

Kapitel 6 Empirische Einblicke in politische Bildungs- und Demokratiebildungsprozesse

Im Folgenden gehen wir der Frage- und Problemstellung nach, wie sich das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung in der Empirie in pädagogischen Institutionen, genauer im Kontext politischer Bildungspraxis und der Praxis der Sozialpädagogik, d.h. in der pädagogischen Praxis, zeigt. Die Autor:innen, Mitglieder des Netzwerkes, greifen jeweils auf Studien zurück, die sie in der Vergangenheit durchgeführt haben und diskutieren je einen Fall bzw. einen Gegenstand hinsichtlich der Fragestellung. Manche dieser Studien entstanden chronologisch vor der Arbeit des Netzwerkes und wurden nun neu bzw. abermals interpretiert, andere Studien entstanden während der Arbeit des Netzwerkes. Bei der Diskussion der Fälle, empirisches Material aus den Studien, soll deutlich werden, welche Erkenntnisse die Studie jeweils zur Frage nach dem Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung liefert. Der Zugriff auf das empirische Material ist nicht einheitlich erfolgt. Vielmehr stellt dieser Teil des Buches den Versuch dar, die Diskussionen aus dem Netzwerk auf empirische Studien aus den Bereichen politische Bildung und Sozialpädagogik zu beziehen. Er beinhaltet empirisch-analytische ‚Spotlights‘ auf die Fragestellung des Netzwerkes.

Das Netzwerk arbeitet in diesem Teil also mit einem analytischen Zugriff auf Demokratiebildung und politische Bildung und begreift Demokratiebildung und politische Bildung analytisch als Heuristik. Das bedeutet: Alle pädagogischen und didaktischen Fälle können zu Demokratiebildungs- oder politischen Bildungsgelegenheiten werden bzw. sie sind immer schon Gelegenheiten für Demokratiebildung und politische Bildung. Die Trennung ist daher keine essentialistische oder dichotome im Sinne eines Entweder-oder, sondern eine analytische. Die Fälle können im Sinne der definierten Kriterien von Demokratiebildung und politischer Bildung interpretiert werden. Anstelle eines essentialistischen Zugriffs auf Demokratiebildung und politische Bildung soll es darum gehen, Blicke auf die Gelegenheiten zu schärfen und pädagogisches sowie didaktisches Handeln im Kontext von Demokratiebildung und politischer Bildung zu reflektieren bzw. reflektieren zu können.

Die folgenden Diskussionen des empirischen Materials sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, aber behandeln allesamt schwerpunktmäßig die Fragestellung des Netzwerkes, auch wenn einige Darstellungen sich auf einen Aspekt fokussieren (etwa Demokratiebildung). Sie bedienen sich zudem differenten methodologischen Traditionen und methodischen Zugriffen, die aber nicht im Zentrum der Darstellung stehen und deshalb auch nicht immer expliziert werden. Auch wurde in den Studien, die den Darstellungen zugrunde liegen, nach unterschiedlichen Regeln transkribiert. Die jeweiligen Formen wurden beibehalten, damit das Material besser nachvollzogen werden kann (wer spricht etc.).

Thematisiert und vorgestellt werden u.a. Analysen von teilnehmender Beobachtung von Angeboten der außerschulischen politischen Jugendbildung in Kooperation mit Schulen sowie in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Akteur:innen aus Jugendverbänden, die Rekonstruktion subjektiver Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zum Themenfeld „Rassismus“ und eine Diskussion von diversem empirischen Material zu Hindernissen für politische Bildung und Demokratiebildung im geschlossenen Jugendvollzug.

Das Kapitel wird verantwortet von Lara Kierot (6.4), Wibke Riekmann (6.3), Moritz Schumacher (6.2), Lisa Tölle (6.5) und Alexander Wohnig (6.1).

6.1 Demokratiebildung und politische Bildung in und durch Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Jugendbildung

Mit Rückbezug auf die in Kapitel 3 vorgenommenen Begriffsbestimmungen kann festgestellt werden, dass in Schulen politische Bildung stattfindet und dass bei der Umsetzung von sozialpädagogischer Demokratiebildung hingegen institutionelle Hürden bestehen, die nicht einfach umgangen werden können. Unter anderem mit dem Ziel, subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung zu ermöglichen, werden Kooperationsprojekte zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung initiiert. Unter subjektorientierter politischer Bildung wird hier eine Form politischer Bildung verstanden, die von den Interessen der Teilnehmenden ausgeht. In Kooperationen soll ein Freiraum entstehen, in dem Dinge möglich werden, die in Schule aufgrund der dort in den Raum eingeschriebenen Logiken und Strukturen nicht oder nur eingeschränkt möglich sind. Kooperationen schulischer politischer Bildung mit Akteur:innen der

außerschulischen politischen Bildung und v.a. in außerschulischen politischen Bildungsstätten können daher auch als Versuch einer Weitung der Räume für subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung angesehen werden; sie sind aber immer auch Spannungsfelder, in denen verschiedene institutionelle, professionstheoretische, pädagogische und didaktische Logiken aufeinanderprallen (vgl. Coelen/Wohnig 2025). Diese Probleme mit und für subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung werden in Kooperationen empirisch beobachtbar, etwa in dem Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, bei dem zwischen 2015 und 2019 eben solche Kooperationen organisiert wurden. Schüler:innengruppen aller Schulformen besuchten außerschulische politische Bildungsseminare in Jugendbildungsstätten und bekamen dort, angeleitet durch Jugendbildungsreferent:innen, die Möglichkeit, an einem selbst gewählten Thema zu arbeiten, eine politische Aktion zu planen, durchzuführen und zu reflektieren⁶⁸.

Die Chance der Kooperation liegt v.a. darin begründet, dass die außerschulische politische Jugendbildung der Jugendarbeit nähersteht als der Schule und der Didaktik und (a) mit einem Selbstverständnis, (b) in einem institutionellen Umfeld sowie (c) mit Arbeitsformen und Methoden operiert, die sozialpädagogische Demokratiebildung ermöglichen können (vgl. Sämann/Wohnig 2023; Wohnig 2024a). Subjektorientierte politische Bildung und eine Organisation von Bildungsprozessen, die demokratische Partizipation zulässt (verstanden als ein Moment von Demokratiebildung), bedeuten im Selbstverständnis außerschulischer politischer Bildung auch, dass die Teilnehmenden Form, Inhalte, Ablauf usw. des Aufenthalts in der Jugendbildungsstätte mitbestimmen, da diese die Regelung der Angelegenheiten des Zusammenlebens für den Zeitraum der Anwesenheit betreffen. Konkret zeigt sich dies in der Aushandlung der Zimmerbelegung, der Freizeitgestaltung, der Seminarzeiten, aber insbesondere auch der Inhalte und Fragen, mit denen sich die Teilnehmenden auseinandersetzen. Daher ist es der Anspruch, dass die Teilnehmenden in Seminarangeboten an selbstgewählten und sie betreffenden Themen arbeiten und dass sie die Bildungsprozesse selbst planen bzw. an der Planung beteiligt sind. Dies stellt in der Regel eine Differenz zu den Schulerfahrungen von Schüler- und Lehrer:innen dar. In Interviews berichten am Modellprojekt beteiligte Schüler:innen, dass sie die Differenz zwischen außerschulischen Seminaren

68 Zu wissenschaftlichen Erkenntnissen der Begleitforschung siehe Wohnig 2023. Das didaktische Konzept und das Bildungsmaterial aus dem Modellprojekt sind publiziert in bpb 2023.

und dem schulischen politischen Lernen (vgl. Wohnig 2024b) unter anderem daran erleben, von wem die Themen gesetzt werden. Die außerschulischen Akteur:innen formulieren den Anspruch, dass Themen zugelassen werden, die die Teilnehmenden selbst einbringen und zu denen sie einen subjektiven Zugang haben. An diesem Selbstverständnis können Konflikte in der Kooperation mit Schule entstehen, wenn die gewählten Themen für die Lehrpersonen oder die Institution Schule ein Problem oder eine Gefahr darstellen, z.B. weil diese als nicht in den Schullalltag integrierbar aufgefasst werden. Dieses potenzielle Problem muss nicht real vorhanden sein, es reicht, wenn die Lehrperson es als ‚möglich‘ identifiziert.

Ein Fall aus dem Modellprojekt zeigt dies recht deutlich: Eine Gruppe von ca. zehn Schüler:innen eines Leistungskurses Politik der 12. Klasse wählt im außerschulischen politischen Bildungsseminar ‚Cannabis-Legalisierung‘ als potenzielles Thema und ändert den Titel aufgrund antizipierter Probleme der Schule mit dem Inhalt selbstbestimmt in ‚Drogen in der Gesellschaft‘. Nach einiger Zeit der Beschäftigung mit möglichen Schwerpunkten der Arbeit, in der deutlich wird, dass die Schüler:innen durch politische und öffentliche Aktionen auf politisch-gesellschaftliche Folgen einer Legalisierung – Entkriminalisierung, Wirtschaftswachstum, Behandlung von Krankheiten usw. – hinweisen wollen, meldet sich die Lehrperson zu Wort, die bisher still am Rande des Stuhlkreises die von einem außerschulischen Pädagogen geleiteten Diskussionen verfolgte:⁶⁹

„Darf ich, ich will mich ungern hier so als Spielverderber aufspielen, aber ich sehe jetzt momentan das, was wir hier machen hat Außenwirkungen für unsere Schule, ähm, wir haben MOMENTAN in unserer Schule haben wir ein riesen Drogenproblem, das bei der siebten Klasse anfängt und bis in die Oberstufe geht. Wir haben gerade ein paar Schüler verloren und ich weiß nicht, ob es das richtige Zeichen wäre jetzt in unserer Schule über die Legalisierung (LACHT) von Cannabis. Ähm, es könnte natürlich, könnte natürlich sein, dass ich das jetzt in irgendeiner Form beeinflusse, hier dieses Projekt, was nicht so gut ist, aber ich wollte dieses Argument nur mal kurz in den Ring werfen. Ich bin, ich bin, ich bin für eine offene Diskussion. Ich weiß nur, ich weiß nicht, nicht ob der Zeitpunkt, jetzt über die Legalisierung von Drogen zu sprechen, das

69 Es handelt sich bei dem abgedruckten Material um Transkripte teilnehmender Beobachtung in außerschulischen Seminarphasen, die auf Tonband aufgezeichnet wurden. Das Material wurde anschließend mit Methoden in der Tradition rekonstruktiver Sozialforschung analysiert.

richtige Thema für UNSERE SCHULE wäre, weil wir da gerade gegen ein, ähm, ja, Stigma versuchen anzuarbeiten. [...] Ja, vielleicht, vielleicht könnte man einfach das Projekt ein bisschen... umbenennen, also nicht Richtung Cannabis Legalisierung, sondern Drogenprävention oder sonst irgendwas.“

Der Lehrer beruft sich in seiner Intervention auf ein Kollektivsubjekt, dem auch die Schüler:innen angehören: *unsere* Schule. Für die Schule und hier insbesondere ihren Ruf sind alle verantwortlich. Das Interesse der Lehrperson wird zudem als Gesamtinteresse postuliert und die Schüler:innen, die die Aktion als Legalisierungskampagne durchsetzen wollen, werden durch die Betonung des Pronomens *unsere* als potenziell außerhalb des Kollektivsubjekts Stehende definiert, da sie gegen das von der Lehrperson definierte Interesse der Schule handeln möchten.

Die Lehrperson artikuliert ein Bewusstsein für die Problematik der Intervention, letztendlich wird die sehr machtvoll schulische Intervention aber pädagogisiert: Die Beschäftigung mit der Thematik wird nicht direkt verboten und die Rolle des potenziellen Spielverderbers und damit gleichzeitig die Rolle der Lehrperson werden von der Lehrperson selbst als nicht gut markiert. Gleichzeitig inszeniert sich die Lehrperson als die verantwortungsvolle Instanz inmitten des Kollektivsubjekts und es wird von ihr sehr eindrücklich auf die Wahrnehmung der Verantwortung aller Schulangehörigen verwiesen, gegen das Stigma der Schule zu kämpfen. Zudem agiert der Lehrer, indem er in einem außerschulischen Seminar, das die Schüler:innen nicht freiwillig im Kontext der Schulkoooperation besuchen, auf das Interesse der Schule als zentrale Kategorie für die Beurteilung des anvisierten Themas verweist, in seiner sozialen Rolle als Lehrperson, die Themen auswählt, beurteilt und Schüler:innen benotet. Die Metapher des Spiels verweist zudem darauf, dass die geplanten Aktionen nicht real und die Intentionen der Teilnehmenden simuliert sind. Dadurch wird eine Abschwächung der pädagogisch machtvollen Intervention versucht.

Mit der Intervention hält die Logik der Schule Einzug in den außerschulischen Raum und demokratiebildende Prozesse werden erschwert. Auch die Bemühungen der außerschulischen Pädagog:innen, in dem Interessenskonflikt zu vermitteln und die Argumentation der Schüler:innen und deren Themenwahl ernst zu nehmen, ändern an dieser Situation wenig. Spätestens mit dem Vorschlag der Lehrperson, das Thema radikal entgegen der Intention der Lernenden zu bearbeiten:

„[V]ielleicht könnte man einfach das Projekt ein bisschen umbenennen, also nicht Richtung Cannabis-Legalisierung, sondern Drogenprävention oder sonst irgendwas“

, wird das Interesse der Schüler:innen an der Thematik den Interessen der Lehrperson, der Schulleitung und der Schule untergeordnet.

Die Schüler:innen kritisieren diese inhaltlich radikale Umformulierung ihres Anliegens, sie artikulieren damit auch ein Missfallen gegenüber der Umdeutung des politischen Problems in ein durch soziales Handeln aufzulösendes (Prävention durch Aufklärung) durch den Lehrer und betonen ihr Anliegen, ein politisches Problem zu bearbeiten:

„[G]erade das, was hier jetzt angesprochen wurde, würde ich als, als Angriffspunkt nehmen, weil nämlich die Kriminalisierung von Cannabis, das ist bewiesen, diesen illegalen Markt von Cannabis halt fördert, den überhaupt, ähm erweckt hat, und somit an Jugendliche sozusagen Shit verkauft wird, und somit müssen die dann halt immer hier heimlich dealen, was auch immer, und natürlich könnte man das auch anders nennen, Drogenprävention, und Jugendliche sollten nicht kiffen blabla, aber ich würde schon sagen, DASS gerade WEIL das ein Problem IST, könnte man das theoretisch so angehen.“

Die Schüler:innen erkennen aber auch die für sie entstehende Problematik:

„Wir [Schüler:innen] wollen sie [Lehrperson] ja da auch nicht in irgendwelche Schwierigkeiten bringen.“

Die pädagogische Intervention des Lehrers, der in der schulischen Realität und Logik eine besondere Autorität innehat, wirkt und unterbindet die demokratische Aushandlung des Bildungsweges und der politischen Aktionen. Gleichberechtigte Aushandlung auf Augenhöhe kann so nicht stattfinden, das Partizipationspotential des außerschulischen Bildungsraumes wird durch die schulische Logik überlagert. Die Betroffenheit der Schüler:innen von der Frage, wie der Bildungsweg gestaltet wird, wird nicht als ein Grund für ihre Kompetenz, diesen auch selbstbestimmt zu gestalten, angenommen, denn das für die Schule vermeintlich gefährliche Thema unterbindet dies. So wird auch eine mögliche Partizipation in der Kommune durch eine Aktion, die in die Öffentlichkeit wirkt, unterbunden.

In der Konsequenz arbeiten die Schüler:innen an einem Aufklärungsprojekt zum Thema Drogen, das an ihrer Schule mit jüngeren Jahrgangsstufen durchgeführt werden soll und verlassen die Ebene der politischen Analyse des Problems ‚Soll Cannabis legalisiert werden?‘. Aus dem politischen

Gegenstand und der potenziell politischen Aktion wird eine soziale Aktion. Politische Bildung wird somit erschwert, wenn nicht gar verhindert, da weder eine fundierte Analyse des politischen Problems und Konflikts im Sinne eines Vordringens zu den strukturellen Bedingungen des Problems/Konflikts, noch eine Urteilsbildung notwendig erscheint. Auch die Form der Partizipation, das Durchführen von Aufklärungsprojekten im Sinne einer Präventionsmaßnahme, ist im Modus des sozialen Lernens und Engagements angelegt. Politische Partizipation im Sinne einer politischen Aktion und das Erfahren von politischem Handeln ist nicht (mehr) vorgesehen. Interessant ist, dass das Aufklärungsprojekt, eine Idee des Lehrers, nie verwirklicht wird: Es liegt nicht im Interesse der Schüler:innen, die sich nur im Moment der Diskussion aufgrund der sozialen und institutionellen Position der Lehrperson auf dieses eingelassen haben.

6.2 Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden soll anhand eines ethnografischen Protokollfragments illustriert werden, inwiefern man empirisch vollzogene Aushandlungspraktiken in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Momente von Demokratiebildung rahmen kann. Entsprechende Potenziale liegen vor, weil die Strukturprinzipien der Institution implizieren, dass junge Menschen durch die Mitbestimmung und Mitgestaltung von Aktivitäten und Angeboten im Jugendhaus Demokratie erproben und erfahren können (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 180ff). Demokratiebildungsprozesse vollziehen sich – wie alle Bildungsprozesse – zwar innersubjektiv (vgl. Koller 2021, S. 73) und sind daher ethnografisch nicht beobachtbar, weil man damit nur auf die sinnlich wahrnehmbare ‚Oberfläche‘ vollzogener Praktiken blicken kann. Dennoch kann man die soziale Konstruktion potenzieller Ermöglichungsbedingungen von Bildung beobachten. Dass Bildungsprozesse möglich sein könnten, bleibt dabei aber zugleich auch eine interpretative Zuschreibung, auch dann, wenn man bestimmte Praktiken aus einer sozialpädagogischen Perspektive – genauer: aus der Sicht demokratiebildender Jugendarbeit – als demokratieförderlich (oder hinderlich) identifizieren kann.

Bei dem Beispiel handelt es sich um eine Szene aus einem Jugendhaus, in der es um die Aushandlung verbindlicher Regeln beim Billardspiel geht. Insbesondere soll dabei kurz die Rolle der Fachkraft im Horizont der Herstellung von Differenz zu den jugendlichen Besucher:innen beleuchtet werden, die in der Tendenz nicht an diskursiver Aushandlung ‚auf Augenhöhe‘

orientiert wird. Diese beschreibt ihrerseits aber ein zentrales Moment der Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 181).

Zwei Jungs spielen am Billardtisch (einen nenne ich Samir), als im Verlauf des Spiels eine Regelunklarheit aufgeworfen wird und der anwesende Jugendarbeiter (Torben) adressiert wird, um diese Unklarheit aufzulösen: Irgendwann fragt einer der Jungs Torben „Den Ball rein, wenn der andere meine Kugel getroffen hat?“ Der Jugendarbeiter antwortet: „Da gibt es mehrere Regeln, damit umzugehen, da müsst ihr euch einigen. Entweder die Kugel direkt rein, oder bei Fouls bekommt der andere den Anstoß, da von der weißen Linie aus.“ „Ok, machen wir so“, sagt Samir bestimmt und bestimmend. Er legt die weiße Kugel auf die Linie. (Prot.4_04.10.21, Pos. 4).

Torben wird von einem Jungen während des Spiels gefragt, wie denn nun damit umzugehen sei, wenn ein bestimmtes Foul beim Billard begangen werde, nämlich das Treffen der gegnerischen Kugel. Der Junge gibt bereits eine mögliche Antwort vor („Den Ball rein“) und formuliert die Frage dichotom, so dass der Jugendarbeiter, der als Regelkenner adressiert wird, mit einem ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ antworten könnte. Der Mitarbeitende wird also als Entscheider in einer regelbezogenen Konfliktsituation angesprochen, was die Erwartung transportiert, dass er wie ein Schiedsrichter für die Jugendlichen entscheiden soll. Der Jugendarbeiter greift die Situation aber pädagogisch auf, indem er die Unklarheit eben nicht einfach klärt, sondern die Konfliktlösung veruneindeutigt. Es gebe mehrere Möglichkeiten, damit umzugehen, auch wenn er dabei nur zwei Alternativoptionen aufzeigt: sie können zwischen A und B wählen. Er spielt den Ball bildlich zurück und legt den beiden recht druckvoll-zwingend nahe („müsst ihr“), sich untereinander zu einigen. Interessanterweise wird aber diese recht machtvoll-vorgegebene Vorgabe, wie genau die Unklarheit zu lösen sei – nämlich durch den Imperativ, in die einigende Aushandlung überzugehen – verworfen, indem sich einer der Jungen dominant gegenüber dem anderen zeigt. Er bestimmt letztlich alleine, wie nun zu verfahren sei, und setzt daraufhin das Spiel nach Maßgabe der von Torben genannten Option B fort, indem er die Kugel auf der weißen Linie platziert.

Theoretisch bedeutet die strukturprinzipielle Offenheit im Jugendhaus, dass auch Aushandlungsprozesse geschehen können und sollen, in denen festgelegt wird, was dort letztlich passiert – dies bedingt das angerissene Potenzial der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Demokratiebildungsprozesse wahrscheinlich zu machen (vgl. Sturzenhecker 2006). Demokratiebildung kann dabei als Einübung gemeinschaftlich getroffener Entscheidun-

gen freier und gleicher Beteiligter über Belange verstanden werden, die die Gemeinschaft selbst betreffen – im Sinne der Dewey'schen Demokratie als Lebensform (vgl. Oelkers 2020, S. 4).

Auch, wenn der Pädagoge im Beispiel diesen Einigungsprozess anzuregen versucht, positioniert er sich hierarchisierend als jemand, der vorgibt, wie die Situation zu lösen sei, nämlich über wechselseitige Einigung. Er wird im Vorfeld durch einen der Jugendlichen aber auch als wissender Entscheider mit Regelkenntnis fremdpositioniert. Diese Differenz zu den Jungen wird somit beidseitig hergestellt und ist ein empirischer Ausdruck einer „Expertendemokratie“ (Richter et al. 2016), in der Fachkräfte (hier als wissende) Regierung aufscheinen, die vorgeben und bestimmen, was wie im Jugendhaus vonstattengehen soll (siehe dazu auch Studien von Schmidt 2014 oder Neumann et al. 2020).

Die einigende Entscheidung, die vorgegeben wird, läuft darüber hinaus aber ins Leere und wird von den Jungs nicht demokratisch ausgehandelt, wie es potenziell zwar geschehen und somit Demokratiebildung durch Demokratieerfahrung ermöglichen könnte. Einigung kommt nur einseitig durch einen der Jungen zustande – der sich aber, und das ist festzuhalten, in Eigensinnigkeit erprobt, während der zweite nun damit umgehen muss, dass eine Entscheidung über ihn hinweg getroffen wird. Der erste Junge ist offenbar nicht daran interessiert, zu gemeinschaftlichen Entscheidungen über das ‚Wie‘ des Zusammenlebens im Modus der Demokratie als Lebensform zu kommen, sondern schlichtweg daran, zügig weiterzuspielen – Hauptsache, er hat die eingeforderte Spielregel vom Jugendarbeiter bekommen. Hier wird ein Widerspruch darin deutlich, Jugendarbeit an den Interessen der Jugendlichen auszurichten und zugleich die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Angebote in einem demokratischen Selbstverständnis sicherzustellen (§11 Abs.1 SGB VIII). Die Mitbestimmung wird hier durch den Jungen vereinseitigt, der seinen Spielkameraden übergeht. Die Fachkraft eröffnet den beiden somit zwar eine entsprechende Bildungsgellegenheit, demokratisch eine gemeinschaftliche Entscheidung zu treffen, die aber nicht genutzt wird – auch wenn Bildungspotenziale darüber deutlich werden, wie es überhaupt zu Entscheidungen im Kontext von Regelkonflikten kommt bzw. kommen kann. Hier wäre hypothetisch auch ein professioneller Anknüpfungspunkt im Sinne politischer Bildung möglich, um mit den Jungs in eine grundsätzliche Diskussion über Prozesse von Entscheidungsfindungen zu gehen.

6.3 Demokratiebildung und politische Bildung in Jugendverbänden am Beispiel der Jugendfeuerwehr

Jugendverbände nehmen seit langem für sich in Anspruch ‘Werkstätten der Demokratie’ zu sein (exemplarisch DBJR 2002). In Jugendverbänden werde – laut diesen Selbstdarstellungen – Demokratie gelernt und praktiziert. Das demokratische Handeln junger Menschen erhalte so eine stabile Grundlage, wie auch Feinschliff. Wie in Kapitel 5 beschrieben, ist die Jugendverbandsarbeit ein zentraler Teil der Jugendarbeit. Ihre Geschichte, Praxis und Aktivitäten bestanden und bestehen unabhängig von gesetzlichen Förderbestimmungen und werden aktuell über die Paragraphen 11 und 12 des SGB VIII gesetzlich gerahmt. Beschrieben wird hier, dass die Jugendarbeit in den Verbänden von den Jugendlichen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet wird. Gemeinsamer Fluchtpunkt der Jugendverbandsarbeit bleibt das eigenverantwortliche Handeln in selbstorganisierten Strukturen zur Heranbildung einer eigenverantwortlichen kritischen Persönlichkeit. Jugendverbände haben aufgrund ihrer Vereinsprinzipien von freiwilliger Mitgliedschaft, ehrenamtlicher Selbstverwaltung, der lokalen Organisationsstruktur, der Herstellung von Öffentlichkeit, den egalitären Interaktionsprinzipien und dem grundsätzlichen Vorrang von Mehrheitsentscheidungen auf der Basis kodifizierter Rechte das Potenzial eine deliberative Demokratie (Habermas 1981) umzusetzen.

Der folgende Fall stammt aus dem Forschungsprojekt „Demokratische Partizipation Kinder und Jugendlicher auf dem Lande in Jugendverband und Kommune“, gefördert vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2021-2024). Es wurden Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteuren durchgeführt. Hier geht es um eine Jugendfeuerwehr in einer ländlichen Region. Konkret wurden in dieser Jugendfeuerwehr zwei Gespräche geführt, die hier zusammengezogen sind: Ein Gespräch mit jugendlichen Mitgliedern (JF Buchsdorf J) und ein Gespräch mit Jugendlichen, die im gewählten Vorstand der Jugendfeuerwehr aktiv sind (JF Buchsdorf JV). Bei einem der Gespräche ist die/der erwachsene Jugendwart:in mit anwesend und mischt sich mitunter in das Gespräch ein. Um zwischen den beiden Gesprächen unterscheiden zu können, wird die Zitation aus dem Projekt beibehalten.

Die hier untersuchte Jugendfeuerwehr ist für mehrere Gemeinden und Ortsteile zuständig. Diese haben eigene Freiwillige Feuerwehren, bilden aber eine gemeinsame Jugendfeuerwehr. Die Jugendlichen sind Mitglied in den Jugendabteilungen der Freiwilligen Feuerwehren in ihren Ortstei-

len. An Funktionen gibt es in der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf den Vorstand, eine:n Jugendgruppenleiter:in, eine:n Jugendwart:in und eine:n stellvertretende:n Jugendwart:in. Zudem wird in den Gesprächen auch von Betreuer:innen und Ausbilder:innen gesprochen, wobei deren Aufgaben nicht genauer beschrieben werden. Es gibt jährlich eine von den Gesprächsteilnehmenden „Hauptversammlung“ genannte Mitglieder-versammlung, auf der man als Mitglied in den Vorstand gewählt werden kann. Im Vorfeld zur Hauptversammlung werden die Jugendlichen in den Diensten angesprochen, ob sie Interesse an einer Mitarbeit im Vorstand hätten. In der Selbstbezeichnung sprechen die Gesprächsteilnehmenden vom „Vorstand“.

„G2: Vor den jeweiligen Wahlen haben wir im Dienst besprochen, wer aus dem Team Lust hat und geeignet ist, in den Vorstand gewählt zu werden. Dadurch konnten sich die Mitglieder im Vorfeld ein Bild davon machen, wer potenziell zur Vorstands-Wahl steht. Und letztendlich wurde ich dann in der Hauptversammlung gewählt.“ (JF Buchsdorf, JV 30)

Die Jugendlichen treffen sich alle zwei Wochen in ihrem Jugendfeuerwehr-Raum (JF Buchsdorf, J 70). Um die Inhalte der Treffen zu bestimmen, werden die Jugendlichen vom Jugendwart/der Jugendwartin gefragt, was sie bei den Treffen machen wollen. Manchmal entscheiden auch die Ausbilder:innen. „Ab und zu werden wir gefragt, wozu wir Lust haben oder was wir mal wieder üben wollen und ab und zu entscheiden auch mal die Ausbilder, das ist immer unterschiedlich“ (JF Buchsdorf, J 74). Die Wünsche der Jugendlichen nach bestimmten Inhalten werden grundsätzlich erfüllt. Den Begriff „Partizipation“ haben die jugendlichen Mitglieder allerdings noch nicht oder „nur mal grob“ gehört (JF Buchsdorf, J 67). Wenn Ideen im Alltag der Jugendfeuerwehr kurzfristig nicht unterzubringen sind, werden diese zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt (JF Buchsdorf, J 85-90). Darüber hinaus gibt es einmal im Jahr – in der Regel am Ende des Jahres – einen Tag, an dem das vergangene Jahr reflektiert und das zukünftige geplant wird. Hier werden die Jugendlichen ebenfalls nach ihren Ideen befragt.

„G4: Wir sprechen richtig zusammen. Wir machen das in kleinen Gruppen im ganzen Gebäude verteilt, damit das auch jeder für sich machen kann und dann wird einzeln alles durchgesprochen: Was lief gut in dem Jahr, was lief schlecht? Welche Ausbilder waren besonders positiv, welche hast du als negativ empfunden und was ist der Grund dafür? Was können wir für Themen machen, was für Ausflüge? Was soll beim Dienst

gemacht werden? Und jetzt wieder im März, fährt ein Großteil der Ausbilder weg und setzt genau das um, was wir da auf den Zetteln haben, für das ganze Jahresprogramm. Wir füllen die Vorschläge noch mit eigenen Ideen, aber wir versuchen immer das von den Kindern einzuarbeiten. Wir versuchen... Wir müssen natürlich gucken, wie bekommen wir das organisiert und wo passt es rein? Das geht nicht alles sofort und dann sagen wir, dass wir das später machen. Bei Sachen wie den Besuch im Hansa Park, das machen wir, wenn es für die gesamte Jugendarbeit gemacht wird, da sind wir gebunden. Da gibt es zum Beispiel einen Tag, wo alle Jugendfeuerwehren aus Schleswig-Holstein dahinfahren, und solche Sachen nutzen wir. Das ist dann natürlich vorgegeben. Nur einmal zum Verständnis. Wir nehmen das auf und dann läuft es so hinter den Kulissen ab.“ (JF Buchsdorf, J 104)

In dem Raum, in dem sich die Jugendfeuerwehr trifft, gibt es eine Hausordnung, die auch dort offen hängt. Diese wird von den Jugendlichen als geltend akzeptiert, wurde aber von ihnen nicht mitgestaltet (JF Buchsdorf, J 137-139). Angesprochen auf die Jugendordnung erklären die Jugendlichen, dass ihnen diese nicht bekannt sei. Sie wüssten aber, dass da drinstünde, ab wie viel Jahren man Mitglied sein könnte (JF Buchsdorf, J 148-149).

Spontan antworten die Jugendlichen aus dem Vorstand auf die Frage, wie viel sie mitbestimmen können, „sehr viel“ (JF Buchsdorf JV 81). Erwähnt wird insbesondere, dass sie nach ihrer Meinung zu den Diensten gefragt werden oder Themen und Inhalte für diese vorschlagen können (JF Buchsdorf, JV 83). Sie können sich auch bei der feuerwehr-technischen Ausbildung in selbst gewählten Bereichen fortbilden:

„G1: Beispielsweise die Module, die wir jetzt seit einiger Zeit haben. Die sind noch ein recht neues System. Da hat man auch die Wahl, ob man sich z.B. im Bereich Atemschutzüberwachung oder im Funken weiterbilden möchte. Prinzipiell baut alles aufeinander auf und man muss bestimmte Module abgeschlossen haben, um sich dann weiterzubilden. Aber man hat die Wahl, ob man noch mehr Zeit in eine Richtung investiert oder nicht. Wir haben auch extra Angebote dadurch bekommen.“ (JF Buchsdorf, JV 88)

Wenn generell etwas verändert werden soll, zum Beispiel in dem von ihnen genutzten Raum, wird über entsprechende Vorschläge abgestimmt (JF Buchsdorf, J 125-128).

Zum Zeitpunkt des Gesprächs hat die Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf keinen Vorstand, weil aufgrund der Corona-Pandemie im letzten Jahr

keine Wahlen stattgefunden haben. Auch die (ehemaligen) Vorstandsmitglieder treffen sich nicht (JF Buchsdorf, JV 100-102). Die Gesprächsteilnehmenden vermuten, dass normalerweise etwa 10 Personen im Vorstand der Jugendfeuerwehr sind (JF Buchsdorf, J 38-39). Gerade im Vorstand kann nach Ansicht der Gesprächsteilnehmenden viel mitbestimmt werden.

„G2: Ich habe im Vorstand noch mehr Möglichkeiten mitzubestimmen. Und wie du schon meintest, es wird hier schon sehr darauf geachtet, dass alle ihre Themen mitbringen können, über die sie gerne mehr erfahren möchten“ (JF Buchsdorf, JV 85)

Die Mitbestimmung stellt sich aus Sicht des Vorstandes sehr konkret dar. Sie empfinden das Wort Partizipation zwar eher als ein „Fremdwort“ (JF Buchsdorf, JV 60), aber können mit dem Dreiklang von mitreden, mitentscheiden und mitverantworten viel anfangen.

„G2: Ich würde erst mal sagen, dass alle drei wichtig sind, also: Beteiligung, Mitentscheidung und Mitverantwortung. Denn wenn man nur mitredet, wird man zwar von den anderen gehört, aber das kann denen auch egal sein. Und wenn man dann noch mitentscheidet, dann wird es wirklich, dass die eigene Meinung auch zählt und man sich dadurch gewertschätzt fühlt. Und durch die Verantwortung lernt man dann ja auch, wie man mit den Sachen umgehen muss und hat dann auch die Möglichkeit, später größere Entscheidungen mit zutreffen [...]. Aus meiner Perspektive als Vorstand oder Jugendgruppenleiterin, habe ich ja viel mitzuentscheiden und zu mitzuverantworten, auch in Bezug auf die Kinder.“ (JF Buchsdorf, JV 65)

Die Aufgaben des Vorstandes werden als vielfältig beschrieben. Er organisiert zum Beispiel jedes Jahr eine Sommerfreizeit und auf dieser Spiele für die Teilnehmenden und auch Ausflüge (JF Buchsdorf, JV 31-32). Darüber hinaus kümmert sich der Vorstand auch um das Jugendfeuerwehrfahrzeug und die zugehörige Fahrzeugpflege (JF Buchsdorf, J 25-26).

Die Zusammensetzung der Mitgliedschaft ist nach Ansicht der Gesprächsteilnehmenden sehr heterogen. Sie fühlen sich als große Familie, aus der niemand ausgeschlossen wird.

„G2: Das ist sehr flexibel. Ich würde sagen, wir haben da alles mit drin. Und dann halt die Altersbegrenzung, aber sonst ist wirklich von allem was mit dabei.

G1: Wir sind einfach ein bunter Haufen. Also es gibt von allem etwas. Wir finden bestimmt irgendwo ganz arme Leute und irgendwo ganz

reiche Leute. Dicke, dünne Leute. Wir haben alles. Nein, keiner wird ausgeschlossen. Es sind einfach alle willkommen.

G2: Wie eine große Familie.

G1: Genau, so sehen wir uns tatsächlich auch. Jugendfeuerwehr mit Herz. Wir sind eine Familie, wie eine Zweit-Familie.“ (JF Buchsdorf, JV 127-130)

Die Jugendfeuerwehr wird als eine „gute Gemeinschaft“ (JF Buchsdorf, J 220) beschrieben, in der jeder jeden kennt. Der Zugang zur Jugendfeuerwehr erfolgt über Freund:innen, Familie und Schule. „Ich bin jetzt seit sechs Jahren in der Jugendfeuerwehr und bin da hauptsächlich durch meine Freunde reingeraten.“ (JF Buchsdorf, JV 3). Einige kommen über ältere Geschwister in Kontakt zur Jugendfeuerwehr und wollen dann ebenfalls dabei sein.

„G5: Weil ich so unbedingt in die Feuerwehr rein wollte, weil ich bei X immer... weil sie immer positiv zurückgekommen ist und immer gute Laune hatte. Und deswegen wollte ich dann auch unbedingt rein und jetzt bin ich hier und bin zufrieden.“ (JF Buchsdorf, J 160)

Von einer:m Gesprächsteilnehmenden wird erwähnt, dass der Eintritt in die Jugendfeuerwehr auch mit dem Wunsch zusammenhängen könnte, später in die Berufsfeuerwehr einzutreten (JF Buchsdorf, JV 144).

Die Jugendfeuerwehr ist offen, wenn neu zugezogene Interessierte zum Dienst kommen und fragen, ob sie mitmachen können.

„G3: Manche kommen her, da sind wir auch ganz offen. Die fragen dann, ob sie beim Dienst mitmachen können. Dann macht man dreimal bei dem Dienst mit und dann bekommt man ein Formular, ob man wirklich zur Jugendfeuerwehr möchte und dann kann man ja oder nein sagen.“ (JF Buchsdorf, J 162)

Nach Angaben der Gesprächsteilnehmenden gibt es in der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf mehr männlich als weiblich gelesene Mitglieder. Geschlechtervielfalt wird von den Gesprächsteilnehmenden auf männlich und weiblich gelesene Personen bezogen. Beiden werden mit Blick auf feuerwehrbezogene Fachlichkeit die gleichen Fähigkeiten und Kompetenzen zugesprochen (JF Buchsdorf, JV 138-140).

Nach Angaben der Gesprächsteilnehmenden gibt es in der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf keine Konflikte. Alle würden sich nach Angaben des:der Jugendwerts:in an die vorhandenen und an der Raumeingangstür aufgehängten Regeln halten (JF Buchsdorf, JV 132).

Den Dreiklang von Partizipation: Mitreden, mitentscheiden und mitverantworten, kann eine Gesprächsteilnehmende aus dem Vorstand sehr gut auf die Gemeinde beziehen. Denn dort, wo man wohnt, sollte man auch die Verantwortung für die Entscheidungen tragen.

„G1: Im Prinzip haben Sie es ja schon gesagt. Das eine geht ohne das andere nicht. Wenn man mitredet, trifft man irgendwie auch die Entscheidung mit und das nicht beispielsweise in S, sondern, wie in meinem Fall, als Bewohner von N vor Ort, in N. Und dort vor Ort werde ich dann auch mit zur Verantwortung gezogen. Es hängt halt komplett zusammen.“ (JF Buchsdorf, JV 70)

In Buchsdorf gibt es keinen Jugendbeirat. Wenn Hilfe benötigt wird, so beschreibt es die/der Jugendwart:in, zum Beispiel bei einem Dorffest, dann wird die Jugendfeuerwehr direkt gefragt, weil man weiß, dass diese einen Spielenachmittag organisieren kann. Das ist praktisch und funktioniert.

„G3: In manchen Gemeinden gibt es einen Jugendbeirat. Bei uns ist das anders. Wenn da jetzt ein Dorffest ist, dann fragen wir z.B. die Jugendfeuerwehr. Die kann da was regeln. Die Jugendfeuerwehr kommt dann auch einfach und macht das. Da wird – typisch dörflich – auf das zurückgegriffen, was da ist. Wir sind in der Lage, einen Spielenachmittag zu machen, das heißt andere Kinder zu beschäftigen. Das heißt, unsere Kinder kümmern sich um jüngere Kinder. Das wird dann gemacht und fertig aus! Das ist eine enge Lösung, die einfach ist. Dadurch kommt vielleicht auch nicht das Gefühl auf, dass etwas fehlt. Aber es gibt in einigen Gemeinden hier im Amt tatsächlich so eine Art Jugendbeirat und manchmal werden auch die Jugendlichen hier angeschrieben und gefragt, ob die Anliegen haben. Es ist aber oft nur so pro forma. Ich weiß, die Gemeinde S hat das mal mit der "Zukunftsplanung S 2040" etwas größer gemacht. Da gab es mal so was. Das war ein Versuch, Jugendliche einzubinden, aber ...“ (JF Buchsdorf, JV 171)

Laut Aussage des:der Jugendfeuerwehrwartes:in ist es auf dem Dorf nicht notwendig, dass es gesonderte Mitbestimmungsstrukturen für Kinder und Jugendliche gibt, weil die Möglichkeiten der Partizipation nach seiner:ihrer Einschätzung bei jenen auf wenig Resonanz stoßen.

„G3: Also, ich glaube, dass das bei uns im ländlichen nicht so gefragt ist. Wir haben von der Jugendfeuerwehr aus mal das Projekt U18 auf die Beine gestellt, also wählen mit Kindern vor einer Bundestagswahl. Das ist auch schon ein bisschen her und ist bei uns auf dem Land nicht so gut

angekommen. Wir waren auch schon mal im Landtag mit den Gruppen. Wir versuchen dann so was, aber es findet nicht so den Widerhall. Es ist im ländlichen Raum nicht so zwingend erforderlich.“ (JF Buchsdorf, JV 173)

Die Jugendlichen aus dem Vorstand können sich allerdings schon vorstellen, dass es gut wäre, einen Jugendrat zu haben, in dem man seine Anliegen besprechen kann. Als konkrete Anliegen benennen die Jugendlichen einen Bäcker oder einen Kiosk im Ort. Diese Form von Infrastruktur wird im Dorf vermisst.

„G1: Nein. Ich kann mir vorstellen, dass es sowas wie einen Jugendrat von der Gemeinde gibt, wo alle Kinder und Jugendliche aus allen Altersstufen die Möglichkeit haben etwas zu sagen. Und das Anliegen aus allen Perspektiven gesehen werden. Wo man dann beispielsweise solche Dinge, wie mit dem Bäcker besprechen kann. Oder, man das erst mal mit ein oder zwei Erwachsenen bespricht, die das dann weitertragen können. Dass das dann wahrscheinlich auch umgesetzt werden kann.“ (JF Buchsdorf, JV 195)

Es gibt bei den Jugendlichen zudem bereits eigene Erfahrungen mit Partizipation in der Gemeinde. Die Jugendlichen möchten mitbestimmen, wenn sie die Entscheidungen direkt betreffen.

„G2: Auf jeden Fall. Ich sehe das so, ich wohne dort und möchte da auch gerne mitentscheiden, weil es mich direkt betrifft. Ich habe zum Beispiel eine sehr lange Zeit bei uns im Verein Badminton gespielt. Der Trainer ist dann irgendwann zum Studieren nach F gegangen und konnte uns nicht mehr jede Woche trainieren. Daraufhin hat sich der Verein leider aufgelöst. Die Vorsitzende ist dann auf die einzelnen Mitglieder zugegangen und hat uns gefragt, ob wir uns vorstellen könnten, dass jetzt ein Volleyball-Verein entsteht. Wir hatten damit die Wahl, ob wir das wollen oder nicht. Es gab auch ein entsprechendes Training, an dem wir teilnehmen konnten. Und jetzt haben wir einen stetig wachsenden Volleyball-Verein und bekommen wöchentlich neue Mitglieder. Das wird echt groß. Wir haben also schon die Wahl, irgendwie, irgendwo mitzuentscheiden.“ (JF Buchsdorf, JV 154)

Gefragt danach, wie ein möglicher Jugendbeirat aussehen könnte und wer bei diesem mitwirken sollte, entwickeln die Jugendlichen konkrete Ideen. Nach Ansicht der Jugendlichen aus dem Vorstand wäre ein Jugendbeirat dann sinnvoll, wenn dieser sich regelmäßig träfe, da dies es Jugendlichen

leichter machen würde, sich häufiger zu äußern und die eigene Meinung zu vertreten. Eine:r Jugendliche:r aus dem Vorstand kann sich auch vorstellen in einem solchen Jugendbeirat mitzuwirken (JF Buchsdorf, JV 199).

Der:die Bürgermeister:innen der kleineren Gemeinden und Dörfer sind den Gesprächsteilnehmenden bekannt. Sie haben in der Regel Kontakt zu den Freiwilligen Feuerwehren und Jugendfeuerwehren. Nach Aussage der:des stellvertretenden Jugendwart:in nehmen sie auch regelmäßig an Jahreshauptversammlungen der Freiwilligen Feuerwehr Buchsdorf teil.

„G4: Die Bürgermeister sind die Ansprechperson, die kennen die meisten Leute. B ist ein schlechtes Beispiel, B ist schon zu groß, da differenziert sich das deutlich mehr. Die Bürgermeister kommen in der Regel auch zu uns, zum Beispiel zur Jahreshauptversammlung. Die werden eingeladen und der größte Teil kommt. Aber so kontaktmäßig ist das Interesse auch nicht da, gerade bei den jüngeren.“ (JF Bezirk Buchsdorf, Jugend, 182)

Aufgrund der geringen Größe ihrer Gemeinde ist einer der Jugendlichen aus dem Vorstand dem:der Bürgermeister:in bekannt (JF Buchsdorf JV 190). Entsprechend kann er:sie sich auch vorstellen, den:die Bürgermeister:in bei Bedarf direkt zu adressieren.

„G2: Ja, also ich kann mir schon vorstellen, dass wenn ich mal Sachen habe, die mir nicht passen, oder Wünsche, dann würde ich ihm das schon sagen.“ (JF Buchsdorf, JV 164).

Gleichwohl wird selbstkritisch angemerkt, dass die Möglichkeit der direkten Ansprache (bislang) nicht genutzt wurde.

„G1: N ist recht klein. Man weiß, wo der Bürgermeister wohnt, der hat auch ein Schild vor seiner Haustür, wo draufsteht: „Hier wohnt der Bürgermeister!“ Man weiß, wo man sich da beschweren könnte, aber man tuts irgendwie nicht. [...]“ (JF Buchsdorf, JV 190)

Die jugendlichen Mitglieder der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf hingegen hatten noch keinen direkten Kontakt zu dem:der Bürgermeister:in.

„G6: Also ich bisher noch nicht, ich wohne seit einem Jahr jetzt in B und da kenne ich den Bürgermeister nur aus der Schule, weil er uns da mal besucht hat. Da habe ich noch nicht richtig mit ihm gesprochen, weil er sich nur vorgestellt hat.“ (JF Buchsdorf, J 180)

Die Gesprächsteilnehmenden kennen von den auf kommunaler Ebene vorhandenen Mitbestimmungsstrukturen für Kinder und Jugendliche lediglich

Kinder- und Jugendparlamente. Sie haben jedoch nur eine unbestimmte Vorstellung davon, was Kinder- und Jugendparlamente machen, einen direkten Kontakt zu diesen hatten sie noch nicht.

„I2: Habt ihr schon mal was von einem Kinder- und Jugendparlament gehört, oder einem Kinder- und Jugendbeirat, so heißt das manchmal auch.

G5: Gehört habe ich es.

G6: Ich habe es auch gehört. Wir hatten das letztens in Wirtschaft/Politik kurz angesprochen, von unserer Lehrerin aus.

I2: Was meinst du, was das ist? Oder was haben die euch da erzählt?

G6: Also sie meinte, das. Es gibt ja auch in der Gemeinde Jahreshauptversammlungen und sie meinte, dass dann da auch Kinder bei sind und für die Kinder aus dem Dorf.“ (JF Buchsdorf, J 204-208)

Interpretation

Die Selbstverwaltungsstruktur der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf basiert ausschließlich auf ehrenamtlichem Engagement. Es gibt einen Vorstand, in dem etwa zehn Jugendliche Mitglied sind. Die Arbeit des Vorstandes wird stark von den beiden Jugendwart:innen unterstützt. Die Wahlen in den Vorstand finden auf der jährlichen Hauptversammlung statt, dieses Verfahren ist den Mitgliedern präsent. Die Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf führt die Jugendabteilungen mehrerer Ortsteile zusammen. Diese Struktur wird nicht als problematisch beschrieben. Im Gegenteil, es würde die Vernetzung befördern und den Aktionsradius der Jugendlichen erweitern.

Die Gesprächsteilnehmenden beschreiben ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Jugendfeuerwehr als sehr gut. Die (erwachsenen) Jugendwart:innen fördern Meinungsbildungsprozesse, indem sie Orte anbieten, an denen sich die Jugendlichen verständigen und ihre Ideen einbringen können. Die Meinung der Jugendlichen wird gehört und ihre Vorschläge – wenn möglich – auch umgesetzt. Für die Umsetzung ist der Vorstand jedoch auf die Jugendwart:innen angewiesen. Auch in Bezug auf die Organisation der Dienste und weitere Aktivitäten können sich die Jugendlichen mit ihren Vorschlägen einbringen und ihre Meinung äußern. Insbesondere die jährliche Sommerfreizeit wird hier hervorgehoben. Konflikte werden nicht benannt. Unklar bleibt, wer letztendlich die Entscheidung über Ideen und Vorschläge trifft und für deren Umsetzung verantwortlich ist. Partizipation wird hier größtenteils als mitreden, aber nicht als mitentscheiden oder mitverantworten beschrieben.

Die Mitgliederstruktur ist nach Meinung der Jugendlichen durchmischt. Männer und Frauen seien gleichberechtigt, wenn auch zahlenmäßig nicht ganz gleichmäßig vertreten. Die Jugendfeuerwehr beschreibe sich als offen für neue Mitglieder. Nachwuchsprobleme werden nicht beschrieben.

Mitbestimmung in der Gemeinde ist für die Gesprächsteilnehmenden stark über die Beziehungsebene und weniger über die formale Ebene strukturiert. Auch wenn formale Gremien bekannt sind, werden von ihnen die Bürgermeister:innen der Dörfer und Gemeinden für Wünsche oder Veränderungsprozesse adressiert. Dies geschieht zum Teil auch über Erwachsene, die sich für sie einsetzen. Zugleich halten einige Mitglieder der JF Buchshausen formale Mitbestimmungsgremien, wie etwa einen Jugendbeirat, für sinnvoll und können sich vorstellen, in diesem mitzuwirken. Die Jugendwart:innen stehen formalen Mitbestimmungsgremien jedoch skeptisch gegenüber. Sie erleben bei den Jugendlichen wenig Resonanz auf Angebote formaler Partizipation, insbesondere, wenn es um parteipolitische Fragen geht.

Zusammengefasst gibt es in der Jugendfeuerwehr Buchsdorf Potenziale zur Demokratiebildung und zur politischen Bildung. Die Jugendlichen erleben die Jugendfeuerwehr als ein Ort, an dem sie mitreden können und gehört werden. Sie erleben sich eingebunden in eine Gemeinde und damit auch durchaus als selbstwirksam. Als politischer Akteur tritt die Jugendfeuerwehr in der Vorstellung der Jugendlichen allerdings nicht auf, zumindest wird es nicht so benannt. Es wird erkennbar, dass die Jugendlichen Vorstellungen über Mitbestimmung im Jugendverband und in der Gemeinde haben, diese aber nicht als Forderung formulieren. Sie finden sich mit dem Gegebenen ab. Bezogen auf die zu Beginn erwähnten Vereinsprinzipien, die Jugendverbände als Orte der Demokratiebildung qualifizieren, wären die ehrenamtliche Selbstverwaltung und die damit verbundenen Mitbestimmungsgremien sowie die Einbindung in die Öffentlichkeit verstärkt zu beachten. Grundsätzlich sind *zwei Partizipationspraxen* zu differenzieren, die in den Jugendverbänden zumeist nebeneinander existieren: die formelle und die non-formelle Partizipation. Die *formelle Partizipation* basiert auf satzungsgemäß verankerten Gremien und demokratischen Verfahren sowie Rechten, die die Kinder und Jugendlichen zur Wahrung ihrer Interessen wahrnehmen können. *Non-formelle Partizipation* umfasst Formen der Beteiligung an Alltagsentscheidungen, die nicht in einer Satzung kodifiziert sind. Non-formelle Partizipation zeichnet sich daher dadurch aus, dass sie demokratisch sein kann, aber nicht muss. Insofern steht demokratische

Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen unter non-formellen Bedingungen prinzipiell unter Vorbehalt.

Unter deliberativen Vorzeichen wäre es wünschenswert, wenn die Kinder und Jugendlichen in der Jugendfeuerwehr Buchsdorf sich als Urheberinnen und Urheber von Regeln sehen könnten, denen sie unterworfen sind. Dies gelingt allerdings nur im eingeschränkten Maße. Es existiert folglich in der Jugendfeuerwehr Buchsdorf formelle demokratische Partizipation, diese realisiert sich allerdings vorrangig in der Form repräsentativer Demokratie über den gewählten Vorstand expert:innendemokratisch, indem Erwachsene die Verantwortung für Entscheidungen übernehmen. Die ge- und erlebte Alltagspartizipation in der Jugendfeuerwehr basiert auf non-formellen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zwischen Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Es existiert eine ausgewiesene dialogische Kultur, auf deren Basis sich die Kinder und Jugendlichen der Jugendfeuerwehrgruppe, in der Regel unter Beteiligung von Erwachsenen, diskursiv einbringen und gegebenenfalls auch demokratisch mitentscheiden können. Es existieren jedoch keine kodifizierten Mitbestimmungsrechte, die demokratische Partizipation zur Regelung des Alltags strukturell auf Dauer verankern und damit dem deliberativen Anspruch, Kinder und Jugendliche systematisch auch als Urheberinnen und Urheber von Entscheidungen zu berücksichtigen, Rechnung tragen. Von geringer Relevanz sind bislang die im SGB VIII § 11 und § 12 formulierten Ziele, die eigenen Mitglieder zur gesellschaftlichen Mitverantwortung anzuregen und – gegebenenfalls gemeinsam mit anderen kommunalen Akteuren – ihre Anliegen und Interessen in der Gemeinde oder im Kreis zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus wird die Jugendfeuerwehrgruppe nicht als Teil eines größeren Jugendverbandes zur Interessenorganisation und Interessenvertretung gesehen. Im Mittelpunkt steht die erlebte Gemeinschaft. Eine Öffnung in die Gemeinde ist erkennbar, allerdings situativ und nicht strukturell.

Verknüpft mit dem Grundgedanken kritischer politischer Bildung, die stärker auch den Lerngegenstand in den Mittelpunkt rückt, könnte man für diesen Fall beides miteinander in Verbindung bringen. Die Jugendfeuerwehr Buchsdorf praktiziert zwar in weiten Teilen eine dialogische und demokratische Kultur, allerdings wäre es wünschenswert in einem pädagogischen Diskurs (Richter 2019) Argumente abzuwägen mit dem Ziel, die im Lerngegenstand eingelagerten gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen. Den Jugendlichen steht gar nicht vor Augen, dass ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten deliberativ demokratisch eingeschränkt sind – sie sind zufrieden. Die Verbindung von kritischer politischer Bildung unter

den Bedingungen der deliberativen Voraussetzungen der Verbände, birgt das Potenzial hier versteckte Bildungsmöglichkeiten aufschließen zu können.

Abschließend kann festgestellt werden, dass Demokratie als Deliberation konzipiert den Prinzipien der Verbände eine zentrale Rolle zuweist, weil sie die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrungen von Demokratie als Lebensform darstellen. Um diese Möglichkeit zur Geltung zu bringen – mithin politische Bildung im kritischen Sinn – bedarf es zudem einer Explizierung von Lerngegenständen. Diese lassen sich in mehrfacher Hinsicht qualifizieren: Sollen die Erfahrungen von Demokratie ihr Potenzial verallgemeinerter Handlungsfähigkeit entfalten, so sind sie zu reflektieren und auf Möglichkeiten und Behinderungen gesellschaftlicher Realisierung – über den eigenen Verband hinaus – zu befragen. Die Erfahrungen von Demokratie (Verfahren und Strukturen) werden dann zum Lerngegenstand selbst.

6.4 Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte: Über die Unsichtbarkeit von Demokratiebildung und ein affirmativ-neutrales Bild politischer Bildung

Das empirische Material, das hier ausgewählt wurde, stammt aus einem abgeschlossenen Dissertationsprojekt (Kierot 2023b), welches die subjektiven Vorstellungen zum Thema Rassismus aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden des Studienganges Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Uni Wien untersuchte. Erkenntnistheoretisch wurde mit Zugängen des Sozialkonstruktivismus und der Rassismuskritik sowie mit einem subjektbezogenen Verständnis innerhalb der politischen Bildung gearbeitet. Methodisch erfolgte das qualitative Studiendesign anhand einer explorativen Fragebogenstudie (N=106; im Folgenden bei Zitation mit FB abgekürzt) für die Sondierung des breiteren thematischen Varianzspektrums und daran anschließenden problemzentrierten Interviews (N=12; im Folgenden bei Zitation mit P abgekürzt) für die vertiefende Analyse von thematischen Relevanzsetzungen und inhaltlichen Zusammenhängen. Die empirischen Studien wurden jeweils mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zielsetzung war es, die zielgruppenspezifischen subjektiven Vorstellungen über Rassismus herauszuarbeiten und anhand von empirisch begründeten und theoretisch reflektierten theoretischen Grundmustern schließlich darauf bezogene rassismuskriti-

sche Impulse für den politikdidaktischen Umgang mit Rassismus zu entwickeln, um somit empirisch begründet themenspezifische Lehr- und Lernprozesse für die ausgewählte Zielgruppe zu fördern.

Grundsätzlich konnten unterschiedliche Bildungsverständnisse herausgearbeitet werden, die primär für politische Bildung und auch für Demokratiebildung relevant sind. An dieser Stelle sollen aber spezifisch die Begriffe „Erziehung“, „Prävention“ sowie „Aufklärung“ aufgezeigt werden. Diese Begriffe finden sich in beiden durchgeführten Studien.

Als erstes wird ein immanentes Erziehungsverständnis im Kontext Bildung beleuchtet. Der Begriff der Erziehung wird nachfolgend anhand einer analysierten Vorstellungswelt in einem ausgewählten Interviewportrait im Rahmen der problemorientierten Interviewstudie aufgezeigt. Konkret handelt es sich um die Vorstellungswelt „Rassismus als universell entgrenzte gruppenbezogene Diskriminierung“. Das Verständnis von der eigenen Bildung der interviewten studierenden Person wird hier vor allem positiv konnotiert als Bewusstseinsbildung gegen das Vergessen und als ein Beitrag zur Prävention von Rassismus verstanden. Gleichzeitig zeigt sich ein eher negativ konnotiertes anthropologisches Bild, vor allem mit Blick auf ein defizitorientiertes Schüler:innenbild, im Sinne von vermeintlich „unaufgeklärten“ und dadurch womöglich rassistischen Schüler:innen. Diese Vorstellungswelt stellt letztlich eine große Herausforderung für die Anwendung von Demokratiebildung dar. Die immanente Mündigkeit, die Schüler:innen auch außerhalb von schulischen Sozialisationskontexten entwickeln, wird dadurch nicht offengelegt. Aber Demokratiebildung „ist nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger:innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (Kenner/Lange 2022a, S. 64 f.). Unsichtbar bleibt im antizipierten Bildungsverständnis der Lehramtsstudierenden so beispielsweise der Bedarf der Gleichwertigkeit zwischen den Beteiligten: „[I]m sozialwissenschaftlichen Lernbereich stehen sich Lehrende und Lernende oft als Gleiche gegenüber. Denn beim Diskurs über grundlegende gesellschaftliche Fragen haben Lehrende den Lernenden außer breiterem Wissen nichts voraus“ (Autor:innengruppe Fachdidaktik 2017, S. 16). Neben Erziehung wird im Kontext des explizierten Bildungsverständnisses auch der Begriff Prävention deutlich, wie zum Beispiel die folgende Überlegung aufzeigt: „Dass man da einen eigenen Punkt zum Thema Rassismus, ähm Vermeidung, Prävention, Erziehung wie auch immer, dass man da irgendwie einen eigenen Punkt aufbaut“ (P10, 477-479). In dieser Vorstellungswelt wird Prävention

weitestgehend nicht differenziert und hinsichtlich möglicher Paradoxien diskutiert. In unterschiedlichen Zusammenhängen wird hier wie in weiteren untersuchten Interviewportraits Prävention in erster Linie als positive Funktion bzw. Wirkung im Kontext Bildung angesprochen. Nach Benno Hafener kann politische Bildung zwar präventive Wirkungen haben, sie ist jedoch „als eigenständiges Bildungs- und Erfahrungsfeld mit ihrem aufklärend-kritischen Kernauftrag und ihren Prinzipien mehr als Prävention“ (Hafener, 2019, S. 22) und Prävention wird oft als „immer gültige Antwort auf Problementwicklungen angeboten“ (ebd., S. 23). Daneben werden wiederum auch Demokratisierung und Mündigkeit miteinbezogen, indem überlegt wird: „Also du hast ja auch laut Lehrplan den Lehrauftrag, dass du sie zu Demokratie-Erzogenen, also dass du sie Demokratie-geleitet erziehst ja, dass du diese ... zu selbständigen mündigen Bürgern erziehst, die im demokratischen System leben“ (P10, 426-429). Der vorgefundene Erziehungsgedanke wird in dieser Vorstellungswelt schließlich mit Autorität seitens der Lehrkraft zusammengedacht, wie die hier zitierte Antwort aufzeigt: „Und ich bin sonst kein Fan von Bestrafungen, aber ich glaube, dass viel mehr gestraft gehört, weil Menschen nur mit Strafen lernen oder viele Gesellschaften nur mit Verboten funktionieren“ (P10, 385-387).

Daran anknüpfend wird die Rolle von Aufklärung in den vorgefundenen Vorstellungen angesprochen. Der Begriff der Aufklärung wird nachfolgend vor allem mit Blick auf die durchgeführte explorative Fragebogenstudie und den dort vorgefundenen Vorstellungen veranschaulicht. Im Allgemeinen wird Bildung in den vorgefundenen Vorstellungen häufig als ein effizientes und frei von Rassismus seiendes Mittel zur Aufklärung verstanden. Dies zeigt sich in Überlegungen wie exemplarisch „Aufklärung, Information sind die wichtigsten Waffen gegen Rassismus“ (FB_7_15/4). Damit verbunden wird die Lehrkraft primär als „demokratische“ Vorbildfunktion verstanden, dies zeigt sich beispielsweise in Aussagen wie „Aufklärung leisten; Positives Vorbild sein [...]“ (FB_5_8/4), „durch aufklärende Gespräche“ (FB_8_15/4), „... und auch generell jede Form von Rassismus aktiv verurteilen“ (FB_8_1/4) sowie „selbst in keinster Weise Vorurteile bedienen oder verstärken“ (FB_7_9/4) und „man kann selber darauf achten nicht rassistisch zu sein und die Vorbildfunktion erfüllen“ (FB_2_4/4). Jedoch werden kaum Verständnisse einer Dekonstruktion im Sinne der kritischen Auseinandersetzung der Einteilung von „dazugehörig“ vs. „nicht-dazugehörig“ (Broden 2017, S. 826) sichtbar, vielmehr zeigen sich in dem Bildungsverständnis auch bestimmte Reproduktionen und die Vorstellung von vermeintlichen Differenzen und einer Aufklärungsaufgabe über das

„Andere“, wie zum Beispiel in den Aussagen „ja durch Aufklärung in Wien wieder problematischer als am Land, weil Klassen sehr durchgemischt sind [Herkunft der Schüler]“ (FB_5_11/4) und „Aufklärung, alle Menschen sind von Grund auf gleich, nur kultureller Unterschied“ (FB_8_2/4). In vielen untersuchten Vorstellungen findet sich entsprechend ein Verständnis, dem zufolge didaktisches Handeln vor allem Aufklärung, Akzeptanz und Toleranz gegenüber vermeintlich „anderen“ Herkunftskontexten und Kulturen umfassen soll. Der Bezug auf den Begriff Aufklärung wird im basalen Bildungsverständnis schließlich primär individualisiert mit Blick auf die Lehrkraft und die Lernenden gedacht. Auch mögliche Ursachen von Rassismen werden vor allem individualisiert als Konflikt zwischen einzelnen Schüler:innen verstanden. Schule und Universität werden vor allem als antirassistische Orte der Aufklärung verhandelt. Das Thema Rassismus wird in den meisten Vorstellungswelten nicht als Herrschaftspraxis gedacht, eine didaktische Intervention wird, mit Bezug auf Marz, fehlgeleitet als eine Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit gegenüber Einzelnen reduziert (vgl. Marz 2020, S. 63). Politische Bildung wird so nicht umfänglich gedacht und ermöglicht, da die kritische Auseinandersetzung mit strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Kontexten weitestgehend ausgeblendet wird, obwohl „Aufklärung [...] nicht nur ein pädagogisch-persönliches, sondern ebenso ein gesellschaftlich-politisches Projekt [ist]. Mündigkeit ist auch eine kollektive Angelegenheit“ (Autor:innengruppe Fachdidaktik 2017, S. 14). Neben diesem Aspekt wird eine selbstreflektierte und selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrkraft von den angehenden Lehrkräften weitestgehend ausgeblendet. In diesem Aufklärungsverständnis von Bildung bleibt eine Perspektive auf eigene Vorstellungen und Erfahrungen im Kontext von Selbstaufklärung (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 127, 286) bei den Studierenden zumeist unsichtbar.

Nachfolgend werden die analysierten subjektiven Vorstellungen mit Bezug auf Kierot (2023b) in Hinblick auf immanente Verständnisse von politischer Bildung und Demokratiebildung genauer beleuchtet. Die Lehramtsstudierenden ordnen, anknüpfend an die vorherigen Ausführungen, Bildung primär als vermeintlich neutral bzw. in einem idealisierten Denken als antirassistisch sowie als ein generelles Aufklärungsmittel ein. Zugleich wird Bildungsbenachteiligung bewertet, indem die Zielgruppe davon ausgeht, dass exemplarisch Rassismus ein Problem von „ungebildeteren“ Personen ist. Bildungsräume werden entsprechend als „frei“ von Rassismus beziehungsweise, wie bereits zuvor expliziert, als Orte der Aufklärung gedacht. Mögliche demokratiehinderliche Denk- und Handlungsmuster wer-

den allgemein als ein Widerspruch zu Bildung sichtbar gemacht. Dabei wird weitestgehend ausgeblendet, dass auch Bildung allgemein Bestandteil des Politischen ist und so beispielsweise politische Bildung „in vielen historischen Phasen der Herrschaftslegitimation“ (Lösch 2012, S. 3) diene. Basal ist somit für eine kritische Pädagogik auch die kritisch-hinterfragende Auseinandersetzung mit Bildungskontexten. Dieses hier allgemein beschriebene Bildungsverständnis weist auf einige Interventionsmöglichkeiten hin, um Vorstellungswelten hinsichtlich politischer Bildung und Demokratiebildung zu erweitern. Die Lehramtsstudierenden selbst verstehen, wie zuvor dargestellt wurde, Bildung eher in einem affirmativen Verständnis der Erziehungsaufgabe, die von einem Macht- und Überlegenheitsverhältnis der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden charakterisiert ist. Die Lehramtsstudierenden haben dabei in beiden empirischen Studien nicht sichtbar zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung sowie deren Verhältnis zueinander differenziert. Demokratiebildung wurde somit nicht in einem kritischen Verständnis mit der Frage nach Voraussetzungen und Potenzialen „der Bildungsinstitutionen zur Ermöglichung von Mitbestimmung und demokratischer Partizipation“ (Fritz/Wohnig 2021, S. 16) verknüpft gedacht: Vielmehr scheint dieses Feld kein wesentlicher Bestandteil der analysierten subjektiven Vorstellungen zu sein.

Während also Demokratiebildung als abwesend in den analysierten subjektiven Vorstellungswelten bezeichnet werden kann, wurde am ehesten von der Zielgruppe auf politische Bildung eingegangen, dies geschah jedoch auf Basis der Nachfrage von meiner Seite. Politische Bildung wird wiederum von den meisten Befragten nicht als Beitrag zu kritischer Gesellschaftsanalyse im Sinne der kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und einer kritischen Reflexionsleistung innerhalb der Demokratie (u.a. Autor:innengruppe Fachdidaktik 2017) gedacht. Wiederum wird von einem Teil der Zielgruppe politische Bildung mit einer potenziellen Indoktrinationsgefahr assoziiert, was sich wieder auf das Verständnis von Bildung als vermeintlich neutrale und aufklärende Erziehungsarbeit beziehen lässt. Politische Bildung soll sich so, im Verständnis eines Teils der Zielgruppe, möglichst neutral verhalten.

Des Weiteren wurde politische Bildung nicht als eigenständige Fachdidaktik verhandelt. Themen der politischen Bildung werden stattdessen primär in einem fächerübergreifenden Verständnis, wie es an den meisten österreichischen Schultypen im Rahmen des Unterrichtsprinzips politische Bildung auch Praxis ist, eingeordnet. Didaktische Handlungsperspektiven werden so nicht spezifisch fachdidaktisch für die Politische Bildung, son-

dern auch primär fächerübergreifend oder mit Blick auf andere Lehramtsfächer, von den angehenden Lehrkräften formuliert.

6.5 Hindernisse für Demokratiebildung und politische Bildung im geschlossenen Jugendvollzug

Auch wenn es schon in den 1980er Jahren (didaktische, sozialarbeiterische und politische) Bemühungen gab, politische Bildung auch im geschlossenen (Jugend)Vollzug zu etablieren, so erlebt dieses Feld als Raum für Demokratiebildung und politische Bildung – die Begriffe werden in diesem Feld synonym genutzt (vgl. 5.4) – eine regelrechte Renaissance. Die Annahme, dass junge Menschen, die strafrechtlich relevantes Verhalten gezeigt haben, das aufgedeckt und mit Freiheitsentzug geahndet wurde, gleichzeitig auch mehr über Demokratie und Politik zu lernen haben, scheint gesetzt. Die Förderung von demokratischen Kompetenzen und politischen Teilhabebefähigungen im Jugendstrafvollzug wird seit 2017 durch verschiedene Förderlinien und Stiftungen adressiert und von verschiedenen Anbietern bespielt. Wie ich im vorliegenden Beitrag zeigen werde, sind die Rahmenbedingungen und die Handlungspraxen innerhalb der Institution so gelagert, dass sie Bildungsprozesse eher verstellen als ermöglichen.

Das hier ausgewählte Material stammt aus einem abgeschlossenen Disserationsprojekt (Tölle 2025), in dem ich den subjektiven Sinndeutungen junger Menschen in Haft nachgegangen bin. Im Sinne einer kritischen politischen Bildung wurde im Rahmen des Promotionsprojekts versucht, sich den Sichtweisen und Bedürfnissen junger Menschen in Haft anzunähern – sei es in Bezug auf ihre Lebensgewohnheiten in Haft, ihre Wünsche für ihr Leben nach der Haft sowie ihre politischen Deutungen, Artikulationen und Forderungen. Weiter wurden die (Un-)Möglichkeiten politischer Bildungsprozesse im Jugendvollzug in den Blick genommen. Ziel der Arbeit war es, den (Jugend-)Vollzug als möglichen Ort politischer Jugendbildung zu betrachten und zu untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen politische Bildung im Zwangskontext Jugendvollzug stattfindet und wo die Ziele und Methoden (kritischer) politischer Bildung im Rahmen des Zwangskontextes einer „totalen Institution“ (Goffman 2018) ihre Grenzen finden. Hierzu wurde ein qualitativ-exploratives Design angelegt, welches in verschiedenen Feldphasen ein politisches Bildungsprojekt empirisch begleitet und analysiert. Hierbei werden verschiedene qualitative Datenerhebungsverfahren (Expert:innendiskussionen, Workshopgespräche, Grup-

pendiskussionen, Beobachtungen, Material- und Datenanalysen) zur Erstellung einer Datencollage herangezogen. Die gewonnenen Daten wurden transkribiert, pseudonymisiert und für die empirische Analyse aufbereitet und mit den codierenden Verfahren der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin 1996) ausgewertet.

Das Auswertungsverfahren ist durch einen mehrstufigen Kodierungs- und Konzeptualisierungsprozess charakterisiert, der sich einerseits unmittelbar auf das empirische Datenmaterial bezieht und andererseits zugleich mit sensibilisierenden Konzepten (vgl. Kelle/Kluge 2010) arbeitet, wodurch theoretisches Wissen in den Auswertungsprozess einbezogen wird. Als sensibles Konzept im Auswertungsprozess dient sowohl das intersektionale Paradigma als auch Goffmans Konzept „totaler Institutionen“ sowie eine hegemonietheoretische Rahmung nach Gramsci. Die Kodiervverfahren lieferten reichhaltige neue Erkenntnisse, die jedoch mitunter auf der Ebene der interaktionalen Herstellung von Themen verharren. Zusammenhänge auf institutioneller und struktureller Ebene können auf diese Weise kaum erfasst werden. Um die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen politischer Bildung im Kontext von Unfreiheit zu erfassen, wurde das empirische Vorgehen um das Analyseverfahren der Situationsanalyse nach Clarke (2012) erweitert, um das Datenmaterial für eine kritische politische Bildung analysierbar und auch (im Diskurs) marginalisierte (Sprecher:innen-)Positionen sichtbar zu machen.

Ergebnisse: Politische Bildung: ja, bitte! – politische Bildung: nein, danke!

Es ist zunächst festzustellen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte aus dem Gefängnis grundsätzlich für politische Bildung im Gefängnis aussprechen.⁷⁰

„GP2: Also natürlich gehört politische Bildung ins Gefängnis oder auch gerade zu den Jugendlichen, weil die überhaupt keine Ahnung haben, wie Gesellschaft funktioniert; die wissen gar nicht, wie sich 'ne Gesellschaft zusammensetzt oder was da dran wirkt. Also als Beispiel, meine waren immer der Meinung, also ich hab ja wenigstens mal 'ne Anzeige. Hab ich nicht; meine ganze Familie hatte noch keine. Das war für die undenkbar, weil die glauben alle hatten schon mal 'ne Anzeige und alle waren schon mal vorm Richter. Die wissen überhaupt nicht, wie die Gesellschaft aussieht, außerhalb ihres kleinen Kosmos. Zumindest die Jugendlichen. Und das aufzubrechen ist äh (.) elementar.“

70 Die Abkürzung GP steht für Gesprächspartner:in.

Politische Bildung ist en vogue (vgl. Kapitel 3) und normativ zu befürworten - auch oder gerade im Gefängnis. Im Nachsatz konkretisiert die Pädagogin dann: Sie gehört besonders zu den Jugendlichen. Hieraus ist allerdings keine besondere Begeisterung für politische Bildung oder ein Betonen des Rechts junger Menschen auf politische Bildung abzuleiten: viel eher geht es darum, dass diese jungen Menschen im Gefängnis in den Bereichen Demokratie und Politik erhebliche Defizite aufweisen würden. Sie wüssten nicht, wie eine Gesellschaft funktioniert und wie sich eine Gesellschaft zusammensetzt. Als Beispiele für dieses Unwissen der jungen Menschen werden dann deren Annahmen, alle Menschen wurden schonmal angezeigt oder standen vor einem Richter, genannt. Dieses falsche Wissen müsse aufgebrochen werden. Die Pädagogin argumentiert hier aus einer stark bürgerlichen, privilegierten und eher nicht kriminalisierten/kriminalisierbaren Perspektive und erkennt den jungen Menschen in Haft ihre genuine Perspektive ab: die Normalisierung des Kriminalisiert-werdens in ihrem sozialen Nahraum. Den Vorwurf der Pädagogin an die Jugendlichen, sie wüssten jenseits ihres kleinen Kosmos überhaupt nicht, wie die Welt aussieht, könnte hier auch zurückgegeben werden: Die Pädagogin scheint nicht für möglich zu halten, dass die jungen Menschen sich auch mit Gesellschaft auskennen – allerdings aus der Perspektive der Marginalisierten und Kriminalisierten.

Insgesamt zeigt sich ein stark defizitorientiertes Menschenbild den Jugendlichen gegenüber. In der Argumentation wird das Erfahrungswissen der jungen Menschen ignoriert und stattdessen postuliert, es gäbe ein richtiges Wissen über Gesellschaft, das die einen haben und die anderen eben nicht. Zudem hätten die jungen Menschen Defizite im Verhalten und in ihren kognitiven Möglichkeiten, Zusammenhänge zu verstehen.

„GP2: Na weil man dann erst bei den Jugendlichen überhaupt da hinkommt, dass da sich da was bewegt, dass sie einfach feststellen, wie Gesellschaft funktioniert und wie sie mit der Gesellschaft funktionieren, was ist überhaupt für mich möglich, was wo steh ich überhaupt, wie was passiert, wenn ich hier drücke? [...]die müssen erst mal lernen, wie funktioniert eine Gruppe, was ist eine Gesellschaft und das muss man ganz ganz lange aufbauen um dann (.) in dieses Wirkungsfeld zu kommen, um auch diese Themen, dass man die Grundlage für die Themen hat. Und da find ich ist dieses politische Denken muss eigentlich permanent mitlaufen.“

Die Pädagogin plädiert hier dafür, dass politische Bildung im Gefängnis nicht nur sporadisch und projektbasiert stattfinden soll, sondern kontinu-

ierlich. Sie begründet dies allerdings nicht mit dem Recht junger Menschen auf (u.a. politische) Bildung, sondern damit, dass sehr lange und viel Aufbauarbeit nötig werde. Diese Argumentationsart findet sich auch im pädagogischen Diskurs um politische Bildung und Gefängnis: Wird innerhalb des Gefängnisses für ein Mehr an politischer Bildung oder Demokratiebildung argumentiert, so wird das selten aus einer Perspektive gemacht, die die Mündigkeit aller Subjekte voraussetzt, sondern mithilfe einer defizitorientierten Perspektive, die davon ausgeht, junge Menschen würden aus einem Mangel an sozialwissenschaftlichem Wissen heraus Straftaten begehen. Diese Argumentation ist insofern verwunderlich, als dass strafrechtliche relevantes Handeln soziales Handeln ist, das in sozialen Zusammenhängen passiert, durch Zuschreibungs- und Definitionsprozesse in einer Gesellschaft festgelegt und mit sozialen Reaktionsweisen verfolgt und geahndet wird. Es findet gerade nicht außerhalb von Gesellschaft statt, sondern ist Teil davon.

Die stark eingeschränkten Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb des Gefängnisses, die mehrfach empirisch belegt wurden (u.a. von Goffman 2018, Sykes 2007, Tölle 2025), werden in dieser Argumentationsart zudem bagatellisiert. Dazu dient ein etwas schiefer Vergleich.

„GP2: [Das ist] ja der gleiche Rahmen man kann ja auch draußen sagen, ne wenn ich jetzt an Angela Merkel schreibe, dann passiert ja auch nix. Ne also es gibt ja Formen [und es gibt ja Formen und es gibt auch im Gefängnis Formen, es ist 'n Zwang- (.) -komplex, das ist 'ne starre Institution, aber auch da gibt's die Möglichkeiten über (.) die GMV zum Beispiel; auch die kriegt zum Beispiel Gesprächstermine mit der Anstaltsleitung ähm mit der ehemaligen auf jeden Fall, mit der jetzigen glaub ich nicht mehr so oft, um solche Sachen anzusprechen oder drauf hinzuweisen, aber (.) ohne unbedingt da mit'm eignen Namen zu stehen.“

Die Pädagogin beschreibt hier die Gegebenheiten und Möglichkeiten zur Beteiligung im und außerhalb des Gefängnisses als gleicher Rahmen. Sie spricht darauf an, dass Jugendliche sich darüber beschwert hatten, dass ihre Briefe und Anliegen an die GMV, die sog. Gefangenenmitverantwortung – eine Art Sprecher:innenrat, etwa vergleichbar mit einer Schüler:innenvertretung, aber mit geringeren Einflussmöglichkeiten und deutlich geringerem Ansehen – nicht beantwortet bzw. nicht an die Anstaltsleitung weitergegeben wurden. Auch wenn der GMV von Jurist:innen sehr geringe Einflussmöglichkeiten für die Gestaltung des Gefängnisalltags attestiert werden, so bleibt es doch eine der zentralen Wege für inhaftierte Menschen

überhaupt ihre Anliegen und Bedürfnisse zu formulieren. Die Pädagogin vergleicht diese Möglichkeit damit, dass sie selbst Angela Merkel (die Bundeskanzlerin zum Zeitpunkt der Erhebung) einen Brief schreiben würde mit ihren Anliegen. Das ist aus mehreren Gründen schief. Zunächst ist die Anstaltsleitung nicht demokratisch legitimiert und auch sonst nicht vergleichbar mit dem Amt der:des Bundeskanzlers:kanzlerin. Das Gefängnis ist keine demokratische Institution, aber eine Institution in einer Demokratie und zuletzt: Angela Merkel bleibt auch die Bundeskanzlerin jener, die in Gefangenschaft leben. Theoretisch ist es also auch möglich, dass inhaftierte Menschen ihr einen Brief schreiben. Dieser Vergleich der Pädagogin zeigt eine Art projizierter Kolonisierung, ein von Goffman (2018) so benanntes Phänomen, das die Annahme inhaftierter Menschen beschreibt, das Gefängnis sei ihre ganze Welt und die Anstaltsleitung Bundeskanzler:in. Außerdem wird die eigene Möglichkeit der Mitgestaltung massiv unterschätzt „wenn ich jetzt an Angela Merkel schreibe, dann passiert ja auch nix“. Ohne über Demokratie- und Beteiligungsdefizite in der Gesellschaft hinwegsehen zu wollen, so bestehen für Menschen, die in Freiheit leben und eine deutsche Staatsangehörigkeit haben, doch zahlreichen Möglichkeiten sich legal am demokratischen Prozess zu beteiligen: durch Teilnahme an Demonstrationen und Kundgebungen, Eingaben bei Bürger:innensprechstunden, der Mitarbeit einer Partei und dergleichen mehr. Es erscheint fast zynisch diese Vielzahl der einzigen Form der politischen Artikulation innerhalb der Gefangenschaft gegenüberzustellen: Der schriftlichen Eingabe eines Anliegens an die Gefangenenmitverantwortung und die Möglichkeit einen Gesprächstermin mit der Anstaltsleitung zu bekommen. Die Teilnehmerin der Gruppendiskussion räumt zudem selbst ein, dass das Zustandekommen dieser Termine von zahlreichen Faktoren abhängt und die Anstaltsleitung die Frequenz und die Rahmung dieser Gespräche individuell festlegen kann. Die pädagogischen Expert:innen aus der politischen Bildung fragen in diesem Zusammenhang nach:

„GP3: [Aber] aber wär's denn 'ne Möglichkeit zu sagen, wir wollen mit de- mit der Leitung sprechen oder so was? [Also wir wollen ein Gespräch einfordern (.) also (.) und da unser Anliegen (2)

GP2: Das kommt auf die Leitung an

GP3: vortragen."

In der Expert:innendiskussion wird nicht nur deutlich, dass die Möglichkeit zur Beteiligung an zahlreiche personelle und organisatorische Fragen gebunden ist. Darüber hinaus gibt es auch (ungeschriebene) Gesetze, die

die Themen der politischen Artikulation betreffen. Im untersuchten Bildungsprojekt wollten die inhaftierten Teilnehmenden eine Petition dazu verfassen, dass sie bei schlechtem Wetter regelmäßig nicht auf den Freizeithof dürfen, obwohl das rechtlich so garantiert ist. In der Auseinandersetzung haben die Teilnehmer also einen Problembereich und ein gemeinsames Anliegen aller Inhaftierten definiert und dann versucht, sich mittels einer Petition für das Durchsetzen ihres Anliegens einzusetzen. Diesem Anliegen wird aber sehr schnell von den pädagogischen Mitarbeiter:innen des Gefängnisses eine Absage erteilt.

„GP2: Also das das ist der Punkt. 'Ne Petition zu schreiben, im im Sinne von äh (.) 'was° (.) 'wir hätten gern einen Blumengarten' also [so was zum Beispiel ne? Oder wir möchten einen [Freiraum oder so

GP1: Das wär ja] [unverfänglicher.

GP2 Oder 'n] Kicker. Das wär unverfänglicher. Also das würd ich nicht nicht, was nicht sacht, [ich nehme hier ich sage hier, das Gefängnis macht [nach seinen eigenen Statuten etwas Unrechtes.“

Eine Petition soll nur zu unverfänglichen Themen verfasst werden. Hier wird deutlich, dass es also nicht um *politische* Bildung im eigentlichen Sinne geht, sondern um Prävention mit dem Ziel der Zähmung.

Bündelung der Ergebnisse

Im Kapitel 3 dieses Buches sind wesentliche Kriterien der Konzepte Demokratiebildung und politischer Bildung dargestellt. Bei zahlreichen Unterschieden dieser Konzepte lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass eine ermächtigende Grundhaltung und ein Zutrauen gegenüber Bildungssubjekten zu politischer Bildung wie zu Demokratiebildung gehören. Diese Punkte sind es auch, die einer solchen Demokratiebildung und politischen Bildung im Gefängnis im Besonderen entgegenlaufen: das eher defizitorientierte Menschenbild gegenüber den inhaftierten Personen und die Erhaltungsbestrebungen der extremen Machtunterschiede zwischen Mitarbeitenden und inhaftierten Menschen innerhalb der Institution Gefängnis. Dadurch wird die Frage aufgeworfen, ob eine politische Artikulation der eigenen Bedürfnisse innerhalb des Gefängnisses überhaupt möglich oder gewünscht ist und - wenn ja - welche Themen überhaupt erlaubt sind.

Folgt man Goffman in seinen Ausführungen zu totalen Institutionen, so führen die Demütigungen und Entmündigungen, die mit einer Inhaftierung einhergehen, zu einem Verlust der Rolle des:der Bürger:in, den Goffman (2018) als „bürgerlichen Tod“ bezeichnet. Damit gemeint sind

die Verluste jener Rollen und vor allem jener Rechte, über die Menschen als Mitglieder einer bürgerlichen Gesellschaft verfügen. Die Haft hat in diesem Sinne eine stigmatisierende Wirkung, die weit über die eigentliche Haftzeit hinausreicht (vgl. Goffman 1974). Es ist fraglich, inwiefern Subjekte, die zu Objekten degradiert werden, sich nach diesem bürgerlichen Tod jemals demokratisch wiederbeleben können. Sykes (vgl. 2007, S. 5f.) beschreibt eindrücklich das Alltagsleben im Gefängnis und die damit einhergehenden Deprivationen – etwa durch die Beschaffenheit der Zellen, die eingeschränkte Bewegungsfreiheit, das Alltags- und Arbeitsleben innerhalb der Gefängnismauern und die Interaktion zwischen den beiden dort vertretenen Gruppen, dem Personal und den „Gefangenen“. Er begreift diese Deprivationen darüber hinaus als manifestierte Exklusion aus der bürgerlichen Gemeinschaft, wenn er schreibt: „The prisoner is never allowed to forget that, by committing a crime, he has foregone his claim to the status of a full-fledged, trusted member of society. The status lost by the prisoner is, in fact, similar to what Marshall has called the status of citizenship – that basic acceptance of the individual as a functioning member of the society in which he lives.“ (Sykes 2007, S. 43). Weder das Installieren von politischer Bildung oder Demokratiebildung innerhalb dieser Institutionen kann über diese Zustände hinwegtäuschen.