divergierende und sich kompromisslos gegenüberstehende Gruppen zu zerfallen beginnt.

Betrachtet werden muss daher bei der Analyse digitaler Medien auch die Frage, ob und wie der Strukturwandel durch die Digitalisierung zu einer Re-Politisierung in der Öffentlichkeit geführt hat oder ob wir nicht eher eine Auflösung des öffentlichen Raumes in zahlreiche Teilöffentlichkeiten erleben (Eis i. E., S. 1). Ursprünglich waren Medien – auch vor dem digitalen Zeitalter – stets Orte, in denen öffentliche Räume politischen Handelns geschaffen wurden, gleichzeitig waren sie jedoch auch Räume politischer Artikulation, in denen öffentlich Streit ausgetragen werden konnte (ebd., S. 3). Durch eine Dominanz „ökonomischer Verwertungsinteressen“ (ebd.) ist hier eine Veränderung erkennbar, die dadurch gekennzeichnet ist, dass durch digitale Medien neue Öffentlichkeiten geschaffen wurden. Speziell durch „Filterblasen“ oder „Echokammern“ in digitalen Medien sind „hermetisch abgeschlossene, ideologisch konstruierte Teilöffentlichkeiten“ (Bieber 2019, S. 152) entstanden. Letztere haben erhebliche Auswirkungen auf „öffentliche Kommunikationsprozesse“ (ebd., S. 153). Sie unterlaufen demokratische Verfahren, indem die Gesellschaft in einzelne Segmente aufgespalten wird, in denen wiederum Prozesse politisch stark gelenkt und „interpretiert“ werden. Dadurch haben Veränderungen von Öffentlichkeit stattgefunden, die nun mehr durch eine Vielzahl von parallelen, fluiden Teilöffentlichkeiten definiert werden kann, in denen eine „Emotionalisierung und Zersplitterung politischer Debatten“ (Eis i. E., S. 5) vorzufinden ist.

Politische Bildung kann mit ihren Grundprinzipien des Kontroversitätsgebotes und des Überwältigungsverbotes auf dem Austausch der Teilöffentlichkeiten bestehen, indem auf die Rückbesinnung auf ein am Dialog orientiertes Politikverständnis hingewiesen wird (Eis i. E., S. 5). Dabei darf sie sich nicht zum Instrument normativ governamentaler Interessen machen lassen. Politische Bildung hat sich in diesem Zusammenhang expressis verbis als kritische politische Bildung zu definieren.

Diskutiert werden muss daher künftig, ob der Prozess der Digitalisierung nicht zu Demokratieverlust führt, da gerade eine gewisse mediale Mäßigung schwindet, wie sie lange die Öffentlichkeit in Deutschland geprägt hat. Hier kann interveniert werden, auch um jene ordnungspolitischen Voraussetzungen zu schaffen, die den errungenen bürgerschaftlichen Demokratiegewinn erhalten bzw. helfen, diesen wiederzuerlangen. *Facebook*, *WhatsApp* oder *Google* sind eben nicht per se demokratisch, sondern Instrumente einer grenzen- und gewissenlosen Datenökonomie. Politische Bildung muss vor diesem Hintergrund immer auch kritische Medienbildung sein, die sich mit diesen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen auseinandersetzt und auf die durch neue Medienstrukturen veränderte Öffentlichkeit hinweist, sie reflektiert und Optionen der Selbstermächtigung eröffnet.

9.3.2 Bildungserfahrungen von Jugendlichen in der digital-medialen Lebenswelt

Die Transformation der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen spiegelt sich in einer Hybridisierung demokratischer Wirklichkeiten (im Sinne der zunehmenden Vermischung unterschiedlicher Wirklichkeitsebenen), die insbesondere durch digitale Medien angetrieben wird. Hatten es Kinder und Jugendliche in der analogen Medienwelt noch weitgehend mit getrennten Rezeptionsmustern zu tun, so machen sie in ihren experimentellen Mediennutzungen jetzt individuelle Bildungserfahrungen in den (sozialen) Medien, die von einer grundsätzlichen Durchlässigkeit infolge einer zunehmenden Medienkonvergenz gekennzeichnet sind. Medien und Öffentlichkeit haben quasi ihren Charakter getauscht. Während einst getrennte Medien zu einem konvergenten Ganzen werden, zerfällt die vormals integrale Öffentlichkeit in lauter einzelne Teile. Die medialen Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen können deshalb als hybride Lebenswelten in divergierenden Teilöffentlichkeiten beschrieben werden. Hieraus ergeben sich neue Perspektiven bei dem Versuch, die digital-reale Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und Konsequenzen für die politische Bildung zu ziehen. Das soll anhand zweier Beispiele kurz skizziert werden.

9.3.2.1 Durchlässigkeit zwischen Fiktionalität und Realität

In den digitalen Erfahrungs- und Erlebniswelten von Kindern und Jugendlichen hat sich die im Analogen noch bekannte Grenze zwischen fiktionalen und realen Medieninhalten aufzulösen begonnen. Relevant für die Echtzeit ist, was real und medial wahrgenommen und erlebt wird. Auf diese Weise dringen fiktionale Inhalte in reale Erfahrungs- und Erlebniswelten ein und werden auch dort in informellen Lernprozessen verarbeitet. Durch die Rezeption fiktionaler Inhalte und ihre Transformation in Echtzeitkontexte wird die erfahrene und erlebte Welt faktisch erweitert, jedoch nur scheinbar substanziell reichhaltiger. Denn „echte“ soziale Kompetenzen werden nur um „simulierte“ soziale Kompetenzen erweitert. Das Fiktionale wird zwar in die Realitäten „eingemeindet“, beginnt diese zugleich aber auch zu kannibalisieren. Der Fiktionalität als dem Vorstellbaren und (noch nicht) Realen wohnt aber auch ein Zukunftsüberschuss inne. Kinder und Jugendliche gehen damit spielerisch um und können beides durchaus auch unterscheiden. So gleichen sie etwa häufig (z. B. in Reality-TV-Formaten oder in Webvideoformaten) die realen Erlebniswelten mit den vorgestellten fiktionalen Welten ab, um ihre eigene Positionierung in den realen Welten zu überprüfen und zu justieren. Sie erschließen sich auf diese Weise aber auch Gestaltungsspielräume, die auch für politische Interessenslagen relevant werden.

So werden etwa Themen, die speziell Jugendliche in ihrem Alltag betreffen, durch neue Kulturtechniken aufgegriffen und medial aufbereitet, wodurch sich neue Kommunikationswege über und zu politischen Mandatsträger(n) ergeben. Exemplarisch sei hier die Debatte um die Urheberrechtsreform der *Europäischen Union* angesprochen, bei der eine onlineversierte Jugendkultur sogenannte *Memes* für den politischen Meinungsstreit aufgegriffen und in ihre Protestkultur integriert hat. Memes im Sinne eines Internetphänomens sind Fotos oder Visualisierungen mit meist kurzen, prägnanten, gestenhaften und häufig auch satirisch gemeinten Aussagen, die politische wie gesellschaftliche Diskussionen kommentieren. Bei der Debatte um Artikel 13 der EU-Urheberrechtsreform und der Frage nach der „Zukunft des Internets“ wurden Memes genutzt, um Protest digital zu artikulieren. Sie wurden akzentuiert eingesetzt, nicht zuletzt um in transnationaler Kommunikation sowohl den realen Kontakt mit den Abgeordneten herzustellen und ihnen das eigene Anliegen vorzustellen als auch untereinander über Sprachgrenzen hinweg Solidarität zu organisieren und Position zu beziehen. *Tiemo Wölken* (SPD) und *Axel Voss* (CDU) waren als Mitglieder des *Europäischen Parlaments* zentrale Akteure dieser Debatte. Ihre Standpunkte wurden durch eben jene Memes in den digitalen Kanälen kommentiert, geteilt und verbreitet. Speziell der CDU-Abgeordnete *Voss* war ein kritisierter Protagonist in der Diskussion und seine Rolle in dem Konflikt wurde durch Memes, die im weiteren Verlauf der Debatte auch in Form von Echtzeit-Wahlplakaten gedruckt wurden, in der Öffentlichkeit diskutiert. Dabei wehrten sich Jugendliche gegen eine vermeintliche Enteignung und Ökonomisierung ihrer Internetwelten.

Besonders relevant ist die Durchlässigkeit von Fiktionalität und Realität im Gaming-Bereich. Hier bewegen sich die Gamerinnen und Gamer mit Avataren, als Ego Shooter oder in anderen Spielefigurationen durch virtuelle Welten, um alleine oder in Gruppen zu kämpfen, zu erobern oder zu entdecken. Die hybride Verzahnung von Realität und Fiktion wird in Gaming-Formaten auf die Spitze getrieben. Virtuelle Spielewelten ziehen vor allem (junge) Männer zwischen 14 und 45 in ihren Bann, wie verschiedene Studien zeigen (u. a. Forsa Politik- und Sozialforschung 2019). Spieleumgebungen und Spieleerfahrungen sind mittlerweile zu einem wesentlichen Teil der Jugendkultur geworden. Die Gaming-Branche gehört zu den am meisten wachsenden Industrien im Entertainmentbereich, der sich schon seit längerer Zeit mehr und mehr auf den Home-Entertainment-Bereich stützt. Gamerinnen und Gamer benutzen spezielle Streaming-Plattformen wie *Twitch*, um ihre Spieleerfahrungen zu kommunizieren oder zu teilen. Mehrfach haben radikalisierte junge Männer ihre Terrorakte über derartige Gaming-Plattformen live gestreamt, die Attentäter im neuseeländischen Christchurch wie in Halle/Saale in Sachsen-Anhalt sind Beispiele dafür. Das sollte aus Sicht der politischen Bildung aber nicht dazu führen, dass die gesamte Gamer-Community unter einen Generalverdacht gestellt wird. Der grundsätzliche Einfluss von Gaming-Praktiken auf die Wirklichkeitswahrnehmung junger Erwachsener sollte aber im Blick behalten werden. Auch wenn es sich hier um Einzelfälle handelt und kein direkter Automatismus dergestalt besteht, dass alle Gamerinnen und Gamer zu Gewalttäterinnen und Gewalttätern werden würden – ein Verdacht, der im Anschluss an Attentate in der Öffentlichkeit sehr häufig diskutiert wird –, gibt es doch innerhalb der Gaming-Kultur einzelne Subkulturen, in denen Userinnen und User eine rassistische und menschenverachtende Sprache verwenden und eindeutig rechtsextremistisches Gedankengut verbreiten (Huberts 2020). Die Gamer-Szene hat daher nicht nur aus jugendkulturellen, sondern auch aus präventiven Gründen eine besondere Relevanz für die politische Bildung. Online-Games wie z. B. *Fortnite* erfreuen sich gerade bei Jugendlichen extremer Beliebtheit und sind mittlerweile weltweit massen-

haft verbreitet. In ihrer Grundanlage transportieren dabei solche beliebten Shootergames über ihr Gameplay Narrative, die zu problematisieren wären, was deshalb besonders herausfordernd ist, weil die Möglichkeiten, hier über einen repressiven Jugendmedienschutz entgegenzuwirken, in einer globalen Internetökonomie begrenzt sind (Heidenreich 2018). Besonders auffällig ist bei *Fortnite* die immer jünger werdende Gamer-Community: Während die Nutzerinnen und Nutzer des Spiels immer jünger werden, setzt auf der anderen Seite die Jugendschutzregulierung die Schwellen immer höher.[111] Hier kann politische Bildung vermitteln, indem Orientierungswissen über problematische Inhalte an diskursbereite Userinnen und User, aber auch an die Öffentlichkeit, insbesondere Eltern und pädagogisches Personal, weitergegeben wird und auf problematische Inhalte in beliebten Spielen verwiesen wird. Dabei können medienpädagogische Orientierungsangebote wie *www.spielbar.de* und die Veranstaltungsreihe *Eltern-LAN* der *bpb* genutzt werden, bei denen Eltern oder pädagogische Fachkräfte u. a. Ego-Shooter testen und über das Spielerlebnis und die pädagogischen Implikationen für Familien und Schulklassen diskutieren. Um frühzeitig problematische Aspekte mit Gamerinnen und Gamern thematisieren zu können, ist auch mehr politische Bildungsarbeit mit Gamerinnen und Gamern und durch Games notwendig, da derzeit Spiele sehr häufig nur zur Unterhaltung und als Sozialraum, jedoch kaum als Möglichkeiten für die politische Bildung genutzt werden. In diesem Zusammenhang kommen vor allem sogenannte Serious Games, Veranstaltungsformate wie Hackathons und Games Camps sowie die Szene des Creative Gaming infrage. Problematisch ist nämlich, dass mittlerweile Software, die ursprünglich für die Kommunikation während des Gamings konzipiert wurde, auch von rechtsextremistischen Gruppen für die Koordination von Angriffen auf politische Gegnerinnen und Gegner genutzt wird und daher gerade unmoderierte oder nicht konsequent moderierte Plattformen ein Einfallstor für diese Ideologien sind (Ebner 2019; Huberts 2020). Eine stärkere Positionierung der Spieleindustrie und speziell von Spieleentwicklern wie z. B. in der „Stiftung digitale Spielekultur“ ist dabei ausdrücklich zu begrüßen, denn so kann deutlich gemacht werden, dass diese Ideologien zumeist männlich geprägter Spielegemeinschaften nicht mit demokratischen Maßstäben vereinbar sind. Gerade die politische Bildung kann Maßnahmen ergreifen, um kritisch reflektierte, passgenaue und zielgruppenspezifische Formate zu schaffen und dabei extremistischen Strömungen entgegenzuwirken und ihnen das Heft des (subversiven) Handelns nicht zu überlassen. Da wie bereits skizziert in Onlineforen und Videokommentarspalten antisemitische (jugendschutz.net 2019), antifeministische und rechtsextreme Grenzüberschreitungen oft unwidersprochen bleiben, ist mehr Aufklärung, Intervention und qualifizierte Moderation vonnöten. Insgesamt ist die Gaming-Kultur in einem signifikanten Maße Bestandteil der Konstruktionspraxis der (demokratischen) Realität und trägt nicht nur in ihrer bewussten Nutzung durch extremistische Gruppen zur Schaffung von Teilöffentlichkeiten bei, sondern auch in ihrem alltäglichen Gebrauch.

9.3.2.2 Durchlässigkeit von Entertainment und Bildung

Junge Erwachsene präferieren immer mehr audiovisuelle Medieninhalte. Der *iconic turn* prägt mittlerweile generationsübergreifend die medialen Rezeptionsgewohnheiten. Das Bild schlägt das Wort. Während bei bildungsaffinen jungen Erwachsenen häufiger ein vielfältiger Medienmix begegnet, präferieren bildungsbenachteiligte Jugendliche in deutlich stärkerem Maße Gaming-Aktivitäten sowie Bewegtfilmformate (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 26). Zu dieser Präferenz tritt jedoch ein zweiter Trend hinzu. Medieninhalte werden nicht mehr nur in Kategorien wie Information und Unterhaltung getrennt und komplementär konsumiert. Vielmehr haben sich hybride Formate herausgebildet, die einstige Trennschärfen haben schwinden lassen. Aus klassischen Nachrichten wird Infotainment, aus Unterhaltungsshows und Comedyformaten werden Wissensquizveranstaltungen. Die werbefinanzierten Angebote privater TV-Anbieter haben im Kontext globaler Nachfrage maßgeblich dazu beigetragen, dass die Kategorien längst aufgeweicht sind und mit hybriden Formaten experimentiert wird. Mittlerweile haben diese Formate auch das öffentlich-rechtliche Fernsehen erreicht. Angebote wie die heute-show setzen Satire als Methode ein, um aktuelle, nachrichtenrelevante Inhalte zu vermitteln. Multiplikatoren wie *Oliver Welke* fungieren als Peers und binden ein breites Publikum. Diese Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kommen wie *Welke* aus dem Sportjournalismus, aus dem Hörfunk wie *Jan Böhmermann* oder aus dem Web- und Musikvideobereich (MTV) wie *Klaas Heufer-Umlauf* und *Joko Winterscheidt*. Ihre neuen Formate im linearen Fernsehen werden zugleich non-linear über die Mediatheken und Videoplattformen wie YouTube bereitgestellt und auch rezipiert. Die medialen Formate selbst sind durchlässig geworden: Der YouTuber *Eko Fresh* publiziert Musikvideos und tritt als Schauspieler in Kinofilmen auf, die Beauty-Bloggerin *Hatice Schmidt*

[111] So hat die *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle* (USK) *Fortnite* ab zwölf Jahren freigegeben. Der Spieleratgeber NRW gibt für *Fortnite* als pädagogische Altersempfehlung ein Mindestalter von 14 Jahren an. Der aktuelle Entwurf des JuSchG wird durch Einbeziehung von Interaktionsrisiken die Schwelle vermutlich auf 16 Jahre weiter heraufsetzen.

erklärt auf ihrem Kanal die Religion des Islam und der Rapper und passionierte Nichtwähler *Sido* produziert mit der *Bundeszentrale für politische Bildung* die Wahlinformationssendung „Sido geht wählen“ und betritt mit 28 Jahren zum ersten Mal in seinem Leben ein Wahllokal. Professionell kann sein, wer glaubwürdig ist oder so auftritt und damit sein Publikum für sich gewinnt. Das Publikum selbst ist nicht länger passiver Konsument, sondern teilt und kommentiert, bewertet, mischt sich selbstbewusst ein und wird so zum Koproduzenten der Medieninhalte, die es konsumiert. Unterhaltung wird auf diese Weise zum Einfallstor für Bildung. Wie bereits im Zusammenhang mit der informellen Bildung dargestellt, haben wir es heute mit einem autonomer gewordenen Publikum zu tun. Private Anbieter linearer Medieninhalte orientieren sich an ihren Zielgruppen, interagieren mit ihnen und sind deshalb ein attraktiver Partner für die politische Bildung, die ihrerseits an prinzipiell bildungsrelevanten Medieninhalten interessiert ist. Wer hätte noch vor ein paar Jahren gedacht, dass das auf den ersten Blick politikfreie Angebot von *RTL2* eine strategische Partnerschaft mit der politischen Bildung (vgl. die Kooperationsprojekte der *bpb*) begründen würde?

Aber nicht nur lineare TV-Angebote stehen für das Durchlässigwerden von Entertainment und Bildung. Auch non-lineare Angebote auf Videoplattformen wie *YouTube* bieten sich für hybride Bildungsangebote an. Ein weiteres Beispiel für ein niedrigschwelliges Webvideo-Angebot zur Problematik der Fake News ist die zehnteilige von der *Bundeszentrale für politische Bildung* koproduzierte Videoserie *Fake-Filter* des Influencers *Mr. Trashpack* (alias *Phillip Betz*). Zu diesem informellen Bildungsangebot wird ergänzendes didaktisches Material für die schulische oder außerschulische Bildung bereitgestellt, welches das Dargebotene in die pädagogische Praxis übersetzt.

Der hohen Akzeptanz und jugendkulturellen Verankerung audiovisueller Formate in linearer oder non-linearer Verbreitung aufseiten junger Erwachsener steht aber nach wie vor eine große Skepsis in der pädagogischen Praxis gegenüber, die dadurch die Potenziale politischer Bildung nicht ausschöpft und dies dem selbstorganisierten informellen Lernen überlässt. Die Angebotspalette von Medieninhalten entwickelt sich äußerst dynamisch. Erst seit einigen Jahren erleben wir bei jungen Erwachsenen eine neue Konjunktur von Serienformaten. Sie erfreuen sich großer Beliebtheit, weil sie eine Geschichte über einen längeren Zeitraum entfalten. Hier entwickeln sich auch neue Rezeptionskulturen, z. B. das *Binge watching*, das den (gemeinsamen) Konsum ganzer Staffeln einer Serie beschreibt. Besonders beliebt sind politische Serien, insbesondere durch die Verknüpfung von Entertainment mit politischen Wissensfragen bzw. in ihrem Rahmen stattfindenden Debatten. Damit werden durch Serien „neue Wege der Welterschließung und -deutung“ (Besand 2018b, S. 6) eröffnet, insbesondere durch einen adaptierten Umgang mit kritischen Perspektiven, die einen reflexiven Umgang mit Normen und Werten beanspruchen (ebd.). Der mögliche Beitrag von Serien zu einer ideologisch geprägten Weltdeutung muss dabei wahrgenommen und reflektiert werden: Soziale Phänomene oder gesellschaftliche Institutionen werden dabei nicht selten unkritisch reproduziert, wodurch Realitäten konstruiert werden, die faktisch nicht existieren und in denen implizit „gesellschaftlich erwünschte Vorstellungen“ (Arenhövel 2018, S. 11) abgebildet werden. Eine Herausforderung für die politische Bildung ist dabei, dass Inhalte und Charaktere in Serien häufig nur denjenigen Rezipientinnen und Rezipienten deutlich werden, die über entsprechendes Vorwissen verfügen. Darstellungen von Politik werden nicht immer hinreichend deutlich oder bleiben unpräzise (ebd., S. 17). Das hohe Interesse an solchen Serien bietet aber hervorragende Ansatzpunkte für die politische Bildung. Hier kann an audiovisuellen Medienbeispielen problemorientiert und multiperspektivisch pädagogisch gearbeitet werden, um das Verständnis politischer Sachverhalte und Prozesse zu fördern. Politische Bildung kann mithin noch stärker zur Wissensvermittlung anhand fiktionaler Inhalte beitragen, um den erkennbaren Trend zur Durchlässigkeit von Entertainment und Bildung intentional zu steuern und gleichzeitig die Zielgruppe der Jugendlichen nicht alleinzulassen bei der Auseinandersetzung mit politischen wie gesellschaftlichen Inhalten. Konsequenterweise sollten in Hinblick auf Entertainmentformate ein niedrigschwelliger Ansatz und die Perspektive des Aufsuchens verfolgt werden. Um den Beitrag inhaltlich und medial hybrider Mischformate für die Konstruktion von Wirklichkeiten und Teilöffentlichkeiten zu bearbeiten, bedarf es einer breiten und umfassenden Zielgruppenansprache. Um die gesamte gesellschaftliche Bandbreite zu erreichen, ist hierfür eine Differenzierung nach (*SINUS*-)Milieus, Bildungsgrad und kulturellen Praktiken erforderlich. Daher bedarf es auch einer vertieften Auseinandersetzung mit und der Vermittlung von medienkritischen und medienanalytischen Kompetenzen.

9.3.3 Be- und Entgegnungsmöglichkeiten in der digital-medialen Lebenswelt

Durch die starke Durchlässigkeit realer und digitaler Welten ist eine lebensweltlich-technische Immanenz entstanden, der spätestens seit der Jahrtausendwende als Hyperrealität eine breitere Aufmerksamkeit zukommt (vgl.

etwa die Zusammenstellungen im Themenpark „Wissen“ der *Expo 2000*; vgl. Arndt u. a. 2000)). Die politische Bildung muss sich dieser Transformation der Realität durch die entsprechende Entwicklung immersiver Formate stellen, um insbesondere auf veränderte Wahrnehmungsweisen einzugehen (Abs. 9.3.3.1). Damit einher geht eine Bedeutungsaufwertung von Rechtefragen (Abs. 9.3.3.2.) sowie Fragen des Jugendmedienschutzes (Abs. 9.3.3.3).

9.3.3.1 Immersion

Eine Besonderheit der digitalisierten Gesellschaft ist die Auflösung von Unterscheidungen, die bislang Orientierung ermöglicht haben. Es lässt sich in der vernetzten Gesellschaft nicht mehr klar angeben, was noch als „Innen“ gelten kann und was im Gegensatz dazu schon als „Außen“, welche Ereignisse virtuell und welche real sind, ob es sich um natürliche oder technische, menschliche oder maschinelle Eigenschaften handelt. Durch die Entwicklung des Digitalen wird die Welt in einer bisher beispiellosen Weise „gestaltet oder sogar erzeugt“ (Krüger 2019, S. 77). Mögliche Konsequenzen dieses „World-Buildings“ werden unter dem Stichwort der Immersion in der politischen wie kulturellen Bildung diskutiert. Immersion als konzeptuell-methodischer Zugriff bedeutet dabei zunächst ein Eintauchen in hybride Mischformen aus künstlichen, natürlichen, materiellen, künstlerischen und virtuellen Welten. Herausgestellt wird, dass sich aus räumlich-materiell-virtuellen Anordnungen sowohl Ansprachen in „inszenierten Affekten und Emotionen“ (Mühlhoff/Schütz 2017, S. 14f.) als auch Machteffekte ergeben (Mühlhoff u. a. 2019). Die digitalisierte Welt wird nicht mehr ausgehend von einem gegebenen menschlichen Bedürfnis vermessen, sondern immersive Sphären werden von einer Grammatik der „Machtinteressen und Belange […] des Kulturkapitalismus“ (Krüger 2019, S. 77) beherrscht. Die digitale Lebenswelt ist von autoritären Praktiken durchzogen, das heißt, der Mensch lebt und arbeitet entlang digital-medialer Praxisformen (Bartmann 2012). Dabei sind die digitalen Technologien keine technisch-externen Erweiterungen, sondern sie funktionieren als Verstärker bestehender sozialer Praktiken – sie forcieren eine „expansive und den Alltag durchdringende Fabrikation von Kulturformaten mit einer narrativen, ästhetischen, gestalterischen […] Qualität, in Form von Texten, Bildern, Videos und Filmen“ (Reckwitz 2017, S. 227). Die digitale Technologie wird sowohl zur „Kulturmaschine“, die Menschen zum mobilen Publikum, zu Userinnen und Usern, zu Produzierenden und Selbstdarstellenden formt (Krüger 2019, S. 78), gleichzeitig wird sie zu einer „Affektmaschine“, da Texte und Bilder stark mit affektiven Reizen aufgeladen sind (Reckwitz 2017, S. 233). Die Technik konstituiert die Umwelt und den Lebensraum, während die sozialen Subjekte diese als kulturell-natürliche Umwelt erleben, die stets Reize sendet (ebd., S. 237). Emotionen und Affekte erhalten dabei eine immer größer werdende Bedeutung, sind nicht mehr nur ein gesellschaftliches Randphänomen. Immersion wird zum Normalzustand, das Abtauchen in digitale Welten alltäglich. So zeigt auch der Medienwissenschaftler *Wolfsteiner* am Beispiel visuell-imaginativer Versenkungsübungen, die das Ziel der Durchsetzung absoluten Gehorsams haben, in welchem Spannungsfeld zwischen Freiheit, Unterwerfung und Selbstunterwerfung wir uns in welchem Kontext der Digitalisierung bewegen (Wolfsteiner 2017).[112]

Politische Bildung muss daher der Frage, was Emanzipation und Freiheit unter diesen Bedingungen bedeuten, kritisch nachgehen. Denn wer immer wieder aufs Neue in die digitale Welt eintaucht, muss auch „die Kunst des Auftauchens beherrschen“ (Krüger 2017, S. 78) und ein kritisches Bewusstsein gegenüber digitalen Technologien pflegen, die autoritäre soziale Praktiken ausüben. Dazu muss sich politische Bildung jenseits der notwendigen kritischen Aufklärungsfunktion auch Formaten der ästhetischen Bildungspraktiken und transhumanistischen Ausgangsperspektiven öffnen (Friedrichs i. E.). Denn insbesondere in der Partizipation geht es um die „(Mit-)Gestaltung geschaffener Räume“ (Mühlhoff/Schütz 2017, S. 14f.) und die damit verbundene Frage, wie in bestimmten immersiven Kontexten Subjektivität produziert wird. Politische Bildung muss somit auch als kulturelle Bildung aufgefasst werden, um die Ästhetik digitaler Medien kritisch zu reflektieren und einzuordnen.

9.3.3.2 Neue Relevanz von Rechtefragen

Junge Erwachsene bemerken intuitiv, welche bedeutende Rolle Rechtefragen im Kontext von Transformationsprozessen, die durch die Digitalisierung beeinflusst sind, spielen. Gerade in Veränderungsprozessen spielen Fragen der rechtlichen Normierung eine bedeutende Rolle, um sich zu vergewissern, was erlaubt und verboten ist,

---

[112] *Wolfsteiner* verweist auf das Beispiel der „applicatio sensuum“ von *Ignatius von Loyola*. Hier dienen visuell-imaginative Versenkungsübungen gleichzeitig zur Durchsetzung absoluten Gehorsams. Damit kann das Spannungsfeld zwischen Freiheit, Unterwerfung und Selbstunterwerfung, in dessen Kontext Digitalisierung für die politische wie kulturelle Bildung interessant wird, umschrieben werden.

bzw. welchen rechtlichen Konsequenzen selbst gewähltes Handeln unterliegt. Deshalb spielen Fragen der Persönlichkeitsrechte, des Datenschutzes sowie der Urheberrechte eine zunehmende Rolle in der digitalen Alltagswelt junger Menschen. Wie darf ich mich im Netz bewegen, welche Rechte habe ich, was darf ich nutzen? Diese Fragen beschäftigen Jugendliche und tragen zu einer Positionierung in netzpolitischen Fragen und einer digitalen Citizenship bei (u. a. Kenner/Lange 2020b). Es geht deshalb heute dezidiert auch um eine *juridical literacy*, um sich selbstbestimmt als Subjekt in den digitalen Welten zu bewegen. Diese Rechtefragen werden zu Schlüsselfragen, wenn es um die Selbstbehauptung, die Freiheit und die Autonomie junger Erwachsener in der digitalen Welt geht, die die analoge Welt in sich aufgenommen hat. Die irreversible Verzahnung digitaler und analoger Umgebungen, die Durchdringung des sozialen Alltagslebens durch digitale Technologien hat zweifellos die Frage nach dem Schutz personengebundener Daten (zu nennen wäre etwa das Recht auf das eigene Bild) noch einmal in neuer Weise bedeutsam werden lassen. Bei Jugendlichen wird dabei sehr häufig eine Indifferenz offensichtlich: Eigene Bilder dürfen und sollen nicht ungefragt geteilt werden, Bilder von anderen jedoch durchaus, ohne dabei das Einverständnis des jeweils anderen einzuholen. Auch Eltern verhalten sich indifferent gegenüber ihren Kindern und verfügen über wenig Sensibilität und Kenntnisse (Kutscher/Bouillon 2018, S. 82). Der Umgang mit den aggressiven und autoritären Datenökonomien ist unerprobt. Gleichgültigkeit und Inkaufnahme bestimmen die Verhaltensoptionen. Kinder und Jugendliche lernen die Plattformregeln zwar kennen, durchschauen diese aber nur ansatzweise und erleben sie häufig als intransparent und auch als inkonsistent in der Umsetzung (Gebel u. a. 2019, S. 1). Gerade Themen wie Copyright-Verletzungen oder der Umgang mit Plagiaten wird in vielen informellen Gruppen kontrovers diskutiert. Dabei werden alte Rechteregime (oft mangels Verständnis) oft hinterfragt. Die Nutzungsrechte an künstlerischen und kreativen Leistungen von Urheberinnen und Urhebern werden dann infrage gestellt und einem unterstellten Gemeinnutz unterworfen, ohne die überwiegend neoliberalen datenökonomischen Strategien global agierender Plattformen dahinter zu erkennen, die davon profitieren und alte, für die Urheber fairere Geschäftsmodelle kannibalisieren. Andererseits thematisieren junge Erwachsene die Interessen einer selbstbewusst gewordenen und kreativen Nutzerseite, die hergebrachte Besitzstände infrage stellt und alternative Rechteregime einfordert. Es ist insgesamt zu beobachten, dass eine zunehmende Zahl junger Erwachsener aufgrund ihrer digitalen Erfahrungswelten aufmerksamer für diese Rechtefragen wird. Jugendliche haben in den letzten Jahren sogar eine besondere Sensibilität für die Bedeutung von Datenschutz entwickelt (Bravo/YouGov 2018, S. 6). Ihnen ist zu einem Großteil bekannt, dass etwa bei Online-Einkäufen persönliche Daten gespeichert und für werbende Zwecke und die Erstellung von Profilen weitergenutzt werden. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten schätzen sie jedoch häufig als chancenlos ein und erleben die Datenerfassung als eine notwendige Voraussetzung, um überhaupt im Internet bzw. in sozialen Netzwerken zu partizipieren und unterwegs sein zu können (Bravo/YouGov 2018, S. 10–12). Vor diesem Hintergrund eröffnet sich für die politische Bildung ein bislang unterbeleuchtetes Handlungsfeld: Rechtefragen spielen in der digitalen Welt eine entscheidende Rolle, um Subjektivität herauszubilden und Handlungsoptionen entsprechend der eigenen Präferenzen zu entwickeln. Gerade auch für kritisches, solidarisches und selbstbestimmtes Handeln in den digitalen Welten ist eine *juridical literacy* maßgeblich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass junge Erwachsene diese Kompetenzen auch erwerben wollen, um die Veränderungsprozesse im Sinne eines freiheitlichen Interesses selbst mitzugestalten und zu beeinflussen. Jugendliche z. B., die ein Nutzungsinteresse an digitalen Quellen haben, um sie weiterzubearbeiten oder zu verwerten, verstehen sich nicht als Konsumentinnen und Konsumenten, sondern als Kreative, als Produzierende und sind deshalb auf CC-Lizenzen und alternative Rechteregime angewiesen. Der Erwerb einer *juridical literacy* im Kontext politischer Bildungsprozesse stärkt deshalb das Subjekt in demokratischen Aushandlungsprozessen und gibt der Gesellschaft Impulse für die weitere Ausgestaltung eines pluralen und demokratischen Gemeinwesens in der digitalen Welt. Politische Bildung, die Rechtefragen auf ihre Agenda setzt, sollte das auch mit Blick auf die ökonomischen und kulturellen Fragestellungen tun, die mit den affektsetzenden Mechanismen, die auf die Nutzerinnen und Nutzer digitaler Medien einwirken, verknüpft sind. Eine Kompetenz in diesen Rechtefragen kann deshalb zu einer kritischeren und selbstbestimmteren digitalen Subjektivität beitragen.

9.3.3.3 Jugendmedienschutz

Gerade digitale Praktiken der Welterzeugung in vielen Bereichen der Lebenswelt enthalten unmittelbare Gefahren: Missbräuchlichen Medienpraktiken sind gerade Kinder oft hilflos ausgeliefert, weswegen insbesondere für Grundschulkinder technische Jugendschutzlösungen unabdingbar sind. Einer *Bitkom*-Studie nach haben bislang 29 Prozent der Befragten online negative Erfahrungen gemacht, am häufigsten betroffen sind 14- bis 15-Jährige (Bitkom 2019, S. 13). Pornografie, Gewalt und andere nicht für Kinder und Jugendliche geeignete Inhalte und

Interaktionsrisiken bilden die wichtigsten Faktoren, mit denen sie online konfrontiert werden. Neben technischen (und anderen) Lösungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen, die häufig durch *over-* oder *underblocking* bedingt, nur eine begrenzte Wirkung entfalten, kommt es aber darauf an, die weiteren kinderrechtlich verankerten Aspekte bzgl. der Medien, nämlich die der Förderung und der Teilhabe, im Blick zu behalten. Während bei Kindern (bis etwa zwölf Jahren) der Schutzgedanke deutlicher im Vordergrund stehen muss, spielt bei Kindern und Jugendlichen (ab etwa zwölf Jahren) zunehmend die Förderung von Medienkompetenzen und die aktive und passive Teilhabe an den Medienangeboten eine maßgebliche Rolle, ohne dass dabei angemessene Schutzfunktionen vernachlässigt werden dürften. Kinder und Jugendliche müssen mit zunehmendem Alter lernen, auch zunehmend eigenverantwortlich mit Medien umzugehen.

Ein bezeichnendes Beispiel stellt in diesem Zusammenhang die Begegnung mit Werbung im Netz dar. In der analogen Welt war Werbung relativ einfach decodierbar, zumal sie in vielen Fällen als solche gekennzeichnet werden musste. In der digitalen Welt ist Werbung nicht immer sofort erkennbar. Sie begegnet oft eingebettet in die verschiedenen Medieninhalte. Kinder und Jugendliche lernen zwar schnell dazu und können die verschiedenen Spielarten von Werbung identifizieren und einordnen. Es braucht aber eine gewisse Zeit und oft auch Erfahrungen der Enttäuschung, bis sich diese Expertise herstellt. Gerade, wenn Jugendliche durch regelmäßiges Schauen von Videos ihrer bevorzugten Influencerinnen oder Influencer die Illusion einer Face-to-Face-Beziehung aufbauen, sind sie empfänglich für scheinbar glaubwürdige Botschaften (Frühbrodt/Floren 2019, S. 30). Zu verstehen, dass ihre Stars oft hauptsächlich aus monetären Gründen agieren und nicht „ihr/e beste/r Freund/in“ sein wollen (ebd.), braucht Zeit und kann mit Enttäuschung und Abwendung enden. Im Kontext intransparenter Werbestrategien müssen Kinder und Jugendliche vor allem in den Online-Spielewelten für das Phänomen der Lootboxen sensibilisiert werden, derzeit ein viel diskutierter Aspekt im Themenbereich der „Mikrotransaktionen“. Spieler und Spielerinnen im Kindes- und Jugendalter werden in Online-Games häufig mit unzulässiger Werbung konfrontiert, meist als In-Game-Werbung bezeichnet. Lootboxen, virtuelle Behälter in Computerspielen, wo bestimmte Items für die Spiele gekauft werden können, werden z. B. von der *Kommission für Jugendmedienschutz* als unzulässig angesehen, insbesondere, wenn an die Nutzerinnen und Nutzer direkte Kaufappelle gerichtet werden (Kommission für Jugendmedienschutz 2018, S. 2). Gerade wenn die Werbung in den Games den Interessen der Kinder und Jugendlichen entgegensteht, ihnen schadet oder ihre Unerfahrenheit ausgenutzt wird, sollen die Verstöße nach dem Jugendmedienschutz-Staatsvertrag der Länder (JMStV) geahndet werden (ebd., S. 3). Politische Bildung kann auf dem Feld kritischer Medienbildung für die Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen sensibilisieren und auf neue ökonomische oder kulturelle Trends, die deren Interessen zuwiderlaufen, verweisen. Der gesetzlich gebotene Schutz kann durch präventive Bildungsanstrengungen ebenso gesichert werden wie durch regulierende und repressive Interventionen seitens des Gesetzgebers.

Insbesondere Jugendliche erleben das Internet aber nicht nur als einen geschützten und gut geregelten Diskurs- und Kommunikationsraum. Vielmehr wird das Internet von einem Drittel der Jugendlichen nicht als Ort freier Meinungsäußerung angesehen, sondern als ein Ort, an dem eine von Beleidigungen geprägte Diskussionskultur begegnet (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 67). Jugendliche erfahren das Netz als Ort, an dem damit gerechnet werden muss, dass einem Beleidigungen, Beschimpfungen und offene Hassrede widerfahren, die sich gegen die eigene Identität richten. Die Kompetenzen und die Courage, sich zu wehren, gehören darum zu einer sich solidarisch verstehenden politischen Bildung im digitalen Kontext. Widerspruch bis hin zu Formen von Counter Speech als Reaktion auf Hassrede im Netz gehören darum zu den methodischen Tools politischer Bildung in digitalen Welten, deren Ziel die Resilienz gegenüber ausufernden negativ wirkenden Kommmunikationskulturen sein muss. Gleichzeitig sollte politische Bildung bei Kindern und Jugendlichen Verantwortungsbewusstsein im Internet hinsichtlich der Frage wecken, welche Informationen, Bilder und personengebundenen Daten online gestellt werden. Jugendliche sind hier aus eigener Erfahrung zunehmend zurückhaltend. Auch wollen sie auf ihren Social-Media-Kanälen so wenig wie möglich preisgeben (Bravo/YouGov 2018, S. 8). Jedoch bedarf es – auch aus der Perspektive des Jugendmedienschutzes – einer stärkeren Sensibilisierung für diese Fragen. 51 Prozent der Befragten können sich ein Leben ohne Handy nicht mehr vorstellen (Bitkom 2019, S. 4). Das bringt aber persönliche Risiken mit sich, die Jugendliche schwer einschätzen können und deren Folgen ihre Persönlichkeitsentwicklung massiv beeinflussen können. Ein viel besserer, zeitgemäßer Jugendmedienschutz ist deshalb dringend notwendig, zumal die digitale Sozialisierung die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen stark beeinflusst und negative Erfahrungen somit große Wirkung haben können (Kenner/Lange 2020b).

Für einen zeitgemäßen Jugendmedienschutz hat z. B. das *Deutsche Kinderhilfswerk* normative Qualitätskriterien aufgestellt, die helfen können, dass der Jugendmedienschutz sich noch stärker am realen Nutzungsverhalten von

Kindern und Jugendlichen orientiert. Durch das Aufgreifen neuer Herausforderungen, wie z. B. den Interaktionsrisiken, kann sich der Jugendmedienschutz an aktuelle und zukünftige Phänomene anpassen. Daher braucht es einen ganzheitlichen Ansatz für einen kinderrechtlich ausgereiften Jugendmedienschutz, der die Normierung sowohl von Teilhabe und Schutz wie auch die Förderung in medialen Kontexten umfasst. Für Eltern und Kinder müssen in einem modernen Jugendmedienschutz Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Praxistauglichkeit erkennbar sein. Gerade in Hinblick auf die zunehmende Medienkonvergenz sollte der Jugendmedienschutz Lösungen anbieten, bei denen beispielsweise bereits vorgenommene Altersfreigaben für Medieninhalte konsequent auf andere Verbreitungsmedien übertragbar gemacht werden, sodass Doppelprüfungen (mit teilweise unterschiedlichen Altersfreigaben) vermieden werden. Dieselben Medieninhalte, egal über welchen Verbreitungsweg sie an Kinder und Jugendliche herangetragen werden, sollen nur einmal geprüft werden.

Die Reform des Jugendmedienschutzes (JuSchG-Novelle, JMStV) soll noch in dieser Legislaturperiode des 19. Deutschen Bundestags realisiert werden, eine politische Konsequenz aus den medienkonvergenten Entwicklungen im virtuellen Raum ist zwingend notwendig, zumal im aktuell geltenden Gesetz zum Jugendschutz noch von veralteten Trägermedien wie Videokassetten gesprochen wird. Eine institutionelle Durchwirkung und die Schaffung eines Rechtsrahmens, in dem auf die skizzierten Risiken Bezug genommen wird, muss daher Priorität haben. Cybermobbing, sexualisierte Gewalt, Grooming oder exzessives Spielen sind Phänomene, die im aktuellen Jugendschutz kaum bis gar nicht beachtet werden (Rossbach 2020). Auch muss angesichts der fortschreitenden Medienkonvergenz die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Medienarten beseitigt werden (Deutsches Kinderhilfswerk 2020, S. 10). Das System der Alterskennzeichnungen hat sich bewährt und kann Eltern nach wie vor als Orientierung dafür dienen, ob Inhalte für Kinder und Jugendliche geeignet sind oder nicht. Ergänzend können Deskriptoren eingesetzt werden, die Medieninhalte kategorial präziser beschreiben. Ebenso muss darauf reagiert werden, dass Jugendliche Medien zunehmend nutzen, um selbst generierte Inhalte zu verbreiten. Inhalte, die online bereitgestellt und distribuiert werden, sollten ebenfalls gekennzeichnet werden, um Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern Orientierung zu geben. Die Arbeit der Freiwilligen Selbstkontrollen (*FSK*, *FSF*, *FSM*, *USK*), in deren Zuständigkeitsbereich dies fällt, wird auch im digitalen Zeitalter unverzichtbar sein. Allerdings haben sich durch die mittlerweile konkurrierende Gesetzgebung von Bund und Ländern Asymmetrien herausgebildet, die nicht länger hinzunehmen sind. Während die *FSK* und die *USK* durch die Beteiligung der Obersten Landesjugendbehörden rechtssichere Verwaltungsakte erlassen können und damit bessergestellt sind, stehen die Prüfergebnisse der *FSF* und der *FSM*, die beide nach wie vor hervorragende medienpädagogische Arbeit leisten, unter dem Vorbehalt der *Kommission Jugendmedienschutz* (KJM). Erstere unterliegen der Bundesgesetzgebung, letztere der Ländergesetzgebung, die sich im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag niederschlägt. Hintergrund der geteilten Kompetenzen war die frühere und fortlebende Zuständigkeit des Bundes für die Teledienste, während die Länder für die Mediendienste verantwortlich sind. In Zeiten der Medienkonvergenz und der Digitalität macht diese Unterscheidung aber keinen Sinn mehr. Ein Problem der Durchsetzung des Jugendmedienschutzes ist vor allem die globale Verfügbarkeit von Medieninhalten. Werden diese z. B. vom Ausland aus bereitgestellt, haben deutsche Selbstkontrollen und Jugendmedienschützerinnen und -schützer es schwer, eine gesetzeskonforme Spruchpraxis durchzusetzen. Deshalb schlägt der Bund in der *JuSchG*-Novelle die Fortentwicklung der *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien* zu einer *Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz* vor, u. a., um die Spruchpraxis gegenüber ausländischen Anbietern einheitlich auszugestalten und die Länder bei ihren Aufgaben zu unterstützen. Bund und Länder sind sich dabei einig, dass Anbieter von Medieninhalten unabhängig von den Verbreitungswegen, die sie nutzen, stärker in die Verantwortung genommen werden müssen. Hierfür muss ein entsprechender Rechtsrahmen geschaffen werden, wobei insbesondere Kontrollmechanismen eingesetzt und Rechtsverstöße stärker geahndet werden müssen (Deutsches Kinderhilfswerk 2020, S. 11). Bund und Länder haben allerdings abweichende Überzeugungen davon, in welchen Verantwortungsbereich die Durchsetzung fällt und mit welchen Mitteln diese geschehen soll. Vor diesem Hintergrund wäre eine konsistente Bund-Länder-Gesetzgebung wünschenswert.

9.4 Handlungsempfehlungen

– Politische Bildung und Medienbildung sollten im Verbund und im Zusammenhang interpretiert und praktiziert werden. Kritische Medienbildung ist immer kritische politische Bildung und umgekehrt.

- Politische Bildung sollte im Netz Ermöglichungsstrukturen schaffen, um in mikropolitischen Prozessen und abseits persönlicher Interessen an einer Beteiligungskultur zu arbeiten. Es geht um politische Erfahrungen unter den Bedingungen von Digitalität.
- Der pädagogischen Praxis ist zu einem Paradigmenwechsel bei der Nutzung mobiler Endgeräte zu raten. Den bisher geltenden Verboten und Untersagungen sollte der bewusste und reflektierte Einsatz gegenübergestellt werden. Dazu werden allerdings didaktische Strategien und Konzepte benötigt, die es zunächst zu entwickeln, zu erproben und zu etablieren gilt.
- Der informellen politischen Medienbildung von Kindern und Jugendlichen ist eine größere Aufmerksamkeit zu schenken. Sie sollte wertgeschätzt und in der pädagogischen Praxis der formalen und non-formalen politischen Bildung respektiert, reflektiert und einbezogen werden. Dazu bieten sich in stärkerem Maße als bisher koedukative Strategien an, die vorhandene Expertise bei Kindern und Jugendlichen proaktiv aufgreift.
- Politische Medienbildung muss sich einer hybriden Dilemmaorientierung im Sinne unüberbrückbarer Widersprüche bewusst werden. Einerseits muss es legitim und geboten sein, Plattformen wie *Facebook*, *YouTube* oder *WhatsApp* vor allem aufgrund ihrer Daten- und Geschäftspraktiken zu kritisieren, um einen entschiedenen netzkritischen Diskurs auf mehreren Ebenen zu führen und alternative Optionen aufzuzeigen. Anderseits müssen jedoch diese Plattformen genutzt werden, um Zielgruppen zu erreichen, die nur und vorwiegend dort aktiv sind und über andere Kanäle und soziale Räume nicht mehr angesprochen werden können.
- Es ist an Instrumenten zur Feststellung der Validität von Medieninhalten zu arbeiten. Transparente und gemeinwohlorientierte Algorithmen, die unabhängig entwickelt und finanziert werden, könnten ein konkretes Ziel sein. Auf Basis solcher Algorithmen könnten partizipative Prozesse angestoßen werden, an denen Kinder und Jugendliche mitwirken können.
- Medienkritik und die damit verbundene tragende Rolle von Recherche und Überprüfung der genutzten Quellen sind als grundlegendes Rezeptionsprinzip auch in der politischen Bildung zur digitalen Medienwelt zu verankern. Kenntnisse über Medienökonomien und deren Strategien in globalen Märkten sind eine notwendige Voraussetzung, um sich ein eigenes belastbares und kritisches Urteil bilden zu können.
- Politische Medienbildung hat sich der Diskussion zu stellen, was unter den Bedingungen der digitalen Welten Qualitätskriterien für glaubwürdige Medien(-inhalte) sind.
- Eine medienpolitische Diskussion über den Ausbau des non-linearen öffentlich-rechtlichen Angebots für Kinder und Jugendliche ist vonnöten, da diese Zielgruppe drastisch unterproportional an dem Gebührenaufkommen der Haushaltsabgabe partizipiert. Es ist unverantwortlich, die nächste Generation fast ausschließlich privaten Medienanbietern zu überlassen. Das hat auf Dauer politische Konsequenzen. Insbesondere eine Grundversorgung mit professionellen Medienangeboten für Kinder und Jugendliche im Bereich bildungspolitischer Formate wird gebraucht, um Grundbedingungen für eine demokratisch-digitale Selbstbestimmung und ein kritisch-reflexives Bewusstsein zu schaffen.
- Keine pädagogische Fachkraft sollte in Zukunft ihren Hochschulabschluss ohne verpflichtend erbrachte Leistungsnachweise in Fragen politischer Medienbildung bzw. der Anwendung medialer Rezeptionsformen erhalten. Der von vielen Hochschulen bereits beschrittene Weg ist konsequent weiter zu beschreiten. Dabei geht es sowohl um fachdidaktische Konzepte, die medial unterstützt werden, als auch um glaubwürdige Expertise, die dabei helfen soll, an den digitalen Erfahrungswelten von Schülerinnen und Schülern anzuknüpfen.
- Werbung und Produktplatzierungen auf *YouTube* und anderen Plattformen müssen klar und verbindlich gekennzeichnet werden. Es werden darüber hinaus Bildungsangebote benötigt, um digitale Praktiken zu entschlüsseln, die durch ökonomische, kulturelle und politische Interessen gekennzeichnet sind.
- Der Ausbau von *Open Educational Resources* (OER) soll gefördert werden, um eine gute Praxis mediengestützten Fachunterrichts im Allgemeinen und der politischen und historischen Bildung im Besonderen zu multiplizieren und weiterzuentwickeln.
- Es wird empfohlen, im Rahmen politischer Bildung eine *juridical literacy* auszubilden, um der wachsenden Bedeutung von Rechtefragen in der digitalen Welt Rechnung zu tragen und ein selbstbestimmtes und kritisches Interagieren in den digitalen Welten zu fördern.

- Im Kontext von Bildung und Digitalisierung wird zu stark auf „Anwendungsorientierung“ rekurriert. Der Einsatz technischer Anwendungen wird zu sehr in den Vordergrund gestellt, die Hardware dominiert, zuletzt auch im *Digitalpakt* der Bundesregierung, die Software. Stattdessen sollten die Reflexion von Prozessen digitaler Wirklichkeitserzeugung sowie die dadurch ausgelöste Entstehung von Teilöffentlichkeiten in der Medienbildung stärker fokussiert werden.
- Der *Digitalpakt* der Bundesregierung ist nur dann eine sinnvolle Maßnahme, wenn auch die Infrastrukturen der außerschulischen Bildung, wie z. B. Bildungsstätten, Jugendhäuser und Jugendfreizeitstätten, daran partizipieren können.
- Politische Bildungsangebote müssen sich dem Anspruch stellen, digitale Ungleichheiten zu bearbeiten und zu verringern. Dafür sind lebensweltlich akzeptierte, aber auch niedrigschwellige Ansätze zu entwickeln, die auf eine Stärkung von Mündigkeit und Resilienz abzielen. Kritische Medienbildung versteht sich als ein Angebot für alle.
- Es sollte eine kritische Reflexion darüber erfolgen, welche Machtstrukturen und Machtverhältnisse durch digitale Medien etabliert werden. Nicht nur durch Dienste wie *WhatsApp* oder *YouTube* findet eine globale Durchsetzung von autoritären Machtstrukturen statt, sondern auch innerhalb von sozialen Gruppen durch Exklusion einzelner Personen.
- In Bezug auf Meinungsbildung und -abgleich sind YouTuberinnen und YouTuber von großer Bedeutung – dennoch müssen proaktiv weitere innovative und intervenierende Projekte etabliert werden, die an dieser Stelle ansetzen, mit *YouTube*-Protagonistinnen und -Protagonisten zusammenarbeiten und zwischen medienpädagogischen Ansätzen und der politischen Bildung vermitteln, um die Disziplinen als „politische Medienbildung“ verflochten zu denken.
- „Demokratische Kommunikation“ im digitalen Raum muss auch ohne Verwertungsinteressen der Tech-Konzerne sichergestellt werden. Daher muss der Gesetzgeber Lösungen finden, um Konzerne wie *Google* oder *Facebook* in ihrer Macht einzuschränken, um eine Aufspaltung in gesellschaftliche Teilöffentlichkeiten zu mindern.
- Neue Medien sollten in einer modernen Vermittlung von Medienkompetenz hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, *augmented* und *virtual realities* zu produzieren, reflektiert werden. Autonome Nutzerinnen und Nutzer des Internets sind nur jene Bürgerinnen und Bürger, die aus einer digitalen Wahrnehmungsklugheit heraus gegebene analog-digitale Wirklichkeiten selbst reflektieren können.
- Zuwendungsgeber sind gefordert, politische Bildung als kritische Medienbildung zu fördern. Richtlinien, die allein an den Erfordernissen analoger Formate ausgerichtet sind, wirken nicht ermöglichend, sondern verhindernd.

10 Kinder- und Jugendarbeit

10.1 Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit

10.1.1 Kinder- und Jugendarbeit als ein Raum politischer Bildung?

Der Kinder- und Jugendarbeit in diesem Bericht ein eigenes Kapitel zu widmen, sie also als einen eigenen Raum politischer Bildung zu begreifen, ist ein heikles Unterfangen. So hat z. B. der *15. Kinder- und Jugendbericht* – nicht als erster und sicherlich nicht als letzter – auf die schwer zu fassende Breite dessen, was unter Kinder- und Jugendarbeit firmiert, sowie auf die fließenden Grenzen zwischen den verschiedenen Angeboten innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit sowie den angrenzenden Handlungsfeldern nach außen hingewiesen (Deutscher Bundestag 2017c, S. 365 und ff.). Im Jugendbericht wurde damals von „vielfältige[n] Gelegenheitsstrukturen und Räume[n] des Aufwachsens […], die trotz aller wichtigen internen Unterschiede sich – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – durch gemeinsame Charakteristika auszeichnen und sich nach außen vor allem gegenüber Familie und Schule als die beiden vorgängigen Orte des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche deutlich abheben lassen“ (ebd.) gesprochen. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit wurden „als Orte der informellen, inzidentellen und in einem gewissen Sinne auch der zufälligen Aneignung und des Lernens“ (ebd.) beschrieben. Im Mittelpunkt stünden „selbst gestaltete Bildungsprozesse“ (ebd.). Kinder- und Jugendarbeit in diesem Sinne ist also als ein besonderer pädagogischer Raum (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990) zu begreifen, der vielfältige Bildungsprozesse und -erfahrungen eröffnet (vgl. Lindner u. a. 2003).

Der *15. Kinder- und Jugendbericht* hat bewusst den Plural „Orte“ verwendet, um nicht nur die Vielfalt der Konstellationen, die sich unter dem Begriff Kinder- und Jugendarbeit verbergen, sichtbar zu machen, sondern auch um auf die fortgeschrittene Ausdifferenzierung, die Vermischung mit anderen Handlungsfeldern und -logiken, das Aufkommen hybrider Angebotsformate sowie in der Folge auf die Tendenzen der Entgrenzung des Handlungsfeldes aufmerksam zu machen (vgl. Deutscher Bundestag 2017c, S. 399ff.). Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit erweise sich in hohem Maße als „wenig standardisiert, ständiger Weiterentwicklung unterworfen, an seinen Rändern hochgradig fluide und systematisch kaum auf einen Nenner zu bringen“ (ebd., S. 366).

Diese Hinweise auf die Pluralität der Räume und Formen der Kinder- und Jugendarbeit und das Interesse, diese als *einen* Raum politischer Bildung zu begreifen und dabei auch noch auf das oben skizzierte Raumverständnis von *Löw* (vgl. Löw 2017, S. 67) zu rekurrieren, führen unweigerlich zu Ungereimtheiten. Ein konsequenter Ausweg wäre es gewesen, die verschiedenen Räume der Kinder- und Jugendarbeit[113] aufzulisten bzw. exemplarische Räume auszuwählen und ihnen eigene Kapitel zu widmen. Dies hätte aber die Gliederung dieses Berichtes sehr unübersichtlich gemacht – zumal analog dazu dies auch für andere Felder, z. B. die Schule, gegolten hätte. Ähnlich wie beim *15. Kinder- und Jugendbericht* hat sich deshalb die Kommission entschlossen, auch im vorliegenden Bericht der Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsfelder ein eigenes Kapitel zu widmen. Um der Vielgestaltigkeit des Feldes wenigstens andeutungsweise gerecht zu werden, werden in diesem Kapitel drei Formen von Kinder- und Jugendarbeit als Räume politischer Bildung genauer untersucht:

- Räume der Kinder- und Jugendarbeit für konzeptionell geplante politische Kinder- und Jugendbildung (vgl. Abs. 10.2);
- Jugendverbände, -gruppen und Initiativen (vgl. Abs. 10.3);
- offene Räume als Gelegenheitsstrukturen für demokratische Bildung mit Jugendlichen – Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit (vgl. Abs. 10.4).

In den Mittelpunkt gerückt werden damit zunächst vor allem jene Angebote, die sich der politischen Bildung junger Menschen als zentralem Inhalt und weitgehend exklusiv darauf bezogen widmen (vgl. Abs. 10.2). Im folgenden Abschnitt soll die Aufmerksamkeit auf die eher verbandlich verfassten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit gelenkt werden (vgl. Abs. 10.3). Schließlich wendet sich der darauffolgende Abschnitt den Räumen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit zu (vgl. Abs. 10.4).

---

[113] Der *15. Kinder- und Jugendbericht* nennt exemplarisch „offene Kinder- und Jugendarbeit (Jugendzentren, Freizeitheime, Häuser der offenen Tür, Clubs), außerschulische Jugendbildung, internationale (Kinder-) und Jugendarbeit und Jugendbegegnung, Kinder- und Jugenderholung, mobile (Kinder-) und Jugendarbeit, Streetwork, kulturelle Kinder- und Jugendbildung und technische Jugendbildung, verbandliche Kinder- und Jugendarbeit (z. B. ökologische Verbände, konfessionelle Verbände, Nachwuchsorganisationen der rettenden und bergenden Vereine, Vereine junger Migrantinnen und Migranten, Jugendorganisationen der Sportvereine)“ (Deutscher Bundestag 2017c, S. 366) und weiß zugleich um die Vorläufigkeit derartiger Sortierungen.

10.1.2 Kinder- und Jugendarbeit: leitende Prinzipien und Strukturen

Versucht man trotz der zuvor erwähnten Herausforderungen, die Konturen des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit zu umreißen, bietet sich als ein erster Zugang seine rechtliche Kodifizierung durch das Sozialgesetzbuch (SGB) VIII an. Dort werden in den §§ 11–12 wesentliche fachliche Eckwerte, Strukturen und Schwerpunkte geregelt. Demzufolge sollen die Angebote an den „Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§ 11 Abs. 1 SGB VIII). Sie sollen „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (ebd.). Kinder- und Jugendarbeit wird angeboten von „Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendarbeit“ (§ 11 Abs. 2 SGB VIII; vgl. § 12 SGB VIII). Und schließlich werden thematische Schwerpunkte der Jugendarbeit genannt – darunter explizit auch außerschulische Jugendbildung mit politischer Bildung (vgl. § 11 Abs. 3 SGB VIII).[114] Während der § 1 SGB VIII die allgemeine Norm für den Bereich Kinder- und Jugendarbeit darstellt, regelt der § 12 SGB VIII die Förderung der Jugendverbände.

Eine eigene Herausforderung stellt hier der § 13 SGB VIII dar, der sich der Jugendsozialarbeit widmet. Auf der einen Seite unterscheiden sich Angebote nach diesem Paragrafen insofern von Angeboten nach §§ 11 und 12 SGB VIII, als die Jugendsozialarbeit ausdrücklich junge Menschen anspricht, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 Abs 1 SGB VIII). Ihnen sollen sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die sich vor allem auf die „schulische und berufliche Ausbildung, [die] Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration“ (ebd.) beziehen sollen (vgl. Fülbier/Münchmeier 2001; Pingel 2018; Pingel/van Santen 2020). Sowohl in Bezug auf die Adressaten- und Adressatinnenkreise als auch in Bezug auf die Angebots- und Unterstützungsformate lassen sich also zunächst deutliche Unterschiede zwischen Kinder- und Jugendarbeit einerseits und Jugendsozialarbeit andererseits ausmachen. Zugleich gilt aber – darauf hatte bereits der *15. Kinder- und Jugendbericht* aufmerksam gemacht –, dass sich auch an dieser Stelle das Diffuswerden der Unterschiede beobachten lässt. Viele Träger der Kinder- und Jugendarbeit bieten mittlerweile Formate der Förderung benachteiligter und beeinträchtigter junger Menschen selbstverständlich an, wenn auch meist nicht mit dem expliziten Bezug auf Schule, Ausbildung und Beruf. Ein Beispiel hierfür ist die im Abschnitt 10.4 dieses Berichts beschriebene Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit, wobei die sperrige Verwendung der Klammer bereits die Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung andeutet.

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden Abschnitt der Blick eher auf die Formate der Kinder- und Jugendarbeit im engeren Sinne gelenkt werden (im Gegensatz zu den auf Schule, Ausbildung und Beruf bezogenen sozialpädagogischen Angeboten; vgl. Kap. 16). In der Fachdiskussion der Kinder- und Jugendarbeit haben sich über die Zeit eine Reihe von fachlichen Standards herauskristallisiert, anhand derer das Handlungsfeld zumindest unter der Perspektive seiner pädagogischen Ansprüche beschrieben werden kann. Auch wenn es durchaus feldspezifische Akzentuierungen im Detail gibt, sind dabei vorrangig die folgenden Prinzipien zu nennen:

– *Offenheit*: Dieser Anspruch bezieht sich einerseits auf die adressierten jungen Menschen: Ausnahmslos allen Kindern und Jugendlichen sollen die Angebote und Einrichtungen zur Verfügung stehen. Die Inanspruchnahme bzw. ihr Besuch, also die Möglichkeiten, sich aktiv einzubringen, werden grundsätzlich nicht an bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Dass dieser Anspruch immer wieder neue konzeptuelle und praktische Herausforderungen mit sich bringt – z. B. im Hinblick auf junge Menschen mit Behinderungen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) 2012; Deutscher Bundestag 2017, S. 406ff.) – ist keine Infragestellung des Anspruches, sondern der Beleg seiner Gültigkeit. Andererseits bezieht sich der Anspruch auf thematische und inhaltliche Offenheit sowie auf eine Offenheit bezüglich der Zielsetzungen. Die primäre Intention ist es, Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, mit ihren eigenen Anliegen die Agenda der Angebote zu füllen. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen offenen und den verbandlichen Angeboten, die entsprechend § 12 SGB VIII unter Wahrung des „satzungsgemäßen Eigenlebens“ und den damit jeweils definierten Zielen und Zwecken stattfinden. Letztgenannte sind daher i. d. R. zweckgebunden (z. B. im Hinblick auf rettende, helfende, schützende Jugendorganisationen) oder weltan-

[114] Als Schwerpunkte werden ausdrücklich genannt: „1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, 4. internationale Jugendarbeit, 5. Kinder- und Jugenderholung, 6. Jugendberatung“ (§ 11 Abs. 3 SGB VIII).

schaulich orientiert. Da ihre Agenda entsprechend ausgerichtet ist, sprechen sie v. a. daran interessierte Kinder und Jugendliche an, was nicht ausschließt, dass diese unter Umständen auch ganz andere Themen auf die Agenda setzen.

– *Freiwilligkeit*: Im Gegensatz zur Pflicht, die Schule zu besuchen, sind die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit freiwillig und es ist im Prinzip – lässt man an dieser Stelle die Wünsche und Erwartungen der Eltern außen vor – der freien Entscheidung der jungen Menschen überlassen, ob und an welchen Angeboten sie teilnehmen möchten. Damit verbunden ist ein vergleichsweise niedriger Grad an einzugehenden Verbindlichkeiten aufseiten der Kinder und Jugendlichen (und es besteht i. d. R. die Möglichkeit, Mitwirkung und Inanspruchnahme wieder zu beenden). Entsprechend gilt, dass ein Angebot, eine Maßnahme oder eine Gelegenheit, die nicht zumindest dem Grunde nach freiwillig ist, nicht diesem Raum zugeordnet werden kann. Schließlich impliziert Freiwilligkeit die Freiheit und Offenheit der Teilnehmenden, Anliegen und Engagement in dem jeweils vorgegebenen konzeptionellen Rahmen selbst zu wählen. Die Kinder und Jugendlichen entscheiden, was und wie viel sie von sich einbringen wollen, bzw. sie verlassen das Angebot, wenn es aus ihrer Sicht nicht „passt“ (Exit-Option). Der Aushandlungsprozess mit den Kindern und Jugendlichen über Inhalte und Angebotsformen und damit über die Gestaltbarkeit des Raumes ist vor diesem Hintergrund als konstitutive Bedingung für die Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen. Freiwillig sind schließlich auch die Bildungsprozesse im Sinne von Selbstbildung, deren Verläufe und Ergebnisse weder vorgegeben noch gemessen und bewertet werden.

– *Partizipation*: Kinder und Jugendliche bringen nicht nur ihre Themen und Interessen in die Einrichtungen und Angebote ein, sondern gestalten diese auch aktiv mit. Charakteristisch für Kinder- und Jugendarbeit – vor allem im Vergleich mit anderen Orten des Aufwachsens – ist ein hohes Maß, wenn auch von Angebot zu Angebot variierend, an Selbstorganisation bis hin zu weitgehend autonomen, selbstverwalteten Räumen. „Charakteristikum von KJA ist also ihre Partizipativität, ja ihre demokratische Verfasstheit. KJA kann damit als ein Feld der Demokratiebildung bezeichnet werden: Kinder und Jugendliche werden als fähig und berechtigt angesehen, Settings, Inhalte und Arbeitsweisen gemeinsam (auch mit den Fachkräften) zu bestimmen und zu gestalten“ (Sturzenhecker/Deinet 2019, S. 696).

– *Lebenswelt- und Sozialraumorientierung*: Spätestens seit dem *Achten Jugendbericht* (Deutscher Bundestag 1990) wird die Lebensweltorientierung – damals auch als Alltagsorientierung beschrieben – als ein zentraler Standard der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch der Kinder- und Jugendarbeit verstanden: „Lebensweltorientierte Jugendhilfe will mit ihren Leistungsangeboten nicht nur regional erreichbar, sondern im Alltag der Kinder/Heranwachsenden und Familien zugänglich sein.

  Gegenüber der mit Institutionalisierung und Professionalisierung gegebenen Tendenz zur Distanz zum Alltag versucht lebensweltorientierte Jugendhilfe institutionelle, organisatorische und zeitliche Zugangsbarrieren abzubauen, mit ihren Angeboten im Erfahrungsraum der Adressaten unmittelbar präsent zu sein“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 87). In der Weitentwicklung dieser Maxime wurde in den letzten drei Jahrzehnten das Prinzip der Sozialraumorientierung, also das Bemühen, die Sozialräume und Lebenswelten junger Menschen zu einem zentralen Bezugspunkt des fachlichen Handelns zu machen, in den Mittelpunkt der fachlichen Debatten gestellt (vgl. Deinet 2005; 2009a). Konzepte wie Niedrigschwelligkeit, Ressourcenorientierung, Empowerment, Wohnortnähe, Netzwerkorientierung sowie integrative, flexible und individuelle Angebote und Hilfen aus einer Hand, in jüngerer Zeit und konkreter mit Blick auf bestimmte Lebenslagen: Interkulturelle und inklusive Öffnung sowie Diversitysensibilität sind in diesem Zusammenhang zentrale Stichworte, wobei diesen in den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit je unterschiedliche Bedeutung zukommt.[115]

– *Kinder- und Jugendarbeit als jugendpolitischer Raum und Akteur*: Schon zuvor wurde aufgezeigt, dass Kinder- und Jugendarbeit „als ein Feld der Demokratiebildung bezeichnet werden“ kann (Sturzenhecker/Deinet 2019, S. 696). Dies gilt nicht nur mit Blick auf den schon erwähnten hohen Stellenwert von Beteiligung und Selbstorganisation und die damit verbundenen internen demokratischen Entscheidungsstrukturen und Verfahren, sondern auch darüber hinaus in jugendpolitischer Hinsicht. Indem junge Menschen im Kontext der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sich für ihre Interessen engagieren und diese innerhalb der Angebote

[115] Zudem lässt sich neben diesem Verständnis von Sozialraumorientierung ein zweiter Diskussionsstrang beobachten: Hier wird von Sozialraumorientierung als einer Perspektive für die Umsteuerung auf kommunaler Ebene gesprochen – zum Teil verbunden mit veränderten Formen der Finanzierung, z. B. über sogenannte Sozialraumbudgets (vgl. Hinte u. a. 1999; Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (SPI 2010; für den Überblick vgl. Kessl/Reutlinger 2019).

soweit als möglich realisieren, werden die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit auch jugendpolitische Orte. Wenn darüber hinaus die Interessen junger Menschen auch nach außen vertreten werden, werden die Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendarbeit zu jugendpolitischen Akteurinnen und Akteuren. Sowohl lokale Initiativen, Einrichtungen und Angebote als auch die jeweiligen (über-)regionalen Träger, Verbände, Dach- und Fachverbände sind in diesem Sinne bis in ihre Strukturen und Verfahren hinein sowie auch ihrem Selbstverständnis und Agieren nach greifbarer Ausdruck dieses für Kinder- und Jugendarbeit zentralen Anspruchs, sich (jugend)politisch einzumischen und darüber hinaus auch ihre Adressatinnen und Adressaten eben dazu zu befähigen. Für den Bereich der Jugendverbände folgt Kinder- und Jugendarbeit damit auch dem gesetzlichen Auftrag, demzufolge diese und ihre Zusammenschlüsse aufgefordert sind, „Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck [zu] bringen und [zu] vertreten“ (§ 12 Abs. 2 SGB VIII). Für andere Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit ist dieser Anspruch bislang gesetzlich nicht so eindeutig kodifiziert, aber in dem eigenen Selbstverständnis tief verankert (vgl. z. B. Kooperationsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit 2019).

– *Die Pluralität der Träger der Kinder- und Jugendarbeit*: Hinter den sehr verschiedenen Angeboten steht ein breites, plurales Spektrum von Verbänden, Gruppen und Initiativen, von anderen freien Trägern der Jugendarbeit und Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, also der kommunalen Jugendämter. Die Pluralität der Träger der Kinder- und Jugendarbeit spiegelt dabei sowohl die Vielfalt an Wertbegründungen und inhaltlichen Schwerpunkten der Kinder- und Jugendarbeit als auch die heterogenen Interessen junger Menschen wider. Daraus ergeben sich sehr unterschiedliche Zugänge und Erfahrungen für Kinder und Jugendliche und in Bezug auf politische Bildung sehr unterschiedliche Begegnungs- und Erfahrungsräume. Anders als z. B. die staatlich geregelten, über Lehrpläne vordefinierten Inhalte Politischer Bildung in der Schule muss man also von Beginn an mit einem ungleich breiteren Spektrum der Formate der Vermittlung, der Inhalte und der Erfahrungsräume politischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit rechnen. Ihren gesetzlichen Niederschlag finden diese strukturellen Merkmale des Feldes in der geforderten Wertepluralität der Träger, in dem Wunsch- und Wahlrecht und in dem Subsidiaritätsprinzip (vgl. §§ 3, 4 und 5 SGB VIII).

Es ist kennzeichnend für das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit, dass diese Maximen in sehr unterschiedlichen Formaten umgesetzt werden. In diesem Sinne können die hier im Zentrum stehenden politischen Bildungs- und Aneignungsprozesse im Rahmen eines Seminars in einer Bildungsstätte, in einem offenen Jugendtreff, im Gruppenraum eines Sportvereins, in einem Zeltlager, einem christlichen oder muslimischen Gemeindezentrum oder in einer Fahrzeughalle der freiwilligen Feuerwehr stattfinden.

10.2 Räume außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung

Politische Bildung ist eine Grundsatzaufgabe von Kinder- und Jugendarbeit, zugleich stellt sie aber auch ein spezifisches und spezialisiertes Handlungsfeld[116] innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit dar, wie auch die kulturelle, die sportliche und die internationale Bildung sowie die Jugendverbandsarbeit oder die Jugendsozialarbeit je spezifische Handlungsfelder bilden. Ihre Abgrenzungen untereinander sind nicht trennscharf, sondern weisen Überschneidungen auf. Fließende Übergänge in alle Richtungen gibt es auch deshalb, weil alle Handlungsfelder den Prinzipien der Jugendarbeit, also der Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung oder Partizipation, verpflichtet sind.

Die für diesen Bericht erstellte Studie *Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13)* (Becker 2020) hat auf der Grundlage von Experteninterviews sowie einer umfassenden Dokumentenanalyse noch einmal belegt, dass die Förderung gesellschaftlicher und politischer Teilhabe als Grundanliegen und damit als Dauerthema in allen Feldern der Jugendarbeit angesehen wird. Konzeptionell geplante Angebote politischer Bildung mit Politik und Demokratie als Bildungsgegenstand finden nicht nur im Handlungsfeld der politischen Jugendbildung selbst, sondern auch in der internationalen Jugendarbeit, der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, der Kinder- und Jugendarbeit im Sport, der Jugendverbandsarbeit und der Jugendsozialarbeit statt. *Becker* hat drei Kategorien ausgemacht: Erstens kann politische Bildung als konzeptionell geplante politische Bildung angebotsinitiiert stattfinden, indem politische Themen konzeptionell gewollt zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gemacht werden, wie beispielsweise in einem Projekt zum Thema Kolonialismus oder in einem Workshop zur europäischen Asylpolitik. Politische Bildung kann zweitens

[116] Der Begriff „Handlungsfeld“ wird hier verwendet für die in § 11 Abs. 3 SGB VIII aufgeführten Schwerpunkte der Jugendarbeit, für die Jugendverbandsarbeit nach § 12 SGB VIII und für die Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII.

situativ anlassbezogen ermöglicht werden, weil während eines Projekts oder in einer offenen Situation politische Fragen von Jugendlichen angesprochen werden, die bearbeitet werden (müssen). Die Kontaktfläche für politische Themen ergibt sich hier spontan aus Gesprächen mit den Jugendlichen oder aus einer Situation heraus. Dies kann in Kontexten geschehen, in denen der Fokus der Arbeit eigentlich auf anderen Themen oder Handlungszielen liegt, die Bearbeitung von politischen Themen jedoch diesen Handlungszielen inhärent ist (internationale Jugendarbeit) oder sich oftmals situativ anbietet (Sport, Offene Kinder- und Jugendarbeit). Drittens schaffen alle Träger in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit auf Basis ihrer handlungsleitenden Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation sowie Ressourcen- und Prozessorientierung „demokratisch bildende Situationen …, indem sie strukturelle, organisations- oder einrichtungsinhärente (z. B. die Selbstorganisation im Jugendverband oder in einer Jugendeinrichtung) sowie politische (bezogen z. B. auf das Staatswesen oder die Kommune) Beteiligungsmöglichkeiten bieten“ (Becker 2020, S. 38).

Diese Kontexte von bewusst arrangierten demokratischen Beteiligungsformen für Kinder und Jugendliche in der Einrichtung oder in der Projektarbeit können (müssen aber nicht) Anlässe bieten, um über die gesellschaftspolitische Dimension der Beteiligung zu reflektieren (ebd.).

Weiterhin unterscheiden sich die Bildungsangebote voneinander durch ihre rechtlichen Bezüge, ihre meist förderpolitisch geprägten und finanziellen Rahmungen sowie ihre Zugehörigkeiten zu bestimmten Politikfeldern (z. B. Jugend-, Engagement-, Präventionspolitik). In der Praxis unterscheiden sie sich zudem in ihren pädagogischen Arrangements (Settings, Formate, Methoden), durch ihre fachliche oder thematische Ausrichtung sowie durch ihre programmatischen Ziele (Bildungsziele, thematische Schwerpunkte, politische Ziele) sowie nicht zuletzt durch den Ort (vgl. Becker 2020). Der Zeltplatz, der Jugendtreff oder die Bildungsstätte, um nur drei Beispiele zu nennen, können Orte politischer Bildung sein. Politische Bildungsarbeit mit und für Kinder und Jugendliche wird also keineswegs ausschließlich von Trägern und Einrichtungen der politischen Bildung geleistet, sondern findet breite Zustimmung und Unterstützung in allen Feldern der Jugendarbeit.

Bezogen auf das dem Bericht zugrunde gelegte Raumkonzept (vgl. Abs. 3.1) bedeutet dies, dass die außerschulische Jugendarbeit als ein sozialer Raum für Kinder und Jugendliche beschrieben werden kann, der sich wiederum in verschiedene Teilräume aufgliedert, die sich in ihrer Struktur und Dynamik unterscheiden, zugleich aber ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten (Prinzipien der Jugendarbeit, vgl. SGB VIII) und Überschneidungen aufweisen. Die Teilräume, die alle Gelegenheiten für demokratische Lernprozesse bieten, sind Jugendverbandsarbeit, Offene Jugendarbeit, kulturelle Bildung, internationale Bildung, Bildung im Sport usw. und eben auch politische Bildung.

Der Teilraum politische Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass hier verstärkt 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.[117] Dies liegt z. B. in der Einrichtungsform (z. B. Bildungsstätte) begründet oder in der programmatischen Verortung des Trägers (z. B. Schwerpunkt auf arbeitsweltbezogener Bildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung). Außerdem zeigen die einschlägige Literatur und die Fachdebatte[118], dass das Professionsverständnis der politischen Jugendbildung durch eine profilierte, auf politische Bildung spezialisierte Qualitätsdebatte sowie durch entwickelte Qualitätsstandards der politischen Bildung geprägt ist, 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.

Dieser Verweis über die Kinder- und Jugendarbeit hinaus zeigt zugleich, dass das Feld der Träger, die sich als Akteure politischer Bildung verstehen, um ein Vielfaches größer ist und weit über das Feld der Kinder- und Jugendarbeit hinausragt. Nicht im Rechtsbereich des SGB VIII angesiedelt sind beispielsweise die *Bundeszentrale für politische Bildung* und die *Landeszentralen politischer Bildung*. Sie nehmen gar eine Doppelrolle ein, da sie selbst Akteure politischer Bildung und zugleich Fördergeber sind. So bieten Bundes- und Landeszentralen Veranstaltungen und Fachtagungen an oder organisieren und tragen eigene Projekte. Ihre Angebote richten sich an Kinder (z. B. *Hanisauland* der *bpb*), Jugendliche und Erwachsene, vor allem aber an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung sowie an Lehrerinnen und Lehrer. Gleichzeitig wird durch sie ein breit strukturiertes Trägernetz gefördert, das von gewerkschaftlichen, konfessionellen, zielgruppen- bzw. thematisch orientierten (Jugend-)Bildungseinrichtungen getragen wird. Der Fokus der Regelförderung durch die *Bundeszentrale für politische Bildung* liegt dabei zwar auf der politischen Erwachsenenbildung, ein Teil der geförderten Angebote

[117] Vgl hierzu die Ausführungen in Kapitel 2 oder Abs. 2.1.2 // zu Demokratie als Lebensform.

[118] Vgl. z. B. Bielenberg (2017); Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (2019).

richtet sich aber auch direkt an Jugendliche und junge Erwachsene, da die Regelförderung Teilnehmende ab 16 Jahren zulässt.

In Förderprogrammen der Bundesregierung wie *Demokratie leben!* wurden nach der für diesen Bericht erstellten Expertise von *Waldmann* im Zeitraum 2015–2019 insgesamt 254 Träger gefördert, von denen 134 vornehmlich Angebote politischer Bildung realisierten. Der Großteil dieser 134 Akteure versteht sich als Akteur der politischen Bildung, aber nicht unbedingt als Akteur der Kinder- und Jugendarbeit. Hinzu kommt eine große Vielfalt an programmatisch orientierten Praxisfeldern, die sich als pädagogische Spezialisierungen aus dem Feld der politischen Bildung und angrenzenden pädagogischen Feldern heraus entwickelt haben. Diese Praxisfelder sind zum Teil in eigenen Verbünden und Initiativen außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit organisiert. Hierzu gehören beispielsweise die Medienbildung, das wachsende Praxisfeld der Präventionsarbeit gegen Gewalt und Extremismus, religiöse und ethische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Friedenspädagogik, Empowerment-, Antidiskriminierungs- und Menschenrechtspädagogik, die Mahn- und Gedenkstättenpädagogik und nicht zuletzt auch Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien oder Vereine, die sich selbst als *neue deutsche Organisationen* bezeichnen (vgl. Transfer für Bildung e. V. 2019a).

Dieses Kapitel des Berichts legt den Fokus auf politische Jugendbildung als Teilraum des übergeordneten Raums Kinder- und Jugendarbeit, auch wenn, wie beschrieben, die Trägerlandschaft derer, die sich der politischen Bildung zuordnen, sehr viel größer ist.

10.2.1 Akteure in Räumen der außerschulischen politischen Jugendbildung

10.2.1.1 Strukturelle Vielfalt und aktuelle Entwicklungen der Trägerlandschaft

Das Raumkonzept nach *Löw*, das dem Bericht zugrunde liegt, fragt nach den Akteurinnen und Akteuren im Raum und nach deren Intentionen. Damit sind nicht nur die unmittelbar im Raum Aktiven gemeint (hier Vereine, Einrichtungen, Organisationen und die dort tätigen Fachkräfte), sondern auch diejenigen Akteure, die peripher tätig sind, aber sehr wohl einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung des Raums haben (z. B. Fördergeber, Gesetzgeber). Damit ist auch die normative Dimension angesprochen, auf die sich die beteiligten Akteure in der Formulierung ihrer Bildungsziele und ihrer Konzepte der politischen Bildung beziehen: Politische Bildung orientiert sich an den Werten einer pluralistischen Demokratie und ist menschenrechtsbasiert.

Die Vielfalt der sehr unterschiedlichen lokal, regional und überregional arbeitenden Vereine, Verbände, Bildungsstätten, Akademien und anderer Einrichtungen in freier oder öffentlicher Trägerschaft ist ein wesentliches Merkmal und konstituierend im Sinne der Werte- und Angebotspluralität sowie der Trägervielfalt gemäß § 4 Abs. 2 SGB VIII. Diese Vielfalt ist grundsätzlich positiv, sie erschwert aber den systematischen Überblick – zumal es bislang keine aktuelle Gesamtdarstellung des Feldes der außerschulischen politischen Bildung, seiner Strukturen, Akteure, Konzepte und Angebote gibt. Hinzu kommen Abgrenzungsprobleme: Weder erzeugen der Begriff politische Bildung bzw. seine begrifflichen Verwandten eindeutige Differenzierungsmöglichkeiten, noch lässt sich im Fachdiskurs ein weitgehender Konsens darüber erkennen, wen und was das Feld umfasst und wer und was eher nicht dazu gehört. Zwar lassen sich unbestritten zentrale Akteure, Strukturen, Konzepte und Angebote benennen; für die Randbereiche gilt aber, was zuvor schon für die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt festgestellt worden ist – ihre Grenzen sind fließend.

Die Pluralität von Angeboten und Trägern prägt die politische Bildung. Es sind vor allem freie Träger der Jugendhilfe, wie Jugendbildungsstätten, Vereine, Jugendverbände, sowie weitere Träger der Jugend- und Erwachsenenbildung (u. a. Kirchen, Gewerkschaften, Stiftungen, Bildungswerke, Akademien sowie lokale Lern- und Bildungsprojekte) und ihre Zusammenschlüsse, die hier tätig sind. Auch öffentliche Träger wie Volkshochschulen, staatliche Jugendbildungsstätten oder kommunale Jugendbildungswerke und Jugendarbeitseinrichtungen tragen zum Angebot bei. Ihre Aktivitäten entfalten die Akteure regional, überregional, bundesweit und im Rahmen internationaler Maßnahmen. Als freie Träger der Jugendhilfe werden sie auf Landesebene auf der Grundlage von Landesjugendplänen, Jugendbildungsgesetzen, Jugendfördergesetzen etc. finanziert. Auf Bundesebene erhält die politische Jugendbildung seit 1950 eine Förderung aus dem *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (KJP), *Programm Politische Bildung*. An diesem Programm partizipieren aufgrund der Förderzuständigkeit des Bundes nach § 83 SGB VIII und der in den *Richtlinien des Kinder- und Jugendplans* festgelegten Förderziele für Aufgaben von überregionaler Bedeutung die bundesweit organisierten Dach- und Fachverbände. Sie sind damit Bestandteil

der bundeszentralen Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Dazu gehören die *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke*, der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten*, der *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben*, der *Deutsche Volkshochschulverband*, die *Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung*, die *Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute* sowie der *Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum*. Sie verfügen über bundesweite Mitgliedsstrukturen, die sich über die Bundesländer bis auf die regionalen und lokalen Ebenen erstrecken. Neben ihren Aufgaben der Beratung, Vernetzung, Qualifizierung und Interessenvertretung agieren sie zusätzlich auch als Zentralstellen. Dies ist neben der förderrechtlichen Rolle ein besonderes Strukturelement der Qualitätssicherung und wirkt vor allem über die Zusammenarbeit mit Jugendbildungsreferentinnen und -referenten vor Ort. Diese sind in den Mitgliedsorganisationen oder -einrichtungen angestellt, werden aber von der Zentralstelle koordiniert, unterstützt, begleitet, qualifiziert und evaluiert. Ihre Aufgabe ist es, neue Konzepte, Formate, Methoden und Inhalte zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren und die Ergebnisse auf die Bundesebene zurückzuspielen. Auf diese Weise wird ein kontinuierlicher fachlicher Austausch zwischen Bundesebene und Mitgliedsebene als bundeszentraler Arbeits- bzw. Wirkungszusammenhang geschaffen.[119] Die über den *Kinder- und Jugendplan des Bundes* geförderten Verbände haben sich in der *Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung* (GEMINI) zusammengeschlossen, um sich für die Weiterentwicklung der politischen Jugendbildung durch Erfahrungsaustausch und Kooperation zu engagieren. *GEMINI* wiederum ist eine Arbeitsgruppe des *Bundesausschusses politische Bildung e. V.* (bap). Im *bap* selbst sind zudem weitere Verbände politischer Erwachsenenbildung organisiert.

Die beschriebene Vielfalt an Akteuren und Trägern mit ihren menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien, unterschiedlichen Konzepten, Ansätzen und Angeboten mag im Hinblick auf eine Systematisierung und vollständige Beschreibung des Feldes Probleme mit sich bringen, sie muss in einer pluralistischen Demokratie aber als wünschenswerte, notwendige und bewusste demokratische Errungenschaft gewertet werden. Sie ermöglicht das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener wertegebundener Angebote, schafft Wahlmöglichkeiten für die Jugendlichen, und sorgt für ein lebendiges Angebot mit unterschiedlichen Zugängen, Formaten, Methoden und Inhalten. Vielfalt ist also als Stärke der Praxis zu verstehen, die Herausforderung liegt allenfalls in der Anstrengung ihrer Vermittlung gegenüber der Politik und Öffentlichkeit.

Die Vielfalt an Trägern und Angeboten entspricht jedoch nicht zugleich der notwendigen Vielzahl, die angebracht wäre, um ein annähernd flächendeckendes Angebot zu sichern, um möglichst allen jungen Menschen einen Zugang zu demokratisch bildenden Angeboten zu ermöglichen. Der beschriebene Istzustand der Angebots- und Trägerstruktur beruht wesentlich auf dem Ausbau und Institutionalisierungsschub (in den alten Bundesländern) in den 1960er- und 70er-Jahren. Beginnend bereits mit den 80er-Jahren, vor allem aber fortgesetzt in den beiden letzten Jahrzehnten, hat sich diese Aus- und Aufbauphase ins Gegenteil verkehrt. Angebote politischer Jugendbildung finden vielfach in Jugendbildungsstätten statt oder werden von Jugendbildungseinrichtungen verantwortet. Für diesen Einrichtungstyp ist im Zeitraum 1990 bis 2016 ein massiver Rückgang um mehr als die Hälfte zu verzeichnen, von 562 auf 221 Einrichtungen.[120]

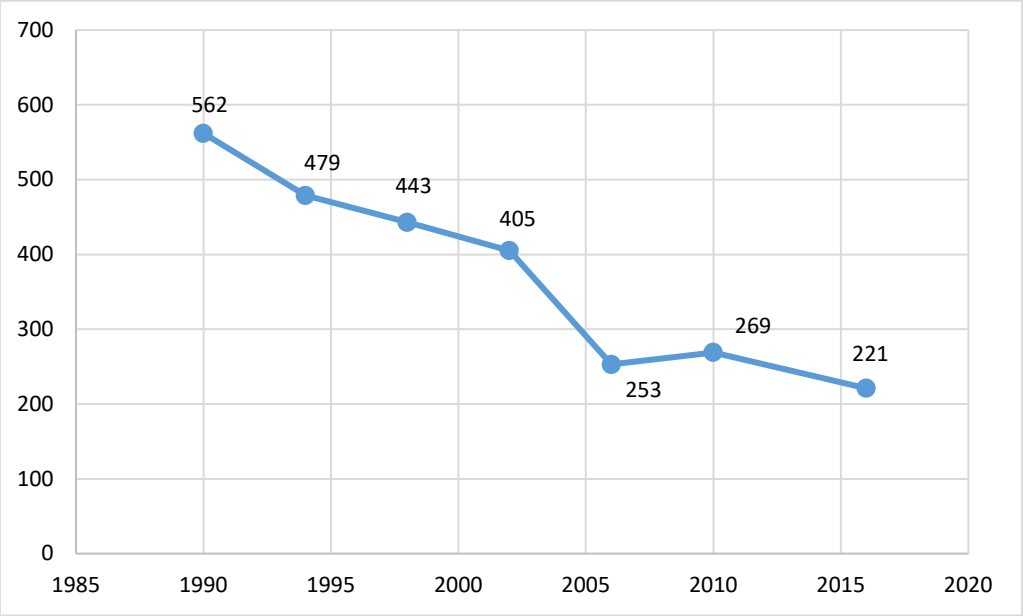
---

[119] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Zentralstellenverfahren in den Anlagen zum *Kinder- und Jugendplan des Bundes*.

[120] Zusammenstellung nach Daten des *Statistischen Bundesamts* für die Jahre 1990, 1994, 1998, 2002, 2006, 2010, 2016.

Abbildung 10–1

Anzahl der Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten von 1990 bis 2016



Quelle: Waldmann 2020, Schaubild 2, S. 10

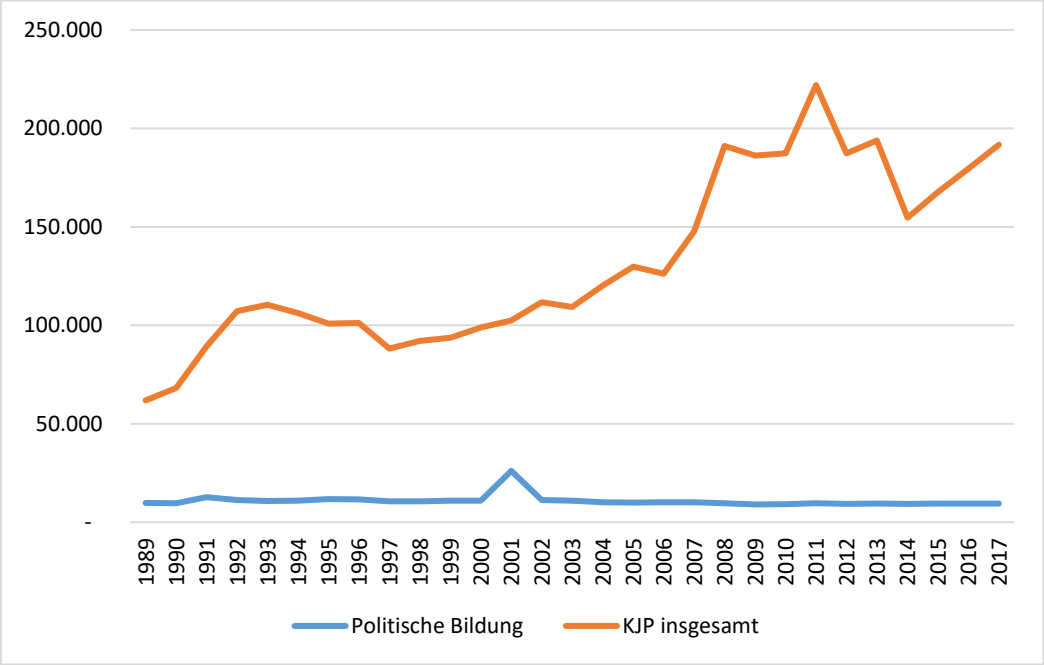
Parallel zu dieser Entwicklung hat sich auch die Zahl der Beschäftigten fast halbiert. Während im Jahr 1990 noch 4.205 Mitarbeitende in Jugendbildungsstätten und Jugendbildungseinrichtungen gezählt werden konnten, sank laut Angaben des *Statistischen Bundesamtes* die Zahl bis 2016 auf 2.222 Personen. Auch wenn nicht alle Jugendbildungsstätten ausschließlich Maßnahmen politischer Jugendbildung anbieten, ist davon auszugehen, dass auch dieser Bereich von dem massiven Struktur- und Personalabbau betroffen war und ist. In jedem Fall ist ein deutlicher Rückgang von Gelegenheiten und Fachkräften zu verzeichnen, der auf eine einschneidende Reduzierung politischer Jugendbildung schließen lässt (vgl. Waldmann 2020, S. 8ff.)

Dieser Negativtrend spiegelt sich auch in der Entwicklung des *Kinder- und Jugendplans des Bundes* wider. Der *Kinder- und Jugendplan des Bundes* ist das zentrale Instrument zur Förderung der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene. Eingeführt als *Jugendplan* im Jahr 1950, verfügt er seit 1956 über ein eigenständiges *Programm Politische Bildung*. Der Bundeshaushalt 1989 weist für das *Programm Politische Bildung* im *KJP* Ausgaben in Höhe von 9,742 Millionen Euro aus.[121] Nach einem Anstieg 1991, vermutlich im Rahmen der Wiedervereinigung, auf 12,73 Millionen Euro, reduzieren sich die Zuwendungen bis 2017 auf 9,48 Millionen Euro, d. h., sie liegen damit unter dem Niveau von 1989. Berücksichtigt man zudem die allgemeine Lohn- und Preissteigerung, muss im Zeitraum 1989 bis 2017 von einer gravierenden Kürzung der Mittel für politische Jugendbildung im *KJP* ausgegangen werden (vgl. Waldmann 2020, S. 16), obwohl sich der *KJP* insgesamt dynamisch entwickelt hat, wie das folgende Diagramm zeigt.

[121] Umrechnung erfolgte von DM in Euro.

Abbildung 10–2

Trends der Zuwendungen aus Mitteln des *KJP* insgesamt und im *Programm Politische Bildung* im Zeitraum von 1989 bis 2017 (Angaben in 1.000 Euro)



Quelle: Waldmann 2020, Schaubild 6, S. 17

Eine Folge dieser Entwicklung ist z. B. die schrittweise Verteuerung von Angeboten durch die Anhebung von Teilnahmegebühren (vgl. Ballhausen 2014, S. 20; Hafeneger 2018, S. 1127); eine kontraproduktive Entwicklung, da sie die Hürden für eine Teilnahme erhöht und gerade für Jugendliche aus finanziell prekären Verhältnissen ein Ausschlusskriterium sein kann.

Das 2018 neu geschaffene Programm *Respekt Coaches/Anti-Mobbing-Profis* im *BMFSFJ* ließ das Fördervolumen für politische Jugendbildung im *KJP* seit 2018 wieder auf elf Millionen Euro jährlich anwachsen. Dieser Aufwuchs bezieht sich auf eine jährlich befristete Projektförderung im Bereich der Extremismusprävention. Projektförderungen tragen ungewollt mit zu einer Prekarisierung des Arbeitsfeldes bei, da das qualifizierte pädagogische Personal wie im Falle des *Respekt Coaches*-Programms immer nur mit einer jährlichen Befristung eingestellt werden kann und vor allem in strukturschwachen Regionen wegen dieser Konditionen schwer oder gar nicht erst gefunden wird. Aufgefangen wird dies meist durch das z. B. über den *Kinder- und Jugendplan* finanzierte Stammpersonal, das Zeit, Räume und Netzwerke zu Jugendlichen vor Ort vorhält und in Projekte der befristeten Sonderprogramme einbringt, und das, obwohl die regelfinanzierte „Backbone-Struktur“ der Einrichtungen und des Stammpersonals immer weniger ausfinanziert ist. Eine Überführung der thematisch zentrierten oder zielgruppenspezifischen Sonderprojekte in bestehende Regelförderprogramme wie dem Programm *Politische Jugendbildung* im *Kinder- und Jugendplan des Bundes* würde diese Prekarisierung ein Stück aufhalten und damit erheblich zu Qualität und Wirksamkeit solcher Sonderprogramme beitragen.[122]

[122] Insbesondere über das Instrument der Rahmenvereinbarungen zwischen dem *BMFSFJ* und den bundeszentralen Trägern soll „die längerfristige Umsetzung gemeinsamer kinder- und jugendpolitischer Schwerpunkte in der freien Kinder- und Jugendhilfe auf der Grundlage des SGB VIII unter Achtung des Grundsatzes der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und der Trägerautonomie“ gesichert und gestärkt werden (Anlage 2 Anhang 1, S. 816, GMBI 2016). Ein wesentlicher Unterschied zu den Sonderprogrammen liegt demnach auf der auf Dauer angelegten Förderung auch des Personals durch den *KJP*, die als wichtiges Kriterium für die qualitative Weiterentwicklung gilt und den Trägern Planungssicherheit bietet. Ein Rechtsanspruch auf Förderung leitet sich daraus aber nicht ab.

Parallel zum *Kinder- und Jugendplan des Bundes* ist mit der Implementierung von befristeten Aktions- und Förderprogrammen seit 2001[123] ein mit Bundesmitteln gut ausgestatteter Förderschwerpunkt der Demokratieförderung und Extremismusprävention entstanden. Daran konnten und können bestehende Träger in Teilen partizipieren. Auffällig ist jedoch die Zahl der jungen, nach dem Jahr 2000 gegründeten Einrichtungen, die aktuell durch das Programm *Demokratie leben!* finanziell unterstützt werden. Hier sind es vor allem solche Träger, die sich auf spezielle Ansätze wie rassismuskritische Bildung, Antidiskriminierungsarbeit, Empowermentkonzepte u. a. spezialisiert haben (vgl. Waldmann 2020, S. 34). Damit sind Programme wie *Demokratie leben!* für die politische Bildung unzweifelhaft sowohl inhaltlich prägend als auch strukturbildend. Mit einem Budget von 115,5 Millionen Euro im Jahr 2019 übersteigt das Programm um ein Vielfaches die Förderung der allgemeinen politischen Bildung durch den *Kinder- und Jugendplan des Bundes*. Es eröffnet zwar damit neue Räume für themenzentrierte Angebote und Träger, stellt aber zugleich mit der öffentlichen und politischen Kommunikation des Förderprogramms die politische Bildung in den Schatten von Prävention und Demokratieförderung.

Die u. a. auch von der Evaluation des *Deutschen Jugendinstituts* (vgl. Wach u. a. 2014) bestätigte Vielfalt an Themen, Ansätzen, Formaten und Methoden der politischen Bildung stellen ein großes Potenzial dar, das allerdings kaum ausgeschöpft werden kann. Die beschriebene Entstrukturierung der Trägerlandschaft politischer Jugendbildung aufgrund von Schließungen von Bildungseinrichtungen sowie von Abbau des pädagogischen Bildungspersonals haben dazu geführt, dass sich die Reichweite der Träger in den letzten Jahrzehnten eher verringert als vergrößert hat.[124] Dies gilt nicht nur, aber insbesondere für die ostdeutschen Bundesländer, deren struktureller Ausbau bis heute nicht an das Niveau der alten Bundesländer heranreicht (vgl. Waldmann 2020). Ob die durch die Pandemie bedingten Schließungen von Einrichtungen wie Bildungsstätten und die Absage aller Veranstaltungen der außerschulischen (politischen) Bildung negative Auswirkungen in Form von Einrichtungsschließungen und Stellenabbau haben wird, lässt sich zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch nicht sagen. (Weitere Ausführungen zu Covid-19 vgl. Abs. 1.1.3 und 16.7).

Auch wenn keineswegs die Anstrengungen zur Bekämpfung extremistischer Tendenzen bzw. zur Förderung des Zusammenhalts der Gesellschaft unterschätzt werden sollen, so schaffen die Förderstrukturen neuer oder ausgebauter Förderprogramme wie *Demokratie leben!*, *Zusammenhalt durch Teilhabe* oder das *Respekt-Coaches* -Programm befristete Projektstrukturen, die zur Stärkung oder Stabilisierung der Infrastruktur politischer Jugendbildung auf lokaler, regionaler und bundesweiter Ebene nur einen geringen Beitrag leisten können.[125] Projektförderungen sind im Gegenteil auf die vorgehaltene Infrastruktur politischer Jugendbildung angewiesen, um vor Ort Wirksamkeit zu entfalten. Damit kann die außerschulische politische Jugendbildung aufgrund unzureichender Ressourcen, einer prekären personellen Ausstattung und begrenzter Reichweite einen zwar nicht unwichtigen, notwendigerweise aber nur begrenzten Beitrag zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten. Angesichts der eingangs in diesem Bericht beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen und der großen Hoffnungen und Erwartungen einerseits, die aktuell an politische Bildung adressiert werden, und den Möglichkeiten des Arbeitsfeldes vor dem Hintergrund einer strukturellen Unterfinanzierung andererseits zeigt sich eine deutliche Diskrepanz und es stellt sich die Frage, warum die politische Bildung nicht deutlicher und vor allem nachhaltiger unterstützt wird.

10.2.1.2 Fachkräfte und ihr Selbstverständnis

Der Raum politische Bildung und damit die Bildungspraxis wird wesentlich durch die Mitarbeitenden der Träger geprägt. Diese Fachkräfte sind hauptberuflich bei den Trägern angestellt, auf Honorarbasis freiberuflich oder ehrenamtlich tätig. Ein Blick auf die Ausbildungswege der Mitarbeitenden zeigt, dass der berufliche Zugang in die außerschulische politische Bildung weder geregelt noch einheitlich ist. Neben dem Pädagogikstudium bilden weitere sozial- und geisteswissenschaftliche Studiengänge wie Politikwissenschaft, Kulturwissenschaft, Geschichte, Soziologie, Medienpädagogik oder Soziale Arbeit eine Grundlage für die Tätigkeit bei Trägern und Organisationen. Dies ist zum einen der oben beschriebenen Träger- und Angebotsvielfalt geschuldet, Grund dafür ist aber

---

123 2001 *Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus*; 2002–2006 *ENTIMON*; 2002–2006 *CIVITAS*; 2007–2010 *Vielfalt tut gut*; 2007–2010 *kompetent für Demokratie*; 2011–2014 *Toleranz fördern – Kompetenz stärken*; seit 2015 *Demokratie leben!* ab 2020 in der zweiten Förderphase.

124 Der Strukturabbau bezieht sich nicht auf die über *Demokratie leben!* geförderten Träger, die sich in der Förderphase 2015–2019 erstmals an einer fünfjährigen Strukturförderung beteiligen konnten. https://www.demokratie-leben.de/das-programm/foerderperiode-2015-2019 [10.10. 2020].

125 Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Bundesprogrammen vgl. Abs. 16.5. und 19.4 in diesem Bericht.

zum anderen auch die Tatsache, dass es um die universitäre Ausbildung für dieses Arbeitsfeld schlecht bestellt ist. Wie das Hearing mit *Becker* im Rahmen der Kommissionsarbeit darlegte, mangelt es grundsätzlich an entsprechenden Lehrstühlen und Studiengängen, an denen sich Studierende für die Arbeit in der politischen Bildung im außerschulischen Bereich qualifizieren können (vgl. Becker 2020). Die Forschungslandkarte des Vereins *Transfer für Bildung*[126] zeigt, dass an allen so bezeichneten Didaktik-Lehrstühlen vor allem oder sogar ausschließlich zu schulischen Themen gearbeitet wird (vgl. Transfer für Bildung e. V. 2019b). Dieser Mangel hat Folgen. Da es keine genuinen Ausbildungsgänge gibt und die Akteurinnen und Akteure demnach aus den aufgeführten unterschiedlichen professionellen Feldern kommen, sind die Träger und Einrichtungen gefordert, ihre Mitarbeitenden selbst zu qualifizieren. Die Zentralstellen der Bundesverbände bieten Qualifizierungen für Jugendbildungsreferentinnen und -referenten an, die Einrichtungen selbst tun dies in der Regel ebenfalls in Eigenregie, vielfach „on the Job“, auch deshalb, weil sie ein hohes Interesse daran haben, dass die Bildungsangebote dem Konzept der Einrichtung bzw. des Trägers entsprechen.

Bei diesen Qualifizierungen steht dann die Professionalität und das Selbstverständnis der politischen Bildung im Vordergrund, stärker als das Selbstverständnis, eine Fachkraft der Jugendarbeit oder Jugendbildung zu sein (vgl. Becker 2020, S. 73). Für die Herausbildung einer eigenen und spezifischen Fachlichkeit der politischen Jugendbildung als Handlungsfeld der Jugendarbeit kommt erschwerend hinzu, dass bei vielen Organisationen und Trägern die politische Jugend- und Erwachsenenbildung eng miteinander verknüpft sind. Einrichtungen der Jugendbildung sind oft zugleich auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung, nicht selten sind Fachkräfte der Jugendbildung auch in der Erwachsenenbildung tätig und nur wenige trägerübergreifende Fachkonferenzen der politischen Bildung behandeln Fragen, die dezidiert auf die Jugendbildung bezogen sind. Obwohl also die Praxis der politischen Jugendbildung höchst anschlussfähig an die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit ist und sie auch ihre rechtlichen Grundlagen und Gestaltungsprinzipien mit der Kinder- und Jugendarbeit teilt, ist in der politischen Jugendbildung selbst oftmals weder das individuelle noch das institutionelle Selbstverständnis vorherrschend, Teil der Fachpraxis von Kinder- und Jugendarbeit zu sein. Die weitgehend voneinander abgeschlossenen Fachdiskurse und Selbstverständnisse zwischen der politischen Jugendbildung und anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit führen dazu, dass sinnvolle Synergien zwischen den Arbeitsfeldern in der Praxis und in der Theoriebildung oftmals schwer herzustellen sind. So werden Begriffe wie politische Bildung oder Demokratiebildung z. B. in der Sozialen Arbeit anders verwendet als in der Politischen Bildung, was häufig zu wenig konstruktiven Abgrenzungsdebatten führt. So kann eine starke und bisweilen beliebige Entgrenzung des Begriffs politischer Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit festgestellt werden, weil vorschnell jede Form des sozialen Lernens und der kommunikativen Interaktion, die zur Entwicklung sozialer Kompetenzen für gemeinschaftliches Handeln beitragen, als politische Bildung betrachtet werden.[127] Innerhalb des Fachdiskurses der politischen Jugendbildung wird darauf mit einer Kritik an der „Sozialpädagogisierung“ und „Entpolitisierung“ der politischen Jugendbildung reagiert. Hier werden politische Bildungsprozesse notwendigerweise mit der Analyse von Konflikten, der Befähigung sein eigenes Urteil zu bilden und der dezidiert politischen Handlungsfähigkeit auf Basis der eigenen Interessen in Verbindung gebracht (vgl. Wohnig 2017b). Andererseits kann durch die zuvor beschriebenen häufigen Bezüge der politischen Bildung zu den Diskursen der formalen Bildung auch eine Art „Fachdidaktisierung“ in den Debatten der non-formalen politischen Bildung beobachtet werden. Diese wiederum verstärkt das immer wieder kolportierte Narrativ der angeblich formalen, wissensbasierten und voraussetzungsvollen politischen Bildung, von der sich andere Akteurinnen und Akteure von Jugendarbeit abgrenzen wollen.

Die verschiedenen universitären Zugänge der Fachkräfte haben allerdings auch positive Effekte. Das unterschiedliche Wissen, die verschiedenen Kenntnisse sowie die mannigfachen Kompetenzen, die mitgebracht werden, ermöglichen es, die hohe Vielfalt an Zielgruppen, Themen und Methoden abzudecken, die politische Bildungsangebote prägen, und erhöhen die Möglichkeiten, interdisziplinär zu arbeiten. So finden z. B. medienpädagogische Angebote, interkulturelle Ansätze oder theaterpädagogische und künstlerische Methoden Eingang in die politische Jugendbildung und führen im Sinne und im Interesse der Jugendlichen zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Angebots sowie der Strukturen.

---

126 In der digitalen, geografischen Landkarte sind Wissenschaftler, Wissenschaftlerinnen und Forschungseinrichtungen zu finden, die politische Bildung zum Forschungsgegenstand haben. Aufgeführt werden Forschungsschwerpunkte und -methoden, disziplinäre Verortung, Altersgruppen und Bereiche, zu denen geforscht wird, z. B. außerschulische Jugendbildung, Unterricht, Erwachsenenbildung sowie das Geschlecht der forschenden Personen und Weblinks zu weiteren Informationen.

127 Vgl. hierzu auch die Erläuterung zum verwendeten Politikbegriff und zum Begriff politische Bildung in Kapitel 2 des Berichts.

10.2.2 Jugendliche als Teilnehmende, Mitgestalterinnen und Mitgestalter – Demokratie als Bildungsstruktur

10.2.2.1 Wer nimmt teil?

Die beschriebenen Unschärfen bei der Bestimmung des Raumes, die Vielfalt an Angeboten und Akteuren sowie die unterschiedlichen Förderstrukturen bringen es mit sich, dass auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der politischen Jugendbildung nur annäherungsweise beschrieben werden können. Es fehlen ausreichend empirische Daten, die einen aussagefähigen, analytischen Überblick darüber geben, wer bzw. welche jungen Menschen an Angeboten politischer Bildung teilnehmen und welche Jugendlichen nicht erreicht werden. Auch die *Kinder- und Jugendhilfestatistik* hilft hier nicht weiter (vgl. Waldmann 2020). Quantitative Erhebungen zum Beispiel im Rahmen von Verwendungsnachweisen für (geförderte) Maßnahmen politischer Jugendbildung finden in Verantwortung der einzelnen Träger und nur bezogen auf die Erhebungskategorien der jeweiligen Fördergeber statt und werden an keiner Stelle zusammengeführt. Größere Evaluationen von Programmen wie z. B. *Demokratie leben!* des *Deutschen Jugendinstituts* (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2017) werten dagegen zwar eine größere Zahl von Angeboten (Modellprojekten) aus, aber auch diese liefern im Gesamtkontext aller Angebote nur einen kleinen Ausschnitt auf ein sehr spezifisches Angebot. Dieses Desiderat ist umso bedauerlicher, da jeder soziale Raum, so auch die politische Bildung, mit „Einschlüssen und Ausgrenzungen“ verbunden ist (Löw 2017, S. 228). Die zentrale Frage also, welche Jugendlichen erreicht werden und welche nicht, lässt sich in keiner Weise zufriedenstellend beantworten. An dieser Stelle bleibt nur die Aufgabe darauf hinzuweisen, dass diese Forschungslücke dringend geschlossen werden muss.

Vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrungen aus der Praxis aufseiten der Träger und Einrichtungen der politischen Bildung lässt sich aber begründet die These formulieren, dass die meisten Teilnehmenden an den Angeboten der außerschulischen politischen Bildung vornehmlich Jugendliche ab ca. 14 Jahren sind, gefolgt von jungen Erwachsenen (Auszubildende, Studierende und junge Berufstätige; vgl. Deutsches Jugendinstitut 2017). Richtigerweise müsste daher im folgenden Text immer von „Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ gesprochen werden, wenn es um die Teilnehmenden der politischen Bildung geht. Um der Lesbarkeit willen werden im Folgenden aber verkürzt immer nur „Jugendliche“ genannt.

Viel seltener als Jugendliche werden Kinder von den Angeboten der politischen Bildung adressiert. Zwar gibt es in der Politischen Bildung Projekte, die an diese Erkenntnisse anknüpfen, aber sie bilden Ausnahmen. Zu nennen sind z. B. das Modellvorhaben *Findet Demo – Kinder (er)leben Demokratie*[128] in Thüringen oder die Angebote der *Jungen Akademie Wittenberg*[129] und der *Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt*. Darüber hinaus wird im Programm *Demokratie leben!* in der aktuellen Förderperiode im Programmbereich *Demokratieförderung* ein Kompetenznetzwerk *Frühkindliche Bildung und Bildung in der Primarstufe* eingerichtet.

Hier liegt jedoch noch Potenzial brach, denn Studien wie die von *Asal/Burth* (2016) weisen nach, dass Kinder bereits im Grundschulalter über politische Vorstellungen verfügen und auch die kindliche Welt bereits eine politische ist. Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Ausführungen in diesem Bericht zur frühkindlichen Bildung und zur Grundschule (Kap. 6 und 7).

Im Sinne einer politischen Bildung, die zur Teilhabe an und Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft beitragen will, ist die bisher unzureichende Berücksichtigung von Kindern als Teilnehmende umso bedauerlicher, da eine Untersuchung des *Deutschen Kinderhilfswerks* bereits 2007 den Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter nachgewiesen hat (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2007).

Auch wenn also nicht alle potenziellen Zielgruppen tatsächlich erreicht werden, so besteht dennoch das grundsätzliche Anliegen, offen für alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu sein. Die oft absichtsvoll arrangierte diverse Zusammensetzung der Gruppen der Teilnehmenden, in denen verschiedene Erfahrungen, Interessen und Anliegen zusammenkommen, ermöglicht den Austausch mit Jugendlichen, die sich beispielsweise im Alltag wenig austauschen. Perspektivwechsel sind so leichter als in anderen Räumen zu erreichen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden und die darin enthaltene Vielfalt von Perspektiven hat einen entscheidenden Einfluss darauf, welche Aspekte eines Themas authentisch aus einer Gruppe heraus vorgebracht und in einen Austausch gebracht werden können.

---

128 Vgl. https://www.diskurs.org/#projekte [10.10.2020].

129 Vgl. https://junge-akademie-wittenberg.de/node/529 [10.10.2020].

Je nach Träger, regionaler Verortung und inhaltlicher Schwerpunktsetzung kann der Fokus auch auf bestimmte Zielgruppen gelegt werden. Beispiele sind Angebote für junge Menschen in der Übergangsphase zwischen Schule und Beruf, bildungsbenachteiligte Jugendliche, ehrenamtlich in der politischen Bildung oder der verbandlichen Jugendarbeit engagierte Jugendliche, Mädchen mit Migrationshintergrund, neuzugewanderte Jugendliche, Mitglieder von Schülerinnen- und Schülervertretungen, Berufsschülerinnen und -schüler, Jugendliche in der beruflichen Bildung u. a.

Die Zusammensetzung der Gruppe spielt insbesondere dann eine wichtige Rolle, wenn Empowerment als Ziel eines politischen Bildungsangebots im Vordergrund steht. Zielt ein Bildungsangebot im Kern auf Entwicklungsprozesse ab, in denen Jugendliche sich ihrer Stärken bewusst werden, kann es sinnvoll sein, dass in außerschulischen Bildungsräumen Jugendliche bestimmter Gruppenzugehörigkeiten oder geteilten Erfahrungen (z. B. Fluchterfahrung) zusammenkommen und explizit durch das Angebot angesprochen werden (vgl. Jantschek/Lorenzen 2018, S. 12). Dabei bleibt wichtig zu betonen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer trotz der absichtsvollen Zusammensetzung der Gruppe selbstverständlich einen sehr hohen Grad an Heterogenität in Bezug auf ihre Erfahrungen mitbringen.

Allerdings muss deutlich darauf verwiesen werden, dass die Absicht und der Wille das eine, die Realität das andere ist. Dem grundsätzlichen Anspruch, für alle jungen Menschen da zu sein, sind deutliche Grenzen gesetzt. Die vorhandenen – nicht flächendeckenden – Strukturen können dem formulierten Anspruch auf „Politische Bildung für alle“ nicht gerecht werden. Hinzu kommt ein damit zusammenhängendes Informationsdefizit über vorhandene Angebote: Ohne Ansprache über Freundinnen und Freunde, Familie oder die Schule wissen Jugendliche beispielsweise nichts von den Möglichkeiten der politischen Bildung. In einer Sekundärauswertung von 13 Jugendbeteiligungsprozessen für diesen Bericht wird deutlich darauf verwiesen, dass junge Menschen wenige Informationen über Möglichkeiten, Gelegenheiten und Orte außerschulischer politischer Bildung haben und sich eine „attraktivere Kommunikation“ (Salihi 2020, S. 22) darüber wünschen. Daraus kann auf Interesse der Jugendlichen geschlossen werden, die darauf warten, informiert und eingebunden zu werden. Hier sind auch die Träger und Einrichtungen gefordert, ihre Formen und Möglichkeiten der Kommunikation zu überdenken.

Es bleibt festzuhalten, dass die Ansprache neuer Zielgruppen und die Umsetzung des Anspruchs, offen für alle zu sein, eine ständige Entwicklungsaufgabe für die Akteure der politischen Bildung ist. In diesem Sinne würde auch eine größere Diversität in den Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterteams bei den Trägern unterstützend wirken. Hier liegt noch Potenzial brach, auch wenn mit bundesweiten Projekten, z. B. zur Qualifizierung junger Geflüchteter zu Teamerinnen und Teamern der politischen Bildung, oder mit der Sonderausschreibung der *Bundeszentrale für politische Bildung* zur Stärkung und Diversifizierung der Trägerstrukturen wichtige Schritte gemacht worden sind.

10.2.2.2 Ermöglichung eines inklusiven Zugangs als dauerhafte Entwicklungsaufgabe

Die Debatte darüber, wen die politische Bildung erfolgreich adressiert und wen nicht, wird von zwei Seiten genährt. Auf der einen Seite stehen die jüngst durch die *18. Shell-Jugendstudie* belegten Erkenntnisse, dass das politische Interesse von Jugendlichen nach wie vor „bildungsgetrieben“ ist (Schneekloth/Albert 2019, S. 51) und dass „populistische Argumentationsmuster auch bei Jugendlichen anschlussfähig sind“ (ebd., S. 77). Auf der anderen Seite gibt es, durchaus auch aus den eigenen Reihen, Kritik an den Trägern und Einrichtungen der politischen Bildung, es nicht hinreichend geschafft zu haben, Zielgruppen zu erreichen, die nicht bereits politisch interessiert sind (vgl. Schiele 2011). Die Debatte spiegelt sich in den Titeln der Fachveröffentlichungen der letzten Jahre: Diskutiert wird die „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (Behrens/Motte 2006) sowie „Politische Bildung für bildungsferne Milieus“ (Detjen 2007), weiterhin „Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen“ (Widmaier/Nonnenmacher 2012) und „Didaktik der inklusiven politischen Bildung“ (Dönges u. a. 2015) sowie „Politische Bildung mit sozialbenachteiligten Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Kessler 2018b; vgl. Erben u. a. 2013).

Es lässt sich also durchaus eine Sensibilität dafür erkennen, einen inklusiven Zugang zu den Angeboten zu ermöglichen und den Anspruch einzulösen, alle Jugendlichen, unabhängig von Bildungsstatus, sozialer Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Einwanderungsgeschichte sowie religiöser Identitäten, zu erreichen. Praxisbeispiele zur politischen Bildung mit Jugendlichen im Strafvollzug (*Anne Frank Zentrum*[130]), mit Jugendlichen mit eigener

[130] Politische Bildung im Jugendstrafvollzug. https://www.annefrank.de/fileadmin/user_upload/bericht_strafvollzug_web.pdf [10.10.2020].

Fluchterfahrung (trägerübergreifendes Projekt des *bap e. V.: Empowered by Democracy*[131]) oder mit Jugendlichen der Jugendberufshilfe (*aktuelles forum*[132]) zeigen, dass vielerorts konzeptionelle, inhaltliche und methodische Anstrengungen unternommen werden, um der Anforderung eines inklusiven Zugangs gerecht zu werden. Auch Förderstrukturen wurden in den vergangenen Jahren insbesondere auf die Erreichung von in der politischen Bildung bisher unterrepräsentierten Gruppen ausgelegt. Dabei spielen die Entwicklung gezielter Ansprachemöglichkeiten und spezifischer Zugangsmöglichkeiten sowie an Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientierter Konzepte eine bedeutende Rolle.

Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass die Konstruktion von Zielgruppen ambivalent ist. Sie kann einerseits dazu dienen, besondere Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen von Jugendlichen auszumachen. Für die erfolgreiche Gestaltung des Bildungssettings ist es hilfreich zu wissen, ob die jungen Teilnehmenden z. B. aus ihrem Heimatland fliehen mussten, ob sie Erfahrungen des Scheiterns im Bildungssystem haben oder ob sie von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind. Andererseits ist fraglich, ob Zielgruppenkonstruktionen komplexen, individuellen Lebenslagen gerecht werden können oder ob sie nicht doch eher zum „Schubladendenken" führen oder, noch problematischer, Jugendliche als defizitär oder unzulänglich etikettieren und so erst recht zu Ausschluss und Stigmatisierung führen.

In dieser Hinsicht hat die sogenannte *Zugangsstudie* zur internationalen Jugendarbeit interessante Erkenntnisse gebracht (Becker/Thimmel 2019). In ihr wurde aufgezeigt, „dass die Narrative der Fachkräfte und der Jugendlichen strukturelle Barrieren reproduzieren" (Becker/Thimmel 2019, S. 201). D. h., es hat sich gezeigt, dass die Übernahme der Konstruktion von Jugendlichen als Benachteiligte und die Gleichsetzung von „nicht erreichten" Jugendlichen mit „benachteiligten" Jugendlichen nicht das Problem von eingeschränkten Zugängen (hier zur internationalen Arbeit) löste, sondern die Zuschreibungen selbst als Hindernis identifiziert wurden. Und das, obwohl sich im Hinblick auf die generelle Erreichbarkeit ein positives Interesse über alle soziokulturellen Milieus feststellen ließ, jedoch mit unterschiedlichen Zugängen je nach Lebenslage und Alter.

Nun lassen sich weder die Ergebnisse dieser Studie umstandslos auf die politische Bildung übertragen, noch existiert eine vergleichbare Untersuchung für die politische Bildung. Aber es würde sich lohnen, a) darüber zu forschen, ob Ähnliches auch für die politische Bildung konstatiert werden kann, zudem b) eine Debatte darüber zu führen, wie hilfreich die zunehmende Zielgruppenspezifizierung (gerade auch in Förderprogrammen) ist und schließlich c) der Frage nach Zugängen zur politischen Bildung mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die Erforschung von Zugängen, die Jugendlichen die Partizipation an politischen Bildungsangeboten ermöglichen, würde auch den Blick weg von den Defiziten hin zu den Möglichkeiten und Chancen eröffnen.

Bisher ist bekannt, dass unterrepräsentierten Teilnehmendengruppen in der non-formalen politischen Bildung häufig ein Anstoß fehlt, um sich überhaupt von politischen Bildungsangeboten angesprochen zu fühlen (vgl. Becker 2011). Auch sprachliche Hürden und auf sprachliche Vermittlung fokussierte politische Bildungsangebote können zu Ausschlusserfahrungen von Jugendlichen hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres Bildungsstatus oder ihrer Sprachkompetenz führen (vgl. Besand 2018). Da für diese Teilnehmendengruppen auch häufig weniger naheliegende Bezugspersonen (z. B. Freundinnen und Freunde, Familie) den Weg zu den Bildungsangeboten ebnen, kommt dem pädagogischen Personal, den einbezogenen Kooperationspartnern und anderen Bezugspersonen wie Lehrkräften oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in diesen Fällen eine besondere Aufgabe zu. Politische Jugendbildung bietet vor allem mehrtägige und offen ausgeschriebene Bildungsangebote an. Die Förderstrukturen in der politischen Jugendbildung folgen meist der Logik von Festbeträgen pro Teilnehmenden und Veranstaltungstag. Damit muss die Zeit des pädagogischen Personals für die Akquise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, den Beziehungsaufbau, die Vorbereitungsgespräche oder das Kontakthalten mit den Teilnehmendengruppen zwischen den Bildungsformaten außerhalb der konkreten Veranstaltungsförderung geleistet werden. Gerade diese Tätigkeiten sind jedoch vor allem im Hinblick auf sogenannte für die politische Jugendbildung schwer erreichbare Zielgruppen höchst relevant.

Um diese Jugendlichen zu erreichen, sind auch die Kooperationspartner der (jeweiligen) Träger politischer Bildung bedeutsam. Sie können Türöffner sein, um Zugang zu bestimmten Zielgruppen zu erlangen bzw. bisher nicht erreichte Jugendliche über die Angebote und Möglichkeiten politischer Bildung zu informieren. Zur breiten Palette der Kooperationspartner gehören zum Beispiel Migrantinnen- und Migrantenorganisationen, Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, Moscheevereine, Museen, Handwerkskammern, Jugendstrafanstalten und andere mehr.

---

131 Vgl. http://www.empowered-by-democracy.de [10.10.2020].

132 Vgl. https://www.aktuelles-forum.de [10.10.2020].

Einer der wichtigsten Kooperationspartner der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung und damit ein wichtiger Weg zur Ansprache Jugendlicher mit sehr großer Reichweite ist die Schule. Politische Jugendbildung erreicht grundsätzlich Teilnehmende aus allen Schultypen. Leider fehlt es an repräsentativen Studien, welche einen Überblick über die Bildungsbiografien der Teilnehmenden non-formaler Bildungsangebote im gesamten Feld ermöglichen. Eine quantitative Bestandsaufnahme der politischen Jugendbildung im *Kinder- und Jugendplan* für 2002 bis 2004 im Rahmen der Evaluation des *KJP* im Auftrag des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) ergab, dass die Teilnehmenden der politischen Jugendbildung (damals) zu 24 Prozent aus Gymnasien, zu 19 Prozent aus Hauptschulen und zu 16 Prozent aus Realschulen kamen, was weitgehend der damaligen statistischen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen entspricht. Neben jungen Menschen im Schulalter erreicht die politische Jugendbildung Auszubildende (15 %), Berufstätige (14 %) und Erwerbslose (4 %) (vgl. Schröder u. a. 2004). Neuere Zahlen liefern einzelne Verbandsstatistiken der Träger der politischen Jugendbildung im *KJP*.[133]

10.2.2.3 Teilnahmemotive und Zugangswege der Jugendlichen

Zu Motiven und Zugangswegen für die Teilnahme Jugendlicher an Angeboten der politischen Bildung gibt es ebenfalls nur vereinzelte Studien. Den Weg zur politischen Bildung finden junge Menschen vor allem über die Ansprache durch Freundinnen und Freunde, Eltern, Geschwister, Lehrerinnen und Lehrer. Da es trotz digitaler Medien noch immer ein Informationsdefizit in Bezug auf die Angebote außerschulischer politischer Bildung gibt (vgl. Salihi 2020, S. 22), kommt der Information aus dem persönlichen Umfeld noch immer eine besondere Bedeutung zu. „Freunde und Geschwister“, heißt es in einem der Porträts von Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, „die als Multiplikatoren ihrem Umfeld vermitteln, dass es sich bei der außerschulischen Jugendbildung eben nicht um Schule handelt, sind die besten Öffentlichkeitsarbeiter“ (Schröder u. a. 2004, S. 74). Jedoch kann auch die Schule selbst in ihrem Wechselverhältnis zur non-formalen Bildung als Türöffner für die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten fungieren (vgl. Balzter u. a. 2014). Auch die im Kontext der Berichtserstellung durchgeführten Workshops mit Jugendlichen bestätigen, dass Jugendliche das Interesse, an einem politischen Bildungangebot teilzunehmen geweckt wird, und das Wissen darüber, dass es solche Angebote überhaupt gibt, sehr häufig über Bezugspersonen aus der Schule, hier v. a. über Lehrkräfte, und dem Freundinnen- und Freundeskreis erfahren (vgl. Abs. 3.2).

Dass die Orientierung auf die Peergroup teilnahmeentscheidend sein kann, zeigt sich auch bei der Frage nach den Teilnahmemotiven, die subjektbezogen sind und unmittelbare Bedeutung für die Jugendlichen haben. Hierbei fallen gemäß den Aussagen der Fachkräfte der politischen Jugendbildung Informationsweg und Motivation quasi zusammen, denn als stärkste Motivation wird nach der Einschätzung der Bildungspraktikerinnen und -praktiker das gemeinsame Erleben in der Gruppe genannt, danach kommt die Begegnung mit Gleichaltrigen und als dritte Motivation wird der Freiraum für neue Erfahrungen jenseits des Alltags genannt (vgl. Schröder u. a. 2004). An anderer Stelle werden „Spaß und Wohlbefinden“ ebenfalls als wichtigste Motivationen genannt, um an einem außerschulischen politischen Bildungsangebot teilzunehmen (Balzter u. a. 2014; Kap. 8). Interessante Themen und Formate, die neue Erfahrungen jenseits des Alltags ermöglichen, können ebenso ein Zugangsmotiv bilden, genauso wie die Orte, an denen das Angebot stattfindet.

Hartnäckig hält sich das Narrativ, dass die, die von den Angeboten politischer Bildung erreicht werden, vor allem bildungsfreudige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind. Dies lässt sich in keiner Weise durch empirische Befunde belegen, zumal die Akteure politischer Bildung, wie mehrfach beschrieben, hochgradig heterogen sind. Eine Jugendbildungsstätte im Thüringer Wald hat nachvollziehbar einen anderen Teilnehmendenkreis als ein Bildungsträger im Ruhrgebiet; beide im Hinblick auf ihre Teilnehmendengruppen gleichzusetzen ergibt keinen Sinn.

Zwar hat die *18. Shell-Jugendstudie* gerade wieder belegt (vgl. Shell Deutschland Holding 2019, S. 14), dass das politische Interesse junger Menschen nach wie vor eng mit dem Bildungsstatus verbunden ist, aber zum einen

---

[133] In den Statistiken zu Teilnehmenden politischer Jugendbildungsangebote des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten* (AdB) und der *Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung* (et) werden die Schulformen erfasst. Zwischen den Jahren von 2017–2019 strebten die Teilnehmenden unter 27 Jahren in der *et* im Durchschnitt zu zehn Prozent einen niedrigen, zu 25 Prozent einen mittleren und zu 53 Prozent einen höheren Bildungsabschluss, einschließlich Studium an. Zwölf Prozent besuchten eine Grundschule. Die Teilnehmenden des *AdB* im gleichen Zeitraum verteilten sich durchschnittlich auf die Schulformen Grundschule (1,7 %), Gesamtschule (8,7 %), Sekundarstufe I (10,3 %), Sekundarstufe II (12,3 %) und Förderschule (1,3 %). Bei zwölf Prozent der Teilnehmenden des *AdB* handelte es sich um Auszubildende und bei 12,7 Prozent um Studierende, weitere Gruppen sind arbeitslose Jugendliche, Jugendliche im *FSJ* u. a.

muss politisches Interesse nicht alleiniges Zugangsmotiv und schon gar nicht Voraussetzung für politische Bildung sein, zum anderen ist der Politikbegriff der Jugendarbeit, wie in Abschnitt 11.2.3.1 ausgeführt, ein weiter, 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.

10.2.2.4 Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen

Da politische Jugendbildung – wie jeder soziale Raum – sich in Aushandlungsprozessen konstituiert (vgl. Löw 2017, S. 228) und von den darin agierenden Akteurinnen und Akteuren geprägt und geformt wird, stellt sich die Frage, welche (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten Jugendlichen in diesem Raum geboten werden. Die außerschulische politische Jugendbildung versteht sich als non-formale Bildung, d. h. es werden von Fachkräften pädagogische Settings absichtsvoll gestaltetet, die sich an den Prinzipien von Lebensweltorientierung, Teilnehmendenorientierung, Ressourcenorientierung, Partizipation, Einbeziehung sämtlicher Dimensionen des Lernens, Methodenvielfalt und Prozessorientierung ausrichten (vgl. Abs. 10.1.2).

Besondere Bedeutung im Kontext politischer Bildung kommt dabei der Partizipation zu. Partizipation bedeutet zum einen, dass die Angebote so offen gestaltet sind, dass die teilnehmenden Jugendlichen ihre Interessen, Anliegen und Bedürfnisse aktiv einbringen können und diese Berücksichtigung finden. Zum anderen ist Partizipation thematischer Kern außerschulischer politischer Bildung, um Jugendliche zur aktiven Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft zu befähigen. Dazu gehört das Kennenlernen von formalen und strukturellen Bedingungen eines demokratischen Zusammenlebens, das Einüben in gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung, die Reflexion von Gestaltungswünschen und die Ermutigung zu aktivem Handeln und zu realen Beteiligungsaktivitäten. Es geht also darum, jungen Menschen Bildungsgelegenheiten zu eröffnen, die Selbstbildungsprozesse ermöglichen. Die Bearbeitung spezifischer Bildungsinhalte steht dem nicht im Weg, da sie keinem festgelegten Curriculum folgt.

Die Mitgestaltung wird also von der Motivation und den Ideen der Jugendlichen getragen, entscheidend ist auch die Haltung der anderen Akteurinnen und Akteure im Raum, wie vor allem der Fachkräfte. Dieser Haltung muss die Annahme zugrunde liegen, dass junge Menschen grundsätzlich Interesse an Politik bzw. politischen Themen haben, auch wenn sie ihre Anliegen und Fragestellungen selbst nicht als politisch beschreiben. Dies wird bereits in der Studie *„Unsichtbares“ Politikprogramm?* (Calmbach/Borgstedt 2012, S. 43ff.) für sogenannte „bildungs- oder politikferne Jugendliche“ beschrieben, die sehr wohl an politischen Themen ein großes Interesse zeigen.

Das vorhandene politische Interesse wurde auch in den Jugendworkshops, die durch die Sachverständigenkommission des *16. Kinder- und Jugendberichts* durchgeführt wurden, mit ähnlichen Themenschwerpunkten bestätigt (vgl. hierzu auch den Bericht über die durchgeführten Jugendworkshops in Abschnitt 3.2).

Ansatzpunkte politischer Jugendbildung müssen daher stets die Interessen, Erfahrungen und Stärken der jungen Menschen sein, nicht ihre Schwächen, Defizite oder Unzulänglichkeiten. Anknüpfungsmöglichkeiten bieten die Alltagserfahrungen der Jugendlichen, mit denen sie sich kritisch auseinandersetzen, und ihre Sichtweisen, die ernst genommen werden müssen. Beides sind Anlässe, eigene, angemessene Formen politischen Handelns zu entwickeln und zu realisieren. Die Zugrundelegung eines wie auch immer gearteten Wissenskanons oder fest umrissenen Curriculums ist damit ausgeschlossen. Den Fachkräften kommt die Aufgabe zu, das Politische in den mitgebrachten Interessen, Erfahrungen und Fragen herauszuarbeiten. Dies schließt die thematische Einordnung als ein gesellschaftspolitisches Thema ebenso ein wie die Verortung der Erfahrungen und Fragen in einem demokratischen Bezugssystem und Institutionengefüge. Dies betrifft auch die Themenauswahl. Denn auch wenn ein Bildungsangebot unter einem bestimmten Thema steht, z. B. Klimawandel, Nahostkonflikt oder Digitalisierung, muss es konzeptionell so angelegt sein, dass die Auseinandersetzung mit dem Inhalt von den Fragen und Erfahrungen der Jugendlichen ausgeht.

Eine viel genutzte, weithin erfolgreiche Möglichkeit, wie Jugendliche politische Bildungsangebote mitgestalten können, sind Peer-to-Peer-Ansätze, die im außerschulischen Kontext besonders häufig zum Einsatz kommen. Im Peer-Education-Ansatz (Bildung unter Gleichaltrigen) werden Jugendliche selbst zu Produzentinnen und Produzenten eines Bildungsangebots. Gegenüber anderen Bildungssettings grenzt sich Peer-Education dadurch ab, dass hierbei vor allem „Bildungs- und Erziehungsprozesse von jungen Menschen für junge Menschen initiiert und getragen werden“ (Nörber 2003, S. 78). Dabei geht der Peer-Education-Ansatz davon aus, dass durch die Bildungspraxis der meist beinahe gleichaltrigen Peers ein Bildungsprozess auf Augenhöhe erleichtert wird. Je nach Thema und Bildungssetting können jedoch auch andere Identitätsmerkmale wie Bildungsstatus, soziale Herkunft

oder Migrationshintergrund besonders prägend sein. Wie bedeutend der Effekt des ähnlichen Alters in Peer-Education-Formaten für Bildungsprozesse auf Augenhöhe ist, kann sich daher von Fall zu Fall unterschiedlich darstellen.

Das Eingehen auf die unterschiedlichen und sich im Verlauf des Bildungsangebots verändernden Interessen, Fragen und Erfahrungen der Jugendlichen erfordert von den Fachkräften ein hohes Maß an Sensibilität und Flexibilität. Dies negiert nicht, dass auch Fachkräfte der politischen Jugendbildung in der Konzeption ihrer Angebote Lernziele festlegen. Im Unterschied zu anderen Bildungsräumen muss sich die außerschulische Bildungspraxis jedoch offener zeigen, die Lernziele im Laufe des Bildungsprozesses anzupassen oder gemeinsam mit allen Teilnehmenden zu verändern. Verändern sich die Bedarfe der Gruppe, muss die Fachkraft auf diese Veränderung reagieren. In kurzen Formaten ist das eine größere Herausforderung als in mehrtägigen Veranstaltungen. In außerunterrichtlichen Kontexten können Jugendliche das Bildungssetting mit verändern, indem sie alternative Themen- und Methodenvorschläge einbringen, den Ablauf verändern, die Pausenzeiten mitbestimmen oder für ein bestimmtes Modul mehr Zeit einfordern, da Fragen verhandelt werden, die interessant sind und mehr Tiefe oder Aussprache benötigen.

10.2.3 Außerschulische politische Bildungsangebote – Demokratie als Bildungsgegenstand und Demokratie als Erfahrung

10.2.3.1 Politik und Demokratie als Bildungsgegenstand

Angebote politischer Jugendbildung haben das Ziel, die demokratischen Kompetenzen sowie die Teilhabefähigkeit von Jugendlichen zu fördern sowie zu deren Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. Im Selbstverständnis politischer Jugendbildung geht es dabei niemals lediglich um das Schaffen von Bildungsgelegenheiten zum Wissenserwerb, sondern um handlungsorientierte Lernprozesse, um das Gelernte praktisch sowie reflexiv in politisches Handeln, in die Persönlichkeitsentwicklung und in die politisch-soziale Lebenswelt einzubringen (vgl. Hafeneger 2018, S. 1112). Dazu beschäftigen sich Jugendliche mit aktuellen gesellschaftspolitischen Themen, erarbeiten Hintergrundwissen, analysieren Argumentationsstrukturen und bilden eigene Standpunkte. Ausgehend von der Annahme, dass politische Fragen alle jungen Menschen beschäftigen, soll diesen Fragen Raum gegeben und damit für Jugendliche die Möglichkeit geschaffen werden, das Politische in diesen Fragen zu erkennen und zu formulieren und sie bei der Suche nach Antworten, eigenständigen Urteilen und dem Erkennen von Handlungsoptionen zu unterstützen. Sie soll Jugendliche dazu befähigen, (gesellschafts-)politische Strukturen und Prozesse nach ihren Auswirkungen auf die eigene Lebenssituation sowie hinsichtlich der Realisierung ihrer Bedürfnisse und Interessen kritisch zu hinterfragen (vgl. Scherr 2014).

Der außerschulische Lernort unterstützt diesen Bildungsprozess. Insbesondere die Bildungsstätte bietet als besonderer, vom Alltag verschiedener Lernort die Möglichkeit, durch ein Zusammenleben auf Zeit einen eigenen, vorübergehend geschützten Sozialraum mit einem hohen Maß an Gestaltungsfreiheiten und informellen Lerngelegenheiten zu schaffen. So entsteht ein Raum für Aktivitäten, für die ansonsten häufig der Ort und die Zeit fehlen. Bildung, Freizeit und Alltag werden miteinander verknüpft, Reflexion, Erfahrung und Handeln verbinden sich optimal.

Ein gelungener Bildungsprozess in der politischen Jugendbildung lässt sich in seinem Ablauf modellhaft anhand von fünf Schritten beschreiben, die nicht in dieser Reihenfolge, sondern auch parallel stattfinden können:

- Orientierung an den Interessen und Erfahrungen Jugendlicher;
- herausarbeiten der gesellschaftspolitischen Relevanz dieser Interessen und Erfahrungen;
- Analyse und Möglichkeiten zum Wissenserwerb;
- Urteilsbildung;
- Handlungsorientierung.

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, indem Informationen zu den verhandelten Fragen gesammelt, unterschiedliche Perspektiven auf diese Fragen ermöglicht, subjektive Deutungen konfrontiert sowie eigene Positionen reflexiv (weiter)entwickelt werden. In einem letzten und fünften Schritt, der auf Handlungsorientierung abzielt, setzen sich Jugendliche damit auseinander, wo ihre Fragen in den jeweiligen demokratischen Bezugssystemen und Institutionengefügen verhandelt werden und wo es für sie Möglichkeiten der Mitbestimmung und Beeinflussung gibt. In diesem Prozessschritt, der die Handlungsorientierung zum Ziel hat, ist eine kritische Auseinandersetzung mit Fragen von Macht, Herrschaft und Interessen essenziell. Die Wichtigkeit dieser Konzepte lässt sich auch mit den der Arbeit der Kommission zugrunde liegenden und in Kapitel 2 beschriebenen Konzepten von Politik und Politischer Bildung unterstreichen.

Die beschriebenen Schritte können in außerschulischen Bildungssettings mithilfe verschiedener Themen, Formate und Methoden umgesetzt werden. Die große Themenvielfalt und Dynamik der sich schnell verändernden Inhalte ist stark zielgruppen- und altersabhängig. Sie reichen von gesellschaftlichem Engagement, Jugendpolitik, Jugendbeteiligung, Ehrenamt, Mitgestaltung von Schule oder Betrieb, Arbeitsgesellschaft und Sozialstaat über Lebens- und Arbeitsperspektiven im ländlichen Raum, Geschichtsvermittlung und Erinnerungspolitik, Identitäts- und Genderfragen, Diskriminierung und Zivilcourage bis hin zu internationalen Fragen zu Europa, globaler Bürgerinnen- und Bürgerschaft, Klimawandel, Migration und Digitalisierung. Themenrankings bilden meist nur eine flüchtige Momentaufnahme ab, weshalb es sich für Fachkräfte eher anbietet, im Dialog mit Jugendlichen herauszufinden, weshalb ein bestimmtes Thema gerade interessant ist (vgl. Becker 2011, S. 98). Vor allem für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Jugendbildungsangeboten, die sich selbst vornehmlich als nicht politisch interessiert beschreiben, stellen Inhalte, die nicht direkt politisch besetzt sind, wie Fußball, Mobbing, Liebe sowie Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, große Potenziale für politische Jugendbildung dar. Zugleich sind die Fachkräfte bei der Bearbeitung dieser Themen noch mehr gefordert, herauszuarbeiten, inwiefern es sich bei allen Themen, die Jugendliche betreffen, immer auch potenziell um politische Themen handelt (vgl. Besand u. a. 2018). Setzen Fachkräfte in ihrer Arbeit grundsätzlich einen weiten Politikbegriff an, so ergeben sich für sie mehr Möglichkeiten, diesen für Jugendliche mit Leben zu füllen und einer Entpolitisierung des Alltags von Jugendlichen entgegenzuwirken. Wenn Jugendliche Politik nur in einem engeren Sinne (Parteipolitik) wahrnehmen und dieses Politikverständnis zudem noch negativ besetzt ist, gehen ihnen eine Vielzahl an Möglichkeiten verloren, ihre Interessen politisch einzuordnen und auch ihren Alltag im gesellschaftspolitischen Sinne mitzugestalten. Neben den individuell-biografischen Faktoren spielt auch die Aktualität von Themen eine Rolle, um von Jugendlichen als relevanter Bildungsinhalt wahrgenommen zu werden (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012). Aus diesem Grund sind in den letzten Jahren auch verstärkt aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie Demokratieskepsis, Rechtspopulismus, Fake News und Hate Speech im Netz, Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Zukunft der Arbeit oder Migrationsfragen zu wichtigen Inhalten von Jugendbildungsangeboten geworden (vgl. Inhalte der Medienbildung in Abs. 10.2.2). Auch mit der Corona-Pandemie ergibt sich eine ganze Bandbereite neuer Bildungsgegenstände für die politische Jugendbildung, sei es die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit, Verschwörungsfantasien bis zu den Auswirkungen des Infektionsschutzgesetzes auf demokratische Grundrechte (vgl. dazu ausführlich Abs. 16.7).

Politische Jugendbildung setzt sich zum Ziel, Jugendliche für gesellschaftliches und politisches Engagement zu ermutigen und Politik und Demokratie als veränderbar und gestaltbar zu begreifen. Dabei geht sie davon aus, dass Demokratie niemals abgeschlossen ist, sondern in ihrer Unvollkommenheit immer gestaltet und weiterentwickelt werden muss. Eine kritische politische Jugendbildung (vgl. dazu auch Kap. 2) setzt sich zum Ziel, Jugendliche dazu zu befähigen, ihre Ansprüche an Demokratie an der Wirklichkeit und der jeweils vorgefundenen Demokratie zu messen (vgl. Ballhausen 2014 S. 21; Widmaier 2013). Dies schließt ein, dass Jugendliche in ihrer Kritikfähigkeit gestärkt werden, aber auch in ihrer Fähigkeit, Visionen und Utopien für die Demokratie und die Gesellschaft zu denken. Das Ziel der politischen Bildung kann es daher niemals sein, eine möglichst angepasste Bürgerin bzw. einen möglichst angepassten Bürger hervorzubringen. Das setzt voraus, dass Jugendliche in ihren Interessen, Erfahrungen und politischen Anliegen ernst genommen werden und gesellschaftliche Konflikte in außerschulischen politischen Bildungssettings nicht neutralisiert, sondern gerade auch dort verhandelbar gemacht werden. Die in diesem Bericht beschriebenen gesellschaftlichen Megatrends (vgl. Abs. 1.1) bieten wichtige Zugänge und Anlässe für solche Bildungsangebote. Auch aktuelle in Abschnitt 3.2 dieses Berichts kurz zusammengefasste Jugendbeteiligungsprozesse (vgl. auch Salihi 2020) und in diesem Bericht beschriebene Jugendbewegungen wie *Fridays for Future* zeigen auf, dass Jugendliche gesellschaftliche Umbruchsituationen zum Beispiel in Bezug auf Digitalisierung oder Klimapolitik als solche erkennen und mitgestalten wollen (vgl. Kap. 8). Es ist zu kurz gedacht,

wenn politisches Interesse von Jugendlichen und ihr gesellschaftlicher Gestaltungswille ausschließlich im sozialen Nahraum verortet bleibt. Jugendliche zeigen durchaus Interesse daran, auch grundsätzliche systemische Fragen wie Kapitalismus- oder Wachstumskritik zu bearbeiten (vgl. Salihi 2020). Die große Vielfalt an Möglichkeiten der politischen Teilhabe und Mitgestaltung müssen Jugendlichen aufgezeigt werden. Zugleich müssen auch negative Erfahrungen, wie beispielsweise Diskriminierungserfahrungen, und die Begrenzung politischer Mitwirkungsmöglichkeiten, wie beispielsweise durch das Mindestwahlalter, zur Sprache kommen können. Neben den konkreten politischen Mitwirkungsmöglichkeiten, zum Beispiel durch die Teilnahme an Wahlen oder die Mitwirkung in einer Partei, können als Ergebnisse eines politischen Bildungsangebots auch die vielfältigen neuen Formen (z. B. Online-Petitionen, Blogs, Soziale Netzwerke) stehen, die es Jugendlichen ermöglichen, ihre Interessen zu artikulieren und in den politischen Diskurs einzubringen. Die Möglichkeit, gemeinsam erarbeitete Ergebnisse und Forderungen beispielsweise über die sozialen Medien, Kampagnen oder digitale Beteiligungsformate zu artikulieren und zu verbreiten, sind attraktive Elemente am Ende eines Bildungsprozesses, die in einer stark medial geprägten Demokratie nicht zu unterschätzen sind.

10.2.3.2 Demokratie als Bildungsgegenstand und als Erfahrung – Beispiele für Ansätze und Formate

Die Träger der politischen Jugendbildung sowie anderer Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit halten eine große Vielfalt an Angebotsformen und Ansätzen vor, in denen explizite Erfahrungen politischer Bildung gemacht werden können. Die variable Kombination verändert die Bildungserfahrung für Jugendliche je nach Format oder Methodik oder auch durch den Lernort, der sich auf die Bildungserfahrung auswirken kann. Im Folgenden werden einige Angebotsformen typologisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit vorgestellt:

– *Seminarförmige Gruppenangebote in Bildungsstätten oder anderen außerschulischen Lernorten:* Kurse, Seminare und Workshops, die in Bildungseinrichtungen stattfinden, sind von eintägiger bis zu einwöchiger Dauer. Thematisch ist hier die ganze Breite vorzufinden, vom Seminar über die anstehende Landtagswahl und von der Zukunftswerkstatt zur Stadtentwicklung über Themen wie Zivilcourage oder Antiziganismus bis hin zu Workshops über den NSU-Prozess oder zur Klimapolitik. Diese Angebote werden in großer Mehrzahl von den Trägern der politischen Jugendbildung in Bildungsstätten[134] angeboten. Seminare können jedoch auch an anderen Lernorten, wie im Betrieb oder im Jugendhaus, stattfinden. Vielfach stehen auch keine konkreten politischen Themen im Fokus des Angebots, sondern das Seminar oder der Workshop stellen im Sinne des Demokratielernens die Erfahrung von demokratischen Gruppenprozessen in den Vordergrund, z. B. mithilfe von Betzavta-Übungen oder frei gestalteten Dialoggruppen zu Themen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in der Familie, im Dorf oder in Europa. Die Konzeption und Durchführung des Seminarangebots kann auch selbst zum Bildungsraum für die Erfahrung demokratischer Gruppenprozesse werden, indem ein Seminar selbstständig von einer Jugendgruppe von ehemaligen Teilnehmenden konzipiert und durchgeführt wird. Ortswechsel können in kursförmigen Formaten mit angelegt sein, indem beispielsweise die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Befragungen von Bürgerinnen und Bürgern zum Zweck der Informationssammlung während des Seminars durchführen. Kurs- und seminarförmige Gruppenangebote ermöglichen es Jugendlichen, sich über einen kurzen Zeitraum intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen und Gleichaltrige außerhalb des Klassenverbunds kennenzulernen. Das Lernen in Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeit bietet auch Möglichkeiten des informellen Lernens während der Pausenzeiten, beim gemeinsamen Essen oder am Abend. Die Übernachtungsmöglichkeit fördert eine bestimmte Gruppendynamik, die intensive Lern- und Reflexionsanlässe begünstigen kann. Es bietet Gelegenheiten, mit den Bildungsreferentinnen und -referenten außerhalb des Seminarprogramms in Kontakt zu kommen und auch eine stärkere persönliche Verbindung zum pädagogischen Personal aufzubauen (vgl. Balzter u. a. 2014; Götz/Wohnig 2015; Toyka-Seid 2019; RAY 2014). Das Ambiente oder das Angebot der Bildungsstätte (z. B. Garten, Freizeitmöglichkeiten, Seminarräume) wird von Jugendlichen auch als besondere Wertschätzung wahrgenommen (vgl. Schröder u. a. 2004; Bischoff u. a. 2015).

---

[134] Bildungsstätten mit Arbeitsschwerpunkten der politischen Jugendbildung sind beispielsweise in folgenden Dachverbänden organisiert: *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.*, der *Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung*, der *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke e. V.*, der *Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute e. V.* und im *Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum*.

– *Schulbezogene Angebote:* Befördert durch den Ausbau der Ganztagsschule haben sich die Projekte und Initiativen von non-formalen Bildungsangeboten in den letzten Jahren auch verstärkt im Raum Schule verankert. Als Inhalte bieten sich am Ort Schule für die außerunterrichtliche Bildungspraxis vor allem Themen an, die Kinder und Jugendliche in der Schule konkret beschäftigen. Ausbildungen zur Streitschlichterin oder zum Streitschlichter oder die außerschulische Qualifizierung und Vernetzung der Schülerinnen- und Schülermitverantwortung sind Beispiele, wie Akteure politischer Jugendbildung in den Raum Schule hineinwirken und damit einen Beitrag zu Fragen und Ausgestaltung demokratischer Schulentwicklung leisten können. In Kooperation mit der Schule können auch Arbeitsgruppen oder regelmäßige Projektwochen, die von Trägern angeboten werden, Teil eines längerfristigen Angebots an der Schule sein (z. B. Aktivitäten im Rahmen des Projekts *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*[135]). Träger, die meist auf bestimmte Themenbereiche spezialisiert sind, entwickeln zudem Bildungsmaterialien zu Themen wie Antisemitismus, religiös begründeter Extremismus, Rassismus, Klassismus oder Gender, die den Lehrkräften an Schulen zur Verfügung gestellt werden (z. B. *ufuq e. V.*[136], *Gesicht Zeigen! e. V.*[137] oder *Arbeit und Leben e. V.*[138]). Längerfristig angelegte schulbezogene Angebote begleiten eine Gruppe Jugendlicher für einen längeren Zeitraum an Schulen, um in Dialogprozessen die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen und Fragen zu Identitäten zu begleiten (z. B. *Dialog macht Schule*[139]). Im Bundesprogramm *Respekt Coaches/Anti-Mobbing-Profis* setzen Jugendmigrationsdienste in Kooperation mit Trägern der non-formalen Bildung präventive Angebote zu vielfältigen Themen wie Religion, Zugehörigkeit oder Diskriminierung an bundesweit 189 Standorten in Schulen um. Das Programm ist ein Beispiel, wie sozialpädagogische Ansätze mit non-formalen Angeboten politischer Bildung am Standort Schule verzahnt werden können.

– *Exkursionen und Studienfahrten*: Exkursionen und Studienfahrten zielen darauf ab, an politische Themen und Inhalte heranzuführen, indem sie Jugendlichen einen erfahrungs- oder erlebnisorientierten Zugang bieten. Eine Fahrt nach Berlin oder Brüssel schließt den Besuch von Bundestag o. Ä. ein und ermöglicht so einen direkten Eindruck von politischen Orten (z. B. *Jugend im Landtag* als Angebot der Landesjugendringe). Zudem können Exkursionen Jugendlichen einen lebhaften Eindruck von der Arbeit anderer demokratischer Kräfte wie zivilgesellschaftlicher Organisationen oder Journalistinnen und Journalisten (Besuche von Medienanstalten, Radiosendern usw.) vermitteln. Städtefahrten setzen häufig einen historisch-politischen Schwerpunkt. Ein ehemaliges Notaufnahmelager oder ein Auswanderungsmuseum zeigen beispielsweise Bezüge zu deutschen Flucht- und Migrationsgeschichten auf und laden damit zu einer Auseinandersetzung über aktuelle Fragen von Migration ein. Gemeinsame Besuche einer Moschee, Synagoge und Kirche ermöglichen die Auseinandersetzung über religiöse Vielfalt und erlebte Diversität im urbanen Kontext. In Gedenkstätten oder in Museen finden Besuche und Gespräche mit Zeitzeuginnen und -zeugen statt, um historische Stätten kennenzulernen und erfahrbar zu machen. Vor allem Exkursionen zu politischen Institutionen gehen oft auch mit Gesprächen zwischen Jugendlichen und Politikerinnen und Politikern einher. Zugleich finden diese Gespräche an Orten statt, wo Politik gemacht wird und Jugendliche einen Einblick in die alltägliche Arbeit von Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern bekommen. Umfragen zur biografischen Wirkung von außerschulischen politischen Bildungsangeboten unter Teilnehmenden legen nahe, dass durch den direkten Meinungsaustausch mit Politikerinnen und Politikern die Distanz zur Politik potenziell verringert wird. Die Bereitschaft zur Teilnahme an verfassten politischen Partizipationsformen, zum Beispiel an Wahlen, wird nach der Teilnahme von den Jugendlichen höher eingeschätzt (vgl. Bremer/Ludwig 2015, S. 19; Wächter/Zinser 2006, zit. nach Becker 2011, S. 124). Es muss in der Konzeption dieser Angebote jedoch bedacht werden, dass besonders sozial benachteiligte Jugendliche an Orten wie politischen Institutionen von Selbstausschlusseffekten betroffen sein können. So korreliert in den Umfragen von jungen Teilnehmenden an außerschulischen Bildungsangeboten eine gute soziale Situation und die Höhe des angestrebten Bildungsabschlusses mit der Einschätzung der eigenen politischen Selbstwirksamkeit und mit der wahrgenommenen Berechtigung, sich zu politischen Fragen zu äußern und mit Politikerinnen und Politikern ins Gespräch zu gehen (vgl. Balzter u. a. 2014, S. 157; Bremer/Ludwig 2015, S. 19; Bremer u. a. 2017, S. 25). Die Wahrnehmung des „Nicht-Hierher-Gehörens“, besonders an Orten politischer Institutionen, muss also

---

135 Vgl. https://www.schule-ohne-rassismus.org [10.10.2020].

136 Vgl. https://www.ufuq.de/lernmaterialien [10.10.2020].

137 Vgl. https://www.gesichtzeigen.de/angebote/material [10.10.2020].

138 Vgl. insbesondere für Berufsschulen: https://www.arbeitundleben.de/publikationen [10.10.2020].

139 Vgl. https://dialogmachtschule.de [10.10.2020].

von den Fachkräften antizipiert und in Vor- und Nachbereitung der Exkursion entsprechend aufgenommen werden. Der erlebnis- und erfahrungsbasierte Charakter von Exkursionen bietet Lernanlässe, die investigativ den Wissenserwerb ermöglichen.

– *Projektförmige Angebote:* Bei diesem Ansatz politischer Bildung arbeiten Jugendliche über einen festgelegten Zeitraum an einem Thema mit dem Ziel, ein präsentierbares Produkt zu erstellen oder ein konkretes Problem zu bearbeiten. Beispiele hierfür sind die Mitarbeit an einer Führung für Schülerinnen und Schüler auf einem jüdischen Friedhof, die Organisation eines Secondhand-Kleidermarkts mit angeschlossener Informationskampagne zum Thema „Fast Fashion“ oder die Organisation eines Bürgerinnen- und Bürgerdialogs in der Stadt. Projektförmige politische Bildungsangebote ermöglichen einen niedrigschwelligen Zugang für eine Auseinandersetzung über Politik und Demokratie. Die politische Bildungserfahrung erfolgt im konkreten Tun zum Beispiel über die Einladung, einen Radiobeitrag oder einen Podcast zu einem politisch relevanten Thema zu produzieren, ein Theaterstück auf die Beine zu stellen oder gemeinsam eine Online-Kampagne für mehr Wahlbeteiligung zu initiieren. Eine andere Bildungserfahrung bieten kurze Projektzusammenhänge, die es Jugendlichen ermöglichen, für einen begrenzten Zeitraum unverbindlich Kommunalpolitik kennenzulernen, einen Gedenkort oder ein Museum mitzugestalten oder ein Umweltprojekt im Quartier mit auf den Weg zu bringen. Beispielhaft sei an dieser Stelle der *Demokratieführerschein*[140] des *Deutschen Volkshochschulverbands* genannt (vgl. GEMINI 2012), bei dem Jugendliche ein selbst gewähltes kommunalpolitisches Projekt oder auch Projekte verfolgen, die im Rahmen der *Partnerschaften für Demokratie* im Bundesprogramm *Demokratie leben!* durchgeführt werden.[141] Die Projekt- und Produktorientierung wirkt sich für die teilnehmenden Jugendlichen besonders positiv auf die Wahrnehmung von konkreten Erfolgserlebnissen aus (vgl. Balzter u. a. 2014; Toyka-Seid 2019). Mit Unterstützung von erfahrenen Teamenden können Jugendliche ein Projekt ihrer Wahl bearbeiten. Die Projektarbeit wird dann mit einem politischen Bildungsangebot verknüpft, das die vertiefte Auseinandersetzung zum Beispiel mit Kommunal-, Umwelt- oder Erinnerungspolitik ermöglicht. Informationen und Perspektiven zu dem Vorhaben werden zum Beispiel mit Recherchen, Gesprächen mit Expertinnen und Experten sowie Rollenspielen gesammelt und bearbeitet. Anschließend präsentiert die Gruppe ihre Projektidee im Stadtrat oder Jugendhilfeausschuss, in der Schulkonferenz oder gegenüber der Stadtkämmerin bzw. des Stadtkämmerers oder dem Planungsamt. Als Ergebnis könnten die Jugendlichen aber auch einen Workshop, einen alternativen Stadtrundgang oder ggf. auch eine eigene politische Aktion organisieren. Dabei ist ein wichtiger Unterschied zu anderen Formen der Jugendbeteiligung, dass diese Projekte und Aktivitäten mit einem Bildungsangebot verknüpft sind.

– *Spielbasierte Angebote:* Spielbasierte Angebote bieten sich für die Auseinandersetzung mit politischen Themen an. Sie haben den Vorteil, dass sie emotionale und erfahrungsorientierte Zugänge bieten. *Escape-Games* (Gruppenspiele, bei dem Teilnehmende in einer vorgegebenen Zeit Rätsel in einem Raum lösen) oder *Alternate Reality Games* (Stadtralleys mit Rollenspielelementen) sind häufig genutzte Formate. Die Themen reichen dabei von Datenschutz über Populismus und Radikalisierungsprozesse bis hin zum Klimawandel. Für einen kurzen Zeitraum tauchen die Jugendlichen in eine Spiel-Realität ein, um spielerisch Zugänge und Wissen zu bestimmten Themen zu sammeln und die Erfahrung anschließend zu reflektieren. Den Ausgangspunkt bietet jeweils ein Szenario, das von den Jugendlichen durch gute Zusammenarbeit im Team in unterschiedliche Richtungen verändert werden kann. In der anschließenden Reflexion gehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Suche nach den zahlreichen politischen und ethischen Themen, die in dem Szenario und dem Spiel zu finden sind. Die Jugendlichen erarbeiten, was das Spiel mit ihrer Realität zu tun hat und inwiefern sie Möglichkeiten sehen, die Themen und Herausforderungen, die in den Spielen anklangen, in ihrem eigenen Leben selbstbestimmt zu beeinflussen. Viele Träger betten diese oder ähnliche spielbasierte Formate in ihre Praxis ein (vgl. GEMINI 2012; Gramoll u. a. 2019).

Gruppenspiele, wie sie beispielsweise von Organisationen wie *Waldritter e. V.*[142] und *Alte Schule Anspach*[143] oder der *Evangelischen Trägergruppe*[144] entwickelt wurden, oder Planspiele, die in der *Planspiel-Datenbank*

---

140 Vgl. https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/politische_jugendbildung/demokratiefuehrerschein/index.php [20.05.2020].

141 In den *Partnerschaften für Demokratie* kommen Verantwortliche aus der kommunalen Politik und Verwaltung sowie Aktive aus der Zivilgesellschaft, aus Kirchen, Vereinen oder Verbänden bis hin zu engagierten Bürgerinnen, Bürgern und Jugendlichen zusammen. Gemeinsam entwickeln sie auf die konkrete Situation vor Ort abgestimmte Strategien und setzen Handlungskonzepte zur Förderung von Demokratie und Vielfalt um (vgl. https://www.demokratie-leben.de/ [20.05.2020]).

142 Vgl. http://www.waldritter.de [10.10.2020].

143 Vgl. https://www.basa.de [10.10.2020].

144 Vgl. https://www.politische-jugendbildung-et.de/projekt/general-solutions [10.10.2020].

der *Bundeszentrale für Politische Bildung*[145] gesammelt werden, haben das Ziel, Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einer möglichst realistischen Praxissituation zu konfrontieren. Oftmals werden Planspiele auch mit Simulationsspielen in politischen Institutionen oder Unternehmen verknüpft (z. B. Bundestagssimulationen, Wirtschaftssimulationen, *European Youth Parliament*[146], Simulation Europäisches Parlament der *Jungen Europäischen Föderalisten*[147], *Model United Nations*[148]). Viele Planspiele gehen von voraussetzungsvollen Praxissituationen aus und sind je nach Setting auch mit hohen Anforderungen an Sprach- und Präsentationskompetenzen der Teilnehmenden verknüpft. Kritisch bedacht werden muss die Wettbewerbsorientierung, die ausschließende Effekte auf die teilnehmenden Jugendlichen haben kann.

Computerspiele ermöglichen vielfältige Zugänge zu politischen, sozialen und wirtschaftlichen Themen. Online-Simulationen und *Serious Games* ermöglichen es, politische Prozesse kennenzulernen. Das Lernen in Computerspielen bleibt jedoch begrenzt, da die Handlungsmöglichkeiten des Spielenden immer auf das vorgefertigte Setting des Computerspiels beschränkt bleiben müssen (vgl. Schrape 2014). In außerschulischen Bildungssettings werden Computerspiele wie *Minecraft* in der Regel in ein analoges Format eingebettet, um den Reflexionsprozess des politischen Lernens in Computerspielen einfacher begleiten zu können (vgl. Thiel 2019).[149]

– *Webbasierte Angebote:* Wie im Kapitel 10.2.2 ausführlich beschrieben, existieren immer mehr politische Bildungsangebote, die ausschließlich webbasiert funktionieren und umgesetzt werden. Bedingt durch die Corona-Pandemie haben die meisten Träger der politischen Bildung ihre Angebote angepasst und kurzfristig komplett ins Netz verlagert oder verstärkt Formen der webbasierten politischen Bildung entwickelt. Die Grenze zur Bereitstellung von politischen Informationsmaterialien (z. B. Erklärvideos, Podcasts) verläuft in dieser Form des rein webbasierten Bildungsangebots fließend, denn viele dieser Angebote stellen in erster Linie Informationen bereit oder bieten Jugendlichen attraktive Zugänge zu politischen Themen. Ein webbasiertes Angebot kann allerdings auch ortsungebundenen Dialog zwischen den Nutzerinnen und Nutzern und somit Interaktion ermöglichen.

Die genannten Beispiele zu Projekten, Formaten und konzeptionellen Ansätzen politischer Jugendbildung haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie werden in der Praxis oftmals miteinander kombiniert und ihre Abgrenzungen untereinander sind selten trennscharf. Sie zeigen die Vielfalt an Möglichkeiten auf, in denen die beschriebenen fünf Schritte eines politischen Bildungsprozesses vollzogen werden können. Die Art und Weise, wie Fachkräfte diese Schritte begleiten und vor allem den Reflexionsrahmen für Jugendliche setzen, ist dabei entscheidend. Fachkräfte der politischen Jugendbildung müssen in der Lage sein, die politische und gesellschaftliche Relevanz der Themen und die Anliegen Jugendlicher zugänglich zu machen sowie die Auseinandersetzung darüber zu moderieren.

10.2.3.3 Herausforderungen für die Arbeitsweisen non-formaler Jugendbildung in anderen Bildungskontexten und Räumen

Die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Prinzipien, Konzepte, Inhalte und Formate der außerschulischen politischen Bildung werden einerseits in einen produktiven Austausch gebracht und andererseits potenziell einem Stresstest unterzogen, wenn sie in Wechselwirkung mit anderen Räume geraten, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen. Aufgrund vielfältiger Kooperationen von Trägern sowie Akteurinnen und Akteuren außerschulischer politischer Bildung mit Schulen aller Schulformen besteht eine (nicht immer einfache) Beziehung zwischen diesen beiden Räumen, die für Kinder und Jugendliche wichtig sind. „Nicht immer einfach“ deshalb, weil sie sich grundsätzlich unterscheiden, z. B. nach der systematischen Zugehörigkeit der Akteurinnen und Akteure (Jugendliche) in diesem Raum – hier freiwillig, da verpflichtend –, nach den Regeln der Teilnahme

---

145 Vgl. https://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65585/planspiel-datenbank [10.10.2020].

146 Vgl. https://eyp.org [10.10.2020].

147 Vgl. http://www.simep.eu [10.10.2020].

148 Vgl. https://www.model-un.de [10.10.2020].

149 Eine Übersicht bietet das Projekt *Shape the Future* der *Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung*. Im Projekt wurden digitale Anwendungen (Geomaps, Computerspiele (*SIMS, Minecraft*) und digital gestützte Stadterkundungen genutzt, um mit Jugendlichen die Gestaltung ihres Umfeldes zu diskutieren. Es wurden internetgestützte Formen politischen Handelns erprobt und neue Formate der politischen Bildung, z. B. die Verzahnung von Online- und Offline-Elementen, entwickelt und ausprobiert (https://www.politische-jugendbildung-et.de/projekt/shape-the-future [10.10.2020]).

– hier auf Mitgestaltung ausgelegt, da formalisiert –, nach den Bildungsprozessen – hier offene Selbstbildungsprozesse, da curriculare Vorgaben. Denn erst, wenn außerschulische Angebote ihrer Gestaltungsprinzipien in Kooperation mit Schulen beibehalten können, bieten diese Angebote attraktive, konzeptionelle und personelle Zugänge, die gerade in ihrer Unterscheidung zum Lernen im Unterricht zum Zuge kommen (vgl. Becker 2017a).

Nicht immer gelingt es, dass Träger der Jugendbildung ihr Selbstverständnis (z. B. bezüglich der Arbeitsweisen und Inhalte) in der Kooperation mit Schule deutlich machen und in der Umsetzung der Bildungsarbeit auch einlösen. Gerade die hier beschriebenen Gestaltungsprinzipien und Arbeitsweisen stellen jedoch die prägenden Spezifika und die besondere Qualität des außerschulischen Raumes dar und dürfen auch in kurzfristigen schulischen Kooperationsprojekten nicht aufgegeben werden, indem politische Bildungsangebote beispielsweise zum dienstleistungsorientierten Unterrichtsersatz in Form von Bestellseminaren verkommen. Aber auch Fachkräfte der politischen Jugendbildung müssen die Bedarfe und Zwänge des Systems Schule und der Lehrkräfte kennen und in der Konzeption berücksichtigen, wenn Kooperationsbeziehungen erfolgreich verlaufen sollen.

Die Kooperation zwischen der außerschulischen politischen Jugendbildung und Schulen gestaltet sich sehr individuell und unterscheidet sich je nach Schule oder nach den jeweils beteiligten Fach- oder Lehrkräften. Bisher ist nicht empirisch erfasst, wie viele Kooperationen zwischen Schule und der außerschulischen politischen Bildung in der Praxis bereits existieren und ob diese Kooperationsbeziehungen eher kurzfristig, z. B. als einmaliger Projekttag, ausgelegt sind oder ob eine längerfristig verankerte Kooperationsbeziehung mit der Schule besteht. Insbesondere bei der zweiten, auf Dauer angelegten Kooperationsform liegt es nahe, dass politische Bildung eine eher untergeordnete Rolle einnimmt. Dies hängt auch damit zusammen, dass politische Bildung als außerschulisches Angebot bisher nicht strukturell (z. B. auf der Ebene von Schulgesetzen) verankert ist, weshalb die Existenz eines außerunterrichtlichen politischen Bildungsangebots meist von dem Engagement einzelner Lehrkräfte, Schulleitungen und Fachkräfte abhängt.

Auch bei langjährig bestehenden und etablierten Kooperationsstrukturen existieren meist keine Mitsprache- oder Einflussmöglichkeiten für die außerschulischen Akteurinnen und Akteure, was demokratische Schulentwicklung oder die strukturellen Bedingungen in der Schule insgesamt betreffen (vgl. Becker 2017a). Dies stellt Fachkräfte vor die Herausforderung, dass beispielsweise politische Bildungsangebote auf einen Schulalltag treffen können, in dem die Jugendlichen sonst sehr wenige Mitgestaltungs- und Mitbestimmungserfahrungen machen, was sich wiederum auf die Aufnahme oder die Effekte politischer Jugendbildung in Kooperation mit Schule auswirkt.

Die Implementierung des Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter könnte als lohnende Möglichkeit genutzt werden, die Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen politischen Angeboten in der Ganztagsbetreuung zu klären. Bisher spielt gerade die politische Bildung im Hort oder in der Grundschule kaum eine Rolle, obwohl sich hier Potenziale für den Ausbau der Zusammenarbeit ergeben. Zudem sind die Jugendarbeit und damit auch die politische Jugendbildung von der mit dem Ganztagsausbau verbundenen Zeitverknappung von Kindern und Jugendlichen betroffen. Auch diesbezüglich wären eine gemeinsame Reflexion der Entwicklung und ein entsprechender Umgang zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren hilfreich.

Ein weiteres Spannungsfeld tut sich auf, wenn der gesellschafts- und förderpolitisch wichtige Auftrag der Prävention im Mittelpunkt politischer Bildung steht, der sich in Bezug auf seine Ziele und Themen deutlich enger darstellt und Jugendliche nicht als mündige Expertinnen und Experten ihrer Anliegen adressiert, sondern im Sinne eines erwünschten Verhaltens beeinflussen will. Fokussiert sich politische Jugendbildung auf den Auftrag, demokratische Resilienz aufzubauen, kann dieser Fokus in einen Widerspruch zu ihren Prinzipien der Ressourcenorientierung, Ergebnisoffenheit und Partizipation geraten. Da die Förderlandschaft und die Praxis in den letzten Jahren stärker durch den Auftrag der Extremismusprävention geprägt sind und den allgemeinen Auftrag der politischen Bildung zumindest in der politischen Kommunikation nach außen damit immer häufiger überlagern, beschäftigt der Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen politischer Bildung und Prävention die Praxis aktuell in besonderer Weise (vgl. Kap. 17). Oftmals ergeben sich für die Praxis unauflösbare Widersprüche, wenn sie ihre professionellen Gestaltungsprinzipien weiter ernst nehmen will und zugleich häufiger angehalten ist, auch die primärpräventiven Wirkungen ihrer Arbeit, die selbstverständlich auch politischer Jugendbildung zugrunde liegen, in den Vordergrund zu stellen (vgl. Hafeneger 2019). Dies erhält auch Relevanz in Bezug auf den Anspruch in der außerschulischen Jugendbildung, Lernziele gegenüber den Teilnehmerinnen und Teilnehmern transparent zu machen und sie je nach Bedarf auch mit der Gruppe gemeinsam im Laufe der Maßnahme zu verändern.

10.2.4 Demokratie als Erfahrung: Die Erfahrungen von Jugendlichen in Räumen der politischen Jugendbildung

Die Frage, wie Jugendliche außerschulische politische Bildungsprozesse wahrnehmen und bewerten, wird zwar in Selbstevaluationen und Teilnehmendenbefragungen der Träger politischer Jugendbildung und im Rahmen von Programmförderungen und wissenschaftlichen Projektbegleitungen erfasst. Die Erhebungen beziehen sich aber notwendigerweise auf spezifische Projektkontexte. Ähnlich wie im Falle der Reichweite lässt sich daraus leider kein Gesamtbild ableiten, das Erfahrungen Jugendlicher in außerschulischen Bildungsräumen umfassend beschreiben könnte. Nichtsdestotrotz setzt sich auch die Forschung und die Praxis der politischen Jugendbildung damit auseinander, welche Kompetenzen durch Selbstaneignungsprozesse erworben werden und wie diese im Anschluss nachvollzogen und dokumentiert werden können. Es mangelt jedoch an einer breit angelegten empirischen Forschung zu den Wirkungen non-formaler politischer Lernprozesse, die über Projektevaluationen oder kurze Forschungszeiträume hinausgehen und systematisiert aufeinander bezogen sind (vgl. Becker 2013; Hafeneger 2018). Es fehlen beispielsweise langfristig aufgelegte Studien und Panelerhebungen. Zu informellen Lernprozessen in non-formalen Kontexten sind noch kaum empirische Erkenntnisse vorhanden. Was Jugendliche aus der Teilnahme eines politischen Bildungsangebots letztendlich machen und für sich herausziehen, ist ein individueller Prozess, der sich von Fall zu Fall ganz unterschiedlich gestalten kann. Evaluationsstudien und die Wirkungsforschung außerschulischer politischer Bildungsangebote können nur ausschnittsweise ein Schlaglicht auf die vielfältigen Ermöglichungsräume für individuelle Lernerfahrungen werfen. Die Forschungslage über Wirkungseffekte umfasst vor allem qualitative Studien, die Gelegenheits- und Ermöglichungsstrukturen für politische Bildung in konkreten Projektkontexten und aus Sicht der lernenden Subjekte oder mit einem biografischen Ansatz beschreiben (vgl. Balzter u. a. 2014; Becker/Christ 2018; Filsinger 2016).

In der Betrachtung der im folgenden Abschnitt in Kürze dargestellten Evaluations- und Wirkungsstudien werden allerdings einige Lernerfahrungen von Jugendlichen in außerschulischen Settings politischer Bildung häufiger beschrieben. Jugendliche nennen als einen wichtigen Kompetenzerwerb ihrer Teilnahme an non-formalen politischen Bildungsangebote den Wissenszuwachs. Es folgen Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft, Handlungskompetenz im Alltag, Empathiefähigkeit und Perspektivwechsel. Beschrieben werden zudem Erfahrungen von (Gruppen-)Identität, Anerkennung, Selbstwirksamkeit sowie das Selbstbewusstsein, seinen Standpunkt zu kennen und im Dialog mit Gleichaltrigen und auch mit Politikern und Politikerinnen zu vertreten.

So wurden in der Programmevaluation des Bundesprogramms *Toleranz fördern – Kompetenz stärken* zur Prävention von Rechtsextremismus beispielsweise exemplarische schriftliche Akzeptanzbefragungen im Rahmen von Einzelprojekten der *Lokalen Aktionspläne* vorgenommen. In Abhängigkeit von der spezifischen Situation vor Ort behandelten im Programm geförderte politische Bildungsangebote Themen wie Toleranz- und Demokratieerziehung, interkulturelles und interreligiöses Lernen, antirassistische Bildungsarbeit sowie kulturelle und geschichtliche Identität. Anhand der bundesweiten Rückmeldungen von über 3.000 jugendlichen Teilnehmenden dieser Einzelprojekte gaben 84 Prozent an, dass sie durch die Teilnahme an dem Angebot etwas Neues gelernt haben. Etwa 65 Prozent der befragten Teilnehmenden stimmten zu, dass sie sich zukünftig bei Problemen vor Ort besser als zuvor zu verhalten wüssten (vgl. Beierle u. a. 2013, S. 150ff.). Der *Bundesausschuss politische Bildung e. V.* initiierte mit dem Projekt *Praxisforschung* eine Zusammenschau der empirischen Evaluations- und Wirkungsforschung der außerschulischen politischen Bildung. In den Erhebungen zwischen 2000 bis 2011 wird ebenfalls der Wissenserwerb als ein wichtiger Effekt durch die Teilnahme an politischen Bildungsformaten hervorgehoben (vgl. Becker 2011).

Die träger- und veranstaltungsübergreifende Wirkungsstudie von *Balzter* u. a. aus dem Jahr 2014 untersuchte in biografisch-narrativen Interviews, wie Jugendliche Anregungen und Lernerfahrungen aus Veranstaltungen der politischen Bildung in ihren weiteren Lebensläufen nutzen konnten. Zu ihren Erfahrungen befragt wurden junge Erwachsene, die etwa fünf Jahre vor dem Interviewzeitraum an einem außerschulischen politischen Bildungsangebot teilgenommen hatten. Aus den Interviews ging hervor, dass aus Sicht der jungen Erwachsenen über die Wissenserweiterung hinaus durch ihre Teilnahme an dem politischen Bildungsangebot die personale und soziale Handlungsfähigkeit gestärkt wurde. Die befragten Jugendlichen beschrieben im Rückblick die Erfahrung ihrer persönlichen Weiterentwicklung und gaben an, dass sie durch die Teilnahme an dem Bildungsangebot politische Haltungen kennenlernen und bewerten sowie neue Erfahrungen gemeinsam mit anderen sammeln konnten (vgl. Schröder/Ristau 2014, S. 258). Über zwanzig geflüchtete Jugendliche, darunter viele unbegleitete minderjährige Geflüchtete, die im Rahmen des trägerübergreifenden Projekts *Empowered by Democracy* an unterschiedlichen politischen Bildungsangeboten teilgenommen haben, betonten in leitfadengestützten Interviews die Wirkungen

eines Schutzraumes, in dem es möglich sei, über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen oder die Unsicherheit zu überwinden, in der Öffentlichkeit beispielsweise bei Straßeninterviews mit Passantinnen und Passanten ins Gespräch zu gehen. Auch die Bedeutung einer offenen Gesprächskultur und einer vertrauensvollen Beziehung zu der Seminarleitung hoben die Jugendlichen im Kontext dieser Interviews hervor (vgl. Toyka-Seid 2019).

Selbstaussagen von jugendlichen Teilnehmenden an kommunalpolitischen Bildungsangeboten verdeutlichen, dass Jugendliche durch die Teilnahme vor allem Kenntnisse und Wissen über das Projektthema, Kontakt zu Politikerinnen und Politikern, Kenntnisse, wie man sich politisch einsetzen kann, sowie Interesse an und Wissen über Kommunalpolitik und kommunalpolitische Themen gewonnen haben. Die Auswertung des vom *Volkhochschulverband Nordrhein-Westfalen* getragenen Projekts *Demokratieführerschein*, das sich vornehmlich an Jugendliche richtete, die sich bisher noch nicht politisch engagiert hatten, ergab anhand der Vorher-Nachher-Befragungen von Teilnehmenden, dass sie sich nun selbstbewusster fühlten, um an kommunalpolitischen Prozessen mitzuwirken (vgl. Zinser/Schübel 2009, S. 20, zit. nach Becker 2011, S. 152). Die Begleitforschung des Modellprojekts *Jugend für Politik gewinnen* der *Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen* untersuchte, inwiefern elf ausgewählte Bildungsformate, die gezielt einen Dialog mit Kommunal- und Landespolitik ermöglichten, einen Beitrag zur Überbrückung einer gegenseitigen Distanz zwischen Jugend und Politik leisten können. Die Befragungen der jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer legen einen positiven Effekt hinsichtlich der Mobilisierung und Sensibilisierung für Fragen der Politik nahe. Die Jugendlichen erklärten nach Teilnahme an den Bildungsangeboten eine gestiegene Bereitschaft für eine politische Partizipation durch beispielsweise eine Beteiligung an Demonstrationen, Petitionen oder zivilgesellschaftlichen Projekten (vgl. Bremer/Ludwig 2015, S. 25; RAY Network 2014). Der gefühlte Lernzuwachs steigt laut einiger Forschungsergebnisse mit dem Grad an Partizipationsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssettings und wenn es gelingt, die Teilnehmenden in der Bildungsveranstaltung als aktiv Mitwirkende zu gewinnen (vgl. Zimmermann/König 2018, S. 25; Engelberth/Herth 2018, S. 15, zit. nach Becker 2011, S. 154). Negative subjektive Vorerfahrungen mit mangelnden Partizipationsmöglichkeiten, z. B. in der Schule, können jedoch von Jugendlichen auch auf das Politische insgesamt übertragen werden (vgl. Wohnig 2017b, S. 327).

In der Interpretation der ausgewählten Evaluations- und Forschungsergebnisse ist jedoch zu beachten, dass Effekte auch von Faktoren wie Bildungsbiografien, sozialem Status, vorab bestehendem Interesse an Politik oder vorhandener Partizipationserfahrung der teilnehmenden Jugendlichen abhängig sind. Die Einschätzung über gemachte Selbstwirksamkeitserfahrungen wurde beispielsweise im Kontext des Projekts *Jugend für Politik gewinnen* in leichter Tendenz häufiger von Jugendlichen in einer guten sozialen Ausgangsposition gemacht (vgl. Bremer/Ludwig 2015, S. 25). Die Bereitschaft, die eigene politische Meinung zu vertreten, wird durch das Setting und das behandelte Thema beeinflusst. Die Projektevaluation der Bildungsinitiative *Lernort Stadion* beschäftigte sich vor allem mit der Frage, wie im außerschulischen Bildungskontext eine inklusive politische Bildung gelingen kann. Mithilfe eines prozess- und partizipationsorientierten Forschungsansatzes konnten auch außerschulische Bildungssituationen beobachtet werden, in denen sich Jugendliche zu bestimmten politischen Themen äußern sollten. Diese Situationen können für Jugendliche dann als herausfordernd empfunden werden, wenn die Einschätzung besteht, dass sich die politische Stellungnahme negativ auf ihr soziales Beziehungsgeflecht auswirken könnte (vgl. Besand u. a. 2018, S. 57).[150]

In Befragungen der Fachkräfte der politischen Bildung zu den Lernerfahrungen, die Jugendliche in den Bildungsangeboten machen können, wird meist auf soziale Schlüsselkompetenzen verwiesen. Die Teilnahme an einem politischen Bildungsangebot brachte den Teilnehmenden nach der Einschätzung der Fachkräfte vor allem Hilfe zur Orientierung, das Kennenlernen neuer Handlungsweisen und neuer persönlicher Perspektiven, die Weiterentwicklung interaktiver Kompetenz sowie reflexive und selbstreflexive Kompetenzentwicklungen (vgl. Schröder u. a. 2004). An anderer Stelle ergaben teilnehmende Beobachtungen in konkreten Konfliktsituationen innerhalb eines Bildungssettings eine Stärkung der Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt- und Toleranzfähigkeit sowie der Ambiguitätstoleranz durch das Arbeiten mit den Seminarinhalten in der Gruppe (vgl. Schäfer/Schack 2009). Zudem erleben es die Jugendlichen als Erfolg, wenn Kooperations- und Bindungserfahrungen in der Gruppe gelingen und gemeinsam etwas geschafft wurde (vgl. Besand u. a. 2018, S. 55).

---

150 Der Befund der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes *Lernort Stadion* (2019) zeigt, dass Jugendliche mit einer unpolitischen Selbsteinschätzung, sich durchaus engagiert und kenntnisreich zu politischen Fragen äußern. Nicht selten werden diese Situationen, in denen sie dies tun, von den Jugendlichen als herausfordernd empfunden, weil sie sich der sozialen Wirkung ihrer Aussagen in einer öffentlichen und sozial unübersichtlichen Situation sehr bewusst sind, vor allem in Gesprächen über stark polarisierende gesellschaftliche Themen (z. B. Umgang mit Geflüchteten, Entwicklung der Türkei unter Präsident Erdogan).

Die vielfältigen und keinesfalls abschließend genannten sozialen Schlüsselkompetenzen lassen sich jedoch zum Teil kaum von den Kompetenzen abgrenzen, die zum Beispiel auch im Rahmen eines sozialpädagogischen Angebots erworben werden können. Diese Schlüsselkompetenzen sind Bedingungen für die Gestaltung eines gerechten, solidarischen und demokratischen Soziallebens. Sie sind damit auch die Voraussetzung für politische Partizipation und bilden den Vorhof einer auf den Gegenstand Politik bezogenen Bildung. Soziales Lernen führt jedoch nicht zwangsläufig in den politischen Raum, wenn die politischen Gefüge, in denen soziale Kompetenzen oder auch soziales Engagement zum Einsatz kommen, nicht im Rahmen des Bildungsangebots mit reflektiert werden (vgl. Balzter u. a. 2014; Wohnig 2017b). Bleibt bei den Fachkräften ein enges Politikverständnis mit Sicht auf die Bildungsinhalte vorherrschend, so bleibt auch der potenzielle politische Lerneffekt in der Auseinandersetzung weitgehend unsichtbar, wenn sich diese Inhalte nicht direkt mit politischen Bildungsgegenständen beschäftigen (vgl. Becker 2011).

10.2.5 Politische Bildung als Bestandteil der internationalen Jugendarbeit, der kulturellen Jugendbildung und des Sports

Politische Bildung findet auch in anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit statt. Typischerweise kann hier der Sport, die internationale Jugendarbeit oder die kulturelle Bildung genannt werden. Gemeint sind Bildungssettings, in denen der eigentliche Fokus auf anderen Themen oder Handlungszielen liegt und die Träger und Fachkräfte nicht das Selbstverständnis haben, eine Akteurin oder ein Akteur der politischen Bildung zu sein. Meist wird politische Bildung dort stärker als Querschnittsaufgabe wahrgenommen und bildet seltener den Kern der Aktivität in Form eines konzeptionell geplanten Bildungsangebots. Stattdessen findet politische Bildung häufiger situativ anlassbezogen oder gelegenheitsstrukturell ermöglicht statt, indem sie sich entweder aus Gesprächen mit Jugendlichen oder aus der Situation heraus ergeben oder indem demokratisch bildende Situationen durch die den Organisationen inhärente Gelegenheitsstrukturen oder Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen werden. Jedoch finden auch explizit geplante gegenstandsbezogene Bildungsangebote in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendbildung statt, die politische Themen zum Ausgangspunkt machen. Im Folgenden sollen exemplarisch politische Bildung in der internationalen Arbeit, in der kulturellen Bildung und im Sport beschrieben werden.

10.2.5.1 Internationale Jugendarbeit

Das Handlungsfeld der internationalen Jugendarbeit ist ein wichtiger Ermöglichungsraum für politische Bildungsprozesse. Bei den Angeboten der internationalen Jugendarbeit handelt es sich meist um gruppenbezogene bi-, tri- und multinationale Aktivitäten, thematisch orientierte Reisen mit Begegnungscharakter sowie internationale Workcamps. Die Träger der Aktivitäten sind Jugendverbände, kommunale Jugendarbeit, Jugendbildungswerke, Jugendbildungsstätten, Träger der politischen und kulturellen Jugendbildung, Vereine und andere gemeinnützige Träger sowie auf internationale Jugendarbeit spezialisierte Träger. Viele Träger der politischen Jugendbildung halten einen festen Teil ihrer Aktivitäten für die internationale Jugendbildung bereit. Allerdings sind Projekte dieser spezialisierten Akteure der politischen Jugendbildung in europäischen Jugendprogrammen wie *Erasmus+ JUGEND IN AKTION* eher weniger vertreten, was darauf hindeutet, dass eine selbstverständliche programmatische wie strukturelle Vernetzung und Verzahnung der internationalen Jugendarbeit mit der spezialisierten politischen Jugendbildung bisher noch nicht erreicht ist (vgl. Becker 2016). Die Teilnahme an auf Selbstorganisation ausgerichteten und von jungen Menschen für Jugendliche geplanten Jugendreisen, die von Jugendverbänden angeboten werden, bietet Jugendlichen oftmals den entscheidenden Anlass, um sich längerfristig ehrenamtlich im Verband zu engagieren (vgl. Ilg 2011). Damit stellt das Feld der internationalen Jugendarbeit auch strukturell eine wichtige Schnittstelle zum Arbeitsfeld der politischen Jugendbildung und zur Jugendverbandsarbeit dar. Wie die 2019 erschienene *Zugangsstudie* belegt, erreichen organisierte Auslandsaufenthalte mittlerweile zwei Drittel der jungen Menschen in Deutschland: 57 Prozent haben bereits ein Angebot im Kontext formaler Bildung genutzt (z. B. Auslandsfahrt mit der Schulklasse, Schülerinnen- und Schüleraustausch), 42 Prozent ein Angebot der nonformalen Bildung (z. B. Jugendfreizeit im Ausland, internationale Jugendbegegnung, internationaler Freiwilligendienst). Etliche Jugendliche haben beide Grundformen genutzt. Auf der anderen Seite stehen 32 Prozent, die bislang weder mit der Schule noch mit der Kinder- und Jugendarbeit im Ausland unterwegs waren. Die *Zugangsstudie* zeigt, dass bei den meisten der bislang nicht Teilnehmenden ein Interesse an solchen Aufenthalten vorhanden ist, und zwar in allen Lebenswelten (vgl. Becker/Thimmel 2019, S. 38 und S. 66.).

Das Handlungsfeld der internationalen Jugendarbeit weist zudem eine „Politikimmanenz“ auf, die Möglichkeiten der Aushandlung von politischen Themen bei allen Aktivitäten im Hintergrund mitlaufen lässt (Thimmel 2013). Diese Politikimmanenz wird zudem durch den politischen Auftrag der Förderprogramme der internationalen Jugendarbeit (Teil der nationalen Jugendstrategie und Jugendpolitik, Umsetzung der EU-Jugendstrategie, Teil der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik) sowie durch die sich daraus ergebenden Ziele der internationalen Jugendarbeit wie Abbau von Fremdenfeindlichkeit, Demokratiestärkung, Förderung der europäischen Integration, Friedenssicherung und Völkerverständigung unterstützt.[151]

Die Auswertung der amtlichen *Kinder- und Jugendhilfestatistik* zeigt, dass die Akteure der internationalen Jugendarbeit auch politische Themen in ihren Angeboten als Schwerpunkte setzten. So finden 56 Prozent aller Angebote der internationalen Jugendarbeit zum weit gefassten Schwerpunkt „Gesellschaft, Religion und Kultur“ statt, und damit zu politischen, historischen, arbeitsweltbezogenen, interkulturellen, weltanschaulichen und religiösen Schwerpunkten (Volberg/Pothmann 2017, S. 16). Bei den Aktivitäten wie den Auslandsfahrten mit der Schulklasse, der Jugendfreizeit im Ausland oder der internationalen Jugendbegegnung setzen sich Jugendliche mit ihrer Rolle als Gast oder als Gastgeberin bzw. Gastgeber auseinander und vollziehen eine Perspektiverweiterung in der reflexiven Auseinandersetzung mit anderen Normen, mit der jeweiligen Staats- oder Nationalkonstruktion, aber auch mit Institutionen wie beispielsweise Schulsystemen (vgl. Becker 2020). Der besondere Zugang zur politischen Bildung erfolgt im Arbeitsfeld der internationalen Jugendarbeit vor allem über das ständige Mitlaufen politischer Themen, die Möglichkeiten bieten, um politische Fragestellungen programmatisch aufzunehmen und gegenstandsbezogen zu bearbeiten oder aber anlassbezogen zu diskutieren. Allerdings sind auch hier erst die Reflexion der politischen Dimension und ihre pädagogische Begleitung die notwendigen Schlüssel, um solche Lernerfahrungen im Handlungsfeld der internationalen Jugendarbeit zu ermöglichen (vgl. Schwinning u. a. 2014; Becker 2020).

Darüber hinaus gibt es Träger, die gezielt Schwerpunkte der politischen Bildung entwickeln und damit spezifische Lernerfahrungen ermöglichen, die nur im internationalen Setting möglich sind. Dazu gehören z. B. die Projekte der *Kreisau-Initiative e. V.*[152], der *Europäischen Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar*[153] oder *Amaro Foro e. V.*[154] in den Bereichen der Menschenrechtsbildung, der Antidiskriminierungsarbeit und einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Geschichte. In Jugendbegegnungen steht meist die politische Dimension des bilateralen Verhältnisses der teilnehmenden Länder auch programmatisch im Mittelpunkt der Begegnung. So geht es beispielsweise beim deutsch-israelischen Austausch immer um eine historische, aber auch um eine politische Dimension, die im Rahmen der Jugendbegegnung aufgegriffen wird. Konzeptionell geplante politische Bildung findet programmatisch in Form von Gedenkstättenbesuchen und Workshops zur historisch-politischen Bildung, in Form von Planspielen und Zukunftswerkstätten oder in der Behandlung von aktuellen Ereignissen oder Themen mit internationaler Dimension wie der Europawahl oder den Nachhaltigkeitszielen statt (vgl. Kleideiter u. a. 2014; Becker 2020).

Empirische Daten aus der *Panelstudie* zu internationalen Jugendbegegnungen belegen die besonderen Bildungschancen der internationalen Jugendarbeit. Jugendliche, die mit internationalen Jugendbegegnungen im Ausland unterwegs waren, berichten signifikant häufiger davon, dass sie sich mit gesellschaftlichen und politischen Themen auseinandergesetzt haben, als Jugendliche, die eine Jugendfreizeit im Ausland verbringen, bei der keine Begegnung mit Jugendlichen aus dem anderen Land stattfindet (vgl. Ilg/Dubiski 2015, S. 108). Eine Stärkung der internationalen Jugendarbeit erscheint demnach als vielversprechender Ansatz, um noch mehr Jugendliche mit internationalen Erfahrungen in Kontakt zu bringen.

---

151 Diese Referenzpunkte der internationalen Jugendarbeit als politischer Erfahrungsraum leiten sich her aus ihrer formal-rechtlichen Konstitution in Form von jugendpolitischen Leit- und Förderlinien (z. B. *Kinder- und Jugendplan des Bundes*), bilateralen Vereinbarungen (Jugendwerke) und internationalen und europäischen Programmen sowie Abkommen (z. B. *Erasmus+ JUGEND IN AKTION*, *Sustainable Development Goals*, Dokumente des Europarats wie die *Charta für Demokratie- und Menschenrechtsbildung* und Dokumente wie die *Grundrechtecharta der EU*) (vgl. Pirker 2014; Thimmel 2016).

152 https://www.kreisau.de [10.10.2020].

153 https://www.ejbweimar.de [10.10.2020].

154 http://amaroforo.de/internationale-jugendarbeit [10.10.2020].

10.2.5.2 Kulturelle Jugendbildung

Im Handlungsfeld der kulturellen Jugendbildung findet politische Bildung beispielsweise durch den reflexiven Umgang mit politischen Inhalten in Theater- und Tanzstücken, selbst verfassten Texten und Liedern, Film- und Fotoprojekten, Urban Art etc. statt. Ein Potenzial entsteht dabei durch die Verschiedenheit der Orte und Gelegenheiten, an denen die Praxis stattfindet: Neben einschlägigen Einrichtungen wie Jugendkunstschulen und Musikschulen sind hier Kulturorte zu nennen wie Museen, Bibliotheken, Konzert- und Opernhäuser sowie soziokulturelle Zentren, ebenso Jugendzentren, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Schulen und Einrichtungen des sozialen Bereichs. Auch in der Gedenkstätten- und Museumspädagogik schaffen Elemente der kulturellen Jugendbildung die Möglichkeit einer intendierten Auseinandersetzung mit politischen und historischen Inhalten. Politische Bildungsprozesse junger Menschen werden in der Praxis kultureller Jugendbildung insbesondere dann gestärkt, wenn sie gesellschaftspolitische Fragen aufgreift, die Kinder und Jugendliche beschäftigen, wenn persönliche Themen in einem Kulturprojekt in einen erkennbaren Zusammenhang zum politischen Gemeinwesen gestellt und ihre Positionen öffentlich zum Ausdruck gebracht werden. Auf Partizipation und Aushandeln orientierte Aktivitäten der kulturellen Jugendbildung erzeugen Erfahrungen von „Irritationen und Ereignishaftigkeit“ (Witt 2018/2017). Kinder und Jugendliche machen hier die Erfahrung, dass ihre individuelle Perspektive für die Gestaltung von Gemeinschaft – von Kommunikation und Kooperation – mit anderen wertvoll ist. Mit anderen geteilte bzw. anderen mitgeteilte soziale und kulturelle Praktiken, Werte und Normen werden durch die Möglichkeit, in der ästhetischen Praxis ungewohnte Perspektiven einzunehmen und Alternativen zu entwickeln, als veränderbar und gestaltbar erfahren. Diese Erfahrungen der Selbstwirksamkeit werden im Handlungsfeld als Voraussetzungen auch für politische Handlungsfähigkeit gesehen (vgl. Becker 2020). Auch der sinnliche, emotionale und körperliche Zugang, den die kulturelle Jugendbildung für politische Bildungsprozesse öffnen kann, bietet einen besonderen Ermöglichungsraum, der mit der entsprechenden pädagogischen Begleitung thematische Auseinandersetzung auf anderen, tieferen Ebenen anzustoßen vermag. Umgekehrt sind Ansätze und Methoden der kulturellen Jugendbildung wie beispielsweise theater-, medien- oder kunstpädagogische Formate bereits seit langer Zeit auch Bestandteil der politischen Jugendbildung, wodurch sich zwischen der kulturellen und politischen Jugendbildung in der Praxis viele produktive Schnittstellen ergeben.

10.2.5.3 Sport

Sportvereine in Deutschland erreichen mehr Heranwachsende als jede andere Jugendorganisation (vgl. Neuber/Golenia 2019). Sportangebote nehmen in beinahe allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe und insgesamt im Alltag von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle ein und sie bieten Räume für niedrigschwellige Partizipations- und Engagementformen. Sportangebote bieten damit ein großes Potenzial für Bildungsprozesse, gerade für Kinder- und Jugendliche, die sich von expliziten politischen Jugendbildungsangeboten weniger angesprochen fühlen. Sportliche Regeln wie Fair Play, gemeinschaftliches Agieren im Team oder Respekt vor dem sportlichen Gegner bieten zudem vielfältige Anknüpfungspunkte im Hinblick auf demokratisches Miteinander im Alltag. Allerdings legen aktuelle Forschungsergebnisse nahe, dass allein die Teilnahme an sportlichen Freizeitaktivitäten oder die Mitgliedschaft im Sportverein keine signifikante Relevanz für die Ausprägung von politischem Wissen oder politischer Partizipationsbereitschaft aufweisen (vgl. Baykara-Krumme/Deimel 2017).

Mit Blick auf Demokratieentwicklung und die Rolle des gemeinnützig organisierten Sports in diesem Feld haben sich große Dachverbände wie die *Deutsche Sportjugend* und der *Deutsche Olympische Sportbund* gemeinsam mit Ministerien auf Bundes- und Landesebene, bundesweiten Bündnissen und Akteuren wie dem *Deutschen Städte- und Gemeindebund* zu einem *Netzwerk Sport und Politik*[155] zusammengeschlossen. Sie betonen, dass Sportvereine im jeweiligen Sozialraum der Kommune tief verankert sind. Sie agieren in der Öffentlichkeit der Kommune und sind damit „Orte der politischen Bildung, in denen eine Vergesellschaftung der Individuen auf Basis von Interaktion stattfindet“ (Riekmann 2020, S. 35).

Sportvereine und die alltägliche Vereinsarbeit sind jedoch auch anfällig für die Verbreitung von menschenfeindlichem Gedankengut. Für rechtsaffin orientierte Personen sind sie nicht nur als Sporttreibende attraktiv, sondern auch als Funktionärinnen und Funktionäre, um sich in diesem Handlungsfeld in der Mitte der Gesellschaft zu

[155] https://www.sportundpolitik.de [10.10.2020].

positionieren[156]. Politische Bildungsangebote im Sport, aber auch jüngere Praxishandreichungen im Handlungsfeld legen daher einen großen Fokus auf die Sensibilisierung gegenüber Menschenfeindlichkeit und Extremismus und setzen sich andererseits für eine demokratische Vereinskultur ein (vgl. Becker 2020). Dies zeugt von einem großen Problembewusstsein seitens der großen Dachverbände des Sports sowie deren Mitgliedsorganisationen. So haben sich durch Programme wie *Zusammenhalt durch Teilhabe* des *Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat* zahlreiche Aktivitäten im Bereich des Sports entwickelt, die der politischen Bildung zuzuordnen sind und in weiten Teilen zum Ziel haben, die demokratischen Strukturen im Sport zu unterstützen und weiterzuentwickeln bzw. gegenüber Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren. Beispielsweise werden in Sportvereinen Demokratieberaterinnen und -berater ausgebildet, die Konflikte in Bezug auf Menschenfeindlichkeit oder Alltagsrassismus im Kontext der Vereinsarbeit identifizieren und in der Lage sind, diese zu bearbeiten. Oftmals werden Sportangebote auch dazu genutzt, in Kooperation mit Trägern der politischen Bildung Jugendliche für politische Bildungsangebote zu erreichen. Diese Bildungsangebote werden meist an den Sportstätten in Form von Infoständen, Ausstellungen oder Workshops umgesetzt (vgl. Ribler 2014). Neben dem im Verein organisierten und betriebenen Sport kann der Ort der Sportstätte an sich für Jugendliche ein Zugang zu politischer Bildung sein, wie Fanprojekte[157] mit Inhalten politischer Bildung oder das Projekt *Lernort Stadion*[158] zeigen.

10.2.5.4 Politische Bildung in der Jugendarbeit – Abgrenzungen überwinden und Vernetzung stärken

Der Blick auf den Sport, die internationale Jugendarbeit und die kulturelle Bildung zeigt, dass sich auch in diesen Handlungsfeldern der Jugendarbeit Räume für politische Bildung öffnen. Die für diesen Bericht erstellte Expertise (Becker 2020), die Fachkräfte nach ihrer Einschätzung des Stellenwertes politischer Bildung im eigenen Handlungsfeld und nach ihrem Selbstverständnis in Bezug auf politische Bildung befragte, hat jedoch deutlich gemacht, dass diese zwar von politischen Bildungsaktivitäten berichten, diese aber oftmals nicht so nennen, sondern eher von „demokratiebildenden Maßnahmen“ sprechen. Diese Unterscheidung kann damit zusammenhängen, dass oft ein sehr verkürztes Verständnis oder aber Vorurteile gegenüber der Bildungsarbeit im spezialisierten Arbeitsfeld der politischen Bildung existieren. So zeigen beispielsweise Interviewsequenzen, die im Rahmen der für diesen Bericht entstandenen Studie von *Becker* (2020) ausgewertet wurden, dass bei Akteurinnen und Akteuren z. B. aus der Jugendverbandsarbeit, der kulturellen Jugendbildung oder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Vorstellungen einer politischen Bildungspraxis vorherrschen, die diese mit einer Form der Staatsbürgerkunde oder mit einem voraussetzungsvollen und wenig lebensweltorientierten Bildungsangebot gleichsetzen: „In Abgrenzung zur politischen Bildung betreiben sie [die kulturelle Jugendbildung; Anm. d. Verf.] keine Staatsbürgerkunde“ (Becker 2020, S. 50). „Unsere Mitgliedsverbände [Jugendverbände; Anm. d. Verf.] bieten eine Vielzahl von Maßnahmen der politischen Bildung an. Sie unterscheiden sich in der Regel von anderen Angeboten darin, dass die Themen aus der täglichen Arbeit mit Jugendlichen entstehen und nicht am ‚grünen Tisch‘“ (ebd.). Dieses Narrativ – hier voraussetzungsvolle, gegenstandsbezogene Bildungsangebote, dort lebensweltorientierte, arrangierte demokratiebildende Maßnahmen – hält sich hartnäckig, lässt sich aber durch die Praxis nicht belegen. Zudem wurde der politischen Bildung im letzten Jahrzehnt in den Fachbezügen der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendarbeit weithin eine geringe Relevanz zugesprochen. Politische Bildung wurde zugunsten von formaler Bildung, sozialem Lernen und beruflicher Orientierung marginalisiert. Dies beginnt sich erst allmählich mit einer verstärkten Auseinandersetzung mit politischer Bildung in diesen Arbeitsfeldern zu ändern.

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

---

156 https://www.dsj.de/deutsche-sportjugend/wir-ueber-uns/positionen/rechtsextremismus/ [10.10.2020].

157 https://www.kos-fanprojekte.de [10.10.2020].

158 https://www.lernort-stadion.de [10.10.2020].

10.2.6 Politische Jugendbildung in der (post-)migrantischen Gesellschaft

Der von *Foroutan* geprägte Begriff der (post-)migrantischen Gesellschaft verschiebt die Perspektive auf gesellschaftliche Aushandlungen. In diesem Verständnis wird die bislang als weitgehend gültig anerkannte gesellschaftliche Codierung in „Migranten und Einheimische“ als irreführend infrage gestellt. Migration wird als Prozess betrachtet, der wesentlich zur Umgestaltung der Gesellschaft beiträgt (Foroutan 2019, S. 19). Dies hat auch Folgen für die politische Bildung: Es treten in einer post-migrantischen Gesellschaft nicht nur zahlreiche neue Akteure auf, sondern es werden auch andere Themen und Perspektiven virulent. Die Landschaft der politischen Jugendbildung sowie der Jugendarbeit insgesamt hat sich bereits ausdifferenziert und vervielfältigt. Zum einen ist die Landschaft der in Dachverbänden zusammengeschlossenen Träger und Einrichtungen der politischen Jugendbildung sowie die der Jugendverbände pluraler geworden, zum anderen entwickeln Organisationen von Menschen mit Migrationsgeschichte neue Konzepte und Formate und leisten Beiträge zur Weiterentwicklung politischer Jugendbildung durch ihre Angebote.

Im Fachdiskurs der politischen Jugendbildung werden die Implikationen für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft schon lange Zeit zum Beispiel als Programmatik der Interkulturellen Öffnung diskutiert (vgl. Massing/Niehoff 2014; Goll u. a. 2016; Rohloff u. a. 2018). Angebote der Jugendarbeit wurden dahingehend überarbeitet, damit sie an Attraktivität für neue Zielgruppen gewinnen, und es haben sich neue Angebote entwickelt, mit denen gezielt Jugendliche mit Migrationsgeschichte angesprochen werden können (vgl. Werner 2017; Thimmel/Chehata 2015). Allerdings fokussiert sich diese Diskussion und Weiterentwicklung nach wie vor häufig auf die Fragen, wie Angebote, Ansätze und Themen der politischen Bildung diversitätssensible Aspekte inkludieren müssen, um diverse Zielgruppen zu erreichen.

10.2.6.1 Die Entwicklung und Diversifizierung der Trägerlandschaft politischer Jugendbildung

Viele Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendarbeit mit Migrationsgeschichte definieren sich bisher selbst im Kern nicht als Träger der politischen Jugendbildung, sondern in den meisten Fällen als Selbstorganisationen von Menschen mit geteilten Erfahrungen oder als Jugendverbände. Möglicherweise ist das der Grund dafür, dass sich der Fachdiskurs von Wissenschaft wie Praxis in den letzten Jahren verstärkt damit auseinandergesetzt hat, wie sich die Trägerlandschaft der Jugendarbeit verändert und diversifiziert hat (vgl. Ostwaldt 2020; Witzel 2020; Werner 2017; Thimmel/Chehata 2015), aber nicht damit, welche Veränderung es bei den dezidierten Akteuren der politischen Bildung gibt.

Die Jugendarbeit ist geprägt von einer großen Pluralität an Trägern und Organisationen. Als Vereine von jungen Menschen mit Migrationsbiografien sind daher Vereine, Verbände und Zusammenschlüsse von jungen Menschen gefasst, die sich selbst als Jugendliche mit Migrationsbiografien und/oder als Black and People of Color (BPoC) verstehen oder als solche positionieren (vgl. Jagusch 2020). Auch die *Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund* (VJM) positionieren sich längst nicht mehr (nur) als Migrantinnen- und Migrantenjugendselbstorganisationen, sondern beispielsweise als konfessionelle, kulturelle oder Arbeiterjugendverbände (vgl. Werner 2017) oder als Jugendselbstorganisationen von Menschen mit geteilten Erfahrungen. Einige dieser Jugendverbände sind bereits in den Mitgliedsstrukturen der Jugendringe auf Landes- und Bundesebene sowie in der Regelförderung etabliert, wie der *Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland* (BDAJ), der Jugendverband der *Föderation Demokratischer Arbeitervereine* (DIDIF-Jugend) oder die *djo – Deutsche Jugend in Europa*, die als (Dach-)Verband insbesondere Selbstorganisationen junger Zuwandererinnen und Zuwanderer, Geflüchteter sowie Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler vertritt. Außerdem gibt es zahlreiche Selbstorganisationen und Netzwerke, die noch anstreben, Mitglied in weiteren Jugendringen auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene zu werden und an der Regelförderung, wie z. B. durch die Kinder- und Jugendpläne des Bundes und der Länder, zu partizipieren. Hierzu gehören beispielsweise die *Muslimische Jugend in Deutschland* (MJD) oder der *Bund der muslimischen Jugend in Deutschland* (BDMJ). Schließlich gibt es Organisationen, die in weiten Teilen von Erwachsenen getragen werden, aber Jugendbildung anbieten, wie *Each One Teach One e.V.* (EOTO), die *Türkische Gemeinde Deutschland* (TGD) oder *Teilseiend e. V.* Viele dieser genannten Organisationen werden erstmals seit einigen Jahren im Bundesprogramm *Demokratie leben!* gefördert – allerdings unter den Bedingungen eines zeitlich befristeten Bundesprogrammes.

Besonders die muslimische Jugendarbeit ist allerdings von dem immer wieder aufflammenden negativen Image des Islam und von offener Islamfeindlichkeit in der Öffentlichkeit beeinflusst. Muslimische Strukturen stehen oftmals unter einem besonderen Rechtfertigungsdruck, sich von radikalen Positionen im Sinne eines politischen Islams, Antisemitismus, Homophobie oder Frauenfeindlichkeit abzugrenzen (vgl. Nofal 2019, S. 33). Dies hat auch Auswirkungen auf das Engagement Jugendlicher in der Jugendarbeit, da es für viele muslimische Jugendliche als Nachteil zum Beispiel in Bewerbungsverfahren empfunden wird, wenn sie sich öffentlich sichtbar in der muslimischen Jugendarbeit engagiert haben. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die sich in Jugendorganisationen engagieren, die mit Strukturen in Verbindung gebracht werden, die unter Beobachtung des Verfassungsschutzes stehen. Eine solche Beobachtung betrifft in der Regel den Erwachsenenverband. Selbst wenn der Jugendverband ihm gegenüber eigenständig ist, bedeutet die geringste Erwähnung des Erwachsenenverbands im Verfassungsschutzbericht aufgrund der angenommenen „Kontaktschuld“, dass sie von dem Status der Gemeinnützigkeit und damit von allen Finanzierungsquellen abgeschnitten sind, was den Aufbau und die Weiterentwicklung unabhängiger und hauptamtlicher jugendverbandlicher Strukturen entlang der Kriterien des SGB VIII praktisch unmöglich macht (vgl. Nofal 2019, S. 34).

10.2.6.2 Politische Bildungsangebote von und in Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color und anderer post-migrantischer Akteurinnen und Akteure

Im folgenden Abschnitt ist beispielhaft dargelegt, wie sich die Themen und Ansätze politischer Bildungsangebote verändern, wenn sie unter post-migrantischer Perspektive von *VJM* konzipiert und umgesetzt werden. Bildungsgegenstände, die von anderen Trägern der politischen Jugendbildung bisher nur sporadisch aufgegriffen wurden, werden unter der Federführung der *VJM* zu neuen Schwerpunkten. Auch die Reichweite politischer Jugendbildung verändert sich in der Verantwortung der *VJM*, da ihre Netzwerke und Zugänge in andere Milieus reichen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die spezifischen Ermöglichungsräume für politische Bildungsprozesse aus post-migrantischer Perspektive sichtbar werden, Eingang in die Fachdebatten der politischen Jugendbildung und der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt finden und die Weiterentwicklung dieser Angebote strukturell wie fördertechnisch ermöglicht wird. Die Bildungsangebote dieser Vereine, Initiativen und Organisationen werden meist aus Mitteln spezifischer Förderprogramme des *BMFSFJ*, der *Bundeszentrale für politische Bildung* oder aus Mitteln von Stiftungen gefördert.

In der Analyse von *Jagusch* unterscheiden sich Formate der politischen Bildungsangebote, die von *VJM* und den weiteren genannten Organisationsgruppen durchgeführt werden, nicht von den gängigen Formaten und Methoden anderer Akteure der politischen Jugendbildung. Es kommen Formate wie Workshops, Vortragsveranstaltungen, Bildungsreisen, medienpädagogische Angebote und Methoden in ihrer ganzen Breite vor. Einige Projekte der *VJM* machen sehr ähnliche Bildungsangebote wie andere Jugendverbände oder Träger der politischen Jugendbildung. So werden Wahlen thematisiert oder spielbasiert Zugänge zu politischen Entscheidungsfindungen nachvollzogen oder Projekte zu den Themen Umwelt und Nachhaltigkeit durchgeführt. Auch Diskussionsveranstaltungen mit Politikerinnen und Politikern haben einerseits das Ziel, junge Menschen für politische Themen zu sensibilisieren, und sollen andererseits Entscheidungsträgerinnen und -träger auf die Themen, die für junge Menschen mit Migrationsbezügen bzw. *BPoC* relevant sind, aufmerksam machen (vgl. Jagusch 2020).

Unterschiede zeigen sich nach der Übersicht der Bildungspraxis von *VJM* in der Expertise von *Jagusch* jedoch einerseits in den besonderen thematischen Zuschnitten sowie andererseits in den Bildungssettings und Bildungszielen, die sich durch den spezifischen Zugang dieser Akteure zu bestimmten Teilnehmendengruppen ergeben. Ein Großteil der politischen Bildungsangebote und Projekte kann zum Beispiel der rassismuskritischen Bildung zugeordnet werden und rückt Empowerment in diskriminierungsfreien Bildungssettings in den Fokus. Beispielhaft seien hier die Empowermentseminare des *Muslimischen Jugendwerks*[159] oder das Projekt *„Building Time“*[160] von *EOTO* genannt. Diese Angebote bieten einerseits geschützte Bildungsräume für Jugendliche mit Rassismuserfahrungen an, bei denen es darum geht, ein Sicherheitsgefühl zu erzeugen, Selbstbewusstsein und Handlungsmacht zu entwickeln und Erfahrungen mit Rassismus zu verarbeiten. Auf der anderen Seite richten sich solche Angebote häufig an Personengruppen außerhalb der eigenen Communities und haben das Ziel, bestimmten gesellschaftlichen Negativetikettierungen positive Bilder entgegenzusetzen. Einige Projekte, wie beispielsweise

[159] https://muslimisches-jugendwerk.de [10.10.2020].

[160] https://www.eoto-archiv.de/ueber-uns/geschichte/building-time [10.10.2020].

das Projekt *Junge Muslime als Partner*[161] der *Evangelischen Jugend*, setzen es sich neben dem individuellen Empowerment auch zum Ziel, einen Beitrag zu leisten, dass Jugendliche ihre Vereinsstrukturen ausbauen, ihre (jugend-)politischen Perspektiven in der Öffentlichkeit einbringen und Jugendorganisationen dabei zu unterstützen, eine starke jugendpolitische Vertretung in der Landschaft der Jugendverbände wahrnehmen zu können (vgl. Jagusch 2020). Im Projekt *E-Crew*[162] der *Young Voice TGD* geht es darum, Engagementformen der Jugendlichen zu fördern und sie dabei zu unterstützen, die eigenen politischen Positionen wirksamer in die Öffentlichkeit zu tragen. Ein weiterer thematischer Zuschnitt der Bildungsangebote von *VJM* sind Bildungsangebote der historisch-politischen Bildung. Neben der auch bei anderen Akteuren der politischen Jugendbildung sehr präsenten historisch-politischen Bildung im Kontext von Nationalsozialismus, wie beispielsweise das Projekt *Romane Krla*[163] von der von jungen Rom*nja und Nicht-Rom*nja getragenen Jugendselbstorganisation *Amaro Drom*, setzen Bildungsangebote der *VJM* zudem häufiger einen thematischen Fokus auf postkoloniale Erinnerung im Kontext von Migration. Diese thematische Schwerpunktsetzung zeigt, wie wichtig es ist, gerade historisch-politische Jugendbildung komplex zu denken und post-migrantische Perspektiven in ihre Konzeptionen einzubeziehen. Schließlich bildet die Auseinandersetzung mit Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Extremismus weitere Schwerpunkte, die häufig Bildungsangebote der *VJM* thematisch rahmen. Beispiele hierfür sind die Thematisierung des *NSU* wie beispielsweise im Theaterprojekt *NSU-Monologe*[164] der *DIDF-Jugend* oder die Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus, die vor allem muslimische Organisationen zum Thema machen. Die Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus wird vor allem auch durch entsprechende Förderstrukturen verstärkt, die eine Fokussierung auf Präventions- bzw. Sicherheitsfragen vor allem in den Auftrag muslimischer Träger stellen. Dies wird von den betreffenden Trägerstrukturen durchaus kritisch gesehen. Statt ihre eigene Jugendarbeit qualitativ oder strukturell weiterzuentwickeln und eigene jugendspezifische Themen einzubringen, wird ihre finanzielle Förderung häufig von der Beschäftigung mit Präventionsthemen oder von ihrer integrationspolitischen Brückenfunktion zwischen „Zugewanderten“ und Mehrheitsgesellschaft abhängig gemacht (vgl. Karahan 2019; Chehata 2015).

VJM leisten einen wichtigen Beitrag zur politischen Jugendbildung in Deutschland. Sie erreichen Jugendliche, die mit den bislang üblichen Angeboten politischer Bildung schwer anzusprechen waren, und sie können glaubhafter als andere Akteure die besonderen Lebenslagen und -kontexte dieser Jugendlichen sowie ihre biografischen Erfahrungen aufgreifen und zum Ausgangspunkt politischer Bildung machen. Ein großer Teil ihrer Bildungsangebote wird in Kooperation mit Jugendverbänden und anderen Trägern der politischen Jugendbildung umgesetzt. Die Perspektiven, unter denen *VJM* politische Bildungsangebote konzipieren und umsetzen, verändern die Angebote, Themen und Ermöglichungsräume politischer Bildung. Diese Trägerlandschaft politischer Jugendbildungsangebote muss in ihrer Weiterentwicklung strukturell wie fördertechnisch stärker und auf Dauer unterstützt werden. Dazu ist es notwendig, dass den Beiträgen dieser Vereine und Organisationen in Bezug auf die politische Jugendbildung und die Jugendverbandsarbeit sowohl in der Politik als auch in den entsprechenden Fachdiskursen der Praxis und der Wissenschaft (einschließlich der Forschung) mehr Aufmerksamkeit und Interesse gewidmet wird.

Eine wesentliche Voraussetzung dafür dürfte sein, dass sich alle Akteure aufeinander zubewegen. Denn bislang sind *VJM* als Träger von politischer Jugendarbeit gemessen an dem, was sie leisten, zu wenig sichtbar und werden in dem Fachdiskurs der etablierten Träger nicht entsprechend wahrgenommen (vgl. Jagusch 2020; Chehata 2015). Durch das Selbstverständnis als primär *Migrantinnen- und Migrantenselbstorganisationen* (MSO) orientieren sich viele dieser Träger zudem vorrangig an den migrationswissenschaftlichen Diskursen und weniger an den Debatten um Jugendarbeit und politische Jugendbildung; wobei ergänzt werden muss, dass diese auch nicht immer einladend wirken. Es braucht daher eine stärkere gegenseitige Kenntnisnahme und den Dialog. Dieser ist an vielen Orten, z. B. im Zusammenhang mit der Aufnahme von Trägern und Initiativen der *VJM* in die örtlichen Jugendringe, bereits in Gang gekommen; aufs Ganze gibt es an dieser Stelle jedoch noch erheblichen Verständigungsbedarf. Diese gegenseitige Verständigung ist ein wichtiger Schritt, um schneller die notwendige strukturelle Zugehörigkeit in den trägerübergreifenden Dachverbänden und die Gleichberechtigung in der Förderlandschaft zu erreichen. Auf diese Weise wird das notwendige „Überwechseln“ aus dem Migrationsbereich in den jugendpolitischen Bereich erleichtert (Chehata 2015). Die trägerübergreifenden Dachverbände hingegen sind gefordert,

---

161 https://www.junge-muslime-als-partner.de/index.php?id=jmap_startseite [10.10.2020].

162 https://youngvoicetgd.de/e-ngagement-crew [10.10.2020].

163 http://amarodrom.de/romane-krla-1 [10.10.2020].

164 https://didf-jugend.de/nsu-monologe [10.10.2020].

einerseits eine prinzipielle Offenheit für neue Mitgliedsverbände zu gewährleisten und andererseits aktiv an der Diversifizierung ihrer Mitgliedsstrukturen zu arbeiten. Dies schließt in der Praxis auch die Offenheit für neue Themen sowie die Reflexion von (unbewusst) bestehenden Zugangsbarrieren mit ein.

10.2.7 Handlungsempfehlungen

Politische Bildung als Daueraufgabe anerkennen und fördern – der Bund ist gefordert, die auf die strukturelle Grundsicherung der Träger abzielenden Regelförderprogramme wie den *Kinder- und Jugendplan* auszubauen:

Politische Bildung ist von grundlegender Bedeutung für das Aufwachsen junger Menschen. Sie leitet ihre Existenzberechtigung nicht daraus ab, „gesellschaftspolitische Feuerwehr“ in schwierigen Zeiten zu sein, sondern ihre Notwendigkeit ist in der Tatsache begründet, dass Demokratie und demokratisches Handeln nicht jedem Menschen eigen sind, sondern von jeder Generation neu gelernt und eingeübt werden müssen (Negt 2010). Zudem leitet sie sich aus den Rechten und den Ansprüchen der Jugendlichen selbst ab. Junge Menschen haben ein gesetzlich geschütztes Recht darauf, dabei unterstützt zu werden, zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit heranzuwachsen (§ 1 SGB VIII). Politische Bildung ist dabei ein zentraler, unverzichtbarer Bestandteil dieses Unterstützungssystems. Im Mittelpunkt politischer Bildung stehen 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.

Aus diesem gesellschaftlichen und politischen Konsens leitet sich die Forderung ab, dass politische Bildung eine Daueraufgabe ist, die eine auf Dauer gestellte, ausreichende öffentliche Förderung braucht – auf kommunaler Ebene, auf Landesebene, auf Bundesebene wie auf europäischer Ebene. Nur so kann sie ihr Potenzial voll ausschöpfen und ihre Reichweite ausbauen. Deshalb müssen Förderprogramme der politischen Bildung stärker auf die auf Dauer angelegte Grundsicherung der Träger politischer Bildung anstatt auf kurzfristige, themenspezifische Projektförderungen ausgerichtet werden. Wachsende Erwartungen an die politische Jugendbildung treffen – beispielsweise im Hinblick auf die im *Kinder- und Jugendplan des Bundes* geförderten Träger der politischen Jugendbildung – auf ein im letzten Jahrzehnt schrumpfendes Arbeitsfeld durch Einrichtungsschließungen und Personalabbau; eine Entwicklung, die sich durch die pandemiebedingten Schließungen möglicherweise noch verschärfen wird. Gewachsene Erwartungen auf der einen und Infrastrukturausstattung auf der anderen Seite stehen hier in einem deutlichen Missverhältnis. Bestehende Regelförderungen der politischen Jugendbildung wie im *Kinder- und Jugendplan des Bundes* sollten nach Jahrzehnten stagnierender Förderung daher endlich einen deutlichen Aufwuchs erfahren.

Neben der dringend notwendigen Existenzsicherung und einem Ausbau der Reichweite politischer Jugendbildung ist ein Aufwuchs der Regelförderstrukturen auch für die Weiterentwicklung der politischen Jugendbildung hinsichtlich der großen Umbrüche im Arbeitsfeld notwendig. Gerade in Zeiten von Corona erarbeiten die Träger der politischen Jugendbildung verstärkt digitale Bildungsprogramme aus. Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Bildung werden durch den fortschreitenden Ganztagsausbau weiter an Bedeutung gewinnen. Diese Entwicklungen müssen durch gezielte Investitions- und Innovationsprogramme gefördert werden, um nachhaltig in die Regelarbeit transferiert werden zu können. Neben den Bereichen Digitalisierung und politische Medienbildung betrifft dies auch die Zusammenarbeit mit anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und die Verwirklichung eines inklusiven Ansatzes.

Förderprogramme der politischen Bildung weiterentwickeln – notwendig ist ein stärkenorientierter Blick auf Kinder und Jugendliche und ihre komplexen und individuellen Lebenslagen:

Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene sind grundsätzlich wichtige politische Anstrengungen, Träger und Einrichtungen der Jugend- und Bildungsarbeit zu unterstützen. Sie können helfen, konzeptionelle oder thematische Leerstellen zu schließen, sie ermöglichen den Akteurinnen und Akteuren, z. B. im Rahmen von Modellprojekten, die Erprobung neuer Ansätze, sie tragen durch Evaluationen zur fachlichen Weiterentwicklung bei und sie stellen nicht zuletzt wichtige Finanzierungshilfen dar, wenn auch zeitlich befristet.

Damit die politische Bildung ihre Stärken tatsächlich entfalten kann, ist die Konzeption der Förderprogramme von entscheidender Bedeutung. Die Programme müssen den stärkenorientierten Ansatz der politischen Bildung ermöglichen und unterstützen, was konkret heißt, jungen Menschen nicht aus einer Perspektive des Verdachts des

sozial unerwünschten oder sogar kriminellen Handelns zu begegnen oder sie als „Demokratiegefährderinnen bzw. Demokratiegefährder“ zu adressieren. Politische Bildung ist kein Instrument der Gefahrenabwehr, sondern will als Einladung zur Mitgestaltung unseres demokratischen Gemeinwesens verstanden werden.

Im Kontext von Förderprogrammen stellt auch die Fokussierung auf spezifische Zielgruppen wie „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, „bildungsferne Jugendliche“, „politikferne Jugendliche“ u. a. ein Problem dar. Enge Zielgruppenbeschreibungen und Themenvorgaben können in befristeten Modellvorhaben und Sonderprogrammen zu Innovation und inklusiveren Ansätzen beitragen. Sie sind als Bestandteil langfristig angelegter Richtlinien und Vorgaben jedoch wenig sinnvoll und für die Aktivitäten der Träger nicht hilfereich, weil sie in der Regel den komplexen und individuellen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen nicht gerecht werden. Sie führen dazu, dass sich Träger auf spezialisierte Themenbereiche und Zielgruppen verengen müssen und in einer bedarfsorientierten und flexiblen Arbeitsweise eingeschränkt werden. Stattdessen sollten die Akteure dabei unterstützt werden, ihre Angebote so gestalten zu können, dass grundsätzlich alle jungen Menschen angesprochen werden.

Kein einseitiger Strukturaufbau durch Sonderprogramme – der Bund sollte die Strategie eines ausgeglichenen Aufwuchses von Regel- und Sonderprogrammen verfolgen und die Verzahnung und Zusammenarbeit der Trägerstrukturen fördern:

Vor allem das zuletzt mit rund 116 Millionen Euro ausgestattete Förderprogramm *Demokratie leben!* hat mit einem hohen Veränderungspotenzial in die Strukturen der politischen Bildung eingegriffen und zu einem Auf- und Ausbau von Trägerstrukturen geführt. Viele, vor allem auch kleinere Organisationen konnten erstmals auf einer einigermaßen soliden finanziellen Grundlage ihre wichtige Arbeit in Angriff nehmen und ihre Reichweite vergrößern – eine positive Entwicklung. Zugleich ist auf verschiedenen Ebenen zu beobachten, dass durch die *Landesdemokratiezentren*, die *Modellprojekte*, die lokalen *Partnerschaften für Demokratie* und in Teilen durch die *Kompetenznetzwerke* Parallelstrukturen zu den bereits existierenden Trägern entstanden sind, auch wenn diese teilweise ebenfalls an dem Programm beteiligt sind. Dies führt mitunter zu merkwürdigen Schieflagen, unbeabsichtigten Nebenwirkungen und Konkurrenzen, wenn z. B. das *Demokratiezentrum* eine Veranstaltung kostenlos anbieten kann, während der freie Träger Teilnahmegebühren erheben muss. Gleichzeitig ist zu kritisieren, dass auf diese Weise eine meist ausschließlich von befristeten Projektmitteln abhängige Trägerlandschaft entstanden ist, deren Handlungsmöglichkeiten und Planungssicherheit immer vom Ende der Programmlaufzeit begrenzt wird.

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.

Daher braucht es dringend einer stärkeren Verzahnung zwischen Förderprogrammen und Regelförderprogrammen, und zwar sowohl in der Phase der Konzeptionierung als auch in der Phase ihrer Umsetzung. Zudem halten wir es aus fachlicher Sicht für geboten, dass der starke Ausbau der Förderprogramme des Bundes einhergeht mit einer dringend notwendigen, angemessenen Anpassung der Förderung bestehender Trägerstrukturen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene. Der Ausbau von Projektmitteln ist kein Ersatz für den Ausbau von Regelförderprogrammen. Gerade Projekte, die noch keine eigene bundesweite Struktur (z. B. bezüglich Personal, Räume, Netzwerke) in der Fläche ausbauen konnten, werden dann wirksam, wenn sie mit Trägern der politischen Jugendbildung und der Jugendarbeit in der Fläche zusammenarbeiten und Erfahrungen vor Ort ausgetauscht werden. Die Wirksamkeit von Projektmitteln geht mit dem Ausbau von struktureller Förderung Hand in Hand. Dies gilt für neue Trägerstrukturen ebenso wie für bestehende Strukturen vor Ort, die wiederum als wichtige Partnernetzwerke (z. B. hinsichtlich der Zielgruppenerreichung, des Netzwerkausbaus, des Vorhaltens von pädagogischem Personal) für neue Träger agieren können. Für eine optimale Wirksamkeit muss daher der Ausbau von auf Projektmitteln fokussierten Förderprogrammen mit einem ausgeglichenen Aufwuchs der Regelförderprogramme der politischen Bildung wie dem *Kinder- und Jugendplan* einhergehen.

Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color sowie anderer post-migrantischer Akteure und ihre politischen Bildungsangebote müssen Teil der Regelförderung werden:

Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien sind Anbieter von vielfältigen politischen Bildungsangeboten, die im Sinne der Stärkung einer pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und in ihrer Struktur und Reichweite ausgebaut werden müssen. Bisher wird die politische Bildungspraxis von diesen Organisationen im Fachdiskurs der politischen Bildung sowie in der Wissenschaft noch zu wenig wahrgenommen.

Eine Einbindung dieser Organisationen in den Fachdiskurs, in die Strukturen und in die Förderung einer auf Dauer angelegten finanziellen Unterstützung wie beispielsweise über den *Kinder- und Jugendplan* oder die *Bundeszentrale für politische Bildung* ist dringend geboten. Eine solche Förderung würde zum einen ein sichtbares politisches Signal der Anerkennung sein, zum anderen würde es die dringend notwendige Vernetzung von Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder Organisationen von People of Color und anderer post-migrantischer Akteurinnen und Akteure mit den bestehenden Organisationsstrukturen der Politischen Bildung und der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 und 12 SGB VIII befördern. Und es würde die Förderlogik durchbrechen, Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien für typische „Migrationsthemen" finanziell zu unterstützen oder gar auf die Extremismusprävention zu reduzieren. Häufig scheitert die Einbindung dieser Organisationen in die Dachverbände der Jugendarbeit und der politischen Bildung sowie in die Regelförderprogramme an den bestehenden Mitgliedschaftskriterien oder bestimmten Fördervoraussetzungen. Daher sollten die politisch und verbandlich Verantwortlichen systematisch erfassen, worin die Zugangsbarrieren für die Organisationen junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Colour und anderer post-migrantischer Akteurinnen und Akteure genau bestehen und dies zum Anlass nehmen, Förder- und Mitgliedsvoraussetzungen diskriminierungssensibel zu prüfen.

Abgegrenzte Fachdiskurse überwinden – politische Bildung in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit durch Zusammenarbeit, Austausch und Verzahnung der Bildungspraxis stärken:

Politische Bildungsangebote finden in dem Handlungsfeld von Jugendarbeit statt, das sich selbst politische Jugendbildung nennt. Sie finden aber auch dort statt, wo man sie auf den ersten Blick nicht direkt vermutet: im Sport, in der Jugendverbandsarbeit, in der kulturellen Bildung, in der internationalen Jugendbildung, in der Sozialen Arbeit etc. Einen Austausch über die jeweilige Praxis, vorherrschende Bildungskonzepte und fachliche Standards politischer Bildungsarbeit gibt es jedoch kaum. Jedes Handlungsfeld pflegt seinen eigenen Fachdiskurs. Verschränkungen der Diskurse gibt es bei einer gleichzeitig hohen gegenseitigen Anschlussfähigkeit der Bildungspraxis wenige. Um ein Verständnis der spezifischen Bedingungen und Konzepte, der arbeitsfeldspezifischen Zugänge und Stärken, der Überschneidungen und Abgrenzungen zu gewinnen und so die politische Bildung in allen Arbeitsfeldern weiterzuentwickeln, wird die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der verschiedenen Fachdebatten dringend empfohlen. Dies kann durch gemeinsame Fort- und Weiterbildungsangebote, arbeitsfeldübergreifende Informationsangebote in den Ausbildungsgängen oder durch mehr Kooperationsvorhaben befördert werden.

Denkbar sind auf der Ebene der Bundesverbände der Kinder- und Jugendarbeit konkrete Zuständigkeiten und Ansprechpartnerinnen und -partner für die politische Bildung, wie es beispielsweise der *Deutsche Bundesjugend-* mit einer eigenen Stelle für politische Bildung in seiner Geschäftsstelle umgesetzt hat. Diese Verantwortlichkeit kann über eine ausgewiesene Zuständigkeit bei den Dachverbänden in der Kinder- und Jugendarbeit oder zum Beispiel auch über verbandliche Fachbeiräte zur politischen Bildung umgesetzt werden. Es empfiehlt sich die Einrichtung eines regelmäßigen Austauschforums für die Vernetzung des spezialisierten Handlungsfeldes der politischen Jugendbildung und der für die politische Bildung verantwortlichen Stellen bei den anderen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit (z. B. Sport, kulturelle Jugendbildung, offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit). Dies kann über die Gründung eines neuen Netzwerks zur politischen Bildung in der Jugendarbeit oder über feste Arbeitsgruppen in bestehenden bundesweiten Netzwerken der Jugendarbeit realisiert werden. Diese praxisfeldübergreifende Zuständigkeit und Vernetzung zur politischen Bildung in der gesamten Kinder- und Jugendarbeit kann jedoch nicht nebenher geleistet werden und muss daher politisch ermöglicht und finanziell gefördert werden.

Die Praxis der politischen Jugendbildung ist gefordert, Themen von Kindern und Jugendlichen sichtbar zu machen und sich aktiv in jugendpolitische Debatten einzubringen:

Der Fachdiskurs der non-formalen politischen Jugendbildung müsste sich stärker als bisher an jugendpolitischen Diskursen beteiligen und vor allem das jugendpolitische Selbstverständnis fördern, das die eigene Bildungsarbeit dahingehend verortet, die Interessen Jugendlicher zu vertreten und ihre Anliegen im öffentlichen Diskurs zu stärken. Die Ergebnisse aus politischen Jugendbildungsprojekten müssen aktiver in jugendpolitische Debatten eingespeist werden. Die Praxis der non-formalen politischen Jugendbildung könnte Jugendpolitik auf kommunaler, Landes-, Bundes- und europäischer Ebene zudem stärker zum Gegenstand politischer Bildung machen. Für Fach-

kräfte der politischen Jugendbildung setzt dies voraus, sich selbst in der Praxis stärker auf die Kinder- und Jugendarbeit zu beziehen und sich in ihrem Selbstverständnis auch deutlich im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit zu verorten.

Forschung zur außerschulischen politischen Jugendbildung intensivieren – die praxisorientierte Forschung zur non-formalen Bildung muss ausgebaut und das Berufsfeld der außerschulischen Jugendbildung gestärkt werden:

Die Erstellung dieses Berichts hat die Kommission immer wieder an Grenzen geführt, an Grenzen des Wissens. Welche Studien geben Auskunft über die Kinder und Jugendlichen, die an Bildungsangeboten der politischen Bildung teilnehmen? Gibt es Untersuchungen zu Motiven und Zugängen? Und was wissen wir über die, die nicht kommen? Der Erkenntnisgewinn aus der Befassung mit dem Bericht und die daraus abzuleitende Empfehlung ist eindeutig: Der Wissenschaft-Praxis-Dialog muss gestärkt, die praxisorientierte Forschung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der außerschulischen politischen Bildung ausgebaut und intensiviert werden. Wir brauchen gesicherte Daten und Analysen, um Praxis im Interesse der Kinder und Jugendlichen weiterzuentwickeln und auszubauen.

Aus-, Fort- und Weiterbildung stärken – Lehrstühle für politische Bildung schaffen, Qualifizierungsangebote leichter zugänglich machen:

Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Geschichte, Soziologie – die Fachkräfte haben auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Ausbildungswegen zur politischen Bildung gefunden. Was von Vorteil ist, wenn es darum geht, Erkenntnisse verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen in die Praxis einzuspeisen, verweist zugleich auf das Manko, dass es keine gezielte wissenschaftliche Ausbildung – ebenso keine wissenschaftliche Weiterbildung – für die non-formale politische Bildung gibt. Diese Leerstelle muss dringend geschlossen werden. Es braucht mehr Lehrstühle für politische Bildung, speziell für den non-formalen Bereich. Zudem wäre es für die angehenden politischen Bildnerinnen und Bildner eine große Unterstützung, wenn in den angrenzenden Bezugsdisziplinen zumindest grundlegende Informationen über das Arbeits- und Berufsfeld der außerschulischen politischen Bildung vermittelt würden.

Die Fort- und Weiterbildungsangebote für die Aktiven in der außerschulischen politischen Bildung werden in der Regel entweder direkt von den einzelnen Trägern vor Ort, von Bundesverbänden oder Landeszusammenschlüssen sowie von den *Bundes-* und *Landeszentralen für politische Bildung* angeboten. Es existiert bisher keine Übersicht über Fort- und Weiterbildungsangebote für politische Bildnerinnen und Bildner im non-formalen Bereich, die es haupt- oder ehrenamtlich Aktiven ermöglicht, sich unkompliziert einen Überblick zu verschaffen und für sich selbst ein geeignetes Angebot ausfindig zu machen. Die Einrichtung und Bekanntmachung einer Datenbank für Fort- und Weiterbildungsangebote in der non-formalen politischen Bildung könnte diese Lücke schließen, zur weiteren Professionalisierung im Arbeitsfeld beitragen und die Bündelung von Kompetenzen in diesem Bereich erleichtern.

10.3 Jugendverbände, -gruppen und Initiativen

Innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit stellen Jugendverbände und Jugendgruppen[165] – folgt man zunächst dem § 12 SGB VIII – einen besonderen sozialen Raum dar. Ihre leitenden Prinzipien sind das Anknüpfen an den Interessen junger Menschen, die gemeinschaftliche Ausgestaltung des Angebotes bis hin zur Selbstorganisation und die Anregung zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitverantwortung. Strukturell sind es vorrangig Angebote und Institutionen, die eher auf Dauer angelegt und durch eine Mitgliederstruktur, also durch ein gewisses Maß an Verbindlichkeit, geprägt sind (vgl. § 12 SGB VIII). Diese gesetzliche Normierung setzt zwar wichtige Eckpunkte für das Feld; zugleich bedarf es aber innerhalb des konzeptionellen Rahmens des vorliegenden Berichts

[165] Das SGB VIII kennt bislang nur Jugendverbände bzw. Jugendgruppen. Das Praxisfeld selbst bezeichnet sich als Kinder- und Jugendarbeit – auch um zu signalisieren, dass Kinder mittlerweile einen erheblichen Anteil der Mitglieder bzw. der Adressatinnen und Adressaten auch der verbandlichen Angebote stellen (vgl. Voigts 2015). Obwohl viele der hier diskutierten Fragen auch im Kontext der Angebote für Kinder relevant sind, wie z. B. Fragen der Beteiligung (vgl. Voigts 2015, S. 212ff.), wird hier der Fokus auf Jugendliche gelegt. Infolgedessen wird im Folgenden konsequent von Jugendverbänden und Jugendgruppen gesprochen. Es wäre eine eigene Anstrengung wert, die hier aufgeworfenen Fragen zur politischen Bildung in Bezug auf die Altersgruppe der Kinder zu diskutieren.

einer Konkretisierung, da sich die Praxis als vielschichtiger und uneindeutiger erweist (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 365ff.). Daher sind bei der hier durchgeführten Raumbeschreibung Vereinfachungen und Ausblendungen im Detail unvermeidlich.

Mit der Beschreibung von Jugendverbänden, -gruppen und Initiativen als sozialem Raum politischer Bildung wird an ein weithin anerkanntes Selbstverständnis dieser Strukturen und Angebote angeknüpft. Stellvertretend für viele hat dies *Meier*, die damalige Vorsitzende des *Deutschen Bundesjugendringes* (DBJR), in einem programmatischen Beitrag im Jahr 2017 unter dem Titel *Politische Bildung – Auftrag und Kern der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit* formuliert: „In den Jugendverbänden erlernen junge Menschen aktiv für Demokratie einzustehen, sie praktizieren und erlernen demokratische Aushandlungsprozesse, sie erdulden den Kompromiss, sie reflektieren ihre eigenen politischen Strategien, sie gehen auf die Suche nach gleichberechtigter Teilhabe, sie protestieren und demonstrieren. Was in den Jugendverbänden ausprobiert und gelernt wird, das soll befähigen dies alles auch in anderen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Diskursen umzusetzen. In diesem Sinne verstehen Jugendverbände sich als ‚Werkstätten der Demokratie', in welchen man lernen kann, wie demokratisches Handeln funktioniert" (Meier 2017, S. 35).

Dieses weitgehend unwidersprochene Selbstverständnis und damit die Frage der politischen Bildung in Bezug auf diesen sozialen Raum war bislang, von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Abs. 10.3.4), nur unzureichend Gegenstand empirischer Forschung oder distanzierter Beschreibungen (vgl. als Überblick zur Forschung im Bereich Jugendverbandsarbeit Oechler/Schmidt 2014). Mit Blick auf die institutionellen Kontexte hat dies sicherlich damit zu tun, dass politische Bildung als Generalanspruch und damit gleichsam als Querschnittsthema, das alle Strukturen, Angebote und Verfahren tangiert, verstanden wird. Gleichzeitig ist politische Bildung auch ein expliziter Anspruch bestimmter Angebote und Strukturen (z. B. explizit politisch engagierter und orientierter Jugendverbände und ihrer Dachorganisationen). Anders als z. B. im Bereich kultureller Bildung hat sich bis heute keine durchsetzungsstarke, verbands- und trägerübergreifende Struktur im für die politische Bildung im Kontext der Jugendverbände entwickelt. Die Schaffung einer eigenen Stelle für politische Bildung in der Geschäftsstelle des *DBJR* ist in diesem Zusammenhang eine neue Entwicklung.

Dies alles führt dazu, dass im Folgenden viel weniger als in anderen Räumen an bestehende Analysen und Beschreibungen angeknüpft werden kann, sondern ein eigener Anlauf einer Beschreibung des Feldes unter dem Blickwinkel politischer Bildung gewagt werden muss. In diesem Sinne versteht sich der folgende Abschnitt auch als ein erster Impuls, um zukünftig diesem Feld mehr systematische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Mit Blick auf das Thema und den konzeptionellen Rahmen dieses Berichts werden im Folgenden für den Bereich der Jugendverbände, -gruppen und Initiativen zwei Zugänge gewählt. Ausgehend von der in diesem Bericht in den Mittelpunkt gestellten Raumkonzeption und den Perspektiven junger Menschen darin werden in einem ersten Schritt die örtlichen Jugendgruppen, also die lebensweltnahen Zusammenschlüsse junger Menschen, in den Blick genommen (vgl. Abs. 10.3.1). Weil diese – mit Ausnahme von rein örtlich organisierten Initiativen und Gruppen – üblicherweise in überregionale Strukturen, meistens in Form von vereinsförmig organisierten und verfassten Jugendverbänden, eingebettet sind, werden auch diese in einem zweiten Schritt in den Blick genommen (vgl. Abs. 10.3.2). Beide – die örtlichen Gruppen wie auch die überregionalen Strukturen – sind Räume politischer Bildung – auch wenn es sich dabei um unterscheidbare Sozialisations- und Erfahrungsräume handelt (zu einer ähnlichen Unterscheidung vgl. Ahlrichs 2019, S. 38ff.). Sie werden – auch mangels ausreichender empirischer Grundlagen zu den konkreten Angeboten, den Akteurinnen und Akteuren und vor allem den Bildungsprozessen aufseiten der jungen Menschen – im Folgenden vor allem unter der Perspektive ihres Potenzials für politische Bildung dargestellt. Vor allem im Abschnitt 10.3.5 wird in einem Zwischenfazit deutlich gemacht, dass – soweit bislang absehbar – diese Potenziale nicht immer und überall vollumfänglich ausgeschöpft werden.

In einem kurzen Zwischenabschnitt 10.3.3 werden ausgewählte, in diesen Strukturen eingebettete Bildungssettings etwas genauer und exemplarisch vorgestellt. In dem folgenden Abschnitt 10.3.4 werden dann überblicksartig die für die hier anstehende Fragestellung verfügbaren Daten und empirischen Ergebnisse vorgestellt, bevor im Abschnitt 10.3.5 ein erstes Zwischenfazit zum Diskussionsstand gezogen wird und im Abschnitt 10.3.6 zentrale Herausforderungen und Voraussetzungen benannt werden.

10.3.1 Jugendgruppen als konstitutiver Kern

Den sozialen Raum der Jugendgruppen[166] charakterisieren und konstituieren überschaubare freiwillige Zusammenschlüsse mit einer gewissen Kontinuität. Üblicherweise umfassen die Gruppen zwischen fünf und zehn Mitglieder.[167] In manchen Bereichen, z. B. im Mannschaftssport oder in kulturellen Verbänden, liegt die Zahl etwas darüber.[168] Sie werden von etwa gleichaltrigen jungen Menschen in hohem Maße selbst organisiert oder zumindest (mit-)definiert, ausgestaltet sowie geprägt. Das gemeinsame Handeln und die gemeinsamen Interessen, Anliegen, Werthaltungen, soziokulturellen Hintergründe sind hier prägend. Im Mittelpunkt steht dabei das Interesse, andere, gleichaltrige Jugendliche zu treffen und eine Gemeinschaft zu bilden (vgl. Fauser 2008). Etwas zugespitzt und im Anschluss an die Ergebnisse einer empirischen Studie bei der *Evangelischen Jugend* formuliert, fungiert die Gemeinschaft der Kleingruppe als „Selbstzweck" (Fauser u. a. 2006a, S. 153ff.): „Die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls in einer Gruppe scheint die Voraussetzung für Jugendverbandsarbeit darzustellen. […] Gemeinschaft um ihrer selbst willen scheint, eingebettet in einen sozialen Sinnzusammenhang, als Spaß erlebt, der Schlüssel für das Verbleiben von Jugendlichen zu sein, vorausgesetzt, die Leute, die dort sind, sagen den Jugendlichen zu" (Fauser u. a. 2006a, S. 159). Dies gilt nicht allein für die verbandlich organisierten, sondern für alle Formen örtlicher Jugendgruppen. Dadurch erklärt sich auch, warum diese Zusammenschlüsse junger Menschen – im Weiteren zur besseren Lesbarkeit als Jugendgruppen bezeichnet – trotz Freiwilligkeit und jederzeit zumindest grundsätzlich bestehender Exit-Option immer wieder eine vergleichsweise stabile Kontinuität aufweisen. Außerdem ergibt sich daraus, warum Beteiligung und damit ein hoher Grad an Gestaltbarkeit durch die Gruppenmitglieder für Jugendgruppen zentrale Momente sind und für den sozialen Raum ein konstitutives Element darstellen. Über kurz oder lang, das legen alle Erfahrungen aus der Verbandspraxis und im Umkehrschluss die Ergebnisse der wenigen empirischen Studien nahe, würde vermutlich jede Jugendgruppe zerfallen, bei der sich ein Teil der Mitglieder auf die rein passive Präsenz beschränken würde, weil so keine Gemeinschaft entstehen würde. Freiwillige Gemeinschaften beruhen vor allem bei den hier vorliegenden überschaubaren Gruppengrößen auf gegenseitiger Anerkennung und Beteiligung aller in irgendeiner Form.

Charakteristisch für die strukturelle Beschreibung dieses (Teil-)Raumes der Kinder- und Jugendarbeit sind also die Momente der Freiwilligkeit der Teilnahme, die gruppenbezogene Selbstorganisation bzw. der hohe Grad an Gestaltbarkeit, die weitgehende Gleichaltrigkeit der Gruppenmitglieder und die vergleichsweise stabile Zusammensetzung. Damit gehen zwangsläufig fließende Übergänge zu anderen (Teil-)Räumen der Kinder- und Jugendarbeit oder gar anderen sozialen Räumen, die in diesem Bericht dargestellt sind, einher. Dies wird beispielsweise in Bezug auf die offenen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit deutlich: Sie sind ebenfalls freiwillig und getragen von dem individuellen Interesse der Teilnehmenden. Die sich über einen längeren Zeitraum weitgehend selbstorganisierende Gruppe ist hier jedoch nicht das vorrangige Format, was jedoch wiederum nicht heißt, dass es im Kontext offener Angebote nicht ebenfalls zu selbstorganisierten Formen von Gruppenarbeit Gleichaltriger kommt, die durchaus über eine gewisse Kontinuität verfügen können (vgl. Abs. 10.4).

Zugleich lässt sich an dieser Stelle auch die Differenz zu anderen Räumen beispielhaft markieren: Die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse erfolgt meist nicht freiwillig, sondern resultiert aus der Schulpflicht, der Wahl des Schultyps, dem Prinzip der Altershomogenität, und ist – in Grenzen – Ergebnis der erbrachten Schulleistungen. Auch ist die Klasse (als Gruppe) dem Lehrplan und den Regularien der Schule unterworfen und damit nicht selbstorganisiert bzw. nur in einem sehr geringen Grad durch ihre Mitglieder gestaltbar.

Zugleich erweisen sich die den Raum konstituierenden Gruppen als ausgesprochen heterogen, sowohl in Bezug auf ihre Themen und Inhalte wie auch in Bezug auf ihre inneren Strukturen und ihre institutionelle Einbettung. Dies betrifft z. B.

---

166 Jugendgruppen als sozialer Raum – im Singular – politischer Bildung mag gewöhnungsbedürftig sein, ebenso wie Schule oder ähnliche institutionelle Abstrakta. Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen sind es die konkreten Gruppen vor Ort, die soziale Räume (!) politischer Bildung darstellen – ebenso wie es in der Schule die Klassen und Arbeitsgemeinschaften sind. Die Verwendung des Singulars sozialer Raum – auch in Abgrenzung zu anderen in diesem Bericht beschriebenen Räumen – rechtfertigt sich allein aufgrund seiner den örtlichen Jugendgruppen trotz ihrer Heterogenität gemeinsamen Charakteristika.

167 Auch wenn flächendeckende empirische Erhebungen fehlen, zeigen alle Erfahrungen, dass die Mitglieder der Jugendverbände weit überwiegend Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, also junge Menschen, sind. Eine in jüngerer Zeit größere Rolle spielt die Altersgruppe der Kinder (vgl. Voigts 2015). Bei Verbänden mit Erwachsenenverbänden im Hintergrund ergibt sich das altersbezogene Ende der Mitgliedschaft oft durch den Übergang in den Erwachsenenverband. Die öffentliche Förderung kann i. d. R. nur jungen Menschen bis max. 27 Jahren zugutekommen.

168 Z. B. in der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit in *Baden-Württemberg* (vgl. Ilg/Lehmann 2014, S. 82, Fauser 2008, S. 96ff.) und ein Beispiel auf kommunaler Ebene (vgl. Zehe/Görtler 2002).

- den Grad der Selbstorganisation, der von der selbstorganisierten Initiative bis zu Jugendgruppen eines Jugendverbandes mit mehr oder weniger expliziter Leitungsverantwortung reicht;
- die Formalisierung und Institutionalisierung, die sich aus dem jeweils konkreten Setting der einzelnen Gruppe ergibt;
- die Dauer der Existenz;
- die Verbindlichkeit der Mitwirkung;
- die Größe;
- und vor allem die gemeinsamen, die Gruppe prägenden Inhalte und Ziele.

Diese Ziele und Inhalte reichen z. B. allein in den Gruppen der bundesweit im *DBJR* organisierten Jugendverbände von gemeinsamer Freizeitgestaltung bei der *Deutschen Philatelisten-Jugend e. V.* („[…] um mehr aus unserem Hobby, dem Briefmarkensammeln, zu machen"; DPhJ 2020) und dem Spektrum der Aktivitäten der *Deutschen Wanderjugend*, das „[…] von wöchentlichen Gruppentreffen[,] über Freizeiten bis zu Internationalen Jugendbegegnungen [reicht]" (DWJ 2020), über vergleichsweise eng definierte Zwecke z. B. im Kontext von Bergung, Rettung, Brandbekämpfung und technische Hilfe in den Gruppen der *Jugend des Technischen Hilfswerkes* (THW-Jugend) oder der *Deutschen Jugendfeuerwehr*. Analoges gilt für Ziele wie z. B. „[…] durch aktiven Natur- und Umweltschutz die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die biologische Vielfalt zu erhalten" in den Gruppen der *Naturschutzjugend im NABU* (NAJU 2020a) bis hin zum Ziel der S*ozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken,* „[…] eine Gesellschaft, die auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität gründet" (SJD 2020a), oder dem *Jugendverband der Föderation Demokratischer Arbeitervereine – DIDF-Jugend*, in dem sich „junge Arbeiter und Azubis, Studierende und Schüler, […] organisiert haben, um gemeinsam für eine bessere Zukunft aktiv zu werden" (DIDF-Jugend 2020).

Versucht man – weil damit auch unterschiedliche Optionen politischer Bildung wahrscheinlicher bzw. unwahrscheinlicher werden – im Raum vorhandene Gruppen in einer ersten Annäherung zu sortieren, können das Maß an Freiheiten (z. B. in Bezug auf den Grad an Gestaltbarkeit durch die Gruppenmitglieder und deren Exit-Optionen oder das Maß an Verbindlichkeit nach innen und außen) und die Kontinuität der Gruppe als Differenzkriterien herangezogen werden.[169] Die Praxis zeigt allerdings, dass die Sachlage eher diffuser ist, z. B. weil die Mitgliedschaft in vielen Verbänden zwar immer noch im Zentrum steht, diese jedoch bei vielen schon lange keine ausschließliche Bedingung mehr für die Teilnahme darstellt.

Eine Form von Jugendgruppen sind jene selbstorganisierten und weitgehend unstrukturierten Zusammenschlüsse, die ein konkretes gemeinsames Ziel verfolgen. In diesen Konstellationen nimmt die Verbindlichkeit zu und die Freiheiten der Gruppe als Ganzes sowie zumindest diejenige einzelner Mitglieder ab. Ein so konkretes Ziel kann beispielsweise der Erhalt des gemeinsamen Treffpunktes in seiner vorhandenen Form sein oder sich aus Anliegen einzelner Gruppenmitglieder oder zufällig aus den Gesprächsthemen der Gruppe ergeben. Mit der Vereinbarung auf ein Ziel und der „Zusage", sich an für die Erreichung des Zieles notwendigen Aktivitäten zu beteiligen, gehen die Gruppenmitglieder eine persönliche Verbindlichkeit ein; die Freiheiten der Gruppe als auch ihrer Mitglieder sind somit eingeschränkt. Gleichzeitig steigt der Bedarf an Koordinierung nach innen und damit an einer inneren Struktur bzw. Hierarchie, und es kann die Notwendigkeit entstehen, dass sich die Gruppe auch nach außen vertritt. Dies alles führt zumindest für einzelne Gruppenmitglieder zur Notwendigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Hieraus ergibt sich für diese ein nochmals höherer Grad an Verbindlichkeit, gleichzeitig eröffnen sich ihnen (innere) Machtpositionen. Dazu trägt gleichfalls die Notwendigkeit bei, (rechts-)verbindliche Verabredungen bzw.

---

[169] Ergänzend zu den im Folgenden skizzierten Typen von Jugendgruppen wären sicherlich noch jene Gruppen zu nennen, die durch ein Maximum an Gestaltbarkeit durch die Gruppenmitglieder geprägt sind und so gut wie keine Beschränkung, die Gruppe zu verlassen, aufweisen. Sie lassen sich in Form von selbstorganisierten, unstrukturierten Gruppen, die junge Menschen zur gemeinsamen Freizeitgestaltung bilden, beobachten. Hierarchien sind für die Existenz der Gruppen im Normalfall nicht notwendig und wenig vorhanden bzw. flach ausgeprägt. Gleichzeitig haben sie oft eine hohe Kontinuität, wenn auch mit der Zeit stets einige der Mitglieder wechseln. Typisches Beispiel ist die Gruppe, die sich regelmäßig an einem öffentlichen Ort – z. B. an einer Skaterbahn, auf einem Bolzplatz oder auch in einem Park – trifft, um gemeinsam „abzuhängen". Die Wahl des Ortes hat i. d. R. nur wenig Bezug zu den mit dem Ort verbundenen oder intendierten Angeboten, sondern ist zufällig oder von seiner Nähe zu den sonstigen Aufenthaltsorten der jungen Menschen oder ähnlichen Parametern (Ungestörtheit, Einsehbarkeit, Gestaltbarkeit etc.) abhängig. Die Gruppen sind meist reiner Selbstzweck im Sinne von „Gemeinschaft um ihrer selbst willen" (Fauser u. a. 2006a, S. 159). Gemeinschaftsgefühl und gemeinsam Spaß erleben sind die verbindenden Elemente. Die Notwendigkeit, Verbindlichkeiten gleich welcher Art einzugehen, existiert in und für solche Gruppen nicht. In dem hier anstehenden Zusammenhang wären sie wohl als kleinräumige, höchst lokale, informelle Gelegenheitsstrukturen politischer Selbstsozialisation zu beschreiben und weniger als Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Sinne eines sozialstaatlichen Leistungsangebots nach §§ 11 und 12 SGB VIII. Nicht selten sind diese lokalen Gruppen auch Teil einer Jugendkultur oder bestimmten Szene (vgl. Kap. 8).

Vereinbarungen mit externen Dritten zu treffen (z. B. in politischen Gesprächen, bei der Anmeldung einer Demonstration, bei der Anmietung von Fahrzeugen oder Räumen o. Ä.).

Analog dazu lassen sich Initiativen junger Menschen beschreiben, die ausschließlich zur Erreichung eines konkreten gemeinsamen Zieles aus dem Lebensumfeld der Mitglieder entstanden sind. Dabei kann es beispielsweise um den Ausbau des ÖPNV-Angebotes gehen (z. B. Einführung eines Spätbusses, um nächtliche Freizeitgestaltung zu ermöglichen), um ein Ziel in Bezug auf den Lebensraum Schule (z. B. Schaffung von Abstellplätzen für Fahrräder) oder eine konkrete kommunalpolitische Entscheidung (z. B. Einschränkung der Nutzungsrechte oder -möglichkeiten öffentlicher Plätze, Schaffung von Radwegen, Angebote der Jugendarbeit). Diese Initiativen unterscheiden sich (nur) in ihrer Kontinuität von den oben genannten Gruppen. Soweit kein anderes verbindendes Element existiert oder während der Existenz der Initiative entsteht, fehlt mit Erreichung des Zieles die Basis für das Fortbestehen dieser Initiative als kollektiver Akteur.

Durch hohe Kontinuität, eingeschränkte Freiheiten und ein Mindestmaß an Verbindlichkeit sowohl für die Gruppe als Ganzes als auch für ihre Mitglieder sind unbefristete Interessengruppen, deren Mitglieder einem gemeinsamen abstrakt(er)en thematischen Interesse nachgehen, gekennzeichnet. Diese Gruppen verbindet mehr als nur das Interesse an Gemeinschaft bzw. das Gemeinschaftsgefühl. Mindestens genauso prägend ist das jeweils verbindende inhaltliche Interesse. Das können Hobbys im Sinne einer regelmäßigen Freizeitbeschäftigung sein, die nur in der Gruppe möglich sind oder durch den Austausch in der Gruppe eine höhere Qualität erlangen (z. B. das Briefmarkensammeln, das Begleiten einer bestimmten Sportsmannschaft als Fangruppe oder auch Train- oder Planespotting). Es kann aber auch eine (gemeinsame) ehrenamtliche Tätigkeit oder der Wunsch nach dem Erreichen anderer gemeinsamer Ziele sein. Unabhängig davon, ob diese Gruppe in eine (Verbands-)Struktur eingebunden ist oder nicht, ergibt sich aus dem gemeinsamen Interesse eine thematische Rahmung und der Bedarf nach entsprechender Abstimmung. In vielen Fällen müssen den Gruppenaktivitäten rechtsverbindliche Vereinbarungen (z. B. Miet- und Kaufverträge) oder die Inanspruchnahme externer Unterstützungsstrukturen (z. B. in Form von öffentlicher Förderung; s. u.) vorausgehen. Exit-Optionen, das Verlassen der Gruppe, sind dadurch ggf. nicht (mehr) für alle zu jeder Zeit möglich, ohne die Existenz der Gruppe zu gefährden. Außerdem ist ein Mindestmaß an innerer Struktur mit entsprechenden Verantwortungsübernahmen durch einzelne Gruppenmitglieder notwendig. Das schließt jedoch weitgehende Selbstorganisationsprozesse bzw. einen nach wie vor hohen Grad an Gestaltbarkeit nicht aus. Die Gruppe kann sich z. B. thematisch wandeln, sich ausdifferenzieren (z. B. in Untergruppen) oder auflösen.

Ein noch höherer Grad an Verbindlichkeit, Begrenzung der Exit-Optionen und ein geringerer Grad der Gestaltbarkeit gehen mit der Institutionalisierung durch den Übergang in eine Körperschaft, üblicherweise durch Gründung eines (eingetragenen) Vereins, einher. Eine neue Qualität entsteht dadurch, dass neben einigen (Rechts-) Beziehungen und v. a. persönlichen Verpflichtungen zumindest ein Teil der Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander, der Gruppenzugang und -austritt sowie ein Teil der Binnenhierarchie (Gremien) und der Verfahren zur Entscheidungsfindung (Satzung, Geschäftsordnung) formal festgelegt, teilweise öffentlich gemacht und der staatlichen Kontrolle anvertraut werden (Eintragung im Vereinsregister). Dabei wird auch ein zumindest rudimentärer Rahmen des gemeinsamen Interesses, der Ziele und der Normen der Gruppe in der Satzung formal festgeschrieben. Damit vergrößert sich die Schnittstelle der Gruppe mit öffentlichen Strukturen; bestimmte Entscheidungen unterliegen gesetzlich verfassten Regelungen (z. B. denen des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB)) und sind so durch die Gruppe selbst nicht mehr beeinflussbar.

Ist die Gruppe Teil einer vertikalen Struktur (z. B. Jugendgruppe eines Erwachsenenverbandes, Ortsgruppe eines Jugendverbandes oder lokale Gruppe einer bundesweiten Selbstorganisation/Initiative) oder horizontalen Struktur (z. B. durch freiwillige Mitgliedschaft in einem Dachverband oder einem Jugendring), sind damit qualitativ andere Verbindlichkeiten und Einschränkungen der Freiheiten, insbesondere der Gestaltbarkeit durch die Gruppenmitglieder verbunden. Während es in den bisherigen Fällen maximal eine Notwendigkeit gab, die vorhandenen oder selbst gewählten Normen, Ziele, Verfahren, Hierarchien etc. (in der zuvor genannten Reihenfolge zunehmend) verbindlicher und formaler festzulegen, werden diese nun von außerhalb der Gruppe (mit-)bestimmt oder zumindest entscheidend beeinflusst. Die Regeln der Strukturen setzen den Rahmen, in dem selbstorganisierte Entscheidungen getroffen werden können. Dies trifft zumindest teilweise auch für den Zutritt zur Gruppe zu. Will die Gruppe den Rahmen verlassen, wäre die Entscheidung zu treffen, auch die jeweilige Struktur zu verlassen (vgl. ausführlich Abs. 10.3.2).

Lenkt man im Folgenden den Blick überwiegend auf die entsprechend § 11 SGB VIII verfassten Angebote und Strukturen politischer Bildung, rücken vor allem die vielfältigen verbandlich organisierten Jugendgruppen und

ihre Nachbarn und Verwandten (inkl. Sportvereine, Religionsgemeinschaften und die anderen Formate der gemeinschaftlichen Selbstorganisation junger Menschen) in den Mittelpunkt. Unter dem Vorzeichen politischer Bildung erweisen sich diese neben den örtlichen Jugendgruppen als ein zweiter Raum politischer Bildung (vgl. Abs. 10.3.2). Da darüber hinaus die Jugendverbände selbst wiederum auf den unterschiedlichen föderalen Ebenen in demokratisch verfassten Gremien der jugendpolitischen Interessenvertretung eingebunden sind, soll im Abs. 10.3.2 die Aufmerksamkeit auch auf diese politischen Bildungsräume gelenkt werden.

Das Praxisfeld Jugendverbandsarbeit bildet einen großen, wenn nicht gar den größten Teil dieses Raumes der Kinder- und Jugendarbeit und ist der sichtbarste sowie v. a. der durch Politik, Verwaltung und andere zivilgesellschaftliche Strukturen am besten adressierbare Teil. Aus diesem Grund konzentrieren sich die weiteren Darstellungen im Wesentlichen auf die Gruppen der Jugendverbände, einschließlich der verfassten Selbstorganisationen, die sich darunter subsumieren lassen. Ausdrücklich mit in den Blick genommen werden die *Migrantinnen- und Migrantenjugendselbstorganisationen* (MJSO) – wohl wissend, dass dieses Feld hier nicht ausreichend im Detail im Hinblick auf die besonderen Bedingungen politischer Bildung gewürdigt werden kann (vgl. hierzu auch Jagusch 2011; 2020).

10.3.2 Verbandliche Rahmenbedingungen, Strukturen und Verfahren

Neben den Jugendgruppen als überschaubare lokale Zusammenschlüsse junger Menschen sind im Zusammenhang mit politischer Bildung die in allen Aspekten sehr unterschiedlichen verbandlichen Strukturen und Verfahren, in die diese Gruppen meist eingebettet sind, zu nennen. Die Verbände sind in dem hier anstehenden Zusammenhang unter einer doppelten Perspektive zu betrachten. Sie fungieren zum einen – und dies ist die meist vorherrschende Perspektive auf die institutionellen Kontexte – häufig als Voraussetzung und fast immer als Unterstützungsstrukturen, die die Gründung, Aufrechterhaltung und Einbettung der zuvor beschriebenen Jugendgruppen institutionell ermöglichen und absichern. Zum anderen, und auf diesen Aspekt soll hier der Akzent gelegt werden, sind alle Jugendverbände demokratisch verfasste Organisationen, die über die örtlichen Jugendgruppen hinaus von Verband zu Verband intern in unterschiedlicher Weise strukturiert sind. Von den verschiedenen Ebenen der Interessenvertretung (von den Delegierten auf den jeweiligen Ebenen bis hin zu den Vorständen) über verbandliche Gremien bis hin zu Verfahren der Interessenvertretung verfügen die Mitglieder über die Möglichkeiten der Mitwirkung und Kontrolle (vgl. Abs. 10.3.2.1). Unter der skizzierten doppelten Perspektive von Unterstützungsleistungen und politischem Erfahrungsraum sind über die Verbände hinaus wiederum – bis hin zur Bundes- und teilweise europäischen Ebene – die verbandsübergreifenden Dachverbände, Zusammenschlüsse und Arbeitsgemeinschaften zu nennen (vgl. Abs. 10.3.2.2). Aus einer verbandsübergreifenden Perspektive sind schließlich unter diesem Blickwinkel vor allem die *Kreisjugendringe* auf kommunaler, soweit vorhanden, bezirklicher sowie Landes- und Bundesebene zu betrachten (vgl. Abs. 10.3.2.3). Ohne diese Verbandsstrukturen und ihre Dachverbände und Arbeitsgemeinschaften wäre die Vielfalt an Selbstorganisationen, Initiativen und Gruppen junger Menschen nicht möglich. Unter der Perspektive politischer Bildung sind sie insofern von Bedeutung, als sie mit ihren Strukturen und Verfahren wichtige zusätzliche Bildungs- und Lernerfahrungen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit eröffnen. Dabei ist es für diesen sozialen Raum im Unterschied zu vielen der anderen sozialen Räume, zum Beispiel der Schule, typisch, dass die institutionellen Strukturen sowohl einen Rahmen als auch basierend auf entsprechenden Verfahren demokratisch verfasste Strukturen bilden, und damit durch junge Menschen gestaltbar sind.

10.3.2.1 Verbände

In einer ersten Annäherung lässt sich ein Jugendverband als ein meist vereinsförmig organisierter Zusammenschluss mehrerer, inhaltlich ähnlich orientierter, lokaler Jugendgruppen verstehen. Diese Verbindungen sind vertikal in den Strukturen der Verbände organisiert, von der lokalen Gruppe bis hin – soweit vorhanden – zum Bundesverband oder dem europäischen Zusammenschluss mit den jeweiligen Zwischenebenen auf überregionaler (z. B. Kreise), bezirklicher oder Landesebene. Die Strukturen und die damit einhergehenden Gremien und Verfahren werden von Verband zu Verband unterschiedlich bezeichnet; sie lassen sich jedoch in allen Verbänden

nachweisen und sind in den Satzungen verankert, wobei diese wiederum eine wesentliche Voraussetzung für die öffentliche Förderung darstellen.[170]

Dabei lassen sich in den Verbänden verankerte, unterschiedliche Formate und Verfahren identifizieren:

– Formalisierte Mitbestimmungsrechte: Aus dem Selbstverständnis als demokratische Verbände räumen diese ihren Mitgliedern weitreichende Mitbestimmungsrechte ein, und zwar sowohl im Hinblick auf die vereinsrechtlich vorgegebenen Formalia (wie z. B. Regelungen zur Bildung von Vorständen, Durchführung von und Beteiligung an Mitgliederversammlungen, Delegiertenprinzip, Bedingungen der Mitgliedschaft etc.) als auch in inhaltlicher Hinsicht (s. o.). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Verbandstraditionen und -strukturen lassen sich verschiedene Mitbestimmungsformate und Verfahren erkennen. In einer aktuellen Studie, die zwölf Verbände und zwei Jugendringe in Baden-Württemberg einbezog, hat *Ahlrichs* mit Blick auf die verbandlichen Satzungen und die dort enthaltenen Regelungen zu den Vorständen und Mitgliederversammlungen z. B. zwischen Mitbestimmung ohne Altersvorbehalt beim aktiven Wahlrecht (fünf der untersuchten Jugendverbände und alle Sportvereine), Mitbestimmung unter Altersvorbehalt (drei der untersuchten Verbände) und Mitbestimmung nach dem Delegationsprinzip (vier Dachverbände, der *Landesjugendring Baden-Württemberg e. V.* und die *Stadtjugendringe*) unterschieden (vgl. Ahlrichs 2019, S. 228ff.). Zusammenfassend hält er fest, „dass Kindern und Jugendlichen nicht in allen befragten Jugendverbänden in gleichem Maße Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden. Bereits ein Blick in die Satzungen der Jugendverbände weist damit auf Potenziale und Grenzen der Demokratiebildung in Jugendverbänden hin. Zu unterscheiden sind letztlich die Jugendvereine/Jugendverbände, die allen Kindern und Jugendlichen, die Mitglieder werden, Mitbestimmungsrechte einräumen[,] und diejenigen, die diese vor allem für die ehrenamtlich Mitarbeitenden bereithalten“ (Ahlrichs 2019, S. 239).

– Jenseits der formalisierten Mitbestimmungsrechte gibt es in den Verbänden immer wieder – teilweise auf längere Dauer gestellte, teilweise anlass- und aktionsbezogene – Gremien, Arbeitsgruppen und Arbeitskreise. Ihnen kommen meistens inhaltlich und organisatorisch vorbereitende, begleitende und ggf. bilanzierende Aufgaben und Funktionen zu. Beispiele hierfür sind die Vorbereitung einer Jahresaktion für einen Verband, die Organisation eines größeren Treffens oder einer Kampagne, der Arbeitskreis für die Ausarbeitung eines gendersensiblen Verbandskonzeptes etc. Derartige Gremien finden sich auf allen verbandlichen Ebenen sowie in den überverbandlichen Strukturen. Neben den vielfältigen ehrenamtlichen Aufgaben, die jeder Verband in großer Zahl bereithält, stellen diese Gremien wichtige Orte der Demokratiebildung innerhalb der Verbände dar.[171]

Mit dieser Perspektive wird hier ein explizit erweiterter Blick auf die verbandlichen Strukturen und Verfahren gelegt, als dies in der Fachdiskussion bislang üblich ist. Dort wird nicht selten der unmittelbare Erfahrungsraum der jungen Menschen, also die Jugendgruppe, gegen die verbandlichen Strukturen ausgespielt. Nicht zuletzt mit Bezug auf die bereits erwähnte Studie von *Fauser u. a.* (2006a; 2006b) wird aus einer Subjektperspektive argumentiert, dass aus der Sicht der Jugendlichen die Inhalte und der verbandliche Rahmen zweitrangig wären: „Nicht das Programm der Gruppe, nicht die verhandelten Themen, sondern die in der Gruppe erlebte Gemeinschaft hat zentralen Stellenwert“ (Fauser u. a. 2006a, S. 18). So zutreffend diese Betonung auf den zentralen Stellenwert der Gemeinschaft in der Kleingruppe aus Sicht der Jugendlichen zunächst ist, so muss gerade auch unter der Perspektive von Beteiligung und politischer Bildung betont werden, dass die Verbände über die Jugendgruppen hinaus vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung an internen und externen demokratischen Verfahren und Entscheidungen für junge Menschen bereitstellen. Die Erfahrungen als auch die wenigen zur Verfügung stehenden Studien deuten dabei allerdings an, dass diese Potenziale nicht überall vollumfänglich genutzt werden (vgl. Abs. 10.3.4.2).

---

170 Eine wichtige Voraussetzung für eine auf Dauer angelegte Förderung ist die Anerkennung nach § 75 SGB VIII als anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Sie ist auch Bedingung für die Mitwirkung in diversen Gremien der *Kinder- und Jugendhilfe*, die speziell für Jugendverbände voraussetzt: „In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird die Jugendarbeit gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“ (§ 12 Abs. 2 S. 1 SGB VIII). Dies setzt voraus, dass im Organisationsstatut Regelungen getroffen werden, die eine innerverbandliche Willensbildung und eine Organisationsstruktur nach demokratischen Grundsätzen gewährleisten. Grundsätzlich müssen alle Mitglieder entsprechend ihrem Alter, mindestens aber ab dem vollendeten 14. Lebensjahr, an der innerverbandlichen Willensbildung beteiligt werden (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugend- und Familienbehörden (AGJF) 2016, S. 5f.).

171 Die vereinsrechtlich vorgeschriebenen Gremien (v. a. Vorstände) sind aus rechtlichen Gründen mehrheitlich durch junge Erwachsene geprägt. Alle anderen Gremien setzen sich erfahrungsgemäß anlassbezogen aus älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammen.

10.3.2.2 Dachverbände

Neben den demokratisch verfassten Binnenstrukturen der einzelnen Jugendverbände sind gleichfalls die freiwilligen, ebenfalls demokratisch verfassten Zusammenschlüsse mehrerer Verbände vorrangig in Form von Dachverbänden oder Jugendringen zu erwähnen. Ihre Existenz und heutigen Strukturen lassen sich nur vor dem Hintergrund der jeweils unterschiedlichen historischen Entwicklungen verstehen. So entstand z. B. die *Evangelische Jugend* bereits ab 1919 als „bündischer" Typ evangelischer Jugendarbeit, in denen vor allem Laiinnen und Laien sowie Ehrenamtliche tätig sind. Sie macht 1933 (Zwangs-)Zusammenschlüsse und -Eingliederungen durch, wird ab 1945 wieder neu aufgebaut und 1949 in der jetzigen Verfasstheit als Dachverband gegründet (vgl. aej 2020a), während sich z. B. die Geschichte der Pfadfinderverbände seit 1945 auch als eine Geschichte der (Neu-)Gründungen, Zusammenschlüsse, Trennungen und zu Teilen ideologischen Auseinandersetzungen beschreiben lässt. Häufig verfügen diese Dachverbände über eigene Strukturen von der lokalen Ebene bis hin zu Bundesebene.

Daneben ist ein erheblicher Teil dieser Strukturen als Mitglieder im *Deutschen Bundesjugendring* (DBJR) auf Bundesebene vertreten. Als Arbeitsgemeinschaft und Netzwerk von derzeit 29 Jugendverbänden, 16 Landesjugendringen und sieben Anschlussverbänden verfolgt der *DBJR* das Ziel, unter Wahrung der Selbstständigkeit der auf Bundesebene tätigen Jugendverbände und der Landesjugendringe „zusammen zu arbeiten, ihre gemeinsamen Interessen in der Öffentlichkeit zu vertreten, die Belange der Jugendarbeit zu fördern und dem Wohle der gesamten Jugend zu dienen" (Präambel der Satzung des *DBJR*, Stand Oktober 2014). Getragen werden diese verbandsübergreifenden Strukturen jenseits der nicht selten anzutreffenden Geschäftsstellen, die von hauptamtlichen Fach- und Verwaltungskräften betrieben werden und den Vorständen unterstehen, von demokratisch besetzten Gremien (z. B. beim *DBJR* von der jährlichen Vollversammlung, vom Hauptausschuss, vom Vorstand sowie immer wieder von Arbeitsgruppen), die selbst wiederum Orte politischer Bildung für junge Menschen darstellen.

Analog gibt es auf der europäischen Ebene das *European Youth Forum*: „The European Youth Forum is the platform of youth organisations in Europe. We represent over 100 youth organisations, which bring together tens of millions of young people from all over Europe" (EYF 2020).

Derartige Strukturen übernehmen, wie die Evaluation des Teilprogrammes ‚Jugendarbeit' des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) für die bundeszentralen Strukturen festgestellt hat, die Funktion von „Backbone-Strukturen für die Jugendverbandsarbeit" (Ebner u. a. 2012, S. 45): „Diese [sind] zum einen eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass ausgehend von den weitgehend von Ehrenamtlichen geleiteten Gruppen vor Ort über die ehrenamtlichen lokalen Gremien und die Landesebene bis hin zur Bundesebene die Anliegen von Jugendlichen eingebracht und vertreten werden können. Zum anderen sind vor allem die jeweils ehrenamtlich tätigen Jugendleiterinnen und Jugendleiter und Vorstände der Verbände auf professionelle Unterstützung angewiesen. Den bundeszentralen Strukturen kommt dabei eine unersetzbare Funktion als der die ehrenamtliche Verbandsarbeit überhaupt erst ermöglichende Backbone zu" (ebd.).

Der Begriff der „Backbone-Struktur" verweist auf eine zentrale Leistung der Jugendverbände in der politischen Bildung, auf die Erarbeitung, Bereitstellung und Verbreitung zahlreicher Materialien und Konzeptionen für die politische Bildung für die Zusammenschlüsse und Gruppen auf allen Ebenen. Für den so als „Backbone-Struktur" geförderten bundesweiten Jugendverband *SJD-Die Falken* bedeutet dies beispielsweise, dass das „was bei den Falken diskutiert wird, welche Erfahrungen wir mit Kinderrechten und Zeltlagern machen, wie wir uns den Sozialismus vorstellen und welche Aktionen wir planen, veröffentlichen wir regelmäßig in unseren Zeitschriften, Broschüren und Faltblättern" (SJD 2020b). Dazu gehören die altersspezifischen Zeitschriften *„AJ – Die Andere Jugendzeitschrift"* und *„FREUNDSCHAFT – Zeitschrift für Kinder"* sowie diverse thematische Broschüren (vgl.

ebd.).[172] Dazu gehören auch die Planung und Umsetzung verbandsweiter und verbandsübergreifender Portale bzw. Plattformen, Aktionen, Programme und Kampagnen zu Themen politischer Bildung in vielfältiger Form.[173]

Es sei allerdings angemerkt, dass die Beschreibung von Potenzialen und strukturellen Voraussetzungen nicht mit der Behauptung gleichzusetzen ist, dass die Möglichkeiten politischer Bildung jederzeit in vollem Umfang realisiert und reibungslos umgesetzt werden. Abgesehen davon, dass es dazu bislang kaum empirische Studien gibt (vgl. Abs. 10.3.4.2), indizieren vielfältige Praxiserfahrungen, dass es wiederholt Mühe macht, junge Menschen für das Engagement in den Verbands- und überverbandlichen Strukturen zu motivieren, auch weil diese mitunter an die Grenzen ihrer Möglichkeiten kommen, und dass es vor dem Hintergrund heterogener (inner-)verbandlicher Positionen Konflikte gibt, die nicht immer demokratisch gelöst werden. Aber auch daraus kann man lernen.

10.3.2.3 Jugendringe

Neben den Verbänden und ihren Dachverbänden sind drittens schließlich die auf allen föderalen Ebenen angesiedelten Jugendringe zu nennen. Diese Zusammenschlüsse der Verbände, Gruppen und Initiativen fungieren als jugendpolitische „Kristallisationskerne der Jugendarbeit“ (Seckinger u. a. 2012). Sie „sollen die Interessen der verbandlichen Jugendarbeit bündeln und Jugendliche politisch vertreten […]. Sie haben als Ort des fachlichen Austausches zu dienen, sollen für die inhaltliche Weiterentwicklung der (verbandlichen) Jugendarbeit Impulse setzen und eine Lobbyfunktion für die Anliegen der Jugendlichen und ihrer Organisationen übernehmen“ (ebd., S. 9). Zugleich fungieren sie auch als Orte der Interessenvertretung und der gesellschaftlichen Teilhabe sowie der politischen Bildung und Sozialisation. Sie haben dabei den Anspruch, für Demokratie und Vielfalt zu stehen, sich aktiv einzumischen und die Gesellschaft auf allen föderalen Ebenen in allen Belangen, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene betreffen, mitzugestalten – auch um jenen eine Stimme zu geben, die nicht wahlberechtigt sind und in der politischen Öffentlichkeit gerne überhört werden. Wie ihre Mitglieder, die Kinder- und Jugendverbände, vor Ort auch ggf. entsprechende Initiativen und Einzelgruppen, verstehen sich Jugendringe als demokratisch strukturierte und legitimierte Zusammenschlüsse (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Großstadtjugendringe 2018).

Empirisch betrachtet verbergen sich allerdings – ebenso wie bei den Verbänden – hinter dem Begriff Jugendring sehr heterogene Strukturen. So kommt eine aktuelle Studie des *DJI* zu den Jugendringen zu dem Ergebnis: „Die Unterschiede zwischen den Jugendringen sind beträchtlich. Sie haben zwischen 5 und 400 Mitgliedsorganisationen, wobei etwa ein Drittel weniger als 20 Mitglieder hat, die Hälfte hat zwischen 20 und 40 Mitglieder und nur noch relativ wenige Jugendringe haben mehr als 40 Mitglieder“ (Peucker u. a. 2019, S. 21). Darüber hinaus kommen den Jugendringen auf kommunaler Ebene höchst unterschiedliche Funktionen zu. Während sie in der einen Kommune oder dem einen Landkreis als reine Zusammenschlüsse und Interessenvertreter der Mitgliedsorganisationen agieren, übernehmen sie anderenorts deutlich darüber hinausgehende Aufgaben, z. B. indem sie selbst als Träger von Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder von Ferienfreizeiten auftreten. Auf der Landesebene ist vor allem auf die besondere Rolle des *Bayerischen Jugendrings* (BJR) hinzuweisen, der als eine

---

172 Weitere Beispiele sind die Materialien der *Deutschen Jugendfeuerwehr* zum Schwerpunkt „Demokratie & Teilhabe“ u. a., zu denen das Trainingshandbuch *Demokratie steckt an* für die Jugendfeuerwehren, das Handbuch *Demokratie in der Feuerwehr* und das Praxisbuch *Mit anderen Augen durch die Welt* gehören (Deutsche Jugendfeuerwehr 2020).

Auch die *DGB-Jugend* veröffentlicht zu verschiedenen Themen Bildungs- und Aktionsmaterialien. Diese richten sich „an engagierte Menschen, die sich für eine faire und gute Arbeitswelt für Jugendliche einsetzen. Die Jugendbildungsarbeit ist dabei ein wichtiges Instrument, um über Missstände und Probleme zu informieren und gerade Jugendliche auf Formen der Mitbestimmung und Auseinandersetzung mit diesen (ihren!) Themen aufmerksam zu machen. Vor dem Aufmerksammachen steht jedoch meistens die Frage nach dem WIE. Hierzu braucht man Hintergrundinformationen über die Gesellschaft und darüber, wie politische Prozesse in ihr ablaufen“ (vgl. DGB-Jugend 2020b). Ebenso veröffentlicht die *DGB-Jugend* Materialien zu Hintergründen und Fakten zu Themen der politischen Bildung unter der Rubrik „Blickpunkt“, aktuell z. B. zu „Flucht, Asyl und Migration“ (DGB-Jugend 2020b) und *„Nur ‚besorgte Bürger‘? AfD und Pegida: Die neue Rechte“* (DGB-Jugend 2020c).

173 Vgl. z. B. hierzu die Methoden und Materialien für politische Bildungsarbeit des *Bayerischen Jugendrings* (vgl. https://www.bjr.de/themen/partizipation-und-demokratie/methoden-und-material.html [10.10.2020]) oder die *Werkstatt MitWirkung* des *DBJR* (https://mitwirkung.dbjr.de/junge-themen/politische-bildung und https://mitwirkung.dbjr.de/materialien/materialien-zu-jugendbeteiligung [10.10.2020]) oder *Tacheles! Klare Kante gegen Extremismus*, ein Kooperationsprojekt der *Katholischen Landjugendbewegung e. V.* (KLJB) und des *Bundes der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland e. V.* (BDAJ). „Tacheles“ oder auch „Tacheles reden“ ist ein allseits bekannter Ausdruck für „Klartext sprechen“. Genau das beabsichtigt dieses Projekt: *Tacheles* reden und klare Kante zeigen gegen jegliche Formen von Extremismus und Antisemitismus (vgl. Katholische Landjugendbewegung Deutschlands (KLJB)/Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland 2020).

Körperschaft des öffentlichen Rechts (KdöR) de facto die Rolle des *Landesjugendamtes* für die Kinder- und Jugendarbeit in Bayern ausfüllt.[174]

Wie für die Verbände und Dachverbände gilt auch für die Jugendringe, dass sie häufig selbst Träger von Angeboten politischer Bildung sowohl in Form von Bildungsstätten und ihren Programmen als auch in Form eigener Stabsstellen sind. Außerdem bringen sie immer wieder befristete Schwerpunktprogramme und Aktionen zur politischen Bildung auf den Weg, wie beispielsweise die überregional durchgeführten *U18-Wahlen*. Am Konzept der *Kinder- und Jugendwahlen U18* werden wesentliche Eigenschaften solcher Angebote deutlich.

Das Projekt findet auf zwei Ebenen statt. Auf der Ebene der (Unterstützungs-)Strukturen ist eine *U18-Wahl*, z. B. anlässlich einer Bundestagswahl, i. d. R. ein gefördertes Projekt, dessen Ziel die Ermöglichung und Unterstützung der *U18-Wahlen* in möglichst vielen Wahllokalen ist. Auf Bundesebene ist diese Unterstützungsstruktur ein loser Zusammenschluss u. a. aus dem *Deutschen Kinderhilfswerk*, dem *Deutschen Bundesjugendring*, den *Landesjugendringen* sowie vielen Jugendverbänden. Durch die Arbeit eines Beirates zur fachlichen Beratung und Weiterentwicklung sowie einer durch das *BMFSFJ* und die *Bundeszentrale beim DBJR* bislang projektförmig geförderten *U18-Bundeszentralstelle* stellt die Unterstützungsstruktur die notwendigen Rahmenbedingungen bereit (z. B. Wahlsoftware, Öffentlichkeitsarbeit auf überregionaler Ebene) und bietet konkrete Unterstützung (z. B. Beratung, wahlbezogene und didaktische Materialien) und Vernetzungsmöglichkeiten. Entsprechend den Strukturen in der Kinder- und Jugendarbeit gehören zur Unterstützungsstruktur auch *Landeskoordinierungen*, die meist durch den Landesjugendring oder einen Landesverband mit oder ohne finanzielle Förderung durch das Land wahrgenommen werden, und bei Bedarf noch *regionale Koordinierungsstellen* (z. B. in Regionen oder bei Wahlen mit vielen Wahllokalen). Diese arbeiten oft ohne zusätzliche Förderung. Die entsprechenden Träger bzw. Verbände übernehmen diese Aufgaben stets freiwillig und als Dienstleistung auf Wunsch ihrer Gliederungen. Sie begleiten die Wahlen, stellen Ansprechpersonen für die U18-Wahllokale, sichern die Wahrung der U18-Prinzipien, produzieren und verschicken Material, schützen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Privatsphäre und helfen bei der Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung sowie der Umsetzung von Veranstaltungs- und Aktionsideen. Ermöglicht werden die Wahlen zudem durch die Hilfe von hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendarbeit und vielen ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern aus den Jugendverbänden und -ringen.

Die andere Ebene, das eigentliche Bildungsangebot – die *U18-Wahl* –, findet i. d. R. selbst organisiert auf der Ebene des einzelnen U18-Wahllokals und damit auf der Ebene der Gruppe statt. Die beteiligten Gruppen, die je ein Wahllokal organisieren, sind sehr vielfältig. Es sind z. B. Initiativen von Schülerinnen und Schülern einer Schule, Initiativen und Gruppen im Rahmen offener Angebote und v. a. Ortsgruppen von Jugendverbänden. Aber auch viele andere Gruppen, Initiativen sowie Träger beteiligen sich entsprechend. Die Teilnahme kann mit der Einhaltung von minimalen Anforderungen durch die Nutzung eines frei zugänglichen und offenen Angebotes erfolgen, das in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielgruppen funktioniert. Die selbstbestimmten Schwerpunktthemen, Fragen, Wünsche und Meinungen sind Herzstück der Initiative und immer häufiger Ausgangspunkt für tatsächliche beidseitige Begegnungen zwischen Jugendlichen und Politik: Die antizipierte Diskussion der Wahlergebnisse der *U18-Wahlen* verleiht jugendlichen Stimmen mehr öffentlichkeitswirksames Gewicht und trägt ihre Positionen und Anliegen in den öffentlichen Diskurs.

Das *U18*-Konzept wurde 1996 erstmals umgesetzt und ist damit inzwischen ein Langzeiterfolg. Die Ergebnisse einer (U18-)Wählerinnen- und Wählerbefragung zur Wahl des Berliner Abgeordnetenhauses 2011 kam zu der Schlussfolgerung, dass „das Kinder- und Jugendwahlprojekt U18 […] jungen Menschen konkrete Möglichkeiten zu politischem Engagement an die Hand [gibt]. […] Wie die steigende Partizipation von Heranwachsenden unter 18 Jahren von Wahl zu Wahl in Berlin über die Jahre hinweg zeigt, gelingt es durch das U18-Wahlprojekt, Kinder und Jugendliche zu befähigen, sich eine politische Meinung zu bilden und diese auch mitteilen zu können. Sie erhalten dadurch eine konkrete Möglichkeit, sich aktiv in politische Angelegenheiten einzumischen“ (Hurrelmann/Rathmann 2011, S. 13). Bei der Bundestagswahl 2017 wurden ca. 1.600 U18-Wahllokale eröffnet, in denen ca. 220.000 junge Menschen gewählt haben (vgl. U18-Koordinierungsstelle des DBJR 2017), bei der Europawahl 2019 haben rund 120.000 Kinder und Jugendliche in knapp 1.200 Wahllokalen gewählt (vgl. DBJR 2019).

[174] Vgl. https://www.bjr.de/ [10.10.2020].

10.3.2.4 Weitere Unterstützungsstrukturen

Neben diesen verbandsbezogenen Strukturen gehören zu den Unterstützungsstrukturen der verbandlichen Jugendarbeit v. a. die öffentlichen Träger der Jugendhilfe. Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit einschließlich der Jugendverbandsarbeit werden hauptsächlich von der kommunalen Ebene, also von den Landkreisen, den kreisfreien Städten und zum Teil den einzelnen Gemeinden finanziert. Der öffentliche Träger, das *kommunale Jugendamt*, hat die Gesamtverantwortung für die Erfüllung der Aufgaben und ist verpflichtet, Angebote in ausreichender Quantität und Qualität vorzuhalten. Was ausreichend ist, ist im Rahmen der Jugendhilfeplanung (§ 80 SGB VIII) zu bestimmen. Die Förderung der Jugendverbandsarbeit als Teil der Kinder- und Jugendarbeit hängt damit von den Prioritätensetzungen der Kommunen und dem Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel ab (§§ 74 und 79 SGB VIII).

Nach § 74 Abs. 2 SGB VIII können nur Organisationen gefördert werden, die über die fachlichen Voraussetzungen verfügen, eine zweckentsprechende und wirtschaftliche Mittelverwendung gewährleisten, gemeinnützige Ziele verfolgen, eine angemessene Eigenleistung erbringen und die Gewähr für eine den Zielen des Grundgesetzes förderliche Arbeit bieten. Diese Regelungen gelten sowohl für die Ebene der Kommunen als auch der Länder und des Bundes. Eine Förderung der Jugendarbeit durch den Bund erfolgt vor allem über den *Kinder- und Jugendplan des Bundes*. Mit diesem Finanzierungsinstrument hat der Bund die Möglichkeit, übergreifende Aufgaben (solche mit „erheblichem Bundesinteresse“) der *Kinder- und Jugendhilfe* anzuregen und zu fördern. In der Jugendarbeit werden durch den *Kinder- und Jugendplan* besonders bundesweite Strukturen von Trägern, Verbänden und Fachorganisationen der *Kinder- und Jugendhilfe* („bundeszentrale Infrastruktur“) sowie Bundes-, Modell- und Sondervorhaben, etwa Modellprojekte und deren Evaluation, Fachveranstaltungen oder Angebote des internationalen Jugendaustauschs gefördert. Zusätzlich zur kommunalen Ebene und zum Bund fördern die Länder Angebote und Strukturen der Jugendarbeit. In nahezu allen Bundesländern wird in den Landesausführungsgesetzen zum SGB VIII die Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt und in einigen Bundesländern existieren auch eigenständige Gesetze zur Förderung der Jugendarbeit, z. B. in Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (vgl. Mairhofer 2019).

Die Förderung im Rahmen des *Kinder- und Jugendplans des Bundes* dient dabei allein der Unterstützung der bundeszentralen Infrastrukturen und ihrer Angebote. Der aktuelle *Kinder- und Jugendplan des Bundes* beschreibt den entsprechenden Förderzweck für das *BMFSFJ* folgendermaßen: „Die Struktur der Kinder- und Jugendverbandsarbeit auf Bundesebene spiegelt die Vielfalt thematischer Interessen sowie weltanschaulicher Bezüge wider. Der KJP fördert in diesem Bereich die Arbeit bundeszentraler Jugendverbände sowie gemeinsamer Dachverbände und Arbeitsgemeinschaften. Die bundeszentrale Infrastruktur soll die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in den Jugendverbänden herstellen und die Voraussetzungen zur Gewährleistung, Unterstützung und fachlichen Weiterentwicklung selbstorganisierter Jugendarbeit schaffen. Zudem vertreten die Jugendverbände die Interessen junger Menschen gegenüber der Politik und gestalten mit dieser gemeinsam die Jugendpolitik auf Bundesebene“ (BMFSFJ 2016, S. 813).

Zu den weiteren wichtigen Unterstützungsstrukturen gehören zahlreiche Organisationen, Institutionen oder Personen, die konkrete, einzelne Gruppen unterstützen und fördern, z. B. Erwachsenenverbände, Förder-, Träger- oder Elternvereine und solche, die ein konkretes Anliegen einer oder mehrerer Initiativen, Gruppen oder Verbände teilen bzw. unterstützen, wie z. B. globale soziale Bewegungen oder Stiftungen. Deren konkrete Unterstützungsleistungen sind vielfältig und reichen von finanzieller Förderung aus öffentlichen oder privaten Mitteln, die dauerhaft oder einmalig aufgewendet werden, über die Bereitstellung von Personal und Sachmitteln einschließlich Räumen bis hin zu Beratung, Coaching, Anregung und Motivation.

Die Kombination aus den jeweiligen Interessen und Zuständigkeiten sowie den Arten der Unterstützung bestimmen zusammen mit der konkreten Beziehung zwischen der einzelnen Gruppe und der jeweiligen Unterstützungsstruktur den Grad der Gestaltbarkeit durch Jugendliche. Je umfangreicher und längerfristiger z. B. eine öffentliche Förderung ist, je formalisierter, institutionalisierter muss die Gruppe sein.[175] Jede (v. a. materielle) Unterstützung setzt üblicherweise Festlegungen bei der Verwendung der Mittel oder bei den Zielen voraus und schränkt damit

[175] Vgl. hierzu z. B. auf der gesetzlichen Ebene § 74 SGB VIII, in dem die Voraussetzungen für die Förderung der freien Jugendhilfe geregelt werden und Vorgaben z. B. hinsichtlich der fachlichen Voraussetzungen, der Gewährleistung für zweckentsprechende und wirtschaftliche Verwendung der Mittel und der Verfolgung gemeinnütziger Ziele formuliert werden.

Gestaltbarkeit bzw. Freiheiten ein. Damit ist auch zumindest ein Minimum an Formalisierung verbunden. Langfristig entsteht der Zwang, entsprechende Mittel auch zu beschaffen. Ein Beispiel hierfür ist die (geförderte) Anstellung hauptamtlichen Personals.

10.3.3 Bildungsangebote

War der Blick zuvor vor allem auf die Jugendgruppen sowie die verbandlichen und überverbandlichen Strukturen und Verfahren als Chancen politischer Bildung gerichtet, sollen im Folgenden jene Angebote der Verbände, die vorrangig politischen Bildungscharakter haben, in den Mittelpunkt gerückt werden. Weil die Vielzahl der in der Praxis der Verbände anzutreffenden Formate nirgends dokumentiert, typologisiert, ausgezählt und als Überblick verfügbar ist und es auch keine systematischen Daten gibt, wer jeweils diese Angebote realisiert, kann hier nur eine vergleichsweise abstrakte Beschreibung der Formate erfolgen. Ermöglicht werden diese – folgt man den Erfahrungen aus der Verbandspraxis –, soweit es sich um mehr oder weniger formalisierte Formate handelt, meist von den hauptamtlichen Referentinnen und Referenten der Verbände mit den entsprechenden formalen Qualifikationen und nicht selten langjährigen Verbandserfahrungen, aber immer wieder auch von Jugendlichen und jungen, ehrenamtlich engagierten Erwachsenen, die z. B. als Teamerinnen und Teamer in einem Verband engagiert sind. Die eher weniger formalisierten Angebote werden häufig auf Initiative der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf den Weg gebracht und in Eigenregie umgesetzt.

Um das breite Spektrum aus Kontexten, Zielen, Angebotsformen und Bildungssettings zumindest annäherungsweise zu skizzieren, sollen im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige davon exemplarisch beschrieben werden:

– Zu nennen ist zunächst – auch weil bereits zuvor Bezug darauf genommen worden ist – die vielfältige und intensive Gremienarbeit mit ihren demokratischen Regeln als Grundlage für die Entscheidungsfindung in den Gruppen, v. a. aber innerhalb der Jugendverbände, die für die Teilnehmenden nahezu unvermeidlich mit einem entsprechenden Erfahrungslernen verbunden ist. Zugespitzt formuliert: Wer jemals als Delegierter oder Delegierte auf einer verbandlichen Versammlung war, hat viel über das Funktionieren von Gremien, Geschäftsordnungen, Mehrheitsentscheidungen, Spielregeln des Umgangs u. Ä., kurz über (innerverbandliche) Demokratie im positiven wie möglicherweise auch problematischen Sinne gelernt. Deshalb ist es wichtig, dass, wie es immer wieder, aber vermutlich nicht häufig genug erfolgt, die möglichen Bildungsprozesse durch bewusste Reflexion der entsprechenden Aktivitäten in der Gruppe begleitet werden. In Fällen, in denen die Gremienarbeit über die Grenzen des eigenen Verbandes hinausführt, z. B. in die Gremien eines Jugendringes, kann auf diesem Weg die verbandskulturelle Vielfalt (auch) im Selbstverständnis demokratischer Entscheidungsfindung sicht- und erlebbar werden. Auch deshalb muss Gremienarbeit einher gehen mit der Qualifizierung und Unterstützung der Jugendlichen, die sich auf die Arbeit in und mit den Gremien einlassen.
– Bildungsangebote als Mittel zum Zweck: Größere, formalisiert(er)e Zusammenschlüsse oder Strukturen, in die die Gruppen eingebunden sind (z. B. Jugendverbände, Arbeitsgemeinschaften oder Dachstrukturen), machen Bildungsangebote, um ihre Mitglieder (bzw. die der Mitgliedsorganisationen, -gruppen) mit den innerverbandlichen Prozessen, den Formalien, aber auch organisationstypischen Gepflogenheiten und Traditionen vertraut zu machen und somit eine Basis für eine erfolgreiche Vertretung ihrer Interessen in der Organisation zu ermöglichen. Diese Angebote haben sehr unterschiedliche Settings: Von der einstündigen Einführung für neue Delegierte vor Beginn einer Gremiensitzung (z. B. Vollversammlung des *DBJR*) bis hin zu klassischen Seminarangeboten (z. B. das Kompaktseminar *Jugend macht Politik* der *aej*). Darauf aufbauend bieten die entsprechenden Strukturen solche Bildungsangebote vertieft für (potenzielle) Funktionärinnen und Funktionäre sowie Verantwortungsträgerinnen und -träger, also für ältere Jugendliche und junge Erwachsene, an. Hier sind vor allem kurs- und seminarförmige Bildungsangebote zu finden.
– (Themenzentrierte) Bildungsangebote als Zweck der Gruppe bzw. Struktur: Oft ist die Ermöglichung von Bildungsangeboten für (andere) Kinder und Jugendliche eines der verbindenden Interessen der Gruppe. Dies trifft insbesondere für diejenigen zu, die sich als Teil der Kinder- und Jugendarbeit verstehen und den Auftrag der außerschulischen Jugendbildung für sich annehmen. Viele Gruppen junger Menschen ermöglichen daher explizite Bildungsangebote für ihre Mitglieder und darüber hinaus. Umfang und Themen werden durch die Mitglieder bestimmt und haben oft – aber nicht immer – einen Bezug zu den verbindenden Themen und Interessen der Gruppe und damit „Politik zum Gegenstand“. Diese themenzentrierten Bildungsangebote als Gruppenzweck finden beispielsweise auch in Kooperationen mit Schulen statt.

- Vor allem im Fall von Gruppen und Verbänden, deren Kerninteresse das Verfolgen politischer Ziele „im engeren Sinne“ ist, gehören regelmäßige, explizite Bildungsangebote zu ihren jeweiligen (politischen) Themen, v. a. aufgrund des gemeinsamen Interesses der Mitglieder an den Themen und dem Austausch darüber, zum Standard. Diese sollen das inhaltliche Interesse und Engagement aufseiten der Mitglieder stärken, die eigenen verbandlichen Werte und Ziele vermitteln und die Mitglieder zur politischen Auseinandersetzung thematisch wie argumentativ befähigen. Die Auswahl der Ziele, Inhalte, Settings und methodischen Ansätze sowie der Umfang erfolgen in aller Regel durch die Mitglieder der Gruppe bzw. des Verbandes. Dementsprechend werden diese Angebote in jeder Graduierung gemacht, angefangen von entsprechenden Gruppenstunden über Workshops, Seminare, Seminarreihen und thematische Freizeiten bis hin zu eigenen Bildungseinrichtungen. So schreibt die *Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg* (DPSG) auf ihrer Homepage: „Wir Pfadfinderinnen und Pfadfinder sind politisch aktiv. Die Belange und Werte junger Menschen in Deutschland, in Europa und weltweit erfordern den Einsatz engagierter Demokatinnen und Demokraten, wie wir es sind“ (DPSG 2020). Dort stellt sie ihren Gliederungen auch das entsprechende Material zur Verfügung – ein breites Spektrum von Positionspapieren über das Konzept *Politische Bildung in der DPSG* bis hin zu Ideensammlungen und Arbeitshilfen (vgl. ebd.).
- Von besonderer Bedeutung sind anlassbezogene Bildungsangebote. Die Gruppen bzw. die Mitglieder werden immer wieder mit aktuellen politischen Fragestellungen und Themen konfrontiert, auch jenseits ihres eigenen Lebensumfeldes. Wenn es für junge Menschen – wie oben bereits beschrieben – ein wesentliches Motiv für das Engagement in Gruppen ist, Gleichaltrige in der jeweiligen Gruppe zu treffen und die entsprechende Gemeinschaftserfahrung zu machen, dann liegt es nahe, sich in der Gruppe zu Themen auszutauschen, die ihnen aktuell wichtig sind, auch wenn diese nicht zu den Kernthemen oder Zielen der Gruppe bzw. Organisation gehören. Daher gibt es z. B. auch in Ortsgruppen der *Deutschen Jugendfeuerwehr* (DJF) den Bedarf, sich über Klimapolitik auszutauschen, oder bei der *Naturschutzjugend* (NAJU) die Themen Demokratie und Vielfalt oder Freihandelsabkommen zu behandeln (vgl. NAJU 2020b; NAJU 2020c). In solchen Fällen organisieren sich viele Gruppen, eventuell mit Hilfe von Unterstützungsstrukturen, entsprechende anlassbezogene thematische Bildungsangebote, oft als Basis für weitere Diskussionen in der Gruppe.[176]
- Relevant im sozialen Raum sind gleichfalls Bildungsangebote, die nicht selbstbestimmt durch die bzw. für die Gruppe gemacht, sondern durch übergeordnete Strukturen (Bundes- oder Landesebene eines Jugendverbandes, eines Erwachsenenverbandes, einer Dachstruktur) aufgrund „höheren“ Interesses installiert werden. Hier kann eine Übereinstimmung mit den Interessen der Gruppe vorliegen, das ist aber nicht zwingend. Beispiele sind entsprechende Beschlüsse der Bundesebene von Jugendverbänden, die (bis) vor Ort umgesetzt werden (sollen), oder entsprechende Zwänge, die sich aus der Förderung ergeben.
- In vielen der o. g. Settings spielen auch projektförmige Angebote eine wichtige Rolle. Oft werden diese jedoch anders als in anderen (Teil-)Räumen, z. B. in dem der expliziten politischen Bildung, organisiert. Ein Beispiel hierfür sind die Kinder- und Jugendwahlen des Projekts *U18* (vgl. Abs. 10.3.2.3). Hinzu kommen Angebote, die gleichsam von außen an die Verbände herangetragen werden. Dazu gehören z. B. Formate, die über die Bundesprogramme zur Demokratieförderung und Extremismusprävention, vor allem über das Programm *Zusammenhalt durch Teilhabe* des *BMI*[177], das sich ausdrücklich an verbandliche Strukturen wendet, ermöglicht werden. Mitunter werden auch Stiftungen in diesem Feld aktiv.

---

176 Zugleich sei angemerkt, dass es eine Charakteristik dieser anlassbezogenen Bildungsangebote ist, dass sie in den Lebenswelten der jungen Menschen verankerte Themen aufgreifen. Dies kann u. U. bedeuten, dass dabei auch Inhalte zur Sprache kommen, die mit einem demokratischen, rechtsstaatlichen, menschenrechtsfundierten Weltbild wenig zu tun haben. In diesen Fällen kommt es darauf an, dass sowohl die Verantwortlichen vor Ort als auch die verbandlichen Strukturen ausreichend qualifiziert sind und offensiv auftreten, um sich mit derartigen Positionen nachhaltig auseinanderzusetzen.

177 Vgl. https://www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de [10.10.2020].

10.3.4 Jugendgruppen und Jugendverbände – empirische Annäherungen

10.3.4.1 Zu den Größenordnungen

Wie auch für andere Bereiche der *Kinder- und Jugendhilfe* gibt es für die Kinder- und Jugendarbeit eine eigene amtliche Statistik (Statistisches Bundesamt 2019c). Diese kommt allerdings schnell an ihre Grenzen, wenn man Jugendgruppen und Jugendverbände – wie in diesem Bericht – unter der Perspektive der politischen Bildung und dabei die Subjektseite betonend diskutiert und Daten zu den Größenordnungen präsentieren möchte.[178] Dies hat damit zu tun, dass sich zuverlässige quantitative Aussagen über die Anzahl der Jugend(verbands)gruppen und die Zahl der darin aktiven Jugendlichen für die gesamte Bundesrepublik nicht treffen lassen (vgl. auch zu den Schwierigkeiten der Erfassung v. van Santen 2005; Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 103ff.). Auch die Zählung von Mitgliedschaften hilft nur bedingt weiter, da nur bei einem Teil der Jugendorganisationen die Mitgliedschaft unmittelbar mit einer aktiven Beteiligung im Verband gleichgesetzt werden kann bzw. unterschiedliche Definitionen von Mitgliedschaft existieren. Diese Ebenen jeweils auszudifferenzieren, überfordert meist eine angemessene Erfassung. Überdies ist die Zahl der Jugendverbandsgruppen auf Orts- und Kreisebene nicht bekannt. Gibt es vereinzelt Daten dazu, dann liegen diese nur regional für einen Kreis oder eine Stadt, z. B. im Rahmen der Jugendhilfeplanung, vor. Zudem haben nicht alle Jugendverbände übergeordnete Strukturen und Verbandsebenen, die gegebenenfalls über verbandseigene Daten und Zählungen verfügen (vgl. zu einer Übersicht von Studien auch Gadow/Pluto 2014).

Prinzipiell können Daten zur Aktivität in Jugendverbänden entweder aus der Sicht von Personen (a), also den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, oder aus der Sicht von Institutionen (b), also den Jugendverbänden, eine gewisse Annäherung geben.

a) Am ehesten geeignet, Aussagen darüber zu machen, wie viele Jugendliche und junge Menschen derzeit in Jugendverbänden aktiv sind, sind Jugendstudien – bei allen Schwierigkeiten, die für die Zuordnung zur Jugendverbandsarbeit mit den Selbstzuordnungen von Jugendlichen zu den verschiedenen Organisationen einhergehen.[179] Werden dazu die beiden aktuellsten bundesweiten Datenquellen herangezogen (*Shell*-Jugendstudie 2019 und die Jugendstichprobe des *AID:A*-Survey 2019)[180], ergibt sich folgendes Bild: In der *Shell*-Jugendstudie 2019 wird zum einen nach der Häufigkeit des Engagements Jugendlicher in verschiedenen inhaltlichen Bereichen (z. B. Umwelt- und Tierschutz, sinnvolle Freizeitgestaltung von Jugendlichen) gefragt und zum anderen danach, in welchen Kontexten Jugendliche aktiv sind. 37 Prozent der Zwölf- bis 25-Jährigen gaben 2019 demnach an, dass sie oft oder gelegentlich in einem Verein, 13 Prozent in einer Jugendorganisation, acht Prozent in einem Rettungsdienst oder bei der freiwilligen Feuerwehr, acht Prozent in einer Hilfsorganisation (*Greenpeace*, *Amnesty* etc.), drei Prozent in einer *Gewerkschaft* und vier Prozent in einer *Partei* aktiv sind – um jene aufgeführten Kontexte zu nennen, die am ehesten den Jugendverbänden zugerechnet werden können (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 101).

   Nach *AID:A* sind 19 Prozent der Zwölf- bis 17-Jährigen in einer kirchlichen oder religiösen Gruppe, 17 Prozent in einem Gesangsverein, Musikverein, in einer Theatergruppe o. Ä., neun Prozent in der *freiwilligen Feuerwehr*, im *Technischen Hilfswerk*, in der *Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft* o. Ä., fünf Prozent in einer Initiative oder Gruppe, die politische Themen wie Umwelt, Frieden, Menschenrechte, Tierschutz oder andere soziale Probleme aufgreift, vier Prozent in einem Heimat-, Bürgerinnen- oder Bürger- bzw. Schützenverein, zwei Prozent in einer *Gewerkschaft* oder einem *Berufsverband* (wenn 16 Jahre oder älter), ein Prozent in einer politischen Organisation oder *Partei*. Insgesamt ergibt sich somit ein Anteil einer Vereinszugehörigkeit bei den Zwölf- bis 17-Jährigen von 44 Prozent und in der Altersgruppe der 18- bis 32-

---

178 Das gilt auch für alle Bemühungen, die weniger die Subjektseite, also die Mitglieder und Nutzerinnen und Nutzer der Angebote, und stattdessen die Angebote und Formate bzw. die Strukturen in den Blick nehmen. Zwar lassen sich in Bezug auf diesen Aspekt für den Gesamtbereich der Jugendarbeit noch einigermaßen belastbare Aussagen für die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt treffen (vgl. z. B. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 103ff.; Deutscher Bundestag 2017c, S. 367ff.), nicht aber in Bezug auf die verbandliche Jugendarbeit.

179 Bei der Erhebung von Aktivitäten in Jugendverbänden oder auch von ehrenamtlichem Engagement wird meist nicht zwischen unterschiedlichen Organisationsformen differenziert, was eine eindeutige Zuordnung zu Jugendverbänden oder Vereinen erschwert. So wird auch in den beiden hier herangezogenen Studien (*Shell*-Jugendstudie 2019 und *AID:A* 2019) nicht explizit nach Jugendverbänden gefragt. Die Daten vermitteln somit einen Eindruck über die Aktivität in der Jugendverbandsarbeit und anderen Jugendorganisationen, auch wenn die relativ offenen Kategorien (kirchliche Gruppe, Gewerkschaft) über die Kinder- und Jugendarbeit im eigentlichen Sinne zum Teil hinausweisen.

180 Ältere Daten hierzu liegen in Form des sogenannten *Deutschen Freiwilligensurveys* aus dem Jahr 2014 vor (vgl. Simonson u. a. 2017). Eine Aktualisierung dieser Ergebnisse ist auf der Basis der Befragung aus dem Jahr 2019 für Ende 2020 angekündigt (vgl. https://www.dza.de/forschung/fws.html [10.10.2020]).

Jährigen von 36 Prozent. Werden Sportvereine, die den höchsten Anteil der Vereinszugehörigkeiten ausmachen, hinzugerechnet, beträgt der Anteil im Alter zwischen zwölf und 17 Jahren 70 Prozent und von 18 bis 32 Jahren 51 Prozent.[181]

b) Aus institutioneller Sicht liefert der *Deutsche Bundesjugendring* (DBJR) als Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände und Landesjugendringe in Deutschland eine weitere Annäherung. Er gibt an, dass rund sechs Millionen Kinder und Jugendliche in den Jugendverbänden und -ringen zusammengeschlossen und engagiert sind (vgl. DBJR 2020).[182] Diese Zahl basiert auf der Addition und Rundung der vonseiten der Verbände gemeldeten Mitgliederzahlen; sie ist nur begrenzt belastbar. Der *DBJR* organisiert sich v. a. in 29 Mitgliedsverbänden, die entsprechend seiner Satzung bundesweit aktiv sein und jeweils mindestens 25.000 Mitglieder haben müssen (vgl. DBJR 2014). Die Größe der Mitgliedsverbände ist sehr unterschiedlich. Es gibt Dachverbände, wie die *Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V.* mit ihrerseits 32 Mitgliedern, die nach eigenen Angaben die Interessen von 1,35 Millionen jungen Menschen vertreten (vgl. aej 2020b), ebenso wie die *Naturschutzjugend im NABU*, die mit über 90.000 Mitgliedern in über 1.000 Gruppen aktiv ist (vgl. NAJU 2020a). Bei dieser Größenangabe des *DBJR* nicht berücksichtigt sind alle Gruppen von Jugendverbänden, die nur auf kommunaler oder Landesebene organisiert sind und deren Zusammenschlüsse die Stadt-, Kreis-, und/oder Landesjugendringe sind. Ebenfalls nicht eingerechnet sind die Mitglieder der *Deutschen Sportjugend* (dsj). Die *dsj* spricht von rund zehn Millionen Kindern, Jugendlichen und jungen Menschen im Alter bis 26 Jahren, die in über 90.000 Sportvereinen in 16 Landessportjugenden, 53 Jugendorganisationen der Spitzenverbände und zehn Jugendorganisationen der Sportverbände mit besonderen Aufgaben organisiert sind[183], wobei auch sie Doppelmitgliedschaften nicht kontrollieren kann. Über die Anzahl der in Jugendverbänden auf Orts- und Kreisebene aktiven Kinder und Jugendlichen gibt es keine belastbaren Daten (vgl. Seckinger u. a. 2009, S. 127).

Der Mangel an Daten ist auch auf zu wenige, thematisch einschlägige Forschungsprojekte zurückzuführen. Bereits im *15. Kinder- und Jugendbericht* wurde dazu formuliert: „Analog zur offenen Kinder- und Jugendarbeit ist auch die über die Kinder- und Jugendverbandsarbeit erreichte Anzahl an Kindern und Jugendlichen immer wieder Gegenstand von Kontroversen“ (Deutscher Bundestag 2017c, S. 384). Zu den dort zusammengestellten empirischen Befunden ist kaum aktuelleres Material dazugekommen.

Um einen weiteren Eindruck von der Größenordnung der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt zu bekommen, geben die öffentlichen Finanzmittel Aufschluss. Laut *Bildungsfinanzbericht*, der öffentliche Finanzen über die in der *Kinder- und Jugendhilfestatistik* gemeldeten öffentlichen Mittel der Jugendämter und der zuständigen Landes- und Bundesbehörden hinaus berücksichtigt (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 120), wurden 2018 für die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt, also nicht nur für Jugendverbandsarbeit, 2,4 Milliarden Euro ausgegeben (vgl. Statistisches Bundesamt 2019e, S. 66). „Gegenüber dem Vorjahr stiegen die Ausgaben damit um 7,3 % bzw. 0,2 Mrd. Euro. Im Vergleich zu 2010 sind die Ausgaben für Jugend- und Jugendverbandsarbeit um 27,4 % erhöht worden. Die Haushaltsansätze für 2019 sehen im Vergleich zu 2018 (Soll: 2,4 Mrd. Euro) eine Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für Jugend- und Jugendverbandsarbeit um 5,3 % auf 2,5 Mrd. Euro vor“ (vgl. ebd., S. 66). Fast zwei Drittel der öffentlichen Ausgaben für die Jugendarbeit werden von der kommunalen Ebene bestritten.[184]

Die Förderung im Rahmen des *Kinder- und Jugendplans des Bundes* ist differenzierter und nachvollziehbar, wobei zu beachten ist, dass diese Aufwendung sich allein auf die bundeszentralen Infrastrukturen und ihre Angebote beziehen (vgl. auch Abs. 10.3.2.4). 2020 betrug der Haushaltsansatz für diesen Zweck ca. 19 Millionen Euro[185] (vgl. zur Entwicklung zwischen 1989 und 2017 auch im Vergleich mit anderen Programmen des *KJP:* Waldmann 2020, S. 18ff.).

---

181 Datenquelle: AID:A 2019, n = 4.493 – 6.111, gewichtete Daten, eigene Berechnungen.

182 Anzumerken ist, dass die Daten des *DBJR* keine Doppelmitgliedschaften anzeigen können.

183 https://www.dsj.de/deutsche-sportjugend/selbstdarstellung-und-leitbild [10.10.2020].

184 Zu diesen drei Finanzierungsquellen kommen weitere, allerdings in ihrer Größenordnung wesentlich geringere, hinzu, z. B. Ressourcen der *EU*, Mittel aus anderen Verbands- und Trägerebenen, Mitgliedsbeiträge, z. B. bei Jugendverbänden, Spenden von Privatpersonen, Unternehmen und Stiftungen, mitunter auch Erlöse aus der Vermietungen von Räumen oder durch Eintrittsgelder für Veranstaltungen.

185 Die Mittel für Gedenkstättenfahrten sind hier nicht eingerechnet; Quelle: Zuarbeit *BMFSFJ* für den *16. KJB.*

10.3.4.2 Jugendverbände als demokratischer Erfahrungsraum: erste Befunde

Wie zuvor dargestellt, ermöglichen – in unterschiedlichem Maße und auf verschiedene Weise – die vor Ort organisierten, selbst verwalteten Zusammenschlüsse junger Menschen (Jugendgruppen) sowie die sie einbettenden verbandlichen und überverbandlichen Strukturen und Verfahren in vielfältiger Weise, demokratische Prozesse in einem lebensweltnahen Kontext zu erfahren und mitzugestalten. Ein wenig zugespitzt formuliert: Die entsprechenden Prozesse und Aktivitäten, in denen junge Menschen Erfahrungen mit demokratischen Prozessen sammeln und sich dabei Wissen und Kompetenzen durch ihr Agieren in der Gruppe aneignen, also Erfahrungslernen stattfindet, sind in den verbandlichen Kontexten strukturell angelegt.

Fragt man allerdings unter der hier im Mittelpunkt stehenden Perspektive danach, welche politischen Bildungserfahrungen junge Menschen in den Verbänden machen und welche empirischen Belege sich dafür finden lassen, stößt man auf eine sehr überschaubare Befundlage.[186] In einem Forschungsüberblick, der die Jahre 1990 bis ca. 2014 umfasst, kommen *Gadow* und *Pluto* in Bezug auf den Themenbereich Partizipation und Demokratieförderung zu der ernüchternden Beschreibung der Forschungslage: „Ein zentrales Merkmal von Jugendverbänden ist die Selbstorganisation, also Jugendliche organisieren für Jugendliche Begegnungsgelegenheiten und Aktivitäten. Partizipation und Mitgestaltung ist somit ein konstitutives Element der Verbände. Entsprechend viele Studien interessieren sich für das ehrenamtliche Engagement in den Verbänden, insbesondere für die Motive und Rahmenbedingungen der Engagierten. Seltener wird in den Blick genommen, welche Gestaltungsmöglichkeiten die Jugendlichen dadurch erhalten und wie die Jugendlichen diese einschätzen (z. B. Bruner/Dannenbeck 2002). Noch seltener wird die Frage der konkreten Einflussmöglichkeiten der Mitglieder oder Nutzerinnen und Nutzer thematisiert“ (Gadow/Pluto 2014, S. 156), wobei zugleich eingeräumt werden muss, „dass diese Frage […] schwierig über alle Verbände hinweg zu analysieren [ist], da die Verbände sehr heterogen sind, z. B. hinsichtlich des Verhältnisses zum Erwachsenenverband, hinsichtlich der Ziele und Aufgaben des Verbandes, hinsichtlich der Organisationsform (Verein) und der verbandsinternen Strukturen (z. B. Hierarchien)“ (ebd.).

In dem gleichen Sammelband hat *Sturzenhecker* (2014) eine Sekundäranalyse der vorliegenden Studien seit den 1990er-Jahren zum Thema *Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit* vorgelegt. Die von ihm zusammengetragenen Daten deuten auf die Leistung der Verbände als „Werkstätten der Demokratie“ hin: Demnach zeigen die Ergebnisse, „dass besonders in den Basismilieus der Jugendverbandsarbeit demokratische Werte den sozialen Umgang miteinander bestimmen. Die Verbände und Vereine bieten Gelegenheitsstrukturen, Verantwortung durch Leitung zu übernehmen und dabei für Demokratie unerlässliche Fähigkeiten partnerschaftlicher Kommunikation und Kooperation anzueignen“ (S. 234). Sie erweisen sich damit aus der Sicht des Autors als „bedeutungsvolle Orte einer demokratischen Bildung“ (ebd.), wobei er zugleich eine Differenz eröffnet, indem er betont, dass damit die Vereine und Verbände nicht zwangsläufig auch Orte der Demokratiebildung seien.[187] Aus seiner Sicht „beinhaltet die Vereinsstruktur der Jugendverbandsarbeit vor Ort ein so großes Potenzial, Demokratie zu praktizieren – nicht nur als soziale Lebensform, sondern als Wahrnehmung des Rechtes auf Mitentscheidung –, sodass im Vergleich mit der empirischen Realisierung dieser Chancen deutlich wird, dass die Jugendvereine und -verbände ihre Möglichkeiten zur Demokratiebildung nicht genug ausschöpfen. Stellvertretende Wahrnehmung von Interessen von Kindern und Jugendlichen gegenüber Staat und Gesellschaft einerseits und demokratische Umgangsformen in den Verbandsmilieus andererseits reichen allein nicht aus, um den Anspruch auf Demokratiebildung zu realisieren. Stattdessen ginge es darum, die Demokratiepraxis in den lokalen Jugendvereinen auszuweiten und auch die überregionalen Dachorganisationen wieder stärker auf diese Bindung an ihre demokratische Basis zu orientieren“ (Sturzenhecker 2014, S. 235).

Die in diesem Fazit genutzte Differenz zwischen demokratischer Bildung und Demokratiebildung wird in dem Text nur angedeutet, nicht systematisch entfaltet. Der Hinweis auf die ungenutzten Potenziale der Demokratiebildung in den Jugendverbänden geht auf die Studie von *Riekmann* (2011a) zurück. Im Mittelpunkt stand dabei auf Basis einer qualitativen Studie, in der aktuelle und frühere Mitglieder aus vier Verbänden (*Sozialistische Jugend*

---

186 In diesem Zusammenhang spielt auch die Frage eine Rolle, ob sich in den Verbänden besonders politisch interessierte bzw. desinteressierte junge Menschen sammeln. Die einzig bekannte Studie, die dieser Frage nachging, kam diesbezüglich zu keinem eindeutigen Ergebnis: Die Frage ließ sich also nicht beantworten (Fauser u. a. 2006a, S. 167ff.).

187 *Sturzenhecker* verweist darauf, dass „Demokratie […] nicht theoretisch vermittelt oder in von Erwachsenen bestimmten didaktischen ‚Häppchen oder Schrittchen‘ erlaubt werden [soll], sondern [dass] Jugendarbeit […] als gemeinsame, gleichberechtigte demokratische Praxis aller ihrer Beteiligten gestaltet werden [muss]. D. h., in der Jugendarbeit können Kinder und Jugendliche sich Demokratie durch ihre Praxis aktiv aneignen“ (2014, S. 226). Sofern diese selbsttätige Aneignung stattfindet, spricht *Sturzenhecker* von Demokratiebildung.

Deutschland (SJD) – die Falken, Hamburger Sportjugend, Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder und *Jugendfeuerwehr*) in Hamburg befragt wurden, „inwieweit die Potenziale in den Jugendverbänden verwirklicht werden und zum Selbstverständnis der Vereine und Verbände beitragen“ (ebd., S. 126). Gezeigt wird, dass sich die Verbände hinsichtlich ihres Verständnisses von Demokratie erkennbar unterscheiden. Die Autorin resümiert, dass „das demokratische Potenzial von allen Vereinen und Verbänden nicht vollständig ausgeschöpft und zu wenig reflektiert“ wird (ebd., S. 74). Das wird unter anderem auch daran deutlich, dass die Vereinsprinzipien zwar in der Regel unterstützt werden, aber demokratische Bildung wenig thematisiert wird. Auch würde das Potenzial der Institution Verein zu wenig genutzt.

Zu einer ähnlich gelagerten Einschätzung kommt eine im Rahmen des sogenannten *Wirksamkeitsdialogs Nordrhein-Westfalen* quantitative und qualitative Wiederholungsbefragung zum Thema Partizipation bei verbandlich aktiven Jugendlichen. Die jüngsten Daten stammen aus dem Jahr 2015 (vgl. Landesjugendring Nordrhein-Westfalen 2016). Dort zeigen sich zum einen hohe Zustimmungen zu den Einflussmöglichkeiten im Verband. Es wird aber auch deutlich, dass die Mitwirkungsmöglichkeiten nicht in allen Bereichen gleichermaßen gegeben sind. Eine Mitsprache bei Budgetfragen, einem machtvollen Instrument, ist z. B. für Jugendliche seltener möglich als die Mitsprache bei dem Programm (vgl. ebd., S. 7). In der Studie wird resümiert, dass politische Bildung bedeutet, Jugendlichen „Freiräume zu eröffnen, in denen demokratisches Engagement erlebt und erprobt werden kann“ (ebd., S. 65).

Die jüngste Studie ist die schon erwähnte Untersuchung *Demokratiebildung im Jugendverband* von *Ahlrichs* (2019). Hierfür wurden hauptamtliche Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in Baden-Württemberg befragt. Leitend war dabei die Fragestellung, wie „Jugendbildungsreferent*innen in Jugendverbänden ihren Auftrag zur Demokratiebildung [verstehen und gestalten] und welche Erfahrungen (sie dabei) machen“ (ebd., S. 18). In der Summe zeichnen sich ähnliche Ergebnisse, wie zuvor schon zitiert, ab. Demnach bezeichnen alle Befragten ihren Verband als demokratische Organisation. Zugleich lassen sich Unterschiede hinsichtlich des Demokratieverständnisses ausmachen. Es lässt sich auch „kein gemeinsames Verständnis demokratischer Bildung finden“ (ebd., S. 368). Beschränkungen hinsichtlich der Potenziale dazu sieht der Autor erstens in den unterschiedlichen „innerverbandlichen Möglichkeiten zur Teilhabe und Teilnahme in den formellen demokratischen Strukturen und in den non-formellen und informellen Bereichen“ (ebd.). Zweitens begrenzen gesellschaftliche Einflüsse „die Möglichkeiten zur demokratischen Teilhabe und Teilnahme in den Jugendverbänden“ (ebd.), drittens stellen die Befragten „kaum einen Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Vereinsprinzipien und der Demokratiebildung in ihrem Jugendverband her […]“ (ebd., S. 369). Und viertens führt die eigene Rollendefinition dazu, dass Demokratiebildung nur als ein Teilaspekt der Jugendverbandsarbeit angesehen und ihr „somit keine Priorität eingeräumt wird“ (ebd.).

Schließlich sei noch ein Blick auf die Jugendringe geworfen (vgl. Abs. 11.3.2.3). Auch wenn bei der schon erwähnten *DJI*-Studie *Status Quo Jugendringe* (Peucker u. a. 2019)[188] politische Bildung nicht im Zentrum der Abfrage stand, so wird darin dennoch ein wichtiger Teilaspekt davon thematisiert. Denn mit dem demokratischen Anspruch der Verbände, Dachverbände und der Jugendringe geht – wie oben gezeigt – immer auch der Anspruch der Interessenvertretung nach innen und außen einher. Im Rahmen der Befragung der Jugendringe sollten vor diesem Hintergrund die Befragten ihre eigene jugendpolitische Bedeutung einschätzen:

[188] Die Studie wurde als eine Institutionenbefragung durchgeführt, sodass ihre Ergebnisse vorangig die Perpsektive der die Fragebogen Ausfüllenden in den Geschäftsstellen und Vorständen widerspiegeln.

Tabelle 10–1

Selbsteinschätzung der Jugendringe hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und ihrer jugendpolitischen Bedeutung (Anteile „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“ in %)

	2004	2010	2015
Selbstverständnis			
Wir als Jugendring vertreten die Interessen aller Kinder und Jugendlichen in der Region.	82	82	88
Erfolg und Bedeutung			
Wir sind erfolgreich bei der Durchsetzung unserer jugendpolitischen Ziele.	/	68	73
Unser Einfluss auf jugendpolitische Entscheidungen der Stadt/des Landkreises ist gering.	37	36	32

/ wurde nicht in vergleichbarer Form erhoben
N = 211 (2004), n = 222 (2010), n = 234 (2015)
Quelle: DJI Jugendringerhebungen 2004, 2010, 2015; Peucker u. a. 2019, S. 43

Die Daten zeigen, dass die Jugendringe zwar mit hohen Werten (88 Prozent) der Aussage zustimmen, dass sie die Interessen aller Kinder und Jugendlichen in der Region vertreten würden; bezüglich ihres Erfolges deutet sich jedoch bei mehr als einem Viertel offenbar Zurückhaltung an. 32 Prozent gaben an, dass ihr Einfluss auf jugendpolitische Entscheidungen der Stadt bzw. des Landkreises ebenfalls gering sei (Peucker u. a. 2019, S. 43). Ohne hier im Detail mögliche Gründe dafür diskutieren zu können (vgl. ebd., S. 42), indizieren diese Daten auch an dieser Stelle Diskrepanzen zwischen dem oben genannten Anspruch, die Interessen aller Kinder und Jugendlichen demokratisch legitimiert zu vertreten, und der Erfolge bei ihrer Verwirklichung.

Gemeinsam ist diesen Studien, dass sie den analytischen Blick vorrangig auf die strukturelle bzw. institutionelle Seite richten. Lenkt man den Blick auf die Subjektseite, taucht die Frage auf, inwiefern durch das Engagement in Jugendverbänden Bildungsprozesse angestoßen, Kompetenzen erworben und politisches Engagement angeregt werden. Abgesehen davon, dass mit dieser Frage erhebliche konzeptionelle und methodische Ansprüche verbunden sind,[189] erweist sich der Stand der Forschung auch an dieser Stelle als nicht sehr ausdifferenziert und belastbar.

Immerhin konnte in diesem Zusammenhang z. B. *Reinders* in einer methodisch anspruchsvollen, vergleichenden Studie zwischen Mitgliedern eines Pfadfinder-Verbandes und nicht verbandlich organisierten Jugendlichen Hinweise sammeln, „dass mit der Zugehörigkeit zu Pfadfindern eine erhöhte Prosozialität einher geht und die politische Partizipationsbereitschaft höher ausfällt. […] Die] Befunde zusammen deuten an, dass der durch das Engagement bei den Pfadfindern entwickelten Prosozialität eine wichtige Mediationsfunktion zukommt“ (Reinders 2006, S. 607f.), bei dieser Gruppe also auch eine höhere politische Beteiligungsbereitschaft zu beobachten ist.

Düx u. a. (2009) befragten neben 74 leitfadengestützten Interviews mit freiwillig engagierten jungen Menschen 1.500 ehemals ehrenamtlich engagierte Erwachsene und konnten zeigen, dass „sich in der Jugend engagierte Personen auch später stärker gesellschaftlich beteiligen“ (S. 217). Es konnten nicht nur erkennbar höhere Werte in Bezug auf politisches Interesse („wie stark interessieren Sie sich dafür, was in der Politik oder im öffentlichen Leben vor sich geht“) aufseiten der Engagierten beobachtet werden (vgl. ebd., S. 215), sondern eben auch ein stärkeres gesellschaftliches Engagement, wobei sich markante Unterschiede je nach Tätigkeitsbereich beobachten ließen: „In der Regel beteiligen sich frühere Helfer seltener als frühere Leiter an gesellschaftlichen Aufgaben und diese seltener als frühere Organisatoren. Am größten ist das aktuelle Engagement bei ehemaligen Funktionären. Alle diese Tätigkeitstypen, auch ehemalige Helfer, zeigen jedoch einen größeren gesellschaftlichen Einsatz als Personen, die sich in der Jugend überhaupt nicht engagierten“ (ebd., S. 217). Um diese Ergebnisse in Bezug auf die Jugendverbände bewerten zu können, muss mitbedacht werden, dass der Studie ein breites Verständnis von Engagement im Jugend- und jungen Erwachsenenalter auch jenseits der Verbände (z. B. auch hinsichtlich Schule und Hochschule, Kunst und Kultur) zugrunde lag (vgl. Düx u. a. 2009, S. 61ff.). Nichtsdestoweniger sind sie für die Jugendverbände auch gültig und indizieren vor allem die Bedeutung der verbandlichen Beteiligungsstrukturen für die politische Sozialisation.

[189] Anspruchsvoll sind auf diese Frage abzielende Forschungsvorhaben, weil sie zeigen müssten, dass nicht nur bestimmte Bildungs- und Lernprozesse stattgefunden haben, sondern dass diese sich mindestens plausibel ursächlich dem Kontext Jugendverbandsarbeit und nicht irgendwelchen anderen sozialisatorischen Erfahrungen und Räumen zurechnen lassen. Derartige nicht verbandliche Einflüsse lassen sich aber üblicherweise nicht so einfach nachweisen. Dies ist einer der zentralen Gründe, weshalb Untersuchungen in diesem Bereich schnell an ihre Grenzen stoßen und bislang kaum belastbare Daten zu der genannten Fragestellung vorliegen.

10.3.5 Ein Zwischenfazit

Fasst man die bisherigen Forschungsergebnisse und vielfältigen Praxiserfahrungen zusammen, lässt sich festhalten, dass Jugendverbände mit ihren Jugendgruppen und Zusammenschlüssen in vielfältiger Form politische Bildung sachbezogen, anlassbezogen und systeminhärent ermöglichen. Sie ermöglichen – in unterschiedlichem Maße – Prozesse und Aktivitäten, in denen politisches Erfahrungslernen stattfindet; und (fast) unvermeidbar ist: „In diesem Lernfeld wird Demokratie im Kern gemacht, ganz so, wie man es in einer Werkstatt erwarten würde. Es geht um das Erlebnis von möglichst selbstbestimmten Räumen und Zeiten. Aus den Materialien Raum, Zeit und Gemeinschaft wird Demokratie gebastelt. Politisch, ja urpolitisch, ist das in zweierlei Hinsicht. Zum einen, weil (mehr oder weniger) frei gewählte und (mehr oder weniger) frei gestaltete Zeiten und Räume praktisch anschaulich und erfahrbar machen, dass die Bedingungen, unter denen man zusammenlebt, und die Optionen, unter denen man wählen soll und kann, nicht einfach vorgegeben, sondern tatsächlich veränderbar sind“ (Groschwitz 2014, S. 51), wobei aus der Perspektive des vorliegenden Berichts erstens zu ergänzen wäre, dass mit dem erwähnten „Machen von Demokratie“ immer auch die Herstellung, die Durchsetzung und das Infragestellen allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen einhergehen (vgl. Abs. 2.1.1). Und zu ergänzen wäre zweitens, dass alle vorliegenden Studien und Praxiserfahrungen Hinweise liefern, dass es dabei markante Unterschiede zwischen den Verbänden gibt und strukturell angelegte Potenziale politischer Bildung offenbar nicht überall ausgeschöpft werden (vgl. auch Deutscher Bundestag 2017c, S. 67).

So kann festgehalten werden, dass die Praxis in den Jugendverbänden und Jugendgruppen in vielfältiger Weise politische Bildungsprozesse und damit eine entsprechende Aneignung von Wissen und Kompetenzen ermöglicht. Die wiederholt betonten Unterschiede hängen offenbar mit einer ganzen Reihe von Aspekten zusammen:

– Ein wesentliches Kriterium dürften die Interessen und Ziele sein, die jeweils die Mitglieder einer Gruppe verbinden und damit diese konstituieren. Dabei bewegen sich die Gruppen zwischen zwei Extremen: Auf der einen Seite stehen die, bei denen die oben benannten Aushandlungsprozesse ein nicht angestrebter, aber eventuell notwendiger Teil ihrer Aktivitäten sind, um ihre konkreten Ziele zu erreichen oder gar die Existenz der Gruppe zu sichern (klassisch: Kampf um Fördermittel, Räume, Genehmigungen), also Werkzeuge bzw. Mittel zum Zweck sind. Auf der anderen Seite stehen Gruppen, deren Kerninteresse das Verfolgen politischer Ziele „im engeren Sinne“ ist. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang neben den *Migrantinnen-* und *Migrantenjugendselbstorganisationen* (MJSO) die sogenannten politischen (z. B. *SJD – Die Falken*) und gewerkschaftlichen (z. B. *DGB-Jugend*) Verbände und die Jugendverbände aus dem Umweltbereich (z. B. *BUNDjugend*) sowie Zusammenschlüsse junger Menschen, die für verbindliche und wirkungsvolle politische Beteiligung kämpfen.
– Ein weiterer Aspekt dürfte die Zugehörigkeit zu (größeren) Strukturen darstellen. Durch die (bewusste) Mitgliedschaft in Zusammenschlüssen, Dachstrukturen, Netzwerken oder als Teil einer Erwachsenenstruktur werden die Gruppen einschließlich ihrer Aktivitäten und Ziele durch die damit einhergehenden Strukturen, z. B. durch verbandliche Traditionen, fachliche Standards, vielfältige Prozesse inner- und überverbandlicher Sozialisation und Qualifikation, geprägt. Dabei beeinflussen die Ziele, Sichtweisen und Intentionen der o. g. Strukturen auch die Sicht der einzelnen Gruppen auf ihr Handeln. Auch werden z. B. Erwachsenenorganisationen, die in „ihrem“ Jugendverband nicht nur die Möglichkeit zur fachlichen Nachwuchsgewinnung sehen, sondern gleichfalls zur Gewinnung (zukünftiger) Aktiver, die die Organisation z. B. durch Verantwortungsübernahme aufrechterhalten, den Jugendverband bzw. seine Gruppen für solche ermöglichenden Bildungsprozesse mindestens sensibilisieren.
– Schließlich sind noch die Intentionen der anderen Akteure im Raum relevant: Die Organisationen oder Institutionen, die die Zusammenschlüsse junger Menschen unterstützen, ihre Arbeit ermöglichen bzw. fördern, verbinden damit eigene Ziele. Bei der öffentlichen Hand sind diese i. d. R. durch Förderrichtlinien und/oder gesetzlich definiert. Größter Akteur ist hier die öffentliche *Kinder- und Jugendhilfe* auf allen föderalen Ebenen. Die Schaffung entsprechender Bildungsmöglichkeiten gehören hier immer zu den (Neben-)Zielen der Förderung und leiten sich z. B. aus den §§ 11 und 12 SGB VIII ab.

Gleichzeitig erfahren die Jugendlichen beim Versuch der Vertretung ihrer eigenen Interessen in der jeweiligen Gruppe bzw. der Interessen der Gruppe innerhalb der Struktur (z. B. als Jugendverband) und/oder gegenüber Politik, Gesellschaft, Staat und/oder ggf. entgegengesetzten Interessengruppen ihre Selbstwirksamkeit einschließlich deren Grenzen.

10.3.6 Herausforderungen und Voraussetzungen

Die Existenz und die Aktivitäten der den Raum konstituierenden Gruppen und damit die Ermöglichung von (politischer) Bildung durch diese sind an Voraussetzungen gebunden, die auf drei Ebenen beschrieben werden können:

(1) Auf der Ebene der Gruppen müssen die politischen Verantwortlichen v. a. durch ihre Selbstverwaltungsstrukturen (kommunale Entscheidungsträgerinnen und -träger, Kommunalverwaltung), aber z. B. auch durch die Art der medialen Darstellung der entsprechenden Aktivitäten einen Rahmen schaffen, der die Existenz und die Freiräume dieser Gruppen ermöglicht, unterstützt und fördert oder zumindest nicht be- oder verhindert. Dies geschieht gleichermaßen durch ein gesellschaftliches Klima, das von einer größtmöglichen Toleranz für selbstorganisierte Aktivitäten von Gruppen junger Menschen mit einer großen Wertevielfalt geprägt ist, als auch durch förderpolitische Maßnahmen und das weitgehende Unterlassen ordnungspolitischer Maßnahmen. Dazu gehören beispielsweise das Vorhandensein (oder Schaffen) von ausreichend geeigneten Orten in öffentlichen und halb öffentlichen Räumen, die nicht verregelt sind.

Bereits hier zeigen zumindest exemplarische Erfahrungen, dass Handlungsbedarf besteht. Viele junge Menschen und Jugendverbände beklagen, dass immer mehr öffentliche Orte (vor allem im urbanen Raum) verschwinden, z. B. durch Umwidmung und/oder kommerzielle Nutzung. Zugleich werden die Regularien für die verbliebenen Orte immer restriktiver (z. B. durch Stadtordnungen, die die Aufenthalts- und Nutzungsmöglichkeiten regeln). In diesem Sinne formuliert z. B. der *DBJR*: „In der Jugendpolitik aller politischen Ebenen und in gesellschaftlichen Diskursen müssten Jugendverbände in ihrer Rolle und Eigenschaft als Selbstorganisation junger Menschen wahrgenommen und als solche unterstützt, gefördert und einbezogen werden. Dies stellt immer weniger die gelebte Realität dar. In der öffentlichen, politischen und unverständlicherweise teilweise auch in der fachlichen Debatte werden die Zusammenschlüsse junger Menschen nach ihren Themen, ihren Maßnahmen und dem erzielten Output beurteilt. Die zentralen Begrifflichkeiten und Wesensmerkmale wie Selbstorganisation, Peer-Learning, Interessenvertretung und weitere, die in § 12 des SGB VIII genannt werden, sind dabei nicht im Blick“ (DBJR 2010).

Die öffentlichen Träger der *Kinder- und Jugendhilfe* setzen bei ihrer Förderung der Kinder- und Jugendarbeit immer stärker nur auf die Förderung konkreter Aktivitäten und Maßnahmen, auf Projektförderung oder auf die Förderung zumindest konkreter Zielbeschreibungen, v. a. im Bereich Prävention. Die Förderung und Unterstützung von Jugendgruppen, Initiativen und Verbänden in ihrer Rolle und Eigenschaft als Selbstorganisation junger Menschen als in § 12 SGB VIII gesetzlich verankerte Leistung hat in der öffentlichen und politischen Debatte nach wie vor nicht den notwendigen Stellenwert und geht – vielleicht mit Ausnahme der Förderung im Rahmen des *KJP* des Bundes und einiger Bundesländer – inflationsbereinigt zurück. Gleichzeitig erschweren neue formale Vorgaben oder ihre restriktivere Auslegung die Arbeit der Gruppen selbst und der sie unterstützenden Strukturen wie Jugendverbände und -ringe, weitere Träger der *Kinder- und Jugendhilfe*, Fachorganisationen etc. Aktuell gehören dazu die Diskussion und ganz praktische Versuche, das Gebot der Gleichbehandlung aller zugelassenen Parteien für die Träger der öffentlichen Gewalt und öffentlichen Leistungen entsprechend § 5 PartG auf (zumindest geförderte) zivilgesellschaftliche Akteure zu übertragen. Auch die restriktivere Auslegung der steuerbegünstigten Ziele nach § 52 Abgabenordnung (AO) bei der Entscheidung über die Anerkennung der Gemeinnützigkeit gehört dazu sowie die entsprechende Diskussion über die Grenzen der politischen Betätigung steuerbegünstigter (gemeinnütziger) Organisationen. So hat das Urteil des *Bundesfinanzhofes* (BFH) V R 60/17 v. 10.01.2019 für erhebliche Verunsicherung gesorgt, denn darin hat der *BFH* entschieden, dass die Verfolgung politischer Zwecke im Steuerrecht nicht gemeinnützig sei, anderseits aber die Verbände sich zur Förderung ihrer nach § 52 AO steuerbegünstigten satzungsmäßigen Zwecke in gewissen Grenzen auch betätigen dürfen, um z. B. zur Förderung des Umweltschutzes Einfluss auf die politische Willensbildung und die öffentliche Meinung zu nehmen (vgl. BFH 2019).

In Hinblick auf das gesellschaftliche Klima sind parlamentarische Aktivitäten insbesondere der *AfD* gegen die Jugendarbeit zu beobachten: „Unterstellt werden politische Beeinflussung und Manipulation von Kindern und Jugendlichen. […Die] Relevanz [wird] angezweifelt und die politische Haltung kritisiert. Einzelne Jugendverbände und Jugendringe werden dem Vorwurf ausgesetzt, sich in oder in der Nähe von linksextremistischen Kreisen zu bewegen, die durch staatliche Gelder finanziert werden. Insbesondere die Sozialistische

Jugend Deutschlands – Die Falken gerät immer wieder ins Visier –, indem über kleine Anfragen in Parlamenten der Verband zusammen mit Gewerkschaftsstrukturen, anderen Jugendorganisationen und Parteijugenden mit dem Label des ‚Linksextremismus' versehen wird" (Weigel/Scholl 2020, S. 122f.). Gleichzeitig wird versucht, „einen Keil zwischen Jugendverbände zu treiben. Auf der einen Seite die gute, helfende Jugendverbandsarbeit, wie sie beispielsweise von der THW-Jugend, der Jugendfeuerwehr, dem Jugendrotkreuz oder kirchlichen Hilfsorganisationen – Malteser oder Johanniter – angeboten wird. Auf der anderen Seite jene Jugendverbände, die aus Sicht der AfD politisch links stehen oder Verbände junger Migrant*innen sind. Die Breite und Vielfalt der Jugendverbandsarbeit [werden] nicht als Stärke, sondern als Bedrohung gesehen" (ebd., S. 123f.).

(2) Auf der Ebene der (Unterstützungs-)Strukturen muss neben der Möglichkeit (s. o.) auch die Bereitschaft vorhanden sein, entsprechende Aneignungsprozesse zu ermöglichen. Auch hier wird – am Beispiel der Jugendverbände – Handlungsbedarf sichtbar, denn „[es] wird deutlich, wie sehr gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen die Jugendverbände immer wieder neu zur Justierung ihres Selbstverständnisses herausgefordert haben und nach wie vor herausfordern" (Ahlrichs 2019, S. 146). So sieht sich das Selbstverständnis der Jugendverbände, als „Werkstätten der Demokratie" praktische Aneignungen demokratischer Erfahrungen, Kompetenzen und Fähigkeiten zu sein, mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert, die sich mit Verbetrieblichung, Familiarisierung und Verschulung beschreiben lassen (vgl. Ahlrichs 2019, S. 147). Damit ist das Unterwerfen des Verbandes unter betriebswirtschaftliche Denkweisen u. a. zulasten der Demokratie ebenso gemeint wie die gegenläufige Entwicklung, die Zunahme der Homogenität der Mitglieder eines Vereins mit der Gefahr der Abgrenzung von anderen Milieus und einem Spannungsverhältnis zur (lokalen) Öffnung des Verbandes sowie der gesellschaftliche und wirtschaftliche Druck zur Verschulung durch die zunehmende Forderung nach Kooperationen mit Schulen. Hier stehen dann nicht mehr demokratische Entscheidungsprozesse im Mittelpunkt und es entsteht ein Widerspruch zum freiwilligen Angebot und zur selbsttätigen Aneignung von Demokratie (vgl. ebd., S. 147ff.).

(3) Auf der Ebene der Jugendlichen müssen – ähnlich wie bei den Gruppen – die notwendige Toleranz, Akzeptanz oder bestenfalls Anerkennung ihrer Aktivitäten in der Gruppe vorhanden sein. Auch hier können die Eltern oder andere (erwachsene) Bezugspersonen entsprechendes Engagement verhindern (Verbot), missbilligen, ignorieren, anerkennen oder unterstützen. Die Bandbreite der Möglichkeiten wird am besten an den Schulstreiks im Rahmen von *Fridays for Future* deutlich, aber ebenso bei vielen anderen politischen Aktivitäten. Genauso notwendig sind ausreichende Freiräume für ein Engagement in Gruppen. Dazu gehören v. a.:

- zeitliche Freiräume, also Zeitspannen, die von jungen Menschen selbstbestimmt gestaltet und wahrgenommen werden können;
- örtliche Freiräume, also Orte, die sie für sich als freie Räume begreifen und die sie selbstbestimmt füllen, belegen und besetzen können;
- gestalterische Freiräume, also die Möglichkeit, mitzubestimmen und sich beteiligen zu können, und in letzter Konsequenz die Ermöglichung, selbst bzw. als Teil einer Gruppe entsprechende Angebote zu machen;
- finanzielle Freiräume, da auch Aktivitäten in der Gruppe zumindest implizit Kosten verursachen, und sei es nur für die Mobilität.

Bleiben drei zentrale Herausforderungen zu benennen:

(1) Alle verfügbaren Daten deuten an, dass die Jugendgruppen, die Verbände, die Dachverbände und andere Zusammenschlüsse im Kern demokratisch verfasst sind, dass aber je nach Verband durchaus Entwicklungspotenziale im Hinblick auf politische Bildung vorhanden sind. Von hier aus ergeben sich eine Reihe von kritischen Anfragen an die jeweiligen Verbände bzw. die Chance für die Verbände, sich selbstkritisch zu befragen, ob und inwiefern die angelegten Potenziale politischer Bildung wirklich konsequent genutzt werden.

(2) Wiederholt dokumentieren die vorliegenden Studien, dass es kein gemeinsames Verständnis politischer Bildung bei den Verbänden gäbe (vgl. Ahlrichs 2019, S. 368). Es wäre vermutlich etwas kurzgeschlossen, deshalb zu fordern, dass so etwas wie ein verbandsübergreifendes Verständnis politischer Bildung zu entwickeln wäre. Dazu sind die Verbände in jeder Hinsicht zu heterogen. Auf einer etwas abstrakteren Ebene wäre es

allerdings zu begrüßen, wenn sich die Verbände auf so etwas wie Eckpunkte bzw. Standards politischer Bildung einigen könnten. Ein nicht unwesentlicher Aspekt dürfte sicherlich sein, dass es aus einem anspruchsvollen Verständnis politischer Bildung nicht ausreicht, Erfahrungen mit demokratischen Prozessen – sei es in den Jugendgruppen, sei es innerhalb verbandlicher Strukturen und Verfahren – zu machen. So wichtig diese Erfahrungen und Erlebnisse auch sind, bedürfen sie gleichsam der Reflexion und Einbettung. Vieles deutet darauf hin, dass es an dieser Stelle – trotz der bereits vorhandenen Bemühungen – noch entsprechende Nachhol- und Begleitbedarfe der meist ehrenamtlich Engagierten gibt.

(3) Schon mehrfach angesprochen (vgl. Abs. 10.3.4) kann die politische Bildung im sozialen Raum Jugendverbände von wenigen Ausnahmen kaum auf empirische Forschung und eine entsprechende Fachdiskussion zurückgreifen. Soll aber politische Bildung auch in diesem Feld in dem oben anvisierten Sinne gestärkt werden, bedarf es auch mehr Forschung. Dafür müssen die Bedarfe sowohl aus der Fachpolitik als auch aus der Praxis heraus – und hier durch die Dachstrukturen aggregiert und kommuniziert – stärker eingefordert und in der Wissenschaft für diesen Forschungsbereich geworben werden. Die vorhandenen Ansätze des Wissenschafts-Praxis-Transfers sollten überprüft und ggf. ausgebaut sowie Lücken benannt werden. Initiativen wie das 2019 gegründete *Bundesnetzwerk Kinder- und Jugendarbeit* könnten dazu ein Ausgangspunkt sein, um entsprechende Impulse auf den Weg zu bringen (vgl. Bundeskongress 2020). In Bezug auf die damit einhergehenden Finanzierungsbedarfe ist wiederum in erster Linie die Politik gefordert.

10.4 Demokratische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit

Wo sich pädagogische und soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen konzeptionell als Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) oder als Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit (AJ(S)A) versteht, deuten sich schon in den jeweiligen Selbstbezeichnungen explizite Raumkonzepte an: Offenheit bzw. das Hinaustreten aus einem Raum in eine Sphäre, in der Adressierte vermutet werden und Fachkräfte nur Gäste sind, werden als zentrale räumliche Referenzpunkte gesetzt. Damit wird eine Praxis markiert, die sich von der Arbeit in geschlossenen oder durch Mitgliedschaft gekennzeichneten Bezügen absetzt bzw. auf Aktionsflächen verweist, für die prinzipiell allgemeine Zugänglichkeit besteht, etwa, weil sie sich in der Öffentlichkeit befinden.

Im Falle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht die propagierte Offenheit unter physisch-räumlichem Aspekt darin, den Adressatinnen und Adressaten Gebäude und Areale zur Verfügung zu stellen (z. B. Jugendhäuser oder Aktivspielplätze), in denen zwar die jeweiligen Träger das Hausrecht ausüben, die aber offene Türen besitzen bzw. freien Zutritt erlauben. Selbst wenn hier junge Menschen ihre Belange einbringen können, gemeinsam Interessen definieren, sich kollektiv formieren, agieren, Konflikte aushandeln und insoweit ein Stück Öffentlichkeit herstellen, handelt es sich dabei dennoch nicht um öffentliche Räume, insofern der öffentliche Raum eine Fläche meint, die von einer Gebietskörperschaft verwaltet und bewirtschaftet wird und jeder Person prinzipiell frei zugänglich ist. Allenfalls ließe sich in diesen Fällen hinsichtlich des Strukturgeflechts zwischen den Polen Privatheit und Öffentlichkeit von sogenannten halböffentlichen Räumen ausgehen (so etwa Deinet 2009b; Deinet 2009c), deren Kommerzialitätsferne sie aber von den vielerorts ebenso bezeichneten, nur scheinbar öffentlichen Räumen in Privatbesitz (wie Einkaufszentren) unterscheidet. In jedem Fall rückt die Eigenbezeichnung der Betreiber und Fachkräfte Offener Kinder- und Jugendarbeit das nicht nur die Ortsbeschaffenheit beschreibende Prinzip der Offenheit des Arbeitsfelds und nicht das Angebot einer für junge Menschen gedachten öffentlichen Arena in den Vordergrund des Selbstverständnisses.

Für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit scheint demgegenüber auf den ersten Blick eine umgekehrte Fokussierung naheliegender zu sein; dies vor allem dann, wenn man mit ihr – wie dies vielfach getan wird – die Straßensozialarbeit assoziiert. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Strategie des Aufsuchens sich längst nicht nur auf den öffentlichen Raum, also etwa Frei-, Park- und Verkehrsflächen erstreckt, sondern auch andere Orte, etwa Stadien, Shoppingmalls und Schulhöfe, betrifft. Insofern setzt die aufsuchende Strategie an Räumen an, die ihr offenstehen oder auf Anfrage bzw. gezielt für sie geöffnet werden. In Gestalt von Mobiler Jugendarbeit versteht sie sich dabei als Schnittfläche zwischen der allgemeinen Jugendarbeit und einer vornehmlich auf die Unterstützung von beeinträchtigten und benachteiligten jungen Menschen ausgerichteten Jugendsozialarbeit (vgl. § 11 und § 13 SGB VIII).

Im Folgenden werden zunächst die Potenziale zum Thema gemacht, die sich im Hinblick auf demokratische Bildung auffinden lassen (Abs. 10.4.1), sowohl in der OKJA (Abs. 10.4.1.1) als auch in der AJ(S)A (Abs. 10.4.1.2). Dabei wird jeweils zuerst die diskursive Formierung eingeblendet (vgl. Brenneis u. a. 2018, S. 8; Graduiertenkolleg Topologie der Technik 2018), die die in ihnen verfügbaren Räume konzeptualisiert, mit Bedeutungszuschreibungen versieht und ihnen Leitprinzipien zuweist. Anschließend werden Grenzen, Berührungen und Wechselwirkungen mit anderen Räumen aufgezeigt, bevor einzelne Teilräume spezifischer betrachtet werden.

Die tatsächliche Nutzung von Potenzialen zu demokratischer Bildung wird in Abschnitt 10.4.2 analysiert. Hier werden zunächst (Abs. 10.4.2.1) die Intentionen der wichtigsten Akteursgruppierungen – Einrichtungen und Fachkräfte, die Kinder und Jugendlichen selbst sowie relevante Kontextakteure – und die Spannungsfelder zwischen ihnen jeweils für beide Arbeitsfelder in den Blick genommen. Inwieweit sich tatsächlich Aneignungsprozesse durch Kinder und Jugendliche vollziehen, die als demokratische Bildung wirken können, wird anschließend unter der dreifachen Dimensionierung der Auseinandersetzung mit Demokratie als Struktur, als Gegenstand und als Erfahrung erörtert (Abs. 10.4.2.2).

Aus den Analysen schlussfolgernd werden abschließend (Abs. vgl. 10.4.3) Empfehlungen für die Gestaltung der Rahmenbedingungen einer Offenen Kinder- und Jugendarbeit und einer Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit skizziert, die geeignet scheinen, die demokratische Bildung von Kindern und Jugendlichen angemessen zu fördern. Weiterreichende Konsequenzen finden sich in Kapitel 18 in diesem Bericht.

10.4.1 Potenziale für demokratische Bildung in den Räumen von Offener Kinder- und Jugendarbeit sowie Aufsuchender Jugend(sozial)arbeit

Da ein sozialer Raum durch die „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271) konstituiert wird, ist nach dem sozialen Prozess zu suchen, im Zuge dessen dieser Raum entsteht. Anders als ein Ort ist er nicht schlicht durch seine materielle Beschaffenheit und seine Lokalisierung irgendwo in der Welt gegeben, sondern stellt sich erst durch Akte der Bedeutungszuschreibung her. Durch seine stete Reproduktion mittels diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken nimmt er zunehmend Gestalt an und wird orientierungswirksam für seine Akteure. Über alle Dynamiken und Modifikationen hinweg, die diese Praktiken und ihre Verhandlungen im Laufe der Zeit mit sich bringen, wird ein (nicht-identischer, aber von den Diskursbeteiligten doch als gewährleistet betrachteter) relativ stabiler Verständnishorizont konstruiert.

10.4.1.1 Zur diskursiven Formierung der sozialen Räume von Offener Kinder und Jugendarbeit und ihren Leitprinzipien

Die Räume der Kinder- und Jugendarbeit waren seit ihren Anfängen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ihrer sozialintegrativen Funktion von der Spannung zwischen einerseits ordnungs- und kontrollpolitischer und andererseits sozialisatorisch-lebensweltlicher Perspektive durchzogen. Diese Spannung prägt, mit verschiedenen Ausschlägen in die eine oder andere Richtung, die offenen und aufsuchenden bzw. nachgehenden Angebote für Kinder und Jugendliche, wie sie insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugenommen haben, bis heute (vgl. Böhnisch 2013, S. 4).

Während die Jugendclubs in der ehemaligen *DDR* sich bis zur Wiedervereinigung explizit als Instanzen der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit in einem (vermeintlich) antifaschistischen Staat verstanden (Morgenstern 1986), erhielt die OKJA in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg einen dezidiert politisch-demokratischen Bildungsauftrag, zunächst vor allem in den amerikanisch besetzten Regionen mit den sogenannten *German Youth Activities*. In Reaktion auf die diktatorischen Vereinnahmungsbestrebungen der deutschen Jugend durch den Nationalsozialismus und im Zuge von deren Aufarbeitung verfolgten sie die Absicht, in offenen Jugendhäusern Demokratie auf dem Wege einer freiwilligen demokratischen Selbstorganisation der Jugend, also im Sinne eines *learning by doing*, zu vermitteln (Hafeneger 2013, S. 38–39). Dieser Traditionsstrang trat mit der Übernahme der Jugendclubs durch deutsche Träger zugunsten einer Ausrichtung auf als pädagogisch wertvoll erachtete Freizeitbeschäftigungen und Jugendschutz wieder in den Hintergrund. Die Steigerung des durchschnittlichen Wohlstandsniveaus und die Ausweitung des kommerziellen Freizeitangebots in den 1960er Jahren brachten die Notwendigkeit mit sich, den sozialen Raum der OKJA stärker auf die Bedürfnisse von Jugendlichen und deren kulturelle Praktiken auszurichten, um für sie als Adressatengruppierung attraktiv zu bleiben (ebd., S. 41). Vor allem die in den 1970er Jahren erstarkende Jugendzentrumsbewegung verstand im Kontext ihrer

zahlreichen Auseinandersetzungen mit den Kommunen um selbstverwaltete Freiräume jenseits von Kontrolle, Abhängigkeit von hauptamtlichen Fachkräften und Konsumzwang die OKJA als politische, potenziell gesellschaftsverändernde Akteurin und gleichzeitig als informellen Bildungsort in Abgrenzung zur Schule (ebd., S. 42f.; Böhnisch 2013, S. 5f.). Sie schwang sich so zu einem Lern- und Experimentierfeld für demokratisches, soziales und pädagogisches Handeln auf und strahlte mit dieser Ausrichtung auch auf die Konzeptdiskussionen nicht selbstverwalteter Jugendhäuser aus.

Auch wenn das Brüchigwerden des Versprechens gesellschaftlicher Integrationssysteme und die damit einhergehende Individualisierung von Integrationserfolgen (Böhnisch u. a. 2009, S. 203ff.; Böhnisch 2013, S. 7f.; Deutscher Bundestag 2017c, S. 94) die OKJA bald erneut in eine kompensatorische Rolle drängte, bleibt der an die Kinder- und Jugendarbeit generell und damit auch an die OKJA gerichtete gesetzliche Auftrag verbindlich, dass die Angebote „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ sollen (§ 11 SGB VIII). Hieraus leitet sich der Anspruch ab, die OKJA als „Ort realer demokratischer Erfahrung“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 189) aufzufassen, an dem sich junge Menschen Demokratie „durch aktives demokratisches Handeln“ aneignen (ebd.). Damit einher geht die Überwindung des Bildes vom unmündigen Heranwachsenden (Bröckling/Schmidt 2012, S. 45). Dass zumindest die organisierte OKJA für sich den Auftrag einer derartig konturierten politischen Bildung annimmt, ist den entsprechenden Grundsatz- und Positionspapieren der Arbeitsgemeinschaften und Verbünde der OKJA zu entnehmen (vgl. z. B. Kooperationsverbund Offene Kinder und Jugendarbeit u. a. 2019; AGJF Sachsen 2019; AGJF BW 2018; LAGO BW o. J.; juzunited o. J.; AGOT-NRW 2011; Bund der Jugendfarmen & Aktivspielplätze e. V. 2014).

Die schon in der Einleitung dieses Kapitels (vgl. Abs. 10.1.2) herausgestellten allgemeinen Leitprinzipien von Kinder- und Jugendarbeit sind in spezifischer Weise auch konstitutive Elemente für den sozialen Raum der OKJA und folglich auch seiner Potenziale für demokratische Bildung. Zum einen gestattet die räumliche Offenheit das Zusammenkommen von Peers mit verschiedenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergründen jenseits von Konsumverpflichtung und kommerziellen Interessen. Zum anderen fordert die inhaltlich-thematische Offenheit, die „Verwertungslogiken“ (Kooperationsverbund Offene Kinder und Jugendarbeit u. a. 2019, S. 2) und damit eine Verzweckung des Raums zurückweist, Kinder und Jugendliche strukturell heraus, Ideen zu kreieren, Aktivitäten und Projekte stets neu auszuhandeln und Überlegungen zu ihrer methodischen Umsetzung anzustellen (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 192). Dabei können Kinder und Jugendliche, unterstützt von Fachkräften, lernen, ihre eigenen Bedürfnisse als Interessen zu artikulieren, sie einer begrenzten Öffentlichkeit darzulegen (Sturzenhecker 2013) und sich mit Fragen der gegenseitigen Anerkennung und mit Prozeduren zur Entscheidungsfindung auseinanderzusetzen.

Aufgrund des Prinzips der *freiwilligen Teilnahme* steht Kindern und Jugendlichen ein Raum zur Verfügung, der mit seinem organisatorischen, finanziellen und personellen Gerüst zwar einen Handlungsrahmen absteckt und in einer Hausordnung konkrete Gestalt annimmt, in dem sie aber dessen ungeachtet pädagogisch-intentional als entscheidungsmächtige Subjekte anerkannt werden und sich jenseits von formellem Zwang für selbst gewählte Aktivitäten und Projekte zusammenschließen können (vgl. Sturzenhecker 2011, S. 134). Die Zugehörigkeit zu diesem sozialen Raum wird vonseiten der hier tätigen Fachkräfte vornehmlich über Beziehungsarbeit hergestellt (Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 6). Die damit einhergehende formelle „Machtarmut“ (Sturzenhecker/Deinet 2018, S. 696) der Fachkräfte bedingt darüber hinaus, dass Kinder und Jugendliche bei Entscheidungen, die das Alltagsleben und die Beziehungsverhältnisse der Einrichtung betreffen, nicht ohne Weiteres übergangen werden können. Insofern sämtliche darauf bezogenen Beschlüsse, abgesehen vom zwiespältigen Hausverbot, ohne feste Vorgaben und formelle Sanktionsmöglichkeiten gefällt werden, ist hier eine strukturelle Voraussetzung dafür gegeben, Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2004, S. 7–11) erfahren zu können. OKJA bietet so im „geschützten Rahmen“ (AGJF Sachsen 2019, S. 17) die Möglichkeit, sich anders als in spielerischen Settings, in denen von Komplexität und Alltagskonsequenzen abstrahiert wird, unter Ernstbedingungen auszuprobieren und mit den Folgen des eigenen Handelns konfrontiert zu werden, wenn in unterschiedlichen Formen „Verantwortung für sich und andere“ (ebd.) übernommen wird.

Hinsichtlich der Potenziale, die sich aus dem Prinzip der *Partizipation* ergeben, gilt es zunächst einige begriffliche Unterscheidungen zu treffen; denn mit verschiedenen Formen von Partizipation gehen je unterschiedliche Bildungschancen einher (Schwerthelm 2018). Partizipation kann formell, beispielsweise in Gremien, oder informell im Rahmen von Gesprächen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfolgen, sie kann entweder punktuell, so etwa bei einer Besucherbefragung, oder kontinuierlich durch Interaktion über eine Online-Präsenz stattfinden. Darüber hinaus lässt sich mit *Sturzenhecker* (2011, S. 134) demokratische Partizipation als eigene Form bestimmen, die von einem kodifizierten Recht auf Mitwirkung getragen wird. Die Unterscheidung zwischen Mitsprache,

Mitgestaltung und Mitbestimmung (vgl. Klöver/Straus 2005) weist darüber hinaus darauf hin, dass einerseits nicht jede Form von Partizipation unmittelbar auf Prozesse der Entscheidungsfindung bezogen ist, etwa die Mitarbeit von Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung oder einzelnen Projekten, und dass es andererseits unterschiedliche Reichweiten von Partizipation gibt. Mitbestimmungsrechte können sich beispielsweise auf bestimmte Themen oder auch gewisse Phasen in der Entscheidung zu einem Projekt und dessen Durchführung beschränken.

Informelle Partizipationsformen bieten den Vorteil, niedrigschwellige Mitsprache zu ermöglichen und diese seitens der Fachkräfte flexibel und personengerecht zu handhaben, bleiben dabei aber relativ unverbindlich. Formelle Varianten ermöglichen dagegen konkrete Erfahrung in demokratischer Partizipation bzw. Strukturen mit kodifizierter Rechtslage und können so Wissen über demokratische Prozesse und Diskussionskompetenzen fördern. Gleichzeitig bringen formelle Beteiligungsformen größere Hürden mit sich, weil hier für die Teilnahme spezifische Kompetenzen erforderlich sind (vgl. Seckinger u. a. 2016, S. 232f.; Deinet u. a. 2017, S. 173f.). Darüber hinaus zeigen Studien, dass gerade bei benachteiligten Jugendlichen negative Erfahrungen mit institutionalisierten Formen vorliegen, was diese tendenziell von einer Beteiligung ausschließt (Walther 2011, S. 215).

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung als Prinzip zu verfolgen, meint nicht nur, altersspezifische kulturelle Aneignungs- und Erlebnisformen sowie in Entwicklung befindliche Wertmaßstäbe zu berücksichtigen und zu respektieren, sondern als soziale oder pädagogische Fachkraft die nahräumlichen Gegebenheiten und ihre Bedeutung für Kinder und Jugendliche, beispielsweise in Sozialraumanalysen oder mittels herausreichender und aufsuchender Arbeit, in Erfahrung zu bringen. Praktisch folgt aus einer solchen Arbeitsweise nicht nur, gegebenenfalls den Kontakt zu anderen Akteuren im Sozialraum zu suchen und Kooperationen einzuleiten. Sondern sie kann darüber hinaus auch bedeuten, Kinder und Jugendliche selbst in solche Prozesse der Erforschung von Lebenswelt und Sozialraum einzubeziehen, sie dabei ihre eigenen Vernetzungs- und ggf. auch Konflikt(regulierungs)erfahrungen machen zu lassen und sie so mit Leitgedanken und Verfahren vertraut zu machen, in deren Rahmen Demokratie praktisch erfahren werden kann. Diversitätssensibilität ermöglicht es dabei nicht nur, die Unterschiedlichkeit und Vielfalt menschlichen Lebens kennenzulernen und zu reflektieren, sondern auch Konflikte verständigungsorientiert auszuhandeln. Beteiligungsprozesse mit heterogenen Gruppierungen bergen darüber hinaus die Chance, „Diskriminierung und Privilegierungen, ihren gesellschaftlichen Ursachen und den Mechanismen, die sie aufrechterhalten“ (AGJF BW 2018, S. 19) zu begegnen.

Der Anspruch, *jugendpolitische Akteurin* oder *jugendpolitischer Akteur* zu sein, verlangt den Einsatz für die Interessen von Kindern und Jugendlichen. Sie sollen in ihrer Auffassung bestärkt werden, eine Stimme und berechtigte Anliegen zu haben. Mitunter besteht für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen und die der Einrichtung nach außen hin zu vertreten und sich dabei lebenspraktisch mit kommunalpolitischen Strukturen auseinanderzusetzen (vgl. Sturzenhecker 2013, S. 443). Auf diese Art und Weise angestoßene Veränderungen in einer Kommune oder einem Stadtteil können Grundlage für Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen sein. Dabei können jedoch auch Frustrationen entstehen oder die Erfahrung von nicht eingelösten Demokratieversprechen, etwa dann, wenn Kinder und Jugendliche seitens der Kommunalpolitik als Gesprächspartner nicht ernst genommen oder Absprachen ihnen gegenüber nicht eingehalten werden (vgl. juz-united 2019).

Grenzen, Berührungen und Wechselwirkungen mit anderen Räumen

Auch wenn sich der soziale Raum durch die beschriebene Konstitution von anderen Räumen abgrenzt, kann an einigen Stellen auch eine Verflüssigung oder das Ausfransen von Grenzen zu anderen Räumen beobachtet werden.

Das trotz einiger teilkommerziell betriebener Einrichtungen (vgl. K. Müller 2013) insgesamt immer noch mehrheitlich verfolgte Ziel, „echte Alternative[n]“ (juz-united o. J., S. 5) zu kommerziellen Räumen anzubieten, bringt die OKJA in ein Konkurrenzverhältnis zu kommerziellen Freizeitangeboten und setzt sie damit indirekt deren Einfluss aus. In jüngerer Zeit dringen verstärkt auch über virtuelle Räume, besonders in Gestalt sozialer Netzwerke, kommerzielle Verlockungen samt ihren Handlungslogiken direkt in die OKJA ein.

Hinzu kommt eine Reihe von Erwartungen, die mehr oder minder deutlich mit einer Verstärkung defizitorientierter Perspektiven verbunden sind (vgl. AGJF BW 2018, S. 32), wie gewalt-, kriminalitäts- und extremismuspräventive Aufgaben, die Erbringung von Betreuungsleistungen im schulischen Ganztag (Züchner/Arnoldt 2011; Sturzenhecker 2004, S. 25; Peucker u. a. 2014, S. 24) und die Forderung nach stärkerer Fokussierung auf benachteiligte und beeinträchtige Kinder und Jugendliche.

Zudem setzen die betriebswirtschaftlich geprägte Vergabe finanzieller Mittel und drohende Kürzungen die OKJA von politischer Seite in den letzten Jahrzehnten verstärkt unter Druck, ihre Wirksamkeit nachweisen zu müssen (vgl. Lindner 2009, S. 10). Solange Nachweise von Wirksamkeit allerdings auf den „Erwerb von Schlüsselqualifikationen […][,] kulturellen und interkulturellen Kompetenzen“ (Arbeitskreis G5 2010, S. 18) sowie Sozialkompetenzen und deren essenzielle Bedeutung für die Arbeitswelt zentriert werden (vgl. Klöver u. a. 2009, S. 144), besteht die Gefahr, sich wirtschaftlichen Verwertungslogiken zu unterwerfen.

Insgesamt betrachtet verleihen die genannten Grundlagen und Raumverhältnisse der OKJA spezifische Potenziale für die Förderung der Entwicklung von demokratischen Werthaltungen.

Teilräume

Diese Grundkonstellationen lassen sich bezogen auf die verschiedenen Teilräume, die OKJA bietet, spezifizieren:

Jugendhäuser, -(kultur)zentren und -räume in Selbstverwaltung bilden mit gegenwärtig 15.021 dieser Einrichtungen (Mühlmann/Pothmann 2019, S. 4) die Hauptform der OKJA. Auch wenn sich Größe, Organisationsform, Angebotsstruktur und -schwerpunkte sowie Nutzungsmöglichkeiten stark unterscheiden, treffen die meisten geschilderten Potenziale auf diese Form der OKJA zu. Das Herzstück solcher Einrichtungen bildet in der Regel[190] der Offene Bereich, der, meist ausgestattet mit Theke, Tischkicker und weiteren Spielemöglichkeiten, als frei nutzbarer Treffpunkt für Kinder- und Jugendliche untereinander und mit den Fachkräften dient. Weiterhin bieten Jugendhäuser und -zentren neben Workshops und verschiedenen Events oft Außenbereiche mit Sportanlagen, die Möglichkeit zur kreativen und künstlerischen Betätigung sowie kultur- und medienpädagogische Programme. Zunehmend an Bedeutung gewinnen auch niedrigschwellige Beratungsformen und ggf. Weitervermittlungen bei Problemlagen (vgl. Peucker u. a. 2014; Seckinger u. a. 2016, S. 174ff.; Deinet u. a. 2017, S. 55ff.). Eine besondere Form stellen Jugendräume in Selbstverwaltung dar. Aufgrund einer fehlenden allgemeinen Definition von Selbstverwaltung ist es nicht ohne Weiteres möglich, ihre Anzahl zu ermitteln. Legt man das Selbstverständnis der Jugendzentren zugrunde, können 20 Prozent aller Einrichtungen als selbstverwaltet gelten (Seckinger u. a. 2016, S. 40), die Jugendämter hingegen stufen nur 4 Prozent der Einrichtungen als selbstverwaltet ein (Gadow u. a. 2013, S. 119). Der saarländische Verband juz-united bestimmt Selbstverwaltung in seinem Modellprojekt „OFFENsive!“ darüber, dass die Verantwortung für die Organisation, inklusive Hausrecht, Schlüsselgewalt, Bestimmung der Öffnungszeiten und Vertretung nach außen, bei jenen jungen Menschen liegt, die selbst die Nutzergruppe der OKJA bilden (juz-united 2019). Nach diesem Verständnis fordert das Modell der Selbstverwaltung Kinder und Jugendliche nicht nur dazu heraus, eine größere Anzahl an Aufgaben selbst zu übernehmen, sondern auch selbst unmittelbar in Kontakt zu kommunalen Institutionen und Verantwortungsträgerinnen und -trägern zu treten, also Teilhabe an Entscheidungen und Ausgestaltungen von Aktivitäten zu pflegen, den Sozialraum im Blick zu haben und als jugendpolitische Akteurinnen und Akteure aufzutreten.

Eine Reihe von Einrichtungen der OKJA hat in den letzten Jahren in konsequenter Umsetzung des Gedankens der Sozialraumorientierung Ansätze entwickelt, die über das angestammte stationäre Arbeitsfeld mit seinen Komm-Strukturen hinausreichen. Im Sinne der Verfolgung von Geh-Strukturen wird dann auch das Aufsuchen von Kindern und Jugendlichen an ihren Treffpunkten bzw. generell im öffentlichen Raum als Auftrag verstanden. Angebote wie sportliche Aktivitäten, Feste, Stadtteilerkundungen mit Kindern und Jugendlichen oder Konfliktmoderationen im Sozialraum der Adressatinnen und Adressaten erreichen zum einen neue Zielgruppen für die OKJA und nehmen zum anderen aktiv das jugendpolitische Mandat wahr, indem sie sich für die Verbesserung der Lebensbedingungen und Möglichkeiten von Kinder und Jugendlichen im entsprechenden Sozialraum einsetzen (vgl. Deinet/Krisch 2013). Sie können damit dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen als Gruppierung mit eigenen Bedürfnissen Sichtbarkeit zu verleihen, sowie die Aneignung des öffentlichen Raumes als Ort von Bildungserfahrungen unterstützen (Deinet 2009c, S. 17ff.).

Intergenerative Einrichtungen, die, zumindest wenn der OKJA zugehörig, auch spezielle Räume für Jugendliche aufweisen, schaffen Begegnungs- und Austauschstätten für Menschen mit unterschiedlichem Erfahrungshorizont. Da Verhaltensformen, Kompetenzen und Wissensbestände verschiedener Generationen durch die jeweiligen historischen Bedingungen ihres Aufwachsens – bspw. technische Gegebenheiten, zeitpolitische Ereignisse und soziale Entwicklungen – geprägt sind, ermöglichen intergenerative Kontakte, wie sie auch die rund 540 Mehrgenerationenhäuser in Deutschland anzielen, spezifische Settings der Wissenstransformation. Hier können Kinder und

190 Die meisten Einrichtungen der OKJA bieten einen solchen Offenen Treff an (vgl. Pluto 2019, S. 12).

Jugendliche in der Begegnung mit älteren Generationen nicht nur eigene Wissensbestände und Haltungen erweitern und hinterfragen, sondern selbst als Lehrende – etwa in Hinsicht auf die Nutzung digitaler Medien – auftreten und dadurch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit wie der Anerkennung durch Erwachsene machen. Vor allem ermöglichen gemeinsame Projekte und Aktivitäten verschiedener Generationen, Vorurteilsbestände abzubauen und auch im Kontext des demografischen Wandels kommunale Gemeinschaft aktiv neu zu gestalten (vgl. Dummann 2013). In diesem Zusammenhang ist allerdings strittig, inwieweit sich hier jugendliche Eigensinnigkeit noch Ausdruck verschaffen kann, zumal Minderjährige hier zwar unter den Konsumentinnen und Konsumenten haushaltsnaher Dienstleistungen, wie vor allem Hausaufgabenhilfe, die größte Altersgruppe sind, aber nur zu 5,4 Prozent die freiwillig Engagierten stellen (vgl. BMFSFJ 2011, S. 21 und 62).

Offene Kinder- und Jugendarbeit wird darüber hinaus auch auf *Aktivspielplätzen* und in *Jugendfarmen* betrieben. Über 170 Einrichtungen dieses Arbeitsfelds (u. a. Kinder- und Jugendbauernhöfe, Abenteuerspielplätze, Stadtteilfarmen) haben sich im *Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e. V.* zu einem Dachverband zusammengeschlossen. *Mühlmann* und *Pothmann* (2019, S. 4) zählen in der amtlichen Statistik gar 520 dieser Angebote. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht das Angebot naturnaher offener Spiel- und Erfahrungsräume (Deimel 2013a), in denen in inklusiver Rahmung Mitbestimmung und Teilhabe sowie die Bedeutsamkeit einer nachhaltigen Lebensweise erlebt werden können. Eher implizite politisch bildende Funktionen können von diesen Räumen insbesondere dann ausgehen, wenn sie als ökologisch-ökonomische Lernfelder angelegt werden, in denen Arbeit verständigungsorientiert nicht als geldbezogenes Abstraktum, sondern als kooperativ eingebundene und den Selbstwert stabilisierende konkrete Eigenarbeit zur Aufrechterhaltung natürlicher Lebensgrundlagen wie auch der Einrichtung selbst reflektiert erfahrbar wird.

Als fahrzeuggebundene Einrichtungen „zwischen Kinderanimation und räumlicher Vernetzung“ (Landschaftsverband Rheinland 1999) beanspruchen seit den 1970er Jahren *Spielmobile* nicht nur, dem in der UN-Kinderrechtskonvention verbürgten Recht von Kindern auf Spiel zur Durchsetzung zu verhelfen. Derzeit existieren, manchmal eher sozialpädagogisch, manchmal eher kulturpädagogisch motiviert (vgl. Deimel 2013b), 846 dieser Angebote (Pothmann/Mühlmann 2019, S. 4). Mit ihrer (dem Spiel zugesprochenen) Bildungsfunktion (vgl. Zacharias 2004) und ihrem politischen Anspruch betrachten sie sich auch als Förderer der Partizipation von Kindern im sozialen Nahraum (Bundesarbeitsgemeinschaft Spielmobile e. V. 2001).

Die Entwicklung des kommunalen Raums als ein Ensemble von diversen Lernorten, die für (auch informelle) Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen förderlich wirken können, steht in verschiedenen Ansätzen im Zentrum. Sie betreffen Teilräume wie etwa die hierzulande seit den 1980er Jahren zeitlich befristeten, meist im Rahmen von Ferienspielangeboten stattfindenden Kinderspielstädte (vgl. schon Grüneisl/Zacharias 1989), bei denen u. a. auch Kinder mit dem Ablauf, den Instanzen und den Verfahren (kommunal)politischer Prozesse bekannt gemacht werden. Mit mehr Aussicht auf eine Kontinuität der Chancen zu informellem Lernen und zur Übernahme von Verantwortung im kommunalen Geschehen verknüpfen andere Projekte Bildungs- und konkrete Stadtgestaltungsperspektiven miteinander (vgl. z. B. BMU 2007). So werden zur Einlösung von Kinderrechten in lokalen Bildungslandschaften einschließlich des öffentlichen Raums etwa durch kommunale Kinderbeauftragte (vgl. z. B. Haller-Kindler/Möller 2020) oder noch allgemeiner zur Eröffnung von Handlungs- und Spielräumen in lokalen Bildungslandschaften für die nachwachsende Generation Gelegenheitsstrukturen vermittelt, in denen demokratische Teilhabemöglichkeiten genutzt, Auseinandersetzungen mit anderen Nutzungsinteressierten und institutionellen Stellen geführt und Zugehörigkeits- und Gemeinschaftserfahrungen in neuer Weise ermöglicht werden können. Dies gelingt primär dann, wenn Raumplanungen und Beteiligungschancen Kindern und Jugendlichen transparent, konkret und zeitnah umsetzbar erscheinen (vgl. z. B. Kessl/Reutlinger 2013).

10.4.1.2 Zur diskursiven Formierung der sozialen Räume von Aufsuchender Jugend(sozial)arbeit und ihren Leitprinzipien

Vorbilder und Vorläufer der Aufsuchenden Jugendarbeit in Deutschland finden sich in der kriminalpräventiven Arbeit mit Straßengangs in Großstädten der USA seit den 1920er Jahren. Die neue Qualität dieses Ansatzes bestand darin, die Treffpunkte von Jugendlichen aufzusuchen und nicht zu versuchen, ihre lebensweltlich gebildeten sozialen Strukturen aufzubrechen, sondern mit der vorgefundenen Gruppe zu arbeiten (Keppeler/Specht 2018). In Deutschland kam eine hiervon inspirierte, aber stärker die Parteilichkeit für die jungen Menschen betonende Arbeitsweise seit Ende der 1960er Jahre zum Einsatz. Anlass waren schon damals meist Probleme und (oft stadtteilbezogene) Konflikte von jungen Menschen, die von einrichtungsbezogenen Angeboten nicht (mehr) bearbeitet

werden konnten (ebd.; Keppeler u. a. 2020). In Abgrenzung von den Komm-Strukturen Offener Kinder- und Jugendarbeit pflegt Aufsuchende Jugendarbeit so eine Geh-Struktur und fokussiert sich von jeher auf spezifische Problemlagen sozial benachteiligter oder beeinträchtigter Jugendlicher wie Drogen- und Alkoholsucht, Arbeitslosigkeit, Kriminalität, Gewalt und Ausgrenzungserfahrungen. Erst mit dem Übergang in die 1990er Jahre setzte sich die Auffassung durch, dass aufsuchende Angebote zum Standardangebot der Jugendarbeit gehören (sollten) (Krafeld 2004, S. 7).

Es wird durch den Ansatz kein eigener Frei- oder Schutzraum für Jugendliche kreiert, in dem sich – wie in der OKJA – karitative, erzieherische, integrative, kompensatorische, kontrollpolitische sowie experimentelle und emanzipative Praktiken durchmischen. Vielmehr werden Jugendliche an alltäglichen Orten aufgesucht, an denen zumeist durch konfligierende Praktiken verschiedener Akteure Räume mit entsprechenden Möglichkeiten konstituiert und angeeignet werden. Raum ist für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit also keine feststehende und bekannte Größe, sondern immer wieder neu zu entdecken und in seinem Verhältnis zu einzelnen Jugendlichen und Gruppen zu bestimmen (vgl. Brock 2017; Krafeld 2004).

Neben den oben geschilderten veränderten Bedingungen des Aufwachsens (vgl. hierzu auch Görlach 2020) formiert sich die Aufsuchende Jugendarbeit damit maßgeblich über die Veränderung der Raumpraktiken der letzten Jahrzehnte. Öffentlicher Raum – traditionell auf keine vorbestimmte Nutzungsweise festgelegt – wurde im Rahmen der Stadtentwicklung zunehmend monofunktionalisiert und ordnungspolitisch in „Sicherheits- und Sauberkeitsreglements“ standardisiert, mithin in seinen Grenzen zum kommerziellen, halb-öffentlichen Raum verwischt (Flohé/Knopp 2009, S. 32ff.; vgl. auch Frank 2020, S. 310). Jugendliche, die in ihren experimentellen Aneignungsformen (die Möglichkeit von) Grenzüberschreitung verkörpern, erscheinen umso mehr als Gefahr, je strikter die Reglements dieser Räume gestaltet sind, und gelten gleichzeitig selbst als gefährdet, wo der öffentliche Raum sich noch unkontrolliert darstellt (Flohé/Knopp 2009, S. 29; Deinet 2009c, S. 13; Graduiertenkolleg Topologie der Technik 2018, [5]; Frank 2020, S. 312). Können oder wollen sich Jugendliche diesen vorherbestimmten Funktionen von (halb-)öffentlichen Räumen nicht beugen, sind sie häufig von Ausgrenzung und Verdrängung betroffen und sollen aus der Sicht von politischen Verantwortungsträgern oder auch allgemein aus der von Erwachsenen „von der Straße geholt“ werden, wobei die Bedeutung des öffentlichen Raums als Bildungsraum für junge Menschen negiert wird (Deinet 2009c, S. 13).

Die Aufsuchende Jugendarbeit erweitert mit dieser Entwicklung ihren Kreis von Adressatinnen und Adressaten über jene hinaus, die im engeren jugendsozialarbeiterischen Sinne von Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung betroffen sind, auch auf jene, „für die der öffentliche und halböffentliche Raum einen bedeutsamen Teil ihrer Lebenswelt darstellt“ (BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 3) und deren Recht auf Aufenthalt im öffentlichen Raum bedroht oder eingeschränkt ist, so auch Kinder (vgl. Hillig u. a. 2020).

Deswegen überrascht es nicht, wenn sich Aufsuchende Jugendarbeit – vielleicht deutlicher als andere Formen von Jugendarbeit – explizit für das Grundrecht auf ein menschenwürdiges Dasein und die Verwirklichung des Sozialstaatsprinzips einsetzt (vgl. BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018; LAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit in Bayern e. V. 2014; LAK Mobile Jugendarbeit Sachsen e. V. 2013; LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg 2001). Ihr geht es darum, Ausgrenzung und Stigmatisierung von Jugendlichen zu reduzieren, deren Inklusion zu fördern und ihre Lebensbedingungen zu verbessern sowie ihnen lebensweltliche Unterstützung anzubieten (BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 4). Für ihre Praxis formuliert die Fachorganisation *BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit* (2018) eine ganze Reihe an unverzichtbaren Leitprinzipien, die sich zu einem großen Teil mit denen der allgemeinen Kinder- und Jugendarbeit decken (etwa Freiwilligkeit, Partizipation, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung), aber vor allem auch folgende Spezifika betonen und sie damit als Potenziale für demokratische Bildung ins Spiel bringen:

– *Niedrigschwelligkeit*, *Flexibilität* und professionelles Rollenverständnis: Die Fachkräfte sind bestrebt, sämtliche Barrieren abzubauen und niedrig zu halten, die verhindern, dass ein tragfähiger Kontakt aufgebaut wird, oder es den Adressatinnen und Adressaten erschweren, Hilfsangebote anzunehmen. Dazu ist es erforderlich, Angebote flexibel an die Lage und Bedürfnisse der jungen Menschen anzupassen. Dies schließt ein, die professionellen Aufträge und Ziele gegenüber den Adressierten transparent zu machen. Die Fachkräfte verstehen sich als helfende Gäste in der Lebenswelt der Klientel. Die damit einhergehende Spannung aus Nähe und Distanz ist je fallbezogen auszutarieren.

  Gerade in Konflikten wie beispielsweise um den Aufenthalt auf öffentlichen Plätzen kann die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit in einer Vermittlerposition, die von allen Seiten Akzeptanz genießt, Kommunikation

der jeweiligen Parteien auf Augenhöhe schaffen – und damit auch Jugendlichen, die Stigmatisierungserfahrungen gemacht haben, gesellschaftliche Akzeptanz verschaffen (Puhm 2020, S. 276). Über die inneren Gruppenkontexte hinaus wird dann auch ein Lernfeld für den formalen und dialogischen Umgang mit Konflikten (ebd., S. 277) eröffnet. So kann Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit als „Medium von Raumaneignung“ (Deinet 2009c, S. 24), Rechtesicherung und politischer Subjektwerdung wirksam werden. Sich einen Platz in der Öffentlichkeit zu erkämpfen und positiv konnotierte Begegnungschancen mit anderen Menschen der Kommune zu schaffen, befördert die Integration in ein Gemeinwesen und den Abbau von Stigmatisierung.

– *Akzeptanz* und *Parteilichkeit*: Die akzeptierende Haltung, die von der AJ(S)A als wichtiges Element von sozialarbeiterischer Professionalität herausgestellt wird, ist keinesfalls mit einer Einstellung gleichzusetzen, die in jedem Fall prinzipielles Einverständnis mit dem, was die Adressaten und Adressatinnen denken und tun, signalisiert. Akzeptanz erstreckt sich vielmehr auf die Behandlung der Adressaten und Adressatinnen als personale Subjekte, nicht aber uneingeschränkt auf deren Haltungen – dies erst recht nicht, wenn sie un- oder antidemokratische Elemente aufweisen. Gleichwohl stellen sich die Fachkräfte anwaltschaftlich auf die Seite ihrer Adressatinnen und Adressaten. Dies wiederum heißt nicht, dass Ansichten oder Verhaltensweisen der Adressaten unkritisch und parteiisch verteidigt werden. Vielmehr sollen so ihre grundlegenden Rechte auf gesellschaftliche Teilhabe, Aneignung von Räumen und Umwelt sowie Schutz vor Ausgrenzung und Marginalisierung geltend gemacht werden können.

  Gerade bei Jugendlichen mit starken Ausgrenzungserfahrungen kann eine von Respekt, Wertschätzung und Parteilichkeit geprägte Arbeitsbeziehung Eigenschaften wie Selbstwertgefühl fördern, die im Vorfeld demokratischer Bildung liegen, und dabei helfen, eigene Interessen und Bedürfnisse zu erkennen. Die gemeinsame, auf Basis einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung vollzogene Erarbeitung und Realisierung von Handlungsmöglichkeiten vermittelt Kontrolle über relevante Lebensbereiche und damit Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (vgl. auch Gillich 2008). Indem mittels Gruppen- und Clubarbeit auch die eigenen Ressourcen der Jugendlichen in Form von bestehenden sozialen Strukturen erschlossen werden, machen die Adressatinnen und Adressaten Integrationserfahrungen: Die Clique wird zum festen Halt. Grundlage hierfür ist die Förderung von Sozialkompetenzen wie einer verständigungsorientierten und gewaltfreien Konfliktregelung, die als Teil demokratischer Bildung begriffen werden können.

– *Vertrauensschutz*, *Verschwiegenheit* und *Anonymität*: Jenseits der Dokumentationspflicht von Kindes- und Jugendwohlgefährdungen geben Fachkräfte und Einrichtungen ohne entsprechendes Mandat keine personenbezogenen Informationen an Dritte weiter und dokumentieren auch keine personenbezogenen Fallverläufe. Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der Parteilichkeit und Verschwiegenheit aufgrund des fehlenden Zeugnisverweigerungsrechts werden kommuniziert.

  Deshalb kann auch in der anlassbezogenen Auseinandersetzung mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen innerhalb und außerhalb der Gruppe ein Bewusstsein für gesellschaftlich-politische Prozesse geschaffen und auf der Basis von wechselseitigem Vertrauen an eigenen vorurteilsbehafteten und un- bzw. antidemokratischen Haltungsbeständen gearbeitet werden.

– *Fachpolitische Abgrenzung*: Gegenüber sicherheits- und ordnungspolitischen Perspektiven und Aufträgen wird sich strikt abgegrenzt, um damit einerseits eine entsprechende Instrumentalisierung zu vermeiden, andererseits aber auch, um für die Adressatinnen und Adressaten die Jugendarbeit von anderen Akteuren unterscheidbar zu halten (vgl. hierzu auch Keppeler u. a. 2020).

  Durch ihre Kenntnis der Lebenswelt junger Menschen kann die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit als Sprachrohr für die Interessen junger Menschen dienen und ihnen dabei helfen, sich in der Kommune Gehör zu verschaffen. Da die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit es zumeist mit Jugendlichen zu tun hat, die selten „aktiv den konventionellen Weg der Verwaltung nehmen, um ihre Anliegen und Bedürfnisse zu äußern“ (Frank 2020, S. 315), kann die Unterstützung durch Fachkräfte neue Erfahrungsräume eröffnen. Die Adressatinnen und Adressaten können im Rahmen von Partizipationsprojekten, die aus ihren Anliegen geboren sind, im Zuge der Gemeinwesenarbeit Einblick in formelle und informelle Strukturen der (kommunalpolitischen) Demokratie erhalten und diese nutzen.

Zum spezifischen Konzept der Mobilen Jugendarbeit gehört eine Kombination der Methoden Streetwork, Einzelfallhilfe, Gruppen- bzw. Clubarbeit und Gemeinwesenarbeit, die sich an oben genannten Leitprinzipien und Spezifika ausrichten.

Indem Jugendliche über *Streetwork* an öffentlichen Plätzen, auf der Straße, auf dem Schulgelände, in Einkaufszentren, Kneipen etc. aufgesucht und angesprochen werden, wird ein möglichst voraussetzungsloses Kontaktangebot gemacht, aus dem sich eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung entwickeln kann. Die Fachkräfte treten als Gäste in ihre Lebenswelt ein und erlangen Kenntnis über die sozial-ökologischen Bedingungen und Probleme ihres Alltags (vgl. Krafeld 2004; vgl. auch Wittmann/Kampermann 2008, S. 55; BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 9).

Einzelfallhilfe meint sowohl die langfristige als auch die krisenbezogene individuelle und alltagsnahe Beratung eines bzw. einer Jugendlichen und erstreckt sich auf sämtliche Anliegen, die der Klient oder die Klientin an die Fachkraft herantragen möchte. Neben flexiblen Beratungsgesprächen, die individuell verfügbare Ressourcen erschließen sollen, kann die Einzelfallhilfe auch die unterstützende Begleitung im Kontakt zu Ämtern, Institutionen und Behörden sowie, sofern von der Klientin bzw. dem Klienten gewünscht, die Vermittlung an andere Fachdienste beinhalten (Wittmann/Kampermann 2008, S. 57f.; Keppeler/Specht 2018, S. 1026f.; BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 9; Keppeler u. a. 2020, S. 67ff.).

Gruppen- bzw. Clubarbeit respektiert und nutzt die vorgefundenen sozialen Strukturen der Jugendlichen als wichtige Sozialisationsinstanz und Ressource zur Lebensbewältigung (Keppeler/Specht 2018, S. 1027; Wittmann/Kampermann 2008, S. 60). In lebensweltlich orientierten Freizeit- und Bildungsangeboten, in denen gemeinsam mit den Jugendlichen Verhaltensregeln ausgehandelt und eigenständig lebensweltliche Bedingungen gestaltet werden können, werden soziale Kompetenzen gefördert und vorhandene Cliquenstrukturen in ein verlässliches soziales Unterstützungssystem transformiert (Wittmann/Kampermann 2008, S. 61; BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 9). Eine Variante stellt dabei die Gründung von Jugendclubs mit eigenen Regularien, regelmäßig stattfindenden Treffen und festen Mitgliedern dar. Ihnen werden dann auch gezielt Räume zur möglichst eigenständigen Verwaltung zur Verfügung gestellt (Zöller/Vögtle 2020; Wittmann/Kampermann 2008, S. 60ff.).

Gemeinwesenarbeit ist bestrebt, die Lebensbedingungen der Jugendlichen im sozialräumlichen Umfeld zu verbessern, also dort, wo viele ihrer Probleme entstehen (BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 8; Wittmann/Kampermann 2008, S. 63). Über das Knüpfen von Kontakten zu Bewohnerinnen und Bewohnern sowie sozialen Akteurinnen und Akteuren, die Schaffung von Kooperationsnetzwerken und Beteiligungsformen und die Stiftung von Gelegenheiten der Begegnung und des Austausches wird eine konzeptionelle und strukturelle Entwicklung des Gemeinwesens angestoßen, die dazu beitragen soll, Ausgrenzung, Stigmatisierung und Benachteiligung zu verringern. Auch wenn hier alle Bewohnerinnen und Bewohner der jeweiligen Gemeinde zur Zielgruppe der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit werden, bleibt sie den Anliegen und Bedürfnissen der Jugendlichen verpflichtet und versteht sich als deren Lobby (Keppeler u. a. 2020, S. 52f. und 75ff.; Keppeler/Specht 2018, S. 1027f.; BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V. 2018, S. 8).

Grenzen, Berührungen und Wechselwirkungen mit anderen Räumen

Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit begibt sich in verschiedene Räume, in denen Jugendliche anzutreffen sind. Qualität und Eigenschaften dieser Räume bestimmen sich wechselseitig durch die Nutzungspraktiken und Möglichkeiten der verschiedenen Akteurinnen und Akteure und unterliegen damit einer stetigen Dynamik (Deinet 2009c, S. 15). Sowohl Jugendliche als auch Fachkräfte prägen folglich durch eigene Praktiken Räume mit, finden aber auch spezifische Aneignungsmöglichkeiten bzw. Arbeitsbedingungen vor. Unter dem Prisma der Potenziale demokratischer Bildung lässt sich eine grobe Einteilung der verschiedenen Räume vornehmen.

Der *öffentliche Raum* dient Jugendlichen als unkommerzieller Treffpunkt, an dem sie sich untereinander austauschen, Interessen und Hobbys nachgehen, sich selbst inszenieren, andere beobachten, aber auch anecken und eigene Grenzen austesten können. Er ist unter dieser Charakterisierung ein Raum informeller Bildung (Frank 2020, S. 309ff.). Nicht nur wegen des geschilderten Konfliktpotenzials zwischen Aneignungsverhalten und Raumreglementierung sind öffentliche Räume umkämpft, sie sind Orte des Politischen im Sinne performativer Praxis, mit der herrschende Ordnungen und gesellschaftliche Wahrnehmungen aufrechterhalten oder unterbrochen und politisiert, d. h. in ihren Kontingenzen aufgedeckt werden können (Schäfer 2018).

Halböffentliche Räume sind wie öffentliche Räume der Allgemeinheit frei zugänglich, befinden sich allerdings in Privatbesitz oder im Besitz einer Institution und werden aus einer spezifischen Interessenlage heraus mit eigenständig bestimmten Nutzungsordnungen geöffnet (vgl. Fregin u. a. 2020, S. 113). Für Jugendliche können solche Räume attraktiv sein, weil sie einerseits wie öffentliche Räume als Treff- und Sozialisationspunkte genutzt werden können, dabei aber meist Schutz vor der Witterung bieten, und andererseits die dort gemachten Angebote, wie

bspw. Einkaufs- und Essensmöglichkeiten oder freier WLAN-Zugang, jugendkulturell ausgerichtet sind (Fregin/Schoppe 2020). Fachkräfte befinden sich hier in der Situation einer „doppelten Gastrolle“ (Fregin u. a. 2020, S. 130) gegenüber Jugendlichen und Hausrechtsinhaberinnen und Hausrechtsinhabern. So sind sie genötigt, verschiedene an sie herangetragene Interessenslagen und Erwartungshaltungen transparent zu klären und im Verhältnis zu ihren eigenen Zielen und Prinzipien auszuhandeln.

Einen Sonderfall halböffentlicher Räume stellen *Einrichtungsräume* der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit dar, die auch für Beratungs- und Gruppenaktivitäten genutzt werden können. Im Gegensatz zum Kontakt in anderen öffentlichen oder halböffentlichen Räumen besitzen die Fachkräfte hier die Hoheit über geltende Regeln, können diese aber auch mit den Jugendlichen gemeinsam aushandeln.

Mit Blick auf die verschiedenen Sozialstrukturen und Verdichtungen von Räumen kann des Weiteren zwischen *Stadt und Land* unterschieden werden. Als Konzept und Praxis ursprünglich für den und im urbanen Raum entwickelt, findet die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit mittlerweile auch in kleinen Städten und im ländlichen Raum Einsatzgebiete. Die aufsuchende Arbeit im ländlichen Raum unterliegt dabei einigen Besonderheiten. Wohnort und Orte der Bildung, Arbeit und Freizeitgestaltung liegen im Verhältnis zur Stadt weiter auseinander, wodurch sich die jugendliche Lebenswelt aus je nach Mobilitätsgrad verbundenen „Inseln“ zusammensetzt. Durch das Pendeln zwischen diesen Inseln und die Nutzung des virtuellen Raumes sind junge Menschen seltener auf öffentlichen Plätzen anzutreffen. Ländliche Sozialstrukturen üben in der Regel ein größeres Maß an Kontrolle und Konformitätsdruck aus, persönliche Probleme werden häufiger verdeckt, publik gewordene Probleme stärker defensiv angegangen (Hillig 2020). Konflikte mit Behörden und Anwohnerinnen und Anwohnern um öffentliche Plätze sind deswegen an der Tagesordnung (Herrenknecht/Hillig 2015). Das Ausmaß sozialer Kontrolle bedingt auch, dass mit der Betreuung und Begleitung durch die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit ein größeres Risiko der Stigmatisierung verknüpft ist. Kleinere Kommunen bieten allerdings in der Regel direktere Zugänge zu Entscheidungsprozessen und damit besondere Potenziale für eine effektive Gemeinwesenarbeit. Gleichzeitig kommt den Fachkräften eine größere Bedeutung in der Vermittlung der Interessen und Anliegen der jungen Menschen zu, weil hier der Kommunalpolitik oft in geringerem Maße jugendpolitische und jugendarbeiterische Expertise zur Verfügung steht (Hillig 2020).

Teilräume

Ein *szene- und zielgruppenbezogener Ansatz von Streetwork/Straßensozialarbeit* lässt sich von der Nutzung von Streetwork im Rahmen der Mobilen Jugendarbeit abgrenzen. Mit *Krafeld* (2004, S. 24ff.) kann hier zwischen einem problemorientierten Typus und einem szeneorientierten Typus unterschieden werden. Problemorientiert meint dabei, die Bestimmung der Zielgruppe nicht über ihre Verbindung in einem sozialen Zusammenschluss, sondern mittels einer von außen definierten einheitlichen Problemlage (beispielsweise Drogensucht, Obdachlosigkeit oder Arbeitslosigkeit) der Individuen vorzunehmen. Folglich spielt die Aktivierung von Potenzialen, die einer Gruppenzugehörigkeit entspringen, gegenüber der Einzelfallarbeit eine geringere Rolle. Der szeneorientierte Typus richtet sich dagegen auf sozial relativ dichte Gruppierungen, die sich durch (sub-)kulturelle Eigenheiten auszeichnen und dadurch auffällig erscheinen. Problemlagen sind hier differenzierter zu bearbeiten. Anders gelagert stellen sich demgegenüber Wochenend- oder Eventszenen dar, die sich bei bestimmten Veranstaltungen oder im Nachtleben bilden. Die Herausforderung, mit einer Zielgruppe zu arbeiten, bei der möglicherweise einheitliche Motive, aber keine klare Bedarfslage ersichtlich ist, birgt die Gefahr einer ordnungspolitischen Instrumentalisierung von Streetwork (Keppeler/Specht 2018). Erfahrungen aus dem Projekt „ProMeile“ zeigen jedoch, wie dieser Herausforderung durch (Online-)Befragungen und Information bei regelmäßigen Eventszenen begegnet werden kann (Reineke/Taubert 2012).

Streetwork nimmt in dem von *Specht* (1979) entwickelten Ansatz der *Mobilen Jugendarbeit* die Rolle einer Methode ein, um Kontakt herzustellen und die sozialräumliche Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten zu erkunden. Im methodischen Repertoire finden sich daneben auch Einzelfallhilfe, Gruppen- bzw. Clubarbeit und Gemeinwesenarbeit. Mobile Jugendarbeit wird dabei als Ergänzung der Komm-Strukturen der OKJA entworfen und richtet sich in erster Linie an jene, die von jenen Strukturen nicht erreicht werden (Keppeler/Specht 2018). Da abweichendes oder als anstößig empfundenes Verhalten von Jugendlichen als über die Strukturen des Gemeinwesens vermittelt begriffen wird, werden von Mobiler Jugendarbeit in Absetzung von individualisierenden Hilfekonzepten Problembewältigungen und Verbesserungen der Lebenslagen über den Einbezug aller Konfliktakteure angestrebt (Keppeler/Specht 2018; Huber 2014, S. 11). Fachkräfte bieten sich aber auch als Ansprech-

partnerinnen und Ansprechpartner und (vermittelnde) Hilfeinstanzen für weitere Themen und Probleme der Adressatinnen und Adressaten an und stärken darüber hinaus bestehende Cliquen- und Peerbezüge bis hin zur verbindlicheren Organisation in Clubs. Der „mobile“ Anteil der Jugendarbeit verliert im Verlauf dieser Prozesse an Bedeutung (Huber 2014, S. 12). Deutschlandweit werden aktuell 589 Einrichtungen bzw. Initiativen der Mobilen Jugendarbeit gezählt (Mühlmann/Pothmann 2019, S. 2).

Ebenso wie die Mobile Jugendarbeit agieren die 61 zurzeit (Ende 2019) unter dem Dach der *Koordinierungsstelle Fanprojekte* (KOS) zusammenarbeitenden *Fußballfanprojekte* gesetzlich auf Basis der §§ 11 und 13 des SGB VIII. Ab den frühen 1980er Jahren in Reaktion auf die Forderung im vom Bundesinnenministerium beauftragten Gutachten „Sport und Gewalt“ (Pilz 1982) nach entsprechend zielgruppenorientierter Sozialarbeit sukzessive gegründet (vgl. im Überblick auch Klose 2016), verstehen sie sich von Anfang an nicht nur als Einrichtungen zur Reduktion und Vorbeugung von Gewalt, sondern darüber hinaus auch als soziale Unterstützung für die Anliegen und Problembearbeitungen von Fans. Ihre Einbindung in das 1993 verabschiedete und 2012 aktualisierte „Nationale Konzept Sport und Sicherheit“ (Nationaler Ausschuss Sport und Sicherheit 2012) verweist auf die Unverzichtbarkeit der von ihnen ausgehenden sozialpädagogischen Hilfen neben sicherheits- und ordnungspolitisch begründeten Maßnahmen von Polizei, Ordnungskräften der Vereine, Kommunen etc. bei der Bearbeitung von sogenannter Fußballgewalt. In diesem Kontext wird nicht zuletzt politische Einflussnahme für die Interessen der Adressatengruppierung angestrebt, deren Partizipation und Selbstorganisation zu stärken gesucht und politische Bildung mit ihnen betrieben. Ein Schwerpunkt liegt dabei schon lange auf der Bearbeitung rassistischer oder anderweitig extremistisch konturierter Haltungen und der mit ihnen verbundenen Diskriminierungen (vgl. z. B. schon ebd., v. a. S. 8). Handlungsleitend ist aber auch allgemeiner die „Befähigung und Motivation der jungen Menschen zur Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen“ (Koordinierungsstelle Fanprojekte bei der Deutschen Sportjugend 2019, S. 23). Dies ist lebenswelt- und alltagsorientiert auch dort möglich, wo es nicht explizit um politische Bildung am „Lernort Stadion“ geht (vgl. dazu ebd., S. 38).

Eine *virtuell-aufsuchende Jugendarbeit* ist konzeptionell gesichert bislang nur in ersten Ansätzen formuliert (Bollig u. a. 2010; Bollig/Keppeler 2015; LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork e. V. 2019a; Bollig/Huber 2020),[191] wird aber bereits praktiziert, sofern Fachkräfte, nicht zuletzt aufgrund der häufig beobachteten Verdrängung der Jugendlichen von öffentlichen Plätzen, soziale Medien und Instantmessenger nutzen, um Kontakt mit Adressatinnen und Adressaten zu halten, ihn aufzubauen oder Informationen zu teilen (vgl. z. B. Rosenbaum u. a. 2017; Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019; LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019a und b). Für praktisch alle Menschen der jüngeren Generation ist die Nutzung des Internets, vor allem zur Kommunikation, vollständig in den Alltag eingelagert (DIVSI 2018). Weil damit Online-Erfahrungen „den Prozess des Heranwachsens entscheidend mit[prägen]“ (Bollig u. a. 2010, S. 2), ist es für einen lebensweltorientierten Ansatz nur konsequent, junge Menschen auch in virtuellen Räumen aufzusuchen. Die meisten von Kindern und Jugendlichen genutzten Plattformen sind kommerziell ausgerichtet, darin halb-öffentlichen Räumen zumindest vergleichbar, dienen aber neben Praktiken der Selbstinszenierung und Identitätsbildung auch als Medium für gesellschaftliche und politische Debatten (vgl. Brock 2017). Grundlage bildet eine der Sozialraumanalyse analoge Internetnutzungsanalyse (Bollig u. a. 2010, S. 4). Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche in der virtuellen Welt Gefahren wie Datenmissbrauch, Mobbing, Diskriminierung und systematische Ausgrenzung ausgesetzt, weswegen viele von ihnen im Umgang mit dem Internet Unterstützungsbedarf haben (DIVSI 2018; Brodnig 2016). Für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit gilt es dabei auszuloten, ob und in welcher Form ihre Prinzipien und Methoden in den virtuellen Raum bzw. in die verschiedenen Plattformen dieses Raumes übertragen werden können. Der Zugang über den virtuellen Raum ermöglicht dabei auch neue Angebotsformen wie Onlineberatung, schnellere Terminvereinbarungen, die Unterstützung von Identitätsbildungs- und Aneignungsprozessen im Internet sowie Erwerb von Medienkompetenz oder auch Projekte, die gezielt Öffentlichkeit für die Belange und Interessen Jugendlicher herstellen (vgl. Bollig/Keppeler 2015). Als bislang nicht gelöstes Problem für die Vertraulichkeit von Beratungen und Adressatenkontakt stellen sich jedoch die Datenschutzbestimmungen in kommerziellen Netzwerken dar. Doch fordert bereits der erweiterte Einblick, der über soziale Medien in die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten gewährt wird, zu einer kritischen Reflexion über die Sphäre des Öffentlichen und Privaten sowie darüber, wo Hilfe endet und Kontrolle beginnt, heraus (Bollig/Huber 2020).

[191] Ein Konzept zu Digital Streetwork von politisch bildender Relevanz wird auch von der *Amadeu Antonio Stiftung* vorgelegt (Dinar/Heyken 2017). Es thematisiert allerdings in erster Linie politische Präventionsarbeit, Counterspeech und das Aufdecken von Fake News.

10.4.2 Nutzung von Potenzialen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit und ihre Aneignung

10.4.2.1 Akteure und Intentionen

Da sich für die finanzielle und personale Lage der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit in der amtlichen bundesweiten Statistik keine getrennt ausgewiesenen Zahlen finden und sich über weitere Quellen nur Aussagen mit begrenzter Reichweite treffen lassen, werden diese Punkte der Darstellung der Akteure der jeweiligen Felder vorangestellt.

Zwischen 2006 und 2017 wurden die Gesamtausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe nominal um 31 Prozent erhöht, was, um den „BIP-Deflator“[192] bereinigt, einer realen Steigerung von 13 Prozent entspricht (Schilling 2018a, S. 8). Von 2016 auf 2017 betrug der Zuwachs 3,5 Prozent, womit die Kinder- und Jugendarbeit bei einem finanziellen Gesamtvolumen von 1,904 Milliarden Euro steht. Zu beachten ist dabei, dass die Ausgaben in einigen ostdeutschen Bundesändern (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern) rückläufig waren (Schilling 2018b, S. 3f.). Der Anteil an den Gesamtausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe hat sich damit, nicht zuletzt wegen des starken Anstiegs in der Kindertagesbetreuung, von 6,7 Prozent auf 4,1 Prozent reduziert. Bereitgestellt werden die Mittel zu zwei Dritteln von den Kommunen, das verbleibende Drittel wird zu fast gleichen Anteilen von Bund und Ländern erbracht, wobei sich der Anteil des Bundes seit 2006 erhöht hat (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 120f.).

2016 waren 30.302 Personen mit einem Umfang von umgerechnet 18.652 Vollzeitstellen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit tätig,[193] darunter 24.938 (82,3 %) Angestellte, von denen wiederum 18,1 Prozent in befristeten Arbeitsverhältnissen standen.[194] Damit hat sich die Anzahl der Beschäftigten seit 2006 um 10 Prozent reduziert, gerechnet auf Vollzeitäquivalente um 6 Prozent (Rauschenbach u. a. 2019, S. 115ff.). Von dieser Reduktion betroffen sind vor allem Honorarkräfte und die Gruppe der sonstigen in dem Feld tätigen Personen (ebd., S. 119). Im Vergleich zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich in der Kinder- und Jugendarbeit ein höherer Männeranteil: 41,6 Prozent der Beschäftigten sind männlich, 58,4 Prozent weiblich. Diese Verteilung hat sich seit 1998 praktisch nicht verändert (Fuchs-Rechlin/Schilling 2018, S. 4). Die Qualifizierungsquote, also der Anteil an Beschäftigten mit einem fachbezogenen Hochschulabschluss, ist seit 2006 um gut 5 Prozentpunkte auf 45,9 Prozent gestiegen (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 118).

Nutzung von Potenzialen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und ihre Aneignung

Neben den Kindern und Jugendlichen sind Fachkräfte, Träger und Einrichtungen die maßgeblichen Akteure für die Verwirklichung und Nutzung der oben geschilderten Potenziale demokratischer Bildung. Deshalb wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwiefern diese Möglichkeiten in den Einrichtungen tatsächlich verwirklicht werden sowie inwieweit und in welchen Formen die Fachkräfte Realisierungsbedingungen für deren Nutzung schaffen. Zentrale Faktoren, die aufseiten von Einrichtungen und Fachkräften Aneignungsprozesse demokratischer Bildung ermöglichen, lassen sich, angelehnt an *Bröckling* und *Schmidt* (2012), als institutionelle Offenheit und als Haltung bezeichnen.

Institutionelle Offenheit lässt sich erstens als Gewährung von Chancen und Reichweiten der Mitsprache und Mitbestimmung, zweitens als Einräumen von Möglichkeiten zur Mitarbeit begreifen und drittens – bezogen auf das in unserem Rahmen besonders interessierende Thema der demokratischen Bildung – in Ausmaß und Qualität der angebotenen Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit politischen Themen auffinden.

Daten zu diesen verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten in Einrichtungen der OKJA und den Gelegenheiten, sich dort mit politischen Themen auseinanderzusetzen, sind bisher nur unzureichend erhoben worden (vgl. Deinet u. a. 2017, S. 167). Die umfangreichsten Erkenntnisse hierzu liegen in den Studien von *Deinet u. a.* (2017)[195] und

---

192 Der BIP-Deflator setzt allgemeine Preissteigerung zur Wirtschaftskraft eines Landes ins Verhältnis (Statistisches Bundesamt 2016, S. 122f.).

193 Die amtliche Statistik zählt zu diesem Tätigkeitsfeld kulturelle Jugend(bildungs)arbeit, außerschulische Jugendbildungsarbeit, Kinder- und Jugenderholung, internationale Jugendarbeit, freizeitbezogene, offene Jugendarbeit und Jugendpflege, Jugendverbandsarbeit, mobile Jugendarbeit, Jugendberatung und Spielplatzwesen (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 116).

194 Der Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse ist damit zwar rückläufig, allerdings wird dies vornehmlich auf das Auslaufen entsprechend befristeter Stellen zurückgeführt (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 118f.).

195 Die Erhebung erfolgte 2013 in vier ausgewählten Kommunen in Nordrhein-Westfalen mittels Fragebögen (n = 95), ergänzt wurden die Ergebnisse um qualitativ ausgewertete Gruppendiskussionen mit insgesamt 104 Fachkräften, 1.526 Interviews mit Jugendlichen, darunter sowohl

aus den DJI-Jugendzentrumserhebungen vor (vgl. *Seckinger u. a.* 2016 und z. B. Mairhofer u. a. 2019, Pluto u. a. 2020a und b)[196] vor. Ergänzend und aktualisierend kann auf eine stärker das Themenfeld demokratische Bildung fokussierende, schriftliche Onlinebefragung Bezug genommen werden, die im Herbst 2019 bei Einrichtungen der OKJA und der AJ(S)A mittels eines Fragebogens mit standardisierten und freien Antwortmöglichkeiten durchgeführt und von dort beschäftigten Fachkräften beantwortet wurde (vgl. Möller/Honer 2020).[197]

Bilanzierend lassen sich auf dieser empirischen Grundlage Aussagen über die praktizierten Formen von (politisch und speziell für Demokratieentwicklung relevanter) Partizipation und die Themen, bei denen sie zur Geltung kommt, treffen:

Allen drei Erhebungen zufolge dominieren bei den Partizipationsformen klar die informellen Varianten. Informelle Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden von praktisch allen Einrichtungen als Möglichkeit genannt, Einfluss zu nehmen (Möller/Honer 2020; Seckinger u. a. 2016, S. 232). Verschiedene formelle Varianten wie Vollversammlungen, gewählte Vertretungen oder zu bestimmten Themen/Anlässen gebildete Foren werden nach *Seckinger u. a.* (2016, S. 232) und *Deinet u. a.* (2017, S. 169) jeweils von maximal einem guten Drittel der Einrichtungen angeführt. In der Befragung von *Möller* und *Honer* (2020) geben jedoch fast zwei Drittel (65 %) der Einrichtungen an, formelle Formen der Mitbestimmung zu bieten. Auffällig ist dabei, dass Einrichtungen, die den Willen und die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen zur Beteiligung betonen, und solche, die Demokratieförderung als wichtiges pädagogisches Ziel einschätzen und/oder in Selbstverwaltung bzw. ohne hauptamtliches Personal agieren, häufiger formelle Mitbestimmungsgremien aufweisen (Seckinger u. a. 2016, S. 241); demgegenüber werden informelle Beteiligungsmöglichkeiten in Einrichtungen mit hauptamtlich Beschäftigten häufiger genannt (ebd., S. 233).

Bezüglich der Themen, über die Entscheidungen partizipativ getroffen werden, zeigen die Erhebungen, dass Programm, Raumgestaltung und -ausstattung in den meisten Einrichtungen mitbestimmt werden können. Eingeschränkt (mit-)bestimmbar oder von der Mitbestimmung ausgeschlossen sind hingegen häufig die Öffnungszeiten, Getränkepreise, Hausverbote und vor allem die Einstellung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Deinet u. a. 2017, S. 170; Seckinger u. a. 2016, S. 236; Klöver/Straus 2005, S. 42; Möller/Honer 2020, S. 334). Zu beachten ist, dass Grenzen der Mitbestimmung auch jenseits der Entscheidungsmacht der Einrichtungen durch Träger gesetzt werden können. Mitbestimmung wird also tendenziell in solchen Bereichen ermöglicht, in denen eine Umsetzung verhältnismäßig einfach ist, während Entscheidungsfindungsprozesse mit größerer Tragweite ausgespart werden. Wie die empirischen Befunde zeigen, wird auch eine Mitbestimmung an den in der Einrichtung geltenden Verhaltensregeln nicht in allen Einrichtungen ermöglicht (vgl. Deinet u. a. 2017, Möller/Honer 2020). Die Ergebnisse sind auch vor dem Hintergrund von *Schmidts* Studie (2014) spannend, wonach in Einrichtungen zwar Regelüberschreitungen, aber selten die zugrundeliegenden Normen und die damit zusammenhängenden Konflikte verhandelt werden. Es ist zu vermuten, dass der Ausschluss solcher Bereiche die Möglichkeit einschränkt, sich in der Einrichtung als deren tatsächlicher Teilhaber oder Teilhaberin zu erleben und sich als politisches Subjekt zu konstituieren. Entsprechendes gilt für die Phasen von Aktivitäten, in denen Partizipation möglich ist (Schwerthelm 2015, S. 58f.). Die Daten zeigen hier, dass es beinahe in allen Einrichtungen möglich ist, mittels der Äußerung von Wünschen und Kritik Einfluss zu nehmen. Während auch in den Phasen der Planung und Durchführung hinsichtlich Raum- und Programmgestaltung noch bei den meisten Einrichtungen Partizipation ermöglicht wird (im Schnitt 84 % der Einrichtungen), sackt sie bei Anschaffungen auf einen Anteil von 46 Prozent (Planung) bzw. 30 Prozent (Durchführung) der Einrichtungen ab (Seckinger u. a. 2016, S. 240).

Wie bereits angeführt, lässt sich unter Partizipation neben formeller und informeller Mitsprache und Mitbestimmung auch Mitgestaltung in Form von (ehrenamtlicher[198]) Mitarbeit in einer Einrichtung verstehen, wobei sich hier ein breites Spektrum von Tätigkeiten von z. B. Thekendiensten bis hin zu Programmgestaltung und Veranstaltungsleitung mit jeweils entsprechend unterschiedlichen Möglichkeiten zu Partizipationserfahrungen eröffnet. Die essenzielle Bedeutung der Mitarbeit von Ehrenamtlichen in der OKJA, und damit der Verantwortung, die

---

solche, die Einrichtungen besuchen, als auch solche, die dies nicht tun, sowie mit 18 Kooperationspartnern von Einrichtungen (vgl. Deinet u. a. 2017, S. 13ff.).

196 Die Erhebungen wurden 2011 und 2017/2018 bundesweit mittels Fragebögen durchgeführt (n = 1.115, vgl. Seckinger u. a. 2016, S. 265 und n = 1.350, vgl. Mairhofer u. a. i. E.).

197 Die Datentabellen und Fragenkataloge zu dieser Studie sind einsehbar unter: www.hs-esslingen.de/~moeller. Die in diesem Kapitel verwendeten Prozentzahlen wurden gerundet.

198 *Seckinger u. a.* (2016, S. 81ff.) weisen auf die Schwierigkeit hin, dass „ehrenamtliche“ Tätigkeit unterschiedlich definiert wird, was dazu führen kann, dass manche Einrichtungen die Mitarbeit der Kinder und Jugendlichen nicht zum Ehrenamt zählen. Die Aussagekraft der Zahlen ist daher beschränkt.

diesen übertragen wird, erschließt sich, wenn man bedenkt, dass die Zahl der Ehrenamtlichen jene der Hauptamtlichen übersteigt und ein großer Teil der Jugendzentren ganz ohne Hauptamtliche besteht (Seckinger u. a. 2016, S. 81ff.). Angebotsstrukturen, die eine Fokussierung auf Zielgruppen mit besonderem Förderungsbedarf zu erkennen geben, weisen seltener ehrenamtliches Engagement aus. Auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bundesweit bei den Ehrenamtlichen gerechnet auf ihren Anteil unter den Besucherinnen und Besuchern unterrepräsentiert, sodass hier Ausschlussmechanismen vermutet werden können (vgl. ebd.). Die Daten zeigen zudem, dass diese Verteilungen seitens der Einrichtungen und Fachkräfte beeinflusst werden können: So weisen 18 Prozent der Einrichtungen einen proportionalen oder sogar überproportionalen Anteil von Ehrenamtlichen mit Migrationshintergrund auf (ebd., S. 89). Generell haben Einrichtungen mit einer stärkeren Orientierung an Konzepten der Autonomie, Beteiligung und Ermöglichung einen höheren Anteil an freiwilliger Mitarbeit (ebd., S. 93). In selbstverwalteten Jugendzentren sind Ehrenamtliche in allen Bereichen häufiger aktiv, sodass diese Einrichtungen breitestmögliche Erfahrungsräume für Teilhabe bieten; allerdings bleibt auch hier sowohl der Anteil an weiblichen Ehrenamtlichen als auch an Ehrenamtlichen mit Migrationshintergrund bislang klar unter dem Durchschnitt (ebd., S. 88, 90 und 95). Die Einrichtung im Rahmen der Mitarbeit nach außen hin zu repräsentieren, sich für ihre Interessen einzusetzen und sich darüber als politisches Subjekt konstituieren zu können, diese Möglichkeiten sind strukturell in 71 Prozent der von *Möller* und *Honer* (2020) befragten Einrichtungen gegeben.

Dazu, inwieweit Einrichtungen der OKJA als jugendpolitische Akteure in Erscheinung treten, liegen derzeit keine ausreichenden Daten vor. Indirekte empirische Hinweise dazu finden sich in der letzten Erhebung des *DJI*, die zeigt, dass nach eigener Einschätzung der befragten Einrichtungen etwa ein Drittel der Einrichtungen explizit demokratisch-beteiligungsorientierte Angebote macht. Damit sind z. B. (jugend)politische Aktionen, wie Diskussionsveranstaltungen und Jugendparlamente gemeint. Im Vergleich zu musisch-künstlerischen Angeboten (82 %) oder sportlich-erlebnisorientierten Angeboten (67 %) ist der Anteil der Einrichtungen damit deutlich geringer (vgl. Peucker u. a. i. E.). Interessant ist zudem, dass Beteiligung und Demokratieförderung zwei Themen sind, für die Einrichtungen vergleichsweise häufig zusätzliche Mittel eingeworben haben (vgl. Mairhofer 2019, S. 323). Dies ist sicher auch auf die existierenden Fördermöglichkeiten und deren entsprechende inhaltliche Widmung zurückzuführen.

Ein weiterer wichtiger Kontext, in dem Einrichtungen als jugendpolitische Akteure in Erscheinung treten können, ist Beratung, die in den meisten Einrichtungen alltagsorientiert und nah an der Lebenswelt der jungen Menschen geleistet wird. Beratung wird von Besucherinnen und Besuchern zu ganz unterschiedlichen Themen nachgefragt, am häufigsten z. B. zu jugendspezifischen Themen wie Beziehungen/Freundschaft, Schule, Konflikten, Übergang Schule/Beruf (in jeweils über 80 % der Einrichtungen). Bei welchen Beratungsthemen es sich explizit um politische Themen handelt, lässt sich mit diesen Daten schwer entscheiden. Dass die Einrichtungen auch zu Beratungsthemen, wie Rechtsextremismus oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (17 %) und Salafismus/islamistische Gruppen (7 %) angefragt werden, macht jedenfalls die Bandbreite deutlich (vgl. Mairhofer u. a. i. E.). Zwei von fünf Einrichtungen geben an, dass sie von jungen Menschen zu tagespolitischen Themen um Beratung angefragt werden. Das heißt, es ergeben sich Gelegenheiten, politische Themen zum Ausgangspunkt gemeinsamer Auseinandersetzungen zu machen. Kritisch bemerkt wird in diesem Kontext allerdings, dass die beschworene Aufgabe, Lobby für Kinder und Jugendliche zu sein, bislang kaum auf Basis einer konzeptionellen Auseinandersetzung mit Strategien und Erfahrungswerten zur jugendpolitischen Einflussnahme betrieben wird. Dies bildet jedoch die Grundlage, um Fachkräften hierfür nötige Kompetenzen zu vermitteln (Lindner 2018b, S. 316f.).[199]

Die Frage, inwiefern es in den Einrichtungen Bildungsangebote gibt, die explizit Politik zum Gegenstand haben bzw. sich als politische Bildung verstehen, wurde in der Erhebung von *Möller* und *Honer* (2020) gestellt. Über die Hälfte (54 %) der Einrichtungen gibt an, entsprechende Angebote zu machen. Das durchschnittliche Interesse der Kinder und Jugendlichen an solchen Angeboten wird auf einer Skala von 1 bis 5 (wobei 1 „kein Interesse“ bedeutet und 5 „großes Interesse“), durchschnittlich mit 2,8 eingeschätzt. Einrichtungen, die keine Angebote in diesem Feld machen, nehmen seitens ihrer Besucherinnen und Besucher auch kein entsprechendes Interesse wahr (ebd.). Dabei bleibt offen, inwieweit womöglich ein selektiver Blickwinkel, insbesondere ein verengtes Politikverständnis aufseiten der Fachkräfte, für die Wahrnehmung eines solchen Desinteresses verantwortlich ist.

Befragt zur eigenen fachlichen Haltung wird der Partizipation der Kinder und Jugendlichen ein hoher Stellenwert zugesprochen (Deinet u. a. 2017, S. 171–172) und in großer Mehrheit betont, dass die Beteiligung etwas sei, das

---

[199] Ein trauriger Beleg hierfür dürfte sein, dass der Bereich der Jugendarbeit trotz der Initiativen zur *Neuen und Eigenständigen Jugendpolitik* im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe deutlich geringere Ausgabenzuwächse verzeichnet (Schilling 2018a, S. 8).

sie stolz mache, andererseits werden die Motivation, Verantwortung zu übernehmen, und der Wunsch nach Beteiligung nur von 31 bzw. 25 Prozent als hoch eingeschätzt (Seckinger u. a. 2016, S. 240). Auch die Studie von *Klöver* und *Straus* (2005, S. 43) verweist darauf, dass die Fachkräfte mangelndes Interesse der Jugendlichen an Verantwortungsübernahme und Beteiligung, überzogene Erwartungen sowie Schwierigkeiten, Wünsche zu artikulieren, als Hindernisse für eine gelingende Partizipation wahrnehmen.

Dies lässt eine Haltung vermuten, die sich auf das Interesse der Adressatinnen und Adressaten konzentriert, in den vorgegebenen Strukturen zu partizipieren (vgl. Bröckling/Schmidt 2012, S. 48). In diesem Kontext wird von Kritikerinnen und Kritikern auch festgestellt, dass Fachkräfte zu sehr Aufgaben anderer pädagogischer Arbeitsfelder und deren Defizitorientierungen in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen übernehmen und dabei die eigenen Potenziale und den Auftrag der OKJA zur Förderung von Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement vernachlässigen (Scherr/Sturzenhecker 2014; Görtler 2013; Ludwig 2002; Nörber 2002; Delmas/Scherr 2005, S. 107ff.; vgl. Schwerthelm 2015, 2018).

Realisierungsbedingungen für demokratische Bildungsprozesse, die sich auf dieser empirischen Basis rekonstruieren lassen, verdeutlichen: Den aussichtsreichsten Ausgangspunkt für die Erschließung von entsprechenden Potenzialen bildet eine professionelle Haltung, speziell die Fähigkeit, das Verhalten und die Äußerungen der Kinder und Jugendlichen bewusst wahrzunehmen und politisch-gesellschaftliche Themen, Vorstellungen vom Zusammenleben und Bedürfnisse zu deuten und anschließend dialogisch zu klären (vgl. Sturzenhecker 2013, S. 440; Schwerthelm 2015, 2018; von Schwanenflügel 2015, S. 39). Notwendig ist aufseiten der Fachkräfte dazu ein Begriff von Politik und politischer Bildung, der sich nicht auf institutionelle Strukturen und unterrichtsförmige Settings beschränkt (vgl. Kessler 2018a, S. 169; Schwerthelm 2018; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2017; vgl. auch Görtler 2013). Wird auf Basis eines weiten Politikverständnisses unkonventionelles oder als abweichend empfundenes Verhalten als Teilhabeversuch erkannt, dem im Rahmen einer Anerkennungskultur mit positiver Resonanz begegnet wird (von Schwanenflügel 2015, S. 183ff.; Schwerthelm 2015, S. 58), kann es gelingen, Kindern und Jugendlichen nicht nur das Gefühl von Zugehörigkeit, sondern auch das Wissen darum zu vermitteln, berechtigte Anliegen zu haben, und sie auf diese Weise zu unterstützen, in Partizipationskontexte hineinzuwachsen (von Schwanenflügel 2015, S. 263).

Richten wir den Blick von den Einrichtungen und Fachkräften weg in Richtung auf die Kinder und Jugendlichen, die in den Räumen der OKJA anzutreffen sind, so interessieren vorrangig drei Aspekte: erstens die Reichweite der OKJA und die soziodemografischen Merkmale der Besucherschaft; zweitens die Wege, auf denen Kinder und Jugendliche zur OKJA kommen, und die Motive bzw. Intentionen, die sie dort verfolgen, sowie drittens ihre Wahrnehmung der Einrichtungen.

Zum Ersten: Nimmt man die Sechs- bis 27-Jährigen in der Bevölkerung als rechnerische Basis, so zählen 4,3 Prozent dieser Altersgruppe zu den Stammbesucherinnen und Stammbesuchern[200] der OKJA (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 105). Die Gesamtreichweite (d. h. gelegentliche und reine Eventbesucher eingeschlossen) dürfte in Richtung eines Fünftels der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehen (Seckinger u. a. 2016, S. 142). Für viele Kinder und Jugendlichen spielt die OKJA in ihrer Freizeitgestaltung demnach keine größere Rolle (vgl. auch Kilb 2018a, S. 126; Deinet u. a. 2017, S. 82f.; Wolfert/Leven 2019, S. 214). Die Besucherinnen und Besucher sind im Durchschnitt 15,5 (Ostdeutschland) bzw. 14,5 (Westdeutschland) Jahre alt (Seckinger u. a. 2016, S. 87). Unter allen Besucherinnen und Besuchern dominiert dabei die Gruppe der 13- bis 17-Jährigen (ebd., S. 156), unter den Stammbesucherinnen und -besuchern die der unter 14-Jährigen (Deinet u. a. 2017, S. 68). Damit deutet sich womöglich ein Trend zur Verjüngung der Besucherschaft an (Schmidt 2011). Im Gegensatz zu früheren Erhebungen (vgl. ebd., S. 54f.) zeigt sich dabei weder in der Gesamtreichweite (Seckinger u. a. 2016, S. 145) noch unter den Stammbesucherinnen und -besuchern (Deinet u. a. 2017, S. 71) ein überproportionaler Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.[201] Durchgängig erweist sich, dass die OKJA mehr Besucher (zwischen 61 und 58 %) als Besucherinnen zählt (zwischen 39 und 42 %), wobei

---

200 Dabei ist zu beachten, dass hier auch die Mobile Jugendarbeit eingerechnet ist, ein Ansatz, der in der Fachliteratur und -praxis uneinheitlich manchmal – wie in diesem Bericht – unter die aufsuchende Arbeit subsumiert wird, manchmal als eigenes Konzept sozusagen neben die Offene Arbeit gestellt wird, aber teilweise auch der OKJA zugeordnet wird.

201 Zu bedenken ist hier, dass nach wie vor keine einheitliche und konsensuelle Definition des Begriffes besteht oder mit Verweis auf seine Etikettierungs- und Stigmatisierungspotenziale gar seine Ablehnung propagiert wird und die Einrichtungen selbst (auch deshalb) entsprechende Angaben nicht immer erheben können und/oder wollen. Regional kann der Anteil von Besucherinnen und Besuchern mit Migrationshintergrund stark variieren (z. B. für Stuttgart: Rauschenbach u. a. 2010, S. 164; für Baden-Württemberg insgesamt: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Dezernat Jugend – Landesjugendamt 2019; Rahn u. a. 2018, S. 158).

auch hier je nach Region und Einrichtung starke Unterschiede auftreten können (Deinet u. a. 2017, S. 71; Seckinger u. a. 2016, S. 157), was auf die Wirkung verschiedener Ausrichtungen und Angebote der Einrichtungen hindeutet. Stammbesucherinnen und -besucher kommen vielfach aus materiell und sozial benachteiligten Milieus und rekrutieren sich zum Großteil aus dem sozialen Nahbereich der Einrichtungen (Deinet u. a. 2017, S. 76; vgl. auch Kilb 2018a, S. 127). Ihr Bildungsstand ist von der Absolvierung formal niederer Schulformen geprägt (Deinet u. a. 2017, S. 71ff.; vgl. auch Rahn u. a. 2018, S. 158; Seckinger u. a. 2016, S. 147f.).

Zum Zweiten: Vorherrschender Beweggrund, die Räume der OKJA aufzusuchen, ist die Aussicht, Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen zu knüpfen. Während die räumliche Lage einer Einrichtung noch ein stärkerer Faktor ist, spielen die jeweiligen Umstände der Ausstattung, die Räumlichkeiten und die Angebote eine eher untergeordnete Rolle (Kilb 2018a, S. 126ff.; B. Müller 2013, S. 202). Die Suche nach Integration und Gemeinschaft in einem angenehmen und offenen Setting, die die Besucherinnen und Besucher in die Einrichtungen der OKJA führt, drückt sich auch darin aus, dass es eine bedeutende Rolle spielt, ob eigene Freunde die Einrichtung besuchen (vgl. Deinet u. a. 2017, S. 83–84; Schmidt 2011, S. 57; Rahn u. a. 2018, S. 156f.). Unter den Vermittlungsinstanzen, über die Kinder und Jugendliche in die Räume der OKJA gelangen, finden sich so auch in erster Linie soziale Verbindungen: Freunde, Geschwister, Mitschülerinnen und Mitschüler (Kilb 2018a, S. 128; Rahn u. a. 2018, S. 158). Auch Schulkassenbesuche und Kooperationen mit der Schule könnten womöglich eine Rolle spielen. Als Gründe, Einrichtungen der OKJA nicht zu besuchen, werden umgekehrt auch die jeweils dort dominierenden Cliquen und ein damit einhergehendes eher abschreckendes Image von Einrichtungen genannt (Schmidt 2011, S. 58; Seckinger u. a. 2016, S. 141). Während Hinweise darauf vorliegen, dass kommerziell geprägte Orte, wie z. B. Einkaufszentren, bei Jugendlichen beliebte Treffpunkte sind (vgl. Rahn/Meyer 2017), scheinen kommerzielle Freizeitangebote interessanterweise nur selten eine Konkurrenz zu bilden, die Kinder und Jugendliche vom Besuch der Einrichtungen abhält (vgl. Schmidt 2011, S. 69f.; Kilb 2018a, S. 126). Dagegen sind die Entfernung bzw. die schlechte Erreichbarkeit einer Einrichtung durchaus ein Grund, diese nicht zu besuchen. Thematische Angebote in den Einrichtungen rücken zwar erst nach hergestellter Zugehörigkeit in den Fokus (Kilb 2018a, S. 126), die differenzierten Betätigungsmöglichkeiten sind im Weiteren aber durchaus positiv wahrgenommene Merkmale (Schmidt 2011, S. 57; Rahn u. a. 2018, S. 159). Selbiges gilt für vorhandene Partizipationsmöglichkeiten (vgl. ebd.; Klöver/Straus 2005; Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 195), was sich zu dem ausgewiesenen Befund fügt, dass der Partizipationswunsch in erster Linie über die Zugehörigkeit geweckt wird. Während der Kontakt zu den Fachkräften selten das ist, was Kinder und Jugendliche zunächst in eine Einrichtung führt, gehören Fachkräfte, mit denen man sich versteht und die einen ernst nehmen, durchaus zu den Faktoren, die im Zusammenhang mit einer Einrichtungsnutzung gewünscht und geschätzt werden (Schmidt 2011, S. 63f.; Deinet u. a. 2017, S. 83). *Deinet u. a.* (2017) konnten in ihrer Studie darüber hinaus nachweisen, dass eine längere Besuchsdauer mit einem stärker werdenden Vertrauensverhältnis zu den Fachkräften einhergeht. So können auch die Gespräche mit den Fachkräften – gerade auch solche mit beratender Funktion – ins Zentrum des Einrichtungsbesuchs rücken (S. 192ff.). Sich ernst genommen zu fühlen und Vertrauen entgegengebracht zu bekommen, ist für über 95 Prozent der Kinder und Jugendlichen gegeben; dies weitgehend unabhängig von der Besuchsdauer (Bröckling/Schmidt 2012, S. 51).

Zum Dritten: Zur Bedeutung der Einrichtungen für die jeweiligen Besucherinnen und Besucher existieren keine deutschlandweit gültigen quantitativen Daten, die sich auf die subjektiven Empfindungen der Kinder und Jugendlichen stützen könnten. Laut regionalen Erhebungen gelten den Kindern und Jugendlichen die durch die OKJA angebotenen sozialen Räume aber als Sphären der Erholung, als Areale für unterhaltsame Freizeitbeschäftigung, als Treffpunkte, an denen man auch neue Leute kennen lernen und Gemeinschaft erfahren kann, als gelebte und geschätzte Foren für Multikulturalität, gar als „zweites Zuhause“ oder „Zuflucht“ (Kilb 2018a, S. 128; Schwerthelm 2015, S. 44). Soweit auch als Bildungsraum wahrgenommen (vgl. auch Delmas/Scherr 2005, S. 106), wird die OKJA gegenüber der Schule dadurch abgegrenzt, dass Letztere mit Leistungsdruck und einem hohen Maß an Fremdbestimmung (Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2013) assoziiert wird (Kilb 2018a).

Bei den relevanten *peripheren Akteuren*, also jenen, die die Regeln der Mitgliedschaft des sozialen Raumes zwar nicht (mit) aufgestellt haben oder von ihnen nicht erfasst werden, aber dennoch Einfluss auf diesen Raum nehmen können, sind vor allem die verschiedenen Kooperationspartner und die Politik auf den jeweiligen Ebenen (Bund, Land, Kreis, Kommune) hinsichtlich ihrer Relevanz für Prozesse demokratischer Bildung zu beleuchten.

Unter den Kooperationspartnern der OKJA prägt insbesondere die *(Ganztags-)Schule* die Debatte in den letzten Jahren. Wie die Statistik zeigt, sind Kooperationen mit Schulen kein Randphänomen, sondern betreffen zwei Drittel der Einrichtungen (Deinet u. a. 2017, S. 94; vgl. auch Mühlmann/Pothmann 2019, S. 6). Ein knappes Drittel kooperiert dabei im Rahmen der Nachmittagsbetreuung, wobei sich regional starke Unterschiede zeigen (Pluto

u. a. 2020; Seckinger u. a. 2016, S. 245). Die verbreitete Befürchtung, dass mit Einführung der Ganztagsschulen und einem dadurch verringerten Freizeitkontingent ein Einbruch der Nutzerzahlen einhergehen würde, ist insgesamt nicht eingetreten, wobei freilich offenbleibt, inwieweit die Besucherschaft, die aus der Nachmittagsbetreuung resultiert, das Fortbleiben anderer Besuchergruppierungen rechnerisch kompensiert. Auch der zum Teil beobachtete gegenteilige Effekt eines durch Kooperationen bedingten höheren Anteils an Ganztagsschülerinnen und -schülern in den Einrichtungen (Züchner/Arnoldt 2011) konnte in neueren Studien nicht bestätigt werden (Pink/Schmidt 2015a, 2015b; Deinet u. a. 2017, S. 98). Die Besuchsdauer der Kinder und Jugendlichen hängt, selbst wenn Unterschiede aufgezeigt werden konnten, anscheinend weniger von der Schulform als von anderen Faktoren ab (Pink/Schmidt 2015b). Einen Effekt sehen die Einrichtungen jedoch, sofern sie Angebote zur Nachmittagsbetreuung machen, in der Senkung des Altersdurchschnitts der Klientel (Pluto u. a. 2020b, S. 390; Seckinger u. a. 2016, S. 257 und 157), was nahelegt, dass der Trend zur Verjüngung der Besucherschaft durch die Kooperationen mit Schulen mitbewirkt oder verstärkt wird. Während noch nicht geklärt ist, inwiefern diese veränderte Altersstruktur der Besucherschaft mit veränderten Nutzungen einhergeht, wirken sich die Kooperationen mit Schulen auf das Angebot der Einrichtungen aus. Im Rahmen der Ganztags- bzw. Nachmittagsbetreuung machen nach neusten Daten 88 Prozent der Einrichtungen (2011: 78 %) freizeitbezogene Angebote, worunter Sport und Spiel, Kreatives und der Offene Betrieb fallen. 49 Prozent (2011: 56 %) haben jedoch auch Angebote, die mit dem Stichwort Förderung schulischer Kompetenzen zusammengefasst werden können (Pluto u. a. 2020a, S. 322; Seckinger u. a. 2016, S. 250; vgl. auch Deinet u a. 2017, S. 97). Die kooperativen Angebote außerhalb des Ganztagsbetriebs sind hingegen präventiv orientiert. Angebote aus dem Feld Partizipation und Beteiligung werden immerhin von 40 Prozent der Einrichtungen genannt (Deinet u. a. 2017, S. 96f.). Als eine weitere Auswirkung der Nachmittagsbetreuung in der OKJA kann auch gelten, dass das Themenfeld Schule und Beruf häufiger Gegenstand von Beratung ist (vgl. Mairhofer u. a. i. E.). Fachkräfte berichten dabei, dass sie von den Schülerinnen und Schülern tendenziell als Teil der Schule wahrgenommen werden (ebd., S. 251). Deutschlandweit ist knapp die Hälfte der Nachmittagsangebote, durchgeführt in der Schule oder im Jugendhaus, mit einer Anwesenheitspflicht für die Betreuten verknüpft, bei knapp einem Viertel variiert die Anwesenheitspflicht (Pluto u. a. 2020a, S. 326; Seckinger u. a., S. 252f.). Faktisch entsteht mit diesen Angeboten ein neuer Teilraum der OKJA, in dem das Prinzip der Freiwilligkeit außer Kraft gesetzt ist. Überraschend ist, dass zwar in Westdeutschland bei 52 Prozent der Einrichtungen bei entsprechenden Angeboten Anwesenheitspflicht besteht, aber nur 21 Prozent der dortigen Jugendhäuser die Einschätzung teilen, durch die Nachmittagsbetreuung von Schülerinnen und Schülern sei das Prinzip der Freiwilligkeit gefährdet. In Ostdeutschland denken dies 4 Prozent der Einrichtungen bei 17 Prozent Anwesenheitspflicht bei Angeboten (Seckinger u. a. 2016, S. 257). Diese Ergebnisse können unterschiedlich interpretiert werden: Entweder wird dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Praxis nur geringe Relevanz zugemessen oder die Auswirkung des neuentstandenen Teilraums auf den sozialen Raum der OKJA wird im Gesamten als begrenzt eingeschätzt.

Die Einschränkung des Prinzips der Freiwilligkeit markiert bereits eine erste Verzweckung des Raumes der OKJA: Während noch keine flächendeckenden Untersuchungen zu den Intentionen und Konzeptionen der Schulen hinsichtlich solcher Kooperationen existieren, deuten die bisherigen Daten darauf hin, dass Schulleitungen die OKJA als sinnvolle Freizeitbeschäftigung für die Schülerinnen und Schüler einschätzen und diese deshalb ihren Schülerinnen und Schülern nahebringen wollen (Deinet u. a. 2017, S. 100). Interessanterweise kommt der Anstoß zur Kooperation häufig über die Kommunalpolitik zustande. Relevant sind jedoch auch die räumliche Nähe, persönliche Kontakte und die Suche der Schule nach Räumen mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten (ebd., S. 99)

Weitere Kooperationspartner der OKJA bilden unter anderem die verschiedenen Instanzen der Kinder- und Jugendhilfe wie die Hilfen zur Erziehung, die Schulsozialarbeit, die Jugendsozialarbeit und die Jugendgerichtshilfe. Entsprechende Kooperationen gehen dabei selten von den Einrichtungen der OKJA selbst aus. Öfter werden sie auf kommunaler Ebene, beispielsweise über Sozialraumkonferenzen, mit dem Ziel angestoßen, die Probleme benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu bearbeiten (Deinet u. a. 2017, S. 108). Hier besteht hinsichtlich der grundlegenden politischen Bildungsfunktion der OKJA das Risiko, dass diese Ausrichtung und die jeweiligen unterschiedlichen Aufträge der Instanzen dazu führen, eine defizitorientierte Sicht in der OKJA zu verstärken. Andererseits ermöglicht es die Einbindung in eine sozialräumliche Strategie zur Verbesserung der Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche, über andere Institutionen weitere Adressatengruppen zu erschließen, die Rolle als jugendpolitische Akteurin wahrzunehmen und auch Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen (ebd., S. 172f.).

Bemerkenswert und vielleicht auch angesichts jahrzehntelang bestehender wechselseitiger Vorbehalte (vgl. Möller 2010, 2019b) überraschend ist, dass 39 Prozent der Einrichtungen angeben, regelmäßig mit der Polizei zu

kooperieren (Deinet u. a. 2017, S. 112f.). Auch damit deutet sich eine eher risikofixierte Sichtweise auf das professionsbezogene Mandat an, zumal dann meist im Rahmen des gesellschaftspolitischen Selbstverständnisses gewalt-, kriminalitäts- und extremismuspräventive Aufgaben fokussiert werden.

Konkreter Gestaltungsort der Jugendpolitik und damit bedeutsame Rahmenbedingung für demokratische Bildung in der OKJA ist die Kommune (Pletzer 2017; Lindner/Pletzer 2015). Die vonseiten des Bundes initiierte *Neue und Eigenständige Jugendpolitik* (NEJ) macht sich jedoch bislang kaum in einem „Profil einer eigenständigen Kommunalen Jugendpolitik" (Pletzer 2017, S. 122) bemerkbar. Jugendpolitik reicht vielerorts nicht über die Reaktion auf unmittelbar drängende Probleme (meist mit den Jugendlichen selbst) hinaus – und das, obwohl seit einigen Jahren konstatiert wird, dass eine aktive Jugendpolitik für die Kommunen im Zuge des demografischen Wandels zum entscheidenden Standortfaktor wird (ebd.; Pletzer 2015). Dies fügt sich in Befunde ein, wonach lediglich 8 Prozent der OKJA-Einrichtungen seitens ihrer Kommune die Erwartung an sich gerichtet sehen, eine kommunale Konzeption der Jugendpolitik umzusetzen (Möller/Honer 2020). Über ein Fünftel (22 %) hingegen berichtet von der Erwartungshaltung, Präventionsarbeit zu leisten oder zum Erreichen sicherheits- und ordnungspolitischer Ziele beizutragen. Noch vor der Kooperation und Vernetzung mit anderen kommunalen Akteuren (23 %, darunter auch die Schulen) geben Einrichtungen an, dass die Erwartungshaltung besteht, Partizipation für Jugendliche in den Einrichtungen, Gemeinden und allgemein der Gesellschaft zu ermöglichen (27 %) (ebd.). Mit Blick auf konkrete in der Kommune angestoßene Partizipationsprojekte mit Kindern und Jugendlichen zeigt sich, dass für eine erfolgreiche Umsetzung zumeist nur wenige kommunalpolitische Akteure von Bedeutung sind (Wendt 2018). Dies birgt jedoch die Gefahr, dass bei Wegbrechen einzelner Akteure Projekte im Sand zu verlaufen drohen. Weitere, durch die zumeist weichen Vorgaben zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Kommunalverfassungen der Länder ausgelegte Fallstricke stellen Partizipationsmodelle dar, die Kindern und Jugendlichen keine effektive Beeinflussung der Ergebnisse gestatten, also lediglich Scheinpartizipation bieten (vgl. ebd.; vgl. auch Lindner 2018b). Qualitative Partizipation zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass Kinder und Jugendliche (und Fachkräfte der OKJA in anwaltschaftlicher Funktion) Themen und Form der Teilhabe mitbestimmen können.

Nutzung von Potenzialen der Außerschulischen Jugend(sozial)arbeit und ihre Aneignung

Die Rolle der *Fachkräfte, Träger und Einrichtungen* bei der Verwirklichung der Potenziale für demokratische Bildung und der Bereitstellung ihrer Realisierungsbedingungen wird im Folgenden wie bei der OKJA anhand der Faktoren institutionelle Offenheit und Haltung (vgl. Bröckling/Schmidt 2012) dargestellt. Für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit stellt sich die empirische Datenlage durchgängig als unbefriedigend dar. Neben bereits deutlich länger zurückliegenden Evaluationen wird deshalb hauptsächlich auf die Daten von Jahresberichten, die Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie die bundesweite Befragung[202] von Einrichtungen und Initiativen der AJ(S)A von *Möller* und *Honer* (2020) zurückgegriffen. Aussagen auf einer solchen Datengrundlage haben selbstverständlich nur eine äußerst begrenzte Reichweite und sie sollten als explorative Einblicke in das Feld der AJ(S)A verstanden werden.

Unter institutioneller Offenheit wird an dieser Stelle die Ausgestaltung der Möglichkeiten in der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit verstanden, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu machen, den eigenen Sozialraum mitzugestalten, eigene Interessen und Anliegen gegenüber anderen Akteurinnen und Akteuren vertreten zu können, sich an Projekten und Aktionen aktiv zu beteiligen sowie sich mit Politik auseinanderzusetzen. Über den Beitrag der Träger der Einrichtungen und Initiativen zu dieser institutionellen Offenheit ist praktisch nichts bekannt. Betrachtet man den begrenzten Ausschnitt des Feldes bei *Möller* und *Honer* (2020), zeigt sich die freie Trägerschaft als vorherrschende Form. Gut ein Fünftel der Einrichtungen und Initiativen gibt eine öffentliche Trägerschaft an (ebd.).

Eine der Mobilen Jugendarbeit eigene Möglichkeit, junge Menschen zu integrieren, ihren Interessen Gehör zu verschaffen und weitergehend Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu vermitteln, stellt die gemeinwesenorientierte Arbeit dar. Ergebnisse der Befragung bei *Möller* und *Honer* (2020) legen nahe, dass die allermeisten Einrichtungen und Initiativen Gemeinwesenarbeit betreiben. Weit verbreitet ist dabei wohl der Erhalt und die Schaffung von Freizeitangeboten für Jugendliche im öffentlichen Raum oder die Organisation öffentlicher Veranstaltungen. Aber auch der Einsatz für die Schaffung, den Erhalt bzw. die Neugestaltung von Treffpunkten oder

---

[202] Die Befragung wurde mittels eines standardisierten Fragebogens, der auch offene Antwortmöglichkeiten beinhaltete, durchgeführt, (n = 28). An die Einrichtungen und Initiativen wurde der Fragebogen über Verteiler der Landesarbeitsgemeinschaften und der *Bundesarbeitsgemeinschaft Streetwork/Mobile Jugendarbeit* übermittelt. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ.

(selbstverwalteten) Räumen für Jugendliche sowie die Gestaltung des öffentlichen Raums, bspw. durch legale Graffiti-Flächen, zeichnen sich als gängige Formen ab. In unserem Kontext wichtig ist, dass anscheinend auch Partizipationsprojekte für junge Menschen sowie die Vermittlung in Konflikten und Projekte zur Schaffung von Akzeptanz gegenüber der Nutzung des öffentlichen Raums durch Jugendliche keine Seltenheit darstellen (vgl. ebd.). Für Baden-Württemberg wurden z. B. im Jahr 2018 402 Projekte der Gemeinwesenarbeit mit 31.827 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gezählt (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 4).

Ein direkter Beitrag zur politischen Subjektwerdung, neben der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ist zu erwarten, wenn Fachkräfte im Rahmen der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit junge Menschen darin unterstützen, ihre Interessen gegenüber Dritten zu vertreten. Vorliegende Daten lassen darauf schließen, dass entsprechende Unterstützungsleistungen der Normalfall sind (Möller/Honer 2020). Spezifiziert werden die Kontexte, in denen Jugendliche unterstützt werden, am häufigsten als kommunale Gremien oder Bürgerversammlungen. Der Kontakt mit politischen Gremien und Versammlungen ermöglicht es, lebensweltlich demokratische Strukturen und Verfahren kennenzulernen und zu nutzen. Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung Jugendlicher mit Akteurinnen und Akteuren der Stadtverwaltung, wo Jugendliche ebenso wie im Kontakt mit Ämtern, Institutionen, Behörden oder der Polizei Unterstützung durch Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit erfahren (ebd.). Gerade bei einer Klientel, die in institutionellen Settings oft negative Erfahrungen gemacht hat und mit Anliegen schnell abgewiesen wird (vgl. Gangway Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019, S. 4), kann eine solche Unterstützung das Selbstvertrauen und die Vertrautheit mit Verwaltungsabläufen befördern. Für praktisch alle der 28 bei *Möller* und *Honer* (2020) befragten Einrichtungen und Initiativen gilt, dass Jugendliche als Helferinnen und Helfer mitarbeiten können, sodass dies trotz der geringen Fallzahl als der Normalfall angesehen werden kann. Anscheinend gängig ist es auch, dass Jugendliche planerische oder organisatorische Aufgaben übernehmen (ebd.).

Konkret nach politischer Bildung befragt, geben über die Hälfte der Einrichtungen und Initiativen an, entsprechende Angebote für junge Menschen zu machen (ebd.). Auch wenn dieser Wert nicht für die gesamte AJ(S)A gelten kann, sind politische Bildungsangebote anscheinend zumindest nicht unüblich. Die am häufigsten genannten Formen stellen mit etwa über einem Viertel Bildungsfahrten, Gedenkstättenpädagogik und Besuche politischer Institutionen dar. Nur geringfügig seltener werden Vorträge, Diskussionsrunden, Workshops und Demonstrationen genannt. Auch die Teilnahme an U18-Wahlen, Partizipationsprojekten sowie Frage- und Diskussionsrunden mit (Lokal-)Politikern finden sich unter den Beispielen für politische Bildungsangebote in der AJ(S)A. Auffällig hoch ist das von den Fachkräften beobachtete Interesse der Jugendlichen an entsprechenden Angeboten. Auf einer Skala von 1 (= kein Interesse) bis 5 (= großes Interesse) wird es durchschnittlich mit 3,25 beziffert, wobei fraglich bleibt, inwieweit sich dieser Wert verallgemeinern lässt (ebd.).

Zur Haltung der Fachkräfte stehen unter anderem Daten aus einer Evaluation zweier Träger in Berlin zur Verfügung (Tossmann u. a. 2008, S. 80ff.). Auch wenn keiner der beiden Träger Mitglied der *BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e. V.* ist und die Evaluation bereits länger zurückliegt, spiegeln sich auch dort die geschilderten Leitprinzipien wie Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Parteilichkeit, Wertschätzung und Akzeptanz, Niedrigschwelligkeit und Flexibilität, Diversität, Gendersensibilität und Transkulturalität sowie Partizipation wider. In erster Linie sehen sich die Fachkräfte dem übergeordneten Ziel verpflichtet, Jugendlichen Perspektiven zu eröffnen, sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken sowie gesellschaftliche Integration und Akzeptanz zu fördern (ebd., S. 80f.). Jugendliche in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Probleme selbständig zu meistern, sie dabei zu unterstützen, für sich und ihre Anliegen Räume zu erschließen und Werte wie Toleranz für andere Lebensformen zu wollen, Gleichberechtigung und Respekt für andere zu vermitteln (vgl. hierzu auch Stübler 2020) sowie die Entwicklung von Sozialkompetenzen zu fördern, werden als weitere Ziele formuliert (Tossmann u. a. 2008, S. 81ff.). Die Entwicklung von Sozialkompetenzen wie Kritikfähigkeit, die Erarbeitung neuer Denkweisen und die Übernahme von Verantwortung werden von den Fachkräften als primäre Erfolgskriterien ihrer Arbeit betrachtet (ebd., S. 117). Diese Erfolgskriterien markieren damit Eigenschaften, die Teil demokratischer Bildung sind und zumindest im Vorfeld einer demokratischen Haltung zu verorten sind. Als zentrales Medium für jedweden Lernerfolg gilt den Fachkräften eine entwickelte Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen. Im Rahmen einer solchen vertrauensvollen Beziehung können über Gespräche, durch gezielt ausgelöste Kontroversen oder mittels der Vorbildfunktion der Fachkräfte Haltungsbestände der Jugendlichen gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden (ebd., S. 89f.).

Auch zu den von der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit erreichten jungen Menschen liegen nur wenige belastbare bundesweite Daten vor. Deswegen kann hier nur ein unvollständiges und nicht repräsentatives Bild gezeichnet werden, das sich hauptsächlich auf die Daten aus Baden-Württemberg (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork

Baden-Württemberg e. V. 2019c) und Berlin (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019) stützt. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 106) werden bundesweit 23.099 junge Menschen, die als Stammbesucherinnen und -besucher der Mobilen Jugendarbeit gezählt.[203] Gemeint ist damit vermutlich eine intensivere Betreuung und Begleitung. Legt man die Zahlen aus Berlin und Baden-Württemberg zugrunde, sind fast zwei Drittel der Adressatinnen und Adressaten zwischen 17 und 27 Jahren (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 4; Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019, S. 5f.). Die Gruppe der unter 13- bzw. unter 14-Jährigen bewegt sich dabei zwischen 6 (ebd.) und 11 Prozent (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 52), womit auch Kinder im begrenzten Umfang als Adressatinnen und Adressaten der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit gelten können. Mit einem Anteil von über zwei Dritteln zeigt sich eine deutliche Dominanz männlicher Jugendlicher unter den Betreuten und Begleiteten (ebd.). Disparat stellt sich die Lage hinsichtlich des Bildungs- und Erwerbslage dar: Während in Baden-Württemberg lediglich ein Fünftel der Klientel als bildungsfern gelten kann und zwei Fünftel eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen oder in Ausbildung bzw. erwerbstätig sind (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 8), ist es in Berlin nur ein Fünftel, das einen abgesicherten Erwerbsstatus hat oder eine höhere Schulform[204] besucht (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019, S. 6). Fast zwei Drittel der enger betreuten Jugendlichen in Berlin sind „abhängig von Transferleistungen oder gänzlich ohne Einkommen“ (ebd.).

Zum Migrationshintergrund werden von *Gangway* keine Angaben gemacht, jedoch haben gut zwei Drittel (68 %) der Klientel Diskriminierungserfahrungen gemacht, davon der größte Teil hinsichtlich Herkunft, Religion oder Weltanschauung. In geringerem Umfang findet sich auch Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung (ebd., S. 7). Geht man davon aus, dass die Diskriminierungserfahrungen hinsichtlich Herkunft und Religion mit einem Migrationshintergrund einhergehen, sind die Zahlen mit denen aus Baden-Württemberg vergleichbar: Hier werden zwei Drittel der Adressatinnen und Adressaten mit Migrationshintergrund[205] geführt (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 6). Unter den Nutzern und Nutzerinnen finden sich dabei auch knapp über 10 Prozent junge Geflüchtete (ebd., S. 7).

Vorherrschend sind bei den Problemlagen der Nutzerinnen und Nutzer Aufsuchender Arbeit die Themenfelder Schule, Beruf und Ausbildung, Familien- sowie Wohnsituation (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 9). In Bezug auf das letzte Themenfeld macht sich dabei auch der akute Mangel an bezahlbarem Wohnraum bemerkbar, der sich über die letzten Jahrzehnte entwickelt hat (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019; Görlach 2020; Möller/Honer 2020). Am häufigsten wird bei *Möller* und *Honer* (2020) die Schaffung oder der Erhalt von Treffpunkten sowie die Verbesserung des Freizeitangebots als Forderung der Jugendlichen genannt. Daneben tauchen hier Forderungen nach einer jugendfreundlicheren Gestaltung des öffentlichen Raums und nach mehr Mitbestimmung auf. Ein bedrückendes Problem für die Jugendlichen bildet auch ihre Verdrängung aus dem öffentlichen Raum, oft in Zusammenhang mit ordnungspolitischen Maßnahmen bzw. als diskriminierend empfundenen Polizeikontrollen, woraus sich der Wunsch nach Konfliktvermittlung speist (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019, S. 10f.; Möller/Honer 2020). Im Zusammenspiel mit der zunehmenden Nutzung von digitalen Kommunikationswegen führt diese Tendenz auch dazu, dass Jugendliche seltener an fixen Orten anzutreffen sind. Gleichzeitig wird durch Formen der digitalen Vernetzung Gruppenzugehörigkeit fluider. Hinzu kommen Probleme mit Cybermobbing (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019, S. 13 und 47). Neben Delinquenz, passiver und aktiver Gewalterfahrung, Drogen- und Alkoholkonsum, Diskriminierung, psychischen Auffälligkeiten und Schulden ist auch der Themenbereich Liebe, Sex und Partnerschaft für viele junge Menschen, die von der Aufsuchenden Jugendarbeit erreicht werden, relevant (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 9). Streetworkerinnen und Streetworker berichten darüber hinaus immer wieder von Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen gegenüber Musliminnen und Muslimen und Geflüchteten (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019).

---

203 Ergänzt wird diese Zahl durch 50.855 Kinder und Jugendliche, die zur Stammbesucherschaft von „sonstige[n] aufsuchende[n] Angebote[n]“ zählen. Um welche Form aufsuchender Angebote es sich hier handelt, wird nicht spezifiziert (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, S. 106). Aus Berlin werden 1.847 im engeren Sinne betreute und begleitete Personen gemeldet (Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. 2019, S. 5), aus Baden-Württemberg 16.954, die erreicht wurden und den Mitarbeitenden persönlich bekannt sind (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 2). Die Zahlen sind aufgrund unterschiedlicher Einschätzungen darüber, ab wann von einem engeren Betreuungsverhältnis gesprochen werden kann, schwer vergleichbar.

204 Realschulen werden hier nicht eingerechnet.

205 Migrationshintergrund wird hier dahingehend bestimmt, dass mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 6).

Hinsichtlich der Kontaktvermittlung zur Mobilen Jugendarbeit und deren Wahrnehmung durch von ihr Erreichte existieren nur regionale Daten. Am Beispiel Stuttgart (Wittmann/Kampermann 2008, S. 169) zeigt sich, dass die Vermittlung des Kontakts zur Mobilen Jugendarbeit häufig über Freunde und Freundinnen oder über die Schule läuft. Erst an dritter Stelle folgt die proaktive Kontaktaufnahme seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zu ihrer Wahrnehmung befragt, geben fast alle Jugendlichen an, sich ernst genommen zu fühlen (99 %), den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu vertrauen (92 %), Hilfe erfahren zu haben (86 %), und immerhin zwei Drittel (67 %) geben an, dass sich im Stadtteil für sie eingesetzt werde (ebd., S. 178). Geschätzt wird die Mobile Jugendarbeit auch für ihre Angebote zur Freizeitbeschäftigung, bei denen man auch etwas lernen könne (ebd., S. 181). Neben einer fast durchweg positiven Einschätzung wird das oftmals zu knappe Zeitkontingent der Mobilen Jugendarbeit kritisiert. Immerhin 13,5 Prozent monieren aber auch, dass sich die Mobile Jugendarbeit zu sehr in ihr Leben einmische. Die Bewertung insgesamt fällt dabei seitens der männlichen Jugendlichen schlechter aus als seitens der weiblichen (ebd., S. 178).

Periphere Akteure sind für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit von essenzieller Bedeutung, denn ohne Vernetzung würde, wie eine Fachkraft in Berlin anmerkt, die „Arbeit im luftleeren Raum“ stattfinden (Tossmann u. a. 2008, S. 105). Bestätigt wird eine solche Einschätzung durch Daten aus Baden-Württemberg, wonach immerhin 43 Prozent der Projekte zur Gemeinwesenarbeit von Kooperationspartnern initiiert wurden (LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. 2019c, S. 4). Auch Daten aus Berlin weisen darauf hin, dass die gemeinsame Planung von Projekten und Aktivitäten den primären Kontaktanlass bietet, gefolgt von der Zusammenarbeit in Gremien. Jugendliche dabei zu unterstützen, für ihre Interessen einzutreten, und die Vermittlung in Konflikten spielen hier eine untergeordnete Rolle (Tossmann u. a. 2008, S. 123).

Legt man die Gesprächsdauer mit anderen Institutionen im Kontext der Betreuung von Gruppen oder einzelnen Jugendlichen als Maßstab für die Bedeutung von Kooperationen zugrunde, sind Jugendeinrichtungen deutlich die wichtigsten Partner. Auf diese entfallen 38 Prozent der Gesamtzeit jener Vermittlungsgespräche. Erst mit deutlichem Abstand folgen Jugendförderung (9 %), Schule (7 %), sozialpädagogische und sozialpsychiatrische Dienste (5 %), Justiz (5 %), Arbeitsvermittlung und Berufshilfe bzw. -vorbereitung (3 %). Dass für „Sonstige“ ein Viertel der Zeit (24 %) aufgewendet wird, weist aber auf die große Bandbreite an Kooperationspartnern hin (ebd., S. 102). Im Verhältnis zur OKJA fällt die geringe Bedeutung des Kontakts zu Schulen auf. Tatsächlich stufen Fachkräfte den Kontakt zu Schulen nicht selten als problematisch ein. Zwar vertreten sie die Ansicht, ihrerseits wichtige Kompetenzen in dieses Feld einbringen und Kontakt zu Klientinnen und Klienten aufnehmen zu können, doch erleben sie die Schulleitungen tendenziell als zurückhaltend oder gar abweisend. Kooperationen kommen zumeist über einzelne Lehrerinnen und Lehrer zustande, unterliegen aber auch hier strukturellen Hindernissen (ebd., S. 119f.).

Eine besondere Rolle für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit nimmt traditionell die Kommunalpolitik ein. *Möller* und *Honer* (2020) befragten Einrichtungen und Initiativen danach, welche Erwartungen seitens der Kommunalpolitik an sie gerichtet werden. Etwas weniger als die Hälfte der Einrichtungen und Initiativen gibt dabei an, sich mit ordnungs- und sicherheitspolitischen Interessen oder der Erwartung, Präventionsarbeit zu leisten, konfrontiert zu sehen (ebd.). Trotz der geringen Fallzahl können die Ergebnisse immerhin ein Hinweis darauf sein, dass die Kommunalpolitik zu einem gewichtigen Teil in der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit nach wie vor ein Instrument sein kann, Orte, an denen Jugendliche durch delinquentes Verhalten auffallen, zu befrieden (vgl. auch Tossmann u. a. 2008, S. 111f.; Sell 2020). *Tossmann u. a.* (2008, S. 111f.) weisen darauf hin, dass die Kommunalpolitik eine möglichst gute Vernetzung der Jugendhilfe als Qualitätsmerkmal und Garant für flexibel angepasste Angebote betrachtet. Zwischen Jugend und Kommunalpolitik zu vermitteln, wird von einem Fünftel der Einrichtungen als Anliegen der politischen Akteurinnen und Akteure angeführt.

10.4.2.2 Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen als demokratische Bildung

Welche Aneignungsprozesse mit demokratischer Bildungsfunktion vollziehen sich nun tatsächlich unter Nutzung der ermöglichenden oder auch hemmenden Gegebenheiten der Räume von OKJA und AJ(S)A bei Kindern und Jugendlichen? Leider ist man zur Beantwortung dieser Frage weitgehend auf theoriegestützte Überlegungen angewiesen; wegen des Mangels an zur Verfügung stehenden empirischen Daten lässt sich daher nur ein lückenhaftes, keineswegs repräsentatives und teils hypothesenhaftes Bild zeichnen.

Aneignungsprozesse im Rahmen von Demokratie als Bildungsstruktur

Die Rede über Aneignungsprozesse von Demokratie, die über die Bildungsstruktur vermittelt werden, verweist einerseits auf die Verfasstheit der Strukturen, in denen sich Bildungsprozesse vollziehen, und andererseits auf den Umgang mit dieser Verfasstheit im Zuge jener Bildungsprozesse.

Im Falle der OKJA ist diese Verfasstheit formal, substanziell und prozesshaft geprägt von der Anerkennung der Besucherinnen und Besucher als entscheidungsmächtige Subjekte, der Möglichkeit eigenständiger Gruppenbildungen, von flachen Hierarchien sowie der mit diesen verknüpften Aufforderung, Inhalte, Interessen und Regeln unter der Pluralität von Perspektiven im Rahmen von Partizipationsmöglichkeiten (die sich auch über den Raum der jeweiligen Einrichtung hinaus erstecken können) auszuhandeln. Als Belege für die aktiv tätige Aneignung von Demokratie als Bildungsstruktur können das Bewusstsein für diese Struktur, die Bereitschaft, sie zu nutzen, und ihre tatsächliche Nutzung gelten.

Anhand der eher spärlichen Daten zur Wahrnehmung der Adressatinnen und Adressaten der OKJA lässt sich erkennen, dass die überwältigende Mehrheit das Gefühl hat, hier gegenüber anderen gleichberechtigt zu sein (ca. 90 %), und empfindet, dass die eigene Meinung – auch bei den Entscheidungen der Fachkräfte – berücksichtigt wird (ca. 80 %) (Deinet u. a. 2017, S. 178). Demgegenüber geben deutlich weniger Besucherinnen und Besucher, etwas mehr als ein Drittel, an, ein Recht auf Mitbestimmung zu haben (ebd., S. 176; vgl. auch Bröckling/Schmidt 2012, S. 50). Dass dieses Wissen um die eigene demokratische Mitbestimmung keineswegs eine Voraussetzung für ihre tatsächliche Nutzung ist, zeigt der weitaus größere Anteil von 81 Prozent, der meint, über die jeweils anstehenden Aktivitäten abzustimmen.[206] Gut ein Drittel der Besucherinnen und Besucher lehnt es jedoch ab, solche Mitbestimmungsformen zu nutzen (Deinet u. a. 2017, S. 177). Formelle Mitbestimmungsmöglichkeiten werden nur von einem Viertel der Kinder und Jugendlichen genutzt (Bröckling/Schmidt 2012, S. 51; vgl. auch Klöver/Straus 2005, S. 46).[207] Mit 94 Prozent ist dagegen die Bereitschaft stark ausgeprägt, informell in der Einrichtung mitzuhelfen (Deinet u. a. 2017, S. 180), wobei eine faktische informelle Mitarbeit bei 43 Prozent vorliegt (Bröckling/Schmidt 2012, S. 51). Bereit dazu, regelmäßige praktische Verantwortung zu übernehmen, erklärt sich dagegen etwas über die Hälfte der Besucherinnen und Besucher (Deinet u. a. 2017, S. 180), während gerade einmal 11 Prozent angeben, tatsächlich formell in der Einrichtung mitzuarbeiten (Bröckling/Schmidt 2012, S. 50). Zusammenhänge zwischen Besuchsdauer und der Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten, die sich in manchen Studien andeuten (Klövers/Straus 2005, S. 46; Hellmann 2002), erweisen sich unter Berücksichtigung alterstypischer Entwicklungen als nicht signifikant (Bröckling/Schmidt 2012; Deinet u. a. 2017, S. 183ff.). Es werden demnach eher bestehende Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen aufgegriffen und in die Strukturen der Einrichtungen überführt. Wo diese Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen nicht gegeben sind, gelingt es der OKJA nur selten, Aneignungsprozesse in Bezug auf die partizipativen Handlungsräume zu unterstützen – obwohl sich Kinder und Jugendliche ernst genommen fühlen und den Eindruck haben, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird. Demnach sind diese Punkte hinsichtlich der Aneignung von neuen Handlungsräumen in Form von Partizipationsstrukturen keine hinreichenden, sondern höchstens notwendige Voraussetzungen (Bröckling/Schmidt 2012, S. 55). Wenn es jedoch gelingt, Kinder und Jugendliche in der Aneignung von Partizipationsstrukturen zu unterstützen, zeigen die Partizipationserfahrungen wechselseitige Verstärkungseffekte (Deinet u. a. 2017, S. 181; vgl. auch Gaiser/Gille 2012, S. 152).

Als Hinweis auf gelingende Prozesse politischer Subjektwerdung kann gelesen werden, dass über die Hälfte der befragten Einrichtungen bekundet, vonseiten der Besucherinnen und Besucher sei eine Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten gefordert worden. In immerhin deutlich über einem Drittel der Einrichtungen wurden nach solchen Forderungen Mitbestimmungsrechte ausgebaut (Möller/Honer 2020). Unabhängig davon, ob diesen Wünschen immer entsprochen wurde, zeugt allein schon die Forderung von einer aktiven Auseinandersetzung mit den bestehenden Mitbestimmungsstrukturen und die Berufung auf eigene Rechte.

Die Beschaffenheit der Strukturen der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit ähnelt derjenigen bei der OKJA. Statt der Bereitstellung eines eigenen Raumes mit Aufforderungscharakter zu Aushandlungsprozessen werden allerdings vor allem Unterstützungsstrukturen für die Selbstorganisation lebensweltlicher Cliquen und Szenen sowie ihre Integration in kommunale Beteiligungsstrukturen zur Verfügung gestellt. Neben unmittelbarer Alltags- und

---

[206] Auch die Erhebung von *Möller* und *Honer* (2020), die allerdings die Sicht der Einrichtungen wiedergibt, zeigt höhere Werte bei der Nutzung von Mitbestimmung als hinsichtlich der Einschätzung, ob ein Bewusstsein dafür herrscht, dass es sich dabei um demokratische Teilhabe handelt.

[207] *Deinet u. a.* (2017, S. 177) kommen hier auf einen Wert von über 80 Prozent; allerdings lässt sich bezweifeln, ob die Zustimmung zur Aussage „Wir stimmen hier gemeinsam darüber ab, was wir als nächstes machen“ als Nutzung formeller Partizipation gewertet werden sollte.

Sozialisationshilfe in Fragen und Problemen, die Arbeit, Wohnung, Familienverhältnisse, Sucht, Schwierigkeiten und Konflikte mit den Sicherheitsbehörden etc. betreffen, steht dann oftmals die Weiterentwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen, darunter z. B. auch die Stärkung verbaler Konfliktfähigkeit und die Kompetenz zu demokratischer, mindestens aber gewaltfreier und respektvoller Regelung der sozialen Beziehungen als Form des Zusammenlebens im Mittelpunkt.

Da mehr oder weniger aktuelle Evaluationen zu Zielerreichungsqualitäten bzw. zur Wirksamkeit aufsuchender Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit hierzulande wie auch international kaum vorliegen, die wenigen dazu vorhandenen Analysen nur jeweils lokale, regionale oder thematische Segmente des Arbeitsfelds erhellen und dabei die politische Bildungsfunktion fast nie in den Blick genommen wird, sind belastbare Befunde über die Funktion der spezifischen Strukturen, die AJ(S)A dafür bietet, kaum vorhanden. Allenfalls finden sich einige Hinweise mit empirischem Bezug.

Evaluationen aus Stuttgart und Berlin deuten darauf hin, dass Jugendliche auch ihrerseits das hierarchische Verhältnis zu den Fachkräften als flach einschätzen und sich darüber hinaus als entscheidungsmächtige Subjekte anerkannt fühlen. So geben sie fast immer an, ernst genommen zu werden und bei der Gestaltung der Aktivitäten mitentscheiden zu können (Wittmann/Kampermann 2008, S. 178 und 181; Stumpp u. a. 2009, S. 52 und 56f.). Der Kontakt wird dementsprechend überwiegend positiv gewertet, nur einer klaren Minderheit erscheinen die Fachkräfte als zu bestimmend und streng oder gar als zu nett bzw. nicht durchsetzungsfähig (Tossmann u. a. 2008, S. 129f.; Wittmann/Kampermann 2008, S. 178 und 182).

Die Erhebung von *Möller* und *Honer* (2020) stützt die Vermutung, dass die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit verankerte Strukturen zur Beteiligung bietet. Unklar ist dabei, wie intensiv diese von den Jugendlichen genutzt werden. Allerdings schätzen die Fachkräfte das Bewusstsein dafür, dass es sich bei den Mitarbeits- und Beteiligungsformen um demokratische Teilhabe handelt, eher gering ein (2,17 auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 für ein schwach ausgeprägtes Bewusstsein und 5 für ein stark ausgeprägtes Bewusstsein steht) (ebd.).

In welchem Umfang Jugendliche über die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit demokratische Strukturen der Regel- und Konfliktaushandlung kennenlernen, ist empirisch kaum erforscht. *Möller* und *Honer* (2020) geben zumindest Hinweise darauf, dass offenbar zumeist Verhaltensregeln mit den Jugendlichen ausgehandelt werden. Dabei scheint eine solche Praxis zwischen den verschiedenen Räumen (Treffpunkte der Jugendliche, Gruppenaktionen und Einrichtungen) zu differieren (ebd.).

In einer Evaluation der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart (Stumpp u. a. 2009, S. 57f., n=402) geben drei Viertel (74 %) unter den ehemaligen Adressatinnen und Adressaten an, immer oder oft bei Problemen und Konflikten mit Außenstehenden Unterstützung seitens der Fachkräfte erfahren zu haben. Fast alle (92 %) zeigten sich darüber hinaus mit der erfahrenen Unterstützung zufrieden oder eher zufrieden. Es ist zu vermuten, dass diese Unterstützung Jugendliche in demokratische Strukturen der Konfliktaushandlung führt. Jedenfalls geben fast zwei Drittel (63 %) der befragten Jugendlichen an, gelernt zu haben, Streit und Konflikte eher mit Worten als durch Gewalt zu lösen (ebd., S. 68).

Zur gelingenden Einbindung junger Menschen in kommunalpolitische Beteiligungsprojekte und Entscheidungsstrukturen existieren empirisch lediglich Analysen und Beschreibungen von Beispielprojekten. Dass durch kommunale Konzeptentwicklungen, die gemeinsam mit mobiler und offener Jugendarbeit Strukturerneuerungen vornehmen, lokale Anstöße für politische Aneignungsprozesse und Aktivierungen Jugendlicher mit Nachhaltigkeit entwickelt werden können, zeigt ein Projekt in der Stadt Schorndorf, bei dem u. a. durch jugendliche Engagierte eine auf Dauer funktionierende und seitens der Stadt anerkannte kommunalpolitische Beteiligungsform prozesshaft entwickelt wurde (vgl. Möller u. a. 2019b; für weitere Beispielprojekte vgl. Buchholz 2020).

Aneignungsprozesse von Demokratie als Bildungsgegenstand

Hinsichtlich der Aneignungsprozesse von Demokratie als Bildungsgegenstand ist vornehmlich auf den Erwerb von Wissen über und den Kompetenzerwerb im Umgang mit Demokratie durch die Auseinandersetzung mit dieser abzuheben.

Im Raum der OKJA können sich entsprechende Aneignungsprozesse zum einen im Rahmen organisierter Angebote politischer Bildung oder spontaner und ungeplanter Diskussionen zu politischen Themen vollziehen. Zum anderen bietet die Struktur des Raumes die Möglichkeit, sich mit der Demokratie innerhalb einer Einrichtung sowie außerhalb in der (zumeist kommunalen) Politik auseinanderzusetzen. Angeführt wurde bereits, dass nach *Möller* und *Honer* (2020) etwas über die Hälfte der Einrichtungen in ihrem Programm Angebote zur politischen

Bildung ausweisen, wobei das Interesse an diesen Angeboten als mittelmäßig eingeschätzt wird. Darüber hinaus kommt es in drei Vierteln aller befragten Einrichtungen zu spontanen Diskussionen zu politischen Themen. Die am häufigsten genannten Themen sind dabei Klima- und Umweltschutz (30 %), Flucht und Migration (28 %), Parteien und Wahlen (22 %), internationale Krisen und Konflikte (20 %), Rechtsextremismus (18 %), kommunal- und jugendpolitische Themen (14 %) sowie Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen wie z. B. Rassismus, Sexismus, Homophobie oder Antisemitismus (14 %) (ebd.). Die OKJA zeigt sich damit als Raum der politischen Debatte für Kinder und Jugendliche, der sich gemäß dem Prinzip der Lebensweltorientierung nicht nach vorgegebenen Lehrplänen, sondern nach den Interessen und Fragen der Besucherinnen und Besucher richtet. Nicht ganz die Hälfte (46 %) der Einrichtungen der OKJA und AJ(S)A geben des Weiteren an, Angebote in den Themenbereichen Pauschalisierender Ablehnungskonstruktionen (Möller u. a. 2016; Möller 2017a, 2019a) bzw. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Heitmeyer 2002–2012; Zick/Klein 2014; Zick 2019; Zick u. a. 2016, 2019) zu machen, wenn es in den eigenen Räumen zu vorurteilsbehaftetem Verhalten oder entsprechenden Äußerungen kommt (Möller/Honer 2020). Fast alle Einrichtungen (ca. 93 %) suchen jedoch laut eigenen Angaben bei entsprechenden Vorkommnissen zumindest das Gespräch mit dem Besucher bzw. bzw. der Besucherin, der/die entsprechenden Äußerungen getätigt hat; über 80 Prozent thematisieren den Vorfall auch mit denjenigen, die von den Äußerungen betroffen waren (ebd.). Die in den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen angelegte Demokratie als Lebensform nehmen Kinder und Jugendliche als Chance wahr, nicht nur Kompetenzen gewaltfreier Konfliktregelung zu entwickeln, sondern auch einen „eigenverantwortlichen Umgang mit Differenzerfahrungen in heterogenen Gruppen“ (Delmas/Scherr 2005, S. 105) zu pflegen. Retrospektiv werden auch von ehemaligen Besucherinnen und Besuchern von Jugendzentren die Ausbildung der Kompetenz, sich in Gruppen zu orientieren, und der Fähigkeit, sich selbst zu behaupten und durchzusetzen, als prägend hervorgehoben (Kilb 2018b, S. 166).

Unter den von *Möller* und *Honer* (2020) befragten Einrichtungen geben über zwei Drittel an, dass Kinder und Jugendliche die jeweilige Einrichtung in bestimmten Kontexten nach außen hin vertreten können. Fast die Hälfte der Einrichtungen (49 %) spezifiziert diese Kontexte als kommunale Gremien oder Beteiligungsprojekte (ebd.). Die damit lebensweltlich eingelagerte Auseinandersetzung mit kommunalpolitischen Strukturen und Akteuren, die unter anderem Gegenstand des Modellprojekts „OFFENsive!“ waren, „generiert ein eigenes Erfahrungsfeld, in dem die Jugendlichen bei der Interessenvertretung in kommunalen Gremien bürgerschaftliche Verhaltensdispositionen entwickeln. In diesen Prozessen werden Jugendliche zu politischen Akteuren und müssen sich die Regeln der politischen Verfahren aneignen“ (juz-united 2019).

Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit sieht sich zwar durchaus in politischer Bildungsfunktion, bei ihr kommt gegenstandsbezogene demokratische Bildung allerdings offenbar wenig vor. Die auf die Träger *Gangway* und *Outreach* in Berlin bezogene Studie von 2007 (Tossmann u. a. 2008) weist auf Basis von Tätigkeitsdokumentationen und entsprechenden Eigenzuordnungen nur insgesamt 5 Prozent der Gesamtarbeitszeit aller Mitarbeitenden ausdrücklich als „politische Bildung“ aus (bei Gangway allerdings 12 %; vgl. ebd., S. 106f.). Inwieweit die „Unterstützung selbstorganisierter Projekte“, die 7 Prozent der Arbeitszeit einnimmt (ebd.), auch politische Unterstützung oder Sozialisationseffekte nach sich zieht, bleibt offen. Die Aufgabe der „Einflussnahme auf lokale, soziale und jugendpolitische Entscheidungen“ (ebd., S. 18) wird neben der unmittelbar zielgruppenbezogenen Arbeit angeführt und scheint sich im Wesentlichen auf die Gremien- und Öffentlichkeitsarbeit der Mitarbeitenden zu beziehen. Die Ergebnisse von *Möller* und *Honer* (2020) deuten darauf hin, dass spontanen politischen Diskussionen eine deutlich größere Bedeutung zukommt: Über drei Viertel der befragten Einrichtungen und Initiativen geben an, dass solche Diskussionen in ihrer alltäglichen Arbeit stattfinden. Das am häufigsten, von mehr als der Hälfte der Einrichtungen genannte Thema ist dabei Flucht und Migration (rd. 57 %),[208] gefolgt von vorurteilsbehafteten Haltungen im Sinne von Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen bzw. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie sozialpolitischen Themen, Gesundheits- und Familienpolitik (jeweils in einem Viertel der Einrichtungen). Internationale Konflikte und Krisen sowie Umwelt- und Klimaschutz werden von jeweils etwas mehr als einem Fünftel der Einrichtungen und Initiativen benannt, kommunal- und jugendpolitische Themen von einem Siebtel und Rechtsextremismus von einem Zehntel (ebd.).

Politische Bildung als expliziten Gegenstand aufsuchender Sozialarbeit verfolgte das von der *Robert Bosch Stiftung* und der *DFL-Stiftung* über mehrere Jahre hinweg geförderte und in Kooperation mit Fanprojekten durchgeführte Projekt *Lernort Stadion*. Es beanspruchte, Fußballfaszination und politische Bildung zu verbinden, und wurde von 2011 bis 1016 vom *Centrum für angewandte Politikforschung* evaluiert. Festgestellt wurde mittels einer Befragung von mehr als 2.000 Schülern und Schülerinnen sowie in der Bildungsarbeit Tätigen u. a.: Über

[208] Es konnten jeweils mehrere Themen genannt werden.

diesen Ansatz gelingt es, auch bildungsferne Gruppierungen zu erreichen und über die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ebenso wissens- wie handlungsorientiertes Demokratie-Lernen zu bewirken. Als entscheidende Bedingung dafür gelten dabei Selbstvertrauen fördernde Settings mit authentischem Personal, Settings also, die an den korporal-sinnlichen und affektiv-emotionalen Motiven der Fußballbegeisterung ansetzen (Feldmann-Wojtachnia 2017).

Speziell bei „inklusive[m] politische[m] Lernen im Stadion“, so befindet eine aktuellere zweijährige, partizipativ angelegte wissenschaftliche Begleitung des inzwischen als Verein verselbständigten *Lernorts Stadion* zusammenfassend (vgl. Besand u. a. 2018), liegen die Gelingensbedingungen für Ausschlüsse vermeidende und Einbindung sowie Teilhabe fördernde politische Bildungsarbeit in erster Linie auf den Ebenen (1) von Anerkennung und Bindung durch Wertschätzung, angstfreie Lernumgebungen und vertrauensvollen Umgang, (2) von Sinn und Bedeutung, vor allem durch die Aufnahme und transparente Bearbeitung von Interessen und Anliegen, und (3) von kooperativer und zielgerichteter Aneignung gemeinsam als interessant bewerteter Gegenstände. Damit wird einmal mehr einerseits auf wichtige strukturelle Bildungsgrundlagen, andererseits auf die Relevanz erfahrungsorientierter Aneignung verwiesen.

Auch manche erfahrene Träger weniger stark zielgruppenbezogener aufsuchender Arbeit bemühen sich durchaus intensiv und erfolgversprechend, auch über die unmittelbare Straßensozialarbeit hinaus ihre Klientel mit politisch bildenden Angeboten anzusprechen (vgl. etwa *Verein zur Förderung akzeptierender Jugendarbeit e. V. (VAJA)*). Zu unterschätzen ist aber auch nicht, dass Themen, die Politik und Demokratie betreffen, im Kontext der spezifischen durch das Aufsuchen gegebenen Gelegenheitsstrukturen oftmals situativ-spontan aufgegriffen werden und dann zu Bildungsgegenständen werden können, ohne explizit als solche planerisch angezielt zu sein oder auch im Nachhinein so bezeichnet zu werden. So werden z. B. – obwohl ungeplant, durchaus strategisch bedacht und als Optionen konzeptionell vorgesehen – vor allem im Rahmen der aufsuchenden Arbeit mit politisch extrem(istisch) orientierten Cliquen und Einzelpersonen, wo immer sich die Gelegenheit eröffnet, Auseinandersetzungen angestoßen und Diskussionen geführt, die demokratiebildende Intentionen zur Geltung bringen (vgl. z. B. Bleiß u. a. 2004; Gulbins u. a. 2007; Möller u. a. 2017; Aits u. a. 2019).

Aneignungsprozesse von Demokratie als Bildungserfahrung

Nicht zuletzt können Aneignungsprozesse von Demokratie als Bildungserfahrung ausbuchstabiert werden, d. h. als Konglomerat aus Erfahrungen Selbstwirksamkeit vermittelnder Kontrolle relevanter Lebensbedingungen, der Integration, der Sinnerfahrung, des sinnlichen Erlebens sowie der Entwicklung demokratiekompatibler erfahrungsstrukturierender Repräsentationen und der Weiterentwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. zu diesen Aspekten Möller 2019a).

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit vermittelnden Kontrollerfahrungen sind die Befunde nicht eindeutig: Die Ergebnisse von *Deinet u. a.* (2017) sprechen für ein hohes Maß an empfundener Selbstwirksamkeit bezüglich der Vorgänge innerhalb der Einrichtungen. Dagegen schreiben sich nach der Untersuchung von *Bröckling* und *Schmidt* (2012, S. 51) nur 48,3 Prozent der Besucherinnen und Besucher zu, Einfluss innerhalb der Einrichtung zu haben. Auffällig ist dabei, dass sich die Befragten entweder viel oder nur sehr wenig Einfluss zuschreiben, was wiederum auf Separationen hindeutet, die als Herausforderungen für Demokratieentwicklung zu verstehen sind (ebd.). Dafür, dass der Besuch einer Einrichtung auch Kontrollerfahrungen über den Raum der OKJA hinaus vermitteln kann, sprechen Aussagen ehemaliger Besucherinnen und Besucher, die ihrer Zeit in Jugendzentren positive Auswirkungen auf persönliche (95 %), schulische und spätere berufliche (81 %) Entwicklungen sowie die bereits oben erwähnte Fähigkeit zur individuellen Selbstbehauptung zuschreiben (Kilb 2018b, S. 166f.).

Die Suche nach Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen bildet nicht allein ein entscheidendes Zugangsmotiv zum sozialen Raum der OKJA, sondern auch die enge Bindung zu anderen Besucherinnen und Besuchern ist ein Grund, eine Einrichtung regelmäßig aufzusuchen. Zumindest vom Kreis der Stammbesucherinnen und -besucher wird den Einrichtungen dabei die Bedeutung einer „Zuflucht“ (Schwerthelm 2015, S. 44) oder eines „zweiten Zuhauses“ (Kilb 2018a, S. 128) zugeschrieben, das funktional eine Familienergänzung oder gar ein familiäres Substitut markiert (ebd.). Entsprechende Schilderungen sind Belege für gelungene Integrationserfahrungen.

Inwiefern die Integration und Partizipation in einer Jugendhausgemeinschaft mit Erfahrung von Sinn begleitet ist, lässt sich mit den zur Verfügung stehenden Daten nur schwer analysieren. Qualitative Evaluationen von Partizipationsprojekten zeigen jedoch auf, dass sich Jugendliche engagieren, wenn sie darin einen Eigensinn und Nutzen für andere sehen (Schwerthelm 2015).

Sinnliches Erleben findet in Einrichtungen der OKJA u. a. bei sportlicher Betätigung, künstlerischen und handwerklich-kreativen Projekten, bei der täglichen Mitarbeit, bei Partys und Konzerten statt. Befragungen zeigen, dass Außenbereiche, Sportgeräte, die Teilnahme an Aktionen und die Möglichkeit zur Mithilfe an der Theke häufig genutzt werden (Deinet u. a. 2017, S. 87). Inwieweit solches Erleben – wie etwa beim „Lernort Stadion" – auch mit politischem Lernen verknüpft wird, bleibt indes unklar.

Als demokratische Bildungserfahrung im engeren Sinne können die geschilderten Erfahrungen erst gelten, wenn sie von demokratisch ausgerichteten erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen flankiert sind, d. h. von mentalen Abbildern der Realität, die, ohne langes Nachdenken zu erfordern, auch als Metaphern und ikonografische Vorstellungsbilder intuitiv und assoziativ leicht zugänglich sind (vgl. zum Begriff: Moscovici 1988). Quantitative Studien zur Verbindung von Aufenthalt im Jugendhaus und Entwicklung demokratischer Werthaltungen liegen nicht vor, doch liefert *Van Deth* (2013, S. 50) Hinweise, dass demokratische Tugenden stärker verinnerlicht sind, wenn neben klassischen auch unkonventionelle Partizipationsformen genutzt werden.

Ein aktuelles und umfangreiches Wissenschaft-Praxis-Kooperationsprojekt der Entwicklung und Evaluation von politischen Bildungsangeboten, u. a. im Rahmen offener und aufsuchender Jugendarbeit, im Kontext der Bearbeitung von rechtsextremen Haltungen sowie Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. Pauschalisierender Ablehnungskonstruktionen in mehr als 25 Einrichtungen in sechs Bundesländern kommt zu dem zentralen Befund, dass in beiden Praxisfeldern eine erfahrungsorientierte Strategie der Vermittlung funktionaler Äquivalente hilfreich ist, für die das Akronym *KISSeS* stehen kann. Das Kürzel bezeichnet sechs Aspekte: die Vermittlung von Kontrolle über relevante Lebensbedingungen, die Integration der jungen Menschen in verständigungsorientierte Kommunikations- und Kooperationskontexte, den Aufbau neuartiger Sinnbezüge bei ebenso attraktiven wie gewaltfreien und respektvollen Sinnlichkeitserlebnissen sowie das Bieten von Gelegenheiten zur Aneignung erfahrungsstrukturierender Repräsentationen. Diese sind im Sinne von mentalen Abbildern haltungsrelevanter Realitätsaspekte zu verstehen, die ohne Ungleichheitsimplikationen auskommen. Über solche Erfahrungen können Selbst- und Sozialkompetenzen wie Impulskontrolle, Reflexivität, Empathie u. a. m. erworben und verstärkt werden (vgl. Möller u. a. 2017; Lempp u. a. 2017; für die Mobile Jugendarbeit vgl. Stübler 2020).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass nicht allein die Vermittlung von Wissen über Demokratie als Bildungsgegenstand demokratieförderlich ist, ja nicht einmal die Einbindung in demokratisch angelegte Strukturen von Bildungseinrichtungen ausreicht, sondern viel umfassender auch durch soziale und pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Lebensverhältnisse hergestellt werden müssen, in denen für sie Demokratie substanziell, formal und prozesshaft in höchstmöglicher Konkretion als funktional für die Lebensgestaltung erfahrbar wird.

Hinweise darauf, dass auch die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit Kontrollerfahrungen vermittelt, liefert die quantitative und qualitative Wirkungsevaluation der Mobilen Jugendarbeit in Stuttgart (Stumpp u. a. 2009, S. 67f.). Von den dort befragten 402 ehemaligen Adressatinnen und Adressaten schildern knapp drei Viertel, dass die Mobile Jugendarbeit bei ihnen das Vertrauen geweckt habe, aus eigener Anstrengung auch schwierige Probleme lösen zu können (74 %) und im Leben genauso gut zurechtzukommen wie andere (72 %). Zwei Drittel (66 %) führen darüber hinaus an, sich dank der Mobilen Jugendarbeit eigener Stärken und Fähigkeiten bewusster zu sein. Gleichartige Befunde erbringt eine österreichische Studie zur Wirkungsevaluation Mobiler Jugendarbeit (Mayrhofer 2017); diese stellt dabei speziell auch die Steigerung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit heraus.

Integrationserfahrungen ermöglicht die AJ(S)A u. a. im Rahmen von Club- und Gemeinwesenarbeit. Jedoch liegen keine empirischen Daten dazu vor, welche Wirkung die Praxis in dieser Hinsicht entfaltet. Erfahrungen von Sinn stellen sich dort ein, wo Menschen (gemeinsam) Aktivitäten und Projekte verfolgen, in denen sie einen Wert erkennen und die realisierbar erscheinen. Für die Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit relevant sind dabei z. B. der Einsatz für eigene Interessen und Bedürfnisse, als wertvoll erachtete Freizeitbeschäftigungen und die Lösung eigener Probleme. Noch direkter zeigt sich die Dimension von Sinn, wo Orientierungs- und Ziellosigkeit selbst als Probleme benannt werden. In der Evaluation von *Stumpp u. a.* (2009, S. 61f.) trifft dies immerhin auf 39,6 Prozent der ehemaligen Adressatinnen und Adressaten voll bzw. eher zu und auf weitere 17 Prozent „teils teils". Von jenen, die dieses Problem als eines der drei wichtigsten charakterisierten, gaben fast alle (93 %) an, dass ihnen die Mobile Jugendarbeit hier geholfen, sprich Erfahrungen von Sinn vermittelt habe.

Funktionale Äquivalente in Form von sinnlichen Erlebnissen spielen für Jugendliche mit delinquentem Verhalten eine entscheidende Rolle. Die Praxis der Gruppenarbeit hat hier mit sportlichen und kulturellen Aktivitäten sowie ein- oder mehrtägigen Freizeitfahrten, die Jugendlichen neue Erfahrungsräume eröffnen, einen deutlichen Schwerpunkt (vgl. Tossmann u. a. 2008, S. 106).

Die Förderung demokratischer bzw. demokratieverträglicher erfahrungsstrukturierender Repräsentationen durch aufsuchende Arbeit kommt – allerdings beschränkt auf den fachlichen Umgang mit dem Klientel, das rechtsextreme und menschenfeindliche Orientierungen aufweist – in einer multimethodisch vorgehenden, mehrjährigen formativen Evaluation von *Streetwork* zum Ausdruck.[209] Demnach ist bei kontinuierlicher, zumeist über mehrere Jahre hinweg bestehender Beziehungsarbeit mit einem Mix von Integrationshilfe und politischer Auseinandersetzung über formale, substanzielle und prozesshafte Aspekte von Demokratie eine Reduktion un- und antidemokratischer Haltungen bei Erhöhung der Anziehungskraft demokratischer Orientierungen und Aktivitäten zu bewirken (detaillierter zu den Wirkbedingungen vgl. Gulbins u. a. 2007; vgl. hierzu auch Mayrhofer 2017).

Wie dargelegt, stellt für Fachkräfte die Stärkung und Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen ein entscheidendes Erfolgskriterium ihrer Arbeit dar. Entsprechende Effekte einer Förderung persönlicher Stärken und Fähigkeiten, einer verbesserten Einschätzung eigener Grenzen, eines gestiegenen Selbstvertrauens und vermehrter Kompetenzen zur verbalen Konfliktregelung stellen *Stumpp u. a.* (2009, S. 67f.) unter ehemaligen Adressatinnen und Adressaten der Mobilen Jugendarbeit fest. *Mayrhofer* (2017) verweist darüber hinaus besonders auf eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit.

10.4.3 Konsequenzen für die Gestaltung der Aneignungsprozesse demokratischer Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit

Die Gestaltung der Aneignungsprozesse demokratischer Bildung von Kindern und Jugendlichen hängt in den hier betrachteten sozialen Räumen entscheidend von der Frage ab, inwieweit es gelingt, in den Arbeitsfeldern Ermöglichungsstrukturen herzustellen, die dafür förderlich sind. Zuständig dafür sind in erster Linie Träger und Einrichtungen sowie die bei und in ihnen beschäftigten Fachkräfte; rahmensetzend sind für solche Ermöglichungsstrukturen aber auch politische Entscheidungen. Insofern ist hier jeweils in Bezug auf die Aneignungsprozesse von Demokratie hinsichtlich Bildungsstruktur, Bildungsgegenstand und Bildungserfahrung (vgl. auch Teil C) ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu skizzieren, welche spezifischen, aber auch welche sich überschneidenden Anforderungen an Träger und Einrichtungen, pädagogische und soziale Fachkräfte sowie die einschlägig verantwortliche Politik arbeitsfeldübergreifend zu stellen sind.

Zur Ermöglichung von Aneignungsprozessen von Demokratie durch Bildungsstrukturen müssen grundlegend und zuallererst geeignete rechtliche, finanzielle und organisatorische Bedingungen gegeben sein.

Als Aufgaben für *politische Entscheidungsträger* sind in dieser Hinsicht zu benennen:

- Finanzierung politischer Bildung weniger projektbezogen, sondern langfristig und regelstrukturell sicherstellen;
- Erweiterung des Blicks auf demokratische Bildung auch jenseits von Extremismus- und Radikalisierungsprävention;
- Überprüfung von Ausbildungsumfang und -inhalten bzgl. politischer und insbesondere demokratischer Bildung, vor allem für Erzieher und Erzieherinnen, Lehrkräfte und soziale Fachkräfte und Ressourcenbereitstellung für eine Erweiterung des Fort- und Weiterbildungsangebots;
- Förderung von Wissenschaft-Praxis-Diskursen und -Kooperationen, insbesondere bei der Entwicklung und Evaluation innovativer Ansätze;
- Förderung von Recherche- und Forschungsansätzen, die von Kindern und Jugendlichen selbst verfolgt werden können, etwa in Gestalt von Lebensraumerkundungen sowie Peer- und Erwachsenenbefragungen.

Für die *Träger* von Einrichtungen der OKJA und der AJ(S)A und die Einrichtungen selbst ist zu empfehlen:

- Bereitstellung angemessener personeller, finanzieller, räumlicher und organisatorischer Ressourcen bzw. Verfahrensmöglichkeiten;

[209] Das evaluierte Konzept (vgl. Bleiß u. a. 2004; vgl. auch Gulbins u. a. 2007) des in diesem Themenbereich schon seit Ende der 80er Jahre agierenden und entsprechend erfahrenen Trägers *Verein zur Förderung akzeptierender Jugendarbeit e. V.* (VAJA) in Bremen wurde 2008 mit dem *Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreis* ausgezeichnet.

- Übernahme der Verantwortung für die Evaluation der Struktur-, Konzeptions-, Prozess- und Ergebnisqualität der eigenen Praxis in Hinsicht auf demokratische Bildung, dabei insbesondere Überprüfung des Konkretisierungsgrades von Visionen und Leitlinien durch Konzeptionen und ihre Umsetzung sowie Weiterentwicklung der eigenen professionellen Haltung im Kontext des Selbstverständnisses von demokratischer Bildung;
- Etablierung einer innovations- und experimentierfreudigen Vielfalt an bedürfnis- und altersangemessenen Mitbestimmungs- und Beteiligungsformen für Nutzerinnen und Nutzer von Einrichtungen;
- Verstärkung der Gemeinwesensensibilisierung und -verankerung von Trägern und Einrichtungen, nicht zuletzt im Sinne der gemeinsamen Übernahme von Verantwortung für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen mit anderen Einrichtungen und Trägern.

Neben der Beachtung der Leitprinzipien des jeweiligen Arbeitsfelds und von allgemeinen professionellen Grundlagen sind die *Fachkräfte* der OKJA und AJ(S)A insbesondere aufgefordert:

- zur (Weiter-)Entwicklung von Professionalität;
- und daraus abgeleitet bzw. damit zusammenhängend:
  - zu einer akzeptierenden, ressourcenwahrnehmenden, wertschätzenden und zugleich kritisch-zugewandten Haltung gegenüber den Nutzerinnen und Nutzern der Einrichtungen;
  - zur Herstellung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung;
  - zu permanenter Reflexion und ggf. zur Änderung persönlicher und professioneller Habitualisierungen;
  - zur (Selbst-)Evaluation der eigenen Praxis;
  - zur (Weiter-)Entwicklung der Sensibilität für Verletzungen demokratischer Prinzipien wie pauschalisierender Ablehnungshaltungen, antidemokratischer Positionierungen sowie personal ausagierter und struktureller Diskriminierungen;
  - zur Bereitschaft zu und Interesse an Qualifizierung in planerischer, angebotsinitiierender Konzipierungsarbeit für demokratische Bildung, aber vor allem auch in situativ-anlassbezogenem und gelegenheitsstrukturellem Handeln.

Um Demokratie als *Bildungsgegenstand* von Aneignungsprozessen zielführend vielfältige Chancen zu geben, stellen sich die folgenden Herausforderungen:

Die *Politik* tut gut daran, zurückhaltend bei der Festlegung von konkreten Bildungsgegenständen zu sein; dies gilt nicht nur deshalb, weil damit gewisse thematische Ausrichtungen und ggf. auch Perspektivverengungen oder sogar Manipulationsgefahren verbunden sein können, sondern auch deshalb, weil sie aufgrund ihrer Praxisferne gar nicht in der Lage ist, deren Adressatenangemessenheit und Passgenauigkeit in Bezug auf die jeweils vorliegenden Bedürfnisse, Interessen und inhaltlichen Bearbeitungserfordernisse zu beurteilen. Sie kann aber über den Erlass von Lehr- und Orientierungsplänen, Programmleitlinien u. ä. dafür sorgen, dass bestimmte Themenfelder von Politik nicht unbehandelt bleiben. Gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse kann sie darüber hinaus auch neben gesetzlichen und strukturellen Rahmensetzungen umsetzungsbezogene Anregungen geben, ohne diese als Verordnungen zu deklarieren. So kann sie z. B. diskursiv dazu beitragen, zur Absicherung einer menschenrechtsorientierten und demokratischen Prinzipien verpflichteten Praxis den Unterschied zwischen der Auslegung des für Staatsorgane und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geltenden parteipolitischen Neutralitätsgebots und den politisch bildenden Leitprinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Teilnehmerorientierung zu klären.

Trägerverantwortliche und *Einrichtungsleitungen* sind aufgrund ihrer größeren Praxisnähe eher in der Lage, Klarheit über eine bedürfnis-, interessen- und problemgerechte Auswahl von planbaren Bildungsgegenständen zu gewinnen, können diese auch an ihren Leitlinien und Programmen ausrichten, sind dabei aber letztlich auf die Abstimmung mit den bei ihnen im unmittelbaren Kontakt mit jungen Menschen tätigen Fachkräften angewiesen. Zusammen mit diesen tragen die Einrichtungsleitungen über die Gewährung tauglicher Strukturbedingungen hinaus die strategische Verantwortung für die Entwicklung einer guten Konzeptions- und Ergebnisqualität. In ihre Zuständigkeit fällt dabei (vgl. auch Möller u. a. 2019a):

- für Angebotsanbahnungen zu sorgen, indem Sozialraumanalysen und konkrete Bedarfserhebungen vorgenommen werden und es ermöglicht wird, dass politisch relevante Impulse – dabei auch jugendkulturell gerahmte, zunächst dem Anschein nach eher in der politischen Latenz angesiedelte Ausdrucksformen und Anliegen – aus dem Sozialraum aufgegriffen werden (können);
- gegenstandsbezogene organisatorisch notwendige Planungen sicherzustellen;

- Teilnahme zu erleichtern und evtl. Teilnahmehürden auszuräumen;
- dem Personal auch inhaltlich geeignete Qualifikationen zukommen zu lassen; und
- themengerechte Kooperationsbeziehungen zu (re-)aktivieren.

Die *Fachkräfte* selbst sehen sich vor die Herausforderung gestellt, eine hohe Sensibilität für die Wahrnehmung und für Nutzungschancen von Ermöglichungsstrukturen an den Tag zu legen. Grundlegend dafür ist die Fähigkeit, strategisch zu arbeiten. Dies beinhaltet, planerisch und ggf. angebotsinitiierend vorzugehen, aber auch unter Nutzung von Gelegenheitsstrukturen sowie situativ-anlassbezogen aus einem erworbenen professionellen Habitus heraus spontan zu handeln. In jedem Fall ist für derartige Praxis eine

- Konzept(ions)qualität zu entwickeln, die
  - einen systematischen Bezug von Konzept(ion)en zu den jeweils gegebenen Ausgangsbedingungen aufweist;
  - eine Abstimmung von Träger-, Einrichtungs- und Team-Konzeptionen mit individuellen Konzepten von Mitarbeitenden vornimmt; und
  - die Kohärenz und Konsistenz der Angebotskonzeptionen garantiert.

Zur Förderung der Aneignungsprozesse von Demokratie als *Bildungserfahrung* ist zu empfehlen:

Politik sowie *Träger und Einrichtungsleitungen* können zwar durch wichtige Rahmensetzungen – letztlich allerdings nur mittelbar – dazu beitragen, ob und welche konkreten Erfahrungen demokratiebildend wirksam werden. Sie können erfahrungsorientierte Ansätze propagieren und fördern, indem sie neben den gängigen kurzzeitpädagogischen und stärker auf Informations- und Wissensvermittlung ausgelegten Angeboten die alltagseingelagerten und handlungsorientierten Lernprozesse in den Regelstrukturen und in informellen Lernfeldern absichern, sind aber an ihrer tatsächlichen Umsetzung im Regelfall nicht beteiligt oder stehen oftmals eher im Hintergrund. Dennoch tragen sie Verantwortung dafür, dass eine Ergebnisqualität gesichert wird, die die fachgerechte Ergebniserfassung gewährleistet, eine Auswertung der Resultate – am besten entlang vorab, d. h. bei der Zieleformulierung festgelegter Indikatoren – beinhaltet, die Überprüfung der Resultate auf Wirkungszusammenhänge vornimmt und in die Überführung der Resultate in Schlussfolgerungen mündet.

Fachkräfte sehen sich neben dem Auftrag, an eben dieser Ergebnisqualität mitzuwirken, und als direkte Durchführende politischer Bildungsangebote mehr als andere Beteiligte mit der Anforderung konfrontiert, eine Prozessqualität sicherzustellen, in der

- eine Grundlegung der Bildungsarbeit mittels Herstellung und Entwicklung professioneller Arbeitsbeziehungen erfolgt;
- die Berücksichtigung von Nutzer-Interessen sowie deren Ressourcen und Prozessaktivitäten gegeben ist;
- ein reflexiv-flexibler Umgang mit interaktiver Prozessdynamik gepflegt wird;
- eine ganzheitliche Anlage dahingehend zum Tragen kommt, dass kognitive wie affektiv-emotionale und korporal-sinnliche Erfahrungen ermöglicht werden; und
- Flexibilität im Umgang mit sich verändernden Rahmenbedingungen praktiziert wird.

Resümierend ist festzuhalten: Die gezielte Förderung demokratischer Bildung in Räumen der Offenen und Aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit setzt voraus, hier systematischer als bislang Ermöglichungsstrukturen für politische Aneignungsprozesse zu schaffen. Zugleich sind professionelle Qualifizierungen so voranzutreiben, dass auch in diesen offenen pädagogischen Settings – wie auch darüber hinaus im Gemeinwesen – vermehrt und intensiviert Auseinandersetzungen mit politischen Strukturen und Gegenständen angeregt werden können, in denen für junge Menschen die Vorteile demokratischer Prinzipien und Prozesse konkret erfahrbar werden.

11 Parteinahe Jugendbildung

11.1 Soziale Räume politischer Bildung in der parteinahen Jugendbildung

11.1.1 Die Parteien

Politische Parteien sind feste und dauerhaft organisierte Vereinigungen von Bürgerinnen und Bürgern mit dem Zweck, im Europaparlament, Bundes- oder Landtag und auf kommunaler Ebene mitzuwirken. Sie sind „Mittler des Volkswillens“ (Vierhaus 1991, S. 468), zu dessen Bildung sie nach Artikel 21 des Grundgesetzes beitragen. Die allgemeine Formulierung der Mitwirkung an der Willensbildung des Volkes ist im Parteiengesetz durch bestimmte Aufgaben konkretisiert. Diese umfassen die Beteiligung an der Gestaltung der öffentlichen Meinung, die Anregung und Vertiefung der politischen Bildung der Bürgerinnen und Bürger, die Förderung der aktiven Teilnahme derselben am politischen Leben und deren Befähigung zur öffentlichen Verantwortungsübernahme sowie die Aufstellung von Bewerberinnen und Bewerbern für Wahlen und die Einflussnahme auf die Entwicklung in Parlament und Regierung (vgl. hierzu Gesetz über die politischen Parteien § 1). Parteien sind somit das „Bindeglied zwischen Volk und Staat“ (Decker 2018, S. 23). „Sie sollten in die Gesellschaft hineinhorchen, sollten Hoffnungen, Sorgen, Anliegen registrieren, filtern, zusammenbinden und sodann in die politisch-staatliche Sphäre transferieren“ (Walter 2009, S. 9). Der folgende Überblick konzentriert sich überwiegend auf die im 19. Deutschen Bundestag vertretenen Parteien und – sofern Informationen und Daten vorhanden sind – auf die *Tierschutzpartei* und *Die Partei*, da diese regelmäßig bei den jüngeren Wählerinnen und Wählern hohen Zuspruch erfahren (vgl. hierzu jüngst die Wahl zum Europaparlament 2019 und die Ergebnisse der U18-Wahlen auf *u18.org* sowie der Juniorwahl auf *juniorwahl.de*).

Obwohl die Anregung der politischen Bildung eine gesetzlich definierte Aufgabe der Parteien ist, wird sich in der Literatur damit kaum auseinandergesetzt. Dies hat mehrere Gründe: Erstens ist die politische Bildungsarbeit seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Parteienfinanzierung aus dem Jahr 1966 beinahe vollständig in den Aufgabenbereich der politischen Stiftungen gefallen[210] und zweitens wird die politische Bildung eher als „bestimmter Ausschnitt der Politikvermittlung durch die Parteien“ (Simon 1985, S. 48) betrachtet, d. h., die politische Bildungsarbeit der Parteien scheint nicht von der sonstigen Parteiarbeit abgrenzbar (Born 2007, S. 120). Zum anderen kommt hinzu, dass sich die klassische Parteienforschung eher selten mit Bildungs- und Sozialisationsfragen auseinandersetzt und hier eine Verzahnung der Forschungsergebnisse kaum vorgenommen wird. Eine ähnliche Leerstelle weist die Forschung über politische Bildung bzw. politische Sozialisationsinstanzen auf. Auch hier werden die Parteien als Räume für politische Bildung selten betrachtet.

Jenseits der Aufgaben, die die Parteien qua Gesetz erfüllen sollten, werden ihnen in der Literatur diverse Funktionen zugeschrieben.[211] Diese umfassen, erstens, die Repräsentationsfunktion (Interessenartikulations-, Interessenaggregations-, Interessentransmissionsfunktion), also die Abbildung und Formung gesellschaftlicher Konfliktlinien respektive Interessen, und, zweitens, die Steuerungsfunktion. Damit ist der Einfluss auf die staatliche Willensbildung und Entscheidungsfindung (Regierungsmacht) sowie die Zielfindungs- und Herrschaftsfunktion gemeint. Weitere Funktionen sind, drittens, die Elitenrekrutierungs- und Sozialisationsfunktion sowie, viertens, die Legitimationsfunktion. Dieses Aufgabengebiet umfasst die Kontrollfunktion (vorrangig wird diese von den Oppositionsparteien ausgeübt) ebenso wie die Partizipationsangebote an die Bürgerinnen und Bürger und die Mobilisierungsfunktion. Damit stellt die Legitimierungsfunktion die Integration der Bürgerinnen und Bürger in das Gemeinwesen sicher. Parteien sind also „auf Dauer angelegte, freiwillige Organisationen, die politische Partizipation für Wähler und Mitglieder anbieten, diese in politischen Einfluss transformieren, indem sie politisches Personal selektieren, was wiederum zur politischen Integration und Sozialisation beiträgt und zur Selbstregulation führen kann, um damit die gesamte Legitimation des politischen Systems zu befördern“ (von Alemann u. a. 2018, S. 4).

---

210 Mit dem auf Antrag der hessischen Landesregierung erwirkten Normenkontrollverfahren wurden die Globalzuschüsse aus dem Bundeshaushalt an die Parteien unter dem Titel der politischen Bildung kritisch hinterfragt. Insbesondere die parteibezogene Bildungsarbeit sollte nicht mehr staatlich gefördert werden, da dies die Freiheit des politischen Willensbildungsprozesses gefährde. Das Gericht hielt es für erwiesen, dass „mit staatlichen Mitteln in den politischen Prozess eingegriffen“ wurde (Merten 1999, S. 19). In der Formulierung des Stiftungsurteils heißt es, dass politische Parteien die Aufgabe der politischen Bildung wahrnehmen können, jedoch nicht müssen (vgl. 2 BVerfGE 71, 114).

211 In der Literatur finden sich zahlreiche Funktionsbeschreibungen, die einander ähneln. Im Folgenden wird auf die Gliederung von *Decker* (2018, S. 3f.) unter Berücksichtigung der Übersichten von *Korte* (2018, S. 4) und *Jun* (2013, S. 123) zurückgegriffen.

In den Bereichen der Repräsentations- und Steuerungsfunktion können nur mittelbare politische Bildungsprozesse durch die öffentliche Kommunikation und die politischen Steuerungstätigkeiten der Parteien initiiert werden. Parteien übersetzen – zumindest in der Theorie und der Historie – „ideologische Fundamente in konkrete Politikziele“, bieten eine Deutung über die Welt und die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen an (Korte u. a. 2018, S. 20). „Der gesellschaftliche Konflikt und die soziale Polarisierung bilden sich in der realen Parteienstruktur der deutschen Republik“ jedoch kaum mehr ab (vgl. Walter 2009, S. 10). Aber allein dadurch, dass Parteien im politischen Raum agieren, ihre Politik erklären beziehungsweise für ein bestimmtes Programm stehen und gewählt werden können, werden wohl kaum individuelle Lern- und Bildungsprozesse angestoßen. *Wiesendahl* bezweifelte bereits 1996, dass Parteien aufgrund der organisatorischen Entwicklung und veränderten Leistungsfähigkeit hinreichend „als externe Agenturen gesellschaftlicher politischer Lernprozesse“ (Wiesendahl 1996, S. 412) agieren können. Am ehesten wäre dies möglicherweise noch über die sogenannte Parteiidentifikation zu vermuten, also die „affektive Bindung der Wähler an eine Partei, die insbesondere in der frühen familiären Sozialisation erworben wird“ (Kroh 2020, S. 458; vgl. hierzu auch Kap. 4) und auf die zusammen mit der Wahrnehmung der Kandidatinnen und Kandidaten und der Beurteilung politischer Sachfragen zur Erklärung des Wahlverhaltens zurückgegriffen wird. Die durch die Parteiidentifikation bei den Wählerinnen und Wählern erzeugten Lerneffekte sind zwar empirisch kaum untersucht, dürften sich jedoch gleichfalls in Grenzen halten. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die zum Teil auf Landes- und Kommunalebene bereits ab 16 Jahren, überwiegend jedoch erst ab 18 Jahren wählen dürfen. Grundsätzlich ist durch die langfristigen Trends der Wohlstandssteigerung, der Bildungsexpansion und der Erosion sozialmoralischer Milieus in der Bundesrepublik ein langsamer Rückgang der Parteiidentifikation über Generationen hinweg beobachtbar (sog. Dealignment-These, vgl. Kroh 2020, S. 466; grundlegender zum Niedergang der Milieus als Schnittstelle zwischen Parteien und Sozialstruktur: Walter/Dürr 2000). Daher können Parteien, so *Wiesendahl*, kaum noch ideologische Orientierungsfunktionen zugeschrieben werden. Gleichfalls gehe die Fähigkeit, als „bewusstseinsbildende emanzipatorische Politisierungsagenturen für benachteiligte soziale Gruppen“ zu fungieren, größtenteils verloren (Wiesendahl 1996, S. 411). Während diese Befunde sicher auf die Sozialdemokratie, die Unionsparteien und die Freidemokraten zutreffen mögen, legen erste Studien über die *AfD*-Wählerinnen und -Wähler vorsichtig nahe, dass hier im Zeitverlauf eine Zunahme der Parteiidentifikation beobachtet werden kann (Finkbeiner/Schröder 2020; Hertel/Esche 2019, S. 271f.). Die Wählerschaft der *Alternative für Deutschland* scheint entlang einer kulturellen Konfliktdimension mobilisierbar (Schwarzbözl/Fatke 2016, S. 292), wodurch möglicherweise bei diesen Wählerinnen und Wählern verstärkt Lernprozesse über die Orientierungsfunktion der Partei angeregt werden könnten. Sollte sich dieser Trend bestätigen, wäre dies eine wichtige Herausforderung für die politische Bildung.

Über die durch die Repräsentationsfunktion der Parteien ausgelösten potenziellen Lerneffekte vor allem bei Jung- und Erstwählerinnen und -wählern muss größtenteils spekuliert werden. Ähnliches gilt für potenzielle politische Bildungsprozesse durch die Elitenrekrutierungsfunktion, also Lerneffekte bei Mitgliedern, Anhängerinnen und Anhängern sowie Mandatsträgerinnen und Mandatsträger von Parteien. Dies liegt nicht nur daran, dass hierzu kaum empirische Studien vorliegen, sondern ist auch in dem Umstand begründet, dass Kinder und Jugendliche nur eingeschränkt Parteimitgliedschaften erlangen können und überwiegend ein gewisses Mindestalter erreicht haben müssen (Niedermayer 2019, S. 30).[212] Neben der Altersbeschränkung sind möglicherweise weitere Praktiken, wie die z. T. erforderliche deutsche Staatsangehörigkeit oder Mitgliedsbeiträge, Hürden (nicht nur) für junge Menschen, einer Partei beizutreten. (Diese werden in der Literatur häufig auch als „negative Anreize“ bezeichnet.) So schließen die meisten Parteien – bis auf *Die Partei* – die gleichzeitige Mitgliedschaft in anderen Parteien aus und haben darüber hinausgehende Unvereinbarkeitsbeschlüsse festgelegt. Außerdem fordern alle Parteien ein Bekenntnis zu ihren eigenen Zielen, Grundsätzen und Programmen. Auch hier geben die konkreten Formulierungen in den Parteistatuten Hinweise auf eine erwartete Identifikationsspanne: Während die *Tierschutzpartei* verlangt, dass Programm und Satzung nicht nur anerkannt, sondern nach außen und innen vertreten werden müssen, räumt die *CDU* für jene, die sich den Zielen und Grundwerten der Partei noch nicht verbunden fühlen, die Möglichkeit einer Gastmitgliedschaft ein. Liberaler sind in diesem Zusammenhang lediglich die Vorschriften der *SPD*, hier geht es nicht um ein Bekenntnis zu einem formulierten Programm, es wird lediglich die Zustimmung zu den Grundwerten der Partei als Voraussetzung für die Mitgliedschaft erwartet. Parteien sind demzufolge zwar relativ

---

[212] Statt Mitglied in einer Partei zu werden, können die jungen Menschen auch einer parteinahen Jugendorganisation beitreten (vgl. hierzu unten). Die Mitgliedschaft in einer Jugendorganisation der Parteien erfordert nicht zwingend die Mitgliedschaft in der jeweiligen Mutterpartei. Andersherum ist man durch die Mitgliedschaft in einer Mutterpartei ggf. zwangsläufig Mitglied in der Jugendorganisation, wie beispielsweise bei den *Jusos* (alle *SPD*-Mitglieder unter 36 Jahren sind automatisch Mitglied der *Jungsozialisten*).

offen, aber im Vergleich zu anderen hier besprochenen Räumen der politischen Bildung mit verhältnismäßig hohen Zugangshürden umgrenzt.

Tabelle 11–1

Voraussetzungen für eine Parteimitgliedschaft

Partei	Mindestalter	Staatsangehörigkeit	Mindestbeiträge pro Jahr
CDU	16 Jahre	*EU*-Mitgliedsland, Wohnsitz i. d. R. ein Jahr in Deutschland	72 €, Erlass auf Antrag für Mitglieder bis 25 Jahre ohne nennenswertes Einkommen, reduzierte Familienbeiträge
CSU	16 Jahre	*EU*-Mitgliedsland o. drei Jahre Wohnsitz in Deutschland	70 €, Familienbeitrag von 30 € in Ausbildung und bis 24 Jahre, bei *JU*-Mitglied Erlass der Hälfte des Jahresbeitrags auf Antrag
SPD	14 Jahre	Auch ohne deutsche Staatsbürgerschaft und Wohnsitz außerhalb Deutschlands möglich	60 €, 30 € ohne nennenswertes Einkommen, 18 € für Nur-*Juso*-Mitglieder
Bündnis 90/Die Grünen	Kein Mindestalter	Auch ohne deutsche Staatsbürgerschaft, Wohnsitz in Deutschland, Deutsche mit Wohnsitz im Ausland müssen Wahlrecht haben	1 % des Nettoeinkommens, Ermäßigung auf Antrag
Die Linke	14 Jahre	Auch ohne deutsche Staatsbürgerschaft und mit Wohnsitz außerhalb Deutschlands möglich	18 € ohne Einkommen, ab 500 € Monatseinkommen: 36 € gestaffelt bis 4 % des Nettoeinkommens
FDP	16 Jahre	Wohnsitz in Deutschland (mind. zwei Jahre bei Nicht-*EU*-Bürgern und -Bürgerinnen), auch im Ausland lebende Deutsche	60 € (höchstens bis zum 27. Lebensjahr)
Die Partei	16 Jahre	Deutsche Staatsbürgerschaft o. Wohnsitz in Deutschland	10 €
Tierschutzpartei	16 Jahre	Deutsche Staatsbürgerschaft o. ständiger Wohnsitz in Deutschland	78 €, 39 € ermäßigt (soziale Härtefälle o. ä.), 18 € für unter 18-Jährige
AfD	16 Jahre	Deutsche Staatsbürgerschaft o. Wohnsitz in Deutschland	120 €, in „sozialen Härtefällen“ Reduzierung bis auf 30 € möglich

Quelle: eigene Zusammenstellung aus den jeweiligen Parteistatuten

Parteien leiden insgesamt unter einer nachlassenden Organisationskraft.[213] So hat sich die Zahl aller Mitglieder der im Bundestag vertretenen Parteien seit der Wiedervereinigung im Jahr 1990 von rund 2,4 Millionen Mitgliedern auf circa 1,22 Millionen halbiert. Dennoch ist im Bundestagswahljahr 2017 erstmals wieder ein signifikanter Anstieg der Gesamtmitgliederzahl um 1,8 Prozent messbar, der allerdings zum Ende des Jahres 2018 wieder leicht absinkt (um 0,2 Prozent ggü. 2017, Niedermayer 2019, S. 2 und S. 6).[214] Dieser Anstieg im Jahr 2017 scheint auch auf einem Zuwachs an jungen Parteimitgliedern zu fußen, d. h., die Zahl der Neueintritte in die Parteien ist bei den Jungen in diesem Jahr deutlich höher als beispielsweise bei den über 60-Jährigen (ebd., S. 42f.). Allein *Die Linke* konnte in diesem Jahr knapp 5.700 Neumitglieder unter 35 Jahren gewinnen. Zwar ist der Anteil der jungen Menschen unter den Parteimitgliedern nach wie vor sehr gering, jedoch ist der Anteil jener, die 25 Jahre alt oder jünger sind, seit dem Jahr 2008 mit Ausnahme der Unionsparteien[215] stetig gestiegen – wenn auch in unterschiedlichem Maße: in der *FDP* von 5,3 auf 8,7 Prozent, in der *SPD* von 3,4 auf 4,1 Prozent, bei den *Grünen* von 6,5 auf 7,5 Prozent und bei der *Linkspartei* von 3,4 auf 10,7 Prozent. Insgesamt sind hingegen nur rund 50.000

[213] Dies gilt für die meisten, jedoch nicht alle Parteien. *Die Partei*, die überwiegend für jüngere, männliche Mitglieder attraktiv ist, hat einen enormen Mitgliederzuwachs zu verzeichnen: von 10.709 Mitgliedern im Jahr 2013 auf 31.252 Mitglieder im Jahr 2018. Auch die *AfD* kann als neugegründete Partei einen Mitgliederzuwachs vorweisen.

[214] Zum Ende des Jahres 2018 sind die Mitgliederzahlen im Vergleich zu 2017 wieder gesunken, vgl. 1.206.455 Mitglieder im Jahr 2016, 1.228.081 Mitglieder im Jahr 2017, 1.225.768 Mitglieder im Jahr 2018. Eigene Berechnung nach Niedermayer 2019. S. 6. Überdies gab es bereits 2013 einen Anstieg um 0,4 Prozent (ebd., S. 3).

[215] In der *CDU* ist seit 2008 der Anteil an Parteimitgliedern, die 25 Jahre alt und jünger sind, um 0,1 Prozentpunkte gesunken. Gleiches gilt für die *CSU* (eigene Berechnung, Angaben nach Niedermayer 2019, S. 28f.).

Personen im Alter von 25 Jahren oder jünger Mitglied in einer Partei (eigene Berechnungen, Angaben nach Niedermayer 2019, S. 28f.)[216] bzw. 18 Prozent der Mitglieder von *CDU*, *CSU*, *SPD*, *Grünen* und *Linkspartei* sind unter 35 Jahre alt. Das heißt, jüngere Menschen sind in den Parteien deutlich unterrepräsentiert, nicht nur absolut, sondern auch proportional zum Anteil der Altersgruppe an der wahlberechtigten Bevölkerung.

Tabelle 11–2

Anteil der jungen Menschen (in Prozent) unter den Parteimitgliedern im Jahr 2018

	Unter 16 Jahre	16–20 Jahre	21–25 Jahre	26–30 Jahre	31–35 Jahre	0–35 Jahre kumuliert
CDU	–	0,7	2,0	3,1	4,0	9,8
CSU	–	0,3	1,5	2,9	4,1	8,8
FDP	–	2,6	6,1	7,1	7,0	22,8
SPD	0,0	1,0	3,1	4,6	4,9	13,6
Grüne	0,0	2,2	5,3	8,1	9,0	24,6
Die Linke	0,1	3,4	7,2	8,1	6,7	25,5

Quelle: Angaben nach Niedermayer (2019, S. 28f.) und eigene Berechnung

Es liegen keine genaueren Daten dazu vor, ob junge Menschen in Parteien eher passive Mitglieder bzw. an der Basis engagiert (*party on the ground*) und weniger in den zentralen Führungsgremien oder dem Parteiapparat (*party in central office*) beziehungsweise in Fraktionen oder gar Regierungsämtern (*party in public office*) vertreten sind.

Mit Blick auf die Funktionserfüllung der Partei ist der Typus der „Mitgliederpartei“ größtenteils auf die Leistungen der Mitglieder angewiesen. Demgegenüber bedarf die „von Berufspolitikern beherrschte Partei“ etwas weniger stark des einzelnen Mitglieds, da Finanzmittel größtenteils mit Hilfe von Spenden und staatlichen Finanzzuschüssen akquiriert werden und das politische Programm über die Medien verbreitet werden kann (Morlok 2013, S. 10f.). Mitgliederparteien bieten demzufolge für das jeweilige Individuum deutlich mehr Gelegenheiten, sich einzubringen und politische Erfahrungen zu sammeln. Mitglieder sind für die Parteien in der Bundesrepublik weiterhin eine der wichtigsten Ressourcen und haben neben der funktionalen auch eine legitimatorische Bedeutung (Bukow 2013, S. 278). Erweitert man den Beobachtungszeitraum deutlich über die letzten drei Jahre hinaus, ist festzustellen, dass die Bereitschaft (auch bei jüngeren Menschen), einer Partei beizutreten, seit dem Mitgliederhoch in den 1970er Jahren insgesamt rückläufig ist. Als Ursachen hierfür werden u. a. die Präferenz für ein kurzfristiges statt einem langfristigen Engagement und für spezifisch themenbezogene statt allgemeineren Beteiligungen oder Mitgliedschaften angeführt. Parteien führen also um die Köpfe und Ressourcen potenzieller Mitglieder einen harten Konkurrenzkampf mit anderen Organisationsformen wie z. B. Bürgerinitiativen oder sozialen Bewegungen, denen oftmals der Vorrang gegeben wird, um die individuellen Präferenzen in das politische System einzuspeisen. Insbesondere von jungen Menschen werden Parteien im Vergleich zu anderen Möglichkeiten der politischen Partizipation als unattraktiv wahrgenommen (vgl. Wiesendahl 2001, S. 7–19). Parteien stehen demzufolge vor einem Rekrutierungs- und damit langfristig vor allem auch vor einem Legitimationsproblem, weil es ihnen trotz aktuell bescheidener Erfolge nicht gelingt, das Reservoir jener jungen Menschen auszuschöpfen, die ihnen programmatisch prinzipiell zugeneigt sind (Wiesendahl 2013, S. 88).

[216] Anteil Mitglieder unter 25 Jahren: *CDU* 11.202; *CSU* 2.490; *FDP* 5.560, *SPD* 17.947, *Grüne* 6.401, *Die Linke* 6.635, gesamt = 50.235 von 1.192.252 Mitgliedern, allerdings fehlt hier die *AfD*. Hier liegen nur Angaben von Mitgliedern unter 35 Jahren im Jahr 2013 vor (18,1 %, d. h. knapp 5.000 Mitglieder der AfD sind unter 35 Jahre alt) vgl. Niedermayer 2019, S. 27–29. Aktuellere Zahlen mit Bezug auf die Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen liegen nicht vor. Auch Zahlen zur *Tierschutzpartei* und zu *Die Partei* sind unbekannt.

11.1.2 Die Jugendorganisationen der Parteien

Neben der direkten Mitgliedschaft in Parteien gibt es für junge Menschen die Möglichkeit der affiliierten Mitgliedschaft über die jeweiligen Jugendorganisationen der Parteien. Gerade im Zusammenhang mit Potenzialen der politischen Bildung in Parteien wird in der Literatur häufig auf die politische Sozialisationsfunktion der Jugendorganisationen verwiesen. Diese gelten als Vorfeldorganisationen der Parteien, deren Hauptaufgaben in der Rekrutierungs- und Akkumulationsfunktion gesehen wird. Ihnen wird also die Aufgabe zugeschrieben, geeignetes Personal für die politischen Parteien aus der Gesellschaft heraus anzuwerben und auszubilden sowie eine engere Verbindung zwischen jungen Menschen und der entsprechenden Partei herzustellen (vgl. hierzu Jungblut/Weber 2017, S. 115). Mit der Abnahme der Parteimitgliedschaften wird die zielgerichtete Rekrutierungsfunktion der Jugendorganisationen umso wichtiger, auch um unter den Bedingungen der Überalterung ein entsprechendes generationelles Gegengewicht aufbauen zu können.

Tabelle 11–3

Mitgliedszahlen der Jugendorganisationen der Parteien (Selbstauskünfte)

Jusos (*Arbeitsgemeinschaft der Jungsozialistinnen und Jungsozialisten in der SPD*)	Ca. 70.000[217]
JU (*Junge Union Deutschlands*)	Ca. 110.000[218]
JuLis (*Junge Liberale*)	Ca. 11.000[219]
GRÜNE JUGEND	Ca. 10.000[220]
linksjugend ['solid] (*Linksjugend Solid*)	Ca. 22.500[221]
JA (*Junge Alternative für Deutschland*)	Ca. 1.655[222]

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Neben einer finanziellen Unterstützung durch die Bundesländer und teilweise durch einzelne Kommunen werden die überregionalen Tätigkeiten der Jugendorganisationen der politischen Parteien auf dem Gebiet der Jugendarbeit seit 2014 auf Grundlage des § 83 SGB VIII gefördert. Seit 2019 sind die genauen Bedingungen durch die „Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen für Aufgaben der freien Jugendhilfe an Jugendorganisationen der politischen Parteien“ (RL JpP) definiert (BMFSFJ 2018b). Die Richtlinien konkretisieren die Förderung des Bundes auf Basis des § 83 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII, der nach einem Urteil des Oberverwaltungsgerichts Berlin-Brandenburg eingefügt wurde. Das Gericht hatte darauf hingewiesen, dass die staatliche Unterstützung der Jugendorganisationen der politischen Parteien einer gesetzlichen Regelung bedarf (vgl. OVG 6 B 19/11 vom 14.03.2012 in OVG Berlin Brandenburg 2012). Die neuen Richtlinien legten nun verbindlich fest, dass die politische Bildungsarbeit einer parteinahen Jugendorganisation nur dann unterstützt wird, wenn sie das demokratische Wertebewusstsein und Verhalten junger Menschen stärkt. Nicht förderungsfähig sind hingegen Veranstaltungen, die überwiegend „parteipolitische Zielrichtungen“ verfolgen. Darüber hinaus sind nur solche Institutionen förderberechtigt, die nicht im Bericht des Bundesverfassungsschutzes als „extremistisch“ aufgeführt werden (vgl. BMFSFJ 2018b, S. 3). Die Förderung betrug im Jahr 2020 rund 2,1 Millionen Euro und ist damit in den letzten zehn Jahren um ca. 31 Prozent gestiegen.[223]

---

217 Vgl. https://www.jusos.de/wir-jusos/ueber-uns/ [06.12.2019].

218 Vgl. https://www.junge-union.de/ueber-uns/ [06.12.2019].

219 Vgl. https://www.julis.de/verband/allgemeines/wer-wir-sind/ [06.12.2019].

220 Vgl. https://twitter.com/Ricarda_Lang/status/1131663318836490240 [06.12.2019].

221 Vgl. https://www.linksjugend-solid.de/verband/verbandsgeschichte/ [06.12.2019].

222 Vgl. https://www.zeit.de/2019-01/junge-alternative-jugendorganisation-afd-spaltung-mitglieder/komplettansicht [18.09.2020].

223 Dieser Anstieg ist in Teilen darauf zurückzuführen, das die *Linksjugend* im Jahr 2013 in die Förderung aufgenommen wurde und dass die *Jungen Liberalen* seit dem Jahr 2020 nicht mehr aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes, sondern auch aus dem *JpP*-Titel gefördert werden.

11.1.3 Die parteinahen Stiftungen

Während politische Bildung für Kinder und Jugendliche in Parteien kaum eine und bei deren Jugendorganisationen größtenteils eine instrumentelle Rolle spielt, sind politische Bildungsangebote für Erwachsene immerhin Gründungsintention der parteinahen Stiftungen gewesen.[224][225] Dies gilt vor allem für die älteste Parteienstiftung, die im Jahr 1925 gegründete *Friedrich-Ebert-Stiftung*. Mittlerweile sind die Stiftungen (die rechtlich – bis auf die *Friedrich-Naumann-Stiftung* – als Vereine organisiert sind) „multifunktionale Organisationen mit enormen institutionellen Kapazitäten" (Heisterkamp 2018, S. 23). Insbesondere mit den Stiftungsgründungen in den 1950er und 1960er Jahren (*Friedrich-Naumann-Stiftung* 1958, *Konrad-Adenauer-Stiftung* 1964 und *Hanns-Seidel-Stiftung* 1967) verband sich die Hoffnung, durch die politische Bildungsarbeit zum Aufbau und zur Konsolidierung der jungen Demokratie beitragen zu können (Langguth 1993). Obwohl die politische Bildungsarbeit das „Herzstück" der inländischen Stiftungsaktivitäten ist (Helf 1996, S. 443), sind ihre Arbeitsfelder gleichwohl vielfältig. Neben Studien- und Stipendiatenförderung konzentriert sich ein größerer Teil der Aktivitäten der parteinahen Stiftungen (*Hellwig* spricht von 60 Prozent, vgl. Hellwig 1998, S. 183) auf die Auslandsarbeit. Auch kommen beispielsweise rund 20 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Stiftungen aus dem Ausland. Überdies sind alle parteinahen Stiftungen durch Auslands- und Projektbüros oder Regionalreferate weltweit vertreten. Diese Einrichtungen dienen überwiegend als Dialogplattformen zwischen den jeweiligen Regionen und der Bundesrepublik. Parteinahe Stiftungen im Ausland unterstützen somit die internationale Zusammenarbeit, die Entwicklungs- sowie die Außen- und Sicherheitspolitik. Sie vernetzen gesellschaftspolitische Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Schlüsselpersonen in der Region miteinander oder initiieren von Deutschland ausgehende und wieder dorthin zurückführende Dialoge. Die Stiftungsdependancen dienen auch als Wegbereiter und Türöffner für wirtschaftliche, kulturelle und zivilgesellschaftliche Initiativen – auch hier wiederum im Sinne einer Zwei-Wege-Kommunikation. Überdies werden, abhängig von der jeweiligen Schwerpunktarbeit in den entsprechenden Ländern, zivilgesellschaftliche Zusammenschlüsse, journalistische Arbeiten und demokratische Assoziationen unterstützt. Unabhängig davon, dass sich alle Stiftungen als Förderer einer demokratischen politischen Kultur vor Ort begreifen, haben sie abhängig von ihren politischen Grundwerten unterschiedliche Präferenzen, die sie im Sinne der Meinungspluralität verfolgen. Schließlich – und das ist für den Zusammenhang der politischen Bildung junger Menschen relevant – bieten die Stiftungs- und Regionalbüros explizit Möglichkeiten für Praktika in nahezu allen Regionen der Erde an. Hiervon können nur wenige Interessierte profitieren. Darüber hinaus fördern die Stiftungen über die Stipendiatenprogramme und -veranstaltungen systematisch die internationale Begegnung junger Menschen. Außerdem stellen die Auslandsdependancen der parteinahen Stiftungen für alle Interessierten aktuelle Länderinformationen bereit, die in die politische Bildungsarbeit eingespeist werden können sowie frei auf den jeweiligen Internetpräsenzen der Stiftungen einsehbar sind. Somit sind die parteinahen Stiftungen nicht nur genuine Räume der politischen Bildung, sondern „Agenturen des politischen Wissens", das von ihnen und anderen Institutionen vermittelt wird.

Die parteinahen Stiftungen haben sich – zusammen mit den beiden jüngeren Institutionen (der *Rosa-Luxemburg-Stiftung*, gegründet 1990/1992 und der *Heinrich-Böll-Stiftung*, als parteinahe Stiftung anerkannt 1996) – im Jahr 1998 ein gemeinsames Selbstverständnis gegeben, das unter anderem auch die übergreifenden Aufgaben festschreibt (vgl. hierzu Heisterkamp 2018, S. 29). Hierzu zählen die Vermittlung politischer Bildung und die Anregung zur Beschäftigung mit politischen Fragen. Darüber hinaus soll das politische Engagement der Bürgerinnen und Bürger gefördert und vertieft werden. Außerdem sehen die Stiftungen die Wissenschaftsförderung (politische Forschung und Beratung, Erarbeitung von Grundlagen politischen Handelns, Erforschung der gesellschaftlichen Entwicklung von Parteien und politischen wie sozialen Bewegungen) sowie den Austausch und Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Politik, Staat und Wirtschaft als ihre Aufgabe an. Ebenso fördern sie mit Hilfe von Stipendien und studienbegleitenden Programmen die wissenschaftliche Ausbildung und Fortbildung begabter junger Menschen und tragen durch Veranstaltungen sowie Stipendien zur Pflege und zum Erhalt von Kultur- und Kunstwerken bei. Außerdem unterstützen sie durch Informationen und internationalen Austausch die europäische Einigungsbestrebung sowie die Völkerverständigung und begünstigen außerhalb der Bundesrepublik durch entwick-

---

[224] Da die *Desiderius-Erasmus-Stiftung* derzeit nicht am Globalhaushalt der parteinahen Stiftungen beteiligt ist und die Stiftung nach Selbstauskunft auch keine Bildungsveranstaltungen speziell für Kinder und Jugendliche anbietet, findet sie in der folgenden Beschreibung keine Berücksichtigung.

[225] Bisher wird hier im Folgenden auf die parteinahen Stiftungen eingegangen und es werden dabei jene berücksichtigt, die als primäre Parteistiftung auf Bundesebene agieren.

lungspolitische Hilfen zum Aufbau demokratischer, freiheitlicher und rechtsstaatlicher Strukturen, die den Menschen- und Bürgerrechten verpflichtet sind. Die Stiftungen positionieren sich damit an der Schnittstelle zwischen Politik, Wissenschaft und Gesellschaft (Bredl/Lange 2018, S. 1119) und sind aus diesem Dreieck kaum mehr wegzudenken.

Mit der Aktualisierung der gemeinsamen Erklärung im Jahr 2011 (Konrad-Adenauer-Stiftung u. a. 2011) hoben alle bundesweit arbeitenden parteinahen Stiftungen neben der politischen Bildungsarbeit vor allem die Aufgabe der demokratischen Bildung hervor und betonten ihre Fähigkeit zur Stärkung des demokratischen Bürgerbewusstseins, leisteten sie doch einen wichtigen Beitrag bei der Herausbildung der informierten, politisch gebildeten und mündigen Bürgerschaft. Diese wiederum sei eine elementare Voraussetzung für eine parlamentarische Demokratie und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Ein solches Unterfangen könne nur gelingen, so die Selbstverpflichtung, wenn die Formate der politischen und demokratischen Bildung pluralisiert und modernisiert würden und dabei die Bildungsziele „Wissensvermittlung, Orientierung, Ermutigung und Befähigung zu zivilgesellschaftlichem Engagement und politischem Handeln“ (ebd., S. 4) im Fokus hätten. Im Gegensatz zu der im Kinder- und Jugendbericht eingenommenen Perspektive nehmen die Stiftungen zwar, wie dies im Selbstverständnis auch dezidiert formuliert ist, keine bewusste Differenzierung der demokratischen von der „gesellschaftspolitischen“ Bildung vor, betonen Erstere jedoch im aktualisierten Selbstverständnis viel deutlicher. Demokratische Bildung baut auf den „Prinzipien der freiheitlich demokratischen Grundordnung“ und den „Grundsätzen der Solidarität, Subsidiarität und gegenseitigen Toleranz“ auf. Jenseits dieses gemeinsamen Selbstverständnisses unterscheiden sich die Stiftungen in Bezug auf eine spezifische anthropologische Perspektive. Mündige, kritisch handlungsfähige und selbstgestaltete politische Bildung steht eher bei der *Rosa-Luxemburg-Stiftung*, der *Heinrich-Böll-Stiftung* und der *Friedrich-Ebert-Stiftung* im Vordergrund, während die Vorstellung von mündigen, kundigen, engagierten und regierungstreuen Bürgerinnen und Bürgern eher bei der *Konrad-Adenauer-Stiftung* und der *Hanns-Seidel-Stiftung* wirkmächtig ist (Helf 1996, S. 447).

Die Bildungsangebote der parteinahen Stiftungen stehen grundsätzlich allen Interessierten offen, weisen jedoch einen „konkreten politischen Wertebezug auf, der sich an den Leitideen der jeweiligen Parteien orientiert“ (Heisterkamp 2018, S. 30). Dies ist in der Stiftungssatzung beziehungsweise den Vereinssatzungen, die die gemeinsamen Leitwerte konkretisieren und jeweils akzentuieren, auch sichtbar. Die *Friedrich-Naumann-Stiftung* beispielsweise ist auf der Grundlage des Liberalismus tätig und möchte sich insbesondere um die „heranwachsende Generation“ kümmern und ihr „Wissen im Sinne der liberalen, sozialen und nationalen Ziele Friedrich Naumanns […] vermitteln, Persönlichkeitswerte lebendig […] erhalten und moralische Grundlagen in der Politik […] festigen“[226]. Die *Heinrich-Böll-Stiftung* orientiert sich an den politischen Grundwerten der „Ökologie, Demokratie, Solidarität und Gewaltfreiheit“ und ein „besonderes Anliegen ist ihr die Verwirklichung von Geschlechterdemokratie als ein von Abhängigkeit und Dominanz freies Verhältnis der Geschlechter“[227]. Die *Heinrich-Böll-Stiftung* sowie die *Rosa-Luxemburg-Stiftung* konzentrieren sich auf die Unterstützung von Jugend-Initiativen, z. B. *Young Migrants Blog*, und auf Angebote politischer Bildung für Jugendliche. Die *Rosa-Luxemburg-Stiftung* will außerdem einen Beitrag zur „Entfaltung des freien Denkens und solidarischen Handelns in humanistischem, demokratischem und internationalistischem Geist“[228] leisten. Für die *Konrad-Adenauer-Stiftung* steht, ausgehend vom christlichen Menschenbild, Eigenverantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität im Zentrum. Sie möchte mit ihrer Arbeit einen Beitrag für Frieden, Freiheit und Wohlstand in Europa und der Welt leisten.[229]

Für ihre Aufgaben erhalten die parteinahen Stiftungen Zuschüsse aus dem Bundeshaushalt, wenn die jeweilige nahestehende Partei wiederholt in den Bundestag eingezogen ist und Fraktionsstärke erreicht hat (mind. 5 Prozent aller Abgeordneten) (Grabow/Sin 2006, S. 54). Die sogenannten Globalmittel, mit der die Stiftungen die gesellschaftspolitische und demokratische Bildungsarbeit finanzieren sollen, umfassten für das Haushaltsjahr 2020 rund 132 Millionen Euro. Die Gelder sind nicht zweckgebunden und können im Rahmen der Zuweisungsrichtlinien von den Stiftungen selbständig verwendet werden. Neben den Globalzuschüssen erhalten die politischen Stiftungen Zuwendungen der Länder, z. B. als Zuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz oder als Zuschuss für kommunalpolitische Bildungswerke (vgl. hierzu Klaassen 2016). Auch finanzielle Hilfen durch die *Europäische Union* sind möglich. Neben den Globalzuschüssen werden aus dem Bundeshaushalt weitere Mittel für die Auslandskulturarbeit sowie Zuschüsse für Investitionen in öffentliche Einrichtungen zur gesellschaftspolitischen und

[226] Vgl. https://www.freiheit.org/sites/default/files/2019-09/2019_FNF-Satzung.pdf, S. 2 [08.10.2020].

[227] Vgl. https://www.boell.de/de/1989/index-309.html [08.10.2020].

[228] Vgl. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/stiftung/RLS_Satzung.pdf , S. 2 [08.10.2020].

[229] Vgl. https://www.kas.de/de/satzung [19.10.2020].

demokratischen Bildungsarbeit, zur Begabtenförderung und für Stipendien bereitgestellt. Außerdem finanzieren sich die Stiftungen über Spenden, Eigenkapital oder Teilnahmegebühren, allerdings sind diese gegenüber den öffentlichen Zuwendungen vergleichsweise marginal (WD 1 2006, S. 16f.).[230] Die Diskussion über die Finanzierung der Stiftungen ist endlos. Dabei steht vornehmlich die Transparenz der Vergabe der Zuschüsse in der Kritik, da der Großteil der Stiftungsmittel aus unterschiedlichen Bundesministerien[231] finanziert wird und die Verhandlungen dazu relativ undurchsichtig erscheinen. In der Literatur wird vielfach beklagt, dass die Finanzzuwendungen an die parteinahen Stiftungen seit den 1960er Jahren stets angewachsen sind und mittlerweile die staatliche Parteienfinanzierung bei Weitem übersteigen (Hug 2017, S. 37).[232] Und auch mit Blick auf die parteinahen Jugendorganisationen lässt sich in den letzten zehn Jahren ein ähnlicher Mittelzuwachs um knapp 35 Prozent beobachten (ausgehend von rund 98 Millionen Euro im Jahr 2010). Überdies erhöhten sich mit zunehmenden Geldzuwendungen auch das Veranstaltungsvolumen sowie die Zahl der Teilnehmenden. Auch das Aufgabenfeld der politischen Stiftungen erweiterte sich beispielsweise durch den Ausbau digitaler Bildungsangebote der parteinahen Stiftungen. Schließlich hat sich die Zahl der politischen Stiftungen mit der Anerkennung der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* und der *Heinrich-Böll-Stiftung* im Zeitverlauf gleichfalls erhöht.

Die parteinahen Stiftungen sind rechtlich und organisatorisch selbstständig, d. h., es darf weder eine personelle Verquickung von Parteiämtern mit zentralen Stiftungspositionen vorliegen noch gar ein Austausch von Geld- und Sachleistungen vorgenommen werden. Abgeordnete, Regierungsmitglieder und Parteifunktionärinnen und Parteifunktionäre nehmen jedoch oftmals Aufgaben in den ihnen nahestehenden Stiftungen wahr (Bredl/Lange 2018, S. 1125) und die Steuerungsaufgaben der Stiftung liegen meist in den Händen von ehemaligen Bundesministerinnen und Bundesministern beziehungsweise Parlamentarierinnen und Parlamentariern. Den Stiftungen ist es verwehrt, in den Wettbewerb der politischen Parteien einzugreifen (z. B. durch Wahlkampfhilfe oder geldwerte Leistungen etc.), wenngleich sie diese politisch beraten. Die Einhaltung dieses Distanzgebotes ist gleichsam Grundlage für ihre finanzielle Förderung. Die parteinahen Stiftungen sollen vielmehr „die Beschäftigung der Bürger mit den politischen Sachverhalten anregen und den Rahmen bieten für eine – allen interessierten Bürgern zugängliche – offene Diskussion politischer Fragen. Dadurch wird das Interesse an einer aktiven Mitgestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens geweckt und das dazu notwendige Rüstzeug vermittelt“ (BVerfG, Urteil vom 04.07.1986, 2 BVerfGE 73, 112). Die parteinahen Stiftungen befinden sich damit in einer Zwitterstellung: Sie müssen einerseits parteinah sein, weil sie die jeweilige politische Grundströmung vertreten und von der im Bundestag vertretenen Partei anerkannt sein müssen, um – abhängig von den letzten Wahlergebnissen – in den Genuss der Globalmittel zu gelangen; andererseits müssen sie sich durch eine organisationale, personelle und teilweise auch inhaltliche Unabhängigkeit als parteifern inszenieren (Hobusch 2019).

Daher ist es nicht verwunderlich, wenn unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Finanzierung der politischen Bildungsarbeit der parteinahen Stiftungen bestehen (Merten 1999, S. 109). Während die einen primär die Förderung der Identifikation mit den Werten und Normen des Grundgesetzes sowie die Information über politische und historische Fakten für alle Bürgerinnen und Bürger als Aufgabe der parteinahen Stiftungen sehen (Langguth 1993), gehen andere davon aus, dass überwiegend Anhängerinnen und Anhänger sowie Funktionärinnen und Funktionäre, zumindest aber Sympathisantinnen und Sympathisanten der jeweiligen Partei gefördert werden (*von Arnim*)[233] und die Stiftungen eher politische „Tendenzunternehmen“ sind (Bargon 2015). Auch *Merten* (1999, S. 146) ist der Auffassung, dass die Stiftungen die politische Willensbildung der Bürgerinnen und Bürger in eine von der Mutterpartei bevorzugte politische Richtung lenken, da beispielsweise primär potenzieller Parteinachwuchs unterstützt werde, das Bekenntnis zur jeweiligen Gesinnung der der Stiftung nahestehenden Partei für die Vergabe von Stipendien relevant sei, der Sammlungsschwerpunkt der entsprechenden Archive und Stiftungen allein die Mutterpartei und ihr bewegungsförmiges Umfeld betreffe und nicht zuletzt ein Schwerpunkt der Bildungsarbeit auf parteinahen Angeboten erkennbar sei (Merten 1999, S. 108f.). *Born* (2007, S. 123) kann zwar

---

230 Die Jugendorganisationen der Parteien können ebenfalls für ihre politische Bildungsarbeit diverse Mittel auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene beantragen, bspw. *VPJ*-Mittel des Landes Niedersachsen.

231 Die Zuwendungen des Jahres 2018 für die *Friedrich-Naumann-Stiftung* sollen hier exemplarisch genannt werden. Die *FNS* erzielte Einnahmen in Höhe von 71,7 Millionen Euro. 47,9 Prozent ihrer Mittel erhielt sie vom *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*, 18,8 Prozent vom *Bundesministerium des Innern*, sowie 10,6 Prozent vom *Auswärtigen Amt* und 11,5 Prozent vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Zuwendungen vom Land erhielt die *FNS* insgesamt in Höhe von 1,5 Prozent und 0,7 Prozent (0,5 Millionen Euro) der Gelder stammen von der *EU* oder anderen. Die sonstigen Einnahmen beliefen sich auf insgesamt 5,7 Millionen Euro (Jahresbericht FNS 2018, S. 98).

232 Diese Argumente sind sicher nicht falsch, aber die Höhe des Globalzuschusses ist in den vergangenen drei Jahren (2018–2020) beispielsweise nicht angestiegen, blieb also innerhalb der Legislaturperiode stabil (was nicht für alle Wahlperioden gilt).

233 Vgl. https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13687306.html [06.10.2020].

nicht in vollem Umfang bestätigen, dass die politischen Stiftungen etwa reine „Parteiarbeit“ betreiben würden, sieht jedoch gleichfalls eine „starke Nähe der politischen Bildung durch parteinahe Stiftungen zu den jeweiligen Parteien“, unter anderem, weil beispielsweise die Stipendiatinnen und Stipendiaten einem Pflichtprogramm unterliegen, dass geeignet sei, die jeweilige politische Grundströmung zu fördern bzw. die Stipendiatinnen und Stipendiaten, deren Anzahl jährlich steigt, an die entsprechende Partei heranzuführen. Auch *Bredl* und *Lange* (2018, S. 1124f.) fragen kritisch, ob Parteien und Stiftungen nicht mit der Werbung um Wählerinnen und Wähler („Stimmenmaximierung“) ein gemeinsames Ziel verfolgen und damit eine größere inhaltliche Nähe aufweisen würden, als beide Institutionen jeweils wechselseitig betonten.

Parteinahe Stiftungen leisten einen wichtigen Beitrag für die politische Bildung in der Bundesrepublik. Dies gilt sicher in höherem Maße für die politische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen als für die von Kindern. Parteinahe Stiftungen reichen durch ihre dezentrale Organisationsstruktur in Länderbüros bzw. Regionaldependancen weit in die Fläche hinein und sind Ausdruck der heterogenen politischen Interessen und institutionalisierter Ausfluss der verschiedenen politischen Grundströmungen. Ihre Arbeit unterliegt, wie die staatlich geförderte politische Bildungsarbeit generell, gleichfalls einem Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot (vgl. Abs. 2.3.1.3). Überdies halten die parteinahen Stiftungen in der Praxis an dem Grundsatz der Offenlegung ihrer weltanschaulichen Positionen fest (Helf 1996, S. 447). Die politischen Stiftungen erreichen mit ihren politischen Bildungsangeboten keinesfalls ausschließlich organisierte Parteianhängerinnen und Parteianhänger; auf Basis der Selbstauskünfte sind rund 60 bis 80 Prozent der jungen Menschen, die an den Veranstaltungen der parteinahen Stiftungen teilnehmen, zwar gesellschaftspolitisch interessiert, aber keinesfalls zwingend parteilich organisiert.

Die parteinahen Stiftungen mussten sich in ihrer politischen Bildungsarbeit ebenso wie die Jugendorganisationen der Parteien den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten anpassen. Ein größerer Teil der Bildungsarbeit der *Konrad-Adenauer-Stiftung*, der *Hanns-Seidel-Stiftung*, der *Friedrich-Ebert-Stiftung* und der *Friedrich-Nauman-Stiftung* fand von den 1960er bis 1990er Jahren überwiegend in eigenen, von der jeweiligen Stiftung betriebenen Bildungshäusern statt (Hellwig 1998, S. 221). Dies hat sich in den letzten 20 Jahren fundamental gewandelt. Während die neueren parteinahen Stiftungen, also die *Rosa-Luxemburg-Stiftung* und die *Heinrich-Böll-Stiftung*, erst gar keine eigenen Stiftungshäuser aufgebaut hatten, haben die älteren Stiftungen aus Kostengründen sowie aufgrund organisatorischer und konzeptioneller Überlegungen einen Großteil ihrer Tagungshäuser geschlossen. Abend- beziehungsweise Tagesveranstaltungen sind für die Stiftungen öffentlichkeitswirksamer, gleichzeitig sind sie attraktiver für Adressatinnen und Adressaten der politischen Bildungsarbeit. So sind die Hürden für die Teilnahme in ortsnahen und bekannten Einrichtungen sicher niedriger, als wenn die Teilnehmenden sich für mehrere Tage mit größtenteils unbekannten Personen in die ländliche Abgeschiedenheit zurückziehen müssen. Die kurzfristigen Veranstaltungen vor Ort sind außerdem für die Teilnehmenden ressourcenschonender, da nicht so viel Zeit, lange Anfahrtswege und Kosten (Selbstbeteiligung in Tagungshäusern) investiert werden müssen, um von den Angeboten der parteinahen Stiftungen zu profitieren. Gleichzeitig sind die Stiftungen durch diese Formate flexibler, können ihre Angebote über das ganze Bundesgebiet, vor allem in Ostdeutschland, wo es bisher an Räumlichkeiten fehlte, streuen (vgl. Klaassen 2016, S. 37–39). So erreichen sie mehr (nicht engagierte) Mitglieder und nicht nur die Parteikader. Dennoch geht durch die verkürzten Formate die Chance verloren, vertieft in Themen einzusteigen, Bildungsprozessen mehr Zeit zu geben und unterschiedliche Zielgruppen miteinander in Kontakt zu bringen.

Über eigene Bildungsstätten verfügen derzeit lediglich die *Konrad-Adenauer-Stiftung* in Cadenabbia (Italien), die *Hanns-Seidel-Stiftung* mit dem *Kloster Banz* und die *Friedrich-Naumann-Stiftung* mit der *Theodor-Heuss-Akademie* in Gummersbach. Die *Friedrich-Ebert-Stiftung*, die seit den 1920er Jahren ein großes Netz an Bildungsstätten aufgebaut hatte, verfügt aktuell über keine eigenen Häuser mehr, sie pflegt lediglich intensive Verbindungen zu Einrichtungen, die der Sozialdemokratie nahestehen (z. B. *Frankenwarte* in Würzburg, *Georg-von-Vollmer-Akademie* in Kochel). Dennoch: Gerade Tagungsstätten, in denen junge Menschen in einem geschützten Raum fernab alltäglicher Verpflichtungen zueinanderfinden, können sehr intensive Lernerfahrungen ermöglichen. Hier können Kinder und Jugendliche in besonders geschützter Form ihre Interessen artikulieren, sich ausprobieren, ohne Zeitdruck miteinander Erfahrungen sammeln. Bildungsstätten können prädestinierte Orte sein, um Demokratie als Erfahrung für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Auch können hier, bei entsprechender Förderung und attraktiven Formaten, möglicherweise auch solche jungen Menschen zu Bildungsferien und -freizeiten eingeladen werden, die den Angeboten der politischen Bildung bislang distanziert gegenüberstehen.[234]

---

[234] Tagungshäuser und Bildungsstätten sind selbstverständlich kein exklusives Konzept der parteinahen Jugendbildung, vgl. hierzu die Erkenntnisse über die besonderen Lernerfahrungen in Bildungsstätten im Kapitel „Kinder- und Jugendarbeit“ (Kap. 10).

11.2 Politische und demokratische Bildung in Parteien, Parteijugendorganisationen und parteinahe Stiftungen – Gelegenheiten und Erfahrungen

11.2.1 Die Parteien

Im Unterschied zur Teilnahme an den Angeboten der parteinahen Stiftungen stellt ein Parteibeitritt nicht nur für junge Menschen eine hohe Hürde dar. Wie finden Jugendliche zu Parteien? Insgesamt werden in der Literatur verschiedenen Beitrittsanreize (im Folgenden vgl. Niedermayer 2013, S. 19) diskutiert. Neben die affektiven Anreize (emotionale Koppelung) und die normativen Anreize (Parteibindung, Familie, Beteiligungsnormen) treten die wertebezogenen Anreize (Vorstellung, die eigenen Werte durchzusetzen), die politischen Anreize (Vorstellung, die eigenen politischen Ziele zu erreichen), aber auch die materiellen Anreize (Vorstellung, „Politik als Beruf“ auszuüben). In der Praxis sind diese Anreize sicher immer in Kombination wirksam. Aus dieser Anreiz-Perspektive müssen bei jungen Menschen Sozialisationseffekte einerseits und ein gewisses Maß an Wissen und Kenntnissen über die Partei andererseits vorausgesetzt werden, bevor diese einen Parteibeitritt in Erwägung ziehen. Politische Präferenzen oder Parteibindungen der Eltern allein sind als äußerer Anlass nicht ausreichend, um Parteimitglied zu werden (Langebach 2010, S. 101f.). Während ältere Untersuchungen noch feststellten, dass persönliche Vorteile aus der Mitgliedschaft grundsätzlich eine nachgeordnete Bedeutung für die eigentliche Entscheidung zum Parteibeitritt hätten (Klein 2006, S. 41), kommen die Autorinnen und Autoren der jüngsten explorativen Studien zu dem Schluss, dass neben bestimmten Politikinhalten – wie beispielsweise Ungerechtigkeitswahrnehmungen oder Antirassismus als Beweggrund, der *Linkspartei* beizutreten (Goes/Schulten 2019, S. 31) – für junge Menschen eher die instrumentellen Beitrittsmotive im Vordergrund stehen: Sie verbinden mit einer Parteimitgliedschaft den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen und Möglichkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Parteiarbeit voranzutreiben.

Doch betonen die jungen Menschen, die bereits Erfahrung innerhalb der Parteien gesammelt haben, gleichfalls den „Gestaltungswert“ der politischen Arbeit und die hinzugewonnene Möglichkeit, in der Partei gemeinsam politische Ziele erreichen zu können beziehungsweise die sich bietenden Gelegenheiten, durch direkte Kontakte mit Politikerinnen und Politikern auf allen Ebenen Einfluss auf die Politik nehmen zu können (vgl. hierzu grundlegend: Klein/Papendorf 2017, S. 68–72). *Klein* und *Papendorf* arbeiteten auf Basis von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews mit politisch engagierten Jugendlichen, die in sozialen Bewegungen einerseits und in Jugendparteien andererseits beheimatet waren, heraus, dass Jugendliche in Parteien – wenn sie bereits Mitglied geworden sind – offenbar sogar spezifischere politische Ziele als die Anhängerinnen und Anhänger sozialer Bewegungen verfolgten (ebd., S. 71). Es scheint zudem, als verdrängten die neu gewonnenen Potenziale der politischen Arbeit mit zunehmender Verweildauer in den Parteien für junge Menschen die individuellen Eintrittsmotive (so wird das Rhetoriktraining, von dem man sich individuelle Vorteile erhofft hatte, gegenüber der inhaltlichen Arbeit immer uninteressanter).

In den letzten Jahren haben beinahe alle Parteien einen innerparteilichen Organisationswandel vollzogen, der u. a. das Ziel verfolgte, die Partei für junge Mitglieder attraktiver zu machen. So wurde beispielsweise immer wieder – vor allem bei den *Sozialdemokraten*, den *Grünen* und der *Linkspartei* – die Einführung von Quoten diskutiert, die zu einer besseren Repräsentation von jungen Menschen in Parteigremien und auf Listen- oder Mandatsplätzen führen sollten, ähnlich wie dies die Unionsparteien, die Sozialdemokratie, die *Linkspartei* und die *Grünen* für die Beteiligung von Frauen eingeführt haben.[235] Diese Idee konnte sich jedoch kaum verbindlich durchsetzen. Anfang 2020 hat die *CSU* immerhin beschlossen, in den Vorständen einen zusätzlichen Stellvertreterposten für Personen unter 35 Jahren zu reservieren (an der Parteispitze muss eine bzw. einer der fünf Stellvertreterinnen und Stellvertreter unter 40 Jahre alt sein) und bei der *FDP* kann auf Beschluss des Bundesvorstands der oder die Vorsitzende der *Jungen Liberalen* ohne Stimmrecht an den Sitzungen des Bundesvorstands teilnehmen. Die *Grünen* setzen partiell auf Landesebene auf eine sogenannte Neuenquote, d. h., dass eine bestimmte Anzahl an Listenplätzen jenen vorbehalten ist, die bisher weder Amt noch Mandat bekleidet haben. Diese Neuen sind jedoch nicht zwangsläufig die Jungen. Schließlich kann in der *Linkspartei* der Jugendverband, *Linksjugend (Solid)*, in einigen Bundesländern zwei Kandidatinnen bzw. Kandidaten für die Vorschlagsliste zur Landtagswahl einbringen (vgl. Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen 2019, S. 14f.).

---

[235] Während die *AfD* gegenwärtig jegliche Form von Quoten ablehnt, hat die *FDP* im Jahr 2019 immerhin eine Zielvereinbarung beschlossen, nach der der Frauenanteil unter den Mandatsträgerinnen und Mandatsträgern und in Führungsfunktionen erhöht werden soll.

Zum Organisationswandel der Parteien gehört auch die verstärkte Nutzung des Internets. Durch den Aufbau digitaler Strukturen und Angebote seit den 1990er Jahren sollten interessierte Mitglieder gewonnen und Bestandsmitglieder stärker eingebunden werden (Riegler 2019, S. 33). Doch die vorhandenen Möglichkeiten dieser „politischen Web-Portale“ werden kaum ausgeschöpft. Die Seiten sind zwar als „reichweitenstarke Rundum-Dienstleister“ (Biber 2001, S. 13) konzipiert, bieten aber kaum einen Raum für Interaktion, da sie keine beziehungsweise wenig (responsive) Kommunikation ermöglichen, die höhere und mittlere Funktionärsebene hier bisher nicht aktiv ist und die einfachen Mitglieder alleingelassen werden (Riegler 2019, S. 243). Ob letztlich der verstärkte Einsatz digitaler Parteikommunikation auf junge Menschen anziehend wirkt und bestimmte Regeln innerhalb der Parteien außer Kraft setzt, müssen zukünftige Forschungsarbeiten zeigen. Es lässt sich jedoch vermuten, dass die von jungen Menschen präferierten Plattformen und Modi der digitalen Kommunikation einer derartigen Schnelllebigkeit unterliegen, dass hier die schwerfälligen Parteiapparate kaum mitgehen können. Die engagierten jungen Parteifunktionäre und Parteifunktionärinnen und Praktikantinnen und Praktikanten können zwar mit einem linearen Kommunikationsstil die neuen Apps (derzeit z. B. *Instagram*, *TikTok* oder *Telegram*) mit den Statements der Parteiführung bespielen, jedoch kommt auch so kaum eine interaktive Kommunikation zustande, wie sie im Kern wesentlich für diese Kommunikationsformen ist.

Ein weiteres Instrument, den Eintritt von Jungmitgliedern zu fördern, ist die Einführung einer Gast- oder Probemitgliedschaft. Diese soll durch befristete Bindung und geringere Mitgliedsbeiträge die Beitritts- und Verbleibekosten für den endgültigen Parteieintritt senken (Korte u. a. 2018, S. 60f.), gleichzeitig besteht die Möglichkeit, an parteiinterne Informationen zu gelangen, an Parteiversammlungen teilzunehmen und dort von einem Rede-, Antrags- und Vorschlagsrecht Gebrauch zu machen. An Wahlen oder Abstimmungen dürfen die Gastmitglieder zwar nur in seltenen Fällen teilnehmen, dennoch sind diese Wege – sofern sie den Interessierten bekannt sind – gute Möglichkeiten, die Institutionen kennenzulernen.

Tabelle 11–4

Gast- und Probemitgliedschaft – „Unterstützer"/„Fördermitgliedschaft"[236]

Partei	Modell	Rechte	Dauer	Kosten
CDU	Gastmitgliedschaft	Teilnahme an Mitgliedsversammlungen, Rede-, Antrags- u. Vorschlagsrecht	1 Jahr	beitragsfrei
CSU	Onlinemitgliedschaft	Teilnahme an Mitgliedsversammlungen, Rede-, Antrags- u. Vorschlagsrecht	1 Jahr	beitragsfrei
	Probemitgliedschaft (für *JU*-Mitglieder auch unter 16 Jahren möglich)	Teilnahme an Mitgliedsversammlungen, Rede-, Antrags- u. Vorschlagsrecht; Mitgliedschaft in Arbeitsgemeinschaften und -kreisen	2 Jahre	mind. 20 € pro Jahr pro Arbeitsgemeinschaft o. -kreis
SPD	Gastmitgliedschaft/ Unterstützer bzw. Unterstützerin	Teilnahme an Mitgliedsversammlungen, Rede- und Antragsrecht, Stimmrecht und aktives Wahlrecht (für Gremien) in Projektgruppen	1 Jahr, einmalige Verlängerung um 1 Jahr möglich	30 € (12 € für *Jusos*)
Bündnis 90/ Die Grünen	Probemitgliedschaft	Teilnahme an Mitgliedsversammlungen, Rede- und Antragsrecht	6 Monate	beitragsfrei
Die Linke	Gastmitgliedschaft	Übertragbarkeit von Mitgliedsrechten durch Abstimmungen in den Gliederungen/ Zusammenschlüssen (außer Stimmrecht)	Umfang und Befristung regelt die Gliederung/der Zusammenschluss	Umfang und Befristung regelt die Gliederung/der Zusammenschluss
AfD	Förderer	Mitgliederinformationen, Teilnahme an Mitgliederversammlungen; auf Antrag der jew. Fachausschüsse ggf. beratend dort tätig	Entscheidung durch Landes- o. Bundesverband	mind. 50 % des Mitgliedsbeitrages

Quelle: aktualisierte und erweiterte Übersicht von Korte u. a. 2018, S. 60

Dass Parteien selbst als politische Sozialisationsagenturen auf Jugendliche wirken können, wird in der Literatur in Zweifel gezogen (Klein/Papendorf 2017, S. 6f.). Neugewonnene Mitglieder werden hingegen beständig mit den Grundwerten der Partei konfrontiert und je mehr Zeit ein Mitglied innerhalb der Organisation verbringt und je aktiver es dort agiert, desto stärker prägen die Werte, Ordnungsvorstellungen und politischen Ziele der Partei die individuelle Perspektive des Mitglieds auf die Welt (Korte u. a. 2018, S. 21; auch Döweling 2019, S. 228). Darüber hinaus wird durch die intensive Mitwirkung in Parteien „Handlungswissen" vermittelt (Wiesendahl 2012, S. 126). Die aktiven Mitglieder erlangen die Möglichkeit, über die Parteien in Institutionen mitzuwirken, die „Lebensbedingungen gestalten und soziale Wirklichkeit konstruieren" (ebd.). Parteimitglieder werden demzufolge in Abhängigkeit von der jeweiligen Partizipationsintensität und ihrer Tätigkeit in den entsprechenden Organisationsstrukturen unterschiedliche Lernerfahrungen sammeln können. Es sind jedoch – und das zeichnet diesen Raum im Vergleich zu anderen in diesem Bericht vorgestellten Räumen aus – stets politische Lernerfahrungen, die gemacht werden können. Deren Intensität ist sicherlich auch davon abhängig, ob das junge Mitglied eher an der Parteibasis agiert oder den (oft hauptamtlich tätigen) mittleren Parteieliten beziehungsweise der Parteispitze nahesteht. Ob junge Parteimitglieder eher „Karteileichen", ämterorientierte Multiaktivisten bzw. Multiaktivistinnen, Geselligkeit suchende Mitglieder oder Teilnehmende an Versammlungen beziehungsweise Wahlkämpferinnnen und Wahlkämpfer sind (Typologie nach Döweling 2019, S. 237), hängt offenbar stark von den ergebnis- und prozessbezogenen Anreizen ab (Klein 2006, S. 58). Vor allem Parteimitglieder unter 24 Jahren engagieren sich

[236] Die hier behandelten Parteien, die keine Gastmitgliedschaft o. ä. anbieten, sind in die Tabelle nicht aufgenommen worden.

in der Partei (sind also nicht nur Mitglied), weil sie Spaß an der politischen Arbeit haben und sich über Politik informieren möchten, aber auch, weil sie öffentliche Mandate oder parteiinterne Ämter erlangen wollen (vgl. ebd., S. 52).

Hinsichtlich der Verteilung des Aktivitätsniveaus gilt, dass rund die Hälfte der Organisierten es damit bewenden lässt, die Partei über Mitgliedsbeiträge zu unterstützen, circa 30 bis 40 Prozent eher als „Gelegenheitsaktive" tätig sind (z. B. Besuch von Parteiversammlungen und geselligen Veranstaltungen der Partei, Übernahme von Ämtern, Verteilen von Informationsmaterial, Unterstützung im Wahlkampf, Mitgliederwerbung, Verfassen von Beiträgen in Parteimedien etc.) und lediglich zehn bis 20 Prozent als „Daueraktive" gelten können (meist Amts- und Mandatsträger mit Mehrfachbelastung) (Wiesendahl 2012, S. 127). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Parteimitgliederstudie (Stand 2009): Nur sechs Prozent aller Parteimitglieder beschrieben sich in dieser Erhebung selbst als sehr aktiv (Spier 2011, S. 98).[237] Für Parteien ergeben sich Integrationsprobleme, wenn sie ämterorientierte und gesellige Beteiligungsmotive der Mitglieder zusammenbringen müssen, da die jeweiligen Beteiligungsanreize unterschiedliche Erwartungen an das Parteileben bedingen: Die Parteien „müssen zwei Organisationsformen effizient kombinieren: eine an der Logik des politischen Machterwerbs ausgerichtete Organisation, die die Bürger motivieren soll, politische Verantwortung zu übernehmen, und eine sozialintegrative Organisation, die den Mitgliedern Begegnung und politische Heimat bietet. Hier politischer Geschäftsbetrieb, dort sozialintegrative Gesinnungsgemeinschaft" (Bürklin 2013, S. 43). Dieses Problem verstärkt sich noch, wenn vor allem bei jüngeren Parteimitgliedern der ämterorientierte Anteil höher ist als bei den Älteren (Klein 2006, S. 58). Aus dieser Perspektive ist für einige Jungmitglieder die schleichende Überalterung und Auszehrung der Parteien eher weniger dramatisch, als der Mitgliederrückgang von externen Beobachterinnen und Beobachtern gedeutet wird, die die „Nachwuchskrise" als „Dreh- und Angelpunkt" beschreiben, „an dem sich der Fortbestand und das Überleben der Mitgliederparteien entscheidet" (Wiesendahl 2013, S. 88) – zumindest dann, wenn die Partei für die Jungen hinreichend Posten und Ämter zu verteilen hat.

Dennoch haben es insbesondere innerhalb der Parteien, die eine ältere Mitgliederstruktur aufweisen, spezifische Jugendinteressen schwer, Gehör zu finden. Zwar haben laut Parteiengesetz alle Mitglieder die gleichen Rede-, Antrags- und Stimmrechte, sind also „streng egalitär" reglementiert (Korte u. a. 2018, S. 46), und Parteien müssen den einzelnen Mitgliedern eine angemessene Partizipation durch den horizontalen und vertikalen Ausbau der Parteigliederungen ermöglichen (Bukow 2013, S. 95), aber in der *FDP*, der *Partei*, in den Unionsparteien und in der *AfD* sind Männer und Ältere in den Führungsgremien überrepräsentiert. Einerseits sind die teilweise „veraltete[n] Organisationsmuster der Partei[en]" (Korte u. a. 2018, S. 56) und die vielfach verkrusteten, „zu großen erstarrten Apparaten degenerierten Parteiorganisationen" oft nicht hinreichend attraktiv, um anspruchsvollen Bürgerinnen und Bürgern, aber auch jungen Mitgliedern, hinreichend Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen (Niedermayer 2013, S. 26). Andererseits ist durch die Einführung plebiszitärer Mitgliederbeteiligungen in vielen Bereichen mehr Macht aus dem Parteiapparat auf die einzelnen Mitglieder verlagert worden: Sachfragen und die Nominierung von Kandidaten und Kandidatinnen für öffentliche Ämter, Spitzen-/Kanzlerkandidatinnen und -kandidaten, Parteivorsitz/Parteivorstand können in Form von Mitgliederbefragung (eher *CDU*, *CSU*, *FDP*) und Mitgliederentscheid (eher *SPD*) an die Basis delegiert werden. Überdies sollte berücksichtigt werden, dass die Parteien weniger streng hierarchisch aufgebaut sind, als es gelegentlich von außen scheint. Vielmehr sind sie durch eine „lose verkoppelte Anarchie" (Lösche/Walter 1992, S. 194.) oder „Stratarchien" (Korte u. a. 2018, S. 13), also unterschiedliche Machtzentren auf verschiedenen Ebenen, geprägt. Aus der Perspektive, dass Parteien Räume politischer Bildung für junge Menschen sind, sind diese demokratisch organisiert: Das Werben um eine Mehrheit für die eigenen Interessen und das Ringen um politische Positionen ist Wesensmerkmal der Demokratie. Junge Menschen unterliegen jedoch häufig strukturellen Benachteiligungen, die verhindern, dass sie sich hier entsprechend Geltung verschaffen könnten. Für die Durchsetzung von Inhalten und Personen zählen oftmals intensive Präsenz vor Ort, Seilschaften und Netzwerke sowie ein ausgeprägtes Machtbewusstsein. Auch diese Erfahrungen und Lernprozesse können als politische Bildung bezeichnet werden.

Doch der politische Nachwuchs ist in den Parteien nicht sich selbst überlassen. Zur speziellen Förderung haben die *Grünen*, die *Linkspartei* und die *FDP* auf Bundesebene verschiedene Programme aufgelegt, während die Unionsparteien ihren Nachwuchs dezentral auf Landesebene aufbauen. In diesen „Talentschmieden", „Zukunftsakademien" (*CDU*) oder Mentoring-Programmen (*FDP*) findet die „systematische und institutionalisierte Gewinnung, Integration und Förderung des politischen Nachwuchses" (Schlönvoigt 2008) statt. Die unterschiedlichen

---

[237] Leider gibt es noch keine neueren Ergebnisse der Parteimitgliederstudie zum Aktivitätsniveau der Mitglieder. Es gibt nur einen Beitrag zu Geschlecht, Alter, Bildung, Konfession, Gewerkschaftsmitgliedschaft, vgl. hierzu Klein u. a. 2019.

Formate haben meist eine Dauer von zwölf bis 24 Monaten und sind überwiegend modular aufgebaut: Schulungsangebote (digital oder als Face-to-Face-Lerneinheit) werden von Diskussionsforen und Workshops begleitet und münden häufig in Mentorinnen- und Mentoren- sowie Tandem-Angebote, also in eine längerfristige Begleitung des jungen durch ein erfahrenes Parteimitglied. Praktika in Abgeordnetenbüros, Parteizentralen oder Stiftungen runden diese Angebote ab. Die Inhalte dieser Nachwuchsförderung reichen von Kompetenzschulungen (Rhetorikseminare oder Pressearbeit) über Angebote für die genuine Parteiarbeit (z. B. Vermittlung von Wissen über die Funktionen eines Kassierers, Parteienrecht u. ä.) bis hin zu Kursen über die konkrete politische Arbeit (beispielsweise über Rechte, Pflichten und Kompetenzen von Kommunalpolitikerinnen und Kommunalpolitikern). Bei den meisten Nachwuchsprogrammen sind jedoch insgesamt die Kapazitäten begrenzt, überdies müssen die Interessenten und Interessentinnen für die Professionalisierungsangebote meist mindestens 18 Jahre alt sein[238] und eine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung vorweisen können. Außerdem sind die Programme häufig sehr zeitintensiv, die Schulungsblöcke erstrecken sich nicht selten über mehrere Tage und sind daher eher für jene jungen Menschen geeignet, deren zeitliche Strukturen flexibel sind und die wenigen Verpflichtungen unterliegen. Außerdem ist für einige Talentförderprogramme eine finanzielle Selbstbeteiligung erforderlich (einzig die *Linkspartei* versucht hier, die Kosten äußerst gering zu halten) und nicht immer ist die Eigenbewerbung für die oft auch als „Führungsakademien“ (*SPD*) bezeichneten Ausbildungsformate ausreichend, sondern es bedarf für die Aufnahme eines positiven Votums z. B. des Kreisvorstandes. Diese strukturellen Hürden erschweren nicht nur die Selbstselektion des Parteiennachwuchses, sondern auch die Teilnahme von nicht akademisch geprägten jungen Menschen schließlich enorm.

Jenseits dieser Nachwuchsförderprogramme spielt innerhalb der Parteiarbeit die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen eine sehr untergeordnete Rolle. Wenngleich die politische Bildung für die frühen Sozialdemokraten noch von höchster Relevanz war (vgl. Walter 2018, S. 19f.), wird ihr aktuell aus dem *Willy-Brandt-Haus* jenseits der Parteischule und dem *Netzwerk politische Bildung* wenig Bedeutung beigemessen. Ähnliches gilt für *Bündnis 90/Die Grünen*, für die selbstorganisierte Bildungsprojekte in ihrer Formationsphase eine herausgehobene Rolle gespielt hatten. Es ging in vielen Initiativen aus dem Gründungsumfeld der Partei um Weltveränderung und -verbesserung als Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozess (Leuthold 2000, S. 14f.). Gegenwärtig jedoch scheint politische Bildung für Kinder und Jugendliche innerhalb der Partei selbst keine herausgehobene Bedeutung mehr zu haben. Einzig die *Linkspartei* bearbeitet aktuell das Thema politische Bildung als wesentlichen Teil des eigenen Selbstverständnisses. Sie möchte laut ihrer Programmatik mit ihren Angeboten dazu beitragen, dass die Jungen ein Verständnis von der Zeit, in der sie leben, entwickeln, und sie zum Eingriff in die Gesellschaft befähigen. Die systematische und emanzipatorische Bildungsarbeit wird – und das ist beispiellos im Vergleich zu anderen Parteien – gegenwärtig durch eine eigene Parteikommission vorangetrieben, die ein Gesamtkonzept für die Institution erarbeiten und einen Trainerpool sowie ein Bildungsnetzwerk aufbauen soll. Die Kommission findet auch im Grundsatzprogramm der *Linkspartei* eine Entsprechung: Hier wird „die politische Bildung zur Stärkung demokratischer Partizipation“ Jugendlicher gefordert. Ähnliches – in diesem Fall die Stärkung der politischen Bildung innerhalb der beruflichen Bildung – findet sich nur noch im Grundsatzprogramm der *Tierschutzpartei*, während in den Grundsatzprogrammen der *FDP*, von *Bündnis90/Den Grünen*, der *CSU* und der *SPD* über politische Bildung für junge Menschen geschwiegen wird. Lediglich die *CDU* kann sich zu einem Appell entschließen (die politische Bildung sei unverzichtbar und die Verantwortung hierfür liege bei den Schulen und Medienanbietern), während die *AfD* sich lediglich auf einen Verriss verständigen kann (die politische Bildung werde in Deutschland durch ein „Polit-Kartell“ gesteuert).

11.2.2 Die Jugendorganisationen der Parteien

In den Jugendorganisationen der Parteien werden Netzwerke und Kontakte geknüpft, die möglicherweise als Basis einer späteren Parteikarriere dienen können, Leitbilder der Partei vermittelt und Rituale eingeübt (Leuthold 2000, S. 119f.). Parteijugendorganisationen machen Werbung für die „Mutterpartei“, sind Schulungsstätten des politischen Nachwuchses und dienen der systematischen Einspeisung programmatischer Neuansätze in die Partei (Krabbe 2001, S. 276). Neben den Mutterparteien sind deren Jugendorganisationen ein wichtiger „Lernraum für zukünftigen Führungsnachwuchs“ (ebd., S. 118).

---

238 Das Höchstalter für die Nachwuchsförderprogramme liegt bei 30 bis 40 Jahren.

Die Jugend ist für die Parteien eine „immerwährende Herausforderung“, da sie einerseits als Rekrutierungsreservoir für den Erhalt einer funktionsfähigen Institution notwendig ist und andererseits häufig durch überspitzte Rhetorik oder durch aufsehenerregende Programm- und Politikvorschläge als Stachel im Fleisch der Mutterpartei agieren kann (ebd., S. 274). Schließlich sind die Jugendorganisationen auf öffentliche Aufmerksamkeit angewiesen, um ihre spezifischen Jugendinteressen zu platzieren, da sie nicht als eigenständige politische Formation wählbar sind. Zumindest bieten die Jugendorganisationen jungen Menschen die Möglichkeit, sich unter Gleichaltrigen auszuprobieren und langsam die Regeln der Institution kennenzulernen.

Die Parteijugendorganisationen in Deutschland sind unterschiedlich an ihre jeweiligen Mutterparteien gebunden. Während die *Jungsozialisten* (Jusos) eine Arbeitsgruppe der Sozialdemokratie sind, die Hochschulgruppen und die *Schüler- und Auszubildenden-Gruppe* (JSAG) vereint, sind die *Schüler Union Deutschlands* (SUD), der *Ring Christlich-Demokratischer Studenten* (RCDS) und die *Junge Union* (JU) unabhängige Schüler-, Studierenden- bzw. Jugendvereinigungen der *CDU/CSU*. Die *Schüler Union* bietet als selbständige politische Arbeitsgruppe innerhalb der Union mit immerhin 13 Landesverbänden (außer Thüringen, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern) als einzige Institution eine flächendeckende Möglichkeit der Beteiligung für Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende an, während die *JU* über Orts-, Kreis-, Bezirks- und 18 Landesverbände (in Niedersachsen sind traditionell noch die *JU*-Braunschweig und die *JU*-Oldenburg in unabhängige Landesverbände gegliedert) in die Fläche reicht. Die Mitgliedschaft in der *Schüler Union Deutschlands* ist ab dem 13. Lebensjahr möglich und kostenfrei, während man ab dem 15. Lebensjahr der *Jungen Union* beitreten kann. Der *RCDS* ist ausschließlich eine studentische Vertretung, gleichfalls organisatorisch unabhängig, gehört aber ebenso zur sogenannten *Unionsfamilie*. Auch die Jugendorganisationen *Grüne Jugend*, *Junge Liberale* (JuLis), *Linksjugend (Solid)* und *Junge Alternative* (JA) sind organisatorisch selbstständig. Diese Parteijugendorganisationen begreifen sich als Ansprechpartner für die Jugend insgesamt und treten nicht so ausdifferenziert auf wie die der Union und der Sozialdemokratie. Während bei der *Grünen Jugend*, wie bei der Mutterpartei, keine Altersbeschränkung für eine organisatorische Zugehörigkeit existiert, muss für die Mitgliedschaft in den anderen Jugendorganisationen mit 14 Jahren ein Mindestalter erreicht werden. Die Mitgliedschaft endet i. d. R. mit dem 35. Lebensjahr bzw. spätestens mit Ablauf eines Mandates, wenn ein Mitglied zu diesem Zeitpunkt ein solches ausübt. Trotz der ausdifferenzierten Organisationslandschaft gelingt es auch den Parteijugendorganisationen kaum, die üblichen (Selbst-)Ausschlüsse junger Menschen in politischen Vereinigungen zu überwinden. So sind junge Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen oder Menschen in prekären Lebenslagen in den Parteijugendorganisationen seltener zu finden. Bis auf die *JA* legen mittlerweile alle Parteijugendorganisationen Wert auf eine möglichst paritätische Vertretung im Bundesvorstand, die *Grüne Jugend* und die *Jusos* unterstreichen dies auch mit einer Frauenquote. Sowohl die „Richtlinien des Kinder- und Jugendplans (KJP) des Bundes“ als auch die „Richtlinien zur Förderung der Jugendorganisationen politischer Parteien“ verlangen hier klare Bekenntnisse und Schritte von den Antragstellern. Dementsprechend versuchen die Jugendorganisationen, den Anteil von Frauen in ihren Ämtern zu erhöhen. Fraglich ist, inwiefern die *JA* diese Vorgaben einhalten könnte.

Tabelle 11–5

Frauenanteil in den Jugendorganisationen (Selbstauskunft)

	Anteil der Frauen in den Jugendorganisationen (Stand Januar 2019)	**Anteil der Frauen im Bundesvorstand (Stand März 2020) im prozentualen Vergleich zu Ende 2018**
Junge Union	Rund 30 %	26 % (0 %)
Jungsozialisten	Rund 40 %	57 % (21 %)
Grüne Jugend	Rund 45 %	70 % (30 %)
Solid	Rund 30 %	50 % (63 %)
Junge Liberale	Rund 23 %	45 % (27 %)
Junge Alternative	Rund 30 %	13 % (0 %)

Quelle: Mittendorf 2019

Die Jugendorganisationen bieten neben einem gemeinsamen Erlebnisraum – etwa für Feiern und Stammtische – einen selbstverständlichen Ort an, an dem man sich über Politik austauschen kann und an dem vor allem Jugendliche und teilweise auch Kinder vielfältige Bildungserfahrungen sammeln können. Konkret organisieren nahezu alle Jugendorganisationen politische Bildungsseminare, Wochenendseminare, Kongresswochenenden, Sommerakademien, Wintercamps, Workshops, Vorträge und Fachforen beziehungsweise einen regelmäßigen Austausch mit Politikerinnen und Politikern der Mutterpartei.[239] Grundsätzlich ist hier, erstens, zwischen den kurzen, meist auf Ortsvereinsebene initiierten Formaten und den oftmals durch den Bundesverband arrangierten mehrtägigen Angeboten zu unterscheiden. Insbesondere die Angebote auf Ortsvereinsebene sind auch für Nichtmitglieder geöffnet. Diese Politik der Jugendortsverbände, um neue Mitglieder zu gewinnen, wurde durch Inkrafttreten der „Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen für Aufgaben der freien Jugendhilfe an Jugendorganisationen der politischen Parteien“ (RL JpP) weiter gefestigt. Ein zweites elementares Unterscheidungskriterium sind die Lerneinheiten, die die jungen Menschen unmittelbar erreichen sollen, und andere, die auf die Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Train-the-Trainer bzw. Lehrenden-Workshops) ausgelegt sind. Schließlich sind, drittens, jene Kurse, die sich – ähnlich wie die Nachwuchsförderprogramme der Parteien – auf die Vermittlung des politischen Handwerkszeugs konzentrieren, zu unterscheiden von Angeboten, die sich bestimmten gesellschaftspolitischen Politikinhalten widmen. Diese Inhalte orientieren sich eng an den politischen Grundwerten der Mutterpartei und sind im jeweiligen Selbstverständnis der Jugendorganisationen unterschiedlich stark ausdefiniert. So geht es bei den *Jungliberalen* allgemein um die Verbreitung der Idee des Liberalismus und der freiheitlichen Werte, während *Jungsozialisten* überwiegend zu Antifaschismus, Feminismus und Sozialismus arbeiten – aber auch ganz traditionell zahlreiche andere gesellschaftspolitische Themen wie Bildung, Sozialstaat, Internationale Politik, Gesundheitspolitik, Arbeit, Wirtschafts-, Klima- und Umweltpolitik in den Blick nehmen. Thematisch fokussierter arbeitet *Solid*, wo überwiegend eine Auseinandersetzung mit Antifaschismus und Antirassismus, mit Feminismus, Ökologie, Demokratie und politischer Teilhabe, Migration und Flucht sowie Kapitalismuskritik stattfindet. Die *Grüne Jugend* hat inhaltlich einen ganz ähnlichen Schwerpunkt, ist aber insgesamt sehr breit aufgestellt. Hier wird größtenteils zu den Themen Ökologie und Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Feminismus und Queer-Politik, Bildung, Demokratie und Antifaschismus, aber auch zu Europa und Globales, Wirtschaft und Soziales gearbeitet. Die *Schüler Union Deutschlands* ist thematisch auf die Bildungspolitik fokussiert. Sie strebt eine konstruktive inhaltliche Zusammenarbeit mit den Landes- und Bundesparlamenten an, beziehungsweise ist bemüht, ihre Beschlüsse und lebensweltliche Expertise direkt in den *Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung* des Deutschen Bundestages einzuspeisen. Die noch in der Aufbauarbeit befindliche *JA* orientiert ihre themenspezifischen Schulungen sehr eng am Programm der Mutterpartei und konzentriert sich auf Veranstaltungen über Digitalisierung sowie Konservatismus, Patriotismus und Heimat.

Politische Bildungsangebote durch die Jugendorganisationen der Parteien gehörten aufgrund deren historischer Genese stets zu deren Aufgabenbereich. Gegenwärtig setzen sich jedoch nur die *Grüne Jugend* und *Solid* intensiv mit der Konzeptualisierung ihrer politischen Bildungsangebote für junge Menschen auseinander. Während *Solid* die politische Bildung in ihrem Statut als „Eintritt in eine politische und kulturelle Offensive von links und die politische Aktion“ in den Mittelpunkt der Tätigkeit des Jugendverbandes gerückt hat, hat sich die *Grüne Jugend* auf dem Bundeskongress 2019 dezidiert mit den Zielen und Grundsätzen ihrer Bildungsarbeit auseinandergesetzt. Beide parteinahen Jugendorganisationen entwickeln vorhandene Formate aufwändig weiter und betonen die Notwendigkeit der kritischen und emanzipatorischen Bildungsarbeit, die als einen wesentlichen Pfeiler ausdrücklich die konkrete Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten zu berücksichtigen hat. Das heißt, dass neben einer Rücksichtnahme auf die jeweiligen regionalen Besonderheiten und aktuellen Themenkonjunkturen innerhalb der *Grünen Jugend* und *Solid* systematisch Möglichkeiten für junge Menschen geschaffen werden sollen, selbst Themen zu initiieren und Bildungsveranstaltungen zu organisieren.

Solid und *Grüne Jugend* betonen in diesem Zusammenhang, dass ein breites und vielfältiges Angebot ebenso nötig ist wie die beständige Reflexion darüber, dass Lebensumstände menschengemacht und veränderbar sind. Die *Grüne Jugend* strebt eine niedrigschwellige, interaktive Bildungsarbeit an, die Diskussionen ermöglichen und anregen sowie möglichst viele Mitglieder erreichen soll. Überdies legt die Gruppierung Wert darauf, dass die Bildungsangebote und Debatten nicht nur das jeweilige Mitglied zu einer tiefergehenden Gesellschaftsanalyse befähigen, sondern auch einen Beitrag zur Positionierung und Weiterentwicklung des Jugendverbandes selbst

[239] Diese und die folgenden Ausführungen beruhen auf Selbstauskünften der Jugendorganisationen der Parteien auf Bundesebene, die anlässlich der Berichtsarbeit erbeten wurden. Hier haben – trotz mehrmaliger Nachfrage – die *JU* und der *RCDS* keine Auskünfte erteilt.

darstellen. Damit reagiert die *Grüne Jugend* selbstreflexiv auf das Mitgliederwachstum der letzten Jahre und möchte so die Integration der Neumitglieder erleichtern, um diese langfristig an die Mutterpartei zu binden. Demokratie wird in diesen Bildungssettings also nicht nur inhaltlich vermittelt, sondern auch erfahrbar.

11.2.3 Die Stiftungen[240]

Auch wenn die politische Bildungsarbeit der Schwerpunkt der Inlandsarbeit der politischen Stiftungen ist, nehmen sie diese Aufgabe unterschiedlich reflektiert wahr. Auf Basis der Jahresberichte 2018 und nach einer Durchsicht der Internetangebote der Stiftungen spielt die aktuelle Auseinandersetzung mit der politischen Bildung für Kinder und Jugendliche für die *Heinrich-Böll-Stiftung* eine eher untergeordnete Rolle. Im Jahresbericht der *Konrad-Adenauer-Stiftung* wird immerhin noch auf ein Preisausschreiben für Schülerinnen und Schüler, die sich mit Geschichtspolitik auseinandergesetzt haben, verwiesen. Daneben bietet die *Konrad-Adenauer-Stiftung* mit der *Adenauer Akademie* und die *Heinrich-Böll-Stiftung* mit dem *green campus* Online-Portale an, auf denen Texte, digitale Lernmodule, Videos oder Vortragsmitschnitte einsehbar sind. Während der *green campus* als Weiterbildungsakademie keinen spezifischen Jugendfokus hat und sich eher an bereits ehrenamtlich Tätige, Politikerinnen und Politiker sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Nichtregierungsinstitutionen, Unternehmen und Verbänden richtet, hat die *Adenauer Akademie* dezidiert junge Menschen als Zielgruppe im Blick. Die dort präsentierten, auf die jugendlichen Bedürfnisse abgestimmten Angebote sollen christlich-demokratische Grundwerte und aktuelle Themen vermitteln. Dabei werden komplexe Inhalte wie die soziale Marktwirtschaft, Kommunalpolitik, Entwicklungshilfe, Flucht und Migration, Zeitgeschichte oder Kampagnen und Wahlen mit dynamischen Inhalten in kleineren Formaten wie Erklärfilmen, Frage-Antwort-Tools, Lernketten, Grafiken, Unterrichtsmaterialien oder kleinen Texten aufbereitet. Es fehlt jedoch jegliche Interaktivität und auch die Aufbereitung von Themen, die für die jungen Menschen tatsächlich aktuell sind, wie beispielsweise Internetkampagnen oder Schulschließungen infolge der Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Coronavirus, scheint auf diesem Portal kaum eine Rolle zu spielen. Demgegenüber hat die *Friedrich-Ebert-Stiftung* mit dem Debattenportal *Sagwas!* ein Format entwickelt, in dem aktuelle Themen mit Hintergrundwissen und Recherchen explizit für junge Menschen aufbereitet werden und gleichzeitig sogenannte „Betroffene“ zu Wort kommen. Auch dezidiert argumentative Formate (*pro&contra, Streitgespräch*) werden hier angeboten und ausprobiert. Weitere, eher klassische Angebote der *FES* sind die sogenannte *Online-Akademie* und das *Portal zur Geschichte der Sozialdemokratie*. Auch die *Friedrich-Naumann-Stiftung* hat mit der Website „clapforcrap“ ein Internetportal eingerichtet, mit dem speziell junge Menschen angesprochen werden sollen. Schwerpunkte des Portals sind die Sensibilisierung für Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus sowie die Sichtbarmachung von Gegenstrategien und die Aufforderung zur Positionierung für eine offene Gesellschaft.

Die Aufgabe der Begabtenförderung eint alle parteinahen Stiftungen. Um in die Förderprogramme aufgenommen zu werden, müssen die jungen Menschen meist gesellschaftspolitisches Engagement vorweisen und sich mit den Grundwerten der jeweiligen Stiftung identifizieren. Für einige Stiftungen sind außerdem eine hohe Leistungsbereitschaft, ein überdurchschnittlicher Schul- oder Studienabschluss und/oder eine nachgewiesene Bedürftigkeit Fördervoraussetzungen. Die zwischen 1.000 und 3.500 Stipendiatinnen und Stipendiaten der einzelnen Stiftungen, meist Studierende und ca. ein Viertel Promovierende, sind verpflichtet, pro Jahr an mehreren Veranstaltungen der Stiftung bzw. des Stipendiatenprogramms teilzunehmen. Hier stehen langfristige, an den Werten der Stiftung orientierte Programme, inhaltliche Cluster, aktuelle politische Themen und die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen im Mittelpunkt.

---

240 Sofern nicht anders gekennzeichnet, basieren die folgenden Ausführungen auf den Selbstauskünften der parteinahen Stiftungen, die anlässlich der Berichtsarbeit bei allen Stiftungen angefragt wurden. Trotz mehrmaliger Nachfrage haben die *Hanns-Seidel-Stiftung* und die *Heinrich-Böll-Stiftung* die Anfrage leider nicht beantwortet.

Tabelle 11–6

Zahl der Stipendiaten der politischen Stiftungen (2018)

Parteinahe Stiftung	Zahl der geförderten Stipendiatinnen und Stipendiaten 2018 (weltweit)
KAS	3.432
HSS	Ca. 1.000 (nicht im Jahresbericht aufgeführt)
FES	2.876
RLS	1.160
HBS	1.307
FNS	1.245

Quelle: Jahresberichte der aufgeführten Stiftungen 2018: KAS 2019, HSS 2019, FES 2019, RLS 2019, HBS 2019, FNS 2019

Neben den Stipendiatenprogrammen bemühen sich die Stiftungen mit ihren Landesstiftungen beziehungsweise Regionalverbänden, in der Fläche präsent zu sein und die Bürgerinnen und Bürger mit Veranstaltungen in der Nähe des Wohnortes abzuholen (vgl. auch Born 2007, S. 53). Dabei ist die Bandbreite der Stiftungsangebote immens. Sie erstreckt sich von klassischen Rhetorikkursen über Podiumsdiskussionen oder Vortragsveranstaltungen mit prominenten Rednerinnen und Rednern bis hin zu Großveranstaltungen über aktuelle gesellschaftliche Themen. Insgesamt bieten die sechs großen parteinahen Stiftungen rund 12.000 Veranstaltungen pro Jahr an und erreichen damit circa 700.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Bredl/Lange 2018, S. 1123. Die *Friedrich-Ebert-Stiftung* hat 2.750 Veranstaltungen in Deutschland durchgeführt und ungefähr 140.000 Menschen angesprochen (FES 2019). Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* bewegte mit weniger Veranstaltungen mehr Menschen zur Teilnahme; sie führte ca. 2.500 Veranstaltungen durch und erreichte etwa 145.000 Menschen (KAS 2019, S. 21). Die *Friedrich-Naumann-Stiftung* wiederum führte über 1.000 Veranstaltungen durch (FNS 2019). Das *Institut für politische Bildung*, das zur *Hanns-Seidel-Stiftung* gehört, gab 1.200 Seminare und konnte 48.203 Menschen dafür gewinnen (HSS 2019, S. 58).[241]

Diese Veranstaltungen sind natürlich nicht alle spezielle Veranstaltungen zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen. Die *Friedrich-Ebert-Stiftung* richtet aktuell circa 40 Prozent ihrer Angebote für Jugendliche aus und hat somit nach eigenen Angaben im Jahr 2019 rund 50.000 Menschen im Alter von 14 bis 25 Jahren angesprochen. Auch bei der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* werden circa 30 Prozent der Angebote so angelegt, dass sie eher von jungen Menschen im Alter von 16 bis 30 Jahren genutzt werden. Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* hat einen ähnlichen Anteil jugendlicher Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihren Veranstaltungen und im Jahr 2019 rund 40.000 Jugendliche erreicht. Historisch gesehen waren die parteinahen Stiftungen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung konzipiert. Doch während sich die *Friedrich-Ebert-Stiftung* schon immer an ein breites Alterssegment gewandt hat und aktuell ihre Veranstaltung für Jugendliche ab 14 Jahren öffnet, hat die *Friedrich-Naumann-Stiftung* seit Anfang der 1980er Jahre Schülerinnen und Schüler als besondere Zielgruppe entdeckt (Faßbender 2009, S. 163). So führte die liberale Stiftung im Jahr 2019 insgesamt 246 Veranstaltungen durch, die sich explizit an Kinder und Jugendliche richteten. Demgegenüber können an den Veranstaltungen der *Konrad-Adenauer-Stiftung* junge Menschen ab 16 Jahren teilnehmen. Die *Rosa-Luxemburg-Stiftung* hingegen hat keinerlei Altersbeschränkungen eingeführt, empfiehlt aber, wie andere Stiftungen auch, teilweise ein geeignetes Einstiegsalter für das entsprechende Format. Alle Stiftungen betonen, dass diese Angebote der politischen Bildung für junge Menschen kein Bestandteil der Begabten- und Stipendiatenprogramme sind, sondern allen offenstehen und diese Angebote ergänzen.

Die Formate sind vielfältig. Exkursionen, Tages- und Wochenendseminare, Workshops, Filmvorführungen mit anschließenden Gesprächen, Barcamps, Planspiele, Ausstellungen oder Diskussionsveranstaltungen im Fishbowl- und Worldcaféformat werden von den jungen Menschen dabei eher angenommen als Konferenzen und Abend-

[241] Für die *Heinrich-Böll-Stiftung* und die *Rosa-Luxemburg-Stiftung* liegen in den Jahresberichten keine Teilnehmendenzahlen oder Angaben über die Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen vor.

veranstaltungen. Die Stiftungen möchten mit ihren Formaten vielfältige soziale Milieus ansprechen, also Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen sowie interessierte und bereits engagierte Jugendliche, Auszubildende, Berufsschülerinnen und Berufsschüler sowie Studierende. Die politischen Bildungsveranstaltungen der Stiftungen sind also keinesfalls nur für Parteianhängerinnen und -anhänger konzipiert, sondern sollen breite Bevölkerungsschichten erreichen. So bemüht sich beispielsweise die *Friedrich-Ebert-Stiftung* explizit um die Ansprache politikferner Zielgruppen. Insbesondere die beiden größten Stiftungen, also die *Friedrich-Ebert-Stiftung* und die *Konrad-Adenauer-Stiftung*, arbeiteten in den letzten Jahren verstärkt mit Schulen zusammen. Jugendpolitiktage, Poetry Slams, Zeitzeugengespräche, Summer Schools sowie Planspiele und Simulationen werden hier in direkter Zusammenarbeit mit den Schulen durchgeführt. Zeitzeugenveranstaltungen über den Nationalsozialismus oder Jugenderfahrungen in der *DDR* sind bei der *Friedrich-Naumann-Stiftung* ein Schwerpunkt der politischen Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Oftmals scheinen explizit kontroverse Themen wie beispielsweise der Umgang mit der *AfD* von den Lehrkräften gerne an Stiftungen und deren erfahrenes Personal ausgegliedert zu werden. Überdies sind – neben den jungen Menschen – auch Lehrerinnen und Lehrer sowie (Schul-)Sozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter Zielgruppen für die politische Bildungsarbeit der Stiftungen.

Inhaltlich sind die Veranstaltungen der parteinahen Stiftungen immer dann für junge Menschen von Interesse beziehungsweise werden dann überdurchschnittlich von ihnen frequentiert, wenn sie sich an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientieren. Klimaschutz, Leben in der Demokratie, Veranstaltungen rund um Wahlen, Demokratie in der Schule mit Schülervertretungsgruppen, Kommunalpolitik, die Zukunft Europas, Engagement gegen Rechtsextremismus, die deutsche Wiedervereinigung und die friedliche Revolution sind die Themenschwerpunkte der *Friedrich-Ebert-Stiftung* für die Arbeit mit jungen Menschen. Bei der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* werden häufig Angebote über Antifaschismus, Rassismus, Migration und Kapitalismusanalyse besucht. Die *Friedrich-Naumann-Stiftung* konzentriert sich auf die Arbeit gegen Antisemitismus und auf Strategien gegen Extremismus; Themen wie Globalisierung und Arbeitsmarktpolitik spielen jedoch gleichfalls eine Rolle. Überdies beschäftigt sich die politische Bildungsarbeit der *FNS* zum Zeitpunkt der Berichterstellung mit Deutsch-Rapp. Dabei sollen die jungen Menschen über ihre alltäglichen Hörgewohnheiten für Abwertungen und Diskriminierung sensibilisiert werden. Um an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen heranzukommen, hat die *Konrad-Adenauer-Stiftung* im Oktober 2013 einen Jugendbeirat eingerichtet, der die Stiftung als beratendes Organ bei der Entwicklung und Gestaltung attraktiver Angebote für Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende und junge Erwachsene unterstützt.

Leiterinnen und Leiter der politischen Bildungsangebote für junge Menschen müssen, neben der fachlichen Befähigung, in der Regel an hausinternen Weiterbildungsprogrammen der parteinahen Stiftungen teilgenommen haben beziehungsweise zielgruppenspezifische Methodenkenntnisse nachweisen. Die Teamerinnen und Teamer sollten darüber hinaus den Grundwerten der jeweiligen Stiftung verpflichtet sein, eine Parteimitgliedschaft ist jedoch nicht erforderlich. Wichtiger ist mittlerweile in allen Stiftungen, dass partizipative und motivierende Methoden und solche des Selbstlernens eingesetzt werden. Bei der Etablierung einer demokratischen Bildungsstruktur und der Ermöglichung demokratischer Bildungserfahrungen sind gegenwärtig einige Stiftungen weiter vorangeschritten als andere. So stellt beispielsweise die *Friedrich-Ebert-Stiftung* die Konzeption einer involvierten Pädagogik und eingreifenden Praxis im Rahmen der emanzipatorischen Jugendbildung in den Vordergrund. Ziel ist es, Informationen zur Verfügung zu stellen, Orientierung zu bieten und zum politischen, gewerkschaftlichen oder bürgerschaftlichen Engagement zu ermuntern sowie Urteils- und Handlungskompetenz zu vermitteln. Gleichzeitig begreift sich die Stiftung als Plattform, auf der sich Jugendliche in vielfältigen Formen über Politik austauschen können und von der aus Debatten angestoßen werden sollen, die schließlich idealerweise in gesellschaftliche Veränderungen münden. Auch der *Friedrich-Naumann-Stiftung* ist es wichtig, dass durch die Angebote der politischen Bildung Handlungskompetenzen und die Befähigung zur aktiven Positionierung beispielsweise gegen Antisemitismus, Diskriminierung und Extremismus vermittelt werden. Dabei spielt die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für einen demokratischen Alltag eine besondere Rolle. Überdies möchte die Stiftung mit ihren Kampagnen nicht nur die jungen Menschen selbst ansprechen, sondern gleichfalls deren erwachsenes Umfeld mobilisieren, um ein nachhaltiges Handlungsfeld für Jugendliche zu etablieren. Auch der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* geht es um die Befähigung junger Menschen, damit diese aktiv in die Gesellschaft eingreifen. Dabei stehen überwiegend Selbstorganisation, Selbstermächtigung und Peer-to-Peer-Education im Vordergrund. Daher ist im Rahmen der politischen Bildungsarbeit mit jungen Menschen die finanzielle und organisatorische Unterstützung selbstinitiierter Projekte ein Arbeitsschwerpunkt der *Rosa-Luxemburg-Stiftung*.

11.3 Perspektiven und Empfehlungen

Demokratien brauchen Parteien und diese müssen sich durch Nachwuchs beständig erneuern. Auch wenn in den letzten zwei Jahren ein leichter Mitgliederzuwachs von jungen Menschen erkennbar ist, kann keinesfalls von einer grundsätzlichen Trendumkehr gesprochen werden: Der Parteibeitritt oder die Mitgliedschaft in einer parteinahen Jugendorganisation stellt weiterhin eine große Hürde für junge Menschen dar und wird durch die „schwindende Anerkennungskultur des parteipolitischen Engagements“ (Wiesendahl 2013, S. 121) sowie durch das von jungen Menschen – im Gegensatz zu Initiativen, Protestformationen oder sozialen Bewegungen – als angestaubt empfundene Image der Parteien und ihrer Vorfeldorganisationen weiterhin verstärkt. Hier fehlt es am lebensweltlichen Kontakt der Kinder und Jugendlichen mit den Parteien und Jugendorganisationen und deren Angeboten. Der Nutzen von Parteien beziehungsweise der individuelle und gesellschaftliche Mehrwert einer aktiven Mitarbeit in diesen Institutionen muss für die jungen Menschen stärker sichtbar werden (vgl. auch Godewerth-Pollmann 2007, S. 145). Dafür müssten sie mehr konkrete Hinweise auf jugendspezifische Angebote erhalten und im Alltag durch Vertreter und Vertreterinnen von Parteien direkt angesprochen werden (ebd., S. 242).[242] Da Parteien, ihre Jugendorganisationen und die politischen Stiftungen Orte sind, an denen naturgemäß Politik thematisiert und gestaltet wird, sind hier durch praktische Tätigkeiten intensive politische Bildungserfahrungen möglich. Um diese jedoch einem größeren Kreis von jungen Menschen zu eröffnen, müssten regelmäßige Räume der Begegnung im Alltag, in der Schule, im Sportverein, auf dem Gemeinde- oder Stadtteilfest geschaffen werden. Parteien und ihre Jugendorganisationen sollten überdies stärker als Ansprechpartner im Rahmen politischer Bildungsangebote zur Verfügung stehen. Hierfür gilt jedoch, dass bei politischer Bildung ihr Hintergrund umso transparenter sein muss je parteinäher sie ist. Und gerade weil lebensfähige Parteien auf nachwachsenden gesellschaftlichen Wurzelgrund angewiesen sind und es ihnen offenbar immer weniger gelingt, die aktuellen gesellschaftspolitischen Konfliktlinien abzubilden, sollten mehr die Interessen und Fragen der Jugendlichen und weniger die Grundsatzprogramme der Parteien selbst in das Zentrum von deren politischer Bildungsarbeit gerückt werden.

Darüber hinaus müssen die Vorfeldorganisationen und insbesondere die Parteien ihre Organisationsstrukturen weiter verjüngen und für junge Mitglieder attraktiver gestalten. Überdies sollten die Parteien und ihre Jugendorganisationen kritisch prüfen, welchen Sinn Altersuntergrenzen für die Mitgliedschaft erfüllen. Quotenregelungen für Parteimitglieder unter 27 Jahren (statt unter 40 Jahren) für wirklich relevante Posten (statt lediglich für zusätzliche Stellvertretungen) wären ein weiterer Schritt zur Steigerung der Attraktivität für junge Bürgerinnen und Bürger. Gleiches gilt für institutionalisierte Wege, auf denen Themen der Kinder und Jugendlichen auch wirklich innerhalb der Partei auf die nächsthöheren Ebenen gelangen und schließlich in politische Entscheidungsprozesse münden können. Die Entwicklung jugendgerechter demokratischer Verfahren in innerparteilichen Willensbildungsprozessen, beispielsweise durch eine institutionalisierte Einbindung der parteinahen Jugendorganisationen in die Parteien selbst, könnte – wie die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern – beispielsweise durch eine finanzielle Förderung vorangetrieben werden.

Generell wissen wir jedoch sehr wenig darüber, wie und warum junge Menschen zu Parteien und ihren Jugendorganisationen finden und wie im Rahmen dieser Institutionen die Lernprozesse politischer Bildung konkret ablaufen. Auch wie demokratisch die Bildungsstrukturen und Erfahrungen tatsächlich sind und ob Unterschiede zwischen den politischen Lagern und Parteien bestehen, ist bisher kaum erforscht. Genauso unterbelichtet ist, wie nachhaltig die Angebote der politischen Bildung der parteinahen Stiftungen auf die jungen Menschen wirken. Gerade vor dem Hintergrund, dass zum Zweck der politischen Bildung Parteien, ihre Jugendorganisationen und die parteinahen Stiftungen hohe Finanzzuwendungen erhalten und dass die Parteien in unserer repräsentativen Demokratie zentrale Funktionen innehaben, wäre hier empirisch fundiertes Wissen äußerst nützlich. Es wäre grundsätzlich wünschenswert, wenn sich das Gros der parteinahen Stiftungen stärker mit der politischen Bildung für Jugendliche auseinandersetzen würde und adressaten- und zielgruppenorientierte Angebote stärken und die Bandbreite der Formate ausbauen könnte. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund, dass die parteinahen Stiftungen im Vergleich zu anderen Akteuren der politischen Bildung finanziell verhältnismäßig gut ausgestattet sind.

Aktuell scheint als Reaktion auf Gerichtsurteile ein großer Teil der finanziellen Förderung der politischen Stiftungen und der parteinahen Jugendorganisationen auf Basis von Förderrichtlinien praktiziert zu werden. Zudem

---

[242] Dass das Bedürfnis hierfür bei den jungen Menschen vorhanden ist, zeigen nicht nur die Jugend-Workshops, die explizit für diesen Bericht durchgeführt wurden, sondern auch eine Sekundärauswertung von 13 Beteiligungsprozessen mit mehreren Tausend Kindern und Jugendlichen (vgl. Salihi 2020).

ist die Finanzierung durch die unterschiedlichen Ebenen sehr unübersichtlich. Eine konzise, aktualisierte Gesetzgebung wäre wünschenswert; zumindest sollten alle Beteiligten eine größere Transparenz anstreben (jenseits der nutzerunfreundlichen Jahresberichte der parteinahen Stiftungen), um einerseits mehr Akzeptanz zu erreichen und andererseits selbstorganisierte Initiativen innerhalb der etablierten Institutionen zu befähigen, Mittel für politische Bildungsarbeit abrufen zu können. So schließt sich die *Jugendberichtskommission* dem Vorschlag der *Kommission unabhängiger Sachverständiger zu Fragen der Parteifinanzierung* an, staatliche Förderungen der Parteien und ihrer Umfeld- und Vorfeldorganisationen in einem detaillierten Politikfinanzierungsbericht aufzuschlüsseln (Höhe der Mittel und Zuwendungsgeber), und regt zusätzlich an, transparent auszuweisen, welche Mittel speziell für die politische Bildungsarbeit mit jungen Menschen aufgewendet werden. Dieser Bericht sollte jedoch zwingend so gestaltet sein, dass er auch von jungen und mit öffentlichen Haushalten wenig vertrauten Menschen ausgewertet werden kann, und er sollte mit Handlungshinweisen angereichert werden, wie, wo und wofür die Finanzmittel beantragt werden können. Auf diese Weise könnte der Bericht die autonome politische Entwicklung und Selbstorganisation junger Menschen im Rahmen der etablierten Institutionen unterstützen.

Aufgrund der unübersichtlichen Förderbedingungen und Finanzierungen der Parteien, parteinahen Jugendorganisationen und Stiftungen sollte auch eine Präzisierung der jeweiligen Aufgaben (und der damit verbundenen Finanzierungsbedingungen) geprüft werden. So ist beispielsweise zu hinterfragen, warum die Finanzzuwendungen an die parteinahen Stiftungen, die qua Auftrag für die politische Bildung aller Bürgerinnen und Bürger verantwortlich sind und eine nachhaltige und anerkannte Bildungs- und Förderungsstruktur etabliert haben, abhängig vom Wahlergebnis der jeweiligen Parteien sind. Lässt sich diese Zwitterstellung, parteinah und gleichzeitig parteifern zu sein, nicht aufheben? Schließlich erreichen die parteinahen Stiftungen deutlich mehr junge Menschen als die Parteien selbst beziehungsweise ihre Jugendorganisationen. Überdies sind die Formate der Stiftungen eher an politisch interessierte Menschen gerichtet und nicht primär an Parteianhängerinnen und -anhänger. (Lediglich in Bezug auf die Themen und Inhalte lassen sich grundsätzliche Präferenzen erkennen.) Wäre hier nicht eine klare Aufgabenteilung angebracht? Warum also bieten sowohl Parteien und ihre Nachwuchsorganisationen als auch die parteinahen Stiftungen unter dem Dach der politischen Bildung Kompetenztrainings für Nachwuchspolitikerinnen und Nachwuchspolitiker an? Wäre dies nicht eher ein genuines Arbeitsfeld der Parteien und ihrer Jugendorganisationen und viel weniger Aufgabenbereich der politischen Stiftungen? Und schließlich sind gerade die Kompetenztrainings der Parteien in mehrtätigen und langfristigen Formaten meist recht voraussetzungsreich. Sie sind eher für Menschen geeignet, die über flexiblere Zeitarrangements verfügen, also überwiegend Studierende, Arbeitssuchende, freiberuflich Tätige sowie Rentnerinnen und Rentner (vgl. Korte u. a. 2018, S. 194). Insgesamt müssten die Parteien und parteinahen Jugendorganisationen stärker alternative Formate entwickeln, um für verschiedene soziale Milieus attraktiv zu sein – beispielsweise, indem einige Lerneinheiten digital und somit in flexibler Zeiteinteilung nutzbar sind, wie es beispielsweise die *Freien Demokraten* zum Teil ausprobieren.

Gerade im Zusammenhang mit der Ausbreitung des Covid-19-Virus seit Mitte März 2020 zeigt sich eindrücklich, wie groß der Nachholbedarf im Zusammenhang mit Digitalisierung, digitalen Lernangeboten und Bildungsplattformen in nahezu allen Bereichen ist. Aber gerade in solchen sogenannten Krisensituationen sind die Ansprache junger Menschen und das Angebot unabhängiger Diskussionsplattformen zentral, um sie einerseits nicht in den digitalen Echokammern alleinzulassen und andererseits, um sie zu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden, ihnen Mut zu machen, sich von der Situation nicht überwältigen zu lassen. Daher ist es notwendig, aktuelle Inhalte zielgruppenadäquat aufzubereiten und in vielfältigen Angeboten ansprechend zu präsentieren. Das ist jedoch sehr ressourcenintensiv. Dies gilt umso mehr, je schnelllebiger die Themen der politischen Bildung werden – denn wer hätte im Januar 2020 beispielsweise schon erwartet, dass ein weltweit verbreiteter Virus Anlass bieten würde, digitale politische Bildungsangebote zu entwickeln, die in intensiven, selbst erfahrbaren Szenarien zur Auseinandersetzung mit Menschen- und Grundrechten, den Aufgaben des Staates oder der Angewiesenheit des Individuums auf Begegnungen in der Gesellschaft anregen? Gerade die Wissensaneignung über digitale Formate ist jungen Menschen sehr vertraut. Hier könnten die parteinahen Stiftungen durch eine übergreifende Zusammenarbeit möglicherweise ihre Kompetenzen bündeln. Gleichfalls könnten die Stiftungen durch ein gemeinsames Internetportal mit politischen Bildungsangeboten für junge Menschen den Anspruch bekräftigen, politische Bildung für alle zu betreiben und nicht ausschließlich eine Anlaufstelle für die jeweiligen Parteianhängerinnen und -anhänger zu sein. Ähnliches Potenzial hätten auch gemeinsam betriebene Bildungsstätten. Grundsätzlich kann Demokratie in einem auf mehrtägige Aufenthalte ausgelegten Bildungssetting erlebbarer werden und politische Bildung kann in einem solchen Rahmen stärker selbst gestaltet werden und somit auch nachhaltiger wirken. Auch Ferienfreizeiten, wie sie etwa Jugendorganisationen mit dem Ziel anbieten, politische Bildung zu vermitteln und Demokratie als Erfahrung zu realisieren, wären in diesen Bildungsstätten denkbar.

12 Hochschule

12.1 Hochschulen als soziale Räume politischer Bildung

Hochschulen als soziale Räume, in denen Studierende[243] Erfahrungen politischer Bildung machen, zeichnen sich einerseits durch die Freiwilligkeit der Entscheidung für die Mitgliedschaft und andererseits durch die relativ starke Regulierung während der Phase der Mitgliedschaft in einer Hochschule aus. Mittlerweile entscheidet sich mehr als die Hälfte eines Jahrgangs für ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule.[244]

12.1.1 Zur Entwicklung und heutigen Struktur des Hochschulwesens

Das deutsche Hochschulwesen hat in den letzten Jahrzehnten wesentliche Entwicklungen durchgemacht, die auch seinen Charakter als sozialem Raum, in dem Prozesse politischer Bildung stattfinden, verändert haben. Ab den 1960er Jahren erfolgte der breite Ausbau des westdeutschen Hochschulwesens als Reaktion auf die von *Picht* (1964) vorhergesagte „Bildungskatastrophe“. Wesentliches Motiv war dabei auch der Beitrag der tertiären Bildung zur ökonomischen Entwicklung. Die Fachhochschulen wurden mit einer starken Anwendungsorientierung als zweite Säule des Hochschulsystems etabliert (Dittler/Kreidl 2018, S. 20; Enders 2010, S. 445). Es erfolgten zahlreiche Neugründungen, darunter auch Gesamthochschulen als Reformmodell, in dem die unterschiedlichen Profile von Universität und Fachhochschule unter einem Dach zusammengeführt wurden. Dieses Modell hat sich langfristig auch wegen des Widerstands der Professorenschaft nicht durchsetzen können (Teichler 2005, S. 15). Wesentlicher Kern der Reformansätze der 1970er Jahre war eine Abkehr von der tradierten Ordinarienuniversität, in der die bedeutsamen Entscheidungen innerhalb der Professorenschaft in den Fakultäten getroffen wurden. Weitergehende Partizipations- und Demokratisierungsbestrebungen, die eine paritätische Mitbestimmung der Professorenschaft, des wissenschaftlichen Mittelbaus sowie der Studierenden vorsahen, konnten sich letztlich nicht durchsetzen, da das *Bundesverfassungsgericht* (BVerfG) diesen mit seinem Urteil aus dem Jahr 1973 (BVerfG 1973, S. 79ff.) eine Grenze setzte. Aus der in Art. 5 III GG niedergelegten Freiheit von Forschung und Lehre leitete das *Bundesverfassungsgericht* ab, dass „in allen Gremien mit Entscheidungsbefugnissen in Angelegenheiten, die Forschung, Lehre oder die Berufung von Professoren berührten, Professoren über die absolute Mehrheit der Stimmen verfügen müssten“ (Bocks 2012, S. 203). Damit bestätigte das *Bundesverfassungsgericht* einerseits ausdrücklich im 5. Leitsatz des Urteils die Gruppenuniversität (ebd., S. 79ff.), etablierte aber andererseits die Gewichtung der Mitbestimmungsbefugnisse innerhalb der Gremien der akademischen Selbstverwaltung nach den Funktionen innerhalb der Hochschule (vgl. Bocks 2012, S. 203ff., 279). In den 1970er und 1980er Jahren gab es in Westdeutschland keine wesentlichen Reformen (vgl. Hüther/Krücken 2018, S. 9f.).

Auch in der *DDR* erlebte das Hochschulsystem in den 1960er Jahren eine Expansionsphase, die zehn Jahre andauerte. Insgesamt vollzog sich die Entwicklung des Hochschulsystems jedoch unter anderen Vorzeichen: Den Hochschulen wurde ihre Autonomie weitgehend genommen, die Zahl und Ausrichtung der Studienplätze orientierte sich zeitweise mehr, zeitweise weniger eng an der generellen Wirtschaftsplanung. In den 1980er Jahren wurden zwei Typen von Hochschulen verfestigt: fachlich breit angelegte Universitäten sowie spezialisierte Hochschulen. Die Aufteilung zwischen den beiden Typen entsprach dabei nicht der von primär grundlagenorientierter Universität und anwendungsorientierter Fachhochschule in Westdeutschland. Nach 1990 wurde das ostdeutsche Hochschulsystem „faktisch neu- und umgegründet“ (Meyer 1993, S. 11). Die institutionellen Strukturen innerhalb der Hochschulen und die Differenzierung zwischen den Hochschultypen wurden an das westdeutsche System angepasst und die Mitarbeitenden der Hochschulen, insbesondere in den Fächern, bei denen von einer hohen Nähe zum *DDR*-System auszugehen war, wurden einer individuellen Überprüfung unterzogen und vielfach auch bei deren positivem Ausgang nicht weiterbeschäftigt (Kehm 2015). Die Nachfolgerinnen und Nachfolger für die nach der doppelten Überprüfung – fachlich und politisch – entlassenen Professorinnen und Professoren kamen meist aus dem Westen (Groen 2013, S. 16).

---

243 Andere Angehörige der für den Bericht relevanten Altersgruppe, die an Hochschulen präsent sind, wie Auszubildende, Praktikantinnen und Praktikanten werden aufgrund ihrer geringen Zahl und fehlender Erkenntnisse über die spezifische Situation im Vergleich zu anderen Arbeitgebern nicht berücksichtigt.

244 Der Höhepunkt der Studienanfängerquote war im Jahr 2013 mit 58,5 Prozent erreicht und ist seitdem mit geringen Schwankungen leicht rückläufig. Für 2019 wird sie mit 56,2 Prozent angegeben (Statistisches Bundesamt 2019b, S. 11).

Ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre setzte eine Phase intensiver Veränderungen des deutschen Hochschulsystems ein. Als Auslöser dieser Reformen identifizieren *Hüther* und *Krücken* drei internationale Trends: die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, die mit einer wachsenden Bedeutung der Hochschulen für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung einhergeht, die zunehmenden internationalen Verflechtungen sowie die Hinwendung zur „audit society", in der von Organisationen Prozesse der Selbstbeobachtung in Verbindung mit Verantwortung für eine (messbare) Zielerreichung erwartet werden (Hüther/Krücken 2018, S. 10ff.).

Für die Governance der Hochschulen war die Einführung von Elementen des *New Public Management* charakteristisch, die die hierarchische staatliche Detailsteuerung ablösten. Sie brachten den Hochschulen einerseits mehr Autonomie, brachten und verpflichteten sie andererseits dazu, eigene Ziele zu definieren, diese mit den aufsichtführenden Ländern zu verhandeln und ihre Erreichung zu dokumentieren. Dies ging mit einer Stärkung der Präsidien sowie einer Einführung von Hochschulräten als weitgehend extern besetzten Aufsichtsgremien einher (vgl. König 2011). Im Kern blieb es jedoch bei einer weitgehend konsensorientierten Entscheidungsstruktur innerhalb der Universitäten (vgl. Hüther/Krücken 2018, S. 30). Einer Verlagerung der Entscheidungen aus den Gremien der universitären Selbstverwaltung hinaus zog auch das *Bundesverfassungsgericht* Grenzen, das in einer Reihe von Urteilen die Gruppenuniversität mit Professorenmehrheit bestätigte.[245]

Für die weitere Entwicklung des deutschen Hochschulsystems sind sowohl Prozesse der Entdifferenzierung als auch der Differenzierung zu beobachten. Die einstmals auch politisch stark unterstützte Unterscheidung zwischen forschungsorientierten Universitäten und anwendungsorientierten Fachhochschulen verlor an Schärfe, da sich die Grenzziehung zwischen anwendungsorientierter und Grundlagenforschung auch aus innerwissenschaftlicher Sicht nicht immer eindeutig ziehen lässt und die Fachhochschulen in ihrem Streben nach Anerkennung als auch forschende Institutionen mehr politische Unterstützung fanden (vgl. Enders 2010, S. 447f.).

Mit der Exzellenzinitiative wurde 2006 ein Programm aufgelegt, das – ebenso wie das aktuelle Nachfolgeprogramm, die „Exzellenzstrategie" – auf eine vertikale Differenzierung zwischen den Universitäten vorrangig im Bereich der Forschung zielt und den Wettbewerb um Forschungsmittel erheblich verschärft hat (vgl. Enders 2010, S. 451; Hüther/Krücken 2018, S. 18ff.). Eine tiefgreifende Veränderung stellt die im Zuge des Bologna-Prozesses seit 1999 erfolgte Umstellung der Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen (mit teilweise immer noch praktizierten Ausnahmen für Jura, Medizin, Pharmazie und Lehramt) auf Bachelor und Master dar, die die internationale Kompatibilität von Studienabschlüssen erhöhte und in Deutschland zur Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen beitrug (vgl. Enders 2010, S. 448). Die Auswirkungen der Reform der Studienstruktur auf die Qualität des Studiums und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Studierenden sind insbesondere in Deutschland sehr umstritten.[246] In der internationalen Diskussion über die Etablierung des europäischen Hochschulraums durch den Bologna-Prozess wird die Verständigung auf gemeinsame Grundwerte (Meinungsfreiheit, Freiheit der Wissenschaft, Autonomie der Bildungseinrichtungen, Beteiligung unabhängiger Studierendenvertretungen und Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern) insbesondere in den letzten Jahren sehr viel mehr in den Vordergrund gerückt.[247] Welche Spielräume für politische Bildung im System der gestuften Studiengänge zur Verfügung stehen, wird im weiteren Verlauf des Kapitels wieder aufgegriffen.

Mit Stand Sommersemester 2020 existieren in Deutschland 120 Universitäten, 213 Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften und 57 Kunst- und Musikhochschulen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2020).[248] Die Zahl der privaten Fachhochschulen ist in den letzten 20 Jahren stark gestiegen. Dennoch haben die staatlichen Universitäten immer noch einen Anteil von mehr als 50 Prozent und die staatlichen Fachhochschulen

---

245 Im Urteil zum *Hamburgischen Hochschulgesetz* vom 20.07.2010 (BVerfG 2010) ging es um die Rechte der Fakultäten im Verhältnis zum Präsidium, im Urteil zur *Medizinischen Hochschule Hannover* vom 24.06.2014 ging es um die Mitwirkung der universitären Gremien an der Bestellung des Vorstands der Hochschulmedizin (BVerfG 2014). Im Urteil zum *Baden-Württembergischen Hochschulgesetz* vom 14.11.2016 (Verfassungsgerichtshof für das Land Baden-Württemberg 2016) hat der *Verfassungsgerichtshof Baden-Württemberg* ebenfalls auf dieser Linie geurteilt, indem er die Anforderung formulierte, dass die Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der Lage sein müsse, ohne die Mitwirkung einer anderen Gruppe ein Mitglied des Leitungsorgans abzuwählen bzw. die Wahl einer nicht gewünschten Person zu verhindern.

246 Vgl. stellvertretend für die breite kritische Debatte über „Bologna": Lenzen 2014.

247 Als 48. Land ist Weißrussland im Jahr 2015 aufgenommen worden und durchläuft einen intensiven Prozess, der die dortigen Hochschulen in ihrem Prozess unterstützt, den in der Selbstverpflichtung genannten Werten auch Geltung zu verschaffen, vgl. dazu die Roadmap, abrufbar unter: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/3/MEN_conf-EHEA_AG2_03_950723.pdf [10.10.2020].

248 Daten der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) nach deren Systematik: Universitäten und Technische Hochschulen; Fachhochschulen; Pädagogische Hochschulen Baden-Württembergs; Kunst- und Musikhochschulen; Philosophisch-Theologische Hochschulen und Kirchliche Hochschulen; Sonstige Hochschulen, darunter auch private wie die *Bucerius Law School* in Hamburg.

von knapp 30 Prozent an den Studienanfängerinnen und Studienanfängern.[249] Das Hochschulsystem zeichnet sich somit trotz vertikaler Differenzierung und hoher Attraktivität der Zentren wie München und Berlin durch seine nach wie vor große Verbreitung in der Fläche aus.

Eine Besonderheit stellen diejenigen Hochschulen dar, bei denen das Studium fest mit einem speziellen Berufswunsch verbunden ist. Dies gilt für die beiden Universitäten der Bundeswehr und für Polizei- und Verwaltungshochschulen ebenso wie für die *Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung* und die *Hochschule der Bundesagentur für Arbeit*, die sowohl vom Bund als auch von den Ländern unterhalten werden. Hier erfolgen primär die Wahl einer bestimmten beruflichen Karriere und erst sekundär die Entscheidung für ein Studium.

Einen weiteren zahlenmäßig kleinen Hochschultyp, bei dem die Verbindung zur beruflichen Praxis im Vordergrund steht, stellen die *Dualen Hochschulen* dar. Sie bieten, ebenso wie die Berufsakademien, duale Studiengänge an, die einen beruflichen Abschluss mit einem Studienabschluss verbinden. Laut Berufsbildungsbericht 2019 sind inzwischen mehr als 100.000 Studierende in dualen Studiengängen eingeschrieben (BMBF 2019a, S. 158; Graf 2015, S. 165).

Die rund 420 Hochschulen in Deutschland bieten mehr als 20.000 Studiengänge an, von denen ca. 15.000 zum Bachelor und ca. 9.600 zum Master führen. Prinzipiell gelten Studiengänge an Fachhochschulen als anwendungsorientiert und eher auf einen Beruf ausgerichtet als Studiengänge an Universitäten. Der Blick auf die mit Ausnahme von Baden-Württemberg, das für das nicht-gymnasiale Lehramtsstudium eigene Pädagogische Hochschulen mit Promotionsrecht unterhält, an Universitäten angebotenen Lehramtsstudiengänge und die zum juristischen Staatsexamen führenden Studiengänge zeigt, dass dies nur eine grobe Annäherung ist. Private Hochschulen konzentrieren sich häufig auf bestimmte Fächer, sie haben einen Schwerpunkt in Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Gesundheitswissenschaften (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 178ff.).

Für Hochschulen als soziale Räume politischer Bildung sind neben den im ersten Kapitel dieses Berichts beschriebenen aktuellen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen, der stets virulenten Frage nach einer auskömmlichen Grundfinanzierung, die nicht projektabhängig ist, und der im nächsten Abschnitt behandelten Entwicklung der Studierendenschaft zwei Themen von besonderer Bedeutung: die Internationalisierung und die Öffnung hin zur Gesellschaft.

Die Hochschulen in Deutschland haben sich in den letzten 15 Jahren zunehmend internationalisiert. Dies zeigt sich in der stärkeren Orientierung an internationaler Wettbewerbsfähigkeit, die zumeist an gängigen Rankings gemessen wird (vgl. Hüther/Krücken 2018, S. 76), sowie ganz generell an der Entwicklung von Strategien zur Internationalisierung, die sowohl die Entsendung von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Mitarbeitenden umfasst als auch die „Internationalisation at Home“. Letztere stellt die Hochschulen vor besondere Herausforderungen in Bezug auf interkulturelle Kompetenz und diskriminierungsfreie Prozesse (vgl. Wissenschaftsrat 2018, S. 38, 47f.). Die Auslandsmobilität von Studierenden ist von 23 Prozent der Studierenden im Jahr 2007 auf 30 Prozent im Jahr 2015 gestiegen (ebd., S. 50). Im Jahr 2017 absolvierten 33 Prozent der Studierenden an Universitäten und 26 Prozent der Studierenden an Fachhochschulen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt (DAAD/DZHW 2019, S. 96f., Tab. C 11). Einen besonderen Aspekt der Internationalisierung der Hochschulen stellt die europäische Zusammenarbeit dar. Mit *Erasmus+* und seinen Vorgängerprogrammen fördert die *EU* seit mehr als 30 Jahren die Mobilität junger Europäerinnen und Europäer und „vermittelt […] Solidarität über Grenzen hinweg und regt junge Menschen an, als aktive europäische Bürgerinnen und Bürger zu handeln“ (Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht, Deutscher Bundestag 2017a, S. 22). Mit dem Programm *Europäische Hochschulen*, dessen zweite Pilotausschreibung im Jahr 2020 abgeschlossen wird, unterstützt die *EU* nun die Herausbildung von Netzwerken europäischer Hochschulen, die auf allen Ebenen intensiv zusammenarbeiten und so zur Herausbildung eines stärkeren europäischen Bewusstseins beitragen sollen.

Unter dem Begriff der Third Mission werden all diejenigen Aktivitäten zusammengefasst, die über die Kernaufgaben Lehre und Studium hinausgehen und die Hochschulen zur Gesellschaft hin öffnen. Manche ziehen hier eine Verbindung zur „Studentenbewegung der 68er-Generation [als] eine deutliche Aufforderung an die Universität, sich den gesellschaftlichen Fragestellungen und Entwicklungen gegenüber zu öffnen“ (Henke u. a. 2017, S. 36). In der heutigen Debatte lässt sich die Third Mission in drei Bereiche aufgliedern: Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement, wozu bürgerschaftliches Engagement, Community Service

[249] 2018/19: staatl. Universitäten 55,2 Prozent (67,1 %), staatliche Fachhochschulen: 29,7 Prozent (24,1 %). In Klammern jeweils zum Vergleich die Zahl von 1995/96 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 178). Gab es im Studienjahr 1995/96 noch 20 private Fachhochschulen, so werden zum Studienjahr 2018/19 bereits 88 private Fachhochschulen verzeichnet.

und Ausweitung von Partizipation gehören (ebd., S. 80, 86). Einige Hochschulen haben Profile unter besonderer Bezugnahme auf die Third Mission entwickelt. Dazu gehören Ansätze der „Engaged University“, für die das *Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung* genannt werden kann, das 2009 gegründet wurde und mittlerweile 45 Hochschulen (Stand Januar 2020) umfasst (Henke u. a. 2017, S. 45ff.).[250] Ein internationaler Vergleich zeigt, dass Leitideen, die den Bezug zur Gesellschaft transparent thematisieren, bei deutschen Hochschulen eher seltener anzutreffen sind oder vage bleiben (Andreadakis/Maassen 2019, S. 59f.).

Im Zusammenhang mit der Third Mission, aber auch mit Blick auf die Kernaufgaben Lehre und Forschung, stellt sich die Frage nach der Rolle der Hochschulen in aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskussionen. Die Hochschulrektorenkonferenz hat dazu klar Position bezogen:

„Als Zentren demokratischer Kultur tragen sie zur produktiven Diskussion um die Bewältigung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen bei. Dazu machen die Hochschulen vielfältige Angebote an alle Bevölkerungsgruppen und nutzen dabei auch innovative Formate: von Veranstaltungen zur politischen Bildung über Workshops zum Social Entrepreneurship bis zur KinderUni. Darüber hinaus engagieren sie sich gezielt und nachhaltig gegen Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung“ (Senat der Hochschulrektorenkonferenz 2018).[251]

Damit ist deutlich, dass Hochschulen Räume sind, in denen auch aktuelle politische Diskussionen stattfinden. Welche Grenzen dabei gezogen werden und wie sich dies auf die Erfahrung demokratischer politischer Prozesse auswirkt, die Studierende an der Hochschule machen können, wird unten (Abs. 12.2) weiter ausgeführt.

In jüngster Zeit erleben Hochschulen in Deutschland, dass sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit aus dem politischen Raum heraus kritisch befragt oder gar angegriffen werden. Dies betrifft schon lange die Frage der sogenannten Zivilklausel, d. h. der Stellung einer Hochschule zur militärischen Forschung; und neuerdings wird mit der Genderforschung ein etabliertes interdisziplinäres Fach nicht nur von Einzelpersonen per Informationsfreiheitsgesetz, sondern auch durch Kleine Anfragen aus Landtags- und Bundestagsfraktionen infrage gestellt. Die stärkere Polarisierung der Gesellschaft und das Erstarken von autoritärem Nationalismus, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus (vgl. Abs. 1.2.3) spiegeln sich unmittelbar in Angriffen insbesondere auf Forschende der Islamwissenschaften, der Genderforschung, der Integrations- und Migrationsforschung sowie anderer sozialwissenschaftlicher Felder wider.

Bedingt durch die zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie getroffenen Maßnahmen vollziehen alle Hochschulen seit Mitte März 2020 einen abrupten und rasanten Digitalisierungsschub. Im Sommersemester 2020 wurden die komplette Lehre sowie große Teile der Gremienarbeit in den Online-Modus überführt. Damit ist das nichtvirtuelle soziale Leben an den Hochschulen vorübergehend zum Erliegen gekommen.

12.1.2 Die Studierenden im sozialen Raum Hochschule

Von den mehr als 500.000 Studierenden, die sich im Jahr 2018 für die Aufnahme eines Studiums entschieden haben, wählten ca. elf Prozent ein geisteswissenschaftliches Fach. Ca. 38 Prozent optierten für einen Studiengang aus dem Feld der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und ein ebenso großer Anteil entfällt auf Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften (MINT) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F3-9web). Innerhalb der Zielgruppe, die im Fokus des Kinder- und Jugendberichts steht, stellen Studierende eine vergleichsweise alte Gruppe dar. Das durchschnittliche Eintrittsalter in das Studium ist jedoch seit 2005 auf 19,4 Jahre (Median) gesunken. Auch die Aussetzung der Wehrpflicht 2011 hatte hier gewisse Effekte. Dabei bleibt der Anteil der unter 18-Jährigen mit einem Prozent klein und immerhin 14 Prozent beginnen ein Studium erst im Alter von 25 Jahren oder später (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 157). Das Durchschnittsalter der Studierenden betrug im Sommersemester 2016 laut Sozialerhebung des *Studentenwerks* 24,7 Jahre (ebd., S. 7). Die Diversität der Studierendenschaft wächst, zeigt aber immer noch systematische Unter- bzw. Überrepräsentationen: Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sind nach wie vor unterrepräsentiert, während junge Erwachsene aus Haushalten mit mindestens einem akademisch gebildeten Elternteil überrepräsentiert sind. Die

---

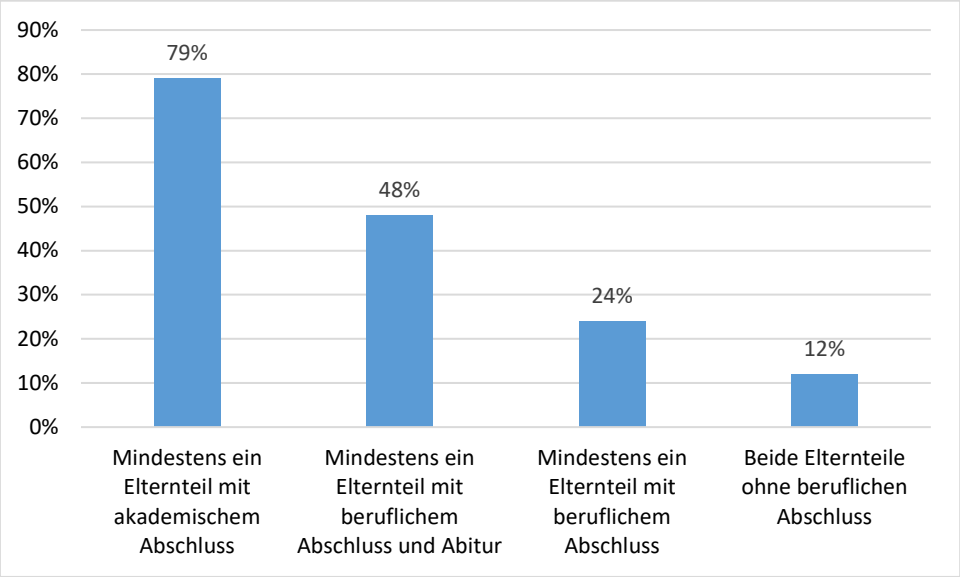
250 Das Netzwerk möchte nach eigener Darstellung, „das zivilgesellschaftliche Engagement von Studierenden, Lehrenden und anderen Hochschulangehörigen stärken“ (vgl. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wer-wir-sind/ [10.10.2020]) und weist Mitglieder aus allen Hochschultypen auf.

251 Dass die Hochschulen zu grundsätzlichen Fragen auch politisch Stellung beziehen, belegt die Entschließung gegen Antisemitismus der *HRK*-Mitgliederversammlung vom 19.11.2019.

Bildungsbeteiligungsquote, d. h. der Anteil derer, die ein Hochschulstudium aufnehmen, lag 2016 bei zwölf Prozent, wenn beide Elternteile ohne beruflichen Abschluss sind, und bei 24 Prozent, wenn ein Elternteil einen beruflichen Abschluss hat. Im Unterschied dazu nahmen 78 Prozent derjenigen, bei denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat, ein Studium auf und 48 Prozent derjenigen, bei denen mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss und Abitur hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 156, vgl. Abb. 12–1). Immerhin die Hälfte der Studierenden gehört inzwischen zur „ersten Generation“, die eine Hochschule besucht. Dabei unterscheiden sich Universitäten (42 %) und Fachhochschulen (58 %) deutlich (Multrus u. a. 2017, S. 7).

Abbildung 12–1

Beteiligung an der Hochschulbildung nach Bildungsherkunft 2016 (in %)



Lesebeispiel: 79 Prozent der 18- bis unter 25-Jährigen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben (ein Elternteil oder beide), nahmen 2016 ein Studium auf.
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 156 (DZHW Bildungsbeteiligungsquoten (basierend auf Bevölkerungsstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus 2011, 21. Sozialerhebung 2016; vgl. Kracke, Buck & Middendorff 2018)

Im Sommersemester 2016 hatten 20 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund, wobei 71 Prozent von ihnen in Deutschland geboren wurden (Middendorff u. a. 2017, S. 11). Der Anteil der Studierenden, die mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung an die Hochschule kommen, hat sich bei den Universitäten leicht auf 14 Prozent erhöht, während er bei den Fachhochschulen auf zuletzt 36 Prozent gesunken ist (ebd., S. 10). Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung stellen nach wie vor eine sehr überschaubare Gruppe dar.[252] Der Frauenanteil liegt bei den Erstsemestern inzwischen bei 62 Prozent, verteilt sich jedoch sehr ungleich auf die Fächergruppen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Abb. F3-1web). Der Anteil der Studierenden mit Kindern steigt und lag im Sommersemester 2016 bei 6 Prozent (Middendorff u. a. 2017, S. 7).

Die zunehmende Diversität der Hochschulen lässt sich insbesondere an dem Wachstum der Gruppe von ausländischen Studierenden zeigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und ihren Abschluss in Deutschland absolvieren möchten.[253] Seit dem Jahr 2000 ist ihr Anteil an den Studienanfängerinnen

[252] Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger auf dem Dritten Bildungsweg betrug 2016 an den Universitäten 1,4 Prozent, an den Fachhochschulen 4,5 Prozent. Die zu verzeichnende leichte Steigerung des Anteils findet fast ausschließlich an den Fachhochschulen statt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F3-4web).

[253] Weitere Gruppen, die die Diversität erhöhen, sind Studierende mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die aber Bildungsinländerinnen und -inländer sind, sowie ausländische Studierende, die nur für eine begrenzte Zeit an eine deutsche Hochschule wechseln. Erstere machen ca. drei Prozent der gesamten Studierendenschaft aus (DAAD/DZHW 2019, S. 51).

und -anfängern von 14,4 Prozent auf 21,5 Prozent im Jahr 2018 gestiegen[254] (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F3-2web).[255] Zusammengenommen mit der oben beschriebenen Studierendenmobilität sind Hochschulen damit in besonderem Maße Räume, in denen transnationale Bildungserfahrungen gemacht werden.[256]

Studierende weisen ein im Vergleich zu Gleichaltrigen weit überdurchschnittliches politisches Interesse auf (Schneekloth/Albert 2019, S. 51). *Dippelhofer* kommt auf Basis von Daten des Jahres 2010 zu dem Ergebnis, dass die Studierendengeneration „bezogen auf zentrale Faktoren demokratischer Orientierungen“ durch „Indifferenz und Ambivalenz“ (Dippelhofer 2014, S. 203) gekennzeichnet sei, gleichzeitig aber „ein ausgeprägtes politisches Interesse“ aufweise (ebd., S 210). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede nach Geschlecht, weniger nach Bildungshintergrund. Indifferenz und Distanz lassen sich dabei am wenigsten bei den Sozialwissenschaften feststellen, am meisten bei den Ingenieurwissenschaften (Dippelhofer 2015, S. 154). Der jüngste Studierendensurvey, der Befragungsdaten bis 2016 verarbeitet, stellt insgesamt eine positive Entwicklung fest. So habe sich „der demokratische Habitus der Studierendenschaft weiter gefestigt“ (Multrus u. a. 2017, S. 92). Der Anteil von Studierenden mit gegenüber der Demokratie ablehnenden oder anti-demokratischen Haltungen lag zuletzt bei elf Prozent, ein Drittel der Studierenden wird in seinen Haltungen als „uneindeutig, eher labil“ charakterisiert. Kurth weist in ihrer für diesen Bericht erstellten Expertise darauf hin, dass empirische Untersuchungen zwar zeigten, dass rechtsextreme Einstellungen unter Personen mit einem höheren Bildungsniveau geringer verbreitet seien, zugleich aber der „akademische Rechtsextremismus sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der wissenschaftlichen Forschung nach wie vor häufig unterschätzt“ werde, da zum einen in dieser Gruppe sozial erwünschtes Antwortverhalten womöglich stärker ausgeprägt sei und zum anderen von dieser weniger Straftaten ausgingen (Kurth 2020, S. 2).

Auskunft über die Motivation der Studierenden für die Aufnahme eines Studiums gibt der 13. Studierendensurvey. Demnach steht bei 77 Prozent der Studierenden an Universitäten und 72 Prozent an Fachhochschulen das Fachinteresse im Vordergrund, gefolgt von der eigenen Begabung (62 %). Neben dieser intrinsischen Studienmotivation lässt sich auch eine extrinsische, eher ökonomisch begründete Motivation feststellen: Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit sind für Studierende an Fachhochschulen wesentlich wichtiger als an Universitäten (38 % zu 27 % bzw. 48 % zu 36 %). Daneben fragt der Survey intrinsisch-ideelle Erwartungen ab: Sozial-altruistische Motive wie „anderen helfen“ (40 % Universitäten, 38 % Fachhochschulen) und „Gesellschaft verbessern“ (45 % bzw. 38 %) gehören bei einer großen Minderheit zu den Erwartungen an ein Studium (Multrus u. a. 2017, S. 15). Dabei konstatiert der Studierendensurvey im Zeitraum 2001 bis 2016 eine deutliche Zunahme dieser sozial-altruistischen Motive. Sieht man den Wunsch, „die Gesellschaft zu verbessern“, als förderlich für Selbstbildungsprozesse politischer Bildung, so erscheint der soziale Raum Hochschule von der subjektiven Seite der Studierenden her in einer potenziell günstigen Ausgangssituation.

Studierende sind durch die verschiedenen Anforderungen des sozialen Raums Hochschule erheblich beansprucht: Der zeitliche Aufwand, den Studierende für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und studentische Arbeitsgruppen angeben, ist gegenüber 2001 an den Universitäten mit 30,5 Stunden pro Woche konstant geblieben und an den Fachhochschulen von 32 auf 29,2 Stunden gesunken. Diese Mittelwerte spiegeln die Realität in einzelnen Fächern allerdings nur begrenzt wider, da die Spanne von 25,6 Stunden in den Sozialwissenschaften bis zu 39,5 Stunden in der Medizin weit auseinandergeht (Multrus u. a. 2017, S. 23). Die Arbeitsbelastung variiert auch nach Abschlussart: Geben Studierende mit Ziel Staatsexamen einen Zeitaufwand von 36,2 Stunden an, so sind es bei den BA-Studierenden an Universitäten 29,4 im Verhältnis zu 27,6 Stunden bei den MA-Studierenden. Bei den Fachhochschulen geben die BA-Studierenden (30,1 Stunden) ebenfalls einen höheren Zeitaufwand an als die MA-Studierenden (25,5 Stunden).

---

254 Der Bildungsbericht 2018 weist diesbezüglich aus, dass die Stadtstaaten (28 %) und die ostdeutschen Flächenländer (24 %) überdurchschnittliche Anteile aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

255 Zu dieser Gruppe gehören in der Regel auch die Geflüchteten, soweit sie nicht erst nach Ankunft in Deutschland hier ihre Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Exakte Statistiken zu studierenden Geflüchteten liegen nicht vor. Die *HRK* gibt nach einer Umfrage unter ihren Mitgliedshochschulen eine Zahl von ungefähr 3.700 Neuimmatrikulationen zum Wintersemester 2018/19 an. Einen Hinweis auf das Ankommen der Geflüchteten an den Hochschulen gibt auch der überproportionale Anstieg von Studierenden aus Syrien. Vgl. DAAD 2018, S. 4f.

256 Zu transnationalen Bildungsprozessen vgl. Deutscher Bundestag 2017c, S. 268f.

Studierende sind zur Sicherung ihres Lebensunterhalts zu einem erheblichen Teil auf Erwerbstätigkeit angewiesen. Der Anteil der Studierenden, die BAföG beziehen, ist im Sommersemester 2016 auf 18 Prozent gesunken.[257] 69 Prozent der Studierenden arbeiten neben dem Studium (Stand 2016, Middendorff u. a. 2017, S. 15). Bei den für diesen Bericht besonders relevanten BA-Studierenden liegt die Beanspruchung durch Erwerbsarbeit bei 6,8 Stunden pro Woche, bei den Studierenden mit Ziel Staatsexamen bei 4,8 Stunden (Multrus u. a. 2017, S. 23f.). Die 21. Sozialerhebung kommt zu dem Ergebnis, dass 29 Prozent der Studierenden, die formal ein Vollzeitstudium absolvieren, dies faktisch in Teilzeit tun, da sie weniger als 25 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden. Aus dieser Gruppe bringt jeder zehnte Studierende mehr als 15 Stunden pro Woche für Erwerbsarbeit auf (Middendorff u. a. 2017, S. 18). Ein erheblicher Teil der Studierenden empfindet die eigene finanzielle Lage als Belastung (Multrus u. a. 2017, S. 57). Die ökonomische Situation trägt also wesentlich dazu bei, dass Studierende die Freiheitsgrade, die Hochschulen als soziale Räume bieten, nur eingeschränkt nutzen können.

12.2 Politische und demokratische Bildung in Hochschulen – Gelegenheiten und Erfahrungen

Die möglichen Prozesse demokratischer Bildung in Bezug auf die drei Dimensionen von Demokratie (vgl. Abs. 2.3.2) und die verschiedenen Formen des Lernens (formal, non-formal, informell) sind je nach Hochschulform und Hochschulprofil unterschiedlich ausgeprägt. Der Erfahrungsraum Hochschule lässt sich aus der Perspektive von Studierenden in folgende Teilräume gliedern: das Studium im engeren Sinne (Abs. 12.2.1), die in den formalen institutionellen Rahmen eingebettete Mitwirkung in der akademischen und studentischen Selbstverwaltung (Abs. 12.2.2) sowie das informelle, außercurriculare studentische Engagement bzw. die Hochschule allgemein als Erfahrungsraum politischer Prozesse (Abs. 12.2.3).

12.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand: Politische Bildung im Studium

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge Bachelor (BA) und Master (MA) im Zuge der Bologna-Reform seit 1999 sind die Studiengänge insbesondere in den Fächern, die vorher mit dem Ziel eines Magisters bzw. einer Magistra studiert wurden, sehr viel stärker nach fachlichen Anforderungen strukturiert, und für den BA hat die Berufsorientierung zugenommen. Die *Kultusministerkonferenz* hat am 16.02.2017 den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschlossen und damit abstrakt beschrieben, welche Qualifikationen in BA- und MA-Abschlüssen sowie bei Promotionen erworben werden. Der Qualifikationsrahmen nimmt dabei implizit auf die substanzielle Dimension von Demokratie Bezug, wenn es heißt: „Der HQR folgt einem Wissenschaftsverständnis, das den öffentlichen Diskurs von Wissenschaft (ihrer Fragen, Methoden, Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse) im Rahmen einer demokratischen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Verfassung voraussetzt“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 4).

Je nach gewähltem Studiengang und zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten besuchen Studierende Veranstaltungen, in denen Demokratie als Gegenstand in allen ihren Dimensionen vermittelt wird. Möglichkeiten zum Besuch allgemeinbildender/fachfremder Veranstaltungen werden im Bachelor in der Regel eingeräumt, aufgrund der kürzeren Zeit und geringeren Zahl von zu erwerbenden Leistungspunkten gilt dies weniger für den Master. Genaue Daten, in welchem Umfang überfachliche Wahlmöglichkeiten bestehen und wie diese für politische Bildung genutzt werden, liegen nicht vor. Gleiches gilt für Überlegungen zur Einführung eines verpflichtenden Studium Generale an den Hochschulen. Diese haben größere Verbreitung gefunden, wobei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden, die nicht alle in gleichem Maße mit demokratischer Bildung in Verbindung stehen.[258]

Die politische Bildung ist in verschiedenen Disziplinen und Feldern verankert, darunter die Erziehungs- und die Sozialwissenschaften, sowie zusätzlich an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Sozialen Arbeit. Den größten Anteil stellen Professuren für die Didaktik der Politischen Bildung, die unter unterschiedlichsten

---

257 Middendorff u. a. 2017, S. 16. Neuere Daten, die eine Aussage über die Wirksamkeit der BAföG-Reformen der letzten Jahre geben könnten, liegen nicht vor. Vgl. dazu auch den 21. Bericht der Bundesregierung nach § 35 des *Bundesausbildungsförderungsgesetzes* vom 14.12.2017, (Deutscher Bundestag 2017d) sowie die Kleine Anfrage zum Thema vom 28.01.2019 (Deutscher Bundestag 2019a).

258 Häufig ist das Ziel die Vermittlung von Allgemeinbildung in der Studieneingangsphase oder die Vermittlung interdisziplinärer Kompetenzen. An der *Bergischen Universität Wuppertal* hat 2018 ein Forschungsprojekt begonnen, das sich der historischen Entwicklung des Studium Generale widmet (Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) o. J.; vgl. auch Casale u. a. 2018).

Denominationen wie Politikdidaktik oder Didaktik der Sozialwissenschaften, Didaktik der Sozialkunde, Politikwissenschaft und ihre Didaktik und ähnlichen firmieren. Nach einer Analyse der *Fachstelle politische Bildung* forschen diese Didaktik-Professuren vorwiegend zur schulischen Bildung, während die außerschulische politische Bildung eher im Bereich der sozialen Arbeit thematisiert wird.[259] Da politische Bildung nicht flächendeckend in den Hochschulen verankert ist, fehlt es an vielen Orten an einflussreichen Akteuren, die die Verankerung politischer Bildung in den Curricula befördern könnten.

Welches Potenzial Hochschulen für die politische Bildung haben, lässt sich beispielhaft an dem seit mehr als zehn Jahren laufenden Prozess zur Verankerung der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) zeigen. Ausgehend von den *Sustainable Development Goals* der *Vereinten Nationen* wurde im Rahmen des *UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung* (WAP BNE 2015–2019) ein nationaler Aktionsplan entwickelt, der auch den Hochschulsektor explizit adressiert. In verschiedenen regionalen Projekten, eigenen Aktivitäten von Hochschulen sowie einem seit Ende 2016 vom *BMBF* geförderten Netzwerkprojekt (*Hoch*^{N}) wird seitdem an der umfassenden Verankerung des Themas Nachhaltigkeit an Hochschulen gearbeitet.[260] Indem *Bildung für nachhaltige Entwicklung* als Zielsetzung eine dreifache „Befähigung durch ethische und wissenschaftliche Bildung“ verfolgt, adressiert sie auch alle drei Dimensionen von Demokratie: „Verstehen“, d. h. „Grand Challenges erkennen und sich systematisch damit auseinandersetzen können“, „Verändern“, d. h. „Mensch-Natur-Verhältnisse neu denken und Wege zur Problemlösung erkennen können“ sowie „Handeln“, d. h. „Verantwortung übernehmen und sich aktiv an gesellschaftlichen Transformationsprozessen beteiligen können“ (Bellina u. a. 2018, S. 31). Das Konzept beruft sich dabei explizit auf den für freiheitliche Demokratien konstitutiven emanzipatorischen Bildungsauftrag (ebd., S. 29). Aus der übergeordneten Zielsetzung wird ein Katalog von acht Kompetenzen[261] abgeleitet, der zudem um weitere Kompetenzen erweitert werden kann, darunter auch „demokratische Kompetenz“ als „Fähigkeit, Demokratie als Wert und Konzept zu verstehen“ (ebd., S. 32f.). Das Konzept der *BNE* wird in Studium und Lehre an Hochschulen auf vier verschiedenen Wegen realisiert: auf *BNE* basierende Studienprogramme existieren sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene an Universitäten und Fachhochschulen, sind zahlenmäßig aber eher überschaubar.[262] Der häufiger beschrittene Weg besteht darin, *BNE* entweder als Teil des Curriculums in einzelnen Modulen oder Lehrveranstaltungen zu verankern oder im überfachlichen Angebot. Spezifisch für *BNE* im Bildungsraum Hochschule ist zum einen die „wissenschaftliche Bildung“: „Durch sie werden Studierende befähigt, sich nicht nur fundiert mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander zu setzen und Informationen und Debatten auf ihre Validität zu prüfen, sondern auch dazu, selbst neues Wissen zu generieren“ (Bellina u. a. 2018, S. 28). Zentral sind zudem die studentische Beteiligung und ein Wandel des Verständnisses der Lehrenden. Die studentische Mitgestaltung kann dabei von der inhaltlichen Mitgestaltung von Lehrveranstaltungen bis hin zur Durchführung selbstorganisierter studentischer Projekte reichen (Bellina u. a. 2018, S. 38f.). Diese Art von Lehre hat dann nicht nur Demokratie in ihren drei Dimensionen zum Gegenstand, sondern wird zum Erfahrungsraum von Demokratie als Prozess.

Demokratie als Bildungsgegenstand steht auch in einem kompetenzorientierten Verständnis von Studienprogrammen in einer latenten Konkurrenz zu den fachlichen Anforderungen eines Studiums und den zeitlichen Ressourcen, die im Rahmen strukturierter Studiengänge für zusätzliche Anforderungen zur Verfügung stehen.

In jüngster Zeit wurde den Hochschulen mangelndes Problembewusstsein und fehlendes Engagement gegen Haltungen vorgeworfen, die die Demokratie in ihrer substanziellen oder prozesshaften Dimension infrage stellen. Anstelle der punktuellen Bemühungen um politische Bildung bedürfe es eines flächendeckenden Ansatzes, diese verpflichtend für alle Studierenden zu verankern (Heitmeyer 2019a, Heitmeyer 2019b).

---

259 Die Fachstelle politische Bildung ist ein Projekt des Vereins *Transfer für Bildung*. Unter der Adresse https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte/ [10.10.2020] bietet die Fachstelle eine Forschungslandkarte, die laufend aktualisiert wird und die ungleiche regionale Verteilung sichtbar macht.

260 Laut Website sind inzwischen mehr als 100 Hochschulen in der einen oder anderen Weise beteiligt. Die Gesamtkoordination (https://www.hochn.uni-hamburg.de/1-projekt.html [10.10.2020]) liegt an der Universität Hamburg. Elf Hochschulen, darunter sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen, tragen das Projekt als Verbundhochschulen, in denen zu einzelnen Handlungsfeldern geforscht wird.

261 Diese sind nicht für den Hochschulbereich spezifisch und gehen auf die *UNESCO* zurück: systemisches Denken, Voraussicht, normative Kompetenz, strategische Kompetenz, kollaborative Kompetenz, kritisches Denken, Selbstwahrnehmung, integrierte Problemlösungskompetenz (Bellina u. a. 2018, S. 32f.).

262 So gibt der Hochschulkompass der *HRK* unter dem Stichwort „Nachhaltige Entwicklung“ 25 Studiengänge (ohne Lehramt) aus, das Stichwort „Nachhaltigkeit“ bringt 121 Treffer (ohne Lehramt), Stand 02.01.2020. *Aufenanger* (2011, S. 26) geht von einem eindeutigen Übergewicht bei den MA-Studiengängen aus.

12.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur: Mitwirkung in den Organen der akademischen und studentischen Selbstverwaltung

In Übereinstimmung mit der Rechtsprechung des *Bundesverfassungsgerichts* sind Hochschulen keine auf der vollständigen Gleichheit ihrer Mitglieder basierenden demokratisch verfassten Institutionen, sondern Organisationen, in denen die in ihnen tätigen Gruppen entsprechend ihren Funktionen über Mitbestimmungsrechte verfügen. Dazu stehen die Strukturen und Gremien der akademischen Selbstverwaltung zur Verfügung. Je nach Landeshochschulgesetz hat zudem die Studierendenschaft eigene Rechte zur studentischen Selbstverwaltung. Studentische Personalräte, in denen die studentischen Beschäftigten ihre kollektiven Interessen als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vertreten, stellen die absolute Ausnahme dar und werden hier nicht weiter behandelt. Folgt man der Differenzierung des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung zwischen Teilhabe ohne Entscheidungsbefugnis, Teilhabe mit Mitbestimmungsmöglichkeit und Übergabe von Verantwortung, so besteht für die Studierenden im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung die Möglichkeit zur Mitbestimmung und im Rahmen der studentischen Selbstverwaltung das Recht zur selbständigen Regelung der eigenen Angelegenheiten.[263]

Bei der selbständigen Regelung der studentischen Angelegenheiten im Rahmen der studentischen Selbstverwaltung stellt Bayern eine Ausnahme dar, da dieses Bundesland keine verfasste Studierendenschaft kennt, sondern über § 52 Hochschulgesetz lediglich die Möglichkeit der studentischen Mitwirkung in den Hochschulorganen eröffnet, zu der auch ein beschlussfassendes und ein ausführendes Organ der Studierendenvertretung gehören, deren nähere Ausgestaltung der Grundordnung der Hochschulen obliegt.[264] Alle anderen Bundesländer sehen eine verfasste Studierendenschaft vor, wobei die Länder Sachsen und Sachsen-Anhalt ab dem 2. Semester Studierenden die Möglichkeit einräumen, aus der verfassten Studierendenschaft auszutreten. In der Regel sehen die Hochschulgesetze ein beschlussfassendes Vertretungsorgan vor, dessen Name entweder als Studierendenparlament (u. a. in Brandenburg, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) gesetzlich festgelegt oder der Satzung der Studierendenschaft überlassen wird (Baden-Württemberg, Thüringen). Von diesem wird ein ausführendes Organ, meist im Gesetz (u. a. in Brandenburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) oder in den Satzungen der Studierendenschaft als *Allgemeiner Studierendenausschuss* (AStA) bezeichnet, gewählt. Fachschaften als Einrichtung der Selbstverwaltung auf der Ebene von Fakultäten/Fachbereichen sind in allen Ländern vorgesehen. Spuren basisdemokratischer Vorstellungen, wie sie in den 1990er Jahren an ostdeutschen Hochschulen entwickelt wurden (vgl. Molck 1994; Pasternack 1994), finden sich nur noch in Sachsen und Sachsen-Anhalt, wo die Hochschulgesetze einen Studierendenrat als Vertretungsorgan vorsehen. Politische Bildung wird in allen Ländern explizit als Aufgabe der verfassten Studierendenschaft genannt. Ob die verfasste Studierendenschaft auch die Aufgabe haben soll, zu über die Hochschule hinausreichenden politischen Fragen Stellung zu beziehen (allgemeinpolitisches Mandat), ist seit Langem umstritten und wird von den Hochschulgesetzen und der juristischen Literatur überwiegend ausgeschlossen (Albrecht 2017, S. 248, 252). Die Hochschulgesetze finden für eine Öffnung in diese Richtung unterschiedliche Lösungen, indem sie entweder explizit erlauben, zu allgemeinen gesellschaftspolitischen Fragen Diskussionen anzustoßen (Nordrhein-Westfalen), dies auf „gesellschaftliche Fragen“ begrenzen (Berlin, Sachsen-Anhalt) oder aber lediglich eröffnen, dass die Studierendenschaft „insbesondere auch zu solchen Fragen Stellung beziehen, die sich mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Hochschulen beschäftigen“ (Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen-Anhalt).

Welche Bedeutung die studentische Selbstverwaltung für die Studierenden und für ihr Erleben eigener Entscheidungsmöglichkeiten hat, ist umstritten. Vonseiten der aktiven, organisierten Studierendenschaft wird die verfasste Studierendenschaft unmittelbar in den Kontext einer demokratischen Strukturierung der Gesellschaft gestellt: „Demokratische Partizipation und verantwortliche Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens sind notwendige Basis einer demokratischen Gesellschaft, die auf die Teilhabe aller in ihr lebenden Individuen am gemeinsamen Entscheidungsprozess setzt. Die Umsetzung dieser demokratischen Grundprinzipien beginnt vor allem im direkten Lebensumfeld der Menschen als BürgerInnen, die nicht allein auf ihre Pflichten verwiesen werden, sondern

---

263 Vgl. die Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht: „Teilhabe junger Menschen ohne Entscheidungseinfluss (etwa in Form von Jugendkonsultationen), die Teilhabe junger Menschen mit Mitbestimmungsmöglichkeit (etwa Teilentscheidungen zu jugendpolitischen Themen) sowie die Übergabe von Verantwortung an die junge Generation (Jugendliche entscheiden selbstständig und eigenmächtig)“ (Deutscher Bundestag 2017c, S. 12).

264 Eine vergleichbare rechtliche Situation herrschte in Baden-Württemberg von 1977 bis 2012.

auch von ihren Rechten Gebrauch machen können“ (fzs 2009).[265] Notwendig dafür sei ein hohes Maß an Autonomie und das allgemeinpolitische Mandat. Austrittsmöglichkeiten werden als Schwächung der verfassten Studierendenschaft ebenso abgelehnt wie die Einführung einer Mindestwahlbeteiligung.[266]

Die Beteiligung an den Wahlen zu den Organen der verfassten Studierendenschaft bleibt weit unter 50 Prozent, eine bundesweite Statistik wird nicht geführt. Daten aus Baden-Württemberg zur Entwicklung der Wahlbeteiligung nach der Wiedereinführung der verfassten Studierendenschaft (2013–2016) weisen Werte von unter 5 Prozent bis über 25 Prozent auf und lassen keine eindeutigen Tendenzen erkennen (Landtag Baden-Württemberg 2016). Einen gewissen Effekt auf die Wahlbeteiligung scheint die Einführung der Mindestbeteiligung für die Erhebung der Studierendenbeiträge in Hessen gehabt zu haben (Apitz 2010). Dass sich nur eine Minderheit der Studierenden aktiv an der studentischen Selbstverwaltung beteiligt, zeigen auch die vorliegenden Befragungen. Laut dem Studierendensurvey gibt seit 2001 jeweils ungefähr die Hälfte der Studierenden an, nicht an der studentischen Selbstverwaltung interessiert zu sein. Im Jahr 2016 ist dieser Wert sogar auf 61 Prozent gestiegen. Lag der Anteil der Befragten, die angeben, interessiert zu sein, ohne mitzuwirken, von 2001 bis 2010 noch bei mehr als 40 Prozent, so ist er bis 2016 auf einen Tiefstand von 32 Prozent gefallen. Der summierte Anteil derjenigen, die angeben, häufig oder gelegentlich teilzunehmen, bewegt sich im gesamten Zeitraum der vorliegenden Daten (2001–2016) um die 5 Prozent (Multrus u. a. 2017, S. 81). Ein wesentlicher Grund für das geringe Engagement wird in der zeitlichen Beanspruchung durch die Bologna-Reform gesehen (Schneekloth 2015, S. 196; Deutscher Bundestag 2017a, S. 236f.). Zudem wird eine Verbindung zwischen dem geringen Maß an studentischem Einfluss und dem Ausmaß des Engagements hergestellt (Apitz 2010). Angesichts des generellen politischen Interesses gebe es Potenziale für eine stärkere Partizipation zu heben (Dippelhofer 2015, S. 156). In der Hochschulforschung wird demgegenüber die sehr kritische Position vertreten, dass es sich bei den in der studentischen Selbstverwaltung aktiven Studierenden um eine sehr spezifische Gruppe handle, „a functionary class of student representatives […] whose affiliation to those they were supposed to represent was quite loose“ (Hüther/Krücken 2018, S. 9). Eine Erklärung für das geringe Interesse an studentischer Selbstverwaltung könnte dann auch darin liegen, dass sich die studentischen Gremien zu wenig für die alltäglichen Belange der Studierendenschaft engagieren. Allerdings liegen auch hierzu keine belastbaren Daten vor.

Eine Bestätigung für den Zusammenhang zwischen (geringem) Einfluss und Interesse bzw. Bereitschaft zum Engagement könnte man darin sehen, dass das Interesse an den Organen der akademischen Selbstverwaltung, in denen Studierende ihre Angelegenheiten nicht selbst gestalten, sondern lediglich im Rahmen der Gruppenuniversität mitwirken können, noch geringer ausfällt. Der Anteil derjenigen, die nicht an diesen Gremien interessiert sind, liegt konstant bei über 60 Prozent und erreichte im Jahr 2016 den Spitzenwert von 73 Prozent. Der Anteil derjenigen, die zwar nicht teilnehmen, aber immerhin interessiert sind, ist von einem Drittel auf weniger als ein Viertel abgesunken (2016: 22 %). Die Gruppe derjenigen, die regelmäßig oder häufig teilnehmen, liegt bei zwei Prozent (Multrus u. a. 2017, S. 81).

Die Ausgestaltung der studentischen Mitwirkung in der Gruppenuniversität ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen und vereinzelten Veränderungsbestrebungen. Mit der Vergabe von Studienpunkten für Engagement in der akademischen oder studentischen Selbstverwaltung wird die investierte Zeit auch formal als Teil des Studiums anerkannt. Die Förderung durch BAföG kann verlängert werden, wenn auf Antrag anerkannt wird, dass die zeitliche Belastung durch das Engagement wesentlich für die Studienzeitverlängerung war (§ 15 Abs. 3, Ziff. 3 BAFÖG; 15.3.4 BAFÖG VwV). Weitergehende Initiativen zur Ausweitung studentischer Beteiligung erfolgen entweder im Rahmen von Hochschulen mit einem besonderen institutionellen Profil, punktuell im Rahmen von hochschulinternen Prozessen[267] oder durch den Landesgesetzgeber. In Brandenburg wurde mit der Verabschiedung des neuen Hochschulgesetzes im Jahr 2014 die Regel eingeführt, dass Studierende „in Angelegenheiten der Studienorganisation und Lehre über einen Stimmenanteil von mindestens 30 Prozent“ verfügen (§ 61 Abs. 1 Satz 5). Das neue Thüringische Hochschulgesetz schafft in § 35 einen viertelparitätisch besetzten Senat, der für Angelegenheiten der Lehre, der Forschung und für Berufungen um so viele Hochschullehrerinnen und -lehrer erweitert wird, dass diese über die Mehrheit verfügen. In Studienkommissionen (§ 41), die die Dekaninnen und Dekane bei

---

265 Das Kürzel *fzs* steht für *freier zusammenschluss von studentinnenschaften*, ein Dachverband, der ausweislich der Website mit seinen 80 Mitgliedern 850.000 Studierende vertritt. Zur Geschichte verschiedener bundesweiter Zusammenschlüsse von verfassten Studierendenschaften vgl. Pasternack 1994.

266 Das hessische Hochschulgesetz sieht in § 76 Abs. 4 vor, dass der volle Beitrag für die verfasste Studierendenschaft erst ab einer Mindestwahlbeteiligung von 25 Prozent fällig wird. Per Satzung der Studierendenschaft kann von dieser Regelung abgewichen werden.

267 So sollen an der *TU Berlin* als Teil ihrer Diversitätsstrategie „inklusive Beteiligungsformate[n] wie Online-Partizipationsangebote[n] und eine[r] diversitätssensible[n] Debattenkultur etabliert“ werden (TU Berlin 2020).

allen Fragen konkreter Studiengänge beraten, gilt die Drittelparität, da hier keine Mitarbeitenden aus der Verwaltung vorgesehen sind. Thüringen ist damit das erste Bundesland, das die Diskussionen über Drittel- bzw. Viertelparität der 1970er Jahre (vgl. Bocks 2012, S. 23ff.) wiederaufgenommen hat. Die Verabschiedung des Hochschulgesetzes war entsprechend von starken Kontroversen gekennzeichnet (Wiarda 2019, Deutscher Hochschulverband – Landesverband Thüringen 2017; GEW Thüringen 2018).

Einen ganz anderen Weg zur Stärkung studentischer Mitwirkung gehen Hochschulen, die sich – soweit die Landeshochschulgesetze dies zulassen – für eine studentische Vizepräsidentin oder einen studentischen Vizepräsidenten entscheiden. Aufgabe dieses Amtes ist es, studentische Interessen direkt in der Hochschulleitung zu vertreten und zugleich Übersetzer bzw. Übersetzerin und Vermittlerin bzw. Vermittler zwischen Leitung und Studierenden zu sein. Mindestens vier Hochschulen, darunter zwei Fachhochschulen im Land Brandenburg, eine staatliche und eine private Universität haben das Amt eingeführt.[268] Die veröffentlichten Erfahrungsberichte sind dabei fast durchweg positiv. Probleme, die benannt werden, haben sich vereinzelt aus der nur aus einer überschaubaren Aufwandsentschädigung bestehenden Vergütung und der generellen Problematik der zusätzlichen Arbeitsbelastung ergeben (Kostrzewa 2017, Himpsl 2014). Die Zwischenposition als Mitglied eines Leitungsorgans, das für die gesamte Hochschule verantwortlich ist, einerseits und der studentischen Interessenvertretung andererseits wird kaum als Problem artikuliert, sondern es wird ausdrücklich die vermittelnde Rolle betont (Kostrzewa 2017).

12.2.3 Demokratie als Erfahrung

Mit der Beschreibung der Mitwirkungsmöglichkeiten im Rahmen der formellen Institutionen der Gruppenuniversität mit verfasster Studierendenschaft sind die Möglichkeiten für Studierende, Demokratie als Prozess zu erleben und den sozialen Raum Hochschule zu gestalten, keineswegs vollständig beschrieben. Wie bereits oben angedeutet, ist es Aufgabe der verfassten Studierendenschaft, zur politischen Bildung beizutragen. Dies realisieren die Gremien in ganz unterschiedlicher Form durch öffentliche Veranstaltungen, Seminare, Aktionswochen und andere Formen. Darüber hinaus eignen sich Studierende auch außerhalb der verfassten Studierendenschaft den sozialen Raum Hochschule an.

Dabei spielen politische Studierendenvereinigungen eine untergeordnete Rolle. Neben den Hochschulverbänden der politischen Parteien (vgl. Kap. 11), die bundesweit tätig sind, existiert eine Vielzahl von hochschulspezifischen Gruppen. Genaue Mitgliederzahlen liegen zu diesen Gruppen nicht vor. Das Interesse für Vereinigungen lag seit 2001 nie wesentlich über 30 Prozent und ist vom Tiefpunkt 2013 mit 25 Prozent nun auf 27 Prozent im Jahr 2016 angestiegen. Die aktive Beteiligung liegt bei diesen Gruppierungen, wie bei der studentischen Selbstverwaltung, im einstelligen Bereich. Im Jahr 2016 ist sie auf sieben Prozent angestiegen und scheint damit dem nunmehr ausgeprägteren politischen Interesse der Studierenden zu folgen (Multrus u. a. 2017, S. 82). Einen besonderen Fall stellt das breite Spektrum der Studentenverbindungen dar, die sich als zum Teil hoch elitäre Lebensbünde verstehen, in denen das Nutzen von Beziehungsnetzwerken eine große Rolle spielt. Heute organisiert sich in diesen nur noch eine Minderheit der Studierenden. Gleichwohl sind sie an einzelnen Hochschulstandorten ein relevanter Faktor des studentischen Lebens. Mit Blick auf den Berichtsauftrag, die Bedingungen demokratischer politischer Bildung zu untersuchen, ist der Teil der Burschenschaften von besonderem Interesse, der sich „explizit als politisch versteht“ und am Rande oder außerhalb des demokratischen Spektrums steht. Ihre Analyse der Ideale, die insbesondere in pflichtschlagenden Vereinigungen im Zentrum stehen, führt *Kurth* zu der folgenden Schlussfolgerung: „Zusammengefasst heißt das, dass eine Erziehung zur Härte, eine Erziehung zur Gleichgültigkeit gegen den Schmerz, eine Erziehung zur Empathielosigkeit, wie sie in den Burschenschaften und auch in anderen schlagenden Studentenverbindungen nach wie vor praktiziert wird, mit vergleichsweise hoher Wahrscheinlichkeit eine besondere Anfälligkeit für die Ideologie der extremen Rechten beziehungsweise einzelnen Elemente ihrer Ideologie generiert“ (Kurth 2020, S. 11).

Das Interesse an „studentischer Politik an der Hochschule“ ist in der Regel gering, steigt jedoch an, wenn konkrete Probleme politisch adressiert werden können. So lag das Interesse an hochschulpolitischen Themen an Universitäten in den Jahren 2004 und 2010 deutlich höher (Multrus u. a. 2017, S. 81), als es aktiven Studierenden gelang, einen größeren Teil der Studierenden zu mobilisieren und öffentliche Aufmerksamkeit für studentische Themen zu gewinnen. Mit den Protesten gegen die Studiengebühren 2004 und den Streikwochen und Protesten im Jahr

[268] *FH Potsdam, FH Nachhaltige Entwicklung Eberswalde, Universität Rostock, Zeppelin Universität Friedrichshafen.*

2009 (Bundesvorstand DIE LINKE.SDS/Rauch 2010; vgl. Kap. 8) haben Studierende substanziell politisch Einfluss genommen und zugleich die Grenzen ihres Einflusses erfahren. Studiengebühren sind – mit wenigen Ausnahmen – bis heute in Deutschland politisch kaum noch durchsetzbar. Das System der gestuften Studiengänge ist geblieben und an vielen Orten haben die Reformen, die nach 2009 erfolgt sind, aus Sicht der Studierenden kein hinreichendes Maß an Freiheitsgraden und Studierbarkeit gebracht.

Studierende eignen sich den sozialen Raum Hochschule außerdem an, indem sie Themen aufgreifen, die nach ihrer Wahrnehmung in der Hochschule vernachlässigt oder zumindest nicht entschieden genug angegangen werden. Dazu gehören Themen, die die Hochschulen als Ganzes – in Lehre, Forschung, Transfer und dem administrativen Betrieb – betreffen, wie Antidiskriminierung oder Nachhaltigkeit.[269] Gerade bei dem letzteren Thema ist der Übergang zu allgemeinpolitischem Engagement fließend. So gibt es viele Beispiele für die Unterstützung für *Fridays for Future* (vgl. Kap. 8) durch Initiativgruppen sowie durch die verfasste Studierendenschaft. Die Aktionsformen reichten dabei von konkreten ökologischen Aktionen an der Hochschule und in der Region über die Organisation von Diskussionsveranstaltungen bis hin zum Aufruf zur Beteiligung an Streikwochen und Demonstrationen.[270] Dazu gehören aber auch Themen, die explizit auf die akademische Gemeinschaft zielen. Ein Beispiel dafür stellt das *Netzwerk plurale Ökonomik* dar. Entstanden aus der Kritik an einer theoretisch und methodisch verengten Volkswirtschaftslehre, die im Jahr 2000 von Studierenden in Paris ausging und in Deutschland schnell Nachahmerinnen und Nachahmer fand, organisiert der Verein heute Konferenzen, informiert über Studiengänge, die den Ansprüchen einer pluralen Ökonomik gerecht werden, und meldet sich öffentlich zu Wort. Die Mitgliedschaft ist längst nicht mehr eine rein studentische, sondern umfasst alle Mitgliedergruppen der Hochschulen.[271] Studierende setzen sich auch in Theater- und Kulturprojekten mit Gegenwartsfragen auseinander. Teils finden solche Projekte in Anbindung an curriculare Veranstaltungen und mit Unterstützung der Hochschulen statt, teils handelt es sich um Aktivitäten, bei denen Studierende aus den Hochschulen in die Gesellschaft hinein und mit zivilgesellschaftlichen Akteuren zusammenwirken.

In all diesen Formen von Engagement setzen sich Studierende mit der substanziellen Dimension von Demokratie auseinander, sie erleben die prozesshafte Dimension sowohl bezogen auf den sozialen Raum Hochschule als auch darüber hinausgehend im politischen Raum. Sie erfahren die eigene Wirksamkeit ebenso wie deren Grenzen und sind Teil des permanenten gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses hinsichtlich des unhintergehbaren Kerns von Demokratie. Sie fordern Hochschulen heraus, zu gesellschaftlichen Konflikten Stellung zu beziehen.

Inwiefern sich Hochschulen den gesellschaftlichen Konflikten stellen sollen oder sich als von der Gesellschaft getrennte, der Wissenschaft vorbehaltene Räume verstehen, ist aktuell von höchster Brisanz. Soweit es sich um Konflikte zwischen Mitgliedern und Angehörigen der Hochschulen handelt, die deren Aufgaben innerhalb der Institution betreffen, können sich Hochschulleitungen oder je nach Art des Konflikts andere verantwortliche Hochschulangehörige (Dekaninnen und Dekane, Lehrende) einer Bearbeitung der Konflikte nicht entziehen, auch wenn eine Lösung dieser Konflikte selten genug gelingt. Beispielhaft zu nennen sind Konflikte mit Lehrenden, die die Grenzen der Wissenschaftsfreiheit durch extreme Äußerungen austesten (Goddar 2019). Hier stellt sich die Frage, wann der weite Rahmen, den die Wissenschaftsfreiheit setzt, durch die „Treue zur Verfassung“ begrenzt wird (Battis 2019). Noch schwieriger wird die Konfliktbearbeitung dann, wenn es sich um Auseinandersetzungen zwischen Studierenden handelt wie das Zwangsouting von Burschenschaftlern. Hochschulen sind hier gefordert, Werte des zivilen Zusammenlebens und der Pluralität zu verteidigen und gleichzeitig den substanziellen Kern der Verfassung zu schützen. Über interne Verfahrensrichtlinien und die Entwicklung von Regeln für Konfliktbearbeitung, gezielte Weiterbildung für Personen mit Leitungsverantwortung und Erfahrungsaustausch versuchen die Hochschulen, sich für diese Fälle nicht nur juristisch besser zu wappnen.

Die Frage, inwieweit sich Hochschulen als offene Diskursräume verstehen, in denen nicht nur um wissenschaftliche Erkenntnisse gerungen, sondern in denen auch der faktenbasierte Streit verschiedener politischer Positionen ausgetragen wird, wird von Hochschulen unterschiedlich beantwortet. Hochschulen haben keine Verpflichtung, parteipolitische Veranstaltungen zu jeder Zeit zuzulassen; jede Begrenzung muss aber klar geregelt sein und darf die Chancengleichheit der Parteien nicht tangieren. Wie sich eine Hochschule entscheidet, muss auch Rücksicht auf den Raum nehmen, in dem sie sich befindet. So kann der Weg, generell drei Monate vor einer Wahl keine

---

269 Schon im Dezember 2010 hat sich *netzwerk n* gegründet, ein Zusammenschluss von Studierenden, Promovierenden und jüngeren Mitarbeitenden an Hochschulen, die sich für Nachhaltigkeit engagieren. Website: https://netzwerk-n.org/ [10.10.2020].

270 Auch die *Zusammenkunft aller Physik-Fachschaften* hat am 02.11.2019 in Freiburg eine entsprechende Resolution verabschiedet, Quelle: www.zapfev.de.

271 Vgl. die Website des Vereins: https://plurale-oekonomik.de/netzwerk-plurale-oekonomik/ [10.10.2020].

Politikerinnen und Politiker mehr auftreten zu lassen, für eine Hochschule im politisch erhitzten Berlin der richtige Weg sein, während an anderen Orten die Hochschulen gerade zentral dafür sind, kontroverse politische Diskussionen in einem sachorientierten, zivilisierten Rahmen zu führen. Der Versuch, wissenschaftliche Debatte von politischem Streit zu trennen (Lenzen 2019), ist im Sinne des Schutzes der Hochschulen als Räume der Wissenschaftsfreiheit, die nicht mit Meinungsfreiheit deckungsgleich ist, nachvollziehbar und soll Hochschulen und Wissenschaft vor Selbstüberschätzung und vor Überschreitung der ihnen zukommenden Rolle schützen (Zöllner 2019). Zugleich wird auch diese Grenzziehung immer umstritten bleiben. An diesem Streit Anteil zu nehmen, ist auch eine wesentliche Erfahrung politischer Bildung im Raum Hochschule. In seiner Rede vor der Hochschulrektorenkonferenz sagte Bundespräsident *Steinmeier* im November 2019 dazu: „Ja, die Hochschule kann und soll der Austragungsort für Kontroversen sein. Ohne heimlich oder offen verbreitetes Gift. Aber mit Schärfe und Polemik, mit Witz und Wettstreit. Die Universität soll kein Ort der geistigen Schonung sein, sondern ein Ort der Freiheit aller zum Reden und zum Denken. Und die Exzellenz einer Hochschule erweist sich – neben aller Internationalisierung, Digitalisierung, Optimierung – vor allem daran, ob hier gepflegt und eingeübt wird, was unsere Demokratie so dringend braucht: den erwachsenen Streit, die argumentative Kontroverse, den zivilisierten Disput“ (Steinmeier 2019, S. 7).

12.3 Perspektiven und Empfehlungen

Hochschulen sind soziale Räume, in denen mehr als die Hälfte eines Jahrgangs präsent ist und an politischer Bildung in allen drei Dimensionen (Demokratie als Bildungsgegenstand, Demokratie als Bildungsstruktur sowie Demokratie als Erfahrung) teilhaben kann. Viele der Potenziale dieses sozialen Raums werden von den Studierenden, von Lehrenden und Hochschulleitungen bereits erkannt. Gleichwohl bestehen Handlungsbedarfe auf den verschiedenen Ebenen: beim Bundesgesetzgeber, wenn es um das BAföG geht, bei den Ländern, wenn es um die Sicherstellung einer auskömmlichen Grundfinanzierung sowie die Gewährleistung eines geeigneten hochschulgesetzlichen Rahmens geht, sowie bei den Hochschulen, die innerhalb dieses Rahmens ihre Autonomie wahrnehmen.

Handlungsbedarfe bestehen zunächst grundsätzlich beim Zugang zum Raum Hochschule, der nach wie vor in erheblichem Maße von den Bildungsbiografien der Eltern geprägt ist. Die Möglichkeit, sich den Raum Hochschule selbst zu erschließen und im demokratischen Sinne mitzugestalten, hängt in erheblichem Maße von den zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen ab. Somit ist ein existenzsicherndes BAföG, das einem möglichst großen Teil der Studierenden zugänglich ist und zusätzliche Erwerbsarbeit verzichtbar macht, eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass der soziale Raum Hochschule sein Potenzial für politische Bildung entfalten kann.

Die Gestaltung der Curricula ist wesentlich eine Aufgabe der Hochschulen, die dabei innerhalb der europaweit vereinbarten Standards des Bologna-Prozesses agieren. Politische Bildung genießt bisher keinen systematischen, verbindlichen Stellenwert. Mit Blick auf die in empirischen Studien zutage tretenden Differenzen im Grad der Demokratieunterstützung zwischen verschiedenen Studienfächern scheint die Einführung von Elementen politischer Bildung im Curriculum insbesondere für jene Fächer geboten, bei denen die Distanz zur Demokratie vergleichsweise am größten ist. Dabei ist darauf zu achten, dass für diese Elemente nicht eine verengte Vorstellung zugrunde gelegt wird, sondern ein anspruchsvolles, komplexes Konzept politischer Bildung. Es geht auch bei politischer Bildung als Teil des Curriculums nicht ausschließlich um Demokratie als Bildungsgegenstand. Voraussetzung für die Stärkung politischer Bildung ist auch die Schaffung weiterer Professuren/Institute, in deren Rahmen Forschung sowohl für den schulischen als auch den außerschulischen Bereich breit vorangetrieben werden kann.

Die Stärkung studentischer Mitwirkungsrechte in Gremien der akademischen Selbstverwaltung erscheint nicht als der Königsweg zu mehr demokratischer Bildung an Hochschulen. Dies gilt zum einen, da entsprechende Forderungen häufig an der Logik der akademischen Selbstverwaltung vorbeigehen, dass Mitwirkungsrechte sich an Funktionen innerhalb der Organisation orientieren. Zum anderen zeigen die Daten, dass sich nur eine Minderheit für diese Form der Mitwirkung interessiert. Eine stärkere Partizipation in den eigenen studentischen Angelegenheiten ist aber sehr wohl geboten. Dazu gehört die Öffnung der Hochschulgesetze für die Einführung studentischer Vizepräsidentinnen bzw. Vizepräsidenten sowie die breite Nutzung von studentischer Mitwirkung in neuen Formen. Die studentische Selbstverwaltung bietet für Studierende die Chance, eigene Gestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen, und sollte daher gestärkt werden, indem auch in Bayern eine echte verfasste Studierendenschaft

eingeführt wird und bestehende Begrenzungen des Engagements verfasster Studierendenschaften in politischen Fragen aufgehoben werden.

Der zentrale Ansatz, um Demokratie als Erfahrung im sozialen Raum Hochschule zu stärken, liegt darin, Freiräume zu schaffen für eigene politische Bildungserfahrungen und für die Aneignung des sozialen Raums. Um diese nutzen zu können, benötigen die Studierenden vor allem Zeit, die sie durch bessere finanzielle Absicherung und flexiblere Studienverlaufspläne gewinnen. Hochschulen sollten entsprechendes Engagement in einem definierten Umfang für das Studium anerkennen, wie dies für ein Engagement in der akademischen Selbstverwaltung sogar beim *BAFöG* bereits der Fall ist. Diese Möglichkeiten sollten so ausgeweitet werden, dass die Hochschulen ihrer Aufgabe als Räume politischer Bildung gerecht werden.

Hochschulen sind der Wahrheit und Wissenschaftsfreiheit verpflichtet und müssen diese gewährleisten, aber sie sind auch offene Räume, in denen aktuelle politische Diskussionen stattfinden und gesellschaftliche Konflikte verhandelt werden. Hochschulen sollten sich dieser manchmal in Widerstreit geratenden Anforderungen bewusst sein und einen angemessenen Umgang damit entwickeln. Konkrete Handlungsempfehlungen lassen sich daraus schwer ableiten, da jede Hochschule den für sie richtigen Weg unter Berücksichtigung des konkreten Umfelds entwickeln muss. Leitbilder und Grundsatzerklärungen, die von vielen Hochschulen gemeinsam getragen werden, sind ein Weg, damit umzugehen. Die Entwicklung eigener Leitlinien innerhalb der Hochschule ist ein anderer.

13 Freiwilligendienste für junge Menschen

13.1 Freiwilligendienste für junge Menschen als sozialer Raum politischer Bildung

Der soziale Raum, den die Freiwilligendienste für junge Menschen bilden, ist durch eine besondere Form des bürgerschaftlichen Engagements geprägt, die sich vor allem durch eine vergleichsweise starke Normierung, eindeutige Befristung und in der Regel auch dadurch auszeichnet, dass sie in dieser Zeit das den Alltag strukturierende Element der jungen Teilnehmenden sind. Gleichzeitig bietet der Raum sehr spezifische Bildungsangebote und -gelegenheiten an, denn die (Jugend-)Freiwilligendienste sind als „Lerndienst(e)“ gestaltet, in denen Freiwilligen durch ihr Engagement Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Die Freiwilligendienste für junge Menschen und damit der durch sie geprägte soziale Raum unterliegen spezifischen rechtlichen und professionellen Rahmenbedingungen. Freiwilligendienste sind formal hinsichtlich der Dienstdauer (meist zwölf Monate, mindestens jedoch drei Monate) und der tariflichen Wochenarbeitszeit geregelt. Die Freiwilligen erhalten in dieser Zeit ein Taschengeld, teilweise unentgeltliche Unterkunft und Verpflegung und sie sind in die Sozialversicherung eingebunden. Mit dem Freiwilligendienst ist eine pädagogische Begleitung der Freiwilligen verbunden. Die Einsatzstellen der Freiwilligendienste folgen dem Prinzip der Arbeitsmarktneutralität, die gewährleisten soll, dass durch den Einsatz der Freiwilligen keine reguläre Erwerbstätigkeit ersetzt und dass der Freiwilligendienst nicht als arbeitsmarktpolitisches Instrument genutzt wird. Diese Rahmenbedingungen sind im Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst (Bundesfreiwilligendienstgesetz – BFDG) und im Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (Jugendfreiwilligendienstegesetz – JFDG) rechtlich verankert, sie werden an den unterschiedlichen Dienststellen in Bezug auf Arbeitsalltag und pädagogische Begleitung jedoch unterschiedlich eingelöst.

Laut dem *Jugendfreiwilligendienstegesetz* zählen zu Jugendfreiwilligendiensten im Inland nur das *Freiwillige Soziale Jahr* (FSJ) im engeren Sinne und das *Freiwillige Ökologische Jahr* (FÖJ). Unter das seit 1964 existierende *Freiwillige Soziale Jahr* werden jedoch auch andere thematisch spezialisierte Dienste, wie beispielsweise das *FSJ Kultur*, das *FSJ Sport*, das *FSJ Politik*, das *FSJ Digital* oder das *FSJ Pädagogik*, durch die das *Freiwillige Soziale Jahr* über die Zeit kontinuierlich erweitert wurde, gefasst. Das *Ökologische Jahr* wurde bereits 1993 eingeführt, die Einsatzbereiche Sport und Kultur kamen 2002 hinzu und im Jahr 2007 folgte die Einführung des Freiwilligendiensts in der Denkmalpflege. In kleinerem Umfang als die anderen Freiwilligendienste wird seit 2004 auch das *FSJ Politik* (vgl. hierzu ausführlicher Abs. 13.3) angeboten. Es hat sich inzwischen durchgesetzt, alle Inlandsdienste für Freiwillige unter 27 Jahren unter dem Begriff der „Jugendfreiwilligendienste“ zu fassen. In den letzten Jahren waren die Jugendfreiwilligendienste in Deutschland strukturellen Veränderungen und Weiterentwicklungen unterworfen. Diese Veränderungen liegen in der Aussetzung der Wehrpflicht und des Zivildienstes 2011 sowie in der als Reaktion darauf erfolgten Einführung des (an den Strukturen des ehemaligen Zivildiensts orientierten) *Bundesfreiwilligendienstes* und dem damit einhergehenden Ausbau der Förderung und der Zahl der Einsatzstellen sowie stark steigender Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen in den letzten Jahren begründet.

Mit Blick auf die Freiwilligendienste im Inhalt für unter 27-Jährige unterscheidet *Eichhorn* (2020) drei Typen:

„*Freiwilliges Soziales Jahr*: Das FSJ ist ein zivilgesellschaftlich gesteuertes Programm. Das heißt die Ausgestaltung und Umsetzung obliegt etwa 500 Trägern, die sich Zentralstellen angeschlossen haben, insbesondere Wohlfahrts- und Jugendverbänden. Innerhalb des FSJ gibt es Sonderformate, die einen spezifischen Zuschnitt haben, so zum Beispiel das FSJ Politik.

Freiwilliges Ökologisches Jahr: Das FÖJ wurde nach dem Vorbild des FSJ als zweiter Jugendfreiwilligendienst aufgebaut. Es wird auf Landesebene von 52 FÖJ-Trägern organisiert, eine bundeszentrale Steuerung ist nur in Ansätzen verwirklicht. Bildung für Nachhaltigkeit (BNE) und politische Bildung stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Gesamtkonzepts.

Bundesfreiwilligendienst (BFD): Der BFD wurde nach der Aussetzung der Wehrdienst ins Leben gerufen. Es handelt sich um ein Bundesprogramm, das teilweise auch durch Akteure der Zivilgesellschaft umgesetzt wird. Anders als beim FSJ und FÖJ sind 5 Tage zum Thema politische Bildung verpflichtend an den Bildungszentren des Bundes durchzuführen“ (Eichhorn 2020, S. 1).

Zum *BFD* ist hinzuzufügen, dass er auch für Freiwillige über 27 Jahren geöffnet ist. Im *BFD* lag der Anteil der Freiwilligen zwischen 18 und 27 Jahren im April 2020 bei 74 Prozent (Bundesamt für Familie und gesellschaftliche Aufgaben 2020). Während vor allem die Arbeitsmarktsituation oder auch eine berufliche Umbruchsituation bei Freiwilligen über 27 Jahren und unterhalb des Renteneintrittsalters eine Rolle bei der Entscheidung spielen,

einen Freiwilligendienst abzuleisten, befinden sich unter 27-jährige Freiwillige häufig in einer Übergangsituation der persönlichen, beruflichen oder biografischen Orientierung (Anheier u. a. 2012; Rauschenbach 2015). Je nach Alter unterscheiden sich auch die Erwartungen der Freiwilligen an die Bildungsmöglichkeiten oder die Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung im *BFD*. Die pädagogische Begleitung im Bundesfreiwilligendienst dient laut Gesetz dem Ziel, „Freiwillige auf ihren Einsatz vorzubereiten. Sie bietet ihnen aber auch die Gelegenheit, außerhalb der praktischen Arbeit in der Einsatzstelle einmal innezuhalten, um Eindrücke mit anderen Freiwilligen auszutauschen und Erfahrungen aufzuarbeiten“[272]. Die begleitenden Seminare im Bundesfreiwilligendienst sind für Freiwillige unter 27 Jahren mit 25 Seminartagen obligatorisch. Freiwillige über 27 Jahren müssen nach dem Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst in einem angemessenen Umfang an den Seminaren teilnehmen. Die große Heterogenität der Teilnehmenden im *BFD* von der großen Gruppe der 18- bis 27-Jährigen über Arbeitslose über 27 Jahren bis hin zu Freiwilligen im Rentenalter macht eine zielgruppenspezifische pädagogische Begleitung zu einer großen Herausforderung (Anheier u. a. 2012).

Der Bund fördert im *FSJ* und *FÖJ* ausschließlich die pädagogische Begleitung der Freiwilligen. Weitere Kosten werden von den Einsatzstellen, den Trägern, den Bundesländern, dem Europäischen Sozialfonds oder – im geringen Maße – von Stiftungen oder Sponsoren getragen. Im *BFD* werden neben der pädagogischen Begleitung auch Taschengeld und Sozialversicherungskosten durch den Bund bezuschusst. Im *FSJ* und *FÖJ* gibt es ein Dutzend Zentralstellen ausschließlich aus dem Bereich der Zivilgesellschaft, konkret bei Wohlfahrtsverbänden, Kirchen, im Sport und in der Kultur, denen sich verschiedene freie Träger angeschlossen haben. Die Trägerorganisationen sind für die Teilnehmerinnen- und Teilnehmergewinnung sowie die rechtmäßige Durchführung des *FSJ* verantwortlich, und sie sind für die Anerkennung der ihnen angeschlossenen Einsatzstellen sowie die pädagogische Begleitung der Freiwilligen zuständig.

Der Träger ist Vertrags- und Ansprechpartner der Freiwilligen, oftmals in einer Dreiecks-Vereinbarung zusammen mit der jeweiligen Einsatzstelle. Diese zivilgesellschaftliche Zuständigkeit ist historisch bedingt und hängt mit der Entwicklung der Jugendfreiwilligendienste als vornehmlich soziales Bildungsangebot für junge Menschen zusammen. Dem Staat obliegt die gesetzliche Rahmung des Jugendfreiwilligendienstes; er fördert darüber hinaus Träger, z. B. aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes (Eichhorn 2020).

Etwa doppelt so viele Zentralstellen wie im *FSJ* und *FÖJ* gibt es im *BFD*. Hier nimmt der Staat jedoch eine Doppelfunktion ein, da er im *BFD* selbst die größte Zentralstelle unterhält, die im *Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben* (*BAFzA*) angesiedelt ist und dem Einsatzstellen zugeordnet sind, die keinem bundeszentralen Träger angeschlossen sind. Zudem übernimmt das *BAFzA* die Aufgabe, die anderen Zentralstellen des *BFD* zu steuern (ebd. S. 4). Im *BFD* müssen die jeweiligen Einsatzstellen durch die Landesbehörden der Bundesländer (z. B. Sozial- oder Bildungsministerien der Länder oder Bezirksregierungen) anerkannt werden. Diese Aufhebung des zivilgesellschaftlichen Trägerprinzips und die besondere Rolle, die der Staat im *BFD* einnimmt, hat seit seiner Einführung zu kontroversen Diskussionen in der Trägerlandschaft geführt (vgl. Jakob 2015; zusammenfassend INBAS u. a. 2015). Auf eine dieser Kontroversen wird in den folgenden Abschnitten etwas ausführlicher eingegangen.

Bei der Bundesbehörde *BAFzA* handelt es sich um das ehemalige *Bundesamt für Zivildienst*, das bis 2011 ausschließlich für den Zivildienst in Deutschland zuständig war. Mit der Aussetzung der Wehrpflicht übernahm das *BAFzA* als Bundesbehörde im Geschäftsbereich des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (*BMFSFJ*) neue Aufgabenbereiche, unter anderem auch die Zuständigkeit für den Bundesfreiwilligendienst. Zugleich hält das *BAFzA* weiterhin die Strukturen zur Durchführung des Zivildienstes (z. B. Bildungszentren) vor, da der Wehrdienst bisher nur ausgesetzt ist.

In Bereich der internationalen Freiwilligendienste gab es lange keine vergleichbare formale Regelung der Rahmenbedingungen. Dadurch ist eine große und zum Teil schwer überschaubare Vielfalt an Angebotsformen für internationale Freiwilligendienste entstanden. Mit der Einführung der Programme *Weltwärts* in 2008 und *Kulturweit* in 2009 haben sich die Angebotsformen der internationalen Freiwilligendienste etabliert und geordnet. Das Programm *Weltwärts*[273] wird durch das *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (*BMZ*) gefördert und gesteuert, das Programm *Kulturweit*[274] durch das *Auswärtige Amt* finanziert und durch die

---

272 Vgl. https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst/paedagogische-begleitung.html [25.05.2020].

273 Vgl. https://www.weltwaerts.de/de/ [25.05.2020].

274 Vgl. https://www.kulturweit.de/ [25.05.2020].

UNESCO-Kommission umgesetzt. Auch der Auslandsfreiwilligendienst des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (*BMFSFJ*), der *Internationale Jugendfreiwilligendienst* (*IJFD*), ermöglicht gesellschaftliches Engagement. Zudem werden unter dem Dach des *Europäischen Solidaritätskorps* unter anderem europäische Freiwilligendienste junger Menschen aus Mitteln der *Europäischen Union* gefördert (vorher: Europäischer Freiwilligendienst).

In Zahlen lässt sich der Raum der Freiwilligendienste für junge Menschen folgendermaßen beschreiben: Derzeit leisten jährlich etwa 100.000 Menschen ein *Freiwilliges Soziales* oder *Ökologisches Jahr*, einen *Bundesfreiwilligendienst* oder einen *internationalen Jugendfreiwilligendienst*. Der weit überwiegende Teil von ihnen ist unter 27 Jahre alt (BMFSFJ 2020). Die Tendenz der Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen ist seit Jahren steigend. Freiwilligendienste für junge Menschen bilden damit quantitativ ein großes Potenzial für politische Bildungsprozesse. Ein Großteil der Freiwilligen leistet einen Dienst im Bereich des Sozialen. Die restlichen Freiwilligendienstformate verteilen sich zu ähnlich großen Teilen auf die Bereiche Kultur, Sport und Ökologie (INBAS u. a. 2015).

Die Motivlagen, einen Freiwilligendienst zu absolvieren, reichen von der Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung und dem Wunsch, etwas Neues zu erleben und nach der Schule etwas Praktisches zu machen, über den Anspruch, sich beruflich weiterentwickeln zu wollen bis zur persönlichen Betroffenheit mit Blick auf das Einsatzfeld (INBAS u. a. 2015; Anheier u. a. 2012). Mit Blick auf Herkunftsbiografie und Bildungshintergrund haben die Träger der Freiwilligendienste in den letzten Jahren große Anstrengungen unternommen, um die Reichweite der Angebote inklusiver zu gestalten. Besonders die Anzahl der Freiwilligen mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren angestiegen. Rund 17 Prozent der Teilnehmenden aller Freiwilligendienste haben einen Migrationshintergrund. Im *Freiwilligen Sozialen Jahr* ist der Anteil mit 20 Prozent am höchsten. Auch junge Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigungen sind unter den Teilnehmenden. Ein Prozent der Freiwilligen unter 27 Jahren hat eine anerkannte Behinderung, was etwas unter dem Durchschnitt der altersgleichen Bevölkerung liegt. Weitere zwei Prozent geben an, eine nicht anerkannte Behinderung zu haben. Hinsichtlich des Bildungsstatus‘ und des Bildungshintergrunds der Eltern bilden die Teilnehmenden der Freiwilligendienste nicht den bundesdeutschen Durchschnitt der altersgleichen Bevölkerung ab. Mit 59 Prozent hat die Mehrheit der Freiwilligen unter 27 Jahren Abitur oder Fachabitur und Teilnehmende mit niedrigeren Schulabschlüssen sind unterrepräsentiert (INBAS u. a. 2015).

Jugendfreiwilligendienste und der *BFD* sind als Räume in doppelter Weise durch zwei Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse geprägt: Erstens ist der Freiwilligendienst von der jeweiligen Einsatzstelle beeinflusst, an der der Freiwilligendienst abgeleistet wird. Durch die praktische Arbeit in der Einsatzstelle ergeben sich vielfältige Bildungsmöglichkeiten. *Rauschenbach* bezeichnet die Bildungsprozesse durch die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst als „unmittelbar erfahrbare Bildungsprozesse […], die direkt an reale Situationen und Anforderungen des Alltagslebens, an ein soziales Miteinander und an ein konkretes Tun sowie an die Verfügbarkeit oder den Erwerb der dafür notwendigen Fähigkeiten gekoppelt sind. Hierbei handelt es sich […] um den Erwerb personaler, sozialer und instrumenteller Kompetenzen“ (Rauschenbach 2015, S. 215). Zweitens wird der Raum der Freiwilligendienste für junge Menschen durch das vorgehaltene Bildungsangebot der verantwortlichen Träger – im Falle des internationalen Dienstes sind das z. B. die Entsendeorganisationen – gestaltet. Vor allem die für Freiwilligendienstleistende unter 27 Jahren verpflichtenden 25 Seminartage eröffnen Möglichkeiten der politischen Bildung während des Freiwilligendiensts. Die Träger sind für die Auswahl, die Vor- und Nachbereitung des Dienstes sowie für die individuelle Begleitung in den Einsatzstellen verantwortlich (vgl. hierzu ausführlicher Abs. 13.2 und 13.3). Beide Gelegenheitsstrukturen ermöglichen im Hinblick auf die Perspektive von Demokratie als Bildungsgegenstand, Demokratie als Bildungsstruktur und Demokratie als Erfahrung relevante Bildungsprozesse.

In ihrer für diesen Bericht angefertigten Expertise benennt *Eichhorn* zudem folgende Anlässe der Orientierung und der Bildung, die in den Freiwilligendiensten gefördert werden und Bildungsprozesse im Hinblick auf Demokratie ermöglichen:

- die Beratung und Krisenintervention, die im Bedarfsfall pädagogisch durch Fachkräfte des Trägers unterstützt und begleitet wird,
- das bürgerschaftliche Engagement der Freiwilligen,
- die an Lernzielen orientierte praktische (Hilfs-)Tätigkeit in den Einsatzstellen,
- die Seminararbeit,
- die pädagogisch begleitete Arbeit an individuellen Projekten und

– die Partizipation der Freiwilligen in den Einsatzstellen und Seminaren, die beispielsweise im Sprecherinnen- und Sprechersystem ihren Ausdruck findet (Eichhorn 2020, S. 5).

Im Folgenden werden einige dieser Anlässe detaillierter beschrieben. Leitend für die Analyse sind dabei die wichtigsten Momente des sozialen Raum Freiwilligendienste in Bezug auf politische Bildung: Zum einen die pädagogische Begleitung im Freiwilligendienst und die Angebote politischer Bildung im Rahmen dieser Begleitung, zum anderen Erfahrungen politischer Bildung, die junge Menschen an den Einsatzstellen machen.

13.2 Politische Bildung in Freiwilligendiensten für junge Menschen – Gelegenheiten und Erfahrungen

13.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand – Politische Bildung im Rahmen der pädagogischen Begleitung

§ 1 des Jugendfreiwilligendienstegesetzes hält den Bildungsauftrag eines Jugendfreiwilligendienstes in den Fördervoraussetzungen fest: „Jugendfreiwilligendienste fördern die Bildungsfähigkeit der Jugendlichen und gehören zu den besonderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements.“ Ein bestimmtes Verständnis über weitere Bildungsziele der pädagogischen Begleitung im Jugendfreiwilligendienst findet sich weiterhin im Jugendfreiwilligendienstegesetz. Demnach hat die pädagogische Begleitung durch einen Träger des Jugendfreiwilligendienstes mit dem Ziel zu erfolgen, „soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl zu stärken“ (§ 3 Jugendfreiwilligendienstegesetz). Die Regelungen im *BFD* sind vergleichbar, mit dem Unterschied, dass im *BFD* die Teilnahme an einem fünftägigen Seminar zur politischen Bildung vorgegeben ist. Allein nach der gesetzlichen Rahmung zu urteilen, lassen sich Bezüge zu dem in diesem Bericht beschriebenen Verständnis politischer Bildung, zum Beispiel hinsichtlich der Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit oder der politischen Selbstpositionierung (vgl. Abs. 2.3), nicht hinreichend herauslesen. Die zivilgesellschaftlichen Trägerorganisationen beschreiben die Lernziele politischer Bildung im Jugendfreiwilligendienst in Anlehnung an das Jugendfreiwilligendienstegesetz in ähnlicher Weise, erweitern ihre Ziele in Bezug auf politische Bildung jedoch an mehreren Stellen. Der *Internationale Bund* hält dazu beispielsweise fest: „Politische Bildung soll zu kritischem Urteil und kompetenter Einmischung ermutigen und befähigen und fördert zivilgesellschaftliches Engagement“ (IB 2015, zitiert nach Eichhorn 2020, S. 15). Die *Trägergruppe Evangelischer Freiwilligendienste* benennt folgende Ziele politischer Bildung in ihrer Rahmenkonzeption: „Politische Bildung soll Räume zur Reflexion eigener politischer Positionen eröffnen, sowie Möglichkeiten bieten, eigene Anliegen und Interessen zu artikulieren“ (Evangelische Trägergruppe 2017, S. 3). Im Falle des FÖJ sind zudem Handlungsziele für einen nachhaltigen Umgang mit Natur und Umwelt gesetzlich festgelegt (Henning 2017).

Das zentrale Augenmerk der Zielsetzung im Jugendfreiwilligendienst liegt laut des Jugendfreiwilligendienstegesetzes vor allem auf dem Erwerb sozialer Kompetenzen und auf gemeinwohlorientierten Lernprozessen. Der Bildungsauftrag der Jugendfreiwilligendienste stellt daher vor allem ein soziales Lernen im umfassenden Sinne zum Beispiel durch die Ausbildung oder Erweiterung von Kompetenzen und Haltungen, wie Empathie, Toleranz oder Solidarität in den Mittelpunkt. Die Fachdebatte zu den Jugendfreiwilligendiensten geht zudem davon aus, dass die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst dazu beitragen kann, für gesellschaftliche Probleme sensibilisiert zu werden (Jakob 2015; Eichhorn 2020). Gesellschaftliche Probleme bilden wiederum einen hervorragenden Anknüpfungspunkt für politische Bildungsprozesse. Trotzdem scheinen die im Fachdiskurs der politischen Bildung meist prominent mit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen verknüpften Bildungsziele, wie Kritik- und Konfliktfähigkeit, nicht als vorrangige Bildungsziele im Jugendfreiwilligendienst betrachtet zu werden. Dies markiert eine potenzielle Leerstelle. Auch die eng mit dem Jugendfreiwilligendienst verknüpften Kontroversen der Engagementpolitik drehen sich um die Frage, inwiefern die Förderung von bürgerschaftlichem Engagement ausschließlich auf ein sozial nützliches freiwilliges Engagement von Bürgerinnen und Bürgern reduziert werde bzw. Löcher der öffentlichen Daseinsfürsorge stopfe (kritisch dazu Pinl 2015).

Die in der Politischen Bildung intensiv geführte Debatte über die Unterscheidung zwischen sozialem und politischem Lernen und um die Transfermöglichkeiten vom sozialen zum politischen Lernen spielt in den Konzepten und Beschreibungen des Bildungsauftrags im Bereich der Freiwilligendienste keine ausgeprägte Rolle. Der Fachdiskurs der politischen Bildung und insbesondere der Politikdidaktik unterscheidet meist deutlich zwischen dem

sozialen und dem politischen Lernen. Demnach können durch soziale Lernerfahrungen wichtige Anknüpfungspunkte für das politische Lernen genutzt werden. Nach verschiedenen empirischen Studien[275] kann jedoch nicht von einem automatischen Transfer vom sozialen zum politischen Lernen ausgegangen werden. Demnach führen die Erfahrungen und Kompetenzen, die durch soziales oder gesellschaftliches Engagement erworben werden, nicht selbstverständlich zu einem stärkeren politischen Interesse, wachsender politischer Partizipation oder einem bestimmten Verständnis von Demokratie mit ihren konflikthaften Prozessen (Reinhardt 2009). Eine politische Bildung, die es sich zum Ziel macht, vor allem auch die Konfliktfähigkeit zu fördern, sollte das Engagement auch selbst zum Gegenstand der Analyse machen und die sozialen Zusammenhänge sowie die politischen Ursachen gesellschaftlicher Probleme reflektieren. Werden Erfahrungen sozialer Zusammenhänge durch freiwilliges Engagement zum Ausgangspunkt politischer Bildung gemacht, kann zu dieser kritischen Reflexion beispielsweise eine Auseinandersetzung über die Rolle gehören, die individuelles, freiwilliges, soziales Engagement in einem aktivierenden Sozialstaat einnimmt. Dies betrifft vor dem Hintergrund des verstärkten Ab- und Umbaus des Sozialstaates der letzten Jahrzehnte auch die damit in Zusammenhang stehende Frage, inwiefern soziales Engagement als Alternative zu sozialstaatlichen Politiken gefordert und gefördert wird (Wohnig 2017b). Wenn laut Gesetz im internationalen Freiwilligendienst beispielsweise auch entwicklungspolitische Ziele verfolgt werden, kommt der politischen Bildung in der pädagogischen Begleitung eine bedeutsame Rolle zu. Sie muss das vernetzte Denken in Nord-Süd Zusammenhängen in Bezug auf Machtstrukturen in einer globalisierten Welt sowie koloniale Verstrickungen befördern, eine kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit verinnerlichten Differenzkonstruktionen und der eigenen Rolle im Ausland als primär „Helfende“ oder als „individuell Lernende“ ermöglichen.

Die zivilgesellschaftlichen Träger der *FSJ* und des *FÖJ* bieten politische Bildung verteilt auf die 25 Seminartage fortlaufend im gesamten Jahr des Freiwilligendienstes an, während politische Bildung im *BFD* als Block im Rahmen eines fünftägigen Seminarangebots gestaltet wird und an den Bildungszentren des Bundes in staatlicher Verantwortung stattfindet. Die Bildungszentren des Bundes nehmen als ehemalige Zivildienstschulen diese Aufgabe im *BFD* vor allem aufgrund der Vorhaltepflicht des Staates für den Fall der Rücknahme der Aussetzung des Wehrdienstes wahr. Im *FSJ* und *FÖJ* werden die Freiwilligen meist zu Beginn des Freiwilligendienstes in feste Seminargruppen zusammengefasst. Die Inhalte werden dabei nah am Arbeitsalltag der Freiwilligen entlang konzipiert, sodass Freiwillige im *Ökologischen Jahr* verstärkt an Angeboten zur (Bildung für) nachhaltige(n) Entwicklung oder Klimapolitik teilnehmen, während Freiwillige im Bereich des Sports eher zu Themen, wie Werte des Fairplays oder Gendermainstreaming im Sport arbeiten. Die Inhalte sind selten festgeschrieben. Gemeinsam mit den Freiwilligen in den Einsatzstellen werden individuelle Lernziele vereinbart und die Seminare sind in der Regel partizipativ gestaltet (Henning 2017). Im *BFD* halten die Dozentinnen und Dozenten der Bildungszentren für die Freiwilligen ein Wochenseminar mit einem breiten Angebotsspektrum an allgemeinen politischen Seminarinhalten von Nachhaltigkeit über Kulturpolitik bis Extremismus vor (Eichhorn 2020).

Die durch den *BFD* geschaffene Struktur, dass staatliche Stellen selbst pädagogische Arbeit in Form der Seminararbeit leisten, die Kontingentierung der Plätze steuern und die Zuweisung auf die Träger vornehmen, verursachte in den letzten Jahren in der Trägerlandschaft eine Debatte über das Verhältnis zwischen Staat und Zivilgesellschaft im Freiwilligendienst (Eichhorn 2020). Die Kritik richtet sich darauf, dass das zivilgesellschaftliche Trägerprinzip als steuernde Instanz im *BFD* im Unterschied zum Jugendfreiwilligendienst aufgehoben wird und sowohl die Steuerungs- als auch die Bildungsfunktion staatliche Stellen direkt übernehmen. Teil der Kontroverse ist u. a. die Sinnhaftigkeit der verbindlichen Vorgabe, dass Freiwillige im *BFD* automatisch am Bildungsangebot der staatlichen Bildungszentren teilnehmen müssen und keine Wahlmöglichkeit der Träger in Bezug auf das Bildungsangebot besteht. Des Weiteren kreist die Debatte zur pädagogischen Begleitung im Jugendfreiwilligendienst um die Frage, ob politische Bildung, wie im *BFD*, im Block als einwöchiges Seminarangebot oder durchgehend und als Querschnittthema verteilt auf unterschiedliche Seminare im Rahmen der pädagogischen Begleitung, wie im Falle des *FSJ* und *FÖJ*, stattfinden sollte. Absehbar werden jedoch der Auftrag und die Zuständigkeit der staatlichen Bildungszentren, einen Teil des Seminarangebots durchzuführen, erhalten bleiben, da für den Fall der Wiedereinführung der Wehrpflicht die notwendigen Organisationsstrukturen des Zivildiensts zur Verfügung stehen müssten. Eine gewisse Spannung im Feld der Freiwilligendienste ergibt sich also historisch aus der Ausset-

---

275 Vgl. zum Zusammenhang von gemeinnütziger Tätigkeit und politischem Wissen und Partizipationsbereitschaft (Reinders 2014) zu Veränderungen in Einstellungen und Kompetenzaneignungen nach Teilnahme an Projekten zur demokratischen Schulkultur (Abs u. a. 2007). *Reinhardt* (2009) fasst in einem Aufsatz 13 empirische Studien zusammen, die den automatischen Transfer von sozialem zu politischem Lernen widerlegen: z. B. zum Zusammenhang zwischen demokratischem Schulklima und politischem Interesse (Grob 2007), zum Zusammenhang von Prosozialität und Verständnis für das politische System der Demokratie (Krüger u. a. 2002).

zung des Wehrdienstes und der damit einhergehenden geänderten Aufgabenstellung der ehemaligen Zivildienstschulen. Die dadurch entstandene Verschränkung der ehemaligen Zivildienstschulen mit der freien Trägerlandschaft der Jugendfreiwilligendienste hatte aus der Perspektive der freien Träger auch einen stärkeren Einfluss des Staates durch gesetzliche und förderrechtliche Normierungen zur Folge (Eichhorn 2020; Rindt 2015; Jakob 2015).

Die Befragungen von Freiwilligen des Jugendfreiwilligendienstes und des *BFD* im Rahmen der Evaluation des Gesetzes über den *Bundesfreiwilligendienst* und des Jugendfreiwilligendienstegesetzes ergaben jedenfalls, dass sich die Inhalte und die Qualität der Bildungsseminare der freien Träger und der staatlichen Stellen nur geringfügig unterscheiden. So stehen politische und ökologische Themen sowie Persönlichkeitsbildung und Lebensorientierung im Mittelpunkt (INBAS u. a. 2015). Auch fühlen sich die staatlichen Bildungszentren ebenso wie die zivilgesellschaftlichen Träger der Jugendfreiwilligendienste dem *Beutelsbacher Konsens* verpflichtet. Die kontroverse Vermittlung von politischen Inhalten auf der Basis des Grundgesetzes nennen staatliche wie zivilgesellschaftliche Stellen der Freiwilligendienste als wichtige Aufgaben ihrer Bildungsarbeit (Eichhorn 2020).

13.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur und Erfahrung – Politische Bildung durch die Erfahrungen an den Einsatzstellen

Bildungsprozesse in Freiwilligendiensten für junge Menschen unterscheiden sich von Bildungsprozessen in anderen Räumen, wie beispielsweise in der Schule, Hochschule dadurch, dass der Lernprozess vorrangig im Rahmen der praktischen Tätigkeit und damit sozusagen im Vollzug der Freiwilligentätigkeit stattfindet. Die Bildungsprozesse in Freiwilligendiensten sind dadurch gekennzeichnet, dass Erfolge und Scheitern in der Anwendung des Gelernten in Echtsituationen erlebt werden können, d. h. es ergibt sich im Raum der Freiwilligendienste die Möglichkeit der direkten und zielgerichteten Verwertung des Gelernten in der Einsatzstelle (Rauschenbach 2015). Freiwilligendienste für junge Menschen ermöglichen einerseits Demokratie als Erfahrung politischer Selbstbildung in der Einsatzstelle, und andererseits kann diese Erfahrung im Rahmen der pädagogischen Begleitung absichtsvoll reflektiert und auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragen werden. Viele Freiwillige arbeiten beispielsweise mit behinderten oder kranken Menschen und sind in der Arbeit mit Geflüchteten aktiv. Durch diese Begegnungen und die Zusammenarbeit im Team kommen die Freiwilligen mit gesellschaftspolitischen Themen in Berührung, die mit ihrer Tätigkeit im Zusammenhang stehen. Vor allem in der Seminararbeit innerhalb der pädagogischen Begleitung der Freiwilligendienste bestehtdie Chance, diese Themen aufzugreifen und gemeinsam mit den Freiwilligen zu reflektieren (Eichhorn 2020). Mit Blick auf die vornehmlich praxisorientierten Bildungsprozesse im Sinne eines „Lernens im Tun“ bietet sich gerade im Bereich der Freiwilligendienste eine pädagogische Begleitung und ein politisches Bildungsangebot an, das die Verknüpfung von Interessenlagen mit den spezifischen Erfahrungen im jeweiligen Einsatzbereich der Freiwilligen gewährleistet und in den Seminarangeboten aufgreift.

In den Einsatzstellen erhalten die Freiwilligen in der Regel die Möglichkeit, während ihres Dienstes eine eigenverantwortliche Projektarbeit durchzuführen. Diese Projektarbeit beruht auf einer eigenen Idee des Freiwilligen, kann kurz-, mittel- oder langfristig angelegt sein und ist thematisch frei gestaltbar. Die Einsatzstellen begleiten die Projektarbeit, während die Trägerorganisationen mit Anregungen zum Projektmanagement und durch Austausch zur Projektarbeit unterstützen. Die Freiwilligen haben die Verantwortung für das Projektkonzept, die Arbeitsplanung sowie ggf. die Mittelbeschaffung und die Dokumentation des Projekts inne. Im Sinne des Projektlernens erleben die Freiwilligen Selbstwirksamkeit und erwerben konkretes Handwerkszeug für die Umsetzung eigener Ideen. Die Projektarbeit kann im Bereich der politischen Bildung verortet sein, Projekte mit Politik oder Demokratie als Gegenstand bilden jedoch keinen vorgegebenen thematischen Schwerpunkt (ebd.).

Eine besondere Gelegenheitsstruktur für politische Bildung bildet das *Freiwillige Soziale Jahr Politik*. Es bietet die Möglichkeit, sich intensiv und langfristig mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Dies geschieht im *FSJ Politik* vornehmlich durch die politische Arbeit, die in den Einsatzstellen geleistet wird. Einsatzstellen sind beispielsweise Landes- oder Stadtverwaltungen, Parlamentsfraktionen, politische Stiftungen und Bildungsinstitutionen oder politisch aktive Vereine oder Verbände. Ziel der Tätigkeiten ist es, dass die jungen Menschen Politik und politische Prozesse verstehen lernen, aktiv an der Gestaltung des Gemeinwesens teilhaben sowie Strukturen, Aufgaben und Arbeitsabläufe in politisch relevanten Institutionen kennenlernen und daran mitwirken. In der beispielhaften Beschreibung eines Trägers werden die Ziele des *FSJ* folgendermaßen beschrieben: Die Freiwilligen sollen „selbst aktiv werden und politisch handeln sowie Respekt und Toleranz gegenüber anderen Haltungen gewinnen“. Ziel des *FSJ Politik* ist es zudem, dass die Freiwilligen „geregelte Konfliktbewältigung und Verfahren

zum Interessenausgleich kennen lernen und einüben“ (Internationale Jugendgemeinschaftsdienste 2019). Dabei wird in der Rahmenkonzeption des Trägerverbunds „Freiwilligendienste Kultur und Bildung“ in Bezug auf das *FSJ Politik* auf eine besondere programmatische und weltanschauliche Sensibilität der Einsatzstellen verwiesen dergestalt, dass sie

– grundsätzlich demokratische Werte vertreten;
– sich für ein reflektiertes politisches Bewusstsein einsetzen und Kritikfähigkeit fördern;
– die/den Freiwillige/n nicht durch parteipolitische Zwecke oder anderweitige Indoktrination vereinnahmen;
– die Meinung Andersdenkender (sofern diese keine rassistische, sexistische oder allgemein diskriminierende Weltanschauung vertreten) achten und vermitteln“ (Freiwilligendienste Kultur und Bildung o. J., S. 8).

Den Trägern kommt bei der Auswahl der Einsatzstellen im *FSJ Politik* demnach eine besondere Verantwortung zu, denn gerade „im FSJ Politik ist es unabdingbar, dass speziell geschulte Fachkräfte der Träger die Auswahl der Einsatzstellen prüfen, die Arbeit der Freiwilligen eng begleiten und über die Seminare sicherstellen, dass die Ziele der politischen Bildung nicht unterlaufen werden“ (Eichhorn 2020, S. 12). Das *FSJ Politik* stellt somit eine Gratwanderung dar. Einerseits ermöglicht es jungen Menschen, Erfahrungen explizit im politischen Raum zu machen, andererseits muss besonders im *FSJ Politik* gewährleistet sein, dass junge Menschen an ihren Einsatzstellen keiner Indoktrination ausgesetzt sind oder im Hinblick auf politische Positionierungen eine Einseitigkeit erfahren. Diese Gratwanderung wird besonders relevant, wenn junge Menschen ein *FSJ Politik* beispielsweise in Fraktionen oder parteinahen Organisationen ableisten.

Das FSJ Politik spielt im Vergleich zu den anderen Einsatzbereichen im Jugendfreiwilligendienst eine marginale Rolle. Nach der FSJ-Statistik des *Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben* (*BAFzA*) für das Förderjahr 2018/2019 haben 0,44 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am *FSJ* ein *FSJ Politik* absolviert. Angesichts der vielfältigen Gelegenheiten speziell für die Auseinandersetzung mit Demokratie und Politik als Bildungsgegenstand, die ein *FSJ Politik* für junge Erwachsene mit sich bringt, und der gleichzeitig anhaltend großen Nachfrage nach Freiwilligendiensten insgesamt, liegt hier mitunter ein Entwicklungspotenzial, das bisher noch nicht gehoben ist. Bei Überlegungen zum Ausbau der Freiwilligendienste für junge Menschen könnte daher das *FSJ Politik* insbesondere im Hinblick auf eine Politik(er)verdrossenheit und eine wachsende Distanz zwischen traditionellen politischen Institutionen und Organisationsstrukturen und jungen Menschen (vgl. Kap. 1) eine bedeutendere Rolle einnehmen. Im Hinblick auf die zuvor beschriebene Gratwanderung hinsichtlich des *FSJ Politik* wäre jedoch vor einem Ausbau des *FSJ Politik* wissenschaftlich zu prüfen, inwiefern das *FSJ Politik* ein besonderes Potenzial für politische Bildungsprozesse bietet. Zudem müssten Träger und Einsatzstellen in einem gemeinsamen Prozess verbindliche Qualitätskriterien festlegen, die einer politischen Einseitigkeit oder sogar einer Überwältigung der jungen Menschen beim Ableisten eines *FSJ Politik* vorbeugen.

Die Partizipation von Freiwilligen ist eine zentrale Gelingensbedingung für den Dienst. Es obliegt dem Träger zu gewährleisten, dass der Freiwilligendienst seinen Charakter als Bildungs- und Orientierungsjahr erfüllt und die individuellen Interessen der Freiwilligen im Mittelpunkt der Lernprozesse stehen. Nichtsdestotrotz sind die Freiwilligen auch zu einem gewissen Grad den Regeln und institutionellen Routinen der jeweiligen Einsatzstellen unterworfen, die sich im Arbeitsalltag nicht in jedem Fall gemeinsam mit den Freiwilligen aushandeln und abstimmen lassen.

Eine wichtige Partizipationsmöglichkeit innerhalb der Freiwilligendienste für junge Menschen bietet das Sprecherinnen- bzw. Sprechersystem. Der *BFD* sieht ein System von sieben bundesweiten Sprecherinnen und Sprechern vor. Die Träger des *FSJ* und des *FÖJ* arbeiten häufiger mit Landessprechersystemen oder mit innerverbandlichen Sprechersystemen, die zur Weiterentwicklung der Qualitätsstandards der jeweiligen Träger beitragen. Der pädagogischen Begleitung der meist nur ein Jahr aktiven Sprecherinnen und Sprecher durch den verantwortlichen Träger kommt eine wichtige Rolle zu. Aus der Sicht der freien Träger sollte die Interessenvertretung über diese institutionalisierten und repräsentativen Varianten hinausgehen und Formen faktischer, nicht-institutionalisierter, informeller und direkter Partizipation umfassen (vgl. Eichhorn 2020). Der Stellenwert von Partizipation in den Freiwilligendiensten resultiert aus der Gesamtschau unterschiedlicher Partizipationsformen, die in unterschiedlicher Kombination bei den verbandlichen Zentralstellen und deren Trägern angeboten werden (ebd.).

Die Bedeutung der praktischen Arbeit in der Einsatzstelle für die individuelle Bewertung des Bildungsprozesses unterstreichen auch die Absolventinnen und Absolventen von Freiwilligendiensten. Mehr als vier Fünftel geben demnach an, vor allem durch die praktische Arbeit am Einsatzort viel Neues hinzugelernt zu haben. Ebenso geben 80 Prozent an, durch die Arbeit im Team viel gelernt zu haben. Dem konkreten Wissenszuwachs wird im Ergebnis

der Befragung weniger Bedeutung zugemessen als dem vielseitigen Kompetenzerwerb. Insgesamt lassen sich den Evaluationen der Jugendfreiwilligendienste zufolge Zugewinne der Freiwilligen auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung, der persönlichen Orientierung und Qualifizierung, beim Aus- und Aufbau sozialer Kompetenzen und bei der Herausbildung bürgerschaftlichen Engagements ausmachen (Peltz-Förster 2014). Ein Freiwilligendienst im Ausland trägt laut der Befragungen von Freiwilligen des *Europäischen Freiwilligendienstes* und des *Weltwärts*-Programms dazu bei, sich besser in neuen Situationen zurechtzufinden. Die Freiwilligen berichten zudem, dass vor allem das eigenständige Wohnen und Reisen im Land zu einem gewachsenen Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beigetragen haben. Als weitere Lernfelder, die ein Freiwilligendienst im Ausland ermöglicht, werden interkulturelle Kompetenzen genannt. Darunter beispielsweise die Fähigkeit, sich auf andere Orientierungen und Deutungsmuster des Gastlandes einzulassen, die Bereitschaft zur Perspektivübernahme und ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und vorhandene Vorurteile zu entwickeln (Fischer 2011). Auch Wissenszuwächse in Bezug auf ein komplexeres Nord-Süd-Verständnis und im Bereich des Globalen Lernens werden in Evaluationen auf die Ableistung eines internationalen Freiwilligendienstes zurückgeführt (BMZ 2011). Im Gegensatz zum Freiwilligendienst im Inland können im internationalen Freiwilligendienst die Erfahrungen, die junge Menschen im Rahmen ihres Dienstes machen, mitunter stark durch die unterschiedlichen Zielsetzungen der Auslandsdienste beeinflusst sein. So verfolgen die Programme der Freiwilligendienste im Ausland andere und mehr als pädagogische Ziele. Sie beziehen sich nicht nur auf einen Freiwilligendienst im Sinne eines „Lerndienstes“ für die Freiwilligen und damit auf die individuellen Bildungsprozesse, sondern stellen auch Zielsetzungen der auswärtigen Kultur- und Entwicklungspolitik im Zielland in den Mittelpunkt. Die Zielsetzungen des *Europäischen Freiwilligendienstes* firmierten im europäischen Fachdiskurs wiederum auch unter wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Aspekten – Stichwort Employability (Fischer 2011; Thimmel 2016).

Studien und Erhebungen wie der *Freiwilligensurvey 2014* oder die Begleitforschung im Rahmen von *Erasmus+ JUGEND IN AKTION* legen nahe, dass sich das Absolvieren eines (Jugend)Freiwilligendienstes positiv auf den späteren Anstoß für anderweitiges freiwilliges Engagement auswirkt. Dieser Effekt wurde stärker beim Freiwilligendienst beobachtet als zuvor beim Ableisten des Zivildienstes von jungen Männern (Vogel/Simonson 2017; Bárta u. a. 2019). Es ist allerdings auch nicht richtig, die Bereitschaft zum Engagement ursächlich allein dem Freiwilligendienst zuzuschreiben, da die Annahme naheliegt, dass Teilnehmende eines Freiwilligendienstes ohnehin zu einer stark engagierten Bevölkerungsgruppe gehören.

Wichtige Ziele der politischen Bildung, wie die Ermöglichung von Wissenserwerb, die Befähigung zur politischen Selbstpositionierung sowie die Entwicklung von Kompetenzen, um demokratische Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, sind jedoch meist nicht Gegenstand der Forschungsfragen in den Evaluationen und Begleitforschungen der Freiwilligendienste. Es obliegt damit vor allem der Initiative und der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, ob politische Bildung einen Kern der pädagogischen Begleitung der Freiwilligen ausmacht, indem Fachkräfte zum Beispiel politische Fragestellungen aktiv aufgreifen und Freiwilligendienste als Lernraum für die Reflexion der politischen Dimensionen des Dienstes aktiv genutzt werden (Widmeier 2016). Auch ist empirisch kaum erforscht, inwiefern politische Bildungsprozesse direkt in den jeweiligen Einsatzstellen absichtsvoll gestaltet stattfinden. Grundsätzlich fehlt es der Begleitforschung zu den Wirkungen der Freiwilligendienste für junge Menschen bisher an Kontrollgruppendesigns unter Einbeziehung von engagierten Menschen, die keinen Freiwilligendienst absolviert haben, Vorher-Nachher-Vergleichsstudien und Studien, die qualitative Fallanalysen von Bildungsprozessen mit quantitativen Methoden verbinden (Fischer 2011; Rauschenbach 2015; Jakob 2015).

13.3 Perspektiven und Empfehlungen

Freiwilligendienste für junge Menschen sind ein wichtiger Ermöglichungsraum für politische Bildung. Angesichts der großen und steigenden Nachfrage nach Plätzen ist der jüngste Ausbau der Kapazitäten zu begrüßen. Eine ständige Überprüfung der Nachfrage sollte auch künftig sicherstellen, dass ein weiterer Ausbau der Kapazitäten schnell umgesetzt werden kann. Zudem sollten die Träger insbesondere darin unterstützt werden, das Ableisten eines Freiwilligendienstes allen jungen Menschen unabhängig von Herkunfts- oder Bildungsbiografien sowie Beeinträchtigungen zu ermöglichen und bisher schwer erreichbare Teilnehmendengruppen noch besser zu integrieren.

Die kurze Diskussion um die Einführung eines Pflichtdiensts im Sommer 2018 hat gezeigt, dass das freiwillige Engagement junger Menschen vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels im Bildungs-, Gesundheits-, und Pflegebereich in der öffentlichen Debatte allzu schnell von den Bedarfen der Einsatzstellen her gedacht und bezogen auf gesellschaftliche Bedarfe diskutiert wird. Im Falle eines weiteren Ausbaus der Kapazitäten im Jugendfreiwilligendienst muss sichergestellt sein, dass das Prinzip der Arbeitsmarktneutralität und der Charakter als freiwillige Lerndienste für junge Menschen gewahrt bleibt und die verfügbaren Plätze an den Einsatzstellen der Jugendfreiwilligendienste keine regulären Arbeitsplätze ersetzen.

§ 1 des Jugendfreiwilligendienstegesetzes hält den Bildungsauftrag eines Jugendfreiwilligendienstes in den Fördervoraussetzungen fest: „Jugendfreiwilligendienste fördern die Bildungsfähigkeit der Jugendlichen und gehören zu den besonderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements“. Es ist bemerkenswert, dass der Begriff der „Bildungsfähigkeit“ als leitendes Konzept im Jugendfreiwilligendienstegesetz genannt wird, jedoch in den Fachdiskursen der politischen Bildung und der Kinder- und Jugendarbeit nicht gebräuchlich ist. Der Begriff wurde im Rahmen der Berichtserstellung von der Kommission kritisch diskutiert, da er implizit die Annahme emthält, dass Jugendliche erst in ihrer „Bildungsfähigkeit“ gefördert werden müssten. Eine Überprüfung dieser Begriffswahl im Jugendfreiwilligendienstegesetz ist in dieser Hinsicht bedenkenswert.

Die Praxisforschung zu den Freiwilligendiensten für junge Menschen sollte in ihren Erhebungen die Potenziale politischer Bildung im Rahmen der pädagogischen Begleitung sowie durch die Erfahrungen in den Einsatzstellen in den Blick nehmen. Ein besonderes Augenmerk könnte hierbei auch auf den Potenzialen für politische Bildung im *FSJ Politik* liegen. Vor einem eventuellen Ausbau der Einsatzstellen im *FSJ Politik* sollten die Aufgaben und Ziele von Trägern und Einsatzstellen jedoch in einem gemeinsamen Prozess festgelegt werden, und eine potenzielle Erweiterung des *FSJ Politik* sollte wissenschaftlich begleitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung politischer Bildungsangebote in den Freiwilligendiensten könnte auch Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern es für die Lernerfahrungen der Freiwilligen einen Unterschied macht, ob das Seminar zur politischen Bildung, wie bisher im *Bundesfreiwilligendienst*, im Block durchgeführt wird, oder ob das Bildungsangebot in Form von einzelnen ein- bis fünftägigen Modulen stattfindet, wie es derzeit im *FSJ* und im *FÖJ* umgesetzt wird.

Politische Bildung innerhalb der pädagogischen Begleitung der Freiwilligendienste sollte sich bei der Auswahl der Seminarthemen an den Interessenlagen und Erfahrungen der Freiwilligen in ihrem Arbeitsalltag orientieren. Fachkräfte, die für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen bei den Trägern und den Einsatzstellen zuständig sind, sollten darin gefördert und qualifiziert werden, politische Fragestellungen aktiv aufzugreifen und die Erfahrungen im Freiwilligendienst auch für die Reflexion der politischen Dimensionen von sozialem und gesellschaftlichem Engagement zu nutzen. Im Sinne einer kritischen politischen Bildung sollte dabei auch die Rolle des sozialen oder gesellschaftlichen Engagements als Form der Problembearbeitung oder Erbringung von öffentlichen Dienstleistungen im politischen System zum Gegenstand der Reflexion werden. Die pädagogische Begleitung sowie das Ableisten eines Freiwilligendienstes hat das im Sinne politischer Bildung wichtige Potenzial, neben der Förderung des gemeinwohlorientierten Handelns auch zur Partizipation in politischen Prozessen zu ermutigen. Im Diskurs zu politischer Bildung innerhalb der Freiwilligendienste sollte es zudem um die Frage gehen, wie der Transfer vom sozialen zum politischen Lernen durch die pädagogische Begleitung bestmöglich gelingen kann.

Unabhängig von den Einsatzfeldern wäre eine trägerübergreifende Auseinandersetzung in Bezug auf das Verständnis sowie die gemeinsamen Kernziele politischer Bildung im Jugendfreiwilligendienst wie auch im *Bundesfreiwilligendienst* sinnvoll, um diesen Ermöglichungsraum für politische Bildung neben anderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements oder auch des Service-Learnings besser zu fassen.

Die Beteiligungsrechte von Freiwilligen sollten evaluiert und weiter ausgebaut werden, um ihnen mehr Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung im Raum des Freiwilligendienstes selbst zu bieten. Dies umfasst insbesondere auch eine Bestandsaufnahme über die Mitsprachemöglichkeiten und die konsequente Umsetzung des Freiwilligkeitsprinzips in der Einsatzstelle. Gerade im Jugendfreiwilligendienst im Ausland lohnt es sich, die Kommunikation und den Austausch zwischen international arbeitenden Freiwilligen digital zu ermöglichen, damit sie leichter zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihrer Lernerfahrungen werden können.

In Bezug auf das in diesem Bericht im Kapitel zur Bundeswehr (vgl. Kap. 14) beschriebene Informationsangebot der Jugendoffizierinnen- und offiziere wäre es eine wünschenswerte Ergänzung, wenn Trägerorganisationen der Freiwilligendienste in allen Bundesländern die Möglichkeit bekämen, in der Schule in ähnlicher Weise präsent zu sein. Wenn die Bundeswehr an Schulen informiert, liegt es besonders nahe, dass dies entweder durch ein friedenspädagogisches Bildungsangebot zur zivilen Konfliktbearbeitung oder zum Beispiel auch um ein Informationsangebot zum Jugendfreiwilligendienst ergänzt wird.

14 Politische Bildung in der Bundeswehr

14.1 Die Bundeswehr als sozialer Raum – Geschichte und Grundlagen

Die Bundeswehr als sozialer Raum ist keinesfalls in sich abgeschlossen. Nur wenigen in der deutschen Gesellschaft ist aber bewusst, dass die Bundeswehr nicht nur ein Raum ist, in dem Vorbereitungen auf eventuelle Militäreinsätze stattfinden, sondern auch einer, in dem auf vielfältige Weise über historische, ethische und politische Fragen nachgedacht und diskutiert wird. Dabei kommt besonders die für diesen Bericht ebenfalls relevante Altersgruppe der jungen Erwachsenen (18 bis 27 Jahre) in den Blick.

Zentrales Element der Führungskonzeption der Bundeswehr ist das Konzept der „Inneren Führung". Nach dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform" sind die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr den Werten und Normen des Grundgesetzes besonders verpflichtet. Umgekehrt müssen sie in der Bundeswehr auch die Werte und Rechte erleben können, für deren Schutz sie einstehen sollen.[276]

Um das Verhältnis zwischen der Bundeswehr und der deutschen Zivilbevölkerung verstehen zu können, ist zunächst ein Blick auf die Entstehungszeit der Bundeswehr zu Beginn der 1950er Jahre vonnöten. Spätestens mit Beginn des Korea-Krieges 1950 begann bei den Westmächten ein Umdenken hinsichtlich der Wiederbewaffnung Deutschlands. In diesem Prozess ist das bis heute gültige Konzept der Inneren Führung entstanden, dessen geistige Väter von den Soldaten erwarteten, ihr Gewissen über den Gehorsam zu stellen. Nach den Erfahrungen mit der Wehrmacht sollte der „neue" Soldat nicht unpolitisch sein, vielmehr sollte er sich als Teil der Gesellschaft verstehen und politisch, historisch und ethisch gebildet sein. Der Kalte Krieg als ein psychologischer bzw. ein „ideologisch grundierter systemischer Konflikt" war an dieser Stelle „hilfreich" (Stöver 2010, S. 199). Diese Voraussetzungen waren notwendig, um die „Neugründung der Bundeswehr nach innen und außen zu rechtfertigen" (Bussiek/Bächler 2020, S. 2).

Auf ein historisches Beispiel konnte daher nicht zurückgegriffen werden, als 1955 nach Gründung der Bundeswehr der politisch-staatsbürgerliche Unterricht geplant wurde. Bereits im Kaiserreich unter *Wilhelm II.* hatte es einen „vaterländischen Geschichtsunterricht" für Soldaten gegeben. Dieser diente jedoch zunächst dem Kampf gegen die Sozialdemokratie. Einen politischen bzw. historischen Unterricht kannte die Reichswehr der Weimarer Republik nicht und sie betrachtete sich als Freiwilligenarmee auch nicht als eine „Schule der Nation". Schlussendlich kehrte im Nationalsozialismus das Konzept der „politischen Instruktion" in Form von totalitärer politischer Schulung in die Armee zurück. Die sogenannte „Wehrgeistige Führung" wurde dabei bis ins vierte Kriegsjahr hinein durch Offiziere übernommen, bevor mit Befehl *Hitlers* im Dezember 1943 der „Nationalsozialistische Führungsoffizier" (NSFO) geschaffen wurde. Für die Bundeswehr stellte der Neubeginn 1955 somit gleichzeitig eine Chance wie eine Herausforderung dar – Praxisbeispiele, wie historische, politische und ethische Bildung erfolgen können, gab es historisch bedingt nicht.

Die Auseinandersetzung mit den kommunistischen Staaten nahm in der ersten Phase der politischen Bildung ab 1955 einen zentralen Platz ein. Problematisch hierbei war, dass einige der ausbildenden Offiziere nicht bereit waren, „differenzierte Positionen zu vertreten, wenn es um den ideologischen und militärischen Blockgegner ging" (Bussiek/Bächler 2020, S. 6). In einer nicht-repräsentativen Studie zeichnete *Balke* 1970 mit Hilfe von Interviews mit 18 Offizieren ein erschreckendes Bild (Balke 1970, S. 211ff.): Ein Fünftel der Befragten hatte keinerlei Vorbereitung auf ihre Tätigkeit in Sachen „Geistige Rüstung", die Übrigen waren „sporadisch, zufällig, richtungslos und von der Sache her unzureichend" (Balke 1970, S. 227) vorbereitet worden.

Das *Zentrum Innere Führung* (ZInFü) hat ab den 1970er Jahren schließlich zahlreiche Lehrgänge und Seminare für Offiziere und Unteroffiziere durchgeführt und daraus resultierende Unterrichtsmaterialien entwickelt. Festzuhalten bleibt aus den Anfangsjahren, dass „politische Bildung von Beginn an ein integraler Bestandteil der Inneren Führung als ‚Firmenphilosophie' der Bundeswehr" (Bussiek/Bächler 2020, S. 7) war. Ihre Ausrichtung war allerdings oft autoritär bevormundend und einseitig fokussiert, was einerseits die nationalsozialistische Vergangenheit, andererseits den ideologischen Konflikt mit den Ostblockstaaten unter Führung der Sowjetunion betraf. Am 3. Oktober 1990 fand nach Abschluss der Verhandlungen zum Zwei-plus-Vier-Vertrag und der Wiedervereinigung

[276] Der vorliegende Text beruht in einigen Teilen auf den praktischen Erfahrungen von Dozierenden, die in ihrer täglichen Arbeit mit Soldatinnen und Soldaten zu tun haben. Eine weitergehend empirische Datengrundlage für diesen Bereich steht nicht zur Verfügung. Insbesondere nach Aussetzung der Wehrpflicht 2011 ist hier ein großes Vakuum festzustellen. Daher können Meinungen und Ansichten von Soldatinnen und Soldaten in Hinblick auf politische Bildung in der Bundeswehr nicht vollumfänglich erfasst werden. Auch die Zentralen Dienstvorschriften werden derzeit unter Berücksichtigung der historischen, ethischen und politischen Bildung überarbeitet.

die Integration der Streitkräfte der *Nationalen Volksarmee* (NVA) der DDR in die Bundeswehr statt. Von den insgesamt 90.000 Soldatinnen und Soldaten, die in der NVA gedient hatten, blieben am Ende nur knapp 11.000 übrig – dies geschah nur zum Teil freiwillig, zahlreiche ehemalige NVA-Soldatinnen und -Soldaten wurden aus dem Dienst entlassen und „abgewickelt". Sie mussten ihre militärische Laufbahn beenden, sich neu orientieren und eine neue Arbeit suchen (Schlaffer 2015).

Seit den 1990er Jahren durchläuft die Bundeswehr einen massiven Veränderungsprozess, der bis heute nicht abgeschlossen ist (Muhler 2018). Dies betrifft neben Einsätzen in internationalen Konfliktlagen auch das Selbstverständnis als Armee in einer Demokratie. Die Bundeswehr wird heute zunehmend auch als postmoderne Armee beschrieben. ‚Postmoderne' Streitkräfte sind demnach typischerweise kleine Freiwilligenarmeen, zu deren Hauptaufgaben *Peacekeeping* und humanitäre Einsätze gehören – im angloamerikanischen Sprachgebrauch: ‚military operations other than war' (MOOTW). Für postmoderne Streitkräfte gilt nicht (mehr) der Kämpfer beziehungsweise Führer im Gefecht (wie zur Zeit bis 1945) oder der militärische Manager (wie zur Zeit des Kalten Krieges) als berufliches Leitbild, sondern der militärische Diplomat und wissenschaftlich (aus)gebildete Soldat (‚soldier-statesman'; ‚soldier-scholar'); sie zeichnen sich zudem durch die Integration vormals ausgeschlossener Personengruppen wie Frauen und Homosexuelle aus. Postmoderne Streitkräfte suchen schließlich engen Kontakt zu den Medien, haben es jedoch mit einer Bevölkerung zu tun, die ihnen weitgehend indifferent gegenübersteht" (Leonhard 2020, S. 18f.). Von enormer Bedeutung ist hierbei, dass es „als Armee in der Demokratie das Anliegen der Bundeswehr ist, die Bevölkerung hinter sich zu wissen" (Biehl 2018, S. 73). Zahlen aus den letzten Studien des *Zentrums für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr* (ZMSBw) zeigen, dass 80 Prozent der Bevölkerung der Bundeswehr positiv gegenüberstehen (16 % negativ, bei 4 % Unentschiedenheit). Aus Gesprächen mit Soldatinnen und Soldaten in Lehrgängen klingt jedoch die Erfahrung an, dass sich viele von einer postheroischen Gesamtgesellschaft nicht mehr wertgeschätzt fühlen. Es lässt sich eine Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Erfahrungswerten und den Ergebnissen der Studien erkennen, die größtenteils eine positive Einstellung weiter Teile der Bevölkerung feststellen (Biehl 2015, S. 237ff.).

Eine kritische Perspektive auf die Bundeswehr vermittelt der *Arbeitskreis Darmstädter Signal*, ein Zusammenschluss von aktiven wie ehemaligen Offizieren, Unteroffizieren sowie Zivilbeschäftigten der Bundeswehr, die der Friedensbewegung nahestanden und -stehen. Die Mitglieder des Arbeitskreises betrachten die Bundeswehr und ihr Agieren kritisch, lehnen sie jedoch nicht ab. Vielmehr sehen sie die Rolle der Bundeswehr darin, die freiheitliche demokratische Grundordnung in Deutschland mit einer konsequenten Auslegung der nationalen wie der internationalen Gesetze zu verteidigen. Mögliche Auslandseinsätze der Bundeswehr sollten nur dann vom Deutschen Bundestag genehmigt werden, wenn zuvor alle Versuche, einen Konflikt friedlich zu lösen, bereits gescheitert sind. Auch fordert das Darmstädter Signal eine Stärkung der *Vereinten Nationen* bzw. der *OSZE*, einen Abbau sämtlicher Massenvernichtungsmittel weltweit sowie ein Verbot von militärischen Einsätzen der Bundeswehr im Innern Deutschlands.

Die historischen und gegenwärtigen, teilweise auch kontroversen Positionsbestimmungen der Bundeswehr in der bundesdeutschen Gesellschaft können vor diesem Hintergrund als fortlaufender Bildungsprozess beschrieben werden. Auch Bundeswehrangehörige selbst sind Teil dieses Bildungsprozesses und beschäftigen sich mit politischen Grundfragen (Dörfler-Dierken 2016, S. 257). So soll historische, ethische und politische Bildung den Soldatinnen und Soldaten einen „Kompass" bieten, nach dem sie sich richten sollen (Bussiek/Bächler 2020, S. 1). Daher ist der soziale Raum Bundeswehr ein komplexes Konstrukt, das mit zahlreichen Erwartungen und Annahmen behaftet ist und nur als mehrdimensionales Gebilde verstanden werden kann, auch im Hinblick auf die politischen Bildungsangebote für die unterschiedlichen Dienstgrade. Sowohl in den Laufbahnlehrgängen der Offiziere und Unteroffiziere als auch im Alltag der Mannschaften[277] steht politische Bildung auf dem Dienstplan. Die Teilnahme an Veranstaltungen zu diesen Themengebieten der politischen Bildung ist nicht freiwillig, sondern angeordnet. Politische Bildung ist dennoch nach dem Verständnis der Bundeswehr mehr als ein Pflichtfach und gehört integral zur Aus- und Weiterbildung jeder Soldatin und jedes Soldaten, die durch § 33 im Soldatengesetz geregelt ist.

---

[277] Die Dienstgradgruppe der Mannschaften umfasst gemäß der Zentralen Dienstvorschrift (ZDv) A-1420/24 „Dienstgrade und Dienstgradgruppen" alle Mannschaftsdienstgrade (BMVg 2016). Die Mannschaften sind in der Hierarchie der Bundeswehr der niedrigste Rang. Sie sind Befehlsempfänger, können selbst aber nie Befehle erteilen. Zu ihnen gehören z. B. Kraftfahrerinnen und Kraftfahrer, Infanteristinnen und Infanteristen, Bedienende von Waffensystemen u. a. m.

In der Zentralen Dienstvorschrift (ZDv) A-2620/1 „Politische Bildung in der Bundeswehr“ wird hierzu formuliert: „Politische Bildung in der Bundeswehr bezeichnet ein Gestaltungsfeld der Inneren Führung, ein Ausbildungsprogramm, das alle im Sinne der Zielsetzung dieser Vorschrift durchgeführten Unterrichts- und Seminarveranstaltungen umfasst, eine Form des Informations- und Meinungsaustausches zwischen gleichberechtigten, wenn auch häufig unterschiedlich vorgebildeten und interessierten Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern und das Ergebnis eines Bildungsprozesses, der Urteilsfähigkeit, Handlungsbereitschaft und Handlungskompetenz vermitteln oder entwickeln soll“ (BMVg 2014, S. 7f).

Ziele, Inhalte und Themen werden in der Zentralen Dienstvorschrift geregelt, aber auch Methoden, Didaktik und Zeitumfang sind dort festgelegt. Als Gesamtziel wird formuliert, dass die „politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland die auf eigenständigem Urteil beruhende Bejahung des demokratischen Staates und das Eintreten für die freiheitliche demokratische Grundordnung“ fördert (ebd., S. 10).

Darüber hinaus wird in der Dienstvorschrift angeführt, dass diese sich „am Grundgesetz, am Auftrag der Bundeswehr sowie an den vorgegebenen Zielen [zu] orientieren“ hat. Dazu gehören Unterrichtungen und Diskussionen über „politische Entwicklungen grundsätzlicher oder existenzieller Art, aktuelle tagespolitische und gesellschaftliche Ereignisse, Entstehen von Krisen und Konflikten sowie Einsätze im Rahmen internationaler Sicherheitsvorsorge, die zu inhaltlichen Schwerpunkten“ führen (ebd., S. 12). Darüber hinaus bieten verschiedene Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft der Bundeswehr Seminare, Lehrgänge und andere Formate der politischen Bildung an, die über die Pflichtanteile hinausgehen.

14.2 Welche Bedingungen für demokratische Bildung stehen im sozialen Raum zur Verfügung, welche Ermöglichungsstrukturen gibt es?

14.2.1 Demokratie als Bildungsgegenstand

Kernstück der Konzeption der Inneren Führung sind die historische, ethische und politische Bildung. Dabei wird methodisch auf das in der Bundeswehr entwickelte Lernfeldkonzept der Kompetenzorientierten Ausbildung (KoA) zurückgegriffen. Die Prinzipien der Inneren Führung sollen nicht nur in klassischen Unterrichtseinheiten vermittelt werden, sondern dezidiert durch modularisierte Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten ergänzt werden. In der Zentralrichtlinie „Vorgaben für Maßnahmen der politischen Bildung“ werden Formate (u. a. Seminare, Vorträge, Bildungsreisen), die Finanzierung und auch die Zusammenarbeit mit den Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung geregelt (u. a. indem beschrieben wird, welche Materialien genutzt werden können). Für die einzusetzenden finanziellen Ressourcen zur politischen Bildung gibt es keine feste Obergrenze: Im Jahr 2018 wurden in der Bundeswehr für Angebote der politischen Bildung (wie Seminare, Exkursionen, Unterrichtsfahrten) insgesamt rund 5,2 Millionen Euro aufgewendet.

Eine vollständige Auflistung darüber, wie viele Stunden historische, ethische und politische Bildung Soldatinnen und Soldaten in der Regel besuchen, gibt es allerdings nicht. Wieviel Zeit für die historische, ethische und politische Bildung konkret aufgewandt wird, regeln üblicherweise die Bereichsvorschriften. Mindestens 16 Unterrichtseinheiten in der politischen Bildung sind während der allgemeinen Grundausbildung von drei Monaten vorgesehen. Über das für die Beschaffung bzw. die Vergabe zuständige *Bundesamt für Ausrüstung, Informationstechnik und Nutzung der Bundeswehr* (BAAINBw) werden beispielsweise der Truppe bzw. den Dienststellen Maßnahmen zur politischen Bildung für Offiziere und Unteroffiziere „von mindestens drei Tagen pro Jahr […], für Soldatinnen und Soldaten der Mannschaftslaufbahn ab dem vierten Dienstmonat mindestens drei Ausbildungsstunden je Monat“ (BAAINBw 1988, S. 2) zur Verfügung gestellt. Für die Zeit nach der Grundausbildung gibt das *Bundesministerium der Verteidigung* (BMVg) in jährlichen Weisungen Themenschwerpunkte vor, ein Stundenvolumen hierfür ist jedoch nicht festgesetzt (Steinbrecher 2019, S. 11).

Des Weiteren gibt es neben den Unteroffiziers- und Offiziersschulen der Teilstreitkräfte sowie den beiden Bundeswehruniversitäten in München und Hamburg sowie dem *Bildungszentrum der Bundeswehr* „drei große Zentren für historische, ethische und politische Bildung mit unterschiedlichen Schwerpunkten“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 12): die *Zentren für Innere Führung* (ZInFü) in Koblenz und Strausberg, das *Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr* (ZMSBw) in Potsdam sowie die *Führungsakademie der Bundeswehr* (FüAkBw) in Hamburg.

Im Jahresbericht des *Zentrums für Innere Führung* werden Angaben zu den Lehrangeboten für 2018 gemacht. „2018 führte das ZInFü insgesamt 175 Trainings mit über 3.100 Teilnehmenden durch. Mit Ausnahme der Pflichttrainings für militärisches Führungspersonal ist die Teilnahme an den Lehrgängen des ZInFü freiwillig“ (ZInFü 2018, S. 6). Zudem stellt das *ZInFü* über sein „Portal Innere Führung“ Material zur „historischen, ethischen und politischen Bildung in Form von Vorträgen, Filmen, Trainingsboards, Hintergrundmaterialien etc. im Intranet der Bundeswehr zur Verfügung“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 13). Inhaltlich konzentriert sich das *ZInFü* primär auf die Ausbildung von Führungskräften für Auslandseinsätze. Auch Fragen hinsichtlich der Besonderheiten der jeweiligen Einsatzländer und des Einsatzmandats werden berücksichtigt. Den Soldatinnen und Soldaten soll dabei der „außen- und sicherheitspolitische Sinn und Zweck des jeweiligen Einsatzes“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 13) erläutert werden, um ihnen damit Grundlagenwissen zu vermitteln. Diese Lehrgänge gehören allerdings nicht zu den „Pflichtterminen“ vor einem Einsatz. Zudem bietet das *ZInFü* Lehrgänge zu Interkultureller Kompetenz, zur Didaktik der historischen und politischen Bildung und zum „Lernort Berlin“ an.

Das *ZMSBw* erarbeitet wissenschaftliche Veröffentlichungen zu soziologischen, (sicherheits-)politischen, ethischen und historischen Themen, die in Verbindung mit den deutschen Streitkräften in Geschichte und Gegenwart stehen. Zudem finden im *ZMSBw* Vorträge, Konferenzen und Workshops ebenso wie regelmäßige Befragungen der Bundeswehrangehörigen zu spezifischen Themen statt.

Die 1957 gegründete *Führungsakademie der Bundeswehr* (FüAkBw) hatte zunächst die Hauptaufgabe, die Ausbildung künftiger Generalstabsoffiziere des Heeres und der Luftwaffe sowie der zukünftigen Admiralstabsoffiziere zu steuern. Die Akademie erhielt ab Januar 1974 den Auftrag, als zentrale Ausbildungsstätte der Streitkräfte eine inhaltlich neu gestaltete Ausbildung durchzuführen, wodurch die Leistungsfähigkeit der Stabsoffiziere und damit der Bundeswehr insgesamt gesteigert werden sollte. Eine der wesentlichen Grundlagen bildete die Erkenntnis, „daß (sic!) die Führung moderner Streitkräfte ohne die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Fähigkeit der Führungskräfte zu wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweise nicht mehr möglich ist“.[278] Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmer sollen „im abstrakten Denken und einer differenzierten, problembewussten und kritischen Betrachtungsweise“ geschult werden. Zentrale Lehrgänge an der *FüAkBw* sind der Basislehrgang Stabsoffizier (BLS), der Lehrgang für den Generalstabsdienst/Admiralstabsdienst National (LGAN) sowie der Lehrgang Generalstabsdienst/Admiralstabsdienst International (LGAI).

Im BLS, der dreimal im Jahr stattfindet und 56 Ausbildungstage dauert, wird eine Aus- und Weiterbildung angeboten, die vorwiegend als offener Unterricht mit dem Ziel des Weiteren Erwerbs von Kompetenzen bzw. deren Entwicklung durchgeführt wird. In verschiedenen Handlungsfeldern werden gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen und die Verknüpfung von militärischen und zivilen Ansätzen erörtert sowie die Aneignung von ethischem und historisch fundiertem Urteilsvermögen unterstützt. Weitere Handlungsfelder umfassen verschiedene Lernbereiche mit Aspekten nationaler und internationaler Außen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitik sowie Aufgaben und Organisation der Bundeswehr unter Berücksichtigung ausgewählter Schnittstellen und Bündnispartnern. Evaluationen finden unter Einbeziehung der Teilnehmenden in allen Lehrgängen der *FüAkBw* statt. Diese Evaluationen zeigen auf, dass Offiziere und Offizierinnen der Bundeswehr im 21. Jahrhundert „nicht den Sinn politischer – und ebenso historischer und ethischer – Bildung“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 16) infrage stellen und sich damit offen zeigen für weitergehende Bildungsziele. Erarbeitet und durchgeführt werden die Lehrveranstaltungen an der *FüAkBw* von Offizierinnen und Offizieren sowie von zivilen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die durch die langjährige Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themengebieten ihre Erfahrung und Expertise einbringen. Themen sind dabei neben klassischen sicherheitspolitischen Fragestellungen auch Aspekte der Friedensforschung und -ethik. Vertreterinnen und Vertreter der Fächer Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte, Ethnologie, Pädagogik, Psychologie, Ethik und Ökonomie können dabei Freiräume nutzen und z. B. auf aktuelle, selbstgewählte Themen und Diskurse eingehen.

Ende November 2019 wurden den Dienststellen der Bundeswehr neue Vorgaben für die Beschaffung – ein in den Bundesverwaltungen üblicher *terminus technicus* für den Einkauf von Leistungen unter Wettbewerbsbedingungen – von Maßnahmen der politischen Bildung gemacht, die künftig für Vergabeverfahren für politisch-bildnerische Maßnahmen ab 1.000 Euro € gelten sollen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass extremistische Positionen in der Gesellschaft und damit auch in der Bundeswehr weiteren Zulauf erfahren, ist die Öffnung der Vergabeverfahren für private Bildungsträger durchaus als riskant zu bewerten. Die Qualitätsstandards zivil-militärisch geschulter und erfahrener Bildungsträger, die z. B. im „Netzwerk Bundeswehr“ der *bpb* organisiert sind, können

---

[278] „Die Führungsakademie der Bundeswehr – Kurzinformation“, Quelle im Baudissin-Dokumentationszentrum der *FüAkBw*, S. 10. Dort auch das folgende Zitat.

durch eine vorrangige Orientierung an finanziellen Gesichtspunkten unterlaufen werden. In das Kriterium der „Wirtschaftlichkeit“ sind deshalb die fachlichen Standards politisch-bildnerischer Arbeit zwingend einzubeziehen. Abgesehen von dem zu erwartenden zusätzlichen Verwaltungsaufwand steht zu befürchten, dass gewachsene Expertise im zivil-militärischen Dialog sich unter reinen Marktgesichtspunkten nicht behaupten kann und verloren zu gehen droht.

Speziell für Soldatinnen und Soldaten der Dienstgradgruppe der Mannschaften führt die „aktion kaserne“ – eine Initiative der Jugendverbände im *Bund der Deutschen Katholischen Jugend e. V.* (BDKJ) – seit 1958 Angebote zur politischen Bildung durch. Der *BDKJ* ist der einzige Verband im Bereich des *Deutschen Bundesjugendrings* (DBJR), der sich mit hauptamtlichem Personal für die Belange junger Soldatinnen und Soldaten engagiert. Durch Angebote der politischen Bildung sollen diese in die Lage versetzt werden, sich ein Bild von aktuellen politischen Debatten zu verschaffen, um ihre Möglichkeiten der Partizipation in und außer Dienst wahrnehmen zu können. Der *BDKJ* bietet – auch nach Aussetzung der Wehrpflicht – weiterhin Angebote für die Dienstgradgruppe der Mannschaften an (Dengel 2020). Den Soldatinnen und Soldaten soll auch künftig die Bedeutung der Demokratie und ihrer politischen Partizipationsmöglichkeiten verdeutlicht werden, vor allem jenen, die damit bislang noch wenig Berührungspunkte haben. Kompetenzvermittlung gelingt dadurch, ihnen aufzuzeigen, welche Bedeutung ihr Engagement für die Gesellschaft hat und in welcher Weise politische Bildung für ihre persönliche Weiterentwicklung eine Hilfe sein kann. In der Hierarchie der Streitkräfte ist die Laufbahngruppe der Mannschaften wohl die Gruppe, die besonders wenig politische und partizipative Gestaltungsspielräume hat und wenige Entscheidungen selbst herbeiführen und umsetzen kann. Gleichzeitig ist sie auch die Gruppe, in der die meisten Menschen mit nichtakademischen Bildungsbiografien repräsentiert sind. Aus der Partizipationsforschung (Merkel/Petring 2011) wissen wir zudem von einer unterproportionalen politischen Beteiligung bildungsbenachteiligter Gruppen bei Wahlen und verschiedenen Formen der Bürgerbeteiligung. Auch bei den klassischen Angeboten der politischen Bildung ist diese Gruppe unterrepräsentiert. So verwundert es nicht, dass die Mannschaften auch am wenigsten von den skizzierten Angeboten zur politischen Bildung in den Einrichtungen der Bundeswehr profitieren. Dass ein ziviler Träger wie der *BDKJ* mit seinen Seminaren diese Zielgruppe erfolgreich adressieren kann, hat viel mit der Orientierung an der Lebens- und Alltagswelt der Soldatinnen und Soldaten zu tun. Dabei knüpft die vom *BDKJ* angestrebte Förderung von Eigeninitiative auch an der durchaus vorhandenen Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement in dieser Gruppe an.

14.2.2 Demokratie als Bildungsstruktur

Die Bundeswehr als Institution basiert zwar auf einer streng hierarchischen Struktur, in der Dienstgrade von enormer Bedeutung sind und deren innere Verfasstheit auf Disziplin und Gehorsam beruht. Innerhalb dieser strengen Struktur begegnet man aber zahlreichen Gestaltungsspielräumen. So haben die Soldatinnen und Soldaten im Rahmen politischer Bildungsmaßnahmen die Möglichkeit, Seminare nach weitgehend eigenen Vorstellungen und Präferenzen zu besuchen. Gerade in der Dienstgradgruppe der Offiziere und Unteroffiziere gibt es im Rahmen der bereits skizzierten Lehrgänge die Möglichkeit, einzelne Schwerpunkte zu setzen.

Die Bundeswehr als eine gefestigte Institution einer demokratischen Gesellschaft räumt ihrem Personal diverse Möglichkeiten der Ausübung demokratischer Prinzipien ein: Soldatinnen und Soldaten dürfen jederzeit von ihrem freien Wahlrecht Gebrauch machen und auch Mitglied einer Partei sein, was nicht in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union der Fall ist. Darüber hinaus haben Soldatinnen und Soldaten das Koalitionsrecht, um Soldatengewerkschaften zu bilden. Auch gibt es in der inneren Verfasstheit der Bundeswehr Vertretungskörperschaften, gewählte Personalräte und Vertrauensleute sowie ein Beteiligungsgesetz für Soldatinnen und Soldaten. Speziell an junge Vertrauenspersonen und Personalrätinnen und -räte richten sich daher auch die bereits skizzierten Angebote des *BDKJ*: Hier geht es vor allem darum, Soldatinnen und Soldaten, die dieses Ehrenamt ausüben, die Bedeutung von Partizipation und Mitgestaltung zu verdeutlichen. Gerade für die Dienstgradgruppe der Mannschaften, die es gewohnt ist, Befehle auszuführen und sich unterzuordnen, ist diese Befähigung wichtig, wenn es darum geht, sie in ihren Partizipationsrechten zu stärken.

Das Konzept der Inneren Führung wird von jungen Soldatinnen und Soldaten durchaus auch kritisiert, wie ein 2014 veröffentlichtes Buch von einigen jungen, noch studierenden Offizieren (zum Teil Offiziersanwärter) zeigt (Rotter 2014, S. 53). Die Schrift verdeutlicht, dass „jüngere Offiziere Teile des Konzepts der Inneren Führung in Frage stellen“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 8), weil sie sich nicht vollständig verstanden und akzeptiert fühlen. Ein

bemerkenswerter Punkt dabei ist, dass die jungen Offiziersanwärter – sicher auch vor dem Hintergrund der Aussetzung der Wehrpflicht 2011 – einen Graben zwischen sich und „einer als hedonistisch [betrachteten] Gesellschaft“ sehen, die sich durch so unterschiedliche Werte wie „Selbstverwirklichung, Konsumlust und Pazifismus“ beschreiben lässt – gerade dies aber seien nicht die Werte, die in einer Armee leitend seien (Rotter 2014, S. 53). Im Vordergrund steht für sie deshalb die Frage nach der Vereinbarkeit von „klassischen soldatischen Tugenden wie Disziplin, Ehre, Dienst- und Pflichtbewusstsein, Gehorsam, Treue (zu Vaterland, Kameraden, Auftrag), Kameradschaft, Selbstlosigkeit, Opferbereitschaft“ (Göbel 2016, S. 62) mit den zentralen Grundwerten des Grundgesetzes: Menschenwürde, Gleichheit, Freiheit. Im Rahmen politischer Bildung in der Bundeswehr gilt es deshalb, die werteplurale Verfasstheit der Gesellschaft mit dem tradierten Selbstverständnis der Bundeswehr in einem zivil-militärischen Dialog zu korrelieren und zu verdeutlichen, dass die Bundeswehr Teil einer offenen und pluralen Gesellschaft ist, die sie vorbehaltlos zu verteidigen hat, ohne dass ihre Angehörigen ihre Werte zwingend vollumfänglich teilen müssen.

14.2.3 Demokratie als Erfahrung: Herausforderungen im Bildungsraum Bundeswehr

Die aktuellen Herausforderungen im Bildungsraum Bundeswehr sind insbesondere durch das Zusammenspiel des Konzepts der Inneren Führung mit der Entwicklung der Bundeswehr als Armee, die sich seit der Wiedervereinigung und zusätzlich verschärft mit Aussetzung der Wehrpflicht 2011 in einem tiefgreifenden Wandel befindet, geprägt. Nachfolgend sollen angelehnt an *Bussiek* und *Bächler* (2020, S. 17) einige Herausforderungen skizziert und näher beschrieben werden:

– Verhältnis von Quantität politischer Bildung zu ihrer Qualität;
– Spannungsfeld zwischen Heterogenisierung der Streitkräfte und ihrer Homogenisierung;
– Gefährdungen durch rechten Extremismus und ‚Islamismus‘;
– widerstreitende Tendenzen von Konsensorientierung und Konsensverlust;
– Konkurrenz von einsatzzentrierter Ausbildung und Persönlichkeitsbildung.

Quantität versus Qualität

Politische Bildung als Teil des Konzepts der Inneren Führung begleitet die Soldatinnen und Soldaten dauerhaft in ihrem Dienst. Doch mit der potenziellen Quantität ist keineswegs immer eine hinreichende Qualität an politischer Bildung verbunden. Um Basiswissen, das häufig nicht wie gewünscht vorhanden ist, zu stärken, ist es notwendig, die Soldatinnen und Soldaten immer wieder direkt anzusprechen und zu erreichen. Politische Bildung steht im Alltag der Bundeswehr in Konkurrenz zur Ausbildung verschiedener Kompetenzen und Fertigkeiten. Wenn Grundlagen in politischer, historischer wie ethischer Bildung nicht hinreichend ausgeprägt sind, muss darum überlegt werden, welche davon wirklich prioritär und akzentuiert behandelt werden müssen (Bussiek/Bächler 2020, S. 17). Bildung beruht nicht nur auf Faktenwissen, sondern auch auf der Fähigkeit und Kompetenz, selbstständig zu denken und zu handeln. Scheinbar unbegrenztes Wissen kann heute im Internet ad hoc abgerufen werden. Es kommt in der politischen Bildung aber auf „Methoden-, Sozial- und Gestaltungskompetenzen an, um das dort vorhandene Wissen hinterfragen und diskutieren“ zu können (Bussiek/Bächler 2020, S. 17). Dazu gehört im Übrigen auch ein medienkritischer Umgang mit den genutzten Internetquellen. Zur Qualität politischer Bildung gehört es darüber hinaus, mittels differenzierter Methoden auf unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten einzugehen und Lernergebnisse nachhaltig zu sichern.

Offiziersanwärtern und -anwärterinnen wird sowohl an Offiziersschulen als auch in der weiteren Ausbildung historische, ethische und politische Bildung angeboten. Insbesondere die Aus- und Weiterbildungen erfolgen jedoch nicht immer durch entsprechend geschultes und ausgebildetes Personal. Häufig wird vorausgesetzt, dass ein Offizier oder eine Offizierin bei Versetzung auf den Dienstposten einer Kompaniechefin oder Hörsaalleiters selbst Unterricht in den entsprechenden Fächern geben kann. Nicht jede oder jeder ist jedoch pädagogisch oder fachlich dafür geeignet, weshalb die Kompetenzen der Offiziere stark voneinander abweichen. Eine entsprechende Bandbreite an Expertise zeigt sich auch, wenn die Offiziere – in der Regel nach zwölf Jahren Tätigkeit bei den Streitkräften – an die Führungsakademie kommen.

Auch die Wirkmächtigkeit und Nachhaltigkeit der Aus- und Weiterbildung muss durchdacht und verbessert werden. Mehr als jede andere Arbeitgeberin leistet die Bundeswehr – rein quantitativ gedacht – in puncto politischer Bildung einen Beitrag für ihr Personal. *Steinbrecher* bezeichnet die Bundeswehr darum als „Sozialisationsagentur

zur staatsbürgerlichen Orientierung und politischen Partizipation“ (Steinbrecher 2019, S. 23). Personen mit militärischer Erfahrung haben *Steinbrecher* zufolge gegenüber einer Vergleichsgruppe ohne militärische Erfahrung ein höheres politisches Interesse und eine um mehr als zwölf Prozentpunkte höhere Bereitschaft, an Bundestagswahlen teilzunehmen (ebd.). Offen bleibt jedoch, wie reflektiert die politische Haltung im Bildungsraum Bundeswehr ist. Es ist zudem unklar und mindestens fraglich, ob die nachgewiesene höhere Affinität zu politischer Partizipation auf die historische, ethische und politische Bildung in der Bundeswehr zurückzuführen ist oder ob eher andere Faktoren wie z. B. Institutionenloyalität eine Rolle spielen.

In den Lehrveranstaltungen kann der Reflexionsgrad nicht präzise gemessen werden, wenngleich Soldatinnen und Soldaten die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen evaluieren und dadurch kenntlich machen, was ihrer Meinung nach gute politische Bildung auszeichnet. Darüber hinaus fließen die Evaluationen und Erkenntnisse der Erwachsenenbildung in das Bildungsangebot der Bundeswehr ein: Bedingt durch zunehmende Personalknappheit, aber auch um ein größeres Angebot zu schaffen, wird vermehrt auf die Ausbildungsform „Lernort“ zurückgegriffen (Bussiek/Bächler 2020, S. 19). So werden im Rahmen der Aus- und Weiterbildung Museen und Gedenkstätten sowie Besuche in sicherheitspolitischen Institutionen in die Bildungsarbeit eingebunden. Im Zusammenhang mit kompetenzorientierter Aus- und Weiterbildung kann dabei auch die politische Bildung als Handlungsraum wahrgenommen werden, in dem die Lernenden eigenständig agieren und nicht allein kognitives Wissen generieren. Dabei spielt es auch eine Rolle, dem Vorwurf der Anwendungsferne entgegenzuwirken, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Heterogenisierung versus Homogenisierung

Die Aussetzung der Wehrpflicht 2011 hatte für die Personalstruktur der Bundeswehr gravierende Folgen. Ihr ging die Heterogenität der Gesellschaft, die sie spiegelte, verloren. Für ihre Aufgaben muss die Bundeswehr nun Personal anwerben. Anstelle grundständig ausgebildeter Soldatinnen und Soldaten, die sie zuvor im gelingenden Fall von einem längerfristigen Verbleib in der Bundeswehr überzeugen konnte, sucht sie nun Spezialistinnen und Spezialisten für die jeweiligen Aufgabenfelder und steht in Konkurrenz zu anderen potenziellen Arbeitgebern. Mit dem Wehrdienst fand bis 2011 stets eine personelle Rückbindung der Bundeswehr an die Gesellschaft statt, die viele „Schichten/Einkommensklassen“, aber auch die politischen Lager betraf (Sebaldt 2017, S. 64). Die Truppe gestaltete sich durch unterschiedliche familiäre wie schulische Erfahrungshintergründe sehr heterogen. Durch die Neuausrichtung der Bundeswehr und die Reduzierung des Personals wird der Militärdienst in der Fläche weniger sichtbar (Schmitz 2017, S. 244), was dazu führen könnte, dass sich Menschen, die keine familiären Berührungspunkte mit der Bundeswehr haben, seltener für eine Laufbahn bei den Streitkräften entscheiden.

Die Jugendstudie des *ZMSBw* 2011 belegte, dass der Bildungsgrad anzeigt, ob sich junge Menschen eine Laufbahn bei der Bundeswehr vorstellen können: Je höher die Bildung, desto weniger Interesse besteht. Nur 37 Prozent der männlichen Schulabgänger mit Abitur waren an einer Laufbahn in der Bundeswehr interessiert, während etwas mehr als die Hälfte der übrigen männlichen Schulabgänger eine militärische Karriere für möglich erachtete (Hentschel 2013). Leider fand seit 2011 keine Erhebung mehr dazu statt. Jedoch kamen die Ergebnisse einer Studierendenbefragung an den Bundeswehruniversitäten zu einem ähnlichen Ergebnis in Bezug auf das Bildungsniveau. Vom Ausbildungsniveau der Eltern ausgehend, sind die Bundeswehruniversitäten „scheinbar tatsächlich attraktiver für ‚soziale Aufsteiger‘“ (Fiebig 2010, S. 34). Zudem ist eine Verteilung mit Schwerpunkt in den ostdeutschen Bundesländern erkennbar: Einzelne Studien machen deutlich, dass die Einstellung der Menschen zur Bundeswehr, je nachdem, ob sie aus Ost- oder Westdeutschland stammen, divergieren kann (Mader 2017, S. 196). Mangels Alternativen am Arbeitsmarkt entscheiden sich proportional mehr junge Männer aus den ostdeutschen Bundesländern für den Arbeitgeber Bundeswehr.

Langfristig könnte ein mangelndes Interesse an einer Bundeswehrkarriere seitens besser gebildeter Jugendlicher ein „Problem für die Bundeswehr allgemein und für die politische Bildung im Besonderen darstellen“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 23). Wenn bestimmte gesellschaftliche Gruppen, etwa hinsichtlich politischer Einstellungen oder des Bildungsgrades, auf Dauer nicht mehr in der Bundeswehr repräsentiert sind, kann das Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Bundeswehr wie auch auf die politischen Bildungsprozesse innerhalb der Bundeswehr haben. Eine Homogenisierung der Personalstruktur birgt die Gefahr einer nachhaltigen Entkopplung von Bundeswehr und Gesellschaft.

Eine solche Gefahr ist auch dann zu erblicken, wenn sich die Pluralität Deutschlands als einer Einwanderungsgesellschaft nicht angemessen in der Bundeswehr widerspiegelt. Aus einer Kleinen Anfrage der Bundestagsfraktion *Bündnis 90/Die Grünen* (Deutscher Bundestag 2019d) zum Thema „Multikulturelle und multireligiöse Identität

der Bundeswehr 2019“ und der darauffolgenden Antwort der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2019c) geht hervor, dass 14,5 Prozent der Beschäftigten der Bundeswehr einen Migrationshintergrund haben. Das Datenmaterial beruht auf nicht-repräsentativen freiwilligen Selbstauskünften, die im Rahmen einer interministeriellen Arbeitsgruppe zusammengetragen wurden (Deutscher Bundestag 2019c, S. 4). Aktuell sollen diese Zahlen fragebogengestützt („Bunt in der Bundeswehr“) aktualisiert werden. Im Vergleich zum Anteil an der Gesamtbevölkerung, der 23 Prozent (mit wachsender Tendenz) beträgt, kann von einer gravierenden Repräsentationslücke von Menschen mit Migrationshintergrund ausgegangen werden. Das Bundesverteidigungsministerium und die Bundeswehr bemühen sich seit einigen Jahren verstärkt um ein Diversity Management (Deutscher Bundestag 2019c, S. 3ff.). Mit der Zentralen Dienstvorschrift „Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur“ (ZDv A-2600/1) ist hier eine Grundlage geschaffen worden (BMVg 2017).

Bereits im Februar 2012 wurde die „Charta der Vielfalt“ durch das *BMVg* unterzeichnet. Umgesetzt werden soll die Charta durch Veranstaltungen oder institutionelle Verankerungen. Auch gibt es seit Dezember 2008 am *ZInFü* in Koblenz eine *Zentrale Koordinierungsstelle Interkulturelle Kompetenz* (ZKIkK). Diese Stelle soll Soldatinnen und Soldaten mit konkreten Materialien unterstützen, das Thema der Interkulturellen Kompetenz weiterzuverfolgen. Seit April 2015 ist im Verteidigungsministerium das Stabselement „Chancengerechtigkeit im Geschäftsbereich des Bundesministeriums der Verteidigung“ eingerichtet worden, das im Mai 2016 um die Komponenten „Vielfalt und Inklusion“ erweitert wurde. Des Weiteren kann auf die *Zentrale Ansprechstelle für Soldatinnen und Soldaten anderer Glaubensrichtungen* (ZASaG) verwiesen werden, die mit Organisationen und Interessenvertretungen wie zum Beispiel mit *Deutscher Soldat e. V.* zusammenarbeitet. Der Verein, bestehend aus Offizieren und Offizierinnen sowie Offiziersanwärtern und -anwärterinnen, will davon überzeugen, dass „Migration und Integration selbstverständlich positive Begriffe für unsere Gesellschaft sind“ (Deutscher Soldat e. V. 2019). Mit seiner Vision wirbt der Verein dafür, gemeinsame Werte stärker zu betonen und diese innerhalb der Bundeswehr noch stärker zu leben. Die Mitglieder des Vereins setzen sich darüber hinaus dafür ein, Vielfalt als „Normalität und Chance“ anzusehen, damit sich Soldatinnen und Soldaten „unabhängig von ihrer Herkunft in Freiheit“ entfalten und einbringen können (Deutscher Soldat e. V. 2019).

Die Bemühungen um das *Diversity Management* erstrecken sich auch auf Fragen der religiösen oder sexuellen Orientierung, um innerhalb der Bundeswehr Strukturen zu schaffen, die selbstgewählte Lebensformen ermöglichen.

Die Unterrepräsentanz bzw. die Unsichtbarkeit von Diversität bleiben eine permanente Herausforderung für die Bundeswehr, wenn es darum geht, sich nicht von den dynamischen Entwicklungen in der Gesellschaft, der sie zu dienen hat, zu entkoppeln. Gerade die Angebote politischer Bildung können hier Unterstützung bieten.

Gefährdungen durch rechten Extremismus und „Islamismus“[279]

Der Historiker *Naumann*, Mitglied im 15. Beirat für Fragen der Inneren Führung im Verteidigungsministerium, fragte kürzlich: „Ist die Bundeswehr am rechten Rand nicht ganz dicht?“ (Naumann 2020, S. 25). Die Gefahr einer rechtsextremen bzw. autoritär-nationalistischen Unterwanderung der Bundeswehr ist, wie diverse Vorkommnisse in den letzten Jahren gezeigt haben, durchaus real. Fälle von Extremismus, Fremdenfeindlichkeit, Mobbing und Antisemitismus sind in den letzten Jahren ebenso publik geworden wie rechte Netzwerke in der Bundeswehr, nicht zuletzt durch die Ermittlungen gegen *Franco A.*, der mutmaßlich einen rechtsextrem motivierten terroristischen Anschlag geplant hatte. „Ein markantes Merkmal akuter extremistischer Haltungen, diesseits wie jenseits des Straf- und Disziplinarrechts, scheint die individuelle oder gruppenbezogene Selbstermächtigung zu sein. Dabei genügt nicht allein, dass sich rechtsextreme Einstellungsmuster wie ein rassistisch motiviertes Ungleichheitsdenken verfestigen, ethnische Homogenitätsideale vertreten werden, der Vorrang der völkischen Gemeinschaft vor dem Individuum betont oder der Wertepluralismus der liberalen Demokratie abgelehnt wird. Das alles sind Brückennarrative, die dann brisant werden, wenn sich Krisen verdichten“ (Naumann 2020, S. 29). Im rechtsextremen Spektrum ist eine positive und proaktive Einstellung zum Militär weit verbreitet, nicht zuletzt, weil es für die vorwiegend militärkonservative Klientel selbstverständlich ist, dass eine Nation auch ein starkes Militär benötigt (Fiedler 2019, S. 275). „Die Politik hingegen hat sich lange Jahre damit begnügt, jeglichen ‚Generalverdacht‘ zurückzuweisen, die Summe der Anlässe zu ‚Einzelfällen‘ herabzustufen und im Übrigen darauf zu verweisen, dass die Bundeswehr ein ‚Spiegel der Gesellschaft‘ sei“ (Naumann 2020, S. 25).

---

[279] Zur Verwendung des Islamismus-Begriffes vgl. Abs. 1.2.4 in diesem Bericht.

Für Rechtsextreme ist die Bundeswehr hochattraktiv, nicht zuletzt, weil sie dort Zugang zu Waffen haben und eine Waffenausbildung erhalten oder weil autoritäre Charaktere durch die innere Verfasstheit der Bundeswehr angezogen werden (Walter 2019, S. 263). Da die Bundeswehr seit Aussetzung der Wehrpflicht 2011 unter einem Personalmangel leidet, sind die Ansprüche an Bewerber und Bewerberinnen in Bezug auf schulische Bildung und allgemeine Eignung herabgesetzt worden (Walter 2019, S. 270). Die Gründe für die beschriebene Problematik aber sind vielfältiger und führen erst in ihrer Überlagerung dazu, dass sich die Fälle mittlerweile „in Bataillonsstärke" (Naumann 2020, S. 25) mehren. Wehrmachtsmythen, der Militärkonservatismus, das Gegenüber von Einsatzarmee und Verwaltungsarmee, die verfassungsrechtlich problematischen wehrpolitischen Vorstellungen der *AfD* und die Grauzonen zwischen militärkonservativen, populistischen und extremistischen Kräften potenzieren eine problematische Gesamtlage in der Bundeswehr, die sich von einer „postheroischen Gesellschaft"[280] und Politik im Stich gelassen und nicht mehr wertgeschätzt fühlt: „wenn Soldaten nicht nur öffentliche Anerkennung vermissen, sondern auch das Verschwinden der Truppe aus der Fläche beklagen; wenn die Würdigung von Einsätzen hohl bleibt, weil die sicherheitspolitische Legitimation und Evaluierung fehlt; wenn allerseits die Mangelausstattung der Streitkräfte beklagt wird, die einsatzfähige Auslieferung aber Jahr um Jahr auf sich warten lässt; wenn die angekündigten ‚Trendwenden' in Personal, Material, Finanzen und Ausbildung ‚kaum oder zu langsam greifen', wenn der Eindruck entsteht, die militärische Führung verhalte sich allzu willfährig gegenüber den Vorgaben der Politik – oder wenn die Politik die erwartete Sorgfalt und Verantwortung vermissen lässt" (Naumann 2020, S. 28). Für die Bundeswehr führt – auch wenn die Personallage angespannt ist – kein Weg an einer Null-Toleranz-Linie vorbei, wenn sie das Problem rechtsextremer Netzwerke und Äußerungen in den Griff bekommen will.

Auch der Wehrbeauftragte spricht dies in seinen Jahresberichten 2019 und 2020 an. Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik müssen den Soldatinnen und Soldaten „uneingeschränkt vertrauen können, dass diese sich jederzeit für die im Grundgesetz verankerte freiheitliche demokratische Grundordnung" (Deutscher Bundestag 2019f, S. 55) einsetzen. Daher verstoßen Soldatinnen und Soldaten, die „erkennen lassen, dass sie eine verfassungsfeindliche Gesinnung haben" (ebd.), gegen die „soldatische Kernpflicht" (ebd.). 2019 wurden 178 meldepflichtige Vorfälle in den Meldekategorien „Verdacht auf Gefährdung des demokratischen Rechtsstaates, unzulässige politische Betätigung oder Volksverhetzung" gemeldet – 2018 waren es 167 Meldungen, 2017 waren es 150 (Deutscher Bundestag 2020c, S. 56). Ende Januar 2020 sprach der Präsident des *Militärischen Abschirmdienstes* (MAD) *Gramm* in einem Zeitungsinterview von „550 Verdachtsfällen im Phänomenbereich Rechts" (Bewarder u. a.2020, S. 4), die derzeit in der Bundeswehr bearbeitet werden. Der *MAD* überprüft über die „meldepflichtigen Ereignisse" hinaus extremistische Vorfälle in der Bundeswehr. Häufig sind jedoch die Kriterien des *MAD*, der für die Aufarbeitung rechtsextremer Fälle verantwortlich ist bzw. dafür, einen Soldaten oder eine Soldatin als Extremisten bzw. Extremistin einzustufen, sehr hoch angesetzt. Als Extremist gilt ein Soldat nämlich erst dann, wenn er Bestrebungen zur Beseitigung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung erkennen lässt (Deutscher Bundestag 2019e, S. 2). Häufig werden aber Vorfälle, bei denen klar antisemitische, den *Holocaust* verharmlosende oder leugnende Äußerungen getätigt werden, nicht eindeutig als rechtsextrem eingestuft, sondern „nur" als „Vorkommnis" gewertet, bei dem ein Soldat oder eine Soldatin „zur gezielten Provokation seines unmittelbaren dienstlichen Umfelds" Entsprechendes hat verlauten lassen (Deutscher Bundestag 2019b, S. 11). Zudem erfolgte nicht in allen Fällen, bei denen die Ermittlungen die erhobenen Vorwürfe bestätigt hatten, als Konsequenz die Entlassung. Oftmals wurden lediglich Disziplinarbußen verhängt und der Zugang zu Waffen wurde aufrechterhalten. Aktuell bearbeitet der *MAD* 428 Fälle, wovon alleine 204 aus dem Jahr 2018 und 72 aus dem Jahr 2019 (Stand Mai 2019) stammen (Deutscher Bundestag 2019b, S. 11). Insgesamt 18 Soldaten mussten 2018 wegen einer extremistischen Einstellung aus der Bundeswehr entlassen werden (Deutscher Bundestag 2019f, S. 56). Besorgniserregend ist zudem, dass es bei der Eliteeinheit *Kommando Spezialkräfte* (KSK) fünfmal so viele Verdachtsfälle gab wie im Rest der Bundeswehr. In dieser Elitetruppe gibt es offenbar Fehlinterpretationen bezüglich ihrer Rolle in der Bundeswehr, und insbesondere hier müssen Disziplinarmaßnahmen greifen, um das Problem des Rechtsextremismus in der Bundeswehr in den Griff zu bekommen. Der Forderung des Wehrbeauftragten zu Beginn des

[280] „*Münkler* [geht] von einer Gleichung zwischen Kriegsform und gesellschaftlicher Verfasstheit aus, wobei er den Aspekt der Opferbereitschaft ins Zentrum rückt: Je größer das in einer Gesellschaft vorhandene Heroisierungspotenzial ist, das heißt der Grad der gesellschaftlichen Verankerung von (kriegerischem) Heldentum und Opferbereitschaft, desto kriegsbereiter ist demnach diese Gesellschaft – und umgekehrt" (Leonhard 2020, S. 20).

Jahres 2020, dass der *MAD* künftig einmal im Jahr einen Tätigkeitsbericht mit Zahlen und Ergebnissen zu Extremismus in den Streitkräften vorzulegen hat,[281] wird nunmehr durch den *MAD* Rechnung getragen. Künftig wird der *MAD* dem Parlament einmal im Jahr einen Bericht über seine Tätigkeit vorlegen, um über Extremismus in der Bundeswehr aufzuklären (Bewarder u. a. 2020, S. 4). Über die *MAD*-Ermittlungen hinaus bedarf es weiterhin wissenschaftlicher empirischer Erkenntnisse und Analysen zu rechtsextremen Tendenzen in der Bundeswehr ebenso wie in der Gesellschaft im Allgemeinen – gerade auch mit Blick auf einen substanziellen Beitrag, den die politische Bildung hier leisten kann. Vor dem Hintergrund dieser Faktenlage ist es zwingend geboten, dass die politischen Bildungsangebote in der Bundeswehr diese Problematik regelmäßig aufgreifen und auf die Tagesordnung setzen, damit gegen rechtsextremistisches Gedankengut sensibilisiert werden kann und die Protagonistinnen und Protagonisten konsequenter aus der Bundeswehr ausgeschlossen werden können. Die Innere Führung hat hier die Verantwortung, ihr „Gegennarrativ“ (Naumann 2020) zu aktivieren und Ressourcen und Infrastruktur konsequent auf diese Herausforderung abzustellen. „Daher sind auch Vorschriften des Soldatengesetzes nicht so zu interpretieren, dass sie den Lehrenden politischer Bildung in der Bundeswehr untersagen, rassistische und rechtsextreme Positionen von Parteien kritisch zu thematisieren. § 33 Absatz 1 Satz 2 des Soldatengesetzes besagt, dass der für den Unterricht verantwortliche Vorgesetzte die Behandlung politischer Fragen nicht auf die Darlegung einer einseitigen Meinung beschränken darf. Das Gesamtbild des Unterrichts ist nach § 33 Absatz 1 Satz 3 des Soldatengesetzes vielmehr so zu gestalten, dass die Soldatinnen und Soldaten nicht zu Gunsten oder Ungunsten einer bestimmten politischen Richtung beeinflusst werden. Auch nach § 15 Absatz 4 des Soldatengesetzes darf ein Soldat als Vorgesetzter seine Untergebenen nicht für oder gegen eine politische Meinung beeinflussen“ (Cremer 2020, S. 14f.).

Es muss berücksichtigt werden, dass Aufklärungsprozesse keineswegs konfliktfrei verlaufen. Bei Gewaltritualen und/oder rechtsextremen Vorfällen in der Bundeswehr wirkt verstärkend, dass innerhalb militärischer Verbünde häufig informelle Normen herausgebildet werden, die mit einem Verpflichtungsgefühl gegenüber den in der gleichen Einheit kämpfenden Soldaten als Kameradinnen und Kameraden einhergehen (Kühl 2017, S. 1). Generell gilt, dass Normen gegenseitiger kollegialer Hilfe es Organisationsmitgliedern erleichtern, einen guten Job zu leisten. Kameradschaftsformen entwickeln sich jedoch nicht allein, weil sie im Soldatengesetz stehen, sondern bilden sich im Schatten der offiziellen formalen Organisation durch autonomes, selbstinitiiertes Handeln der Soldatinnen und Soldaten aus (Kühl 2017, S. 2). Vertrauensbeziehungen entstehen dadurch, dass der Kameradin oder dem Kameraden gegenüber loyales Verhalten gezeigt wird, wenn gegenseitige Hilfe oder kurzfristiges Einspringen erforderlich ist. In militärischen Kreisen wird bei Nicht-Einhalten solcher informeller Verhaltenserwartungen in Armeen häufig zu informellen Sanktionen gegriffen. Dies kann von abschätzigen Bemerkungen über körperliche Angriffe bis hin zu Erniedrigungen reichen (Kühl 2017, S. 2). Diese Übergriffe dienen der Durchsetzung informeller Normen und sind in der Bundeswehr häufig gewaltbereiter als in anderen Organisationen oder Unternehmen.

Erkennbar ist im militärischen Bereich auch, dass es bei anonymisierten Kameradschaftserwartungen keiner persönlichen Bekanntschaft bedarf und de facto Drill und Druck zur Verschärfung von Kameradschaftsnormen beitragen. In Organisationen wie der Bundeswehr geht aufgrund dieser Eigendynamiken leicht das Gespür dafür verloren, welche Regelabweichungen punktuell geduldet werden können und welche nicht. Die Bundeswehr sollte deshalb zwingend definieren, in welchem Fall es keine Abweichungen geben kann und darf. Grenzen der geduldeten Regelabweichungen müssen festgelegt werden, wenngleich nicht jede Regelabweichung hierarchisch eskalieren, also „nach oben“ gemeldet und von dort sanktioniert werden muss (Kühl 2017, S. 7).

Wachsende Sorge besteht auch vor Unterwanderung durch Islamisten in der Bundeswehr, bei der Polizei oder in Geheimdiensten. So sieht der *MAD* die Gefahr, dass der sogenannte „Islamische Staat“ deutsche Kasernen als Ausbildungscamps nutzt, gilt die Bundeswehr doch als „attraktives Ziel für Islamisten, die Interesse an militärischer Ausbildung und Zugängen zu Waffen haben“ (Schmidt 2018) sowie generell ein großes Interesse daran entwickeln, herauszufinden, wie der (deutsche) Staat und insbesondere sein Staatsapparat funktioniert. Zwar befand sich unter den mehr als 1.000 Islamisten, die aus Deutschland in den Dschihad gereist sind, kein aktiver Soldat, jedoch waren knapp 50 Personen unter ihnen, die in den letzten 22 Jahren Wehrdienst geleistet hatten (ebd.). Durch das im Juli 2017 geänderte Soldatengesetz wurde die Sicherheitsüberprüfung auf alle Bewerber und Bewerberinnen der Bundeswehr ausgeweitet, wodurch elf Personen (davon drei des Islamismus Verdächtigen)

---

[281] Vgl. dpa-Meldung vom 02.01.2020, veröffentlicht in Frankfurter Allgemeine Zeitung (2020): Wehrbeauftragter fordert jährlichen Bericht des MAD. Verfügbar über: www.faz.net/aktuell/politik/inland/wehrbeauftragter-fordert-bericht-des-mad-zu-extremismus-16561830.html [14.10. 2020].

der Zugang zur Bundeswehr verwehrt wurde. Seit 2009 gab es fast 400 Verdachtsfälle von Islamismus bei der Bundeswehr, wovon sich 30 bestätigt haben, was jeweils zu einer Entlassung aus der Bundeswehr führte (ebd.). Diese Konsequenz ist auch im Umgang mit Rechtsextremen wünschenswert. „In jedem Fall sind extremistische Tendenzen in einem bewaffneten Machtorgan des demokratischen Staates intolerabel und gefährlich. Strukturelle Faktoren innerhalb der Streitkräfte begünstigen die Entwicklung einer Grauzone zwischen dem – dominanten – Militärkonservatismus, rechtspopulistischen Entstellungen und dem rechtsextremen Rand“ (Naumann 2020, S. 30).

Konsensorientierung versus Kontroversität

Wiederholt ist auf das Problem der fehlenden Berührungspunkte zwischen Bundeswehr und Gesellschaft hingewiesen worden. Aber auch die Instrumente, die der Bundeswehr im Dialog mit der Gesellschaft zur Verfügung stehen, sind nicht unproblematisch. Regelmäßige Veranstaltungen wie der „Tag der Bundeswehr“ stellen zwar das Selbstverständnis und die Perspektive auf gesellschaftliche Debatten nachvollziehbar vor. Aber zunehmend wird das Bild, das sich die Bevölkerung von der Bundeswehr macht, durch die Medien beeinflusst und geprägt (Wanner 2015, S. 180). Durch wegfallende Berührungen nach der Aussetzung der Wehrpflicht reduziert sich das Bild, das sich die Gesellschaft von der Bundeswehr macht, auf diese medial vermittelten Berichte. Zudem ist die deutsche Gesellschaft wenig darauf ausgerichtet, Differenzspannungen und Konflikte auszuhalten. Diese fehlende Streitkultur spiegelt sich auch in den Streitkräften spürbar wider und findet aktuell in der Diskussion um die Rolle von Jugendoffizierinnen und Jugendoffizieren an Schulen ihren Ausdruck. Diese beeinflussen als Scharniere zur heranwachsenden Generation das Bild der Streitkräfte in der deutschen Öffentlichkeit maßgeblich. Sie sollen Legitimation und Akzeptanz schaffen und als Bindeglied zwischen Militär und Gesellschaft dienen. Nicht zuletzt seit der Aussetzung der Wehrpflicht sieht sich die Bundeswehr auf die Kontaktpflege zu jungen Menschen angewiesen (Lange 2014, S. 1). Die Sorge ist jedoch nicht unberechtigt, dass Schülerinnen und Schüler gerade in jungen Jahren von den „abenteuerlichen“ Aspekten des Berufs des Soldaten angezogen werden, ohne die Gefahren und Konsequenzen, die dieser Dienst mit sich bringt, überschauen zu können.

Betroffen von dieser Frage ist nicht nur der soziale Raum Bundeswehr, sondern auch die Frage, wie in Schulen über die Bundeswehr als Parlamentsarmee und damit als exekutiver Teil dieser demokratischen Institution gesprochen wird. Jüngster Auslöser dieser Diskussion war die Berliner SPD, die auf ihrem Landesparteitag 2019 beschloss, ein „Werbeverbot“ für militärische Organisationen im Landesschulgesetz zu verankern, was auf heftigen Widerstand in der Bundespartei stieß, die die „Informationsveranstaltungen“ der Jugendoffizierinnen und -offiziere verteidigte.

Die meisten Landesregierungen haben Kooperationsvereinbarungen mit der Bundeswehr geschlossen, die den Zugang von Jugendoffizierinnen und -offizieren in Schulen regeln sollen. Jedoch gibt es unterschiedliche Praxen in den Bundesländern: Während beispielsweise in Niedersachsen sehr kontrovers mit dieser Thematik umgegangen wird, ausdrücklich auch Kritiker der Streitkräfte zu Wort kommen und deutlich gemacht wird, dass im Rahmen der Besuche der Jugendoffizierinnen und -offiziere keine Werbung für die Bundeswehr zur Nachwuchsgewinnung betrieben werden darf, fehlt hingegen in Sachsen eine solche Differenzierung. Hier wurde im Sommer 2019 durch eine Erneuerung der Kooperationsvereinbarung das Angebot sogar noch ausgeweitet: Jugendoffizierinnen und -offiziere erhalten ausdrücklich eine „Premiumrolle“ und häufig betreiben sie sodann Informationsarbeit, die die Interessenlage des *BMVg* unterstützt (Lange 2014, S. 3). Es ist nicht akzeptabel, dass an staatlichen Schulen eine Verwischung zwischen „politischem Informieren“ und „politischer Bildung“ stattfindet. Dafür sind die Jugendoffizierinnen und -offiziere weder ausgebildet noch beauftragt (Lange 2014, S. 1). Es muss am Primat pädagogischer Standards für den Politikunterricht festgehalten werden. Politikunterricht darf nicht partikulare Meinungen oder Positionen vermitteln, sondern hat die Verschiedenheit von Perspektiven zu repräsentieren. Die Erziehung zur politischen Mündigkeit zählt deshalb nicht zum Auftrag der Jugendoffizierinnen und -offiziere, sie bleibt vornehmste Aufgabe der pädagogischen Lehrkräfte. Gerade in Hinblick auf den *Beutelsbacher Konsens* kann und darf ein Informationsangebot der Bundeswehr nicht als politische Bildung missverstanden werden (Lange 2014, S. 5). Die kritisch-hinterfragende Haltung gegenüber politischen Entscheidungen ist eine zu fördernde Kompetenz in der Schule; der Auftrag der Jugendoffizierinnen und -offiziere dagegen, Informationen über die Bundeswehr zu verbreiten und damit im Einklang mit den Interessen des *BMVg* zu agieren, kann das Bildungsziel der Förderung von politischer Mündigkeit konterkarieren, wenn nicht davon abweichende Informationen und Positionen gegenübergestellt werden. Die Verantwortung für politische Bildung an Schulen muss zwingend bei den Lehrkräften bleiben, die Bundeswehr hat hierfür keinen Auftrag und soll einen solchen auch nicht durch Jugendoffizierinnen und -offiziere umsetzen (ebd.).

Zwar ist in der Schule durchaus zu vermitteln, dass die Bundeswehr zur staatlichen Ordnung Deutschlands gehört, dennoch müssen plurale Positionen angesprochen und erkennbar werden. Das Kontroversitätsgebot der politischen Bildung erfordert, dass kontroverse politische Positionen auch in ihrer Kontroversität nachvollzogen werden können. Daher sind Schulen, wenn sie Jugendoffizierinnen und -offiziere zu Informationsvorträgen in den Unterricht einladen, aufgefordert, auch Vertreterinnen und Vertreter verschiedener politischer und zivilgesellschaftlicher Organisationen hinzuzuziehen, die über ihre Sicht berichten und ggf. Praktiken einer zivilen Konfliktbearbeitung vorstellen.

Unbeschadet dessen gilt, dass die Bundeswehr als realer Teil der staatlichen Verfasstheit in der deutschen Gesellschaft vorgestellt werden und präsent sein muss. Die Bundeswehr ist eine Parlamentsarmee. Die Wahlberechtigten wählen das Parlament, das dann die Soldatinnen und Soldaten ggf. in einen Einsatz schickt. Gerade aus diesem Grund ist es erschreckend, wie wenig die Bevölkerung über die konkreten Einsätze der Bundeswehr weiß (Biehl 2018, S. 79). Der Dialog zwischen Gesellschaft und Streitkräften ist darum unverzichtbar. Dabei geht es um Transparenz hinsichtlich der Aufgaben und der inneren Verfasstheit der Bundeswehr, aber auch um einen kritischen Blick auf die Befehlskultur und die Ausschlussmechanismen, die diese nach sich ziehen. Politische Bildung kann dabei den sozialen Raum Bundeswehr als Teil der Gesellschaft kenntlich und wahrnehmbar machen.

Politische Ausbildung in der Bundeswehr ist „einsatzrelevant und muss in Ergänzung zu anderer einsatzrelevanter Ausbildung attraktiv und trotzdem sich selbst als ‚Denkanstoß' treu" bleiben (Bussiek/Bächler 2020, S. 24). Das kann sie jedoch nur dann, wenn gesellschaftliche Veränderungen antizipiert und im Selbstverständnis der Bundeswehr reflektiert werden. Daher müssen historische, politische und ethische Bildung als Lernfelder fächerübergreifend gedacht werden. Hierfür ist ein höherer Stundenansatz vorzusehen, nicht eine Reduktion desselben. Kompetenzen wie visionäres und ganzheitliches Denken, Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit sind zwingend notwendig, um Soldatinnen und Soldaten sowohl auf den Einsatz im Ausland als auch im Inlandsdienst vorzubereiten. Sie sind aber auch notwendig, um der heterogenen und pluralen Gesellschaft, der die Streitkräfte dienen sollen, zu entsprechen und die Streitkräfte möglichst widerstandsfähig gegenüber antidemokratischen und autoritären Verhaltensmustern zu machen.

Politische Bildung und Persönlichkeitsbildung vor dem Hintergrund von Auslandseinsätzen

Das Konzept der Inneren Führung mit dem Prinzip des Staatsbürgers in Uniform stammt aus den 1950er Jahren, aus einer Zeit also, als die Aufgabe der Landesverteidigung noch im Vordergrund stand. Seither hat sich jedoch der Alltag der Soldatinnen und Soldaten gravierend verändert. „Seit 1991 waren in über 50 Auslandseinsätzen der Bundeswehr weit über 400.000 Soldatinnen und Soldaten eingesetzt" (Varwick 2020, S. 33). Heute besteht die Ausübung ihrer Tätigkeit zunehmend in unterschiedlichen Missionen bei Auslandseinsätzen, meist im Verbund mit den Streitkräften anderer Staaten. Darauf hat sich die politische Bildung in den Streitkräften noch nicht hinreichend eingestellt. Es konkurrieren dabei im Grunde mindestens zwei Selbstverständnisse miteinander: „Im einen Fall wird ein Bild des Soldaten als polyvalenter Staatsbürger in Uniform propagiert, der neben dem Gefechtsfeld auch als Diplomat, Helfer, Schützer oder sogar Sozialarbeiter tätig werden (können) muss – was der Vorstellung eines ‚postmodernen' Soldaten […] recht nahe kommt. Im anderen Fall wird das Kämpfen als soldatische Kernkompetenz und Alleinstellungsmerkmal betont. Mehr oder weniger offen ausgesprochen, ging es bei dieser Debatte auch um die Frage, ob beziehungsweise inwiefern das bis heute offiziell gültige Bundeswehr-Leitbild des Soldaten als ‚Staatsbürger in Uniform', das ein wesentlicher Bestandteil der Inneren Führung, der ‚Unternehmenskultur' der Bundeswehr, ist, weiterhin Gültigkeit haben kann beziehungsweise soll" (Leonhard 2020, S. 21f.).

Eine Studie von *Seiffert* weist darauf hin, dass bis zum 25. Lebensjahr die wenigsten Bundeswehrsoldatinnen und -soldaten über Erfahrungen in Auslandseinsätzen verfügen (Seiffert/Heß 2019, S. 77). In aller Regel kommen nur erfahrene Soldatinnen und Soldaten im Ausland zum Einsatz. Das hat Auswirkungen auf die Angebotsstruktur politischer Bildung: Ein junger Offizier, der bereits mehrfach in Afghanistan war, wird andere Ansprüche an die politische Bildung in der Truppe stellen als ein Offizier, der bereits in den 1980er Jahren tätig, jedoch möglicherweise noch nie im Auslandseinsatz war (Schmitz 2017, S. 212). Diese Ansprüche stehen aber offenbar nicht im Vordergrund gegenwärtiger Ausbildungskonzepte. Politische Bildung rückt ins zweite Glied, wenn man sich die „Agenda Ausbildung" vor Augen hält, die mit den Worten beginnt: „Die Bundeswehr ist eine Armee im Einsatz und hat sich gegenüber ihren Verbündeten stets als ein verlässlicher und leistungsfähiger Partner erwiesen", und daneben den 2010 vorgelegten Bericht der Strukturkommission mit dem Titel *Vom Einsatz her denken: Konzent-*

ration, Flexibilität, Effizienz hält.[282] Hier geht es aus nachvollziehbaren Gründen um die zu erwerbenden Kompetenzen im Einsatz. Die Einsatztauglichkeit der Bundeswehr gewinnt im Kontext von Auslandseinsätzen die Oberhand über die Demokratietauglichkeit. Politische Bildung schützt eben nicht vor einem Hinterhalt. Es ist aber gerade der Bereich der historischen, ethischen und politischen Bildung, der die Sinnhaftigkeit militärischen Eingreifens bzw. die Vorbereitung darauf problematisiert und der militärischen Intervention eine Rückbindung an die Werte der Demokratie und damit Legitimität verleiht.

Politische Bildung im Kontext des Prinzips der Inneren Führung hat durch die neuen Herausforderungen durch Auslandseinsätze wesentlich an Terrain eingebüßt. Die Fachbereiche und Fakultäten der Bundeswehruniversitäten haben mittlerweile mit der Herausforderung zu kämpfen, dass die Offiziere und Offizierinnen nach gefechts- und einsatzrelevanter Ausbildung verlangen. Dies geschieht aus gutem Grund, da aus Sicht vieler Soldaten allein die Zentrale Dienstvorschrift „Innere Führung“ Soldatinnen und Soldaten nicht auf alle Herausforderungen im Einsatz vorbereiten kann. Häufig wird das Angebot politischer Bildung dann instrumentell für die Herstellung von Einsatzbereitschaft genutzt und unterläuft damit die eigenen Standards. Dabei kann politische Bildung mit Blick auf die Komplexität der Auslandseinsätze methodisch und inhaltlich viel beitragen, wenn es z. B. um ziviles Konfliktmanagement und die Ausbildung lokaler Sicherheitskräfte geht.

Die strukturelle Abwertung, die politische Bildung im Kontext von Auslandseinsätzen erfahren hat, spiegelt sich auch in der Subkultur der Bundeswehr, in der sich eine Art Kämpferethos bzw. -typus herausbildet. Ausgehend von infanteristischen Verbänden nimmt dieses Bild Einfluss auf die gesamte Bundeswehr (Fritz 2018, S. 191) und strahlt auch in die Gesellschaft aus. Die Gefahr besteht, dass politische Bildung zunehmend als berufsfremd und überflüssig wahrgenommen wird und ihre integrale Funktion einbüßt, wenn keine Anwendungsbezüge erkennbar werden.

Soldatinnen und Soldaten erkennen demgegenüber aber durchaus, dass eine Karriere bei den Streitkräften nicht nur aus Einsätzen besteht und dass angesichts einer „zunehmend komplexer werdenden soldatischen Welt ‚hybrider Kriege‘“ mehr und mehr der „militärisch-menschliche ‚Profi‘“ gefordert ist (Göbel 2016, S. 82). Dieser zeichne sich sowohl durch einsatzrelevante Kompetenz als auch durch eine starke Persönlichkeit aus. Der historischen, ethischen und politischen Bildung kommt deshalb die basale und systematische Aufgabe demokratiebasierter und verantwortungsethischer Persönlichkeitsbildung in der Aus- und Weiterbildung zu.

Zwar werden in einzelnen Lehrgängen Grundkompetenzen in unterschiedliche Teil- und Kernkompetenzen aufgeschlüsselt, für die politische Bildung geht es aber besonders um Gestaltungskompetenzen in Form von Analyse- und Reflexionsfähigkeit, ganzheitlichem Denken und der Fähigkeit zur Entscheidungsfindung. Soldatinnen und Soldaten sollen insbesondere zum selbständigen Denken befähigt werden, um Entscheidungen auf der Basis selbst gewonnener Erkenntnisse zu treffen. Eigenständiges Denken wird jedoch nur durch selbst vollzogenes Denken erlernt, wobei Soldatinnen und Soldaten dabei unterstützt werden müssen, überhaupt in diese Situationen zu kommen.

In der curricularen Agenda bedarf es deshalb einer Priorisierung und stärkeren Berücksichtigung von verpflichtenden Seminaren zu interkultureller Kompetenz, bevor es zu einem Einsatz kommt. Darüber hinaus kommt es auf eine verantwortungsethisch ausgerichtete kritische Kompetenz gestärkter Persönlichkeiten an, die angemessenes Handeln in Auslandseinsätzen auf die in Deutschland geltenden demokratischen Grundwerte rückbinden. Historische, ethische und politische Bildung dient dem „Einsatz als Resilienz, Flexibilität und Möglichkeit zum Perspektivwechsel“ (Bussiek/Bächler 2020, S. 28) und muss sich daran messen lassen, inwiefern es gelingt, antidemokratische Kräfte bei Auslandseinsätzen, aber auch im Handeln in der eigenen Truppe und bei den Bündnispartnern zurückzuweisen.

Zivil-militärischer Dialog

Der zivil-militärische Dialog bietet – sowohl auf institutioneller als auch auf personaler Ebene – eine besondere Chance des Perspektivwechsels, der gegenseitigen Verständigung und der diskursiven Rückbindung von Streitkräften und Gesellschaft. Die Streitkräfte sind als dienender Teil exekutiven Handelns Angelegenheit der gesamten Gesellschaft. Sie genügen sich niemals selbst und sind der Gesellschaft rechenschaftspflichtig. Die Gesellschaft ihrerseits steht in der Verantwortung, die Streitkräfte nicht zu ignorieren, sondern sie als Teil staatlichen Handelns wahrzunehmen und dabei ggf. zu kritisieren, aber auch zu respektieren. Eine Parlamentsarmee wie die Bundeswehr ist deshalb auf einen lebendigen Austausch angewiesen, der institutionell unterstützt werden muss.

---

[282] Vgl. https://www.roderich-kiesewetter.de/fileadmin/Service/Dokumente/20101026-weise-kommisionsbericht.pdf [14.10.2020].

Insbesondere die politische Bildung innerhalb der Bundeswehr wie auch die staatlichen Zentralen für politische Bildung, die politischen Stiftungen sowie zahlreiche freie Träger der politischen Bildungsarbeit sind hier in der Pflicht. Durch die Aussetzung der Wehrpflicht haben sich die Rahmenbedingungen des zivil-militärischen Dialogs nicht verbessert. Im Gegenteil: Viele seminaristische Angebote und Veranstaltungen für Wehrpflichtige sind entfallen. Damit ist eine wesentliche Infrastruktur des zivil-militärischen Dialogs verloren gegangen und musste bei den Angehörigen der Bundeswehr durch interne Maßnahmen der Aus- und Fortbildung substituiert werden.

Streitkräfte und Gesellschaft sind sich keineswegs einig, welcher sicherheitspolitische Weg einzuschlagen ist. „Deutschland hat eine ökonomische und politische Schlüsselrolle sowohl in der Nato als auch in der EU und ist ebenfalls eine wichtige Macht in der UN. Von daher sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, dass Deutschland – nach einem intensiven politischen Abwägungsprozess – grundsätzlich auch im vollen Spektrum an militärischen Einsätzen teilnehmen und seine Kräfte verfassungskonform, solidarisch und verlässlich zur Anwendung bringen kann. Aus verschiedenen Gründen zeigt Deutschland aber im sicherheitspolitischen und dabei insbesondere im militärischen Bereich internationaler Krisenbewältigung bisweilen immer noch eine bemerkenswerte Zurückhaltung, die von seinen Partnern zum Teil kritisch gesehen wird“ (Varwick 2020, S. 36). Dieser Befund, der ohne Zweifel umstritten ist, bedarf einer diskursiven und bildnerischen Verständigung, für die es einen institutionalisierten Rahmen geben muss.

Der zivil-militärische Dialog ist kein Selbstläufer. Es bedarf von beiden Seiten zunächst der wertschätzenden Anerkennung seiner Bedeutung, damit die notwendigen Anstrengungen für seine Realisierung unternommen werden. Die nach der Aussetzung der Wehrpflicht geringer gewordene gegenseitige Durchlässigkeit von Bundeswehr und Gesellschaft erschwert den Dialog. Hier ist die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung gefordert. Stärker als zuvor stehen sich die Professionen der politischen Bildung in Bundeswehr und Gesellschaft mit ihrem Selbstverständnis und auch mit den Vorbehalten gegenüber, die sie im Laufe der Zeit kultiviert haben, und müssen die Rahmenbedingungen dieses Dialogs aushandeln. Für gemeinsame Veranstaltungen der politischen Bildung bedarf es überdies einer verstärkten Vermittlungsarbeit, sodass keine asymmetrische Teilnehmendenstruktur mit den damit verbundenen ungünstigen Gruppendynamiken entsteht und der Dialog für beide Seiten ergiebig sein kann.

Andererseits müssen bei der thematischen Ausrichtung einer gemeinsamen Veranstaltung Kompromisse eingegangen werden, damit sich sowohl Zivilpersonen als auch Soldaten und Soldatinnen mit ihren Interessen und Fragestellungen darin wiederfinden können. Das erfordert von zivilen Bildungseinrichtungen außerordentliche konzeptionelle Kompetenzen bei der Ausgestaltung von Bildungsprogrammen. Mit den jährlichen Weisungen unterstützt das *BMVg* die politische Bildung freier Träger und räumt ihnen dabei einen gewissen Gestaltungsspielraum ein. Denn das Freiwilligkeitsprinzip der Erwachsenenbildung erfordert eine Orientierung an der Nachfrage nach speziellen Themenangeboten, die auch auf ein gesellschaftliches Interesse stoßen müssen. Auf der anderen Seite müssen die Angebote auch für die Soldatinnen und Soldaten im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung passen und einen bildungspolitischen Sinn ergeben. Für den zivil-militärischen Dialog ist ein gegenseitiges Antizipieren der Erfordernisse politischer Bildung unverzichtbar und schafft dabei auch gegenseitiges Vertrauen.[283] Die jährlich stattfindenden *Bensberger Gespräche*, die das Zentrum Innere Führung in Koblenz und die Bundeszentrale für politische Bildung gemeinsam veranstalten, haben einen institutionalisierten Rahmen für den zivil-militärischen Dialog geschaffen. Dabei verständigen sich die Partner jeweils auf ein jährliches Schwerpunktthema, das über drei Tage aus verschiedenen wissenschaftlichen und fachprofessionellen Perspektiven beleuchtet wird.

Der zivil-militärische Dialog muss nachhaltig und auch belastbar organisiert werden. Es geht darum, auf beiden Seiten kritikfähig kritikfähig und konstruktiv daran zu arbeiten, eine Entkopplung von Streitkräften und Gesellschaft zu vermeiden. Dazu sind auch der Austausch sowie die Verständigung über Qualitätsstandards und die Stärkung des sicherheitspolitischen Diskurses unter freien Trägern der politischen Bildung hilfreich, wie sie im durch die Bundeszentrale für politische Bildung koordinierten „Netzwerk Bundeswehr“ stattfinden. Streitkräfte in einer demokratischen Gesellschaft sind auf Akzeptanz und gesellschaftliches Feedback angewiesen. Ein zivil-militärischer Dialog kann in Deutschland auf eine vielfältige Landschaft der politischen Bildung zurückgreifen.

---

[283] Auch durch verschiedene Publikationen unterstützt die *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb) den Dialog zwischen der zivilen Bevölkerung und der Bundeswehr. 2019 neu erschienen ist der Band 10298 *Auch. Wir. Dienten. Deutschland.* (Düe/Forster 2019) über die Zusammenarbeit von Soldatinnen und Soldaten mit afghanischen Ortskräften während des ISAF-Einsatzes. Informationen über weitere Publikationen zum Thema unter: www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/136219/militaer [14.10.2020].

14.3 Handlungsempfehlungen

Angesichts der neuen Herausforderungen für die militärischen Streitkräfte international wie national und der aufkommenden Debatten ob der Sichtbarkeit von Soldatinnen und Soldaten in der deutschen Gesellschaft – auch in ihrer Diversität und Pluralität – ist es unabdingbar, sich den Entwicklungen der Gesellschaft anzupassen, u. a. auch, um Repräsentationslücken im Zusammenhang mit der Aussetzung der Wehrpflicht zu vermeiden. Allen Handlungsempfehlungen voran steht deshalb die Forderung nach belastbarem empirischem Datenmaterial für die Zeit seit dem Aussetzen der Wehrpflicht. Die fehlende Datengrundlage hat die Arbeit am 16. Kinder- und Jugendbericht erheblich erschwert. Daher müssen neue Daten insbesondere etwa zu Herkunft, Bildungsniveau, Erwartungen, Wertvorstellungen und politisch-sozialen Einstellungen von Soldatinnen und Soldaten erhoben werden, um Maßnahmen der politischen Bildung im Kontext des Prinzips der Inneren Führung ggf. nachzujustieren. Die kommunikativen Brücken zwischen Bevölkerung und militärischen Streitkräften drohen aktuell wieder brüchiger zu werden. Daher sollte prioritär der zivil-militärische Dialog verstärkt werden, um gegenseitiges Verständnis zu schaffen. Hierfür sind nach wie vor auch Informations- und Bildungsangebote im Schulbereich notwendig.

Weitere Handlungsempfehlungen:

- Die Fokussierung auf einen sog. kompetenzorientierten Ansatz, wodurch ehemalige „Fächer“ in Lernfeldern ineinandergreifen, darf nicht zu einer quantitativen Verkürzung des Zeitansatzes in der historischen, ethischen und politischen Bildung führen. Es ist an einer politischen Priorisierung und einem klaren Bekenntnis zur Inneren Führung festzuhalten.
- Der Homogenisierung und Tendenzen zur Hermetisierung der Streitkräfte ist durch gezielte Lernangebote entgegenzuwirken, die Interesse schaffen und einen Perspektivwechsel ermöglichen. Zugleich müssen auch bei der politischen Bildung in der Bundeswehr die Prinzipien des *Beutelsbacher Konsenses* stärker herausgestellt werden.
- Es bedarf nach der Aussetzung der Wehrpflicht einer verstärkten politischen Bildung über die Bundeswehr, um ihre Funktion als Parlamentsarmee gesellschaftlich zu reflektieren. Diese Anstrengungen sind durch Studien über den Transformationsprozess der Bundeswehr und ihre innere Verfasstheit zu begleiten.
- Mit der neuen ZDv „Politische Bildung“ hat die Bundeswehr bereits begonnen, ihr Angebot in der historischen, ethischen und politischen Bildung qualitativ zu überprüfen. Die vorhandenen Ansätze müssen in Hinblick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung und Zusammenarbeit mit zivilen Bildungsträgern weiterentwickelt und ausgebaut werden.
- Bei der gesamten Ausrichtung und der Debatte um politische, historische und ethische Bildung in der Bundeswehr darf die Dienstgradgruppe der Mannschaften nicht ausgeblendet werden. Diese Soldatinnen und Soldaten, die auch in ihren formalen Bildungsbiografien seltener mit den Themen der politischen Bildung in Berührung gekommen sind, dürfen von den Prinzipien der Inneren Führung nicht ausgenommen werden. Zivile Träger mit Zugang zu den Zielgruppen sollten stärker als Unterstützung herangezogen werden.
- Um die Qualität der Lehrveranstaltungen im Rahmen der politischen Bildung zu erhöhen, muss stärker in die Ausbildung der internen Dozentinnen und Dozenten investiert werden. Bei Vorträgen oder Seminaren sind die Soldatinnen und Soldaten regelmäßig in die Lernsettings einzubeziehen und zu beteiligen.
- Neben der legitimatorischen Funktion der etablierten historischen politischen Bildung (u. a. hinsichtlich der Rolle des Nationalsozialismus) sollte die gesamte thematische Bandbreite der politischen Bildung, die in der Gesellschaft relevant ist, in der Bundeswehr aktiviert werden. Daher sollten auch Themen wie Geschlechterdemokratie und Rassismus in den Fokus geraten und bearbeitet werden.
- Politische Bildung muss rechtsextremistische, autoritäre und nationalistische Positionen problematisieren und dabei die besondere Rolle der Bundeswehr in der wertepluralen Gesellschaft im Blick behalten.
- Die Angebote politischer Bildung sollten mit Blick auf das eigene Selbstverständnis als eine Armee der gesamten Gesellschaft selbstkritisch Prozesse der Homogenisierung bzw. Repräsentationslücken innerhalb der Bundeswehr reflektieren.
- Schulen sind aufgefordert, bei Einladung von Jugendoffizieren und -offizierinnen zu Informationsvorträgen in den Unterricht zugleich auch Vertreterinnen und Vertreter politischer und zivilgesellschaftlicher Organisationen einzubinden, die eine plurale bzw. „friedenspolitische Perspektive“ vermitteln können. Politische Bildung hat auch hier dem Kontroversitätsprinzip Rechnung zu tragen. Pädagoginnen und Pädagogen müssen weiterhin das Primat besitzen und die Standards politischer Bildung im Unterricht gewährleisten.

- Mit Blick auf die zunehmende Zahl von Auslandseinsätzen dürfen „Einsatztauglichkeit“ und „Demokratietauglichkeit“ als Bildungsziele nicht gegeneinander ausgespielt werden. Der Einsatz ist immer nur ein Teil des soldatischen Alltags und darf das Selbstverständnis nicht dominieren. Politische Bildung im Kontext Innerer Führung hat hier ihre methodischen und inhaltlichen Schwerpunkte an die neuen Herausforderungen anzupassen.
- Es ist nicht nur die Aufgabe der Bundeswehr, sich als Teil der Gesellschaft zu verorten. Notwendig ist ebenso, dass Staat und Gesellschaft dafür Sorge tragen, dass die Bundeswehr als integraler Bestandteil ihres demokratischen Selbstverständnisses sowie als Teil exekutiven Handelns reflektiert und respektiert wird. Der Entkopplung von Streitkräften und Gesellschaft ist u. a. mit den Mitteln eines zivil-militärischen Dialogs entgegenzuwirken.
- Beschaffungsvorgaben, nach denen Maßnahmen der politischen Bildung in der Bundeswehr künftig nur über einen preislichen Wettbewerb vergeben werden, tragen absehbar nicht zur Qualitätssicherung und zu einem nachhaltigen zivil-militärischen Dialog langjährig erfahrener Bildungspartner bei. In das Vergabekriterium der „Wirtschaftlichkeit“ sind deshalb die fachlich qualitativen Standards politisch-bildnerischer Maßnahmen zwingend einzubeziehen. Aktuell dahingehend initiierte Geschäftsprozesse des *BMVg* sind mit Rücksicht auf die bestehenden Herausforderungen noch einmal zu überprüfen.

15 Unterschätzte Räume

15.1 Politische Bildung – (k)ein Thema? Zum Konzept der unterschätzten Räume

Mit den zuvor ausführlich beschriebenen Räumen und Subräumen wurden zentrale Räume des Aufwachsens und – aus der Perspektive dieses Berichtes – der politischen Bildung benannt (z. B. Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Ausbildung, Hochschule, Medien); zugleich wurden Räume vorgestellt, die ihrem Selbstverständnis nach und aus der Sicht der Kommission wichtige Ausgangspunkte politischer Bildung junger Menschen darstellen – auch wenn in ihnen nur Teilgruppen junger Menschen angesprochen werden (z. B. Bundeswehr, Freiwilligendienste).

Schon ein schneller Überblick über die elf Räume macht allerdings deutlich, dass diese ganz offenbar eine Auswahl darstellen. Dementsprechend wären weitere Räume des Aufwachsens bzw. der politischen Bildung junger Menschen benennbar und es wäre an der ein oder anderen Stelle eine stärkere explizite Ausdifferenzierung von Teilräumen vorstellbar. In diesem Sinne könnte man z. B. weitere, hier nicht im Detail genannte Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit noch genauer in den Blick nehmen (vgl. Abs. 10.2.5). Analoges gilt z. B. für den Bereich der Schule: Auch dort wäre eine stärkere Ausdifferenzierung nach Schulformen sicherlich wünschenswert und für die Fachdiskussion – z. B. mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe – im Kontext der Diskussion um Ganztagsbildung von Bedeutung. Auch die verschiedenen Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung wären einer eingehenderen Betrachtung wert (vgl. hierzu Abs. 16.8).

Es war der Kommission angesichts der Rahmenbedingungen der Berichtserstellung und begrenzter Ressourcen nicht möglich, diese Ausdifferenzierungen in der mitunter sachlich notwendigen Tiefe noch weiter voranzutreiben. Mitverantwortlich, neben den eigenen Limitierungen der Kommissionsarbeit, ist dafür aber auch der Stand der Fachdiskussion und der Forschung in den jeweiligen Feldern. So bleibt es aus der Sicht der Kommission ein fachpolitisch zentrales Ergebnis des vorliegenden Berichtes, dass das Bemühen, die verschiedenen Räume politischer Bildung junger Menschen in den Blick zu nehmen, aktuell allzu häufig schnell an Grenzen gerät: Zwar kann man mit guten Gründen argumentieren, dass es sich im jeweiligen Fall um wichtige Räume politischer Sozialisation und Bildung handelt; zugleich aber muss immer wieder konstatiert werden, dass einerseits die jeweilige Fachdiskussion das eigene Praxisfeld bislang nicht oder nur kursorisch unter dieser Perspektive beobachtet und reflektiert hat wie auch andererseits die Fachdiskussion zur politischen Bildung bislang wenig Neigung zeigt, sich diesen Praxisfeldern zuzuwenden, um Anschlüsse herzustellen.

Um wenigstens näherungsweise die damit einhergehenden Herausforderungen zu konkretisieren, sollen im Folgenden weitere aus der Sicht der Kommission wichtige Räume politischer Bildung genannt werden. Es handelt sich dabei um unterschätzte Räume politischer Bildung junger Menschen, da nach Einschätzung der Kommission die Bedeutung politischer Sozialisation und Bildung in diesen Räumen bislang sowohl von der jeweiligen Fachpraxis als auch von der allgemeinen Fachdebatte – bis hin zu den einschlägigen Einführungen und Handbüchern – kaum wahrgenommen wird. Die Charakterisierung als unterschätzte Räume soll einerseits deutlich machen, dass diese Räume von der Fachdiskussion um politische Bildung bislang nur unzureichend in den Blick genommen wurden, und bezieht sich andererseits auf das Selbstverständnis der jeweiligen Akteure, die ihr eigenes Feld nur selten systematisch als Räume politischer Bildung reflektieren. Vor allem fehlt es an entsprechenden Fachdiskussionen, Konzepten, Praxisreflexion, Forschung sowie vor allem an tragfähigen Anschlüssen zwischen der Fachdiskussion um politische Bildung und den Praxisfeldern. Zugleich will die Kommission mit dem Begriff der unterschätzten Räume deutlich machen, dass es aus ihrer Sicht an der Zeit wäre, die in diesen Räumen jeweils eingelagerten politischen Bildungspotenziale, die Bildungspraxen und die Prozesse politischer Sozialisation sowie die notwendigen Anschlüsse systematischer zu untersuchen und zu berücksichtigen.

Um es nicht bei einer abstrakten Einschätzung zu belassen, sollen im Folgenden – wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige aus der Sicht der Kommission zentrale unterschätzte Räume eigens kurz benannt werden – auch um den damit verbundenen Anspruch der Kommission, wichtige Ausgangspunkte politischer Bildung junger Menschen darstellen, nachvollziehbar werden zu lassen.

15.2 Ganztagsschule

Als zu Beginn der 2000er Jahre nach dem sogenannten *PISA*-Schock in Deutschland der Ausbau und die Debatte um Ganztagsbildung begann, wurde zwar viel darüber diskutiert, dass „Bildung mehr als Schule“ sei (Bundesjugendkuratorium u. a. 2002; vgl. auch: Münchmeier u. a. 2002) und dass es eine „andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004) gäbe, die zukünftig stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken sei. Im Horizont eines „erweiterten Bildungsbegriffes“ (Rauschenbach 2009, S. 94ff.) wurden die Idee der sogenannten „Bildungslandschaften“ geboren, innerhalb derer Schule und außerschulische Bildungsakteure die jeweiligen Differenzen anerkennend im Kontext der Ganztagsbildung komplementäre Bildungsangebote ermöglichen.

Gefragt nach politischer Bildung fällt allerdings auf, dass diese bei den skizzierten Debatten im günstigen Fall mitgedacht wurde. Bis auf wenige Ausnahmen (vgl. z. B. Becker 2008b) und modellhafte Praxisprojekte (vgl. z. B. Thimmel/Riß 2006; Chehata/Thimmel 2011) spielte sie aber keine explizite und zentrale Rolle – wie überhaupt die Idee der Bildungslandschaften und der Ganztagsbildung bis heute weitgehend ohne eine Vorstellung, dass dies auch Räume politischer Bildung sind und dementsprechend reflektiert werden müssten, auskommt. In diesem Sinne nennt z. B. *Holtappels* in einem zentralen Text der Diskussion insgesamt vier intendierte Nebeneffekte von Ganztagsschulen (vgl. Holtappels 2006, S. 9), nämlich die Verbesserung der sozialen Infrastruktur, die Stärkung der Sozialerziehung, die Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen und die Entwicklung einer Lernkultur und Förderungsintensität. Zwar berücksichtigt er auch den „Erwerb […] demokratischer Handlungskompetenz“ (ebd.) – dieser wird jedoch unter der Überschrift „Stärkung der Sozialerziehung“ subsumiert und damit als eigenständige Aufgabe unsichtbar gemacht.

Vor diesem Hintergrund soll hier ergänzend zu den Ausführungen in Kap. 6, vor allem zu Abschnitt 6.1.4.3, noch ausdrücklich auf den Themenkomplex Ganztagsbildung und politische Bildung im Sinne eines gemeinsamen Auftrages von schulischen und außerschulischen Akteuren eingegangen werden. Dem Ort entsprechend soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass die Kommission diesen Raum und seine Potenziale im Bereich politischer Bildung als bislang systematisch unterschätzt betrachtet.

Den vermutlich derzeit besten Überblick zu dem Thema und zugleich auch einen Beleg für die hier formulierte Beobachtung liefern die Ergebnisse des Jahresthemas 2017 der *Transferstelle politische Bildung* (vgl. Transferstelle politische Bildung 2017), das unter dem Motto stand *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule.* Neben einer Fachtagung, den Ergebnissen einer Umfrage zur Kooperation von Schule und außerschulischer politischer Bildung, Interviews, einem Literaturüberblick und der Vorstellung neuer einschlägiger Veröffentlichungen, spiegelt vor allem die Jahresbroschüre 2017 den Stand der Diskussion wider (Transferstelle politische Bildung 2017).

Ausgangspunkt war auch in diesem Fall die Beobachtung, dass „sich v. a. außerschulische Träger an der allgemeinen Debatte um den Bedeutungsverlust außerschulischer Bildung im Leben von Kindern und Jugendlichen, der Hegemonie schulischer Bildungs- und Erfahrungsformen und dem Verlust von Freiräumen, in denen Kinder und Jugendliche freiwillig und selbstbestimmt Entwicklungs- und Bildungsaufgaben selbst lösen können und dürfen [, beteiligten]. Aber es gab bisher keine deutlich wahrnehmbare, breite Diskussion über die Rolle der politischen Bildung in diesen Entwicklungen. Insgesamt nahm die außerschulische politische Bildung weniger an der jugend- und bildungspolitischen Diskussion teil, in der zunehmend die Prinzipien schulischer und außerschulischer Bildung gegenübergestellt wurden und die Jugendarbeit sich Sorgen um ihre fachlichen Parameter machte“ (Becker 2017b, S. 8). Ein analoges Bild ergab sich in Bezug auf den Forschungsstand. Zwar finden sich eine Reihe von Studien (in der Zeit zwischen 2005 und 2017 wurden 28 Studien mit dem Schwerpunkt im Bereich Projekt- und Programmevaluationen durchgeführt), die sich mit Fragen der Beteiligung im Kontext von Ganztagsschule befassen und damit zumindest einen Aspekt politischer Bildung abdeckten (vgl. Becker 2017b, S. 9; vgl. auch: Coelen u. a. o. J.; Sturzenhecker 2017; Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020); alle weitergehenden Aspekte politischer Bildung inhaltlicher (welche Inhalte werden auf der Basis welcher Konzepte angeboten) sowie institutioneller Art (wer ermöglicht in welcher Form und in welchem Umfang auf der Basis welcher Form von Kooperation Angebote politischer Bildung im Kontext von Ganztagsschulen) scheinen bislang auf kein größeres Interesse gestoßen zu sein.

Dazu ergänzend kommt die im Kontext von *Demokratie leben!* entstandene Expertise *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure* (Voigt u. a. 2018) zu folgendem Ergebnis: „Bezogen auf die Jugendhilfe als eine der wichtigsten außerschulischen Akteure zeigt die Analyse der rechtlichen Grundlagen, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe auf der Steuerungsebene relativ schwach

normiert ist. Sowohl auf der Bundesebene als auch auf der Länderebene sind keine einheitlichen gesetzlichen Regelungen zur Kooperation mit den Akteuren der Jugendhilfe vorhanden“ (ebd., S. 40).[284]

Vor diesem Hintergrund darf es auch nicht verwundern, dass in dem jüngst vorgelegten, sehr umfänglichen Handbuch Ganztagsbildung (Bollweg u. a. 2020) sich zwar ein Beitrag zur politischen Jugendbildung (Hafeneger 2020) findet, der aber unter der Kapitelüberschrift „Handlungsfelder und Schnittstellen“ das Feld beschreibt und nicht die kooperativen Angebote an der Schule. In ähnlicher Weise kann man sich in dem Beitrag des Handbuchs von *Sturzenhecker* über „Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit“ informieren, in dem am Ende die „Chancen jugendarbeiterischer Demokratiebildung im Ganztag“ ausgelotet werden (Sturzenhecker 2020, S. 1267ff.), *Sliwka* und *Nguyen* (2020) schließlich stellen den meist internationalen Stand der Diskussion zur Demokratiepädagogik in der Schule dar, verbleiben dabei aber weitgehend auf der konzeptionellen bzw. programmatischen Ebene, um zum Schluss festzustellen, dass „Ganztagsschulen […] aufgrund ihrer veränderten zeitlichen Rhythmisierung [….] die Chance (bieten), auch in Deutschland Demokratiepädagogik als Entwicklungsaufgabe der Schule begreifbar zu machen“ (Sliwka/Nguyen 2020, S. 1255). Einen eigenen Beitrag zum Thema politische Bildung an Ganztagsschulen sucht man vergebens.

Bei alledem ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass vermutlich nicht selten politische Bildung gleichsam im Windschatten und unter anderen Vorzeichen stattfindet – z. B. im Kontext von Angeboten vonseiten der Kinder- und Jugendarbeit an Ganztagsschulen. Auch dürfte es vor Ort mehr Praxiserfahrungen geben, als die sichtbare Diskussionslage es vermuten lässt. So ist z. B. darauf hinzuweisen, dass im Rahmen des Bundesprogrammes *Demokratie leben!* in der letzten Förderphase ein eigener Schwerpunkt sich der Kooperation mit Schule in dem Feld befasste. Unter dem Programmtitel *OPENION* wurde dieser Programmbereich von der Kinder- und Jugendstiftung verantwortet.[285] Anhand der Liste der über 200 Projektverbünde ist erkennbar, dass dabei auch Schulen mit Ganztagsangeboten beteiligt waren; leider gibt es – soweit bislang zu sehen – jenseits der Vorstellung von best practice-Beispielen keine systematische Aufarbeitung der diesbezüglichen Erfahrungen an Ganztagsschulen.

Zugleich weiß man wenig, ob und in welchem Umfang Träger politischer Bildung neben der Kinder- und Jugendarbeit systematisch und jenseits befristeter Aktions- und Projekttagen und -wochen an der Kooperation mit Schulen im Kontext von Ganztagsangeboten beteiligt sind.

Während völlig unstrittig ist, dass Ganztagsschulen und die in ihnen im Prinzip möglichen Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren nicht nur wichtige Räume politischer Bildung darstellen, sondern vielfältige Optionen eröffnen, fehlt es bislang an einer entsprechenden Fachdiskussion, der Aufbereitung der bislang vorliegenden praktischen Erfahrungen und einer an der Sache interessierten Forschung.

Herausforderung: Ganztagsbetreuung im Grundschulalter

Dieses Ergebnis und die damit sich abzeichnenden Herausforderungen gewinnen noch an fachpolitischer Schärfe, wenn man nicht allgemein von Ganztagsschule spricht, sondern zwischen den Schultypen unterscheidet und damit den Blick aus aktuellem Anlass vorrangig auf die Grundschule bzw. Primarstufe lenkt. Denn dabei wird sichtbar, dass die Diskussionen um politische Bildung auf schulischer Seite – auch wenn sie sich noch als in erheblichem Umfang als ausbaufähig erweisen (vgl. Kap. 6, vor allem 6.2.1.1; vgl. zuletzt z. B. Achour/Wagner 2019b; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020) sich primär auf die Sekundarstufen I und II beziehen.

Gerade in Bezug auf die Grundschulen zeichnet sich damit eine größere Herausforderung ab. Denn wie bekannt haben die Koalitionäre für die aktuelle Legislaturperiode vereinbart, „einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter [zu] schaffen. Dabei werden wir auf Flexibilität achten, bedarfsgerecht vorgehen und die Vielfalt der in den Ländern und Kommunen bestehenden Betreuungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe und die schulischen Angebote berücksichtigen. Für die Ausgestaltung wollen wir das Sozialgesetzbuch VIII nutzen. Um diesen Rechtsanspruch bis 2025 zu verwirklichen, bedarf es konkreter rechtlicher, finanzieller und zeitlicher Umsetzungsschritte, die wir in einer Vereinbarung von Bund und Ländern unter Einbeziehung der kommunalen Spitzenverbände festlegen werden“ (Die Bundesregierung 2018, Z. 753ff.).[286]

---

284 Die Studie bietet neben den empirischen Analysen der institutionellen Rahmenbedingungen von Demokratieförderung an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe einen aufschlussreichen ausgewählten Überblick über die Breite der Akteure in diesem Feld (vgl. Voigt u. a. 2018, S. 128ff.) – und bestätigt damit die Vermutung, dass es in diesem Bereich mehr Praxiserfahrung gibt, als dies in den Fachdebatten und anhand der Forschung sichtbar wird.

285 Vgl. https://www.openion.de/ [10.10.2020].

286 Während in der Fachdebatte meist der Dreiklang von ganztägiger Erziehung, Bildung und Betreuung verwendet wird, betonen die Koalitionäre nur den Betreuungsaspekt. (vgl. Lüders 2020, S. 124, Fußnote 10).

Wenn aktuell (Frühsommer 2020) noch kein entsprechender Gesetzentwurf vorliegt und zugleich auf kommunaler Ebene die Diskussion beginnt, ob man sich angesichts der erwartbaren Mindereinnahmen der Kommunen aufgrund der wirtschaftlichen Folgen der Corona-Pandemie noch den Rechtsanspruch wird leisten können, ist davon auszugehen, dass zukünftig der Bereich der Ganztagsförderung und -bildung im Grundschulalter an Bedeutung gewinnen wird. Schon der viel zitierte und vor allem von Eltern oftmals leidvoll erfahrene „Abbruch der Betreuungskette“ nach dem Kindergarten wird gesellschaftspolitisch ungebrochen wirksam bleiben.

Zugleich muss aus der Perspektive politischer Bildung konstatiert werden, dass jenseits der unterrichtlichen Angebote vor allem im Kontext des Sachkundeunterrichts, aber auch der Angebote in anderen Fächern[287], Möglichkeiten ganztägiger politischer Bildungsangebote an der Grundschule in Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern bislang kaum diskutiert werden (vgl. hierzu jüngst und erneut: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, S. 99-115). Das gilt sowohl für den Bereich Hort, für den sich die Fachdiskussion und Forschung ohnehin nicht besonders interessieren (vgl. als Ausnahme Gängler u. a. 2013; Markert 2017) und für den politische Bildung als eigene Aufgabe kein Thema zu sein scheint, als auch für die an der Grundschule angesiedelten, von außerschulischen Partnern ermöglichten Angebote im Rahmen der Ganztagsförderung und -bildung. Allein das Thema Beteiligung findet Aufmerksamkeit (vgl. Wagener 2013).

M. a. W.: während sich in Bezug auf das Jugendalter einerseits (vgl. Kap. 6 und 10) und das Kindergartenalter andererseits (vgl. Kap. 5) breite Fachdebatten, Praxiserfahrungen und zumindest vereinzelt Forschung nachweisen lässt, lässt sich Analoges für das Grundschulalter nicht feststellen. Aus der Sicht der Kommission muss deshalb der Bereich Ganztagsförderung und -bildung in der Summe und insbesondere mit Blick auf das Grundschulalter als ein in jeder Hinsicht unterschätzter Raum politischer Bildung gewertet werden. Es ist aus der Sicht der Kommission erstens unstrittig, dass in diesem Raum politische Sozialisations- und Bildungsprozesse stattfinden und dass es zweitens Aufgabe der Primarschule ist, „demokratische und zivilgesellschaftliche Kompetenzen zu vermitteln, die zur verantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlich kulturellen Leben befähigen“ – wie jüngst der *Aktionsrat Bildung* festgehalten hat (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, S. 102). Politische Bildungsprozesse in der Primarstufe im Kontext von Ganztagsbildung werden jedoch jenseits der unterrichtlichen Angebote weder von den Akteuren noch von der Fachdiskussion und Forschung als solche thematisiert und reflektiert – mit der Folge, dass es bislang nicht nur an einer einschlägigen Fachdebatte und politischen Aufmerksamkeit fehlt, sondern dass die Chance und Gestaltungspotenziale für politische Bildung in einer wichtigen Altersphase praktisch und konzeptionell verspielt werden. Und dies, obwohl die *Kultusministerkonferenz* sehr zurecht festgestellt hat, dass der Grundschule eine „Schlüsselfunktion“ (KMK 2015a, S. 4) in diesem Feld zukomme: „Gleichzeitig gestaltet und fördert sie das soziale Miteinander, den respektvollen und verantwortungsbewussten Umgang miteinander. Demokratieerziehung führt zur Entwicklung einer demokratischen Grundeinstellung“ (ebd.). Selbstverständlich gilt das nicht nur für die Grundschule, sondern erst recht für die Ganztagsbildung im Grundschulalter. Sollte der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung im Grundschulalter – in welcher Form auch immer – realisiert werden, sind aus der Sicht dieses Berichtes alle beteiligten Politikfelder, Praxisfelder, Träger und Fachdebatten bis hin zu Forschung gefordert, sich deutlich intensiver diesem neuen „hybriden Raum“ politischer Bildung zuzuwenden (zum Ansatz, Ganztagsförderung als einen hybriden Raum zu begreifen, vgl. Lüders 2020). Es wäre sehr zu begrüßen, wenn analog der Diskussion um Qualität in der Kindertagesbetreuung, die schließlich zum sogenannten Gute-Kita-Gesetz geführt hat, ähnlich starke politische Impulse im Bereich der Ganztagsangebote im Grundschulalter zur Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Ausbau der Beteiligungsmöglichkeiten und der politischen Bildung auf den Weg gebracht werden könnten (vgl. hierzu auch als ersten Ansatz die Empfehlungen bei Voigt u. a. 2018, S. 43 ff.).

Schließlich sei angemerkt, dass es auch einer Überprüfung der bisherigen Selbstverständlichkeiten bei der Förderung – vor allem der bundeszentralen Infrastrukturen der Träger jugendpolitischer Bildung – bedarf. Zumindest im *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (KJP) wird die Kooperation mit Schule bislang sehr zurückhaltend gefördert (nachdem jahrzehntelang jegliche langfristige Kooperation mit Schule als nicht förderfähig betrachtet wurde). Zugleich provoziert die formulierte Perspektive die Anfrage, ob denn die bisher vorherrschende Position, dass

[287] Aber offenbar scheint auch das Interesse an den schulischen Angeboten nur sehr begrenzt zu sein. Man kann dies exemplarisch daran erkennen, dass auf dem Portal der Bundesarbeitsgemeinschaft Politische Bildung Online es zwar eine Zusammenstellung zu Materialien zur politischen Bildung in der Grundschule gibt (vgl. https://www.politische-bildung.de/politische_bildung_grundschule.html [10.10.2020]), diese aber mittlerweile reichlich in die Jahre gekommen ist. Ein erheblicher Teil der Links führt ins Leere bis zu hin vergriffenen Büchern aus dem Jahr 1995; das aktuellste Material mit Ausnahme der Links zu der Bundeszentrale für politische Bildung stammt aus dem Jahr 2011.

mit Kindern im Grundschulalter keine politische Bildung zu machen sei, mit der Folge, dass regelmäßig die Förderfähigkeit entsprechender Projekte zur Debatte stehen, nicht überprüft werden müsste. Würde sie Bestand haben, blieben die Träger politischer Jugendbildung auch weiterhin im Grundbereich außen vor.

15.3 Stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung

Mit dem Begriff *Hilfen zur Erziehung* ist ein breites Spektrum an Unterstützungsangeboten in der Kinder- und Jugendhilfe auf der Basis der §§ 27 – 35 SGB VIII angesprochen. Zu nennen sind dabei vor allem die Erziehungsberatung, die soziale Gruppenarbeit, die Erziehungsbeistandschaft, die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung sowie die verschiedenen Formen (teil)stationärer Angebote, wie die Heimerziehung, die Erziehung in einer Tagesgruppe, die Vollzeitpflege und andere betreute Wohnformen. Diese Unterstützungsformen reagieren auf sehr unterschiedliche Hilfebedarfe junger Menschen und ihrer Familien. *Hilfen zur Erziehung* werden in sehr verschiedenen Settings erbracht, für die jeweils andere Bedingungen und Zielsetzungen gelten.

Im Folgenden wird der Blick nicht auf die erzieherischen Hilfen insgesamt, sondern vor allem auf die Prozesse politischer Bildung in den stationären Angeboten und dabei vorrangig die Erziehung in Heimen oder anderen betreuten Wohnformen gelenkt, also auf jene Angebote, bei denen junge Menschen im Sinne familienergänzender Hilfen über einen gewissen Zeitraum außerhalb der eigenen Familie in einem Angebot der stationären Unterbringung im Rahmen der *Hilfen zur Erziehung* fremd untergebracht werden.[288] Diese Hilfen sind in der Regel das Unterstützungssetting, mit dem für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien die weitreichendsten Veränderungen in ihrem Leben und ihrem unmittelbaren Lebensumfeld verbunden sind.

Vorherrschender Anlass und Zielrichtung einer stationären Unterbringung ist nicht – was vor allem in der historischen Tradition, in der sie steht, wichtig ist zu betonen – ein komplettes Fehlen der Eltern oder eine Reaktion auf „nicht gesellschaftskonformes Verhalten“ der Kinder, auch wenn letzteres vor allem mit Blick auf den im Verhältnis sehr kleinen Teil der freiheitsentziehenden Unterbringung immer wieder eine entsprechende Thematisierung findet.[289] Vielmehr stellt die Hilfe in erster Linie eine Unterstützung für die Personensorgeberechtigten dar, damit diese (wieder) in die Lage kommen, ihre Kinder selbst zu erziehen und betreuen. Für die Kinder und Jugendlichen ist mit der stationären Hilfe zuallererst verbunden, dass sich ihr Lebensort verändert und damit zum einen der Kreis der Personen, der sie Tag und Nacht umgibt, und zum anderen auch die meisten Alltagsvollzüge. Zumeist handelt es sich um temporäre Hilfen, aber nicht in allen Fällen kommt es tatsächlich zu einer Rückkehr des jungen Menschen in die Herkunftsfamilie.

In Zahlen ausgedrückt lässt sich der soziale Raum Heimerziehung folgendermaßen umreißen: Laut amtlicher Kinder- und Jugendhilfestatistik sind bundesweit im Jahr 2018 rund 143.000 Kinder und Jugendliche zwischen 0 und 27 Jahren in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen fremduntergebracht (beendete Hilfen und Bestand am 31.12.2018, Statistisches Bundesamt 2019d). Darunter ist jedes zehnte Kind bis zu neun Jahren alt, ein Viertel zwischen neun und 15 Jahren, ein knappes Drittel zwischen 15 und 18 Jahren und ein weiteres knappes Drittel zwischen 18 und 21 Jahren alt (vgl. ebd.). Das heißt, die Heimerziehung ist vor allem eine Hilfe für die Altersgruppe der Jugendlichen. Die zwischenzeitlich zu verzeichnende deutliche Steigerung der Heimunterbringungen ist zu einem großen Teil auf die unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zurückzuführen. Über alle Altersgruppen hinweg beträgt die Dauer der Unterbringung im Heim im Durchschnitt 17 Monate (zu den beendeten Hilfen im Jahr 2016, vgl. Fendrich u. a. 2018, S. 76) – allerdings mit einer großen Varianz. Bezogen auf das Geschlecht zeigt sich ein höherer Anteil Jungen in der Heimerziehung: Etwa zwei Drittel der Unterbringungen in

---

288 Mit dieser vorgenommenen Fokussierung auf die stationären Settings soll nicht unterstellt werden, dass in den ambulanten Angeboten der Hilfen zur Erziehung keine politische Bildung stattfindet. Legt man das oben entwickelte Verständnis von politischer Bildung (vgl. Kap 2) zugrunde, wird nachvollziehbar, wie in vielen Angeboten z. B. der sozialen Gruppenarbeit, in deren Mittelpunkt nicht selten die Einübung eines respektvollen gegenseitigen Umganges steht, durchaus Prozesse der politischen Bildung im Sinne der Befähigung, „demokratische 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“ (Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten;verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung, Teil I Punkt 2.) stattfinden. Zugleich muss aber auch konzediert werden, dass politische Bildung bei den ambulanten Angeboten der Hilfen zur Erziehung nicht im Mittelpunkt stehen und diese – bei allem Einfluss, die sie haben, doch deutlich weniger als die stationären Settings direkt in die Lebenswelt der Adressaten eingreifen.

289 Aktuell gibt es bundesweit 26 Einrichtungen, die die Betriebserlaubnis haben, nach § 1631b BGB auch freiheitsentziehend unterzubringen (Hoops 2018).

der Heimerziehung sind Jungen und ein Drittel Mädchen. Die Anlässe für eine Aufnahme in eine stationäre Einrichtung sind vielfältig und bedürfen eines sogenannten Hilfeplanes (vgl. Schrapper 2018). Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass auch die Einrichtungen über eigene Aufnahmekriterien verfügen und zum Teil explizite Ausschlusskriterien benennen. Aus der Perspektive politischer Bildung ist dabei von Bedeutung, dass einige Einrichtungen junge Menschen mit erkennbar extremistischen politischen oder weltanschaulichen Positionen nicht aufnehmen (vgl. DJI-Erhebung bei stationären Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung 2019, eigene Berechnungen).[290]

15.3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Institutionelle Betreuungsarrangements, wie sie heute in vielfältigen Formen stattfinden, lassen sich zunächst dadurch kennzeichnen, dass die betreuten Kinder und Jugendlichen nicht bei ihren Familien leben, sondern in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe institutionell organisiert und verantwortet „an einem anderen Ort“ Tag und Nacht untergebracht sind. Dabei haben die *stationären Hilfen*, die sog. Hilfe mit Bett, in den letzten Jahrzehnten eine enorme Ausdifferenzierung und Formenvielfalt erfahren. Die Einrichtungen befinden sich in überwiegend freier, teilweise öffentlicher oder auch – in geringerem Umfang – in privat-gewerblich orientierter Trägerschaft: „…von Großheimen auf einem zentralen Heimgelände, die alle Assoziationen an eine richtige Anstalt auslösen, und Großheime auf einem zentralen Gelände, die aus vielen modernen Flachbauten bestehen und vielleicht an einen langweiligen Neubaustadtteil erinnern, über ein breites Spektrum an dezentralisierten Heimgruppen, die in einer großbürgerlichen Villa, in einer Mietskaserne oder in einem zum baldigen Abbruch bestimmten Haus platziert sind, bis zu einer Wohnung, in der vielleicht ein Jugendlicher alleine wohnt“ (Wolf 2002, S. 636f.).

Zunehmend sind die stationären Hilfen vor allem an überschaubaren kleinen Organisationsformen, wie familialen Lebensgemeinschaften und Wohngruppen, orientiert. Zugleich lässt sich eine Entwicklung hin zu Spezialgruppen beobachten, d. h. auf speziell auf die jeweiligen besonderen Förderbedarfe von unterschiedlichen Zielgruppen ausgerichtete Gruppen – mit dem Effekt, dass die Unterbringung nicht wohnortnah, sondern mitunter in einem anderen Bundesland erfolgt (was Elternarbeit und Kontakte zum früheren sozialen Umfeld vor deutliche Herausforderungen stellt und auch erheblich erschwert).

Stationäre Hilfen finden vornehmlich im Gruppenkontext statt, mit acht bis zehn Kindern und Jugendlichen. Rund um die Uhr sind pädagogisch qualifizierte Betreuerinnen und Betreuer im Schichtdienst vor Ort, aber es gibt auch sog. Familiengruppen, Betreutes Einzelwohnen oder Jugendwohngemeinschaften (sogenannte Verselbständigungsgruppen), in denen es nur mehr eine stundenweise Unterstützung gibt und die Fachkräfte nur tagsüber als Ansprechpartner da sind. Der Personalschlüssel variiert je nach konzeptioneller Ausrichtung. Der Gruppenalltag vollzieht sich vor allem mit pädagogischem Fachpersonal, das nicht selten auch über praktische Zusatzqualifikationen verfügt. Hinzu kommen – ebenso in Abhängigkeit der konzeptionellen Ausrichtung – therapeutische Fachkräfte sowie last but not least Mitarbeitende aus der Hauswirtschaft, die – indem sie für Einkauf und Zubereitung der Lebensmittel oder für Reparaturen zuständig sind – für die jungen Menschen nicht selten eine wichtige Rolle spielen.

In aller Regel sind die untergebrachten jungen Menschen schulpflichtig. Ihr Schulbesuch findet überwiegend außerhalb der Einrichtungen in den normalen Regelschulen statt. Ist ein externer Schulbesuch (noch) nicht möglich, gibt es in manchen Einrichtungen eine heiminterne Beschulung, sei es in einer Schule zur Erziehungshilfe oder einer sog. Clearingschule, in der die Kinder und Jugendlichen jahrgangsgemischt und schulartübergreifend in Kleingruppen langsam an eine normale Unterrichtssituation herangeführt werden. In größeren Heimen gibt es auf dem Gelände auch Ausbildungsplätze (überwiegend im hauswirtschaftlichen oder handwerklichen Bereich).

Der Alltag in stationären Settings variiert je nach konzeptioneller Ausrichtung in vielfacher Hinsicht. Dennoch lassen sich gewisse Essentials identifizieren. Strukturell ist der Gruppenalltag vor allem durch eine geregelte Tagesstruktur (z. B. Schulbesuch, gemeinsame Mahlzeiten und Gruppenaktivitäten) und die institutionellen Rahmenbedingungen geprägt (wie z. B. Art der Essensversorgung, bauliche Gegebenheiten). Die in den Einrichtungen geltenden Regeln (z. B. Mediennutzung, Ausgehzeiten) werden oft (aber nicht immer) gemeinsam mit Jugendlichen ausgehandelt (vgl. z. B. Müller u. a. 2016). Ebenso unterschiedlich wie die Formenvielfalt sind auch

---

[290] Die Erhebung wurde im Rahmen des DJI-Projektes *Jugendhilfe und sozialer Wandel* durchgeführt (vgl. https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/jugendhilfe-und-sozialer-wandel-leistungen-und-strukturen.html [10.10.2020]). Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist in Vorbereitung.

die pädagogischen Leitideen und -konzepte, auf die die jungen Menschen treffen und die verschiedenen Anlässe und Bezugspunkte für politische Bildung bieten.

15.3.2 Politische Bildung in der Heimerziehung – eine Leerstelle im Fachdiskurs und eine Ausnahme

Bezogen auf den Fachdiskurs und die Forschung zur Heimerziehung ist zunächst ganz allgemein zu konstatieren, dass das Thema politische Bildung als solches keinen hohen Stellenwert hat. Weder gibt es dazu Forschungsergebnisse noch spielt es in der Fachdiskussion und in den Einrichtungen eine besondere Rolle. Allerdings muss diese allgemeine Einschätzung im Horizont des diesem Bericht zugrunde liegenden Verständnisses von politischer Bildung an einer Stelle differenziert werden: Betrachtet man die stationären Settings als sozialen Raum unter der Perspektive von Demokratie als Bildungsgegenstand, Demokratie als Bildungsstruktur und Demokratie als Erfahrung, dann ist festzustellen, dass politische Bildung vor allem bezogen auf die Strukturperspektive in Verbindung mit dem Thema Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einen hohen Stellenwert im Fachdiskurs und zu Teilen in der Forschung spielt. Wenig Erfahrungen und Erkenntnisse liegen zum Thema politische Bildung als Bildungsgegenstand und zu Demokratie als Erfahrung vor.

Ein zentraler Anknüpfungspunkt für demokratische Bildung im Kontext der Heimerziehung unter der Strukturperspektive ist das Thema Beteiligung bzw. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Die Frage, wie können Kinder und Jugendliche, die in den Heimen und Wohngruppen leben, dieses unmittelbare Wohnumfeld sowie die Entscheidungen, die ihren weiteren Lebensweg betreffen, mitbestimmen, ist ein in der Fachdiskussion über viele Jahre hinweg vergleichsweise präsentes Thema. Die im Gesetz klar formulierte, aber allgemeine Vorgabe, Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Fragen und Entscheidungen zu beteiligen (vgl. §§ 8, 36 SGB VIII), stellt die Praxis immer wieder neu vor die Aufgabe, wie dieser Anspruch unter den Bedingungen von Schutz und Sorge so organisiert werden kann, dass dieser für alle Beteiligten – Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte – ein ganz selbstverständliches Element der stationären Unterbringung ist. Konkret sind damit Fragen danach verbunden, wie zum Beispiel angemessene Formen der Beteiligung je nach Alter der Kinder und Jugendlichen aussehen, wie unterschiedliche Interessen miteinander in Einklang gebracht werden können, welche Verfahren notwendig sind und welche Auswirkungen Partizipation hat. Einzelbeispiele aus der Gegenwart und die Aufarbeitungen der Heimerziehung der 1950er und 1960er Jahre in Einrichtungen haben vor Augen geführt, wie sensibel dieses spezifische Setting der Heimerziehung für Machtmissbrauch ist und verdeutlichen, dass *Einrichtungen stationärer Hilfen* ganz besonders dem Anspruch verpflichtet sind, Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen abzusichern. Diese Aufgabe allein in das Belieben der Fachkräfte zu stellen, ist sowohl der Bedeutung des Lebensortes Heim für Kinder und Jugendliche als auch der Reichweite von Entscheidungen im Kontext der *Hilfen zur Erziehung*, die das Leben der Kinder und Jugendlichen wesentlich beeinflussen, nicht angemessen.

Mit Partizipation, so wie dieser Anspruch im Kontext Heimerziehung diskutiert wird, sind nicht nur verschiedene institutionalisierte Beteiligungsformen, wie Vollversammlungen, Heimräte, Kinder- und Jugendparlamente, gemeint. Sie beginnt mit offener und wertschätzender Kommunikation und einem fehlerfreundlichen Einrichtungsklima, geht über Beschwerdemöglichkeiten bis hin zu Vertrauenspersonen außerhalb der Einrichtung, an die sich Kinder und Jugendliche wenden können. In den vergangenen Jahrzehnten wurden immer wieder Studien durchgeführt, um etwas über die Umsetzung und den Umgang mit Beteiligung in Erfahrung zu bringen (vgl. zuletzt Müller u. a. 2016; Pluto u. a. 2016; Moos 2016; Equit u. a. 2017; Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012).

Die unterschiedlichen Studien identifizieren immer wieder ähnliche Hürden hinsichtlich der Realisierung von umfassender Beteiligung, so z. B. dass bei bestimmten Themen bzw. Entscheidungen keine Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen zugelassen wird (z. B. Regeln in der Einrichtung, Essen, Freizeitgestaltung, Raumgestaltung, Personaleinstellung), dass oft das Vertrauen in die Adressatinnen und Adressaten fehlt, um ihnen Mitwirkungsmöglichkeiten zuzugestehen, dass im Alltäglichen die Rahmenbedingungen oder institutionellen Zwänge zu Begrenzungen von Partizipationsmöglichkeiten werden und dass seitens der Fachkräfte nicht selten die Befürchtung besteht, durch die Förderung von Partizipation pädagogischer Handlungsmöglichkeiten beraubt zu werden. Als eine Herausforderung erweist sich also die Frage, wie Hilfeprozesse so gestaltet werden können, dass sie Beteiligung ermöglichen, also ergebnisoffen sind und zugleich Hilfeziele erreicht werden können.

Hinsichtlich institutionell verankerter Beteiligungsformen zeigt sich zum Beispiel, dass der Anteil der Einrichtungen, in denen es von Kindern und Jugendlichen gewählte Vertretungen gibt, über die Jahre beständig angestiegen ist und 2014 bei etwa der Hälfte der Einrichtungen liegt (vgl. Müller u. a. 2016, Pluto u. a. 2016). Der Anteil der Einrichtungen, in denen die Kinder und Jugendlichen dafür systematisch geschult und vorbereitet werden, liegt deutlich darunter (Pluto u. a. 2016). An diesen zwei herausgegriffenen Befunden zeigt sich, dass das Bewusstsein in den Einrichtungen für demokratisch legitimierte Formen der Beteiligung höher sein könnte. Allerdings wird in den Einrichtungen, die damit Erfahrung haben, immer auch wieder darum gerungen, welche Form von Einflussnahme sich als geeignet erweist. Heimräte und gewählte Vertretungen geraten immer wieder in die Gefahr, rein formalistisch implementiert zu werden und nicht wirkliche Einflussnahmemöglichkeiten zu bieten.

Die Dominanz des Partizipationsthemas darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieses häufig nicht systematisch mit demokratischer Bildung verknüpft wird. Mit guten Gründen halten *Bohn* und *Kriener* für die Heimerziehung fest, dass „zu selten aus pädagogischer Perspektive gefragt [wird], was Kinder und Jugendliche bei Partizipationsprozessen lernen können, wobei sich hier insbesondere zwei Ziele in den Blick nehmen lassen: Demokratie und Entwicklungsförderung. Allerdings hat Demokratieerziehung in den letzten 30 Jahren kaum noch eine Rolle gespielt, obwohl, wie oben bereits erwähnt, die Heimerziehung hier sowohl einen Bildungsauftrag als auch gute Ansatzpunkte hat“ (Bohn/Kriener 2009, S. 112).

In den vergangenen Jahren sind in diesem Zusammenhang auch immer wieder Praxisentwicklungsprojekte ins Leben gerufen worden. Explizit unter der Überschrift Demokratie und Heimerziehung hat das Land *Schleswig-Holstein* im Rahmen der Demokratiekampagne im Bereich der Heimerziehung ein Modellprojekt gestartet, in dem Beteiligung in den Einrichtungen gefördert, Ideen und Ansätze für eine Weiterentwicklung der Praxis identifiziert und vor allem das Handlungsfeld angeregt werden sollte, dass Beteiligung vielfältig möglich ist (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2014, S. 105). Eine jüngere Entwicklung stellt schließlich das Thema Extremismus und Radikalisierung im Heimkontext dar (vgl. Bundesarbeitsgemeinschft der Landesjugendämter BAGLJÄ 2018).

15.3.3 Empirische Annäherungen und Feldbeobachtungen

Um dem zuvor konstatierten Mangel an empirischen Daten bzw. Erfahrungsberichten wenigstens ansatzweise entgegenwirken zu können, hat das Deutsche Jugendinstitut während der Erstellung des vorliegenden Berichtes eine exemplarische Telefon- und Mailrecherche zu dem Themenkomplex „Politische / demokratische Bildung in der Heimerziehung“ durchgeführt. Angerufen und angemailt wurden einerseits für stationäre Hilfen, Fortbildung, Beratung, Heimaufsicht zuständige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in allen Landesjugendämtern und andererseits Einrichtungsleitungen.[291]

Insgesamt indiziert die Abfrage bei den Landesjugendämtern, dass auf der einen Seite das Thema politische Bildung in engeren und expliziten Sinne in den stationären Einrichtungen der *Hilfen zur Erziehung* bislang keine zentrale Rolle spielt. Keine der befragten Behörden führt derzeit bzw. führte in jüngerer Zeit gesonderte Fort- und Weiterbildungsangebote mit diesem Schwerpunkt durch. Aus einer Behörde wurde berichtet, dass in der Vergangenheit durchaus Angebote in diesem Bereich unterbreitet worden seien, diese dann jedoch mangels Interesse nicht zustande kamen. Zurückgeführt wurde dieses vor allem auf andere Prioritätensetzungen bei den Fachkräften vor Ort. Vereinzelt wird diskutiert, ob dieses Thema zukünftig an Bedeutung gewinnen könnte. Wiederholt wurde betont, dass bislang keine entsprechenden Bedarfe vonseiten der Praxis angemeldet worden seien. Sollten entsprechende Bedarfe manifest werden, könnte man jedoch schnell mit eigenen Angeboten – auch in Kooperation mit in der Sache kompetenten Kooperationspartnern im Land – reagieren. Als in diesem Sinne einschlägige Kooperationspartner wurden vor allem die jeweiligen mit Landes-, teilweise auch mit Bundesmitteln geförderten Programme bzw. Modell- und Praxisprojekte im Bereich Extremismusprävention und Demokratieförderung und auch politische Bildungsstätten erwähnt. Zu nennen sind hier vor allem die Bundesprogramme *Demokratie leben!* und *Zusammenhalt durch Teilhabe* und auf Landesebene beispielsweise das *Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit* oder die Programme *Weltoffenes Sachsen* und *Tolerantes Brandenburg*.

---

[291] Gespräche – teils als Telefongespräche, teils als persönliche Gespräche – wurden mit knapp 20 Leitungen von stationären Einrichtungen und mit für stationäre Einrichtungen Zuständigen aufseiten der Träger geführt. Es handelt es sich dabei in keinem Fall um eine repräsentative und empirisch voll belastbare Abfrage; ein Stimmungsbild zeichnet sich auf dieser Basis trotzdem ab. Zugleich bedingt dieser gewählte Zugang einerseits und die fehlende Empirie andererseits, dass über die Erfahrungen der Jugendlichen hier keine weitergehenden Aussagen getroffen werden können.

Auf der anderen Seite spielt politische Bildung insofern für nahezu alle befragten Behörden eine zentrale Rolle, als vor allem das Thema Beteiligung in den stationären Einrichtungen in vielfältiger und breiter Form große Aufmerksamkeit genießt. Wiederholt wurde gleichsam im Einklang mit der Fachdiskussion der letzten zehn bis fünfzehn Jahre (siehe oben) die Position vertreten, dass Partizipation und politische Bildung sowie Demokratieentwicklung zusammengehören und zusammen gedacht werden müssten. Hier – wie auch in anderen sozialen Räumen – wird dementsprechend vorrangig die große Bedeutung demokratischer Strukturen des Aufwachsens für die politischen Bildungsprozesse betont. Soweit dies in ihren Zuständigkeiten liegt, wurden in den Bundesländern – wenn auch mit deutlich unterschiedlichen Akzentsetzungen und vor allem Intensitäten – auf der Landesebene unterschiedliche Formate der Interessenvertretung – z. B. in Form von Landesheimräten (z. B. in Hessen, Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen) – und verschiedene Varianten des Beschwerdemanagements erprobt, etabliert und aktiv unterstützt. Aktuell lassen sich Diskussionen um die Gründung eines entsprechenden Gremiums in Rheinland-Pfalz beobachten. Im Kontext von Fachtagungen und Workshops auf Landesebene wurde das Thema ebenso aufgegriffen (als Beispiel: die jährlichen Landeskonferenzen Heimerziehung in Rheinland-Pfalz) wie in eigenen Fort- und Weiterbildungsangeboten (als Beispiel: die Ausbildungsreihen zur Fachkraft für Partizipation in der Heimerziehung, die 2013/2014 und 2016/2017 in Schleswig-Holstein angeboten wurden) oder in fachlicher Begleitung für die Einrichtungen (vgl. z. B. *Fachstelle Beteiligung* in den *Hilfen zur Erziehung* in Brandenburg). Letztendlich zielen diese Bemühungen darauf ab, neben den Verfahren und Strukturen auf Landesebene entsprechende Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren auch in den Einrichtungen weiterzuentwickeln bzw. zu verankern – z. B. in Form von Heimräten bzw. Kinder- und Jugendparlamenten. In einem weiteren Sinn sind hierzu auch landesweite Angebote zur Beteiligung junger Menschen zu nennen, wie z. B. das Projekt *Gehört werden!* des Landes NRW[292], die selbstverständlich auch jungen Menschen aus Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe offenstehen.

Neben dem Thema Beteiligung und der zuvor getroffenen Einschätzung, dass das Thema politische Bildung als solches in den Einrichtungen keine zentrale Rolle spielt, deutet sich zugleich an, dass im Alltag der stationären Einrichtungen durchaus ein breites Spektrum politischer Themen und Inhalte zu finden ist. Dies gilt auch in Bezug auf die Anlässe, Formate und Angebote.

So bestehen offenbar – folgt man den Eindrücken der Telefonrecherche – zwischen den Einrichtungen große Unterschiede in Bezug auf die Interessen der Jugendlichen. Beispielsweise wurde darauf hingewiesen, dass in einer eher ländlichen Region Themen, wie sie im Kontext von *Fridays for Future* diskutiert würden, bislang auf wenig bis kein Interesse stoßen würden bzw. es schwierig sei, an bestehenden Aktionen anzuknüpfen. Angemerkt wurde auch, dass es offenbar wirkmächtige geschlechtsspezifische Interessenslagen gäbe. Generell gälte, dass jene Themen auf Interesse stoßen würden, die nahe an der jeweiligen jugendlichen Lebenswelt seien – was z. B. beim Thema Europawahl spürbar wurde. Was dort jeweils nicht präsent sei, sei fast nicht vermittelbar. So stellen z. B. in Bezug auf die Option, regelmäßig Nachrichten zu sehen, die Einrichtungen nicht selten fest, dass *RTLZWEI News* offenbar sich als lebensweltnäher erweisen als *tagesschau* oder *heute*.

Nicht zuletzt wird immer wieder auch in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe manifest, dass eine im Detail nicht genau quantifizierbare Zahl Jugendlicher rechtspopulistischen bis hin zu rechtsextremen Positionen zuneigt, während andere Sympathie für jüngere Protestbewegungen wie Fridays for Future oder den Protesten gegen die *Uploadfilter* zeigen. Anderenorts sieht man sich mit der Herausforderung konfrontiert, dass den Jugendlichen in der Einrichtung im Bereich politischer Bildung üblicherweise vorausgesetzte Wissensbestände und kognitive Ressourcen nicht verfügbar seien. Angesprochen wird damit das Thema, dass politische Bildung für junge Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich Lernen ein eigenes und nicht besonders ausgearbeitetes Themenfeld darstellt.

Ein nicht zu vernachlässigendes Moment stellen offenbar darüber hinaus die Aufgaben und Möglichkeiten der Einrichtungen selbst dar. So fällt auf, dass z. B. bei Einrichtungen, die über größere, selbst gestaltbare Gärten verfügen, ökologische Themen bis hin zur Bienenzucht einen deutlich höheren Stellenwert besitzen, als in Einrichtungen, bei denen diese Möglichkeiten nicht zur Verfügung stehen. Umgekehrt dominieren z. B. in Einrichtungen der U-Haft-Vermeidung andere Themen.

Mit Blick auf politische Themen und Inhalte lässt sich aufs Ganze feststellen, dass diese – unabhängig davon, was man im Einzelfall unter politischer Bildung verstehen mag – in allen Einrichtungen auftauchen bzw. virulent sind.

---

[292] Vgl. z. B. https://www.gehoert-werden.de/de/ [10.10.2020].

Prominent werden dabei immer wieder die Kinderrechte genannt. Vor allem in jenen Einrichtungen, in denen junge unbegleitete Geflüchtete aufgenommen wurden, spielen Flucht und Diversität eine zentrale Rolle.

Ansonsten wird in den Recherchen deutlich, dass unter politische Bildung ein enorm breites Spektrum von Themen subsumiert wird. Dazu gehören das Thema Heimat ebenso wie allgemeine Wertfragen, ethische Haltungen wie Toleranz und Respekt und religiöse Themen, Fragen des partnerschaftlichen, aber auch gesellschaftlichen Zusammenlebens, das Verhältnis von Mensch und Natur, ökologischer Fußabdruck, historische Themen, aber eben auch Demokratie, Teilhabe und Beteiligung einerseits und die sie bedrohenden Phänomene wie Extremismus, Demokratiefeindlichkeit, Rassismus und Nationalismus andererseits. Genannt werden auch Themen wie Gesundheit, Achtsamkeit und gesunde Ernährung sowie Medien und Medienkompetenz. Zugleich wurde wiederholt betont, dass vieles in den Einrichtungen diskutiert und offensiv bearbeitet würde, das eigentlich politische Bildung sei, aber nicht unter diesem Begriff firmiere. Als ein überzeugendes Beispiel hierfür mögen hier die Diskussionen in mehr als einer Einrichtung um den Begriff des Heimes bzw. der Heimkinder dienen; die Jugendlichen in diesen Einrichtungen empfanden den Begriff als diskriminierend und so wurde z. B. unter dem Vorzeichen von Selbstermächtigung und mit Unterstützung von Fachkräften selbstbewusst formuliert: „Wir sind doch keine Heimkinder“. [293]

Während einige Einrichtungen Themen, die sich im engeren Sinne mit Politik, ihren Strukturen und Verfahren befassen, an die Schulen bzw. den Sachkundeunterricht delegieren und dabei in unterschiedlich intensiver Weise mit den Schulen zusammenarbeiten, lassen sich in Bezug auf die anderen Themen drei Varianten des Umgangs beobachten:

– Eine Reihe von Einrichtungen betont, dass es bei ihnen kein explizites Gesamtkonzept politischer Bildung bzw. eine entsprechende einheitliche Haltung aufseiten der Fachkräfte gäbe. Häufig im selben Atemzug wird aber darauf verwiesen, dass politische Themen im Alltag der Einrichtungen immer wieder auftauchen und diskutiert würden (z. B. Fake News). Meist wird darauf situativ reagiert, indem in den Gruppen die Themen diskutiert und reflektiert werden und themenspezifische Angebote und Aktivitäten organisiert werden (Besuch des *Deutschen Bundestages*, einer Gedenkstätte, Gespräch mit Zeitzeugen etc.)
– Daneben trifft man immer wieder auf Einrichtungen, die entweder zeitlich befristet (z. B. für ein Jahr) sich bestimmten Themen politischer Bildung zuwenden und dafür eigene Angebote umsetzen oder die regelmäßige, feste Formate haben, um Themen politischer Bildung angehen zu können. Eine häufiger anzutreffende Form ist dabei, dass politische Themen regelmäßig in den Wohngruppen mit den Jugendlichen diskutiert werden.
– Und schließlich wird auch auf der Ebene der Einrichtungen immer auf die verschiedenen Verfahren und Formate der Beteiligung einerseits und des Beschwerdemanagements andererseits hingewiesen. Im Kontext politischer Bildung haben diese erkennbar eine doppelte Funktion: Einerseits werden sie analog zu der oben beschriebenen Fachdiskussion als zentrale Momente eines demokratischen Alltages in den Einrichtungen gesehen. Wiederholt wurde in den Gesprächen auf die verschiedenen Formen der Beteiligung im Heim (Heimräte, Einrichtungsparlamente, runde Tische, regelmäßige Gruppenrunden, Gruppenvertretungen, offene Leitungsrunden, Kummerkästen, Ombudspersonen u. ä.) verwiesen. Selbst Themen, die scheinbar auf den ersten Blick wenig politisch erscheinen, wie z. B. das Aushandeln von Regeln des Handygebrauchs, die Einhaltung von Ruhezeiten, Umgang mit Alkohol und Zigaretten, Umgang mit dem Briefgeheimnis, Auszahlung und Höhe des Taschengeldes, die Diskussion über Essenspläne oder die Mitgestaltung des Freizeitangebotes in der Einrichtung, erwiesen sich schnell als hochpolitisch – nicht zuletzt auch, weil es immer wieder auch um die Frage geht, wer welche Rechte hat und wer die Macht hat, seine Position durchzusetzen. Vor diesem Hintergrund setzten die Einrichtungen darauf, dass über diese Verfahren und Formate auch die Bedarfe und Interessen im Bereich politischer Bildung aufseiten der Jugendlichen artikuliert werden – bzw. fast noch wichtiger – Anlässe zur Artikulation entstehen. In diesem Sinne könnten auf diesem Weg beispielsweise sehr gut Konflikte aufgegriffen und offensiv bearbeitet werden – wobei sich zeigt, dass viele dieser Konflikte politische Themen im weiteren Sinne in sich bergen würden. Als Beispiele wurden konkrete Vorfälle im Bereich Diskriminierung, Ausgrenzung oder Mobbing genannt.

Wiederholt wurde in den Gesprächen mit den Einrichtungen sichtbar, dass es einen hohen Bedarf der Fachkräfte nach Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten politischer Bildung im Kontext stationärer Angebote

---

[293] Vgl. z. B. unter Beteiligung ehemaliger „Heimkinder“ auch https://www.wir-sind-doch-keine-heimkinder.de/ [03.06.2020].

sowie nach entsprechender Fort- und Weiterbildung gibt. Ausdrücklich formuliert wurde der Wunsch, dass Anbieter von Fort- und Weiterbildung stärker Themen, wie z. B. „Wie geht man mit rechtsradikalen Jugendlichen um?“ anbieten. Einige Einrichtungen lösen diese Bedarfe durch Inhouseschulungen bzw. Traineeprogramme, Fachtage mit externen Expertinnen und Experten sowie eine gezielte Auswahl von Personal, das sich mit den Aufgaben, Zielen und Werten des Trägers identifiziert. Zugleich zeigt sich, dass die Fachkräfte immer wieder neu gefordert werden und beständig neue Antworten mit den Jugendlichen entwickeln müssen. Es sei zwar, so wurde festgehalten, bei den Fachkräften viel allgemeines Theoriewissen vorhanden; das ersetze aber keine konkreten Ideen, was angemessenerweise zu tun sei, wenn z. B. erstmals seit einer ganzen Generation von Fachkräften in einer stationären Einrichtung im Kontext von *Fridays for Future* „gestreikt“ werde.

15.4 Politische Bildung im Kontext von Behindertenhilfe und Inklusion

Mit dem Artikel 29 – Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben –*des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* garantieren die Vertragsstaaten, „Menschen mit Behinderungen die politischen Rechte sowie die Möglichkeit, diese gleichberechtigt mit anderen zu genießen, und verpflichten sich, (a) sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und öffentlichen Leben teilhaben können, sei es unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter oder Vertreterinnen, was auch das Recht und die Möglichkeit einschließt, zu wählen und gewählt zu werden […] und (b) aktiv ein Umfeld zu fördern, in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten mitwirken können, und ihre Mitwirkung an den öffentlichen Angelegenheiten zu begünstigen“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S. 26). In Bezug auf das Wahlrecht wurden wesentliche Eckpunkte dieser Vorgaben der Konvention erst am 1. Juli 2019 Realität, als der vom Deutschen Bundestag aufgehobene Wahlausschluss von Menschen mit Behinderungen, die in allen Angelegenheiten von einer Assistenz betreut werden, in Kraft trat.

Wie verschiedentlich in diesem Bericht festgehalten, fördert politische Bildung die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Dies gilt uneingeschränkt auch in Bezug auf junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen; politische Bildung muss als eine wesentliche Voraussetzung zur Wahrnehmung der politischen Rechte im Sinne des Artikels 29 der UN-Konvention verstanden werden. Dabei sind drei Zugänge zu unterscheiden:

- Erstens die schulischen Angebote für junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen (vgl. hierzu Kap. 6 sowie Bittlingmayer 2020),
- zweitens inklusive außerschulische Angebote der politischen Bildung und
- drittens außerschulische Angebote politischer Bildung im Kontext der Behindertenhilfe.

Hinzu kommt viertens, gleichsam als querliegender, aber auch insofern darüber hinausweisender Aspekt, als er alle Bereiche politischer Bildung betrifft, ein Verständnis von Inklusion als Gegenstand politischer Bildung. In der jüngeren Diskussion wird dieser Aspekt meist im Kontext der Diskussion um Menschenrechtsbildung als Thema der politischen Bildung bearbeitet (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2020).

Um einen Überblick über den Stand der Diskussion in diesem Bereich zu gewinnen, hat die Sachverständigenkommission für diesen Bericht am 27.01.2020 in Berlin ein Hearing unter der Überschrift „Kinderrechte- und Menschenrechtsbildung als Thema der politischen Bildung“ durchgeführt.[294] In seiner Einleitung macht *Hofmann*, Bundesgeschäftsführer des *Deutschen Kinderhilfswerkes*, deutlich, dass aus seiner Sicht ein „Vakuum beim Thema „Kinderrechte- und Menschenrechtsbildung“ in der außerschulischen Bildung festzustellen (sei). Tatsächlich gibt es zwar Projekte, die Kinderrechte stärken, insbesondere das Beteiligungsrecht – das geschieht aber in der Regel ohne expliziten Kinderrechtebezug. […] Für die Praxis der Jugendarbeit stellt sich die Frage, ob sie mit ausreichend Wissen, auch über Methoden, Erfahrungswerten und nötigen Rahmenbedingungen, also Personal, Finanzen, Aus- und Fortbildungsangeboten ausgestattet ist“. Deutlich zum Ausdruck gebracht wurde auf dem Hearing, dass es zwar mittlerweile viele Materialien zu diesem Thema gäbe, dass diese aber noch zu

[294] Die folgenden Zitate, Paraphrasierungen und Zusammenfassung basieren auf den unveröffentlichten Protokollen und Dokumenten des Hearings vom 27.01.2020.

wenig abgerufen würden. In Weiterbildungen müsse ein Verständnis für die Nutzung von Materialien geschaffen werden und die Materialien müssten an die Zielgruppe angepasst werden (z. B. digitale Angebote, kurze Methodenhefte statt dicker Bücher). Darüber hinaus bedürfe es einer besseren Verzahnung zwischen gesetzlicher und institutioneller Rahmensetzung und Praxis, der Vernetzung von verschiedenen Institutionen und der besseren Abstimmung zwischen Material und Adressaten. Als Beispiel wurde auf den Anspruch der Kita-Träger auf Beratung hingewiesen, die aber in der Praxis zumindest in Bezug auf den Themenkomplex Menschenrechtsbildung häufig nicht genutzt würde. Ebenso könne das Beteiligungsrecht nicht wirken, wenn es zwar in der Kommunalverfassung festgelegt sei, von den Kommunen aber als etwas begriffen werde, das man lediglich abhandeln müsse, ohne es sich spezifisch zu erschließen.

Mit Blick auf Inklusion wurde argumentiert, dass „die Kinderrechte eine Basis für die Anforderungen der Menschenrechtsbildung, der politischen Bildung und der Inklusion seien. Kinder müssten sich zuerst als handelnde Subjekte mit Rechten in einem Umfeld wahrnehmen – vorerst nicht in der Gesellschaft, sondern in ihrem Umfeld. Dieses erweitere sich nach und nach. Zu lernen, in diesem Umfeld seine Rechte und Interessen durchzusetzen und einzufordern, führe auch zu Verständnis dafür, dass andere ihre Rechte und Interessen einfordern. So sei man auch bereit, ein inklusives Selbstverständnis anzunehmen.“ Gefordert wurde schließlich, „ein radikal inklusives Konzept politischer Bildung zu entwickeln, das alle nicht gesehenen Gruppen sichtbar mache: Kinder und Jugendliche als Nicht-Gesehene allgemein, aber auch Kinder, die in der Kinder- und Jugendhilfe nicht gesehen werden, z. B. Kinder mit Beeinträchtigung.“

Die Forderung nach einem „radikal inklusiven“ Konzept politischer Bildung provoziert die Frage, wie die Angebote der politischen Bildung so gestaltet werden können, dass sie möglichst vielen jungen Menschen offenstehen. Wie in den anderen gesellschaftlichen Bereichen einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe, dreht sich die Debatte dabei immer wieder auch um einen engen versus weiten Inklusionsbegriff.[295] So begreifen z. B. die Herausgeberin und die Herausgeber des einzigen einschlägigen Sammelbandes zum Thema *Didaktik der inklusiven politischen Bildun*g „Inklusion als eine umfassende gesellschaftliche Aufgabe. Inklusion ist eine Herausforderung, die unserer Gesellschaft nicht nur im Umgang mit Menschen mit Behinderungen gestellt ist. Sie ist mit dem Anspruch verbunden, die Ausgrenzung von Menschen benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen (Menschen mit formal geringem Bildungsniveau, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung etc.) zu überwinden“ (Dönges u. a. 2015, S. 9; im Konzept ähnlich Hölzel/Jahr 2019).[296] Sie gehen damit von einem weiten Inklusionsbegriff aus, während anderenorts in der Tradition der UN-Konvention der Inklusionsbegriff enger gefasst wird und vorrangig auf die Inklusion (junger) Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen bezogen wird (vgl. Lüders 2014). Diesem Verständnis folgt auch der nächste Abschnitt, um die mit dieser Adressatinnen- und Adressatengruppe einhergehenden Herausforderungen an die politische Bildung in den Mittelpunkt zu rücken.

Versucht man zunächst den Stand inklusiver Angebote im Bereich der politischen Bildung sich zu vergegenwärtigen, stößt man auf eine ganze Reihe von Initiativen, um jungen Menschen mit Behinderungen den Zugang zu politischer Bildung zu ermöglichen. Wichtige Impulsgeber waren dabei vor allem die *Bundeszentrale für politische Bildung* und einige Landeszentralen. Dort wurde die Diskussion um Inklusion aufgegriffen und zum Gegenstand der politischen Bildung gemacht (vgl. z. B. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2016; Bundeszentrale für Politische Bildung 2010, 2014, 2019). Darüber hinaus wurden eigene inklusiv angelegte Materialien entwickelt und vor allem auf den Seiten der *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)* Hinweise zur Erarbeitung inklusiver Angebote politischer Bildung veröffentlicht.[297] Als zwei Beispiele inklusiver Angebote

---

[295] Gelegentlich wird auch zwischen drei Inklusionsbegriffen unterschieden: „Enges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis“ […], „weites, auf ‚alle‘ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis“ und „auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis“ (Jahr/Hölzel 2019, S. 2).

[296] Ebenso einer der wichtigsten Forschungsorte für das Thema inklusive politische Bildung das *Zentrum für inklusive politische Bildung* in Dresden: https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/ewib/kooperation/zentrum-fuer-inklusive-politische-bildung-zipb [10.10.2020].

[297] Vgl. vor allem das Dossier „inklusiv politisch bilden“ der *Bundeszentrale für politische* Bildung (https://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/), vgl. auch https://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/292718/einfach-fuer-alle-politische-bildung-und-inklusion [01.08.2020]).

sei hier auf die Webseiten *einfach*POLITIK der *bpb* verwiesen, auf denen aktuelle (gesellschafts-)politische Themen in einfacher Sprache vorgestellt werden.[298] Ergänzt wurden diese Aktivitäten durch eine Reihe von Workshops und Projekten wie z. B. „Perspektivwechsel" der bayerischen Landeszentrale für politische Bildung.[299] Aufseiten der Träger und der (Jugend-)Bildungsstätten gibt es zahlreiche Bemühungen, das eigene Angebot inklusiv auszugestalten (vgl. allerdings für den Erwachsenenbereich Lutz 2016). Neben den räumlichen Voraussetzungen, wie z. B. behindertengerechte Räumlichkeiten und Zugänge und entsprechend qualifiziertem Personal sind es sehr unterschiedliche Bildungs-, Seminar- und Medienformate, die mit dem Ziel entwickelt und erprobt wurden, (jungen) Menschen mit Behinderungen Teilhabe an politischer Bildung zu ermöglichen (vgl. z. B. das Projekt Inklusion des Deutschen Volkshochschulverbandes, das 2014 und 2015 aus den Mitteln des Kinder- und Jugendplanes des Bundes gefördert wurde[300]). Vereinzelte Modellprojekte, wie das von *Aktion Mensch* geförderte Projekt *Wir entscheiden mit. Politische Partizipation von Menschen mit Behinderung im Kreis Segeberg*,[301] ergänzen die Bemühungen. Über das Bundesprogramm *Demokratie leben!* werden aktuell unter dem Dach der *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke e. V. (AKSB e. V.)* an drei Standorten inklusive Bildungskonzepte, Seminarreihen und innovative Methoden entwickelt und umgesetzt.[302] Jenseits des engeren Feldes der politischen (Jugend-)bildung sind es vor allem die Jugendverbände, die in den letzten Jahren wichtige Schritte in Richtung inklusive Öffnung vollzogen haben und auf diese Weise auch ihre Räume politischer Bildung für junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen geöffnet haben (vgl. Abs. 10.3; Voigts 2019).

Zugleich muss jedoch auch festgehalten werden, dass aufs Ganze gesehen diese – hier nur beispielhaft aufgelisteten – Aktivitäten und Angebote nach wie vor die bemerkenswerten Ausnahmen darstellen. Einrichtungen wie z. B. die *Evangelische Jugendbildungsstätte Nordwalde* mit einem klaren inklusiven Profil sind keineswegs selbstverständlich.[303] Und obwohl vielfältige Bemühungen und Erfahrungen vor Ort mittlerweile vorliegen, fehlt es an einer elaborierten Fachdiskussion – vor allem wenn man den Blick auf junge Menschen und außerschulische Konzepte und Praxisformate der politischen Bildung fokussiert. Gibt man im Frühsommer 2020 in der Datenbank der gut informierten *Transferstelle politische Bildung* Stichworte wie Behinderung oder Inklusion ein, so erntet man wenig Weiterführendes: Neben einem nicht auf Behinderung bezogenen Projektbericht wird lediglich auf die Besprechung eines Buches aus dem Jahr 2016, das sich mit der politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung befasst (Klamp-Gretschel 2016), verwiesen.

Man könnte es auch anders formulieren: Als ein durchgängiges Thema ist Inklusion in der außerschulischen Fachdiskussion und Praxis zur politischen Bildung junger Menschen noch nicht angekommen.[304] Von Inklusion junger Menschen mit Behinderung mit Blick auf politische Bildung zu sprechen ist derzeit ein Programm, aber keine weithin etablierte Realität.

Dies hat auch seine Entsprechung in der wissenschaftlichen Debatte. Mit Ausnahme des *Zentrums für inklusive politische Bildung*[305], das allerdings einen sehr weiten Inklusionsbegriff zugrunde legt,[306] und aus dem zwei wichtige Sammelbände zur inklusiven politischen Bildung hervorgegangen sind (Dönges u. a. 2015; Hölzel/Jahr 2019) fehlt es auch hier an entsprechender Aufmerksamkeit.

Widmet man sich vor diesem Hintergrund dem Bereich der Behindertenhilfe und den verschiedenen Formen der Selbsthilfe der von Behinderung betroffenen Menschen und stellt die Frage nach dem Stellenwert außerschulischer politischer Bildung in diesem Bereich, so fallen als erstes die vielfältigen, meist medialen Angebotsformate vonseiten Betroffener auf. Seien es Blogs von Aktivisten wie z. B. von *Horneber inklusion-statt-integration.de*,

---

298 Vgl. https://www.bpb.de/politik/grundfragen/politik-einfach-fuer-alle/248956/die-webseiten-einfach-politik [03.08.2020]).

299 Vgl. https://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/ [03.08.2020].

300 Vgl. das Online Dossier Inklusion: https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/politische_jugendbildung/onlinedossier-inklusion.php [03.08.2020].

301 Vgl. https://wir-entscheiden-mit.net/ [10.10.2020].

302 Vgl. https://www.aksb.de/themen/projekte/wie-geht-demokratie/ [03.08.2020].

303 Vgl. http://jubi-nordwalde.de/ [03.08.2020].

304 Man darf unterstellen, dass dieser Stand der Dinge im Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung ein getreues Spiegelbild des generellen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – Desinteresses an dem Thema politische Bildung für Menschen mit Behinderungen darstellt Noch ein Beispiel mag dies indizieren: In dem Glossar des Online Handbuches *Inklusion als Menschenrecht* der Stiftung *Erinnerung, Verantwortung Zukunft* und des *Deutschen Institutes für Menschenrechte* sucht man das Stichwort politische Bildung vergebens (vgl. https://www.inklusion-als-menschenrecht.de/glossar/ [01.06.2020]).

305 Vgl. https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/ewib/kooperation/zentrum-fuer-inklusive-politische-bildung-zipb [10.10.2020].

306 „Inklusion ist ein gesamtgesellschaftlich interaktiver Transformationsprozess, der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen aufzulösen und für alle Menschen Teilhabe zu ermöglichen" (http://www.zipb.de/was-ist-inklusion/ [01.06.2020]).

Krauthausen, ein *Aktivist für Inklusion und Barrierefreiheit*[307] und anderen[308] oder seien es mediale Formate wie z. B. das Online-Magazin *Ohrenkuss*, das es mittlerweile auch als Print-Ausgabe gibt und das von Menschen mit Downsyndrom und für diese erstellt wird:[309] ein erheblicher Anteil der Inhalte muss als Beiträge politischer Bildung verstanden werden.

Dieser Sichtbarkeit im Internet steht eine deutlich weniger sichtbare und diffuse Praxis in den Einrichtungen der Behindertenhilfe entgegen. Ähnlich wie in Praxisfeldern der stationären Unterbringung (vgl. Abs. 15.3.) lassen sich in den Einrichtungen – abhängig von den Schwerpunkten und der weltanschaulichen Orientierung des Trägers adressatenbezogen vielfältige und heterogene Angebote ausmachen, die als Beiträge zur politischen Bildung interpretiert werden können bzw. teilweise entsprechend subsumiert werden. Wie auch in anderen Praxisfeldern fallen dabei zuerst und häufig Stichworte wie Beteiligung in ihren verschiedenen Formen und Beschwerdemanagement. Zu Teilen wird politische Bildung als Aufgabe der Förderschulen bzw. der inklusiven schulischen Angebote definiert, sodass man sich davon entlastet fühlt. Das führt mitunter kurioserweise dazu, dass auch die unvermeidliche Auseinandersetzung mit der „Behinderung“ nicht selten als Anlässe psychologischer Beratung und Coaching gesehen wird, nicht aber als Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse und eines entsprechenden Empowerments.

Zugleich muss festgehalten werden, dass es keinerlei belastbare Daten und Informationen über die Praxen politischer Bildung in den Einrichtungen der Behindertenhilfe gibt. Man mag zugestehen, dass angesichts der Diversität der Lebenslagen damit sehr heterogene Herausforderungen verknüpft und entsprechende konzeptionelle Antworten notwendig sind, was jeden Überblick erschwert. Nichtsdestoweniger bleibt festzuhalten, dass dieser Bereich trotz *UN-Konvention* aus der Perspektive politischer Bildung ein weitgehend weißes Feld darstellt. Dies gilt auch in Bezug auf die fachliche Reflexion der eigenen Praxis. Es fehlt in der Breite an Erfahrungsberichten ebenso wie an übertragbaren Anregungen, Impulsen und Konzepten. Analoges gilt für die Forschung. Kurzum: Eine Fachdebatte ist trotz vieler Bemühungen vor Ort, auf die politischen Anliegen der Jugendlichen einzugehen und sie im Rahmen von Beteiligungskonzepten politisch zu ermutigen, nicht zu erkennen – ein in jeder Hinsicht unterschätzter Raum politischer Bildung.

15.5 Jugendstrafvollzug

Es mag auf den ersten Blick ein wenig absurd erscheinen, den Blick auf geschlossene Räume, also allen voran Jugendstrafanstalten, als Räume politischer Bildung zu betrachten, wenn man gleichzeitig Freiwilligkeit als eine wesentliche Voraussetzung vor allem außerschulischer gelingender Bildungsprozesse ansieht. Aus der Sicht der Sachverständigenkommission für diesen Bericht sind diese Räume nichtsdestoweniger als Räume politischer Bildung zu verstehen, weil die betroffenen jungen Menschen sozialisatorische Erfahrungen machen, die so oder so ihr Verhältnis zu sich selbst, zu ihrem sozialen Umfeld und zur Gesellschaft, ggf. explizit zu den politischen Verhältnissen beeinflussen – zumal es sich üblicherweise um eine besonders vulnerable Gruppe von jungen Menschen handelt. Im Folgenden wird der Blick exemplarisch auf den Bereich des Jugendstrafvollzuges – mit Seitenblick auf die Bewährungshilfe – gelenkt, weil sich für diesen Bereich erste Forschungsergebnisse nachweisen lassen.

Vor allem in jüngerer Zeit hat sich das förderpolitische und fachliche Interesse vor allem auf Konstellationen bezogen, in denen der Freiheitsentzug vor dem Hintergrund politisch bzw. religiös motivierter Straftaten erfolgte. So wurden in den letzten Jahren die Bemühungen um Strategien der Radikalisierungsprävention, der Deradikalisierung und des Ausstiegs aus radikalisierten Szenen mit Blick auf entsprechend verurteilte Straftäter und Straftäterinnen erheblich intensiviert. Einen starken Impuls dazu ermöglichte im Kontext der Extremismusprävention das Bundesprogramm *Demokratie leben!*, das seit 2017 in allen 16 Bundesländern Modellprojekte zum Themenbereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ fördert.[310] Einzelne Träger, wie vor allem das *Violence Prevention Network (VPN)* haben sich u. a. auf die Aufgabe spezialisiert, Maßnahmen zur

---

307 Vgl. https://raul.de/ [03.08.2020].

308 Vgl. https://www.netzwerkinklusion.de/navigation/links/blogs-von-menschen-mit-behinderung/; [03.08.2020] vgl. auch https://www.lebenshilfe.de/aus-dem-leben/freie-zeit/eltern-geschwister-und-menschen-mit-behinderung-bloggen/ [03.08.2020].

309 Vgl. https://ohrenkuss.de/projekt/ [03.08.2020].

310 Zum aktuellen Stand vgl. https://www.demokratie-leben.de/foerderprojekte/modellprojekte/handlungsfeld-extremismuspraevention.html#c-13093 [01.06.2020]; zu den bislang vorliegenden Erfahrungen vgl. Jukschat/Jakob/Herding (2020); Jakob/Leistner (2018).

Radikalisierungsprävention und Deradikalisierung mit Schwerpunkten in den Phänomenbereichen Rechtsextremismus und religiös begründeter Extremismus anzubieten.[311] Im Zentrum stehen dabei auf der einen Seite die verurteilten jungen Menschen, auf der anderen Seite die Qualifizierung des Personals in den Vollzugsanstalten.

Bislang weniger im Zentrum der breiten Aufmerksamkeit sind Angebote und Prozesse politischer Bildung in Jugendvollzugsanstalten, die nicht unter dem Vorzeichen politisch bzw. religiös motivierter Straftaten stehen. Zugleich erweist sich der Jugendstrafvollzug als ein Raum, in dem unterschiedliche Angebote politischer Bildung regelmäßig stattfinden – vor allem im Rahmen haupt- und realschulischer Maßnahmen, mit dem Ziel, einen schulischen Abschluss zu erreichen. Im Kontext des dabei angebotenen Fachunterrichts werden auch Themen der politischen Bildung vermittelt, die dann auch geprüft werden. Darüber hinaus gibt es immer wieder Projektangebote.

Einen aktuellen Überblick liefert seit kurzem die Studie von *Bochert u. a.* (2019).[312] Auf der Basis von nahezu bundesweiten Befragungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Jugendstrafvollzug, externen politischen Bildnerinnen und Bildern sowie inhaftierten Jugendlichen versucht die Studie den Stand der politischen Bildung im Jugendstrafvollzug zu beschreiben und eine Übersicht über entsprechende Angebot zu geben (Borchert u. a. 2019, S. 45ff.)[313]. Dabei wird deutlich, dass „ergänzend zum Unterricht Justizvollzugsanstalten eigene non-formale Projekte [anbieten]. Diese unterscheiden sich von Anstalt zu Anstalt. Genannt wurden Maßnahmen, die auch politische Inhalte aufweisen können“ (ebd.). Dazu gehören Antigewalttrainings, Sportprojekte, Mediationsausbildungen für Inhaftierte, Nutzung von Zeitungen und Zeitschriften, der Mediathek, der Lernplattform Elis und der Gefangenenbibliothek und soziale Kompetenztrainings. „Die Beispiele korrespondieren mit allgemeinen Resozialisierungsbemühungen. Hier kann ein weites Verständnis von Politik vermutet werden, da beispielsweise die Fähigkeit, persönliche Streitigkeiten sozial verträglich und gewaltlos auszutragen, durchaus auf allgemeine Grundsätze demokratischen Handelns verweist“ (ebd., S. 20). Wie in anderen Praxisfeldern außerhalb der Fachdebatte um politische Bildung lässt sich ein breites Spektrum dessen beobachten, was unter politischer Bildung von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Jugendstrafvollzug verstanden wird: „Die Spannbreite der Beschreibung dessen, was politische Bildung ausmacht, reicht von dem, »was in den Nachrichten zu hören ist«, bis hin zu verschiedenen Formen des Zusammenlebens, dem Leben in der Familie und affektiven Fähigkeiten. Eine enge Definition politischer Bildung meint Faktenwissen, beispielsweise über das Grundgesetz und die Wahlen, Geschichtswissen und Kenntnis über internationale Konflikte. Ein weiteres Verständnis von politischer Bildung zeigt sich, wenn die Mitarbeiter*innen darüber sprechen, dass die Gefangenen eine eigene Meinung haben und zugleich andere Meinungen zulassen sollten oder wenn es um das Verhältnis der persönlichen Lebenswelt, der individuellen Interessen und Bedürfnisse sowie gesellschaftliche Anforderungen gehe. Darüber hinaus werden Fragen von Ausgrenzung, Diskriminierung, Rassismus oder Antisemitismus und Islamismus behandelt“ (ebd., S. 21).

Interessant sind in Ergänzung dazu die Perspektiven der inhaftierten jungen Menschen, die per Fragebogen erhoben wurden. Sie begreifen politische Bildung vorrangig „als Kenntnis des aktuellen politischen Geschehens sowie als Wissen über das politische System, Parteien oder Politiker*innen“ (ebd., S. 42). Zugleich zeigten die Befragten erkennbares Interesse – anders als von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Jugendstrafvollzug unterstellt – an politischen Themen. Neben ihrer Haftsituation und ihrer Zukunft waren es vor allem einerseits prominente medial vermittelte Themen und andererseits Themen, die aus einer persönlichen Betroffenheit von Interesse waren, die die jungen Inhaftierten beschäftigten: „Umweltschutz und Klimawandel als aktuell relevantes Thema der Jugend und Migration als Teil der persönlichen Erfahrung oder die der Mithäftlinge, mit denen die Befragten täglich in Kontakt sind“ (ebd., S. 38). Der Bericht dokumentiert schließlich auch die Herausforderungen der Kooperation zwischen den Jugendvollzugsanstalten und den externen Anbietern und der Umsetzung der Projekte. Am Ende formuliert er auf der Basis der Ergebnisse eine Reihe von Empfehlungen. Gefordert wird dabei u. a., dass politische Bildung als vollzugliche Maßnahme implementiert wird (ebd., S. 56), dass in den Anstalten Fachstellen für politische Bildung eingerichtet werden (ebd., S. 55) und dass die Kooperation zwischen internen und externen Akteuren verbessert und die Vernetzung zwischen den externen gestärkt werden (ebd., S. 55f.).

---

311 Vgl. https://violence-prevention-network.de/menschen/justizvollzug-bewaehrungshilfe/ [03.08.2020].

312 Neben den im Folgenden darstellten Ergebnissen aus der Studie von Borchert u. a. sei aktuell auf ein weiteres laufendes Projekt zum Thema verwiesen: Das an der TU Dortmund, der Universität Siegen und der Ruhr Universität Bochum angesiedelte Projekt *Politische Bildung junger Menschen im Zwangskontext* (2018-2020; vgl. aktuell Kaplan/Schneider 2019, 2020; siehe auch https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/politische-bildung-steht-jungen-menschen-im-gefaengnis-ebenso-zu-wie-allen-anderen-auch-inter/ [03.08.2020]).

313 In der Summe werden dabei über 50 Projekte in den 16 Bundesländern und bundesweit aufgelistet. Darin enthalten sind auch die Deradikalisierungs- bzw. Ausstiegsprojekte sowie Koordinierungsstellen.

Anders als in anderen unterschätzten Räumen gibt es mit Blick auf den Jugendstrafvollzug zumindest in jüngerer Zeit erste Forschungsergebnisse und eine erste Übersicht über die Projektlandschaft. *Borchert u. a.* (2019) beschreiben ihre Studie als Pilotstudie und machen damit auf vertiefenden Forschungsbedarf aufmerksam. In Bezug auf die Fachdiskussion offenbart sich allerdings auch an dieser Stelle noch erheblicher Entwicklungsbedarf. So muss wohl das verdienstvolle, von der *Transferstelle für politische Bildung* erstellte Dossier „Politische Bildung im Strafvollzug" auch als Dokumentation einer fachpolitischen Leerstelle und als ein Impuls, das Feld zu sichten und die Debatte anzuregen, gelesen werden.[314] Es wäre zu wünschen, dass die Studie von *Borchert u. a.* hierzu einen Beitrag zur Intensivierung und zur Weiterentwicklung der Fachpraxis und zur strukturellen Absicherung der Projekte leisten könnte. In diesem Sinne ist zugleich zu begrüßen, dass die Bundeszentrale für politische Bildung als Reaktion auf die Studie im Frühsommer 2020 neue Projekte zur politischen Bildung im Strafvollzug ausgeschrieben hat.[315]

15.6 Jugendsozialarbeit

Seit Inkrafttreten des SGB VIII 1990/91 lässt sich beobachten, dass sich die Schnittstellen der Kinder- und Jugendhilfe vermehren. Waren es zunächst die auch gesetzlich definierten Schnittstellen zur Justiz in Form der Jugendhilfe im Strafvollzug und zur Berufsausbildung in Form der Jugendberufshilfe als Teil der Jugendsozialarbeit kamen im Lauf der Zeit immer mehr dazu. Neben der Schnittstelle zu *Polizei* und *Justiz* im Kontext der Kriminalitätsprävention und zur Schule in Form der schulbezogenen Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit und ihren konzeptionellen Varianten waren es in jüngerer Zeit die Schnittstellen zum Gesundheitssystem im Kontext der frühen Hilfen und vor allem zur Schule im Zusammenhang mit der Ganztagsbildung. Die meisten dieser Schnittstellen sind mit je spezifischen Herausforderungen für die politische Bildung verbunden (vgl. z. B. Ganztagsschule Abs. 15.2).

Eine aus der Sicht der Kommission besonders wichtige und im Hinblick auf politische Bildung bislang unterschätzte Schnittstelle stellt die Jugendsozialarbeit dar. Qua Gesetz (§ 13 SGB VIII) auf den „Ausgleich sozialer Benachteiligung" und die „Überwindung individueller Beeinträchtigungen" abzielend, bietet sie sozialpädagogische Hilfen an, die die „schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und (die) soziale Integration fördern" (§ 13 Abs. 1 SGB VIII; zum Überblick über das Feld: Pingel 2018; Pingel/van Santen 2020).

Versucht man diesen Raum unter der Perspektive des vorliegenden Berichtes auszuleuchten, fällt auf, dass lange Zeit das Thema politische Bildung kaum eine explizite Rolle spielte. Zwar kann und muss man davon ausgehen, dass in den vielfältigen pädagogischen Angeboten und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit nicht nur immer wieder im Kern politische Themen virulent wurden und politische Bildungsprozesse absichtlich und unabsichtlich initiiert wurden; in der Fachdiskussion und erst recht in der Forschung spielte dieser Aspekt der Praxis aber bis vor kurzem eine eher untergeordnete Rolle.

Erst in jüngerer Zeit mehren sich die Indizien, dass sich an dieser Stelle etwas bewegt. Belege dafür sind die Positionierung wichtiger Träger, erste Fachveranstaltungen und eine beginnende Fachdiskussion. So wird beispielsweise in einem Impulspapier – übrigens im Horizont der Ankündigung des Themas des 16. Kinder- und Jugendberichts – festgehalten, dass die *Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit* (BAG KJS) und ihre Mitgliedsverbände „die Jugendsozialarbeit als zentrales Handlungsfeld der Demokratiebildung wahrnehmen" (BAG KJS 2019, S. 1). Und weiter: „Aus Sicht der katholischen Jugendsozialarbeit gehören Lernen und das (Er-)Leben von Demokratie bzw. demokratischen Prozessen zusammen. Dabei geht es nicht nur darum, demokratische Strukturen und Prinzipien zu kennen. Vielmehr geht es um echte, nicht nur scheinbare Partizipation, Meinungsbildung und die Reflexion von Demokratieprozessen" (BAG KJS 2019, S. 2f.).

Hinweise für eine beginnende Fachdiskussion kann man finden, wenn man sich die Zeitschriften der Träger und Arbeitsgemeinschaften ansieht: Zu nennen sind als kleine Auswahl beispielsweisedie Themenhefte Nr. 19 *Lebendige Demokratie. Die Aufgabe der Jugendsozialarbeit* (Mai 2018) und Nr. 22 *Aufstehen gegen Rechts! Prävention und Umgang mit Rechtsextremismus in der Jugendsozialarbeit* der Zeitschrift *dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, herausgegeben vom *Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit*.[316] Die *Landesarbeitsgemeinschaft*

---

314 Vgl. https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/strafvollzug/ [31.07.2020].

315 Vgl. https://www.bpb.de/veranstaltungen/format/aktion/307344/projekte-zur-politischen-bildung-im-jugendstrafvollzug-einsendefrist-30-06-2020 [24.07.2020].

316 Vgl. https://jugendsozialarbeit.de/veroeffentlichungen/fachzeitschrift-dreizehn/ [24.07.2020].

der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen (LAG JAW) widmete kürzlich ihr Mitteilungsblatt 1/2020 dem Thema *Alle sind gefragt! Demokratiebildung und Partizipation in der Jugendsozialarbeit*.[317] Einzelne Aufsätze aus jüngerer Zeit komplettieren das Bild (Seibold u. a. 2017; Pingel/Urig 2020; Urig 2019).

Versucht man, diese beginnende Selbstverständigungsdebatte zu bündeln, lassen sich – zum Teil auch im Vergleich zu anderen Räumen – drei markante Akzentsetzungen erkennen. Wie auch in anderen Räumen ist die Debatte erstens dadurch geprägt, dass ganz offenbar die Praxis immer wieder durch Jugendliche mit Affinitäten, offenen Sympathien bzw. manifesten Orientierungen an extremistischen und problematischen populistischen Positionen herausgefordert wird. Extremismusprävention und Deradikalisierung mutieren in diesen Konstellationen von einem allgemeinen virulenten gesellschaftlichen Thema zu einem konkreten pädagogischen Problem der Praxis, für das es tragfähiger Antworten bedarf.[318] So sah sich z. B. der *Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit* veranlasst, im Jahr 2018 eine größere Tagung zu dem Themenkomplex durchzuführen.[319] Zugleich werden zunehmend politische Bildung und Förderung demokratischer Orientierungen als eigenständige Themen begriffen – auch wenn dabei erkennbar noch um eine konzeptionelle Rahmung des Themas gerungen wird.

Zweitens – und dies stellt eine Besonderheit des Raumes dar – beginnen nahezu alle Überlegungen zum Thema mit dem Verweis auf die Besonderheiten der Adressatinnen und Adressatengruppen. Beispielhaft sei hierzu aus einem aktuell veröffentlichten Aufsatz zitiert: „Jugendsozialarbeit richtet sich gezielt an junge Menschen, die Benachteiligung oder Diskriminierung erleben. Sie versteht sich als Akteur, der junge Menschen etwa mit Streetwork und mobilen Angeboten niedrigschwellig erreicht, der sozialpädagogische Beziehungen aufbaut und in der Schulsozialarbeit oder Jugendberufshilfe erfolgreich Zugänge zur formalen Bildung schafft“ (Pingel/Urig 2020, S. 22), um dann später fortzufahren: „Die Bedarfe und Zugangschancen junger Menschen mit Unterstützungsbedarf werden im Bildungssystem und auch bei politischen Bildungsangeboten und deren methodischer Ausgestaltung häufig nicht mitgedacht“ (ebd., S. 24). Auch wenn die Semantiken variieren – mal ist von Jugendlichen mit (besonderem) Unterstützungsbedarf, mal von „benachteiligten“ bzw. „bildungsbenachteiligten“ Jugendlichen, mal von vulnerablen und abgehängten Jugendlichen, Jugendlichen mit Ausgrenzungs-, Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrung u. ä. die Rede –, stehen die Lebenslagen und Unterstützungsbedarfe dieser Jugendlichen meist am Beginn des Nachdenkens über politische Bildung im Kontext der Jugendsozialarbeit. Weil diese Lebenslagen, genauer: Armuts- und Benachteiligungslagen, immer auch politisch verantwortet sind, verfügt die Jugendsozialarbeit in besonderer Weise über einen Anknüpfungspunkt zur politischen Bildung, der in der lebensweltlichen Betroffenheit ihrer Adressatinnen und Adressaten liegt. *Seibold u. a.* sprechen in diesem Zusammenhang von einem „sehr politischen Verständnis von Jugendsozialarbeit und zwar sowohl in ihrem Selbstverständnis als handelnde Akteurin im Gemeinwesen als auch im Binnenverhältnis zu den jungen Menschen und deren „Politisierung““ (Seibold u. a. 2017, S. 46).

Drittens bleiben die Antworten auf die Frage, was dies für die Konzepte und Angebote politischer Bildung in diesem Bereich bedeutet, bislang auffallend unbestimmt. Ob und inwiefern politische Bildung eine Art Subkategorie von den ohnehin zu leistenden Förder-, Unterstützungs-, Bildungs- und Empowermentangeboten zu begreifen sei bzw. ob damit – und wenn ja in welcher Weise – eigene inhaltliche und institutionelle Schwerpunktsetzungen verbunden sind, wird im Unklaren gelassen. So betrachtet z. B. das schon erwähnte Impulspapier der *BAG KJS* politische Bildung ganz offenbar als ein Element dessen, was dort unter „ganzheitlichem Bildungsverständnis“ verstanden wird (BAG KJS 2019, S. 1). In diesem Sinne sei Demokratiebildung zu verstehen als „ganzheitliches, menschenrechtsorientiertes Konzept […], als ein Ansatz, der das Wahrnehmen von Selbstbestimmungs- und Teilhaberechten durch Empowerment fördert in einer Gesellschaft, die von Pluralismus und Diversität geprägt ist, […] als ein Erfahrungsraum für demokratische Prozesse […], als konsequent an der Lebenswelt junger Menschen ausgerichtet […] und als auf Vernetzung und multiprofessionelle Zusammenarbeit angewiesen“ (BAG KJS 2019, S. 3). Klarheit und Einigkeit bestehen hingegen darüber, dass Beteiligung bzw. Partizipation eine zentrale Gelingensbedingung für politische Bildung darstellt: „Nur mit echter Partizipation und Freiräumen kann es gelingen: Jugendsozialarbeit als politische Bildung“ (Urig 2020, S. 10). Ohne es im Detail zu begründen, weist Urig aber auch indirekt darauf hin, dass es damit allein nicht getan ist: Es bedarf der Reflexion: „Ein weiterer

---

317 Vgl. http://nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/2020_Themenhefte/Themenheft_Demokratiebildung.pdf [24.07.2020].

318 Ein Beispiel hierfür ist auch das *BMFSFJ*-Programm *Respekt Coaches*, das zunächst aus Mitteln eines Präventionstitels gegen islamistischen Extremismus entstanden und bei den Jugendmigrationsdiensten angesiedelt wurde, mittlerweile aber sehr viel breiter angelegt ist: Seinem Selbstverständnis nach fördert es „mit präventiven Angeboten an bundesweit rund 190 Standorten (…) Respekt, Toleranz und den Abbau von Vorurteilen an Schulen“ (vgl. https://www.jmd-respekt-coaches.de/ [24.07.2020]).

319 Vgl. https://jugendsozialarbeit.de/themen/politische-bildung-und-partizipation/demokratiebildung/ [24.07.2020].

entscheidender Faktor für den politischen Lernerfolg ist die moderierte gemeinsame Nachbereitung, bei der Jugendliche ihre Erfahrungen und Erkenntnisse nicht nur auf individueller oder sozialer Ebene, sondern auch auf gesellschaftlicher und politischer Ebene reflektieren“ (Urig 2020, S. 13). Und schließlich wird keineswegs selbstverständlich und deshalb zitationswürdig die Kooperation mit den Trägern der Jugendarbeit und der politischen Bildung als notwendig erachtet: „Partnerorganisationen aus der politischen Bildung und der Jugendhilfe können eine fachliche Expertise bieten, die die Jugendsozialarbeit regelhaft nicht vorhalten kann. Unter den vielfältigen Trägern gibt es etwa Know-how für Antirassismus-, Antigewalt- und Antidiskriminierungsarbeit, Umweltthemen und nachhaltige Entwicklung, Genderkompetenz, Arbeit mit Migrant/innen, internationale Jugendarbeit, Medienpädagogik sowie religiöse und kulturelle Bildung und anderes mehr. Entscheidend für eine gelungene Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und weiteren Trägern sind dabei insbesondere:

– ein übereinstimmendes Verständnis von politischer Bildung und Demokratiebildung sowie
– eine klare Definition der gemeinsamen Bildungs- und Projektziele,
– eine gemeinsame Vorbereitung und Steuerung
– sowie das Kennen und Respektieren der jeweiligen Eigenlogiken der kooperierenden Träger bzw. Einrichtungen“ (ebd.).

Zusammenfassend: Jugendsozialarbeit stellt einen sozialen Raum dar, in dem die Diskussion über den Stellenwert politischer Bildung begonnen hat und sich ein Fachdiskurs etabliert. Aufgegriffen werden dabei die heterogenen Erfahrungen aus der Praxis mit belasteten Jugendlichen. Es wird darauf ankommen, diese Diskussion fortzuführen und den Anschluss an die Fachdiskussion bzw. den Austausch mit den Debatten um politische Bildung zu finden.

15.7 Kinder- und Jugendparlamente

Wenn man – wie in diesem Bericht – unterschiedliche Engagementformen junger Menschen als Räume politischer Bildung begreift (vgl. vor allem Kap. 8, 9 und 10), dann liegt es nahe, auch die verschiedenen Formen kommunaler Beteiligung und dabei besonders Kinder- und Jugendparlamente in den Blick zu nehmen.[320] Weniger selbstverständlich ist, diese Formen der politischen Beteiligung junger Menschen den unterschätzten Räumen zuzuordnen. Denn in der öffentlichen und politischen Debatte genießen Kinder- und Jugendparlamente bzw. repräsentative Formate der politischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune einerseits eine gleichbleibende Aufmerksamkeit und hohe Anerkennung. Kinder- und Jugendparlamente werden oft als die eigentliche Form demokratischer Beteiligung junger Menschen auf kommunaler Ebene betrachtet. Zugleich genießen andere Formate, z. B. projektorientierte und offene Formen der Kinder- und Jugendbeteiligung, bei der Beantwortung der Frage, wie möglichst vielen Kindern und Jugendlichen möglichst viele Beteiligungsgelegenheiten in ihrem Lebensumfeld eröffnet werden können und wie demokratische Bildung bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann, eine deutlich höhere Wertschätzung. Kinder- und Jugendparlamente stehen demgegenüber in dem Verdacht, wenig zeitgemäß, wenig kinder- und jugendgerecht zu sein und nur einen ganz bestimmten, geringen Anteil von jungen Menschen zu erreichen.

Eine allgemeingültige Definition, was konkret ein Kinder- und Jugendparlament auf kommunaler Ebene ist, gibt es nicht. Es existieren sehr unterschiedliche Formen und Modelle mit unterschiedlichen Bezeichnungen (vgl. Bruner u. a. 1999, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2019; Roth/Stange 2020). Als Merkmale lassen sich näherungsweise folgende benennen:

– Es handelt sich um mehr oder weniger stark institutionalisierte und auf Dauer angelegte Formate der Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen auf der kommunalen Ebene; häufig werden diese durch Fachkräfte betreut bzw. begleitet.
– Im Mittelpunkt stehen meist der Auftrag und die institutionelle Legitimation, die vielfältigen Interessen von Kindern und Jugendlichen zu bündeln, um diese in die kommunale Politik einzuspeisen bzw. an dieser mitzuwirken.

---

320 In Deutschland gibt es keine einheitliche Bezeichnung für jene Gremien, in denen Kinder und Jugendliche rerpäsentativ die Interessen der Kinder und Jugendlichen ihres Ortes vertreten. Abhängig von Landes- und Kommunalregelungen, aber auch von eingespielten Konventionen, findet sich eine ganze Reihe von Begriffen: (Kinder- und) Jugendgemeinderat, Kinder- und Jugendvertretung, Kinder- und Jugendbeirat, Kinder- und Jugendinteressenvertretung, Kinder- und Jugendparlament u. a. Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund als Oberbegriff für diese Formen der politischen Beteiligung im kommunalen Raum von Kinder- und Jugendparlament gesprochen.

– Die Zugehörigkeiten werden nicht selten über ein Wahlverfahren oder das Delegationsprinzip geregelt (repräsentative Beteiligungsform). Dies ist aber empirisch betrachtet keineswegs selbstverständlich, da es eine Reihe von Kinder- und Jugendparlamenten gibt, bei denen kein verbindliches und einheitliches Wahl- oder Delegationsverfahren vorzufinden ist, sondern verschiedene Formen der Selbstrekrutierung.

Je nach Bundesland gibt es unterschiedlich weitgehende gesetzliche Vorgaben für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf der kommunalen Ebene. So existiert in manchen Bundesländern gar keine Regelung in der Gemeindeordnung bzw. Landkreisordnung, in manchen eine sogenannte Kann- oder Soll-Regelung und in derzeit vier Bundesländern eine sogenannte „Muss-Regelung: Seit Längerem ist dies der Fall in *Schleswig-Holstein*, mit langer Tradition in *Baden-Württemberg* und seit 2015 veränderter gesetzlicher Grundlage, seit 2018 in *Brandenburg* und in *Hamburg*.[321]

Die konkrete Form der Beteiligung ist in keiner gesetzlichen Regelung festgehalten, meist wird allgemeiner festgelegt, dass geeignete und angemessene Beteiligungsverfahren an kommunalen Angelegenheiten entwickelt werden sollen oder zu entwickeln sind. Repräsentative Formen sind in keiner Gemeindeordnung verbindlich festgeschrieben. Am weitreichendsten sind die Regelungen in der Gemeindeordnung *Baden-Württemberg* (§ 41a GemO) zu sehen. Dort findet namentlich explizit der „Jugendgemeinderat oder eine andere Jugendvertretung“ Erwähnung und es werden detailliertere Aussagen zur Ausgestaltung gemacht, z. B. ob Jugendliche mit niedrigem Quorum die Einrichtung einer Jugendvertretung beantragen können.

Soweit überhaupt Daten zu diesem sozialen Raum vorliegen, beziehen sich diese vor allem auf institutionelle Aspekte sowie die Erfahrungen und Einschätzungen der jungen Menschen mit dieser Beteiligungsform (vgl. Hermann 1996, Bruner u. a. 1999, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2019; Roth/Stange 2020).

Darüber hinaus wird empirisch die Frage verfolgt, welcher Anteil von Kindern und Jugendlichen in Kinder- und Jugendparlamenten aktiv ist. So haben Ergebnisse der *FES-Studie* 2015 ergeben, dass vier Prozent der befragten Jugendlichen (zwischen 14 und 29 Jahren) bereits in einem Kinder- und Jugendparlament/kommunalen Gremium einmal oder mehrfach aktiv waren; weitere 28 Prozent gaben an, dass dies für sie grundsätzlich infrage kommt (Gaiser/de Rijke 2016, S. 53). Ähnlich kam eine eigens durchgeführte Jugendbefragung im Rahmen des *fünften Landesjugendberichts Sachsen* zu dem Ergebnis, dass sechs Prozent der befragten Jugendlichen (zwischen 12 und 27 Jahren) in einem „Jugendparlament oder anderen Ort, an dem Jugendliche politische Entscheidungen treffen“, aktiv sind, und acht Prozent gaben an, dass ihnen dieses bekannt ist, aber sie nicht darin aktiv sind (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2018, S. 86).

Die aktuellste und soweit zu sehen umfangreichste Studie zu diesem sozialen Raum ist kürzlich erst abgeschlossen worden. Initiiert und finanziert vom *BMFSFJ*, angesiedelt beim *Deutschen Kinderhilfswerk* und vorrangig durchgeführt von *Roth* (Hochschule Magdeburg-Stendal) und *Stange* (Universität Lüneburg) ermöglicht erstmals bundesweite Daten.

Folgt man den der Berichtskommission dankenswerterweise zur Verfügung gestellten vorläufigen Auswertungen der Daten[322], konnten für das Jahr 2018 bundesweit 520 Kinder- und Jugendparlamente auf kommunaler Ebene recherchiert werden.[323] Setzt man dies in Bezug zu den am 31.12.2018 bestehenden 11014 Gemeinden in Deutschland, ergibt sich, dass sich nur in knapp fünf Prozent aller Kommunen in Deutschland Kinder- und Jugendparlamente nachweisen lassen – was man als eine sehr geringe Verbreitung bewerten muss. Die Daten der Studie indizieren, wie im Übrigen auch eine Erhebung der *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* (2019, S. 18ff.), dass die Gemeindegröße die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, ob in einer Gemeinde ein Kinder- und Jugendparlament oder eine vergleichbare Form besteht. Auf eine einfache Formel gebracht, lässt sich sagen: je größer die Gemeinde ist, desto eher sind Formen der repräsentativen Jugendbeteiligung anzutreffen. In diesem Sinne wird in der Studie aus *Baden-Württemberg*, die alle Formen der Jugendbeteiligung – neben Jugendgemeinderäten und Jugendparlamenten auch Jugendräte, Jugendbeiräte, Jugendvertretungen, Jugendforen, Jugendhea-

---

321 Vgl. die Übersicht des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. (2019b): https://www.kinderrechte.de/beteiligung/starke-kinder-und-jugendparlamente/wissen-und-material/ [12.07.2020].

322 Die Sachverständigenkommission für diesen Bericht dankt dem Projekt herzlich für die frühzeitige Bereitstellung ausgewählter Ergebnisse und die Unterstützung.

323 In der DJI-Jugendamtserhebung 2014 geben 41 Prozent der Jugendämter an, dass es in ihrem Jugendamtsbezirk mindestens ein Kinder- und Jugendparlament gibt. Auch im Jahr 2000 war dieser Anteil ähnlich groß. Das heißt, es ist keine größere Entwicklung sowohl der Zunahme als auch der Abnahme festzustellen (Auswertungen des Projekts Jugendhilfe und sozialer Wandel für 16. KJB).

rings, Jugendkonferenzen, Jugendversammlungen und andere offene, teilweise projektbezogene Formate – berücksichtigt, festgehalten: „Wenn es darum geht, Kinder- und Jugendbeteiligung umzusetzen, stehen kleine Kommunen vor besonderen Herausforderungen. Dies gilt beispielsweise für die personelle und finanzielle Ausstattung in der Verwaltung oder für die zunehmende Urbanisierung und damit auch den Wegzug von jungen Menschen. Zusätzlich fehlen in kleinen Kommunen oft wichtige Anknüpfungspunkte wie weiterführende Schulen, die für Jugendbeteiligungsprozesse wichtig sein können“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2019, S. 18).[324]

Auch im Vergleich zwischen den Bundesländern lassen sich markante Unterschiede in Bezug auf das Vorhandensein der repräsentativen Kinder- und Jugendparlamente ausmachen, wie die Studie von *Roth* und *Stange* zeigt:

Tabelle 15–1

Anzahl der Kinder- und Jugendparlamente nach Bundesland

Bundesland	Kommunen mit Kinder- und Jugendparlamenten
Baden-Württemberg	101
Bayern	68
Berlin	2
Brandenburg	23
Bremen	8
Hamburg	2
Hessen	36
Niedersachsen	38
Nordrhein-Westfalen	79
Mecklenburg-Vorpommern	12
Rheinland-Pfalz	32
Saarland	4
Sachsen	27
Sachsen-Anhalt	14
Schleswig-Holstein	55
Thüringen	19
Insgesamt	520

Quelle: Roth/Stange 2020

Zunächst belegen die absoluten Zahlen erkennbare Differenzen zwischen den Bundesländern. Bei der Interpretation der Zahlen muss allerdings die sehr unterschiedliche Größe der Bundesländer mitbedacht werden und auch, dass sich zum Teil die Unterschiede auf die oben bereits angesprochene jeweilige Verteilung der Gemeindegrößen in den Bundesländern zurückführen lassen. Zu Teilen spiegeln sich in diesen Zahlen aber auch die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern und die damit verbundenen politischen Akzentsetzungen.

Im Rahmen der Studie von *Roth* und *Stange* wurden 520 Kinder- und Jugendparlamente befragt. Der Rücklauf betrug 39 Prozent, sodass letztendlich als Datenbasis Informationen zu 202 Kinder- und Jugendparlamenten vorliegen. Befragt wurden im Jahr 2018 die Betreuerinnen und Betreuer der Kinder- und Jugendparlamente mit einem Online-Fragebogen.

An den Befunden ist zunächst interessant, dass Jugendparlamente häufig als ein Element von vielen in der kommunalen Beteiligungslandschaft anzusehen sind. In der Studie von *Roth* und *Stange* wurde danach gefragt, welche anderen Formen der Kinder- und Jugendbeteiligung vor Ort vorhanden sind. Die Daten zeigen, dass neben Kinder-

[324] Zu den Jugendgemeinderäten in *Baden-Württemberg* siehe auch die Beiträge in *Tremmel/Rutsch*e (2015); darin vor allem *Müller/Unkauf* (2015).

und Jugendparlamenten vielfältige Formen der Beteiligung in den in die Studie einbezogenen Kommunen anzutreffen sind. Dazu gehören Stadtschülerinnen- und -schülerräte und -vertretungen, Schülerinnen- und Schülerparlamente, Kinder- und Jugendforen, Jugendbeiräte bzw. Kinder- und Jugendbeiräte, Beteiligung an Stadtteilkonferenzen und Mitarbeit in Ortsbeiräten sowie offene Formen, wie Jugend- und Einwohnerversammlungen. Darüber hinaus gibt es Kinder- und Jugendbürgermeisterinnen und -meister, Kinder- und Jugendkonferenzen, Kinder- und Jugendsprechstunden, Konsultationen bei kommunalen Vorhaben, anlassbezogene Formate, wie Zukunftswerkstätten, Planungszellen, Open Space, World Cafès sowie projektförmige Optionen.

In einem Teil der befragten Kommunen stehen zudem Bürgerhaushalte, Schülerhaushalte und Projektbudgets zur Verfügung. Nicht zu vergessen sind schließlich auch die Aktivitäten der Kinder- und Jugendverbände, der Nachwuchsorganisationen der politischen Parteien und die unterschiedlichen Formate der E-Partizipation. Auch wenn keiner dieser Begriffe eindeutig definiert ist und sich hinter den Semantiken vermutlich sehr heterogene Formate verbergen, so deuten diese Ergebnisse dennoch erst mal an, dass zumindest aus der Sicht der Befragten in den jeweiligen Kommunen eine Vielfalt von Beteiligungsoptionen bestehen und Kinder- und Jugendparlamente keineswegs die einzige Form kommunaler Beteiligung sind. Es macht somit wenig Sinn, die Formate vergleichend zu bewerten. Zudem deutet sich an, dass in Bezug auf die Verbreitung manche Formate eher Ausnahmen darstellen, während andere offenbar weiter verbreitet sind. Zu den Ausnahmen gehören vor allem die rein auf Kinder bezogenen Angebote wie Kinderparlamente, Kinderbeiräte und Junior-Kinderbeiräte; weit verbreitet sind hingegen einzelne- und projektförmige Beteiligungsaktivitäten, Kinder- und Jugendverbände bzw. die Jugendorganisationen der Parteien als Orte für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und Konsultationen bei kommunalen Vorhaben.

Lenkt man den Blick auf die strukturelle Seite der einzelnen Kinder- und Jugendparlamente[325], so belegen die Daten von *Roth* und *Stange*, dass man es mit einer vergleichsweise dauerhaften Institution zu tun hat. Mehr als die Hälfte der befragten Parlamente besteht seit zehn Jahren und länger. Bei ihrer Gründung waren häufig zu etwa gleichen Anteilen die Verwaltungsspitze, die Parteien oder pädagogische Fachkräfte beteiligt; immerhin spielten bei rd. einem Viertel lokale Jugendgruppen und bei knapp 15 Prozent die lokalen Jugendringe eine tragende Rolle.

Bei über 40 Prozent der Jugendparlamente liegt die Zahl der Mitglieder zwischen 10 und 20 Personen. Etwas mehr als ein Viertel der Parlamente besteht aus weniger als 10 Mitgliedern und einem von fünf Parlamenten gehören mehr als 20 junge Menschen an. Bei dem verbleibenden Anteil der Parlamente gibt es keine gewählten oder delegierten Mitglieder. Die Altersgruppe der 16 bis 18-Jährigen ist – erwartbar – am stärksten vertreten. Eine eher überraschend große Gruppe bilden die Zwölf- bis 14-Jährigen, die in einem Viertel der Vertretungen anteilig präsent sind und in einigen Parlamenten sogar die Mehrheit bilden. Nach Auskunft der befragten Betreuerinnen und Betreuer besteht überwiegend eine ausgewogene Verteilung nach Geschlecht.

Die Betreuerinnen und Betreuer wurden auch zur Zusammensetzung der Kinder- und Jugendparlamente befragt. In Bezug auf die Aspekte Migrationshintergrund, benachteiligte Stadträume, bildungsferne Schichten und Beeinträchtigung/Behinderung sind die Ergebnisse in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

---

325 Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass hier aus Platzgründen nur ein kleiner Teil der Ergebnisse der Studie von *Roth* und *Stange* vorgestellt werden kann. Vor allem zu den Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendparlamente wie z. B. Budget, Arbeitsweisen, Sitzungshäufigkeiten, Themen, zur Rolle der Erwachsenen, der Resonanz in der Kommunalpolitik wie auch zum Selbstverständnis, des Verhältnisses zum Jugendhilfeausschuss sowie den Einschätzungen der Betreuenden als auch der Mitglieder enthält die Studie eine Fülle wichtiger Daten zu diesem sozialen Raum politischer Bildung.

Tabelle 15–2

Zusammensetzung der Kinder- und Jugendparlamente nach ausgewählten Merkmalen (Einschätzung der Betreuenden)

	Grad der Verteilung			
	Gar nicht vorhanden	Weniger stark vorhanden	Proportional vorhanden	Überrepräsentiert
mit Migrationshintergrund	27 %	39 %	30 %	4 %
aus benachteiligten Sozialräumen	23 %	51 %	25 %	1 %
aus bildungsfernen Schichten	33 %	46 %	21 %	0 %
mit Beeinträchtigungen/Behinderungen	60 %	34 %	6 %	0 %

Lesebeispiel: In 27 % der Kinder- und Jugendvertretungen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gar nicht vertreten, in 39 % weniger stark vertreten, in 30 % proportional vertreten und in 4 % überrepräsentiert.
N = 189–191
Frage 19b: „Wie sehen Sie die Zusammensetzung der Kinder- und Jugendvertretung nach sozialen Milieus und Herkunft?“
Quelle: Roth/Stange 2020

Auch wenn die Einschätzungen der befragten Betreuerinnen und Betreuer nicht gleichzusetzen sind, mit einer systematischen Überprüfung der lokalen Repräsentativität der in den Blick genommenen Gruppen junger Menschen, so indizieren diese Daten zum einen, dass die genannten Gruppen nach wie vor wenig in den Parlamenten vertreten sind; zum anderen scheinen die Anstrengungen, junge Menschen mit Migrationshintergrund, aus bildungsfernen Milieus und benachteiligenden Stadtteilen sich zu beteiligen, doch zumindest in einer Reihe von Kommunen zu fruchten.

Auf die Frage, wie man Mitglied wird, ergab die Studie ein breites Spektrum von Optionen, zum Teil auch innerhalb eines Kinder- und Jugendparlaments. Dabei dominiert als wichtigster Zugang mit rund 40 Prozent die Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen. Es folgten Urwahlen mit eher geringer Beteiligung (30 %) mit einem Anteil von 29 Prozent, Wahlen an Schulen mit hoher Wahlbeteiligung von über 50 Prozent mit einem Anteil von 26 Prozent. Bei unter jeweils 20 Prozent erfolgte der Zugang durch Delegationen, z. B. von Schulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen oder Vereine. In 17 Prozent erfolgt eine Berufung durch den Rat bzw. die Parteien.

Tabelle 15–3

Zugänge: Wie wird man Mitglied? Anteil der Kinder- und Jugendparlamente, Mehrfachnennungen

Form	Ist als Zugang vorhanden
Auf Eigeninitiative der Kinder bzw. Jugendlichen	41 %
Urwahl bei der letzten Wahl mit geringer Wahlbeteiligung (unter 30 %)	29 %
Wahlen in Schulen bei der letzten Wahl mit hoher Wahlbeteiligung (über 50 %)	26 %
Urwahl bei der letzten Wahl mit hoher Wahlbeteiligung (über 30 %)	24 %
Wahlen in Schulen bei der letzten Wahl mit geringer Wahlbeteiligung (unter 50 %)	21 %
Delegation durch Schulen	19 %
Delegation durch Kinder- und Jugendeinrichtungen	18 %
Ernennung / Berufung, z. B. durch den Rat, durch Parteien	17 %
Delegation durch Vereine	15 %
Delegation durch Kinder- und Jugendverbände, Jugendringe usw.	12 %
Delegation durch Initiativen	11 %

Lesebeispiel: In 41 % der Kommunen werden Kinder und Jugendliche auf Grund ihrer Eigeninitiative Mitglieder des Vertretungsorgans.
N=185
Frage 14a: „Wie werden Kinder und Jugendliche Mitglieder des Vertretungsorgans?“
Quelle: Roth/Stange 2020

Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich hinter dem Begriff *repräsentative Kinder- und Jugendparlamente* sehr unterschiedliche Verständnisse von Repräsentativität und der entsprechenden Auswahlverfahren verbergen.

Wichtige Unterschiede offenbarte die Studie schließlich auch im Hinblick auf die Frage nach der institutionellen Verankerung der Jugendparlamente. De facto wird damit auch die Frage nach der Verbindlichkeit dieser Form von Beteiligung von Kinder- und Jugendlichen im kommunalen Kontext gestellt.

Tabelle 15–4

Verankerung der Kinder- und Jugendbeteiligung
Anteil der Kinder- und Jugendparlamente, Mehrfachnennungen

Dokument, Konzept bzw. Leitlinie	Verankert
Ratsbeschlüsse	53 %
Kommunale Satzungen speziell für die repräsentative Kinder- und Jugendvertretung	44 %
Beschlüsse von Fachausschüssen	32 %
Eigene Leitlinie / strategische Konzeption „Kinder- und Jugendbeteiligung“	28 %
Kommunales Leitbild (z. B. „Bürgerfreundliche Kommune“)	17 %
Verankerung in der Hauptsatzung der Gemeinde	17 %
Spezielle Programme und Konzepte, wie z. B. „Kinderfreundliche Kommune“, „Jugendgerechte Kommune“, Kinderverträglichkeitsprüfung/Kinderfreundlichkeitsprüfung	12 %
Dienstanweisungen	7 %
Bund-Länder-Kommunen-Programm „Soziale Stadt“	4 %
Lokale Agenda 21	3 %
Keine besondere Verankerung	5 %

Lesebeispiel: In 53 % der Kommunen ist die Kinder- und Jugendbeteiligung durch Ratsbeschlüsse rechtlich verankert.
N=200
Frage 7.a: „In welchen Dokumenten, Konzepten und Leitlinien ist in Ihrer Kommune die Kinder- und Jugendbeteiligung (ggf. auch die Kinder- und Jugendvertretung) verankert?“
Quelle: Roth/Stange 2020

In Tabelle 15-4 zeigt sich, dass die häufigste Form, in welcher Weise die Ergebnisse der Arbeit der Parlamente in den kommunalen Räten aufzugreifen sind, Ratsbeschlüsse (in rund der Hälfte der Kinder- und Jugendparlamente) und die Verankerung in Form von kommunalen Satzungen (44 %) sind.

Geht man einen Schritt weiter und fragt nach der Art der Rechte, die die Mitglieder der Kinder- und Jugendparlamente in der Kommune haben, kommt die Befragung von *Roth* und *Stange* zu folgenden Ergebnissen:

Tabelle 15–5

Rechte der Mitglieder der Kinder- und Jugendvertretung in der Kommune
(Anteil der Kinder- und Jugendparlamente, Mehrfachnennungen)

Art der Rechte	Vorhanden
Rederecht in Ausschüssen	67 %
Antragsrecht in Ausschüssen	52 %
Verbindliche Wahlordnung	45 %
Antragsrecht im Rat	44 %
Rederecht im Rat	43%
Stimmrecht in Ausschüssen	8 %
Stimmrecht in Ausschüssen nur bei eigenen Angelegenheiten	6 %

Lesebeispiel: In 67 % der Fälle haben die Mitglieder der Kinder- und Jugendvertretung das Rederecht in Ausschüssen.
N=200
Frage 20: „Wie sehen die Verankerung und die Rechte des Vertretungsgremiums aktuell aus?“
Quelle: Roth/Stange 2020.

Die Daten indizieren, dass den Kinder- und Jugendparlamenten vorrangig eine beratende Funktion zukommt und dies allem voran in den Ausschüssen, erkennbar weniger in den Gemeinderäten selbst. Sie sind also vorrangig bei

der fachlichen Vorbereitung von Entscheidungen, ggf. bei Ideensammlungen und in Planungsphasen kommunaler Vorhaben beteiligt und sehr viel seltener bei den eigentlichen Entscheidungen und Umsetzungen.

Fragt man schließlich nach den Bildungsprozessen, die mit dem Engagement in Kinder- und Jugendparlamenten aus der Sicht der Betreuungen verbunden sind, werden vorrangig die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen sowie die Kooperationsfähigkeit genannt – damit Aspekte, die auch in anderen Studien zum freiwilligen Engagement immer wieder im Vordergrund stehen (vgl. Düx u. a. 2009).

Fragt man nach den Erfahrungen der Jugendlichen, so zeigen erste Auswertungen, dass meist längere Anlauf- und Vorbereitungsphasen notwendig sind. Wichtigster Ausgangspunkt sei das Interesse und die Möglichkeit, sich für andere einzusetzen. Ihnen war es wichtig, dass Kindern und Jugendlichen in den Kommunen auch wirklich zugehört wird, dass sie mitentscheiden dürfen und über das Wissen verfügen, welche Rechte sie haben und wie sie Einfluss nehmen können. Kinder- und Jugendparlamente sehen sie als Chance, die Interessen der Kinder und Jugendlichen auf kommunaler Ebene zu vertreten und ihnen eine Stimme zu geben. Zugleich bewerten die Befragten ihr Engagement in den Kinder- und Jugendparlamenten als positiv. Vor allem das eigene Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen würden gestärkt; neue Kompetenzen würden erworben und die Motivation, sich zukünftig politisch zu engagieren, würde wachsen; zudem entstünden neue Kontakte und Netzwerke. Eher demotivierend würden sich mangelnde Teamarbeit und fehlende Erfolge auswirken (vgl. Roth/Stange 2020).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Auswertung eines Workshops, der am 16.03.2019 im Rahmen der Erarbeitung des vorliegenden Berichtes mit Jugendgemeinderäten aus Baden-Württemberg und moderiert von Mitgliedern des Vorstands des Dachverbands der Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg durchgeführt wurde (Möller 2019c): Aus Sicht der Teilnehmenden war das eigene Engagement als Jugendgemeinderäte insofern von Bedeutung, als damit die Beteiligung von Jugendlichen an demokratischen Prozessen der Willensbildung vor allem bei für sie relevanten Themen ein zentraler Ausgangspunkt dafür ist, dass die Vorteile einer demokratisch strukturierten Gesellschaft nicht nur kognitiv-rational respektive „theoretisch“ präsent sind, sondern auch direkt „erlebbar“ werden und dass, so ihre Einschätzung, gerade infolgedessen die Zustimmung für eine solche Gesellschafts- und Regierungsform wächst (ebd.). Neben einer Stärkung von Beteiligungschancen und -rechten in anderen gesellschaftlichen Bereichen plädierten die Jugendlichen für eine Stärkung des Formats des Jugendgemeinderats als ein zentrales Medium von Jugendbeteiligung. Während eine digitale Vernetzung der Gremien landesweit, ggf. auch bundesweit, befürwortet wird, um hierdurch den Organisationsgrad und damit einhergehend auch die „Schlagkraft“ zu erhöhen, wird die Forderung nach einem Stimmrecht des Jugendgemeinderats im Gemeinderat sowie die Bereitstellung von Sitzen in relevanten Gemeindeausschüssen (z. B. im Bauausschuss) von einer Minderheit vor allem unter Bezugnahme auf das Argument mangelnder Kompetenz kritisch betrachtet (ebd.). Weiter sprachen sich die Teilnehmenden für eine institutionalisierte Form der Mitsprache von Jugendlichen auf allen politischen Ebenen (beispielsweise durch die Einführung eines Landes- und Bundesjugendrats) und in allen Ministerien aus, die mit für Jugendliche relevanten Themen befasst sind (beispielsweise durch eine „jugendliche Begleitgruppe“ ministerieller Praxis) (ebd.)

In der Summe indizieren die Daten, dass Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zwar allerorten gefordert, mitunter auch realisiert und als Fachstandard weitgehend anerkannt ist, dass aber die Beteiligung über eigene Interessenvertretungen der Kinder und Jugendlichen in der Form von Kinder- und Jugendparlamenten auf kommunaler Ebene in vielen Gebietskörperschaften noch ein Entwicklungsprojekt darstellt. Unter der Perspektive politischer Bildung ist dies ein eher ernüchternder Befund, dokumentiert er doch die Diskrepanz zwischen Programmatik und Realität. Zugleich sprechen die vorliegenden Daten aus der Sicht der Kommission eine deutliche Sprache: Es gibt gute Gründe, diese Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Ebene weiter auszubauen und zu stärken.

15.8 Ein vorläufiges Fazit

Lässt man die hier vorgestellten unterschätzten Räume und den jeweiligen Stand der Praxisentwicklung, der Fachdiskussion und Forschung noch einmal unter dem Vorzeichen politischer Bildung zusammenfassend Revue passieren, dann lassen sich – cum grano salis – fünf zentrale Punkte festhalten:

– Erstens: Mehrheitlich lassen sich in den beschriebenen außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Praxisfeldern immer wieder vielfältige Formen meist implizit diffuser, gelegentlich auch explizit intendierter poli-

tischer Bildung und entsprechender Praxisangebote identifizieren. Allerdings fehlt es an illustrativen Darstellungen der Praxis und der entsprechenden Erfahrungen. Es braucht nicht selten den Blick aus der Innenperspektive, also einen kritischen-ethnographischen Blick, um die jeweiligen pädagogischen Praxen mitunter gegen die eigenen Wahrnehmungen als politische Bildungspraxen zu reinterpretieren.

– Zweitens ist für alle beschriebenen Praxisfelder charakteristisch, dass es bis vor kurzem keine spezifische Aufmerksamkeit für das Thema gab, für manche Praxisfelder bis heute nicht. Dabei ist zu betonen, dass die fehlende Aufmerksamkeit beidseitig zu diagnostizieren ist: sowohl auf der Seite der jeweiligen Praxisdiskurse und der Forschung wie auch vonseiten der Fachdebatte und Forschung um politische Bildung.

– Drittens: Wenn das Thema politische Bildung aufgegriffen wird, wiederholt sich die auch aus anderen Debatten bekannte Dualität von Extremismus- und Radikalisierungsprävention, gelegentlich noch ergänzt um die Auseinandersetzung mit meistens rechtspopulistischen Strategien, Thesen und Deutungsmustern einerseits und politischer Bildung, Demokratiebildung, Demokratieförderung etc. andererseits. Die Ausnahme hierbei bilden – aus naheliegenden Gründen – die Kinder- und Jugendparlamente. Anlass zu Auseinandersetzung mit Extremismus, Radikalisierung und Populismus sind nicht selten konkrete Anlässe in der Praxis. In Bezug auf die Seite der politischen Bildung wäre festzuhalten, dass die Debatten oftmals sehr am Anfang stehen, nicht selten die ersten tastenden Schritte gerade gegangen wurden und dementsprechend man auch um Begriffe und Konzepte ringt, während die Praxisfelder zugleich vonseiten der politischen Bildung meist allein gelassen werden.

– Viertens: Wenn über politische Bildung nachgedacht wird, steht an erster Stelle das Thema Beteiligung. Diskutiert werden Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung junger Menschen in den Einrichtungen, im Rahmen der Angebote und Maßnahmen, schon seltener in anderen gesellschaftlichen Kontexten. Damit wird ein zentrales Element politischer Bildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Dieser Fokus birgt jedoch die Gefahr, die Herausforderungen zu verkürzen, wenn es für das Ganze gehalten und singulär bleibt. Politische Bildung, das macht dieser Bericht an vielen Stellen deutlich, ist mehr als Beteiligung junger Menschen, auch wenn diese unverzichtbar ist, und bedarf darüber hinaus weitergehender Bildungserfahrungen und begleitender Reflexion.

– Fünftens: Unterschätzte Räume politischer Bildung stellen Herausforderungen für die jeweiligen Praxen und ihre professionellen Reflexionsinstanzen dar, aber zugleich auch für die „etablierte“ schulische und vor allem außerschulische politische Bildung und ihre Diskurse. Sie müssen sich öffnen, ihr Wissen, ihre Konzepte und ihre Erfahrungen, aber auch ihre Bedenken und Einwände zur Verfügung stellen, um Anschlüsse zu ermöglichen.

16 Raumübergreifende Perspektiven

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten Räume politischer Bildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wurden, sollen im folgenden Kapitel zu diesen Räumen querliegende Fragestellungen aufgegriffen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei aus der Sicht der Kommission wichtige Aspekte der fachlichen Weiterentwicklung, die für alle genannten Räume von Bedeutung sind (z. B. politische Bildung in der (post-) migrantischen Gesellschaft, politische Medienbildung, Transnationalisierung), aber auch Fragen zu den Bundesprogrammen, die wiederum nahezu alle erwähnten Räume tangieren. Hierzu gehören vor allem die Bundesprogramme des BMFSFJ und BMI bzw. die Länderprogramme im Bereich Extremismusprävention und Demokratieförderung und die Angebote im Bereich Mobiler, Opfer- und Ausstiegsberatung.

Schließlich enthält das Kapitel einen aktuellen Exkurs zu dem Themenkomplex Veränderungen in den sozialen Räumen politischer Bildung unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie. Selbst in ihrer Arbeit betroffen, mehr noch aber das Thema dieses Berichtes im Kern betreffend konnte die Kommission nicht umhin, den jüngsten Entwicklungen diesen Exkurs zu widmen – wohl wissend, dass für die Einschätzung mancher Entwicklung noch die Distanz und eine belastbare Datengrundlage fehlen.

16.1 Die Infragestellung der Politischen Bildung – eine historisch neue Situation

Es scheint, als sei die politische (Jugend-)Bildung in den letzten Jahren zu einem umkämpften Politikfeld geworden. Genährt wird dieser Eindruck von den zahlreichen parlamentarischen Aktivitäten, die sich der Kinder- und Jugendarbeit und insbesondere der politischen Jugendbildung widmen. In besonderer Weise geht dies auf Aktivitäten der Partei *Alternative für Deutschland* (*AfD*) zurück. In einer Studie von *Hafeneger u. a.* (Hafeneger/Jestädt 2020; Hafeneger u. a. 2020; Hafeneger u. a. 2018) hat dieser für den Zeitraum 2016 bis Mitte 2020 insgesamt 700 Kleine und Große Anfragen, Anträge, Aktuelle Stunden, mündliche Anfragen sowie Gesetzesentwürfe/-änderungen der *AfD* mit einem Jugendbezug zusammengetragen und ausgewertet.

Allein für die Themenbereiche Jugendarbeit, politische Bildung und Demokratieförderung sowie Extremismusprävention kommen für den genannten Zeitraum in allen Landesparlamenten 206 Vorgänge zusammen, vier dezidierte Anfragen zur politischen Bildung zählen *Hafeneger u. a.* im Bundestag. Hinzu kommen Anfragen zu den Themenbereichen Schule und Hochschule, Migration und Flucht, Jugend und Kriminalität und andere. Die Parlamentarischen Aktivitäten gehen einher mit Besuchen von Einrichtungen und Veranstaltungen sowie Pressemitteilungen und social-media Aktivitäten einzelner Abgeordneter.[326] Das legitime Aufklärungs- und Informationsinteresse der Parlamentarierinnen und Parlamentarier richtet sich insbesondere, zum Teil mehrfach, auf solche Projekte und Träger, die eine kritische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit leisten. Die Kommission sieht in den teils langen Fragenkataloge die Projekte und Träger mit einseitigen Vorwürfen konfrontiert und hat den Eindruck gewonnen, dass deren Integrität und damit Förderfähigkeit und nicht zuletzt die Gemeinnützigkeit infrage gestellt werden soll. Dass der Eindruck nicht trügt, zeigt auch die Analyse: „Die Muster sind allesamt Versuche der Einflussnahme auf die Landes- und Bundespolitik, die zeigen, dass die AfD die entwickelte und etablierte, plurale und engagierte, demokratiebewusste und eine kritisch-normative Ausrichtung der Jugendpolitik/-förderung sowie Jugendhilfe/-arbeit mit ihren vielen demokratisch-emanzipatorischen Arbeitsfeldern und Handlungsbereichen sowie Akteursgruppen infrage stellt; sie werden angefragt, abgelehnt, bekämpft und sollen abgeschafft werden“ (Hafeneger/Jestädt 2020, S. 43).

Die Kommission hat in ihrem Bericht mehrfach dargelegt, dass die Strukturen und die Inhalte der Angebote zur politischen Bildung die weltanschauliche und parteiliche Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln und widerspiegeln müssen. Um dies zu gewährleisten, fördert der Staat – gerade auch vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen in Deutschland – zivilgesellschaftliche Akteure, die subsidiär die politische Bildung in den sozialen Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben, ermöglichen. Zugleich wird die politische Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen durch staatlich verantwortete Angebote politischer Bildung unterstützt, die sowohl formalen als auch non-formalen Charakter haben können. Die permanente Infragestellung und Delegitimierung der Akteure politischer Bildung stellt – zum ersten Mal – diesen Grundkonsens zur Disposition.

---

[326] Vgl. hierzu auch: Sturm 2019.

Aus Sicht der Kommission muss diese Entwicklung dazu führen, dass sich die Akteure der politischen Bildung gemeinsam deutlich positionieren und über die Grundlagen und normativen Rahmungen demokratischer politischer Bildung, wie sie hier im Bericht auch beschrieben sind, verständigen und dort, wo notwendig, in die Auseinandersetzung darüber gehen. Es zeigt sich bereits, dass diese Auseinandersetzung schwierig und anstrengend wird; umso wichtiger ist es, die Argumente zu schärfen und sich, wie bereits vielfach geschehen, solidarisch zu vernetzen, auch über das Handlungsfeld der politischen Bildung hinaus.

16.2 Diversitätsorientierte politische Bildung in der (post-) migrantischen Gesellschaft

Politische Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft stellt ein bedeutsames Querschnittsthema in diesem Bericht dar, dessen Auswirkungen auf die Ermöglichungsstrukturen politischer Bildung unter den jeweiligen spezifischen Vorzeichen in allen zuvor erwähnten sozialen Räumen eine Rolle spielt. Eine ausführliche Analyse politischer Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft ließ sich allerdings im Rahmen der Berichtsarbeit nicht für alle soziale Räume annähernd adäquat leisten. In den jeweiligen Perspektiven auf die sozialen Räume wurde hingegen versucht, vor allem die spezifischen Ausschlüsse zu beschreiben, die mit Blick auf Diversität und insbesondere mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografien in den jeweiligen sozialen Räumen stattfinden und sich dort unterschiedlich auswirken.

Politische Bildung ist angesichts polarisierender identitätspolitischer Debatten mit einem Dilemma konfrontiert. Bekommt ein Thema wie Zuwanderung oder Integration medial wie politisch überproportional viel Aufmerksamkeit, müssen Fachkräfte der politischen Bildung entscheiden, ob sie es aufgreifen wollen. Dagegen spricht die Befürchtung, damit denjenigen zuzuarbeiten, die Migration per se problematisch sehen und die Angst vor dem vermeintlich Fremden und dem Verlust kultureller Identität zu schüren. Ein wichtiges Argument, sich diesem Thema nicht zu entziehen, liegt darin, dass die mediale Debatte nicht folgenlos für die Wahrnehmung von Jugendlichen bleibt, deren Zugehörigkeit damit infrage gestellt wird. Daraus ergeben sich vielfältige Herausforderungen für die politische Bildungspraxis, die gefordert ist, in einer Migrationsgesellschaft auch migrationspolitischen Fragestellungen aufzunehmen und sich zugleich mit einer mitunter skandalisierenden und identitätspolitischen Agenda konfrontiert sieht, zum Beispiel im Hinblick auf generalisierende migrationskritische oder islamkritische Diskurse. Die Auseinandersetzung mit dem fachlichen Umgang mit diesem Dilemma bleibt eine ständige Entwicklungsaufgabe für die Praxis politischer Bildung, weshalb hier nur auf einige ausgewählte Perspektiven dieser Debatte Bezug genommen werden kann. Die Kommission hält es für dringend notwendig, dass die fachliche Auseinandersetzung über diese Fragestellungen in einer engen Vernetzung mit allen relevanten Bildungsakteuren in einer (post)-migrantischen Gesellschaft geschehen muss.

16.2.1 Veränderungspotenziale der politischen Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft

In den Diskursen der schulischen und außerschulischen Bildung findet bereits seit vielen Jahren eine Auseinandersetzung darüber statt, wie eine stärkere Diversitätsorientierung in der Ausgestaltung von politischer Bildung verankert werden kann (vgl. Abs. 10.2). Der Fachdiskurs und die Praxis widmen sich Themen der Diversität in Bezug auf Projekte, Strategien und Adressatinnen und Adressaten politischer Bildung. Gerade wegen der Bedeutung dieser fachlichen Auseinandersetzung in der formalen und non-formalen politischen Bildung ist es umso wichtiger, dass diese Auseinandersetzung nicht ohne Akteure wie Migrantenjugendselbstorganisationen (MJSO), Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien (VJM)[327] und/oder People of Color und anderer postmigrantischer Akteure stattfindet. Die Trägerlandschaft der außerschulischen politischen Jugendbildung hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt und erweitert und unter Gesichtspunkten der Diversität weiterentwickelt. Die bereits länger bestehenden und in den letzten Jahren neu hinzugekommenen Trägerstrukturen sind jedoch bisher

[327] Als Vereine von jungen Menschen mit Migrationsbiografien (VJM) sind hier Vereine, Verbände und Zusammenschlüsse von jungen Menschen gefasst, die sich selbst als Jugendliche mit Migrationsbiografien und/oder als Black and Person of Color (BPoC) verstehen oder sich als solche positionieren (Jagusch 2020). VJM positionieren sich längst nicht mehr (nur) als Migrantenjugendselbstorganisationen (MJSO), sondern beispielsweise als konfessionelle, kulturelle oder Arbeiterjugendverbände (Werner 2017), als neue deutsche Organisationen (vgl. https://neuedeutsche.org/[10.10.2020]) oder als interkulturelle Jugendselbstorganisation von Rom*nja und Nicht-Romn*ja. (vgl. http://amarodrom.de; [10.10.2020]). Zudem gibt es Organisationen von Menschen mit Migrationsbiografien, die von Erwachsenen getragen werden, aber Jugendbildungsangebote machen (vgl. Abs. 10.2).

untereinander kaum vernetzt oder in gemeinsame Verbundstrukturen eingebunden (Jagusch 2020). Die Auseinandersetzung mit Themen der Diversitätsorientierung in der Praxis und Forschung der politischen Bildung blieb in der Vergangenheit damit vor allem ein Sprechen über, anstatt eines Sprechens mit Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color. Erst in den letzten Jahren hat beispielsweise eine stärkere Auseinandersetzung und Vernetzung der Praxis der Jugendarbeit und der außerschulischen politischen Bildung mit Organisationen von Menschen mit Migrationsbiografien Eingang in Fachdebatten, Projekte und auch in die Ausgestaltung der Förderlandschaft gefunden. Diese Entwicklungen wurden förderpolitisch vor allem ermöglicht durch das Bundesprogramm *Demokratie leben!*. Die Frage, wie sich politische Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft nicht nur hinsichtlich ihrer Theoriebildung, Qualitätsstandards, Inhalte und der Adressatinnen und Adressaten, sondern auch hinsichtlich ihrer Akteurinnen und Akteure verändert, ist damit zu Recht zu einem wichtigen Fokus geworden und bildet daher auch die Perspektive der (fach)politischen Entwicklungsperspektiven im Abs. 19.2.

In den letzten Jahren findet jedoch auch eine Auseinandersetzung damit statt, wie sich die Trägerlandschaft der außerschulischen Jugendbildung verändert und unter Diversitätsgesichtspunkten geöffnet hat und welche neuen Anbieter außerschulischer politischer Jugendbildung es im Arbeitsfeld gibt. Komplementär dazu beschäftigt die Praxis der politischen Jugendbildung weiterhin die Frage, wie Angebote, Ansätze und Themen der politischen Bildung diversitätssensible und rassismuskritische Aspekte inkludieren müssen, um diverse Zielgruppen erreichen und zum Beispiel auch Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte einzubeziehen. Beide Entwicklungen in den Fachdiskursen sind wichtige Aspekte, um die Trägerlandschaft der politischen Bildung im Sinne einer pluralen und diversen Weiterentwicklung aufzustellen. Ein Kennenlernen der jeweiligen Bildungspraxis und ein Austausch zu fachlichen Standards und Inhalten können einen produktiven gegenseitigen Lernprozess zwischen den MJSO, VJM und beispielsweise den Trägern der politischen Bildung und der Jugendarbeit befördern.

Politische Jugendbildung verändert sich unter post-migrantischer Perspektive in ihren Zielen, Ansätzen, Zugängen und Themen, wenn sie von VJM umgesetzt werden. Bildungsgegenstände, die von anderen Trägern der politischen Jugendbildung bisher nur sporadisch aufgegriffen wurden, werden in der Federführung der VJM zu neuen Schwerpunkten. Auch die Reichweite politischer Jugendbildung verändert sich in der Verantwortung der VJM, da ihre Netzwerke und Zugänge in andere Milieus reichen und sie glaubhafter als andere Akteure die besonderen Lebenslagen und -kontexte der Jugendlichen sowie ihre biografischen Erfahrungen aufgreifen und zum Ausgangspunkt politischer Bildung machen können. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die spezifischen Ermöglichungsräume für politische Bildungsprozesse aus post-migrantischer Perspektive sichtbar werden, Eingang in die Fachdebatten der politischen Jugendbildung und der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt finden und die Weiterentwicklung dieser Angebote strukturell wie fördertechnisch ermöglicht wird.

16.2.2 Strukturelle Zugangsbarrieren für Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color und anderer postmigrantischer Akteure

Dabei bedarf es auch einer Reflexion über weiterhin bestehende Zugangsbarrieren für VJM und/oder People of Color und anderer (post-)migrantischer Akteure für die Einbindung in bestehende Förder- und Verbandstrukturen. Häufig scheitert die Einbindung dieser Organisationen in die Dachverbände der Jugendarbeit und der politischen Bildung sowie in die Regelförderprogramme an den bestehenden Mitgliedschaftskriterien oder bestimmten Fördervoraussetzungen. Oder es fehlt den Organisationen eine stabile hauptamtliche Struktur, die die meist sehr aufwändigen Antragstellungen für große Förderprogramme sowie die Verwaltung von Fördermitteln koordinieren könnte. Paradoxerweise führt die Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus in einer Fokussierung auf Präventions- bzw. Sicherheitsfragen allzu häufig dazu, dass diese aus einer angenommenen Betroffenenheitslogik heraus vor allem an die muslimischen Träger adressiert wird – was nicht selten zur Folge hat, dass genau diese themenspezifische Förderung sich als der am besten ausfinanzierte Arbeitsbereich des Trägers erweist, was wiederum Auswirkungen für die thematische Breite der Bildungsangebote und der Jugendarbeit des Trägers hat.

Auch aus der Perspektive Jugendlicher macht es einen Unterschied hinsichtlich der gesellschaftlichen Wahrnehmung und der Förderung ihres Engagements, wenn sie sich zum Beispiel in einer MJSO oder in der muslimischen Jugendarbeit engagieren. Migrantische und muslimische Vereinsstrukturen stehen beispielsweise oftmals unter einem besonderen Rechtfertigungsdruck, sich von Radikalität, Antisemitismus, Homophobie oder Frauenfeindlichkeit abzugrenzen. Jugendliche, die sich in diesen Organisationen engagieren, so ist zu vermuten, stehen gegenüber ihren Altersgenossen unter einem vergleichsweise stärkeren Druck, beweisen zu müssen, dass sie etwas Positives zum demokratischen Gemeinwesen beitragen.

Obwohl die Identitäten muslimischer Jugendlicher beispielsweise ebenso heterogen sind, wie dies auf alle anderen Jugendlichen in Deutschland zutrifft, werden vor allem muslimische Trägerstrukturen schneller unter Generalverdacht gestellt. Dies hat auch Auswirkungen auf das Engagement Jugendlicher in der Jugendarbeit, da es für viele muslimische Jugendliche, wie immer wieder aus der Praxis berichtet wird, zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt als Nachteil empfunden wird, wenn sie sich öffentlich sichtbar in der muslimischen Jugendarbeit engagieren. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die sich in Jugendorganisationen engagieren, die mit Strukturen in Verbindung gebracht werden, die unter Beobachtung des Verfassungsschutzes stehen. Selbst wenn der Jugendverband gegenüber dem Erwachsenenverband eigenständig ist, bedeutet zum Beispiel die geringste Erwähnung des Erwachsenenverbands im Verfassungsschutzbericht, dass schnell auch der Status der Gemeinnützigkeit der Jugendorganisation infrage gestellt wird und sie so ggf. von allen öffentlichen Finanzierungsquellen abgeschnitten wäre, was den Aufbau und die Weiterentwicklung unabhängiger und hauptamtlicher jugendverbandlicher Strukturen unmöglich macht. Diese Zugangsbarrieren oder Hindernisse für das bereits geleistete Engagement müssen den verbandlichen und politischen Verantwortlichen in der Träger- und Förderlandschaft sowie in den Behörden der öffentlichen Hand, die für Anerkennungsverfahren zuständig sind, reflektiert werden und zu einem gemeinsamen Nachdenken darüber führen, wie ein Abbau dieser Zugangsbarrieren und Hindernisse erreicht werden kann.

16.3 Politische Medienbildung

16.3.1 Verschränkung der Disziplinen

Wie bereits gezeigt (vgl. Kap. 9), hat der Prozess der Digitalisierung weitreichende Veränderungen bewirkt. Er hat die Erweiterung der Medien von Distributionsmedien hin zu Kommunikationsmedien unterstützt und beschleunigt. Die Medien haben der Politik dabei ihre Funktionslogiken aufgezwungen (Meyer 2001) und somit ihren Charakter mit dem Politischen getauscht: Während der Bereich der Medien mittlerweile durch eine allumfassende Konvergenz geprägt ist und verschmilzt, zerfällt die vormals weitgehend integrale Öffentlichkeit in viele unverbundene Teilöffentlichkeiten (Eis i. E.). Dabei haben sich politische und mediale Wirklichkeiten schon seit Langem zunehmend verschränkt und sind nicht mehr ohne einander zu entschlüsseln. Das hat für die politische Bildung wie für die Medienbildung Konsequenzen. Sie sind nicht mehr isoliert voneinander zu denken. Denn Medienbildung ist ebenso zwingend politisch, wie die politische Bildung nur noch unter medienkompetenten Vorzeichen gedacht und praktiziert werden kann. Es bleibt im Unterschied zur Praxis ästhetischer Medienbildung jedoch für die politische Medienbildung nicht ohne Bedeutung, mit welchem Gesellschaftsbild sie sich umgibt: Werden die Prioritäten bei der kritischen Auseinandersetzung mit sozialen und digitalen Ungleichheiten gesetzt oder spielen z. B. Akkumulationsinteressen bei datenökonomischen Kapitalerträgen die erste Geige? Vor diesem Hintergrund kann politische Medienbildung (oder auch medienkompetente politische Bildung) als Aggregat zweier Bildungsdisziplinen definiert werden, die ihre Prinzipien unlösbar miteinander verzahnt hat und diese unter den Bedingungen der Digitalisierung in spätmodernen Gesellschaften (Reckwitz 2017) in die Bildungspraxen übersetzt. In diesem Sinne bleibt politische Medienbildung wie ihre Vorläufer einem grundsätzlich kritischen Anspruch verpflichtet und zielt auf einen selbstbestimmten, handlungsorientierten und mündigen Umgang mit den gegenwärtigen Herausforderungen.

16.3.2 Selbstermächtigung der Nutzenden, Wandel der Professionen

Nun ist die politische Medienbildung aber durch eine Besonderheit gekennzeichnet. Sie wird maßgeblich durch Impulse von user generated content, also nutzergenerierten Inhalten, aus der informellen Bildung beeinflusst. Wir beobachten in der jüngeren Mediengeschichte schon länger die Prozesse der Selbstermächtigung der Mediennutzenden. Es wird oft unterschätzt, dass nicht allein die Herstellenden mit ihren Werken und die sie unterstützenden Institutionen und politischen Praktiken entscheidend für die erzeugten Bedeutungen sind, sondern die Rezipierenden (Leserinnen und Leser, Betrachterinnen und Betrachter, Zuhörerinnen und Zuhörer) selbst Bedeutungen und die in ihnen angelegten und kontextabhängigen Transformationen beeinflussen und miterzeugen. Das trifft auch auf politische Meinungsbildungsprozesse zu.

Dieser Entwicklung folgend können wir schon vor der Digitalisierung beginnend, aber durch sie massenhaft beschleunigt, beobachten, wie aus passiv Nutzenden zuerst aktiv Nutzende und damit Kommentierende, Kokreative und Koproduzierende werden, die nunmehr im medienkonvergenten Kontext selbst Produzierende werden. Auf der anderen Seite nimmt auch die Rezeption der sich vermehrenden verschiedenen Formate an Fahrt auf. Die Selbstermächtigung der Nutzenden wie auch der Rezipierenden gewinnt im Kontext der Digitalisierung an Bedeutung und hinterfragt das Selbstverständnis zahlreicher Professionen. Die Digitalisierung ermöglicht heute prinzipiell den klassisch Empfangenden, selber Sender zu werden. Hat der konservative Publizist *Sethe* 1965 noch behaupten können, dass Pressefreiheit „die Freiheit von zweihundert reichen Leuten [ist], ihre Meinung zu verbreiten“ (Sethe 1965; zitiert nach SPIEGEL 1966, S. 12), so schwingen sich heute zahlreich Selbstermächtigte in den digitalen Medien auf, als Journalisten und Meinungsmachende in Erscheinung zu treten, ohne dazu ausgebildet zu sein und ohne nennenswerte Ressourcen dafür aufbringen zu müssen.

Auch für die politische Medienbildung steht dieser Wandel im Selbstverständnis der Profession auf der Tagesordnung. Die Privilegien der Lehrenden, die bilden und Wissen vermitteln weichen zunehmend koedukativen Bildungsprozessen. Aus Lehrkräften werden zunehmend kompetente Begleiterinnen und Begleiter und solidarische Partnerinnen und Partner mit pädagogischen Erfahrungen und Kompetenzen in Bildungsprozessen. Damit werden sie gleichermaßen zu Koproduzenten besagter Bildungsprozesse. Ihnen kommt aber auch eine proaktive, intervenierende Rolle zu. Politische Medienbildung hat ihrem kritischen und emanzipativen Selbstverständnis entsprechend die Aufgabe, selber mit innovativen Formaten und Impulsen zu alternativen solidarischeren und diskriminierungsfreien Medien- und Politikwelten beizutragen. Mittlerweile hat diese Entwicklung auch die nonformale und formale politische Medienbildung erreicht und beginnt, sie zu durchdringen. Das hat Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals.

16.3.3 Bildungsdimension

In der politischen Medienbildung ist in besonderem Maße zu beobachten, wie sich das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden zu restrukturieren beginnt. Pädagogische Fachkräfte sind nicht mehr vorrangig die alleinigen Sachwalter der Prinzipien politischer Medienbildung. So ist die Subjektorientierung ein interaktiver Aushandlungsprozess zwischen der Selbstermächtigung des oder der Lernenden auf der einen Seite und der Parteinahme für den Lernenden durch die pädagogische Fachkraft auf der anderen Seite. Während aufseiten der Selbstermächtigten (vor allem in der informellen politischen Medienbildung) Faktoren wie Kreativität, Glaubwürdigkeit und Emotion eine wichtige Rolle spielen, bringen die Fachkräfte die pädagogische Expertise und didaktische Grundsätze wie den *Beutelsbacher Konsens* in diese Bildungsprozesse ein. Dabei kann den Selbstbildungsprozessen ein kritischer Spiegel vorgehalten werden: Ist die eigene aktivistische politische Position wirklich die einzige in einer pluralen Demokratie (Kontroversität)? Oder lasse ich in der Fokussierung auf die eigene Position das Gegenargument überhaupt noch zu (Überwältigung)? Politische Medienbildung kann sich hinsichtlich ihrer Bildungsdimension als grundsätzlich kritisch verorten. Sie ermuntert zur eigenen politischen Verortung (Handlungsorientierung) und dringt zugleich auf die Rückbindung selbstermächtigter Positionen auf die konkreten politischen Wirklichkeiten (Aktivierung zur politischen Mitarbeit).

16.3.4 Demokratiedimension

Politische Medienbildung ist keine Angelegenheit für Privilegierte. Sie versteht sich grundsätzlich inklusiv und generationenübergreifend. Dabei sind die Grundrechte aller bis hin zu den Kinderrechten, den Rechten Gehandicapter und den Rechten Ausgeschlossener zu berücksichtigen. Es bleibt eine ordnungspolitische Aufgabe, Medien als Kommunikationsmedien nicht allein den (daten)ökonomischen Verwertungslogiken zu überlassen, sondern einen freien bzw. niedrigschwelligen Zugang zu ihnen zu gewähren. Die reflektierte Nutzung der globalen Plattformen für Bildungsprozesse der politischen Medienbildung ist dabei ebenso selbstverständlich wie die Kritik an den algorithmusbasierten, intransparenten und datenökonomischen Geschäftsmodellen ihrer Betreiber. Politische Medienbildung ist sich dieser Dilemmata bewusst. Politische Medienbildung hält gleichwohl an dem Anspruch fest, gesellschaftliche Wirklichkeit demokratisch zu gestalten. Dabei können wir zwischen einer teilhabeorientierten auf politisch plurale Kommunikation ausgerichteten politischen Medienbildung und einer teilhabeorientierten auf Intervention und Aktivismus ausgerichteten politischen Medienbildung unterscheiden. Beteiligung am

politischen Diskurs und Beteiligung an politischen Anliegen sind prinzipiell zu unterscheiden, spannen aber den Bogen der Demokratiedimension politischer Medienbildung.

16.4 Europa, Transnationalisierung, Globales Lernen

In den Einleitungskapiteln (vgl. Kap. 1 und 2) wurde bereits darstellt, inwiefern Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung keineswegs in einem national oder lokal abgeschlossenen Handlungskontext verstanden und gestaltet werden kann. Gesellschaftliche Schlüsselprobleme, Krisen und „Megatrends“ (wie Globalisierung, Klimawandel, Migration, Digitalisierung etc.) sind immer zugleich auch transnationale, europäische und globale Herausforderungen. Sie stellen nicht nur zentrale inhaltliche Fragen und Themen für die Politische Bildung dar, sondern sie verändern auch die Bildungsstrukturen ebenso wie die unmittelbare Erfahrungswelt und damit ebenso die Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen. Junge Menschen wollen nicht nur ihre unmittelbare Lebenswelt mitgestalten und auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene in ihren Anliegen Gehör finden (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 55ff.). Sie engagieren sich für epochale Zukunftsfragen, die sie als junge Generation in besonderer Weise betreffen. Sie entwickeln selbst organisierte Bildungs- und Beteiligungsformate, wie im Kapitel 8 dieses Berichts in den von Jugendlichen unterstützten oder von ihnen maßgeblich mit initiierten Protesten und sozialen Bewegungen gezeigt werden konnte (vgl. z. B. Emde u. a. 2017; Eicker u. a. 2020). In den folgenden Abschnitten werden einige raum- und praxisfelderübergreifende Perspektiven für die politische Europabildung und Ansätze des Globalen Lernens sowie deren Entwicklungsbedarfe skizziert.

16.4.1 Soziale Räume und Bürgerschaft transnational denken und erfahren

Politische Bürgerschaft (Citizenship) setzt Zugehörigkeit voraus. Sie gilt im liberalen Verständnis von „Staatsbürgerschaft“ als „das entscheidende Konstitutions- und Integrationsinstrument“ pluralistischer Gesellschaften (Mackert 2006, S. 13). Über rechtliche Zugehörigkeit(en) werden Zugänge für politische, ökonomische, soziale und kulturelle Teilhabe eröffnet (z. B. Zugang zu Bildung und Wohlfahrt). Das nationalstaatliche Modell von Citizenship wird auf mehrfache Weise herausgefordert und sowohl von transnationalen (globaler Marktbürger, EU-Bürger, Global Citizen) als auch von regionalen oder kulturellen Zugehörigkeiten (Regionalismus, Separatismus, Mehrfachzugehörigkeiten) infrage gestellt. Gesellschaftliche und politische Grenzverschiebungen werden im Fachdiskurs zunehmend mit dem Konzept der *Transnationalisierung* charakterisiert, als Oberbegriff für soziale Interaktionen, die gesellschaftliche Einheiten (Nation, Kultur, Ethnie) überschreiten. Dabei geht es nicht nur um „zwischenstaatliche“ oder „interkulturelle“, sondern um mehr-, bzw. transkulturelle soziale Räume, also um „grenzüberschreitende Phänomene […], die – lokal verankert in verschiedenen Nationalgesellschaften – relativ dauerhafte und dichte soziale Beziehungen, soziale Netzwerke oder Sozialräume konstituieren“ (Pries 2010, S. 13). Im Unterschied zur *Globalisierung* wird mit diesem Konzept keine Auflösung oder zunehmende Bedeutungslosigkeit von politischen und sozialen Grenzen angedeutet. Vielmehr werden unter einer transnationalen Perspektive die Wirkungen lokaler Kontexte und (staatlicher) Akteure für grenzüberschreitende Interaktionen, Vergesellschaftung und Institutionalisierung (z. B. in transnationalen Familien, auf Arbeitsmärkten, in Bildungsräumen, Protestbewegungen, sozialen Netzwerken etc.) analysiert (vgl. Kap. 1).

Die Relevanz transnationaler Perspektiven für politische Bildung als Gegenstand, Struktur und Erfahrung junger Menschen zeigt sich auf mehreren Ebenen (vgl. Abb. 16–1; Eis/Salomon 2014, S. 8; Soeffner 2013): Die Transnationalisierung von Sozialisation und Lebenswelten, z. B. durch Arbeitsmigration in transnationalen Familien, wenn osteuropäische Arbeiterinnen oder „(Schein)Selbständige“ auf deutschen Baustellen, in Schlachthöfen oder in der privaten Pflege tätig sind, während ihre Familien zurückbleiben und Kinder von Freunden und Verwandten versorgt werden. Weltweite Mobilität und Transnationalisierung der Arbeit haben zudem die Anforderungen an Bildungssysteme, Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen in transnationalen Bildungsräumen verändert. Weitere für die Frage von Bildungs- und Beteiligungschancen entscheidende Dimensionen sind die Transnationalisierung sozialer Ungleichheit[328], von Öffentlichkeit(en) und nicht zuletzt von Machtverhältnissen und sozialen Kämpfen.

---

[328] Wie sich 2020 etwa an den Auswirkungen der Corona-Pandemie für europäische Arbeitsmigranten und -migrantinnen in der Landwirtschaft und der Fleischverarbeitungsindustrie sehr anschaulich zeigen konnte.

Prozesse gesellschaftlicher und politischer Grenzverschiebungen verweisen also nicht nur auf eine Reihe von epochalen Schlüsselproblemen (als zentrale Bildungsinhalte), sie eröffnen zugleich neue Handlungs- und Erfahrungsräume politischer Bildung und demokratischer Teilhabe. Gleichzeitig verschieben und verschärfen sich jedoch auch Formen sozialer Ungleichheit sowie Mechanismen der Abgrenzung, Ausgrenzung und Verhinderung demokratischer Mitgestaltung (Eis/Salomon 2014).

Abbildung 16–1

Transnationale Perspektiven politischer Bildung als Gegenstand, Struktur und Erfahrung

Quelle: in Anlehnung an: Eis/Salomon 2014, S. 8

16.4.2 Transnationale Ansätze politischer Bildung: Globales Lernen/BNE, Human Rights Education und europapolitische Bildung

Sowohl pädagogische und didaktische Ansätze als auch bildungspolitische Programme der *UNESCO*, des *Europarates*, der *EU* oder der *KMK* greifen seit einigen Jahrzehnten verstärkt europäische und globale Perspektiven politischer Bildung auf. Während die Debatten einer weltbürgerlichen Bildung (Global Citizenship Education/Human Rights Education), des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung breit rezipiert werden (u. a. Steffens 2007; Overwien/Rathenow 2009; Sander/Scheunpflug 2011; Emde u. a. 2017), findet der analytische Ansatz der Transnationalisierung erst vereinzelt Einzug in die fachdidaktische Forschung und Bildungspraxis (Hedtke/Proeschel/Szukala 2017; Eis/Salomon 2014; Eicker u. a. 2020).

Mit dem Konzept der „Weltgesellschaft" werden globale ökonomische, ökologische und alltagskulturelle Abhängigkeiten und damit verbundene entgrenzte Risiken thematisiert (Club of Rome; UN-Konferenz in Rio 1992; Weltgipfel Rio+20; vgl. Sander/Scheunpflug 2011). Gleichzeitig werden dabei immer auch die Grenzen politischer Handlungsfähigkeit von „Global Governance" mit Verweis auf das „Souveränitätsparadox" deutlich: „Je beharrlicher Regierungen an der konventionellen Vorstellung der absoluten Souveränität im Feld der politischen Abhängigkeiten festhalten, desto eher scheitern sie bei der Bewältigung globaler Herausforderungen, und mit jedem Scheitern untergraben sie Stück für Stück ihre Möglichkeit der Politikgestaltung" (Kaul 2016, S. 46).

Welche Perspektiven eröffnen hier transnationale Konzeptionen der Menschenrechtsbildung, des Globalen Lernens oder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Diese Konzeptionen wurden durch *UNESCO*-Programme angestoßen und finden mittlerweile eine große Resonanz in schulischen Lehrplänen, bei zahlreichen außerschulischen Trägern und selbstorganisierten Bildungsinitiativen, in Weiterbildungen und Bildungsmaterialien. Sie konfrontieren Kinder und Jugendliche mit transnationalen Problemen und ihrer eigenen Eingebundenheit in globale Wirtschafts-, Konsumkreisläufe und globale Ungleichheitsverhältnisse. Zugleich eröffnen sie Handlungsoptionen, Gestaltungsmöglichkeiten und Erfahrungen des Demokratielernens. Entsprechend des *UN*-Weltaktionsprogramms *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* werden fächerübergreifende Ansätze, „der Umweltbildung, des Globalen Lernens, der Verbraucherbildung etc." im *BNE*-Konzept zusammengeführt (Engagement Global 2016, S. 31). Als wegweisende Handlungsempfehlung für eine fächerübergreifende *BNE* im schulischen Kontext etablierte sich der von *Engagement Global* im Auftrag der *Kultusministerkonferenz* (KMK) und des *Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit* (BMZ) herausgegebene *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2013/2016). Erst mit der zweiten Auflage des Orientierungsrahmens (Engagement Global 2016) wurde jedoch das Verständnis von „nachhaltiger globaler Entwicklung" nicht mehr lediglich auf die drei Dimensionen „sozial, ökonomisch und ökologisch" reduziert, sondern auch durch eine vierte, explizit „politische" Zieldimension erweitert (ebd., S. 36). Ebenso wurden weitere Schwerpunkte der Menschenrechtsbildung und des Demokratielernens erst sukzessive in diesem *BNE*-Ansatz ergänzt.[329]

Mit Programmen der *UNESCO* (*Human Rights Education*, *HRE*) und des *Europarates* (*Education for Democratic Citizenship, EDC*) wird in der deutschen Diskussion häufig der Begriff Demokratiepädagogik verbunden (vgl. entsprechende Implementierungen in den *KMK*-Programmen *Demokratisch Handeln*; *Demokratie-Lernen und Leben*; vgl. Abs. 16.4 in diesem Bericht). Zentrale Anliegen von *EDC/HRE* wurden 2010 in der *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* formuliert (Europarat 2010). Citizenship Education und Menschenrechtsbildung beschränken sich hier nicht auf kognitive, sondern umfassen ebenso soziale und affektive Dimensionen, Wertebildung sowie Erfahrungen politischen Handelns in unterschiedlichen (auch transnationalen) sozialen Räumen. Konzeptionen zur Umsetzung wurden vom Primarbereich bis zur Lehr- und Fachkräftebildung vorgelegt,[330] u. a. Curriculumempfehlungen, Fortbildungskonzepte, Bildungsmodule und Materialien zu Menschenrechtsbildung, Diversität, Antirassismus, Friedenspädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gefördert werden insbesondere Aktivitäten mit außerschulischen Akteuren, die Erprobung realer Handlungsräume vor Ort (Citizenship Sites) sowie internationale Kooperationen, Austauschprojekte und Partnerschaften.[331]

Europäisch ist Bürgerschaftsbildung (Democratic Citizenship Education) in diesem Verständnis in mehrfacher Hinsicht:

(1) Im Anschluss an die Initiativen von *UNESCO* und *Europarat* zielen die *EDC/HRE*-Programme auf eine Transnationalisierung der politischen Bildung im Sinne eines Informationsaustauschs und verstärkter Kooperationen von Institutionen und politischen Bildungsakteuren innerhalb der und zwischen den 47 Mitgliedstaaten des *Europarates* (d. h. inklusive der Türkei und der Russischen Föderation).

(2) Dabei sollten insbesondere mittelosteuropäische Transformationsstaaten bei der bildungspolitischen Verankerung einer tragfähigen demokratischen Schulkultur und dem Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen nach dem Systemwechsel 1989/90 unterstützt werden.

---

329 Auch auf das Problem einer „eurozentrischen" Konzeption von Entwicklung reagierte die 2. Auflage des KMK/BMZ-Orientierungsrahmens. Die Auswirkungen kolonialer Abhängigkeiten werden nun (z. B. in einer „Infobox" auf S. 39) erwähnt, allerdings änderte dies bislang nur wenig an der weiteren Ausformulierung der Kompetenz- und Inhaltsschwerpunkte für die einzelnen Handlungsfelder und Unterrichtsfächer. Der KMK/BMZ-OR befindet sich für den Bereich der Politischen Bildung während der Abfassung dieses Berichtes (2020) in einer weiteren, grundlegenden Überarbeitung und Neufassung.

330 Vgl. www.coe.int/en/web/edc [1010.2020].

331 Zur Umsetzung der anspruchsvollen Zielstellungen wurden zahlreiche Materialien erarbeitet und Aktionen durchgeführt. Das EDC-Informationspaket des Europarates (mit vier Basismodulen: Tool 1: Key Issues for EDC Policies; Tool 2: Democratic Governance in Education; Tool 3: Teacher Training for EDC and HRE; Tool 4: Quality Assurance and Self-Evaluation) wurde ergänzt durch Curriculumempfehlungen, Praxishandbücher zur Menschenrechtsbildung (COMPASS), Unterrichtsbausteine (T-KITS), Module zur Schulentwicklung (Living Democracy Manuals), ein erweitertes „EDC/HRE Pack" etc. (http://www.coe.int/en/web/edc/publications [10.10.2020] vgl. auch die zahlreichen von Engagement Global/BMZ geförderten Initiativen, Praxisbeispiele und Bildungsmaterialien: https://www.engagement-global.de [10.10.2020]).

(3) Es wurden europaweit bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Programme erarbeitet, die Politische Bildung und Demokratielernen sowohl als Schul- und Unterrichtsprinzip als auch in der Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern fördern sollen.

(4) Begleitstudien dokumentieren einerseits den Ausgangsstand Politischer Bildung und demokratischer Schul- und Lernkultur in den europäischen Mitgliedstaaten sowie andererseits den Erfolg und mögliche Implementierungsbarrieren der Umsetzung der *ED*C-Programme (z. B. European Commission 2017).

(5) Nicht zuletzt zielt *European Citizenship Education* im Rahmen von *EU*-Programmen auf die Frage nach der Entwicklung von europabezogenen Kompetenzen zur Förderung einer supranationalen *europäischen Unionsbürgerschaft.*

Im Rahmen der *Europäischen Union* wurde EDC zunächst durch die „Lissabon-Strategie" aufgegriffen mit der Zielstellung eine zukunftsorientierte, wirtschaftlich prosperierende Wissensgesellschaft auch durch zivilgesellschaftliche Strukturen und soziale Integration demokratisch stärker zu verankern. In den EU-Bildungsempfehlungen werden „aktive Bürgerschaft" und „soziale Integration" als vordringliche Bildungsziele herausgestellt (Council of the EU 2001), die sowohl durch Bildungs- und Austauschprogramme (Erasmus, Sokrates, Leonardo, Jugend etc.) als auch durch dezidierte *Citizenship Policies* (Community Action Programm) gefördert werden.

Europäische Bürgerschaftsbildung versucht somit als *integrationsorientierter Ansatz* (European Union Citizenship Education) den (tatsächlichen oder wahrgenommenen) Demokratie-, Öffentlichkeits- und Identifikationsmängeln der *EU* entgegenzuwirken. Zentrales Ziel dieses Ansatzes ist es, politische Europakompetenz zu entwickeln: d. h. im Einzelnen, (1) europäische Entscheidungswege und Politikfelder verstehen und kritisch beurteilen zu lernen („Europa zu erlernen") und europäische Bezüge im Alltag zu reflektieren, (2) interkulturelles Lernen und Schüleraustausch zu fördern („Europa zu erfahren"), (3) prozess- und handlungsbezogene Kompetenzen zu erlernen, sich Informations- und Partizipationsmöglichkeiten zu erschließen, Interessenvertretungen zu kennen („in und für Europa handeln") und (4) ein vereintes Europa als „Lebens- und Zukunftsperspektive" zu verstehen. (Dürr 2011, S. 24; vgl. Eis 2010, S. 224f.).

16.4.3 Positionierungen und Erfahrungen von Jugendlichen in transnationalen Handlungsräumen

Junge Menschen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren schenken nach der 18. Shell Jugendstudie internationalen Institutionen (wie der EU und den VN) ein größeres Vertrauen als der Bundesregierung oder Parteien (Schneekloth/Albert 2019, S. 93). Ebenso genießen (neben der Polizei und dem BVerfG) auch Umweltschutzgruppen ein großes Vertrauen. Mit der EU verbindet eine sehr große Mehrheit vor allem positive Werte wie Freizügigkeit (94 %), kulturelle Vielfalt (83 %), Frieden (80 %), Demokratie (79 %) und Wohlstand (70 %). Auch negativ besetzte Themen wie Bürokratie (71 %) und Geldverschwendung (54 %) werden genannt, wobei die letzte Angabe seit 2006 um 10 Prozent rückläufig war (ebd., S. 70). Bildung ist neben Umwelt und Klimaschutz eines der wichtigsten Themen für Jugendliche in allen EU-Staaten (European Commission 2018, S. 40). 89 Prozent der beim letzten *Jugend-Eurobarometer* befragten jungen Menschen im Alter zwischen 15 und 30 Jahren sprachen sich für eine Stärkung der schulischen Bildung „über die Rechte und Verantwortlichkeiten als Europäische Unionsbürger" aus (in Deutschland 88 %; European Commission 2018, S. 56). Etwa zwei Drittel stimmte der Aussage zu, dass europäische Austauschprogramme wie *Erasmus+* oder das *European Solidarity Corps* dazu beitragen, dass sie sich als Europäer und Europäerinnen fühlen (ebd., S. 55). Auch wenn diese Zustimmung für die deutschen Jugendlichen mit 58 Prozent etwas verhaltener ausfiel, so nehmen sie dennoch überdurchschnittlich oft selbst aktiv an europäischen oder internationalen Jugendprojekten teil (Deutschland: 21 %, EU: 14 %; ebd., S. 35f.). Der Teilnahme an internationalen Austauschprogrammen ist bei jungen Erwachsenen (im Alter von 20-24 Jahren) nur geringfügig höher als bei den 15- bis 19-Jährigen (im EU-Durchschnitt: 17 % statt 14 %), allerdings beteiligen sich Studierende mit 21 Prozent mehr als doppelt so häufig an Austauschprogrammen als Arbeiter und Angestellte (9 % und 11 %; vgl. ebd., S. 39).

Allerdings verweist die politische Bildungsforschung zugleich auf deutliche Defizite in der Umsetzung der pädagogischen Ansprüche transnationaler Perspektiven. Aktuelle Studien zeigen, dass Jugendliche dazu tendieren, globale Schlüsselprobleme aus einer eher eurozentrischen Sichtweise wahrzunehmen, die Ambivalenzen der Globalisierung vielfach auszublenden und Handlungsmöglichkeiten eher auf individueller als auf struktureller Ebene

zu sehen. So stellt z. B. die Studie von *Fischer u. a.* (2016) insbesondere für viele der besser situierten Jugendlichen (an Gymnasien) beunruhigende Befunde heraus. Globalisierung wird vielfach im Lichte von nationalen Standortvorteilen, völlig unkritisch als „technischer Fortschritt“ und „internationale Zusammenarbeit“ zur besseren „Völkerverständigung“, als „Prozess der weltweiten Einigung durch wirtschaftliche Interessen“ (ebd., S. 39ff.) gedeutet. Globale Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse werden ebenso wie prekäre Arbeitsverhältnisse weitgehend ausgeblendet, Globalisierung als quasi natürlicher, alternativloser Prozess betrachtet und globale Armut als (selbstverschuldeter) Entwicklungsrückstand. Die Autoren resümieren: „Die festgestellte Dominanz des entwicklungstheoretischen Paradigmas in den Vorstellungen der Schüler ist aus didaktischer Sicht höchst problematisch. In den staatsdefizitären, evolutionistischen, biopolitischen, kulturalistischen, klimatheoretischen, entwicklungspolitischen und tautologischen Erklärungsansätzen der Schüler für die globale Ungleichheit werden zum Teil koloniale Argumentationsweisen reproduziert, implizit oder explizit Über- und Unterlegenheitsstrukturen artikuliert und Macht- und Ausbeutungsstrukturen nicht zur Kenntnis genommen“ (ebd., S. 163).[332]

In weiteren Studien wurde gezeigt, inwiefern Jugendliche im Übergang von der Schule zur Ausbildung gesellschaftliche Diskurse um Aktivierung, Eigenverantwortung und ökonomische Nützlichkeit aufgreifen und zur Analyse und Bewertung von Erwerbslosigkeit oder von Menschenrechten heranziehen (Schmitt 2017; Heldt 2018). Damit drohen genuin politische Fragen der Gestaltung des Zusammenlebens und der Bewältigung globaler Problemlagen in den Hintergrund zu rücken. Empirisch belegt ist zudem ein Zusammenhang zwischen Einstellungen des unternehmerischen Universalismus, der Wettbewerbsideologie und von ökonomistischen Werthaltungen mit rechtspopulistischen und menschenfeindlichen Einstellungen (Hövermann/Groß 2016). Die Abwertung von Langzeitarbeitslosen liegt in Langzeitstudien konstant bei ca. 50 Prozent, auch und gerade bei jungen Menschen (Zick u. a. 2019).

Die Implikationen dieser Befunde begründen eine dringende Stärkung von Schwerpunkten einer kritischen sozioökonomischen Bildung (statt ideologisch einseitiger neoklassischer Konzepte ökonomischer Bildung) sowie die Einbindung von (postkolonialen) Ansätzen der Diversitätsorientierung, der Rassismuskritik und des Globalen Lernens. Die analysierten Lernvoraussetzungen der Jugendlichen sollten damit nicht als individualisierte „Fehlkonzepte“ gedeutet, sondern als subjektive Deutungen sozialer Repräsentationen und Narrative nach deren gesellschaftlichen Ursprüngen befragt werden und als Ausgangspunkt für Irritationen und kritische Reflexionen dienen.

Arbeits- und Wirtschaftsbeziehungen vollziehen sich ebenso wie Konsumverhalten, soziale Interaktionen, aber auch Bildungsprozesse in transnationalen Räumen mit spezifischen lokalen Bedingungen, die von sehr konkreten Akteuren und Kräfteverhältnissen bestimmt werden. Politische Regulierungen globaler Problemlagen beschränken sich bislang jedoch weitgehend auf zwischenstaatliche (in der EU auch supranationale) Vereinbarungen, Empfehlungen und Selbstverpflichtungen (z. B. UN-Klimakonventionen, Bildungskoordination des Europarates, Streitschlichtungen der WTO etc.). Weder die Ziele und Inhalte Politischer Bildung noch die Lehr- und Lernvoraussetzungen können sich auf nationale Kontexte beschränken. Gleichwohl bleiben die Möglichkeiten demokratischer Mitwirkung und Gestaltbarkeit supranationaler Strukturen (wie der EU) oder gar kosmopolitischer Perspektiven (einer „global governance“ im Rahmen der UNO) nicht nur für Kinder und Jugendliche vielfach begrenzt und weisen hinsichtlich ihrer Legitimationswege Defizite auf. Gleichzeitig erheben junge Menschen in transnationalen Protesten und sozialen Bewegungen wie *Fridays for Future*, *Me Too* oder *Black Lifes Matter* ihre Stimme und engagieren sich in zahlreichen NGOs, die globale Problemlagen auf die politische Agenda setzen (vgl. Kapitel 8; Eis/Moulin-Doos 2018; Eicker u. a. 2020).

---

332 Vgl. ähnliche Befunde zur sozioökonomischen Bildung bei Schmitt 2017 und zur Menschenrechtsbildung bei Heldt 2018.

16.4.4 Ambivalenzen transnationaler Ansätze und Entwicklungsbedarfe

Idealisierte Bildungsansprüche, fehlende kritische Ansätze und Individualisierung von Problemlösungen

Der *KMK*-Orientierungsrahmen für den *Lernbereich globale Entwicklung* (Engagement Global 2016, S. 31) verweist auf ein höchst anspruchsvolles, aber nicht unproblematisches Bildungs- und Demokratieverständnis des UN-Programms *Global Education First Initiative* (2012-2016): „Bildung muss transformativ sein und gemeinsame Werte ins Leben tragen. Sie muss eine aktive Fürsorge für die Welt und für die, mit der wir sie teilen, kultivieren. Bildung muss für die Beantwortung der großen Herausforderungen, vor denen wir stehen, Bedeutung haben. Technische Lösungen, politische Regulierungen und Finanzinstrumente allein können eine nachhaltige Entwicklung nicht erreichen. Eine Transformation des Denkens und Handelns ist erforderlich“ (ebd., S. 31)[333]; Bildung verstanden als „Transformation des Denkens und Handelns“ wird hier eine entscheidende demokratiepolitische Funktion zugesprochen. Politisches Handeln kann zweifellos nicht auf „technische Lösungen“ reduziert werden, das wäre vielmehr reines Verwaltungshandeln. Der Verweis darauf, dass „politische Regulierungen und Finanzinstrumente *allein*“ die globalen Ziele einer nachhaltigen Entwicklung[334] nicht erreichen können, ist eine zugleich selbstverständliche wie unkritische Feststellung, die globale Ungleichheitsverhältnisse und Herrschaftsbeziehungen weitgehend ausblendet. Der Orientierungsrahmen listet detaillierte Kompetenzerwartungen für „globales Problembewusstsein“, „Wertehaltungen“ und „Gestaltungskompetenzen“ auf (ebd., S. 55ff.; S. 84ff.). Gründe dafür, warum gerade „politische Regulierungen und Finanzinstrumente“ vielfach nicht zur Verfügung stehen, warum globales Regierungshandeln (Governance) bis auf wenige fragwürdige Bereich (wie z. B. Freihandelsabkommen und Institutionen wie die *WTO*, der *IWF* oder die *Weltbank*) bei der Lösung globaler Schlüsselprobleme vielfach unwirksam bleiben oder lediglich in vagen Selbstverpflichtungen enden, finden jedoch kaum Eingang in die Themen- und Kompetenzschwerpunkte der ambitionierten Bildungsprogramme. Alternative Arbeits-, Konsum- und Wirtschaftsmodelle, die auf anderen Prämissen als den Imperativen von Wachstum, Wettbewerb und Privateigentum beruhen, werden hingegen eher von zivilgesellschaftlichen Akteuren in die Debatten eingebracht (z. B. Konzeptwerk/Fairbindung 2015/2017; Attac 2017; I.L.A. 2019).

Vielmehr überwiegen in den Programmempfehlungen – ähnlich wie in den Papieren des Europarates zu *Human Rights Education* und *Democratic Citizenship Education* – idealisierte Bildungsansprüche wie „Live in peace“, „Give everybody equal chances“, „Participate in decisions“.[335] Die Ursachen für globale Ungleichheit, Ausbeutung und Diskriminierung werden vielfach nicht hinsichtlich ihrer zugrunde liegenden (ökonomischen) Herrschaftsverhältnisse analysiert, sondern es wird nach Lösungen individualisierender Kompetenzentwicklung gesucht, die an den politischen Fragen nach den zugrunde liegenden sozialen Kämpfen, den Bedingungen und Hindernissen kollektiver Handlungsfähigkeit und Solidarisierung jenseits des Einzelstaates weitgehend vorbei gehen.

Die Ambivalenz der *Citizenship-Programme* zwischen politischem Empowerment und wettbewerbsorientierter Beschäftigungsfähigkeit zeigt sich im Kontext der EU-Lissabon-Strategie und deren Nachfolgeprogramm Europa 2020 (European Commission 2010). Beide Empfehlungen verfolgen das Ziel, die EU zur erfolgreichsten, wissensbasierten Region im globalen Standortwettbewerb zu entwickeln. Im Programm Europa 2020 wird die Verschränkung von *Aktive Citizenship* mit *Employability* als sich ergänzende Leitziele weiter festgeschrieben.[336] Bildungspolitische Kooperationen werden auf allen Ebenen der schulischen, beruflichen, universitären und non-formalen Bildung verstärkt und mit der Entwicklung von Standards, Schlüsselkompetenzen und einer quantifizierbaren Output-Steuerung verbunden. Auch die Politische Bildung wird mit dem Anspruch der Standardisierung und Messbarkeit ihres in internationalen Vergleichsstudien zu dokumentierenden Bildungserfolges konfrontiert. Zur Implementierung und Evaluation der *EDC*-Politiken finanziert die *EU* entsprechende Studien, Dokumentationen und Länderrankings über die Informations- und Forschungsstellen *CRELL* und *Eurydice* (Hoskins 2012;

---

333 Vgl. www.globaleducationfirst.org [10.10.2020].

334 Vgl. die „Sustainable Development Goals“ (SDGs): Engagement Global 2016, S. 49.

335 Vgl. www.coe.int/en/web/edc [10.10.2020].

336 Einen neuen Weg schlägt hier die Jugendstrategie 2019-2027 ein, die eine deutlich stärkere Eigenständigkeit der jugendpolitischen Beteiligung an Prozessen der Willensbildung und der Methode der offenen Koordinierung der EU-Rechtssetzungen vorschlägt. Die Wirksamkeit und Umsetzung der neuen Jugendstrategie kann zum Zeitpunkt der Berichtsfassung jedoch noch nicht eingeschätzt werden.

European Commission 2017; Losito u. a. 2018).[337] Im Mittelpunkt der Debatten zur Wirksamkeit politischer Bildung steht damit nicht zuletzt die Frage nach den Konsequenzen dieses europäischen „Paradigmenwechsels“, der möglicherweise dem fachdidaktischen Grundverständnis einer auf die Entwicklung von Mündigkeit, Urteils- und Partizipationsfähigkeit ausgerichteten Demokratiebildung vielfach entgegensteht.

Europäisch denken und handeln statt affirmativer Europapatriotismus

Im fortschreitenden Integrationsprozess stellt sich für die EU die Frage nach der Befähigung mündiger Unionsbürgerinnen und -bürger und ihren demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten auf supranationaler Ebene. Das in einigen Strategiepapieren (z. B. der KMK 2008: „Europabildung in der Schule“) erklärte Lernziel der *Identitätsbildung* und Begeisterung für Europa geht einigen Politikdidaktikerinnen und -didaktikern jedoch zu weit, da es mit dem Kontroversitätsgebot und dem Überwältigungsverbot des *Beutelsbacher Konsenses* schwer vereinbar sei. Einerseits ist es sowohl in der öffentlichen als auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion höchst umstritten, was unter „europäischer Identität“ zu verstehen und inwiefern sie überhaupt für eine gelungene Integration nötig sei (Eis 2010, S. 153ff.). Andererseits käme es einer Instrumentalisierung gleich, wenn Schule und Jugendbildung die Aufgabe übertragen werde, ein bestimmtes Europaleitbild zu vermitteln, um etwaige Legitimations- und Demokratiedefizite der EU auszugleichen. Politische Bildung für, in und über Europa und die *EU* – so der weitgehende Konsens der wissenschaftlichen Fachdidaktik – muss bei den politischen Interessen und sozialen Positionierungen der Lernenden ansetzen und die europäische Dimension in Politik- und Gesellschaftsbereichen mit ihren Konflikten verstehbar machen (Oberle 2015; Eis/Moulin-Doos 2018).

Europa ist nicht nur eine Erfolgsgeschichte

Der Integrationsprozess ist ebenso mit Ausgrenzung, Desintegration und Befürchtungen eines Abbaus von Demokratie und sozialer Sicherung verbunden. Die Identifikation mit der europäischen Integrationsidee kann sich daher nicht auf einen affirmativen Europapatriotismus beschränken. Vielmehr muss es Aufgabe europapolitischer Bildung und des Globalen Lernens sein, die politischen, ökonomischen und soziostrukturellen Voraussetzungen für gelungene oder verhinderte Partizipation, Nachhaltigkeit, globale Gerechtigkeit und ein gutes Leben für alle Menschen im Globalen Norden als auch im Globalen Süden zu klären. Politische Bildung in transnationaler Perspektive befähigt ausgehend von diesen kritischen Analysen zur demokratischen Mitgestaltung, aber auch zu Widerständigkeit gegen Menschenrechtsverletzungen, globale Ungleichheit und die Ausbeutung von Menschen und Naturressourcen. Politische Bildung wird jedoch instrumentalisiert und ist in ihren Aufgaben überfordert, wenn eine Konzeption von „transformativer Bildung“ die politische Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung und globale Gerechtigkeit allein (oder in erster Linie) den pädagogischen Akteuren oder den Konsumentinnen bzw. Konsumenten und der Eigenverantwortung der Jugendlichen überträgt. Hier gilt es vielmehr die gesellschaftlichen und globalen Interessensgegensätze und sozialen Kämpfe sichtbar zu machen sowie Handlungsmöglichkeiten für alternative Formen einer demokratischen und sozial-ökologischen Lebensweise aufzuzeigen und zu erproben.

16.5 Bundesprogramme

Seit Anfang der 1990er Jahre legte die Bundesregierung verschiedene Förderprogramme mit einem vor allem in den letzten fünf Jahren stetig wachsenden Finanzvolumen auf, die in unterschiedlichen Handlungsfeldern Maßnahmen und Angebote der Extremismusprävention und zur Demokratieförderung, in jüngerer Zeit auch zur Förderung von Vielfalt zum Gegenstand haben.[338] Im Rahmen von befristeten Modellprojekten und der befristeten Förderung von Infrastrukturen auf Bundes- und Landesebene wurde eine Vielzahl von methodischen Ansätzen erprobt, neue herausfordernde Themenkomplexe und Problemkonstellationen (erstmalig) bearbeitet oder neue

---

[337] Während die Eurydice-Studien eher die institutionellen Rahmenbedingungen beschreiben, entwickeln die CRELL-Studien ein Design zur Messung von bürgerschaftlichen Kompetenzen und Werthaltungen und untersuchen deren Zusammenhang zu aktiver Bürgerschaft (vgl. Hoskins u. a. 2012; Losito u. a. 2018: IEA ICCE Study 2016). Auch wenn in den CRELL-Studien die eigentlich kausale Verbindung „zwischen Bildung und Engagement weiterhin nur als ‚black box‘ bezeichnet werden“ kann (Widmaier 2011, S. 48), wurde das kategoriale Konzept der Bürgerschaftsbildung geschärft und weder auf repräsentative Demokratiemodelle noch auf soziales Engagement reduziert. Länderrankings bleiben gleichwohl hoch problematisch und werfen viele Fragen auf z. B. nach dem Zusammenhang von demokratischer Werteorientierung und dem Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen (vgl. Hoskins u. a. 2012, S. 83, 87).

[338] Vgl. https://www.demokratie-leben.de/das-programm/foerderperiode-2015-2019 [10.10.2020].

Handlungsansätze wie die Beratung entwickelt. In der 2016 veröffentlichten *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung*[339] werden die Förderprogramme als zentraler Baustein beschrieben; der darin skizzierte Handlungsrahmen reicht von der „Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der Stärkung demokratischer Gegenkräfte, über die präventiv-pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ihren Eltern und sonstigen Bezugspersonen, über politische Bildungsarbeit, die Vermittlung von Wissen und Stärkung von Handlungskompetenz bei Fachkräften und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bis hin zur Bereitstellung von Beratungsangeboten“ (ebd., S. 13).

Das Bundesprogramm *Demokratie leben!*, verantwortet durch das *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ), wurde nach einer ersten Förderperiode von 2015-2019 erneut und in modifizierter Form nun bis 2024 aufgelegt.[340] Es fördert derzeit (Frühjahr 2020) sogenannte „nachhaltige Strukturen“ auf der Ebene des Bundes (mit 14 Kompetenznetzwerken und -zentren), der Länder (mit 16 Landesdemokratiezentren und den dort angebundenen Angeboten der Opferberatung, Mobilen Beratung und Distanzierungs- und Ausstiegsberatung) und der Kommunen (mit derzeit 300 Partnerschaften für Demokratie). Hinzu kommen 145 geförderte Modellprojekte, unterschieden in die Handlungsfelder Extremismusprävention, Demokratieförderung und Vielfaltgestaltung. Ergänzt werden diese durch weitere Begleitprojekte sowie die Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung und von Forschungsvorhaben. Das Gesamtvolumen des Bundesprogramms beträgt im Mai 2020 120 Millionen EUR p. a.

Das Bundesprogramm *Zusammenhalt durch Teilhabe*[341], verantwortet durch das *Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat* (BMI) und angesiedelt bei der Bundeszentrale für politische Bildung, fördert Projekte zur „Stärkung demokratischer Teilhabe und gegen Extremismus“. Im Mittelpunkt stehen regional verankerte Vereine, Verbände und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Seit Beginn der nunmehr dritten Förderphase (2020 – 2024) werden 53 Projekte im Programmbereich 1 (Demokratische Praxis in Vereinen und Verbänden stärken), 25 Projekte im Programmbereich 2 (Gesellschaftlichen Zusammenhalt vor Ort gestalten) und vier Projekte im Programmbereich 3A (Modellprojekte zur Stärkung von Teilhabe und Engagement – Schwerpunkt Digitalisierung) gefördert; weiterhin wurden im Programm mehr als 2.000 Personen zu sogenannten Demokratietrainerinnen und -trainern ausgebildet, die u. a. innerhalb ihrer Organisationen für das Erkennen antidemokratischer Haltungen sensibilisieren, die Entwicklung von Präventionsstrategien begleiten und im Konfliktfall vor Ort beraten sollen.[342] Das Gesamtvolumen des Bundesprogramms beträgt aktuell16 Millionen EUR p. a.

Das Bundesprogramm *Respekt Coaches* liegt im Zuständigkeitsbereich des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ). Das Programm ist Teil des *Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus*. Das Fördervolumen umfasst insgesamt 23 Million EUR/Jahr seit 2019. Gefördert werden Jugendmigrationsdienste, die in 13 Bundesländern insgesamt 240 Respect Coaches eingestellt haben; 2 Million EUR gehen an Träger der politischen Bildung.[343] Die Aufgabe der Respect Coaches ist es, mit Schülerinnen und Schüler in Gruppenangeboten zu den Themen Demokratie, Respekt, Toleranz zu arbeiten. Die Arbeit in den Schulen soll in Zusammenarbeit und Vernetzung der Jugendmigrationsdienste (JMD) mit Trägern der politischen Bildung und den Trägern der Radikalisierungsprävention erfolgen.

Neben diesen Bundesprogrammen haben auch eine Reihe von Bundesländern in den vergangenen Jahren eigene Förderprogramme aufgelegt. Zu nennen sind beispielsweise in Brandenburg seit 1998 das Landesprogramm *Tolerantes Brandenburg*[344], in Hessen seit 2015 das Landesprogramm *Hessen – aktiv für Demokratie und gegen Extremismus*[345], in Thüringen seit 2011 das Landesprogramm *denkbunt*[346], in Niedersachsen das *Landesprogramm gegen Rechtsextremismus – für Demokratie und Menschenrechte*[347], in Hamburg *Hamburg – Stadt mit*

---

339 Vgl. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2016/strategie-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung.html [05.05.2020].

340 Vgl. https://www.demokratie-leben.de/ [05.05.2020].

341 Vgl. https://www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/ueberuns/141916/ueber-uns [05.05.2020].

342 Vgl. https://www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/ueberuns/141916/ueber-uns [05.05.2020].

343 Vgl. https://www.jmd-respekt-coaches.de/ [05.05.2020].

344 Vgl. http://www.tolerantes.brandenburg.de/ [05.05.2020].

345 Vgl. https://hke.hessen.de/ [05.05.2020] .

346 Vgl. https://denkbunt-thueringen.de/ [05.05.2020].

347 Vgl. https://lpr.niedersachsen.de/nano.cms/koordinierungsstelle-landesprogramm-fuer-demokratie-und-menschenrechte [05.05.2020].

Courage – Prävention und Bekämpfung von Rechtsextremismus[348] und in Berlin das *Landesprogramm für Demokratie. Vielfalt. Respekt.*[349] Darüber hinaus wurden in einigen Bundesländern weitgespannte Netzwerke gegründet und gefördert, z. B. in Nordrhein-Westfalen das *Landesnetzwerk gegen Rechtsextremismus*.[350] Hinzu kommen in einer Reihe von Kommunen und Landkreisen örtliche Programme.

Für den vorliegenden Bericht sind diese Programme und Aktivitäten aus zwei Gründen von besonderem Interesse: Zum einen schaffen vor allem die Bundes- und Landesprogramme zahlreiche neue Orte politischer Bildung. Zum anderen entstehen, wenn auch nur zunächst befristet, neue institutionelle Kontexte der politischen Bildung. Da zudem nach wie vor auf der Bundesebene das politische Versprechen der dauerhaften Entfristung eines Teils dieser Strukturen – z. B. im Form eines sogenannten Demokratiefördergesetzes – im Raum steht, werden im Abschnitt 19.4 vor dem Hintergrund der Überlegungen in diesem Bericht einige aus der Sicht der Kommission zentrale Herausforderungen benannt werden – wobei der Schwerpunkt auf den Bundesprogrammen liegen wird.

Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die unterschiedlichen Förderprogramme einen wichtigen Beitrag in den o. g. Themenfeldern leisten: Es konnten neue pädagogische Handlungsansätze zu neu aufgekommenen Frage- und Problemstellungen erprobt, dabei blinde Flecken identifiziert und Leerstellen geschlossen werden. Mithilfe der Förderprogramme konnten neue Angebote und Formate wie die der Beratung im Kontext Rechtsextremismus entwickelt und eingeführt oder unterschiedliche Maßnahmen in neuen Handlungsfeldern wie dem gewaltorientierten Islamismus erstmalig konzipiert werden. In einem bisher nicht bekannten Umfang wurden und werden zivilgesellschaftliche Träger gefördert, neue Förderbereiche ausgewiesen und wichtige, zuvor aber weitgehend außer Acht gelassene Themen zum Gegenstand öffentlicher Förderung.

Wichtig war und ist dabei die Weiterentwicklung der inhaltlichen Ausrichtung der Programme: Von aus guten Gründen zunächst rein präventiv gegen Rechtsextremismus ausgerichteten Programmen hin zu einer Programmstruktur, die neben der Extremismusprävention gleichrangig Demokratieförderung und in der neuen Förderphase von *Demokratie leben!* Vielfaltgestaltung stellt.

16.6 Beratung

Die in Abs. 1.2 dargestellten Krisen und Herausforderungen der Demokratie mit den empirischen Erkenntnissen zu rechtsextremen Einstellungen, rechtsextremen Organisationen einerseits und zum Feld des gewaltorientierten Islamismus stecken den Rahmen für spezifische Beratungsangebote ab, die auch in den hier dargestellten sozialen Räumen stattfinden. Die Entwicklung der Beratungsangebote im Kontext Rechtsextremismus (mit den Angeboten der Mobilen Beratung, Opferberatung, Ausstiegs- und Distanzierungsberatung) bzw. gewaltorientierter Islamismus ist nicht von den unterschiedlichen Landes- und Bundesprogrammen seit den 1990er Jahren zu trennen. Am Beispiel der Mobilen Beratung im Kontext Rechtsextremismus lässt sich die Bedeutung der Beratungsangebote für das Thema des Berichts, der Förderung der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter, sehr gut erläutern.

Im Rahmen des Bundesprogramms *Demokratie leben!* werden Mobile Beratung, Opferberatung, Ausstiegs- und Distanzierungsberatung über die Landesdemokratiezentren gefördert und koordiniert. Die Beratung fokussiert auf sehr unterschiedliche Anfragen von Personen und Institutionen, die von rechtsextremen, rassistischen oder antisemitischen Vorfällen betroffen sind und dabei individuelle Hilfs- und Beratungsangebote suchen. Die Beratungsangebote im Bereich des gewaltorientierten Islamismus richten sich an extremistisch gefährdete Jugendliche, ihre Angehörige und an das unmittelbare Umfeld der Jugendlichen, wie. z. B. Schulen (vgl. z. B. Möller/Neuscheler 2018). Der „Beratungsraum“ ist dabei grundsätzlich durch die Anliegen der Beratungsnehmenden und den vereinbarten Beratungszielen (zeitlich) begrenzt und benötigt dabei immer einen klaren Beratungsauftrag.

Die im Bundesprogramm *Demokratie leben!* geförderten Träger der Mobilen Beratung dokumentieren ihre Fälle nach einem standardisierten Verfahren in einer vom *Deutschen Jugendinstitut* betriebenen Datenbank[351]. Eine

---

348 Vgl. https://www.hamburg.de/landesprogramm/ [10.10.2020].

349 Vgl. https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/rechtsextremismus-rassismus-antisemitismus/landesprogramm/ [10.10.2020].

350 Vgl. http://www.nrweltoffen.de/landesaktivitaeten/Landesnetzwerk/index.php [10.10.2020].

351 Das *Deutsche Jugendinstitut* ist seit 2015 zuständig für die wissenschaftliche Begleitung der Landesdemokratiezentren mit ihren Beratungsangeboten im Rahmen des Bundesprogramms *Demokratie leben!*. Dankenswerterweise wurden die Daten zur Auswertung für diesen Berichtsteil zur Verfügung gestellt. Bei den einzelnen dargestellten Kategorien sind Mehrfachnennungen möglich. Die bisherigen Zwischenberichte

erste deskriptive Auswertung der bundesweit 2.244 Beratungen, die im Jahr 2018 durchgeführt wurden, illustriert das breite Tätigkeitsfeld:

– Erwartungsgemäß hat das Phänomen Rechtsextremismus die größte Bedeutung bei den Anlässen für eine Beratung (1296), gefolgt von Rechtspopulismus (763), Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (629) und dem Phänomen der Demokratiedistanz (539).
– Die Beratungen fanden in unterschiedlichen Lebensbereichen statt, wie z. B. in Allgemeinbildenden Schulen (Grundschule, Sekundarstufe I/II; 327), lokalen/regionalen Strukturen des zivilgesellschaftlichen bzw. ehrenamtlichen Engagements (296), in der Kommunalpolitik und/oder der Verwaltung (252), im sozialen Nahraum (z. B. Stadtteil, Quartier, etc.; 188) in Einrichtungen bzw. bei Vereinen im Bereich Sport/Erholung/Kultur (177) oder in der Jugend(sozial)arbeit (140).
– Beraten wurden dabei u. a. Personen aus zivilgesellschaftlichen Initiativen (476), Mitarbeitende der Verwaltung (310), pädagogische Fachkräfte an Allgemeinbildenden Schulen (Grundschule, Sekundarstufe I/II) (244), Einzelpersonen ohne unterstützungsrelevanten institutionellen Kontext (z. B. Anwohner) (213) oder Mitarbeitende von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Kindertagesbetreuung, Jugend(sozial-)arbeit, Erziehungsberatung) (206).
– Gegenstand der Beratung waren Themen wie „Demokratisches Zusammenleben“ (z. B. Werte, Prinzipien der Gleichheit, Toleranz etc. 808), (politische) Diskurskultur (491), politische Bildung (432), Agitation und Propaganda (z. B. Hetzreden, Flugblätter, Symbole; 376), Gewalt/Bedrohung (219) oder Fragen zur Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (208).
– Innerhalb eines Beratungsprozesses kommen verschiedene methodische Handlungsansätze zum Tragen: In 1048 Fällen fanden Beratungsgespräche in einem engeren Sinne statt, weiterhin vermitteln die Teams „themenrelevante Informationen“ (819), führten „Recherchen und Lageeinschätzungen“ durch (662) oder boten selbst „Fortbildungen, Workshops oder Schulungen“ an (497).

Dieser knappe Blick auf die deskriptive Auswertung der Fallzahlen zeigt, dass grundsätzlich politische Bildung als *ein* Bestandteil insbesondere der Mobilen Beratung beschrieben werden kann, denn die unterschiedlichen Beratungsnehmergruppen haben oftmals das Bedürfnis, mehr über das Phänomen zu erfahren, mit dem sie konkret konfrontiert sind. Die Settings reichen von Formen der politischen Bildung im persönlichen Gespräch bis hin zu spezifischen Fortbildungen und Workshops z. B. für ein Schulkollegium. Neben der politischen Bildung lassen sich als weitere Professionsfelder der Beratung verschiedene Ansätze der Sozialen Arbeit (z. B. in der Gemeinwesenberatung oder in der Distanzierungs- und Ausstiegsberatung) und der Beratung selbst (als systemische Beratung, systemisches Coaching oder Mediation) beschreiben (vgl. Becker/Schmitt 2019).

Beteiligungsprozesse innerhalb von Beratungsprozessen orientieren sich z. B. daran, ob im jeweiligen „Beratungssystem“ (Zech 2004) der Wunsch besteht, dass weitere Akteure des Umfelds in eine Problembearbeitung mit einbezogen werden: z. B. eine Schule öffnet sich für den Austausch mit örtlichen Anbietern der Jugendarbeit; ein Bürgermeister öffnet sich für die Kooperation mit einem neuen zivilgesellschaftlichen Bündnis etc. Demokratische Beteiligungsprozesse können somit ein zentraler Bestandteil eines Beratungsprozesses sein. Viele Beratungen haben die Unterstützung bei der Schaffung von neuen Strukturen zum Gegenstand, z. B. bei Bürgernetzwerken, Initiativen, Runden Tischen oder auch Ehrenamtskreisen in der Arbeit mit Geflüchteten. In einzelnen Fällen wurden bei (Sport)Vereinen partizipative Leitbildprozesse durch Beratungsteams moderiert. So unterschiedlich die Beratungsfälle sind, so ermöglichen sie mitunter Demokratie zu einem konkreten Erfahrungsgegenstand zu machen: Zwar setzen zunächst Vorfälle mit einem rechtsextremen Hintergrund die unterschiedlichen Beratungsnehmerinnen und -nehmer unter enormen Handlungsdruck. Je nach Ausgangslage, z. B. nach Vorfällen im Gemeinwesen, können durch die Etablierung von zivilgesellschaftlichen Initiativen, Bündnissen o. ä., oftmals in Kooperation mit kommunalen Akteuren, zahlreiche gemeinsam entwickelte Ideen zur Bewältigung des lokalen Rechtsextremismus entstehen, die den Beteiligten ein Gefühl von demokratisch initiierter Wirksamkeit vermitteln: Durch gemeinsam geplante Aktionen und Veranstaltungen, den Austausch mit anderen Betroffenen oder mit örtlichen deutungsmächtigen Akteuren oder durch die Findung von gemeinsamen Themen, die die Initiativen/Bündnisse weiter bearbeiten. Und: Die Strukturentwicklung solcher oftmals heterogenen Bündnisse und der daraus entstandene „Output“ sind selbst Ergebnis von binnendemokratischen Findungs- und Entscheidungsprozessen.

---

des DJI können hier eingesehen werden: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/programmevaluation-demokratie-leben-zweite-foerderperiode/wissenschaftliche-begleitung-der-landes-demokratiezentren.html [16.05.2020].

16.7 Exkurs aus aktuellem Anlass: Die Veränderung sozialer Räume politischer Bildung unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie

Nachdem der neuartige Coronavirus Ende Dezember 2019 in Wuhan auftauchte[352], reagierte die deutsche Politik (zumindest in der Kommunikation mit der Bevölkerung) zunächst sehr zurückhaltend auf die Situation. Erst als die Zahl der nachgewiesenen Infektionen in Deutschland anstieg, wurden harte Einschnitte in den Alltag und in das Leben der Menschen beschlossen und umgesetzt (sog. „Lockdown"). Die daraus resultierenden Schließungen von Kinderbetreuungseinrichtungen, Schulen sowie der Orte und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ab Mitte März waren ein tiefgreifender Einschnitt in den Alltag junger Menschen. Die Stilllegung aller Freizeitsportanlagen, öffentlichen Räume des Verweilens, Entspannens und Kommunizierens verwehrte den Kindern und Jugendlichen von einem auf den anderen Tag sämtliche physischen Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen und nahm ihnen wichtige soziale Räume des Lernens, in denen sie auch Freundinnen und Freunde treffen, sich austauschen und ihre Freizeit organisieren. Die Maßnahmen, die zur Bekämpfung der Corona-Pandemie ergriffen wurden und werden, sind Maßnahmen, die unmittelbar die Struktur dieser Räume berühren und neue Interaktionsformen etablieren (Knoblauch/Löw 2020; vgl. auch Volkmer/Werner 2020). Auch wenn zum Zeitpunkt der Berichtserstellung noch unklar ist, wie sich das Pandemiegeschehen und die daran geknüpften Maßnahmen und Anwendung zuvor mehrheitlich wenig beachteter Gesetze – allen voran des *Gesetzes zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen* (Infektionsschutzgesetz – IfSG)[353] – entwickeln werden, sind bereits Einwirkungen auf die von uns im Bericht analysierten Räume sichtbar. Diese sollen hier punktuell beschrieben beziehungsweise aus den jeweiligen Kapiteln gebündelt werden. Darüber hinaus sollen die Herausforderungen des Corona-Krisen-interventionsmodus' (so auch die Anwendung bestehender und Schaffung neuer Gesetze) für junge Menschen mit Blick auf den Berichtsauftrag, die Analyse der Rahmenbedingungen und Identifizierung der Potenziale zur Förderung demokratischer Bildung junger Menschen, herausgearbeitet werden.

Durch die Beschränkungen des öffentlichen Lebens sind die Kinder und Jugendlichen in erster Linie auf das Familienleben zurückgeworfen. Mehr denn je sind es die hier jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen, die über die Potenziale der Krisenbewältigung, die Fähigkeiten zur Selbstorganisation oder die Rahmenbedingungen des Homeschooling bestimmen. So wirken insbesondere räumliche Enge und fehlende Rückzugsmöglichkeiten belastend (Liebig 2020) und können das außerschulische Lernen erschweren (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der DJI-Studie Langmeyer u. a. 2020). Während die einen Familien durch (drohende) Kurzarbeit und Arbeitsplatzverlust, vollständige Freistellung oder berufliche Mehrarbeit strapaziert werden, fordert andere die Verlagerung der Arbeit in den privaten Wohnbereich heraus. Unsicherheit, Spannungen und Stresserscheinungen waren bzw. sind für viele Familien die Folge. Andere wiederum konnten oder können die hinzugewonnene gemeinsame Zeit genießen. Überdies verschwimmen zuvor etablierte Grenzen zwischen privater Sphäre und Öffentlichkeit beziehungsweise der Arbeitsstätte der Eltern und dem Familienleben. Exklusive, der Familie, Ruhe und Erholung vorbehaltene Räume schrumpfen, die Erwerbsarbeit kann die Beziehung zwischen Eltern und Kindern beeinflussen. Auch die Trennung zwischen Schule und häuslichem Lernen löst sich auf. Dadurch verschwinden für die jungen Menschen Räume, die ihnen zuvor außerhalb der Familie selbstständige und autonome Bildungs- und Aneignungsprozesse ermöglicht haben, während die digitalen Räume – mit all den damit verbundenen Ambivalenzen – erhalten bleiben und an Bedeutung gewinnen. Dass sich die durch gesellschaftliche Krisenerscheinungen ausgelösten individuellen Belastungs- und Stresserscheinungen unmittelbar auf den familiären Kontext niederschlagen, ist nicht nur aus historischen Forschungen bekannt (vgl. exempl. Meyer/Schulze 1992; Goltermann 2011), sondern auch durch aktuelle Studien sehr gut belegt (vgl. Lutz 2012, Elder 1974 als Klassiker). Offenbar verstärken sich beispielsweise unter der Krise die finanziellen Sorgen jener Gruppen überproportional stark, die schon zuvor belastet waren, wie Geringverdienende, Selbstständige, Frauen und Eltern (Bünning/Hipp/Munes 2020, S. 30). Das verordnete „social distancing" lässt sich für Kinder, die weder über die technischen Möglichkeiten noch Kompetenzen verfügen, um selbstbestimmt medial gestützt mit Gleichaltrigen in Kontakt zu bleiben, nicht in ein „physical distancing" aufwerten. Die Institutionen und Akteure der jeweiligen Räume waren – wie die meisten anderen Menschen – auf die umfangreichen Schließungen nicht vorbereitet. Zusätzlich erschwerte die unzureichende Digitalisierung des Raumes Schule den Kontakt zwischen den Lehrenden und Lernenden oder gar eine

---

352 Die Ausführungen zur Corona-Pandemie unterliegen der Vorläufigkeit und wurden – wie alle Teile des Berichts – im Frühsommer 2020 abgeschlossen. Die hier formulierten Zustandsbeschreibungen und Ausblicke können daher zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Berichts bereits überholt sein.

353 Vgl. http://www.gesetze-im-internet.de/ifsg/index.html [19.09.2020].

Aufrechterhaltung des Lernbetriebs. Das betrifft nicht nur die mangelnde Hard- und Softwareausstattung vor allem im Bereich von Schul-Servern und hauseigenen Cloud-Lösungen, sondern auch die unterentwickelten digitalen sowie medienpädagogischen bzw. -didaktischen Kompetenzen zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer. Zwar deuten stichpunktartige Erhebungen darauf hin (Zinn 2020), dass – insbesondere in der Grundschule – unter den Bedingungen der Corona-Krise Formate etabliert wurden, in denen die beschränkten technischen Möglichkeiten umgangen werden konnten. Hierfür wurden die Lernmaterialien beispielsweise via Kopie zwischen den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Kindern ausgetauscht. Jedoch waren die Kinder hier stets auf das individuelle Engagement der Lehrerinnen und Lehrer und die Improvisationsfähigkeit der Schule angewiesen. Da z. B. ein analoger Arbeitsblattaustausch für die Kinder mitunter zu sehr langen Rücklaufzeiten für einzelne Aufgaben führte, waren und sind Frustrationserfahrungen und Antriebslosigkeit häufige Begleiter der häuslichen Lernerfahrung. Nicht nur die Kinder, auch die Schulen wurden oftmals im Lockdown allein gelassen und vorhandene Expertisen beispielsweise aus dem medienpädagogischen Bereich wurden bei der Besetzung der Krisenstäbe und Beratungsgremien fatalerweise selten als relevant eingeschätzt. Die Institutionen haben und hatten alle Hände voll zu tun, Substitute für den vorgesehenen fachlichen Unterricht zu entwickeln. Die mediale Sicherstellung und Übersetzung von Räumen sozialen Austauschs oder sozialer Begegnung, Deliberation und Partizipation standen angesichts der Dynamik der pandemischen Situation in vielen Schulen klar im Hintergrund. Zudem ist das Sammeln von Bildungserfahrungen über Emotionen und Empathie im Rahmen digitaler Lernformate wenig bis gar nicht realisierbar. Viele digital erprobte Methoden, wie beispielsweise des Konzeptes *inverted classroom*, benötigen die Ergänzung durch den Präsenzunterricht beziehungsweise das gemeinsame Lernen vor Ort. Überdies ermöglichen es viele digitale Formate kaum, dass Kinder eigene Bildungsinhalte einbringen können. Räume der autonomen Wissensaneignung schwinden so durch die Digitalisierung. Das Lernen wird größtenteils auf Effizienz und Outputorientierung (Messung von Lernfortschritten etc.) reduziert. Die schulischen Lernorte verkümmern unter pandemischen Bedingungen dramatisch. Schule wird ausschließlich auf fachlichen Unterricht reduziert, und dieser wiederum häufig auf die Kernfächer, Demokratie als Bildungsstruktur oder gar als Erfahrung spielt keine Rolle mehr. Wer auf welcher Basis definiert, was dieses Kernwissen ausmacht, ist weder für Akteure transparent noch mitbestimmbar. Die Kinder sind inmitten der Krise auf den reinen Wissenserwerb beschränkt, anstatt sich unterstützt durch die etablierten und vertrauten Lernorte Krisenbewältigungs- oder Verarbeitungsstrategien aneignen zu können (vgl. Solidarisch gegen Corona 2020). Die Schule wird – dies machte die Öffnungsdiskussion und die darin sichtbare Priorisierung der Beschulung der Abschlussklassen deutlich – überwiegend als Qualifizierungsinstitution betrachtet. Demgegenüber entfallen in dieser eindimensionalen Perspektive alle anderen Funktionen, die Schule für junge Menschen hat. Dieser Mangel der Lernsituation wird – wie neuere Studien sichtbar machen –, für Kinder und Jugendliche in der Virus-Pandemie als gravierender und bedrohlicher Verlust erlebt (vgl. Andresen u. a. 2020): „Es wirft besondere Fragen auf, wenn das Recht junger Menschen auf Beteiligung und Gehör zu finden während der Corona-Pandemie nicht verwirklicht wird, sie nicht angehört werden, nicht mitreden und mitentscheiden können und sie sich auch nicht informiert fühlen. Politische Teilhabe von jungen Menschen in Bereichen, die ihr persönliches Leben betreffen, muss – so unterstreicht es die Reaktion vieler Teilnehmer*innen der Befragung – auch in Krisen-Zeiten gewährleistet werden. Ein Vertrauensverlust wird in jedem Fall deutlich markiert“ (ebd., S. 14).

In Krisensituationen scheinen überwiegend staatlich-institutionalisierte Einrichtungen, wie die Kindertagesstätten und die Schule „Systemrelevanz“ beanspruchen zu können. Andere Räume der politischen Bildung und der Interaktionsmöglichkeiten junger Menschen werden hingegen immens vernachlässigt. So waren und sind auch die Einrichtungen und Aktivitäten vieler Träger der Kinder- und Jugendarbeit von den pandemisch bedingten Schließungsanordnungen und Einschränkungen betroffen. Monatelang fanden und finden keine oder nur sehr eingeschränkt Seminare, Projekte, Bildungsmaßnahmen oder internationale Begegnungen statt. Klassenfahrten und Kooperationsveranstaltungen mit außerschulischen Akteuren außerhalb der Schule wurden abgesagt und i. d. R alle nicht-unterrichtlichen Angebote am Ort Schule. Diese Absagen galten jedoch nicht nur in der akuten Phase der Pandemie bis Mai 2020, sondern sind teilweise bis zum Ende des Schuljahres 2019/20 oder sogar bis Ende des Jahres 2021 ausgeweitet worden. Dies kommt einem „Shutdown“ an außerschulischen Aktivitäten gleich, ohne dass die Kooperationspartner, geschweige denn die Kinder und Jugendlichen selbst die Chance gehabt hätten, sich dazu zu verhalten und beispielsweise Hygienekonzepte vorzulegen. Das jugend- und bildungspolitische Handeln unter Corona-Bedingungen fällt damit hinter lange geglaubte Selbstverständlichkeiten zurück und stellt das Zusammenwirken von schulischer und außerschulischer Bildung infrage.

Die Schließung von Einrichtungen wie Bildungsstätten, offene Türen, Jugendzentren, Jugendgästehäuser, Pfadfinderheimen, Jugendkunstschulen, Musikschulen etc. bedeutet für die Träger einen immensen Verlust: Teilnehmerbeiträge können nicht erhoben, pädagogisches Material nicht verliehen, Dienstleistungen nicht erbracht, Verkäufe nicht getätigt werden etc. Gleichzeitig sind Kosten wie Miete, Personal, Energie, Versicherungen etc. zu tragen. Bund und Länder haben reagiert und eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen auf den Weg gebracht wie Überbrückungshilfen, Kredite und Sonderprogramme, auch Richtlinien wurden flexibel angepasst. Viele Einrichtungen haben auch von der Möglichkeit der Kurzarbeit Gebrauch gemacht. Ob die Schließungen und die langsame Öffnung der Einrichtungen unter den Bedingungen von Abstands- und Hygieneregeln (z. B. keine Vollbelegung möglich) zu Einschnitten in die Struktur der Trägerlandschaft geführt haben, d. h. Einrichtungen auf Dauer ihren Betrieb einstellen müssen, wird sich erst im Laufe der kommenden Monate zeigen.

Von den Schließungsmaßnahmen waren gleichfalls die Hochschulen betroffen. Während diesen wenige Wochen Vorbereitungszeit für den Einstieg in ein digitales Sommersemester 2020 blieben, mussten die Fachhochschulen, die zum Teil ihre Vorlesungszeit bereits begonnen hatten, im vollen Lauf auf Onlinelehre umstellen. Das ist, aufgrund anderer Lehrformate als in der Schule, teilweise recht gut gelungen. Gerade in größeren (Einführungs-)Vorlesungen, in denen hunderte Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen zusammenkommen, scheint eine Risikominimierung durch die Verlagerung in den digitalen Raum offenbar (weiterhin) geboten (Weeden/Cornwall 2020). Gleichzeitig konnten rasch alternative Prüfungsformen etabliert und Studienordnungen angepasst werden. Jedoch ist oftmals die Vielfalt der Prüfungsformen unter diesen Bedingungen geschrumpft. An einigen Universitäten wurde beispielsweise die Anrechnung im Rahmen von Schlüsselkompetenzmodulen für jene ermöglicht, die sich in der Corona-Hilfe engagieren oder Prüfungsfristen wurden aufgrund von Bibliotheksschließungen verschoben. Doch insbesondere Seminare können schwer vollständig durch digitale Formate ersetzt werden. Gerade angeleitete diskursive Settings, in denen die Studierenden möglichst hierarchiearm voneinander lernen und gemeinsame Bildungserfahrungen sammeln, lassen sich kaum bis gar nicht ins Digitale übersetzen. Die „intellektuelle Zumutung“ durch die Anwesenheit der anderen Diskussionspartnerinnen und -partner, die Vermittlung sensibler Inhalte und die gleichberechtigte Meinungsäußerung kann digital durch die physische Abwesenheit des Gegenübers kaum hergestellt werden (vgl. hierzu und im Folgenden Bremer 2020). Viele Studierende ziehen sich in der digitalen Seminarsitzung – aus nachvollziehbaren Gründen – hinter die ausgeschaltete Kamera oder einem Pseudonym zurück. Vereinzelte Berichte von universitären Gleichstellungsbeauftragten deuten darauf hin, dass sich die teilweise rohe Art der digitalen Kommunikation in das virtuelle Seminar einschleicht und die im akademischen Raum präferierte wertschätzende Kommunikation zunehmend überlagert. Auch wenn das demokratische Lernen an den Lernorten – ähnlich wie in den Schulen – durch die Anti-Corona-Maßnahmen zunächst wegfiel, haben einige Hochschulen durch die Beteiligung der Studierenden am Krisenmanagement diese in zentrale Entscheidungen eingebunden. Die Studierendenvertretungen agierten dabei häufig sehr aufmerksam und sorgten dafür, dass die unterschiedlichen Interessen von heterogenen Studierendengruppen berücksichtigt wurden. Es müsste daher viel stärker auch auf solche Orte geschaut werden, in denen es gelungen ist, die jungen Menschen (z. B. in den Krisenstäben) einzubinden und zu beteiligen, um hiervon Leitbilder und zukünftige Handlungsstrategien entwickeln zu können.

Insgesamt führten die Lockdown-Maßnahmen dazu, dass soziale Ungleichheiten in Bezug auf die Bildungschancen junger Menschen nicht nur sichtbarer geworden sind, sondern auch verstärkt wurden. Die Fähigkeiten und Ressourcen der Eltern zur Begleitung der ungewohnten Lernsituation spielten über alle Altersgruppen hinweg eine entscheidende Rolle. Vor allem junge Menschen mit speziellen Bedarfen sind unter Corona-Bedingungen aus dem Blick geraten. Förderschülerinnen und -schüler beispielsweise oder Kinder und Jugendliche, deren Eltern kein Deutsch sprechen oder Studierende mit Kind, denen jeglicher Rückzugsort für das Live-Seminar fehlt, wurden und werden in Homeschooling- und Wiedereröffnungsszenarien kaum berücksichtigt. Der Bildungsraum junger Menschen ist durch die pandemisch veränderte Lernsituation deutlich ungleicher und damit undemokratischer geworden. Diese Ungleichheiten könnten sich durch den Imperativ der Kontaktvermeidung und die Eindämmung der Kontaktkreise, die für Viele zu einer Reduzierung gesellschaftlicher Begegnungen führt, weiterhin verschärfen. Nachbarschaften bleiben eher unter sich, unbekannte Orte werden vermieden, das Treffen mit den besten Freunden einer größeren Veranstaltung vorgezogen. Spontane, offene Begegnungen im Raum und der Austausch über Milieugrenzen hinweg könnten somit seltener werden. Die Empfehlungen, dass man in begrenzten physischen Kreisen verbleiben sollte, könnte zukünftig ein Teil des gesellschaftlichen Austausches bestimmen, Einblicke über das eigene Milieu hinaus und dadurch das Verständnis für und die Toleranz von Andersdenkenden abnehmen.

Neben der Verschärfung ungleicher Bildungschancen und sozioökonomischer Differenzierungen drängten die Anti-Corona-Maßnahmen dem schulischen und außerschulischen Bildungssystem eine rasante Digitalisierung auf. Im Zuge der „Corona-Ferien“ und des Homeschooling hat die Debatte zur Digitalisierung der Bildungseinrichtungen an Fahrt aufgenommen. Dabei geht es um folgende Aspekte:

– Der durch die Corona-Krise ausgelöste Digitalisierungsschub verstärkt die ungleichen Bildungschancen. Dem muss zwingend entgegengewirkt werden. Dabei ist nicht nur die technische Ausstattung im Blick zu behalten, sondern gleichfalls die Förderung der medienpädagogischen und mediendidaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern.
– Es muss dafür gesorgt werden, dass aus dem vorübergehenden pragmatischen Umgang mit Datenschutzfragen keine dauerhafte Erosion der Datenschutz-Standards wird. Durch die notwendige ad hoc-Umstellung auf digitale Kommunikation sind die Träger und Einrichtungen vielfach auf kommerzielle Anbieter angewiesen. Die Kindertagesstätten organisieren Whats-App-Gruppen, die Arbeitsblätter werden über *Dropbox* verteilt und neuer Unterrichtsstoff in *YouTube*-Videos vermittelt. Kontakte mit Jugendlichen in der Jugendarbeit werden über Chatprogramme wie *Discord* oder Plattformen wie *Instagram* sichergestellt. Vorlesungen an der Universität werden als Podcast über *Spotify* angeboten. Diese Tools entsprechen selten den Anforderungen des Datenschutzes und der Transparenz im Umgang mit den Daten. Zwar lassen sich die kommerziellen Instrumente teilweise auch datenschutzkonform nutzen, dies ist jedoch mit einem hohen technischen Aufwand und Ressourcen verbunden. Es bleibt vielfach die Angewiesenheit auf kommerzielle Instrumente – weil diese oftmals intuitiver bedienbar sind und technisch stabiler laufen. Gleichzeitig werden durch die verstärkte Nachfrage aus dem Bildungssektor die Vermarktwirtschaftlichung und Kommerzialisierung der Digitalisierung vorangetrieben. Hier könnten insbesondere für den Bildungsbereich beispielsweise stärker Open-Source-Produkte unterstützt werden, die eine transparente, hierarchiefreie Kommunikation und autonome Vernetzung der Akteure gleichermaßen ermöglichen können. Zudem stehen beispielsweise die vorhandenen Schulserver lediglich für Unterrichtszwecke oder durch die Schulleitung genehmigte Kommunikation zur Verfügung. Demgegenüber ist den Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Kommunikation mit der gesamten Schulgemeinschaft über diese Plattformen meist verwehrt. Auch wenn das Eingehen der Bundesregierung auf die Kritik des *Chaos Computer Clubs* an der Entwicklung der Corona-App bemerkenswert ist, sind doch die damit verbundenen Gefahren, die mit einer solchen App verbunden sein können, weiterhin mit allen Bevölkerungsteilen kritisch zu diskutieren und abzuwägen.
– Schließlich müssen bei aller Euphorie zwingend die Grenzen der digitalen Möglichkeiten für schulische und außerschulische Bildungsangebote der Kinder- und Jugendarbeit anerkannt werden. Gerade die politische Bildung lebt von gemeinsamen Erfahrungen, die in demokratischen Bildungsräumen erlebt werden. Politische Subjektwerdung braucht Gemeinschaftserfahrungen und Orte der Begegnung. Vor allem weil politische Bildung deutlich mehr ist als die Vermittlung des Bildungsgegenstandes, sind in all den hier beschriebenen Räumen stets die Begrenztheit der digitalen Formate mitzudenken.
– Bei aller Notwendigkeit und entsprechender Bedarfe, in der Kinder- und Jugendarbeit die Digitalisierung voranzubringen, darf die aktuelle Situation mit ihren digitalen Notbehelfen nicht dazu (ver-)führen, zum Zwecke der Kosteneinsparung die persönliche Begegnung durch digitale Angebote zu ersetzen.
– Die ungleichen Chancen, an digitalen Bildungsformaten teilzunehmen, werden nicht nur durch sozioökonomische Faktoren bestimmt. Um alle Möglichkeiten des *World Wide Webs* nutzen zu können, ist eine schnelle Netzanbindung zwingend erforderlich. Es ist jedoch aktuell ein Zentrum-Peripherie-Gefälle deutlich erkennbar. Damit nicht ganze Regionen abgehängt bleiben, ist hier ein flächendeckender Ausbau der Netzinfrastruktur dringend erforderlich.
– Auch wenn die junge Generation mit Smartphones und gelegentlich mit Tablets ausgestattet sein mag: Eine effektive Teilnahme am virtuellen Unterricht (Videokonferenzen in Kleingruppen mit geteilten Bildschirmen, Gruppenräumen und parallelen Chats) ist so kaum möglich. Gebraucht werden Scanner, Drucker, Headsets, Mikrophone, große Bildschirme, Kameras – im Grunde eine Office-Ausstattung für jedes Kind, wenn diese zukünftig teilweise im Heimunterricht beschult werden sollen. Während die zu Hauslehrern umfunktionierten Eltern oder die räumlichen Möglichkeiten zwar wichtige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen sind und hierdurch weitere Benachteiligung bestimmter Schülerinnen- und Schülergruppen drohen, sind hingegen die technischen Voraussetzungen für den Heimunterricht „zwingend erforderlich, um überhaupt am schulischen Unterricht teilnehmen zu können. Insofern nimmt der Staat den ihm obliegenden

Bildungs- und Erziehungsauftrag nur dann grundrechtskonform und diskriminierungsfrei wahr, wenn er dafür sorgt, dass alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen am Unterricht teilnehmen können“ (Hanschmann 2020, o. S.).

Die Anti-Corona-Maßnahmen führen neben der Verschärfung ungleicher Bildungschancen und einem Digitalisierungsschub mit ambivalenten Folgen, drittens zu der Frage nach Mitwirkungsmöglichkeiten für junge Menschen in Krisensituationen. Wer vertritt eigentlich die Rechte der Kinder und jungen Menschen, wenn die Politik solche weitreichenden Entscheidungen wie einen Lockdown trifft? Die angedeuteten Konsequenzen in den einzelnen Bildungsräumen verdeutlichen, dass die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen in der Krise stark in den Hintergrund getreten sind. Für die jungen Menschen waren – mit Ausnahme einiger lokaler Beispiele – praktisch kaum Mitwirkungsmöglichkeiten an den sie betreffenden Entscheidungen möglich. Gerade in den jeweiligen Institutionen hätte man Kinder und Jugendliche stärker einbinden können und müssen, um Lösungen vor Ort gemeinsam zu erarbeiten. Das war vielleicht in der Akutsituation zu Beginn nicht immer und in vollem Umfang möglich, aber je mehr Informationen über das Infektionsgeschehen vorliegen, desto eher erscheint es sinnvoll, differenziert vorzugehen. Hier ist in Zukunft eine Balance zu finden zwischen dezentralen Verantwortlichkeiten, die u. a. die Einbindung aller Akteure vor Ort gut organisieren können, und zentral gesteuerten Unterstützungsleistungen, um die Träger und Einrichtungen nicht mit allen Maßnahmen allein zu lassen.

Während in Krisen die Stunde der Exekutive schlägt, wie man jetzt wieder überall hört (vgl. exempl. Zürn 2020, Franzmann 2020; Leopoldina 2020, S. 15; Merkel 2013, S. 4 oder Posner/Vermeule 2014), zog die Regierung mit zunehmender Dauer des eingeschränkten öffentlichen Lebens die Legitimation für ihr Handeln auch aus öffentlichen Meinungsumfragen. Hier zeigt sich, dass die Zustimmung zu den Anti-Corona-Maßnahmen aus der Bevölkerung zu Beginn des Lockdowns sehr groß war.[354] Jedoch wird häufig nur die wahlberechtigte Bevölkerung in solchen Umfragen angesprochen (und weil diese Befragungen weiterhin nur selten mit einer dual-frame-Methode durchgeführt werden, haben Menschen mit Festnetzanschluss eine höhere Chance, an der Umfrage teilzunehmen. So sind häufig ältere Menschen in Bevölkerungsumfragen überrepräsentiert; eine Ausnahme bildet die Mannheimer Corona-Studie des GIP, für die junge Menschen ab 16 Jahre (bis 75 Jahre) befragt werden Blom u. a. 2020). Hier hielten 92,5 Prozent der Befragten in der letzten Märzwoche die Schließung der öffentlichen Einrichtungen für richtig. (ebd., S. 6). Kinder werden aus datenschutzrechtlichen und persönlichkeitsrechtlichen Gründen hingegen sehr selten befragt. Wie junge Menschen über die Maßnahmen denken und ob sie diese Politik gleichfalls unterstützen, gerät gerade in solchen Ausnahmesituationen völlig aus dem Blick. Diese Situation wurde durch die verkürzte Medienberichterstattung insbesondere in den ersten Wochen des Lockdowns noch verstärkt. Die Kinder und Jugendlichen wurden hier beinahe ausschließlich auf den Betreuungsfaktor oder ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler reduziert. Darüberhinausgehende Bedürfnisse, Selbstbildungsprozesse oder non-formale Strukturen spielten eine völlig untergeordnete Rolle. Gleichzeitig wurden zahlreiche Jugendliche und junge Erwachsene als Regelbrecher vorgestellt, die auf Kosten der älteren Generation oder gefährdeten Bevölkerungsgruppen rücksichtslose „Corona-Partys“ feiern würden. In der Corona-Krise droht die Politisierung einer neuen generationellen Spaltungslinie.

Die Beschlüsse über die jungen Menschen hinweg sind umso dramatischer, wenn – unter mit einer medizinischen Begründung – das Demonstrationsrecht weitreichend eingeschränkt ist. Gerade in den ersten Eindämmungswochen wurden zahlreiche lokale Demonstrationsverbote verhängt und Proteste zu vielfältigen Themen durch die Polizei aufgelöst. Erst als sich das Bundesverfassungsgericht Mitte April eindeutig gegen ein pauschales Demonstrationsverbot ausgesprochen hatte und die Exekutive seit Mai partiell die Kontaktbeschränkungen lockerte, waren vermehrt Demonstrationen sichtbar. Kinder und Jugendliche hatten bis Ende April 2020 kaum die Möglichkeit, sich gemeinschaftlich zu artikulieren, wenn sie Dinge anders sahen oder andere Wege gehen wollten. Es war ihnen – bis auf die teilweise abgeschlossenen Diskursräume im Netz – kaum möglich, Teil der Debatte zu sein und die eigene Sichtweise einzubringen.

Vor allen in solchen Krisenzeiten, in denen sich die Informationslage beständig verändert, ist eine verständliche Kommunikation an alle Bürgerinnen und Bürger zwingend erforderlich. Dass Informationen und Lagebeurteilungen in Ausnahmesituationen Kindern und Jugendlichen zeitnah zur Verfügung stehen sollten, ist ein vierter As-

---

[354] Forschungsgruppe Wahlen: Politbarometer 27.03.2020: Nur 4 Prozent der Befragten fanden die Maßnahmen übertrieben, 75 Prozent hielten die Maßnahmen für gerade richtig und 20 Prozent wünschten sich härtere Beschränkungen; https://www.forschungsgruppe.de/Umfragen/Politbarometer/Archiv/Politbarometer_2020/Maerz_II_2020/ [10.10.2020]; ARD-Deutschlandtrend März 2020: 95 Prozent der Befragten befürworten die Kontakteinschränkungen: https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/ard-deutschlandtrend/2020/maerz-extra/ [10.10.2020].

pekt, auf den hier im Bericht im Zusammenhang mit dem Corona-Krisenmanagement aufmerksam gemacht werden soll. Es müssten insbesondere in solchen Ausnahmesituationen für Kinder und Jugendliche sofort Informationen bereitgestellt werden, über die sie sich selbstständig eine Meinung bilden und idealerweise miteinander vernetzen können. Die Angebote der öffentlich-rechtlichen Medien waren – unter den Aspekten der Selbstaneignung und Autonomie – vor allem in den ersten Wochen dafür nicht geeignet. So gab es zwar für Kinder einige Angebote, die medizinisch aufklärten, aber für Jugendliche fehlten diese Formate beinahe völlig und auch eine Thematisierung jenseits der Gesundheitsgefahren war im März und April 2020 für diese Altersgruppen kaum sichtbar.

Die Ausbreitung von Sars-CoV-2 stellt für alle Bürgerinnen und Bürger eine unmittelbare Betroffenheit her. Daher sehen die Verfasserinnen und Verfasser dieses Berichts in der epidemiologischen Krise zahlreiche Chancen, genau über die dadurch sichtbaren Probleme und Herausforderungen zu debattieren, politische Bildungsangebote darauf auszurichten und die damit zusammenhängenden Bildungschancen gezielt nutzbar zu machen.

– An erster Stelle sind hier die Grundrechte und die Möglichkeiten ihrer Einschränkung in Notsituationen zu nennen. Welche Beschränkungsmöglichkeiten sind unter welchen Bedingungen vorhanden? Die politische Art und Weise, wie die Pandemie auf Basis des Infektionsschutzgesetzes (genauer: Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen, IfSG) Eingriffe in demokratische Grundrechte ermöglicht, ist ein neues Thema der politischen Bildung. Auch die Frage nach Legitimierungsprozessen und der Rolle der Parlamente beziehungsweise der Funktionsweise der Gewaltenteilung in Situationen, die durch die Exekutive als Notstand definiert werden, sind interessante Bildungsgegenstände. Gleiches gilt für die Diskussion über die Angemessenheit und Dauer von Verordnungen, die Grundrechtseinschränkungen vornehmen, oder über die Mitwirkungsmöglichkeiten der legitimierten (oder alternativ demokratischen oder gewählten) Entscheidungsgremien. Über die Differenzierungen zwischen Empfehlungen, Geboten, Verordnungen, Anordnungen und Ermächtigungen oder anhand der Diskussion über den Einsatz der Bundeswehr im Inneren können beispielsweise Verknüpfungen zwischen politischer und historischer Bildung hergestellt werden.
– Vor allem die nationalstaatlichen Alleingänge während der Krise, die Frage des Zeitpunkts der Wiederöffnung der Grenzen und die Bemühungen um gemeinsame europäische Antworten auf deren wirtschaftliche Folgen sind Anlass, um die Themen Europäische Union oder Nationalstaatlichkeit im Rahmen der politischen Bildung in Krisenzeiten zu debattieren.
– Gerade auch die Rolle, Funktionsweise und Einflussmöglichkeiten demokratischer und zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeiten sind in diesem Zusammenhang virulente Themen. Hier geht es einerseits um die Transparenz der politischen Entscheidungen (auf welchen Grundlagen wurde welche Entscheidungen durch welche politischen Akteure getroffen?) und andererseits um die Frage der Mitsprache und Einflussnahme der Betroffenen. Gleichzeitig sind insbesondere zu Beginn der Krise solidarische Aktionen und Haltungen sichtbar geworden, auf die im Rahmen politischer Bildung hingewiesen werden könnte.
– Auch die Rolle wissenschaftlicher Expertinnen und Experten, auf die sich politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger in solchen Situationen verlassen können müssen, sowie eine Verknüpfung von politischer Bildung und Wissenschaftskritik bietet sich über Corona als Lernanlass an. Gleiches gilt für die Anknüpfungsmöglichkeiten für Verschwörungsfantasien im Rahmen solch pandemischer Ereignisse, in denen zunächst das Nicht-Wissen dominiert und sich nur sukzessive neue Erkenntnisse gewinnen lassen und durchsetzen. Solche Prozesse können in diesem Zusammenhang offengelegt werden.
– Gerade komplexe Zusammenhänge, unbekannte Ereignisse und rasche Veränderungsprozesse stellen Gesellschaften vor große Herausforderungen. Eine Reaktion darauf sind (neben der Ausbreitung von Verschwörungsglauben) auch Othering-Prozesse (Corona als „China-Seuche", die überwiegend „Alte" und „Kranke" befällt etc.). Gerade diese Diskriminierungsprozesse müssen im Rahmen der demokratischen Bildung thematisiert und bearbeitet werden.
– Der Zusammenhang von Demokratie und Kapitalismus ließe sich anhand der Corona-Pandemie gleichfalls kritisch diskutieren: Welche Bereiche des Gesundheitswesens beziehungsweise der Gesellschaft sollten überhaupt marktförmig organisiert sein und welche nicht? Welche Zusammenhänge bestehen möglicherweise zwischen der Entstehung des Virus und dem menschlichen Raubbau an der Natur? Inwiefern hängen Globalisierung und die Verbreitung des Virus miteinander zusammen? Hier bietet Corona einen entsprechenden Lern-Anreiz für wichtige Themen der politischen Bildung. Gesellschaftliche Umbruchsituationen können eine Chance für größere politische und gesellschaftliche Veränderungen sein – auch dieses Potenzial sollte in der politischen Bildung mitverhandelt werden.

– Schließlich wurden und werden in der Corona-Krise zahlreiche Werte-Dilemmata sichtbar, an die in der politischen Bildung angeknüpft werden kann. Hier geht es v. a. um die Gleich- beziehungsweise Ungleichbehandlung durch verschiedene Schutzschirme und Schutzkonzepte (z. B. Möglichkeiten des Homeoffice für die einen und Weiterarbeit in der Fertigung für die anderen; staatliche Hilfen für die einen, Eingriff in die Berufsfreiheit für die anderen; unterschiedliche Wohnsituationen, die die Empfehlung zu Hause zu bleiben erleichtern oder erschweren usw.)

Corona bietet als Lernanlass für die politische Bildung zahlreiche Anknüpfungspunkte. Die gesellschaftliche Bearbeitung der Pandemie und die sich zeitigenden Konsequenzen machen auf Inhalte der politischen Bildung aufmerksam, deren Thematisierung junge Menschen dabei unterstützen kann, mit der Krise konstruktiv und gestaltend umzugehen. Eine solche politische Bildung würde die Stärkung demokratischer Gesellschaften in Krisenzeiten befördern.

16.8 Aus-, Fort- und Weiterbildung

Politische Bildung umfasst spezialisierte Handlungsfelder, zum Beispiel als Unterrichtsfach in der Schule oder als Praxisfeld in der Kinder- und Jugendarbeit, und ist gleichzeitig Querschnittsaufgabe aller im vorliegenden Bericht beschriebenen sozialen Räume. Soll sie als Querschnittaufgabe gelingen, muss sie systematisch in den unterschiedlichen schulischen bzw. außerschulischen Handlungsfeldern berücksichtigt werden. Damit geht die Frage einher, in welcher Form politische Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften eine Rolle spielt. Die komplexe Strukturiertheit dieses Feldes (z. B. die föderalen Zuständigkeiten im Bildungswesen, die unausgewogene Datenlage zu bestehenden Angeboten) erschweren jedoch einen systematischen Überblick.

Schule

Lehrerinnen und Lehrer erhalten in der weit überwiegenden Zahl der Bundesländer nur Ausbildungsangebote aus dem Bereich der politischen Bildung, wenn sie sich entschieden haben, ein entsprechendes Fach in der Schule zu unterrichten. Das heißt: Obwohl politische Bildung als Aufgabe der ganzen Schule verstanden wird, sind die wenigsten auf diese Aufgabe vorbereitet. Die Fort- und Weiterbildung zur politischen Bildung für Lehrkräfte in den einzelnen Bundesländern ist zurzeit eher nicht darauf ausgelegt, diese Defizite systematisch und nachweislich wirksam kompensieren zu können (vgl. Daschner 2019; Daschner/Hanisch 2019; Lipowsky/Rzejak 2017). Jeweilige Relevanz- und Schwerpunktsetzungen fallen sehr unterschiedlich aus, sodass auch die Intensität, mit der die KMK-Empfehlungen zur Demokratiebildung umgesetzt werden, gegenwärtig länderübergreifend nicht gleich hoch ist (vgl. Piontek/Rademacher 2020). Soweit Effekte der Lehrkräftefortbildung überhaupt beurteilbar sind, so kann zwischenbilanzierend die These formuliert werden, dass vor allem komplexe Qualifizierungsformate, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und vertiefte Lernaktivitäten ermöglichen, positive Wirkungen mit sich bringen. Die überwiegende Anzahl der Angebote besteht aber aus Kurzveranstaltungen von bis zu einem Tag Länge.[355] Insofern verwundert der empirische Befund einer großen Zurückhaltung aufseiten von Lehrkräften beim Einsatz von Formaten der Demokratiebildung wenig (vgl. Schneider/Gerold 2019, bes. S. 35).

Pädagogische Fachkräfte und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Kindertagesbetreuung

Ein repräsentativer Überblick für die Erzieherinnen- und Erzieherqualifizierung liegt weder zum Stand der Ausbildung für politische Bildung noch für die entsprechende Fort- und Weiterbildungslandschaft vor; in noch geringerem Maße als Lehrpersonen werden in ihrer Fachschulausbildung sozialpädagogische Fachkräfte, die in Kindertagesstätten und in anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als Erzieher und Erzieherinnen demo-

[355] Stiftungsprogramme dagegen (z. B. *Lions Quest, Jugend debattiert, Lernen durch Engagement*) sind häufiger mehrtägig angelegt. Sie stellen einen nicht geringen Teil der Fortbildungen im Bereich der Demokratiebildung und finden auch in Kooperation mit öffentlichen Institutionen statt. Allerdings erhebt sich die Frage, inwieweit privaten Akteuren eine „erhebliche Gestaltungsmacht im staatlichen Kernbereich der Schul- und Hochschulpolitik“ (Höhne 2015, S. 5 in der pdf-Version) eingeräumt werden sollte und wie verhindert werden kann, dass solche Angebote „zum Erwerb demokratischer Teilkompetenzen“ „additiv nebeneinander [stehen] ohne Teil demokratischer Prozesse und Entwicklung und „in eine Gesamtkonzeption von Demokratiebildung eingebettet“ (Piontek/Rademacher 2020, S. 69) zu sein. Ähnliche Bedenken werden für die teilweise in Bundesländern registrierte Auslagerung von Fortbildungsverantwortung der Institute für Lehrkräftebildung an Landesdemokratiezentren erhoben, zumindest solange keine systematische Kooperation von Kultusverwaltung und Demokratiezentrum vorliegt (vgl. ebd.).

kratische Bildung mit Kindern und Jugendlichen betreiben, so ein erster Befund auf der Basis von ersten Sondierungen, für die Initiierung und fachlich angemessene Begleitung solcher Bildungsprozesse ausgebildet. Wenn auch mit unterschiedlicher Verbindlichkeit enthalten die Bildungspläne der Bundesländer Bildungs- und Erziehungsziele wie Befähigung zu Kooperation, Konfliktmanagement, Achtung des Anderen, Mitbestimmung, Aufbau von Solidarität u. ä. m. für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Zum Teil finden sich auch Handlungs- und Lernfelder zum Umgang mit z. B. „Unterschiedlichkeit und Vielfalt" (so in Baden-Württemberg) oder Partizipation und Kinderrechten in den Lehrplänen für die Fachschulausbildung; ansonsten aber scheinen i. e. S. politische Themen eher marginal abgehandelt zu werden (vgl. auch Camino 2020). In den Fortbildungsprogrammen, die von staatlichen und freien Trägern angeboten werden, wird dem Thema der politischen Bildung ein unterschiedlicher Stellenwert zugesprochen.[356] Mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und in unterschiedlichen Formaten sind grundsätzlich allesamt bestrebt, Kindern in Einrichtungen mehr Partizipationschancen und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu verschaffen, indem die Beteiligung von Kindern an Entscheidungen, die die Einrichtung betreffen, erhöht wird und Fachkräfte befähigt werden, dafür geeignete Interaktionspraxen zu erwerben und zuträgliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Gearbeitet wird programmübergreifend an der Haltung der Erziehenden, insbesondere an ihren demokratischen Grundsätzen innerhalb der pädagogischen Beziehung und ihrer Reflexion von Macht und eigener Machtausübung (vgl. eingehender zusammenfassend Camino 2020). Evaluationen sind bislang nur teilweise abgeschlossen und/oder zugänglich. Soweit vorliegend, verweisen sie darauf, dass die Förderung politischer Bildung in Kindertageseinrichtungen von einer angemessenen Qualität der Bildungsassistenz durch begleitende Fachkräfte abhängt und diese wiederum vor allem Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, dialogische Kommunikationskompetenz, die Verfügung über beteiligungsförderliches Handwerkszeug aber auch zugleich die Reflexion von Methodiken und Fähigkeiten sowie Möglichkeiten zur strukturellen Verankerung von kindlicher Partizipation voraussetzt. Auszugehen ist davon, dass solche Befähigungen bzw. ihr Ausbau eher in längerfristigen als in kurzzeitpädagogischen Fortbildungsformaten zu entwickeln sind (vgl. ebd.).

Soziale Arbeit

Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, scheinen wenig durch ihre grundständige Ausbildung auf die Aufgaben der politischen Bildung vorbereitet zu sein. Ein umfassender, systematischer und zudem aktueller Überblick über den Stand der hochschulischen Ausbildung sozialen Fachpersonals existiert gegenwärtig nicht, Fachkräfte sehen sich aber durchaus in erheblichem Maße vor Herausforderungen gestellt, die Aktivitäten zur politischen Bildung erforderlich werden lassen. Dementsprechend geben sie auf diesem Gebiet deutliche Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu erkennen (vgl. Becker 2020 und Abs. 10.4 dieses Berichts). Die diesbezügliche Fort- und Weiterbildungslandschaft wiederum ist durch eine enorme Vielfalt von diversen freien und öffentlichen Trägern, unterschiedlichen inhaltlichen Ansätzen und Schwerpunktsetzungen sowie differenten Formatierungen gekennzeichnet. Dadurch ist kaum ein exaktes Abbild der Angebote zu erstellen, zumal diese Angebote erheblichen Wandlungsprozessen allein schon deshalb unterliegen, weil sie sich gezwungen sehen, sich immer wieder neu auf aktuelle Entwicklungen im gesellschaftlichen und politischen Raum einzustellen. Einen grob gerasterten Einblick in Fort- und Weiterbildungsofferten zur politischen Bildung für hauptamtliche und ehrenamtliche Kräfte in der Kinder- und Jugendhilfe und/oder im Strafvollzug sowie zivilgesellschaftliche Akteure, Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen wie etwa Eltern und weiteren Multiplikatoren und Multiplikatorinnen kann immerhin das Bundesprogramm *Demokratie leben!* eröffnen.[357]

---

356 Stichworte wie „Partizipation" und „Vielfalt" finden sich in der Mehrheit der Angebotskataloge, programmatisch jedoch scheinen eher wenige Fortbildungseinrichtungen so wie es das Hamburger Fortbildungsprogramm formuliert, das „Thema Demokratie und Soziale Arbeit zukünftig wieder in den Fokus" (Freie und Hansestadt Hamburg 2019, S. 127) zu rücken. Gleichwohl existieren Programme wie z. B. die *Kinderstube der Demokratie*, *Kinderwelten für vorurteilsbewusste Erziehung* des *Instituts für den Situationsansatz*, *Kita-Einstiege: Brücken bauen in frühe Bildung*, *Demokratie von Anfang an!* und „*WillkommensKITA* der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*, *mit-ge-macht* von *Diskurs e. V.* im Kontext des Thüringer Bildungsplans, die Fachkräften im Bereich der Kindertagesbetreuung Fähigkeiten zu demokratischer Erziehung und Bildung zu vermitteln suchen.

357 Hier wurden 2018 für die genannten Adressatengruppierungen im Programmbereich A der *Partnerschaften für Demokratie* in 220 dieser Partnerschaften insgesamt 428 Fort- und Weiterbildungen durchgeführt. Zahlreiche, nicht genau zu beziffernde Fort- und Weiterbildungsangebote wurden durch die bundeszentral aktiven Träger, die im Programmbereich C zur Förderung von Strukturentwicklung unterstützt wurden, durchgeführt. Hinzu kommen etwa 20 Modell- bzw. Sonder- und Begleitprojekte, die 2018 im Programmbereich D entsprechende Ziele verfolgten. Für die im Programmbereich B angesiedelten Landes-Demokratiezentren, konnte das Angebot des *Demokratiezentrums Hessen*, „die Weiterbildungsreihe *Systemische Beratung im Kontext Rechtsextremismus*, die für Beraterinnen und Berater bundesweit seit 2012 angeboten wird, identifiziert werden. Diese Angaben zu Aktivitäten der Fort- und Weiterbildung im Bundesprogramm *Demokratie leben!* 2015-2019 basieren auf einer schriftlichen Auskunft der Regiestelle des Programms im Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben als

Alles in allem bleibt der aktuelle Stand zu Aus-, Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, die an soziale und pädagogische Fachkräfte sowie andere Akteure im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet sind, unübersichtlich. Dieser Umstand mag einerseits angesichts des hohen Anspruchs, der mit entsprechender Bildungspraxis verbunden ist, bedauerlich sein. Er muss jedoch solange nicht unbedingt als gravierendes Problem betrachtet werden, wie durch die Absolvierung anderer Ausbildungsgänge die erforderlichen Qualifikationen erworben werden können. Dies gilt auch deshalb, weil ‚quereinsteigende' Fachkräfte, etwa aus Psychologie, Soziologie oder Geschichtswissenschaft, oftmals spezifische Perspektiven und Arbeitsweisen einbringen, die als Bereicherung politisch-bildnerischer Praxis gesehen werden können. Gleichwohl ist sicherzustellen, dass Ausbildungsgänge, deren Absolventen und Absolventinnen in Tätigkeitsfelder politischer Bildung münden, hinreichend Qualifizierungen für entsprechende berufliche Tätigkeiten bieten. Es ist daher zu empfehlen, auf der Basis einer bislang nicht vorliegenden systematischen Erforschung der Ausbildungsverläufe von Praktikern und Praktikerinnen politischer Bildung die Ausbildungsgänge, die sie durchlaufen haben, in Hinsicht auf ihre einschlägigen Qualifikationsinhalte und -methoden sowie ihr Qualifikationspotenzial zu überprüfen. Eine solche Analyse bietet eine wesentliche Voraussetzung dafür, hier geeignete Ausbildungselemente etablieren, stärken und ggf. erweitern zu können. Unbeschadet dessen ist ein Ausbau der wenigen Lehrstühle für politische Bildung notwendig. Insbesondere in Hinsicht auf die politische Jugendbildung herrscht diesbezüglich ein eklatanter Mangel.

Zugleich sind die Angebote der Fort- und Weiterbildung von Praktikerinnen und Praktikern der politischen Bildung zu intensivieren. Eine Stärkung dieser Felder ist nicht nur der möglicherweise verfolgten Erwartung zuträglich, auf diese Weise die oben angedeuteten Ausbildungslücken gleichsam ‚im Nachhinein' wenigstens teilweise kompensieren zu können. Sie ist vor allem deshalb unerlässlich, weil der rapide gesellschaftliche Wandel mit seinen komplexen und stets neuen politischen Herausforderungen die stete Fort- und Weiterentwicklung von erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen erfordert (vgl. dazu die in Kap. 1 geschilderten Megatrends und Krisen und Herausforderungen für die Demokratie). Hindernisse für sach- und fachgerechte Qualifizierungen bestehen dabei weniger in einem prinzipiellen Mangel an Fort- und Weiterbildungsofferten; Schwierigkeiten sind zurzeit auch weniger damit verbunden, Ressourcen dafür aufzutun oder geeignete inhaltliche und methodische Ansätze entwickeln und einsetzen zu können – so herausfordernd diese Aufgaben auch sein mögen. Mehr noch liegen sie darin begründet, dass Fachkräfte nahezu überall dort, wo sie eine Arbeit machen, die nicht ausdrücklich als politische Bildung ausgewiesen ist, kein oder nur ein schwach entwickeltes Selbstverständnis als Professionelle mit Zuständigkeit für demokratische Bildungsprozesse besitzen. Die daraus folgende Diffusität professioneller Haltungen zu demokratischer Bildung gilt annähernd gleichermaßen etwa für Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrpersonen ohne gesellschaftswissenschaftliche Fachausrichtung sowie für Sozialarbeitende in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie kann dazu führen, dass die Arbeit nicht mit jener Systematik und fachlichen Reflexivität betrieben wird, wie sie wünschenswert wäre.

Wo Themen des lokalen und/oder regionalen Sozialraums bearbeitet werden und zugleich Folgerungen aus dem gemeinsam Erarbeiteten nicht praxisfeldspezifisch, sondern raumbezogen angezielt werden, bieten sich akteursübergreifende Fort- und Weiterbildungen an. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und Erzieherinnen bzw. Erzieher sich im Verbund fortbilden, um konkrete schulische Verhältnisse zu verbessern, oder wenn die Lebens- und Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in einem Stadtteil oder in einem Dorf fokussiert werden und dafür z. B. Soziale und pädagogische Fachkräfte, Politikerinnen und Politiker und Behördenangehörige zusammenkommen.

Zuarbeit für diesen Kinder- und Jugendbericht vom 11.10.2019 (vgl. zum Programm https://www.demokratie-leben.de/; https://www.demokratie-leben.de/das-programm/foerderperiode-2015-2019 [10.10.2020]).

.

Teil C

17 Grundprinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung

Politische Bildung ist ein von Subjekten – in diesem Kontext von Kindern und Jugendlichen – getragener Prozess der Herausbildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit orientiert. Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Im Unterschied zu anderen Formen politischer Erziehung ist politische Bildung damit weder affirmativ noch neutral.

Politische Bildung findet im Alltag von Kindern und Jugendlichen statt und darf nicht auf intendierte Vermittlungsprozesse von Politik reduziert werden. Das Politische wird in konkreten Lebenssituationen, anhand spezifischer Probleme und in realen Konflikten erfahren. Die politischen Selbstbildungen können als Prozesse der Politisierung und der Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, in denen Interessen, Werte, Anerkennung und Ressourcen gesellschaftlich verhandelt werden. Politische Bildung – als politisches Selbst- und Weltverstehen – findet in Form von Positionierungen innerhalb dieser gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse statt. Politik ist kein rein rationaler Akt, sondern ist verbunden mit emotionalen Komponenten. Empathie, Engagement und Begeisterung, aber auch Verärgerung, Wut und Enttäuschung sind Bestandteile des Politischen und werden auch sinnlich und körperlich verarbeitet. Deshalb kann politische Bildung auch nicht nur auf die kognitive politische Analyse- und Urteilsfähigkeit abzielen. Sie muss in die Milieus eingebettet sein, in denen Politik erlebt und erfahren, Konflikte ausgehandelt und Krisen durchgestanden werden.

Die demokratische Zivilgesellschaft fördert diesen Prozess der Selbstbildung von Mündigkeit durch eine plurale Trägerlandschaft, die politische Bildung in den sozialen Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben, ermöglicht. Die Strukturen und die Inhalte dieser Angebote zur politischen Bildung spiegeln die weltanschauliche und parteiliche Vielfalt der Gesellschaft wider. Sie setzen an den lebensweltlichen Macht- und Ohnmachtserfahrungen und den subjektiven Positionierungen der Kinder und Jugendlichen an und eröffnen adäquate Reflexionsräume. Der Staat hat den demokratiepolitischen Auftrag, dieses plurale Bildungssystem zu unterstützen und zu finanzieren. Er trägt dadurch zur Reproduktion seiner eigenen politisch-kulturellen Voraussetzungen bei.

Zusätzlich wird die politische Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen durch staatlich verantwortete Angebote politischer Bildung unterstützt, die sowohl formalen als auch non-formalen Charakter haben können. Sinnvoll erscheint dies insbesondere dann, wenn eine hohe Verbindlichkeit und große Reichweite, wie z. B. in der schulischen politischen Bildung, erzielt werden kann oder Bedienstete selbst gebildet werden, wie z. B. in der Bundeswehr oder der öffentlichen, kommunalen und politischen Verwaltung. So ergänzt staatlich verantwortete politische Bildung die zivilgesellschaftliche Trägerlandschaft nach dem Prinzip der Subsidiarität.

Im Unterschied zu der plural-zivilgesellschaftlichen Bildung darf die staatlich verantwortete politische Bildung weltanschaulich und parteilich nicht gebunden sein. Sie hat die Aufgabe, Menschen darin zu unterstützen, zu einem selbstbestimmten Urteil zu kommen und – darauf gegründet – handeln zu können. Politische Bildung ist deshalb aber nicht neutral. Im Gegenteil: Ihre normative Orientierung ist in den demokratischen Grundwerten, den Menschenrechten und ihren grundrechtlichen Konkretisierungen zu finden. Politische Bildung ist deutlich positioniert, wenn menschenfeindliche Haltungen, Ideologien der Ungleichheit und der Ungerechtigkeit oder antidemokratische Einstellungen propagiert werden. Die Intentionen (auch staatlich verantworteter) politischer Bildung sind eindeutig auf den Erhalt beziehungsweise auf die Verwirklichung des Demokratischen gerichtet.

Politische Bildung fördert die Parteinahme und die Widerständigkeit gegen jede Form antidemokratischer Positionierungen und Entwicklungen. So gerät sie zwangsläufig in einen Konflikt mit Gruppierungen und Parteien, die ihre politische Programmatik von den demokratischen Grundwerten entkoppeln. Insbesondere aus solchen Kreisen wird deshalb die Auffassung kolportiert, politische Bildung müsse neutral sein. Aber das ist sie nicht und kann es auch nicht sein Deshalb müssen alle bildungs- und jugendpolitisch Verantwortlichen solchen Forderungen und Kampagnen entschieden entgegentreten und ihrem pädagogischen Personal, das politische Bildung als Demokratiebildung begreift, zur Seite stehen.

Gleichwohl darf politische Bildung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern nicht instrumentalisiert und auf Grundlage des umstrittenen Extremismusbegriffs für politische Ziele funktionalisiert werden. Als

politische Bildung ist sie ihrem Wesen nach subjektorientiert und fördert die Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen. Damit wirkt sie präventiv auch antidemokratischen Radikalisierungen entgegen. Jedoch kann die politische Bildung nicht primär für die Erziehung vermeintlich herausfordernder Jugendlicher oder für die Abwehr potenzieller Gefährderinnen und Gefährder in Anspruch genommen werden. Prinzipiell sollte die politische Bildung auch nicht für andere politische Anliegen oder gesellschaftliche Probleme funktionalisiert werden.

In den vergangenen fünfzehn Jahren wurde die politische Bildung verstärkt durch Kompetenzen sowie durch deren Standardisierung und Messung gesteuert. Diesem Ansatz liegt ein funktionales Kompetenzverständnis zugrunde, das auf Outcome – d. h. auf die Folgen und die Verwertbarkeit – von Wissen in Lebens- und Verwendungsbezügen orientiert ist. Diese Nutzenlogik des Wissens steht in Kontrast zu einem Bildungsverständnis, das auf die Selbstentfaltung und geistige Vervollkommnung von Kindern und Jugendlichen zielt. Für die Politische Bildung ist die Orientierung an der Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation der Lernenden auch in den Zeiten der Kompetenzmodellierung und -messung wesentlich geblieben. Auch zukünftig darf die politische Kinder- und Jugendbildung nicht marktförmig gesteuert werden. Bildungs- und jugendpolitisch muss deshalb gewährleistet werden, dass sich die Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung nicht zulasten der Themen und Inhalte auswirkt.

Im Prozess politischer Weltaneignung werden auch die individuellen Möglichkeiten, die sozialen Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert, unter denen dieser stattfindet. Politische Bildung hinterfragt und kritisiert exkludierende Strukturen und befähigt Kinder und Jugendliche, für ihre Teilhaberechte im Sinne einer Inclusive Citizenship (vgl. Abs. 2.3.1.6) einzutreten. Politische Bildungsprozesse sind Aushandlungsprozesse. Es darf deshalb nicht nur darum gehen, Kinder und Jugendliche in bestehende gesellschaftspolitische Verhältnisse einzugliedern. Als mündige Menschen müssen sie dabei gefördert werden, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu analysieren, sich ein kritisch-reflektierendes Urteil zu bilden und Handlungsstrategien zu entwickeln, um selbst aktiv politische Prozesse zu beeinflussen. Die Angebote der politischen Bildung müssen sich an alle richten und alle erreichen. Bildungspolitisch und von Trägerseite aus ist deshalb eine inklusive politische Bildung zu gewährleisten, die gesellschaftliche Behinderungen und soziale Praxen des Ausschlusses sichtbar macht und dadurch reduziert, dass Schwellen und Barrieren für Teilnehmende abgebaut sowie aufsuchende Angebote für ausgeschlossene Gruppen etabliert werden.

Politische Bildung und politische Partizipation stehen in einem Wechselverhältnis. Einerseits motiviert die Beteiligung an politischen Aktivitäten zur politischen Bildung. Andererseits erweitert politische Bildung das Repertoire möglichen politischen Handelns. Deshalb ist es so wesentlich, dass Kinder und Jugendliche ihre sozialen Räume (mit)gestalten können. Sie sollten in ihrer Lebenswelt weitgehende Beteiligungsmöglichkeiten erhalten. Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen zeichnet sich dadurch aus, dass diese über Rechte und Ressourcen verfügen, um über reale Konflikte und Probleme zu verhandeln und zu entscheiden. Die Settings und Formate der politischen Bildung sollten laufend daraufhin überprüft werden, ob und wie neue Partizipationsformen geschaffen werden können. Dabei muss Scheinpartizipation vermieden werden. Beteiligung muss von Beginn an erfahren werden. Das betrifft auch die Bildungsprozesse selbst. Politische Bildung funktioniert nicht ohne die substanzielle Beteiligung junger Menschen an den Entscheidungen über Inhalte, Zielsetzungen, Methoden und Räume politischer Bildung.

Gleiches gilt für gesellschaftliche Partizipation. Auch hier darf die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen keine Scheinpartizipation darstellen. Vielmehr müssen die Maßnahmen transparent und responsiv mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt werden. Es geht um die Qualität der Partizipation und um die ernsthafte Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten. Das gesetzliche Abstimmungs- und Wahlalter sollte deshalb auf allen staatlichen Ebenen abgesenkt werden. Die Diskussion über eine Ausdehnung auf das passive Wahlrecht sollten unter der Perspektive der Ausweitung von Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche weitergeführt werden. Außerdem sollten weitere Modelle zur verbindlichen Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in politische Entscheidungen etabliert werden. Dies können Kinder- und Jugendparlamente oder andere Beteiligungsgremien sein, die verbindliche Rede-, Anhörungs-, Antrags-, Veto- oder Mitentscheidungskompetenzen haben. Diese Öffnungs- und Erweiterungsprozesse sind nötig und sie sind möglich, wenn sie systematisch durch politische Bildung begleitet werden.

Kinder und Jugendliche haben politische Rechte. Diese sollten garantiert werden, indem Kinderrechte umfassend umgesetzt und rechtlich verankert werden. Dazu zählt auch ihre Aufnahme in das Grundgesetz und in die Landesverfassungen.

Außerdem haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf politische Bildung. Dieses Recht garantieren bereits viele Landesverfassungen. Es sollte auch in den anderen Landesverfassungen verankert werden, dass der Bildungsauftrag die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger umfasst und hierfür kritisches Denken, die Achtung der Menschenwürde, die Anerkennung der Menschenrechte und der politischen Gleichheit sowie der Wille zu sozialer Gerechtigkeit sowohl durch ein eigenes Unterrichtsfach als auch durch außerschulische politische Bildung gefördert werden müssen.

18 Raumbezogene Perspektiven und Empfehlungen

18.1 Familien

Die Familie ist eine bedeutsame Ressource in der Herausbildung von politischen Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 5 dieses Berichtes). Ihr Einfluss reicht von der Entwicklung basaler Werte, die für die substanzielle Dimension des hier präferierten Demokratiebegriffs von Bedeutung sind, über die konkreten kindlichen Erfahrungen von Partizipation und Mitbestimmung im Familienalltag und den Einfluss der Familie – sprichwörtlich am Küchentisch – bei der Herausbildung von politischen Orientierungen oder Parteipräferenzen bis hin zur Tradierung persönlicher Erlebnisse der Großeltern- und Elterngeneration, die sich auf die politischen Einstellungen von Jugendlichen auswirken können.

Ob, wie und in welchem Umfang politische Bildungsprozesse in Familien angeregt werden, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Eine zentrale Rolle für eine gelingende Demokratiebildung spielen dabei die sozioökonomischen Ressourcen der Familie, wie die Ausführungen in Kapitel 5 gezeigt haben. Denn Bildungschancen in Deutschland sind insgesamt nach wie vor an den sozialen Status und das Bildungsniveau der Eltern gekoppelt. Ein prekärer sozioökonomischer Status der Elterngeneration kann somit auch die Akzeptanz des politischen Systems bei Jugendlichen beeinflussen. Die sozioökonomische Stärkung von Familien, die Verminderung von Armutsrisiken, z. B. bei Alleinerziehenden, können daher indirekt auch eine Stärkung des Potenzials von Familien für eine demokratische Bildung sein.

Insbesondere mit Blick auf Kindertagesstätten und Schulen als weitere relevante Instanzen der politischen Sozialisation sollten Familien in Form von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gestärkt und Eltern dabei aktiv als eine wichtige Ressource in der Herausbildung von demokratischen Orientierungen in schulischen und außerschulischen Maßnahmen zur Demokratiebildung erachtet und eingebunden werden. Dabei sollten Eltern für ihre Rolle als zentrale Akteure in der politischen Sozialisation ihrer Kinder sensibilisiert und vorbereitet werden und eine Begleitung finden, z. B. durch die Entwicklung eines qualifizierten Informations- und Bildungsangebotes zum Thema Demokratiebildung, in dem beispielsweisedie Bedeutung der Beziehungsqualität, der Erziehungsstile oder die Reflexion eigener politischer Haltungen usw. für die Herausbildung von politischen Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen systematisch erörtert werden.

Diesen Themen müsste auch im Kontext der verschiedenen Angebote der *Familienbildung* zukünftig ein deutlich größeres Gewicht zukommen. Die *Familienbildung* hat erst in den letzten Jahren wieder intensiver begonnen, sich mit dem Thema Demokratieförderung und -bildung auseinander zu setzen. Dies gilt es fortzuführen und für die verschiedenen Adressatengruppen weiterzuentwickeln. Die Herausforderung besteht darin, Konzepte der *Eltern- und Familienbildung* zu entwickeln, wie in Familien demokratisch orientierte politische Sozialisations- und Bildungsprozesse angeregt werden können, die über die bisher vertrauten Themen gewaltfreie Erziehung, demokratische Erziehungsstile, Stärkung der Selbstwirksamkeit u. ä. hinausführen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei jenen Angeboten der *Familienbildung* zu, in deren Mittelpunkt die konkreten und alltagsnahen Begegnungen von Familien aus unterschiedlichen Kontexten im Mittelpunkt stehen (wie z. B. in den Familienzentren). Konzepte wie z. B. antirassistische Familienbildung können dort nicht nur informativ vermittelt, sondern im Alltag praktiziert und gelebt werden.

Allerdings sind Eltern und Familien nicht als zu belehrende Akteure zu betrachten; vielmehr gilt es Formen zu entwickeln und zu fördern, in denen ihre aktive(re) Einbeziehung zur demokratischen Mitgestaltung von zentralen sozialen Räumen wie Kita oder Schule erfolgt. Das in diesem Bericht präferierte Konzept der sozialen Räume betrachtet diese einzelnen Räume nicht isoliert voneinander; einzelne Räume wie z. B. Familie, Kitas und Schule weisen vielerlei Schnittstellen auf und die Kooperation „auf Augenhöhe“ zwischen den erwachsenen handelnden Akteuren dieser Räume kann ein wichtiger Beitrag für die Demokratiebildung und damit auch für demokratische Familienbildung sein.

In diesem Zusammenhang ist wichtig: Eltern und Familien auch als Betroffene von antidemokratischen Orientierungen und den damit einhergehenden Verhaltensweisen zu betrachten. Familien benötigen in solchen stark belastenden und krisenhaften Situationen Unterstützung und Hilfestellungen. Mit Blick auf o. g. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sollte z. B. in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Fachkräften in der Kindertagesbetreuung die Elternarbeit eine stärkere Rolle spielen, denn exemplarisch zeigen die Erkenntnisse aus dem Kontext Familie und Rechtsextremismus, welchen gelingenden bzw. misslingenden Anteil

die Schule in der Bewältigung von solcherlei krisenhaften Situationen spielen kann (vgl. Schmitt 2019; Dürr 2019).

Weiterhin gilt es, die bestehenden Angebote in der Beratung von Familien von jungen Menschen mit einer rechtsextremistischen oder islamistischen Orientierung zu stärken und auszubauen; ihre Arbeit, die v. a. von Bundes- und Landesprogrammen zeitlich befristet finanziert wird, droht (immer wieder) dann in den Hintergrund zu treten, wenn andere Themen die Konjunkturen der Förderprogramme bestimmen. Die in den vergangenen Jahren gewonnenen Erkenntnisse sollten stattdessen konzentrierter und stärker in die vorhandenen Regelangebote der Erziehungsberatungsstellen transferiert werden.

18.2 Kindertagesbetreuung

In der Kindertagesbetreuung machen Kinder nur dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn sie mit ihren Fragen ernst genommen werden und es den Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, den Alltag auf Basis der Kinderrechte zu gestalten, also die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder zu garantieren. Das Recht auf Partizipation (gem. Art. 12 UN-KRK), das jedem Kind von Anfang an garantiert werden muss, bringt hohe Anforderungen an Formen und Methoden der frühkindlichen Bildung mit sich. Wie involvierend und partizipativ Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen den Alltag gestalten und Interaktionsimpulse setzen, hat einen gravierenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern. Deren Bereitschaft und Kompetenz zur Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme ist unmittelbar verknüpft mit dem Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe, den Kindern in Einrichtungen erfahren.

Obwohl umfassende empirische Analysen fehlen, geht aus relevanten Projektberichten hervor, dass die Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Kinderrechten, die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen und vor allem die Verwirklichung des Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung bisher nicht überwiegend Alltagsrealität in den Kindertageseinrichtungen sind.

Angesichts der Vielfalt und Menge dessen, was an Aufgaben in der frühkindlichen Bildung ansteht, sollten sich deshalb alle Maßnahmen an folgenden *übergeordneten Prinzipien* orientieren:

– *Fokus auf den substanziellen Kern von Demokratie:* Kinder müssen verlässlich erfahren, dass es einen nicht verhandelbaren Kern demokratischen Zusammenlebens gibt: Sie müssen fundamentale Prinzipien erleben können, zu denen die Orientierung an der unveräußerlichen Würde des Menschen, den Menschen- und Kinderrechten gehören sowie die Orientierung an Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung ebenso wie Rechtsstaatlichkeit und der Schutz vor Diskriminierung.
– *Fokus auf Verminderung von Widerspruchserfahrungen zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie:* Machen Kinder nicht verlässlich die Erfahrung, starke Schutz- und Beteiligungsrechte zu haben, ergibt sich eine Widerspruchserfahrung zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie, die die Glaubwürdigkeit und Geltung demokratischer Werte untergräbt. Gelegenheiten zu Demokratieerfahrungen dürfen daher nicht auf Projekte oder Gremien beschränkt sein. Vielmehr geht es darum, die Erfahrung von Kindern im pädagogischen Alltag unter Regelbedingungen mit den zentralen Prinzipien von Demokratie altesgerecht und verlässlich in Übereinstimmung zu bringen. Offensives systematisches Thematisieren von Widerspruchserfahrungen ist die Voraussetzung für die Beseitigung von Demokratiedefiziten
– *Fokus auf pädagogisch Handelnde im Team:* Interaktionskompetenzen von Fachkräften entscheiden darüber, ob Kinder den substanziellen Kern von Demokratie im institutionellen Alltag unmittelbar erfahren können oder nicht. Entsprechende Schulung/Förderung/Maßnahmen für Fachkräfte sollten speziell für die aktuell und zukünftig pädagogisch Handelnden im Team angeboten werden. Die Entwicklung der Interaktionsqualität von pädagogischen Fachkräften soll durch fortlaufende dialogische Werteklärungs- und Reflexionsprozesse im Team unterstützt werden. Pädagogische Fachkräfte sollten hinsichtlich kinderrechts- und demokratiebasierter Gesprächsführung, beim Aufbau eines diskriminierungssensiblen Beschwerdemanagements und in Bezug auf vorurteilsbewusste Kooperation mit Familien gestärkt werden und hierfür die notwendigen Fachberatungsressourcen verbindlich erhalten sowie Kompetenzen auch berufsbegleitend erwerben können.
– *Fokus auf Zusammenarbeit mit Familien:* Die Stärkung der individuellen Interaktionskompetenz aller Fachkräfte muss ergänzt werden durch institutionelle Maßnahmen der Team- und Organisationsentwicklung (z. B. Entwicklung von Leitbildern, Konzepten) sowie durch den Aufbau von Bildungspartnerschaften mit

Familien im Sozialraum. Kindertageseinrichtungen stehen in besonders engem Kontakt mit Familien und können somit eine herausgehobene Funktion wahrnehmen: Sie können niedrigschwellige Unterstützungs- und Beratungsangebote für Familien leisten, z. B. Sozial- und Erziehungsberatung oder Unterstützung bei Anzeichen von antidemokratischen Orientierungen. Das ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil Familien eine zentrale Ressource in der Herausbildung von politischen Überzeugungen bei Kindern sind. Dafür müssen Familien als Partner auf Augenhöhe zur demokratischen Mitgestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen systematisch stärker einbezogen werden. Die Kooperation mit Familie zu verbessern und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu stärken, gehört zu den mittelfristig auszubauenden Aufgaben in der Kindertagesbetreuung.

18.3 Schule

Die Schule zählt zu den relevanten Orten politischer Sozialisation sowie politischer Bildung. Denn durch sie werden alle Menschen in der Kindheit und Jugend erreicht. Zudem ist die politische Bildung in der Schule in sehr unterschiedlicher Weise institutionalisiert; erstens in Form eines speziell ausgewiesenen Unterrichtsfachs zur politischen Bildung, zweitens als Querschnittsaufgabe aller Fächer, drittens als Bildungsstruktur der Schule und viertens als demokratische Schulentwicklung. Die Kommission erkennt Potenziale politischer Bildung in allen Bereichen der Schule, diagnostiziert Defizite in deren Aussschöpfung und empfiehlt, die politische Bildung in allen vier genannten Bereichen substanziell (weiter-) zu entwickeln. Die Schule in der Demokratie, die Schule der Demokratie und die demokratische Schule bedürfen zunächst und zuvorderst einer stärkeren Verankerung und einer systematischen Sicherstellung politischer Bildung in allen Schulstufen und auf allen Ebenen der Institution.

Für eine gelingende politische Bildung in der Schule ist es notwendig, dass ein speziell ausgewiesenes Unterrichtsfach mit einer Mindestausstattung von zwei Unterrichtstunden pro Woche von Klassenstufe fünf bis zehn in der Stundentafel sowie in der Sekundarstufe II verankert wird. In der Grundschule benötigt die politische Bildung einen festen und adäquaten Platz im Rahmenplan des Sachunterrichts um die politische Bildung in dieser Schulform weiter zu stärken. Denn in der Grundschule wird dieser Bildungsbereich häufig unterschätzt.

Auch in den weiterführenden Schularten muss die Politische Bildung gestärkt werden, denn das Unterrichtsfach der politischen Bildung wird häufig in integrierten Fächern (z. B. mit Geschichte, Wirtschaft, Recht, Soziologie oder Medienbildung) oder an Integrierten Gesamtschulen im Fach Gesellschaftslehre gemeinsam mit Geschichte und Geografie unterrichtet. Die anspruchsvollen fachlichen und interdisziplinären Aufgaben spiegeln sich dabei häufig weder im Stundenanteil Politischer Bildung noch in der Einstellungspraxis und Qualifizierung der Lehrkräfte wider. Zu einer Stärkung des Unterrichtsfachs und des Bildungsbereichs könnte eine einheitliche Fachbezeichnung „Politische Bildung" beitragen.

In allen Bundesländern sollten zudem verbindliche fachliche und fachdidaktische Ziele und Anforderungen für Lehrkräfte in der politischen Bildung entwickelt werden. Diese fachliche Qualifikation wird durch Studium und Referendariat erworben. Fachfremd Unterrichtende müssen auf ein Minimum reduziert werden und sich mindestens durch die Teilnahme an zertifizierten Weiterbildungsmaßnahmen qualifizieren.

Die Masterverordnungen für Lehramtsstudiengänge sollten dahingehend überarbeitet werden, dass die Demokratiebildung darin als eine Querschnittsaufgabe formuliert wird. Alle Studierenden eines Lehramts müssen an der Universität verbindlich ein Modul „Demokratiebildung" belegt haben in dem sie sich mit Fragen der politischen Bildung an der Schule auseinandergesetzt haben.

Politische Bildung ist mehr als ein Unterrichtsfach. Sie ist sowohl fachspezifisches, fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen als auch Unterrichtsprinzip und Aufgabe demokratischer Schulkultur und -entwicklung. Zur Umsetzung dieser Aufgaben müssen curriculare Freiräume und deutlich mehr zeitliche und personelle Ressourcen bereitgestellt werden. Sinnvollerweise sollten schulische Koordinationsstellen für Politische Bildung eingerichtet werden, deren Tätigkeit durch Anrechnungsstunden aufgewertet wird. Die Demokratiebildung sollte auch in Aus- und Fortbildung der Schulsozialarbeit verbindlich integriert werden.

Schulentwicklung sollte als demokratische Schulentwicklung vorangetrieben und damit verbunden die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Schule und im Unterricht deutlich ausgeweitet werden. Dies schließt die Schaffung von wirkungsvollen und nachhaltigen Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern ebenso ein wie ihre Beteiligung an der Schulentwicklung – und zwar von Anfang an und so weit wie möglich.

Das bedeutet auch, dass die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler in ihrem Mandat nicht nur auf schulpolitische Fragen begrenzt sein sollten. Schulen sind wichtige Räume der politischen Sozialisation. Die Schülerinnen und Schüler müssen auch über Möglichkeiten verfügen, in den verschiedenen Sphären des Politischen zu agieren.

Die schulischen Kooperationsstrukturen mit Partnern der außerschulischen politischen Jugendbildung sind – insbesondere im Kontext von Modellen der Ganztagsschule – auszubauen.

18.4 Ganztagsbildung

Zusammenarbeit mit Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung weiterentwickeln und ermöglichen

In der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen der Ganztagsbildung hat politische Jugendbildung nur in Form von Projekttagen, Projektwochen oder anderen zeitlich befristeten Angeboten sowie als ein Moment neben anderen im Kontext der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit einen Stellenwert. Die Ergebnisse des vorliegenden Berichtes machen deutlich, dass es vor diesem Hintergrund einer deutlichen Intensivierung und Verbreiterung der Kooperationen mit den außerschulischen Trägern der politischen Jugendbildung zur Ausgestaltung der Ganztagsangebote an Schulen bedarf. Aus der Sicht dieses Berichtes werden die Potenziale der Ganztagsbildung nicht ausgeschöpft, wenn darin nicht auch politische Bildung als Komplementärangebot zu den unterrichtlichen Angeboten einen systematischen Stellenwert erhält.

Um dies zu ermöglichen, bedarf es erstens allem voran empirischen Wissens über die bislang vorhandenen Angebote und Strukturen, ihre Möglichkeiten und Grenzen. Es ist mehr als bedauerlich, dass in Forschung und Fachdiskursen zwar immer wieder von Bildungsangeboten im Rahmen des Ganztages gesprochen wird, aber nur selten unterschieden wird, um welche Bildungsinhalte und Strukturen es dabei geht. Auf diese Weise bleiben die Spezifika politischer Bildung unsichtbar. Zweitens bedarf es ergänzend zu den üblichen Kriterien der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe einer fachlichen Verständigung darüber, was außerschulische politische Jugendbildung im Kontext der Ganztagsbildung beitragen kann, darf und muss und wie mit den je unterschiedlichen Ansprüchen und Zielsetzungen (beispielhaft sichtbar an der Debatte um weltanschauliche und parteiliche Neutralität) von Schule und außerschulischen Angeboten umgegangen werden kann. Absehbar wird es darum gehen, die Grenzen und Möglichkeiten eines neuen hybriden Raumes politischer Bildung für junge Menschen im Schulalter und im schulischen Kontext fachlich auszuloten.

Die neue Herausforderung: politische Bildung im Rahmen von Ganztagsbildung im Grundschulalter

Sollte, wie von der aktuellen Bundesregierung geplant, der Rechtsanspruch auf Ganztagsbildung im Grundschulalter im SGB VIII verankert werden, werden Angebote der außerunterrichtlichen Ganztagsbildung im Grundschulalter eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Damit eröffnet sich für die politische Bildung ein neues Praxisfeld. Allerdings müsste sie dafür ihren Blick stärker als bisher auf die Altersgruppe der Grundschulkinder lenken und für diese Altersgruppe und die entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen, wie sie zukünftig an Grundschulen, Horten, Tagesheimen u. ä. anzutreffen sind, entsprechende fachliche Konzepte entwickeln. Darüber hinaus bedarf es der Entwicklung neuer Kooperationen in diesem Bereich, der Einbindung der Akteure der außerschulischen politischen Bildung in die multiprofessionellen Teams in den Schulen.

Schaffung der Voraussetzungen

Sollen Akteurinnen und Akteure der außerschulischen Jugendbildung stärker in die Gestaltung des Ganztags eingebunden und dort insbesondere die politische Bildung in der Ganztagsbildung gestärkt werden, benötigen auch diese Strukturen einen Ausbau der personellen und räumlichen Infrastruktur. Damit gelingenden Kooperationsbeziehungen nicht auf den Schultern engagierter Schulleitungen und Lehrkräfte sowie außerschulischer Akteurinnen und Akteure liegen, müssen alle Verantwortlichen die strukturelle Verankerung der außerschulischen politischen Bildung im Rahmen des Ganztags sichern. Stärker als bisher müssen politische Bildungsangebote als Momente der kommunalen Bildungslandschaften und als Bildungsangebot im Ganztag ausreichend Berücksichtigung finden.

Außerschulische Jugendbildung muss ihre Stärken und eigenen Qualitätsstandards in die Ganztagsbildung einbringen können, um ihren Beitrag zur Demokratisierung von Schule leisten zu können

Die Akteurinnen und Akteure außerschulischer Jugendbildung und ihre Angebote im Kontext der Schule sind nicht auf seminarförmigen Unterrichtsersatz oder sozialarbeiterische Hilfen zu verkürzen. Außerschulische Jugendbildung im Kontext von Schule darf nicht zu einer Dienstleistung für Schule werden. Sie muss vielmehr ihre wesentlichen Gestaltungsprinzipien, wie Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation oder Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, beibehalten und als eigenständige Qualität und Stärke einbringen und produktiv für die Entwicklung der Ganztagsschule nutzen können.

Kindern und Jugendlichen Partizipation in der Ganztagsbildung ermöglichen

Neben Schulen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren müssen Kinder und Jugendliche selbst in die Konzeption der Ganztagsmodelle eingebunden und an ihrer Umsetzung beteiligt werden. Der Ganztag darf für Kinder und Jugendliche nicht zur Fortsetzung eines normierten, vorstrukturierten und allein von Unterricht geprägten Bildungsraums werden. Kinder- und Jugendliche müssen ihre Interessen in Ganztagsangeboten wiederfinden und es müssen ihnen ausreichend Gelegenheiten gegeben werden, an der Gestaltung dieser Angebote mitzuwirken sowie auch eigenverantwortlich Angebote im Ganztag für sich und für ihre Peers zu gestalten. Eine Gestaltung des Ganztagsangebots von den Kinder- und Jugendlichen selbst kann jedoch auch bedeuten, dass sich Kinder und Jugendliche bewusst Freiräume im Rahmen der Ganztagsbildung schaffen. Die Gestaltung der eigenen Freiräume sollte im Ganztag aktiv befördert werden, denn auch diese Freiräume bieten demokratische Bildungsmöglichkeiten, denn die Gestaltung des eigenen Bildungsraumes befähigt Kinder und Jugendliche zur Selbstorganisation und Selbstbestimmung im Sinne ihrer Interessen.

Gemeinsame Konzepte politischer Bildung definieren

Schulische und außerschulische politische Bildung unterscheiden sich im Kern voneinander. Die produktive Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung setzt Differenz und wechselseitige Anerkennung dieser Differenz voraus. Außerschulische Träger müssen ihr Selbstverständnis (z. B. bezüglich der Kompetenzen, Ansätze, Inhalte) aktiv in der Zusammenarbeit mit Schule und Ganztag einbringen, damit die Stärken und Ansätze im Bildungssetting der Schule sowie auch im außerschulischen Jugendbildungsbereich zur Geltung kommen. Es empfiehlt sich daher, nicht nur nach Übereinstimmungen zu suchen, quasi als kleinstem gemeinsamen Nenner, sondern die Chance vor allem darin zu sehen, die jeweiligen Besonderheiten aufeinander zu beziehen und die Unterschiede von Bildungskonzepten, professionellen Profilen und Methoden zur qualitativen Verbesserung von Bildungsangeboten zu nutzen.

Gute politische Bildung in der Ganztagsbildung findet an vielen Lernorten statt

Zentrale Orte der Ganztagsbildung sind die Ganztagsschule sowie für Kinder im Grundschulalter der Hort sowie die Ganztagsschule. Ganztagsbildung bietet jedoch auch die Chance zur Öffnung von Schule hin zu anderen Lernorten politischer Bildung in der Region und im Sozialraum. Und das nicht nur als einmaliges außerunterrichtliches Angebot oder Exkursion, sondern strukturell verankert im Raum Ganztagsbildung. Das Lernen zum Beispiel in Bildungsstätten, Gruppenräumen oder im Sportverein kann zudem mit spezifischen Bildungsmöglichkeiten einen wichtigen Ermöglichungsraum für die Ganztagsbildung bieten. Politische Bildungsangebote an außerschulischen Lernorten erleichtern es, eigene Anliegen und Interessen außerhalb des Systems Schule zu reflektieren und zu artikulieren. Der Wechsel des Lernortes kann die Auseinandersetzung mit polarisierten Debatten oder Konflikten befördern. Auch kann die Schnittstelle zwischen politischer Bildung und politischer Aktion in einem freiwilligen Bildungssetting oftmals leichter thematisiert und pädagogisch begleitet werden, als dies in der Schule möglich wäre. Dem Ausbau der Ganztagsschule sollte eine sozialräumliche Betrachtung der gesamten Bildungsangebote in einem Stadtteil vorausgehen. Gerade die Öffnung von Ganztagsbildung kann Kindern und Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten ihrer Lebenswelt und des Ortes, an dem sie leben eröffnen. Diese Potenziale der Öffnung der Lernorte müssen in den Gesamtkonzepten der Ganztagsbildung von Beginn an verankert werden, damit Ganztagsbildung nicht sozialräumlich auf die Institution Schule beschränkt bleibt.

18.5 Berufliche Bildung, Berufs- und Arbeitswelt

Berufliche Bildung und politische Bildung sind in Deutschland historisch eng verzahnt. Bereits die Erfindung der dualen Berufsausbildung durch Kerschensteiner war mit der Idee der Politischen Bildung als Kernaufgabe beruflicher Bildung verbunden. Daran hat sich bis heute nichts geändert. In Deutschland nehmen ca. drei Viertel der Menschen im Verlauf ihres Lebens an einem unmittelbar berufsqualifizierenden Bildungsgang teil oder besuchen eine berufsbildende Schule. Die berufsbildenden Schulen sind eine zentrale gesellschaftliche Integrationsinstanz (z. B. Menschen mit und ohne Fluchterfahrungen, Menschen mit und ohne schulische Abschlusszertifikate, Menschen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Herkunftsmilieus, Schülerinnen und Schüler aus allen weiterführenden Schularten etc). Berufliche Bildung trägt erheblich dazu bei, die Strukturen sozialer Ungleichheit abzubauen, die auch im Feld der Politischen Bildung, der politischen Teilhabe und Mitwirkung besteht. Berufsbildende Schulen sind gleichzeitig aber auch für viele Menschen in ihrem Lebenslauf der letzte Ort der Begegnung mit institutioneller Politischer Bildung. Politische Bildung im berufsbildenden Schulsystem ist zudem von großer Bedeutung für die Lernenden, weil das Bedürfnis an politisch-gesellschaftlichem Orientierungswissen in der biografisch fordernden Übergangsphase von der Schule in die Arbeitswelt stark ausgeprägt ist. Politische Bildung unterstützt die Lernenden beim Übergang in die Arbeitswelt und bei der demokratischen Gestaltbarkeit von Wirtschaftsprozessen. Die genannten Gründe machen deutlich, dass der politischen Bildung im Kontext beruflicher Bildung eine besondere Bedeutung zukommt. Gleichzeitig führt die politische Bildung im Kontext der beruflichen Bildung jedoch ein Schattendasein. Die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts ist aus diesem Grund der Meinung, dass ...

(1) politische Bildung an Beruflichen Schulen deutlich mehr Aufmerksamkeit verdient

(2) sie eine einheitliche Benennung und Ausstattung im Bildungsbereich und damit verbunden eine konsequente Überarbeitung von Lehrplänen und Prüfungsvorgaben benötigt. Als Orientierungswert sollte dabei gelten, dass sowohl im Kontext vollzeitschulischer Bildungsgänge als auch bei Bildungsgängen im Bereich der dualen Ausbildung mindestens zwei Wochenstunden politische Bildung sicherzustellen sind.

(3) bei der notwendigen Überarbeitung zentraler Bildungsvorgaben (Lehrpläne und Abschlussprüfungen) zudem dafür Sorge zu tragen ist, dass die genuin politischen Fragestellungen nicht im Schatten ökonomischer und rechtlicher Themen stehen.

(4) die überfachlichen Aufgaben und Kompetenzen der Schülervertretungen und Schülermitverwaltung in den berufsbildenden Schulen dringend ernst genommen und institutionell gestärkt werden müssen. Wichtig wäre dabei grundlegende Modelle von Schülerinnen- und Schülerbeteiligung zu entwickeln, die auf diesen spezifischen Bildungskontext abgestimmt sind, da Modelle aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen (auf die dualen Ausbildungskontexte) nicht vorbehaltlos übertragen werden können.

(5) eine besonders vernachlässigte – gleichzeitig aber durchaus große und wichtige – Zielgruppe im Kontext der beruflichen Bildung die Schülerinnen und Schüler des Übergangssystems sind. Sie erfahren im Schulberufssystem bislang häufig nicht die Aufmerksamkeit, die sie verdienen. Das liegt im Wesentlichen daran, dass die meisten Lehrkräfte auf diese Gruppe didaktisch nicht vorbereitet sind, weil der Bedarf an Lehrkräften seit vielen Jahren durch Quer- und Seiteneinsteiger oder schulartfremd qualifizierte (Gymnasial-)Lehrkräfte abgedeckt wird. Deshalb muss die Aus- und Weiterbildungssituation der Lehrkräfte in diesem Bereich dringend in den Blick genommen und entsprechend angepasst werden. Lehrkräfte, die in beruflichen Schulen unterrichten, benötigen spezifische Qualifikationen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung.

(6) Lehrkräfte an beruflichen Schulen zudem Bildungsmaterialen zu politischer Bildung benötigen, die speziell für diese Zielgruppe aufbereitet wurden. Bislang existieren für die politische Bildung in beruflichen Schulen kaum geeignete Materialien.

(7) nicht nur Lehrkräfte, sondern auch die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder im Hinblick auf den Umgang mit Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung oder allgemeiner den Umgang mit politischen und berufsethischen Fragen nur selten qualifiziert sind. Entsprechende Maßnahmen müssen dringend auch in die Ausbildereignungsprüfung mit aufgenommen werden.

Für die gewerkschaftliche und arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung halten wir des Weiteren folgende Handlungsempfehlungen für zentral:

Angebote gewerkschaftlicher politischer Jugendbildung bewegen sich zwischen den politischen Anliegen organisierter Interessenvertretungen von abhängig beschäftigten jungen Menschen und den arbeitsweltbezogenen Bildungsansprüchen, Jugendliche und junge Erwachsene zu einer aktiven demokratischen Mitgestaltung von Arbeits- und Produktionsverhältnissen zu befähigen. Aufgrund der gewerkschaftlichen Strukturen, die eher in größeren Betrieben und Unternehmen eine Organisations- und Gestaltungsmacht entfalten, geraten Jugendliche in nicht-tariflich gebundenen Kleinbetrieben, befristet Beschäftigte, junge Erwachsene ohne qualifizierten Schulabschluss und Ausbildung sowie Jugendliche in Übergangssystemen vielfach nicht in den Blick der etablierten gewerkschaftlichen Jugendvertretungen. Gerade auf diese unterschätzten Zielgruppen müssten jedoch die Angebote der arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung stärker ausgerichtet und entsprechende didaktische Zugänge entwickelt werden.

Gute Arbeitsbedingungen sind nicht nur ein Ziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, sondern ein hohes Niveau politischer Bildungsangebote setzt gleichfalls entsprechende Arbeitsbedingungen für gewerkschaftliche und gewerkschaftsnahe Bildungsträger voraus. Auch zur Koordination und Betreuung ehrenamtlicher Tätigkeiten von Teamerinnen und Teamern sind deutlich mehr qualifizierte pädagogische bzw. in der Erwachsenenbildung geschulte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erforderlich, deren Vertragsstrukturen nicht an befristete Projektfinanzierungen gebunden sind. Bildung braucht Zeit – bei Teilnehmenden sowieTeamerinnen und Teamern.

18.6 Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen als Räume politischer Bildung

Informelles Lernen durch Engagement in sozialen Bewegungen unterstützen und die Gemeinnützigkeit von Bewegungsakteuren stärken

Jugendkulturen sowie soziale Bewegungen und Protestformationen als soziale Räume können über enorme Potenziale für die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen verfügen. Vor allem Demokratie als Erfahrung ist in diesen Teilräumen für die Akteurinnen und Akteure erlebbar. Die Selbstaneignung und Konstituierung als (kollektive) politische Subjekte und Akteurinnen und Akteure kann eine Kraftreserve für die zukünftige Entwicklung der bundesrepublikanischen Demokratie in Europa sein. Inwiefern sich Demokratie als Erfahrung und als Struktur für Kinder und Jugendliche in den Räumen sozialer Bewegungen und Jugendkulturen tatsächlich verwirklichen lässt und damit Auswirkungen auf die politische Kultur zeitigen, müsste wissenschaftlich jedoch noch deutlicher ausgeleuchtet werden.

Die strukturellen und flächendeckenden Angebote solltendie Prozesse der Selbstorganisation der jungen Menschen in (sozialen oder politischen) Bewegungenbegleiten und unterstützn, z. B. durch einen Zugang zu öffentlichen Räumen für selbstorganisierte Plena und Workshops oder durch offene Politikwerkstätten mit beratenden Ansprechpartnerinnen und -partnern für rechtliche und organisatorische Fragen. Demgegenüber ist die aktuelle rechtliche Auslegung der Gemeinnützigkeit verschiedener Bewegungsakteure, zivilgesellschaftlicher Vereinigungen und Nichtregierungsorganisationen eine unpassende Reaktion. Einer alternativen Globalisierungsbewegung oder einer antifaschistischen Organisation und anderen bewegungsnahen Bildungsakteuren die Gemeinnützigkeit zu entziehen, ist aus der Sicht dieser Kommission inhaltlich abwegig und bedroht die Arbeit und Existenz dieser zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure. Sie unterbreiten auf vielfältige Weise ein pluralistisches Bildungsangebot, das oftmals auch die wenig berücksichtigen Interessen von jungen Menschen und unterrepräsentierten Gruppen thematisiert und ihnen Gehör verschafft. Die Kommission empfiehlt dringend, die Überarbeitung der Kriterien der Gemeinnützigkeit und ihrer Anwendungspraxis sowie eine Revision der bisherigen Aberkennungen gegenüber demokratischen Werten verpflichteten Nichtregierungsorganisationen und Bildungsträgern.

Politische Bewegungen öffnen, als Handlungsmöglichkeiten in der formalen Bildung thematisieren, Ausschlüsse problematisieren und abbauen

Bewegungsförmige Zusammenschlüsse sind vielfach ein mittelschichtiges Phänomen. Deshalb sind auch die jugendlichen Akteurinnen und Akteure selbst für die Ausschließungsmechanismen, die Möglichkeiten und Grenzen ihrer politischen Aktionsformen zu sensibilisieren und zu ermutigen, die unsichtbaren Grenzen der sozialen Schichten und Milieus zu überwinden. Protest wird nicht selten als illegitimes Mittel imaginiert und abgelehnt. Es ist eine Integration der Wissensvermittlung hinsichtlich der Legitimität von Protesthandeln durch eine Integration in die Räume formaler politischer Bildung notwendig, gleichzeitig auch eine Sensibilisierung für Macht- und

Gewaltbezüge, hierarchische Dynamiken und Ausschlussprozesse, die soziale Bewegungen und Protestformationen gleichfalls kennzeichnen können.

Die Stärkung der Selbstmobilisierung junger Menschen von Beginn an durch non-formale Formate unterstützen

Dies gilt insbesondere in Bezug auf gesellschaftliche und politische Minderheiten, die bisher wenig bis kaum in bewegten Zusammenhängen aktiv sind. So sollten die Strukturen der außerschulischen Bildung genutzt und weitere geschaffen werden, auf die Bewegungsakteure zurückgreifen können, die ihnen das Einbringen ihrer Interessen, Bedürfnisse und Anliegen in den öffentlichen Raum und so mithin in die gesellschaftspolitische Debatte überhaupt erst ermöglichen.

Offene digitale Plattformen und Kommunikationsangebote für junge Menschen und soziale Bewegungsakteure

Dies können auch Plattformen des Informationsaustausches und der Vernetzung sein. Warum sind junge Menschen derzeit darauf angewiesen, kommerzielle Angebote (*whatsapp, facebook, youtube* etc.) zu nutzen, um miteinander in Beziehung zu treten und Selbstmobilisierungsprozesse zu koordinieren? Warum ist die Nutzung von Schulmailingsystemen oder -servern hierfür beinahe überall ausgeschlossen? Initiativen sozialen und politischen Engagements in Jugend- und Protestbewegungen entstehen auch aus dem schulischen Kontext heraus und stellen schulische Akteurinnen und Akteure mitunter vor einige Herausforderungen.

Öffnung der Schulen und der formalen Bildung für politisches Engagement

Vielfach betonen bildungspolitische Empfehlungen (z. B. die *Europarats-Charta*, vgl. Abs. 16.4) eine Öffnung von Schule und die Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren der Zivilgesellschaft. Direkte politische Aktionen, die aus der Schule heraus initiiert werden, müssen selbstverständlich eine freiwillige Entscheidung von Schülerinnen und Schülern sein. Politische Bildung, deren Aufgabe es ist, jungen Menschen auch eigene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Erprobung von Gestaltungskompetenzen zu ermöglichen, sollte Strukturen und Engagementformen befördern, die sich an den Werten einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft orientieren. Schülerinnen und Schüler sollten zudem die Möglichkeit bekommen, das gesamte Spektrum der politischen Meinungsbildung und Interessenvertretung kennenlernen und erproben zu können. Dazu gehören auch Formen des politischen Protestest, der kreativen Widerständigkeit und des zivilen Ungehorsams.

18.7 Kinder- und Jugendarbeit

18.7.1 Außerschulische politische Jugendbildung

Fachdebatten der Jugendarbeit mit dem Fachdiskurs der politischen Bildung verschränken

Der Bericht macht deutlich, dass Angebote politischer Bildung nicht nur von den Trägern und Einrichtungen der politischen Bildung angeboten werden. Auch in anderen Arbeitsfeldern wie der kulturellen Bildung, der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit, der Jugendsozialarbeit oder im Sport findet politische Bildung statt. Der Bericht zeigt aber auch, dass diese Tatsache im Fachdiskurs der politischen Bildung so gut wie keinen Niederschlag findet. Fachkräfte der politischen Jugendbildung verorten sich oftmals selbst gar nicht erst im Praxisfeld der Kinder- und Jugendarbeit. Die politische Bildung wiederum spielt in den Fachdebatten der Jugendarbeit kaum eine Rolle. Dies verdeutlicht, dass es zwischen den genannten Arbeitsfeldern so gut wie keinen fachlichen Austausch über politische Bildung gibt. Ein Indikator dafür ist auch die unterschiedliche Begrifflichkeit, die von den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren genutzt wird, und das, obwohl die außerschulische Bildungspraxis arbeitsfeldübergreifend den gleichen Prinzipien folgt und es in der Bildungspraxis vor Ort bereits durchaus erfolgreiche Verzahnungen der praktischen Ansätze gibt.

Um ein Verständnis der jeweilig spezifischen Bedingungen und Konzepte, der arbeitsfeldspezifischen Zugänge und Stärken, der Überschneidungen und Abgrenzungen zu gewinnen und so die politische Bildung in allen Arbeitsfeldern weiterzuentwickeln, wird die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme der verschiedenen Fachdebatten dringend empfohlen.

Dies kann durch gemeinsame Fort- und Weiterbildungsangebote, Austauschforen zu fachlichen Standards, arbeitsfeldübergreifende Informationsangebote in den Ausbildungsgängen oder durch den Ausbau von Kooperationsvorhaben befördert werden. Durch eine bessere Verschränkung der Fachdebatten können auch Kooperationen zwischen den Praxisfeldern wirksame politische Bildungsprozesse anregen. Außerdem können spezifische Projektförderungen, welche die Kooperationsvorhaben in Projekten zwischen der politischen Jugendbildung und anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen, den Fachdiskurs der politischen Bildung auch in verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit stärken.

Sichtbarmachung und aktives Einbringen relevanter Themen von Kindern und Jugendlichen in die jugendpolitischen Debatten durch die Praxis der politischen Jugendbildung

Jugendliche sehen ihre Themen und Anliegen oftmals nicht als politisch an. Um Jugendliche in ihrem politischen Handeln zu stärken, müssen Fachkräfte der politischen Jugendbildung über ein ausgeprägtes jugendpolitisches Selbstverständnis verfügen, das weit über eine reine Vermittlungsaufgabe von politischem Wissen hinausgeht. Fachkräfte der politischen Jugendbildung sollten die eigene politische Bildungsarbeit dahingehend verorten, die Interessen von Kindern und Jugendlichen zu vertreten und die Sichtweisen und Themen von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Diskurs zu stärken und diese auch im Sinne einer Politikberatung aktiv in jugendpolitische Debatten einzubringen. Das heißt, dass Fachkräfte der politischen Jugendbildung einerseits mit Strukturen und Themen der *Eigenständigen Jugendpolitik* auf Bundes- und Landesebene sowie ggf. in den Kommunen vertraut sein müssen und andererseits Jugendpolitik auch querschnittspolitisch verstehen und in diesem Sinne stärken sollten. Dies ist flächendeckend im Praxisfeld der politischen Jugendbildung bisher nicht der Fall. Jugendarbeit liefert hierzu auch einen Beitrag, wenn sie Kinder und Jugendliche zur politischen Selbst- und Mitbestimmung ermutigt und mit entsprechenden Handlungsstrategien unterstützt. Dies gelingt zum Beispiel, wenn Partizipation von Jugendlichen in Projekten oder im Rahmen von politischen Bildungsangeboten in der unmittelbaren Lebenswelt, wie der Gemeinde, dem Stadtteil erfahren wird, oder aktuelle jugendpolitische Fragestellungen auf kommunaler, Landes-, Bundes-, oder europäischer Ebene auch selbst stärker zu Bildungsgegenständen der Jugendbildung werden.

Klare Verantwortlichkeiten für eine stärkere fachliche Verankerung der politischen Bildung als Querschnittaufgabe der Kinder- und Jugendarbeit festlegen

Der 16. Kinder- und Jugendbericht zeigt, dass politische Bildung in allen Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit als Querschnittaufgabe verankert ist. Der Bericht macht aber auch deutlich, dass politische Bildung als Querschnittaufgabe häufig davon bedroht ist, vernachlässigt oder gar vergessen zu werden, wenn ihr in der Fachdiskussion, in Qualitätsdebatten und in der Qualifizierung der Fachkräfte keine eigenständige Bedeutung zugewiesen wird. Um die politische Bildung in allen Bereichen der Jugendarbeit zu stärken, sollten dezidierte Verantwortlichkeiten für politische Bildung in allen Handlungsfeldern der Jugendarbeit geschaffen werden. Denkbar wäre auf der Ebene der Bundesverbände der Kinder- und Jugendarbeit konkrete Zuständigkeiten und Ansprechpartnerinnen und -partner für die politische Bildung einzurichten, wie es beispielsweise der *Deutsche Bundesjugendring* mit einer eigenen Stelle für politische Bildung in seiner Geschäftsstelle umgesetzt hat. Diese Verantwortlichkeit kann beispielsweise über eine ausgewiesene Zuständigkeit bei den Dachverbänden der Kinder- und Jugendarbeit oder auch über verbandliche Fachbeiräte zur politischen Bildung umgesetzt werden. Zudem muss die fachliche Kommunikation über politische Bildung handlungsfeldübergreifend gefördert werden, damit ein wechselseitiges Voneinander-Lernen zu Ansätzen, Konzepten und Qualitätsstandards politischer Bildung möglich wird. Daher empfiehlt die Kommission, dass ein regelmäßiges Austauschforum für die Vernetzung des spezialisierten Praxisfelds der politischen Jugendbildung und der für die politische Bildung verantwortlichen Stellen bei den anderen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit (z. B. Sport, kulturelle Jugendbildung, Offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit) geschaffen wird. Dies kann über die Gründung eines neuen Netzwerks zur politischen Bildung in der Jugendarbeit oder über feste Arbeitsgruppen in bestehenden bundesweiten Netzwerken der Jugendarbeit realisiert werden. Diese eigene Zuständigkeit sowie die praxisfeldübergreifende Vernetzung zur politischen

Bildung in der gesamten Kinder- und Jugendarbeit kann jedoch nicht nebenher geleistet werden und muss politisch unterstützt und finanziell gefördert werden.

18.7.2 Jugendverbände

Förderung der eigenverantwortlichen Tätigkeit unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens

Die öffentlichen Träger müssen Jugendgruppen, Initiative und Verbänden – entsprechend der bundesgesetzlichen im SGB VIII geregelten Pflichtaufgabe – (wieder) verstärkt in dieser ihrer Rolle und ihrer Eigenschaft als Selbstorganisation junger Menschen i. S. einer Strukturförderung fördern und unterstützen. Dies betrifft v. a. Jugendgruppen und -verbände in strukturschwachen Regionen, in denen das Aufrechterhalten des Gruppen- und Verbandslebens mit besonderem Aufwand verbunden ist und solche Gruppen und Verbände, die sich erst im Strukturaufbau befinden, z. B. die selbstorganisierten Zusammenschlüsse junger Menschen mit Migrationsbiografie. Denn nur so wird Jugendarbeit inklusive politischer Bildung von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und (mit-)verantwortet (vgl. § 12 SGB VIII). Die Reduzierung der Förderung auf konkrete Angebote, Maßnahmen und Projekte der Jugendarbeit widerspricht diesem Ziel und würde die für die Bildungsprozesse notwendigen demokratischen Aushandlungsprozesse ins Leere laufen lassen und viele Aneignungsprozesse scheitern lassen. Konkret muss vor allem auf Landes- und kommunaler Ebene der Anteil der für eine Förderung nach § 12 SGB VIII bereitgestellten Mittel deutlich erhöht werden.

Freiräume sichern

Politische Bildung in den Jugendgruppen und -verbänden bedarf ausreichender Freiräume. Um als Raum Politischer Bildung existieren zu können, bedürfen Jugendgruppen und Jugendverbände ausreichender Freiräume sowohl für die Gruppen als auch für junge Menschen. Dazu gehört beispielsweise die Verfügbarkeit geeigneter Orte in öffentlichen und halböffentlichen Räumen, die junge Menschen für sich als freie Räume begreifen, besetzen und gestalten können. Dies zu gewährleisten ist gemeinsame Aufgabe von Politik, Verwaltung sowie der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Die (erwachsenen) Bezugspersonen junger Menschen, wie Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie die haupt- und ehrenamtlichen Praktikerinnen und Praktiker in der Kinder- und Jugendarbeit müssen die notwendige Toleranz, Akzeptanz oder bestenfalls Anerkennung der Aktivitäten junger Menschen in weitgehend selbstorganisierten Gruppe zeigen und damit Entscheidungsfreiräume ermöglichen. Auch ausreichende zeitliche Freiräume i. S. von Zeitspannen, die von jungen Menschen selbstbestimmt gestaltet und wahrgenommen werden können und nicht z. B. durch Anforderung der formalen Bildung oder der wirtschaftlichen Existenzsicherung gebunden sind, gehören dazu.

Aneignungsprozesse ermöglichen und das Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stetig nachjustieren

Die Strukturen der Jugendverbandsarbeit wiederum müssen die Bereitschaft zeigen, vorhanden Aneignungsprozesse wie sie in 10.3.4.2 beschrieben sind zu ermöglichen. Dazu muss als Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen das eigene Selbstverständnis regelmäßig überprüft und nachjustiert werden. (vgl. Abs. 10.3.6 (2)). Tendenzen wie das Unterwerfen des Verbandes unter betriebswirtschaftliche Denkweisen zu Lasten der innerverbandlichen Demokratie oder der die zu starke Zunahme der Homogenität der Mitglieder der einzelnen Vereine und damit der Gefahr der Abgrenzung von anderen Milieus müssen die Strukturen ebenso begegnen wie dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Druck zur Verschulung durch Forderungen nach Kooperation mit Schule, bei denen demokratische Entscheidungsprozesse nicht mehr im Mittelpunkt stehen und die damit im Widerspruch zum freiwilligen Angebot zur selbsttätigen Aneignung von Demokratie stehen (vgl. Abs. 10.3.6 (2)).

Entwicklungspotenziale im Hinblick auf politische Bildung ausschöpfen

Jugendgruppen, Verbände, die Dachverbände und andere Zusammenschlüsse müssen die Chancen und Entwicklungspotenziale in Hinblick auf politische Bildung, die sich aus ihrer im Kern demokratischen Verfasstheit ergeben, konsequenter nutzen und sich dazu selbstkritisch hinterfragen (vgl. Abs. 10.3.6). Diese Prozesse müssen durch Politik und Verwaltung akzeptiert und unterstützt werden und dürfen nicht als Zeichen von Fehlentwicklungen fördertechnisch sanktioniert werden.

Gemeinsame Eckpunkte bzw. Standards politischer Bildung entwickeln

Auch wenn ein verbandsübergreifendes Verständnis politischer Bildung aufgrund der in jeder Hinsicht zu großen Heterogenität weder sinnvoll noch machbar ist, sollten die Jugendverbände und ihre Strukturen auf einer etwas abstrakteren Ebene gemeinsame Eckpunkte bzw. Standards politischer Bildung entwickeln. Aus einem anspruchsvollen Verständnis politischer Bildung heraus ist dabei ein wichtiger Aspekt, dass die Erfahrungen mit demokratischen Prozessen der Reflexion und Einbettung bedürfen. Hier sieht die Kommission – trotz der bereits vorhandenen Bemühungen – noch entsprechenden Nachhol- und Begleitbedarf der meist ehrenamtlich Engagierten.

18.7.3 Offene Kinder- und Jugendarbeit und Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit

(1) Durch politisch Verantwortliche, Träger und Einrichtungen ist die dauerhafte Absicherung von (Regel-) Strukturbedingungen zu gewährleisten, die für demokratische Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen förderlich sind. Dabei sind vornehmlich Rahmungen zu erstellen für

- die Erweiterung sozialer Teilhabe und formaler wie non-formaler politischer Beteiligungschancen für Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie von weiteren Institutionen, die sie nutzen;
- den Erhalt und Ausbau von Ermöglichungsstrukturen für informelle demokratische Bildungsprozesse auch außerhalb von Bildungseinrichtungen, z. B. im öffentlichen Raum der Kommune;
- umfassende Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte im Hinblick auf weitere Professionalisierung, Konzipierung, konkrete Praxisumsetzungen und (Selbst-)Evaluierung demokratischer Bildungsprozesse – auch und gerade verstärkt diesseits extremismuspräventiver Anforderungen (vgl. zu Empfehlungen für Aus- Fort- und Weiterbildung näher Abschnitt 19.7).

(2) Inhaltlich erweist es sich als aussichtsreich, einen erfahrungsorientierten Ansatz zu verfolgen, der Lebensgestaltung für Kinder und Jugendliche so ermöglicht, dass von ihnen im Alltag und ggf. darüber hinaus positive Erfahrungen mit demokratischen Werten, Herangehensweisen und Verhältnissen gemacht werden können. Dies betrifft in erster Linie Erfahrungen von Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen, Integration in verständigungsorientierte Sozialkontexte, Sinnzuschreibung und -stiftung sowie sinnliches Erleben positiver Valenz. Begleitend ist die Eröffnung von Zugängen zu sozialen und mentalen Repräsentationen zu empfehlen, die Alternativen zu gesellschaftlich kursierenden un- und antidemokratischen Vorstellungsbildern darstellen. Dies sind intuitiv und assoziativ zugängliche Abbilder gesellschaftlicher Realität, etwa in Gestalt von symbolischen Figurationen und Metaphern, die die Einordnung von gemachten Erfahrungen und das Aufsuchen neuer Erfahrungsbereiche strukturieren. Auf der Grundlage entsprechender Erfahrungen und deren subjektiver Verarbeitungen vermögen sich Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln, die demokratischem Handeln förderlich sind, wie z. B. Reflexivität, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz, Einfühlungsvermögen, verbale Konfliktfähigkeit u. Ä. m.

(3) Empirische Studien zeigen: Kinder und Jugendliche erwerben demokratische Fähigkeiten nicht allein durch Aneignung kognitiven Wissens und darauf aufbauender Fertigkeiten und Kompetenzen, sondern vor allem dann, wenn ihnen soziale Räume zu gesellschaftlichem Handeln zur Verfügung stehen und sie diese für sich nutzen können (vgl. zusammenfassend Lerner u.a 2007; Abs. 10.4.3). Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sie dabei machen, und das Erleben, dadurch selbst nützliche und wertgeschätzte Beiträge zum gesellschaftlichen Leben zu liefern, sind politischer Identitätsbildung und Subjektwerdung ebenso wie sozialer Integration in hohem Maße zuträglich. Insofern empfiehlt es sich für Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit, sich für die Wahrnehmung entsprechenden Interessen und Engagementbereitschaft junger Menschen noch stärker zu sensibilisieren und diese systematisch aufzunehmen. Freiräume und Gelegenheiten zu längerfristig angelegten Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sind dabei in ihrer politischen Bildungswirkung nur punktuellen Ansätzen überlegen (vgl. ebd.). Besondere Bedeutung kommt in diesem Kontext dem Ausbau von Chancen zur Selbstorganisation und zur Selbstverwaltung in den sozialen Räumen der Kinder- und Jugendarbeit selbst sowie dem sozialen und politischen Lernen im Zuge der Übernahme von Verantwortung auch für weiterreichende Gemeinwesenangelegenheiten zu.

(4) Für politische Bildung aussichtsreich ist ein strategisches Vorgehen, dessen Handlungslogik – von einer verlässlichen Einschätzung und Analyse der Ausgangsbedingungen ausgehend – konzeptionelle Planungen

vornimmt, darauf aufbauend resultatorientiert Aktivitäten entwickelt und die dabei durchlaufenen Prozesse sowie deren Ergebnisse angemessen evaluiert. Es läuft aber ins Leere, wenn es nicht mit dem Aufbau einer professionellen Arbeitsbeziehung zu den Adressatinnen und Adressaten verbunden wird. Professionalität erweist sich dabei vornehmlich darin, an den jeweiligen Ressourcen der Adressierten anzuknüpfen, ihnen mit menschlicher Akzeptanz und Wertschätzung zu begegnen, aber zugleich auch kritische Zugewandtheit zu signalisieren. Erst eine derartig konturierte Beziehungsarbeit schafft eine Qualität von Kontakt und Vertrauen, die ein mehr als oberflächliches Sich-Einlassen auf pädagogische Angebote und die mit ihnen verknüpften Aneignungschancen ermöglicht. Sie bietet zudem auch dort eine tragfähige Interaktionsbasis zwischen Fachkraft und Adresssatinnen und Adressaten, wo situativ-anlassbezogen auf Äußerungen oder Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zu reagieren ist. Dies ist nicht nur der Fall, wenn Grenzen – auch des politisch Tolerablen – ausgetestet und dabei u. U. Grenzziehungen erforderlich werden. Zur Förderung politischer Aneignungsprozesse ist eine derartige professionelle Praxis grundsätzlich angezeigt, um Impulse, die von Kindern und Jugendlichen ausgehen, spontan aufgreifen und sie möglicherweise über die Situation hinaus pädagogisch weiterverfolgen zu können.

18.8 Politische Bildung in parteinahen Räumen

Parteinahe Stiftungen und parteinahe Jugendorganisationen sind wichtige Akteure in der politischen Bildungsarbeit. Insbesondere die parteinahen Stiftungen sollten sich stärker als aktive Akteure der politischen Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche begreifen und hier mehr Aktivität entfalten. Darüber hinaus wäre eine größere Bereitschaft und Eigeninitiative zum Austausch mit dem gesamten Feld der politischen Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche sinnvoll. Parteien und ihre Jugendorganisationen sollten darüber hinaus stärker als Ansprechpartner und Vermittler politischer Bildung zur Verfügung stehen, um eine systematische Einbeziehung der Lebenswelten und Interessen von jungen Menschen zu gewährleisten. Dabei muss die politische Bildung auch in parteinahen Räumen stets von der Lebenswelt und den Ansprüchen junger Menschen ausgehen. Überdies sollten die Stiftungen und Jugendorganisationen die Qualifikation ihrer Akteurinnen und Aktuere beziehungsweise politischen Bilderinnen und Bildner professionalisieren und selbst transparent machen, wer durch die politische Bildungsarbeit genau erreicht wird.

18.9 Hochschule

Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Potenzials von Hochschulen für den von der Kommission vertretenen Ansatz von politischer Bildung liegen auf vier Ebenen:

(1) Die bestehenden faktischen Ungleichheiten beim Zugang und die unterschiedlichen ökonomischen Bedingungen während des Studiums eröffnen (potenziellen) Studierenden sehr ungleiche Chancen, sich Hochschule als Raum politischer Bildung zu erschließen und mitzugestalten. Ein existenzsicherndes *BAföG*, das für einen möglichst großen Teil der Studierenden zugänglich ist, bleibt – trotz der letzten Änderungen – eine Gestaltungsaufgabe für die Politik. Die Corona-Krise hat gezeigt, wie schnell studentische Biografien, die auf eigener Erwerbstätigkeit basieren, unverschuldet in eine existenzielle Krise geraten. Ein zweiter Ansatzpunkt zur Stärkung der Hochschulen als Räume politischer Bildung liegt in der langfristigen Sicherstellung einer auskömmlichen Grundfinanzierung. Über die unmittelbare Frage der Existenzsicherung hinaus geht es darum, Studierenden Freiräume für eigene politische Bildungserfahrungen zu schaffen. (Zu weiteren Handlungsoptionen der Hochschulen vgl. Kap. 12.)

(2) Die Zeitdiagnose (vgl. Kap. 1) hat ergeben, wie notwendig ein flächendeckendes Angebot politischer Bildung ist. Für die Hochschulen besteht daher im Rahmen ihrer Autonomie die Aufgabe, politische Bildung entsprechend dem anspruchsvollen Konzept der Kommission in die Curricula aller Studiengänge zu integrieren. Für staatlich regulierte Studiengänge gilt dies entsprechend.

(3) Studierende gestalten den Raum Hochschule aktiv mit. Sie entscheiden über die Nutzung der ihnen zur Verfügung stehenden formalen Partizipationsmöglichkeiten und entwickeln eigene Initiativen politischer Bildung und Partizipation. Welche Bedeutung dabei formale Rechte der Studentischen Selbstverwaltung und in der Akademischen Selbstverwaltung haben, konnte auf der Basis der vorhandenen Daten und Analysen nicht

abschließend geklärt werden (vgl. dazu Kap. 12) Als Mindestbedingung ist das Vorhandensein einer verfassten Studierendenschaft anzusehen. Da Hochschulen wichtige Räume der politischen Sozialisation sind, sollten Studierendenvertretungen in der Wahl ihrer Themen nicht beschränkt sein, sondern über ein allgemeinpolitisches Mandat verfügen. Auch eine stärkere Beteiligung an der Akademischen Selbstverwaltung in studentischen Angelegenheiten ist im Sinne demokratischer Bildung geboten. In der Reaktion auf die Corona-Krise hat sich gezeigt, dass studentische Beteiligung bis hin zur Ebene der Krisenstäbe dazu beitragen kann, die Angemessenheit der Maßnahmen für die sehr differenzierte Situation der Studierenden erheblich zu verbessern und die Akzeptanz für die weitgehenden Einschnitte zu erhöhen. Dies gelingt dann, wenn Hochschulleitungen Studierende als Partnerinnen und Partner anerkennen und bei den Studierendenvertretungen Bereitschaft zur Mitwirkung an der Ausgestaltung konkreter Bedingungen des Studiums an einer Hochschule besteht und dies unabhängig von weitergehendem politischem Engagement für sinnvoll gehalten wird.

(4) Hochschulen dienen der Forschung und Lehre und sie sind – ob sie das wollen oder nicht – offene Räume, in denen gesellschaftliche Konflikte verhandelt werden. Es ist Aufgabe der Hochschulen, für die vielfältigen Konfliktkonstellationen, mit denen sie konfrontiert sind, angemessene Grundsätze und Umgangsweisen zu entwickeln (vgl. ausführlicher Abs. 12.2.3 und 12.3).

18.10 Freiwilligendienste für junge Menschen

Ermöglichung des inklusiven Ausbaus der Freiwilligendienste

In den Freiwilligendiensten sollte die Nachfrage nach Plätzen regelmäßig überprüft werden, damit bei einem weiterhin steigenden Bedarf an Plätzen ein Ausbau der Kapazitäten der Freiwilligendienste schnell umgesetzt werden kann. Die Kommission empfiehlt zudem, dass die Träger der Freiwilligendienste insbesondere darin unterstützt werden, das Ableisten eines Jugendfreiwilligendienstes unabhängig von Herkunfts- oder Bildungsbiografien sowie individuellen Beeinträchtigungen allen jungen Menschen zu ermöglichen und bisher im Freiwilligendienst unterrepräsentierte Teilnehmendengruppen noch besser zu integrieren. Vor einem eventuellen Ausbau der Einsatzstellen im *FSJ Politik* – als einem besonderen Ermöglichungsraum politischer Bildung – sollten Aufgaben von Trägern und Einsatzstellen in einem gemeinsamen Prozess festgelegt und eine potenzielle Erweiterung des *FSJ Politik* wissenschaftlich begleitet werden, um sicher zu stellen, dass auch im *FSJ Politik* wichtige Leitprinzipien wie beispielsweise der *Beutelsbacher Konsens* gewahrt werden können.

Verständigung über Kernziele politischer Bildung in Freiwilligendiensten

Unabhängig von den Einsatzfeldern des Freiwilligendienstes wäre eine trägerübergreifende Auseinandersetzung in Bezug auf das Verständnis sowie die gemeinsamen Kernziele politischer Bildung im Jugendfreiwilligendienst wie auch im Bundesfreiwilligendienst sinnvoll, um den Ermöglichungsraum des Freiwilligendienstes für politische Bildung neben anderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements besser fassen zu können.

Ausbau der Beteiligungsrechte und Vernetzungsmöglichkeit im Jugendfreiwilligendienst und an den Einsatzstellen

Die Beteiligungsrechte von Freiwilligen sollten evaluiert und weiter ausgebaut werden, um Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung im Raum der Freiwilligendienste selbst zu bieten. Dies umfasst insbesondere auch eine empirische Bestandsaufnahme über die Mitsprachemöglichkeiten und die Umsetzung des Freiwilligkeitsprinzips an der Einsatzstelle. Gerade im Jugendfreiwilligendienst im In- und Ausland lohnt es sich, auch die Kommunikation und den Austausch zwischen dezentral arbeitenden Freiwilligen digital zu ermöglichen, damit junge Freiwillige leichter zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihrer Lernerfahrung werden können.

18.11 Bundeswehr

Für junge Erwachsene, die sich für den Dienst in der Bundeswehr entscheiden, ist diese auch ein Raum demokratischer Bildung. Mit dem Aussetzen der Wehrpflicht durchläuft die Bundeswehr einen massiven Veränderungsprozess. Zwar bleibt sie eine Parlamentsarmee, sie spiegelt als Berufsarmee aber nicht mehr gleichermaßen das gesamte gesellschaftliche Spektrum des „Bürgers in Uniform“ in ihrer inneren Verfasstheit. Die Berufsbilder der Bundeswehr sprechen die sich ausdifferenzierenden sozialkulturellen Milieus in unterschiedlichem Maße an. Das führt zu Herausforderungen des Prinzips der *Inneren Führung* und der damit verknüpften Rolle der politischen Bildung.

Auslandseinsätze

Die Auslandseinsätze der Bundeswehr differenzieren das Selbstverständnis der Bundeswehr aus. Es stehen quasi zwei Selbstverständnisse nebeneinander: Die Bundeswehr im Einsatzmodus und die Bundeswehr im Verwaltungsmodus. Neben das durch die *Innere Führung* etablierte Bildungsziel der „Demokratietauglichkeit“ tritt deshalb das Bildungsziel der „Einsatztauglichkeit“. Beide dürfen aber nicht gegeneinander ausgespielt werden. Demokratische Bildung in der Bundeswehr heißt heute, das Prinzip der *Inneren Führung* auf die besondere Situation des Einsatzes anzupassen und didaktisch und methodisch angemessene Reflexionsangebote zu unterbreiten, die die Rolle politischer Bildung stärken und nicht als „lästiges Beiwerk“ präsentieren. Die Virulenz des Prinzips der *Inneren Führung*, die die Bundeswehr über Jahrzehnte ausgezeichnet hat, muss unter den Bedingungen der Auslandseinsätze neu entwickelt und justiert werden.

Jugendoffiziere

Die Bundeswehr hat vor allem mit Blick auf die Nachwuchsgewinnung ein großes Interesse, ihre Berufsbilder in den Einrichtungen der formalen Bildung zu präsentieren. Aus Sicht der politischen Bildung ist es zwar wichtig, die Bundeswehr als Teil der staatlichen Ordnung vorzustellen und zu reflektieren. Aber es muss gewährleistet bleiben, dass die Jugendoffiziere der Bundeswehr kein Mandat über das Informationsangebot hinaus erhalten. Informieren ist etwas Anderes als Werben. Den Angeboten der Information durch die Jugendoffiziere darf keine durch die Kultusministerien hervorgehobene Stellung zukommen, wie es beispielsweise im Freistaat Sachsen angelegt ist. Vielmehr ist auf die Pluralität von Informationen zu achten und vor dem Hintergrund des Kontroversitätsgebotes ist auch die Einbeziehung friedenspolitischer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu empfehlen, wie das z. B. in Niedersachsen und Baden-Württemberg der Fall ist. Der Aus- und Fortbildung entsprechender Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ist deshalb ein besonderes Augenmerk zu schenken. Das Primat der Pädagogik und die freie Partizipation von Schülerinnen und Schülern darf in diesem Kontext nicht infrage gestellt werden.

Rechtsextremismus und ‚Islamismus’

Die Berichte des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestags sowie aktuelle Untersuchungen des *Militärischen Abschirmdienstes in der Bundeswehr MAD* weisen auf ein gravierendes Problem des Rechtsextremismus und in geringerer Größenordnung auch des ‚Islamismus’ in der Bundeswehr hin. Autoritäre Menschenbilder werden in einer Institution, die auf Befehl und Gehorsam beruht, angezogen und begünstigt. Hinzu kommt der für bestimmte Gruppen attraktive Zugang zu und die Ausbildung mit Waffen. Das Aussetzen der Wehrpflicht mit dem damit einhergehenden Verlust an Wertepluralität verstärkt den Trend zu einem eher autoritären Selbstverständnis. Das Fehlen eines gesellschaftlichen Korrektivs bahnt den Weg zu einer hegemonialen Rolle derartiger Selbstbilder. Das wirft die Frage danach auf, was die politische Bildung im Rahmen des Prinzips der *Inneren Führung* dazu beitragen und leisten kann, in der Auseinandersetzung mit extremistischen Einstellungsmustern den demokratischen Charakter der Bundeswehr zu untermauern und zu bekräftigen. Neben dem Ausbau eines systematischen Monitorings extremistischer Einstellungen durch den *MAD* und ebenso systematischer Konsequenzen für die festgestellten Fälle kommt der politischen Bildung eine auf die demokratischen Grundwerte orientierende Aufgabe zu, die überdies auch eine präventive Wirkung entfalten kann. Es gilt darum, die Auseinandersetzung mit extremistischen Einstellungen, für die die Bundeswehr ein attraktives Umfeld darstellt, zentral in die Angebote politischer Bildung zu integrieren und in der Aus- und Fortbildung der Offiziere grundlegender zu verankern und zu stärken.

Zivil-militärischer Dialog

Bundeswehr und Gesellschaft sind in der Demokratie aufeinander bezogen. Das Aussetzen der Wehrpflicht hat jedoch Lücken in die gesellschaftliche Verankerung der Bundeswehr gerissen, die es zu schließen gilt. Die wachsende Rolle von Auslandseinsätzen, die Bedrohung durch extremistische Einstellungen und die innere Verfasstheit der Bundeswehr als Berufsarmee sind Herausforderungen der Bundeswehr, bei denen die gesellschaftliche Rückbindung durch einen verstärkten zivil-militärischen Dialog eine wichtige Rolle spielen kann. Für eine demokratisch verfasste und verankerte Bundeswehr ist die breite Akzeptanz in der Gesellschaft essenziell wichtig. Umgekehrt ist die plurale Gesellschaft auf eine loyale Bundeswehr angewiesen. Dessen versichert sie sich durch die parlamentarische Legitimation. Dieses Verhältnis von Bundeswehr und Gesellschaft gilt es diskursiv und reflexiv, basierend auf dem Freiwilligkeits- und Subsidiaritätsprinzip durch eine Vielzahl von Veranstaltungen und Publikationen zu unterstützen und zu gestalten. Dafür braucht es Ressourcen auf beiden Seiten. Der *Inneren Führung* der Bundeswehr sollte es darum gehen, in diesen Dialog personell, sächlich und mit Zeitressourcen ebenso zu investieren, wie gesellschaftlichen Akteuren der demokratischen und politischen Bildung. Dabei spielen neben den Trägern der außerschulischen Erwachsenenbildung auch die politischen Stiftungen und die Zentralen der politischen Bildung eine tragende und verantwortungsvolle Rolle. Der regelmäßige, dabei durchaus auch kritische Austausch kann ein gegenseitiges Verständnis geteilter Verantwortung für die demokratischen Grundwerte befördern.

19 Raumübergreifende Perspektiven und Empfehlungen

19.1 Vernetzung

Die Darstellung der verschiedenen Räume hat u. a. gezeigt, dass die darin handelnden (professionellen) Akteure nicht isoliert agieren können und sollen. Vielmehr zeigt der Blick in einzelne Räume, dass darin verschiedene Akteure miteinander in Wechselbeziehungen stehen und darüber hinaus auch an vielen Stellen eine Interdependenz zwischen den Angeboten zur politischen Bildung in verschiedenen sozialen Räumen selbst besteht. Beispielsweise versuchen die Akteure außerschulischer politischer Jugendbildung an den Grundlagen schulischer politischer Bildung anzusetzen, während schulische Akteure an Vorerfahrungen aus familiären politischen Bildungs- und Sozialisationsprozessen anzusetzen versuchen. Gleichzeitig steht die politische Bildung mit Blick auf die in Kapitel 1 konturierten gesellschaftspolitischen Megatrends und die Krisenerscheinungen der Demokratie vor großen Herausforderungen. Aus diesem Grund empfiehlt die Kommission, Vernetzung als ein handlungsleitendes Prinzip für die Aktivitäten der im Bericht genannten Akteure – ob z. B. staatlich/zivilgesellschaftlich oder schulisch/außerschulisch – zu berücksichtigen, denn ein institutionelles Einzelkämpfertum wird nicht ausreichen, um die politische Bildung an den verschiedenen Stellen für bestehende und kommende Herausforderungen fit zu machen. Vernetzung bedeutet nicht die Schaffung neuer ggf. gar starrer Institutionen, sondern zielt auf einen systematischen Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren und dient vielmehr dazu:

– einen systematischen Informationsaustausch auf Augenhöhe herzustellen,
– (in einem bestimmten Handlungsfeld) Redundanzen von Aktivitäten zu vermeiden, dadurch
– „blinde Flecken“ zu identifizieren und im besten Fall
– verschiedene Ressourcen für gemeinsame Maßnahmen und Aktivitäten zu bündeln.

Die folgenden fünf Beispiele von z. T. recht unterschiedlichen Handlungsräumen zeigen, wie ein höherer Grad von Vernetzung im o. g. Sinne in bzw. zwischen den sozialen Räumen zugunsten einer Stärkung unterschiedlicher Maßnahmen und Implikationen der politischen Bildung erzielt werden kann:

Vernetzungsperspektiven in der und für die Schule

Schule ist nicht nur Bildungs- und Lernort, sondern ein alltäglicher Lebensraum für Kinder und Jugendliche. Schülerinnen und Schüler sollten daher selbstverständlich in die Gestaltung der alltäglichen Belange der Schule mit einbezogen werden. Eltern sollten verstärkt als partnerschaftliche Ressource im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften verstanden und mitgestaltender Teil für die schulische Alltagswelt sein. Daneben arbeiten die schulischen und außerschulischen Träger der politischen Bildung Hand in Hand – oder sollten das zumindest tun. Aufgrund unterschiedlicher Handlungslogiken in den verschiedenen Felder ergeben sich in dieser Zusammenarbeit jedoch Verständigungs- und Handlungsherausforderungen, die es durch eine bessere Vernetzung zu bewältigen gilt. Außerschulische Akteure müssen die Handlungslogiken von Lehrerinnen und Lehrern kennen und wertschätzen lernen, um angemessene Zusatzangebote entwickeln zu können, Schulen müssen sich außerschulischen Trägern politischer Bildung öffnen, sie an Konsultations- und Abstimmungsprozessen beteiligen, damit Bildungsangebote zusammen entwickelt werden können und institutionell gut anschlussfähig sind.

Politische Bildung und ihre Vernetzung auf europäischer Ebene

Vernetzungen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung bieten sich insbesondere im transnationalen Kontext, werden aber bislang noch keineswegs umfassend genutzt. Das von der *UNESCO* und dem *Europarat* geförderte Verständnis von demokratischer Citizenship Education und Menschenrechtsbildung (vgl. Abs. 16.4) verweist auf die zentrale Bedeutung der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern sowie auf die Demokratieerfahrungen in Engagementkontexten. Die Konzeptionen von *Democratic Citizenship Education* und *Human Rights Education* (DCE/HRE) sind erfahrungs- und handlungsorientiert. Politische Bildung steht hier im unmittelbaren Zusammenhang mit einem Wirken der Schulen und Bildungseinrichtungen in die Gesellschaft hinein durch Praxisprojekte sowie soziales und kulturelles Engagement der Schüler und Schülerinnen, der Lehrenden, der pädagogischen Fachkräfte und ehrenamtlich Engagierten. In den Zielen und Grundsätzen der *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* wird ausdrücklich auf diese stärker zu realisierende Vernetzung von formaler, non-formaler und informeller Bildung sowie die zentrale Rolle von zivilge-

sellschaftlichen Akteuren und NGOs verwiesen: „Nichtregierungs- und Jugendorganisationen können einen wertvollen Beitrag zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung leisten, vor allem in der nicht-formalen und informellen Bildung; sie brauchen dafür entsprechende Gelegenheiten und Unterstützung. […] Ein grundlegendes Ziel […] besteht darin, die Lernenden nicht nur mit Wissen, Verständnis und Kompetenzen auszustatten, sondern sie auch dazu zu befähigen, im Dienste der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit in der Gesellschaft aktiv werden zu wollen“ (CM/Rec(2010)7, II, S. 5). In ähnlicher Weise wendet sich auch die *EU-Jugendstrategie 2019-2027* (EU 2018/C 456/01) mit ihren zentralen Anliegen politischer Bildung an die Mitgliedsstaaten und an die *Europäische Kommission* mit den Anliegen einer stärkeren Beteiligung und Vernetzung, „im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten“, „die inklusive demokratische Teilhabe von allen jungen Menschen an der Gesellschaft und am demokratischen Prozess zu fördern und zu unterstützen” und “junge Menschen, Jugendorganisationen und andere Anbieter von Jugendarbeit in die Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung der die jungen Menschen betreffenden politischen Maßnahmen […] aktiv einzubeziehen”(ebd., C 546/4).

Diese Empfehlungen werden in vielen Schulen und Kommunen bislang nur wenig sichtbar oder lediglich auf soziale Engagementbereiche reduziert (vgl. Kap. 6). Wirksame Formen der Jugendvertretungen sollten gemäß der *EU-Jugendstrategie* auf allen Ebenen von der Kommune bis zur Europapolitik umgesetzt und junge Menschen dazu befähigt werden, ihre Rechte auf Teilhabe und Selbstorganisation auch durch geeignete politische Bildungsangebote wahrzunehmen.

Vernetzungsperspektiven für Fachkräfte der außerschulischen politischen Jugendbildung und der Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit ist ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe und nimmt in diesem Kontext besondere Aufgaben wahr, einerseits im Hinblick auf die Beziehungsarbeit mit jungen Menschen, die von sozialer Benachteiligung oder individueller Beeinträchtigung betroffen sind, und andererseits in Bezug auf die Orte, an denen Jugendsozialarbeit stattfindet. Hierbei handelt es sich um Räume, an denen sich Jugendliche und junge Erwachsene vielfach aufhalten, sei es die Schule, der Ausbildungsbetrieb oder die Familie. Die Jugendsozialarbeit verfügt hierbei über die Möglichkeit und Zugänge des prozess- und beziehungsorientierten Arbeitens, die auch für die politische Bildung von großer Bedeutung sind. Die außerschulische politische Jugendbildung beschäftigt sich mit neuen und noch mehr passgenauen aufsuchenden Formen der politischen Bildung, um Jugendliche unterschiedlicher Milieus noch besser zu erreichen. Eine verstärkte multiprofessionelle Zusammenarbeit der Jugendsozialarbeit und der politischen Bildung bietet sich gerade angesichts ihres gemeinsamen demokratiebildenden Auftrags an. Für eine zielgerichtete Zusammenarbeit ist es sinnvoll, den Austausch und den gegenseitigen Kenntnisstand über die jeweilige Fachprofession der Jugendsozialarbeit und der außerschulischen politischen Jugendbildung und die zugehörige Praxis weiter voranzubringen. Das Wissen um die Ziele, Gestaltungsprinzipien, Bildungsverständnisse und Arbeitsweisen ist für eine passgenaue Kooperation hilfreich und leistet einen Beitrag für eine gemeinsame Konzeptentwicklung und Kooperationen. Das *Respekt Coaches*-Programm der *BMFSFJ* ist aktuell das einzige Beispiel für ein Förderprogramm, das gezielt Kooperationsprojekte zwischen Jugendsozialarbeit und politischer Bildung und eine systematische Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen Jugendsozialarbeit und politischer Bildung befördert. Die Kommission empfiehlt solche in Förderprogrammen angelegten Vernetzungs- und Kooperationsaufgaben zu stärken und dauerhaft zu unterstützen.

Vernetzung der Förderprogramme und der Angebote der Regelstrukturen

Durch die z. T. enorme Aufstockung der verschiedenen Förderprogramme im Bereich Extremismusprävention und Demokratieförderung ist eine Doppelläufigkeit von Trägern der Regelstrukturen bzw. den Modellprojektträgern entstanden. Zwischen den Trägern in diesen Feldern besteht jedoch kaum ein systematischer Austausch und die unterschiedlichen Konzepte und Aktivitäten werden kaum miteinander verzahnt. So tragen auch die Trägerkonferenzen im Rahmen des Programms *Demokratie leben!* bislang nicht zu einer stabilen Vernetzung bei. Hier bedarf es sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene eines qualitativ neuen Ansatzes einer systematischen Vernetzung. Der Austausch über die jeweiligen Rechts- und Förderstrukturen, fachliche Standards, Ansätze und Themen der Bildungspraxis muss systematisch ausgebaut werden, da anderenfalls in der Praxis voneinander abgeschottete Parallelstrukturen hinsichtlich der Förderpraxis und der Fachdebatten entstehen. Schließlich muss die außerschulische politische Jugendbildung in Verantwortung von Jugendmigrantenselbstorganisationen und *neuen deutschen organisationen* (ndo) stärker anerkannt und in die Fachdiskurse und Trägerstrukturen eingebunden

werden. Ein durch Austausch verstärktes Voneinander-Lernen leistet einen Beitrag zur gemeinsamen diversitätsorientierten Weiterentwicklung der Praxis politischer Jugendbildung.

Gerade mit Blick auf die Transferdimension sind auch die Programmträger auf Landes- und Bundesebene stärker gefordert, das fachliche Know-how der Träger in bestehenden Trägerstrukturen zu stärken und gleichzeitig Modi zu finden, Ergebnisse von Modellprojekten viel intensiver in die Regelstrukturen umzusetzen – was helfen z. B. sehr gute Projektansätze außerschulischer Träger von Modellprojekten, wenn ihre Erträge in den Mühlen schulischer Regelstrukturen versanden?

Vernetzungsperspektiven für Wissenschaft und Praxis

Die Forderung nach einer stärkeren Vernetzung von Wissenschaft und Praxis ist nicht neu. Im Feld der politischen oder demokratischen Bildung ergeben sich in diesem Zusammenhang allerdings besondere Herausforderungen. Denn die akademische Infrastruktur in diesem Bereich ist nicht gleichmäßig entwickelt. Während es im Hinblick auf die schulische politische Bildung an den (meisten) lehrerbildenden Hochschulen entsprechende fachdidaktische Professuren gibt, wurden die Professuren für politische (Jugend-) und Erwachsenenbildung in den letzten 30 Jahren sukzessive gestrichen. Für die politische Bildung außerhalb der Hochschulen fehlen damit konkrete und spezifisch ausgewiesene Gesprächspartnerinnen und -partner. Auch wenn einige fachdidaktische Professuren sich bemühen das Feld mit zu bedienen, können sie diesen Mangel nicht beheben. Den Akteuren aus dem Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (die Übergänge sind hier fließend) stehen damit auch bezogen auf Evaluationserfordernisse zu wenig Kooperationspartner und -partnerinnen zur Verfügung und auch umgekehrt: Das Wissen aus den wissenschaftlichen Begleitungen von Projekten zur politischen Bildung jenseits von Schule kann an den Hochschulen nicht systematisch gesammelt werden (vgl. Kap. 20). Die Kommission formuliert deshalb sehr deutlich, die Notwendigkeit, Wissenschaft und Praxis im Rahmen der politischen Bildung stärker zu vernetzen.

Dabei kann der Erkenntnistransfer nicht nur in eine Richtung verlaufen. Neben dem systematischen Transfer von der Wissenschaft in die Praxis muss auch der Transfer aus der Praxis in die Wissenschaft systematisiert werden. Spezifische Feldkenntnisse und -erfahrungen der Praxis sind nicht durch wissenschaftliche theoriegeleitete Hypothesenbildung und abstrakte Items ersetzbar; die Entwicklung von z. B. Evaluationsdesigns sollte das Praxiswissen stärker berücksichtigen. Gleichzeitig können Träger der politischen Bildung von Forschung und wissenschaftlichen Diskursen profitieren, z. B. indem sie (durch Kooperation mit entsprechenden Fachdisziplinen) bereits in der Entwicklung von neuen Maßnahmen und Handlungskonzepten systematisch wissenschaftliches Know-how, z. B. bei der Formulierung von Zielstellungen, anwendet, um bei späteren Überprüfungen genauere Aussagen über erzielte Effekte treffen zu können. Im Sinne des Wissenschaft-Praxis-Transfers sind die Träger der Kinder- und Jugendarbeit nicht nur Adressaten für Forschungsprojekte und -vorhaben seitens der Wissenschaft, sondern sollten vielmehr dazu ermutigt werden, selbst mit ihren Fragen die Wissenschaft für Forschungsarbeiten und -kooperationen zu gewinnen. Daher sollte den Trägern systematisch ein Budget zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie eigenständig Studien oder Evaluationen beauftragen können.

19.2 Entwicklungsperspektiven der Praxis diversitätsorientierter politischer Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft

Die Entwicklungsperspektiven der diversitätsorientierten politischen Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft werden mit dem Fokus auf zwei Aspekte beschrieben: Erstens, in Bezug auf die fachlichen Gestaltungsprinzipien und Themen der politischen Bildung. Zweitens, mit Blick auf Migrantenjugendselbstorganisationen (MJSO) und Vereine von jungen Menschen mit Migrationsbiografien (VJM) und/oder People of Color als Akteure politischer Bildung sowie ihre strukturelle Einbindung in Förderstrukturen und die Trägerlandschaft.

19.2.1 Fachliche Schlussfolgerungen für die Praxis

Im Folgenden zieht die Kommission einige exemplarische Schlussfolgerungen für die Praxis politischer Bildung in der (post)-migrantischen Gesellschaft.

- *Identitäten zum Thema in politischen Bildungsprozessen machen*: Anstelle von Identitätspolitiken müssen Identitäten stärker zum Ausgangspunkt für politische Bildung gemacht werden. Dies gelingt beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Fragen der Zuschreibung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, der Herausbildung von Identitäten sowie mit dem hybriden, nicht zwangsläufig eindeutigen Charakter von Identitäten.
- *Migration als gesellschaftliche Normalität*: Die Auseinandersetzung mit Migration in politischen Bildungsprozessen ist als Normalität und als kontinuierliches Element der deutschen und europäischen Geschichte zu verstehen.
- *An den realen Fragen von Jugendlichen ausgerichtete Bildungsgegenstände*: Ausgangspunkte von politischer Bildung sind reale Fragen von Jugendlichen über das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft und nicht das Thema, das aktuell am lautesten in Talkshows diskutiert wird. Zusammenleben ist zunächst immer konkret und kann von Jugendlichen auch nur konkret erlebt und besprochen werden.
- *Politische Bildung muss migrationspolitische Kontroversen aktiv aufnehmen*: Der potenzielle Beitrag der politischen Bildung besteht darin, dass es in ihren Angeboten möglich ist, einen Rahmen zu schaffen, in dem diese Aushandlungsprozesse produktiver und wertschätzender verlaufen können, sodass Diversität zur Ressource gerade in Bildungsprozessen wird. Pädagogische Räume sind so zu gestalten, dass sie sowohl geschützter als auch in positivem Sinne kontroverser sind, als es Jugendliche in ihrem Alltag erleben. Dies gilt insbesondere für außerschulische Bildungssettings, in denen sich geschützte pädagogische Räume mitunter leichter herstellen lassen.
- *Diverse Zusammensetzung von Gruppen*: Gerade außerschulische politische Bildung bietet zudem die Chance, Gruppen aktiv divers zusammenzusetzen. Angesichts einer wachsenden gesellschaftlichen Polarisierung und Entfremdung kann politische Bildung damit einen Beitrag leisten, gezielt Gespräche und Diskussionen zwischen Menschen zu ermöglichen, die sich im Alltag sonst nicht begegnen.
- *Rassismuskritische politische Bildung stärken*: Politische Bildung darf Rassismus nicht als ein personalisiertes Problem behandeln, das auf individuellen Einstellungen fußt. Stattdessen müssen politische Bildungsangebote Rassismus in seiner strukturellen Dimension in den Blick nehmen. Ziel ist, die als unveränderlich wahrgenommenen Unterschiede als gesellschaftlich konstruiert und in ihrer Fragilität sichtbar werden zu lassen. Rassismuskritische politische Bildung macht die Dimension der eigenen Verwobenheit in das Herrschaftssystem Rassismus stärker und fokussiert mehr auf Selbstreflexion, nicht zuletzt hinsichtlich der eigenen Privilegien.
- *Politische Bildung muss das Spannungsverhältnis von formaler Gleichheit und realer Ungleichheit innerhalb eines Nationalstaates aufgreifen*: Mit geflüchteten Jugendlichen (und auch allen anderen Jugendlichen) kann beispielsweise keine Auseinandersetzung über Menschenrechte oder demokratische Teilhabe stattfinden, ohne dass thematisiert wird, dass Menschenrechte auch in Demokratien nicht immer beachtet und demokratische Teilhabe nicht für alle verwirklicht sind.

19.2.2 Strukturelle Schlussfolgerungen angesichts der Diversifizierung der Trägerlandschaft

In den folgenden Abschnitten formuliert die Kommission strukturelle Schlussfolgerungen und Empfehlungen in Bezug auf die unter Diversitätsgesichtspunkten veränderte Trägerlandschaft politischer Bildung durch Bildungsangebote der MJSO und der VJM.

Strukturelle Einbettung und Professionalisierung der Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color als Akteure politischer Bildung fördern

Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color oder postmigrantische Akteure sind Anbieter von vielfältigen politischen Bildungsangeboten, die im Sinne der Stärkung einer pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und in ihrer Struktur und Reichweite ausgebaut werden müssen. Die meisten Organisationen sind in Gänze oder größtenteils ehrenamtlich organisiert. Daher sind die Förderung und Einstellung von hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften in der Bildungs- und Jugendarbeit ein wichtiger Schritt für die Professionalisierung dieser Trägerstrukturen. Eine stärkere Einbindung dieser Organisationen in die Fachdiskurse der politischen Bildung und der Jugendarbeit sowie in die Struktur einer auf Dauer angelegten

Regelförderung – wie beispielsweise über die Kinder- und Jugendpläne von Bund und Ländern oder der Bundeszentrale für politische Bildung – ist dringend geboten. Daher sollten die politisch und verbandlich Verantwortlichen systematisch erfassen, worin die Zugangsbarrieren für die Organisationen junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color sowie postmigrantischer Akteure genau bestehen und dies zum Anlass zu nehmen, Förder- und Mitgliedsvoraussetzungen diskriminierungssensibel zu prüfen. Dies kann auch die Überprüfung der eigenen Satzungen oder Ordnungen von Dachverbänden der Jugendarbeit betreffen. Auf der förder- und fachpolitischen Ebene kann es das Nachdenken über eine Anpassung der Aufgabenbeschreibung in den Richtlinien der Kinder- und Jugendpläne bedeuten.

Politische Bildungsangebote von Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color und postmigrantischer Akteure müssen die ganze Bandbreite jugendspezifischer Themen abdecken

Im Kapitel Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Abs. 10.2.6) ist dargelegt, dass politische Bildungsangebote der VJM eine große thematische Bandbreite abbilden. Die Bildungsarbeit dieser Organisationen wird bisher vorrangig in Sonderprogrammen auf Landes- und Bundesebene gefördert. Häufig verorten sich die Bildungsangebote dieser Organisationen aufgrund der Förderlogik der Sonderprogramme jedoch in „migrationsspezifischen“ Themenbereichen (z. B. Migration, Integration, Religion). In Teilen verläuft diese inhaltliche Eingrenzung auch im Bereich der Extremismusprävention. Die Einengung der Aktivitäten von MJSO oder von VJM auf „migrationsspezifische“ Themen, möglicherweise noch unter dem Aspekt der Extremismusprävention, weist die Kommission entschieden zurück. Förderstrukturen müssen darauf ausgerichtet sein, die eigene Jugendarbeit bedarfsgerecht qualitativ oder strukturell weiterzuentwickeln und die Träger dazu befähigen, eigene jugendspezifische Themen in ihrer gesamten Breite gesellschaftlich einzubringen.

Anerkennung des Engagements von Jugendlichen in Migrantenjugendselbstorganisationen, Jugendselbstorganisationen von Sinti und Roma und in der muslimischen Jugendarbeit

Das Engagement von Jugendlichen in der Jugendarbeit sollte von Kooperationspartnern und Zuwendungsgebern insbesondere unter diskriminierungssensiblen Gesichtspunkten reflektiert werden, um zu verhindern, dass der professionell pädagogische Blick in Anerkennungsverfahren durch einen beispielsweise islamkritischen öffentlichen Diskurs beeinflusst wird. Dort, wo qualitativ gute Kinder- und Jugendarbeit geleistet wird und sich Jugendliche im demokratischen Gemeinwesen engagieren, muss dies unabhängig von der Trägerschaft öffentlich anerkannt und gewürdigt werden.

Fachliche Selbstverortung der Vereine von Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color und postmigrantischer Akteure in der Trägerlandschaft der Kinder- und Jugendarbeit erleichtern

Es ist es notwendig, dass den Beiträgen der VJM in Bezug auf die politische Jugendbildung und die Jugendverbandsarbeit sowohl in der Politik als auch in den entsprechenden Fachdiskursen der Praxis und der Wissenschaft (einschließlich der Forschung) mehr Aufmerksamkeit und Interesse gewidmet wird. Eine wesentliche Voraussetzung dafür dürfte sein, dass sich alle Akteure aufeinander zu bewegen. Denn bislang sind VJM als Träger von politischer Jugendbildung gemessen an dem, was sie leisten, zu wenig sichtbar und werden im Fachdiskurs von den etablierten Trägern auch nicht entsprechend wahrgenommen. Durch das Selbstverständnis als primär Migrantinnen- und Migrantenselbstorganisationen (MSO) orientieren sich viele dieser Träger zudem vorrangig an den migrationswissenschaftlichen Diskursen und weniger an den Debatten um Jugendarbeit und politische Jugendbildung – wobei ergänzt werden muss, dass diese auch nicht immer einladend wirken und nicht selten Gefahr laufen, migrantische Perspektiven auszugrenzen bzw. problematisch zu labeln (z. B. der Diskurse zur Extremismusprävention). Der Austausch über die jeweiligen Rechts- und Förderstrukturen, fachlichen Standards, Ansätze und Themen der Bildungspraxis muss systematisch ausgebaut werden, da anderenfalls in der Praxis voneinander abgeschottete Parallelstrukturen hinsichtlich der Förderpraxis und der Fachdebatten entstehen. Es braucht also eine stärkere gegenseitige Kenntnisnahme und den Dialog. Dieser ist an vielen Orten – z. B. im Zusammenhang mit der Aufnahme von Trägern und Initiativen der VJM in die örtlichen Jugendringe – bereits in Gang gekommen; aufs Ganze gibt es an dieser Stelle jedoch noch erheblichen Verständigungsbedarf. Dieser Verständigungsprozess ist ein wichtiger Schritt, um schneller die notwendige strukturelle Zugehörigkeit in den entsprechend spezialisierten trägerübergreifenden Dachverbänden und die Gleichberechtigung in der Förderlandschaft zu erreichen. Spezifische Kooperationsprogramme können einen Beitrag dazu leisten, die Verzahnung der Trägerlandschaften der

außerschulischen politischen Jugendbildung in den Regel- und Sonderprogrammen – zum Beispiel zwischen der Trägerlandschaft der außerschulischen politischen Jugendbildung und den VJM – zu befördern.

Offenheit und Diversifizierung der trägerübergreifenden Organisationsstrukturen der Kinder- und Jugendarbeit

Die trägerübergreifenden Dachverbände hingegen sind gefordert, eine prinzipielle Offenheit für neue Mitgliedsverbände zu gewährleisten und aktiv an der Diversifizierung ihrer Mitgliedsstrukturen zu arbeiten und beispielsweise die Herausbildung von divers zusammengesetzten pädagogischen Teams zu befördern. Auf der Ebene der einzelnen Träger kann dies die bewusste Beförderung von diversitätsorientierten Strategien der Mitglieder- und Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergewinnung im hautamtlichen sowie im ehrenamtlichen Bereich umfassen. Zudem sollten auch die Organisationsformen und die Förderstrukturen der Kinder- und Jugendarbeit dahingehend befragt werden, ob ihre Strukturen und satzungsmäßigen Ordnungen möglicherweise verändert werden können, um Akteurinnen und Akteuren wie VJM und MJSO den Zugang zu Strukturen der Förderung und Interessenvertretung zu erleichtern.

Diversifizierung der Lehrkräfte und Diversitätsorientierung in Schule und beruflicher Bildung

Die Kapitel zu Schule und beruflicher Bildung haben gezeigt, dass einer nach Diversitätsgesichtspunkten zunehmend heterogenen Schülerschaft eine noch weitgehend homogene Lehrerschaft gegenübersteht (vgl. Kap. 6 und 7). Die Heterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler erfordert eine verstärkte Orientierung an Konzepten einer inklusiven und multiperspektivischen politischen Bildung. Dies kann auch durch eine diversitätsorientierte Fachkräftegewinnung befördert werden, beispielsweise durch eine stärkere Ansprache von Menschen mit eigener (familiärer) Migrationsgeschichte für die Lehrkräfteausbildung. Schulen und insbesondere die beruflichen Schulen schaffen es weitgehend lautlos Integrationsaufgaben zu übernehmen (vgl. Kap. 7). Sie nehmen sowohl in Willkommensklassen als auch im Übergangssystem eine hohe Zahl von jungen Geflüchteten auf und bereiten sie auf den deutschen Arbeitsmarkt vor. Die Schulen mussten hier bislang weitgehend ohne Unterstützung auskommen, sind auf eben solche aber dringend angewiesen, wenn ein dauerhaft stabiles und abgestimmtes Konzept entwickelt werden soll.

19.3 Politische Medienbildung

Mit Blick auf den bereits gezeigten verflochtenen Zusammenhang von politischer Bildung und Medienbildung (vgl. Kap. 9; Abs. 16.3) ergeben sich Konsequenzen und Empfehlungen für Theorie und Praxis dieses raumübergreifenden Feldes. Legen eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen bereits im Ansatz im Feld klassischer Medienbildung, sofern sie emanzipatorisch und politisch verstanden wird, nahe, so spitzen diese sich raumübergreifend gedacht noch einmal zu. Insbesondere den Fachkräften in diesem Kontext kommt die Aufgabe zu, eine verflochtene doppelte Expertise (der politischen Bildung und der Medienbildung) aufzubauen.

Qualität der Medieninhalte

Angesichts der schier unüberblickbaren Menge an Medieninhalten, die im Netz verfügbar sind und rund um die Uhr hochgeladen werden, stellt sich die Frage nach der Qualität und Validität. Dazu kann politische Medienbildung einen maßgeblichen Beitrag leisten, indem sie Kindern und Jugendlichen in formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings Orientierung gibt und sachgerechte Bewertung ermöglicht. Dabei greift sie auf etablierte journalistische Standards wie Recherche und Überprüfung der Quellen zurück. Politische Medienbildung ist aber auf die selbstkritische und selbstreflexive Unterstützung von Qualitätsmedien angewiesen. Hier kommt insbesondere dem öffentlich-rechtlichen Mediensystem, das Kinder und Jugendliche in seinem Gesamtangebot unterproportional berücksichtigt, eine tragende Rolle zu. Die für Kinder und Jugendliche relevanten non-linearen audiovisuellen Angebote wie z. B. Funk müssen vor allem im Umfang, aber auch in der Qualität weiterentwickelt und anschlussfähig werden.

Medienkritik und Kritik der Medien

Für die politische Medienbildung ist ein kritischer Umgang mit den Medien, aber auch durch die Medien essenziell. Dabei sollen Medien hinsichtlich ihrer Ökonomie, ihrer gesellschaftlichen Repräsentanz und ihrer hegemonialen Verflechtungen hinterfragt und kritisiert werden. Politische Medienbildung kritisiert Überwachungspraktiken von Wirtschaft und Staat und reflektiert die Auswirkungen der Datenökonomie. Auf der anderen Seite sind Medien aber immer auch Kanäle für diese Formen von Kritik, wozu der Erwerb von Gestaltungskompetenzen durch politische Medienbildung hilfreich sein kann.

Didaktik der politischen Medienbildung

Die spezifischen Rahmenbedingungen von Digitalität verändern die Bildungsprozesse selber. Fachkräfte im raumübergreifenden Feld der politischen Medienbildung reagieren auf die emanzipative Selbstermächtigung von Kindern und Jugendlichen im Netz, indem sie ihre pädagogische Rolle verändern und autodidaktische Potenziale der Lernenden unterstützen und fördern. Politische Medienbildung reflektiert in diesem Zusammenhang die Tendenzen eines neuen, eher „begleitenden“ Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden. Koedukative Bildungsprozesse eröffnen gerade in der politischen Medienbildung neue Chancen und Entfaltungsmöglichkeiten für alle am Bildungsprozess Beteiligten.

Anwendung und Gestaltung in der politischen Medienbildung

Im Diskurs um Medienkompetenz und Medienbildung spielt die technische Anwendung von Hardware eine nicht unwesentliche Rolle. Zwar war, wie im Kap. 9 gezeigt, Medienkompetenz und Medienbildung per se immer mehr als nur die Anwendungskompetenz, doch in der pädagogischen Praxis klafft eine große Lücke, da die Nutzung von Endgeräten im formalen Bildungsbereich häufig ausgeschlossen, zuweilen regional sogar untersagt ist. Diese Lücke zu schließen erfordert jedoch methodische und didaktische Konzepte, die einen bildnerischen Umgang mit den Medien erst ermöglicht. Die Gestaltung mit und durch Medien ist darum in diesem Kontext ein konstitutives Bildungsziel. In dem raumübergreifenden Ansatz der politischen Medienbildung wird dieses Bildungsziel zu einem Eckpfeiler von Demokratiebildung.

Partizipation, Ermächtigung, Ermöglichung

Kinder und Jugendliche erschließen sich ihre Medienwelten mit zunehmendem Alter heterogen, autonom und selbstbestimmt. In den Prozessen politischer Medienbildung bedarf es deshalb eines durchgehend partizipativen, teilhabeorientierten Ansatzes. Politische Medienbildung zielt auf die Ermöglichung eines selbstbestimmten und reflektierten Umgangs mit den Medien und ermutigt Kinder und Jugendliche sich selbst als gestaltend in den digitalen Welten zu erleben. Es geht darum, dass Kinder und Jugendliche Erfahrungen in mikro- und mesopolitischen Kontexten unter den Bedingungen von Digitalität machen und sie für sich reflektieren und einordnen können. Politische Medienbildung hält darum am Subjektbezug fest, den mit unterschiedlichen Akzentsetzungen die Medienbildung und die politische Bildung bisher verfolgt haben.

Infrastrukturen der politischen Medienbildung

Eine nachhaltig ausgerichtete politische Medienbildung braucht institutionelle Strukturen, um auf die sich verändernden medialen und politischen Rahmenbedingungen bildnerisch reagieren zu können. Neben den Infrastrukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung hat sich politische Medienbildung auch der Herausforderung zu stellen, bundesweite Förderungsinstrumente zu entwickeln und zu etablieren. Dabei gilt es, dem raumübergreifenden Verflechtungsansatz gerecht zu werden und sowohl bestehende als auch neue Trägerstrukturen in die Lage zu versetzen, die Potenziale politischer Medienbildung, für die es in der Zukunft gilt, Qualitätsstandards zu erarbeiten, auszurollen. Als erster Schritt wäre für den außerschulischen Bereich, für den der Bund eine Kompetenz hat, ein bundesweites Programm „Demokratie im Netz“ denkbar, das perspektivisch für die Zielgruppe von Kindern und jüngeren Jugendlichen im KJP und für die Zielgruppe der älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Bundeszentrale für politische Bildung angesiedelt werden kann. Damit könnte zugleich für einen Wissenstransfer zu den Strukturen der politischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung gesorgt werden.

19.4 Bundesprogramme

Mit Blick auf die Diskussion der verschiedenen Bundesprogramme und ihr Verhältnis zu den Angeboten in den Regelstrukturen in Abschnitt 16.5 werden folgende Empfehlungen formuliert:

Sonderprogramme in der öffentlichen und fachlichen Kommunikation nicht auf Extremismusprävention verkürzen

So begrüßenswert die in Abschnitt 16.5 beschriebenen Entwicklungen auch sind, so sind die Programme immer wieder davon bedroht, trotz ihrer mittlerweile unübersehbaren thematischen Breite auf die Extremismusprävention reduziert zu werden. Verantwortlich dafür ist zu einem nicht unerheblichen Teil die politische Debatte, die schnell Gefahr läuft, die Programme unter diesem Vorzeichen zu „vermarkten". Zugleich macht es sich auch die Fachdebatte mitunter zu leicht, wenn sie die Bundesprogramme allein unter dem Vorzeichen Extremismusprävention abhandelt.[358] Was notwendig erscheint, ist eine deutlich differenziertere Diskussion der Programme, ihrer Anliegen und Strukturen, weil auch nur dann die Implikationen für die politische Bildung sichtbar werden. Ein interessanter Aspekt dürfte dabei die Frage sein, in welchem Verhältnis die unter der Überschrift „Demokratieförderung" firmierenden Projekte zur politischen Bildung stehen. Aus der Sicht der Kommission steht die Diskussion hierzu erst am Anfang.

Engführende Zielgruppenbeschreibungen vermeiden

Die Stärke der Förderprogramme besteht in der Erschließung neuer Handlungs- und Themenfelder, doch oftmals geht dies einher mit einer sehr eng fokussierten Adressierung von Zielgruppen. In der Projektrealität sind Träger, die entsprechende Projektanträge stellen, dazu gezwungen, sehr kleinteilige engführende Zielgruppenbeschreibungen vorzunehmen, die der (künftigen)Projektrealität sowie den komplexen und individuellen Lebenslagen junger Menschen nicht entsprechen. Dieser Aspekt ist zwar ein grundlegendes Merkmal von Förderprogrammen, sticht aber dann ins Auge, wenn in sehr kurzer Zeit sehr viel Geld für neue Maßnahmen in die Hand genommen wird. Dies zeigt das Beispiel des *Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus* und die Einsetzung sogenannter *Respekt Coaches*.

Förderlogiken und Bedarfe des adressierten Arbeitsfeldes aufeinander abstimmen

Bei aller notwenigen Adressierung spezifischer Zielgruppen bricht sich eine gewisse Förderlogik der politisch verantwortlich Handelnden an den Gegebenheiten und Bedarfen des Feldes: Die Weiterentwicklung von Bundes- und Landesprogrammen unterliegt oftmals den schnelllebigen Konjunkturen öffentlich-medialer Debatten nach herausragenden Vorfällen und Vorkommnissen, und es droht dann, dass „die" Programme nur reagieren, oftmals mit enormen zusätzlichen finanziellen Mitteln, wie das Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus, ohne in dieser Situation ausreichende Feld- und Bedarfsanalysen vorzunehmen. Es gilt daher, die gute Praxis in der Implementierung neuer Bausteine von Programmen wie bei *Demokratie leben!* zu stärken: Die gemeinsame vorbereitende Analyse und Bedarfserhebung durch Programmträger, Verantwortliche auf Bundes- und Landesebene, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Praktikerinnen und Praktiker des adressierten Handlungsfeldes.

Sonder- und Regelförderungen müssen aufeinander abgestimmt werden

Die gewachsene Projektförderlandschaft und die einhergehende Dynamik in der Erschließung neuer Themen- und Arbeitsfelder hat dazu geführt, dass sich die bestehende Trägerstruktur der politischen Bildung insgesamt verändert hat. Neue Gruppen und Akteure sind in Erscheinung getreten und bringen viele neue Ideen und Ansätze mit, von denen die Träger der Regelstrukturen der politischen Bildung profitieren. Allerdings führt der z. T. massive befristete Zuwachs der Förderprogramme einerseits und die finanzielle Stagnation (etwa bei den Trägern der politischen Bildung im KJP) andererseits zu Schieflagen mit z. T. praktischen Folgen: Warum sollte z. B. eine Person bzw. eine Gruppe in einem Tagungshaus kostenpflichtige Seminare zu Themen der politischen Bildung bele-

---

[358] Am Bereich der Modellprojekte von *Demokratie leben!* verdeutlicht in der aktuellen Förderphase: Nur 47 Modellprojekte werden dem Bereich Extremismusprävention zugeordnet (30 Modellprojekte im Bereich Demokratieförderung und 68 im Bereich Vielfaltgestaltung). In Bezug auf die Kompetenznetzwerke und -zentren lassen sich ähnliche Relationen nachweisen.

gen, wenn Anbieter, die durch Bundes- oder Landesprogramme gefördert werden, diese kostenlos anbieten können? In der künftigen Ausgestaltung der gesamten Förderung der Bundesprogramme einerseits und von Trägern der politischen Bildung andererseits muss daher sehr darauf geachtet werden, diese wahrscheinlich nicht intendierten Ungleichgewichte der finanziellen Ausstattung deutlich zu mindern.

Verbesserung der Arbeits- und Kooperationsstrukturen

Gleichzeitig führt die Doppelläufigkeit von Trägern der Regelstrukturen bzw. von den über die Programme geförderten Strukturen und Angebote auch dazu, dass zwischen den Trägern in diesen Feldern bislang kaum ein systematischer Austausch bestand und die unterschiedlichen Konzepte und Aktivitäten kaum miteinander verzahnt werden. So trugen auch die Trägerkonferenzen in der vorigen Förderphase (2015-2019) von *Demokratie leben!* wenig zu einer Vernetzung bei. Mit Blick auf die „Zeitdiagnose" in Kapitel 1 dieses Berichts und den darin skizzierten (künftigen Herausforderungen) für alle Akteure der politischen Bildung müssen zwischen den Trägern neue Formen der Vernetzung und Kooperation entwickelt werden, um den möglicherweise qualitativ höheren Anforderungen, mit den die politische Bildung zukünftig konfrontiert sein wird, gerecht werden zu können. Aus der Sicht der Kommission braucht es dazu auf der Bundesebene mehr als nur die in den Förderrichtlinien erwähnten Aufgaben „Organisation und Durchführung von Fachaustauschen, Qualifizierung und Transfer in die Regelstrukturen sowie Unterstützung bei der Entwicklung von fachlichen Standards" vonseiten der Kompetenzzentren und -netzwerke.[359] Denn die Programme zielen auf unterschiedliche Handlungsbereiche, neben den Modellprojekten auf Handlungsbereiche auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Das bedeutet, dass eine Verbesserung der Arbeits- und Kooperationsstrukturen zwischen Trägern der politischen Bildung nur dann gelingen kann, wenn die verantwortlichen Akteure auch der Handlungsbereiche Land bzw. Kommune, z. B. die Landesdemokratiezentren oder die Partnerschaften für Demokratie mit ihren Vernetzungsaufgaben und -kompetenzen, als relevante Knotenpunkte in einem fachlichen Kooperationsnetzwerk weiter gestärkt werden.

Eine interessante und sicherlich auch für andere Programme als Vorbild dienende Variante der Vernetzung liegt dem Bereich der Modellförderung im Programm *Zusammenhalt durch Teilhabe* zugrunde. Hier sind die zivilgesellschaftlichen Akteure wie Verbände des *Technischen Hilfswerks*, der *Freiwilligen Feuerwehr*, der *Johanniter Unfallhilfe* etc. aufgefordert, ein Tandem mit einem Bildungsträger zu gründen, um gemeinsam einen Antrag zu stellen. So werden Akteure, die bisher meist wenig Kontakt hatten, miteinander in Verbindung gebracht und können ihre abgestimmten Anliegen in ein gemeinsames Vorhaben überführen.

Verlässliche Rahmenbedingungen für bewährte Angebote und Strukturen schaffen

Über die verschiedenen Förderprogramme werden schon längst nicht mehr nur Träger von zeitlich begrenzten originären Modellprojekten gefördert, die neue innovative Ansätze zu spezifischen Fragestellungen entwickeln. Es hat sich auch innerhalb der Programme eine sehr vielfältige Trägerlandschaft etabliert, deren unterschiedlichen Angebote zumindest in einigen Segmenten und Ländern sich inzwischen zu einer Art von Regelangebot – wenn auch mit erkennbar unterschiedlichen Akzentsetzungen von Förderphase zu Förderphase – entwickelt haben. Beispielhaft seien hier die Angebote der Mobilen Beratung und der Opferberatung, die seit 2001 im Rahmen verschiedener befristeter Programme gefördert werden, genannt. Ein großer Teil solcher Träger unterliegt jedoch nach wie vor den sehr limitierenden Bedingungen befristeter Förderprogramme. Die Kommission begrüßt daher ausdrücklich die Bemühungen im politischen Raum, verlässlichere Rahmenbedingungen zu schaffen. Dies ist allerdings ein komplexer Prozess, der nicht für alle Handlungsbereiche unter dem Schlagwort „Entfristung" subsumierbar ist:

(1) Mit Blick auf die bundesweit tätigen Träger in Kompetenzzentren und -netzwerken, die vom Bundesprogramm *Demokratie leben!* derzeit gefördert werden, könnte entweder über einen Haushaltstitel oder eine neue gesetzliche Grundlage deren Förderung analog oder in einem erweiterten Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) geregelt werden. Allerdings stellt sich jedoch zum einen die Frage, nach welchen Aufgabenbereichen bzw. Zuständigkeiten sowie Qualitätskriterien eine solche Erweiterung der Förderung erfolgen soll, und zum anderen wie dabei das Verhältnis zu den bisher über den KJP geförderten Trägern – vor allem

[359] Richtlinie zur Förderung von Projekten der Demokratieförderung, der Vielfaltgestaltung und zur Extremismusprävention (Förderrichtlinie *Demokratie leben!*) vom 05. August 2019. GMBl 2019 Nr. 40, S. 801. Verfügbar über: https://www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben.html [16.10.2020].

im Programmbereich politische Bildung – inhaltlich und strukturell gestaltet werden kann, zumal den Kompetenznetzwerken Aufgabenbereiche zugeschrieben wurden, die es bei den bisher im KJP geförderten Trägern schon gibt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Strukturen, deren Entwicklung in einem befristeten Bundesprogramm gefördert werden, nicht gleichsam aus sich heraus dauerhaft in die bereits bestehende Förderlandschaft passen. Auch sollte geprüft werden, ob – wie auch in der Vergangenheit – Bundesarbeitsgemeinschaften und andere Formen von übergreifenden Trägerverbünden eine sinnvolle Antwort bei der Ausgestaltung der Förderlandschaft in den Themenfeldern der Bundesprogramme, vor allem *Demokratie leben!*, und der politischen Bildung sein könnten.

(2) Mit Blick auf die Handlungsbereiche Land und Kommune und den hierin einzuordnenden Angeboten könnte der Bund einen konzeptionellen verbindlichen Rahmen für verlässlichere Rahmenbedingungen erarbeiten, um dann, ähnlich dem Prozess zur Implementierung des sog. *Gute-Kita-Gesetzes*, Vereinbarungen mit den einzelnen Bundesländern zu treffen. Ein solches Verfahren hat den Vorteil, vorhandene Landesprogramme oder -strategien in die einzelnen Vereinbarungen einzupassen und die entwickelten landesspezifischen Strukturen zu erhalten.

(3) Schließlich – und das wäre die Konsequenz aus einem solchen Prozess zur Herstellung von verlässlichen Rahmenbedingungen, können sich die Programmverantwortlichen bei der künftigen Förderung von Modellprojekten wieder stärker auf deren ursprüngliche Kernidee als „Innovationsschmieden“ besinnen und dabei den Akzent auf die Übertragbarkeit der Projektergebnisse (neue spezifische Handlungskonzepte, innovative Methoden zur Erreichung besonderer Zielgruppen usw.) in die verschiedenen Fachpraxen der politischen Bildung, Demokratieförderung, Extremismusprävention und Vielfaltgestaltung legen.

19.5 Beratung

Die weiteren Entwicklungsbedarfe für die unterschiedlichen Angebote der Beratung (vgl. Abs. 16.6) können auf drei (binnen)strukturellen Ebenen beschrieben werden:

(1) Beratung im Kontext Rechtsextremismus bzw. des gewaltorientierten Islamismus ist in unterschiedlichen Graduierungen eine noch junge Profession mit einem weiteren Bedarf für Professionalisierung und der Berufsfeldentwicklung. In den vergangenen Jahren haben sich mit den jeweiligen Dachverbänden die unterschiedlichen Beratungssäulen neu aufgestellt; ihre Aufgabe besteht u. a. in der weiteren Entwicklung von Fachstandards und der Interessenvertretung ihrer Mitgliedsorganisationen. Gleichzeitig sind die Bundesländer zuständig für die (Ko)Finanzierung und Weiterentwicklung der verschiedenen Beratungsangebote, was somit zu einem Spannungsfeld von z. T. konfligierenden Interessen führt. Eine Lösung besteht in einem weiteren „Professionalisierungsschub“: Mit Blick auf eine nächste Generation von Beratern und Beraterinnen sollten eine fachlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung (weiter)entwickelt und angeboten werden. Im Bereich der Mobilen Beratung im Kontext Rechtsextremismus bietet bisher der *Bundesverband Mobile Beratung* themenspezifische Fortbildungen an; das *Demokratiezentrum Hessen* führt seit 2012 eine Modulare Weiterbildungsreihe *Systemische Beratung im Kontext Rechtsextremismus* durch, die bundesweit nachgefragt wird. Ferner beginnt im Wintersemester 2020 an der *Alice Salomon Hochschule Berlin* der berufsbegleitende Zertifikatskurs *Beratung und Netzwerkarbeit in Kontext von Demokratiegefährdung und extrem rechten Orientierungen* (für Fachkräfte in der Soziale Arbeit). Das *Demokratiezentrum Hessen* mit seiner Anbindung an die *Philips-Universität Marburg* entwickelt zum Berichtszeitpunkt einen Weiterbildungsmaster-Studiengang *Beratung im Kontext Rechtsextremismus*, der vermutlich zum Sommersemester 2022 an den Start geht. Aus einer fachlichen Perspektive gilt es, die Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung hin zu einer Berufsfeldentwicklung systematisch weiter zu betreiben.

(2) Die Angebote im Bereich des gewaltorientierten Islamismus sind noch relativ jung, aber insbesondere hier zeigt sich der Interessenskonflikt zwischen den geldgebenden Ministerien auf Bundes- und Landesebene und dem Bedarf einer weiteren fachlichen Konturierung des Professionsfeldes. Oftmals hängen die Entscheidungen für einen monetären Ausbau der Förderprogramme stark von den öffentlichkeitswirksamen, ereignisbezogenen Konjunkturen ab (z. B. das *Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus*), oder durch eine zu große Nähe in der Zusammenarbeit mit Sicherheitsbehörden geraten bei öffentlich herausragenden Vorfällen die Träger mit ihren fachlichen Standards (bereits entwickelte) unter Druck. Doch gerade für die Beratungsangebote im Bereich des gewaltorientierten Islamismus fehlen die Perspektive und

ein Rahmen zur stetigen Professionsentwicklung, der frei(er) ist von sicherheitsbehördlichen Paradigmen und kurzzeitiger, anlassbezogener monetärer Feuerwerke.

(3) Die Genese der unterschiedlichen Beratungsangebote im Kontext Rechtsextremismus hängt seit den 1990er Jahren bis heute vor allem von der Förderung durch spezifische Landes- und Bundesprogramme ab (vgl. Klare/Becker 2019). Ohne diese Förderung wäre einerseits eine solche Beratungslandschaft kaum entstanden, andererseits kann durch den nach wie vor vorhandenen Modellcharakter der Förderprogramme von einer unabhängigen Beratung, die frei von den Interessen des Bundes und der Länder ist, kaum die Rede sein, denn auch in diesem Phänomenbereich fällt es häufig schwer, die politischen Implikationen von den fachlichen Beschreibungen des Problemfeldes zu trennen. Jedoch: Der Beratungsbedarf steigt seit Jahren kontinuierlich an, doch die Finanzierung der Beratungsprojekte erfolgt nach wie vor in einem eng gefassten befristeten Korsett einer Modellprojektförderlogik. Es ist daher dringend vonnöten, verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen zu schaffen, wie es das sog. Demokratiefördergesetz vorsieht.

19.6 Europa, Transnationalisierung, Globales Lernen

Kritische Analyse und Wege alternativer Politikgestaltung statt idealisierte Bildungsansprüche und Individualisierung von Problemlösungen

Bildungspolitische Programmempfehlungen für den Lernbereich Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechtsbildung sollten sich nicht auf ein technisches Politikverständnis der global governance oder auf eine Individualisierung und Privatisierung von globalen Problemlösungen beschränken, die Ungleichheitsverhältnisse und Herrschaftsbeziehungen weitgehend ausblenden. Alternative Produktions-, Konsum- und Wirtschaftsmodelle, die auf anderen Prämissen als den Imperativen von Wachstum, Wettbewerb und Privateigentum beruhen, werden derzeit eher von zivilgesellschaftlichen Akteuren in die Fachdebatten und die Bildungspraxis eingebracht. Diese Akteure benötigen öffentliche Unterstützung, statt einer Aberkennung der Gemeinnützigkeit.

Jugendpolitische Beteiligung

Die Ambivalenz der Citizenship-Programme zwischen politischem Empowerment und wettbewerbsorientierter Beschäftigungsfähigkeit zeigt sich in der Verschränkung von Aktive Citizenship mit Employability als sich ergänzende Leitziele. Einen neuen Weg schlägt hier die *EU-Jugendstrategie 2019-2027* ein, die eine stärkere Eigenständigkeit der jugendpolitischen Beteiligung an Prozessen der Willensbildung gegenüber den EU-Institutionen sowie auf lokaler und nationaler Ebene vorschlägt. Die Kommission unterstützt die konsequente Umsetzung dieser Jugendstrategie und eine stärkere, verbindliche Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in die sie betreffenden politischen Entscheidungen auf allen politischen Ebenen.

Europäisch denken und handeln statt affirmativer Europaerziehung

Mit der europäischen Idee verbinden viele Menschen seit über 50 Jahren eine immer engere Kooperation von ehemals gegeneinander Krieg führenden Staaten. Die Integration immer weiterer Länder und Politikbereiche wird mit einer weitgehend stabilen Friedensordnung und mit wachsendem Wohlstand assoziiert. Europa ist jedoch nicht nur eine Erfolgsgeschichte. Der Integrationsprozess ist ebenso mit Ausgrenzung, Desintegration und Befürchtungen eines Abbaus von Demokratie und sozialer Sicherung verbunden. Die Identifikation mit der europäischen Integrationsidee kann sich daher nicht auf eine affirmative Europaerziehung beschränken. Vielmehr muss es Aufgabe europapolitischer Bildung und des Globalen Lernens sein, die politischen, ökonomischen und soziostrukturellen Voraussetzungen für gelungene oder verhinderte Partizipation, Nachhaltigkeit, globale Gerechtigkeit und ein gutes Leben für alle Menschen im Globalen Norden als auch im Globalen Süden zu klären.

19.7 Perspektiven und Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

Im Abschnitt 16.8 wurden raum- und handlungsfeldübergreifende Perspektiven für die Aus-, Fort und Weiterbildung benannt. Dabei lag der Schwerpunkt auf denjenigen Akteuren, die beruflich oder im Rahmen ihres Engagements unmittelbar fachlich mit politischer Bildung befasst sein sollen. Es besteht darüber hinaus auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Verwaltung sowie für politische Akteure ein Bedarf an Weiterbildungen, die dem von der Kommission formulierten anspruchsvollen Konzept politischer Bildung entsprechen.

Unabhängig davon sei angemerkt, dass eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsangebote nicht primär berufsbezogen, sondern in politischen Engagementkontexten von zivilgesellschaftlichen Akteuren und in sozialen Bewegungen stattfindet. Diese Angebote werden von Vereinen, Initiativen und NGOs in selbstorganisierten Formaten realisiert und ergänzen vielfach die Expertise von Fachkräften in unterschiedlichen Handlungsfeldern.

Für einzelne Akteursgruppierungen sind vorrangig die folgenden Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu formulieren:

… von Lehrkräften

Neben ihrem Bildungsauftrag haben Lehrkräfte auch den Erziehungsauftrag, Schüler und Schülerinnen in ihren Entwicklungsprozessen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Junge Menschen bringen tagtäglich ihre Fragen, Sorgen und Konflikte mit in die Schule. Dabei handelt es sich auch häufig um politisch-soziale Problematiken, z. B. um pauschalisierende Ablehnungen oder Diskriminierungserfahrungen. Lehrkräfte benötigen deshalb Fähigkeiten und Kenntnisse der Demokratiebildung, die sie in die Lage versetzen, sich auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens als pädagogisch-förderndes Gegenüber für junge Menschen zu erweisen. Daher muss der Stellenwert der Demokratiebildung auch jenseits von rein unterrichtsdidaktischen Fragen im Studium und im Referendariat in allen Bundesländern systematisch gestärkt und durch entsprechende Ausbildungsinhalte bzw. Reflexionsräume ergänzt werden.

Es ist unstrittig, dass politische Bildung in der Schule nicht nur eine fachliche, sondern eine überfachliche Querschnittsaufgabe für Lehrkräfte aller Fächer ist, die entscheidend zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur beiträgt. Hierfür ist es notwendig, dass alle Lehrkräfte der Schule über eine abgesicherte Grundausbildung zur Demokratiebildung verfügen.

Die Kommission zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendbericht empfiehlt daher dringend, dass Ausbildungsangebote zur Absicherung einer Grundqualifikation im Bereich der politischen Bildung in allen Bundesländern verpflichtend für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer implementiert werden. Das gilt auch und im Besonderen für die Lehrerinnen und Lehrer des Sachunterrichts an Grundschulen, zu deren Aufgaben es gehört, zur politischen Bildung von Grundschülerinnen und Grundschülern im Rahmen des Sachunterrichts beizutragen. Sicherzustellende Ausbildungsbestandteile sind neben Gütekriterien politischer Bildung, Grundsätze demokratischer Schulentwicklung, diskriminierungssensible und rassismuskritische Bildung, Kooperation mit außerschulischen Trägern der politischen Jugendbildung und politische Medienbildung. Einen besonderen Bedarf sieht die Kommission auch in der gezielten Weiterbildung von Lehrkräften, die als Seiten- und Quereinsteigerinnen und -einsteiger in den Schuldienst gehen. Sie müssen verbindlich durch Module zur politischen Bildung qualifiziert werden.

Demokratiebildung muss als eine verpflichtende Querschnittsaufgabe der Lehrkräfteausbildung implementiert werden. Hierfür ist sicherzustellen, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer in ihrem Studium ein Modul „Demokratiebildung“ belegen. Im Referendariat sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind Angebote zur politischen Bildung und zur demokratischen Schulentwicklung zu stärken und verbindlich zu machen.

Die reale Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und Eltern muss durch selbstverständliche Einrichtungen an jeder Schule und als unverzichtbarer Teil der demokratischen Schulentwicklung institutionalisiert werden. Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur muss überdies sichergestellt werden, dass politische Bildung, demokratische Schulentwicklung und adäquate Schülerinnen- und Schüler- wie auch Elternbeteiligung als Qualifikationsmodul in den Aus- und Weiterbildungsangeboten von Schulleitungen und Lehrkräften fest implementiert wird.

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und Schulleiter im Kontext der beruflichen Bildung gelten die oben bereits genannten Ausbildungsanforderungen. Auch Sie müssen systematisch auf ihre Aufgabe im Bereich politischer Bildung vorbereitet werden. Neben den Lehrkräften scheinen der Kommission aber auch und

sogar im Besonderen die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder relevant. Auch sie benötigen Anregungen, sich im Rahmen der Ausbildereignungsprüfung mit Fragen demokratischer Bildung, der Partizipation und demokratischen Beteiligung von Auszubildenden, Gleichstellung, betrieblicher Diskriminierung und Rassismus sowie ganz allgemein mit einem angemessenen Umgang mit gesellschaftlichen Konfliktlagen auseinanderzusetzen.

… von Fachkräften der Sozialen Arbeit

Wiederholt wurde in diesem Bericht darauf hingewiesen, wie wichtig für gelingende politische Bildung im Bereich der Sozialen Arbeit mit jungen Menschen neben den gesellschaftlichen und den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen das fachliche Handeln der Fachkräfte ist. Dazu bedarf es, zunächst unabhängig von dem Themenkomplex politischer Bildung, der Ausbildung eines angemessenen Verständnisses von Sozialer Arbeit und eines entsprechenden Professionsverständnisses. In Bezug auf das eigene Selbstverständnis gilt es dabei, die immer wieder zugeschriebene Engführung, Soziale Arbeit habe sich vorrangig um die sozialen Probleme der einzelnen Adressatinnen und Adressaten zu kümmern, zu überwinden. Soziale Fachkräfte leisten vielmehr Arbeit am Sozialen – auch dort, wo dieses Soziale nicht gefährdet erscheint, beschädigt oder zerstört ist. In Bezug auf das eigene professionelle Handeln bedarf es eines Verständnisses, das die fall- bzw. situationsbezogene, reflexive Relationierung unterschiedlicher Formen des Wissens (generalisiertes wissenschaftliches Wissen, berufspraktisches Erfahrungswissen, Alltagswissen und Wissen von Adressatinnen und Adressaten) zum nicht formal routinisierbaren Kern der eigenen Praxis macht. Auf der Basis demokratischer Werteorientierung und dem Ethos der Gleichwürdigkeit, das den Respekt vor der menschlichen Würde und persönlichen Integrität aller Beteiligten wahrt, liefert dieses Professionsverständnis die Grundlage auch für den Bereich der politischen Bildung bei jungen Menschen.

Folgt man diesem Professionskonzept, kommt es für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit primär darauf an, das „Handwerkszeug“ der Profession immer wieder auf seine Angemessenheit in der jeweiligen Konstellation zu überprüfen und ggf. nachzujustieren. Auch wenn die Verfügung über und die Fähigkeit zu seiner Anwendung unverzichtbar sind, sind weder bloße Informationsveranstaltungen zu Zwecken von Kenntniserweiterungen über politisch relevante Themen noch die Vermittlung von Techniken, Verfahren und methodischem Rüstzeug hinreichend.

Vielmehr bedarf es der Fähigkeit, auf der Basis disziplinärer und fachpraktischer Erkenntnisse konzeptionell zu denken und zu arbeiten. Von Bedeutung ist dabei die Fähigkeit, Gelegenheits- als Ermöglichungsstrukturen in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit zu erkennen und sie im Sinne der Konzeption zu nutzen. Schließlich sind sozialarbeiterisch bzw. -pädagogisch ungeplante Situationen, in denen die Herausforderung besteht, spontan anlassbezogen zu reagieren, nicht „aus dem Bauch heraus“ zu bewältigen, sondern fachlich solide nur auf Grundlage einer professionellen Habitualisierung im oben beschriebenen Sinne anzugehen.

Gerade in den Feldern der außerschulischen Sozialen Arbeit und politischen Bildung junger Menschen bedarf es häufig eines situativen Eingehens auf Anliegen, Einlassungen und unvorhergesehen auftauchende Verhaltensweisen und Äußerungen von Adressaten und Adressatinnen. Dieses Sicheinlassen auf ablaufende Prozesse, die Modifikation vorhandener Planungen und eine Flexibilisierung des eigenen Handelns ist vor allem dort gefordert, wo Demokratie kein expliziter Bildungsgegenstand ist, sondern stärker Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen Demokratieerleben und demokratische Gestaltungsprozesse prägen. Dabei entstehen Potenziale, die nicht in konzeptionell festgefügte, standardisierte und manualisierte Programmabläufe gegossen werden können. Diese Potenziale aufgreifen zu können, bedarf es in besonderer Weise eines professionellen Habitus‘, in dem demokratieförderliches Handeln über Einübung und Vollzug gleichsam „in Fleisch und Blut“ übergegangen sind. Dazu ist eine Anlage von Fort- und Weiterbildung dienlich, die in praxisorientierter Weise Erprobungsmaterialien und Experimentierräume zur Verfügung stellt und damit fall- und situationsbezogene Selbstbefragung und -reflexion befördert.

Insofern politische Prozesse generell und demokratische Bildungsprozesse im Besonderen immer in soziale Kontexte eingebettet sind und Soziale Arbeit sich nahezu durchgängig als lebensweltorientiert und alltagsnah begreift, sind für ihre politisch-bildnerische Praxis insbesondere jene sozialen Räume von Bedeutung, in denen politische Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu beobachten sind. Deshalb ist Fort- und Weiterbildung darauf auszurichten, Teilnehmende dazu zu befähigen, ihre Adressatinnen und Adressaten in erster Linie bei ihren demokratiegestalterischen Anliegen und Interessen im lokalen und sublokalen, ggf. auch darüber hinaus im regionalen Raum zu unterstützen. Dazu bedarf es der Entwicklung einer Sensibilität für die politischen Implikationen der Raumaneignungspraktiken von Adressatinnen und Adressaten und der Fähigkeit, nicht nur sich selbst und die

eigene Einrichtung mit (potenziellen) Kooperationspartnern im Sozialraum zu vernetzen, sondern auch den Adressatinnen und Adressaten selbst mögliche Vernetzungszusammenhänge zu eröffnen.

Ausbildungsgänge und Weiterbildungsangebote von Hochschulen sind daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie diesen Qualifizierungsbedarfen curricular und von ihrer sonstigen Anlage her in adäquater Weise gerecht werden und ggf. entsprechend zu modifizieren. Eine analoge Fokussierung der Fort- und Weiterbildungsangebote der Träger und anderer Anbieter sollte ebenfalls stärker angeregt werden.

… von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in der Kindertagesbetreuung

Demokratiebildung und Kinderrechte, das Wissen um vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie um Demokratiegefährdungen müssen Teile der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen sein, dafür verbindlich in den Curricula von Fach- und Hochschulen festgeschrieben und flächendeckend in Angebote von Fortbildungsinstituten integriert werden, sodass sowohl Berufs- und Quereinsteigerinnen und -einsteiger von Anfang an über eine bestmögliche Interaktionsqualität mit Kindern verfügen, als auch erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen ihre Interaktionskompetenzen weiterentwickeln können.

Dabei sollte die Entwicklung von Interaktionskompetenzen anhand von Praxisübungen im Mittelpunkt stehen, um die Grundlage dafür zu legen, die institutionellen Alltagserfahrungen von Kindern in der Kindertagesbetreuung in einer Weise ermöglichen zu können, die für sie den substanziellen Kern von Demokratie erfahrbar macht. Insbesondere sollte die partizipative Gestaltung von Konflikten zwischen Kindern, pädagogischer Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung in Gruppensituationen und diskriminierungssensibler Umgang mit Widerständen und Beschwerden von Kindern thematisiert werden. Im Vordergrund steht das Training von konkretem pädagogischen Handeln in herausfordernden Situationen sowie das realitätsnahe Erlernen von Interaktionsformaten zu alltäglichen Aspekten von Demokratiebildung. Das methodische Training soll um die Reflexion pädagogischer Haltungen ergänzt werden.

Zugleich gilt es, dezentrale Fortbildungs- und Beratungsangebote für Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung und insbesondere für Einrichtungsleitungen auszubauen, die darauf zielen, basierend auf erworbenem Wissen um lokalspezifische Bedarfslagen von Kindern und Eltern Verantwortung für das Veränderungsmanagement in Kindertageseinrichtungen übernehmen zu können.

Für die (Weiter-)Entwicklung von erforderlichen Qualifizierungsbausteinen, Methoden und Praxismaterialien für die Kindertagesbetreuung sowie die Bündelung und Verbreitung fachlicher Expertise zur Demokratieförderung sollte ein länderübergreifendes Kompetenzzentrum wie etwa das Kompetenznetzwerk „Frühkindliche Bildung und Bildung in der Primarstufe“ im Bundesprogramm *Demokratie leben!* langfristig etabliert und mit den nötigen finanziellen Ressourcen ausgestattet werden.

… von Fachkräften der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung

Setzen Bildungspraktikerinnen und -praktiker in ihrer Arbeit grundsätzlich einen weiten Politikbegriff an, so ergeben sich für sie mehr Möglichkeiten den Politikbegriff für Jugendliche mit Leben zu füllen. Denn, wenn Jugendliche Politik nur in einem engeren Sinne, z. B. als Parteipolitik oder personifizierte Politik, wahrnehmen und dieses Politikverständnis dann zudem noch negativ besetzt ist, gehen ihnen eine Vielzahl an Möglichkeiten verloren, ihre Interessen politisch einzuordnen und auch ihren Alltag gesellschaftspolitisch mitzugestalten. Soll politische Bildung als Querschnittsthema in der Kinder- und Jugendarbeit gestärkt werden, so müssen Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe darin qualifiziert werden, politische Themen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines weiten Politikbegriffes zu erkennen, als politische Themen gegenüber den Kindern und Jugendlichen sichtbar zu machen und sie für die Auseinandersetzung aufzugreifen.

Die Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung brauchen weiterhin Fortbildungsangebote, die sie in der Weiterentwicklung ihrer Fach- und Methodenkompetenz unterstützen. Gebraucht werden darüber hinaus auch Räume und Gelegenheiten, um die eigene Arbeit und das eigene Selbstverständnis reflektieren zu können, z. B. im Hinblick darauf, ob und wie das partizipative Einbeziehen junger Menschen in die Bildungsangebote gelingt. Vor dem Hintergrund des im Bericht konstatierten Problems, einige Jugendliche nur schwer oder nicht zu erreichen, würde dazu unbedingt auch die Reflexion des eigenen Handelns im Hinblick auf die (Re-)Produktion von Ausschlüssen gehören.

Die Fort- und Weiterbildung in der außerschulischen politischen Bildung wird meist direkt von den zuständigen Trägern oder von den Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung angeboten. Bisher existiert noch kein im Arbeitsfeld bekannter Überblick aller Fort- und Weiterbildungsangebote für politische Bildnerinnen und Bildner im non-formalen Bereich. Die Einrichtung und Bekanntmachung einer trägerübergreifenden Datenbank für Fort- und Weiterbildungsangebote in der non-formalen politischen Bildung würde es den Fachkräften ermöglichen, passgenaue Angebote zu finden, könnte Kompetenzen in diesem Bereich bündeln und wäre daher für die Professionalisierung im Arbeitsfeld hilfreich.

… von Fachkräften in Freiwilligendiensten für junge Menschen

Fachkräfte, die für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen bei den Trägern, aber insbesondere auch bei den Einsatzstellen zuständig sind, sollten darin gefördert und qualifiziert werden, politische Fragestellungen aktiv aufzugreifen und die Erfahrungen in den Freiwilligendiensten als Lernraum für die Reflexion der politischen Dimensionen von sozialem und gesellschaftlichem Engagement zu nutzen.

… von Personal in der Beratung für eine demokratische Kultur

Beratung für den Erhalt und den Ausbau demokratischer Kultur, aktuell schwerpunktmäßig im Kontext von Rechtsextremismus bzw. des gewaltorientierten Islamismus, ist aufs Ganze gesehen noch ein noch junges Praxisfeld mit einem weiteren Bedarf an Professionalisierung und Berufsfeldentwicklung. Mit Blick auf die aktuelle und nächste Generation von Beratern und Beraterinnen sollte eine fachlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung (weiter)entwickelt und angeboten werden, zumal der Bedarf und die Nachfrage kontinuierlich ansteigen.

20 Handlungsempfehlungen und Entwicklungsperspektiven für Wissenschaft und Forschung

Die Kommission hat festgestellt, dass es an vielen Stellen an genauer Kenntnis darüber fehlt, wie Prozesse der politischen Bildung ablaufen, wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich Räume politischer Bildung erschließen und wie sie dabei adäquat gefördert werden können. Eine angesichts der im Kapitel 1 „Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen“ beschriebenen Gefährdungen der Demokratie besonders dringliche Frage liegt dabei darin, wie politische Bildungsprozesse so gestaltet werden können, dass sie nachhaltige Wirkung auf die beteiligten Akteurinnen und Akteure haben. Die Informationslage zu den sozialen Räumen stellt sich sehr differenziert dar: In vergleichsweise gut erforschten Räumen wie der Schule sind es eher spezifische Fragestellungen, die vertiefter Analyse bedürfen, für andere Räume fehlen schon grundlegende Informationen, auf denen eine Forschung aufbauen könnte. Im Folgenden werden daher konkrete Forschungsfelder benannt, deren Bearbeitung eine wesentliche Voraussetzung für die Stärkung politischer Bildung darstellt (vgl. Abs. 3.1). Dazu gehört auch die Evaluation von Einrichtungen, Angeboten und Programmen. Auch hier lassen sich Defizite und Lücken identifizieren (vgl. Abs. 20.1.4).

Einige der in Abschnitt 20.1.4 identifizierten Wissenslücken, Forschungsdesiderate und Evaluationsaufgaben können im Rahmen der bestehenden Strukturen von Fachhochschulen, Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen bearbeitet werden. Zusätzliche Forschungsmittel, die in den existierenden Formaten der Grundlagen- und anwendungsorientierten Forschung vergeben werden, würden hier ausreichen. Neben den nationalen Förderinstitutionen (wie *DFG*, *BMBF*) sieht die Kommission dabei auch die *EU* als Adressatin für entsprechende Schwerpunktsetzungen. Dort, wo sich diese Lücken zu systematischen Wissensdefiziten verdichten, die nur durch dauerhafte Verstärkung der Forschungsstrukturen geschlossen werden können, leitet die Kommission aus ihrer Untersuchung die Notwendigkeit einer strukturellen Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems ab. Strukturelle Weiterentwicklungen sind auch dort erforderlich, wo Themen in der Hochschullehre wesentlich stärker als bisher vertreten sein sollen (vgl. Abs. 20.2).

In allen drei Feldern geht es auch darum, die Frage nach der Verbindung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft so zu stellen, dass dies dem anspruchsvollen Konzept politischer Bildung gerecht wird, für das die Kommission steht. Ein quer zu diesen unmittelbar auf die politische Bildung bezogenen Empfehlungen liegender Bedarf ergibt sich aus der Situation, in der sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befinden, die sich mit antidemokratischen Entwicklungen beschäftigen, sich mit ihrer Forschung in politisch hoch kontroversen Feldern bewegen und einen Schwerpunkt darauf legen, ihre Forschung für die Gesellschaft unmittelbar relevant werden zu lassen. Diese Akteurinnen und Akteure werden zunehmend aus der Gesellschaft heraus bedroht und finden wenig Anerkennung in einem Karrieresystem, das allein auf Bewertungsfaktoren setzt, die aus dem System selbst generiert werden (PeerReview-Verfahren, Drittmitteleinwerbungen). Um die für die Stärkung politischer Bildung relevanten Akteurinnen und Akteure im Wissenschaftssystem nachhaltig zu unterstützen, bedarf es zum einen einer Analyse über Ausmaß und Mechanismen der Bedrohung und einer Entwicklung adäquater Schutzmechanismen, zum anderen einer Veränderung des wissenschaftlichen Karrieresystems, sodass aktive Kommunikation in der Gesellschaft als eigenes Leistungskriterium anerkannt wird.

20.1 Desiderate für die Grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung

Politische Bildung als Selbstbildungsprozesse, die prinzipiell allen zugänglich sind, ist von Bedingungen abhängig, die wie die Kapitel zu den politischen Räumen (Kap. 4 bis 16) gezeigt haben, nicht in allen Räumen gleichermaßen gegeben sind bzw. deren genaue Ausprägung weiterer Forschung bedarf. Im Folgenden werden daher diejenigen Räume benannt, für die der Forschungsbedarf von der Kommission als besonders hoch angesehen wird (vgl. Abs. 3.1). Mit dem Fokus auf Demokratiebildung stellt sich darüber hinaus in besonderer Weise die Frage nach den Einstellungen, die bei den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in den Räumen präsent sind. Um Prozesse politischer Bildung im Sinne der hier vertretenen normativen Fundierung zu befördern und nachhaltig zu gestalten, bedarf es zudem eines vertieften Verständnisses über Prozesse der politischen Sozialisation (vgl. Abs. 4.2). Die Kommission hat gezeigt, dass politische Bildung und Partizipation in einem engen Zusammenhang stehen. Auch hier bestehen erhebliche Forschungsbedarfe (vgl. Abs. 20.1.3). Die Evaluation von Einrichtungen, Programmen und Angeboten ist ein weiterer Bereich, der einer vertieften wissenschaftlichen Begleitung bedarf

(vgl. Abs. 20.1.4). Als übergreifender Forschungsbedarf können diejenigen fachpädagogischen Fragen und Herausforderungen benannt werden, die sich aus den zeitdiagnostischen Megatrends und den unterschiedlichen demokratiegefährdenden Tendenzen ergeben. Gerade angesichts des durch die Corona-Situation ausgelösten Digitalisierungsschubs gehören dazu auch empirische Erhebungen über die Mediennutzung von pädagogischen Fachkräften der frühkindlichen sowie der schulischen und außerschulischen politischen Bildung.

20.1.1 Forschung zu bestimmten Räumen/Feldern der politischen Bildung

Bereits im Bereich der frühkindlichen Bildung, die – zusammen mit der Familie – den Grundstein für die weiteren Prozesse politischer Bildung legt, hat sich gezeigt, dass hier erheblicher Forschungsbedarf besteht. Dabei geht es zum einen um eine bundesweite Bestandsaufnahme der Prozesse und Interaktionen in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung der unterschiedlichen Träger, die die Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung über die Qualität frühkindlicher Bildung in diesen Einrichtungen darstellt. In ihrer Wirkung in besonderer Weise unterschätzt wird die Betreuung von Kindern außerhalb von Einrichtungen durch Kindertagespflege. Zum anderen bedarf es einer genauen Analyse der Effekte partizipativen pädagogischen Handelns auf die kindliche (kognitive, soziale, sprachliche und emotionale) Entwicklung.

Ein vergleichbar hoher Forschungsbedarf besteht für alle Formen der non-formalen und informellen politischen Bildung. Eine empirische Bestandsaufnahme und praxisorientierte Forschung zu allen Formen der Kinder- und Jugendarbeit würde dazu beitragen, das Potenzial der außerschulischen politischen Bildung genauer zu erkennen und erschließen zu können. Angesichts der in vielen Räumen festgestellten Ausschlüsse von jungen Menschen mit Migrationshintergrund kommt den *Migrantinnen- und Migrantenselbstorganisationen* und *neuen deutschen Organisationen* eine besondere Bedeutung zu. Um ihre Bedeutung für Prozesse politischer (Selbst-)Bildung angemessen einschätzen zu können, bedarf es intensiver, praxisorientierter Forschung. Bei den politischen Bildungsangeboten durch parteinahe Stiftungen und parteinahe Jugendorganisationen stellt sich neben der Frage der erreichten Gruppen insbesondere die Frage der Nachhaltigkeit.

Obwohl die Forschungslage zu Aspekten schulischer politischer Bildung vergleichsweise gut beschrieben werden kann, bestehen auch hier Forschungsbedarfe im Bereich der praxisorientierten Forschung. Für die beruflichen Schulen sind erhebliche Forschungslücken in Bezug auf Bedarfe, Ressourcen und Vermittlungschancen für politische Bildung zu konstatieren. Vergleichbare Forschungsfragen stellen sich auch für die Freiwilligendienste für junge Menschen, bei denen die pädagogische Begleitung ebenso wie die Erfahrungen an den Einsatzstellen in den Blick zu nehmen sind.

Die Analyse der Bundeswehr als Raum politischer Bildung hat gezeigt, dass das Aussetzen der Wehrpflicht einen fundamentalen Wandel ausgelöst hat, der weiteren Forschungsbedarf notwendig macht. Eine systematische Datenerhebung zur personellen Struktur der Bundeswehr würde Ausschlüsse noch deutlicher sichtbar machen. Die Analyse des Umfangs und der Inhalte der Curricula politischer Bildung ist notwendig, um die Rolle der Bundeswehr für die politische Bildung richtig einschätzen zu können.

Umfassender Forschungsbedarf zum Stand der politischen Bildung besteht ferner in allen unterschätzten Räumen, insbesondere auch bei den Erziehungshilfen und im Strafvollzug.

Wie bereits in Abschnitt 19.7 beschrieben, ist die Qualität der Ausbildung des Fachpersonals in der politischen Bildung von besonderer Bedeutung. Daher bedarf es einer systematischen Forschung zum Stand der hoch- und fachschulischen Ausbildungsgänge von in der politischen Bildungspraxis beschäftigten Fachkräften in Hinsicht auf Qualifizierung für demokratische Bildung sowie der akteurinnen- und akteursspezifischen und akteurinnen- und akteursübergreifenden Fort- und Weiterbildungsangebote für in der politischen Bildung tätige Fachkräftegruppierungen von öffentlichen und freien Trägern.

20.1.2 Forschung zu Einstellungen und Sozialisation

Entsprechend dem Berichtsauftrag, der auf Konzepte der „politischen Selbstpositionierung“ und der „Entwicklung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ verweist, und der Auffassung der Kommission, wonach es im Kern um politische Selbstbildungsprozesse geht (vgl. Abs. 2.3.1), ist ein Verständnis von politischer Sozialisation zentral, das als lebenslanges – bewusstes und unbewusstes – Lernen und als Persönlichkeitsbildung der Individuen

in Bezug auf den Gegenstand „Politik“ gefasst ist (vgl. Abs. 2.2). Hier besteht erheblicher empirischer Forschungsbedarf, der bei der Familie beginnt und die verschiedenen Räume einschließt. Dabei ist die Bedeutung politischer Partizipation in den verschiedensten Formen, einschließlich sozialer Bewegungen, für die Prozesse politischer Sozialisation zentral. Die in den Kapiteln zu den Räumen (Kap. 4 bis 16) vielfach konstatierten systematischen Ausschlüsse werfen in besonderer Weise die Frage nach dem Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Lage und Bildung auf: Inwiefern wirken sich prekäre Lebensverhältnisse der Eltern/der Familie auf die politischen Orientierungen und auf mögliche Skepsis gegenüber dem politischen System der Kinder und Jugendlichen aus? Ein genaueres Verständnis zum Beitrag der Familie zur Demokratiebildung könnte dann auch Grundlage für die Konzeptionierung von spezifischen Informations- und Bildungsangeboten für die Familienbildung sein.

Der Berichtsauftrag und die Zeitdiagnose beleuchten die aktuellen Gefährdungen der Demokratie. Um das Ausmaß der Infragestellung der substanziellen Dimension von Demokratie besser ermessen zu können, bedarf es empirischer Forschung, die Lücken in den bestehenden regelmäßigen Studien schließt. Notwendig sind regelmäßige Erhebungen zu demokratischen und autoritären Einstellungen in der Bundeswehr, Studien über die Einstellungen/Haltungen zur Demokratie, zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen unter Erzieherinnen und Erziehern, Fachkräften der Sozialarbeit, Lehrkräften aller Schularten sowie schulartvergleichend. Die Erhebungen sollten dabei nicht erst mit dem Berufseintritt beginnen, sondern auch die Auszubildenden und Studierenden in den Blick nehmen.

20.1.3 Partizipationsforschung

Der komplexe Begriff politische Bildung, den die Kommission vertritt, umfasst neben der Demokratie als Bildungsgegenstand Demokratie als Bildungsstruktur sowie als Erfahrung. Mit den letzten beiden Dimensionen wird der Zusammenhang zwischen politischer Bildung und demokratischer Teilhabe hergestellt. Auch hier bedarf es weiterer Forschung, die die politische Bildungsfunktion des Engagements von jungen Menschen genauer analysiert. Dabei sind stärkere formalisierte Formen wie Jugend(gemeinde)rätinnen und -räte oder die Mitwirkung in politischen Parteien genauso wie stärker informelle Settings in Jugendkulturen und sozialen Bewegungen in den Blick zu nehmen. Einen besonderen Raum politischen Engagements stellt das Internet dar. Hier bedarf es intensiver Forschung zum Engagement im Netz, zu seinem Verhältnis zu verschiedenen Öffentlichkeiten sowie zur Relevanz politischer Medienbildung.

Die Frage nach Demokratie als Bildungsstruktur wirft insbesondere für diejenigen Institutionen Forschungsbedarf auf, in denen funktional begrenzte Mitwirkungsrechte bestehen, wie dies für Schulen einschließlich der Berufsschulen und Hochschulen der Fall ist. Dabei ist zu untersuchen, welche unterschiedlichen Modelle der Beteiligung von jungen Menschen bestehen, wie diese im Kontext der Organisation wirken und von welchen Bedingungen es abhängig ist, ob bestehende Partizipationsmöglichkeiten genutzt werden.

20.1.4 Evaluation von Einrichtungen, Angeboten und Programmen

Viele Programme und Einrichtungen, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, sind bereits Gegenstand von Evaluationen. Auch Anbieter politischer Bildung nutzen Evaluationsinstrumente, um eine Rückmeldung der Teilnehmenden über ihre Angebote zu erhalten. Solche Evaluationen sind notwendig und sinnvoll, wenn sie sich auf einen anspruchsvollen komplexen Begriff politischer Bildung beziehen, wie ihn die Kommission zugrunde legt. Einen besonders produktiven Ansatz sieht die Kommission darin, Evaluationen in enger Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis zu entwickeln, um so einen produktiven Ertrag für beide Seiten zu generieren. Evaluationen sollten stets alters-, gender- und milieusensibel durchgeführt und ausgewertet werden. Ihre Ergebnisse sollten für die Forschung zugänglich sein.

20.2 Strukturelle Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems

Die Kommission sieht in drei Feldern die Notwendigkeit einer strukturellen Stärkung von bisher schwach vertretenen Feldern an den Hochschulen. Diese kann in der Schaffung zusätzlicher einschlägiger Professuren, in der

Aufwertung interdisziplinär zu bearbeitender Felder und in der systematischen Verankerung in vorhandenen oder neu zu schaffenden Studiengängen bestehen.

Ein besonderes Defizit sieht die Kommission im Bereich der außerschulischen politischen Bildung. Diese ist an Universitäten außerordentlich gering vertreten. Eine Professur für politische Bildung an der *Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg/Essen*[360] steht für dieses wichtige Feld, in dem sich Studierende für die Arbeit in der politischen Bildung im außerschulischen Bereich qualifizieren können, während an den sehr viel häufiger vorhandenen Didaktik-Professuren vorrangig oder sogar ausschließlich zu schulischen Themen gearbeitet wird. Die Kommission empfiehlt dringend die Einrichtung zusätzlicher Professuren für die außerschulische politische Bildung an Universitäten und Fachhochschulen, um die wissenschaftliche Ausbildung der pädagogischen Mitarbeitenden zu sichern, die Praxis zu qualifizieren und weiterzuentwickeln und damit auch die Einrichtungen, die aktuell die Fortbildung ihrer Mitarbeitenden in der Regel durch „Training on the Job“ gewährleisten, zu entlasten. Eine institutionelle Stärkung der politischen Bildung durch zusätzliche Professuren ist darüber hinaus im Feld der Sozialen Arbeit an den *Hochschulen für angewandte Wissenschaften* erforderlich.

Für den Ausbildungsweg der angehenden politischen Bildnerinnen und Bildner empfiehlt die Kommission überall dort, wo spezialisierte Professuren fehlen, Studienanteile angrenzender Bezugsdisziplinen wie Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Bildungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Geschichte, Soziologie, Medienpädagogik oder Soziale Arbeit einzubinden. Für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden wäre es eine große Unterstützung, wenn in diesen angrenzenden Bezugsdisziplinen zumindest grundlegende Informationen über das Arbeits- und Berufsfeld der außerschulischen politischen Bildung vermittelt würden.

Ein zweites Feld, in dem die Kommission eine strukturelle Stärkung für erforderlich hält, ist die politische Medienbildung. Als Erfolg versprechender Weg wird dabei nicht ihre Etablierung als neue Disziplin mit spezialisierten Professuren angesehen. Vielmehr geht es darum, politische Medienbildung als interdisziplinäres Feld in Forschung und Lehre systematisch zu verankern. Anknüpfungspunkte liegen dabei gleichermaßen in der politischen Bildung, in den oben genannten Bezugsfächern sowie in den Kommunikationswissenschaften.

Das dritte Feld, das einer strukturellen Stärkung bedarf, sind die Kinderrechte als spezifische Perspektive innerhalb der Kindheitswissenschaften. Hier geht es insbesondere um eine systematische Verankerung im Studium an den *Hochschulen für angewandte Wissenschaften*, damit die Fachkräfte im sozialen und pädagogischen Bereich sensibilisiert werden. Eigenständige, interdisziplinäre Studiengänge zu Kinderrechten und Kindheit können ein Weg sein, um das Querschnittsthema Kinderrechte in allen politischen, gesellschaftlichen und praktischen Bereichen stärker zu verankern.

Politische Bildung und Demokratiebildung werden nicht systematisch und in sehr unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wissenschaftlich beforscht und gelehrt. Diversität und Realität der Praxis werden von der Wissenschaft wenig wahrgenommen; umgekehrt werden wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis nur punktuell und sporadisch genutzt. Es fehlt ein kontinuierlicher und umfassender Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Dieser würde zu einer Qualitätsentwicklung der politischen Bildung/Demokratiebildung erheblich beitragen. Eine unabhängige Stelle wie das jetzige Projekt *„Transferstelle politische Bildung“* könnte die gegenseitige Wahrnehmung fördern und den Wissenschafts-Praxis-Austausch organisieren. Sie würde damit die fachliche Weiterentwicklung und die weitgehend fehlende Aus- und Weiterbildung in der politischen Bildung/Demokratiebildung disziplin- und handlungsfeldübergreifend unterstützen.

Die Forschung zur politischen Bildung wird bisher nicht durch eine spezialisierte außeruniversitäre Forschungseinrichtung vertreten. Dies entspricht nach Ansicht der Kommission nicht der Bedeutung, die die politische Bildung für die Bewältigung der großen Herausforderungen dieser Zeit hat. Eine vom Bund dauerhaft finanzierte Forschungseinrichtung wäre in besonderem Maße geeignet, die vielfältigen und interdisziplinären Fragestellungen aufzugreifen, die sich im Feld der politischen Bildung stellen. Infrage käme unter anderem eine Institutionalisierung im Rahmen der *Leibniz-Gemeinschaft*, ähnlich dem *Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik* oder die Gründung einer netzwerkartigen Struktur innerhalb des Wissenschaftssystems, die die an mehreren Orten vorhandene Expertise bündeln könnte. Eine solche Einrichtung sollte nicht als Konkurrenz zu den Hochschulen etabliert werden, sondern vielmehr so strukturiert und finanziell ausgestattet sein, dass sie die Forschung an den Hochschulen unterstützt.

---

[360] Auch diese Professur steht nicht exklusiv für den Bereich der Jugendbildung, sondern umfasst laut Fachgebietsbezeichnung der Universität Erwachsenenbildung und politische Bildung.

21 Handlungsempfehlungen für die Politik

Jugendliche haben ein Recht auf politische Bildung als ein auf Dauer angelegtes Angebot

Politische Bildung ist keine „gesellschaftspolitische Feuerwehr“. Sie löst keine Probleme, sondern macht sie lediglich in Bildungsprozessen sichtbar und verhandelbar und ist deshalb auch nicht nur in gesellschaftlichen Problemlagen relevant. Ihre Notwendigkeit begründet sich in der Tatsache, dass Demokratie und demokratisches Verhalten von jeder Generation lebenslang neu gelernt und eingeübt werden müssen. Politische Bildung leitet sich aus dem Recht aller Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ab (vgl. § 1 Abs. 1 SGB VIII), unabhängig von Wohnort, Herkunft oder sozioökonomischer Lage. Folglich ist politische Bildung sowohl schulisch wie außerschulisch eine Daueraufgabe, die langfristig, nachhaltig und flächendeckend erfüllt werden muss. Politische Bildung braucht eine auf Dauer gestellte, ausreichende, öffentliche Förderung – auf kommunaler Ebene, auf Landesebene, auf Bundesebene wie auf europäischer Ebene. Nur so kann sie ihr Potenzial voll ausschöpfen.

Politische Bildung beginnt bei den Kindern und ist für alle Menschen

Politische Bildung ist ein Angebot für alle Bürgerinnen und Bürger – besser noch für alle Menschen. Sie beginnt bereits im Kindesalter. Die Ziele politischer Bildung sind nicht darauf zu reduzieren, zukünftige politische Eliten auszubilden. Dieser Anspruch ist nicht neu – Ansprüche einer politischen Breitenbildung wurden bereits in den 1950er-Jahren formuliert (vgl. Kap. 2). Gleichzeitig wurde im Rahmen des hier vorgelegten Berichts deutlich, dass dieser Anspruch in den verschiedenen Räumen politischer Bildung bis heute nicht durchgehend erfüllt wird.

Die Kommission zur Erstellung des *16. Kinder- und Jugendberichts* fordert die politisch Verantwortlichen deshalb auf, dafür Sorge zu tragen, dass politische Bildung als inklusives Angebot für alle Menschen einfach zugänglich ist. Das kann durch Akzentuierung und entsprechende finanzielle Ausstattung von Förderprogrammen geschehen, aber auch durch eine Sicherstellung politischer Bildung von Anfang an in Kontexten der Kinderbetreuung (vgl. Kap. 5), der Schulen (vgl. Kap. 6), einschließlich der beruflichen Schulen (vgl. Kap. 7), in den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 10) bis hin zu den Hochschulen (vgl. Kap. 12).

Politische Bildung muss integraler Bestandteil jeder Jugendpolitik sein

Aus gesellschaftlicher Perspektive ist politische Bildung junger Menschen eine Notwendigkeit, aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist sie ein Recht. Alle junge Menschen müssen die Möglichkeiten erhalten, die Regeln des demokratischen Miteinanders zu üben und weiterzuentwickeln, eigene, begründete Urteile bilden zu können sowie dabei unterstützt zu werden, Fähigkeiten und Motivation zur politischen Partizipation zu entwickeln. Politische Bildung muss daher in den Kommunen, auf Länderebene und im Bund integraler Bestandteil einer jeden Jugendpolitik sein. Dabei gilt es, einerseits die Träger und sozialen Räume politischer Bildung angesichts der in diesem Bericht aufgezeigten Herausforderungen auszubauen und zu stärken, andererseits all jene – auch zivilgesellschaftlichen – Kräfte aufseiten junger Menschen zu stützen, die sich den in Kapitel 2 beschriebenen Werten der substanziellen Dimension von Demokratie verpflichtet fühlen.

Im Rahmen der *Jugendstrategie der Bundesregierung* wurde mit dem Handlungsfeld *„Beteiligung, Engagement und Demokratie“* hierfür eine wichtige Voraussetzung geschaffen. Mit der Einrichtung der interministeriellen *Arbeitsgruppe Jugendpolitik* besteht nun erstmals die Chance, zentrale Themen der Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe der Ressorts auf Bundesebene umzusetzen.

Politische Bildung lebt von echten Partizipationserfahrungen

Partizipation in der Demokratie muss geübt und erfahren werden. Aber Beteiligung lässt sich nicht simulieren. Kinder und Jugendliche benötigen Bildungsangebote in Bildungsräumen, in denen sie wertgeschätzt werden und die sie ernsthaft mitgestalten können (vgl. Kap. 5, 6, 7 und 10). Räume, die Selbstorganisation, gemeinschaftliche Gestaltung und (Mit-)Verantwortung sowie demokratische Aushandlungsprozesse im Sinne von „Mitwirkung mit Wirkung“ ermöglichen, sollen erhalten und unterstützt werden (vgl. Kap. 10; insbesondere Abs. 10.3 und 10.4). Die Kommission spricht sich daher dafür aus, verbindliche Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche auszubauen. Dazu gehört die Absenkung des Wahlalters auf allen Ebenen auf 16 Jahre und der Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule, insbesondere in den beruflichen Schulen. Bei allen Angeboten

politischer Bildung sind den jungen Menschen echte Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen. Auch Förderprogramme, die vornehmlich auf vermittlungs- oder kognitiv-/wissensorientierte politische Bildungsangebote ausgerichtet sind, sollten stets als fachlichen Standard die partizipationsorientierte Perspektive mit aufnehmen.

Politische Bildung ist mehr als Partizipation

Partizipation als Struktur- und Bildungsprinzip ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für politische Bildungsprozesse. Die pädagogische Perspektive und damit die Frage, was Kinder und Jugendliche durch Partizipationserfahrungen lernen können, bleibt oftmals unterbelichtet (vgl. Kap. 6 und 7). Partizipationserfahrungen müssen daher reflektiert und eingebettet sowie nach ihren Lernmöglichkeiten zur Ausbildung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit befragt werden, um Jugendliche dazu zu befähigen, ihre demokratischen Rechte in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen. Solche Förderprogramme, die sich vornehmlich auf die Ermöglichung von Partizipationsprozessen fokussieren, greifen (oft) zu kurz und sollten diese pädagogische Perspektive politischer Bildungsprozesse stärker aufgreifen und konzeptionell in den Förderrichtlinien stärken.

Die Kinderrechte stärken und im Grundgesetz verankern

Über die Rechte auf Beteiligung und Teilhabe hinaus verpflichten die *UN-Kinderrechte* die unterzeichnenden Staaten auch auf besondere Förderungs- und Schutzrechte. Dazu gehören auch das Recht auf Bildung und abgeleitet davon das Recht auf politische Bildung. Die Kommission spricht sich dafür aus, die Kinderrechte entsprechend der Koalitionsvereinbarung noch in dieser Legislaturperiode im Grundgesetz zu verankern. Denn die Kinderrechte bilden eine der wesentlichen rechtlichen Grundlagen für eine politische Bildung, die sich der Herausbildung eigenständiger und freier politischer Persönlichkeiten verschreibt und politische Teilhabe und Betätigung bereits im Kinder- und Jugendalter unterstützt und zu ermöglichen hilft. Begleitend dazu ist über den derzeitigen Status quo hinaus dafür Sorge zu tragen, eine dauerhafte, mit finanziellen Mitteln und entsprechenden Möglichkeiten angemessen ausgestattete Monitoringstelle vorzusehen, die die Umsetzung der *UN-Kinderrechtskonvention* kritisch begleitet. Mit einem umfassenden und inklusiven Blick auf die Alltags- und Lebenswelten von Kindern hat die Monitoringstelle unter Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure Kinderrechte-Indikatoren zu entwickeln. Dabei sind spezielle Herausforderungen kindlicher Lebenswelten durch „Schattenberichte“ abzubilden. Der Monitoringstelle kommt hierbei die Aufgabe zu, ein umfassendes und die gesamten Lebenswelten von Kindern einbeziehendes Datenerhebungssystem (Kinderrechte-Index) für alle Bundesländer vorzuhalten und damit eine verlässliche Grundlage für eine vollumfängliche Kinder- und Jugendhilfeplanung für Politik und Verwaltung zu schaffen. Die Monitoringstelle erstattet dem Deutschen Bundestag einen regelmäßig vorzulegenden und öffentlich zu diskutierenden Bericht. Begleitend werden unabhängige Unterstützungs- und Beschwerdestellen vorgeschlagen, die für Kinder und Familien sowie für Berufsgruppen mit professionellem Kontakt zu Heranwachsenden niedrigschwellig zugänglich sind und vorhandene Strukturen stärken und vernetzen.

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche muss die Bedingungen und Besonderheiten des Aufwachsens in den Mittelpunkt stellen

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche geschieht unter speziellen Vorzeichen, die bei der Gestaltung von Bildungsangeboten immer mit im Blick sein müssen. Die Lebensphase Jugend und die dynamischen Bedingungen des Aufwachsens (vgl. Deutscher Bundestag 2017c) verändern die Vorzeichen, unter denen politische Bildung gelingen kann. Politische Bildung für Kinder und Jugendliche unterliegt einer eigenen Fachlichkeit, die von den Besonderheiten des Aufwachsens geprägt ist und sich damit zwangsläufig von den Gelingensbedingungen politischer Erwachsenenbildung unterscheidet. Politische Jugendbildung lässt sich daher fachlich nicht als Anhängsel der politischen Erwachsenenbildung begreifen, sondern muss in ihrer eigenständigen Fachlichkeit unter jugendspezifischen und jugendpolitischen Vorzeichen weiterentwickelt und gestärkt werden. Nimmt politische Jugendbildung die in diesem Bericht beschriebenen Zeitdiagnosen auf, müssen immer die Bedingungen des Aufwachsens und die Relevanz der Inhalte für die Interessen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mitbedacht werden. Zugleich müssen auch die Bedingungen des Aufwachsens selbst stärker zu Ansatzpunkten und Gegenständen politischer Bildungsprozesse werden. Förderprogramme der politischen Bildung auf Landes-, Bundes- und europäischer Ebene, die sich in großen Teilen auch an Kinder und Jugendliche richten, sollten ihre förderpo-

litischen Vorgaben und inhaltlichen Ausrichtungen nicht allein aufgrund aktueller gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen konzipieren, sondern stärker dahingehend überprüfen, ob sie den kinder- und jugendspezifischen Bedingungen des Aufwachsens ausreichend Rechnung tragen.

Der Bund trägt eine Verantwortung für die Infrastrukturförderung politischer Jugendbildung

Über Jahrzehnte hat sich in Deutschland eine Struktur politischer Bildungsakteure aufgebaut, die über Vereine, Bildungsstätten, Akademien, Initiativen und Stiftungen auf lokaler und regionaler Ebene, Zusammenschlüsse auf Länderebene bis hin zu Verbänden auf Bundesebene führt (vgl. Abs. 10.2). Der Bund fördert dabei über den *Kinder- und Jugendplan des Bundes* Dach- und Fachverbände der politischen Jugendbildung und die bundeszentralen Strukturen der Jugendverbandsarbeit. Deren Aufgabe ist es, die strukturelle, fachliche und fachpolitische Weiterentwicklung sicherzustellen – und zwar mit Wirkungen bis in die Praxis vor Ort. Dabei ist die Entwicklung der einzelnen Programme jedoch sehr unterschiedlich. So ist gerade das Programm *„Politische Bildung“* seit Jahren finanziell rückläufig ausgestattet.

Parallel unterstützt der Bund mit großen, gut ausgestatteten Sonderprogrammen die Träger von Jugendarbeit und Jugendbildung befristet dabei, Angebote zu machen, die auf aktuell wahrgenommene Bedarfe zum Beispiel im Bereich der Prävention zielen. Diese Sonderprogramme können ihre Wirkung aber nur entfalten, wenn sie auf eine Infrastruktur aus Vereinen, Verbänden, Einrichtungen und Initiativen treffen, die in der Lage sind, die Programme qualifiziert umzusetzen. Dies stößt aber an Grenzen, wenn die Infrastrukturförderung damit nicht Schritt hält. Die Kommission empfiehlt einen angepassten Ausbau von Regel- und Sonderförderung und eine nachholende Erhöhung des Programms *„Politische Bildung“* im *KJP*, ohne dass dies zulasten der anderen *KJP*-Programme geht.

Bund, Länder und Kommunen tragen gemeinsam Verantwortung für die politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Der Kinder- und Jugendarbeit wird – zu Recht – viel zugetraut. Gleichzeitig sind die Ansprüche an dieses Arbeitsfeld vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 beschriebenen Herausforderungen in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Aktuell stehen neue Aufgaben auf der Agenda, wie z. B. die Einlösung des inklusiven Anspruchs, die Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung und nicht zuletzt die (anderen) inhaltlichen, konzeptionellen und strukturellen Herausforderungen, die sich aus den Folgen der Corona-Pandemie ergeben haben oder durch diese sichtbar geworden sind, wie z. B. die (finanzielle) Fragilität der Strukturen und die Marginalisierung in Krisenzeiten. Auch der Ausbau der Ganztagsbetreuung wird nicht ohne die Mitwirkung der Kinder- und Jugendarbeit gehen.

Um den gestellten Anforderungen und Erwartungen gerecht werden zu können, müssen Bund, Bundesländer und Kommunen auf ihren jeweiligen Ebenen ihrem gesetzlichen Auftrag (vgl. SGB VIII) nachkommen und förderliche sowie unterstützende Bedingungen schaffen. Sie tragen gemeinsam die Verantwortung für die Kinder- und Jugendarbeit und damit für die politische Bildung! Die Förderung und Unterstützung aller Räume, in denen Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet wird, muss wie in § 12 SGB VIII gesetzlich verankert, auf allen föderalen Ebenen wieder einen höheren Stellenwert bekommen (vgl. Kap. 10).

Länder, Kommunen und Träger sind gemeinsam verantwortlich für demokratische Grunderfahrungen in der Kindertagesbetreuung

In der Kindertagesbetreuung machen Kinder dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn der Alltag kinderrechtsbasiert gestaltet und die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder garantiert sind. Der Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung wird durch die Bildungspläne normativ gerahmt und in der Umsetzung durch die Träger verantwortet. Die Kommission des *16. Kinder- und Jugendberichts* empfiehlt daher eine stärkere Gewichtung von Kinderrechten, Demokratiebildung und Partizipation in den Bildungsplänen aller Länder. Darüber hinaus muss die Partizipationsqualität in der Kindertagesbetreuung innerhalb der länderspezifischen Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung einen deutlich höheren Stellenwert bekommen, wobei insbesondere die demokratieförderliche Interaktionsqualität von Fachkräften im Vordergrund stehen sollte (vgl. Kap. 5).

Die Länder tragen die Verantwortung für die Sicherstellung politischer Bildung in der Schule

Die Länder gestalten durch spezifisch formulierte Bildungsvorgaben die Rahmenbedingungen für politische Bildung in der Schule. Sie sind verantwortlich für politische Bildung als fachlich verankerte Aufgabe, als Querschnittsaufgabe und als Aufgabe der ganzen Schule. Das Unterrichtsfach zur politischen Bildung in der Schule wird – anders als der Unterricht in allen anderen Fächern in der Schule – aber bis heute unter vielfältigen Fachbezeichnungen und differenten Stundenausstattungen geführt. Die Kommission des *16. Kinder- und Jugendberichts* empfiehlt mit Nachdruck die Sicherstellung einer Mindeststundenzahl von zwei Wochenstunden in allen weiterführenden Schularten durchgängig von Klasse fünf bis zehn. Sichergestellt werden muss überdies, dass politische Bildung im Rahmenplan des Sachunterrichts der Grundschule nicht nur gleichberechtigt zu anderen Bildungsbereichen vorkommt, sondern auch unterrichtet wird. Das allerdings kann nur gelingen, wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung systematisch auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Da politische Bildung nicht nur eine fachliche Aufgabe, sondern ein Prinzip der ganzen Schule ist, gilt diese Forderung für die Ausbildung aller Lehrkräfte unabhängig von den gewählten fachlichen Schwerpunkten (vgl. ausführlich im Kap. 6, 7 sowie Abs. 16.8 und 19.7). Wir fordern die für die Schule zuständigen Ministerien der Länder dazu auf, Lehrkräfte mit einem Abschluss der Fächer Sachunterricht, Politik, Sozialkunde, Gesellschaftswissenschaften, Geschichte und Geografie genauso vorrangig in den Schulen einzustellen, wie dies in den letzten Jahren für andere Fächer, z. B. im MINT-Bereich, galt.

Für politische Bildung ergeben sich im Kontext beruflicher Bildung besondere Chancen

Politische und berufliche Bildung sind auf vielfache Weise miteinander verflochten. Denn gerade in der Lebensphase der beruflichen Integration ergeben sich für junge Menschen drängende politische und gesellschaftliche Fragen. Wozu bezahle ich Steuern? Wer sichert mich arbeitsrechtlich ab? In den beruflichen Schulen steht politische Bildung gegenüber den beruflichen Ausbildungsfächern allerdings oft im Schatten, das gilt in gleicher Weise für die dualen wie vollzeitschulischen Bildungsgänge und im Besonderen für die Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems (*BVJ/BGJ*). Die Kommission empfiehlt daher dringend, dass die KMK gemeinsam mit den für die Prüfungsgestaltung verantwortlichen Kammern dafür Sorge trägt, dass politische Bildung in der beruflichen Bildung wieder mehr Gewicht erhält (vgl. Kap. 7 und Abs. 18.5). Denn obwohl die Rahmenpläne der *KMK* politische Bildung durchaus sichtbar machen, bleibt von dieser fachlichen Perspektive im Kontext der zentralen Abschlussprüfungen oft kaum etwas erhalten.

Angebote politischer Bildung von Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color und postmigrantischer Akteurinnen und Akteure anerkennen und dauerhaft fördern

Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color oder postmigrantischen Akteurinnen und Akteuren sind Anbieter von vielfältigen politischen Bildungsangeboten (vgl. Abs. 10.2 und 16.2), die im Sinne der Stärkung einer pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und in ihrer Struktur und Reichweite ausgebaut werden müssen. Eine stärkere Einbindung dieser Organisationen in den Fachdiskurs, in die Strukturen und in eine auf Dauer angelegte finanzielle Unterstützung wie beispielsweise über den *Kinder- und Jugendplan* oder die *Bundeszentrale für politische Bildung* ist dringend geboten. Eine solche Förderung wäre zum einen ein sichtbares politisches Signal der Anerkennung, zum anderen erleichterte sie die notwendige Vernetzung der Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien mit den anderen Akteuren politischer Bildung und der Kinder- und Jugendarbeit nach SGB VIII §§ 11 und 12. Häufig scheitert die Einbindung dieser Organisationen in die Dachverbände der Jugendarbeit und der politischen Bildung sowie in die Regelförderprogramme an den bestehenden Mitgliedschaftskriterien oder bestimmten Fördervoraussetzungen. Die Kommission empfiehlt den politisch und verbandlich Verantwortlichen, systematisch zu erfassen, worin die Zugangsbarrieren für diese Organisationen genau bestehen, und dies zum Anlass zu nehmen, bestehende Fördervoraussetzungen und Mitgliedschaftskriterien diskriminierungssensibel zu prüfen. Zudem spricht sich die Kommission für die Erhaltung und Stärkung von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen aus, um die Zugangsbarrieren für diese Organisationen hinsichtlich der Regelförderung und der Mitgliedschaft in bundesweiten Dachverbänden zu reduzieren.

Gute politische Bildung benötigt einschlägig qualifizierte Fachkräfte

(Sozial-)Pädagogische Fachkräfte müssen im Kontext der politischen Bildung häufig ohne einschlägige Ausbildung auskommen. Dieser Umstand gilt sowohl in wie außerhalb der Institution Schule. In der Schule sind (im besten Fall) die Lehrerinnen und Lehrer fachlich ausgebildet, die das Unterrichtsfach zur politischen Bildung

übernehmen. Politische Bildung und demokratische Schulentwicklung ist allerdings Aufgabe der ganzen Schule. Die Kommission rät daher dringend dazu sicherzustellen, dass Lehramtsstudierende unabhängig von den Fächern, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung gewählt haben, ein Ausbildungsangebot im Bereich der politischen Bildung besuchen. Diese Forderung ist durch eine Reformulierung der Landeslehramtsprüfungsordnungen vergleichsweise leicht umzusetzen. Schwieriger ist die Sicherstellung vergleichbarer Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote für zukünftige Fachkräfte im Bereich außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Denn in den letzten 30 Jahren sind (mit einer Ausnahme) alle Professuren für politische Jugend- und Erwachsenenbildung verloren gegangen. Die Kommission rät dringend, die akademische Infrastruktur in diesem Bereich wiederaufzubauen (vgl. Kap. 20) und gleichzeitig nach Mitteln und Wegen zu suchen, die Studierende sozialwissenschaftlicher Fächer anregen, vorhandene politikdidaktische und/oder erwachsenenpädagogische Ausbildungsangebote an Hochschulen anzunehmen.

Verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen für Beratungsangebote

Die Genese der unterschiedlichen Beratungsangebote im Kontext Rechtsextremismus bzw. gewaltorientierter Islamismus hängt seit den 1990er-Jahren bis heute vor allem von der Förderung durch spezifische Landes- und Bundesprogramme ab. Ohne diese Förderung wäre einerseits eine solche Beratungslandschaft kaum entstanden, andererseits kann durch den nach wie vor vorhandenen Modellcharakter der Förderprogramme von einer unabhängigen Beratung, die frei von den Interessen des Bundes und der Länder ist, kaum die Rede sein, denn auch in diesem Phänomenbereich fällt es häufig schwer, die politischen Implikationen von den fachlichen Beschreibungen des Problemfeldes zu trennen. Jedoch: Der Beratungsbedarf steigt seit Jahren kontinuierlich an, die Finanzierung der Beratungsprojekte erfolgt aber nach wie vor in einem eng gefassten, zeitlich-befristeten Korsett einer Modellprojektförderlogik. Es ist daher dringend vonnöten, verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen zu schaffen.

Zivilgesellschaftliche Organisationen fördern, statt behindern

Die aktuelle rechtliche Auslegung über das Vorliegen gemeinnütziger Zwecke im Sinne des § 52 Abgabenordnung verschiedener Bewegungsakteure und zivilgesellschaftlicher Vereinigungen ist aus der Sicht der politischen Bildung inhaltlich abwegig und bedroht die Arbeit und Existenz nicht nur dieser Akteure. Politisches Engagement und selbst organisierte Bildungsprozesse von Jugendlichen sind so durch ausbleibende Spenden und Steuernachzahlungen in den letzten Jahren stark unter Druck geraten. Bildungsakteure, die sozialen Bewegungen nahestehen, unterbreiten auf vielfältige Weise ein pluralistisches Bildungsangebot, das von der *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* ausdrücklich erwünscht wird. Auch deren Vernetzung mit formalen Bildungskontexten (Schule, Ausbildungsbetriebe oder Universitäten) im Sinne einer erfahrungsorientierten, selbst organisierten demokratischen Bildung wird besonders empfohlen. Insbesondere die wenig berücksichtigten Interessen von jungen Menschen und unterrepräsentierten Gruppen können in selbst organisierten, zivilgesellschaftlichen Formaten thematisiert und öffentlich artikuliert werden. Die Kommission empfiehlt daher dringend die Überarbeitung der Kriterien der Gemeinnützigkeit und eine Revision der bisherigen Aberkennungen gegenüber demokratischen Werten verpflichteten Nichtregierungsorganisationen und Bildungsträgern.

Politische Bildnerinnen und Bildner brauchen Rückhalt, Schutz und Stärkung

Politische Bildung ist in den letzten Jahren zu einem umkämpften Politikfeld geworden (vgl. Abs. 16.1). Unter dem Stichwort der Forderung nach „Neutralität“ werden formale wie non-formale Angebote politischer Bildung, die öffentlich gefördert sind, infrage gestellt, Träger werden als „linksextremistisch“ diskreditiert und sogar persönliche politische Angriffe auf einzelne Akteurinnen und Akteure sind keine Ausnahme mehr. Die Kommission hat festgestellt, dass politische Bildung entsprechend der substanziellen Dimension von Demokratie nicht neutral ist und nicht neutral sein kann (vgl. Kap. 2). Sie fordert die politisch Verantwortlichen daher auf, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Akteure politischer (Jugend-)Bildung vor Delegitimierung ihrer Arbeit, die bei den zivilgesellschaftlichen Akteuren stets mit der Angst vor dem Verlust von öffentlicher Förderung einhergeht, zu schützen. Die Akteure der politischen Bildung brauchen die Unterstützung von politisch Verantwortlichen und ein deutliches, sicht- und hörbares Bekenntnis, dass eine auf Demokratie und Menschenrechte gründende politische Bildung unverzichtbar ist.

22 Literatur

Abbas, T. (2011): Islamic Radicalism and Multicultural Politics. The British Experience. Abingdon & New York.

Abdel-Samad, H. (2005): Radikalisierung in der Fremde. Muslime in Deutschland. In: Waldmann, P. (Hrsg.): Determinanten des Terrorismus. Weilerswist, S. 189–235.

Abels, G./Wilde, G. (2016): Legitimationsprobleme europäischer Staatlichkeit. Parlamentarismus und Zivilgesellschaft als Strategien für eine politische Öffentlichkeit. In: Bieling, H.-J./Große Hüttmann, M. (Hrsg.): Europäische Staatlichkeit. Zwischen Krise und Integration. Wiesbaden, S. 259–280.

Abendschön, S./Tausendpfund, M. (2017): Political knowledge of children and the role of sociostructural factors. In: American Behavioral Scientist, 61. Jg., H. 2, S. 204–221. Verfügbar über: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764216689122; [20.10.2020]

Abou Taam, M./Dantschke, C./Kreutz, M./Sarhan, A. (2016): Kontinuierlicher Wandel. Organisation und Anwerbungspraxis der salafistischen Bewegung. HSFK-Report Nr. 2. Frankfurt a. M. Verfügbar über: https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/report_022016.pdf; [07.08.2020]

Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster. Verfügbar über: https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3737Volltext.pdf&typ=zusatztext; [15.09.2020]

Abs, H.-J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Materialien zur Bildungsforschung, Band 19. Frankfurt a. M.

Achour, S./Wagner, S. (2019a): Wer hat, dem wird gegeben. Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen. Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse. Berlin. Verfügbar über: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf; [15.09.2020]

Achour, S./Wagner, S. (2019b): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin. Verfügbar über: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf; [15.09.2020]

Ackermann, P./Althoetmar-Smarczyk, S. (Hrsg.) (1994): Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bonn.

Adelson, J. (1977): Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In: Döbert, R./Habermas, J./ Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Köln, S. 272–293.

Adorno, T. W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M.

Aftenberger, I. (2018): Die ‚identitäre’ Beseitigung des Anderen. Der gar nicht mehr so neue Neorassismus der ‚Identitären’. In: Goetz, J./Sedlacek, J. M./Winkler, A. (Hrsg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären’. Hamburg, S. 203–225. 2. leicht korrigierte Auflage

AGJF BW (Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e. V.) (2018): Meine 2. Heimat – das Juze. Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen. Verfügbar über: https://agjf.de/files/cto_layout/Material/Puplikationen/AGJF-zweite-Heimat-web.pdf; [01.07.2020]

AGJF Sachsen (Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e. V.) (2019): Offene Kinder- und Jugendarbeit im Freistaat Sachsen 2019. Situation Standards Forderungen. Verfügbar über: https://agjf-sachsen.de/files/Downloads-Dokumente/Fachgruppen/OKJA%20in%20Sachsen%20Situation%20Standards%20Forderungen%20Endfassung.pdf; [01.07.2020]

Ahlrichs, R. (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven. Weinheim & Basel.

Ahnert, L./Lamb, M. E. (2011): Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, Bern. 4. vollständig überarbeitete Auflage, S. 330–364.

Ainsworth, M. D. S./Wittig, B. A. (1969): Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: Foss, B. M. (Hrsg.): Determinants of Infant Behavior. London, S. 113–136.

Aits, W./Jakobs, J./Rosenbaum, D./Taubert, A. (2017): KISSeS für Jugendliche – Erfahrungen aus der aufsuchenden, akzeptierenden Jugendarbeit im Hinblick auf den Abbau von pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen. In: Möller, K./Neuscheler, F. (Hrsg.) (2019): „Wer will die hier schon haben?“ Ablehnungshaltungen und Diskriminierungen in Deutschland. Bonn, S. 111–125.

Albrecht, A./Eis, A./Jakubczyk, U./Overwien, B./Röhner, C. (2020): Wann, wenn nicht jetzt? Erklärung zur Politischen Bildung in den Schulen. Ergebnisse einer Grundsatztagung der Universität Kassel und der Evangelischen Akademie Hofgeismar im Oktober 2018. Verfügbar über: https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Erkl%C3%A4rung_HOG_02.pdf; [17.09.2020]

Albrecht, E. (2017): § 16 Studierendenschaft. In: Knopp, L./Peine, F.-J./Topel, H. (Hrsg.): Brandenburgisches Hochschulgesetz. GWHL/StifG-EUV/BbgHZG. Handkommentar. 3. Auflage. Baden-Baden, S. 246–259.

Alemann, U. v./Erbentraut, P./Walther, J. (2018): Das Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden. 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage

Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Praktiken der Subjektivierung. Band 1. Bielefeld.

Allespach, M./Meyer, H./Wentzel, L. (2009): Politische Erwachsenenbildung am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Marburg.

Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 237–275.

Anders, Y./Daniel, H. D./Hannover, B./Köller, O./Lenzen, D./McElvany, N./Roßbach, H.-G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L. (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten Aktionsrat Bildung. Hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Verfügbar über: https://vbw-aktionsrat-bildung.de/download/ARB_Gutachten-Web.pdf; [16.07.2020]

Anderson, P. (2016): „Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF). Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (RBS).

Andreadakis, Z./Maassen, P. (2019): Germany. In: Maassen, P./Andreadakis, Z./Gulbrandsen, M./Stensaker, B. (Hrsg.): The Place of Universities in Society. Hamburg, S. 50–62.

Andresen, S./Lips, A./Möller, R./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Hildesheim. Verfügbar über: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-10782; [02.06.2020].

Andresen, S./Wilmes, J./Möller, R. (2019): Children’s Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh.

Anheier, H./Beller, A./Haß, R./Mildenberg, G./Then, V. (2012): Ein Jahr Bundesfreiwilligendienst. Erste Erkenntnisse einer begleitenden Untersuchung. Herausgegeben vom Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen (CSI) und der Hertie School of Governance. Heidelberg. Verfügbar über: https://opus4.kobv.de/opus4-hsog/frontdoor/deliver/index/docId/2035/file/Untersuchung+BFD_CSI+Hertie+School.pdf; [09.01.2020]

Apitz, G. (2010): Asta ohne Anhänger. In: Der Tagesspiegel, 09.02.2010. Verfügbar über: https://www.tagesspiegel.de/wissen/hochschulen-asta-ohne-anhaenger/1679082.html; [21.07.2020]

Arant, R./Dragolov, G./Boehnke, K. (2017): Sozialer Zusammenhalt in Deutschland 2017. Gütersloh.

Arbeitsgemeinschaft „Haus der offenen Tür“ NRW (AGOT-NRW) (2011): Offene Kinder und Jugendarbeit. Programm und Positionen der AGOT-NRW. Verfügbar über: https://agot-nrw.de/wp-content/uploads/2017/09/AGOT-Pos.papier-2011-1.pdf; [01.07.2020]

Arbeitsgemeinschaft der Großstadtjugendringe (2018): Jugendringe sind zu fördern. Verfügbar über: www.jugendring.de/wp-content/uploads/JugendringeFoerdern_PositionspapierGJR1.pdf; [06.06.2020]

Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugend- und Familienbehörden (AGJF) (2016): Grundsätze für die Anerkennung von Trägern der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden vom 7. September 2016. Verfügbar über: https://www.agjf.de/index.php/rahmenbedingungen.html?file=files/cto_layout/Material/Basiswissen/Rahmenbedingungen/Grundsa%CC%88tze%20fu%CC%88r%20die%20Anerkennung.pdf;[24.07.2020]

Arbeitsgemeinschaft evangelische Jugend (aej) (2020a): Entstehung der aej Verfügbar über: https://www.evangelische-jugend.de/aej/die-arbeitsgemeinschaft/historie/entstehung-der-aej; [27.06.2020]

Arbeitsgemeinschaft evangelische Jugend (aej) (2020b): Unter einem Dach - die aej und ihre Mitglieder Verfügbar über: https://www.evangelische-jugend.de/aej/die-arbeitsgemeinschaft/mitglieder/unter-einem-dach#c691; [06.06.20]

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Verfügbar über: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf; [16.12.2019]

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (2019): Politische Bildung – Verständnisse und Aufbrüche. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. 50. Jg., H. 3.

Arbeitskreis G5 (Hrsg.) (2010): Das Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit. Neuss.

Arenhövel, M. (2018): Zwischen Ideologie und (Gesellschafts-)Kritik. Über die politische Lesbarkeit von Qualitätsserien. In: Besand, A. (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Bonn, S. 7–26.

Aristoteles (1994): Politik. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl mit Einleitung, Bibliographie und zusätzlichen Anmerkungen von Wolfgang Kullmann. Reinbek bei Hamburg.

Arndt, O./Peter, S./Wünnenberg, D. (Hrsg.) (2000): Hyperorganismen. Essays, Fotos, Sounds der Ausstellung „Wissen“; ein Projekt des ZKM, Zentrum für Kunst und Medien, Karlsruhe, im Themenpark der Expo 2000 Hannover. Hannover.

Arnold, N./Fackelmann, B./Graffius, M./ Krüger, F./Talaska, S./Weißenfels, T. (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Berlin. Verfügbar über: http://www.sprichst-du-politik.de/downloads/sprichst-du-politik_Studie.pdf; [16.09.2020]

Arnoldt, B./Steiner, C. (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagsschule. Zeitschrift für Familienforschung, 27. Jg., H. 2., S. 208–227.

Asal, K./Burth, H.-P. (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen, Berlin & Toronto.

Aslan, E./Ersan, E./Hämmerle, M. (2018): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus. Wiesbaden.

Attac Bildung (Hrsg.) (2017): Kapitalismus – oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen. Wirtschaft demokratisch gestalten lernen. Frankfurt a. M. Verfügbar über: https://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/Bildung/Bima2017/Kapitalismus/PDFs/__Kapitalismus_komplett.pdf; [15.08.2020]

Aufenanger, V. (2011): Ansatzpunkte in Studium und Lehre. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre und Betrieb. Bonn, S. 24–27.

Aust, S./Ammann, T. (2014): Digitale Diktatur. Totalüberwachung, Datenmissbrauch, Cyberkrieg. Berlin.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Verfügbar über: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016; [02.10.2020]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld. Verfügbar über: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf; [16.07.2020]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld. Verfügbar über: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf; [17.09.2020]

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.

Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.

Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. Verfügbar über: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf; [13.03.2020]

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen, Berlin & Toronto. Verfügbar über: https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/01/9783847413400.pdf?v=3a52f3c22ed6; [28.12.2019]

Autor*innengruppe Schülerinnen und Schüler (2018): Demokratiebildung als Herausforderung und Chance. In: Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Citizenship education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt a. M., S. 38–46.

AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2019): Familien begleiten – von Anfang an! Berlin. Verfügbar über: https://www.awo.org/sites/default/files/2020-01/Familien%20begleiten%20-%20von%20Anfang%20an_0.pdf; [07.04.2020]

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein von, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112–124.

Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

Backes, U. /Jesse, E. (1993): Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Backhaus, A./Wolter, B. (2019): Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita. Berlin. Verfügbar über: https://kids.kinderwelten.net/de/Publikationen/#wenndiskriminierungnichtindenkummerkastenpassteinearbeitshilfezureinfhrungdiskriminierungssensiblerbeschwerdeverfahreninderkita; [22.08.2020]

Baethge, M. (2016): Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, S. 43–57.

BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e.V. (2018): Fachliche Standards 2018 Streetwork und Mobile Jugendarbeit. Verfügbar über: https://irp-cdn.multiscreensite.com/5c840bc2/files/uploaded/Fachstandards_BAG_2018_final.pdf; [01.07.2020]

Baier, D./Pfeiffer, C./Simonson, J./Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Forschungsbericht Nr. 107. Hannover. Verfügbar über: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_107.pdf; [07.08.2020]

Balke, P. (1970): Politische Erziehung in der Bundeswehr. Anmaßung oder Chance. Boppard am Rhein.

Ballaschk, I. (2019): Rückmeldungen an die Kindertageseinrichtungen zur Qualitätsbeobachtung 2019. Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist.“ Berlin.

Ballaschk, I./Anders, Y. (2020): Partizipation aus der Perspektive von Kindern. In: Frühe Bildung 2020, 9. Jg., H. 1, S. 3–8. Verfügbar über: https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000461; [21.08.2020]

Ballhausen, U. (2014): „There is no Alternative“. In: Hafeneger, G./Widmaier, B. (Hrsg.): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S.11–26.

Balzter, N./Ristau, Y./Schröder, A. (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84. Jg., H. 2, S. 191–215. Verfügbar über: https://pdfs.semanticscholar.org/9530/70a862df2824b46e7b1057e97badfb31b8c2.pdf; [22.08.2020]

Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York.

Bargon, V. F. (2015): Tendenzunternehmen „zweiter Klasse“? Anwendungsbereich und Intensität des Tendenzschutzes am Beispiel parteinaher Stiftungen. Baden-Baden.

Baringhorst, S. (2015): Mehr Demokratie durch Online-Aktivismus? Zum Wandel politischer Partizipation im Internet. In: Harles, L./Lange, D. (Hrsg.): Zeitalter der Partizipation? Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung. Schwalbach/Ts., S. 74–83.

Baringhorst, S. (2017): Zivilgesellschaftliches Engagement im Netz – neue Formen der Personalisierung und Mobilisierung. Verfügbar über: www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/260084/zivilgesellschaftliches-engagement-im-netz-neue-formen-der-personalisierung-und-mobilisierung; [25.08.2020]

Bárta, O./Fennes, H./Gadinger, S. (2019): Long-term Effects of Erasmus+ Youth in Action on Participation and Citizenship (RAYLTE) RAY-LTE. Verfügbar über: https://www.researchyouth.eu/download/?id=499; [05.01.2020]

Bartmann, C. (2012): Leben im Büro. Die schöne neue Welt der Angestellten. München.

Bartosch, U./Bartosch, C./Maluga, A. (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim & Basel, S. 250–271.

Battis, U. (2019): Grenzen der Freiheit. In: DUZ Magazin, Nr. 1, 15.01.2019, S. 30–31.

Bauer, J. (2012): Die Abschlussprüfung als geheimer Lehrplan für die Lehr-Lernprozesse im Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht der berufsbildenden Schulen. Abschlussarbeit. Dresden. Verfügbar über: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-377585; [16.09.2020]

Baumbast, S./Hofmann-van de Poll, F./Lüders, C. (2014): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/en/media/literature-search/detailansicht/literatur/19519-non-formale-und-informelle-lernprozesse-in-der-kinder-und-jugendarbeit-und-ihre-nachweise.html; [24.07.2020]

Bayerisches Staatministerium für Unterricht und Kultus (2020): Bayerische Lehrerbedarfsprognose 2020.Verfügbar über: www.km.bayern.de/statistik; [22.09.2020]

Baykara-Krumme, H./Deimel, D. (2017): Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In: Abs, H./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 306–324.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Berlin. Verfügbar über: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2; [02.08.2020]

Beck, H. (2020): Das neue Lernen heißt Verstehen. Berlin.

Beck, U. (2007): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M.

Becker, H. (Hrsg.) (2008a): Politik und Partizipation in der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.

Becker, H. (2011). Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Essen & Berlin. Verfügbar über: https://www.adb.de/download/publikationen/01_Teil%201%20-%20Auswertungsbericht.pdf; [28.08.2019]

Becker, H. (2013): Kommentar aus Sicht der Empirie zur politischen Jugendbildung. In: Balzter, N./Schröder, A. (Hrsg.): Wie politische Bildung wirkt. Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Berlin, S. 34–37. Verfügbar über: https://www.boeckler.de/pdf_fof/96084.pdf; [18.10.2020]

Becker, H. (2016). Wir können auch anders. In: Böttger, G./Frech, S./Thimmel, A.: Politische Dimensionen internationaler Begegnungen. Schwalbach/Ts., S. 74–86.

Becker, H. (2017a): Der einseitigen Ausdeutung entreißen. Zur fehlenden Kompetenzdebatte in der außerschulischen politischen Bildung. In: Achour, S./Gill, T. (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 127–140.

Becker, H. (2017b): Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In: Transferstelle politische Bildung: Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Essen, S. 7–25. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2017-TpB-Kooperationen-web.pdf; [14.09.2020]

Becker, H. (2020): Studie zum Thema „Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13)“. Recherche im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Becker, H./Christ, B. (2018): „Von Mythen zu Erkenntnissen“ – Ein Einblick der Transferstelle politische Bildung in die Forschungslage. In: Hufer, K.-P./Oeftering, T./Oppermann, J. (Hrsg.): Wo steht die außer-schulische Jugend- und Erwachsenenbildung? Frankfurt a.M., S. 32–41.

Becker, H./Thimmel, A. (Hrsg.) (2019): Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren. Schwalbach/Ts.

Becker, R. (2008b): Ein normales Familienleben. Interaktion und Kommunikation zwischen „rechten“ Jugendlichen und ihren Eltern. Schwalbach/Ts.

Becker, R./Bohn, I./Dürr, T. (2019): Editorial. In: Zeitschrift für Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 4. Jg., H. 1, S. 5–8. Verfügbar über: https://demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de/wp-content/uploads/sites/9/2019/06/ZDgM_1_19_Inhalt.pdf; [11.08.2020]

Becker, R./Mays, A. (2003): Soziale Herkunft, politische Sozialisation und Wählen im Lebensverlauf. In: Politische Vierteljahresschrift, 44. Jg., H. 1, S. 19–40.

Behrens H./Motte J. (Hrsg.) (2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.

Behrens, R. (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.

Behrens, R./Besand, A./Breuer, S. (i. E.): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt a. M.

Behrmann, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Oberstufe. Teil 2: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim & Basel, S. 322–406.

Beierle, S./Bischoff, U./Greuel, F./Johansson, S./König, F./Reiter, S./Zierold, D./Zimmermann, E. (2013): Leistungen und Wirkungen. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“: Zwischenbericht 2013. Halle. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/toko/2013_Leistungen_und_Wirkungen.pdf; [29.08.2019]

Beigang, S./Fetz, K./Kalkum, D./Otto, M. (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Baden-Baden. Verfügbar über: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierungserfahrungen_in_Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=4; [22.08.2020]

Bellina, L./Tegeler, M. K./Müller-Christ, G./Potthast, T. (2018): Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion). BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“, Bremen und Tübingen. Verfügbar über: https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hoch-n-leitfaden-bne-in-der-hochschullehre.pdf; [2.9.2020]

Benhabib, S. (2017): Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger. Berlin.

Benthin, R. (1996): Die Neue Rechte in Deutschland und ihr Einfluß auf den politischen Diskurs der Gegenwart. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York & Paris.

Benz, A. (1998): Postparlamentarische Demokratie? Demokratische Legitimation im kooperativen Staat. In: Greven, M. (Hrsg.): Demokratie – eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft. Opladen, S. 201–222.

Bergh, J. (2013): Does voting rights affect the political maturity of 16- and 17-year-olds? Findings from the 2011 Norwegian voting-age trial. Electoral Studies, 32. Jg., H. 1, S. 90–100.

Berghan, W./Zick, A. (2019): Zwischen Demokratiebefürwortung und Ungleichwertigkeitsbehauptungen: Einstellungen zur Demokratie. In: Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 223–242.

Berg-Schlosser, D./Stammen, T. (2003): Einführung in die Politikwissenschaft. München. 7. durchgesehene und erweiterte Auflage

Berlinghoff, M. (2018): Geschichte der Migration in Deutschland. Verfügbar über: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte; [11.08.2020]

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) (2019): Die demografische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig Deutschlands Regionen sind. Berlin. Verfügbar über: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Die_demografische_Lage_2019/Demografische_Lage_online.pdf; [11.08.2020]

Bernhard, A. (2018): Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim & Basel, S. 132–148. Neuausgabe

Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1991): „Was du ererbst von deinen Vätern...“. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. In: Bios, 4. Jg., S. 13–40.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Expertenbeirat & Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_WB_Konzept_Teilhabe_gewaehrleistende_Existenzsicherung_2017_Stand_16.11.17.pdf; [05.12.2019]

Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Bildungsbeteiligung in KiTas und Kindertagespflege. Verfügbar über: https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/bildungsbeteiligung/bildungsbeteiligung-in-kitas-und-kindertagespflege-gesamt; [22.08.2020]

Besand, A. (2011): Politikdidaktik zwischen PISA und Bologna. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 21. Jg., H. 1, S. 187–195.

Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach/Ts.

Besand, A. (2016): „Dass also Lehrerinnen und Lehrer Experten für ihr Fach sind, halte ich nicht für schädlich. Für wesentlich wichtiger erachte ich allerdings, dass sie Experten für die Gestaltung und Reflexion von Lernprozessen in der politischen Bildung sind“. In Pohl, K. (Hrsg.): Positionen zur politischen Bildung II. Schwalbach/Ts., S. 432–451.

Besand, A. (2018a): Beutelsbach als Waffe. Über die Einschüchterungsversuche von ganz Rechts und wie die Schule, Staat und Lehrkräfte darauf reagieren können, In: SOWI Online. Verfügbar über: https://sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html; [16.07.2020]

Besand, A. (2018b): Politik in Fernsehserien. Oder: Warum man sich selbst mit Game of Thrones politisch bilden kann. Eine Einführung, In: Besand, A. (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Bonn, S. 1–6.

Besand, A. (2019): Was ist gute politische Bildung in der Schule? In: Bildung und Erziehung, 72. Jg., H. 3, S. 262–276.

Besand, A. (2020a): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 70. Jg., H. 14–15. S. 4–9. Verfügbar über: https://www.bpb.de/apuz/306953/zum-umgang-mit-rechtspopulismus-in-der-institution-schule; [11.08.2020]

Besand, A. (2020b): Kollateral-Lernen in der politischen Bildung. In: Bade, G./Henkel, N./Reef, B. (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien, Frankfurt a. M.

Besand, A./Birkenhauer, P./Lange, P. (2013): Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt „Du hast die Macht“ der Robert Bosch Stiftung. Dresden. Verfügbar über: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/ressourcen/dateien/dl/Politische-Bildung-in-digitalen-Umgebungen.pdf?lang=de; [08.11.2020]

Besand, A./Hölzel T. (2018): „Ich mag auch die, die kompliziert sind.“ – Von Zuständigkeit und Zuwendung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Themenheft: Inklusive Didaktik der politischen Bildung, 63. Jg., H. 4.

Besand, A./Hölzel, T./Jugel, D. (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion – Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion. Dresden. Verfügbar über: https://www.dfl-stiftung.de/files/zipb_publikation_lernort-stadion.pdf; [09.01.2020]

Besand, A./Jugel, D. (2015a): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken. In: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 45–59.

Besand, A./Jugel, D. (2015b): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 99–109.

Besand, A./Overwien, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Vom Umgang mit Gefühlen und anderen Kleinigkeiten im Feld von Politik und politischer Bildung. Bonn.

Betz, H.-G. (2002): Rechtspopulismus in Westeuropa: Aktuelle Entwicklungen und politische Bedeutung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 31. Jg., Nr. 3, S. 251–264. Verfügbar über: https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1093/788; [11.08.2020]

Beutel, W. (2018): Demokratiebildung – gefordert, aber auch gefördert? Verfügbar über: https://deutsches-schulportal.de/stimmen/demokratiebildung-gefordert-aber-auch-gefoerdert/; [16.07.2020]

Beutel, W./Fauser, P. (2001): Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen.

Beutel, W./Feurich, A. (2020): Wirkungsanalysen und Demokratieforschung. Der Beitrag von Wettbewerb und Förderprogramm „Demokratisch Handeln“. In: Burth, H.-P./Reinhardt, V. (Hrsg.): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen, Berlin & Toronto, S. 189–206.

Beutel, W./Kretschmer, W. (2019): Gute Schulen sind demokratische Schulen! Schulleitung und Mitwirkung als Kriterien von Schulqualität. In: Die SchulVerwaltung – Schwerpunktheft „Demokratieerziehung in turbulenten Zeiten“, 21. Jg., H. 3, S. 116–119.

Beutel, W./Rademacher, H. (2018): Demokratische Schulentwicklung. In: Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Citizenship education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt a. M., S. 101–114.

Bewarder, M./Naumann, A./Röhn, T. (2020): „Bei der Eliteeinheit gibt es fünfmal so viele Verdachtsfälle“. In: Welt am Sonntag, 26.01.2020, S. 4.

Biber, C. (2001): Internet, Parteikommunikation, Mulitimediapolitiker. Eine Einführung. In: Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschaftspolitik (Hrsg.): ParteiPolitik 2.0. Der Einfluss des Internets auf parteiinterne Kommunikations- und Organisationsprozesse, S. 6–27. Verfügbar über: https://library.fes.de/pdf-files/fo-wirtschaft/01096.pdf; [24.03.2020].

Bieber, C. (2019): Forschungsfragen der digitalen Öffentlichkeit. Ein Ausblick. In: Bedford-Strohm, J./Höhne, F./Zeyher-Quattlender/J. (Hrsg.): Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf politische Partizipation im Wandel. Baden-Baden, S. 151–158.

Biehl, H. (2015): Support Our Troops? In: Biehl, H./Schoen, H. (Hrsg.): Sicherheitspolitik und Streitkräfte im Urteil der Bürger. Theorien, Methoden, Befunde. Wiesbaden, S. 237–257.

Biehl, H. (2018): Haltungen der Bürgerinnen und Bürger zur Bundeswehr. In: Steinbrecher, M./Biehl, H./Graf, T.: Sicherheits- und verteidigungspolitisches Meinungsbild in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse und Analysen der Bevölkerungsbefragung. Erste Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung 2018. Potsdam.

Bielenberg, I. (2013): Praxisfeld Fachverband – Beobachtungen zum Professionsverständnis in der außerschulischen Bildung. In: Hufer, K.-P./Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn, S.111–120.

Bielenberg, I. (2017): Außerschulische politische Bildung als Profession. In: Achour, S./Gill, T. (Hrsg.): Was politische Bildung alles kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 161–172.

Bischoff, U./Greuel, F./Johansson, S./König, F./Reiter, S./Zimmermann, E. (2015): Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit: Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“. Abschlussbericht 2015. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/toko/2015_Nachhaltige_Impulse_für_eine_wirksame_Interventions_Präventionsarbeit.pdf; [29.08.2019]

Bitkom (2019): Kinder und Jugend in der digitalen Welt. Berlin. Verfügbar über: https://www.bitkom.org/sites/default/files/2019-05/bitkom_pk-charts_kinder_und_jugendliche_2019.pdf; [16.08.2020]

Bittlingmayer, U. H./Gerdes, J./Yüksel, G. (2020): Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Bleiß, K./Möller, K./Pletz, C./Rosenbaum, D./Sonnenberg, I. (2004): Distanz(ierung) durch Integration – Neue konzeptionelle Grundlagen für aufsuchende Arbeit mit rechtsextremen bzw. menschenfeindlich orientierten Jugendlichen. In: Neue Praxis, 34. Jg., H. 6, S. 568–590.

Blom, A. G./Wenz, A./Rettig, T./Reifenscheid, M./Naumann, E./Möhring, K./Lehrer, R./Krieger, U./Juhl, S./Friedel, S./Fikel, M./Cornesse, C./Axenfeld, J. (2020): Die Mannheimer Corona-Studie: Das Leben in Deutschland im Ausnahmezustand. Bericht zur Lage vom 20. März bis 31. März 2020. Verfügbar über: https://www.uni-mannheim.de/media/Lehrstuehle/sowi/Blom/GIP/01-04-2020_Mannheimer_Corona-Studie_-_Bericht_zur_Lage_in_den_Tagen_20_Mrz-31_Mrz_2020.pdf; [19.09.2020].

Bloom, T. (2017): Noncitizenism: Recognising Noncitizen Capabilities in a World of Citizens. London & New York.

Blue Ocean Entertainment AG/Egmont Ehapa Media GmbH/Gruner + Jahr GmbH & Co KG/Panini Verlags GmbH/SPIEGEL-Verlag/Zeit Verlag (Hrsg.) (2019): Kindermedienstudie 2019. Berichtsband. Hamburg. Verfügbar über: https://kinder-medien-studie.de/wp-content/uploads/2019/08/KMS2019_Berichtsband.pdf; [16.08.2020]

Blühdorn, I. (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Berlin.

Bocks, P. B. (2012): Mehr Demokratie gewagt? Das Hochschulrahmengesetz und die sozial-liberale Reformpolitik 1969–1976. Bonn.

Boehnke, K. (2017): Ist Rechtsextremismus „erblich"? Zur Ähnlichkeit rechtsextremer Verhaltenstendenzen von Studierenden und ihren Eltern. In: Zeitschrift für Familienforschung, 29. Jg., H. 3, S. 340–354.

Bogerts, L./Fielitz, M. (2019): „Do You Want Meme War?" Understanding the Visual Memes of the German Far Right. In: Fielitz, M./Thurston, N. (Hrsg.): Post-Digital Cultures of the Far Right. Online Actions and Offline Consequences in Europe and the US. Bielefeld, S. 137–153. Verfügbar über: https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4670-2/post-digital-cultures-of-the-far-right/; [14.09.2020]

Bohn, F./Kriener, M. (2009): Partizipation als Bildungsprozess in der Heimerziehung. In Hast, J./Nüsken, D./Rieken, G./Schlippert, H./Spernau, X./Zipperle, M. (Hrsg.): Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Frankfurt a. M., S. 108–119.

Bohn, I./Becker, R. (2016): Wie kann Integration von Flüchtlingen gelingen, damit die Stimmung nicht kippt? In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 1. Jg., H. 2, S. 103–114.

Böhnisch, L. (2013): Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. S. 3–9. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Böhnisch, L. (2018): Familie und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 399–414.

Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009). Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der Moderne. Weinheim & München.

Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim & München.

Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen, Berlin & Toronto.

Böllert, K. (2008): Bildung ist mehr als Schule – Zur kooperativen Verantwortung von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, K. (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 7–32.

Bollig, C./Glück, M./Küchler, T./Reuting, M./Steurer, D. (2010): Mobile Jugendarbeit 2.0. Herausforderungen und Möglichkeiten Mobiler Jugendarbeit im virtuellen Raum des Internet. Positionen und Handlungsempfehlungen. Verfügbar über: http://www.tomkuechler.de/mediapool/48/484961/data/handlungsempfehlungen_virtuell-aufsuchende-arbeit.pdf; [08.01.2020]

Bollig, C./Huber, K. (2020): Digitalisierung in der Mobilen Jugendarbeit. Konkrete Auswirkungen auf die Arbeit und den Arbeitsalltag der professionellen Fachkräfte. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 373–389.

Bollig, C./Keppeler, S. (2015): Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit (am Beispiel MJA). In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 94–115.

Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage.

Book, C. (2018): Mit Metapolitik zur ‚Konservativen Revolution'? Über Umfeld und Strategie der ‚Identitären Bewegung' in Deutschland. In: Goetz, J./Sedlacek, J. M./Winkler, A. (Hrsg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären'. Hamburg, S. 113–131. 2. leicht korrigierte Auflage

Borchert, J./Beyer, D./Jütz, M. (2019): Politische Bildung im Jugendstrafvollzug. Angebote, Bedarfe und Leerstellen. Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. Berlin. Verfügbar über: https://www.annefrank.de/fileadmin/user_upload/bericht_strafvollzug_web.pdf; [30.07.2020]

Borge, A./Rutter, M./Côté, S./Tremblay R. (2004): Early childcare and physical aggression: differentiating social selection and social causation. Child Psychology and Psychiatry, 45. Jg., H. 2, S. 367–376.

Born, M. (2007): Parteinahe Stiftungen: Stiftungen oder Partei? Eine Untersuchung der rechtlichen Ausgestaltung parteinaher Stiftungen und verwandter Organisationen. Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar & Dresden.

Borries, B. v. (2012): Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern — empirische Befunde. In: Doll, J./Frank, K./Fickermann, D./Schwippert, K. (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster, New York, München & Berlin, S. 43–63.

Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G. (Hrsg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.

Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.) (2012): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München & Berlin. Verfügbar über: https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2814Volltext.pdf&typ=zusatztext; [11.09.2020]

Böttiger, F. (2017): Ungelebte Emanzipation – Analyse gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und Entwicklung eines alternativen Bildungskonzeptes. Erzwissenschaftliche Dissertation. Berlin. Verfügbar über: https://e-doc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20587/%20dissertati-on_boettiger_friedrich.pdf?sequence=3&isAllowed=y; [16.09.2020]

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

Bowlby, J. (1984): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt a. M.

Bowlby, J. (2006): Bindung. Bindung und Verlust, Bd. 1, München.

Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg, H. 4, S. 619–639.

Brand, K.-W. (1999): Transformation der Ökologiebewegung. In: Klein, A./Legrand, H.-J./Leif, T. (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven. Opladen & Wiesbaden, S. 237–256.

Bravo/YouGov (2018): Datenschutz-Jugendstudie von Bravo und YouGov. Hamburg. Verfügbar über: https://campaign.yougov.com/datenschutzjugendstudiebravo.html; [25.08.2020]

Bredl, P./Lange D. (2018): Politische Stiftungen. In: Voigt, R. (Hrsg.): Handbuch Staat. Band 2. Wiesbaden, S. 1119–1126.

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

Bremer, H./Ludwig, F. (2015): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend für Politik gewinnen". Duisburg. Verfügbar über: https://www.politische-bildung.nrw.de/fileadmin/imperia/md/content/projekte/2.pdf; [28.08.2019]

Bremer, H./Schlitt, L./Zosel, T. (2017): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend partizipiert“. Essen. Verfügbar über: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/2017_bremer___schlitt___zosel_jugend_partizipiert_abschlussbericht.pdf; [28.08.2019]

Bremer, H./Schlitt, L./Zosel, T. (2018): „Jugend partizipiert“ – Distanz zwischen Jugend und Politik überbrücken. In: Journal für politische Bildung, H. 3, S. 28–33.

Bremer, K. (2020): Rendezvous mit Maske. Warum die Präsenzlehre nicht verschwinden darf. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.06.2020.

Brenneis, A./Honer, O./Keesser, S./Ripper, A./Vetter-Schultheiß, S. (2018): Topologie der Technik. Manifestation eines interdisziplinären Forschungsprogramms, In: Brenneis, A./Honer, O./Keesser, S./Ripper, A./Vetter-Schultheiß, S. (Hrsg.): Technik – Macht – Raum. Das Topologische Manifest im Kontext interdisziplinärer Studien. Wiesbaden, S. 1–23.

Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Berlin. Verfügbar über: http://hdl.handle.net/10900/63010; [11.08.2020]

Brock, J. (2017): Hybride Streetwork. In: sozialraum.de, 9. Jg., H. 1. Verfügbar über: https://www.sozialraum.de/hybride-streetwork.php; [15.10.2020]

Bröckling, B./Schmidt, H. (2012): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: neue praxis, 42. Jg., H.1, S. 44–59.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Brodführer, A./Johansson, S./Ziegler, I./Bohn, I. (2019): Abschlussbericht zum Berichtszeitraum 01.01.2018 – 31.12.2019 der Wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Stärkung des Engagements im Netz –gegen Hass im Netz“ im Bundesprogramm „Demokratieleben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. Frankfurt a. M. Verfügbar über: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Abschlussbericht_Engagement_im_Netz2019a.pdf; [19.08.2020]

Brodnig, I. (2016): Hass im Netz. Was wir gegen Hetze, Mobbing und Lügen tun können. Wien.

Brodocz, A./Mehlkop, G./Vermaßen, H. (2019): Demokratievorstellungen und Parteienverdrossenheit unter Jugendlichen in Thüringen. Erfurt. Verfügbar über: https://ljrt.de/downloads/Publikationen/Studie-demokratie_jugend_2019_Bericht.pdf; [19.08.2020]

Bromba. M. (2013): Die soziale Vererbung von politischen Orientierungen – Familiale Binnendynamik und intergenerationale Transmissionen der Parteibindung. Verfügbar über: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/2380/diss_final_gesamt43_Publikation_ohneLebenslauf.pdf?sequence=1&isAllowed=y; [05.12.2019]

Brügelmann, H. (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Brüggen, N. (2019): Schriftliches Statement zum Hearing „Medien als Bildungsraum“ im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung in Berlin am 15.07.2019. München. Unveröffentlichtes Manuskript

Brüggen, N./Bröckling, G. (2017): Außerschulische Medienkompetenzförderung, In: Gapski, H./Oberle, M./ Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 155–165.

Brühl, J. (2019): Zuckerberg bricht sein Whatsapp-Versprechen. Verfügbar über: www.sueddeutsche.de/digital/facebook-whatsapp-instagram-zuckerberg-fusin-1.4306126; [20.08.2020]

Bruner, C. F./Dannenbeck, C. (2002): Freiwilliges Engagement bei Jugendlichen: Eine qualitative Studie zu Erfahrungen, Motivlagen und Unterstützungsbedarf verbandsmäßig organisierter Jugendlicher in ausgewählten Jugendverbänden und Jugendgemeinschaften des KJR München-Stadt. München: Kreisjugendring München-Stadt.

Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Hrsg. vom Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). München.

Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (2001): Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/4_Partizipation-Ein_Kinderspiel.pdf; [22.08.2020]

Brunnengräber, A./Walk, H. (2018): Demokratische Herausforderungen durch Klimaskeptiker. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 31. Jg., H. 1–2, S. 393–402. Verfügbar über: https://doi.org/10.1515/fjsb-2018-0044; [11.08.2020]

Bruns, J./Glösel, K./Strobl, N. (2016): Popularisierter Rechtsextremismus: Die Identitären in Deutschland. Düsseldorf. Verfügbar über: https://www.vielfalt-mediathek.de/data/expertise_identitren_vm_brunsglo776selstrobl_vielfalt_mediathek_obhne_demokratie_leben_1.pdf; [14.09.2020]

Bruns, J./Glösel, K./Strobl, N. (2017): Die Identitären – mehr als nur ein Internet-Phänomen. Verfügbar über: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/241438/die-identitaeren-mehr-als-nur-ein-internet-phaenomen; [20.08.2020]

Buchholz, U. (2020): „Each one teach one“ Anmerkungen zu einer gelingenden Beteiligungskultur in der Mobilen Jugendarbeit. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 319–332.

Bude, H./Staab, P. (Hrsg.) (2016): Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen. Frankfurt a. M. & New York.

Bukow, S. (2013): Die professionalisierte Mitgliederpartei. Politische Parteien zwischen institutionellen Erwartungen und organisationaler Wirklichkeit. Wiesbaden.

Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Preissing, S./Lösch, B. (2013): Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.

Bund der Jugendfarmen & Aktivspielplätze e. V. (2014): Leitbild Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. Stuttgart. Verfügbar über: https://www.bdja.org/fileadmin/bdja/downloads/leitbild/bdja_leitbild.pdf; [01.07.2020]

Bundesamt für Ausrüstung, Informationstechnik und Nutzung der Bundeswehr (BAAINBw) (Hrsg.) (1988): C1-2620/1-7000. Bereichsvorschrift. Politische Bildung im Bundesamt für Ausrüstung, Informationstechnik und Nutzung der Bundeswehr. Koblenz.

Bundesamt für Familie und gesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) (2020): BFD im Dienst April 2020. Verfügbar über: https://www.bundesfreiwilligendienst.de/servicemenue/presse/statistiken.html; [25.05.2020]

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2012): Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (beschlossen auf der 11. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter vom 7. Bis 9. November 2012 in Köln. Verfügbar über: http://www.bagljae.de/content/empfehlungen/; [18.10.2020]

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2018): Handlungsempfehlung Radikalisierung und Extremismus in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beschlossen auf der 125. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter vom 07. bis 09. November 2018 in Stuttgart. Verfügbar über: http://www.bagljae.de/content/empfehlungen/; [30.07.2020]

Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V./IN VIA Katholischer Verband für Mädchen-und Frauensozialarbeit Deutschland e. V (2019): Impulspapier: Ganzheitlich und lebensweltorientiert! Demokratiebildung in der katholischen Jugendsozialarbeit. Verfügbar über: https://www.bagkjs.de/wp-content/uploads/2019/11/2019-11-19-Impulspapier-Demokratiebildung_BAGKJS-1.pdf; [30.07.2020]

Bundesarbeitsgemeinschaft Spielmobile e. V. (2001): Projekte zur Partizipation von Kindern leicht gemacht. Methodensammlung. Trier.

Bundesfinanzhof (BFH) (2019): Politische Betätigung und Gemeinnützigkeit. Urteil vom 10.1.2019, V R 60/17. Verfügbar über: https://juris.bundesfinanzhof.de/cgi-bin/rechtsprechung/druckvorschau.py?Gericht=bfh&Art=en&nr=39534; [27.06.2020]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2016): Datenreport 2016. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Verfügbar über: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf; [16.09.2020]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.) (2020): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2020. Bonn. Verfügbar über: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16754; [16.10.2020]

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn. Verfügbar über: http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf; [07.09.2020]

Bundesjugendwerk der AWO (BuJWAWO) (2020): Struktur des Jugendwerks. Verfügbar über: https://www.bundesjugendwerk.de/bundesjugendwerk/ueber-uns; [27.06.2020]

Bundeskongress Kinder- und Jugendarbeit (2020): Bundesnetzwerk Kinder- und Jugendarbeit. Verfügbar über: https://bundeskongress-kja.de/bundesnetzwerk/; [27.06.2020]

Bundeskriminalamt (BKA)/Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV)/Hessisches Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus (2016): Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien oder Irak ausgereist sind. Fortschreibung 2016. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2016AnalyseRadikalisierungsgruendeSyrienIrakAusreisende.html; [07.10.2020]

Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (2014): Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) A-2620/1. Politische Bildung in der Bundeswehr. Bonn & Berlin.

Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (2017): Zentrale Dienstvorschrift A-2600/1. Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur. Verfügbar über: https://www.bmvg.de/resource/blob/13998/01082632986ceeb2c82c36c61785fec9/b-01-02-01-download1-data.pdf; [14.08.2020]

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMIBH) (Hrsg.) (2020): Verfassungsschutzbericht 2019. Berlin. Verfügbar über: https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/verfassungsschutzberichte/vsbericht-2019; [24.09.2020]

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMIBH)/Bundeskriminalamt (BKA) (2020): Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2019. Bundesweite Fallzahlen. Berlin, 12. Mai 2020. Verfügbar über: https://www.bmi.bund.de/DE/themen/sicherheit/kriminalitaetsbekaempfung-und-gefahrenabwehr/politisch-motivierte-kriminalitaet/politisch-motivierte-kriminalitaet-node.html; [24.09.2020]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019a): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf; [04.04.2020]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019b): Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024. Verfügbar über: www.bmbf.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf; [18.08.2020]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2020): Berufsbildungsbericht 2020. Bonn. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf; [16.10.2020]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.): Berufliche Orientierung für Zugewanderte. Verfügbar über: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/angebote-fuer-zugewanderte.html; [21.10.2020]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser. Starke Leistung für jedes Alter. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2014): Abschlussbericht des Bundesprogramms „Initiative Demokratie Stärken“. Berlin. Verfügbar über: https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Abschlussberichte/Abschlussbericht-IDS.pdf; [11.08.2020]

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2015): Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/fuenfter-bericht-zur-evaluation-des-kinderfoerderungsgesetzes--kifoeg-bericht-2015-/86370?view=DEFAULT; [22.08.2020]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): RL v. 29.9.16, Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) In: Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.): Gemeinsames Ministerialblatt, 67. Jg., Nr. 41, vom 12. Oktober 2016, S. 803-822. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf; [01.10.2020]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018a): Berichtsauftrag für die Sachverständigenkommission zur Ausarbeitung des 16. Kinder- und Jugendberichts. Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018b): Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen für Aufgaben der freien Jugendhilfe an Jugendorganisationen der politischen Parteien (RL JpP) – RL d. BMFSFJ v. 20.12.2018. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/132242/2293c65bd6e82c95d42158b6ca775823/richtlinien-jugendorganisationen-politischer-organisationen-data.pdf; [31.03.2020]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020) Freiwilligendienste. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/freiwilligendienste; [27.08.2020]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförde-rung. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung/109024; [11.08.2020]

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMU) (2007): Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/bauen/wohnen/leipzig-charta.pdf;jsessionid=2EF2528FD458487AC0124B31EA61C6C1.1_cid373?__blob=publicationFile&v=2; [18.12.2019]

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. Berlin. 2. Auflage. Verfügbar über: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf; [14.09.2020]

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2011): Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“. Verfügbar über: https://www.weltwaerts.de/de/publikation-detail.html?id=49; [05.01.2020]

Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (1973): Urteil des Ersten Senats vom 29. Mai 1973 – 1 BvR 424/71 u. 325/72 („Hochschul-Urteil“), BVerfGE Bd. 35, S. 79–148. Verfügbar über: https://www.servat.unibe.ch/tools/DfrInfo?Command=Download&Name=bv035079; [02.09.2020]

Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2010): Beschluss des Ersten Senats vom 20. Juli 2010 – 1 BvR 748/06 –, Rn. 1–136. Verfügbar über: http://www.bverfg.de/e/rs20100720_1bvr074806.html; [17.09.2020]

Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2014): Beschluss des Ersten Senats vom 24. Juni 2014 – 1 BvR 3217/07 – , Rn. 1–99, Verfügbar über: http://www.bverfg.de/e/rs20140624_1bvr321707.html; [17.09.2020]

Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2017): Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017 – 1 BvR 2019/16 –, Rn. 1–69. Verfügbar über: http://www.bverfg.de/e/rs20171010_1bvr201916.html; [24.09.2020]

Bundesvorstand DIE LINKE.SDS/Rauch, P. (2010): Dreimal Bildungsstreik und was jetzt? In: Hildebrandt, C./Tügel, N. (Hrsg.): Der Herbst der „Wutbürger“. Soziale Kämpfe in Zeiten der Krise. Berlin, S. 96–99. Verfügbar über: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/RLS-Paper_Der-Herbst-der-Wutbuerger.pdf; [15.09.2020]

Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2010): Aus Politik und Zeitgeschichte, Themenheft: Menschen mit Behinderungen, H. 23/2010, Berlin. Verfügbar über: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32700/menschen-mit-behinderungen; [30.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2012): Auch das Berufliche ist politisch. Neun Bausteine für den lernfeldorientierten Unterricht. Bonn.

Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2014): Aus Politik und Zeitgeschichte, Themenheft: leichte und einfach Sprache. H. 9–11/2014, Berlin. Verfügbar über: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/179351/leichte-und-einfache-sprache; [30.07.2020]

Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2019): Aus Politik und Zeitgeschichte, Themenheft: Menschen mit Behinderungen. H. 6–7/2019, Berlin. Verfügbar über: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284904/menschen-mit-behinderungen; [30.07.2020]

Bünger, C. (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn.

Bunk, B. (2016a): Pädagogik(en) der Bewegungen. Oder: Die (Re-)Produktion subalternen Wissens? In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen (Sammelbesprechung), 29. Jg., H. 4, S. 145–150.

Bunk, B. (2016b): Bildungstheorie und Bewegungsforschung. Überlegungen zu Bildungsprozessen in sozialen Bewegungen. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 29. Jg., H. 4, S. 30–37.

Bünning, M./Hipp, L./Munnes, S. (2020): Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht. WZB Ergebnisbericht, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Version 1.0 (15.04.2020). Berlin. Verfügbar über: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216101/1/Full-text-report-Buenning-et-al-Erwerbsarbeit-in-Zeiten-von-Corona-v1-20200415.pdf; [05.06.2020]

Burchinal, M./Vandergrift, N./Pianta, R./Mashburn, A. (2010): Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. In: Early Childhood Research Quarterly, 25. Jg., H. 2, S. 166–176.

Bürgin, J. (2013a): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr. Münster.

Bürgin, J. (2013b): Arbeitsalltag und gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen neuer betrieblicher Steuerungsmodelle. Empirische Ergebnisse und Überlegungen für die politische Bildung. In: Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim & Basel, S. 203–219.

Bürgin, J. (2015): Ansätze gewerkschaftlicher, „arbeitspolitischer“ (Jugend)Bildung. In: Panke, M./Schnauder, U. (Hrsg.): Politik und Sinn. Politische Bildung 25 Jahre nach 1989. Unter Mitarbeit von Michael Rocher. Berlin. DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin, S. 73–84.

Bürgin, J./Eis, A. (2019): Bildung für eine autoritäre Demokratie? Zur Neuausrichtung politischer und demokratischer Bildung. In: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung (HLZ), 72. Jg., H. 5, S. 20–21.

Bürklin, W. (2013): Die Potsdamer Parteimitgliederstudie 1998. Ein empirischer Test des Rational-Choice-Modells innerparteilicher Partizipation. In: von Alemann, U./Morlok, M./Spier, T. (Hrsg.): Parteien ohne Mitglieder? Schriften zum Parteienrecht und zur Parteienforschung, Band 46. Baden-Baden, S. 29–43.

Bussiek, D./Bächler, M. (2020): Politische Bildung in der Bundeswehr. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Butler, J. (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin.

Butterwegge, C. (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion. Darmstadt.

Butterwegge, C. (2019): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland. Weinheim & Basel.

Buzan, B./Wæver, O./de Wilde, J. (1998): Security: A New Framework for Analysis. Boulder.

Calmbach, M./Borgstedt, S. (2012): „Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen" Jugendlichen. In Kohl, W./Seibring, A. „Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen" Jugendlichen. Bonn, S. 43–80.

Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I./Thomas, P. M./Flaig, B. B. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden.

Camilli, G./Vargas, S./Ryan, S./Barnett, W. S. (2010): Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. Teachers College Record, 112. Jg., H. 3, S. 579–620.

Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH (2020): Fort- und Weiterbildung für Pädagogisches Fachpersonal in Kita, Krippe und Hort im Bereich „demokratische Bildung". Berlin. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Camus, J.-Y. (2017): Die Identitäre Bewegung oder die Konstruktion eines Mythos europäischer Ursprünge. In: Hentges, G./Nottbohm, K./Platzer, H.-W. (Hrsg.): Europäische Identität in der Krise? Europäische Identitätsforschung und Rechtspopulismusforschung im Dialog. Wiesbaden, S. 233–247.

Caplan, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. New York.

Carpenter, M./Nagell, K./Tomasello, M./Butterworth, G./Moore, C. (1998): Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63. Jg., H. 4. Verfügbar über: https://www.jstor.org/stable/pdf/1166214.pdf; [24.09.2020]

Casale, R./Dingler, C./Molzberger, G. (2018): Die Komposition des Getrennten. Über Geschichte und Gegenwart des Studium Generale. In: Forschung & Lehre, 25. Jg., H. 7, S. 586–588.

Chambers, S./Kopstein, J. (2001): Bad Civil Society. In: Political Theory, 29. Jg., H. 2, S. 837–865. Verfügbar über: https://doi.org/10.1177/0090591701029006008; [11.08.2020]

Chehata, Y. (2015): „Und sie engagieren sich doch". Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Vereinen und Verbänden anerkennen. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts., S. 155–169.

Chehata, Y./Thimmel, A. (2011): Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperation. In: Schriftenreihe des Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung. Köln.

Christl, W. (2019): Microtargeting. Persönliche Daten als politische Währung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament", 69. Jg, H. 24–26/2019. Bonn, S. 42–48.

Coelen, T. (2002): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a. M.

Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: Oelkers, J./Otto, H.-U. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München & Basel, S. 131–148.

Coelen, T./Wagener, A.L./Züchner, I. (o. J.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagsschulen Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“. Berlin. Verfügbar über: https://www.jugendgerecht.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf; [30.07.2020]

Cole, A. C./Harris, L. P./Koenig, A. M. (2012): Entitled to Trust? Philosophical Frameworks and Evidence from Children. Analyse & Kritik, 34. Jg., H. 2, S. 195–216.

Comenius. J. A. (2018 [1657]): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Nachwort von Klaus Schaller. Aus dem Lateinischen von S. Flitner und A. Flitner. Stuttgart. 11. Auflage

Council of Europe (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights. (dt.: Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung.) Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. Strasbourg. Verfügbar über: https://rm.coe.int/1680489411; [08.08.2020]

Council of the European Union (2001): Report from the Education Council to the European Council „The concrete future objectives of education and training systems“. Doc. 5980/01, LIMITE, EDUC 23. Brussels. Verfügbar über. https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf; [19.09.2020]

Cremer, H. (2020): Politische Bildung in der Bundeswehr. Zum Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Verfügbar über: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Politische_Bildung_in_der_Bundeswehr.pdf; [09.06.2020]

Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt a. M.

Daase, C./Deitelhoff, N./Junk, J. (Hrsg.) (2019): Gesellschaft Extrem. Was wir über Radikalisierung wissen. Frankfurt a. M. & New York.

Dachwitz, I./Jantschek, O. (2017): #Freiraumnetz – die digitale Gesellschaft jugendgerecht gestalten. In: Jantschek, O./Lorenzen, H. (Hrsg.): Getrennte Wirklichkeiten? Demokratiebildung in Zeiten von Filterblasen und gesellschaftlicher Polarisierung. Jahrbuch 2017. Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Berlin, S. 46–53.

Dalgaard-Nielsen, A. (2010): Violent radicalization in Europe: what we know and what we do not know. In: Studies in conflict and terrorism, 33, 9, S. 797–814.

Dame, F./dpa (2019): Fridays for Future Fest: Mit Wir-Gefühl gegen die Klimakrise. In: sueddeutsche Zeitung 2. Aug. 2019. Verfügbar über: https://www.sueddeutsche.de/politik/demonstrationen-fridays-for-future-fest-mit-wir-gefuehl-gegen-die-klimakrise-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-190802-99-308183; [15.09.2020]

Dantschke, C./Mansour, A./Müller, J./Serbest, Y. (2011): „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Berlin.

Daphi, P./Deitelhoff, N. (2017): Protest im Wandel? Jenseits von Transnationalisierung und Entpolitisierung. In: Daphi, P./Deitelhoff, N./Rucht, D./Teune, S. (Hrsg.): Protest in Bewegung? Zum Wandel von Bedingungen, Formen und Effekten politischen Protests (Leviathan-Sonderband 33). Baden-Baden, S. 306–322.

Daschner, P. (2019): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, S. 12–17.

Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim.

Decker, F. (2018): Parteiendemokratie im Wandel. In: Decker, F./Neu, V. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Parteien. Wiesbaden, S. 3–39. 3. erweiterte u. aktualisierte Auflage

Decker, F. (2019): Das Scheitern des Spitzenkandidatensystems und andere populäre Irrtümer über die Demokratisierung der Europäischen Union. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen, 50. Jg., H. 4, S. 870–879.

Decker, O./Brähler, E. (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie. Gießen. Verfügbar über: https://www.boell.de/sites/default/files/leipziger_autoritarismus-studie_2018_-_flucht_ins_autoritaere_.pdf?dimension1=ds_leipziger_studie; [06.10.2020]

Decker, O./Weißmann, M./Kiess, J./Brähler, E. (2010): Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Nora Langenbacher. Berlin.

Deimel, R. (2013a): Abenteuerspielplätze. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 747–752. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Deimel, R. (2013b): Spielmobile. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 753–757. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Deinet, U. (1992): Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.

Deinet, U. (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden.

Deinet, U. (2009a): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden.

Deinet, U. (2009b): Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. In: sozialraum.de, 1. Jg., H. 2, Verfügbar über: https://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.php; [09.12.2019]

Deinet, U. (2009c): Sozialräumliche Aneignung und die Bedeutung des öffentlichen Raums für Jugendliche. In: Deinet, U./Okry, H./Dodt, G./Wüstenhof, A. (Hrsg.): Betreten Erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 1. Opladen & Farmington Hills, S. 13–28

Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Verfügbar über: https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf; [19.12.2019]

Deinet, U./Icking, M./Nüsken, D./Schmidt, H. (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim & Basel.

Deinet, U./Krisch, R. (2013): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 311–324. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Deleuze, G.: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt a. M., S. 254–262.

Della Porta, D./Diani, M (2006): Social Movements. An Introduction. Oxford.

Delmas, N./Scherr, A. (2005): Bildungspotentiale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: deutsche Jugend. Zeitschrift die für Jugendarbeit, 53. Jg., H. 3, S. 105–109.

Dengel, S. (2020): Zivilgesellschaftliche Verantwortung für die politische Bildung in der Bundeswehr. Hintergründe und methodische Ansätze des Engagements des Bundes der deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) für junge Soldat*innen. Zuarbeit im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Unveröffentl. Manuskript

Deppe, U. (2015): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten. Wiesbaden.

Detering, H. (2019): Was heißt hier „wir“? Zur Rhetorik der parlamentarischen Rechten. Ditzingen.

Deth, J. W. van (2013): Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In: Keil, S./Thaidigsmann, S. (Hrsg.): Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie. Wiesbaden.

Deth, J. W. van/Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden.

Deth, J. W. van/Abendschön, S./Vollmar, M. (2011): Children and politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. In: Political Psychology, 32. Jg, H. 1, S. 147–173.

Detjen, J. (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 57. Jg. H. 32–33. Bonn, S. 3–8.

Detjen, J. (2015): Bildungsaufgabe und Schulfach. Verfügbar über: https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach; [16.07.2020]

Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (o. J.): Studium Generale in der BRD nach 1945. Verfügbar über: https://www.studiumgeneralenach1945.de/home/; [28.08.2020]

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (DeGeDe) (Hrsg.) (2017): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog. Berlin & Jena. Verfügbar über: https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf; [16.07.2020]

Deutsche Jugendfeuerwehr (DJF) (2020): Material der DJF. Verfügbar über: https://jugendfeuerwehr.de/schwerpunkte/demokratie-teilhabe/material-der-djf/; [27.06.2020]

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2010): Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis. Berlin. Verfügbar über: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Demokratie_von__Anfang_an-Arbeitsmaterialien_fuer_die_Kitapraxis.pdf; [20.10.2020]

Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) (2020): Pfadfinden ist politisch! Verfügbar über: https://dpsg.de/de/aktionen/eigenstaendige-jugendpolitik.html; [27.06.2020]

Deutsche Philatelisten-Jugend (DPhJ) (2020): Wir über uns! Verfügbar über: https://www.dphj.de/index.php?article_id=14; [06.06.2020]

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. (2020): Transparenzkodex. Verfügbar über: http://dvpb.de/wir-ueber-uns/positionen/transparenzgebot/; [16.10.2020]

Deutsche Wanderjugend (DWJ) (2020): Informationen über die Deutsche Wanderjugend. Verfügbar über: https://wanderjugend.de/deutsche-wanderjugend/wir/informationen; [06.06.20]

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2018): Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. Information 2. Studienvorbereitung und Übergang ins Studium. Bonn. Verfügbar über: https://www2.daad.de/medien/der-daad/da_gefluechtete_rz_web.pdf; [20.07.2020]

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2019): Wissenschaft weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld. Verfügbar über: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf; [28.08.2020]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2008): Position Bildung in Jugendverbänden. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/artikel/bildung-in-jugendverbaenden/; [30.09.2019]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2010): Selbstbestimmt und nicht verzweckt – Jugendpolitik neu gestalten. Position 73 vom 11.05.2020. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/artikel/selbstbestimmt-und-nicht-verzweckt/; [24.09.2020]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2014): Satzung des DBJR (Stand Oktober 2014). Verfügbar über: https://www.dbjr.de/gremien/satzung/; [27.06.2020]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2019): U18-Europawahl sendet deutliches Signal an die Parteien. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/artikel/u18-europawahl-sendet-deutliches-signal-an-die-parteien/; [27.06.2020]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2020): Im Interesse der Jugend. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/ueber-uns/; [06.06.20]

Deutscher Bundestag (1982): Fünfter Familienbericht. BT 12/7560 vom 10.12.1982. Bonn. Verfügbar über: http://pdok.bundestag.de/; [02.10.2020]

Deutscher Bundestag (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. BT-Drucksache 11/6576 vom 06.03.90. Bonn. Verfügbar über: http://pdok.bundestag.de/; [18.10.2020]

Deutscher Bundestag (1998): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Zehnter Jugendbericht. BT-Drucksache 13/11368. Bonn. Verfügbar über: http://pdok.bundestag.de/; [16.07.2020]

Deutscher Bundestag (2002): Bericht über die Lebenslagen junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Elfter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 14/8181 vom 04.02.2002. Berlin. Verfügbar über: http://pdok.bundestag.de/; [05.08.2020]

Deutscher Bundestag (2017a): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 18. Legislaturperiode. BT-Drucksache 18/13665. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/files/Drucksache_1813665_BT-Bericht%20BNE.pdf; [20.08.2020]

Deutscher Bundestag (2017b): Gewaltbereite salafistische Jugendliche – Forschungsstand. Dokumentation.WD 1 – 3000 – 007/17. Berlin. Verfügbar über: https://www.bundestag.de/resource/blob/535380/10dfe77eb710d688a1fbcbcbb7b5c003/wd-1-007-17-pdf-data.pdf; [16.09.2020]

Deutscher Bundestag (2017c): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder-und Jugendhilfe. BT-Drucksache 18/11050. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/18/110/1811050.pdf; [20.07.2020]

Deutscher Bundestag (2017d): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Einundzwanzigster Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2. BT-Drucksache. 19/275. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/files/21%20bafoeg%20bericht.pdf; [28.08.2020]

Deutscher Bundestag (2019a): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Kai Gehring, Dr. Anna Christmann, Margit Stumpp, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Drucksache 19/6408), Wirksamkeit geplanter BAföG-Änderungen. BT-Drucksache 19/7454. Berlin. Verfügbar über: https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/074/1907454.pdf; [28.08.2020]

Deutscher Bundestag (2019b): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Tobias Pflüger, Dr. André Hahn, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Rechtsextreme Vorfälle in der Bundeswehr. BT-Drucksache 19/10338. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/103/1910338.pdf; [17.07.2020]

Deutscher Bundestag (2019c): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Dr. Tobias Lindner, Agnieszka Brugger, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Multikulturelle und multireligiöse Identität der Bundeswehr 2019. BT-Drucksache 19/10428. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/104/1910428.pdf; [17.07.2020]

Deutscher Bundestag (2019d): Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Dr. Tobias Lindner, Agnieszka Brugger, Dr. Konstantin von Notz, Omid Nouripour, Katja Keul, Margarete Bause, Dr. Franziska Brantner, Kai Gehring, Uwe Kekeritz, Omid Nouripour, Cem Özdemir, Claudia Roth, Manuel Sarrazin, Dr. Frithjof Schmidt, Jürgen Trittin, Ottmar von Holtz, Monika Lazar, Dr. Irene Mihalic, Tabea Rößner und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Multikulturelle und multireligiöse Identität der Bundeswehr 2019. Berlin. BT-Drucksache 19/9882. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/098/1909882.pdf; [17.07.2020]

Deutscher Bundestag (2019e): Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Tobias Pflüger, Dr. André Hahn, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Rechtsextreme Vorfälle in der Bundeswehr. Berlin. BT-Drucksache 19/8674. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/086/1908674.pdf; [17.07.2020]

Deutscher Bundestag (2019f): Unterrichtung durch den Wehrbeauftragten. Jahresbericht 2018 (60. Bericht), Berlin. BT-Drucksache 19/7200. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/072/1907200.pdf; [17.07.2020]

Deutscher Bundestag (2020a): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Dr. André Hahn, Gökay Akbulut, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 19/17428. Proteste gegen und Übergriffe auf Flüchtlingsunterkünfte im vierten Quartal 2019. BT-Drucksache 19/18269. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/182/1918269.pdf; [06.10.2020]

Deutscher Bundestag (2020b): Dritter Engagementbericht. Zukunft Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter und Stellungnahme der Bundesregierung. BT-Drucksache 19/19320. Berlin. Verfügbar über: https://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/193/1919320.pdf; [19.08.2020]

Deutscher Bundestag (2020c): Unterrichtung durch den Wehrbeauftragten. Jahresbericht 2019 (61. Bericht), Berlin. BT-Drucksache 19/16500. Verfügbar über: https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/165/1916500.pdf; [17.07.2020]

Deutscher Hochschulverband (DHV – Landesverband Thüringen) (2017): Stellungnahme des Deutschen Hochschulverbandes – Landesverband Thüringen – zum Gesetzentwurf der Landesregierung eines „Thüringer Gesetzes zur Stärkung der Mitbestimmung an den Hochschulen sowie zur Änderung hochschulrechtlicher Strukturen“ vom 14. September 2017. Verfügbar über: https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/landesverband/THUE/Stellungnahme-DHV.pdf; [20.08.2020]

Deutscher Soldat e. V. (2019): „Unsere Vision“. Verfügbar über: www.deutschersoldat.de/; [17.07.2020]

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2014): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit. Berlin. Verfügbar über: https://www.deutscher-verein.de/de/download.php?file=uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2014/dv-12-13-schulsozialarbeit.pdf; [16.07.2020]

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2020): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin. Verfügbar über: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/kompass/; [30.07.2020]

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (Hrsg.) (2018): DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. Hamburg. Verfügbar über: https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf; [08.09.2020]

Deutsches Jugendinstitut (2017): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DemokratieLeben/Dritter_Bericht_MP_2017.pdf; [18.10.2020]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2007): Vita gesellschaftlichen Engagements. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter. Berlin. Verfügbar über: https://www.kinder-beteiligen.de/dnld/fruehepartizipationundengagementimalter.pdf; [20.10.2020]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2013): Umfrage zum politischen Engagement von Jugendlichen. Verfügbar über: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.6_Umfrage_politisches_Engagement/Ergebnisse_Engagement_von_Jugendlichen_DKHW_2013.pdf; [16.12.2019]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2016): Absenkung des Wahlalters. Eine Auseinandersetzung mit Argumenten gegen eine Absenkung der Altersgrenzen bei politischen Wahlen. Berlin. Verfügbar über: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.7_Wahlalterbroschuere/DKHW_Absenkung_Wahlalter.pdf; [08.08.2020]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2018): Kinder und Influencing in sozialen Medien. Verfügbar über: www.dkhw.de/schwerpunkte/medienkompetenz/kinder-und-influencing/; [19.08.2020]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2019a): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Berlin. Verfügbar über: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.11_Studie_Beteiligungsrechte/Studie_Beteiligungsrechte_von_Kindern_und_Jugendlichen.pdf; [15.09.2020]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2019b): Kinderrechte in Deutschland. Engagement – Information – Vernetzung. Berlin. Verfügbar über: https://www.kinderrechte.de/beteiligung/starke-kinder-und-jugendparlamente/wissen-und-material/; [03.08.2020]

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2020): Repräsentative Befragung zum Kinder- und Jugendmedienschutz. Berlin. Verfügbar über: https://www.dkhw.de/schwerpunkte/medienkompetenz/studie-jugendmedienschutz/; [08.09.2020]

Deutsches Musikinformationszentrum/Deutscher Musikrat (2020): Bevorzugte Musikrichtungen nach Altersgruppen. Bonn. Verfügbar über: http://miz.org/downloads/statistik/31/31_Bevorzugte_Musikrichtungen_Altersgruppen.pdf; [26.09.2020]

Deutz-Schroeder, M./Schroeder, K. (2016): Linksextreme Einstellungen und Feindbilder. Befragungen, Statistiken und Analysen. Frankfurt a. M.

Dewey, J. (1938): Experience & Education. New York

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1916). Übersetzt von Erich Hylla (1930). Neu hrsg. von Juergen Oelkers. Weinheim & Basel. Nachdruck der 3. Auflage

DGB Bildungswerk BUND e. V. (2019): Jugend Bildung 2020. Verfügbar über: https://jugend.dgb.de/dgb_jugend/service/bildungsangebote/++co++36feced8-b915-11e9-8b25-525400d8729f; [16.09.2020]

DGB Jugendbildungsstätte (JBS) Flecken Zechlin (2015): Profil und Perspektiven einer gewerkschaftlichen Jugendbildungsstätte in Ostdeutschland. In: Pranke, M./Schnauder, U. (Hrsg.): Politik und Sinn – politische Bildung 25 Jahre nach 1989, Berlin, S. 155–157.

DGB-Bundesvorstand (2015): Ausbildungsreport 2015. Berlin. Verfügbar über: https://www.dgb.de/++co++4e26e4a6-50a5-11e5-8f5f-52540023ef1a/DGB-Jugend-Ausbildungsreport-2015.pdf; [21.10.2020]

DGB-Bundesvorstand (2019): Ausbildungsreport 2019. Ausbildung 4.0 // digital. Lernen. Gemeinsam. Entwickeln. Berlin. Verfügbar über: https://www.dgb.de/++co++9cafb4fe-c996-11e9-b8a9-52540088cada/DGB-Jugend-Ausbildungsreport-2019.pdf; [21.10.2020]

DGB-Jugend (2020a): Bildungs- und Aktionsmaterialien. Verfügbar über: https://jugend.dgb.de/dgb_jugend/material/bildungsmaterialien; [27.06.20]

DGB-Jugend (2020b): Blickpunkt: Flucht, Asyl und Migration. Verfügbar über: https://jugend.dgb.de/dgb_jugend/material/antirassismusarbeit/blickpunkt-flucht-asyl-und-migration; [27.06.2020]

DGB-Jugend (2020c): Blickpunkt: Nur „besorgte Bürger“? Verfügbar über: https://jugend.dgb.de/dgb_jugend/material/antirassismusarbeit/nur-besorgte-buerger-afd-und-pegida-die-neue-rechte; [27.06.2020]

Dickinson, D. K./Tabors, P. O. (Hrsg.) (2001): Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore.

Die Bundesregierung (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland Ein neuer Zusammenhalt für unser Land Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 19. Legislaturperiode. Verfügbar über: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1; [01.08.2020]

Dietrich, M. (2016): Rap im 21. Jahrhundert: Bestandsaufnahme und Entwicklungslinien – eine Einleitung. In: Dietrich, M. (Hrsg.): Rap im 21. Jahrhundert. Eine (Sub-)Kultur im Wandel. Bielefeld. S. 7–26.

Dietze, L. (1988): Schülermitverantwortung und Elternvertretung. In: Mickel, W. W./Zitzlaff, D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Opladen, S. 433–438.

Dinar, C./Heyken, C. (2017): Digital Streetwork. Pädagogische Interventionen im Web 2.0. Berlin.

Dippelhofer, S. (2014): Die indifferente Generation? Politisch-demokratische Orientierungen von Studierenden im Zeitvergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34. Jg., H. 2, S. 198–213.

Dippelhofer, S. (2015): Politisch-demokratische Orientierungen und hochschulpolitisches Engagement von Studierenden. Empirische Befunde. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 5. Jg., H. 2, S. 145–158.

Dittler, U./Kreidl, C. (2018): Entwicklung des Hochschulwesens und dessen aktuelle Situation in der kritischen Betrachtung. In: Dittler, U./Kreidl, C. (Hrsg.): Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Wiesbaden, S. 15–33.

DIVSI – Deutsches Insitut für Sicherheit und Vertrauen im Internet (2018): Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. Verfügbar über: https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf; [08.01.2020]

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn. Verfügbar über: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=633188#vollanzeige; [08.08.2020]

Dolata, U./Schrape, J.-F. (2014): Kollektives Handeln im Internet. Eine akteurstheoretische Fundierung. In: Berliner Journal für Soziologie, 24. Jg., H. 1, S. 5–30.

Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn.

Dörfler-Dierken, A. (2016): Innere Führung – Innere Lage. In: Dörfler-Dierken, A./Kümmel, G. (Hrsg.): Am Puls der Bundeswehr. Militärsoziologie in Deutschland zwischen Wissenschaft, Politik, Bundeswehr und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 257–275.

Döweling, A. (2019): Digitalisierung innerparteilicher Entscheidungsrechte. Beteiligung von Parteimitgliedern an Personalwahlen und Abstimmungen im Internet. Wiesbaden.

Dragolov, G./Ignácz, Z./Lorenz, J./Delhey, J./Boehnke, K (2014): Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt – messen was verbindet. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_LW_Radar_Deutschland_2014.pdf; [11.08.2020]

Dragolov, G./Ignácz, Z./Lorenz, J./Delhey, J./Boehnke, K. (2013): Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt – messen was verbindet. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im internationalen Vergleich. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Radar_Gesellschaftlicher_Zusammenhalt.pdf; [11.08.2020]

Drewes, J. (2017): Eigene Geräte in der Schule nutzen – BYOD als Konzept für die Lehre der Zukunft. Verfügbar über: www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/249359/eigene-geraete-in-der-schule-nutzen-byod-als-konzept-fuer-die-lehre-der-zukunft?nc&reply&cid=1552; [16.08.2020]

Düe, N./Forster, F. (Hrsg.) (2019): Auch. Wir. Dienten. Deutschland. Über die Zusammenarbeit mit afghanischen Ortskräften während des ISAF-Einsatzes. Bonn.

Dummann, J. (2013): Intergenerative Einrichtungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 759–764. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Dürr, K. (2011): Ansätze zur Citizenship Education in Europa – Aktivitäten des Europarats und der Europäischen Union. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 13–29.

Dürr, T. (2019): Der schwierige Einstieg in ein komplexes System – Mobile Beratung an Schulen. In: Becker, R./Schmitt, S. (Hrsg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen. Frankfurt a. M., S. 148-162.

Duttweiler, S./Gugutzer, R./Passoth, J-H./Strübing, J. (Hrsg.) (2016): Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt? Bielefeld.

Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden. 2. Auflage.

Eberl, U. (2018): Was ist Künstliche Intelligenz – was kann sie leisten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 68. Jg., H. 6–8, S. 8–14.

Ebner, J. (2019): Radikalisierungsmaschinen. Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren. Berlin.

Ebner, M./Schön, S./Braun, C. (2019): Mehr als nur ein MOOC. Sieben Lehr- und Lernszenarien zur Nutzung von MOOCs in der Hochschullehre und anderen Bildungsbereichen. In: Hafer J./Mauch M./Schumann, M. (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Medien in der Wissenschaft, Band 75. Münster, S. 138–149. Verfügbar über: https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4006Volltext.pdf&typ=zusatztext; [08.09.2020]

Ebner, S./Peyk, S./Wach, K. (2012): Evaluation des Kinder- und Jugendplans des Bundes (P 10.01/10.02). Endbericht zu den KJP-Förderprogrammen „Allgemeine Jugendverbände“ (P 10.01) und „Sportliche Jugendverbände“ (P 10.02). Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar über: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/evaluation-des-kinder-und-jugendplans-des-bundes/projekt-publikationen.html; [06.06.2020]

Eckstein, K. (2019): Politische Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Kracke, B./Noack, P. (Hrsg.) Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin, S. 405–423.

Eckstein, K./Noack, P. (2018): Politische Sozialisation. In: Gniewosz, B./Titzmann, P. F. (Hrsg.): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Stuttgart, S. 371–390.

Eco, U. (1987) Lector in fabula: Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München.

Edler, K. (2018): Lehrer dürfen nicht neutral sein. In: taz, 2.10.2018. Verfügbar über: http://www.taz.de/!5538920/; [08.08.2020]

Eichhorn, J. (2020): Jugendfreiwilligendienste – Orte politischer Bildung. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Eickelmann, B. (2017): Schulische Medienkompetenzförderung. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Bonn, S. 146–154.

Eickelmann, B./Bos, W./Labusch, A. (2019): Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, B./ Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./ Senkbeil, M./Vahrenhold, J. (Hrsg.): ICILS 2018 Deutschland. Münster & New York, S. 7–31.

Eicker, J./Eis, A./Holfelder, A.-K./Jacobs, S./Yume, S. (Hrsg.) (2020): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Schwalbach/Ts.

Eis, A. (2010): Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem. Schwalbach/Ts.

Eis, A. (2016): Politische Bildung untersucht, wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden. In: Pohl, K. (Hrsg.): Positionen der Politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts, S. 406–423. 2. Auflage

Eis, A. (i. E.): Digitale Kommunikation und transnationale Öffentlichkeit(en): Analyse von Machtstrukturen und politischer Handlungsfähigkeit in sozialen Bewegungen. In: Waldis Weber, M./Hubacher, M. (Hrsg.): Politische Bildung für die „neue“ Öffentlichkeit? Veränderte Machtstrukturen einer digitalen Gesellschaft. Wiesbaden.

Eis, A./Lösch, B/Schröder, A./Steffens, G. (2015): Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, H. 4/2015, S. 94–96. Verfügbar über: https://sozarb.h-da.de/index.php?id=586; [08.08.2020] (engl.: Frankfurt Delaration: For a Critical Emancipatory Political Education. In: Journal of Social Science Education (JSSE) (2016), 15. Jg., H. 1, S. 74–75. Verfügbar über: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/776/845; [08.08.2020]

Eis, A./Metje, F. (2019): Zur Rolle von Wut und Empörung im Politischen. In: Besand, A./Overwien, B./Zorn, P. (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 188–199.

Eis, A./Moulin-Doos, C. (2017): Cosmopolitan Citizenship Education. Realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for a critical power perspective within Global Citizenship Education. In: Journal of social science education (JSSE), 16. Jg., H. 4, S. 49–59. Verfügbar über: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/852/966; [07.08.2020]

Eis, A./Moulin-Doos, C. (Hrsg.) (2018): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen bei Kassel.

Eis, A./Salomon, S. (Hrsg.) (2014): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Elder, G. H., Jr. (1972): Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience. Chicago.

El-Mafaalani, A. (2014): Salafismus als jugendkulturelle Provokation. Zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung und der Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Schneiders, T. G. (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamistisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 355–362.

Emde, O./Jakubczyk, U./Kappes, B./Overwien, B. (Hrsg.) (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin & Toronto.

Enders, J. (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 443–456.

Engagement Global (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf; [15.08.2020]

Engartner, T. (2014): Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung. Zur Relevanz eines politikdidaktischen Prinzips. Berlin.

Equit, C. (2018): Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13. Jg., H. 1, S. 87–97. Verfügbar über: https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/30907; [13.03.2020]

Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (Hrsg.) (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt a. M.

Erben, F./Schlottau, H./Waldmann, K. (Hrsg.) (2013): Praxishandbuch „Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Schwalbach/Ts.

Europäische Union (2018): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einem Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa: die EU-Jugendstrategie 2019-2027. In: Amtsblatt C 456 der Europäischen Union. Mitteilungen und Bekanntmachungen, 61. Jg., 18. Dezember 2018, S. 1-22. Verfügbar über: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN [15.09.2020]

Europarat (2010): Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung). Strasbourg. Verfügbar über: https://rm.coe.int/1680489411; [19.09.2020]

European Commission (2010): Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels. Verfügbar über: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF; [19.09.2020]

European Commission (Hrsg.) (2018): Flash Eurobarometer 455. European Youth. Brussels. Verfügbar über: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/fl_455_en.pdf; [28.07.2020]

European Commission (Hrsg.) (2017): Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report. Brussels. Verfügbar über: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en; [30.07.2020]

European Democratic Education Community EUDEC (o. J.): EUDEC's Aims. Verfügbar über: https://eudec.org/about-us/who-we-are/; [07.09.2020]

European Youth Forum (EYF) (2020): The European Youth Forum: our goals & vision. Verfügbar: https://www.youthforum.org/european-youth-forum-our-goals-vision; [27.06.2020]

Evangelische Trägergruppe Freiwilligendienste (2017): Politische Bildung in Freiwilligendiensten. Rahmenkonzeption und Praxisbeispiele der Evangelischen Trägergruppe. Verfügbar über: https://ran-ans-leben.de/wp-content/uploads/2018/07/Politische-Bildung-in-Freiwilligendiensten.pdf; [05.01.2020]

Eyerman, R./Jamison, A. (1991): Social Movements. A Cognitive Approach. Cambride & Malden (MA).

Fachforum Frühkindliche Bildung (o. J.): Bausteine, Anforderungen und Praxisindikatoren für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklungin den Qualitätsmanagementsystemen von Kindertageseinrichtungen. Ein Referenzrahmen. Berlin. Verfügbar über: https://wamiki.de/wp-content/uploads/2019/12/Basispapier-finale-Fassung-12-07-2019.pdf; [28.09.2020]

Farin, K. (2011): Jugendkulturen heute – Ein Essay. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 35. Jg., H. 2, S. 9–26.

Faßbender, M. (2009): „… auf der Grundlage des Liberalismus tätig". Die Geschichte der Friedrich-Naumann-Stiftung. Baden-Baden.

Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh (Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung). Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Beteiligung/Kurzbericht_Druckversion_3._Auflage_heruntergerechnet.pdf; [02.10.2020]

Faus, R./Storks, S. (2019): Im vereinten Deutschland geboren –in den Einstellungen gespalten? OBS-Studie zur ersten Nachwendegeneration (OBS-Arbeitsheft 96). Frankfurt a. M. Verfügbar über: https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH96_Nachwendegeneration.pdf; [19.08.2020]

Fauser, K. (2008): Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen: Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband. Opladen & Farmington Hills.

Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2006a): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend (Jugend im Verband 1). Opladen & Farmington Hills.

Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2006b): „Man muss es selbst erlebt haben…." Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend (Jugend im Verband 2). Opladen & Farmington Hills.

Faust, V./Roth, S./Miethe, I. (2016): Editorial. Bildung und soziale Bewegungen. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 29. Jg., H. 4, S. 3–5.

Feinberg, M./Wehling, E. (2018): A moral house divided: How idealized family models impact political cognition. PLOS ONE 13(4): e0193347. Verfügbar über: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193347; [11.02.2020]

Feldmann-Wojtachnia, E. (2017): Lernort Stadion. Evaluationsberichte 2011 bis 2016. Stuttgart.

Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 2. Bern, Göttingen, Toronto & Seattle.

Fend, H. (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen. Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, S. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3: Schule. Paderborn, München, Wien & Zürich, S. 41–53.

Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund.

Fiebig, R. (2010): Soziale Herkunft der Studierenden. In: Bulmahn, T./Fiebig, R./Wieninger, V./Greif, S./Flach, M./Priewisch, M. (Hrsg.): Ergebnisse der Studentenbefragung an den Universitäten der Bundeswehr Hamburg und München 2007. Forschungsbericht 89. Herausgegeben vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr. Strausberg, S. 27–34. Verfügbar über: https://opus4.kobv.de/opus4-zmsbw/files/139/08174407.pdf; [01.09.2020]

Fiedler, M. (2019): Die AfD als selbst ernannte Soldaten-Partei. In: Meisner, M./Kleffner, H. (Hrsg.): Extreme Sicherheit. Rechtsradikale in Polizei, Verfassungsschutz, Bundeswehr und Justiz. Freiburg im Breisgau, S. 272–276.

Filsinger, D. (2016): Evaluationsforschung und informelles Lernen. In Harring, M./Witte, M./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 767–787.

Finger, M. (1989): New Social Movements and their Implications for Adult Education. In: Adult Education Quarterly, Jg. 40, H. 1, S. 15–22.

Finkbeiner, F./Schröder, N. (2020): Die AfD und ihre Wähler in Niedersachsen. Eine Fallanalyse zum Sozialprofil der Wählerschaft und ihrer politischen Einstellungen am Beispiel von Niedersachsen. FoDEx-Studie, Nr. 4. Verfügbar über: https://www.fodex-online.de/fodex-data/akten/pdf/2020/Fodex-Studie_AfD-W%C3%A4hler-web-opt.pdf; [28.05.2020]

Finkbeiner, F./Keune, H./Schenke, J./Geiges, L./Marg, S. (2016): Stop-TTIP-Proteste in Deutschland. Wer sind, was wollen und was motiviert die Freihandelsgegner? Göttingen. Verfügbar über: https://www.fodex-online.de/fodex-data/akten/pdf/2018/Bericht_TTIP_2016-01-28_web.pdf; [15.09.2020]

Firth, J./Torous, J./Stubbs, B./Firth, J. A./Steiner, G. Z./Smith, L./Alvarez-Jimenez, M./Gleeson. J./Vancampfort, D./Armitage, C. J./Sarris, J. (2019): The „online brain“: how the Internet may be changing our cognition. In: World Psychiatry, 18. Jg., H. 2, S.119–129.

Fischer, J. (2011): Freiwilligendienste und ihre Wirkung – vom Nutzen des Engagements. Verfügbar über: http://www.bpb.de/apuz/59669/freiwilligendienste-und-ihre-wirkung-vom-nutzen-des-engagements?p=all; [05.01.2020]

Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2016): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden.

Flohé, A./Knopp, R. (2009): Umkämpfte Räume. Städtische Entwicklungen, öffentliche Räume und die Perspektiven Jugendlicher. In: Deinet, U./Okroy, H./Dodt, G./Wüsthof, A. (Hrsg.): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Opladen & Farmington Hills, S. 29–40.

Flümann, G. (2020): Linke Militanz und politische Bildung. In: Meinhardt, A.-K./Redlich, B. (Hrsg.): Linke Militanz. Pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M., S. 60–67.

Foroutan, N. (2019): Die post-migrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.

Forsa Politik- und Sozialforschung (2019): Geld für Games – wenn Computerspiel zum Glücksspiel wird. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren für die DAK-Gesundheit. Berlin. Verfügbar über: https://www.dak.de/dak/download/computerspielsucht-2103404.pdf; [08.09.2020]

Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) (2016): Finanzierungsfragen der Kindertagesbetreuung im Rahmen der AG Frühe Bildung. Berlin. Verfügbar über: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/FiBS_Expertise_Kita-Finanzierung_Langfassung.pdf; [13.03.2020]

Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Dortmund. Verfügbar über: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf; [16.08.2020]

Fraenkel, E. (1991): Strukturanalyse der modernen Demokratie. In: Deutschland und die westlichen Demokratien. Frankfurt a. M. 2. erweiterte Auflage

Frank, M. (2020): Kampf um den öffentlichen Raum – (k)ein Platz für junge Menschen. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 309–318.

Franzmann, S. (2020): Die Corona-Krise als Stunde der Exekutive. Verfügbar über: https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/897530.html; [19.09.2020].

Fregin, A./Krass, A./Schoppe, L./Schweizer, T./Woog, L. (2020): „Also eigentlich machen wir die gleiche Arbeit wie im Stadtteil, bloß an einem außergewöhnlicheren Ort“ Praktische Einblicke in die Arbeit im (halb-) öffentlichen Raum. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 123–137.

Fregin, A./Schoppe, L. (2020): Aufsuchende Jugendarbeit im (halb-)öffentlichen Raum. Potenziale, Risiken und Nebenwirkungen am Beispiel von Shopping-Malls. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 405–416.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2019): Fortbildung für sozialpädagogische Fach- und Führungskräfte. Fortbildungsprogramm 2019 des Sozialpädagogischen Fortbildungszentrums. Hamburg.

freier zusammenschluss von student*innenschaften (fzs) (2009): Für eine entfesselte StudentInnenschaft. Verfügbar über: https://www.fzs.de/2009/03/01/fuer-eine-entfesselte-studentinnenschaft/; [03.01.2020]

Freiwilligendienste Kultur und Bildung (o. J.): Pädagogische Rahmenkonzeption der Jugendfreiwilligendienste Kultur und Bildung (2019). Verfügbar über: https://freiwilligendienste-kultur-bildung.de/fileadmin/FWD/Dokumente/Qualitaet_und_Rahmenkonzeption/Paedagogische_Rahmenkonzeption_FWD_Kultur_und_Bildung_Langfassung.pdf; [04.08.2020]

Frevert, U. (2018): Politische Bildung – Mit Gefühl? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 68. Jg., H. 13–14, S. 18–24.

Friedrich-Ebert-Stiftung e. V. (FES) (Hrsg.) (2019): FES-Jahresbericht 2018. Bonn. Verfügbar über: http://library.fes.de/pdf-files/fes/03208/jb-2018.pdf; [24.09.2020]

Friedrich-Naumann-Stiftung e. V. (FNS) (Hrsg.) (2019): FNS Jahresbericht 2018. Potsdam. Verfügbar über: https://shop.freiheit.org/#!/Publikation/789; [24.09.2020]

Friedrichs, W. (2020): Protest als Experiment: Vom Nutzen und Nachteil des Protests für die politische Bildung. In: Oeftering, T./Szukala, A. (Hrsg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden.

Friedrichs, W. (i. E.): Electric Voting Man. Ausblicke auf transhumanistische politische Bildungen in der augmented democracy. In: Lange, D./Möller, L. (Hrsg.): Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Neue Herausforderungen der Digitalisierung. Wiesbaden.

Frielinghaus, F. (2015): Neugierig sein und Fragen stellen. Gedanken und Ideen für die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit in der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin. In: Pranke, M./Schnauder, U. (Hrsg.): Politik und Sinn – politische Bildung 25 Jahre nach 1989, Berlin, S. 103–110.

Frindte, W./Ben Slama, B./Dietrich, N./Pisoiu, D./Uhlmann, M./Kausch, M. (2016): Wege in die Gewalt. Motivationen und Karrieren salafistischer Jihadisten. HSFK-Report Nr. 3. Frankfurt a. M.: Leibnitz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Verfügbar über: https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/report_032016.pdf; [13.08.2020]

Fritz, P. (2018): Die Einsatzkultur der Bundeswehr. Deutsche Militärangehörige und das einsatzbezogene Selbstverständnis. In: Dörfler-Dierken, A. (Hrsg.): Hinschauen! Geschlecht, Rechtspopulismus, Rituale. Systematische Probleme oder individuelles Fehlverhalten? 8. Workshop des Arbeitskreises „Innere Führung im Einsatz“ 2017. Berlin, S. 185–196.

Fröhlich-Gildhoff, K./Weltzien, D./Kirstein, N./Pietsch, S./Rauh, K. (2014): Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf; [01.10.2020].

Frühbrodt, L./Floren, A. (2019): Unboxing YouTube. Im Netzwerk der Profis und Profiteure. OBS-Arbeitsheft 98. Frankfurt a. M.

Fthenakis, W. E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar, S. 1–12.

Fuchs, C./Middelhoff, P. (2019): Das Netzwerk der Neuen Rechten. Wer sie lenkt, wer sie finanziert und wie sie die Gesellschaft verändern. Reinbek.

Fuchs-Rechlin, K./Schilling, M. (2018): Vom „Ende des Wachstums“ zum „Wachstum ohne Ende“? In: KomDat. Kommentierte Daten zur Kinder- und Jugendhilfe, 21. Jg., H. 1, S. 2–13.

Fukuyama, F. (1992): Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir? München.

Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. 2 Bde. Münster.

Gadd, D. (2006): The Role of Recognition in the Desistance Process. A Case Analysis of a Former Far-Right Activist. In: Theoretical Criminology, 10. Jg., H. 2, S. 179–202. Verfügbar über: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362480606063138; [08.08.2020]

Gadow, T./Peucker, C./Pluto, L./Santen, E. v./Seckinger, M. (2013): Wie geht’s der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim & Basel.

Gadow, T./Pluto, L. (2014): Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden, S. 101–192.

Gagel, W. (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1989/90. Wiesbaden. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage

Gaiser, W./de Rijke, J. (2016): Jugend und politische Partizipation heute. In: Gaiser, W./Hanke, S./Ott, K. (Hrsg.) (2016): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn, S. 50–71.

Gaiser, W./Gille, M. (2012): Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim & Basel, S. 136–159.

Gamm, H.-J. (2018): Allgemeine Pädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim & Basel, S. 78–91. Neuausgabe der 1. Auflage

Gängler, H./Weinhold, K./Markert, T. (2013): Miteinander-Nebeneinander-Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagsschule. In: neue praxis, 43. Jg., H. 2, S. 154–175.

Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. (2019): Jahresbericht Haushaltsjahr 2018. Berlin. Verfügbar über: https://gangway.de/download/ueber-uns/gangway-jahresberichte/Gesamtberich-Senat-2018-komprimiert_2.pdf; [01.07.2020]

Gapski, H/Oberle, M./Staufer, W. (2017): Einleitung. In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 17–30. Verfügbar über: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10111_Medienkompetenz_ba_0.pdf; [10.09.2020]

Gebel, C./Brüggen, N. (2017): „... und schreibt mal einfach in die Kommentare #Schüler!“ YouTube-Genres der Zehn-bis Vierzehnjährigen. Problemorientierte Medienanalyse. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoringstudie. München. ACT ON! Short Report Nr. 4. Verfügbar über: https://act-on.jff.de/wp-content/uploads/2018/02/act-on_SR4.pdf; [19.08.2020]

Gebel, C./Oberlinner, A./Stecher, S./Brüggen, N. (2019): „Ja, die großen YouTuber, die dürfen eigentlich machen, was sie wollen.“ Orientierung von 11- bis 14-Jährigen auf YouTube. ACT ON! Short Report Nr. 5. München. Verfügbar über: https://act-on.jff.de/die-monitoring-studie; [09.09.2020]

Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 51–70.

Geißler, R. (2014): Bildungsexpansion und Bildungschancen. Verfügbar über: https://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen?p=all; [16.07.2020]

Gerhardt, D. (2019): Vom Bordstein zur Skyline. Capital Bra, Bushido, Kollegah, Haftbefehl: Wie konnte sich der deutsche Gangster-Rap zur größten Jugendkultur des Landes durchboxen? Die Zehnerjahre unter Marktschreiern. In: Die Zeit vom 28.12.2019. Verfügbar über: https://www.zeit.de/kultur/musik/2019-12/gangster-rap-jugendkultur-capital-bra-bushido-haftbefehl-charts-jahrzehnt; [02.10.2020]

Gerhartz-Reiter, S./Reisenauer, C. (Hrsg.) (2020): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.) (2004): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Ts.

Geulen, D. /Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim & Basel, S. 51–67.

GEW Thüringen (2018): Das neue Thüringer Hochschulgesetz. Verfügbar über: https://www.gew-thueringen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/das-neue-thueringer-hochschulgesetz/kommentar/new/; [09.01.2020]

Gille, M. (2016): Das Verhältnis junger Menschen zur Politik – Politisches Interesse und weitere Aspekte politischer Involvierung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Gaiser, W./Hanke, S./Ott, K. (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn, S. 32–49.

Gillich, S. (2008): „So ein bisschen Bildung ziert den ganzen Menschen“ Bildungsaspekte in den Arbeitsfeldern Streetwork und Mobile Jugendarbeit. In: Gillich, S. (Hrsg.): Bei Ausgrenzung Streetwork. Handlungsmöglichkeiten und Wirkungen. Gelnhausen, S. 212–216.

Girolametto, L./Weitzman, E./Greenberg, J. (2003): Training day care staff to facilitate children’s language. In: American Journal of Speech-Language Pathology, 12. Jg., H. 3, S. 299–311.

Glaser, M. (2013): „Linke“ Militanz im Jugendalter – ein umstrittenes Phänomen. In: Schulten, R./Glaser, M. (Hrsg.) (2013): „Linke“ Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle, S. 4–21. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/1072_16388_Linke_Militanz_im_Jugendalter.pdf; [20.10.2020]

Glaser, M./Figlestahler, C. (2016): Distanzierung vom gewaltorientierten Islamismus. Ansätze und Erfahrungen etablierter pädagogischer Praxis. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 27. Jg., H. 3, 259–265.

Glaser, M./Frank, A./Herding, M. (Hrsg.) (2018): Gewaltorientierter Islam im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim & Basel.

Glocksee-Schule Hannover (2020): Angebotsschule. Verfügbar über: https://glocksee-schule.de/angebotsschule/; [15.09.2020]

Göbel, C. (2016): Glücksgarant Bundeswehr? Ethische Schlaglichter auf einige neuere Studien des ZMSBw im Kontext von Sinn und Glück des Soldatenberufs, Innerer Führung und Einsatz-Ethos. Berlin.

Goddar, J. (2019): Ironie der Geschichte. Wie Hochschulen mit extremistischen Dozenten umgehen. In: DUZ Magazin, Nr. 1, 25.01.2019, S. 27-29

Godewerth-Pollmann, T. (2007): Jugend und Politik: Wie können Parteien die Partizipation Jugendlicher fördern? Düsseldorf. Verfügbar über: https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3710/Dissertation%20Godewerth.pdf; [02.04.2020]

Goebel, S. (2019): Fridays for Future: Auch 15-Jährige können etwas bewegen. Interview mit einem der drei Gründer der deutschen Schulstreik-Bewegung. Verfügbar über: https://www.nordbayern.de/ressorts/szene-extra/fridays-for-future-auch-15-jahrige-konnen-etwas-bewegen-1.9205861; [15.09.2020]

Goede, L.-R./Schröder, C. P./Lehmann, L. (2020): Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)“. KFN-Forschungsbericht 151, Hannover. Verfübar über: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_151.pdf; [27.04.2020]

Goes, T./Schulten, J. (2019): Eine erlebbare Partei vor Ort. Was Neumitglieder der Partei die Linke bewegt. Eine empirische Stichprobe. Berlin. Verfügbar über: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_1-19_Eine_erlebbare_Partei.pdf; [12.03.2020]

Göhler, G./Iser, M./Kerner, I. (2009): Entwicklungslinien der Politischen Theorie in Deutschland. In: Politische Vierteljahresschrift, 50. Jg., H. 3, S. 372–407.

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2018). Ranking Politische Bildung 2017. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. Working Papers Nr. 7. Bielefeld. Verfügbar über https://pub.uni-bielefeld.de/download/2917207/2932565/Goekbudak-Hedtke-Ranking-Politische-Bildung.pdf; [15.10.2020]

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Working Papers Nr. 9. Bielefeld. Verfügbar über: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2934293/2934488.pdf; [16.07.2020]

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Working Papers Nr. 11/2020. Bielefeld. Verfügbar über: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2941780/2943402/Ranking_Politische_Bildung_2019_final_1.pdf; [16.07.2020]

Goll, T./Oberle, M./Rappenglück, S. (Hrsg.) (2016): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Goltermann, S. (2011): Die Gesellschaft der Überlebenden: Deutsche Kriegsheimkehrer und ihre Gewalterfahrungen im Zweiten Weltkrieg. München.

Göncü, A./Weber, E. (2000): Preschoolers’ Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. In: Early Education and Development, 11. Jg., H. 1, S. 93–107.

Gordon, R. S. (1983): An operational classification of disease prevention. Public Health Reports, 98. Jg., H. 2, S. 107–109. Verfügbar über: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424415/pdf/pubhealthrep00112-0005.pdf; [08.08.2020]

Görlach, R. (2020): „Alles bleibt anders…“ Zu den aktuellen Herausforderungen Mobiler Jugendarbeit und Streetwork in Deutschland. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 485–494.

Görtler, M. (2013): Warum funktioniert demokratisches Lernen auf der kommunalen Ebene (nicht)? Eine Reflexion im Spiegel von Theorie und Praxis. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 61. Jg., H. 12, S. 532–538.

Götz, M./Wohnig, A. (2015): Chance(n) für die Politische Bildung. Denkansätze und Forderungen. In Götz, M./Widmaier, B./Wohnig, A. (Hrsg.) Soziales Engagement politisch denken: Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 85–96.

Grabow, K./Sin, T. (2006): Parteiendemokratie und politische Stiftungen. Publikation zum Symposium zur Parteiendemokratie und Politische Stiftungen (Sprache: kr./dt.). KAS-Schriftenreihe Korea 1. New Delhi.

Graduiertenkolleg Topologie der Technik (2018): Topologisches Manifest, In: Brenneis, A./Honer, O./Keesser, S./Ripper, A./Vetter-Schultheiß, S. (Hrsg.): Technik – Macht – Raum. Das Topologische Manifest im Kontext interdisziplinärer Studien. Wiesbaden, S. 25–29.

Graf, A. (2007): Mobbing: Theoretische und empirische Untersuchung von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum. Kassel.

Graf, L. (2015): Hybridisierung von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, S. 163–176.

Grammes, T./Schluß, H./Vogler, H.-J. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Wiesbaden.

Gramoll, A./Jantschek, O./Witza, J. (2019): „General Solutions“ – politische Bildung mit einem Escape Game zur digitalen Zukunft. In: Jantschek, O./Lorenzen, H. (Hrsg.): Utopien! Praxiskonzepte für eine kritische, innovative und zukunftsfähige politische Jugendbildung. Berlin, S. 26–35. Verfügbar über: https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2020/02/Escape-Game-General-Solution-Jahrbuch-2019.pdf; [19.08.2020]

Gräßer, L. (2019): Politische Orientierung durch YouTuber*innen? Mediennutzung und -kritik, Ansätze und Perspektiven für die politische Bildung Jugendlicher. Marl. Unveröffentlichtes Manuskript

Gravelaar, G. (2020): Jedes Kind muss erfolgreich sein können! Leistungserziehung durch Sozialkompetenz und Demokratie. In: Berkessel, H./Beutel, W./Frank, S./Gloe, M./Grammes, T./Welniak, C. (Hrsg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M., S. 180–186.

Greinert, W.-D./Schlömer, R. (1992): Politische Erziehung über den Beruf – eine berufspädagogische Illusion? In: Geißler, K./Greinert, W.-D./Heimerer, L./Schelten, A./Stratmann, K. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. Berlin & Bonn, S. 259–275

Grob, U. (2007): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Intoleranz? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., H. 6, S. 774–799.

Grob, U. (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg).): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. Wiesbaden, S. 329–372.

Groen, A. (2013): Jenseits der Utopie. Ostprofessoren der Humboldt-Universität und der Prozess der deutschen Einigung. Berlin.

Groschwitz, S. (2014): Totgesagte leben länger. Warum Jugendverbände auch heute noch aktuell sind. Verfügbar über: http://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2014/11/Groschwitz.pdf; [23.05.2020]

Gruber, A. (2019): Sie sind hier. Aktion gegen Hetze auf Facebook. In: Spiegel Online, 26.03.2017. Verfügbar über: https://www.spiegel.de/netzwelt/web/ich-bin-hier-wie-die-facebook-gruppe-von-hannes-ley-hass-im-internet-bekaempft-a-1139894.html; [15.09.2020]

Gruber, F./Lützinger, S. (2017): Extremismusprävention in Deutschland – Erhebung und Darstellung der Präventionslandschaft. Modulabschlussbericht. Wiesbaden.

Gruber, J. (2017): Performative Lyrik und lyrische Performance. Profilbildung im deutschen Rap. Bielefeld.

Grundmann, M. (2009): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 61–83.

Grundmann, M. (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 63–85. 2. erweiterte Auflage

Grüne, H. (2019): Von Zaudern und Besserwissern. Pilotuntersuchung zu den Fridays for Future (FFF) Demos. Rheingold-Instituts. Verfügbar über: https://www.rheingold-marktforschung.de/von-zauderern-und-besserwissern/; [15.09.2020]

Grüneisl, G./Zacharias, W. (1989): Die Kinderstadt. Eine Schule des Lebens. Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt. Reinbek.

Grünewald, S. (2019): Deutsche Zustände. Kolumne: Die geschwänzte Revolution. Verfügbar über: https://www.rheingold-marktforschung.de/deutsche-zustaende/; [15.09.2020]

Gulbins, G./Möller, K./Rosenbaum, D./Stewen, I. (2007): „Denn sie wissen nicht, was sie tun“? Evaluation aufsuchender Arbeit mit rechtsextrem und menschenfeindlich orientierten Jugendlichen. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 55. Jg., H. 12, S. 526–534.

Gutknecht, D. (2015): Bildung in der Krippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart. 2. überarbeitete Auflage

Haberler, H./Hajek, K./Ludwig, G./Paloni, S. (Hrsg.) (2012): Que[e]r zum Staat. Heteronormativitätskritische Perspektiven auf Staat, Macht und Gesellschaft. Berlin.

Habermas, J. (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M.

Hafeneger, B. (2013): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts. 2. ergänzte und überarbeitete Auflage

Hafeneger, B. (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 222–230.

Hafeneger, B. (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Bd. 2. Wiesbaden, S. 1111–1132.

Hafeneger, B. (2019): „Politische Bildung ist mehr als Prävention“. In: bap e. V. (Hrsg.): Journal für politische Bildung, Heft 2/2019, S. 22–25.

Hafeneger, B. (2020): Politische Jugendbildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 669–681.

Hafeneger, B./Jestädt, H. (2020): Die AfD und die Jugend. Jugendpolitische Aktivitäten in sechzehn Landesparlamenten und im Bundestag. Marburg. Unveröffentlichtes Manuskript

Hafeneger, B./Jestädt, H./Klose, L.-M./Lewek, P. (2018): Kinder- und Jugendpolitik der AfD. In: deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, 66. Jg., H. 7–8, S. 331–343.

Hafeneger, B./Jestädt, H./Schwerthelm, M./Schuhmacher, N./Zimmermann, G. (2020): Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Frankfurt a. M.

Haffner, A./Goriahn, L./Staemmler, D. (2018): DVPW 2018: Soziale Bewegungen als Korrektiv und Gefahr für die Demokratie? Verfügbar über: www.theorieblog.de/index.php/2018/12/dvpw-2018-soziale-bewegungen-als-korrektiv-und-gefahr-der-demokratie/; [16.08.2020]

Hall, J./Sylva, K./Sammons, P./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2013): Can preschool protect young children’s cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. In: School Effectiveness and School Improvement, 24. Jg., H. 2, S. 155–176.

Hall, S. (2004): Kodieren, Dekodieren. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4 (hrsg. von J. Koivisto und A. Merkens. Hamburg, S. 66–80.

Haller-Kindler, M./Möller, K. (2020): Kinderrechte und außerschulische Bildung – Anknüpfungspunkte in der kommunalen Praxis. In: Bär, D./Roth, R. (Hrsg.) (2020): Kinderrechte kommunal verwirklichen. Frankfurt a. M.

Halteren-Schydlo, B. v. (2014): Azubis in ihren Rechten stärken. Mitsprache bedarf Unterstützung. In: Hamburg Macht Schule 3/2014, S 20-21. Verfügbar über: https://www.hamburg.de/content-blob/4377654/87c0671c3c39f35f8a38dfcedf24a006/data/hms-3-2014.pdf;jsessionid=A54DA79802E012D07F3FF2498ECCFE4F.liveWorker2; [16.07.2020]

Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. In: Child Development, 72. Jg., H. 2, S. 625–638.

Hamre, B. K./Pianta, R. C./Downer, J. T./DeCoster, J./Mashburn, A. J./Jones, S. M./Brown, J. L./Cappella, E./Atknis, M./Rivers, S. E./Brackett, M. A./Hamagami, A. (2013): Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4.000 classrooms. In: The Elementary School Journal, 113. Jg., H. 4, S. 461–487.

Hanns-Seidel-Stiftung (HSS) (Hrsg.) (2019): Jahresbericht 2018. Eine Leistungsbilanz. München. Verfügbar über: https://www.hss.de/download/publications/Jahresbericht_2018.pdf; [24.09.2020]

Hanschmann, F. (2020): Notebooks für Alle. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag und das Recht auf Bildung in Zeiten von Corona. In: verfassungsblog.de 28.05.2020. Verfügbar über: https://verfassungsblog.de/notebooks-fuer-alle/; [02.06.2020].

Hansen, R. (2005): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten (hrsg. vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein). Kiel. 2. Auflage

Hansen, R. (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND, H. 3, S. 67–69. Verfügbar über: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Interview_Partizipation%20U3.pdf; [22.08.2020]

Hansen, R./Knauer, R. (Hrsg.) (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Gütersloh.

Hansen, R./Knauer, R. (2016): Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGB VIII in Kitas. In: KiTa aktuell spezial, H. 4, S. 130–132. Verfügbar über: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/kas_4_16_Hansen_Knauer_Beschwerden.pdf; [28.09.2020]

Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 2, S. 46–50.

Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar & Berlin.

Hansen, S. (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden

Harbordt, S. (1995): Elterliche Erziehung und Demokratie lernen. In: Harbordt, S./Grieger, D. (Hrsg.): Demokratie lernen im Alltag? Führung, Konflikte und Demokratie in Ausbildung und Elternhaus. Opladen, S. 157–184.

Hardt, M./Negri, A. (2018): Assembly. Die neue demokratische Ordnung. Frankfurt a. M.

Hark, S./Genschel, C. (2003): Die ambivalente Politik von Citizenship und ihre sexualpolitische Herausforderung, In. Axeli Knapp, G./Wetterer, A. (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster, S. 134–169

Harring, M. (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: Harring, M. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 21–59.

Harris, P. L./Rosnay de, M./Pons, F. (2005): Language and children's understanding of mental states. Current directions in psychological science, 14. Jg., H. 2, S. 69–73.

Hart, D./Atkins, R. (2011): American sixteen-and seventeen-year-olds are ready to vote. In: The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 633. Jg., H. 1, S. 201–222.

Hartmann, J./Messerschmidt, A./Thon, C. (2017): Queering Bildung. In: Hartmann, J./Messerschmidt, A./Thon, C. (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 13. Opladen, Berlin & Toronto, S. 15–28.

Häusler, A./Virchow, F. (Hrsg.) (2016): Neue soziale Bewegungen von rechts? Zukunftsängste, Abstieg der Mitte, Ressentiments. Hamburg.

Hedtke, R./Proeschel, C./Szukala, A. (2017): The Transformation of Civic and Citizenship Education: Challenges to Educational Governance, Agency and Research. An Introduction. In: Journal of Science Education, 16. Jg, H. 4, S. 2–15.

Hedtke, R./Zimenkova, T. (Hrsg.) (2013): Education for Civic and Political Participation. A critical approach. New York & London.

Heidenreich, U. (2018): Das Virus im Kinderzimmer. Verfügbar über: https://www.sueddeutsche.de/leben/computerspiel-fortnite-das-virus-im-kinderzimmer-1.3900972; [16.08.2020]

Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) (Hrsg.) (2019): Jahresbericht 2018. Berlin. Verfügbar über: https://www.boell.de/sites/default/files/jb_boell_2019_web_klein.pdf; [22.10.2020]

Heisterkamp, U. (2018): Think Tanks der Parteien? Eine vergleichende Analyse der deutschen politischen Stiftungen. Wiesbaden. 2. aktualisierte Auflage

Heitmeyer, W. (1987): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim & München.

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a. M.

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002–2011): Deutsche Zustände. Folge 1–10. Frankfurt a. M.

Heitmeyer, W. (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung. Berlin.

Heitmeyer, W. (2019a): Raus aus der Blase. In: DUZ Magazin, H. 1, S. 32–33.

Heitmeyer, W. (2019b): Universitäten nehmen die Situation nicht ernst. Verfügbar über: https://www.deutschlandfunk.de/rechte-bewegungen-an-hochschulen-universitaeten-nehmen-die.680.de.html?dram:article_id=440346; [08.03.2020]

Heldt, I. (2018): Die subjektive Dimension von Menschenrechten: Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Wiesbaden.

Helf, K. L. (1996): Politische Sozialisation durch Bildungsangebote parteinaher Stiftungen. In: Claußen, B./Geißler R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 443–456.

Hellmann, W. (2002): Das Offene Kinder- und Jugendzentrum in der Lebenswelt seiner NutzerInnen. Eine Evaluationsstudie aus der Perspektive der BesucherInnen. Aachen.

Hellwig, S. (1998): Politische Bildung unter besonderer Berücksichtigung parteinaher Stiftungen in Deutschland und vergleichbarer Institutionen in Österreich. Wuppertal.

Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Wiesbaden.

Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2017): Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission. Berlin.

Henning, D. (2017): BNE als Lernziel in den Freiwilligendiensten am Beispiel Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ). Verfügbar über: https://foej.de/WP_FOEF/wp-content/uploads/2016/12/01_BNE-als-Lernziel-in-Freiwilligendiensten.pdf; [05.01.2020]

Hentges, G./Kökgiran, G./Nottbohm, K. (2014): Die Identitäre Bewegung Deutschlands (IBD) – Bewegung oder virtuelles Phänomen? In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 27. Jg., Supplement zu H. 3, S. 1–25. Verfügbar über: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/fjsbplus/fjsb-plus_2014-3_hentges_koekgiran_nottbohm_x.pdf; [16.09.2020]

Hentig, H. v. (1998): Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. IMPULS. Band 7. Bielefeld.

Hentschel, K. (2013): Ergebnisse der Jugendstudie 2011. Berufswahl Jugendlicher und Einstellungen zum Arbeitgeber Bundeswehr. Potsdam.

Hermann, M. C. (1996): Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. Eine interdisziplinäre Evaluation. Pfaffenweiler.

Herrenknecht, A./Hillig, C. (2015): Mobile Jugendarbeit in differenzierten lokalen Sozialräumen. Beobachtungen aus der Jugend-Gemeinde-Studie Waldkirch. In: deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, 63. Jg., H. 3, S. 121–133.

Hertel, F.R./Esche, F. (2019): Die rechte Mitte? Zur Rolle objektiver Position und subjektiver Verunsicherung für die Identifikation mit rechten Parteien. In: Lübke, C./Delhey, J. (Hrsg.): Diagnose Angstgesellschaft? Was wir wirklich über die Gefühlslage der Menschen wissen. Bielefeld, S. 255–285.

Heyes, C. (2018): Cognitive gadgets: The cultural evolution of thinking. Cambridge, MA.

Hildebrandt, F./Musholt, K. (2020): Teaching Rationality—Sustained Shared Thinking as a Means for Learning to Navigate the Space of Reasons. In: Journal of Philosophy of Education, 54. Jg, H. 3, S. 582–599. Verfügbar über: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9752.12407; [23.08.2020]

Hildebrandt, F./Scheidt, A./Hildebrandt, A./Hédervári-Heller, E./Dreier, A. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 2, S. 82–90. Verfügbar über: https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1026/2191-9186/a000256; [23.08.2020]

Hillebrand, K./Zenner, K./Schmidt, T./Kühnel, W./Willems, H. (2015): Politisches Engagement und Selbstverständnis linksaffiner Jugendlicher. Wiesbaden.

Hillig, C. (2020): Mobile Jugendarbeit im ländlichen Raum. Herausforderungen und Chancen zur Profilschärfung. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 391–401.

Hillig, C./Keppeler, S./Reuting, M./Vögtle, A. (2020): Mobile Kindersozialarbeit. Vom Modellprojekt zum eigenständigen Arbeitsfeld. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 433–455.

Hilligen, W. (1991): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin. Verfügbar über: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf; [10.11.2019]

Himpsl, F. (2014): Vizepräsident für 8 Euro die Stunde. Studentenvertreter reden an einigen Unis sogar in der Hochschulleitung mit. Was können sie bewegen? In: Die ZEIT, 16.05.2014.

Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (1999): Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. Baden-Baden. 2. Auflage

Hippe, T./Hedtke, R./Hellmich, N. (2020): Politische Bildung und Demokratie-Lernen in der Sekundarstufe. Curriculumanalyse für den Bereich Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche in den Fächern der sozialwissenschaftlichen Bildung. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Hobusch, A. (2019): Millionen für die Parteiarbeit? Finanzierung von parteinahen Stiftungen. In: Legal Tribune Online, 03.06.2019. Verfügbar über: https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/finanzierung-parteinah-stiftungen-organstreit-bverfg/; [04.07.2019]

Hochschulrektorenkonferenz (2020): Hochschulen in Zahlen 2020. Verfügbar über: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2020-08-27_Statistikfaltblatt_Deutsch_2020_Hochschulen_in_Zahlen.pdf [17.09.2020]

Höflich, J. R. (2016): Der Mensch und seine Medien. Mediatisierte interpersonale Kommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden.

Höhme-Serke, E./ Priebe, M./Wenzel, S. (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Düren.

Höhne, T. (2015): Stiftungen: Die neuen Player in der Bildungspolitik. Verfügbar über: http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/199165/stiftungen?p=1; [30.07.2020]

Holert, T. (Hrsg.) (2000): Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit. Köln.

Holford, J. (1995): Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis and the Creation of Knowledge. In: Adult Education Quarterly, 45. Jg., H. 2, S. 95–111.

Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim & Basel.

Holtappels, H. G. (2006): Stichwort Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S. 5–29.

Hölzel, T./Jahr, D. (Hrsg.) (2019): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden.

Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a. M.

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M. & New York.

Hoops, S. (2018): Freiheitsentzug in der Jugendhilfe. Einige Antworten auf wichtige Fragen. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 67. Jg., H. 5, S. 343–348.

Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M./Schmidt, C. (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiale Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim & München.

Hopf, M. (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster, München, Berlin & New York.

Höpflinger, F. (1999): Generationenfrage – Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen. Lausanne. Verfügbar über: http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationenfrage.pdf; [20.08.2020]

Horgan, J. (2008): From profiles to pathways and roots to routes: Perspectives from psychology on radicalization into terrorism. In: The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science (AAPSS), 618. Jg., H. 1, S. 80–94. Verfügbar über: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002716208317539; [07.08.2020]

Hoskins, B./Villalba, C. M. H./Saisana, M. (2012): The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). EUR 25182 EN. Luxembourg. Verfügbar über: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC68398/lbna25182enn.pdf; [30.07.2020]

Hövermann, A./Groß, E. (2016): Menschenfeindlicher und rechtsextremer – Die Veränderung der Einstellungen unter AfD-Sympathisanten zwischen 2014 und 2016. In: Zick, A./Küpper, B./Krause, D.: Gespaltene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn, S. 167–184.

HRK-Mitgliederversammlung (2019): Kein Platz für Antisemitismus. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 19.11.2019. Verfügbar über: https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/kein-platz-fuer-antisemitismus/; [17.09.2020]

Huber, M.: Gangsta-Rap – Wie soll man das verstehen? In: BPJM-Aktuell, Jg. 26., H. 3, S. 9 -14 Bonn. Verfügbar über: https://www.bundespruefstelle.de/blob/128956/a443538e6df7b950b4705bf83748f8ba/201803-gangstarap-data.pdf; [02.10.2020]

Huber, S. (2014): Zwischen den Stühlen. Mobile und aufsuchende Jugendarbeit im Spannungsfeld von Aneignung und Ordnungspolitik. Wiesbaden.

Huberts, C. (2020): „Rechtsextreme profitieren von unmoderierten Plattformen“. Christian Huberts im Corsogespräch mit Raphael Smarzoch. Verfügbar über: www.deutschlandfunk.de/radikalisierung-durch-computerspiele-rechtsextreme.807.de.html?dram:article_id=466275; [16.08.2020]

Hufer, K. P. (2014): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 231–240.

Hug, D. (2017): Staatliche Alimentierung parteinaher Stiftungen – Eine Einordnung in das Regelsystem des Art. 21 GG. In: Mitteilungen des Instituts für Deutsches und Internationales Parteienrecht und Parteienforschung, 23. Jg., S. 37–45.

Hugger, K.-U. (2017): Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung. In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 175–184. Verfügbar über: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/2_8_Hugger_Professionalisierung_ba_0.pdf; [08.09.2020]

Hugger, K.-U./Braun, L. M./Noll, C./Nowak, T./Gräßer, L./Zimmermann, D./Kaspar, K. (2019): Zwischen Authentizität und Inszenierung: Zur medienkritischen Einschätzung informationsorientierter YouTuber*innen-Videos durch Jugendliche. In: von Gross, F./Röllecke, R. (Hrsg.): Instagram und YouTube der (Pre)Teens. Inspiration, Beeinflussung, Teilhabe. Dieter Baacke Preis Handbuch 14. München, S. 29–36.

Hummel, K./Kamp, M./Spielhaus, R. (2016): Herausforderungen der empirischen Forschung zu Salafismus. Bestandsaufnahme und kritische Kommentierung der Datenlage. HSFK-Report Nr. 1. Frankfurt a. M.: Leibnitz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Verfügbar über: https://salafismus.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/report0116.pdf; [13.08.2020]

Hummrich, M./Terstegen, S. (2020): Migration. Eine Einführung. Wiesbaden.

Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 3. Jg., H. 1, S. 91–103.

Hurrelmann, K. (1998): Jugendliche an die Wahlurnen! In der Altersspanne zwischen 12 und 14 Jahren entsteht die politische Urteilsfähigkeit. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, 46. Jg., H. 1, S. 9–17.

Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim & München. 7. vollständig überarbeitete Auflage

Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim. 9. unveränderte Auflage

Hurrelmann, K./Rathmann, K. (2011): Wahlen der unter 18-Jährigen zum Abgeordnetenhaus in Berlin im September 2011. Ergebnisse einer Wählerbefragung. Berlin. Verfügbar über: https://www.u18.org/fileadmin/user_upload/U18_BERLIN_2011/Wissenschaftliche_Begleitung_2011/Auswertung_Waehlerbefragung_FINAL.pdf; [24.07.2020]

Hüther, O./Krücken, G. (2018): Higher education in Germany – recent developments in an international perspective. Higher Education Dynamics, Bd. 49. Cham.

I.L.A. Kollektiv (Hrsg.) (2017): Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert. München.

I.L.A. Kollektiv (Hrsg.) (2019): Das gute Leben für alle. Wege in die solidarische Lebensweise. München. Verfügbar über: https://dasgutelebenfueralle.de/; [15.08.2020]

Ilg, W. (2011): Die pädagogische Qualität evangelischer Jugendfreizeiten. Fragen, Daten und Anregungen zur Qualitätsentwicklung auf der Basis von Ergebnissen der Freizeitenevaluation. In: das baugerüst, 63. Jg., H. 2, S. 42–47.

Ilg, W./Dubiski, J. (2015): „Wenn einer eine Reise tut“. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen. Schwalbach/Ts.

Ilg, W./Lehmann, P. (2014): Gruppenstrukturen. In: Ilg, W./Heinzmann, G./Cares, M. (Hrsg.): Jugend zählt. Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart, S. 80–89.

INBAS-Sozialforschung GmbH/INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH/ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, Köln/ Berlin (2015): Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). November 2015. Frankfurt a. M., Offenbach & Köln. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/97898/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/evaluationsbericht-freiwilligendienste-data.pdf; [05.01.2020]

Inglehart, R. F./Norris, P. (2016): Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash. HKS Faculty Research Working Paper Series, RWP16-026. Verfügbar über: https://www.hks.harvard.edu/publications/trump-brexit-and-rise-populism-economic-have-nots-and-cultural-backlash; [31.07.2020]

Initiative D21 e. V. (Hrsg.) (2019): D21 Digital Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. https://initiatived21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf; [19.08.2020]

Institut für Demoskopie Allensbach (2017): Demographischer Wandel: Wahrnehmungen und Einschätzungen der Bevölkerung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung im Oktober 2017. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Allensbach. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Studie_IFT_Repraesentativbefragung_2018.pdf; [11.08.2020]

Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (2019): Freiwilliges Soziales Jahr im Politischen Leben/in der Demokratie (FSJ Politik). Verfügbar über: https://www.ijgd.de/dienste-in-deutschland/fsj-politikdemokratie.html; [05.01.2020]

Iser, W. (1971): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz. 2. Auflage

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Berlin.

Jagusch, B. (2011): Praxen der Anerkennung: Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft“ Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion. Schwalbach/Ts.

Jagusch, B. (2020): Politische Jugendbildung in und durch Vereine von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte (VJM). Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Jahr, D./Hölzel, T. (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Hölzel, T./Jahr, D. (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 1–14.

Jakob, G. (2015): Zwischen Aufwertung und Indienstnahme. In: Bibisidis, T./Eichhorn, J./ Klein, A./Perabo, C./ Rindt, S. (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden, S. 47–63.

Jakob, M./Leistner, A. (2018): Herausforderungen pädagogischer Arbeit bei der Prävention im Strafvollzug und in der Bewährungshilfe – Erfahrungen von Modellprojekten aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“. In: Zeitschrift für soziale Strafrechtspflege, Nr. 51, S. 43–52.

Jambor-Fahlen, S./Hippmann, K. (2018): Literalität. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen Sprachliche Bildung). Köln. Verfügbar über: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/literalitaet/; [17.09.2020]

Jantschek, O./Lorenzen, H. (2018): Zwischen Normalität und Kampf um die Deutungshoheit. Politische Jugendbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Jantschek, O./Lorenzen, H. (Hrsg.): Diversity rules! Politische Jugendbildung in der Migrationsgesellschaft. Berlin, S. 8–15.

Jarren, O./Klinger, U. (2017): Öffentlichkeit und Medien im digitalen Zeitalter: zwischen Differenzierung und Neu-Institutionalisierung. In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 33–42.

Jaschke, H.-G. (2006): Streitbare Demokratie. Verfügbar über: https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41891/streitbare-demokratie; [10.8.2020]

Jaschke, H.-G. (2012): Facetten des Extremismus – eine Begriffsklärung. In: Dovermann, U. (Hrsg.): Linksextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. 2. Auflage

Jaschke, H.-G. (Hrsg.) (2001): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen. Praxisfelder. Wiesbaden. 2. Auflage

Jehle, M. (2018) Staatsbürgerkunde – „Schlüsselfach“ der politischen Erziehung in der DDR? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 68. Jg., H. 13–14, S. 25–30. Verfügbar über: https://www.bpb.de/apuz/266582/staatsbuergerkunde-schluesselfach-der-politischen-erziehung-in-der-ddr; [10.08.2020]

Jenkins, H. (2006): Convergence Culture. New York.

Jörissen, B. (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 94. Jg., H. 1, S. 51–70.

Jugendschutz.net (2019): Report Antisemitismus Online. Mainz. Verfügbar über: https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Report_Antisemitismus_online.pdf; [09.09.2020]

Jugendverband der Föderation Demokratischer Arbeitervereine (DIDF Jugend) (2020): Wer wir sind – und was wir wollen. Verfügbar über: https://didf-jugend.de/ueberuns/; [06.06.20]

Jukschat, N./Jakob, M./Herding, M. (2020): Abschlussbericht 2019: Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Halle (Saale). Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/Abschlussbericht_2019_Strafvollzug.pdf; [31.07.2020]

Jun, U. (2013): Typen und Funktionen von Parteien. In: Niedermayer, O. (Hrsg.): Handbuch Parteienforschung. Wiesbaden, S. 119–144.

Jungblut, J./Weber, R. (2017): Karriereschmieden und Jugendorganisationen? Die Rolle von Parteijugendorganisationen am Beispiel der Jusos in der SPD. In: Zeitschrift für Politik, 64. Jg., H. 2, S. 115–142.

juz-united. Verband saarländischer Jugendzentren in Selbstverwaltung e. V. (2019): Demokratiebildung in selbstverwalteten Jugendtreffs, unveröffentlichter Ergebnisbericht.

juz-united. Verband saarländischer Jugendzentren in Selbstverwaltung e. V. (o. J.): Rahmenkonzept Jugendtreffs. Verfügbar über: https://www.juz-united.de/wp-content/uploads/2014/01/Jugendb%c3%bcro-Regionalverband-Rahmenkonzept-Juze.pdf; [29.01.2020]

Kahl, R. (2017): Familie unter Druck. Einflüsse religiös begründeter Radikalisierung von Heranwachsenden auf das Familienleben. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 2. Jg., H. 2, S. 87–102.

Kahlert, J. (2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaften? In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 41–56.

Kaiser, K./Raiser, S./Warkalla, B. (2017): Einfach digital? Onlineplanspiele in der politischen Bildung, In: Petrik, A./Rappenglück, S. (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Bonn, S.267–274.

Kalbitzer, J. (2016): Digitale Paranoia. Online bleiben, ohne den Verstand zu verlieren. München.

Kaplan, A./Schneider, L. (2019): „How do you eat an elephant?“ – Jugendarrest als (Un-) Ort der Jugendbildung. In: Schweder, M. (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen. Weinheim, S. 201–218.

Kaplan, A./Schneider, L. (2020). Pädagogisches Handeln im Jugendvollzug als Kritische Pädagogik. In: unsere jugend, 72. Jg., H. 5, S. 194–202.

Karahan, E. (2019): Interne Herausforderungen und Entwicklungspotentiale Muslimischer Jugendarbeit. In: RAA e.V. (Hrsg.): Muslimische Jugendarbeit. Berlin, S.40–43. Verfügbar über: https://www.jugendarbeit-staerken.de/wp-content/uploads/2019/11/musl-Jugendarbeit-Extrem-demokratisch-2015-2019.pdf; [18.10.2020]

Kaul, I. (2016): Global Governance und das Souveränitätsparadox. In: Engagement Global (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn, S. 46. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Verfügbar über: https://ges.engagement-global.de/orientierungsrahmen-globale-entwicklung.html; [15.08.2020]

Kehm, B. (2015): Deutsche Hochschulen: Entwicklungen, Probleme, Perspektiven. Verfügbar über: https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/205721/hochschulen-in-deutschland?p=all; [3.9.2020]

Kenner, S. (2017): Plädoyer für die Einführung Einer Koordinationsstelle Demokratiebildung. Freiräume schaffen und politische Aktionen begleiten. In: Außerschulische Bildung, 4/2017, S. 52–55.

Kenner, S. (2020): Politische Bildung - Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In: Haarmann, M. P./Kenner, S./ Lange, D. (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 31–48.

Kenner, S./Lange, D. (2020a): Demokratiebildung. In: Achour, S./Busch, M./Meyer-Heidemann, C./Massing, P. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M., S. 48–51.

Kenner, S./Lange, D. (2020b): Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung. Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion. In: Albrecht, A./Bade, G./Eis, A./Jakubczyk, U./Overwien, B. (Hrsg.): Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken. Frankfurt a. M., S. 233–248.

Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.) (2018): Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt a. M.

Kepel, G. (2004): The War for Muslim Minds. Islam and the West. Cambridge, MA.

Kepel, G./Milelli, J.-P. (2008): Al Qaeda in its own words. Cambridge, MA.

Keppeler, S./Bollig, C./Reuting, M. (2020): Mobile Jugendarbeit. Eine aktuelle Standortbestimmung des Konzeptes. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 47–87.

Keppeler, S./Specht, W. (2018): Mobile Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1023–1031. 6. überarbeitete Auflage.

Kerschensteiner, G. (1966): Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band I. Paderborn.

Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2013): Urbane Spielräume. Bildung und Stadtentwicklung. Wiesbaden.

Kessl, F./Reutlinger, Ch. (2019): Sozialraumorientierung. In: In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Bd. 2, Wiesbaden, S. 1067–1093.

Kessler, S. (2018a): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Erste Ergebnisse aus einem explorativen Forschungsprojekt. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Wiesbaden, S. 159–173.

Kessler, S. (2018b): Politische Bildung mit sozialbenachteiligten Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Spurensuche in Vergangenheit und gegenwärtiger Praxis. In: Hufer, K.-P./Oeftering, T./Oppermann, J. (Hrsg.): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? Frankfurt a. M., S. 72–97.

Kevenhörster, P. (2008): Politikwissenschaft. Band 1: Entscheidungen und Strukturen der Politik. Wiesbaden. 3. Auflage

Kiefer, M. (2020): Religion in der Radikalisierung. In: Forschungsnetzwerk Radikalisierung und Prävention. Aspekte von Radikalisierungsprozessen. Fallgestützte Analysen. Osnabrück, S. 15–34. Verfügbar über: https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/simple-search?query=Kiefer; [26.05.2020]

Kiefer, M./Hüttermann, J./Dziri, B./Ceylan, R./Roth, V./Srowig, F./Zick, A. (2017): „Lasset uns in sha'a Allah ein Plan machen". Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden.

Kilb, R. (2018a): Wirkt Offene Kinder- und Jugendarbeit wirklich? (I). In: deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 66. Jg., H. 3, S. 122–129.

Kilb, R. (2018b): Wirkt Offene Kinder- und Jugendarbeit wirklich (II). In: deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 66. Jg., H. 4, S. 164–170.

U18-Koordinierungsstelle des DBJR (2017): 2017 Bundestag – Das Ergebnis. Verfügbar über: https://www.u18.org/vergangene-wahlen/2017-bundestag; [27.06.2020]

Kirchner, V./Loerwald, D. (2014): Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg.

Klaassen, H. (2016): Die Finanzierung parteinaher Stiftungen in den Ländern. Zugleich eine Diskussion des Begriffs der „parteinahe Stiftung". Marburg.

Klamp-Gretschel, K. (2016): Politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung. Bedeutung und Perspektiven der Partizipation. Opladen, Berlin & Toronto.

Klandermans, B. (1997): Identität und Protest. Ein sozialpsychologischer Ansatz. In: Forschungsjournal Soziale Bewegung, 10. Jg., H. 3, S. 41–51. Verfügbar über: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/archiv/FJNSB_1997_3.pdf [29.09.2020]

Klandermans, B./Weerd, M. de (2000): Group Identification and Political Protest. In: Stryker, S./Owens, T. J./White, R. W. (Hrsg.): Self, Identity, and Social Movements. Minneapolis, S. 68–90

Klapeer, C. (2014): Perverse Bürgerinnen. Staatsbürgerschaft und lesbische Existenz. Bielefeld.

Klapeer, C. (2020): Lernprozesse und Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen in LSBTTIQ*-Bewegungskontexten. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Klapeer, C. M. (2009): Mit der „Homo-Ehe" in Richtung einer sexuellen Demokratie? Demokratietheoretische Überlegungen zur Bedeutung veränderter partnerschaftlicher Normsetzungen. In: Pechriggl, A./Mertlitsch, K./Isop, U./Hipfl, B. (Hrsg.): Über Geschlechterdemokratie hinaus. Klagenfurt & Wien, S. 103–126

Klare, H./Becker, R. (2019): Mobile Beratung. Entwicklung, Grundlagen und Spannungsfelder. In: Becker, R./Schmitt, S. (Hrsg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Beratungsfelder, Methoden, Positionen. Frankfurt a. M., S. 21-35.

Kleideiter, S./Pirker, G./Schwieren, S. (2014): Internationale Jugendarbeit als politischer Erfahrungsraum. In: IJAB (Hrsg.): Politische Dimension in der Internationalen Jugendarbeit. Bonn, S. 20–23.

Klein, A. (2003): Bewegungsforschung: Quo vadis? Ein Überblick zu Entstehung, Ausprägung und Forschungsstand. In: vorgänge, H. 4, S. 12–21.

Klein, A./Papendorf, L. (2017): Abschlussbericht. Politische Sozialisation Jugendlicher in Parteien und sozialen Bewegungen. IKG Working Paper 10. Bielefeld. Verfügbar über: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2912240/2912241/WP10_Klein_Papendorf.pdf; [13.09.2020]

Klein, G./Friedrich, M. (2003): Is this real? Die Kultur des HipHop. Frankfurt a. M.

Klein, M. (2006): Partizipation in politischen Parteien. Eine empirische Analyse des Mobilisierungspotenzials politischer Parteien sowie der Struktur innerparteilicher Partizipation in Deutschland. Politische Vierteljahresschrift, 47. Jg., H. 1, S. 35–61.

Klein, M./Becker, P./Czeczinski, L./Lüdecke, Y./Schmidt, B./Springer, F. (2019): Die Sozialstruktur der deutschen Parteimitgliedschaften. Empirische Befunde der Deutschen Parteimitgliederstudien 1998, 2009 und 2017. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl), 50. Jg., H. 1, S. 81–98.

Kleine, C. (2010): Heiligendamm mit Raureif/Erfolgreich mitgemaischt: Castor? Schottern! In: Hildebrandt, C./Tügel, N. (Hrsg.): Der Herbst der „Wutbürger“. Soziale Kämpfe in Zeiten der Krise. Berlin, S. 91–93. Verfügbar über: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/RLS-Paper_Der-Herbst-der-Wutbuerger.pdf; [15.09.2020].

Kleinschmidt, M./Lange, D. (2016): Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. Inclusive Citizenship Education als neuer Ansatz der Politischen Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung. Identitäten, Nr. 40, S. 13–19. Verfügbar über: http://www.politischebildung.com/pdfs/fpb-40-identitaeten.pdf; [10.08.2020]

Klose, A. (2016): 25 Jahre Gewaltprävention – Gewalt im Sport am Beispiel Fußball. In: Voß, S./Marks, E. (Hrsg.): 25 Jahre Gewaltprävention im vereinten Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Berlin, S. 338–367.

Klöver, B./Moser, S./Straus, F. (2009): Was bewirken (Jugend-)Freizeitstätten? Ein empirisches Praxisprojekt, In. Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 139–152. 2. Auflage

Klöver, B./Straus, F. (2005): Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten? Zusammenfassende Ergebnisse einer (etwas anderen) Evaluationsstudie. IPP-Arbeitspapiere Nr. 4. München. Verfügbar über: http://www.ipp-muenchen.de/texte/ap_4.pdf; [16.12.2019]

Kluge, N. (2013): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin, S. 22–32. 3. überarbeitete Auflage

Kluttz, J./Pierre, W. (2018): Conceptualizing Learning in the Climate Justice Movement. In: Adult Education Quarterly, 68. Jg., H. 2, S. 91–107.

Knauer, R. (2014): Partizipation in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek/Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. Opladen, Berlin & Toronto, S. 561–571.

Knauer, R./Hansen, R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim & Basel, S. 31–46.

Knoblauch H./Löw, M. (2020): Die Refiguration von Räumen in Zeiten der Pandemie. In: Volkmer, M./Werner, K. (Hrsg.) (2020): Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perpsektiven für die Zukunft. Bielefeld, S. 89–99.

Kohl, W./Seibring, A. (Hrsg.) (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn. Verfügbar über: https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/139102/unsichtbares-politikprogramm [24.09.2020]

Köhler, D. (2013): Über die Notwendigkeit einer deutschen Deradikalisierungsforschung und die entsprechenden Grundlagen. In: Journal EXIT-Deutschland. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur (JEX), 1, 20–40. Verfügbar über: https://journals.sfu.ca/jed/index.php/jex/article/download/7/19; [10.08.2020]

Köhler, D. (2016): Deradikalisierung als Methode. Theorie und Praxis im internationalen Vergleich. Trends, Herausforderungen und Fortschritte. In: Frindte, W./Geschke, D./Haußecker N./Schmidtke, F. (Hrsg.): Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“. Wiesbaden, S. 425–441.

Koltan, Michael (2014): Jugendkultur – Jugendbewegung – Soziale Bewegung. In: Fiedler, G./Rappe-Weber, S./Siegfried, D. (Hrsg.): Sammeln – erschließen – vernetzen. Jugendkultur und soziale Bewegungen im Archiv. Göttingen, S. 59–73

Kommission für Jugendmedienschutz (2018): Jugendschutz bei Online-Spiele. Berlin. Verfügbar über: https://www.kjm-online.de/fileadmin/user_upload/KJM/Ueber_uns/Positionen/Stellungnahme_KJM_2018_Online-Spiele_Lootboxen.pdf; [09.09.2020]

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Dezernat Jugend – Landesjugendamt (2019): Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit auf kommunaler Ebene in Baden-Württemberg. Berichterstattung 2019.

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden.

König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uihlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula - eine Dokumentenanalyse. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 29. München. Verfügbar über: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/aktuelle-entwicklungen-in-der-ausbildung-von-erzieherinnen-und-erziehern-an-fachschulen-fuer-sozialp/?L=0; [24.09.2020]

König, K. (2011): Hochschulsteuerung. In: Pasternack, P. (Hrsg.): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig, S. 106–154.

Koning, M., de (2009): Changing Worldviews and Friendship. An Exploration of the Life Stories of Two Female Salafis in the Netherlands. In: Meijer, R. (Hrsg.): Global Salafism. Islam‘s New Religious Movement. London & New York, S. 372–392.

Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) (Hrsg.) (2019): Jahresbericht. Einblicke in das Jahr 2018. Berlin & Sankt Augustin. Verfügbar über: https://www.kas.de/de/jahresberichte/detail/-/content/jahresbericht-2018; [22.10.2020]

Konrad-Adenauer-Stiftung/Friedrich-Ebert-Stiftung/Friedrich-Naumann-Stiftung/Heinrich-Böll-Stiftung/Hanns-Seidel-Stiftung/Rosa-Luxemburg-Stiftung (2011): Die Bildungsarbeit der politischen Stiftungen in Deutschland. Verfügbar über: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/1107_Positionspapier.pdf; [08.12.2019]

Kontos, S./Wilcox-Herzog, A. (1997): Teacher’s Interactions with Children. Why Are They so Important? In: Young Children, 52. Jg., H. 2, S. 4–12.

Konzeptwerk Neue Ökonomie/Fairbindung e. V. (2015): Endlich Wachstum. Materialien für die Bildungsarbeit. Leipzig. 3. Auflage

Konzeptwerk Neue Ökonomie/Fairbindung e. V. (2017): Endlich Wachstum! ZWEI. Ergänzungsheft zu Kapitalismus, Wachstumskultur, Alternativen. Leipzig.

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.) (2018): Lebendige Demokratie. Die Aufgabe der Jugendsozialarbeit. DREIZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 11. Jg., H. 19. Verfügbar über: https://jugendsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2018/06/KVJS_dreizehn_Nr19_web_Einzelseiten.pdf; [20.10.2020]

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.) (2019): Aufstehen gegen Rechts! Prävention und Umgang mit Rechtsextremismus in der Jugendsozialarbeit! DREIZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 12. Jg., H. 22. Verfügbar über: https://jugendsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2019/11/KVJS_dreizehn_Nr22_05_WEB.pdf; [20.10.2020]

Kooperationsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit (2019): Positionspapier des Kooperationsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit (Januar 2019). Verfügbar über: https://www.offene-jugendarbeit.net/pdf/Positionspapier_OKJA_KV_Entfassung.pdf; [29.10.2020]

Kooperationsverbund Offene Kinder und Jugendarbeit/Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen/Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze/Spielmobile e. V. Bundesarbeitsgemeinschaft der mobilen spielkulturellen Projekte/Bundesverband Jugend und Film (2019): Gemeinsames Positionspapier. Verfügbar über: https://www.lago-bw.de/positionen-zur-okja.html?file=files/cto_layout/img/LAGO/19-05-08_positionspapier_okja_kv_bags_endfassung.pdf; [30.6.2020]

Koopmann, K. (2007): Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in der Schule. Ansprüche – Wirklichkeiten – Perspektiven. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh.

Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ (2019a): Projekte. Berlin. Verfügbar über: https://www.duvk.de/ueber-uns/projekt-ubersicht/; [30.09.2019; nicht mehr verfügbar]

Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ (2019b): Wir sind politisch. Elf Thesen zu Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung. Berlin. Verfügbar über: https://www.duvk.de/media/filer_public/03/06/0306d9f4-0ee8-4bc4-9304-f256f31f1e79/thesenpapier_wir_sind_politisch_final.pdf; [15.03.20]

Koordinierungsstelle Fanprojekte bei der Deutschen Sportjugend (2019): Fanprojekte 2020. Die soziale Arbeit mit Fußballfans in Deutschland. Frankfurt a. M. Verfügbar über: https://www.kos-fanprojekte.de/fileadmin/user_upload/material/kos/sachberichte/KOS-sachbericht-20191212-screen.pdf; [18.12.2019]

Koos, S./Lauth, F. (2019): Die Entwicklung und Zukunft der Fridays for Future-Bewegung. Ergebnisse von zwei Befragungen während der Fridays for Future-Demonstrationen in Konstanz am 24. Mai und 20. September 2019. Verfügbar über: https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/47196; [15.09.2020]

Korte, K.-R. (2018): Parteienwettbewerb als Freiheitsgarant in der Krise? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 68. Jg., H. 46–47, S. 4–8.

Korte, K.-R./Michels, D./Schoofs, J./Switek, N./Weissenbach, K. (2018): Parteiendemokratie in Bewegung. Organisations- und Entscheidungsmuster der deutschen Parteien im Vergleich. Baden-Baden.

Köster, M. (2020): Warum die Partizipation von Kindern der Schlüssel zur Demokratiebildung ist. In: KiTa aktuell, H. 2, S. 47–49. Verfügbar über: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Kindertagesbetreuung/duvk/doc/KiTa_aktuell_BW_2020_02_Koester_Demokratie.pdf; [23.08.2020]

Kostrzewa, A. (2017): Studentischer Vizepräsident. In: Süddeutsche Zeitung, 05.03.2017. Verfügbar über: https://www.sueddeutsche.de/bayern/offener-brief-studentischer-vizepraesident-1.3405607; [20.07.2020]

Kotitschke, E./Becker, R. (2013): Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 713–729.

Kotolloshi, E. (2020): Social Media auf der Bühne. In: Holst, C. (Hrsg.): Kultur in Interaktion. Co-Creation im Kultursektor. Wiesbaden, S. 63–73.

Krabbe, W. R. (2001): „Rekrutendepot“ oder politische Alternative. Funktion und Selbstverständnis der Partei-Jugendverbände. In: Geschichte und Gesellschaft, 27. Jg., H. 2, S. 274–307.

Krafeld, F. J. (2004): Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit. Eine Einführung. Wiesbaden.

Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim & Basel, S. 155–174.

Krell, C./Oldemeier, K. (2015): Coming-out – und dann…? Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf; [15.09.2020]

Krell, C./Oldemeier, K. (2018): Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport (unter Mitarbeit von G. Austin-Cliff). München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/26869_DJI_Queere-Freizeit.pdf; [20.10.2020]

Kritzinger, S./Zeglovits, E. (2016): Wählen mit 16 – Chance oder Risiko? In: Tremmel, J./Rutsche, M. (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Wiesbaden, S. 185–199.

Kroh, M. (2020): Parteiidentifikation: Konzeptionelle Debatten und empirische Befunde. In: Faas, T./Gabriel, O. W./Maier, J. (Hrsg.): Politikwissenschaftliche Einstellungs- und Verhaltensforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium. Baden-Baden, S. 458–479.

Kroll, S./Uhly, A. (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Ausbildung. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Mit besonderer Betrachtung der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Verfügbar über: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_analyse_auslaendische-azubis_asylherkunftslaender_2008-2017.pdf; [16.09.2020]

Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Wiesbaden.

Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen.

Krüger, T. (2010): Politische Bildung 2.0 – Neue gesellschaftliche Beteiligungsformen durch neue Medien – Herausforderungen für die Institutionen. Verfügbar über: www.bpb.de/presse/51099/politische-bildung-2-0-neue-gesellschaftliche-beteiligungsformen-durch-neue-medien-herausforderungen-fuer-die-institutionen; [20.08.2020]

Krüger, T. (2019): Immersion und Disziplinierung – zwei Seiten einer Medaille. In: Rat für kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.): Alles immer smart. Essen, S. 77–78. Verfügbar über: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2019/2019_01/RFKB_AllesImmerSmart_Web_DS.pdf; [09.09.2020]

Kühl, S. (2017): Zur Erosion von Kameradschaft. Informale Normen in staatlichen Gewaltorganisationen. Working Paper 15/2017. Bielefeld.

Kuhn, H.-W./Massing, P./Skuhr, W. (Hrsg.) (1993): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Wiesbaden. 2. Auflage

Kühnel, W./Willems, H. (2020): Politische Orientierungen und das Verhältnis zu Gewalt bei linksaffinen Jugendlichen. In: Meinhardt, A.-K./Redlich, B. (Hrsg.): Linke Militanz. Pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M., S. 37–59.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf; [16.07.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf; [16.07.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012). Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf; [09.09.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015a): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015). Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf; [24.07.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015b): Ganztagsschulen in Deutschland. Berlin & Bonn. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf; [16.07.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.2.2017 beschlossen). Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf; [3.9.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018a): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf; [31.07.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018b): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf; [16.07.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. 2009 bis 2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 224 – März 2020 (hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok224_SKL2018.pdf [18.09.2020]

Künzli, R. (2004): Lernen. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim & Basel, S. 620–637.

Küpper, B./Becker, R. /Meyer, J. (2019a): Kulturkampf von Rechts – Shrinking Spaces für einen liberalen Kulturbereich. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 4. Jg., H. 1, S. 48–60.

Küpper, B./Berghan, W./Rees., J. H. (2019b): Aufputschen von Rechts: Rechtspopulismus und seine Normalisierung in der Mitte. In: Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 173–202.

Küpper, B./Häusler, A./Zick, A. (2016): Die Neue Rechte und die Verbreitung neurechter Einstellungen in der Bevölkerung. In: Zick, A./Küpper, B./Krause, D.: Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn, S. 143–166.

Küpper, B./Krause, D./Zick, A. (2019c): Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2002–2018/19. In: Zick, A./Küpper, B./Berghan, W.: Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 117–146.

Kurth, A. (2020): Aktivitäten rechter/rechtsextremer Gruppierungen im Bereich politische Bildung mit besonderem Fokus auf die Burschenschaften der Deutschen Burschenschaft (DB). Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Kutscher, N. (2009): Virtuelle Räume Jugendlicher – die Wirkmacht kulturellen Kapitals bei der Nutzung des Internet. In: Tully, C. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim, S. 157–173.

Kutscher, N. (2019): Schriftliches Statement zum Hearing „Medien als Bildungsraum“ im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung in Berlin am 15.07.2019, Köln. Unveröffentlichts Manuskript.

Kutscher, N./Bouillon, R. (2018): Kinder. Bilder. Rechte. Persönlichkeitsrechte von Kindern im Kontext der digitalen Mediennutzung in der Familie. Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. Heft 4. Berlin. Verfügbar über: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/6_Medienkompetenz/6.13._Studie_Kinder_Bilder_Rechte/DKHW_Schriftenreihe_4_KinderBilderRechte.pdf; [22.09.2020]

Laewen, H.-J./Andres, B. (2002) (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim & Basel.

LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg (2001): Standards. Villingen-Schwenningen. Verfügbar über: https://www.lag-mobil.de/wp-content/uploads/2018/06/Standards-LAG-MJA-2001.pdf; [01.07.2020]

LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. (2019a): Digitalisierung in der Mobilen Jugendarbeit. Landesweite Bestandsaufnahme zum Einsatz und zur Nutzung Social-Media-Anwendungen im Arbeitsfeld der Mobilen Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Verfügbar über: http://www.lag-mobil.de/download/digitalisierung-in-der-mobilen-jugendarbeit-landesweite-bestandsaufnahme-zum-einsatz-und-zur-nutzung-von-social-media-anwendungen/?wpdmdl=689&refresh=5e1286e8b41081578272488; [09.01.2020]

LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. (2019b) Digital. Total?! Zum Umgang mit Social Media in der Mobilen Jugendarbeit. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.lag-mobil.de/wp-content/uploads/2020/01/digital.total_handreichung_2019l_online.pdf; [30.01.2020]

LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. (2019c): Förderprogramm „Mobile Jugendarbeit in Problemgebieten“ in Baden-Württemberg Statistik 2018. Verfügbar über: http://www.lag-mobil.de/wp-content/uploads/2019/09/MJA_Erhebung_2018_Ergebnisse.pdf; [30.01.2020]

LAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit in Bayern e. V. (2014): Standards der Landesarbeitsgemeinschaft Steetwork/Mobile Jugendarbeit Bayern e.V. In Kooperation mit dem Bayrischen Jugendring. Verfügbar über: http://streetwork-bayern.de/wp-content/uploads/2014/04/Standards-Komplett.pdf; [01.07.2020]

LAGO BW (Landesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendarbeit Baden-Württemberg) (o. J.): Arbeitsprinzipien und Regeln der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Verfügbar über: http://www.lago-bw.de/prinzipien.html; [10.01.2020]

LAK Mobile Jugendarbeit Sachsen e. V. (2013): Fachliche Standards Mobile Jugendarbeit/ Steetwork in Sachsen. Gut Frohberg. Verfügbar über: https://www.mja-sachsen.de/wp-content/uploads/2013/03/Fachliche-Standards-LAK-2013.pdf; [01.07.2020]

Lakoff, G. (1996): Moral politics. How liberals and conservatives think. Chicago.

Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen (LAG JAW) (2020): Alle sind gefragt! Demokratiebildung und Partizipation in der Jugendsozialarbeit. Heft 1/2020. Hannover. Verfügbar über: http://nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/2020_Themenhefte/Themenheft_Demokratiebildung.pdf; [10.10.2020]

Landesjugendring Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): „Meine Meinung wird im Verband gehört“. Zentrale Ergebnisse der Studie „Partizipation in den Jugendverbänden“. Düsseldorf. Verfügbar über: https://www.ljr-nrw.de/ljr-downloads/meine-meinung-wird-im-verband-gehoert/; [23.05.2020].

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2016): Der Bürger im Staat (B&S). Themenheft: Inklusion, 66. Jg., H. 1. Verfügbar über: https://www.lpb-bw.de/index.php?id=995&backPID=3127&tt_products%5Bproduct%5D=3215; [24.07.2020]

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2019): Studie Kommunale Kinder- und Jugendbeteiligung in Baden-Württemberg 2018. Stuttgart. Verfügbar über: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/bausteine_materialien/studie_jugendbeteiligung_2018.pdf; [03.08.2020]

Landschaftsverband Rheinland (1999): Spielmobile: Zwischen Kinderanimation und sozialräumlicher Vernetzung. Köln: Landschaftsverband Rheinland. Verfügbar über: https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Spielmobile_-LVR_1999.pdf; [18.12.2019]

Landtag Baden-Württemberg (2016): Kleine Anfrage des Abg. Dr. Heiner Merz (AfD) und Antwort des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Verfasste Studentenschaften in Baden-Württemberg. Drucksache 16/407. Verfügbar über: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/0000/16_0407_D.pdf; [17.09.2020]

Lange, D. (2014): Politische Bildung oder politische Öffentlichkeitsarbeit? Das Konzept der Bundeswehr unter der kritischen Lupe der Pädagogik. Hamburg.

Lange, D. (2015): Gesellschaftliches Engagement als Norm der Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme der Verordnungen zur Ersten Staatsprüfung (Master) in den Bundesländern hinsichtlich ihrer demokratiedidaktischen Bestandteile. Unveröffentlichtes Manuskript

Lange, D./Onken, H./Korn, T. (2013): Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie. Berlin.

Lange, H. (1992): Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: Geißler, K. A./Greinert, W.-D./Heimerer, L./Schelten, A./Stratmann, K. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. Berlin & Bonn, S. 41–75.

Lange, V. (2018): Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien. Berlin. Verfügbar über: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14033.pdf; [09.09.2020]

Langebach, M. (2010): Eintrittsmotive in die Junge Union. In: Mitteilungen des Instituts für Deutsches und Europäisches Parteienrecht und Parteienforschung, 16. Jg., S. 91–102. Verfügbar über: https://www.pruf.de/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/PRuF/MIP/MIP_2010.pdf#page=93; [24.09.2020]

Langguth, G. (1993): Politische Stiftungen und politische Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 43. Jg., H. 34, S. 38– 47.

Langlois, G./Elmer, G./McKelvey, F. (2011): Vernetzte Öffentlichkeiten. Die doppelte Artikulation von Code und Politik in Facebook. In: Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld, S. 253–276.

Langmeyer, A./Guglhör-Rudan, A./Naab, T./Urlen, M./Winklhofer, U. (2020): Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern, Studie des DJI. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf; [01.02.2020]

Latour, B. (2014): Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen. Berlin.

Lauglo, J. (2011): Political socialization in the family and young people's educational achievement and ambition. In: British Journal of Sociology of Education, 32. Jg., H. 1, S. 53–74.

Laux, H. (2014): Soziologie im Zeitalter der Komposition. Koordinaten einer integrativen Netzwerktheorie. Weilerswist.

Lay-Kumar, J. (2019): Aktivismus zwischen Protest und Gestaltungsraum. Jugendumweltgruppen und ihr Verhältnis zum Klimaschutz. Bielefeld.

LBS-Initiative Junge Familie (2007): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Verfügbar über: https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/Kibaro_2007.pdf; [24.09.2020]

Lehmann, L./Goede, L.-R./Schröder, C. P. (2020): Meine Gewaltaffinität, mein Interesse an Politik und meine Zukunftsaussicht? Einflussfaktoren von extremistischen Einstellungen bei Jugendlichen. In: Meinhardt, A.-K./Redlich, B. (Hrsg.): Linke Militanz. Pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M., S. 68–77.

Lehmbach, D. (2017): Alte Ziele, neue Methoden: Aktives Lernen als Mittel zur Demokratieerziehung in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 64. Jg., H. 4, S. 437–453.

Lempp, M./Möller, K./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2017): Mit Rückgrat gegen PAKOs! Eine Step by Step-Anleitung für die Jugendarbeit zur Gestaltung und Selbstevaluation von Angeboten gegen Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen. Esslingen. Verfügbar über: http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handreichung-R%C3%BCckgrat-2017_0.pdf; [09.01.2020]

Lengfeld, H. (2017): Die „Alternative für Deutschland“: eine Partei für Modernisierungsverlierer? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 69. Jg., H. 2, S. 209–232.

Lenton, T. M./Rockström, J./Gaffney, O./Rahmstorf, S./Richardson, K./Steffen, W./Schellnhuber, H. J. (2019): Climate tipping points – too risky to bet against. In: Nature, 27. November 2019, Bd. 575, H. 7784, S. 592–595.

Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin.

Lenzen, D. (2019): Sieben Thesen zur Freiheit der Wissenschaft. In: Der Tagesspiegel, 28.10.2019. Verfügbar über: https://www.tagesspiegel.de/wissen/wer-darf-an-der-uni-auftreten-sieben-thesen-zur-freiheit-der-wissenschaft/25163236.html; [20.08.2020]

Leonhard, N. (2020) Soldat sein. Sozialwissenschaftliche Debatten über den Wandel des Soldatenberufs. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 70. Jg., H. 16–17, S. 18–24.

Leontjew, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M.

Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften (2020): Dritte Ad-hoc-Stellungnahme: Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden. 13. April 2020. Halle. Verfügbar über: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf; [19.09.2020]

Lerner, R. M./Alberts, A. E./Bobek, D. L. (2007): Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Fachexpertisen/Expertise_Lerner.pdf; [15.09.2020]

Lernort Stadion e. V. (2019): Wir bringen politische Bildung ins Fußballstadion. Verfügbar über: https://www.lernort-stadion.de; [21.10.2020]

Lessenich, S. (2015): Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.

Leuthold, M. (2000): Grüne politische Bildung. Eine problemgeschichtliche Darstellung der Entwicklung in Deutschland und Österreich. Opladen.

Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 47–110.

Levinsen, K./Yndigegn, C. (2015): Political discussions with family and friends: exploring the impact of political distance. In: Pilkington, H./ Pollock, G. (Hrsg.): Radical Futures? Youth, Politics and Activism in Contemporary Europe. The Sociological Review Monographs, 63. Jg., Suppl. 2, S. 72–91. Verfügbar über: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-954X.12263; [15.10.2020]

Lewin, K./Lewin, G. (1982[1941]): Demokratie und Schule. In: Graumann, C.-F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern, S. 285–291.

Liebig, S. (2020): Familienleben im Lockdown. Spotlights der SOEP-CoV Studie (2), 05.06.2020. Verfügbar über: https://www.soep-cov.de/Spotlight_2/; [05.06.2020].

Lindner, J. F. (2018a): Lehrermeldeportale darf der Staat nicht akzeptieren. Verfügbar über: https://verfassungsblog.de/lehrermeldeportale-darf-der-staat-nicht-akzeptieren/; [10.08.2020]

Lindner, W. (2009) (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. 2. Auflage

Lindner, W. (2018b): „Repolitisierung“ der Jugendarbeit. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 66. Jg., H. 7–8, S. 313–321.

Lindner, W./Pletzer, W. (2015): Kommunale Jugendpolitik: Anforderungen, Qualitätskriterien und Reflexionen. Überarbeitete und ergänzte Version zweier Vorträge anlässlich der Jahrestagung „Kommunale Jugendpolitik“ des Bayrischen Jugendrings vom 11. November 2014. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 63. Jg., H. 11, S. 473–482.

Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden.

Lipowsky, R./Rzejak, D. (2017): Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 70. Jg., H. 4, S. 379–399.

Lohmann, H./Tomasello, M. (2003): Language and social understanding: Commentary on Nelson et al. In: Human Development, 46. Jg., H. 1, S. 47–50.

Lösch, B. (2013): Jugendproteste als Form politischer Artikulation. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zur Politik? In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Preissing, S./Lösch, B. (2013): Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 107–131.

Lösch, B./Eis, A. (2018a): Politische Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, S. 502–517.

Lösch, B./Eis, A. (2018b): Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 9. Jg., H. 1, S. 42–59.

Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Lösche, P./Walter F. (1992): Die SPD. Klassenpartei – Volkspartei – Quotenpartei. Zur Entwicklung der Sozialdemokratie von Weimar bis zur Vereinigung. Darmstadt.

Lösel, F./Schmucker, M./Plankensteiner, B./Weiss, M. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Berlin. Verfügbar über: https://docplayer.org/76106414-Bestandsaufnahme-und-evaluation-von-angeboten-im-elternbildungsbereich-abschlussbericht.html; [11.02.2020]

Losito, B./Agrusti, G./Damiani, V./Schulz, W. (2018): Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report. Wiesbaden. Verfügbar über: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-73960-1.pdf; [30.07.2020]

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M. 1. Auflage

Löw, M. (2017): Raumsoziologie. Frankfurt a. M. 9. Auflage

Lucke, A. v. (2019): Greta gegen AKK: Die Republik in Bewegung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 64. Jg., H. 4, S. 5–8.

Lüders, C. (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“. Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen, 6. Jg., H. 6, S. 21–53.

Lüders, C. (2020): Mehr als Kooperation? Ganztagsförderung als hybrides Praxisfeld. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V, 100. Jg., H. 3, S. 123–126.

Ludwig, P. (2002): Wie kann Beteiligung im Jugendhaus gestaltet werden? Grundsätze und Grenzen von Beteiligungsstrukturen. In: Praxis Politischer Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, 6. Jg., H. 2, S. 119–126.

Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen. 2. erweiterte Auflage

Lührig-Nockermann, H. (2019): Demokratie-Lernen in der Schule – aber wie? Verfügbar über: http://www.zwd.info/demokratie-lernen-in-der-schule-aber-wie.html; [16.07.2020]

Lurija, A. R. (1982): Sprache und Bewusstsein. Köln.

Lutz, J. (2016): Politische Bildung mit Menschen mit Behinderungen. In: Landeszentale für politische Bildung Baden-Württemberg: Der Bürger im Staat: Themenheft Inklusion. 66. Jg., H. 1, Stuttgart, S. 74–81. Verfügbar über: https://www.lpb-bw.de/index.php?id=995&backPID=3127&tt_products%5Bproduct%5D=3215; [24.07.2020]

Lutz, R. (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden.

Lutz, R./Frey, C./Nürnberg, C./Schmidt, M. (2012): Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Berlin.

Lutz, W. /Kritzinger, S. /Skirbekk, V. (2006): The demography of growing European identity. Science, 314. Vol., H. 5798, S. 425.

Lützinger, S. (2010): Die Sicht der Anderen. Eine qualitative Studie zu Biographien von Extremisten und Terroristen. In: Bundeskriminalamt/Kriminalistisches Institut (Wiesbaden) (Hrsg.): Polizei + Forschung, Band 40. Köln. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_40_DieSichtDerAndren.pdf?__blob=publicationFile&v=3; [03.08.2020]

Lux, T. (2018): Die AfD und die unteren Statuslagen. Eine Forschungsnotiz zu Holger Lengfelds Studie Die „Alternative für Deutschland“: eine Partei für Modernisierungsverlierer? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 70. Jg., H. 2, S. 255–273. Verfügbar über: https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-018-0521-2; [03.08.2020]

Mackert, J. (2006): Staatsbürgerschaft. Eine Einführung. Wiesbaden.

Mackey, G. (2012): To know, to decide, to act: The young child’s right to participate in action for the environment. In: Enviromental Education research, 18. Jg., H. 4, S. 473–484.

Mader, M. (2017): Öffentliche Meinung zu Auslandseinsätzen der Bundeswehr. Zwischen Antimilitarismus und transatlantischer Orientierung. Wiesbaden.

Madrigal, Alexis C. (2012): Dark Social: We Have the Whole History of the Web Wrong. In: The Atlantic. 12. Oktober 2012. Verfügbar über: https://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/10/dark-social-we-have-the-whole-history-of-the-web-wrong/263523/; [02.09.2020]

Magnuson, K. A./Meyers, M. K./Ruhm, C. J./Waldfogel, J. (2004): Inequality in Preschool Education and School Readiness. In: American Educational Research Journal, 41. Jg., H. 1, S. 115–157.

Mairhofer, A. (2019): Die Finanzierung der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue praxis, 49. Jg., H. 4, S. 304–330.

Mairhofer, A./Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2019): Offene Jugendarbeit goes Ganztagsschule? In: Offene Jugendarbeit. H. 2, S. 21–26

Mairhofer, A./Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (i. E.): Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Empirische Erkenntnisse.

Malthaner, S./Hummel, K. (2012): Islamistischer Terrorismus und salafistische Milieus: Die „Sauerland-Gruppe“ und ihr soziales Umfeld. In: Malthaner, S./Waldmann, P. (Hrsg.): Radikale Milieus. Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen. Frankfurt a. M. & New York, S. 245–278.

Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin & Neuwied, S. 509–565.

Manow, P. (2018): Die politische Ökonomie des Populismus. Berlin.

Mansel, J./Spaiser, V. (2013): Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten. Weinheim & Basel.

Marg, S./Trittel, K./Schmitz, C./Kopp, J./Walter, F. (2016): NoPegida. Die helle Seite der Zivilgesellschaft? Bielefeld.

Markert, T. (2017): Lehrerinnen und Erzieherinnen doing Ganztagsschule. Analysen zur administrativen Rahmung und standortspezifischen Gestaltung von Grundschule und Hort. Weinheim & Basel.

Marschall, S. (2014): Demokratie. Bonn.

Maruna, S. (2004): Desistance from Crime and Explanatory Style: A New Direction in the Psychology of Reform. In: Journal of Contemporary Criminal Justice, 20. Jg., H. 2, S. 184–200. Verfügbar über: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1043986204263778; [10.08.2020]

Marx, A. (2012): Eine positive Konfliktkultur entwickeln – am Beispiel Palaverzeit. In: KiTa aktuell recht, H. 4, S. 129–134. Verfügbar über: https://www.iko-info.de/downloads/Kita_Recht_4_12_Marx_Konfliktkultur_Palaverzelt.pdf; [23.08.2020]

Maschke, J./Hammes, S. (2020): Gewerkschaftspolitische Jugendbildung. Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Maschke, J./Matthies, F./Pfalz, B. (2019): Solidarität und Gestaltungsanspruch – über die notwendige Differenzierung der Jugendbildung. In: Schulz, I. (Hrsg.): Industrie im Wandel – Bildungsarbeit in Bewegung. Praxishandbuch. Frankfurt a. M., S. 76–85

Mashburn, A. J./LoCasale-Crouch, J./Pears, K. C. (2018): Kindergarten transition and readiness. Promoting cognitive, social-emotional, and self-regulatory development. Cham.

Mashburn, A. J./Pianta, R. C. (2010): Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: Reynolds, A. J./Rolnick, A. J./Englund, M. M./Temple, J. A. (Hrsg.): Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration. Cambridge & New York, S. 243–265.

Massing, P. (2004): Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn, S. 144–157.

Massing, P./Niehoff, M. (Hrsg.) (2014): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts.

Maus, I. (2015): Menschenrechte, Demokratie und Frieden. Perspektiven globaler Organisation. Frankfurt a. M.

May, M. (2004): Aneignung und menschliche Verwirklichung. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 49–70.

Mayer, S./Ajanovic, E./Sauer, B. (2018): Geschlecht als Natur und das Ende der Gleichheit. Rechte Angriffe auf Gender als Element autoritärer politischer Konzepte. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, 27. Jg., H. 1, S. 47–61.

Mayrhofer, H. (2017): Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse. Leverkusen.

McCauley, C./Moskalenko, S. (2008): Mechanisms of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism. Terrorism and Political Violence, 20. Jg., H. 3, S. 415–433.

McCauley, C./Moskalenko, S. (2011): Mechanismen der Radikalisierung von Individuen und Gruppen. In: Der Bürger im Staat, 61. Jg., H. 4, S. 219–224. Verfügbar über: http://www.buergerimstaat.de/4_11/terrorismus.pdf; [16.08.2020]

McDowell, J. (2018): Sellars and the Space of Reasons. Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo, 21. Jg., H. 8, S.1-22.

Mead, G. H. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M. 3. Auflage.

Meade, A./Cubey, P. (2008): Thinking children. Learning about schemas. Berkshire & New York.

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Interkulturelle Bildungsforschung 13. Münster & München.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2018): KIM 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf; [16.08.2020]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. Verfügbar über: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf; [16.08.2020]

Meier, L. (2017): Politische Bildung – Auftrag und Kern der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit. In: Forum Jugendhilfe, Themenheft Politische Bildung. Heft 4 (2017), S. 33–37. In leicht geänderter Version auch verfügbar über: https://www.dbjr.de/artikel/politische-bildung-kern-der-jugendverbandsarbeit/; [20.04.2020].

Meiering, D./Foroutan, N. (2020): Brückennarrative: Ein Vorschlag für die Radikalisierungsprävention. In: Meinhardt, A.-K./Redlich, B. (Hrsg.): Linke Militanz. Pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M., S. 127–137.

Meinhardt, A.-K./Redlich, B. (2020): Politische Bildungsarbeit links abseits von Prävention – eine Einleitung. In: Meinhardt, A.-K./Redlich, B. (Hrsg.): Linke Militanz. Pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M., S. 13–20.

Meinhold-Henschel, S. (2020): Demokratiebildung in Schulen. Massive Open Online Course (MOOC) „Citizenship Education“. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/praxishilfen/schule/mooc-citizenship-education/; [20.08.2020]

Meins, E./Fernyhough, C./Rosnay, M. de/Arnott, B./Leekam, S. R./Turner, M. (2012): Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and nonattuned mind-related comments independently predict infant–mother attachment in a socially diverse sample. In: Infancy, 17. Jg., H. 4, S. 393–415.

Meixner, G. (2013): Plädoyer für ein „höchstpersönliches Elternwahlrecht zugunsten des Kindes“. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen, 44. Jg., H. 2, S. 419–426.

Melzer, W./Stenke, D. (1996): Schulentwicklung und Schulforschung in ostdeuschen Bundesländern. In: Rolff, H. G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H (Hrsg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 307–337.

Meng, F. (2004): Islam(ist)ische Orientierungen und gesellschaftliche Integration in der zweiten Migrantengeneration: eine Tranzparenzstudie. Bremen.

Menke, B./Puchelski, S. (2015): Bildungsbenachteiligung. Eine Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In: Journal für politische Bildung. H. 1, S. 50–56.

Mense, T. (2018): „Jugendliche ohne Migrationshintergrund“. Ethnische Identität und völkischer Nationalismus bei den ‘Identitären’. In: Goetz, J./Sedlacek, J. M./Winkler, A. (Hrsg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‘Identitären’. Hamburg, S. 227–251. 2. leicht korrigierte Auflage

Merkel, W. (2013): Demokratie und die europäische Integration: Ein „Trade-off“? In: Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte, H. 1–2, S. 4–9.

Merkel, W. (2016): Eingebettete und defekte Demokratien. In: Lembcke, O. W./Ritzi, C./Schaal, G. S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 2: Empirische Demokratietheorien. Wiesbaden, S. 455–484.

Merkel, W./Petring A. (2011): Partizipation und Inklusion. Demokratie in Deutschland 2011 – ein Report der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Verfügbar über: http://www.demokratie-deutschland-2011.de/common/pdf/Partizipation_und_Inklusion.pdf; [16.07.2020]

Merkel, W./Petring, A. (2012): Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Mörschel, T./Krell, C. (Hrsg.): Demokratie in Deutschland. Zustand – Herausforderungen – Perspektiven. Wiesbaden, S. 93–119.

Merten, H. (1999): Parteinahe Stiftungen im Parteienrecht. Baden-Baden.

Meyer, H. (1993): Neugestaltung der Hochschulen in Ostdeutschland. Szenarien - Friktionen - Optionen - Statistik. Berlin. Verfügbar über: https://bibliothek.wzb.eu/pdf/1993/p93-402.pdf; [3.9.2020]

Meyer, H. (2014): Rechtsgutachten zur grundgesetzlichen und verfassungsrechtlichen Vereinbarkeit der Erweiterung des Elektorats um im Lande ansässige Nichtdeutsche und der Absenkung des Wahlalters auf 14 Jahre bei den Landtags- und Kommunalwahlen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg. Verfügbar über: https://gruene-fraktion-lsa.de/fileadmin/images/downloads/publikationen/Rechtsgutachten_Wahlrecht.pdf; [02.08.2019]

Meyer, S./Schulze, E. (1992): Von Liebe sprach damals keiner. Familienalltag in der Nachkriegszeit. München.

Meyer, T. (2000): Was ist Politik? Opladen.

Meyer, T. (2001): Mediokratie. Die Kolonisierung der Politik durch die Medien. Frankfurt a. M.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Herausgeber: BMBF.Berlin. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/21._Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf; [31.08.2020]

Miethe, I./Roth, S. (2016): Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. In: Forschungsjournal soziale Bewegung, 29. Jg., H. 4, S. 20–29. Verfügbar über: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/downloads/fjsb_2016-4_miethe_roth.pdf; [16.09.2020]

Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): Neue KMK-Statistik für Ganztagsschulen 2018/2019. Die aktuelle Ganztagsschulstatistik der Kultusministerkonferenz ist online verfügbar. Verfügbar über: https://www.ganztagsschulen.org/de/38045.php; [15.09.2020]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart. Verfügbar über: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf; [15.09.2020]

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2014): Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Kiel. 2. Auflage. Verfügbar über: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kinder_Jugend_und_Familie/demokratieHeimerziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=6; [01.08.2020]

Mittendorf, F. (2019): Nachwuchs von gestern. In: Die Zeit Nr. 2/2019, 3. Januar 2019.

Mögling T./Tillmann F. (2018): Mobbing an beruflichen Schulen – Ein Praxishandbuch zu Präventions- und Interventionsansätzen. Weinheim.

Molck, T. (1994): Über die Zusammenarbeit der StudentInnenschaften in Deutschland bis 1993. In: Hochschule Ost, 3. Jg., H. 3, S. 34–44. Verfügbar über: https://www.hof.uni-halle.de/journal/hefte/1994_03.pdf; [3.9.2020]

Moll, A. (2001): Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach/Ts.

Möller, K. (2000): Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15jährigen. Weinheim & München.

Möller, K. (2001): Extremismus. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 194–206. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage

Möller, K. (2010) (Hrsg.): Dasselbe in grün? Aktuelle Perspektiven auf das Verhältnis von Polizei und Sozialer Arbeit. Weinheim & München.

Möller, K. (2014): Programme gegen Rechtsextremismus – zwischen Projektitis und Nachhaltigkeit. In: Schubarth, W. (Hrsg.): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam, S. 201–228.

Möller, K. (2017a): „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin? In: Gebrande, J./ Melter, C./Bliemetsrieder, S. (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim & Basel, S. 164–190.

Möller, K. (2017b): Rechtsextreme, neurechte und rechtspopulistische Haltungen. Erscheinungsweisen, Bedingungsfaktoren und Prävention. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (Hrsg.): Extrem ... Radikal ... Orientierungslos!? Religiöse und politische Radikalisierung Jugendlicher. Berlin, S. 7–27.

Möller, K. (2019a): Das Konzept „Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen“ (PAKOs) und die KISSeS-Strategie – Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und zentrale Schlussfolgerungen. In: Möller, K./ Neuscheler, F. (Hrsg.): „Wer will die hier schon haben?“ Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Bonn, S. 91–110.

Möller, K. (2019b): Ordnungshüter mit und ohne Uniform? Was polizeiliche und Soziale Arbeit verbindet und trennt. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 68. Jg., H. 6, 163–171.

Möller, K. (2019c): Auswertung des am 16.03.2019 in Korntal-Münchingen durchgeführten Workshops mit Jugendgemeinderäten im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts. Esslingen. Unveröffentlichtes Manuskript

Möller, K./Buschbom, J./Pfeiffer, T. (2020): Zur Evaluation von Praxisansätzen der Extremismusprävention. In: Ben Slama, B./Kemmesies, U. E. (Hrsg.): Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend. Wiesbaden, S. 389–424. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_54_HandbuchExtremismuspraevention.html?nn=125568; [10.08.2020]

Möller, K./Grote, J./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2016): „Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.

Möller, K./Honer, O. (2020): Demokratische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit – Befunde einer Umfrage unter Einrichtungen In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 68. Jg., H. 7–8, S. 328–337.

Möller, K./Kohler, J./Nolde, K. (2019a): Demokratieförderung strategisch qualifizieren. Zur Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten in ländlich strukturierten Räumen. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie. Band 5, S. 176–185; Verfügbar über: https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/PDFS_WsD5/WEB_Idz_WsD_05.pdf; [15.10.2020]

Möller, K./Küpper, B./Buchheit, F./Neuscheler, F. (2015): Evaluation des Aussteigerprogramms für Rechtsextremisten des Landes Nordrhein-Westfalen (APR NRW). Esslingen. Verfügbar über: https://www.innenministerkonferenz.de/IMK/DE/termine/to-beschluesse/2016-11-29_30/nummer%204%20zu%20anlage%201_evaluationsbericht_apr_nrw.pdf?__blob=publicationFile&v=2; [16.08.2020]

Möller, K./Lempp, M./Neuscheler, F. (2019b): Nachgehakt: Kommunale Jugendarbeitsstrukturen beteiligungsorientiert in Wissenschaft-Praxis-Kooperation konzipieren. Wie geht’s und was bringt’s? In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 67. Jg., H 1, S. 16–26.

Möller, K./Lempp, M./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2017): Abschlussbericht zum Projekt ‘Rückgrat!‘ – Eine Wissenschaft-Praxis-Kooperationsprojekt gegen Rechtsextremismus und gruppierungsbezogene Ablehnungen. Sachbericht an die Robert Bosch Stiftung und die Bundeszentrale für politische Bildung. Esslingen.

Möller, K./Neuscheler, F. (2018): Abschlussbericht zur Evaluation der Beratungsstelle Hessen -Religiöse Toleranz statt Extremismus. Esslingen. Verfügbar über: https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2019/02/Abschlussbericht-Evaluation-Beratungsstelle-Hessen.pdf; [19.09.2020]

Möller, K./Neuscheler, F. (2019): Islamismus und Rechtsextremismus. Was wissen wir über Radikalisierungsprozesse, was kann dagegen unternommen werden? In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 30. Jg., H. 1, S. 12–19.

Möller, K./Schuhmacher, N. (2007): Rechte Glatzen. Rechtsextreme Orientierungs- und Szenezusammenhänge – Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads. Wiesbaden.

Möller, L/Hedtke, R. (2011): Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wisssenschaft, Wirtschaft und Politik. Bielefeld.

Moore, L. V./Upcraft, M. L. (1990): Theory in student affairs: Evolving perspectives. New directions for student services. In: New Directions for Student Services, H. 51, S. 3–23.

Moos, M. (2016): Beschwerde und Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung: Abschlussbericht des Projekts Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz – Ombudschaften. Mainz.

Moravcsik, A. (1998): The choice for Europe: Social purpose and state power from Messina to Maastricht. Ithaca.

Morgenstern, J. (Hrsg.) (1986): Klubarbeit. Zu theoretischen und methodischen Grundlagen. Leipzig.

Morlok, M. (2013): Einführung in den Gegenstand der Tagung. In: von Alemann, U./Morlok, M./Spier, T. (Hrsg.): Parteien ohne Mitglieder? Schriften zum Parteienrecht und zur Parteienforschung, Band 46. Baden-Baden, S. 9–15.

Moscovici, S. (1988): Notes towards a description of social representations. In: European Journal of Social Psychology, 18. Jg., H. 3, S. 211–250.

Moser, S. (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden.

Moyles, J./Adams, S./Musgrove, A. (2002): SPEEL. Study of pedagogical effectiveness in early learning. Research Report No 363. Norwich. Verfügbar über: https://dera.ioe.ac.uk/4591/1/RR363.pdf?e=5305098/62475902; [01.10.2020].

Mudde, C. (2007): Populist Radical Right Parties in Europe. Cambridge.

Muentener, P./Schulz, L. (2012): What doesn't go without saying: Communication, induction, and exploration. Language Learning and Development, 8. Jg., H. 1, S. 61-85.

Muhler, C. (2018): Transformation wider Willen? Die Bundeswehr im Kontext deutscher Auslandseinsatzpolitik 1989-2011. Berlin.

Mühlhoff, R. (2018): Immersive Macht. Affekttheorie nach Spinoza und Foucault. Frankfurt a. M.

Mühlhoff, R./Breljak, A./Slaby, J. (Hrsg.) (2019): Affekt Macht Netz. Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft. Bielefeld.

Mühlhoff, R./Schütz, T. (2017): Verunsichern, Vereinnahmen, Verschmelzen – Eine affekttheoretische Perspektive auf Immerssion. Working Paper SFB 1171 Affective Societies 05/17. Verfügbar über: https://www.sfb-affective-societies.de/publikationen/workingpaperseries/wps_10/wp10_muehlhoff_schuetz.pdf; [10.09.2020]

Mühlmann, T./Pothmann, J. (2019): Statistik der Kinder- und Jugendarbeit – Potentiale noch nicht ausgeschöpft. In: KomDat Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe, 22. Jg., H. 1, S. 1–8.

Müller, B. (2013): Offene Jugendarbeit, gestern, heute, morgen. Historische Traditionslinien, aktuelle Potenziale und Herausforderungen. In: deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 61. Jg., H. 5, S. 199–209.

Müller, H./Schmolke, R./Stengel, E./Treptow, R./Landhäußer, S./Wlassow, N./Karolus, J. (2016): Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Hrsg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS). Stuttgart.

Müller, J. (2014): Häufig gestellte Fragen. Verfügbar über: www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/oer-material-fuer-alle/192029/faq; [24.08.2020]

Müller, K. (2013): Teilkommerzielle Einrichtungen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 765–770.

Müller, M. A. (2017): KontraKultur. Schnellroda.

Müller, S./Unkauf, U. (2015): Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. In: Temmel, J./Rutsche, M. (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden, S. 317–340.

Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin. Verfügbar über: https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101376/0/56685db724b4de8aaf853f6c0ae4c2aa3a3f51a1/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf; [20.07.2020]

Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums). Opladen.

Murshed, S. M./Pavan, S. (2010): Radikalisierung von europäischen Muslimen: Zwei Erklärungsansätze – Identität und Radikalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 60. Jg., H. 44, S. 43–46. Verfügbar über: https://www.bpb.de/apuz/32427/radikalisierung-von-europaeischen-muslimen-identitaet-und-radikalisierung; [12.08.2020]

Musharbash, Y. (2013): In Heimlichheim. Wie konnte es passieren, dass der Verfassungsschutz die Terroristen des NSU aus dem Auge verlor? Ein etwas anderer Verfassungsschutzbericht. In: Die Zeit, 14.2.2013. Verfügbar über: https://www.zeit.de/2013/08/Dossier-Verfassungsschutz-NSU-Terrorismus; [10.08.2020]

Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Berlin.

Naisbitt, J. (1982): Megatrends – Ten New Directions Transforming Our Lives. New York.

Nassehi, A. (1997): Inklusion, Exklusion-Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a. M., S. 113–148.

Nassehi, A. (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München.

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf; [24.09.2020]

Nationaler Ausschuss Sport und Sicherheit (2012): Nationales Konzept Sport und Sicherheit. Verfügbar über: https://www.kos-fanprojekte.de/fileadmin/user_upload/material/soziale-arbeit/Richtlinien-und-Regeln/nkss_konzept2012.pdf; [18.12.2019]

Nattke, M. (2009): Rechtsextreme Einstellungen von BerufschülerInnen – eine empirische Untersuchung. Verfügbar über: http://www.weiterdenken.de/down-loads/Studie_Rechtsextremismus_Berufsschule_wd_v2.pdf; [16.09.2020]

Naturschutzjugend im NABU (NAJU) (2020a): Über uns. Auf allen Ebenen für Natur und Umwelt. Verfügbar über: https://www.naju.de/über-uns/; [06.06.20]

Naturschutzjugend im NABU (NAJU) (2020b): Position für Demokratie und Vielfalt. Verfügbar über: https://www.naju.de/app/download/14156745233/NAJU-Position_Demokratie_und_Vielfalt.pdf?t=1563453283; [27.06.2020]

Naturschutzjugend im NABU (NAJU) (2020c): Position zu den Freihandelsabkommen TTIP und CETA. Verfügbar über: https://www.naju.de/app/download/14156756133/NAJU-Position_Freihandelsabkommen.pdf?t=1563453417; [27.06.2020]

Naumann, K. (2020): Nicht ganz dicht am rechten Rand? Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Probleme der Bundeswehr. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 70. Jg., H. 16–17, S. 25–30.

Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

Neidhardt, F. (1985): Einige Ideen zu einer allgemeinen Theorie sozialer Bewegungen. In: Hradil, S. (Hrsg.): Sozialstruktur im Umbruch. Karl Martin Bolte zum 60. Geburtstag. Opladen, S. 193–204.

Neidhardt, F./Rucht, D. (1999): Protestgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1950-1994. Ereignisse, Themen, Akteure. In: Kaase, M./Schmidt, G. (Hrsg.): Eine lernende Demokratie. 50 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Berlin. S. 129–164.

Nentwig-Gesemann, I./Maywald, J. (2020): Partizipation und Kinderrechte. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis, 9. Jg. H. 1, S. 1–2.

Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K. (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: Wadepohl, H./Mackowiak, K./Fröhlich-Gildhoff, K./Weltzien, D. (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden, S. 53–81.

Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin. Verfügbar über: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf; [23.08.2020]

Neu, V. (2012): Linksextremismus in Deutschland. Erscheinungsbild und Wirkung auf Jugendliche. Auswertung einer qualitativen explorativen Studie. Sankt-Augustin & Berlin. Verfügbar über: https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_30042_1.pdf/47fa1cfe-a25c-865d-4be9-59adf3257799?version=1.0&t=1539657629901; [05.08.2020]

Neuber, N./Golenia, M. (2019): Lernorte für Kinder und Jugendliche im Sport. In: Güllich, A./Krüger, M. (Hrsg.). Sport in Kultur und Gesellschaft, S. 1–17. Berlin & Heidelberg. Verfügbar über: https://docplayer.org/135034248-Lernorte-fuer-kinder-und-jugendliche-im-sport.html; [18.10.2020]

NICHD Early Child Care Research Network (2003): Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1⁄2? Developmental Psychology, 39. Jg., H. 3, S. 451–469.

Niebling, T. (2019): Chancen für eine besser gelingende Zukunft? Beratung von Angehörigen rechtsextrem gefährdeter Jugendlicher. In: Becker, R./Schmitt, S. (Hrsg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder, Methoden, Positionen. Frankfurt a. M., S. 212–228.

Niedermayer, O. (2013): Die Entwicklung der Parteimitgliedschaften in der Bundesrepublik. In: von Alemann, U./Morlok, M./Spier, T. (Hrsg.): Parteien ohne Mitglieder? Schriften zum Parteienrecht und zur Parteienforschung, Band 46. Baden-Baden, S. 17–28.

Niedermayer, O. (2019): Parteimitglieder in Deutschland: Version 2019. Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum, Nr. 30. Berlin. Verfügbar über: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/25609/Arbeitsheft-Nr-30_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y; [06.12.2019]

Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport, Abteilung Verfassungsschutz (2016): Identitäre Bewegung Deutschland (IBD). Ideologie und Aktionsfelder. Informationen zum Thema Rechtsextremismus in Niedersachsen. Hannover. 3. Auflage.

Niehaus, M./Hornung, B. (2020): Gewerkschaftliche Bildung zur sozial-ökologischen Transformation – Ein Seminarkonzept und Praxisbericht. In: Eicker, J./Eis, A./Holfelder, A.-K./Jacobs/Yume, S. (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation. Schwalbach/Ts., S. 120–128.

Nofal, L. (2019): Herausforderungen, Erfolge und Ziele der muslimischen Jugendarbeit in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fachforums für muslimische Jugendarbeit In: RAA e. V. (Hrsg.). Muslimische Jugendarbeit. Berlin, S. 32–38. Verfügbar über: https://www.jugendarbeit-staerken.de/wp-content/uploads/2019/11/musl-Jugendarbeit-Extrem-demokratisch-2015-2019.pdf; [18.10.2020]

Nörber, M. (2002): PISA und die Jugend(bildungs)arbeit. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 58. Jg., H. 7–8, S. 299–309.

Nordhausen, F.: „Die türkische Zivilgesellschaft wird ausgetrocknet.“ In: Frankfurter Rundschau, 1.3.2019, S. 9.

Nunner-Winkler, G. (2012): Moral. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim & Basel, S. 521–541. 7. vollständig überarbeitete Auflage

O’Neil, C. (2018): Angriff der Algorithmen. Wie sie Wahlen manipulieren, Berufschancen zerstören und unsere Gesundheit gefährden. Bonn.

O’Shea, K. (2003): Developing a Shared Understanding: A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship. Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Wien. Verfügbar über: https://theewc.org/content/uploads/2020/02/A-glossary-of-terms-for-EDC.pdf; [04.08.2020]

Oberle, M. (Hrsg.) (2015): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden.

Oberle, M./Ivens, S./Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Schöne, H./Detterbeck, K. (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt a. M., S. 101–117.

Oberlies, D. (2015): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Ein schwieriges Ideal. In: Sozial Extra, 39. Jg., H. 2, S. 6–9.

Oberverwaltungsgericht (OVG) Berlin-Brandenburg (2012): Urteil vom 14.03.2012. OVG 6 B 19/11. Verfügbar über: http://www.gerichtsentscheidungen.berlin-brandenburg.de/jportal/portal/t/ram/bs/10/page/sammlung.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=3&numberofresults=3&fromdoctodoc=yes&doc.id=MWRE120001415&doc.part=L&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint; [06.10.2020]

Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.) (2014): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden.

Oelkers, J. (2004): Erziehung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim & Basel, S. 302–340.

Ohme-Reinicke, A. (o.J. [2011]): Höher, schneller, weiter – bis es einem schwindelig wird? In: Hildebrandt, C./Tügel, N. (Hrsg.): Der Herbst der „Wutbürger“. Soziale Kämpfe in Zeiten der Krise. Berlin, S. 39–40. Verfügbar über: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/RLS-Paper_Der-Herbst-der-Wutbuerger.pdf; [15.09.2020]

Olk, T./Speck, K. (2015): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Reader Schulsozialarbeit. Band 3: Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule. Berlin, S. 13–37. Verfügbar über: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/reader_schulsozialarbeit_2015_web.pdf; [14.09.2020]

Oltmer, J. (2016): Schutz für Flüchtlinge. Das Aushandeln von Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 1. Jg., H. 1, S. 33–47.

Opp, K.-D. (1996): Aufstieg und Niedergang der Ökologiebewegung in der Bundesrepublik. In: Diekmann, A./Jäger, C. C. (Hrsg.): Umweltsoziologie (KZfSS, Sonderheft 36). Opladen, S. 350–379.

Ornig, N./Suchowitz, I. (2019): Ergebnisbericht. Evaluation des Modellprojekts bestimmt bunt – Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita des Deutschen Kinderhilfswerks. Berlin. Verfügbar über: https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angebote_Arbeitsfelder/Forschung/Evaluationsbericht_Projekt_bestimmt_bunt_Deutsches_Kinderhilfswerk_20191202.pdf; [20.10.2020]

Ostendorf, H. (2016): Durchlässigkeit in die Sackgasse? Bildungschancen von Erzieher_innen. Berlin. Verfügbar über: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12496.pdf; [11.06.2020]

Ostwaldt, J. (2020): Islamische und migrantische Vereine in der Extremismusprävention. Frankfurt a. M.

Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.

Otto, K. A. (1977): Vom Ostermarsch zur APO. Geschichte der ausserparlamentarischen Opposition in der Bundesrepublik 1960-1970. Frankfurt a. M. & New York.

Overwien, B./Rathenow, F. (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Opladen.

Özbek, E. (2011): Vom Laien zum Fundamentalisten. Radikalisierung als Identitätsfindung von Migranten. Marburg.

Pajares, F./Schunk, D. H. (2001): Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R. J./Rayner, S. G. (Hrsg.): Self Perception. International Perspectives on Individual Differences, Band 2, S. 239–266.

Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München & Neuwied.

Pariser, E. (2011): The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You. London.

Parsons, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim & München.

Pasternack, P. (1994): New Kids On The Ostblock. Von Oststudierenden, StudentInnenräten und Dachverbänden. In: Hochschule Ost, 3. Jg., H. 3, S. 45–53. Verfügbar über: https://www.hof.uni-halle.de/journal/hefte/1994_03.pdf; [3.9.2020]

Patzelt, W. J. (2001): Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriß des Faches und studiumbegleitende Orientierung. Passau. 4. überarbeitete und wesentlich erweiterte Auflage

Pelatti, C. Y./Piasta, S. B./Justice, L. M./O'Connell, A. (2014): Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: children's typical experiences and within-classroom variability. In: Early Childhood Research Quarterly, 29. Jg., H. 4, S. 445–456.

Peltz-Förster, C. (2014): Gut integriert und demokratisch engagiert – Jugendfreiwilligendienste als Präventionsinstrument gegen menschenfeindliche und rechtsextreme Orientierungen? In: deutsche jugend, 62. Jg., H. 6, S. 261–267.

Petrik, A./Rappenglück, S. (Hrsg.) (2017): Einleitung. In: Petrik, A./Rappenglück, S. (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Bonn, S. 9–13.

Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2014): Kinder- und Jugendschutz durch offene Jugendarbeit. In: DJI-Impulse. Neue Wege gehen: Wie der Schutz von Kindern und Jugendlichen verbessert werden kann. Nr. 106, H. 2, S. 22–24. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull106_d/DJI_2_14_WEB.pdf; [29.12.2019]

Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2019): Status Quo Jugendringe. Bundesweite empirische Befunde zu Situation und Perspektiven. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/jugendhilfe-und-sozialer-wandel-leistungen-und-strukturen/projekt-publikationen.html; [10.10.2020]

Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E (i. E.): Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. 5. völlig neugest. Auflage

Peuckert, R. (2012): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden. 8. Auflage

Pfaff, N. (2019): Schule und Rechtsextremismus?! Eine Diskurskritik. In: Schedler J./Achour S./Elverich G./Jordan A. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden, S. 51-61.

Pfahler, L. (2019): Kultur und Kohle. In: Die Welt, 13.06.2019. Verfügbar über: https://www.welt.de/print/welt_kompakt/vermischtes/article195179121/Kult-und-Kohle.html; [24.09.2020]

Pfahler, L./Wunderlich, C. (2019): „Kinder verbrennen sich die Füße? Das ist ja eine steile These". In: Welt, 147.10.2019. (Interviewzitate von Klaus Hurrelmann)

Pfahl-Traughber, A. (2015): Linksextremismus in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bonn.

Pfeiffer, C./Baier, D./Kliem, S. (2018): Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland. Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer. Zürich. Verfügbar über: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/News/gutachten-entwicklung-gewalt-deutschland.pdf; [26.05.2020]

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.

Picot, S. (2012): Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel. Gütersloh.

Pietraß, M. (2005). Für alle alles Wissen jederzeit… Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 39–50.

Pilz, G. A. (1982): Sport und Gewalt: Berichte der Projektgruppe „Sport und Gewalt" des Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Schorndorf.

Pingel, A. (2018): Jugendsozialarbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Bd. 1, Wiesbaden, S. 737–754.

Pingel, A./van Santen, E. (2020): Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII: Standortbestimmung 2020. In: Textor, M. R./Becker-Textor, I./Büttner, P./Rücke, St. (Hrsg.): SGB VIII Online-Handbuch. Verfügbar über: https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/Artikel_SGB%20VIII%20Online%20PingelSanten%20JSA%202020.pdf; [31.07.2020]

Pingel, A./Urig, T. (2020): Platz da?! Räume für Partizipation und Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit. In: Politische Bildung. Journal für Politische Bildung, 10. Jg., H. 2/2020, S. 22–26.

Pink, L./Schmidt, H. (2015a): Der Einfluss der Ganztagsschule auf den Besuch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt (I). In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 63. Jg., H. 2, S. 70–76.

Pink, L./Schmidt, H. (2015b): Der Einfluss der Ganztagsschule auf den Besuch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt (II). In: deutsche jugend. Zeitschrift die für Jugendarbeit, 63. Jg., H. 3, S. 114–120.

Pinl, C. (2015): Ehrenamt statt Sozialstaat? – Kritik der Engagementpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 65. Jg., H. 14–15, S. 49–54.

Piontek, R./Rademacher, H. (unter Mitwirkung von Schützhofer, T. B.) (2020): Demokratische Bildung in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Pirker, G. (2014): Politisch und gesetzlich relevante Dokumente als Referenzrahmen für die praktische Arbeit. In: Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit. Bonn, S. 24–26.

Pisoiu, D. (2016): Die Dschihad-Subkultur im Westen. Verfügbar über: http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/221565/die-dschihad-subkultur-im-westen; [21.08.2020]

Pletzer, W. (2015): Gelingende Kommunale Jugendpolitik in Bayern. Entwicklungen für die Jugendarbeit mit offensiven politischen Strategien. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 63. Jg., H. 2, S. 77–86.

Pletzer, W. (2017): Skizzen zum Profil der Kommunalen Jugendpolitik sowie Anmerkungen zu den aktuellen jugendpolitischen Aufgaben der Jugendarbeit. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. 65. Jg., H. 3, S. 121–130.

Pleul, C. (2018): Die Identitären – Soziale Bewegung oder virtueller Scheinriese? In: Backes, J./Gallus, A./Jesse, E./Thiema, T. (Hrsg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie, 30. Jg., Baden-Baden, S. 165–178.

Pluto, L. (2019): Gelegenheitsstruktur Offene Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung von Jugendzentren. In: FORUM für Kinder und Jugendarbeit, H. 4, S. 10–13.

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./van Santen, E. (2020a): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (I). In: deutsche jugend, 68. Jg., H. 7–8, S. 317–327.

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./van Santen, E. (2020b): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (II). In: deutsche jugend, 68. Jg., H. 9, S. 388–394.

Pluto, L./van Santen, E./Peucker, Chr. (2016): Das Bundeskinderschutzgesetz in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zum Stand der Umsetzung auf kommunaler Ebene. Verfügbar über: www.dji.de/jhsw; [03.12.2019]

Pogge, T. (2011): Weltarmut und Menschenrechte. Kosmopolitische Verantwortung und Reformen. Berlin & Boston.

Pohl, K. (2015): Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Verfügbar über: https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet; [16.08.2020]

Pollack, D./Müller, O./Rosta, G./Dieler, A. (2016): Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Münster. Verfügbar über: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t__rkeist__mmiger.pdf; [06.08.2020]

Pölzl-Stefanec E./Geißler C. (2020): Partizipative Praxis in Krippen ermöglichen. Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals. In: Frühe Bildung, 9. Jg., H. 1, S. 9–17.

Pörksen, B. (2018): Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. Bonn.

Porsch, R. (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: Die Deutsche Schule, 108. Jg., H. 1, S. 9–32.

Posner, E. A./Vermeule, A. (2014): Die Krise des liberalen Legalismus. Berlin.

Preissing, C./Heller, E. (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin & Düsseldorf. 2. völlig überarbeitete Auflage

Prengel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.

Pretzel, A./Weiß, V. (Hrsg.) (2017): Politiken in Bewegung. Die Emanzipation Homosexueller im 20. Jahrhundert. Hamburg.

Priebe, M. (2008a): Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 1 – Einleitung. In: Betrifft Kinder, H. 8–9, S. 35–37.

Priebe, M. (2008b): Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 2 – Autonomie und Partizipation: Füttern und Essen. In: Betrifft Kinder, H. 10, S. 22–23.

Priebe, M. (2008c): Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 3 – Autonomie und Selbständigkeit: Toilette und Wickeln. In: Betrifft Kinder, H. 11, S. 23–25. Verfügbar über: https://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2008/bk-1108/196-demokratie-leben-in-krippengruppen.html; [23.08.2020]

Priebe, M. (2008d): Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 4 – Autonomie und Aushandlung: Schlafen und Auswahl von Aktivitäten. In: Betrifft Kinder, H. 12, S. 18–19.

Priebe, M. (2020): Demokratische Prozesse in Institutionen früher Bildung. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb;

Pries, L. (2010): Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden.

Priester, K. (2012): Rechter und linker Populismus. Annäherung an ein Chamäleon. Frankfurt a. M.

Puhm, J. (2020): Mobile Jugendarbeit, ihr Beitrag zur Demokratiebildung und ihre friedensstiftende Wirkung im Gemeinwesen. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 271–282.

Purdon, A. (2014): Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives. Education, 44. Jg., H. 3, S. 1–14.

Putnam, R. D. (2000): Bowling Alone. New York.

Putnam, R. D. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh.

Q-rage (2005): Unsere Stadt ohne Rassismus. Verfügbar über: https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2020/03/Qrage-2005-web.pdf; [16.09.2020]

Raab, H. (2011): Sexuelle Politiken. Die Diskurse zum Lebenspartnerschaftsgesetz. Frankfurt a. M. & New York.

Radkau, J. (2011): Die Ära der Ökologie. Eine Weltgeschichte. München.

Radvan, H./Leidinger, C. (2017): Demokratische Leitbilder als Prävention in der Sozialen Arbeit. Diskriminierende, antidemokratische und rechtsextreme Positionen als Herausforderung für Kindertagesstätten. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 2. Jg., H. 2, S. 73–86.

Rafael, S. (2019): Götz Kubitschek erklärt die „Identitäre Bewegung“ für „bis zur Unberührbarkeit kontaminiert“. In: Belltower News 08.11.2019. Netz für digitale Zivilgesellschaft. Verfügbar über: https://www.belltower.news/ende-der-ib-goetz-kubitschek-erklaert-die-identitaere-bewegung-fuer-bis-zur-unberuehrbarkeit-kontaminiert-92799/; [15.09.2020]

Rahn, S./Bartz, A./Meyer, T./Höfflin, P. (2018): Reichweitenuntersuchung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse einer repräsentativen Jugendbefragung und einer Befragung von Nutzerinnen und Nutzern. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 66. Jg., H. 4, S. 155–163.

Rahn S./Meyer, T. (2017): Das Projekt „Freizeitort Europaviertel“ – Mobile Jugendarbeit in (halb-)öffentlichen Räumen. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 65. Jg., H. 1, S. 18–27.

Rainer, H./Hener, T./Siedler, T./Fichtl, A. (2013): Politische Sozialisation im Wandel? Zusammenhang von Familienstruktur und bürgerschaftlichem Engagement. In: ifo Schnelldienst, 66. Jg., H. 17, S. 30–38.

Rakoczy, H./Schmidt, M. F. H. (2013): The early ontogeny of social norms. In: Child Development Perspectives, 7. Jg., H. 1, S. 17–21.

Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. M.

Rat für kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.) (2019): Jugend / YouTube / Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Essen. Verfügbar über: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf; [19.08.2020]

Rathmayr, B. (2012): Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim & Basel.

Rau, J. P./Stier, S. (2019): Die Echokammer-Hypothese: Fragmentierung der Öffentlichkeit und Polarisierung durch digitale Medien? In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, 13. Jg., H. 3, S. 399–417.

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim & München.

Rauschenbach, T. (2015): Bildung in Jugendfreiwilligendienste. In: Bibisidis, T./Eichhorn, J./ Klein, A./Perabo, C./Rindt, S. (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden, S. 209–223.

Rauschenbach, T./Borrmann, S./Düx, W/Liebig, R./Pothmann, J./Züchner I. (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Dortmund; Frankfurt a. M., Landshut & München. Verfügbar über: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/100719_Expertise_Jugendarbeit_2010.pdf; [28.12.2019]

Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2008): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim & München. 2. Auflage

Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform Band 6. Berlin. Verfügbar über: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=679677&bibtip_did=EE50F0A9447FB1CB34D106E1DA07E964#vollanzeige; [10.08.2020]

Rauschenbach, T./Schilling, M./Meiner-Teubner, C. (2017): Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2-2017. Dortmund. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/rauschenbach_schilling_plaetze_personal_finanzen.pdf; [13.06.2020]

RAY Network (2014): Youth in Action makes a difference! Researched based analysis of youth in action. Wien. Verfügbar über: https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2020/04/1ray_policybrief_2014_20170112.pdf; [21.10.2020]

Readly (2019): Jugendliche bei der Mediennutzung konservativer als ihr Ruf. Verfügbar über: https://news.cision.com/de/readly-ab/r/jugendliche-bei-der-mediennutzung-konservativer-als-ihr-ruf,c3049156; [01.09.2020]

Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.

Rees J. H./Lamberty, P. (2019): MitreißendeWahrheiten: Verschwörungsmythen als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In: Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 203–222.

Reformschule Kassel (2020): Schulporträt. Verfügbar über: https://reformschule.de/schule/schulportrait/; [07.09.2020]

Reinders, H. (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz: Skizze und empirische Prüfung einer Theorie gemeinnütziger Arbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 599–616.

Reinders, H. (2014): Jugend – Engagement – Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz. Wiesbaden.

Reineke, C./Taubert, A. (2012): Das Projekt „ProMeile“ – Aufsuchende Jugendarbeit auf der Bremer Discothekenmeile. In: sozialraum.de, 4. Jg., H. 2. Verfügbar über: https://www.sozialraum.de/das-projekt-promeile.php; [09.01.2020]

Reinhardt, S. (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., H. 6, S. 860–871.

Reinhardt, S. (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim & Basel, S. 239–252.

Reuter, L. R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, H.-P./Roeder, P. M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 47. Weinheim, Basel & München, S. 28–48.

Rexing, V. (2009): Lernfeldkonzeption und fächerübergreifender Unterricht – ein integrativ-interdisziplinärer fachdidaktischer Ansatz am Beispiel der politischen Bildung. In: Die berufsbildende Schule, 61. Jg., H. 3, S. 81–87.

Ribler, A. (2014): Erfolgreiche Veranstaltungsformate für Vereine und Kommunen zur Stärkung der Demokratie und Sensibilisierung für Rassismus und Rechtsextremismus. In: Deutsche Sportjugend (Hrsg.): Sport mit Courage. Vereine und Verbände stark machen – zum Umgang mit Rechtsextremismus im Sport. Frankfurt a. M., S. 99–101.

Richter, C./Bösch, L. (2017): Demokratieferne Räume? Wahlkreisanalyse zur Bundestagswahl 2017. Jena.

Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim & Basel, S. 106–131.

Richter, H./Jung, M./Riekmann, W. (2007): Jugendverbandsarbeit in der Großstadt: Perspektiven für Mitgliedschaft und Ehrenamt am Beispiel der Jugendfeuerwehr Hamburg. Universität Hamburg.

Richter, H./Sturzenhecker, B. (2011): Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. In: deutsche jugend, 59. Jg., H. 2, 61–67.

Riegler, A. (2019): Virtuelle Parteiverbände. Eine Untersuchung der Binnenorganisation und des Verhältnisses zur Partei. Göttingen.

Rieker, P. (2014): Die Einbeziehung von Familien in die Ausstiegsarbeit. In: Rieker, P. (Hrsg.): Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen. Weinheim & Basel, S. 204–226.

Rieker, P. (2019): Familie und Rechtsextremismus – Rechtsextremismus und Familie. In: Becker, R./Schmitt, S. (Hrsg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen. Frankfurt a. M., S. 199–211.

Riekmann, W. (2011a): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden.

Riekmann, W. (2011b): Demokratie und Verein: Zum demokratischen Selbstverständnis von Jugendverbänden. In: deutsche jugend, 59. Jg., H. 2, S. 68–74.

Riekmann, W. (2020): Vereine als Orte politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung. Räume und Orte, H. 2, S. 34–38.

Rindt, S. (2015): Staatliche Einflussnahme auf die Freiwilligendienste aus der Perspektive der verbandlichen Zentralstellen. In: Bibisidis, T./Eichhorn, J./Klein, A./Perabo, C./Rindt, S. (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden, S. 21–27.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2019): Zusammenhalt in Vielfalt: Das Vielfaltsbarometer 2019. Stuttgart.

Rodemann, S. (2009): Gestaltungskompetenz durch freiwilliges Engagement bei Greenpeace. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U. /Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen & Farmington Hills, S. 103–112.

Rohloff, S./Martínez Calero, M./Lange, D. (2018): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.

Röpke, A./Speit, A. (2019): Völkische Landnahme. Alte Sippen, junge Siedler, rechte Ökos. Berlin. 2. Auflage

Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS) (Hrsg.) 2019: Jahresbericht 2018. Berlin. Verfügbar über: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/stiftung/Jahresbericht_2018_dt.pdf; [22.10.2020]

Rosanvallon, P. (2017): Die Gegen-Demokratie. Politik im Zeitalter des Misstrauens. Hamburg.

Rosenbaum, D./Ossyssek, T./Reineke, C. (2017): App dafür! Erfahrungen mit der partizipativen Entwicklung einer App in der Jugendarbeit. In: merz. Zeitschrift für medienpädagogik, 20. Jg., H. 1, S. 68–75. Verfügbar über: https://vaja-bremen.de/wp-content/uploads/2018/02/app-dafuer-merz-1-17-rosenbaum-et-al.pdf; [02.07.2020]

Rosenthal, G. (Hrsg.) (1990): „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des „Dritten Reiches“ in Biographien. Opladen.

Rosenthal, G. (Hrsg.) (1999): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen. 3. korrigierte Auflage

Ross, A. (2018): Young Europeans: A New Political Generation? In: Societies (2018), 8. Jg. Issue 3, Art. Nr. 70, S. 1-24. Verfügbar über: https://www.mdpi.com/2075-4698/8/3/70; [10.02.2019]

Roßbach, H. (2020): So will Giffey junge Nutzer besser schützen. In: Süddeutsche Zeitung, 12. Januar 2020. Verfügbar über: https://www.sueddeutsche.de/digital/jugendschutzgesetz-giffey-jugendmedienschutz-1.4754025; [22.09.2020]

Roth R. (1999): Neue soziale Bewegungen und liberale Demokratie. Herausforderungen, Innovationen und paradoxe Konsequenzen. In: Klein, A./Legrand, H.-J./Leif, T. (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 47–63.

Roth, R./Stange, W. (2020): Kommunale Kinder- und Jugendparlamente. Empirie und Perspektiven einer unterschätzten Form der Beteiligung junger Menschen. Weinheim & München. (im Erscheinen)

Rotter, F. (2014): Wie dienen? Preußische Tugenden im 21. Jahrhundert. In: Bohnert, M./Reitstetter, L. (Hrsg.): Armee im Aufbruch. Zur Gedankenwelt junger Offiziere in den Kampftruppen der Bundeswehr. Berlin, S. 53–62.

Roy, O. (2017): „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“. Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors. München.

Rucht, D. (1996): Massenproteste und politische Entscheidungen in der Bundesrepublik. In: van den Daele, W./Neidhardt, F. (Hrsg.): Kommunikation und Entscheidungen. WZB Jahrbuch. Berlin, S. 139–166.

Rucht, D. (1997): Soziale Bewegungen als demokratische Produktivkraft. In: Kleins, A./Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Baden-Baden. S. 382–403.

Rucht, D. (2005): Soziale Bewegungen, in: Nohlen, D./Schultze, R.-O. (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft, Theorien, Methoden, Begriffe, Band 2, München, S. 902–905.

Rucht, D. (2007): Zum Profil der Protestierenden in Deutschland. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 20. Jg., H. 1, S. 13–21. Verfügbar über: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/archiv/FJNSB_2007_1.pdf; [24.09.2020]

Rucht, D. (2013): Schlüsselfiguren statt Führer: Zur (Selbst-)Steuerung sozialer Bewegungen. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 26. Jg., H. 4, S. 32-43. Verfügabr über: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/archiv/fjsb_2013_4.pdf; [24.09.2020]

Rucht, D. (2014): Die Bedeutung von Online-Mobilisierung für Offline-Proteste. In: Voss, K. (Hrsg.): Internet und Partizipation. Wiesbaden, S. 115–128.

Rucht, D. (2018): Demokratisieren durch Bewegungen? Demokratisierung der Bewegungen? In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 31. Jg., H. 1–2, S. 40–51.

Rucht, D./Teune, S. (2017): Einleitung: Das Protestgeschehen in der Bundesrepublik seit den 1980er Jahren zwischen Kontinuität und Wandel. In: Daphi, P./Deitelhoff, N./Rucht, D./Teune, S. (Hrsg.): Protest in Bewegung? Zum Wandel von Bedingungen, Formen und Effekten politischen Protests (Leviathan-Sonderband 33). Baden-Baden, S. 9–34.

Ruhl, K.-J. (Hrsg.) (1982): Neubeginn und Restauration. Dokumente zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945-1949. München.

Rutter, M. (2012): Resilience: Causal pathways and social ecology. In: M. Ungar (Hrsg.): The social ecology of resilience. A handbook of theory and practice. New York, S. 33–42.

Rüttgers, P. (2016): Von Rock'n'Roll bis Hip-Hop. Geschlecht und Sexualität in Jugendkulturen. Wiesbaden.

Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, 55. Jg., H. 1, S. 68–78.

Ryan, R. M./Deci, E. L./Grolnick, W./La Guardia, J. (2006): The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In: Cicchetti, D. (Hrsg.): Developmental psychopathology. Band 1: Theory and method. New York, S. 795–849. 2. Auflage

Saar, M. (2013): Die Immanenz der Macht – Politische Theorie nach Spinoza. Berlin.

Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG) (2018): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen. Sächsisches Schulgesetz – SächsSchulG in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 einschließlich der Änderungen vom 14. Dezember2018. Verfügbar über: https://www.gew-sachsen.de/fileadmin/media/publikationen/sn/Rechtsvorschriften_Schule/A_Schulgesetz_Schulordnungen_und_Vorschriften_fuer_alle_Schularten/A_1_-_Schulgesetz__Stand_14-12-18_.pdf; [07.09.2020]

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): Medienbildung und Digitalisierung in der Schule. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Fünfter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Mitmachen, Mitgestalten, Mittendrin. Jugendbeteiligung im Freistaat Sachsen. Dresden. Verfügbar über: https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/10658; [01.08.2020]

Sageman, M. (2004): Understanding terror networks. Philadelphia.

Sageman, M. (2008a): Leaderless Jihad. Terror Networks in the Twenty-First Century. Philadelphia.

Sageman, M. (2008b): A Strategy for Fighting International Islamist Terrorists. In: The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science (AAPSS), H. 618, S. 223–231. Verfügbar über: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002716208317051; [06.08.2020]

Şaka, B. (2016): Transmission ehrenamtlichen Engagements im Elternhaus – Ergebnis von Sozialisation oder Statustransmission? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68 Jg., H. 2, S. 285–307.

Salihi, N. (2020): Sekundärauswertung von Jugendbeteiligungsprozessen für den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Perspektiven junger Menschen zum Thema „Demokratiebildung und politische Bildung“. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Salomon, D. (2016): Konsens und Dissens. Von Beutelsbach nach Heppenheim? In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 285–293.

Sammons, P./Anders, Y./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S. (2008): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 179–198.

Sander, M. (2019): Was tun, wenn Kinder streiten? In: Wamiki. Das pädagogische Fachmagazin, H. 4.

Sander, W. (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

Sander, W. (2010): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg.

Sander, W. (2013a): „Kritische politische Bildung“ – eine Dekonstruktion. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 240–248.

Sander, W. (2013b): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg. 3. aktualisierte Auflage

Sander, W. (2018): Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.

Sander, W./Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2011): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn.

Sandlin, J. A./Walther, C. S. (2009): Complicated Simplicity. Moral Identity Formation and Social Movement Learning in the Voluntary Simplicity Movement. In: Adult Education Quarterly, 59. Jg., H. 4, S. 298–317.

Santen, E. v. (2005): Ehrenamt und Mitgliedschaften bei Kindern und Jugendlichen. Eine Übersicht repräsentativer empirischer Studien. In: Rauschenbach, T./Schilling, M.: Kinder- und Jugendhilfereport II. Weinheim & München, S. 175–202.

Schaal, G. S./Heidenreich, F. (2017): Einführung in die Politischen Theorien der Moderne. Bonn.

Schaarschmidt, T.: „Protest wird erlernt“. Simon Teune im Interview. In: Spektrum, 06.06.2019. Verfügbar über: https://www.spektrum.de/news/bringt-fridays-for-future-eine-neue-protestgeneration-hervor/1651540; [24.09.2020]

Schäfer, E./Schack, S. (2009): Wirkungen des Projektes „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“. In: Lindner, W. (Hrsg.): Jugendarbeit wirkt. Wiesbaden, S. 81–197.

Schäfer, S. (2018): Die politische Differenz: Das Politische in der politischen Theorie. In: Dokumentation: Wissenschaftliche Fachtagung „Die politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit. 11. Dezember 2018, Technische Hochschule Köln, S. 8–22. Verfügbar über: https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de/app/download/7853885356/Dokumentation_Wissenschaftliche%20Fachtagung_11.12.2018.pdf?t=1576684984; [30.1.2020]

Schaller, K. (1995): Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/ oder Curriculum. Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33. Weinheim, Basel & München, S. 47–60.

Schäuble, M. (2012): Dschihadisten. Feldforschung in den Milieus. Berlin & Tübingen.

Schedler, J./Elverich, G./Achour, S./Jordan, A. (2019): Rechtsextremismus und Schule: Herausforderungen, Aufgaben und Perspektiven. In: Schedler J./Achour S./Elverich G./Jordan A. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden, S. 1-17.

Schemme, D./Pfaffe, P. (Hrsg.) (2016): Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln, Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben. Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 167. Bonn. Verfügbar über: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7889; [14.10.2020]

Schenke, J./Schmitz, C./Marg, S./Trittel, K. (2018): Pegida-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit. Bielefeld.

Scherr, A. (2014): Gesellschaftspolitische und subjektorientierte Bildung: Ausgangsbedingungen und Perspektiven. In Hafeneger, G./Widmaier, B. (Hrsg.): Wohin geht die Reise? Schwalbach/Ts., S. 90–107.

Scherr, A./Sturzenhecker, B. (2014): Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 62. Jg., H. 9, S. 369–376.

Schiefer, D./van der Noll, J./Delhey, J./Boehnke, K. (2012): Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stif-tung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Kohaesionsradar_Zusammenhalt_messen.pdf; [11.08.2020]

Schiele, S. (2009) Elementarisierung in der politischen Bildung. Überlegungen für ein Konzept. In: Oberreuter, H. (Hrsg.): Standortbestimmung Politischer Bildung. Schwalbach/Ts., S. 249–263.

Schiele, S. (2011): Politische Bildung einmal anders. In: Frech, S./Juchler, I. (Hrsg.): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 149–164.

Schieritz, L. (2020): Wie gehen Lehrkräfte und Schulen mit der Fridays-for-Future-Bewegung um? Verfügbar über: https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A70553/attachment/ATT-0/; [15.09.2020]

Schilling, M. (2018a): Erstaunliche Zuwachsraten – Ausgaben der öffentlichen Haushalte für die Kinder- und Jugendhilfe. In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe, 21. Jg., H. 1, S. 6–11.

Schilling, M. (2018b): Ausgabenanstieg – 48,5 Mrd. EUR für die Kinder- und Jugendhilfe in 2017. In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe, 21. Jg., H. 3, S. 1–4.

Schirmer, S. (2019): Die fast perfekte Jugendbewegung. In: Zeit Campus, 02.08.2019. Verfügbar über: https://www.zeit.de/campus/2019-07/fridays-for-future-sommerkongress-dortmund-klimawandel-aktivismus; [15.09.2020]

Schlaffer, R. J. (2015): „Armee der Einheit“. Die Transformation der deutschen Streitkräfte im Zuge der Wiedervereinigung. Bonn. Verfügbar über: www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verteidigungspolitik/199278/wiedervereinigung; [05.10.2020]

Schleiermacher, F. (1983): Pädagogische Schriften. Teil 1. Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. (hrsg. von E. Weniger). Frankfurt a. M., Berlin & Wien.

Schlönvoigt, D. (2008): Nachwuchsförderung braucht ein Gesamtkonzept. Verfügbar über: www.rosalux.de/publikation/id/1202/nachwuchsfoerderung-braucht-ein-gesamtkonzept; [07.03.2020]

Schmehl, K. (2017): Diese geheimen Chats zeigen, wer hinter dem Meme-Angriff #Verräterduell aufs TV-Duell steckt. In: BuzzFeed.News. Verfügbar über: https://www.buzzfeed.com/de/karstenschmehl/willkommen-in-der-welt-von-discord-teil1; [15.09.2020]

Schmidt, H. (2011) (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.

Schmidt, H. (2014): ‚Das Gesetz bin ich‘. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Schmidt, J.-H. (2015): Linked. Vom Individuum zur Netzgemeinschaft. In: Stiegler, C./Breitenbach, P./Zorbach, T. (Hrsg.): New Media Culture. Mediale Phänomene der Netzkultur. Bielefeld, S. 83–95.

Schmidt, M. (2018): Islamismus im Staatsdienst. Bonn. Verfügbar über: https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/277036/islamismus-im-staatsdienst; [16.07.2020]

Schmidt, R. (2002): Schülerpartizipation im Schulleben und Unterricht. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Köttters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen, S. 103–140.

Schmitt, S. (2017): Jenseits des Hängemattenlandes: Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Schmitt, S. (2018): Rechtspopulismus, Arbeit, Jugend – Herausforderungen für die politische Bildung. In: Manzel, S./Möllers, L. (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt a. M., S. 101–107.

Schmitt, S. (2019): Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Schule. In: Becker, R./Schmitt, S. (Hrsg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen. Frankfurt a. M., S. 126–147.

Schmitz, C. (2018): Stilbruch als Stilmittel. Über die Transformation und Herausforderung einer Diskurskultur – Eine Debatte mit blinden Flecken? In: INDES. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft, H. 2, S. 68–75.

Schmitz, C. (2020a): Authentizität statt Komplexität? Theoretische Überlegungen zum demokratischen Potenzial von Influencing. In: Becker, R./Bohn, I./Dürr-Oberlik, T./Küpper, B./Reinfrank, T. (Hrsg.): Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 5. Jg., H. 1, S. 30–43.

Schmitz, C. (2020b): Technische Kontingenzen, soziale Aporien, diskursive Konfusionen. Kontextbedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Protest und Engagement in digitalen Umwelten. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb;

Schmitz, S. (2017): Das soldatische Selbstverständnis im Wandel. Berufsethische Perspektiven für den deutschen Einsatzsoldaten. Berlin.

Schneekloth, U. (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 153–200.

Schneekloth, U./Albert, M. (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim & Basel, S. 47–101.

Schneider, G./Toyka-Seid, C. (2020): Jugendkulturen. In: Dies.: Das junge Politik-Lexikon. Bonn.

Schneider, H./Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf; [14.09.2020]

Schober, P. S./Spieß, K. C./Stahl, J. F. (2016): Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit. Berlin. Verfügbar über: https://library.fes.de/pdf-files/dialog/12939.pdf; [03.06.2020]

Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz. Medien + Erziehung. 53. Jg., H. 5, S. 50–56.

Schrape, N. (2014): Gamification and Governmentality. In: Fuchs, M./Fizek, S./Ruffino, P./Schrape, N. (Hrsg.) Rethinking Gamification. Lüneburg, S. 21–47.

Schrapper, C. (2018): Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Band 2. Wiesbaden, S. 1029–1044.

Schröder, A. (2016): „In kleinen Schritten die Welt verändern“. Ausgewählte qualitative Daten der FES-Jugendstudie 2015 und ihre biographische Deutung. In: Gaiser, W./Hanke, S./Ott, K. (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn, S. 107–130.

Schröder, A./Balzter, N./Schroedter, T. (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand: Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim & München.

Schröder, A./Ristau, Y. (2014): Erwartungen an politische Bildung aus der Perspektive von „jungen Aktiven“. Eine Online-Befragung. In: Außerschulische Bildung, H 3, S. 254–261.

Schröder, C. (2018): Soziale Bewegungen als Orte organisationspädagogischer Praxis und Forschung. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 817–828.

Schröder, C. (2019): Familie und Staat in der liberalen Demokratie. In: Drerup, J./Schweiger, G. (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart, S. 334–340.

Schröder, W. (2012): Nur Lippenbekenntnisse? Was tut die Landesregierung für Berufskollegs? In: Der Berufliche Bildungsweg (BBW), H. 12, S. 1–3.

Schroeder, K./Deutz-Schroeder, M. (2015): Gegen Staat und Kapital – für die Revolution! Linksextremismus in Deutschland – eine empirische Studie. Frankfurt a. M.

Schroeder, S./Currin, E./Washington, E./Curcio, R./Lundgren, L. (2019): „Like, Share, Comment,“ and Learn: Transformative Learning in Online Anti-Trump Resistance Communities. In: Adult Education Quarterly, 70. Jg., H. 2, S. 119–139.

Schubarth, W./Niproschke, S./Ulbricht, J./Wachs, S. (2019): Rechtsextremismus als Herausforderung für die Schule. In: Schedler J./Achour S./Elverich G./Jordan A. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden, S. 41-50.

Schubert, S. (2010): Das Wendland – ein Lernort für Widerstand. In: Hildebrandt, C./Tügel, N. (Hrsg.): Der Herbst der „Wutbürger“. Soziale Kämpfe in Zeiten der Krise. Berlin, S. 88–90. Verfügbar über: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/RLS-Paper_Der-Herbst-der-Wutbuerger.pdf; [15.09.2020]

Schuhmacher, N. (2015): Gewalt in der Antifa: Mythos und Realität. In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 1/2015, Nr. 109, S. 11–13. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull109_d/DJI_1_15_Web.pdf; [16.10.2020]

Schuhmacher, N. (2018a): Ein neues Bild der Prävention? Zur Tendenz der „Versicherheitlichung“ im pädagogischen Feld. In: Glaser, M./Frank, A./Herding, M. (Hrsg.) (2018): Gewaltorientierter Islam im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Sozialmagazin, 2. Sonderband. Weinheim & Basel, S. 158–166.

Schule ohne Rassismus (SoR), Landeskoordination Baden-Württemberg (2019): Ergebnisse Monitoring. Verfügbar über: https://schule-ohne-rassismus-bw.de/content/ergebnisse-monitoring; [16.09.2020]

Schüler helfen leben (2020): Über uns. Verfügbar über: https://www.betterplace.org/de/organisations/7850-schueler-helfen-leben; [16.09.2020]

Schulten, R./Glaser, M. (Hrsg.) (2013): „Linke“ Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle.

Schulz, I. (2019): Die Bildungsarbeit der IG Metall – Hebel für eine erfolgreiche Betriebspolitik. In: Schulz, I. (Hrsg.): Industrie im Wandel – Bildungsarbeit in Bewegung. Praxishandbuch. Frankfurt a. M., S. 15–42.

Schwanenflügel, L. v. (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.

Schwarzbözl, T./Fatke, M. (2016): Außer Protesten nichts gewesen? Das politische Potenzial der AfD. In: Politische Vierteljahresschrift, 57. Jg., H. 2, S. 276–299.

Schwerthelm, M. (2015): Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung. Hamburg.

Schwerthelm, M. (2018): Demokratische Partizipation in der Offenen Jugendarbeit – Teilnahmeversuche von Jugendlichen. In: Kammerer, B. (Hrsg.): Auf dem Weg zur jugendgerechten Kommune? –Neue Ansätze der Partizipation Jugendlicher. Nürnberg, S. 107–128.

Schwerthelm, M./Sturzenhecker, B. (2016): Die Jugendarbeit nach § 11 – Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Hamburg. Verfügbar über: https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf; [16.12.2019]

Schwinning, M./Kleideiter, S./Teiting. K. (2014): ...und wie sieht's in der Praxis aus? Interviews mit Akteuren der Internationalen Jugendarbeit. In: IJAB (Hrsg.) Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit, - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit. Bonn, S. 14–19. Verfügbar über: https://docplayer.org/25292542-Qualifizierung-und-weiterentwicklung-der-internationalen-jugendarbeit-politische-dimension-der-internationalen-jugendarbeit.html; [21.10.2020]

Sears, D. O./Levy, S. (2003): Childhood and Adult Political Development. In: Sears, D. O./Huddy, L./Jervis, R. (Hrsg.): Oxford handbook of political psychology. Oxford, S. 60–109.

Sebaldt, M. (2017): Nicht abwehrbereit. Die Kardinalprobleme der deutschen Streitkräfte, der Offenbarungseid des Weißbuchs und die Wege aus der Gefahr. Berlin.

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, C./Gadow, T. (2009): DJI – Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. München, DJI. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_11664_Jugendverbandserhebung2009.pdf; [24.07.2020]

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, C./Gadow, T. (2012): Jugendringe – Kristallisationskerne der örtlichen Jugendarbeit. München, DJI. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_15225_Jugendringe.pdf; [06.06.2020]

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, C./van Santen, E. (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Unter Mitarbeit von Tina Gadow. Weinheim.

Seeliger, M. (2016): Deutschsprachiger Rap und Politik. In: Marc, D. (Hrsg.): Rap im 21. Jahrhundert. Eine (Sub-)Kultur im Wandel. Bielefeld, S. 93–110.

Seibold, C./Giersen, Chr./Fähndrich, M. (2017): Politische Bildung in der Jugendsozialarbeit. In: Forum Jugendhilfe, Themenheft: Im Fokus – Politische Bildung. H. 4/2017. Berlin, AGJ, S. 45–50.

Seiffert, A./Heß, J. (2019): Leben nach Afghanistan – Die Soldaten und Veteranen der Generation Einsatz der Bundeswehr Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Langzeitbegleitung des 22. Kontingents ISAF. Forschungsbericht September 2017. Herausgegeben vom Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr. Potsdam. Verfügbar über: http://www.zmsbw.de/html/einsatzunterstuetzung/downloads/20190221forschungsberichtseifferthesslebennachafghanistan.pdf; [17.07.2020]

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf; [16.09.2020]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2019a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 – 2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 221. Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf; [22.09.2020]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2019b): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2018 bis 2030. Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_222_Vorausberechnung_Schueler_Abs_2018_2030_gesamt.pdf; [15.09.2020]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2014 bis 2018. Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf; [11.09.2020]

Sell, M. (2020): Politische Bildung in der Mobilen Jugendarbeit. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 247–258.

Sellars, W. (1956): Empiricism and the Philosophy of Mind. In: Feigl, H./Scriven, M. (Hrsg.): Minnesota Studies in the Philosophy of Science, 1. Jg., H. 3, S. 253–329.

Sellner, M. (2017): Identitär! Geschichte eines Aufbruchs. Schnellroda.

Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018). Verfügbar über: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf; [28.08.2020]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar & Berlin. Verfügbar über: https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/berliner_bildungsprogramm_2014.pdf; [20.10.2020]

Sethe, P.: Leserbrief SPIEGEL, 5. März 1965, vgl. SPIEGEL 34/1966 15. August 1966, S. 12.

Seyfert, R./Roberge, J. (2017): Algorithmuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim & Basel.

Silber, M. D./Bhatt, A. (2007): Radicalization in the West: The Homegrown Threat. Verfügbar über: http://sethgodin.typepad.com/seths_blog/files/NYPD_Report-Radicalization_in_the_West.pdf; [10.06.2020]

Simon, B./Klandermans, B. (2001): Politicized Collective Identity. A Social Psychological Analysis. In: American Psychologist, 56. Jg., H. 4, S. 319–331.

Simon, W. (1985): Politische Bildung durch Parteien? Eine Untersuchung zur politischen Bildungsaufgabe der politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.

Simonson, J./Vogel, C./Tesch-Römer, C. (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys. Berlin.

Simonson, J./Vogel, C./Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.dza.de/forschung/fws.html; [23.05.2020]

Sindermann, C./Elhai. J. D./Moshagen, M./Montag, C. (2020): Age, gender, personality, ideological attitudes and individual differences in a person's news spectrum: how many and who might be prone to „filter bubbles“ and „echo chambers“ online? In: Heliyon, 6. Jg., H. 1. Verfügbar über: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7002846/; [22.09.2020]

Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D. (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research Report RR356. Norwich. Verfügbar über: http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf; [23.08.2020]

Sirseloudi, M. (2010): Radikalisierung von europäischen Muslimen: Zwei Erklärungsansätze – Radikalisierungsprozesse in der Diaspora. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 60. Jg., H. 44, S. 39–43. Verfügbar über: https://www.bpb.de/apuz/32425/radikalisierung-von-europaeischen-muslimen-radikalisierungsprozesse-in-der-diaspora; [07.08.2020]

Skrobala, J. (2020): Einsteiger-Guide: Diese zehn Deutschrap-Stars müssen Sie kennen. SPIEGEL ONLINE vom 30.01.2020. Verfügbar über: https://www.spiegel.de/kultur/musik/deutschrap-ein-kleiner-guide-fuer-einsteiger-a-245f2221-47b2-46e6-bb97-27e8102c13df; [15.09.2020]

Slaughter, V./Peterson, C. C. (2012): How conversational input shapes theory of mind development in infancy and early childhood. Access to language and cognitive development. In: Siegal, M./Surian, L. (Hrsg.): Access to language and cognitive development. Oxford & New York, S. 3–22.

Sliwka, A. (2001). Demokratie lernen und leben: Gutachten und Empfehlungen. Band 2: Civic Education. Anglo-amerikanische Ansätze einer Erziehung für Demokratie und Zivilgesellschaft. Weinheim.

Sliwka, A./Nguyen, T. L. (2020): Demokratiepädagogik in der Schule. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Bd 2. Wiesbaden, S. 1247–1259. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage

Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (2013): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden. Verfügbar über: https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-531-18971-0%2F1.pdf; [07.08.2020]

Solidarisch gegen Corona (2020): Die Grundschule in Zeiten sozialer Isolation – Gedanken zum Spagat zwischen leeren und vollen Klassenzimmern. Beitrag von Grundschulpädagogen. 23.05.2020. Verfügbar über: https://solidarischgegencorona.wordpress.com/2020/05/23/die-grundschule-in-zeiten-sozialer-isolation-gedanken-zum-spagat-zwischen-leeren-und-vollen-klassenzimmern/; [05.06.2020].

Sommer, M./Rucht, D./Haunss, S./Zajak, S. (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. ipb working paper 2/2019. Verfügbar über: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf; [15.09.2020]

Sommerey, M. (2010): Die Jugendkultur der Ultras. Zur Entstehung einer neuen Generation von Fußballfans. Stuttgart.

Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken (SJD) (2020a): Unser Selbstverständnis. Verfügbar über: https://www.wir-falken.de/ueber_uns/selbstverstaendnis/index.html; [06.06.2020]

Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken (SJD) (2020b): Veröffentlicht! Verfügbar über: https://www.wir-falken.de/publikationen/index.html; [27.06.2020]

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e. V. (SPI) (Hrsg.) (2010): Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand. Rechtliche und sozialpädagogische Bewertung zu einem Reformprojekt in der Jugendhilfe. München, Online Ausgabe (Orig. 2001). Verfügbar über: https://www.sos-kinderdorf.de/portal/paedagogik/publikationen/sozialraumorientierung-auf-dem-pruefstand-8566; [22.10.2020]

Specht, W. (1979): Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit. Ein stadtteilbezogenes Konzept von Street Work. Neuwied & Darmstadt.

Speit, A. (2012): Projekte und Positionen völkischer Ökologie. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Braune Ökologen. Hintergründe und Strukturen am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns. Berlin, S. 62–75. Verfügbar über: https://www.boell.de/sites/default/files/Braune-Oekologen.pdf; [05.12.2019]

Speit, A. (2018a): APO von rechts? Vorwort. In: Speit, A. (Hrsg.): Das Netzwerk der Identitären. Ideologie und Aktionen der Neuen Rechten, Berlin, S. 9–16.

Speit, A. (2018b): Reaktionärer Klan. Die Entwicklung der Identitären Bewegung in Deutschland. In: Speit, A. (Hrsg.): Das Netzwerk der Identitären. Ideologie und Aktionen der Neuen Rechten. Berlin, S. 17–41.

Speit, A. (2019): Identitäre ohne Zentrum. In: die tageszeitung 13.12.2019. Verfügbar über: https://taz.de/Identitaere-Bewegung-raeumt-Hausprojekt/!5649803/; [26.09.2020]

Spencer, B. (1995): Old and New Social Movements as Learning Sites: Greening Labor Unions and Unionizing the Green. In: Adult Education Quarterly, 46. Jg., H. 1, S. 31–42.

Spier, T. (2011): Wie aktiv sind die Mitglieder der Parteien? In: Spier, T./Klein, M./von Alemann, U./Hoffmann, H./Laux, A./Nonnenmacher, A./Rohrbach, K. (Hrsg.): Parteimitglieder in Deutschland. Wiesbaden, S. 97–119.

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.

Stanat, P./Pant, H. A./Böhme, K. /Richter, D. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergeichs 2011. Münster. Verfügbar über: https://www.km.bayern.de/download/5998_lv_2011_zusammenfassung.pdf; [11.09.2020]

Stärck, A./Wach, K./Zankl, P. (2019): Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung. Wissenschaftliche Begleitung des Teilbereichs im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ Abschlussbericht. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28702_DJI_2019_Demokratie_KiTa_Abschlussbericht.pdf; [02.06.2020]

Statistisches Bundesamt (2016): Bildungsfinanzbericht 2016. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00042457/1023206167004.pdf; [01.07.2020]

Statistisches Bundesamt (2019a): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2018/2019 Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html#sprg233806; [21.09.2020]

Statistisches Bundesamt (2019b): Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/ -innen. Vorläufige Ergebnisse. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/schnellmeldung-ws-vorl-5213103208004.pdf?__blob=publicationFile; [04.09.2020]

Statistisches Bundesamt (2019c): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Angebote der Jugendarbeit. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/angebote-jugendarbeit-5225301179004.pdf?__blob=publicationFile; [17.10.2020]

Statistisches Bundesamt (2019d): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige 2018. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/erzieherische-hilfe-5225112187004.pdf?__blob=publicationFile; [01.08.2020]

Statistisches Bundesamt (2019e): Bildungsfinanzbericht 2019. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206197004.pdf?__blob=publicationFile; [01.07.2020]

Statistisches Bundesamt (2020a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Fachserie 1, Reihe 3. Ergebnisse des Mikrozensus. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/haushalte-familien-2010300197004.pdf?__blob=publicationFile; [15.10.2020]

Statistisches Bundesamt (2020b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2019/2020. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.xlsx?__blob=publicationFile; [11.09.2020]

Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.) (2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.wzb.eu/system/files/docs/sv/iuk/dr2018_bf_pdf_ganzes_buch.pdf; [21.08.2020]

Steffani, W. (1999): Das magische Dreieck demokratischer Repräsentation: Volk, Wähler und Abgeordnete. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen, 30. Jg., H. 3, S. 772–793.

Steffens, G. (Hrsg.) (2007): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster.

Stehr, N. (2017): Wird der Klimawandel die Demokratie übertrumpfen? In: Lehmann, M./Tyrell, M. (Hrsg.): Komplexe Freiheit. Wie ist Demokratie möglich? Wiesbaden, S. 219–235.

Steinbrecher, M. (2019): Die Schule der Nation für den Staatsbürger in Uniform? Der Einfluss militärischer Sozialisation auf politische Einstellungen und politisches Verhalten in Deutschland. In: Steinbrecher, M./Bytzek, E./Rosar, U. (Hrsg.): Identität – Identifikation – Ideologie. Analysen zu politischen Einstellungen und politischem Verhalten in Deutschland. Wiesbaden, S. 1–56.

Steinmeier, F.-W. (2019): Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei der Eröffnung der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 18. November 2019 in Hamburg. Verfügbar über: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2019/11/191118-Hochschulrektorenkonferenz-HH.pdf?__blob=publicationFile; [04.09.2020]

Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.) (2019): Nachwuchsquoten in Parteien und Parlamenten. Warum die Mitbestimmung junger Menschen durch Quoten sinnvoll ist. Stuttgart. Verfügbar über: https://generationengerechtigkeit.info/wp-content/uploads/2019/02/PP-Nachwuchsquoten_2019.pdf; [24.09.2020]

Stoppa T. M./Wray-Lake, L./Syvertsen, A. K./Flanagan, C. (2011): Defining a Moment in History: Parent Communication with Adolescents About September 11, 2001. In: Journal of Youth Adolescence, 40. Jg., H. 12, S. 1691–1704.

Stöver, B. (2010): Der Kalte Krieg 1947 bis 1991. Geschichte eines radikalen Zeitalters. München. 2. Auflage

Strathmann, M. (2018): Gegen den Hass im Netz. Verfügbar über: www.bpb.de/dialog/netzdebatte/264098/gegen-den-hass-im-netz; [14.08.2020]

Strohmer, J. (2015): Müsst ihr immer streiten? Soziale Konflikte und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In: klein&groß, H. 11, S. 6–10.

Stübler, P. (2020): „Ich hass‘ die halt einfach!“ Überlegungen zum Umgang mit ablehnenden Haltungen in der Mobilen Jugendarbeit. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 357–372.

Stumpp, G./Üstünsöz-Beurer, D./Walter, S./Beulich, F./Bolay, E. (2009): Wirkungseffekte Mobiler Jugendarbeit in Stuttgart (WIMO). Eine empirische Studie. Stuttgart Evangelische Gesellschaft Stuttgart e.V., Caritasverband für Stuttgart e.V., Dachverband Mobile Jugendarbeit Stuttgart. Verfügbar über: https://www.ismo-online.de/logicio/client/ismo/file/downloads/Studie_Stumpp_WIMOErgebnisbericht_2009.12.02.pdf; [28.01.2020]

Sturm, M. (2019): „Neutralität“ als Kampfbegriff. Herausforderungen für die politische Bildung in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 50. Jg., H. 1, S. 37–40.

Sturzenhecker, B. (2004): Chancen, Probleme und Wege der Kooperation von Offener Jugendarbeit und Schule. In: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Kooperation Offene Jugendarbeit und Schule – Dokumentation und Handreichung. Kiel. Verfügbar über: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kinderJugendhilfe/Downloads/jugendhilfe_Jugendarbeitsozialarbeit_Kooperation_OffeneJugarbSchule.pdf?__blob=publicationFile&v=1; [21.12.2019]

Sturzenhecker, B. (2011): Demokratiebildung. Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. S. 131–146. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Sturzenhecker, B. (2013): Politische Bildung konkret. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. S. 439–444. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Sturzenhecker, B. (2014): Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden, S. 225–236.

Sturzenhecker, B. (2017): Politische Bildung in der Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Schule. In: Transferstelle politische Bildung: Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule Jahresbroschüre der Transferstelle für politische Bildung 2017. Essen, S. 61–64. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/17-kooperationen/mitteilung/artikel/jahresbroschuere-2017-gemeinsam-staerker-kooperationen-zwischen-ausserschulischer-politischer-b/; [24.07.2020]

Sturzenhecker, B. (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Bd. 2. Wiesbaden, S. 1261–1271.

Sturzenhecker, B./Deinet, U. (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden. S. 693–712.

Sturzenhecker, B./Deinet, U. (2019): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Bd. 1, Wiesbaden, S. 693–712.

Sturzenhecker, B./Knauer, R./Richter, E./Rehmann, Y. (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Hamburg. Verfügbar über: https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/evaluation-detmold.pdf; [01.10.2010].

Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2016): Demokratie ist machbar – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim & Basel, S. 187–203.

Sulzer, A./Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertise 15. München. Verfügbar über: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf; [20.20.2020]

Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2003): The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Nr. RBX15-03. Oxford & London. Verfügbar über: http://generic.surestart.org/pdfdir/news6.pdf; [01.10.2020].

Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust-Siehl, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 154–167.

Katholische Landjugendbewegung Deutschlands (KLJB)/Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland (2020): Tacheles! Ein Projekt, das klare Kante zeigt! Verfügbar über: http://www.projekt-tacheles.de/index.php/tacheles-item/ueber-das-projekt; [27.06.2020]

Taggart, P. (2004): Populism and representative politics in contemporary Europe. In: Journal of Political Ideologies, 9. Jg., H. 3, S. 269–288.

Tarrow, S. (1998): Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics. Cambridge.

Taumoepeau, M./Ruffman, T. (2006): Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. In: Child development, 77. Jg, H. 2, S. 465–481. Verfügbar über: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x; [23.08.2020]

Teichler, U. (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim & Basel, S. 8–24.

Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim & München.

Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 6, S. 969–984.

Tenorth, H.-E. (2007): Bildung. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel, S. 92–95.

Teufel, E. (Hrsg.) (1996): Was hält die moderne Gesellschaft zusammen? Frankfurt a. M.

Teune, S. (2008): „Gibt es so etwas überhaupt noch?“ Forschung zu Protest und sozialen Bewegungen? In: Politische Vierteljahresschrift, 49. Jg., H. 3, S. 528–547.

Teune, S. (2012): Das produktive Moment der Krise. Platzbesetzungen als Laboratorien der Demokratie. In: WZB-Mitteilungen, H. 137, S. 32–34. Verfügbar über: https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2012/f-17358.pdf; [15.09.2020].

Textor, M. R. (1999): Familienbildungsstätten: Aufgaben, Situation und Probleme. In: Stimme der Familie 1999, 46 (1/2), S. 9–11. Verfügbar über: https://www.ipzf.de/familienbildungsstaetten.html; [11.02.2020]

The Electoral Commission (2004): Equal access to electoral procedures. Good practice guidance. Verfügbar über: https://www.electoralcommission.org.uk/sites/default/files/electoral_commission_pdf_file/GoodPracticeequalaccess-finalversion_11561-9041__E__N__S__W__.pdf; [15.03.20]

Thiel, T. (2019): Utopien, Stadtentwicklung und politische Bildung mit Minecraft und Minetest. In: Jantschek. O./Lorenzen, H. (Hrsg.). UTOPIEN! Praxiskonzepte für eine kritische, innovative und zukunftsfähige politische Jugendbildung. Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Jahrbuch 2019. Berlin, S. 56–57.

Thiessen, B. (2007): Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Expertise.pdf; [10.10.2020]

Thimmel, A. (2013). Internationale Bildung – Internationale Jugendbildung. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung: Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach/Ts., S. 403–416.

Thimmel, A. (2016): Die politische Dimension in der internationalen Jugendarbeit. In: Böttger, D./Frech, S./ Thimmel, A. (Hrsg.): Politische Dimensionen internationaler Begegnungen. Schwalbach/Ts., S. 61–74.

Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.) (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.

Thimmel, A./Riß, K. (2006): Evaluationsbericht zum GEMINI-Verbundprojekt „Politik und Partizipation in der Ganztagsschule“. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/datenbank/#/d161; [24.07.2020]

Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel & Berlin.

Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin.

Tillmann, A. (2017): Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten. In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 116–125. Verfügbar über: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10111_Medienkompetenz_ba_0.pdf; [10.09.2020]

Tillmanns, G. (2019): „Greta ist ein Vorbild für uns alle“. In: Grevenbroicher Zeitung, 31.08.2019. Verfügbar über: https://rp-online.de/nrw/staedte/juechen/greta-thunberg-von-hochneukirch-christina-schliesky-gruendete-fridays-for-future-gruppen_aid-45370323#successLogin; [15.09.2020]

Timmermanns, S./Thomas, P. M./Uhlmann, C. (2017): Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann: Ergebnisse der LSBT*Q-Jugendstudie „Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?“. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.hessischer-jugend-ring.de/fileadmin/user_upload/pdf/Dokumentation/LSBTQ_Jugendstudie_Publikation_20171127_gesamt_web.pdf; [15.09.2020]

Tomasello, M. (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin.

Torney-Purta, J./Wilkenfeld, B./Barber, C. (2008): How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights. In: Journal of Social Issues, 64. Jg., H. 4, S. 857–880.

Tossmann, H. P./Jonas, B./Tensil, M. D. (2008): Evaluation der Streetwork und der mobilen Jugendarbeit in Berlin. Ergebnisbericht. Frankfurt a. M.

Touraine, A. (1981): The voice and the eye: An analysis of social movements. Cambridge.

Toyka-Seid, C. (2019): Zwei Jahre „Empowered by Democracy“ – Jugendliche berichten. Bundesauschuss. Politische Bildung (Hrsg.). Verfügbar über: https://empowered-by-democracy.de/wp-content/uploads/2019/09/PJB_EbD_Broschu%CC%88re_web_doppelseiten_110919-1.pdf; [21.10.2020]

Transfer für Bildung e. V. (2019a): Topographie der Praxis politischer Bildung. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis/; [21.10.2020]

Transfer für Bildung e. V. (2019b): Landkarte der Forschung zur politischen Bildung. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte/; [21.10.2020]

Transferstelle politische Bildung (2017): Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule Jahresbroschüre der Transferstelle für politische Bildung 2017. Essen. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/17-kooperationen/mitteilung/artikel/jahresbroschuere-2017-gemeinsam-staerker-kooperationen-zwischen-ausserschulischer-politischer-b/; [24.07.2020]

Tratschin, L. (2016): Protest und Selbstbeschreibung. Selbstbezüglichkeit und Umweltverhältnisse sozialer Bewegungen. Bielefeld.

Tremmel, J./Rutsche, M, (Hrsg.) (2015): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden.

Trumann, J. (2013): Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.

TU Berlin (2020): Diversitätsstrategie – Chancengleichheit an der Technischen Universität Berlin. Berlin. Verfügbar über: https://www.tu-berlin.de/fileadmin/a70100710_gleichstellung/Gleichstellungscontrolling/Diversit%C3%A4tsstrategie_TU_Berlin.pdf; [20.08.2020]

Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage

Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S. (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage

Tutić, A./Hermanni, H. v. (2018): Sozioökonomischer Status, Deprivation und die Affinität zur AfD – Eine Forschungsnotiz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 70. Jg., H. 2, S. 275–294. Verfügbar über: https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-018-0523-0; [07.08.2020]

Urig, T. (2019): Es geht um echte Partizipation! Politische Bildung mit „bildungsbenachteiligten“ Jugendlichen. In: Jugendsozialarbeit aktuell, Nr. 179, September 2019, S. 1–4. Verfügbar über: http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/web.nsf/id/li_jsaaktuell17919.html; [24.07.2020]

Urig, T. (2020): Nur mit echter Partizipation und Freiräumen kann es gelingen: Jugendsozialarbeit als politische Bildung. In: Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen (LAG JAW) (2020): Alle sind gefragt! Demokratiebildung und Partizipation in der Jugendsozialarbeit. Heft 1/2020. Hannover, S. 10–14. Verfügbar über: http://nord.jugendsozialarbeit.de/downloads-neuigkeiten/download-single/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=360&cHash=636ca7efd250a271a1b239493e434824; [24.07.2020]

Vandell, D. L./Belsky, J./Burchinal, M./ Steinberg, L./Vandergrift, N./NICHD Early Child Care Research Network (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of early child care and youth development. Child Development, 81. Jg., H. 3, S. 737–756.

Varwick, J. (2020) Von Leistungsgrenzen und Trendwenden. Was soll und kann die Bundeswehr? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 70. Jg., H. 16–17, S. 31–37.

ver.di (2018): Bildung & Ausbildung. Weiterbildung ist eine Frage sozialer Gerechtigkeit. Ein Recht auf Bildung. 26. September 2018. Verfügbar über: https://www.verdi.de/themen/bildung-ausbildung/++co++cb4fd120-c17e-11e8-96a7-525400b665de; [20.10.2020]

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. – vbw (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten des Aktionsrates Bildung. Münster. Verfügbar über: https://www.aktionsrat-bildung.de/; [31.07.2020]

Verfassungsgerichtshof für das Land Baden-Württemberg (2016): Urteil vom 14.11.2016 – 1 VB 16/15. Verfügbar über: https://verfgh.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-verfgh/dateien/161114_1VB16-15_Urteil.pdf; [17.09.2020]

Vester, M. (1997): Kapitalistische Modernisierung und gesellschaftliche (Des-)Integration. Kulturelle und soziale Ungleichheit als Problem von „Milieus“ und „Eliten“. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a. M., S. 149–206.

Vierhaus, H.-P. (1991): Die Identifizierung von Staat und Parteien – eine moderne Form der Parteidiktatur? In: Zeitschrift für Rechtspolitik, 24. Jg., H. 12, S. 468–476.

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin. Verfügbar über: https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=1013294; [09.01.2020]

Virchow, F. (2006): Dimensionen der „Demonstrationspolitik“ der extremen Rechten in Deutschland. In: Klärner, A./Kohlstruck, M. (2006): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland. Hamburg, S. 68–101.

Vogel, C./Simonson J. (2017): Freiwilligendienste als eine Form des freiwilligen Engagements. In: Simonson, J./ Vogel, C./Tesch-Römer, C. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Wiesbaden.

Vogelsperger, C. (2016): Alltagspartizipation von Kindern in der Krippe. Eine qualitative Studie zu von Pädagog_innen vorgesehenen Möglichkeiten der Alltagspartizipation von Kindern in der Krippe und deren Umsetzung in der alltäglichen Praxis. Graz. Verfügbar über: https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/1469951?originalFilename=true; [20.10.2020]

Voigt, J./Pommerening, M./Büttner, M./Sturzbecher, D. (2018): Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure. Potsdam. Verfügbar über: https://fiz-mts.com/wp-content/uploads/2018/06/Projektbericht-BMFSFJ-Demokratief%C3%B6rderung-im-Jugendalter-end.pdf; [16.07.2020]

Voigts, G. (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen, Berlin & Toronto.

Voigts, G. (2019): Inklusion in der Kinder-und Jugendarbeit zwischen Vision und Wirklichkeit. Ein Zwischenresümee. In: Thiessen, B./Dannenbeck, C./Wolff, M. (Hrsg.) (2019): Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken. Wiesbaden, S. 131–144.

Volberg, S./Pothmann, J. (2017): Die Internationale Jugendarbeit im Spiegel der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Analysen auf Basis der amtlichen Daten 2015. Verfügbar über: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Aktuelles/Publikationen/Datenreport_1.0_IJAB.pdf; [21.10.2020]

Volk, C. (2013): Zwischen Entpolitisierung und Radikalisierung – Zur Theorie von Demokratie und Politik in Zeiten des Widerstands. In: Politische Vierteljahresschrift, 54. Jg., H. 1, S. 75–110.

Volk, C. (2014): Ziviler Ungehorsam in modernen Demokratien. Eine Nachlese in demokratietheoretischer Absicht. In: sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 2. Jg., H. 2, S. 137–142. Verfügbar über: https://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/issue/view/28/9; [26.09.2020]

Volkmer, M./Werner, K. (Hrsg.) (2020): Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perpsektiven für die Zukunft. Bielefeld.

Vom Orde, H./Durner, A. (2019): Grunddaten Jugend und Medien 2019. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen. München. Verfügbar über: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grundddaten_Jugend_Medien.pdf; [22.09.2020]

Voß, G./Pongratz, H. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölnische Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., H. 1, S. 131–158.

Wach, K./Berg-Lupper, U./Peyk, S./Ebner, S./Schüle-Tschersich, M. (2014): Evaluation des Kinder- und Jugendplan des Bundes. Endbericht zum KJP-Förderprogramm „Allgemeine Politische Bildung“ (P 01.01). München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/KJP-Evaluation_Endbericht_P1.pdf; [24.10.2020]

Wächter, F./Zinser, C. (2006): Evaluation Projekt P – Ergebnisse quantitativer und qualitativer Befragungen. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/BerichtEvaluationProjektP.pdf; [21.10.2020]

Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim & Basel.

Wagenknecht, P. (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, J./Klesse, C./Wagenknecht, P./Fritzsche, B./Hackmann, K. (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden. S. 17–34.

Wagner, P. (2012): Thesen zum Verhältnis von Inklusion und Partizipation. Fachtagung Baustelle Inklusion 2012: Inklusion und Partizipation. Verfügbar über: https://baustelle2012.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/2-Beitrag_Wagner.pdf; [09.01.2020]

Waldmann, K. (2020): Die Entwicklung der Landschaft der außerschulischen politischen Jugendbildung in Deutschland seit 1990. Expertise für die Kommission zum 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung: „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb;

Walper, S./Langmeyer, A./Wendt, E.-V. (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim & Basel, S. 364–392. 8. vollständig überarbeitete Auflage

Walter, C. (2019): Die Bundeswehr und ihr Umgang mit Rechtsextremismus. In: Meisner, M./Kleffner, H. (Hrsg.): Extreme Sicherheit. Rechtsradikale in Polizei, Verfassungsschutz, Bundeswehr und Justiz. Freiburg im Breisgau, S. 260–271.

Walter, F. (2009): Im Herbst der Volksparteien? Eine kleine Geschichte von Aufstieg und Rückgang politischer Massenintegration. Bielefeld.

Walter, F. (2013): Bürgerlichkeit und Protest in der Misstrauensgesellschaft. Konklusion und Ausblick. In: Walter, F./Marg, S. (Hrsg.): Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen? Hamburg, S. 301–343.

Walter, F. (2018): Die SPD. Biographie einer Partei. Reinbek bei Hamburg. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe

Walter, F./Dürr, T. (2000): Die Heimatlosigkeit der Macht. Wie die Politik in Deutschland ihren Boden verlor. Berlin.

Walter, P. (2007): Adult Learning in New Social Movements: Environmental Protest and the Struggle for the Clayoquot Sound Rainforest. In: Adult Education Quarterly, 57. Jg., H. 3, S. 248–263.

Walther, A. (2011): Handeln junger Frauen und Männer in der Öffentlichkeit – Partizipation oder Nicht-Partizipation? Internationaler Forschungsstand und theoretische Überlegungen. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim & München, S. 203–235.

Wanner, M. (2015): Die mediale Darstellung der Bundeswehr. In: Biehl, H./Schoen, H. (Hrsg.): Sicherheitspolitik und Streitkräfte im Urteil der Bürger. Theorien, Methoden, Befunde. Wiesbaden, S. 179–206.

Watamura, S. E./Phillips D. A./Morrissey T. W./McCartney, K./Bub K. (2011): Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. In: Child Development, 82. Jg., H. 1 (Sonderheft), S. 48–65.

Watermann, R./Thurn, S./Tillmann, K.-J./Stanat, P. (2005): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim & München.

Webb-Williams, J. (2006): Self-efficacy in the primary classroom: An investigation into the relationship with performance. Warwick. Verfügbar über: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166271.htm; [24.08.2020]

Weber, M. (1999): Politik als Beruf. Mit einem Vorwort von Robert Leicht. Frankfurt a M.

Wedekind, H./Daug, M. (2007): Vita gesellschaftlichen Engagements. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und Engagement bis ins Erwachsenenalter. Berlin. Verfügbar über: https://www.kinder-beteiligen.de/dnld/fruehepartizipationundengagementimalter.pdf; [01.10.2020]

Wedekind, J. (2013): MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In: Reinmann, G./Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Norderstedt, S. 45–62.

Weeden, K. A./Cornwall, B. (2020): The Small-World Network of Collage Classes: Implication for Epidemic Spread on a University Campus. In: Sociological Science, 7. Jg., S. 222–241.

Wegener, C. (2007): Rap im Kontext sozialer Benachteiligung. Alltagskultur und subjektive Deutung. Verfügbar über: https://fsf.de/data/hefte/ausgabe/40/wegener074_tvd40.pdf; [15.09.2020]

Wehling, E. (2016). Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln.

Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Weigel, L./Scholl, M. (2020): In Vielfalt vereint gegen die Angriffe der AfD. In Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 2. Jg., H. 1, S. 119–127

Weisberg, H. F. (1980): A multidimensional conceptualization of party identification. In: Political Behavior, 2. Jg., H. 1, S. 33–60.

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

Weißeno, G./Götzmann, A./Weißeno, S. (2016): Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. In: Transfer Forschung – Schule, H. 2, S. 162–172. Verfügbar über: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/65865; [14.09.2020]

Welton, M. (1993): Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as learning Sites. In: Adult Education Quarterly, 43. Jg., H. 3, S. 152–164.

Welzer, H./Moller, S./Tschuggnall, K. (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a. M.

Wendt, P.U. (2018): „In der Politik ist das jetzt angekommen!“ Teilhabeorientierte Jugendarbeit in ländlichen Großgemeinden und Kleinstädten. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 66. Jg., H. 3, S. 111–121.

Werckmeister, O. K. (1989): Zitadellenkultur. Über die schöne Kunst des Untergangs in den achtziger Jahren. München & Wien.

Werner, R. (2017): Interkulturelle Öffnung in der Jugendverbandsarbeit. Umgestaltung von Engagementstrukturen für neue Zielgruppen. In: Groß, T./Huth, S./Jagusch, B./Klein, A./Naumann, S. (Hrsg.): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft. Frankfurt a. M., S. 140–147.

Wertfein, M./Wirts C./Wildgruber A. (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kinder. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. München.

Wetzelhütter, D./Paseka, A./Bacher, J. (2013): Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Fahrenwald, C./Macha, H. (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 157–166.

Wiarda, J.-M. (2019): Karlsruhe, bitte urteilen! Verfügbar über: https://www.jmwiarda.de/2019/05/29/karlsruhe-bitte-urteilen/; [11.08.2020]

Widmaier, B. (2011): Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und Politische Bildung. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 45–64.

Widmaier, B. (2013): Partizipation und Jugendbildung. In Hafeneger, B. (2013): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach/Ts., S. 455–73.

Widmeier, B. (2016): Internationale Jugendarbeit und non-formale politische Bildung. In: Böttger, D./Frech, S./Thimmel, A. (Hrsg.): Politische Dimensionen internationaler Begegnungen. Schwalbach/Ts., S. 48–61.

Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.

Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn.

Wiesendahl, E. (1996): Parteien als Instanzen der politischen Sozialisation. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 401–424.

Wiesendahl, E. (2001): Keine Lust mehr auf Parteien: Zur Abwendung Jugendlicher von den Parteien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Bd. 51, H. 10, Bonn, S. 7–19.

Wiesendahl, E. (2012): Partizipation und Engagementbereitschaft in Parteien. In: Mörschel, T./Krell, C. (Hrsg.): Demokratie in Deutschland. Zustand – Herausforderungen – Perspektiven. Wiesbaden, S. 121–157.

Wiesendahl, E. (2013): Kein Frischblut mehr. Anmerkungen zur Erforschung der Nachwuchskrise der Parteien. In: von Alemann, U./Morlok, M./Spier, T. (Hrsg.): Parteien ohne Mitglieder? Schriften zum Parteienrecht und zur Parteienforschung, Band 46. Baden-Baden, S. 79–125.

Wiktorowicz, Q. (2005): Radical Islam rising. Muslim extremism in the West. Lanham.

Wiktorowicz, Q. (2006): „Anatomy of the Salafi Movement“. In: Studies in Conflict and Terrorism, 29. Jg., H. 3, S. 207–239.

Wilner, A. S./Dubouloz, C-J. (2011): Transformative Radicalization: Applying Learning Theory to Islamist Radicalization. In: Studies in Conflict & Terrorism, 34. Jg., H. 5, S. 418–438.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Fachbereich 1 (WD 1) (2006): Geschichte, Struktur und Wirken der politischen Stiftungen in der Bundesrepublik Deutschland. Ausarbeitung. WD 1 - 164/06. Verfügbar über: http://www.bundestag.de/blob/412014/9ecd48358f1c2ea367f08961cdf5d7eb/wd-1-164-06-pdf-data.pdf; [10.07.2020]

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2005): Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim & München.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2016): Migration und Familie. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/83738/889bf8299d1ca2d70ec8a271113aaba8/kurzfassung-migration-und-familie-2016-data.pdf; [05.08.2020]

Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen (Drs. 7118-18). München. Verfügbar über: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf [21.10.2020]

Witt, K. (2018/2017): Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Verfügbar über: https://www.kubi-online.de/artikel/politische-bildung-kulturellen-jugendbildung; [20.10.2020]

Wittig, J. (2016): Kinder und vorpolitische Beteiligung: Partizipatives Demokratie-Lernen von Anfang an. In: Tremmel, J./Rutsche, M. (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden, S. 75–102.

Wittmann, M./Kampermann, K. (2008): Mobile Jugendarbeit: Konzept und Verwirklichung. Eine Analyse am Beispiel der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart, mit besonderem Blick auf die Sicht der Adressatinnen und Adressaten. Tübingen, Verfügbar über: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43735/pdf/Sammelmappe_Band_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y; [01.07.2020]

Witzel, M. (2020): Interkulturelle Öffnung durch Teilhabe. Verbandliche Jugendarbeit in der postmigrantischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Wohnig, A. (2017a): Mit Kooperationen politischer Bildung politische Aktion ermöglichen. Potenziale und Herausforderungen. In: Transferstelle politische Bildung: Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Essen, S. 35–40. Verfügbar über: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2017-TpB-Kooperationen-web.pdf; [14.09.2020]

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

Wolf, K. (2002): Hilfen zur Erziehung. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & München, S. 631–645.

Wolfert, S./Leven, I. (2019): Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineindergreifen. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim & Basel, S. 213–246.

Wolfert, S./Quenzel, G. (2019): Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim & Basel, S. 133–161.

Wolfsteiner, A. (2017): Mentale Technologien und die Künste der Immersion. Vortrag im Rahmen des neunten kulturpolitischen Kongresses 2017: Welt.Kultur.Politik: Kulturpolitik und Globalisierung. Berlin. Verfügbar über: https://www.kupoge.de/kongress/2017/dokumente.html; [30.10.2018]

Wörz, S. (2019): Politisiert bis in die Haarspitzen. In: die tageszeitung, 08.08.2019. Verfügbar über: https://taz.de/Der-Hausbesuch/!5610759/; [26.09.2020]

Wustmann Seiler, C./Müller, E./Simoni, H. (2017): The protective role of childcare quality for behavioral ajustment in 3-to 5-year old children. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 49. Jg., H. 1, S. 1–10. Verfügbar über: https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/0049-8637/a000162; [24.08.2020]

Wygotski, L. S. (1980): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, D. B. (Hrsg.): Psychologie des Spiels. Schriftenreihe International Cultural-historical Human Sciences, 34. Berlin, S. 441–465.

YouGov (2017): Politische Jugendstudie von Bravo und YouGov. Hamburg.

Zacharias, W. (2004): Spiel bildet. Netzwerke für Spiel und Kultur. Krakau. 23rd ICCP World Play Conference. Verfügbar über: http://professorium.de/wp-content/uploads/2015/12/spiel-bildet-wolfg.-zacharias.pdf; [18.12.2019]

Zajak, S. (2011): Weniger Demokratie trotz mehr Partizipation. Zum Bedeutungswandel politischer Beteiligung im Mehrebenensystem. In: Vorgänge, 50. Jg., H. 2, S. 85–94.

Zajak, S./Rucht, D./Haunss, S./Sommer, M. (2019): Fridays for Future. Eine neue Protestgeneration? Ergebnisse einer Befragung von Demonstrierenden am 15. März 2019 in Berlin und Bremen. Verfügbar über: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/03/Befragung_Fridays-for-Future_online.pdf; [15.09.2020]

Zakrzewski, T. (2013): Wehrhafte Demokratie. Verfügbar über: https://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/extremismus-bei-uns/wehrhafte-demokratie; [02.06.2020]

Zankl, P. (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München. Verfügbar über: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf; [14.09.2020]

Zankl, P. (2019): Fort- und Weiterbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Bedeutung und empirische Befunde. In: deutsche jugend, 67. Jg., H. 7–8, S. 313–321.

Zehe, M./Görtler, M. (2002): Verbandliche Jugendarbeit im Landkreis Bad Kissingen: Bestandserhebung – Bedarfsermittlung – Maßnahmenempfehlungen. Bamberg.

Zentrum für Innere Führung (ZInFü) (2018): Jahresbericht. Koblenz.

Zick, A. (2019): Menschenfeindliche Vorurteile. In: Möller, K./Neuscheler, F. (Hrsg.): „Wer will die hier schon haben?“ Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Bonn, S. 53–74.

Zick, A./Berghan, W./Mokros, N. (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In: Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 53–116.

Zick, A./Klein, A. (2014): Fragile Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn. Verfügbar über: https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=40929&token=719ef66b0d41a85cb3f28903fe70d9b6d31cc3be; [24.09.2020]

Zick, A./Krause, D./Küpper, B. (2016): Rechtspopulistische und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. In: Zick, A./Küpper, B./Krause, D.: Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn, S. 111–142.

Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn.

Ziegler, M. (2000): Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie. Wien, Köln & Weimar.

Zimmermann, E./König, F. (2018): Wie wirkt politische Bildung? Wege zur Erfassung von Wirkungen und Wirkungsbedingungen in der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung, 8. Jg., H. 3, S. 22–26.

Zinn, S. (2020): Familienleben in Corona-Zeiten. Spotlights der SOEP-CoV Studie (1), 21.06.2020. Verfügbar über: https://www.soep-cov.de/Spotlight_1/; [15.09.2020]).

Zöller, N./Vögtle, A. (2020): Clubarbeit in der Mobilen Jugendarbeit. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V. (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Berlin, S. 211–221.

Zöllner, J. E. (2019). Die Verantwortung der Wissenschaft. In: Hinsch, W./Eggers, D. (Hrsg.): Öffentliche Vernunft? Berlin & Boston, S. 11–20. Verfügbar über: https://doi.org/10.1515/9783110614244-003; [29.09.2020]

Züchner, I. (2017): Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung. Diskussionen, Herausforderungen und Perspektiven. In: Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): Gemeinsam stärker?! Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung. Essen, S. 27–34.

Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 267–290.

Zürn, M. (2020): „Es ist die Stunde der Exekutive“. Rechte Strömungen verlieren in der Coronakrise deutlich an Zustimmung. Der Experte Michael Zürn glaubt aber nicht, dass das so bleiben wird. In: die tageszeitung, 14.04.2020. Verfügbar über: https://taz.de/Politologe-ueber-autoritaeren-Populismus/!5675920/; [19.09.2020].

Zurstrassen, B. (2010): Das Unterrichtsfach Politik in der Lernfelddidaktik. Entwicklung eines politisch reflektierten Professionsverständnisses als Aufgabe der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 62. Jg., H. 2, S. 51–53.

Zurstrassen, B. (2012): Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch. Bonn, S. 9–31.

23 Anhänge

23.1 Liste der Expertisen

Dr. Helle Becker
Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13)

Prof. Dr. phil. Uwe Bittlingmayer und Jürgen Gerdes/Gökcen Yüksel
Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen

Dr. Hans Brügelmann (Prof. em.)
Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern

Apl. Prof. Dr. Dagmar Bussiek und Dr. Maja Bächler
Politische Bildung in der Bundeswehr

CAMINO – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH
Fort-und Weiterbildung für pädagogisches Fachpersonal in Kita, Krippe und Hort im Bereich „Demokratische Bildung“

Stefan Dengel
Zivilgesellschaftliche Verantwortung für die politische Bildung in der Bundeswehr. Hintergründe und methodische Ansätze des Engagements des Bundes der deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) für junge Soldat*innen

Dr. Jaana Eichhorn
Jugendfreiwilligendienste – Orte politischer Bildung

Dr. Thorsten Hippe und Prof. Dr. Reinhold Hedtke unter Mitarbeit von Dr. Niklas Hellmich
Politische Bildung und Demokratie-Lernen in der Sekundarstufe. Curriculumanalyse für den Bereich Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche in den Fächern der sozialwissenschaftlichen Bildung

Prof. Dr. Birgit Jagusch
Politische Jugendbildung in und durch Vereine von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte (VJM)

Dr. Christine M. Klapeer
Lernprozesse und Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen in LSBTTIQ*-Bewegungskontexten

Dr. Alexandra Kurth
Aktivitäten rechter/rechtsextremer Gruppierungen im Bereich politische Bildung mit besonderem Fokus auf die Burschenschaften der Deutschen Burschenschaft (DB)

Jasmin Maschke und Sarah Hammes
Gewerkschaftspolitische Jugendbildung

Regina Piontek und Helmolt Rademacher unter Mitwirkung von Timm Benjamin Schützhofer
Demokratiebildung in der dritten Phase der Lehrer*innenausbildung

Michael Priebe
Demokratische Prozesse in Institutionen früher Bildung

Nadine Salihi
Perspektiven junger Menschen zum Thema „Demokratiebildung und politische Bildung“. Sekundärauswertung von Jugendbeteiligungsprozessen.

Christopher Schmitz
Technische Kontingenzen, soziale Aporien, diskursive Konfusionen. Kontextbedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Protest und Engagement in digitalen Umwelten

Klaus Waldmann
Die Entwicklung der Landschaft der außerschulischen politischen Jugendbildung in Deutschland seit 1990

23.2 Abkürzungsverzeichnis

a. a. O.	am angeführten Ort
Abs.	Abschnitt/Absatz
AdB	Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten
aej	Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland
AfD	Alternative für Deutschland
AGJF	Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugend- und Familienbehörden und auch Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e. V.
AID:A	Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten
AJ(S)A	Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit
AkA	Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen
ALLBUS	Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften
allg.	allgemein
AO	Abgabenordnung
ARD	Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland
Art.	Artikel
Attac	Globalisierungskritische Nichtregierungsorganisation, deren Name ursprünglich zurückgeht auf die französische Association pour la Taxation des Transactions financières pour l'Aide aux Citoyens (dt.: Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen im Interesse der Bürgerinnen und Bürger)/seit 2009: Association pour la Taxation des Transactions financières et pour l'Action Citoyenne
AWO	Arbeiterwohlfahrt
Azubis	Auszubildende/Auszubildender
BA	Bachelor
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAAINBw	Bundesamt für Ausrüstung, Informationstechnik und Nutzung der Bundeswehr
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BAG KJS	Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
bap	Bundesausschuss politische Bildung e. V.
BDKJ	Bund der Deutschen Katholischen Jugend
bes.	besonders
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BFD	Bundesfreiwilligendienst
BFH	Bundesfinanzhof
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
Bitkom	Digitalverband Deutschland
BKA	Bundeskriminalamt
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

BLS	Basislehrgang Stabsoffizier
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (bis 14. März 2018: Bundesministerium des Innern)
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit
BMVg	Bundesministerium der Verteidigung
BMZ	Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BPoC	Black and Person of Color
BRD	Bundesrepublik Deutschland
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
BT-Dr.	Bundestagsdrucksache
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V.
BUNDjugend	Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUNDjugend)
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Autorisierte Sammlung der wichtigen Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BWL	Betriebswirtschaftslehre
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CDU	Christlich Demokratische Union
CGB	Christlicher Gewerkschaftsbund Deutschlands
CM	Commitee of Ministers of the Council of Europe (dt.: Ministerkomitee des Europarats)
COVID-19	Corona Virus Disease 2019 (Coronavirus-Krankheit-2019)
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
d. h.	das heißt
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
dbb	beamtenbund und tarifunion (früher: Deutscher Beamtenbund)
DBJR	Deutscher Bundesjugendring
DDR	Deutsche Demokratische Republik (von 1949 bis 1990)
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DFL	Deutsche Fußball Liga
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGB-JBS	DGB Jugendbildungsstätte
DIDF	Föderation Demokratischer Arbeitervereine e. V.
DIVSI	Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
DLL	Demokratie Leben Lernen
DPSG	Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
Drs.	Drucksache

dsj	Deutsche Sportjugend
DVPB	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung
DVU	Deutsche Volksunion
DWJ	Deutsche Wanderjugend
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
e. V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
EDC	Education for Democratic Citizenship
EOTO e. V.	Each One Teach One e. V.
Erasmus	Bildungsprogramm der EU für den Hochschulbereich
ESS	European Social Survey
et	Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
EUDEC	European Democratic Education Community
EUV	Vertrag über die Europäische Union (EU-Vertrag)
f.	folgende Seite
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FDP	Freie Demokratische Partei
FES	Friedrich-Ebert-Stiftung
ff.	folgende Seiten
FH	Fachhochschule
FiBS	Forschungsinstitut für Bildungs- und Soialökonomie
FNS	Friedrich-Naumann-Stiftung
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
Forsa	Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analyse
franz.	französisch
FSF	Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FSK	Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft
FSM	Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstanbieter
FüAkBw	Führungsakademie der Bundeswehr
fzs	freier zusammenschluss von student*innenschaften e. V.
G20	Gruppe der wichtigsten Industrie- und Schwellenländer sowie der Europäischen Union
G8	Gruppe der acht führenden Industrieländer (G7 plus Russland)
GEMINI	Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GEZ	ARD ZDF Deutschlandradio Beitragsservice (bis 2012: Gebühreneinzugszentrale)
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
ggü.	gegenüber
GIP	German Internet Panel
GIPS	Griechenland, Italien, Portugal, Spanien
GLES	German Longitudinal Election Study

GMBI	Gemeinsames Ministerialblatt (hrsg. v. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat)
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
HBS	Hans-Böckler-Stiftung
HQR	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
HRE	Human Rights Education
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSS	Hanns-Seidel-Stiftung
i. d. R.	in der Regel
i. e. S.	im engeren Sinn(e)
I.L.A.	Imperiale Lebensweise und solidarische Alternativen
IB	Identitäre Bewegung
IBD	Identitäre Bewegung Deutschland
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
IGS	Integrierte Gesamtschule
IHK	Industrie- und Handelskammer
inkl.	inklusive
IÖB	Institut für ökonomische Bildung
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
ISAF	International Security Assistance Force
ISTA	Institut für den Situationsansatz
IWF	Internationaler Währungsfonds
JA	Junge Alternative für Deutschland
JBA	Jugendbildungsarbeit
jew.	jeweils
JMStV	Jugendmedienschutz-Staatsvertrag
JpP	Jugendorganisationen der politischen Parteien
JSAG	Schüler*innen und Auszubildende bei den Jusos
JU	Junge Union (gemeinsame Jugendorganisation der Parteien CDU und CSU)
JuPe	Jugendliche Perspektiven auf Politik, Religion und Gemeinschaft
JuSchG	Jugendschutzgesetz
Jusos	Arbeitsgemeinschaft der Jungsozialistinnen und Jungsozialisten in der SPD
Kap.	Kapitel
KAS	Konrad-Adenauer-Stiftung
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.
KiKA	Öffentlich-rechtlicher Fernsehkanal von ARD und ZDF für Kinder und Jugendliche
Kita	Kindertageseinrichtung
KJB	Kinder- und Jugendbericht
KJP	Kinder- und Jugendplan des Bundes
KMK	Kultusministerkonferenz
KMK/BMZ-OR	KMK/BMZ-Orientierungsrahmen

KTK-Bundesverband	Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder - Bundesverband e.V.
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft
LAK	Landesarbeitskreis
LSBTTIQ*	Lesbische, schwule, bisexuelle, Trans, transsexuelle, inter-sexuelle und queere Menschen. Der Stern (*) am Ende soll berücksichtigen, dass sich manche Menschen in ihrer Geschlechtsidentität nicht ausschließlich auf einen der Begriffe festlegen lassen möchten.
MA	Master
MAD	Militärischer Abschirmdienst
max.	maximal
MINT-Fächer	Unterrichts- und Studienfächern aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
Mio.	Million
MJSO	Migrantinnen- und Migrantenjugendselbstorganisationen
MOOCs	Massive Open Online Courses
MTV (Germany)	Music Television (Germany)
NABU	Naturschutzbund Deutschland e. V.
NATO	North Atlantic Treaty Organization (Nordatlantische Allianz)
NGO	Non-governmental Organisation
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
NRW	Nordrhein-Westfalen
NS	Nationalsozialismus
NSU	Nationalsozialistischer Untergrund
NVA	Nationale Volksarmee
o. Ä.	oder Ähnliches
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahresangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für Wirtschaft liche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OER	Open Educational Resources
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
Orig.	Original
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
p. a.	per annum/pro anno
PAL	Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle
PartG	Gesetz über die politischen Parteien
PISA	Programme for International Student Assessment
RCDS	Ring Christlich-Demokratischer Studenten
resp.	respektive
RLS	Rosa-Luxemburg-Stiftung
RTL	Deutschsprachicher Privatsender der RTL (Radio Télévision Luxembourg) Group
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten

S.	Seite
SARS-CoV-2	severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (dt.: Schweres Akutes Respiratorisches Syndrom-Coronavirus-2)
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
Sek.	Sekundarstufe
SGB	Sozialgesetzbuch
SJD – Die Falken	Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken
SMV	Schülermitverwaltung/Schülermitverantwortung
SOEP	Sozioökonomisches Panel
Solid	Linksjugend Solid
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SST	Sustained Shared Thinking
SUD	Schüler Union Deutschlands
SV	Schülervertretung
taz	Die Tageszeitung
TGD	Türkische Gemeinde Deutschland
THW	Technisches Hilfswerk
TU	Technische Universität
TV	Television, das Fernsehen
u. Ä. m.	und Ähnliches mehr
u. Ä.	und Ähnliches
u. ä.	und ähnliches
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
u. v. a.	und viele(s) andere (mehr)
U18	Unter 18 Jahren
UN	United Nations (dt.: Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (dt.: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
UNICEF	United Nations Children's Fund (dt.: Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention
USA	United States of America (dt.: Vereinigte Staaten von Amerika)
USK	Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
vgl.	vergleiche
VJM	Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund
VPJ	Vereinigung politischer Jugend
vs.	versus
VWL	Volkswirtschaftslehre
WLAN	Wireless Local Area Network
WTO	World Trade Organization (dt.: Welthandelsorganisation)
WWF	World Wide Fund For Nature (dt.: Welt-Naturstiftung)

Young Voice TGD	Jugendverband der Türkischen Gemeinde in Deutschland e.V.
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen
ZDv	Zentrale Dienstvorschrift des Bundesministeriums der Verteidigung
ZFA	Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck-Medien
ZInFü	Zentrum Innere Führung
zit. n.	zitiert nach
zit.	zitiert
ZMSBw	Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr
ZPA	Zentralstelle für Prüfungsaufgaben

Gesamtherstellung: H. Heenemann GmbH & Co. KG, Buch- und Offsetdruckerei, Bessemerstraße 83–91, 12103 Berlin, www.heenemann-druck.de
Vertrieb: Bundesanzeiger Verlag GmbH, Postfach 10 05 34, 50445 Köln, Telefon (02 21) 97 66 83 40, Fax (02 21) 97 66 83 44, www.betrifft-gesetze.de
ISSN 0722-8333