

Ahlrichs, Rolf; Maykus, Stephan; Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Riekman, Wibke; Sturzenhecker, Benedikt  
**Demokratiebildung im 16. Kinder- und Jugendbericht - kritische Kommentare  
aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit**

*Deutsche Jugend 69 (2021) 10, S. 426-440*



**Quellenangabe/ Reference:**

Ahlrichs, Rolf; Maykus, Stephan; Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Riekman, Wibke; Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung im 16. Kinder- und Jugendbericht - kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit - In: Deutsche Jugend 69 (2021) 10, S. 426-440 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347573 - DOI: 10.25656/01:34757; 10.3262/DJ2110426

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347573>

<https://doi.org/10.25656/01:34757>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Rolf Ahlrichs/Stephan Maykus/Elisabeth Richter/Helmut Richter/  
Wibke Riekmann/Benedikt Sturzenhecker

## **Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit**

Im Dezember 2020 legte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) den von ihm erbetenen 16. Kinder- und Jugendbericht (KJB) über die Förderung der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter (bis 27 Jahre) vor. Der fast 700 Seiten umfassende Bericht wurde erstellt von einer Sachverständigenkommission unter der Leitung des Bremer Universitätsprofessors für Bildung und Sozialisation Christian Palentien. Die 14 Expert/innen wurden gebeten, in knapp zwei Jahren „das Feld der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter (bis 27 Jahre) forschungsbasiert zu beschreiben und zu strukturieren“ (BMFSFJ 2020, S. 7) – eine besondere Herausforderung sowohl in zeitlicher als auch thematischer Hinsicht, wenn man bedenkt, dass die Kommission dieses Feld in der Form von *konkreten Räumen*, wie Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, berufliche Bildung, sozialen Bewegungen, Medien, Kinder- und Jugendarbeit, Hochschule, Freiwilligendiensten und Bundeswehr, und *unterschätzten Räumen*, wie Ganztagsbildung, Behindertenhilfe, Jugendsozialarbeit und Jugendparlamenten (vgl. ebd., S. 42), unter dem Blickwinkel der demokratischen Bildung völlig neu erschließen wollte. Die Kommission hat diese Herausforderung insgesamt in beeindruckender Weise bewältigt und damit gewichtige Denkanstöße gegeben, um das Potenzial der Demokratiebildung in den angesprochenen Räumen zu überprüfen und gegebenenfalls neu zu überdenken.

Als Vertreter/innen der Hamburger Schule der Demokratiebildung, deren Beiträge in dem Bericht vielfach zitiert, aber nicht systematisch entfaltet werden, wollen wir diese Denkanstöße aufnehmen und in theoretischer wie praktischer Hinsicht nutzen, um das Konzept der Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit aus der Perspektive eines demokratischen Partizipations- und kommunalen Raumbegriffs schärfer zu konturieren.

### **Warum Demokratiebildung?**

Einführend ist darauf hinzuweisen, dass die Grundannahme der Kommission, „eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und politische Bildung für nicht zielführend“ (ebd., S. 49) zu halten, auf einer impliziten Gleichsetzung von Äquivalenz und Implikation basiert: Denn Demokratiebildung ist politische Bildung, politische Bildung jedoch nicht notwendigerweise Demokratiebildung. Beides gleichzusetzen geschieht offenbar vor dem Hintergrund, dass die Bundesrepublik ein demokratischer Staat ist und politische Bildung daher als demokratische Bildung zu fassen sei. Damit wäre Demokratie allerdings – wenn auch in

Koppelung mit den Menschenrechten – nur als Faktum und damit als ein Wert postuliert, an dessen Stelle auch ein anderer Wert stehen könnte, wenn es denn ein anderes Faktum gibt. Eine solche Logik – politische Bildung folgt dem politischen System des Staates, in dem sie stattfindet – gerät aber spätestens dann in Schwierigkeiten, wenn sie etwa auf totalitäre Staaten angewendet wird.

Eine radikale Begründung für Demokratie kann eben recht eigentlich noch nicht gelingen, wenn sie nur als Wert mit dem „unhintergehbaren Kern“ (ebd., S. 110) der Menschenrechte *gesetzt* wird. Schon historisch hat eine solche Setzung noch nicht für sich selbst gesprochen, wenn wir etwa an die Gründungsdokumente der Vereinigten Staaten denken, wo Frauen wie Sklaven keinen Platz hatten, weil sie „als im Naturzustand verhaftet galten“ (Lepore 2019, S. 137). Aber auch aktuell reicht diese Setzung mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen nicht hin. Denn so richtig die Kommission den Politologen Winfried Steffani mit den Worten zitiert, die Begrenzung des Wahlrechts bis zu einer bestimmten Altersstufe sei eine „demokratietheoretisch weitgehend unhaltbare Bestimmung des Grundgesetzes“ (ebd., S. 111), so wenig zieht sie hieraus demokratische Konsequenzen, wenn sie einzig für ein Recht auf Partizipation plädiert und dafür auf die UN-Kinderrechtskonvention verweist. Partizipation geht nicht notwendig mit Demokratie einher und wurde deshalb unter Vorbehalt auch schon im monarchischen 19. Jahrhundert praktiziert – und entsprechend unter Vorbehalt auch in der UN-Kinderrechtskonvention: Hierin wird dem Kind keineswegs eine *demokratische* Partizipation zugesichert, sondern einzig eine Beteiligung in Form einer Meinungsäußerung, die „angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (Art. 12 Abs. 1 UN-Kinderrechtskonvention) zu berücksichtigen sei.

Das heißt, eine abstrakte, unvermittelte Gleichsetzung von Demokratie und Menschenrechten genügt nicht, weil sie immer wieder zu einer konkreten Ungleichsetzung der Menschen führt. Deshalb möchten wir unseren Ansatz der Demokratiebildung anthropologisch begründen. Voraussetzung ist dafür nicht irgendein Verständnis von Demokratie, das in Jugendsurveys gerne mit der vieldeutigen Frage „Bitte sagen Sie mir, wie sehr Sie grundsätzlich für oder grundsätzlich gegen die Idee der Demokratie sind“ (Richter 2018, S. 233) erhoben wird, sondern ein Verständnis von deliberativer Demokratie als Vermittlung zwischen liberalen und republikanischen Demokratiekonzepten, wie es von Jürgen Habermas entfaltet worden ist. Ein solches Verständnis wird zwar explizit auch im 16. KJB (BMFSFJ 2020, S. 114) und implizit auch in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit vorausgesetzt (Becker 2020), aber eben nicht begründet.

Diese Begründung wird von Jürgen Habermas mit der Universalpragmatik und Diskurstheorie vorgelegt (Habermas 1984). Darin rekonstruiert er Demokratie als ein Verfahren, in dem Mitglieder einer Gemeinschaft = *demos* solidarisch, d. h. in kommunikativer Einstellung und wechselseitiger Anerkennung, zunächst einmal in der *Handlungspause* handlungsentlastet beraten. Ein solcher Beratungsdiskurs unterliegt den universalpragmatischen Diskursprinzipien, wonach alle Sprecher/innen mit ihren Redebeiträgen *reziprok* Geltungsansprüche auf *Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit* erheben und – geleitet von der *Unterstellung* einer idealen Sprechsituation – erwarten, hierfür ein Einverständnis herzustellen. Dies setzt allerdings voraus, dass für die Deliberation und die darin eingelassenen Bildungsprozesse genügend Zeit vorhanden ist. Fehlt es aber bis zur Entscheidung an Zeit, muss unter *Handlungszwang* ein fairer Kompromiss gefunden werden, dem alle Beteiligten zustimmen, sodass keine Entscheidung gegen den Willen der Betroffenen erzwungen wird.

Auf diese Weise anthropologisch und gleichsam als vorpolitischer Konsens entfaltet, be-

schreibt die Universalpragmatik die deliberative Demokratie nicht als einen immer auch beliebigen *Wert*, sondern begründet sie als eine universelle *Norm*. Sie ist allerdings nur – wie Habermas schreibt – „am intuitiven Wissen kompetenter Mitglieder moderner Gesellschaften abgelesen“ (Habermas 1981, S. 562) worden, wurde aber inzwischen durch Michael Tomasello und seine umfangreichen Vergleichsstudien über nichtmenschliche und menschliche Primaten in beeindruckender Weise experimentell bestätigt (Tomasello 2009).

Für die Universalpragmatik kann damit beansprucht werden, dass sie erst den „unhintergehbaren Kern“ bzw. die Gemeinsamkeit und Homogenität der pluralen Kulturen in Form der *Menschheitskultur* ausmacht, die Chantal Mouffe im Verfolg ihrer agonalen Demokratietheorie nur unpräzise mit der „Kommunalität“ bestimmt hat (Mouffe 2013, S. 65). Allerdings: Eine Diskurstheorie kann nicht die Emotionalität ersetzen, die den Horizont unserer unabdingbar subkulturell geprägten Tradition hinter unserem Rücken mit prägt, aber sie stellt sie im konkreten Konfliktfall vor uns und macht sie *in diesem strittigen Ausschnitt* reflexiv und potenziell reversibel. Denn Tradition ist zwar grundsätzlich kein Argument, aber auch nicht *als Ganze* disponibel. Unabhängig davon gilt jedoch, dass jeder Mensch, egal welchen Alters und welcher Reife, mit seinen Sprechakten Geltungsansprüche erhebt und damit als Betroffene/r auch immer schon mündig ist und demokratisch agiert. So richtig es also ist, wenn Oskar Negt postuliert, Demokratie sei die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden müsse (Negt 2010, S. 13), so richtig ist auch, dass wir schon von Geburt an mündige Demokrat/innen sind und nicht – wie es etwa Ellen Key noch 1900 im „Jahrhundert des Kindes“ sehr fortschrittlich dachte – erst drei Jahre dressiert werden müssen, bevor man uns wie Erwachsene „behandelt und betrachtet“ (Key 1978, S. 56 u. 75).

## Räume und Institutionen

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses insbesondere von Kindheit als Zeit der Unmündigkeit ist es nachvollziehbar, wenn im 16. KJB demokratische Bildung nicht nur mit der Frage verbunden wird, wo ich Demokrat/in sein und Demokratie lernen kann (Demokratie als Bildungsstruktur und Erfahrung), sondern vor allem auch mit der Frage, wo ich etwas *über* Demokratie lernen kann (Demokratie als Bildungsgegenstand, BMFSFJ 2020, S. 128 ff.). Und für die Beantwortung beider Fragen kann es dann hilfreich sein, eine weitere Setzung vorzunehmen, nämlich die Unterteilung der bundesdeutschen Gesellschaft in elf konkrete und sechs unterschätzte Räume der demokratischen Bildung. Für dieses Raumkonzept verweist die Kommission zwar auf Martina Löw und ihre Kritik an einem Raumdenken als abgeschottetem Behälterdenken, verwendet dann aber überwiegend einen *metaphorischen* Raumbegriff ohne trennscharfe Abgrenzung gegenüber einem Institutionenbegriff, indem sie etwa die Familie, Kindertagesbetreuung, Schule oder Arbeitswelt neben der Kinder- und Jugendarbeit, den freiwilligen Diensten oder der Bundeswehr thematisiert.

Demgegenüber ist unsere Leitfrage schlagwortartig: „Wo wird Mensch Demokrat?“, und präzisiert: „Wo ist und wird Mensch Demokrat/in?“. Für die Beantwortung dieser Frage brauchen wir – erneut aus anthropologischer Perspektive – einen *konkreten* Raumbegriff, weil der Mensch mit den Menschen nicht nur in einer gemeinsamen Menschheitskultur in Form der Universalpragmatik verbunden ist, sondern für seine Identität ebenso – wie Kurt Lewin betont – immer etwas Boden unter den Füßen haben muss (Richter 2019, S. 154), auf dem er mit anderen arbeiten und interagieren kann.

Wir brauchen diesen konkreten Raumbegriff aber auch, weil er *Mitgliedschaft* konstituiert und damit die legitime Einheit für Urheber/innen und Adressat/innen von politischen Entscheidungen darstellt. Wir verorten diesen Raum im Anschluss an kulturanthropologische, stadtsoziologische sowie gemeinwesenökonomische Untersuchungen in der *Kommune* (ebd., S. 155 ff.) und konkretisieren ihn in Städten z. B. auf der Ebene eines Stadtteils, im ländlichen Raum auf der Ebene des Dorfes. Anzumerken ist hier, dass ein solcher Raumbegriff sich an der räumlichen Leitidee einer Weltgesellschaft von Kommunen aus Kommunen orientiert, die in wechselseitiger Beziehung stehen, aber schon in ihren kleinsten Einheiten grundsätzlich ökonomisch lebensfähig sind. Dieser Raumbegriff unterläuft das Verdikt eines Behälterdenkens und befragt stattdessen die im Bericht vorgestellten konkreten und unterschätzten Räume demokratietheoretisch daraufhin, wieweit sie wohl als konkrete Behälter von Interessengruppen *im* Stadtteil, aber eben nicht *des* Stadtteils zu fassen sind. Damit verbindet sich die Frage, wieweit diese Interessengruppen zwar besondere, nicht jedoch schon allgemeine Interessen vertreten, die erst im kommunal-öffentlichen Diskurs zu bilden wären.

Mit dieser Konkretisierung auf Kommune ist unsere Leitfrage nach dem Wo von Demokrat/in-Werden allerdings nicht hinreichend beantwortet, weil es noch der weiteren Konkretisierung in Form von *Institutionen* bedarf, die Lehr-Lern-Prozesse des Demokratischen genuin ermöglichen. Diese Frage erinnert uns daran, dass eine Demokratietheorie nicht ohne Gesellschaftstheorie zu formulieren und dass bei der Beantwortung in besonderer Weise zu beachten ist, ob es in einer Gesellschaft mit Privateigentum und kapitalistischer Produktionsweise eine begründete Erwartung geben kann, in allen zentralen gesellschaftlichen Bereichen – dem privaten und öffentlichen Leben einerseits und der Arbeitswelt und Administration andererseits – (mehr) Demokratie zu verwirklichen.

Auf der Basis seiner Gesellschaftstheorie in der zweifachen Form von Vergesellschaftung – in kommunikativer Einstellung in der Lebenswelt und in strategischer Einstellung im System – gibt Habermas eine doppelte Antwort auf diese Fragen: Unter der Voraussetzung einer kapitalistischen Produktionsweise kann es im System keine deliberative Demokratie geben – weil Kommunikation prinzipiell unter Informationsvorbehalt steht –, wohl aber in der Lebenswelt. Und hier ist es der *Verein* mit seinen Prinzipien der Lokalität, freiwilligen Mitgliedschaft, wechselseitigen Verpflichtung zum Ehrenamt sowie Öffentlichkeit, der in besonderer Weise zur Demokratiebildung prädestiniert ist. Die genannten Vereinsprinzipien (nicht zu verwechseln mit der Realität der Vereine) bieten eine Orientierung, wie die Institutionen der Sozialpädagogik, besonders der Kinder- und Jugendarbeit, derart demokratisch strukturiert werden können, dass ihre Mitglieder sich in den Einrichtungen wie in der Kommune als Urheber/innen und Adressat/innen gemeinsamer Entscheidungen erfahren und so zugleich Demokratiebildung betreiben können.

Nach dieser Konturierung unseres Verständnisses von Demokratiebildung möchten wir nun für den im 16. KJB als „konkreten Raum“ bezeichneten Bereich der Kinder- und Jugendarbeit überprüfen, in welcher Weise eine solches Konzept von Demokratiebildung den Blickwinkel verändert und für neue Sichtweisen schärft.

Damit wir einander und nicht nur den anderen verstehen, nehmen wir voneinander an, dass wir alles Wissen ohne Informationsvorbehalt mit-teilen, dass wir dabei Geltung beanspruchen für Tatsachen in der objektiven Welt (Wahrheit), für Regeln in der sozialen Welt (Richtigkeit) und für Ausdrucksformen in unserer subjektiven Welt (Wahrhaftigkeit).

## Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im 16. KJB: Scheindemokratie

In der Annäherung an politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) greift der 16. KJB durchaus auf, dass die konzeptionellen Debatten für die Jugendarbeit seit den 1960er Jahren einen Auftrag zur Unterstützung politisch-demokratischer Bildung der Kinder und Jugendlichen fordern. Diese emanzipatorisch-demokratische Forderung wird 1991 im neuen SGB VIII und dessen § 11 realisiert. Dort wird klargestellt, dass Kinder- und Jugendarbeit an den „Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet“ werden soll. Damit erhält sie zumindest normativ eine demokratische Struktur. Entsprechend formulieren es dann auch die Konzeptdebatten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit den 1990er Jahren, indem sie ihren Auftrag als „Demokratie zumuten“ bestimmen (Sturzenhecker 1993, S. 111, Scherr 1997, S. 58).

Der 16. KJB konstatiert nun ein Recht von Kindern und Jugendlichen auf politische Bildung, die er immer auch als Demokratiebildung versteht (BMFSFJ 2020, S. 128). Der KJB möchte, dass Kinder und Jugendliche sich mit Hilfe der Fachkräfte reflexiv an der politischen Regelung der Lebensführung in ihren sozialpädagogischen Einrichtungen bilden, er klärt aber nicht, wie sie diese Verhältnisse demokratisch mitbestimmen können. Er definiert Demokratie als substanziell fußend auf den Menschenrechten und der Teilung von Macht, beschreibt aber nicht, wie diese Rechte im Alltag der Einrichtungen eingelöst und wie dort Macht zwischen Fachkräften und Kindern/Jugendlichen tatsächlich geteilt werden soll. Der Bericht fordert ein Recht, sich politisch an Machtverhältnissen zu bilden, aber nicht das Recht darauf, diese Macht zu teilen. Da Menschen sich an allem bilden können, was ihnen widerfährt, ist es trivial, dass sie sich auch an politischen Machtverhältnissen bilden können. Eine spezifische Qualität politischer Bildung durch Demokratie (statt über Demokratie) bestünde jedoch erst im Recht, die Regeln der gemeinsamen Lebensführung mitzubestimmen. Will die Offene Kinder- und Jugendarbeit Demokratiebildung bei ihren Adressat/innen unterstützen, indem sie, wie es der § 11 SGB VIII vorschreibt, ihnen Erfahrungen der Mitbestimmung und Mitgestaltung eröffnet, dann müssten dafür Rechte und Verfahren vorgehalten werden, in denen genau geklärt ist, wer zur Entscheidungsgemeinschaft gehört, mit welchen Rechten der Mitbestimmung er ausgestattet ist und in welchen Prozeduren diese Rechte konkret umsetzbar werden.

Dazu haben wir oben vorgeschlagen, sich am Prinzip kommunal verorteter Vereine zu orientieren, in denen sich gleiche und berechnigte Mitglieder freiwillig zusammentun und eine sich gegenseitig verpflichtende und verlässliche demokratische Entscheidungsstruktur bilden, sich für die Umsetzung der geteilten Interessen ehrenamtlich engagieren, dieses vor Ort im Raum der eigenen Kommune tun und untereinander Öffentlichkeit schaffen, also ihre Interessen und Konflikte aushandeln und gemeinsame Entscheidungen fällen. Das deutsche Vereinsrecht schafft den Rahmen für die Umsetzung dieser Prinzipien, indem die Mitglieder berechnigte Mitbestimmende sind und Verfahren der Umsetzung dieser demokratischen Rechte gewährleistet werden; und das gilt auch für Minderjährige. Wären also Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nach diesen Prinzipien organisiert, wären die Teilnehmenden Mitglieder, denen Rechte und Verfahren der Mitbestimmung zur Verfügung stehen. Die Macht der Beteiligten (Fachkräfte und Kinder und Jugendliche) wäre transparent geteilt und die Mitglieder könnten gleichberechnigt ihre Interessen einbringen und Jugendarbeit demokratisch gestalten.

Auch ohne die Vereinsstruktur ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer institutionellen Bedingungen ebenfalls sehr gut geeignet, Erfahrungen der Demokratiebildung zu eröffnen. Sie ist freiwillig und lokal, und ihre Inhalte und Arbeitsweisen können durch die jeweils Beteiligten bestimmt werden. Allerdings fehlt ihr besonders die geklärte Mitgliedschaft und damit die gegenseitige Verbindlichkeit einer Entscheidungsgemeinschaft. Damit mangelt es auch an demokratischen Entscheidungsstrukturen und Öffentlichkeit. Zunächst einmal folgt aus der Freiwilligkeit in der OKJA Unverbindlichkeit, denn die Teilnehmenden können kommen und gehen, wie sie wollen. Sie verpflichten sich nicht, ihre Interessen gemeinsam zu klären und deren Umsetzung auszustreiten, sondern wenn ihnen etwas nicht passt, können sie wegbleiben. Damit aber ist der rechtliche Status als Mitentscheidende nicht gegeben. Die Entscheidungsmacht fällt somit den Fachkräften zu, die sich nicht mit berechtigten Mitverantwortlichen auseinandersetzen müssen, sondern allein bestimmen können, was wie gemacht wird. Diese Macht hat allerdings aufgrund der strukturellen Freiwilligkeit der Teilnahme Grenzen, denn damit OKJA überhaupt zustande kommen kann, müssen die Fachkräfte auch etwas dafür tun, dass sie attraktiv für Teilnehmende sind. Das führt jedoch noch lange nicht zu einer demokratischen Partizipation, wie sie der § 11 SGB VIII vorsieht, denn schlichte Teilnahme kann auch hergestellt werden, indem man ein attraktives Konsumangebot gestaltet oder eine familienähnliche, freundliche Gemeinschaft unter wohlwollend-fürsorglicher erwachsener Leitung. Die Kinder und Jugendlichen wären dann Kunden, wie in der Ökonomie, oder schutzbefohlenen-unmündigen Kinder, wie in der traditionellen Familie, und eben nicht gleichberechtigte Bürger/innen, wie in einem demokratischen Gemeinwesen.

Das lässt sich auch empirisch zeigen: Neumann et al. (2020) berichten in einer exemplarischen Studie über zwölf Einrichtungen der OKJA, dass der Partizipationstyp einer paternalistischen Konsumfamilie dominant ist. Die Fachkräfte sorgen wohlwollend, fürsorglich und in anerkennenden Beziehungen dafür, dass sich die Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen geborgen und wohlfühlen („Die Fachkraft ist wie ein Vater für mich“). Die Teilnehmenden schätzen diese positiven Beziehungen, fühlen sich anerkannt und berücksichtigt, gerade auch in ihren Konsumwünschen („Die fragen uns auch, was wir mal anschaffen wollen“). Jedoch bleibt die Entscheidungsmacht bei den Fachkräften. So wundert es nicht, dass nach Bröckling und Schmidt (2012, S. 50) nur 30,6 % der befragten Kinder und Jugendlichen angeben, innerhalb ihrer Einrichtung ein Mitbestimmungsrecht zu haben, und nur ca. 25 % der Befragten nehmen in den Einrichtungen institutionalisierte Formen der Mitentscheidung in Anspruch. So kann Demokratiebildung als selbsttätige Aneignung von Demokratie auf der Basis von Rechten und nutzbaren Verfahren der Mitentscheidung nicht erfahrbar werden.

Hier helfen auch die „Perspektiven und Empfehlungen“ des Berichts nicht weiter. Der 16. KJB fordert zwar, dass Kinder und Jugendliche „über Rechte und Ressourcen verfügen, um über reale Konflikte und Probleme zu verhandeln und zu entscheiden. [...] Dabei muss Scheinpartizipation vermieden werden“ (BMFSFJ 2020, S. 528), aber er klärt nicht, wie statt eines „Scheins“ tatsächliche Mitbestimmung in der Form einer demokratischen Partizipation ermöglicht werden soll. Stattdessen endet er gerade in Bezug auf die OKJA mit einer Pädagogisierung. Eine politische Partizipation in dieser Institution wird laut Bericht durch „institutionelle Offenheit“ und „Haltungen“ der Fachkräfte gewährleistet (ebd., S. 396). Nun ist ja die Institution schon offen, wie ihr Name sagt, und Haltungen der Fachkräfte ersetzen keinesfalls Rechte und Verfahren der Mitentscheidung. Statt sich nur auf Haltung zu verlassen, hätten Letztere eine Chance, Kinder und Jugendliche „gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers“ (Korczak 1919/1970, S. 276) zu schützen. Die Erkenntnis von



Korczak lag genau darin zu erkennen, dass nicht pädagogische Haltungen, wie die von ihm genannte „Liebe“, demokratische Partizipation ermöglichen, sondern nur eine „Konstitution“, also eine Art Verfassung von pädagogischen Einrichtungen, die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Beteiligung definiert und Prozeduren einführt, wie diese auch durchgesetzt werden können. Die von uns genannten Vereinsprinzipien könnten die Basis einer solchen Konstitution darstellen (wie das konkret umgesetzt werden könnte, zeigt etwa Schwerthelm 2020). Anstelle einer demokratischen Konstitution der Einrichtungen gibt der Bericht jedoch den Fachkräften auf, dafür zu sorgen, dass in der OKJA

„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. [...] Auf der Grundlage entsprechender Erfahrungen und deren subjektiver Verarbeitung vermögen sich Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln, die demokratischem Handeln förderlich sind“ (BMFSFJ 2020, S. 541).

Hier ist unschwer die vom KJB-Koautor Möller entwickelte Handlungsstrategie „KISSeS“ zu erkennen (vgl. HS Esslingen 2021). Die aus der Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus gewonnene Analyse „Pauschalierender Ablehnungskonstruktionen“ (PAKOs) führt Möller dazu, die oben genannten Erfahrungen als Abhilfe gegen die Ursachen von PAKOs zu bestimmen. Es ist jedoch zunächst riskant, pauschal alle Zielgruppen der OKJA als infiziert von PAKOs zu bestimmen und auf der Basis dieser Problem diagnose die gesamte politische Bildung der OKJA zu konzipieren. Darüber hinaus werden die im Bericht aufgezählten ganz allgemeinen sozialen Erfahrungen, die sicherlich sehr wichtig für die Entwicklung einer kohärenten Identität sind, hier aber nur als Voraussetzungen demokratischer Mitbestimmung der Lebensführung (etwa in der OKJA) definiert, statt als ihre Folgen. So gesehen, liegt es in der pädagogischen Verantwortung, dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche zunächst „Selbst- und Sozialkompetenzen“ entwickeln, *bevor* sie als mündig anerkannt werden und berechtigt sind mitzuentcheiden. Die OKJA bleibt im KJB nur ein Feld der Vorbereitung demokratischen Handelns und wird nicht selbst Ort demokratischer Praxis. Die Kinder und Jugendlichen bleiben damit unmündig und der Macht der sie vorbereitenden Fachkräfte und der durch diese strukturierten sozialen Erfahrungen ausgesetzt – außer sie verlassen die Einrichtung. Im Konzept des 16. KJB bleibt Demokratiebildung in der OKJA eine pädagogisch arrangierte Scheindemokratie. Damit werden aber ihre großen Potenziale unterschätzt, den Kindern und Jugendlichen Demokratiebildung als Erfahrung der berechtigten demokratischen Mitentscheidung und Mitgestaltung der gemeinsamen Jugendarbeit zu eröffnen (vgl. dazu Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).

## **Jugendverbände – unterschätzte Potenziale von Demokratiebildung im kommunalen Raum**

Betrachtet man den nächsten „konkreten Raum“ der politischen Bildung und der Demokratiebildung, nämlich die Jugendverbandsarbeit, so lassen sich anhand dieser Institution einige grundlegende Prinzipien, die bereits in der OKJA angesprochen wurden, konkretisieren.



Dabei schließen wir an die im ersten Teil dieses Artikels ausgeführten, von Helmut Richter bereits Ende der 1990er Jahre in der Kommunalpädagogik vorgelegten demokratietheoretischen und sozialpädagogischen Grundlagen der Kinder- und Jugendarbeit an (vgl. Richter 1998/2019).

Zunächst ist positiv festzuhalten, dass Jugendverbände im 16. KJB als Raum politischer Bildung wahrgenommen werden. Dies entspricht der erfreulichen Entwicklung, dass Kinder- und Jugendarbeit insgesamt als Bildungsort stärker in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs rückt. Die wissenschaftliche Vernachlässigung der Jugendverbände als Institution der politischen Bildung hat empirisch ohnehin schon länger verwundert. Der 16. KJB führt unter Verweis auf die Shell-Studie 2019 und den AID:A-Survey 2019 aus, dass bei den 12- bis 17-Jährigen 70 % bei den 18- bis 32-Jährigen 51 % Mitglieder in Vereinen sind (vgl. BMFSFJ 2020, S. 377 f.). Diese Vereine sind gemäß ihrem Selbstverständnis größtenteils Jugendverbände und entsprechend organisiert in den Landesjugendringen bzw. dem Bundesjugendring oder der Deutschen Sportjugend. Rein empirisch ist der Verein damit ein Bildungsraum, der bezüglich der Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen einen Platz direkt nach Familie, Schule und Kindergarten einnimmt. Vereine haben damit das Potenzial, eine Bildungsinstitution für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen zu sein. Voraussetzung ist allerdings, dass die Jugendverbände sich selbst als einen Ort verstehen, der ihren Mitgliedern (Selbst-)Bildungspotenziale eröffnet, sie aber auch gesellschaftlich als ein Bildungsort wahrgenommen und unterstützt werden.

Grundsätzlich lassen sich in der Jugendverbandsarbeit verschiedene Ebenen unterscheiden, die jeweils besondere Potenziale für Demokratiebildung bieten. Die örtlichen Jugendgruppen zeichnet ihre hohe zeitliche und personelle Kontinuität und das besondere Maß an Mitgestaltung und Mitbestimmung aus (vgl. ebd., S. 366). Die örtlichen Jugendgruppen sind i.d.R. in verbandliche, überörtliche Strukturen eingebunden. Diese Strukturen sind in eingetragenen Vereinen aufgrund des Vereinsrechts demokratisch verfasst und bieten damit – unabhängig vom Grad ihrer Formalisierung – demokratische Erfahrungen in repräsentativ organisierten Gremien (vgl. ebd., S. 369). Die Vielfalt der Jugendverbände bildet sich so dann in den Jugendringen ab, die ihrerseits die Möglichkeit des Austausches in einem sehr heterogenen Feld eröffnen. Sie sind der Ort für den Diskurs der Vereine untereinander (vgl. Ahlrichs 2019). Das Potenzial der Jugendverbandsarbeit ergibt sich u. a. aus der Verbindung dieser Ebenen. Sie gewährleistet die Erfahrung demokratischer Praxis im Jugendarbeitsalltag und in demokratischen Strukturen und damit die Aneignung der Demokratie als Lebens- und Regierungsform (vgl. Richter et al. 2016). Im 16. KJB ist dieses Potenzial beschrieben, das Jugendverbände als „Werkstätten der Demokratie“ (DBJR 2011) dann auch als Programmatik übernehmen. Die Strukturen der Jugendverbände sind sowohl ein Ermöglichungsraum als auch selbst ein Bildungsraum, weil Strukturen bilden, wenn Strukturen gebildet werden (vgl. Riekmann 2011).

Jugendverbände erfüllen die Vereinsprinzipien, da sie als Mitgliedschaftsverbände angelegt sind, auf ehrenamtlichem Engagement beruhen und in der Regel durch einen ehrenamtlichen Vorstand geführt werden, die Gruppenaktivitäten in einer Gemeinde/einem Stadtteil durchgeführt werden und sich auf diese/n beziehen, sie sich als Teil dieser kommunalen Öffentlichkeit verstehen und ihre Interaktions- und Entscheidungsprozesse demokratisch angelegt sind. Der Verein tritt hier also in seiner spezifischen Funktion für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Erscheinung. Während in einer systematischen Betrachtungsweise die Pädagogik in der Schule die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt fokussiert, die

ggf. im Betrieb als Berufsbildung konkretisiert wird, übernimmt die Familie die Aufgabe, Kinder in gesellschaftlichen Regeln, Rollen und einem angemessenen Umgang miteinander zu erziehen und zu bilden. Die Sozialpädagogik findet sich dann systematisch im Verein wieder und realisiert dort ihre vorrangige Aufgabe der Demokratiebildung zur Mündigkeit in Mündigkeit (siehe Teil 1 des Aufsatzes). Eine solche systematische Aufgabendifferenzierung bedeutet nicht, dass es keine Überschneidungen gibt oder sich Bildungsaufgaben gegenseitig ausschließen. Sie kann aber helfen, die genuinen Aufgaben der Institutionen mit ihrer je eigenen Geschichte auseinanderzuhalten. Im 16. KJB fehlt eine solche systematische Einordnung eines „Bildungsbündnisses“ der differenten Institutionen im Blick auf die konzertierte Erziehung und Bildung in der demokratischen Gesellschaft (vgl. Richter 2016).

Zu Recht wird im 16. KJB allerdings angemahnt, dass die Empirie über die Jugendverbände unzureichend sei und dass es wenige Beschreibungen und Analysen gebe (vgl. BMFSFJ 2020, S. 365). In der Tat bedarf es jenseits einer theoretischen Grundlegung und programmatischen Beschreibung dringend (mehr) Empirie, die die Praxis beschreibt, aber auch zu deren Entwicklung beiträgt. Es ist daher grundsätzlich zu hoffen, dass der 16. KJB auch die Wissenschaft herausfordert, und es ist zu begrüßen, dass in den Handlungsempfehlungen des Berichtes ein größerer Forschungsbedarf benannt ist. Wünschenswert ist, dass dieser Bedarf durch Förderlinien unterstützt wird, sodass die Jugendverbände nicht auf sich selbst zurückgeworfen sind, wenn es um das Erforschen ihrer Rolle in der Demokratie geht. Es geht also um mehr Empirie und einen kritischen Blick auf die Verbände selbst, aber auch auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Wir begrüßen es deswegen ausdrücklich, dass der 16. KJB seinen kritischen Blick nicht ausschließlich auf die Jugendverbände richtet, sondern gesellschaftliche Einflussfaktoren benennt, die das Potenzial zur Demokratiebildung unterminieren (vgl. ebd., S. 383 f.), etwa die kommunale Praxis der Projektförderung, die nicht zum Aufbau langfristiger Unterstützungsstrukturen beiträgt, den zunehmenden politischen Druck durch die AfD in einigen Bundesländern oder die schon länger bekannten Herausforderungen der Verbetrieblichung, Familiarisierung und Verschulung (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011, Riekman 2011, Ahlrichs 2019). Diese Entwicklungen sind nun allerdings nicht (allein) durch eine „Nachjustierung“ des Selbstverständnisses der Jugendverbände zu heilen (BMFSFJ 2020, S. 540). Gefragt wären hier vielmehr politische Rahmenbedingungen, die den Jugendverbänden gesicherte finanzielle Unterstützung und den Kindern und Jugendlichen ausreichend freie Zeit für die selbsttätige Aneignung von demokratisch strukturierten Bildungsräumen bieten.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die nahezu vollständige Ausblendung des Charakteristikums der Öffentlichkeit im entsprechenden Abschnitt des 16. KJB. Das liegt offenbar an einem verengten, zu wenig systematisch ausgearbeiteten Verhältnis zwischen Jugendverband und Kommune. Die Kommune erscheint im 16. KJB in Bezug auf die Jugendverbandsarbeit vor allem als Unterstützungsstruktur (vgl. ebd., S. 374), d. h. es geht um die finanzielle Förderung der verbandlich organisierten Kinder- und Jugendarbeit und um politische Entscheidungsträger/innen, die wesentlich zum Erhalt der verbandlichen Freiräume für Kinder und Jugendliche beitragen können. Die Kommune als Ort der Gemeinschaft und der lebensweltlichen Verständigung bleibt seltsam unreflektiert (vgl. Maykus 2017; Richter 2003). Verbindet man aber Kommune und Verein bzw. Jugendverband systematisch miteinander, ergibt sich ein erweitertes Potenzial für die Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. Gelingt es den Jugendverbänden nämlich, den Übergang von innerverbandlichen zu öffentlichen demokratischen Prozessen zu gestalten, tragen sie dazu bei, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen konkreter Mitwirkung an kommunalen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen

zu eröffnen. So erfüllen sie zugleich die im § 11 SGB VIII anvisierte Befähigung zu „gesellschaftlicher Mitverantwortung“ und „sozialem Engagement“.

Dabei spielen die im 16. KJB ebenfalls fast vollständig ausgeblendeten hauptamtlichen Jugendbildungsreferent/innen in den Jugendverbänden eine entscheidende Rolle. Ihnen kommt in der Kommune eine vermittelnde Funktion zu, indem sie zwischen dem Jugendverband als jugendlicher Lebenswelt und dem System in Form von Politik, Ökonomie bzw. Verwaltung vermitteln. Sie sind insofern einerseits Gesprächspartner/innen der Kinder und Jugendlichen in verständigungsorientierten Kontexten der Aushandlung und Umsetzung von Interessen im Verband und andererseits Geschäftspartner/innen in den Auseinandersetzungen mit kommunalen Entscheidungsträger/innen (vgl. Ahlrichs 2019).

Schließlich wollen wir uns noch der im 16. KJB vorgenommenen Differenzierung der Kinder- und Jugendarbeit in die „konzeptionell geplante politische Kinder- und Jugendbildung“, die „Jugendverbände, -gruppen und Initiativen“ sowie die „Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie Aufsuchende Jugend(sozial)arbeit“ (BMFSFJ 2020, S. 329) zuwenden. Dabei irritiert vor allem die Abgrenzung einer genuin konzeptionell geplanten politischen Kinder- und Jugendbildung als Teilraum der Kinder- und Jugendarbeit. Gemeint sind damit vor allem Jugendbildungsstätten in all ihrer Unterschiedlichkeit, etwa Akademien, Gedenkstätten, gewerkschaftliche, kirchliche und andere außerschulische Bildungseinrichtungen, die in Schulk Kooperationen, Projekten, Seminaren und Exkursionen Demokratie als Gegenstand der politischen Bildung vermitteln.

Bei diesen als Teilraum der Kinder- und Jugendarbeit bezeichneten Institutionen finden sich zwar konzeptionell geplante Angebote der politischen Bildung, jedoch ohne Kontinuität, kommunale Anbindung, Mitbestimmungsrechte und verbindliche Entscheidungsstrukturen für die Teilnehmenden (vgl. Sturzenhecker/Vesper 2021). Den außerschulischen Bildungsstätten mangelt es damit aufgrund der fehlenden Mitgliedschaft an demokratischen Erfahrungen unter gleichberechtigten Mitbürger/innen. Hier könnten aber gerade durch die Kooperation mit lokalen Jugendverbänden Alternativen der Demokratiebildung in diesem Feld entstehen, indem die Bildungsstätten lokalen Vereinen und Initiativen „Handlungspausen“ der Reflexion ihrer kommunalen Demokratiepraxis bieten.

Der andere Teilraum, die Jugendverbandsarbeit, wird im 16. KJB als demokratische Mitbestimmungsstruktur beschrieben, jedoch ohne inhaltliches Angebot der Demokratiebildung. Es fehle den Jugendverbänden an „Reflexion und Einbettung“ (BMFSFJ 2020, S. 541) der demokratischen Erfahrungen. Tatsächlich weisen die wenigen verfügbaren Studien darauf hin, dass die theoretischen Potenziale zur Demokratiebildung in der Praxis der Jugendverbandsarbeit nicht umfassend realisiert werden, beispielsweise weil junge Menschen eben nicht durch „Qualifizierung und Unterstützung der Jugendlichen, die sich auf die Arbeit in und mit den Gremien einlassen“ (ebd., S. 375), begleitet werden oder eine anlassbezogene Reflexion der demokratischen Erfahrungen zu wenig geschieht und damit Bildungsgelegenheiten ungenutzt bleiben (vgl. Ahlrichs 2019; Ahlrichs/Fritz 2021).

Die systematisch-theoretische Differenzierung der drei Teilräume der Kinder- und Jugendarbeit offenbart jedoch letztlich nur das im gesamten 16. KJB aufscheinende Plädoyer für curricular-konzeptionelle Demokratiebildungsbausteine, gepaart mit großer Skepsis gegenüber der erfahrungsbasierten, selbsttätigen Aneignung von Demokratie, die sich den gängigen Kompetenz- und Qualifikationsverständnissen entzieht. Besonders deutlich wird das in der Auseinandersetzung mit den Potenzialen der Demokratiebildung im „Raum“ Schule im folgenden Abschnitt.

## Demokratische Erfahrungen in der Schule aus sozialpädagogischer Perspektive: Ohne Funktionswandel kein Konzeptwandel

Als Kooperationspartner im Ganztag stellt sich der Sozialpädagogik bzw. Jugendarbeit die Frage, wie mit Schule zusammen Demokratiebildung gestaltet werden könnte. Schule wird im 16. KJB als ein sozialer Raum der politischen Bildung gesehen und in seinen Möglichkeiten der Förderung von Erfahrungen der Partizipation sowie des gesellschaftlichen Engagements der Schüler/innen erörtert. Die Bilanz – das sei hier vorweggenommen – ist ernüchternd (vgl. BMFSFJ 2020, S. 235 ff.): Die Kommission vermisst ein curricular verankertes Fach politische Bildung, das über die gegenwärtig häufig im Unterricht damit verbundenen Fragen der Wirtschaft hinausgeht und etwa Ökologie, gesellschaftliche Vielfalt und Gefährdungen der Demokratie thematisiert. Zudem sollte es in den verschiedenen Schulformen gleichermaßen Berücksichtigung finden und möglichst einhergehen mit konkreten Erfahrungen der Partizipation im Schul- und Unterrichtsgeschehen, um so die verbreitete Erfahrung von Scheinpartizipation der Schüler/innen ohne nachhaltige Einflüsse auf Entscheidungsprozesse zu verhindern (ebd., S. 236). Demokratiefördernde Impulse für Schulentwicklung werden jedoch extern verortet: Schulsozialarbeit sowie Projekte und Beratungsprozesse aus dem Spektrum der außerschulischen Jugendarbeit und -bildung werden hierbei als bedeutsam angeführt (vgl. ebd.), ebenso wie die Verankerung der Schule in einem demokratisch verstandenen Sozialraum. Allerdings werden auch diese Aspekte sofort in ihrem Potenzial eingeschränkt, weil die Strukturen der Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren (nicht nur der politischen Bildung) als unzureichend gelten (vgl. ebd., S. 237). Damit werden praktische, strukturell verankerte Mitbestimmung und Einfluss gewährende Erfahrungen von Demokratie in außerschulische Räume abgegeben, von denen sich Schule offenbar einen Anreicherungseffekt auf ein noch zu entwerfendes Bildungs- und Strukturprinzip beteiligungsorientierter Schulentwicklung verspricht (vgl. ebd., S. 222 ff.), im Zweifel aber eben doch davon unberührt bleibt.

Diesen Aspekt kann man als *externalisierte Sozialpädagogik* der Demokratiebildung im Raum Schule bezeichnen. Vor diesem Hintergrund verwundert aber der dann doch formulierte grundsätzliche Anspruch (ebd., S. 237):

„Demokratie lernen 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.“

Und weiter heißt es (ebd.):

„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.“

Dies sollte dann aber nicht nur Gegenstand der Diskussion in einer ‚Steuerungsgruppe‘, sondern vielmehr auch Gegenstand des demokratischen Prozesses in der Schule selbst, also demokratischer Erfahrung durch die Bearbeitung sozialer Themen in ihrem Alltag sein. Gesellschaft und Demokratie, so hat es hier den Anschein, stehen der Schule wohl weitgehend äußerlich gegenüber und werden nicht selbst als Merkmale ihres institutionellen Geschehens gesehen.

Im Unterschied dazu bietet die sozialpädagogische Sicht auf Schule als Raum der Demokratiebildung (im Sinne der einleitend beschriebenen gesellschafts- und demokratietheoretischen Grundlegungen) einen Bewertungsmaßstab sowohl für die Organisation und das System Schule wie die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe als auch für die Verortung von Schule im Sozialraum und eine konsequente Jugendorientierung der Demokratiebildung. Gerade der letzte Aspekt wird im 16. KJB lediglich als Abschluss der Erörterungen zum Raum Schule behandelt: Erfahrungen demokratischer Mitentscheidung von Kindern und Jugendlichen in Schule, ihre Bereitschaft zu Engagement und ihr politisches Interesse. Schüler/innen erleben kaum wirksame, von ihnen nicht selten als Simulation wahrgenommene, die schulischen Belange wenig beeinflussende Mitbestimmungsformen, obwohl Schulen als wichtige Orte der Berührung mit politischen Themen und Formen der Aktivierung bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 228 ff.). Das bleibt dort jedoch eher lernorientierte Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen und bildet nicht die Basis für praktizierte Demokratiebildung, die Macht in einer demokratisch strukturierten Partizipation zwischen den Schüler/innen und mit Lehrkräften teilt. Eine solche versachlichte, auf Lernprodukte und eine bestimmte didaktische Weise gestaltete Wissensform hin verstandene politische Bildung, in der Demokratie vornehmlich als Bildungsgegenstand, nicht aber als Bildungsstruktur und Erfahrung realisiert wird (vgl. ebd., S. 128 ff.), erscheint uns als verdinglichtes Demokratielernen und lebensweltabgewandte Rationalitätsform von Schule, die zwar in der Perspektive einer erfolgsorientierten beruflichen Bildung legitimierbar erscheinen kann, dem Anspruch auf politische als demokratischer Bildung jedoch nicht gerecht wird.

Auf einen Bildungsgegenstand reduziert, wird politische Bildung in der Schule mit Prävention von Extremismus, der Bearbeitung von Gefährdungslagen der Demokratie (z. B. Populismus, Verschwörungstheorien) und der Eindämmung von Diskriminierungserfahrungen verbunden. Mit einer solchen problemorientierten Demokratieerziehung unterbleibt jedoch ein Selbstbezug, mithin eine (macht-)kritische Sicht auf die eigenen Strukturen und Bedingungen demokratischer Partizipation (vgl. ebd., S. 191 ff.).

Die sozialpädagogische Perspektive auf Schule betont in unserem Sinne eine performative Dimension der Demokratie mit einer verständigungsorientierten Kommunikation als Handlungskoordination (deliberatives Demokratieverständnis), die Handeln nicht nur zur, sondern auch durch Demokratie meint. Sie ist Voraussetzung für die Erfahrung geteilter Macht (Wirksamkeitserfahrung junger Menschen, die Einfluss nehmen), einer lebensweltorientierten Pädagogik (die der Stimme junger Menschen Raum gibt) sowie einer politischen Bildung, wie sie von uns als Grundprinzip eines eigentätigen, selbstverantworteten und gruppenbezogenen Erfahrungslernens in der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben wurde. Die Kommission des 16. KJB bewertet den aktuellen Stand zur Demokratiebildung und politischen Bildung in Schulen aber nicht in dieser Hinsicht, sondern verfolgt eine formalisierende Stoßrichtung zur Veränderung der schulischen Bedingungen. Das Verständnis von politischer Bildung als Kompetenz- und Qualifikationsziel, die Einbeziehung von demokratieförderlichen Angeboten von außen sowie die durchgehend formulierte Forderung nach einem Unterrichtsfach belegen die Haltung, dass Demokratiebildung vorrangig als cur-

ricular verankerter Bildungsgegenstand (also eigentlich Unterrichtsgegenstand) betrachtet wird (vgl. ebd., S. 219). Der Abschnitt Schule verfolgt eine zentrale Diagnose nicht weiter: Ein Schulstrukturwandel bietet lediglich konzeptionelle Bausteine für Demokratiebildung, während eine gesellschaftliche Verständigung über Ziele der Schule und diese absichernde politische Rahmungen erst einen Funktionswandel der Schule ermöglichen würden, der das Wesen der Demokratie zum Bestandteil ihrer Aufgaben, Ziele und pädagogischen Methoden bzw. Räume selbst erklärt – denn (ebd., S. 177): „die [...] Erwartungshaltungen an die Schule stehen in einem engen, aber auch spannungsreichen Verhältnis zur gesellschaftlichen Funktion der Schule.“ Qualifikation, Selektion und Allokation reichen heute offenbar nicht mehr aus, um Schule angemessen zu beschreiben, weil sie

„durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse zunehmend relativiert, infrage gestellt oder herausgefordert [werden]. 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.“

Genau das hätte aber der Kern einer Auseinandersetzung mit schulischer Demokratiebildung im Bericht sein können. Man müsste den sozialen, erfahrungs- und beteiligungsorientierten, Demokratiebildung betonenden Charakter von Schule in der Gesellschaft in den Mittelpunkt von Schulentwicklungsprozessen rücken, was der 16. KJB mit seinen Vorschlägen (Unterrichtsfach, Steuerungsgruppe, Lehrkräftebildung, Vernetzung) verpasst.

Zusammenfassend: Demokratiebildung und Erfahrungen demokratisch strukturierter Partizipation bilden keinen *Teilraum* (wo Jugendliche quasi rein und raus gehen), sondern eine *räumlich vermittelte Handlungsstruktur in unterschiedlichen Institutionen*. Es geht uns um die pädagogische Dimension der demokratischen Partizipation, die Bereitstellung von demokratischen Rechten und Strukturen der *Mitentscheidung der gemeinsamen Lebensführung* und damit die Herausforderung und Förderung von Demokratiebildung der Kinder und Jugendlichen selbst, auch in der Schule. Dort geht es aufgrund der gegebenen Machtstrukturen (Benotung, Sanktionierung, Hierarchien) erst einmal darum, den Grad der Erfahrung demokratischer Partizipation zu erhöhen statt eine durch und durch demokratische Schule zu postulieren. Es wäre besser, überhaupt über einige Rechte der Mitbestimmung zu verfügen, als ultimativ über alle Rechte der Mitbestimmung verfügen zu sollen.

Grundsätzlich verbinden wir mit Demokratiebildung zudem die Förderung einer sozialen und politischen Demokratiebildung im Übergang von der Schule zur Kommune. Sozialpädagogik liefert mit ihrer Orientierung an Lebenswelten und Sozialräumen die Sensibilität für Fragen der Förderung von Demokratie als Lebensform, die auf öffentliche Räume und (teilweise) deren pädagogische Anleitung deliberativer demokratischer Praxen angewiesen ist. Das unterstützt die politisch-öffentliche Einmischung der Kinder und Jugendlichen, denn den Äußerungsweisen junger Menschen wird Raum gegeben und es werden Rechte und Strukturen der demokratischen Partizipation aufgebaut, die dann auch von pädagogischen Institutionen und Schulformen aller Altersstufen mitgetragen werden könnten. Das alles benötigt aber auch die *Struktur von geklärten Rechten und Verfahren der Mitentscheidung*, die zum Beispiel durch Trägervereine des Ganztags und der Mitgliedschaft der Kinder und Jugendlichen umgesetzt werden könnte.



Wir möchten also dem Verständnis von politischer Bildung als Ergebnis eines bestimmten Prozesses entgegenwirken („Produkt politische Bildung“), das der 16. KJB im Raum Schule erkennbar konstruiert, und stattdessen ein prozedurales Verständnis demokratisch strukturierter Erfahrung betonen („Demokratie-Bildung durch demokratische Rechte, Verfahren und Prozesse“). Davon sind Schulen in ihrer gegenwärtigen Praxis, aber auch die Positionierungen des 16. KJB weit entfernt – denn es ginge letztlich wohl um eine inklusiv wirkende Schulentwicklung als gesellschaftliche Schule in der Demokratie: Eine solche Schule setzt in einer übergreifenden Denkart auch eine Gesellschaft für alle voraus (vgl. Richter 2010), die sich in Begegnungen und im Dialog konstituiert, Teilhabe und Teilnahme zum Gegenstand verständigungsorientierten Handelns macht und in den deliberativ praktizierten Öffentlichkeiten des Stadtteils oder der Gemeinde auf diese Weise inklusiv wirkt. Daraus resultieren weitreichende Herausforderungen für Demokratiebildung, die in Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen und allgemein in der Kommune erst die sozialen Räume der Entfaltung und Erfahrung von gesellschaftlicher Teilhabe sowie demokratischer Teilnahme junger Menschen ermöglicht (vgl. Maykus 2021). An einer sich so selbst in ihrer gesellschaftlichen Funktion befragenden und demokratisierenden Schule kann sich dann eine demokratieorientierte Kinder- und Jugendarbeit in der Kommune und als Kooperationspartner von Schule beteiligen.

### Literatur

- Ahlrichs, Rolf (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven, Weinheim und Basel.
- Ahlrichs, Rolf/Fritz, Fabian (2021, i. E.): Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung. Ergebnisse aktueller Evaluations- und Forschungsprojekte im Spiegel des 16. Kinder- und Jugendberichts. In: Forum Kinder- und Jugendsport.
- Becker, Helle (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13). Studie. Expertise im Rahmen der Arbeiten zum 16. Kinder- und Jugendbericht, München (Deutsches Jugendinstitut).
- Bröckling, Björn/Schmidt, Holger (2012). Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue Praxis, H. 1, S. 44-59.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2011): Impulse für eine starke Demokratie (Position Nr. 80), Berlin.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2, Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1984): Was heißt Universalpragmatik? (1976). In: Jürgen Habermas: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main, S. 353-440.
- Hochschule Esslingen (Hrsg.) (2021): Erfahrungsräume eröffnen – Demokratie gestalten. Die KISSes Strategie in der Praxis. <https://idw-online.de/de/news760504> (letzter Download 3.4.2021).
- Key, Ellen (1978): Das Jahrhundert des Kindes. Nach d. Erstausg. von 1902 im S. Fischer-Verl., Berlin, Königstein/Ts.
- Korczak, Janusz (1919/2018): Wie man ein Kind lieben soll. Herausgegeben und mit einer aktuellen Einführung versehen von Sabine Andresen, 17., überarb. Aufl., Göttingen.
- Lepore, Jill (2019): Diese Wahrheiten. Eine Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. München.
- Maykus, Stephan (2017): Kommunale Sozialpädagogik. Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft. Weinheim und Basel.
- Maykus, Stephan (2021): Sozialpädagogik als Kooperation. Schule, Bildung, Netzwerke. Partizipation – ein Weg zur pädagogischen Kommunalentwicklung, Weinheim und Basel.
- Mouffe, Chantal (2013): Das demokratische Paradox. Durchges. Neuaufl., Wien.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.



- Neumann, Jana/Riedel, Julia/Sturzenhecker, Benedikt*: Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine qualitative Studie zur Sicht der Nutzer/innen offener Einrichtungen in Hamburg-Eimsbüttel. In: *deutsche jugend*, H. 2/2020, S. 57-65.
- Richter, Elisabeth/Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M.* (2016): Bildung zur Demokratie. In: R. Knauer/B. Sturzenhecker (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*, Weinheim und Basel, S. 106-129.
- Richter, Helmut* (2003): Die Gemeinde/Kommune als Akteur Sozialer Arbeit. In: H. G. Homfeldt (Hrsg.): *Handlungsfelder der sozialen Arbeit*, Baltmannsweiler, S. 85-108.
- Richter, Helmut* (2010): Eine Schule für alle – eine Gesellschaft für alle? In: Schwohl, J./Sturm, T. (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*, Bielefeld, S. 45-54.
- Richter, Helmut* (2016). Pädagogik des Sozialen: Bildungsbündnis in Demokratiebildung. In: *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, H. 36, S. 47-59. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-64279-9>.
- Richter, Helmut* (2018): Demokratie. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch/Rainer Treptow/Holger Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6., überarb. Aufl., München, S. 233-241.
- Richter, Helmut* (2019): *Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*, 2., bearb. Aufl., Wiesbaden.
- Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt* (2011): Demokratiebildung am Ende. Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. In: *deutsche jugend*, Jg. 59, H. 2, S. 61-67.
- Riekmann, Wibke* (2011): *Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit*, Wiesbaden.
- Scherr, Albert* (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit*, Weinheim und München.
- Schwerthelm, Moritz* (2020): *Pädagogische Handreichung: Partizipation in der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg – Methoden und Qualitätsstandards*. Herausgegeben vom Service National de la Jeunesse, Luxemburg.
- Sturzenhecker, Benedikt* (1993): Demokratie zumuten – Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, H. 3/1993, S. 111-119.
- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz* (2021): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*, 4. Aufl., Gütersloh.
- Sturzenhecker, Benedikt/Vesper, Laura-Aliki*: Politische Bildung mit Kindern ist Demokratiebildung – Grundbegriffe, Begründungen und Handlungsprinzipien. In: *Außerschulische Bildung*, H. 2/2021 (i. E.).
- Tomasello, Michael* (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*, Frankfurt am Main.