

Kapitel 5 Institutionen und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Dieses Kapitel thematisiert Demokratiebildung und politische Bildung mit dem Fokus auf die Institutionen, in denen diese jeweils stattfinden (sollen), bzw. die angerufen werden, Demokratiebildung und politische Bildung zu betreiben. Hierfür steht etwa der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020), der diese und weitere Institutionen auch als Orte der Demokratiebildung und der politischen Bildung thematisiert.

Wir behandeln im Folgenden die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Vereine und Verbände, außerschulische Lernorte und Jugendbildungsstätten, das (Jugend)Gefängnis sowie die Schule als Institutionen der Demokratiebildung und/oder der politischen Bildung. Die Zielgruppe, die wir mit dieser Beschränkung der Institutionen betrachten, ist eingeschränkt auf Kinder und Jugendliche. Das Alleinstellungsmerkmal dieser Darstellung im Hinblick auf andere Darstellungen (mit Abstrichen, denn es gibt Schnittmengen zu dem angesprochenen Kinder- und Jugendbericht) ist, dass wir Demokratiebildung und politische Bildung in den Blick nehmen. Das Fehlen bestimmter weiterer Institutionen ist begründet mit der Zusammensetzung der Autor:innengruppe, die dieses Kapitel verantwortet. Dies soll nicht bedeuten, dass nicht auch an anderen Orten, etwa Kindertagesstätten, Demokratiebildung und/oder politische Bildung stattfindet.

Zur Struktur dieses Kapitels: Wenngleich zentrale Aspekte zu den einzelnen Institutionen in jedem Unterkapitel bearbeitet werden (etwa die (rechtlichen) Rahmenbedingungen) und daher in den Unterkapitel zumeist eine einheitliche Struktur aufgegriffen wird, war es den Autor:innen, die die Institutionen behandelten, selbst überlassen, eine endgültige Struktur zu wählen. Das liegt auch daran, dass etwa zu den primären und sekundären außerschulischen Lernorten eine Unterscheidung in primär und sekundär vorangestellt werden musste. Das Schulkapitel hingegen behandelt verschiedene Schulformen, die die Expertise der Autor:innen abbilden – manche Schulformen bleiben daher außen vor. Zudem treten zwischen verschiedenen Institutionen (etwa der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendvereine sowie Jugendverbände) Überschneidungen auf. Diese wurden bewusst nicht herausgeklürzt, sodass die Unterkapitel zu den einzelnen Institutionen auch separat lesbar bleiben. Zudem finden sich in

diesem Kapitel auch Ergebnisse aus empirischen Studien. Diese werden nicht ausschließlich in Kapitel 6 behandelt.

Das Kapitel wird verantwortet von Fabian Fritz (5.3), Steve Kenner (5.5), Viktoria Rieber (5.5), Wibke Riekmann (5.2), Jana Sämänn (5.1), Moritz Schumacher (5.1), Lisa Tölle (5.4 und 5.5) und Alexander Wohnig (5.3 und 5.5).

5.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) lässt sich ein breites Spektrum an Organisations- und Angebotsformen zählen – das von Jugendhäusern, (selbstverwalteten) Jugendzentren, offenen Jugendtreffs und -räumen über Jugendfarmen und Bauspielplätzen bis zu mobiler Jugendarbeit reicht. Organisationsübergreifend kann Offene Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogische Institution strukturell, inhaltlich und aufgrund der Arbeitsweisen ihrer Mitarbeitenden zumindest potenziell dazu beitragen, politische Bildung und Demokratiebildung ihrer Adressat:innen zu verwirklichen. Denkt man Jugendarbeit als Ort der „Subjektbildung“, die davon ausgeht, dass Subjekte nicht unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen existieren können, mit diesen konstitutiv verwoben sind und sich innerhalb und durch diese bilden, so kann die betreffende Institution ein Angebot sein, solche Prozesse zu ermöglichen (Scherr 2020). Einerseits als gesellschaftlich implementierte Institution selbst, aber auch als Ort, an dem gesellschaftlich relevante Themen, wie Demokratie und das Politische, besprechbar sind, aber auch – und dies ist zentral für die Offene Kinder- und Jugendarbeit – erfahrbar gemacht werden können.

Rechtliche Rahmenbedingungen, Rechtsform

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) rechtlich bestimmt. Der § 11 SGB VIII formuliert hier einen dezidierten Subjekt-, Gemeinschafts- und Bildungsbezug: Jugendarbeit soll an den Interessen der jungen Menschen ausgerichtet sein, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden und sie soll junge Menschen hin zu Selbstbestimmung und Gemeinschaftsfähigkeit entwickeln sowie zu sozialem Engagement anregen und hinführen (vgl. § 11 SGB VIII). Damit sind erstens Zielvorgaben definiert, die auf mündige Bürger:innen in einer Demokratie

abheben, die es zu erwirken gilt – Selbstbestimmung in Gemeinschaft –, während zweitens der Arbeitsmodus benannt ist, wie dies verwirklicht werden soll, nämlich durch Interessenorientierung und Partizipation.

Auch der theoretische Fachdiskurs konzipiert Jugendarbeit als stark bildungsbezogenes Handlungsfeld, wenn auch in unterschiedlichen theoretischen Bezügen (vgl. etwa Sturzenhecker 2013, S. 325 ff. sowie Thole et al. 2021b, S. 242 ff.).

Zielgruppe und Nutzer:innen

In der sozialgesetzlichen Formaldefinition der Zielgruppe richtet sich Jugendarbeit an alle Jugendlichen und jungen Menschen bis 27 Jahre (vgl. § 11 SGB VIII Abs. 3) und formuliert damit einen sehr viel weiteren und wenig vorbedingten Zielgruppenzuschnitt, als es andere Felder der Jugendhilfe vornehmen. In der empirischen Betrachtung nutzen etwa 5-10 % aller 12- bis 17-Jährigen regelmäßig die Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit, während ca. 20-30 % die Einrichtungen gelegentlich aufsuchen (vgl. Schmidt 2021). In der Besucher:innenschaft sind männliche Jugendliche „aus Haushalten mit einem relativ niedrigen Bildungsstand“ überrepräsentiert (Seckinger et al. 2016, S. 152). Eine intendierte ‚Offenheit für alle‘ löst sich praktisch nur schwer ein und erfordert eine pädagogische und sehr voraussetzungsvolle Bearbeitung seitens der Fachkräfte (vgl. Scherr/Sachs 2021).

Trägerschaften und Finanzierung

Offene Kinder- und Jugendarbeit findet sowohl in kommunaler wie freier Trägerschaft statt. Das Spektrum freier Träger umfasst dabei kleine Vereine, die Träger eines einzelnen Angebotes sind, über OKJA in Trägerschaft von Jugendverbänden bis zu den großen Wohlfahrtsverbänden der AWO oder des DRK. Grundlagen der Finanzierung sind zum einen im SGB VIII geregelt als auch in den Ausführungsgesetzen der Bundesländer. Die Finanzierung erfolgt meist auf Grundlage von Zuwendungen, für welche zwischen dem fördernden öffentlichen Träger und dem geförderten freien Träger eine Fördervereinbarung geschlossen wird (vgl. Bernzen/Gros 2021, S. 1874). Zusätzlich zur institutionellen Förderung wird häufig auf Projektförderungen zurückgegriffen – auch, weil die Regelförderung als unzureichend eingestuft wird (vgl. Mairhofer 2021, S. 1858 ff.).

Gesellschaftliche Bedeutung der Institution

Als „dritte Sozialisationsinstanz“ (Scherr 1997, S. 45) neben Familie und Schule wird Jugendarbeit als spezifischer Raum von Bildung verstanden

(vgl. Sturzenhecker 2008b). Aufgrund der für die Jugendarbeit charakteristischen Strukturprinzipien von Offenheit, Freiwilligkeit und Diskursivität (vgl. Sturzenhecker 2006) erfolgt hier eine Abgrenzung zu anderen Bildungsinstitutionen. Insbesondere sind die Strukturprinzipien der Institution gesellschaftlich bedeutsam, weil sie spezifische Potenziale eröffnen, Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die namensgebende Offenheit impliziert zweierlei: Einerseits die offene Tür der Jugendzentren, die potenziell alle Kinder und Jugendlichen adressiert und damit keine bestimmte Gruppe strukturell ausschließt. Zudem ist sie prozessoffen, das heißt, es ist nicht durch Curricula oder Programme vordefiniert, was letztlich im Jugendhaus geschieht. Durch das Strukturprinzip der Freiwilligkeit wird dabei deutlich gemacht, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen kommen oder an einem Angebot teilnehmen müssen, sondern, dass sie selbst entscheiden können, ob und wann sie das Jugendhaus aufsuchen oder verlassen. Da die Adressat:innen somit gehen können, wenn die Angebote nicht ihren Interessen entsprechen und den Mitarbeitenden (bis auf das Hausrecht) die formalen Machtmittel fehlen, um Teilnahme zu erzwingen, erfordert dies, dass die Angebote mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam ausgehandelt werden müssen, was Benedikt Sturzenhecker als Strukturprinzip der Diskursivität beschreibt (2006, S. 180 ff.), also das Treffen vernünftiger Entscheidung unter gleichen und gleichberechtigten Akteur:innen. Hier sind somit demokratische Prinzipien der Gleichheit und Freiheit aller verankert, während sich der normative Arbeitsmodus der Dewey'schen Demokratie als Lebensform in den Prinzipien spiegelt, in der im Alltag gemeinsam und in fairer Kommunikation entschieden wird, wie man in der Gemeinschaft zusammenleben möchte – jenseits von parlamentarischen politischen Strukturen, in denen es um Mehrheitsfindung geht (vgl. Oelkers 2020).

Allerdings zeigt sich, dass die Institution empirisch nicht ihre theoretisch-normativen Programmatiken einlöst. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet zwar Möglichkeiten aktiver Mitbestimmung in der Angebotsgestaltung, Berücksichtigung jugendlicher Interessen und teilweise Verantwortungsübernahme für Entscheidungen. Dennoch kann man sie trotz dieser Bildungsgelegenheiten letztlich nicht als demokratischen, sondern nur als „prodemokratischen“ Ort beschreiben und damit als eine Art Vorstufe einer Institution der Demokratie (vgl. Schwerthelm 2018). Dies, weil es empirisch vor allem die Fachkräfte sind, die bestimmen, was im Jugendhaus passiert (Neumann et al. 2020) und hierarchische Machtasymmetrien zwischen Fachkräften und Jugendlichen hergestellt und reproduziert

werden, während unterschiedliche Situationsdeutungen zwar anerkannt, zugrundeliegende Einrichtungsnormen selbst aber unverhandelbar bleiben (vgl. Schmidt 2014).

Bildungspraktiken der Institution im Hinblick auf Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung in der Jugendarbeit (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch)

Demokratiebildung stellt ein zentrales Konzept in der Bildungsarbeit der Kinder- und Jugendarbeit dar und wird dabei im Anschluss an die Strukturprinzipien verstanden als „Aneignung von Demokratie durch Demokratie, die die Subjekte im sozialen Zusammenhang der Organisationen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit praktizieren“ (Sturzenhecker 2013, S. 327). Benedikt Sturzenhecker betont, diese „selbsttätige Aneignung und Verwirklichung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung“ könne „nicht unter Zwang gelehrt werden, sondern müssen als freies Aneignungsangebot, also unter Bedingungen von Bildung, zur Verfügung gestellt werden“ (2020, S. 1265). Die Betonung der demokratischen Mit- und Selbstbestimmung in der pädagogischen Institution richtet dabei den Fokus auf die Strukturen der Bildungsinstitutionen, hinsichtlich ihrer Potenziale zur Ermöglichung von Mitbestimmung und Partizipation. Das demokratische Lernen im demokratischen Handeln verweist auf Momente kollektiven sozialen und/oder politischen Handelns und betont dabei in starkem Bezug auf John Dewey die Erfahrung von Demokratie als Lebensform (vgl. Dewey 1916 [2011]).

Für Demokratiebildung braucht es dabei institutionelle Gefüge, welche echte und umfassende Entscheidungsrechte ermöglichen und damit einhergehende Mitverantwortungspflichten einlösbar machen, die in Anlehnung an Jürgen Habermas' deliberative Demokratie (1981 [2011]) in diskursiver Aushandlung formuliert werden – sowie entsprechende Kompetenzen der Pädagog:innen, diese Prozesse zu initiieren, auszuhalten und zu begleiten.

Politische Bildung in der Jugendarbeit (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch)

Bei aller Heterogenität und Unbestimmtheit erscheint konsensual, dass sich politische Bildung außerschulisch an einer normativen Leitidee der Mündigkeit ausrichtet (Pelzel/Wohnig 2022). Im Vordergrund steht die Analyse und Kritik gesellschaftlicher, ökonomischer und sozialer Verhältnisse, die als gewordene – nicht gegebene – verstanden werden. In Anlehnung an Politikdidaktik ist hier ein konzeptioneller Bezug auf Konfliktorientierung

auszumachen (vgl. Giesecke 1972). Unter der Prämisse von (in Schulkoooperationen etwa auch nur bedingter) Freiwilligkeit wird eine Auseinandersetzung mit den für die Teilnehmenden subjektiv bedeutsamen Themen angestrebt mit dem Ziel einer Befähigung der Teilnehmenden zur Artikulation der eigenen Perspektiven. Durch eine Handlungsorientierung zielt politische Bildung dabei auch auf Erkenntnisse zur eigenen Positioniert- und Involviertheit und kann dabei auch auf Ermöglichung von Handlungsspielräumen zielen, politisches Handeln zu eröffnen (vgl. Wohnig 2017). Politische Bildung ist damit zu begreifen als reflexiver Zugang und einordnende Analysen, die sich nicht (nur) in der Erfahrung demokratischer Verhältnisse erschöpfen – Erfahrung von Beteiligung (oder auch mangelnder Beteiligung) können dabei aber sehr wohl Anlass der Bildungsprozesse sein. Jedoch ist die reine Erfahrung noch keine politische Bildung, wenn die Strukturen, Verhältnisse, Institutionen usw., die diese Erfahrungen bedingen, nicht einbezogen werden.

Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird hier Uneindeutigkeit in Bezug auf politische Bildung sichtbar. Zwar kann politische Bildung in der rechtlichen Rahmung des § 11 SGB VIII sowohl als Querschnittsaufgabe wie auch dezidiertes Handlungsfeld von Jugendarbeit verstanden werden (Abs. 1 und 2), jedoch besteht aufgrund von Vorstellungen politischer Bildung als tendenziell seminaristisch und konzeptionell hochschwierig (vgl. Becker 2020) kein breit geteiltes Verständnis von OKJA als Raum dezidiert politischer Bildung. So beschreibt Stefanie Kessler (2018), dass sich Fachkräfte der OKJA nicht unbedingt als politisch bildende Akteur:innen wahrnehmen. Hier würde ein stark schulisch geprägtes Verständnis von politischer Bildung sowie ein defizitäres Verständnis hinsichtlich der Bildungsaspirationen der jugendlichen Zielgruppe eine alltägliche Bezugnahme auf politische Bildung verhindern. Stattdessen würde in alltägliche Betreuungs- und Freizeitgestaltung als vermeintlichem Kern der Jugendarbeit sowie einer Besonderung von politischer Bildung in speziellen Projektformaten, „als Zusatz“ (ebd., S. 169) unterschieden. Weitere Hemmnisse im selbstbewussten Bezug auf politische Bildung als Teil des professionellen Aufgabenspektrums sind in einer von den Fachkräften konstatierten Situation von Ressourcenmangel und Aufgabenbelastung auszumachen, wodurch die Beschäftigung mit politischen Bildungsprozessen als Überforderung betrachtet wird, für welche sowohl zeitliche Ressourcen der Bildungspraxis als auch der eigenen Vorbereitung und Weiterbildung als unzureichend betrachtet werden (Sämann 2024, 51ff.). In Abgrenzung von als besonders gerahmten Formaten politischer Bildung kann in der Offenen Kinder- und

Jugendarbeit eine „[p]olitische Bildung an Alltagspraxen“ empirisch nachgezeichnet werden, welche „im Alltag, in Gesprächen, tendenziell angebunden an Aushandlungs- und Konfliktsituationen des sozialpädagogischen Alltags im Offenen Treff verortet [wird]“ (ebd., S. 53). An den institutionellen Spezifika des Feldes und in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (auch) den Alltag zum Ausgangspunkt politischer Bildung zu nehmen, resultiert u.a. in Konzeptionalisierungen einer alltagsorientierten politischen Bildung (vgl. Herausgeber*innenkollektiv Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln 2025).

Handeln der Fachkräfte

Um einschätzen zu können, inwiefern Bildungspotenziale von den Mitarbeitenden umgesetzt werden könnten, lohnt sich ein Blick auf das professionelle Selbstverständnis der Fachkräfte und die von ihnen zugrunde gelegten Handlungsprinzipien, an denen sie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihr fachliches Handeln orientieren. Dazu zählen u.a. die Ermöglichung von Partizipationsmomenten und deren Reflexion, die pädagogisch rahmende Gestaltung von Bildungsräumen und -prozessen in ihrer Spannung zu jugendlichen Freiräumen, Verlässlichkeit als Vertraute gegenüber Jugendlichen im Bewusstsein um Nähe und Distanz in einem Beziehungsverhältnis und auch die Vermittlungsrolle bei Konflikten. Fachkräfte sollten sich politisch für die Interessen der jungen Menschen einsetzen und diesen Kompetenzen politischer Mitbestimmung vermitteln, indem sie die Bildung einer reflektierten Meinung entwickeln, die an demokratische Werte anschließt und auch potenziell in einen gesellschaftlichen Diskurs eingebracht werden kann. Als Personen, die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit arbeiten, ist es darüber hinaus wichtig, Herausforderungen fachlich zu begegnen, was soziale Kompetenz und auch das Beziehen klarer Positionen voraussetzt, sowie Verantwortungsbewusstsein und Lernbereitschaft. Zudem, und ohne auf alle Dimensionen eingehen zu können, wird auf eine tolerante, akzeptierende, offene und wertschätzende pädagogische Grundhaltung verwiesen, auf kritische Sympathie gegenüber Jugendlichen, demokratische Aushandlungsoffenheit gegenüber Widerständigkeiten und unerwarteten Ereignissen sowie auf Reflexionen des eigenen Handelns unter ethischen Aspekten und Aspekten sozialer Ungleichheit (vgl. Nick 2021).

All diese normativen Soll-Aspekte qualifizierter Professionalität bergen recht offensichtlich vielfältige Möglichkeiten, Bildung gelingen zu lassen, sodass Fachkräfte potenziell sehr viel dafür tun können, ihren professionellen wie gesetzlichen Auftrag zu erfüllen. Das nötige Wissen, entsprechende

Kompetenzen und Grundhaltungen tragen allerdings auch eine gewisse generationelle Asymmetrie in die Beziehung mit den Adressat:innen, da die Fachkräfte als vermittelnde, eröffnende, rahmende, moderierende und regulierende Erwachsene aufgefordert sind, als Initiator:innen von Demokratiebildung diese eben möglich zu machen, während die jungen Menschen von diesen dahingehend bearbeitet werden, sich demokratisch zu bilden, indem Arrangements geschaffen werden müssen, die Selbstbildungsprozesse ermöglichen. Dies ist sozusagen ein Zugriff von außen, der bedeutet, Sturzenhecker (2006) spricht von „formeller Machtarmut“, dass informell durchaus auch machtvoll Differenzierungen zwischen Fachkräften und Adressat:innen prozessiert werden können, die sich aus einem professionellen Wissens- und Könnens-Überschuss auf Seiten der Fachkräfte ergeben. Somit bleibt Offene Kinder- und Jugendarbeit eine „Expertendemokratie“ (Richter et al. 2016), in der die Mitarbeitenden die Regierung sind, die lediglich dadurch delegitimiert und sozusagen abgewählt werden kann, indem die Adressat:innen von der Freiwilligkeit Gebrauch machen und das Jugendhaus verlassen (vgl. Schwerthelm 2018; Schwerthelm 2016). Die erforderliche Diskursivität Gleicher unter Gleichen, um die Kinder und Jugendlichen zu halten, bricht sich dabei aber an der professionellen Qualifikation der Fachkräfte, da sie diese mit Wissen und Können ausstattet, Offene Kinder- und Jugendarbeit machtvoll gelingen zu lassen. Da das Qualifikationsprofil aber dennoch auch nahelegt, demokratisch konnotierte Arbeits- und Handlungsmodi einnehmen zu können, könnte man in Anlehnung an Cloos et al. (2009, S. 279) auch hinsichtlich der Fachkräfte von „Anderen unter Gleichen“ sprechen, die zwar spezifisches Fachwissen über Demokratiebildung mitbringen, welches die Jugendlichen zwar nicht haben, dieses aber in den Modulationen der eigenen Arbeit nur hintergründig in die Aushandlungen einspielen. So bleibt auch die eigene pädagogische Expertise im Jugendhaus unter einem unscheinbaren Modus der Alltäglichkeit verschleiert: Was vordergründig nach Kaffeetrinken und Billardspielen aussieht, folgt hintergründig pädagogischen und professionellen Mustern der Bearbeitung sozialer Situationen (vgl. Cloos 2013).

5.2 Jugendvereine und Jugendverbände und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Rahmenbedingungen der Institution

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) regelt in den Paragraphen 11 und 12 die Jugendarbeit und verankert die Beteiligung junger Menschen.

Die Angebote „sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Dabei sollen die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden.“ Nach Sturzenhecker und Schwerthelm (2016b) verweist das Gesetz damit auf die konzeptionelle Grundorientierung der Paragraphen von Partizipation und Demokratiebildung.

Die hier fokussierte Jugendarbeit in Vereinen und Verbänden ist ein Teil der Jugendarbeit, auf die sich § 11 bezieht, sie wird allgemein als Jugendverbandsarbeit bezeichnet. Jugendverbandsarbeit hat in Deutschland eine lange Geschichte und Tradition, die bis zur bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegung Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts sowie auf die von Erwachsenen eingerichtete Jugendpflege zurückreicht (vgl. Wendt 1991; Riekmann/Epstein 2014). Hatte die Jugendbewegung noch die Emanzipation der Jugend von den preußischen Erziehungsvorstellungen oder den unwürdigen Arbeitsbedingungen vor Augen, war die Jugendpflege eine von Erwachsenen angeleitete und zur Befriedung der Jugend angelegte Gruppenarbeit. Beide Strömungen hatten einen großen Einfluss auf die entstehende Jugendverbandsarbeit. Es entstanden sehr unterschiedliche Jugendverbände mit differenter Geschichte und verschiedenen Wertorientierungen. Heute stellen Jugendverbände ganz allgemein „Zusammenschlüsse von jungen Menschen dar, die gemeinsame Interessen verfolgen und ihr Handeln an spezifischen Wertvorstellungen orientieren“ (Seckinger et al. 2009, S. 17).

Die Verbindung von der Vereinsstruktur mit einer spezifischen Werteorientierung ist dabei bis heute ein konstitutives Merkmal der Jugendverbandsarbeit. Zur Systematisierung kann man Jugendverbände in verschiedene Gruppen kategorisieren, es gibt konfessionelle, sportliche, politische, helfende, kulturelle und musische Verbände. Darüber hinaus gibt es Verbände im Spektrum des Pfadfindens und Hobbyverbände. Dazu gekommen sind in den letzten zehn Jahren Jugendverbände, die als postmigrantische Jugendselbstorganisationen bezeichnet werden können.

Das Spektrum der Jugendverbände ist traditionell in Bewegung, und es gibt zahlreiche weitere Verbände, die sich nicht in die genannten Oberkategorien einordnen lassen. Gesetzlich wird diese Form der Jugendarbeit in § 12 des KJHG konkretisiert: „In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet. Ihre Arbeit ist auf Dauer angelegt und in

der Regel auf die eigenen Mitglieder ausgerichtet, sie kann sich aber auch an junge Menschen wenden, die nicht Mitglieder sind. Durch Jugendverbände und ihre Zusammenschlüsse werden Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck gebracht und vertreten“ (§ 12 KJHG). Dieser Paragraph unterstreicht erneut die bereits in § 11 hervorgehobene Interessenvertretung der Jugendlichen, insbesondere durch die Jugendverbände.

Im Hinblick auf die hier fokussierte Demokratiebildung und die politische Bildung werden als handelnde Akteure in dem Feld der Jugendverbandsarbeit insbesondere die lokalen Organisationen, also die kommunalen Jugendvereine, ins Zentrum gerückt. Das Praxisfeld aber wird trotzdem als Jugendverbandsarbeit und nicht etwa als Jugendvereinsarbeit bezeichnet. Wie aus der oben kurz angerissenen Geschichte der Jugendverbände ersichtlich wird, entstanden zunächst Vereine, kleine örtlich gebundene Organisationen, mit einer überschaubaren Mitgliederzahl. Im Laufe des Anwachsens von Mitgliederzahl und Formalisierungsgrad schlossen sich die örtlichen Vereine zu überregionalen und schließlich bundes- bzw. in einigen Fällen auch weltweiten Organisationen zusammen. Ab diesem Punkt wird in der Regel nicht mehr von einem Verein, sondern von einem Verband gesprochen. Ein Verband bedarf weitreichenderer Organisationsformen, als es die lokale Ebene verlangt. Es muss z.B. auf Landes- bzw. Bundesebene ein Vorstand oder eine Vertretung gewählt und eine überregionale Struktur geschaffen werden. Häufig geht dies einher mit der Einstellung von hauptamtlichen Mitarbeiter:innen. Diese Entwicklungen führen dann dazu, dass ein Jugendverband als politischer Akteur stärker wahrgenommen und auch als Ansprechpartner für Fragen von Jugendpolitik in Anspruch genommen wird. Der Jugendverband versteht sich dann als Interessenvertreter seiner regionalen Vereine. Es herrscht folglich das Delegationsprinzip, aber es entsteht auch eine Organisationsstruktur, die weitestgehend unabhängig ist von der lokalen Ebene des Vereins vor Ort (vgl. Riekman 2011).

Mitglieder und Nutzer:innenzahlen

Laut dem 15. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2017 sind insgesamt 67 % aller 12- bis 25-Jährigen in Vereinen und Verbänden aktiv (vgl. BMFSFJ 2017, S. 386). Verbindliche Mitgliederzahlen von Jugendverbänden lassen sich bundesweit allerdings nicht ermitteln (vgl. van Santen 2005). Dies liegt zum einen am unklaren Begriff der Mitgliedschaft. Nicht immer muss für die Teilnahme an Angeboten eine Mitgliedschaft vorliegen und auch die Frage, wie Teilnehmer:innen von Freizeiten zu zählen sind, ist

umstritten. Zum anderen resultieren die Kontroversen um den Mitgliedschaftsbegriff aus der Förderpolitik. Jugendverbände erhalten finanzielle Förderung auf der Basis von Mitgliedschafts- und Teilnehmendenzahlen. Dadurch werden die Zahlen politisch aufgeladen und können nicht mehr neutral berichtet werden. Auch Rückgänge bei den Teilnehmendenzahlen und der damit einhergehende drohende Verlust von beispielsweise Bildungsreferent:innenstellen können nicht offen kommuniziert werden, ohne dass mitunter die Existenz von Jugendverbänden bedroht ist.

Bei aller Unsicherheit der Datenlage ist offensichtlich, dass es hinsichtlich der Mitgliedschaften in Jugendverbänden große Unterschiede zwischen Verbänden und Regionen gibt. Die Mitgliedschaftsquote von Jugendlichen ist in größeren Städten geringer als in ländlichen Regionen, und in den ostdeutschen Bundesländern haben die Verbände weniger Mitglieder als in den westdeutschen Bundesländern (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 111). Es gibt Sportverbände mit mehr als 10.000 Mitgliedern und eine größere Anzahl von Verbänden mit weniger als 50 Mitgliedern. Laut der neuen Jugendverbandserhebung des Deutschen Jugendinstituts zeigen vorläufige Zahlen von 2024 keine größeren Verschiebungen gegenüber der letzten Erhebung im Jahr 2008. Der Median der Mitgliederzahlen der befragten Jugendverbände liegt bei 93 Mitgliedern (vgl. Peucker/Pluto 2024).

Folgt man den ermittelten Zahlen des Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2017) insgesamt, gehört die Zeit im Verein für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zum Alltagsleben dazu. Prozentual sind es insbesondere die Sportvereine, die die meisten Kinder und Jugendlichen organisieren, gefolgt von Gesangs- und Musikvereinen sowie Theatergruppen, kirchlich-religiösen Gruppen und technisch-helfenden Jugendverbänden.

Im Allgemeinen weist die Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden hinsichtlich geschlechts-, alters-, migrations- und schichtspezifischer Differenzierungen unterschiedliche Ausprägungen auf. Dabei gilt noch immer, dass je höher der angestrebte bzw. erreichte Bildungsgrad der Mitglieder ist, desto höher ist auch deren Anteil innerhalb der Vereinsmitgliedschaften. Allerdings gibt es Untersuchungen, die nahelegen, dass dies für Jugendfeuerwehren, bestimmte Heimat-, Bürger- und Schützenvereine sowie für die DLRG-Jugend nicht gilt (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 111). Wie insgesamt Organisationen der Zivilgesellschaft nicht den Bevölkerungsschnitt repräsentieren (vgl. Hummel et al. 2023), tun dies auch Jugendverbände noch zu wenig. Insbesondere zeigt sich dies beim Ausschluss von jungen migrantisierten Menschen (vgl. Chehata 2021). Forschungen von Chehata und anderen weisen darauf hin, dass Fragen von Solidarität und sozialer Ungleich-

heit an den Grenzen des Zugangs zu beobachten sind (vgl. Cano/Wenzler 2023). Diese verwehrten Zugänge, die sich auch darin ausdrücken, dass migrantisierte Menschen seltener in machtvollen Vereinspositionen vertreten sind, fordern Jugendverbände zu kritischer Selbstreflexion darüber auf, wen sie mit ihrem Angebot erreichen und wie gegebenenfalls Zugangsbarrieren abgebaut werden können.

Rechtsform und Strukturcharakteristika der Organisation

Bei Jugendverbänden handelt es sich in der Regel um eingetragene Vereine (e.V.), die als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt sind und somit als gemeinnützig gelten. Kirchliche Träger haben eine verwandte Rechtsform. Vereine sind grundsätzlich demokratische Organisationen, die auf dem Vereinsrecht basieren. Nach §§ 26 und 32 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) sind der Vorstand und die Mitgliederversammlung die einzigen vorgeschriebenen Organe eines Vereins. Weitere Organe können bestimmt und in der Satzung festgehalten werden. Die Mitgliederversammlung ist dabei das höchste Organ des Vereins; sie wählt und entlastet den Vorstand.

Als Bildungsinstitution ist der Verein bisher wenig beachtet worden. So stellt Richter (2001, S. 205 f.) fest, dass der Verein als ein Ausdruck der „Unterbelichtung des Institutionenprinzips in der Erziehung und Bildung“ in Hand- oder Studienbüchern zur Einführung in die Erziehungswissenschaft häufig gar nicht vorkommt. Richter bezeichnet den Verein daher als einen „blinden Fleck in der Erziehungswissenschaft“ (ebd.), er werde sowohl historisch als auch systematisch zu wenig betrachtet. Diese Beobachtung hat eine sozialpädagogische Vereins- und Verbandsforschung angestoßen, die den Verein als Institution stärker in den Blick nimmt (siehe Fritz 2024; Ahlrichs 2019; Riekmann 2011).

Jenseits der rechtlichen Verortung folgen Vereine bestimmten Strukturcharakteristika, die Bühler, Kanitz und Siewert (1978, S. 42 f.) wie folgt beschreiben:

1. Ein Verein begrenzt sich auf eine freiwillige, formale, nicht ausschließende Mitgliedschaft.
2. Mit der Mitgliedschaft entsteht eine besondere Struktur, die sich in einer speziellen Mitgliederrolle und einem gemeinsamen Handeln ausdrückt, das räumlich und zeitlich begrenzt, aber kooperativ ist.
3. Jeder Verein verfolgt ein gemeinsames Ziel, das nicht primär wirtschaftlichen, berufsständischen, religiösen oder überlokalen Zwecken dient.

4. Der Verein besitzt Lokalität und ist auf die lokale Ebene begrenzt.
5. Der Verein ist auf Dauer angelegt.

Entsprechend dieser Definition ist es nicht von Belang, ob ein Verein im Vereinsregister eingetragen ist, da es nicht um die Institution ‚an sich‘ geht, sondern um die Organisationsform. Bühler fügt abschließend das Prinzip der ‚Öffentlichkeit‘ hinzu: „Der Verein ist eine soziale Gruppe (bzw. Organisation), die sich durch freiwillige, formale, nicht ausschließende Mitgliedschaft abgrenzt, ein gemeinsames Ziel und Mitgliederhandeln aufweist, sich lokal begrenzt und dauerhaft angelegt ist [...] und [die] über ein gewisses Maß an ‚Öffentlichkeit‘ verfügt“ (Bühler et al. 1978, S. 43 u. Anm. 2).

Richter konkretisiert diese Prinzipien und ordnet sie erziehungswissenschaftlich ein. Die Vereinsprinzipien umfassen Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur, Öffentlichkeit sowie demokratische Interaktion und Inklusion (vgl. Richter et al. 2016; Sturzenhecker/Peters 2023), die für die Demokratiebildung von besonderer Bedeutung sind.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme bedingt, dass Jugendliche sich frei entscheiden können, ob und wie lange sie teilnehmen möchten. Dieses Prinzip unterscheidet die Jugendverbandsarbeit grundlegend von Familie und Schule. Inhalte und Arbeitsweisen müssen stets neu ausgehandelt werden, was zu weniger starken Machtverhältnissen führt und Aushandlung sowie Verständigung erfordert. Das Prinzip der Mitgliedschaft ermöglicht es Jugendlichen, die Jugendarbeit gleichberechtigt mitzugestalten, insbesondere in den dafür vorgesehenen Gremien (vgl. Riekmann 2011; Ahlrichs 2019). Das Ehrenamt ist eines der wichtigsten Prinzipien und ein konstitutives Merkmal der Jugendverbandsarbeit. Dabei bleiben die Hauptmotive für ein Ehrenamt über die Jahre stabil. Jugendliche engagieren sich, weil sie Spaß am Engagement haben, weil sie etwas mit anderen zusammen machen, ihre Freund:innen treffen und weil sie etwas durch ihr Engagement gestalten und verändern wollen (vgl. Simonson et al. 2022, S. 135). Die Grenzen zwischen einem Engagement und einem Ehrenamt sind fließend, ein demokratisches Ehrenamt wäre demnach „eine freiwillige Tätigkeit in einer auf den Vereinsprinzipien beruhenden Organisation, die durch Wahl auf eine bestimmte Dauer legitimiert ist. Die Tätigkeit sollte gemeinnützig und grundsätzlich unentgeltlich sein, allerdings Aufwandsentschädigungen oder vergleichbare Honorierungen nicht ausschließen“ (Riekmann 2003, S. 179). Jugendverbände haben eine lokale Organisationsstruktur und folgen dem Prinzip der Betroffenheit. Kinder und Jugendliche sollen dort mitbestimmen können, wo sie leben und an den Entscheidungen partizipieren,

von denen sie betroffen sind. Dies spiegelt sich auch in Beteiligungsparagrafen auf kommunaler Ebene wider. Vereine tragen durch ihre Lokalität zur Bildung einer „kommunalen Identität“ (Richter 2019, S.155) bei, in der nicht nur eine räumliche Verortung, sondern auch eine Verbindung zur gemeinschaftlichen Reproduktion des Lebens zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.). Das Prinzip der Öffentlichkeit umfasst interne Diskurse sowie die Einbindung des Vereins in lokale Debatten. Jugendverbände können dadurch an demokratischen Meinungsbildungsprozessen mitwirken und Jugendlichen Möglichkeiten bieten, solidarisch und demokratisch zu handeln (vgl. Ahlrichs 2019, S. 122).

Aufgrund dieser Prinzipien haben Vereine ein hohes Potenzial, demokratiebildend tätig zu sein. Dabei geht es nicht nur um die Funktion einer „Schule der Demokratie“. Es geht nicht lediglich um eine Vorbereitung auf etwas, was dann im „wirklichen Leben“ relevant wird. Jugendarbeit als Vereinsarbeit verwirklicht demokratisches Handeln bereits in der Lebenswelt, weil sie selbst demokratisch ist. Dies greift die Erkenntnis Deweys wieder auf, die deutlich macht, dass man nicht nur für etwas lernt, sondern Lernen durch Erfahrung geschieht (vgl. Dewey 1916 [2011]). Demokratische Kompetenzen werden erlangt, indem Kindern und Jugendlichen diese Kompetenzen bereits zugetraut werden. Oder auch: Bildung zur Demokratie findet in Demokratie statt (vgl. Coelen 2006).

Gesellschaftliche Bedeutung der Institution

Die in Vereinen organisierte Jugendverbandsarbeit bietet potenziell einen Raum, in dem kritische Subjekte herangebildet und Demokratie aktiv gelebt werden können. Dieses Potenzial beruht maßgeblich auf den zuvor beschriebenen Vereinsprinzipien, die bedingen, dass Jugendverbände als Ermöglichungsräume für Selbstbildung und das Erleben von Demokratie wirken können (vgl. Riekmann 2011; Ahlrichs 2019). Dieser Ansatz der sozialpädagogischen Demokratiebildung geht insbesondere auf Helmut Richter (2001) zurück, der in der Kommunalpädagogik den Verein als sozialpädagogische Kern-Institution für Demokratiebildung rekonstruiert. Theoretisch basiert dieser Ansatz auf der Universalpragmatik und Diskurstheorie von Jürgen Habermas. Damit ist die Demokratiebildung anthropologisch und nicht normativ begründet (vgl. Habermas 1981). Demokratie wird hier als ein Verfahren verstanden, bei dem Mitglieder einer Gemeinschaft – etwa eines Vereins – „solidarisch, d. h. in kommunikativer Einstellung und wechselseitiger Anerkennung, zunächst einmal in der Handlungspause handlungsentlastet beraten“ (Ahlrichs et al. 2021). Über Delibe-

ration wird entweder ein Konsens hergestellt oder, falls äußere Zwänge eine schnelle Entscheidung verlangen, ein fairer Kompromiss gefunden, dem alle Beteiligten zustimmen können. In diesem als „vopolitischen Konsens“ (Richter 2019, S.154) begründeten Verfahren ist die Demokratie kein Wert, dem man zustimmen oder den man ablehnen kann, sondern eine universelle Norm, die in der Sprache und der menschlichen Verständigung als solche enthalten ist (vgl. Ahlrichs et al. 2021). Damit diese Form von Demokratie funktionieren kann, sind Institutionen erforderlich, die Deliberation ermöglichen. Die Vereinsprinzipien schaffen einen Rahmen, der sicherstellt, dass Entscheidungen getroffen werden, die nicht den Systemimperativen Macht und Geld unterliegen (vgl. Sturzenhecker/Peters 2023). So kann abgesichert werden, dass demokratische Entscheidungen auf der Basis von gleichen Rechten getroffen werden und die Mitglieder sich auch für die getroffenen Entscheidungen zuständig und verantwortlich fühlen. Die Bedeutung der Vereinsarbeit erstreckt sich dabei nicht nur auf die Gestaltung der innerverbandlichen Demokratie. Sie umfasst auch die aktive Mitwirkung an der Gestaltung des lokalen Gemeinwesens, in das der Verein eingebettet ist. Im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an der Gestaltung der Demokratie ist immer zu beachten, dass allen Mitgliedern – ungeachtet der ihnen zugeschriebenen Differenzen – der Zugang zu den vereinsinternen und -externen Öffentlichkeiten im Sinne einer gesellschaftlichen Inklusion gesichert ist (vgl. Richter et al. 2016; Sturzenhecker/Peters 2023).

Bedeutung von Fachkräften

Grundsätzlich ist die Jugendverbandsarbeit ehrenamtlich getragen. Allerdings bietet sie auch eine berufliche Perspektive. Hauptamtlich Beschäftigte tragen zumeist die Bezeichnungen Bildungsreferent:in, Geschäftsführer:in oder Projektmitarbeiter:in/Fachreferent:in. Die DJI-Jugendverbandserhebung aus dem Jahr 2024 gibt den Anteil der Verbände mit hauptamtlichen Mitarbeiter:innen mit insgesamt 46 % an (vgl. Peucker/Pluto 2024). Dass die dichotome Teilung in Haupt- und Ehrenamt nicht immer aufgeht, zeigt die Beschäftigung von Honorarkräften im Jugendverband, die ca. zehn bis zwölf Stunden in der Woche tätig sind, allerdings nur stundenweise bezahlt werden und im tarifrechtlichen Sinn nicht als angestellt gelten. Außerdem gibt es geringfügig Beschäftigte, Mitarbeiter:innen in einem Freiwilligenjahr oder auch Praktikant:innen (vgl. Seckinger et al. 2009, S. 43).

Aus diesen Zahlen folgt, dass über die Hälfte der Jugendverbände vor allem durch Ehrenamtliche getragen wird. Eine der wichtigsten Aufgaben

des hauptamtlichen Personals ist es, das Nebeneinander von Haupt- und Ehrenamt zu organisieren und Engagement im Verband zu ermöglichen. In Bezug auf die Demokratiebildung kommt insbesondere den Bildungsreferent:innen eine besondere Bedeutung zu. Wie Ahlrichs (2019) herausarbeitet, haben Bildungsreferent:innen kein einheitliches demokratisches Selbstverständnis. Darüber, welche Form von Demokratie im Jugendverband verwirklicht werden soll und ob Jugendverbände überhaupt die vorrangige Aufgabe haben, Demokratieerfahrungen zu ermöglichen, herrscht keine Einigkeit. Mitunter wird die Verantwortung für die Demokratiebildung an die Familie oder die Schule delegiert (vgl. ebd., S. 384). Für die Professionalisierung der Fachkräfte in Jugendverbänden bedürfte es noch weiterer Anstrengungen, damit diese die Aufgabe der Demokratiebildung in Jugendverbänden vollumfänglich ausfüllen können.

Bildungsverständnis der Institution im Hinblick auf Demokratiebildung und politische Bildung

In der Geschichte der Jugendverbände hat sich ihr Selbstverständnis in Bezug auf ihre Rolle in der Demokratie verändert (vgl. Riekmann 2011). Im Jahr 2002 wurde erstmalig der Anspruch formuliert, dass Jugendverbände „Werkstätten der Demokratie“ seien (Deutscher Bundesjugendring (DBJR) 2002). Im Positionspapier „Mitwirkung mit Wirkung“ wurden Rahmenbedingungen für Demokratie in den Verbänden formuliert, darunter das Recht der Jugendlichen, über ihre demokratischen Strukturen selbst zu bestimmen, sowie die Entscheidungshoheit von Ehrenamtlichen gegenüber Hauptamtlichen. In späteren Stellungnahmen des DBJR wurde dies bekräftigt und 2011 im Positionspapier „Impulse für eine starke Demokratie“ um den Anspruch erweitert, dass Jugendverbände aktiv an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft mitwirken wollen (vgl. DBJR 2011).

Die Jugendverbände sehen sich grundsätzlich als Orte der Demokratiebildung und verstehen sich auch als Akteure politischer Bildung. Eine klare Differenzierung zwischen beiden Konzepten wird dabei jedoch selten vorgenommen. Vielmehr wird die besondere Praxis der Jugendverbände, Demokratiebildung durch Erfahrungslernen zu fördern, oft auch auf die politische Bildung übertragen und die Begriffe somit weitgehend gleichgesetzt (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch). „In den zahlreichen informellen, non-formalen und formalen Bildungsangeboten bzw. -gelegenheiten kommt politische Bildung traditionell in unterschiedlichsten Formen vor, die vor allem Demokratische Bildung, Demokratiebildung und politisches Handeln sind, und ist damit nicht immer als solche wahrnehmbar“ (DBJR 2020 S. 1).

Während im 16. Kinder- und Jugendbericht politische Bildung und Demokratiebildung teilweise synonym verwendet werden, plädiert die Theorie der sozialpädagogischen Demokratiebildung hingegen für eine stärkere Differenzierung der Perspektiven. Ahlrichs und Fritz (2021a, S. 6) „verwenden den Begriff Demokratiebildung als selbsttätige Aneignung von Demokratie in demokratischer Praxis. Damit grenzen [sie] Demokratiebildung von politischer Bildung ab, die [sie] als Lernen über Demokratie verstehen.“ Hintergrund ist nicht eine Hierarchie zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung, sondern eine Konturierung letzterer. Nach der Theorie der sozialpädagogischen Demokratiebildung erfordert diese zwingend die Bildung demokratischer Institutionen. Wird dieser Aspekt vernachlässigt, verliert die Praxis schnell an Klarheit und Zielrichtung, denn das zentrale Anliegen der sozialpädagogischen Demokratiebildung ist auch eine fortschreitende Demokratisierung der Gesellschaft.

Zum Schluss stellt sich die Frage, ob die zugeschriebenen theoretischen Potenziale und die Programmatik der Jugendverbände in der empirischen Realität umgesetzt werden. Forschungsergebnisse zur Umsetzung der Vereinsprinzipien legen nahe, dass Vereine die Beteiligung ihrer Mitglieder nicht konsequent deliberativ gestalten. Kinder und Jugendliche werden strukturell nicht ausreichend in die Entscheidungsprozesse eingebunden, obwohl sich die Vereine als „Werkstätten der Demokratie“ verstehen. Bei den Ehrenamtlichen, die in verantwortlichen Positionen agieren, zeigen sich Unsicherheiten sowohl im Selbst- und Bildungsverständnis der Institution als auch hinsichtlich des Demokratiebegriffs und der praktischen Umsetzung demokratischer Partizipation (vgl. Riekmann 2011). Auch Jugendbildungsreferent:innen betrachten ihren Jugendverband als demokratische Organisation, aber auch hier variiert das Demokratieverständnis stark, und die Förderung von Demokratiebildung ist nicht immer ein zentrales Anliegen. Die Vereinsprinzipien werden zudem häufig nicht in Beziehung zu demokratischen Bildungsaspekten gesetzt – besonders die Prinzipien Lokalität und Öffentlichkeit bleiben ungenutzt. Ahlrichs (2019) plädiert deswegen für eine stärkere Fokussierung auf die Demokratiebildung in Jugendverbänden, die insbesondere auch eine Bildung des Personals mit einschließt. Systematisch können diese Entdemokratisierungstendenzen als Familiarisierung oder als Dienstleistungsorientierung/Verbetrieblichung beschrieben werden (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011). Vereine entwickeln sich entweder zu „Ersatz-Familien“ mit homogener Mitgliedschaft und Entscheidungsverfahren, die auf Verwandtschafts- oder Freundschaftsbeziehungen basieren oder sie wandeln sich alternativ zu betrieblichen Struk-

turen: Ehrenamt wird durch bezahlte Arbeitskräfte ersetzt, und die Mitglieder agieren als Kund:innen, die lediglich Angebote wahrnehmen (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011; Riekman 2011).

Neuere Forschungen zu Partizipation in Jugendverbänden zeigen auch, dass Verbände ihre Potenziale insbesondere hinsichtlich abgesicherter, den Einflussmöglichkeiten von Erwachsenen entzogenen formalen Partizipationselementen zu wenig nutzen. Zwar gibt es in den Jugendverbänden umfangreiche formelle demokratische Partizipationsstrukturen, die jedoch überwiegend in repräsentativer Form organisiert sind. Diese zeigen sich in der Arbeit gewählter Jugendvorstände oder von Sprecher:innen, aber auch bei der Übernahme von Entscheidungsverantwortung durch Erwachsene. Die ge- und erlebte Alltagspartizipation in den Jugendgruppen und -verbänden hingegen basiert auf non-formellen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zwischen Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Insgesamt zeigt sich in den untersuchten Jugendverbänden eine dialogische Kultur, auf deren Basis sich die Kinder und Jugendlichen einer Jugendgruppe, in der Regel unter Beteiligung von Erwachsenen, diskursiv einbringen und gegebenenfalls auch demokratisch mitentscheiden können. Allerdings fehlen kodifizierte Mitbestimmungsrechte, die eine dauerhafte strukturelle Verankerung demokratischer Partizipation im Alltag gewährleisten. Dies bleibt hinter dem deliberativen Anspruch zurück, Kinder und Jugendliche systematisch als Urheber:innen von Entscheidungen einzubeziehen. Darüber hinaus werden das Vereinsprinzip der Öffentlichkeit und die in § 11 und § 12 SGB VIII formulierten Ziele, Mitglieder zur gesellschaftlichen Mitverantwortung zu motivieren, nur unzureichend umgesetzt. Die Anliegen von Jugendlichen aus den Jugendverbänden finden meist keinen Eingang in die kommunale politische Öffentlichkeit. Interessanterweise empfinden die befragten Jugendlichen kein Defizit in Bezug auf ihre Mitbestimmung. Die in den Statuten festgelegten sowie die in den jeweiligen Jugendgruppen – und teilweise auch in der Gemeinde – bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten werden von den Kindern und Jugendlichen überwiegend als ausreichend und gegeben wahrgenommen. Einschränkungen ihres Rechts auf Beteiligung an Entscheidungen hingegen werden selten reflektiert oder hinterfragt (vgl. Richter et al. 2025, i.E.).

Zusammenfassend zeigt sich in den Jugendverbänden eine erhebliche Diskrepanz zwischen der formulierten Programmatik, den theoretischen Potenzialen und der gelebten Praxis. Die in den Jugendverbänden vorhandenen Strukturen und Praxen bieten bei allen untersuchten Jugendgruppen ein großes Potenzial für die Reflexion und Weiterentwicklung der vorhan-

denen Mitbestimmungsmöglichkeiten. Diese könnten verstärkt in Richtung eines deliberativen Demokratieverständnisses weiterentwickelt werden, das Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch als Lebensform erlebbar macht.

5.3 Primäre und sekundäre außerschulische Lernorte – sowie exemplarisch politische Jugendbildungsstätten – und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Unterscheidung primäre und sekundäre Lernorte

Für seinen Beitrag zur politischen Bildung im Fußballstadion von Eintracht Frankfurt wählte Stefan Hebenstreit den Titel „Draußen im außerschulischen Lernort“ (Hebenstreit 2020). Mit dem Attribut des Außerschulischen und der Lokalisierung im Draußen zieht der Autor zwei Ebenen ein: Es geht ihm um Orte, die explizit *nicht* Schule sind und deren Angebote *nicht* an „primären, rein zu pädagogisch-didaktischen Zwecken eingerichteten Lernorten“ (ebd., S. 46) wie eben der Schule, Hochschule usw. erbracht werden. Hebenstreit hat also Orte im Sinn, die er als „originär ‚außerpädagogischen Zwecken‘ dienende[...] sekundäre[...] Lernorte“ (ebd.) fasst. Sie werden erst durch die gezielte Einbeziehung in *Lernsettings*, wie bspw. den schulischen Unterricht, zu *Lernorten*. Sekundäre Lernorte lassen sich wiederum danach unterscheiden, ob sie einen direkten Bildungsauftrag verfolgen oder ohne einen solchen auskommen (vgl. Sitter 2019, S. 69). Auf Basis dieser Differenzierung nehmen bspw. Pröbstl und Schmidt-Hönig (2023, S. 287) eine Unterscheidung in primär (bspw. ein Bildungszentrum) und sekundär (bspw. ein Betrieb) erst auf Ebene der außerschulischen Lernorte vor. Hier ist die theoretische Debatte also nicht eindeutig. An der Unterscheidung auf Ebene der außerschulischen Lernorte wird sich der vorliegende Abschnitt orientieren und zunächst die sekundären außerschulischen Lernorte in den Blick nehmen. Dies ist ebenfalls anschlussfähig dafür, dass es im ersten Teil dieses Abschnitts *nicht* um Vereine und Verbände geht (siehe Abschnitt 5.2), die durch den § 11 SGB VIII über einen genuinen pädagogischen Auftrag verfügen, und für die das oftmals „zugeordnete Attribut des Außerschulischen – etwa der außerschulischen Jugendarbeit – [...] negativ abgrenzend, aber nicht konkret bestimmend“ (Richter 2016, S. 52) ist. Und zum anderen geht es im ersten Teil dieses Abschnitts auch *nicht* um die anderen „Institution[en] der Jugendarbeit [...] [mit ihren] nicht-kommerzielle[n] Angebote[n] in Jugendheimen bzw.

Jugendzentren, Jugendfreizeitheimen und Häusern der offenen Tür sowie [...] Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten“ (Richter 2019, S. 111). Solche Institutionen werden am Beispiel der Jugendbildungsstätte im zweiten Teil thematisiert.

Erster Teil: Sekundäre außerschulischen Lernorte der Demokratiebildung und der politischen Bildung

Sekundäre außerschulischen Lernorte verfolgen regulär einen anderen Betriebszweck, als pädagogische Arbeit zu leisten und tragen eben daher in Anschluss an Pröbstl und Schmidt-Hönig (2023) das Attribut des Sekundären. Es geht also bspw. um Fußballstadien, Museen und Ausstellungen, landwirtschaftliche Höfe, Naturparks und Zoos, Betriebe und Unternehmen, historische Stätten und Denkmäler, Theater, Konzertsäle und Kulturzentren, Bibliotheken und Archive, Parlamente und Gerichte usw. – wobei sich die von der Fachliteratur eröffnete Bandbreite dieser Orte immer nach den jeweils (i.d.R. von der Schule bzw. den Fachdidaktiken) angelegten didaktischen Bewertungsmaßstäben richtet. Eine klare Definition oder abschließende Liste ist nicht zu finden (Pröbstl/Schmidt-Hönig 2023, S. 286), wobei es Vorschläge gibt, die Lernorte bspw. nach gesellschaftlichem Nutzen (Freizeit, Verwaltung usw.), räumlicher Beschaffenheit bzw. Situierung (draußen, drinnen, Natur, Stadt usw.) (vgl. Brade/Dühlmeier 2022, S. 459 f.) oder nach der politischen Funktion (Administration, Zivilgesellschaft usw.) aufzulisten und zu sortieren versuchen (vgl. Goll 2022, S. 191).

Solche sekundären außerschulischen Lernorte haben laut dem 16. Kinder- und Jugendbericht auch in der wissenschaftlichen Debatte um Demokratiebildung und politische Bildung in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren – vor allem im Zuge der Betrachtungen der Ganztagschule, die immer wieder zur Ergänzung des eignen Angebotes auf solche Orte zurückgreift (vgl. BMFSFJ 2020, S. 184). Die außerschulischen Lernorte werden dabei vor allem als Unterstützung von Lernprozessen rund um Politik und Demokratie als *Bildungsgegenstand* angesehen, die den Vorteil mit sich bringen, dieses Lernen an einem anderen Ort als Schule zu ermöglichen (ebd.: 345). Dabei werden i.d.R. ihre Besonderheit, Niedrigschwelligkeit, Authentizität, Praxis- bzw. Lebensweltnähe usw. als nützlich hervorgehoben (siehe etwa Hebenstreit 2020, S. 47 ff.). Im Folgenden sollen diese, wie bereits angemerkt, holzschnittartig umrissen, se-

kundären außerschulischen Lernorte entlang verschiedener Faktoren mit Bezug zur politischen Bildung und Demokratiebildung eingeschätzt werden. Dabei kann sicherlich keine umfassende, sondern nur eine impulsartige Darstellung erfolgen, weshalb bestimmte sekundäre außerschulische Lernorte gezielt herausgegriffen werden.

Rechtlicher Rahmen, Förderung und Finanzierung

Fragt man nach den rechtlichen Rahmenbedingungen der politischen Bildung, gilt es erst einmal anzuerkennen, dass „Orte und Träger der politischen Bildung [...] in ihrer gesellschaftlichen Vielfalt und ihrer juristischen Verfasstheit nur schwer zu definieren“ (Widmaier 2022, S. 171) sind. Auch das Feld der außerschulischen politischen Bildung ist von den Rechtsformen her, die sich die Akteur:innen geben, nicht einheitlich strukturiert und reicht von parteinahen Stiftungen über Organisationen der Zivilgesellschaft bis hin zu staatlichen Organisationen (vgl. Hufer 2021, S. 168 f.). Die grundlegenden Organisationsprinzipien dieses Feldes sind der Korporatismus und das Subsidiaritätsprinzip (vgl. Widmaier 2024b, S. 524). Im Bereich der politischen Kinder- und Jugendbildung wird das SGB VIII als zentrale Rechtsgrundlage angeführt. Darin regelt der § 11 die wesentliche Bedeutung der Jugendbildung als Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Außerdem werden die Pluralität der Trägerlandschaft (§ 3), die Zusammenarbeit von öffentlicher Jugendhilfe und freien Trägern (§ 4) und die Gemeinnützigkeit sowie Anerkennung als Träger (§ 75) geregelt. Diese enge Verzahnung der politischen Kinder- und Jugendbildung mit dem SGB VIII wird auch vom Kinder- und Jugendplan der Bundesregierung zentral aufgegriffen, welcher die entsprechenden Förderrichtlinien enthält (ebd., S. 525). Für die politische Erwachsenenbildung ist die rechtliche Grundlage nicht so eindeutig und ihre Förderung wird durch die Bundeszentrale für politische Bildung organisiert, welche für die Regelförderung der von ihr anerkannten Träger zuständig ist (ebd., S. 525 f.). Neben den Bundesmitteln können sowohl die politische Kinder- und Jugendbildung, als auch die Erwachsenenbildung durch Landesmittel, Stiftung und andere Fördermittelgeber:innen gefördert werden. Somit richten sich die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der sekundären außerschulischen Lernorte vor allem nach der Zielgruppe und danach, ob die jeweilige Struktur als Träger anerkannt ist. Auch wenn die außerschulischen Lernorte somit selbst keiner gemeinsamen rechtlichen Klammer unterliegen, ist jedoch der Hinweis von Pröbstl und Schmidt-Hö-

nig (2023, S. 289) zu beachten, dass sich diese Lernorte für die besuchenden Schulklassen bzw. für die Lehrer:innen als rechtlich herausfordernd darstellen. Denn im Gegensatz zu Angeboten der Jugendarbeit entfällt hier zum einen nicht die Aufsichtspflicht der Lehrer:innen und zum anderen ist von den Lehrkräften dafür Sorge zu tragen, dass das in den außerschulischen Orten erworbene Wissen konform mit den Lehrplänen ist und derartige Besuche keine Lücken entstehen lassen.

Zielgruppe und Nutzer:innen

Mit einem Blick in die wissenschaftliche Literatur zu den außerschulischen Lernorten lässt sich zügig auch deren primäre Ziel- und Nutzer:innengruppe identifizieren – die meisten Beiträge stammen aus der Grundschul- und Fachdidaktik. So wird bspw. danach gefragt, welche Lernorte für Grundschüler:innen am besten geeignet sind (bspw. Brade/Dühlmeier 2022) oder wie es um die Einbindung in Bildungslandschaft steht (bspw. Beyer et al. 2020). Zentral ist dabei immer wieder die Frage, „wie Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer die Angebote [der außerschulischen Lernorte] nutzen“ (ebd., S. 12). Hintergrund ist dabei die „essenzielle Bedeutung“ von „[a]ußerschulische[n] Lernorte[n] wie Themenpfade[n], Geoparks, Weltkulturerbestätten, Museen und Schülerlabore[n] an [...] Forschungseinrichtungen [...] für die Kommunikation [...] [von] Wissensbestände[n] hinein in die Schulen und an die Öffentlichkeit“ (Hemmer et al. 2023, S. 278). Hierbei lässt sich zumindest die Ahnung ablesen, dass man es mit mehr als aus der Schule kommenden Personen zu tun haben könnte.

Schaut man nun exemplarisch in die Praxis der sekundären Lernorte, so lässt sich die Verengung der Zielgruppe auf Personen aus der Schule dort ebenfalls erkennen. Der Lernort Stadion e.V. zählt bspw. zu einem der größten Anbieter sekundärer außerschulische Lernorte für politische Bildung, immerhin erreichte er seit 2009 eine imposante Anzahl an Kindern und Jugendlichen an den Standorten der deutschen Profi-Fußballvereine (LOS 2023, o.S.). Auf seiner Homepage wird prominent die folgende Umschreibung präsentiert:

„In mittlerweile 25 Lernzentren haben wir seit Beginn unserer Arbeit schon über 90.000 junge Menschen mit unserem außerschulischen Angebot erreicht. Im schönsten Klassenzimmer der Welt, dem Fußballstadion, erleben die Jugendlichen, in einer wertschätzenden Atmosphäre, dass ihre

Meinung gefragt ist und es sich lohnt, sich für eine offene und vielfältige Gesellschaft zu engagieren“ (ebd.).

In dieser Darstellung wird explizit deutlich, was für zahlreiche, wenn sicherlich nicht für alle – hier sei auf die Unübersichtlichkeit des Feldes verwiesen –, außerschulische Lernort symptomatisch ist. Sie richten sich an den Ansprüchen der Schule aus und fungieren quasi als Klassenzimmer außerhalb des Schulgebäudes. Diese Selbstzuschreibung lässt sich in verschiedenen Formen, angefangen beim Lernort Bäuer:innenhof (bspw. Stadt und Land NRW 2023) bis hin zum Freilichtmuseum (LVR-Freilichtmuseum Lindlar 2023) flächendeckend erkennen. Man ist sich einig, dass die Lernorte eine „Ergänzung des Schulunterrichts“ (ebd., o.S.) sind.

Somit steht sowohl aus wissenschaftlicher Sicht als auch aus Perspektive der Praxis die Zielgruppe der Schüler:innen und der sie begleitenden Lehrkräfte im Fokus der sekundären außerschulischen Lernorte. Das heißt aber nicht, dass diese nicht auch für Gruppen aus der Jugendarbeit oder der Erwachsenenbildung interessant sind.

Auffällig bleibt jedoch, dass man sich zwar in der wissenschaftlichen Literatur einig ist, dass die Anzahl der außerschulischen sekundären Lernorte stetig steigt, belastbare Zahlen über die Nutzer:innen liegen jedoch nicht systematisiert vor – so erfasst bspw. der aktuelle Bildungsbericht unter dem Stichwort „außerschulische Lernorte“ Themen wie Nachhilfe oder freiwilliges Engagement (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.146 ff.), erwähnt aber weder primäre noch sekundäre außerschulische Lernorte. Zwar lassen sich, wie bspw. weiter oben an dem Lernort Stadion e.V. deutlich wird, Nutzer:innenzahlen einzelner Träger, Einrichtungen und Orte finden, jedoch sind diese ohne einen vergleichenden Relationsrahmen relativ uneindeutig.

Struktur, Fachkräfte und Trägerschaften

Die Strukturen der sekundären außerschulischen Lernorte sind so unterschiedlich, wie es ihre Erscheinungsformen sind. Während ein Betrieb eher als GmbH geführt wird, hat ein Museum bspw. einen Trägerverein und ein Profi-Fußballverein kann ein Hybrid aus beidem sein. Auch wenn sicherlich der eingetragene Verein (ob nun als Träger oder zum vereinsbezogenem Selbstzweck) die meistgewählte Form für solche Lernorte ist, so gibt es in diesem Bereich auch Angebote, die kommerziell geprägt sind. Aber auch die Vereine sind durch die Angewiesenheit der Förderung ihrer Angebote

durch Mittelgeber:innen oft in der Situation, bspw. durch unternehmensnahe Stiftungen finanziert zu werden (dazu ausführlich Hirsch 2019). Diese externe Finanzierung bzw. die Eigenfinanzierung durch den kommerziellen Betrieb führt dazu, dass sich die sekundären Lernorte nicht derart in den rechtlichen Rahmenbedingungen und förderbezogenen Vorgaben bspw. durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) gelenkt sehen, wie es die politische Jugendbildung in der Jugendarbeit oder die politische Erwachsenenbildung tut. Demnach obliegt es dem jeweiligen Lernort, festzulegen, ob er über den regulären Betrieb hinaus Fachkräfte bereitstellt, die explizit Angebote der politischen Bildung machen. Außerdem ist es dem Lernort auch überlassen, inwieweit das Personal pädagogisch ausgebildet und geschult sein soll. Besand et al. (2018) liefern am Beispiel des Lernort Stadions eine gute Zusammenfassung, wie sich daher die Lage rund um die Fachkräfte gestaltet:

„Die Situation an den verschiedenen Standorten [von Lernort Stadion] ist in dieser Hinsicht zunächst als typische Situation im Bereich außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung zu beschreiben. ‚Typisch‘ meint in diesem Zusammenhang, dass a) von einer hohen Fluktuation (Wechsel) der Mitarbeiter:innen auszugehen ist und damit immer wieder Menschen in die Arbeit neu einsteigen und b) die Mitarbeiter:innen nicht immer pädagogisch vorqualifiziert sind – häufig vertreten sind auch junge Menschen mit einem sozial- oder kulturwissenschaftlichen Hintergrund (Soziolog:innen, Politikwissenschaftler:innen, einige Sozialpädagog:innen oder Medienpädagog:innen bzw. Studierende in den entsprechenden Studiengängen), hin und wieder auch Lehramtsstudierende. Je nach persönlichem Hintergrund und Vorerfahrung bringen die Mitarbeiter:innen deshalb ganz unterschiedliche (häufig durch eigene Bildungserfahrungen geprägte) Vorstellungen davon in die Arbeit ein, was politische Bildung bedeutet [...]“ (ebd., S. 43).

Gerade durch die Abhängigkeit von Fördermitteln sind die Arbeitsbedingungen bei den sekundären außerschulischen Lernorten nicht immer langfristig attraktiv und führen zum von Besand et al. exemplarisch festgestelltem Effekt, dass vor allem junge, oft noch in der Ausbildung sich befindende, und zum Teil nicht pädagogisch ausgebildete Menschen dort tätig sind. Das kann zur Folge haben, dass diese bspw. nicht immer in der Lage sind, politische Themen der jungen Menschen zu erkennen, da sie selbst nicht über einen geklärten Politikbegriff verfügen und eher an ihre eigenen Bildungserfahrungen anknüpfen (ebd., S. 129 f.)

Demokratiebildung und politische Bildung an sekundären außerschulischen Lernorten? Fallbeschreibung

An einem Dienstagmorgen kommt die Klasse 8b der Stadtteilschule in das Stadion des lokalen Fußballvereins aus der Bundesliga. Die Lehrkräfte haben zusammen mit dem/der Schulsozialarbeiter:in aus den drei kostenfreien Workshops (Berufsorientierung, jüdisches Leben im Verein vor der NS-Zeit & Menschenfeindlichkeit bekämpfen) des Lernortes das Angebot zur Bekämpfung von Menschenfeindlichkeit gewählt. Eine sozialpädagogische Fachkraft aus dem Lernzentrum empfängt die Klasse und bittet sie, sich in einen Kreis zu setzen. Nachdem die Regeln und Örtlichkeiten erklärt wurden, startet die erste Methode. Die Schüler:innen müssen dabei auf verschiedene Fragen antworten und aufstehen, sobald sie mit „Ja“ antworten würden – es wird bspw. gefragt, wer aus einem anderen Land als Deutschland kommt oder wem Religion wichtig ist. Die Methode macht auf Gruppendynamiken aufmerksam und es wird von der Fachkraft abgefragt, wie sich die Schüler:innen gefühlt haben, wenn sie alleine bzw. in Gruppen aufstehen mussten. Die von den Schüler:innen genannten Begriffe werden notiert und bei Bedarf diskutiert. Im Anschluss bekommen die Schüler:innen für die zweite Methode Stifte und Zettel und sollen „einen typischen Italiener“ malen. Anschließend wird erörtert, wieso fast alle das gleiche Bild gemalt haben und es wird über Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen gesprochen. Die Fachkraft kommt nach einer längeren Pause zur nächsten Methode und fragt anschließend ab, welche Formen der Diskriminierungen die Schüler:innen kennen. Die Fachkraft schreibt bspw. „Rassismus“, „Sexismus“ oder „Antisemitismus“ auf und ergänzt Formen, die die Schüler:innen nicht selbst kannten. Nun geht es daran, die Formen zu erkennen. Dazu werden Bilder ausgeteilt, auf denen bspw. sexistische Werbungen oder homophobe Banner bei Fußballspielen zu sehen sind. Die Schüler:innen ordnen diese den Kärtchen zu und erläutern ihre Entscheidungen. In einer vierten Methode geht es darum, wie es sich anfühlt, wenn man diskriminiert wird. Dazu verteilt die Fachkraft Rollenkärtchen an die Schüler:innen – darunter sind gesellschaftlich privilegierte und benachteiligte Personen. Anschließend werden Fragen gestellt, wie bspw.: „Kannst du in die Disko?“, „Musst du dir Sorgen über Geld machen?“ oder „Kannst du dich ohne Sorgen verlieben?“. Wenn die Schüler:innen mit „Ja“ antworten können, dürfen sie einen Schritt nach vorne machen. Am Ende wird beraten, wieso der „deutsche Firmenchef, 56 Jahre alt“ weiter vorne steht als die „Geflüchtete aus Syrien, 13 Jahre alt“. Zum Ende kommen die

Schüler:innen wieder zusammen und reflektieren in einer Gruppe, was sie gelernt haben. Anschließend wird beraten, was man in der Schule oder auch sonst gegen Diskriminierung tun kann. Die Schüler:innen fertigen dazu ein Poster an, welches sie anschließend mitnehmen. Nach guten drei Stunden gibt es ein Mittagessen auf Kosten des Vereins und die Klasse wird anschließend zur kostenfreien Stadionführung abgeholt. Während der Führung werden auch die Stadionordnung oder Graffiti der Fans gegen Diskriminierung gezeigt und die Fachkraft stellt Bezüge zum Workshop her. Nach insgesamt fünf Stunden verlässt die Klasse das Stadion wieder Richtung Schule.

Demokratiebildung und politische Bildung an sekundären außerschulischen Lernorten? Potenziale und Grenzen

Die Fachliteratur ist sich recht einig, dass die sekundären außerschulischen Lernorte eine hilfreiche Unterstützung zur politischen Bildung der Schule liefern. Entweder können die Lehrkräfte anhand des Ortes greifbare Bezüge zur politischen Bildung herstellen (z.B. Lieferketten von Südfrüchten beim Besuch eines Tropenhauses mit Informationstafeln) oder der Lernort stellt eigenes (pädagogisches) Personal, welches diese Aufgabe übernimmt. Das Argument ist dabei meist, dass die Abwechslung zur Schule und die Lebensweltnähe einen besseren Zugang zu den Schüler:innen bieten können und dass vor allem auch jene erreicht werden, die vom schulischen Angebot politischer Bildung nicht angesprochen werden. So kann bspw. der Lernort Stadion die politischen Themen derer sichtbar machen, die oft als ‚benachteiligt‘ und damit ‚politik-fern‘ gelten, da sich der Lernort nicht an einen engen Politikbegriff halten muss (vgl. Vosgerau 2014, S. 248). Der aktuelle Kinder- und Jugendbericht attestiert den außerschulischen Lernorten wiederum, für die er allerdings keine weitere Unterteilung vornimmt, dass sie Demokratie nicht nur als Bildungsgegenstand, sondern auch als Erfahrung vermitteln (vgl. BMFSFJ 2020, S. 347). Im Zuge dessen kommt die Berichtskommission zu dem Schluss, dass die Angebote solcher Lernorte „[v]ielfach [...] auch keine konkreten politischen Themen i[n den] Fokus des Angebots [stellen], sondern das Seminar oder der Workshop stellen im Sinne des Demokratielernens die Erfahrung von demokratischen Gruppenprozessen in den Vordergrund“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass rund um die Seminare und Workshops bspw. durch die Interaktion mit den Fachkräften in Jugendbildungsstätten oder durch die Gespräche mit anderen Teilnehmenden

bereits demokratische Normen und Gesprächstechniken erfahren werden können. Nichtsdestotrotz bleibt zu attestieren, dass es zu wenig explizite Untersuchungen zu diesen sekundären außerschulischen Lernorten gibt, die über einen bestimmten Typ hinausgehen.

Ähnlich sieht es auch in Bezug zum Thema Demokratiebildung aus, wobei hier nochmals weniger Beiträge zu finden sind. Ebenfalls am Beispiel des Lernort Stadions wird die Debatte geführt, ob jene Lernorte, die als reine Ergänzung zum schulischen Politikunterricht agieren, überhaupt Potenziale für Demokratiebildung mit sich bringen bzw. wie es der Kinder- und Jugendbericht formulieren würden, Demokratie als Erfahrung ermöglichen. Grund dafür sind die kurzzeitigen Besuche an den Lernorten, die ja grundsätzlich im Unterschied zur Jugendverbandsarbeit keine Mitgliedsstrukturen bereithalten und somit auch keine demokratischen Erfahrungen möglich sind (vgl. Ahlrichs/Fritz 2021a; Fritz/Ziegler 2022).

Zweiter Teil: Demokratiebildung und politische Bildung an primären außerschulischen Lernorten (Jugendbildungsstätten der politischen Bildung)?

Vieles des Beschriebenen gilt auch für Bildungsstätten (u.a. rechtliche Begründung außerschulischer Bildung durch § 11 SGB VIII), die allerdings dezidiert als primäre Lernorte zu klassifizieren sind. Dies gilt insbesondere für Bildungsstätten von Trägern, die sich explizit dem Selbstverständnis der außerschulischen politischen Bildung zuordnen (zu Heimvolkshochschulen, die oftmals auch in diese Kategorien gehören, aber der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind, siehe etwa Ciupke 2005). Der Zweck dieser Bildungsstätten der politischen Jugendbildung ist demnach zum einen, Angebote außerschulischer politischer Jugendbildung bereitzustellen, zum anderen als Stätten der Weiterbildung und Multiplikator:innenbildung zu wirken (vgl. SGB VIII Artikel 85).

Die Situation der Jugendbildungsstätten ist prekär: Gab es 1990 noch 562 solcher Einrichtungen, konnte Klaus Waldmann in seiner Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht für 2015 nur noch 221 solcher Einrichtungen zählen. Dies mag auch daran liegen, dass sich „Konzepte politischer Jugendbildung verändert haben, neue Lernorte entdeckt worden sind oder sich die Bildungsinteressen sowie das verfügbare Zeitbudget [Stichwort Scholarisierung] von Jugendlichen verändert haben“ (Waldmann 2020, S. 13). Auch die Anzahl der Beschäftigten nahm in diesem Zeitraum ab, von

4205 im Jahre 1990 auf 2222 im Jahre 2015. Angestiegen sind die Kooperationen von Jugendbildungsträgern mit Schulen, wobei anzunehmen ist, dass dies im selben Umfang auch für Jugendbildungsstätten gilt. So führten Träger im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), ein Fachverband der politischen Bildung, dem rechtlich selbstständige Einrichtungen und Organisationen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung angehören, 2021 rund 25 bis 30 Prozent ihrer Veranstaltungen in Kooperation mit Schulen durch (vgl. AdB 2021, S. 4).

Um Potenziale für politische Bildung und insbesondere Demokratiebildung zu verdeutlichen, denn der Zweck der Jugendbildungsstätten außerschulischer politischer Träger ist nun einmal politische Bildung, soll im Folgenden auf das Selbstverständnis und die Wirkung der Jugendbildungsstätte (siehe dazu u.a. die Studien von Schröder et al. 2004; Schröder 2014; Wohnig 2024b) eingegangen werden⁶²:

Den Kern der außerschulischen Bildungsarbeit bildet eine Pluralität in „bildungspolitischer, trägerspezifischer und zielorientierter Hinsicht“ (Huffer 2013, S. 18). Als Philosophie des Faches werden ausgemacht: Eine normative Orientierung, die sich auf Aufklärung, Emanzipation und Bildung bezieht, zudem eine Werteorientierung (ebd., S. 19). Zentral zu nennen sind zudem das Prinzip der Freiwilligkeit und als Ziele die „Befähigung, sich demokratische und menschenrechtliche Prinzipien anzueignen, sich kritisch mit dem Spannungsverhältnis zwischen demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien und der gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinanderzusetzen, die gesellschaftliche Bedingtheit der eigenen Lebenslage, soziale Problemlagen und Konflikte zu analysieren sowie Kritikfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln“ (Scherr 2013, S. 172 f.), statt die Beschränkung auf Wissensvermittlung.

Jugendbildungsstätten sind eingebettet in eine *andere Umgebung* und bieten daher ein „Raus aus dem Alltag“: Sie haben ein „besonderes Ambiente“, eine gute Verpflegung und in ihr agieren Mitarbeiter:innen, die den Jugendlichen „auch in den vielen informellen Lebenssituationen zur Verfügung stehen“ (Schröder 2014, S. 253). Das Herausführen aus dem Alltag und den gewohnten Lernerfahrungen in der Schule eröffnet Räume für Neues: Dies erleichtert den „Zugang zu neuen Inhalten und Themen, zur Erweiterung bisheriger Haltungen und zum Abbau von Vorurteilen“ (ebd., S. 256). Paul Ciupke (2010, S. 316 f.) zeigt anhand der Heimvolkshochschulen (seit

62 Die Darstellung findet sich in ähnlicher Form in Wohnig 2024b.

der Weimarer Republik) auf, wie dieses mehrtägige Herauslösen aus dem Alltag verbunden ist mit einem Intensitätsverhältnis im Bildungsprozess. Der besondere Ort wird dabei verschränkt mit einem didaktischen und pädagogischen Selbstverständnis, das auf Autonomie und Freiheit zielt.

In Jugendbildungsstätten findet „*Lernen und Leben*“ statt. Durch die Übernachtungen und das lange Zusammensein können die zielgerichteten non-formalen Bildungsprozesse mit informellen Bildungsprozessen, die außer- und innerhalb des Seminarbetriebes ablaufen, verknüpft werden. Lernen ist so nicht mehr ein „auf einem bestimmten Zeitabschnitt unter vorgegebenen räumlichen und materiellen Bedingungen zugespitzter und von anderen Lebensvollzügen getrennter Vorgang“ (Schröder 2014, S. 256), was es u.a. auch erlaubt, Jugendliche, die im Seminarbetrieb zurückhaltend sind, außerhalb des Seminares anders zu erleben und sie auch dort mit ihren Fragen ernst zu nehmen. Somit erweitern sich die Lerngelegenheiten. Die Lernforschung zeigt, so Schröder, dass diese Einbeziehung informeller Lernprozesse bei Fragen des sozialen und politischen Lernens von enormer Bedeutung ist.

In Jugendbildungsstätten können *neue Dinge* ausprobiert werden, sie sind „Orte des Probehandelns“ (ebd., S. 254), das pädagogisch begleitet wird. Die Bedeutung von Jugendbildungsstätten für die politische Bildung ist besonders, da in ihnen immer wieder (historisch gesehen) neue Konzepte, neue Methoden usw. ausprobiert wurden. Sie sind so gesehen *Räume* der Innovation für die Profession (vgl. ebd., S. 253).

In Jugendbildungsstätten agieren „*außerfamiliäre Erwachsene*“, die über mehrere Tage mit den Jugendlichen zusammenarbeiten und dadurch zu einer Identifikationsfigur werden können (vgl. Schröder 2014, S. 259). Nadine Balzter, Yan Ristau und Achim Schröder haben in ihrer, für die außerschulische politische Bildung richtungsweisenden Studie „Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biografischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung“ mehrere Einflussfaktoren politischer Jugendbildung beschrieben (Balzter et al. 2014, S. 187 ff.). Die personale Dimension von Bildungsprozessen beschreibt in der außerschulischen politischen Jugendbildung ein „Lernen am Anderen“ mithilfe pädagogischer „Schlüsselpersonen“, die einen Zugang zum Neuen eröffnen und an deren politischer Haltung sich junge Menschen reiben können. Eine Sichtweise auf die Profession, die der aktuellen Diskussion um Lehrer:innen politischer Bildung fundamental entgegensteht (vgl. Lösch 2020). Interessant ist die besondere Rolle, die diesen Schlüsselpersonen für von Ungleichheit betroffenen jungen Menschen zukommt: „Auch für diejenigen, bei denen die Differenz

zwischen Elternhaus und Politik groß ist, spielen die in der politischen Bildung tätigen Personen eine große Rolle. Oftmals erscheint es so, dass die Referent:innen das Interesse und Potenzial erkennen und die Jugendlichen unterstützen, einen Zugang zum politischen Feld zu finden“ (Balzter et al. 2014, S. 187). Die pädagogischen Personen spielen für die gesamte Dauer eines mehrtägigen Seminars eine große Rolle. Über sie kommen Jugendliche „teilweise zum ersten Mal in Kontakt ‚mit politischen Positionen und Perspektiven‘ [...], haben auch ‚zwischen durch‘ bedeutsame Gespräche geführt und können jetzt in der Rückschau verstehen, wie die inhaltlichen und personalen Anregungen zusammenhängen“. Sie sind die „anderen Erwachsenen“, was vor allem für „diejenigen [gilt], die aus weniger politisierten Familien und Milieus kommen und bei denen politische Bildung das ganz Andere aufgezeigt hat“ (ebd., S. 215).

Paul Ciupke (2010, S. 318) weist zudem auf einen ebenfalls mit dem Raum verbundenen Aspekt hin, der durch die zeitliche Ausdehnung des Lernens in Seminaren geprägt ist: Das *Lernverständnis* ist eines, das Lernen als etwas ansieht, „das nicht aufgenötigt wird, sondern sich zwanglos von selbst ergibt“, was wiederum eine „didaktische und methodische Kreativität“ voraussetze. Auch Balzter et al. (2014, S. 193) betonen, die partizipative Ausrichtung der Veranstaltungen – die Orientierung an den Interessen und Bedarfen junger Menschen – führten dazu, „dass die angebotenen Themen oft nur grob umrissen sind und erst im Prozess der Veranstaltung eine genauere Ausrichtung erfahren“. Die Methoden und didaktische Aufbereitung müsste daher auch eigenaktives Lernen anregen: „Die Methoden können entsprechend dazu beitragen, auch jene Jugendlichen zu erreichen und zu gewinnen, die eine Distanz oder sogar Zugangsbarriere gegenüber den Bildungsangeboten empfinden“ (ebd., S. 194). Ein solches Lernen befördere Spaß und Begeisterung ebenso wie Selbstwirksamkeitserfahrungen, was mit der selbstständigen Arbeitsweise und der Verantwortungsübernahme für den Lernprozess verbunden sei. In einem solchen Lernverständnis ist auch das Einbeziehen informeller Lernprozesse vorgesehen, „indem [die außerschulische politische Jugendbildung] in ihren Konzepten an die alltäglichen Lern- und Lebensbereiche von Jugendlichen anzuknüpfen versucht, in denen informelles Lernen stattfindet“ (ebd., S. 201).

Die genannten Aspekte der Jugendbildungsstätten – eine andere (Lern)Umgebung, Verbindung von Lernen und Leben, Erfahren neuer Dinge, außerfamiliäre Erwachsene als Identifikationsfigur, ein durch Didaktik und Pädagogik auf Autonomie und Freiheit zielendes Lernverständnis – sind an den *Raum* gebunden. Ciupke (2010, S. 316) macht dies bspw.

deutlich, wenn er schreibt: „Es sind die Momente des besonderen Ortes, der vergleichsweise längeren Dauer und der spezifischen pädagogischen Form der Veranstaltungen und schließlich die eigentümlichen Begegnungs- und Vergemeinschaftungsangebote in Bildungsstätten“, die das besondere Intensitätsverhältnis ausmachen. Der in dem *Raum* sich materialisierende, gesellschaftlich ausgehandelte und festgelegte Sinn ist dabei unterscheidbar zu dem, der in den schulischen *Raum* eingeschrieben ist. Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die außerschulische politische Jugendbildung darüber definiert, dass ihre „Aktivitäten, die Personen und die Inhalte [...] ein Klima herstellen, in dem sich der Mut zu einer eigenen Meinung entfalten kann“ (Balzter et al. 2014, S. 214).

Jugendbildungsstätten bieten einen Raum für und mit Angebote(n) der *politischen Bildung*, sie sind Orte der politische Bildung. Gleichwohl haben auch Jugendbildungsstätten Limitationen, etwa das Erreichen der Zielgruppe (vgl. Abs et al. 2025, S. 495 ff.). Die Struktur des Raums, der hier beschriebene ‚andere‘ Raum, der als Heterotopie beschrieben werden kann (Butterer et al. 2023), bietet jedoch auch erhebliche Potenziale für *Demokratiebildung*. Hilmar Peter (2005, S. 164) betont zu Recht die „Funktionalität des Ambientes [von Jugendbildungsstätten] mit der Chance, Generierungen zur gewohnten Alltäglichkeit durch (Selbst-)Reflexion zu machen“. Erfahren werden kann aber auch eine andere Form der Beteiligung an Bildungsprozessen, die Möglichkeiten für Demokratiebildung bietet, auch wenn die Möglichkeiten für Demokratiebildung in der sozialpädagogischen Lesart durch strukturelle Bedingungen (Nicht-Mitgliedschaft, Kooperation mit Schule löst Freiwilligkeitsprinzip auf usw.) nicht von vornherein gegeben sind. Von daher lässt sich von einer Ambivalenz hinsichtlich der Geeignetheit der Jugendbildungsstätte für Demokratiebildung sprechen, aber auch die Gelegenheitsstruktur für politische Bildung sichert noch nicht ab, dass auch wirklich politische Bildungsprozesse angestoßen werden oder ob es nicht oftmals bei sozialen Lernprozessen (vgl. dazu etwa Wohnig 2017) oder Präventionsmaßnahmen verbleibt.

Mögliche Anschlüsse an diese Analyse des Raums: In der Einleitung werden im Abschnitt *Eine exemplarische Analyse am Beispiel des Raumes der Jugendbildungsstätte* Potenziale und Begrenzungen für Demokratiebildung und politische Bildung, die aus der hier vorgenommenen Darstellung des Raumes folgen, für die Jugendbildungsstätte beschrieben. Der Abschnitt könnte also als Anschluss an diesen Teil *Zweiter Teil: Demokratiebildung und politische Bildung an primären außerschulischen Lernorten (Jugendbildungsstätten der politischen Bildung)*? gelesen werden.

Der Abschnitt *Demokratiebildung und politische Bildung in und durch Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Jugendbildung?* in Kapitel 6 stellt einen empirischen Fall eines Bildungsprozesses in einer außerschulischen Jugendbildungsstätte dar und diskutiert diesen hinsichtlich des Potenzials für Demokratiebildung und politische Bildung. Alle Darstellungen und Analysen beziehen sich auf das begriffsdifferenzierende Verständnis von Demokratiebildung und politischer Bildung, das in Kapitel 3 dargelegt ist.

5.4 Jugendgefängnisse und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Rechtliche Rahmenbedingungen, Rechtsform

In Jugendgefängnissen werden Jugendstrafen, die nicht zur Bewährung ausgesetzt werden, vollstreckt. Diese Einrichtungen unterstehen den Justizministerien der Länder. Als Rechtsgrundlagen für die Vollstreckung von Jugendstrafen gilt das Jugendgerichtsgesetz (JGG), welches in § 2 Abs. 1 und 2 die Ausrichtung aller jugendstrafrechtlichen Instrumente am Erziehungsgedanken festschreibt. Hinzu kommen die 16 verschiedenen Jugendstrafvollzugsgesetze der Bundesländer, die die rechtliche Ausgestaltung der Jugendstrafe in den dafür vorgesehenen Jugendvollzugeinrichtungen regeln. Bei der Auslegung und Anwendung der rechtlichen Grundlagen gelten außerdem Verfassungsrechte und Grundrechte (vgl. Goerdeler 2015, S. 198) sowie völkerrechtliche Konventionen, nationale und internationale Empfehlungen, (Mindest-)Standards für die Unterbringung von jungen Menschen in geschlossenen Einrichtungen und für alle inhaftierten Personen unter 18 Jahren auch die UN-Kinderrechtskonvention. Inwiefern solche rechtlichen Maßgaben auch eingehalten werden, wird bisweilen zurückhaltend bewertet (vgl. Greabsch 2018). Für junge Menschen in Gefangenschaft ist zusätzlich noch zu klären, inwiefern andere Rechtsgüter, die sich auf junge Menschen und ihre Rechte beziehen, während der Zeit im Jugendvollzug Gültigkeit behalten oder nicht. Dazu gehört etwa das SGB VIII, aus dem für alle Menschen bis zu einem Alter von 27 ein Recht auf Bildungsangebote abzuleiten ist. Aus verschiedenen Studien lässt sich die gängige Praxis ableiten, dass die Vollzugsanstalten diesem Bildungsauftrag bisher nicht ausreichend nachkommen (vgl. Borchert 2017; Tölle 2025); eine rechtliche Klärung zum Verhältnis von SGB VIII und Strafrecht gibt es bisher nicht, weswegen die Gültigkeit beider zunächst anzunehmen ist.

Zielgruppe und Nutzer:innen

In Jugendgefängnissen gäbe es theoretisch mehrere Gruppen, denen politische Bildung oder Demokratiebildung – im Sinne der Multiplikator:innenbildung – zugutekommen könnte. Hierzu gehören die inhaftierten jungen Menschen, die Bediensteten der verschiedenen (Fach-)Dienste sowie Besucher:innen und Angehörige. Fokussiert werden mit Bildungsangeboten in der Regel aber ausschließlich inhaftierte Personen. Zum Stichtag 31.3.2023 gab es in Deutschland 44232 Menschen in Gefängnissen, davon 2698 in Jugendgefängnissen. Wie viele der inhaftierten Menschen tatsächlich an (u.a. politischen/demokratischen) Bildungsangeboten teilnehmen können, wird nicht erfasst. Menschen in Haft sind bereits vor der Inhaftierung häufig von Bedingungen der Exklusion und Benachteiligungen betroffen (etwa in den Bereichen Bildung, Wohnen, aber auch der medizinischen Versorgung) – während der Inhaftierung spitzen sich diese Situationen weiter zu.

Struktur der Institution

In der wissenschaftlichen Literatur werden Gefängnisse mit Verweis auf Erving Goffman als totale Institutionen beschrieben, die *total* auf die dort untergebrachten Menschen zugreifen, Menschen zu Insass:innen machen und so die außerinstitutionelle Identität, „das bürgerliche Selbst“ (Goffman 2018, S. 53), beschädigen. Folgt man Goffman, ist die strenge Einteilung in zwei Gruppen innerhalb der totalen Institution entscheidend: Die einen, die dort gezwungenermaßen leben müssen und die anderen, die dort arbeiten und mit weitreichenden Machtmitteln zum Beherrschen der ersteren Gruppe ausgestattet sind. Um diese Beherrschung auch institutionell zu verwirklichen, sind Gefängnisse streng hierarchisch organisiert. Sie werden von einem/einer Anstaltsleiter:in als verantwortlichem/verantwortlicher Vollzugsleiter:in und „Dienstvorgesetzten des Personals“ (Walkenhorst 2010, S. 24) geführt, dem/der als Aufsichtsbehörde die Landesjustizverwaltungen zugeordnet sind (vgl. § 63 JStVollzG NRW). Im Gefängnis arbeiten verschiedene Gruppen von Vollzugsbediensteten, u.a. die quantitativ größte und sehr einflussreiche Gruppe des Allgemeinen Vollzugsdienstes (AVD) (vgl. Schweder/Herzog, 2015, S. 18; Bredlow 2015, S. 364). Diese Gruppe arbeitet nach Dienst- und Sicherheitsvorschriften für den Strafvollzug, in denen die Belange der Aufrechterhaltung von Sicherheit und Ordnung besonders hervorgehoben sind. Zu den Fachdiensten zählen der Sozialdienst, der pädagogische, medizinische und der psychologische Dienst sowie die Seelsorge. Aufgaben der Fachdienste sind neben der Erziehung besonders die (schulische) Ausbildung, die Betreuung und Behandlung der in Haft

lebenden Menschen. Für die politische Bildung und Demokratiebildung im Gefängnis besonders relevant ist, neben den zuletzt genannten Fachdiensten, auch die Gruppe von externen Mitarbeitenden. Zivilgesellschaftliches Engagement in Form von ehrenamtlichen Betreuer:innen, Gesprächsgruppen, Fördervereinen sowie Projekten, die durch externe Mitarbeitende durchgeführt werden, wird mittlerweile als fester Bestandteil des Vollzugs betrachtet. Walkenhorst folgend ist diese Entwicklung zu begrüßen, weil somit in der „totalen Institution“ Strafvollzug „normale“ zwischenmenschliche Kontakte ermöglicht werden (vgl. Walkenhorst 2010, S. 26). Besonders im Kontext der im Gefängnis realisierten politischen Bildung und Demokratiebildung gelten externe Mitarbeitende als zentrale Akteur:innen.

Trägerschaften und Finanzierung

(Jugend-)Gefängnisse sind Landeseinrichtungen, die den Justizministerien der Länder unterstehen und entsprechend landesfinanziert sind. Die meisten politischen Bildungs- und Demokratiebildungsprojekte werden von freien Trägern angeboten, die von den Gefängnissen angefragt werden (z.B. EXIT-EnterLife, Anne Frank Zentrum). Jedem Gefängnis steht auch ein kleines Budget für Bildungsmaßnahmen zur Verfügung. Die meisten externen politischen Bildungs- bzw. Demokratieförderprojekte werden allerdings durch andere Träger (u.a. Stiftungen oder die Bundeszentrale politische Bildung) finanziert. Mitte 2017 wurde das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ um den Bereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ ergänzt. Seitdem werden 16 Modellprojekte gefördert, die jeweils in einem Bundesland umgesetzt werden und sich der Prävention und/oder Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbareitem Islamismus und/oder Rechtsextremismus u.a. mit Mitteln der politischen Bildung widmen.

Gesellschaftliche Bedeutung der Institution

Die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Gefängnissen berührt moralische, ethische, rechtliche, politische und philosophische Fragen danach, warum in einer Gesellschaft wie und wer bestraft wird. Dazu gibt es keine kurze und einfache Antwort, beschäftigt diese Frage doch seit jeher Aushandlungsprozesse in Wissenschaft, Strafrecht, Gesetzgebung und in privaten Kontexten. Die Frage danach, warum es institutionalisierte Strafen wie das Gefängnis gibt, ist immer auch eine Frage der Perspektive: Thomas Galli als ehemaliger Gefängnisleiter und heutiger abolitionistischer Autor und Aktivist weist richtigerweise darauf hin, dass Menschen,

die im Gefängnis arbeiten, in der Regel eine andere Perspektive haben, als jene, die von den Strafen der Institution bedroht oder betroffen sind (vgl. Galli 2021). Eine gänzlich andere Perspektive haben wiederum jene, die selbst Betroffene von Verbrechen oder Angehörige oder Freund:innen von Opfern von Verbrechen sind und mit Gefängnissen die Hoffnung nach Gerechtigkeit verbinden. Diese zuletzt genannte Perspektive ist am ehesten mit der gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf Gefängnisse verbunden: Gefängnisse werden von der gesellschaftlichen Erwartung oder Wunschvorstellung getragen, dass Menschen innerhalb dieser Gefängnisse gebessert oder resozialisiert werden und lernen sollen, keine Straftaten mehr zu begehen. Gleichzeitig sollen diese Institutionen dadurch, dass die als kriminell imaginierten Menschen eingesperrt sind, für mehr Sicherheit in der Gesellschaft sorgen. Ein Blick in kriminologische Forschungsergebnisse zeigt, dass Kriminalität komplexer (vgl. Walter/Neubacher 2011) ist und Gefängnisse weder die Sicherheit innerhalb der Bevölkerung verbessern (Graebisch 2018) noch eine resozialisierende Wirkung auf die Eingesperrten haben (vgl. Goffman 2018; Galli 2021), sondern den darin untergebrachten Menschen und ihren Möglichkeiten später ein Leben in Straffreiheit zu führen eher schaden (vgl. Graebisch 2018). Gleichwohl sieht es aktuell politisch nicht danach aus, als würden Gefängnisse in naher Zukunft zurückgebaut und stattdessen auf andere weniger punitive Institutionen abgestellt werden – im Gegenteil wird parteipolitisch eher auf eine bessere finanzielle Ausstattung von Justiz und Gefängnis gesetzt. Das Verhältnis einer Gesellschaft zu Strafen berührt grundsätzliche rechtsstaatliche Fragen nach Menschenwürde und Gerechtigkeit. Aktuell ist die gesellschaftliche Haltung eher von einer Straflust geprägt, gerade gegenüber jungen Menschen. Es wird immer wieder die Hoffnung postuliert, dass durch frühe und eingriffsintensive Interventionen am ehesten eine Verhaltensänderung und Legalbewährung erreicht werden kann (sog. „short-sharp-shock“). Solche Verständnisse entsprechen nicht modernen und demokratischen Verständnissen von Erziehung mit den Zielen von Teilhabe und Mündigkeit.

Dass Jugendgefängnisse überhaupt einen Erziehungsauftrag haben, ist für den bundesdeutschen Kontext eine relativ junge Entwicklung. Im Mittelalter galt straffälliges Verhalten als Merkmal einer Teufelsbesessenheit, weswegen auch junge Menschen harte körperliche Strafen und Züchtigungen erfuhren, die als Mittel dienen sollten, diese Besessenheit auszutreiben. Eine Andersbehandlung von Kindern und Jugendlichen gab es noch nicht. Erst im Zuge der Aufklärung und besonders infolge der industriellen Revolution veränderten sich die Formen des Strafens, vor allem deshalb, weil

die Menschen in den eingerichteten „Zucht-Arbeitshäusern“ (Cornel 2018) als Arbeitskräfte eingesetzt wurden. Die Humanisierungsversuche des geschlossenen Strafvollzugs Anfang des 20. Jahrhundert wurden von der NS-ideologischen Herrschaft zerschlagen. Der in der Weimarer Republik eingeführte Trennungsgrundsatz zwischen jungen und erwachsenen Menschen wurde zwar aufrechterhalten, allerdings deshalb, um junge Menschen, die der nationalsozialistischen Rassenideologie entsprachen, im Sinne dieser Ideologien umerziehen zu können. Nach dem Sieg der Alliierten über NS-Deutschland waren in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens umfassende Entnazifizierungsarbeiten nötig – so auch im Bereich des Jugendstrafrechts. Gerade in diesem Bereich hatten die NS-ideologischen Wissenschaftler allerdings viel Arbeit investiert und umfassende Änderungen etabliert. Einige in dieser Zeit eingeführte Rechtsgrundsätze behalten bis heute Bestand. Die besondere Behandlung junger Menschen durch das Jugendstrafrecht kann als Anerkennung der Jugendphase gedeutet werden, gleichzeitig wirkt es durch den Erziehungsauftrag mitunter intensiver und länger auf junge Menschen ein. Bedenkt man alle zusätzlichen sozialen Folgen einer Inhaftierung, kann das zum Nachteil für die jungen Menschen sein.

Bildungspraktiken der Institution im Hinblick auf Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung und politische Bildung im Jugendgefängnis: Für den Kontext des Jugendvollzugs ist das Thema der politischen Bildung/der Demokratiebildung in den letzten 10 Jahren medial, diskursiv, politisch und auch wissenschaftlich immer stärker fokussiert worden – allerdings vor allem unter den Vorzeichen der Prävention von Radikalisierung und (Rechts-)Extremismus. So widmeten sich seit 2018 gleich mehrere Forschungsprojekte einer ersten Annäherung an bestehende Konzeptionen politischer Bildung im Jugendvollzug (vgl. Borchert et al. 2019; Schneider et al. 2018; Tölle 2025). Auch wenn der Diskurs um die Notwendigkeit politischer Bildung und Demokratiebildung im Jugendvollzug mittlerweile belebter ist, ist der Gedanke, dass auch im Jugendvollzug politische Bildung und Demokratiebildung nötig ist, nicht neu: Das Projekt „Just Communities“ in der JVA Adelsheim läuft etwa seit Mitte der 90er-Jahre. In einer geschlossenen Wohngruppe im Gefängnis mit 15 Haftplätzen haben die inhaftierten jungen Menschen dort die Möglichkeit, gemeinsam mit den Mitarbeiter:innen das Zusammenleben in dieser Wohngruppe bis zu einem gewissen Grad mitzugestalten. Vor allem gehen damit einige Freiheiten,

wie die Möglichkeit außerhalb der Anstalt einzukaufen, einher. Im wissenschaftlichen Fachdiskurs wird dieses Projekt eher nicht als politisches Bildungsprojekt, sondern als demokratisches Bildungsprojekt gefasst.

Borchert et al. (2019, S. 31) weisen darauf hin, dass politische Bildung im Jugendvollzug heute fast ausschließlich von externen Anbieter:innen dort hineingetragen wird. Davon machen freie Träger der Jugendhilfe den kleineren Anteil aus, die Mehrzahl der Projekte politischer Bildung/der Demokratiebildung wird durch die Förderlinie *Demokratie leben!* realisiert. In jedem Bundesland in verschiedenen Jugendvollzugsanstalten wird jeweils ein Projekt gefördert, das politische/demokratische Bildung mit dem Ziel der Prävention von Radikalisierung initiiert. Ob es sich dabei um Demokratieförderung, politische Bildung oder Prävention handelt, ist in der Fachdebatte umstritten (vgl. Tölle 2025) – im Gefängnis sind die Schwerpunktsetzungen zumindest auf dem Papier eindeutig in Richtung Radikalisierungsprävention verlagert; Forschungen, die beleuchten, wie die Projekte tatsächlich praktisch ausgestaltet sind, liegen bislang nicht vor. In acht von 16 Bundesländern realisiert das Violence Prevention Network (VPN) diese Projekte. Die Arbeit des VPN zur Deradikalisierung verfolgt das Loslösen junger Menschen aus dem Radikalisierungsprozess. Neben Angeboten zur Stärkung der Ambiguitätstoleranz sowie zur Früherkennung und Vermeidung von Radikalisierungsprozessen werden ebenso Maßnahmen der Intervention bei beginnenden Radikalisierungsprozessen und die zielgerichtete Deradikalisierungsarbeit durchgeführt (vgl. Korn/Mücke 2015).

Bildungsverständnis: Aufgrund der Gestaltung und Schwerpunktsetzung der größten Förderlinie in diesem Bereich – das Bundesprogramm *Demokratie leben!* – wird auch die Ausgestaltung politischer Bildung im Kontext des Jugendvollzugs deutlich als Prävention von (Rechts-)Extremismus und Islamismus sowie als Weg zur Deradikalisierung verstanden. Die meisten Projekte, die über die Förderlinie *Demokratie leben!* in der JVA zu finden sind, haben neben einer Ausrichtung auf Prävention auch deutliche Ähnlichkeiten mit Trainingsprogrammen oder behavioristischen Maßnahmen. Über diese externen Projekte hinaus dominiert im Gefängnis ein enger, formaler Bildungsbegriff, der sich vor allem auf Schulbildung und vergleichbare formale Bildungsorte bezieht, deren Funktion im kognitiv ausgerichteten Lernen und in der Vermittlung von deklarativem Wissen sowie dem Erlangen von Abschlüssen und Qualifikationen besteht (vgl. Borchert 2017, S. 22), etwa durch Schul- und Ausbildungsmaßnahmen oder Behandlung und Training. Non-formale und informelle Bildungsprozesse, die selbstredend auch stattfinden, werden in der Fachöffentlichkeit kaum thematisiert

(Ausnahmen sind Borchert 2017; Schneider et al. 2018), sondern eher als subkulturelle Aktivität delegitimiert und als Bildungsinhalt dethematisiert (vgl. Borchert 2017, S. 22). Tatsächlich können junge Menschen im Vollzug im Vergleich zu jungen Menschen in Freiheit weniger solcher freien, informellen Bildungsmomente genießen, da alle (informellen) Kontakte überwacht werden.

Ziele pädagogischer Angebote wie Demokratiebildung und politische Bildung: Im Gefängnis ist der gesetzlich festgeschriebene „Fluchtpunkt“ (Walkenhorst 2004, S. 416) aller Förderbemühungen letztlich das Erlernen und Einüben legaler Gestaltungskompetenzen und ein Leben ohne Straftaten in Freiheit (vgl. ebd.). Resozialisierungs- bzw. Erziehungs- und Bildungsangebote, alle schulischen und beruflichen Angebote sowie non-formale und informelle Bildungsangebote müssen folglich intendieren, die legalen Teilhabechancen der jungen Menschen zu verbessern und das Erlernen und Einüben legaler Gestaltungskompetenzen (vgl. ebd.) mit dem Ziel eines Lebens in Straffreiheit zu fördern. Ziele von politischer Bildung/Demokratiebildung wie Mündigkeit, Kritik- und Analysefähigkeit wären daran durchaus anschlussfähig, werden aber selten so expliziert. Die einzelnen Angebote politischer Bildung haben durchaus verschiedene Ziele, meistens dominiert aber das Ziel der Deradikalisierung bzw. der Prävention von Radikalisierung.

Programmatiken und Handlungsprinzipien: Es lassen sich in fast jeder JVA verschiedene Projekte, die der politischen Bildung oder der Demokratiebildung zugeordnet werden können, finden. Was die fachliche, inhaltliche, didaktische Qualität und die Regelmäßigkeit von politischer Bildung/Demokratiebildung innerhalb des Gefängnisses angeht, kann diese aus Mangel an Untersuchungen nicht abschließend beurteilt werden. Es ist aber anzunehmen, dass diese nicht mit der außerhalb des Gefängnisses zu vergleichen ist. Das liegt zunächst daran, dass es in der Anzahl deutlich weniger Angebote und Anbieter:innen sind und es deshalb kaum einen fachlichen Diskurs über politische Bildung und Demokratiebildung im Gefängnis gibt. Hinzu kommt, dass der Ort als totale Institution und die Hyperfokussierung auf Sicherheitsinteressen Bildungsbemühungen mindestens erschweren. Politische Bildung und Demokratiebildung an einem derart repressiven Ort wie dem (Jugend)Vollzug ist von zahlreichen immanenten Widersprüchen geprägt. Es erscheint unmöglich, an diesem institutionell unfreien Ort überzeugend für Emanzipation und Ermächtigung einzutreten. Gleichzeitig ist die aktive (pädagogisch-bildnerische) Einbindung des

Politischen in den Vollzugsalltag allein deshalb bedeutsam, weil die Lebensbedingungen im Gefängnis derart politisiert sind.

Anders als präventive Maßnahmen und soziale Trainings, in denen es häufig darum geht, mit behavioristisch-technokratischen Verfahren einzig an den (jungen) Menschen selbst anzusetzen, gegen ihre ‚schlechten‘ Verhaltensweisen und Orientierungen zu arbeiten und diese mit neuen, als ‚besser‘ erachteten Verhaltensformen zu überschreiben, kann (kritische) politische Bildung und Demokratiebildung *für* etwas anderes stehen. Politische Bildung und Demokratiebildung haben das Ziel, (junge) Menschen zu ermutigen und zu empowern, sich für demokratische Lebensbedingungen und ein gutes gemeinsames Leben einzusetzen und aktiv ihre Angelegenheiten zu gestalten. Politische Bildung setzt entsprechend subjektorientiert an der Lebenswelt der Menschen und ihren Erfahrungen an. Damit ist gemeint, dass Teilnehmende das Politische im eigenen Leben, das Gemeinsame in den Erfahrungen bearbeiten, ohne sich darin zu erschöpfen: Sie analysieren auch den politischen Gehalt der subjektiven Erfahrungen dahingehend, welche gesellschaftlichen Verhältnisse wessen Lebensbedingungen wie rahmen.

Partizipationsmöglichkeiten: Unter den Bedingungen der Unfreiheit sind Möglichkeiten zur Partizipation oft verstellt, was die Voraussetzungen zumindest für Demokratiebildung erschwert. Neben den oben beschrieben punktuellen Projekten, in denen es Partizipationsmomente gibt, soll nun mit der Gefangenenmitverantwortung (GMV) ein Angebot beschrieben werden, das regelmäßig und in jeder JVA vorgehalten wird (vgl. § 67 JstrVollG). Verstanden wird die GMV als Raum, „um demokratische Gestaltungsmöglichkeiten des Zusammenlebens und des Lebens in Freiheit einzuüben“ (Walkenhorst 2010, o.S.). Mit dieser Begründung schwingt die Auffassung mit, dass Menschen in Haft – anders als andere Menschen – ein Einüben demokratischer Gestaltungsmöglichkeiten nötig haben. Auch vom Auftrag her geht es bei der GMV nicht um politisches/demokratisches Handeln oder um politische/demokratische Bildung oder um Demokratisierung der Institution, sondern darum, dass die Vertreter:innen der inhaftierten Menschen vollzugliche Entscheidungen mittragen – und in diesem Sinne *mit* verantworten. Dieser Umstand lässt sich auch daran erkennen, dass die Einrichtung der GMV nicht etwa von inhaftierten Menschen erstritten, sondern von den JVAs selbst erprobt und implementiert worden ist (vgl. Watts 2014). Hinzu kommt, dass die GMV sehr geringe Einflussmöglichkeiten hat, einzig werden ihre Einschätzungen und Vorschläge angehört.

Seit 2014 gibt es auch eine Gefangenengewerkschaft. Sie ist die einzige genuin von inhaftierten Menschen selbst erstrittene Form der Beteiligung – rechtlich und gewerkschaftlich ist sie bislang aber noch nicht anerkannt, u.a. deshalb, weil notwendige organisationale Bedingungen (regelmäßige Treffen und Netzwerksarbeit) mit der derzeitigen gesetzlichen Grundlage des Strafvollzugs unvereinbar seien (vgl. Feest/Galli 2016, S. 20). Mitglieder der Gefangenengewerkschaft sehen sich innerhalb der JVA mit einiger Repression konfrontiert, die GG/BO (Gefangenen-Gewerkschaft/Bundesweite Organisation) gilt aber außerhalb des Gefängnisses als wichtiger Akteur mit Blick auf die Gestaltung lebensfreundlicherer Haftbedingungen.

Handeln der Fachkräfte

Wie oben beschrieben wurde, sind Gefängnisse als totale Institutionen zu begreifen, an denen viele inhaftierte Menschen von relativ wenigen Mitarbeitenden gesteuert und verwaltet werden. Um diesen Grundsatz von „Sicherheit und Ordnung“ aufrechterhalten zu können, sind Gefängnisse mit einer Klaviatur relativ willkürlich erscheinender Regeln und Vorschriften ausgestattet, die nicht auf demokratisch-partizipativen Aushandlungsprozessen beruhen und (politischen/demokratischen) Bildungsbemühungen eher zuwiderlaufen. Die meisten Fachkräfte im Gefängnis verstehen sich selbst eher nicht als Fachkräfte politischer Bildung oder Demokratiebildung (Tölle/Tölle 2025). Nichtsdestotrotz können Mitarbeiter:innen der Fachdienste und des allgemeinen Vollzugsdienstes sich im Rahmen ihres Möglichkeitsraums für politische Bildung und Demokratiebildung einsetzen, können selbst Projekte im Gefängnis realisieren, Wohngruppen im Vollzug über verschiedene Angelegenheiten des täglichen Lebens demokratisch (mit)entscheiden lassen und von außen Projekte einladen. Rechtlich gäbe es durch die Ausrichtung am Erziehungsbegriff die Möglichkeit, politische und demokratische Bildung im Gefängnis weiter auszubauen.

Fallbeschreibung: Demokratiebildung und politische Bildung im Jugendgefängnis?

Am Wochenende wird im Jugendgefängnis ein politisches Bildungsprojekt von einem externen Träger angeboten. Das Thema Rassismus soll behandelt werden. An den Durchgangstüren auf den Fluren hängen Aushänge, die über das Projekt informieren. Wer sich dafür anmelden will, muss einen Antrag an den zuständigen Sozialarbeiter schreiben. Aus allen bei ihm eingegangenen Anmeldungen wird dieser dann Jugendliche auswählen, die teilnehmen dürfen.

Am Wochenende kommen zwei politische Bilder:innen eines Vereins von draußen ins Gefängnis. Die Mitarbeiter:innen des Vereins machen solche Projekte im ganzen Land, erzählen sie. Zuerst werden Warm-up und Kennenlernspiele gespielt. Was das eigentlich mit Rassismus zu tun haben soll, fragen sich einige der inhaftierten Teilnehmenden – aber wenigstens müssen sie für die Zeit des Projekts nicht in der Zelle sein. Dann beginnt der inhaltliche Teil des Workshops mit einer Begriffsbestimmung. Die Bildner:innen verteilen einen Text über Rassismus. Über den Text entsteht eine leidenschaftliche Diskussion: Alle Teilnehmenden wissen genau, was Rassismus ist, haben eigene Erfahrungen und klare Meinungen. Während des Bildungsprojekts thematisieren sie immer wieder ihren Alltag im Gefängnis, das schlechte Essen, die kurzen Besuchszeiten, ungerechte Behandlung durch die Mitarbeitenden. Manchmal stellen sie Bezug zum Thema des Projekts her, manchmal beschweren sie sich einfach. Die häufigen Pausen im Projekt werden zum Rauchen und Quatschen genutzt. Einige Teilnehmende sind erleichtert über jede Pause und sprechen abseits mit anderen inhaftierten Teilnehmenden aus anderen Abteilungen, die sie sonst nur selten sehen können. Andere Teilnehmende interessieren sich besonders für die Bildner:innen und fragen sie über das Leben ‚draußen‘ aus.

5.5 Schule und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Hinführung

Demokratiebildung hat sich zuletzt vor allem als bildungspolitischer Ausdruck auch für die formale Bildung etabliert. Gesetz wurde dieser Begriff spätestens mit der Neuauflage der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahr 2018. Der Begriff Demokratiebildung selbst wird weder im Titel noch in der Empfehlung aufgegriffen, die Zielsetzungen und Aktivitäten der KMK firmieren aber unter dieser Überschrift^{63[2]}. Demokratiebildung wird seither auch in der Umsetzung der Länder als eine der zentralen schulischen Querschnittsaufgaben beschrieben und in rechtswirksame Erlasse, Leitfäden und curriculare Verankerungen übertragen. So hat Schles-

63 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html> [29.07.2025]

wig-Holstein das Jahr 2019 zum Jahr der Demokratiebildung ausgerufen, das Land Niedersachsen hat im selben Jahr die Initiative „Demokratisch gestalten“ gestartet und im Jahr 2021 einen Erlass zur Stärkung der Demokratiebildung an Schulen veröffentlicht. In Baden-Württemberg gibt es seit 2019 einen rechtlich bindenden „Leitfaden Demokratiebildung“ (MK-JS-BW 2019), der mit dem Schuljahr 2019/2020 in Kraft trat. Im Jahr 2020 veröffentlichte die Bildungsregion Berlin Brandenburg den „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung“ (LISUM 2020).

Demokratiebildung wird in all diesen Rahmenpapieren als *schulische* Querschnittsaufgabe und Prinzip aller Fächer beschrieben. Sie erlebt schulpolitisch eine Konjunktur, gleichwohl ist das dahinterstehende bildungs- und demokratietheoretische Konzept bis heute unzureichend entwickelt und ausformuliert. Was Demokratiebildung bedeutet und in welcher Beziehung dieses Konzept zu Begriffen und Konzepten wie Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik, politische Bildung als Schulprinzip und politische Bildung als Lernprozess sowie als Schulfach steht, ist nicht abschließend geklärt, auch wenn Differenzierungsvorschläge vorliegen (vgl. Kenner/Lange 2025 & 2022a; Achour 2025; Wohnig 2025a und Kapitel 3 dieses Buches). Die genannten Konzepte, die häufig gleichgesetzt werden, scheinen schulpolitisch nun durch die Bezeichnung *Demokratiebildung* abgelöst zu werden.

Wenngleich Demokratiebildung für die 16 Bildungsminister:innen offenbar als Dachbegriff dient, so mangelt es an begrifflicher Klärung und wissenschaftlicher Einordnung. Umso wichtiger ist es, die Bedeutung dieser Querschnittsaufgabe für die Schule auch mit Bezugnahme auf den demokratischen Bildungsauftrag genauer zu beleuchten. Wir weichen in diesem Kapitel von der bisherigen Struktur ab und beschreiben zunächst die gesellschaftlichen Funktionen und den demokratischen Bildungsauftrag der Institution Schule, da sie die Möglichkeitsbedingungen für Demokratiebildung und politische Bildung rahmen und unabhängig der spezifischen Schulform gelten. Anschließend gehen wir auf die Schulformen Grundschule, weiterführende Schule und Förderschule gesondert ein und fragen nach dem Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung sowie nach der aktuellen Situation in Bezug auf Demokratiebildung und politische Bildung an der jeweiligen Schulform, v.a. auf der Basis des bildungspolitischen und didaktischen Diskurses, der ausführlicher in Kapitel 3 als Aneignung von Demokratiebildung beschrieben wurde. Wenngleich alle Autor:innen, die an diesem Unterkapitel beteiligt gewesen sind, ihre ei-

genen Vorstellungen zu Demokratiebildung und politischer Bildung haben, ist dies der Versuch, einen Einblick in den aktuellen Stand zur Situation im Demokratiebildung und politischer Bildung zu geben.

Allgemeine gesellschaftliche Funktionen von Schule

Der Schule werden drei allgemeine gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben, die u.a. von Helmut Fend (2006) beschrieben wurden: Die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion (auch Integrationsfunktion genannt). Das Bildungssystem steht unabhängig von der staatlichen Ordnung immer in einem funktionalen (Abhängigkeits-)Verhältnis zu politischen, sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Verhältnissen. Dabei hat die Schule mit der Vermittlung grundständiger Fertigkeiten und Qualifikationen, von der Grundbildung bis hin zur Ausbildungs- und/oder dem Herstellen der Studierfähigkeit von Bildungssubjekten, vor allem eine für die Wirtschaft dienliche Funktion, die bis hin zur Einpassung in den Arbeitsmarkt beschrieben wird. Schule nimmt damit die Funktion der Qualifizierung wahr. Dies steht unmittelbar im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Dieser Auftrag der Schule ist in dieser Klarheit auch in Schulgesetzen verankert. Die Qualifikationsfunktion umfasst die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, um an der Gesellschaft und dem Wirtschaftsgeschehen teilhaben zu können.

Mithilfe der Selektionsfunktion werden Schüler:innen u.a. durch Notegebung und aufgrund ihrer sozialen Hintergründe unterschiedliche Lebens- und Berufswege zugewiesen. Eng verbunden mit der Selektionsfunktion ist die Allokationsfunktion der Schule. Mit dieser Aufgabe nimmt die Schule direkt Einfluss auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Der Staat berücksichtigt dabei verschiedene Produktionsfaktoren und volkswirtschaftliche Bedarfe. Im staatlich verantworteten Bildungssystem wird darauf durch Selektion Einfluss genommen. Der Zugang zu bestimmten Berufen und Positionen wird ermöglicht oder verhindert, basierend auf Leistungsmessung und Zertifikaten (Zeugnissen) sowie daraus resultierenden Zugangsbarrieren und -berechtigungen (bspw. Empfehlung für die weiterführende Schule; Hochschulreife usw.).

Allokations- und Selektionsfunktion sollten in einem demokratischen Sozialstaat verbunden sein mit dem Anspruch auf höchstmögliche Chancengerechtigkeit. Die Verteilung von Positionen in Gesellschaft und Wirtschaft sollte von individuellen Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten und

nicht vom sozioökonomischen Status beeinflusst sein. Ziel wäre eine gerechte Zuteilung von Lebenschancen, die de facto aber nicht gegeben ist (vgl. Holzkamp 1992). Studien legen offen, dass der Bildungsabschluss stark von den Ressourcen des Elternhauses abhängt. Dies führt zu einer Reproduktion der Positionsverteilung und einer unzureichenden Chancengerechtigkeit (vgl. United Nations 2018; ifo Institut 2023). Bei gleichen Fähigkeiten und schulischen Leistungen erhalten Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Haushalten mit dreifach höherer Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung (vgl. Stubbe et al. 2023). In der frühen Selektion von Kindern in verschiedene Bildungsgänge sehen die Autor:innen der PISA-Studie eine der Ursachen für die fehlende Chancengerechtigkeit des deutschen Schulsystems (OECD 2023, S. 243 f.).

Als dritte Funktion der Schule wird von Fend die Legitimationsfunktion beschrieben, die die Sicherung von wünschenswerten Herrschaftsverhältnissen über die Vermittlung von Normen, Werten und Interpretationsmustern (siehe auch Nyssen 1995) absichern soll. Durch wenig bewegliche strukturelle Rahmenbedingungen gilt die Schule einerseits als gestaltete Institution, andererseits kann sie als gesellschaftlicher Ort auch eine gestalt- und veränderbare Einrichtung sein (vgl. Blömeke/Herzig 2009).

Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser (2012) beziehen sich in der Deutung des Geschehens bei einer ethnographischen Beforschung des schulischen Trainingsraumkonzeptes – ein Konzept, das auf den sozialen Kompetenzerwerb bei 'störenden' Schüler:innen zielt – auf einen theoretischen Rahmen in Anlehnung an die Arbeiten Pierre Bourdieus, die auch für die Kennzeichnung des schulischen Raumes relevant sind. Bourdieu (2020 [1971]) zeigt dabei auf, dass die Passung zwischen der schulischen Ordnung, die eine Ordnung mit kulturellen Merkmalen der herrschenden sozialen Klasse ist, und den kulturellen Praktiken der jeweiligen sozialen Klasse ausschlaggebend für den schulischen Erfolg ist, für die Leichtigkeit oder eben die angestrengte Bemühtheit, mit der den Anforderungen begegnet werden kann. Dies bedeutet auch, dass Schüler:innen, die sich besser an die Vorstellungen und Erwartungen der Institution Schule anpassen können, eine größere Erfolgschance haben. Richter und Friebertshäuser argumentieren, dass das Trainingsraumkonzept sich als ein Anpassungstraining deuten ließe. Diese Deutung ließe sich auf weitere schulische Disziplinierungsmaßnahmen übertragen: In der Institution Schule wird eine bestimmte schulische Ordnung, die einen bestimmten Geschmack und bestimmte kulturelle Praktiken, nämlich die der herrschenden Klassen, präferiert, als räumliche Logik eingeschrieben, an die sich Schüler:innen

zwecks Bildungserfolgs anpassen sollen/müssen. Eine solche theoretische Rahmung zeigt, dass dem schulischen Raum kulturelle Praktiken der herrschenden Klasse eingeschrieben und Bildungserfolgchancen dadurch ungleich verteilt sind.

Bildung zielt auf Autonomie, die Entfaltung individueller Persönlichkeit, Emanzipation und Mündigkeit. Schulische Bildung bewegt sich dabei aber, wie Erziehung allgemein, immer im Spannungsverhältnis von Anpassung/Integration und Widerstand/Subversion. Der Charakter einer „institutionalisierte[n] Apparatur von Klassifizierungen“ (Bourdieu 1982, S. 605) steht jedoch immer wieder mit diesen Zielen in Konflikt. Dies mag in anderen Bildungsinstitutionen ähnlich sein, hat in der Schule jedoch aufgrund der vorhergenannten Funktionen eine starke Wirkmächtigkeit.

Merle Hummrich und Rolf-Thorsten Kramer (2017) führen die beiden Blickwinkel zusammen und halten im Rahmen der Sozialisationstheorie fest, dass in der Schule nicht nur gelernt und erzogen werde, sondern dass der schulische Alltag auch sozialisiere: „So geht es in Interaktionen von Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler oftmals nicht nur um die Auseinandersetzung mit Wissen, sondern auch um die Frage angemessenen Verhaltens in der Schule“ (ebd., S. 18). Durch die Verknüpfung von Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen sei schulische Sozialisation in ihrem Ziel auf die „Reproduktion der Gesellschaft gerichtet, indem sie Kinder und Jugendliche auf eine schulische Ordnung bezieht, die auch mit den gesellschaftlichen Werten und Normen übereinstimmt. Damit repräsentiert Schule gleichzeitig die gesellschaftlich dominante Ordnung“ (ebd.). Sozialisation in der Schule finde daher auch in diesen Prozessen statt, indem das „richtige“ Verhalten antrainiert werde, also indem verinnerlicht wird, „welche Normen für alle gelten und welche Möglichkeitsräume ihnen die jeweilige Kultur gibt, ihre Individualität zu behaupten“ (ebd., S. 22).

Erhellend ist in dieser Hinsicht eine weitere Perspektive: Ina Herrmann (2014) stellt mithilfe von Michel Foucault die Fragen, welche organisationalen Spezifika Schulen haben und was Schulen als pädagogische Räume kennzeichnet. Die Antworten darauf sind zentral für die Beschreibung des Lernraums Schule und seine kennzeichnenden Charakteristika. Foucault begreife die Institution Schule als einen Raum, in dem Techniken der Disziplinierung herrschen, zeitlich reglementierte Tätigkeitskontrolle ausgeübt wird und als Ort, in dem Diskurse geordnet werden (vgl. ebd., S. 236). Die Ordnung der Diskurse geschieht bspw. über die Vermittlung gesellschaftlich legitimen Wissens, das sich u.a. in den Inhalten von Schulbüchern (vgl. Lässig 2010; Müller-Mathis/Wohnig 2017) und deren Produktion,

aber auch in den behördlich produzierten und kontrollierten Lehrplänen widerspiegele. Schulische Bildungsprozesse sind, mit einem foucaultschen Blick, als ökonomisch effiziente Lehr-/Lernarrangements gestaltet und haben Überwachung zum Ziel. Der Schulraum ist außerdem gekennzeichnet durch Lernen, Kontrolle, Hierarchisierung sowie Belohnung (vgl. Herrmann 2014, S. 236).

Fragt man nach dem sozialen Raum Schule, so wird dieser Raum dabei nicht ausschließlich als ein architektonisches Faktum aufgefasst, sondern ebenso als ein Ergebnis sozialer Beziehungen. So gewinnen Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen der sich in den Räumen bewegenden Akteure eine Bedeutung:

Der Raum materialisiert Sinn und manifestiert diesen persistent, also anhaltend. Der Raum entreißt den sozialen Sinn der Zeitlichkeit von Interaktionsprozessen und konserviert ihn, ist also Ausdruck des sozialen Sinns einer bereits stattgehabten Interaktion. Gleichsam ist der Raum aber auch rahmende Bedeutungsstruktur für eine gegenwärtige bzw. zukünftige Interaktion. Raum und Interaktionsraum stehen also in einem konstitutiven Wechselverhältnis (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 29).

Die oben beschriebenen Funktionen und Charakteristika von Schule stellen zumindest einen Teil des sozialen Sinns dar, der sich in Schule einschreibt und der das Lernen und Leben in diesem Raum prägt. Diese Funktionen und die pädagogische Praxis stehen dabei nicht selten im Widerspruch zum demokratischen Bildungsauftrag, den die Schule in einer freiheitlichen, pluralen und demokratischen Gesellschaft erfüllen sollte.

Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft

Demokratie ist nicht selbstverständlich, kein Naturzustand. Bildung in der Demokratie ist damit Daueraufgabe, denn Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die immer wieder neu gelernt werden muss. Dies gilt nach Negt (2018) für Kinder und Jugendliche, junge Erwachsene und bis ins hohe Alter. Damit ist nicht gemeint, dass das bestehende politische System als Herrschaftsordnung mit den administrativen Verfahren und Institutionen, also den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verinnerlichen sei. Vielmehr orientiert sich dieses Verständnis vom demokratischen Bildungsauftrag am Mündigkeitsbegriff. Mündigkeit ist Ziel von Bildungsprozessen und entwickelt sich dabei selbst stetig weiter. Es sollen nicht „well adjusted people“,

also gut angepasste Menschen hervorgebracht werden (vgl. Adorno 1966, S. 109). Es bedarf der Fähigkeit, das Bestehende kritisch zu hinterfragen, um eine Idee von einer (noch) besseren Welt von morgen zu entwickeln. Ein so verstandener demokratischer Bildungsauftrag geht über die allgemeinen Funktionen der Schule hinaus und hat in Deutschland bisweilen Verfassungsrang (vgl. Kenner 2020). So heißt es beispielsweise in der Landesverfassung Thüringens in Artikel 22:

„Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern“.

Ausdifferenziert wird dieser Bildungsauftrag in den Schulgesetzen der Länder. Niedersachsen beispielsweise betont in § 2 des Schulgesetzes, dass Schüler:innen befähigt werden sollen, die „Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, [...] ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, [...] ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen, für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen.“

Wenn Demokratie nicht nur gelernt, sondern die bestehenden Verhältnisse auch analysiert, kritisch reflektiert, beurteilt und bei Bedarf handelnd verändert, weiterentwickelt werden sollen, muss der für schulische Bildung zu Grunde gelegte Demokratiebegriff mehr umfassen als das Verstehen der Regierungsform. Gerhard Himmelmann (2001) hat hierfür mit der *Demokratie-Trias* „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ eine Konzeption vorgelegt, welche für Schule und demokratische Schulentwicklung seit den 2000er Jahren richtungsweisend war⁶⁴. *Demokratie als Lebensform* beschreibt dabei Demokratie im Alltag, demokratische Entscheidungsprozesse im sozialen Nahraum und damit auch der

64 Wir gehen hier nur auf die neuesten Entwicklungen ein. Verwiesen sei auf die Debatten um Demokratisierung als Strukturmerkmal und Ziel politischer Bildung aus den 1970er Jahren, etwa im Werk von Rolf Schmiederer (1971) oder den 1990er Jahren, etwa im Werk von Frank Nonnenmacher (1999). Auch in aktuellen Publikationen wird dieses Verständnis politischer Bildung, das Teil von Demokratisierungsprozessen ist, aufgegriffen (vgl. Lösch 2025).

Schule selbst. Demokratische Kultur sowie demokratische Werte und Prinzipien wie Solidarität, Toleranz, Vielfalt und Selbstorganisation sind dabei Bestandteil sozialer Interaktionen. *Demokratie als Gesellschaftsform* (etwa Himmelmann 2001 & 2018) zielt auf die demokratische Selbstorganisation, vor allem in Interessenvertretungen der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft durch Vereine, Verbände, Gewerkschaften und die damit verbundene Aushandlung von demokratischen Diskursen. *Demokratie als Herrschaftsform* beschreibt schließlich den engeren Politikbegriff unter Bezugnahme auf demokratische Wahlvorgänge, Rechtsstaatlichkeit, Parteien und Institutionen wie Parlamente und Gerichte. Mit diesem weiten Verständnis von Demokratie betonte Himmelmann den Eigenwert und die Eigenlogiken des Politischen in Politik und (Zivil-)Gesellschaft. Demokratie als Gesellschafts- und als Lebensform wurde mit Bezugnahme auf John Dewey und seiner pragmatistischen Demokratietheorie wiederentdeckt. Unter Berücksichtigung weiterer theoretischer Bezüge wie dem Ansatz der Deliberation (u.a. Habermas 1992 & 1996) und der radikalen Demokratietheorie (u.a. Mouffe 2007) und aus der Überzeugung heraus, dass Demokratie mehr als ein politisches System und eine Gesellschaftsordnung sei (vgl. Demirovic 2023, S. 27 f.) und damit nicht beschränkt auf die Zielsetzung, „gute Staatsbürger:innen“ zu erziehen, muss mit Bezugnahme auf Negt (2010) die Demokratisierung aller Lebensbereiche in den Fokus schulischer Bildung rücken.

Schulische Bildung im Kontext von Demokratie in Zeiten multipler Krisen (vgl. Leopoldina/Rat für nachhaltige Entwicklung 2021) bedeutet schließlich, junge Menschen darin zu bestärken, die Welt von morgen mitzugestalten, eine Idee für diese Welt von morgen zu entwickeln und dafür einzustehen. Kinder und Jugendliche können als *Young Citizens* (vgl. Kenner/Lange 2022c; Kenner 2022) anerkannt und ernstgenommen werden. Das beginnt bereits in der Primarstufe, die wir im Folgenden genauer in den Blick nehmen.

Politische Bildung und Demokratiebildung an Grundschulen

Die Grundschule ist mit drei Millionen Schüler:innen die größte Schulform in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Im Vergleich zu anderen Schulformen sind Grundschulen häufiger – und dabei meist kleiner – als weiterführende Schulen, um für junge Kinder eine Wohnortnähe zur Schule zu ermöglichen (vgl. Miller 2022, S. 120). Mit 3,6 Prozent ist

der Anteil an Grundschüler:innen, die eine Privatschule besuchen, geringer als in anderen Schulformen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020, S. 5). Die 250.000 Grundschullehrkräfte in Deutschland arbeiten meist nach dem für die Grundschule konstituierenden Merkmal des Klassenlehrer:innenprinzips (vgl. KMK 2015 [1970], S. 21). Seit über 100 Jahren stellt die Grundschule die erste verpflichtende Bildungsinstanz für annähernd alle Kinder in Deutschland dar, ihre Einführung ist ein Stück der „Demokratiegeschichte Deutschlands“ (Zymek 1989, S. 56, zit. nach Dühlmeier/Sandfuchs 2019, S. 21). Obwohl die Grundschule seit ihrer Einführung mit der Idee verknüpft ist, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Grundbildung und Zugang zu höheren Schularten zu ermöglichen, nimmt die Chancenungleichheit in Grundschulen seit Jahren zu (vgl. Miller 2022, S. 120 f.).

In Bezug auf das Verhältnis politischer Bildung und Demokratiebildung ist zu beobachten, dass diesen eine immer wichtigere Rolle zugesprochen wird, gleichzeitig aber vage bleibt, welche Konzepte mit unterschiedlichen Bezeichnungen verbunden werden. So formuliert die KMK, für die Demokratieerziehung von Schüler:innen nehme die Grundschule eine Schlüssel-funktion ein (vgl. KMK 2015 [1970], S. 4). Grundschule soll dabei als demokratischer „Lern- und Lebensort“ (ebd., S. 5) wahrgenommen werden. *Demokratielernen*, so Toni Simon, sei damit eine Querschnittsaufgabe der Schule (vgl. Simon 2021, S. 5). Bezug genommen wird hier zumeist auf ein schulpädagogisches Konzept von Demokratiebildung.

Im Fachunterricht ist politische Bildung Teil des Sachunterrichts, der nach Deutsch und Mathematik das dritte Kernfach der Grundschule darstellt. Jedoch hat dieser Bildungsbereich in vergangenen Jahrzehnten wenig Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Brügelmann 2020, S. 11). In den letzten Jahren ist in der Sachunterrichtsdidaktik eine zunehmend intensiver werdende Auseinandersetzung zu beobachten.⁶⁵ In der Schulpraxis lässt sich jedoch auch feststellen, dass Sachunterrichtslehrkräfte politische Themen teilweise für wenig kindgerecht halten und in politischer Bildung keine zentrale Aufgabe des Sachunterrichts sehen (vgl. Bade 2024, S.191). Gründe hierfür können auch in den nach Bundesland und Hochschule unterschiedlichen Ausgestaltungen des Sachunterrichtsstudiums liegen: Die Auseinandersetzung mit der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts, welche die Kompetenzziele politischer Bildung enthält, ist nicht immer obligatorischer Teil des Studiums.

65 Siehe z.B. die Bände: Becher et al. (2024); Gessner et al. (2023); Baumgardt/Lange (2022a); Goll/Schmidt (2021); Simon (2021).

Die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Kindern „Anfänge und Möglichkeiten des Weltzugriffs und Weltverstehens“ (Köhnlein 2022, S. 104) zu vermitteln und „die Befähigung zu demokratischer Beteiligung und Mitbestimmung“ (ebd., S. 101) zu fördern. Wesentliches Prinzip für den Sachunterricht ist die Vielperspektivität (vgl. Thomas 2022, S. 269). Diese meint, sowohl die *Sachen* des Sachunterrichts aus verschiedenen (fachlichen) Perspektiven zu beleuchten und zu vernetzen, als auch die Perspektiven der Kinder zu den Sachen und zueinander aufzugreifen und damit auch Diskursivität und Positionalität zu fördern (vgl. Mathis et al. 2015, S. 77). Der Begriff der Bildung stellt für Sachunterricht Referenzrahmen und zentrale Zielkategorie dar, die seine Einheit sicherstellt (vgl. Einsiedler 1997; GDSU 2013). Dabei ist es vor allem das Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis, das in der Sachunterrichtsdidaktik aufgegriffen wird (vgl. Nießeler 2020; Albers 2017). Für Pech (2009) geht mit dem Bezug zu Klafkis Bildungsbegriff die Schlussfolgerung einher, dass Sachunterricht politische Bildung ist.

Brügelmann (2020, S. 10) verweist darauf, dass politische Bildung in verschiedenen Facetten in der Schule gefördert werden kann:

- als Fachunterricht (als Teil des Sachunterrichts),
- als Unterrichtsprinzip,
- als Anforderung an Arbeits- und Sozialformen,
- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens.

Warum er hierfür den Terminus „politische Bildung“ präferiert, wird nicht erläutert. Da der zitierte Beitrag aber im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts erschien, ist anzunehmen, dass er der Begründungslinie des Berichts zu einer Priorisierung des Begriffs „politische Bildung“ folgt. Damit stünde der Beitrag in einer Tradition, in der zwischen politischer Bildung als Fachunterricht und politischer Bildung als Prinzip von Schule unterschieden wurde (siehe Nonnenmacher 1999). Zweiteres bezeichnet dann dies, was Brügelmann auch als politische Bildung beschreibt und andere, wie etwa die KMK, als Demokratieerziehung oder Demokratiebildung (etwa: politische Bildung in und durch die Schüler:innenmitverwaltung oder ähnliche Konzepte) bezeichnen.

Die Kompetenzziele politischer Bildung als Teil des Sachunterrichts sind im Kompetenzmodell des „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der GDSU

(2013) festgehalten.⁶⁶ Die politischen *Themenbereiche* des Perspektivrahmens orientieren sich dabei am Kompetenzmodell „Konzepte der Politik“ von Weißeno et al. (2010) und sollen damit zu einer Förderung domänenspezifischen politischen Konzeptwissens, also einer Bildung *über* Demokratie, beitragen (diese Konzepte haben Ähnlichkeiten zu den politikdidaktischen Lesarten von Demokratiebildung, siehe Kapitel 3). Gleichzeitig werden in der Sachunterrichtspraxis aber auch Elemente der Demokratiepädagogik aufgegriffen: Auch die Klassensprecher:innenwahlen können im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisiert werden (vgl. GDSU 2013).

Grundschule soll aber nicht nur Ort eines Lernens über Demokratie (im Sachunterricht) sein, sondern auch Erfahrungen im Sinne der partizipativen und kulturellen Demokratiebildungsdimension eröffnen (vgl. Theel et al. 2023, S. 6). Diese Erfahrungen sollen durch Partizipationsmöglichkeiten in der Schulkultur (z.B. Schüler:innenmitverwaltung) und der Lernkultur (Mitgestaltung von Unterricht) unterstützt werden (vgl. BMFSFJ 2015, S. 25). Studien zeigen allerdings, dass sich Grundschüler:innen sowohl auf organisatorischer als auch unterrichtlicher Ebene mehr Mitbestimmung wünschen (vgl. Gerbeschi/Ertl 2023, S. 309). In diesem Bereich, dem Ermöglichen von Erfahrungen durch demokratische Partizipation, wären auch Gelegenheiten für Demokratiebildung anzusiedeln, wobei auch die strukturellen Begrenzungen von Schule im Hinblick auf eine sozialpädagogische Lesart der Demokratiebildung zu berücksichtigen wären.

Kinder als Young Citizens

In den letzten Jahren ist sowohl schulpolitisch als auch in der schulpädagogischen und der fachdidaktischen Forschung die Bedeutung von politischer Bildung und Demokratiebildung in der Grundschule stärker in den Fokus gerückt. So hat beispielsweise das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz im Jahr 2021 eine ausführliche Handreichung zur „Demokratiebildung in der Grundschule“ veröffentlicht (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2021) und dabei Anregungen für die Klassengemeinschaft (bspw. Klassenrat), den Unterricht (bspw. Projektarbeit), das Schulleben (bspw. Schüler:innenfeedback) und die Schüler:innenver-

66 Die Kultusministerkonferenz gibt für den Sachunterricht keine eigenen verbindlichen Bildungsstandards vor, sondern verweist auf den Perspektivrahmen als Orientierung für die Entwicklung der ländereigenen Curricula (vgl. KMK 2015 [1970]).

treten (bspw. Klassensprecher:innen und Vollversammlung) zusammengestellt.

Die wachsende Bedeutung von politischer Bildung und auch Demokratiebildung in der Grundschule ist fachwissenschaftlich, pädagogisch und didaktisch nicht zuletzt auf empirische Forschung zu Politik- und Demokratievorstellung von Grundschulkindern zurückzuführen. Studien belegen, dass solche Vorstellungen auch bei Grundschulkindern bereits sehr komplex ausgeprägt sein können (vgl. Kenner 2022). Der Pädagoge Jakob Dondl hat bereits 2013 in einer Studie dilemmaorientierte Gruppendiskussionen mit Viertklässler:innen geführt und aus den Aussagen zwei zentrale Aspekte in den Demokratie- und Partizipationsvorstellungen der Kinder rekonstruiert: „[e]inerseits die partizipatorischen Möglichkeiten von Einzelnen als Werkzeug der Durchsetzung eigener Interessen, andererseits die gesellschaftliche Teilhabe als Verantwortung des Individuums für eine [sic!] gerechtes und handlungsfähiges Gemeinwesen“ (Dondl 2013, S. 156). Bemerkenswert ist, dass die Kinder vor allem dem menschlichen Gewissen, der Verantwortung des Individuums für das Gemeinwesen und der moralischen Integrität einen hohen Stellenwert beimessen. Auch Katrin Asal und Hans-Peter Burth (2016) sind nach der Auswertung von Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern zu der Erkenntnis gekommen, dass sich bei den Schüler:innen bereits eine Gemeinwohlorientierung rekonstruieren lässt. Wenngleich sich die Ausprägungen und die Komplexität der Vorstellungen angesichts der großen Heterogenität der Lerngruppen in Grundschulen durchaus unterscheiden, sind Asal und Burth zu dem Schluss gelangt, dass „Kinder bereits früh über ein Politikbewusstsein verfügen“ (ebd.), an das es früh mit der Eröffnung von politischen Bildungsgelegenheiten anzuknüpfen lohnt. Mit Verweis auf weitere (internationale) empirische Studien verweist Simone Abendschön (2022, S. 64) darauf, dass Kinder im Grundschulalter „bereits politisch involviert und interessiert“ seien und „über politische Kenntnisse, Interesse und Orientierungen“ verfügen. Weniger komplexe Wissensstrukturen könnten, so Abendschön, durchaus auch auf fehlende Anreize (Inputs) zurückzuführen sein, die wiederum auf unzureichendem Zutrauen beruhen.

Umso wichtiger ist es, dass Kinder in der Grundschule nicht als zukünftige Bürger:innen adressiert werden, sondern als *Young Citizens* (vgl. Baumgardt/Lange 2022a; Kenner/Lange 2022c; Kenner 2022) verstanden werden, die als politische Subjekte nicht einfach nur in die bestehende demokratische Ordnung hinein sozialisiert werden, sondern die explizit darin bestärkt werden sollen, diese Ordnung – in Orientierung an demo-

kratischen Werten und Verfahren – kritisch zu reflektieren und über Veränderungsmöglichkeiten im Sinne einer fortlaufenden Demokratisierung nachzudenken (vgl. Baumgardt/Lange 2022b, S. 13).

Bildung in diesem emanzipatorischen Verständnis, oftmals als Demokratiebildung bezeichnet – im Sinne von Kapitel 3 könnten hier nun die Aneignungsformen diskutiert werden –, führt bestehenden strukturellen Ausschluss, bspw. durch die Reduktion von Bürgerschaft auf Staatsbürgerschaft und damit auf den Status oder durch die Festlegung des aktiven und passiven Wahlrechts, nicht fort, sondern versteht junge Menschen als *Young Citizens* und nimmt sie als politische Subjekte wahr. Darauf kann an weiterführenden Schule und der Gemeinschaftsschule aufgebaut werden.

Politische Bildung und Demokratiebildung an weiterführenden Schulen / Gemeinschaftsschulen

Politische Bildung ist die Bezeichnung einer Profession, eines Schulfaches und einer Bildungspraxis. Sie hat sich zu Beginn der Bundesrepublik gegen den Begriff der politischen Erziehung oder Staatsbürgerkunde durchgesetzt:

„Von dem, was heute üblicherweise als politische Bildung bezeichnet wird, war die bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschende politische Erziehung [...] aber weit entfernt: Sie diente vor allem dazu, Schülerinnen und Schüler zur Affirmation der bestehenden politischen Systeme und der existierenden Machtverhältnisse zu bewegen, um diese zu stabilisieren. Im Gegensatz zur politischen Erziehung verweist der Begriff politische Bildung nicht nur auf die Erfordernisse des politischen Systems, sondern auch auf die Individuen, die durch politische Bildung in der Entwicklung politischer Mündigkeit unterstützt werden“ (Pohl 2022, S. 143).

Die vielfältigen Erziehungsbegriffe und -diskurse, auch unter Berücksichtigung der kritischen Erziehungswissenschaft, verfügen durchaus über emanzipatorische Zugänge. Die Abgrenzung der Konzepte politischer Bildung und auch von in aktuellen Diskursen vorgenommenen Bestimmungen von Demokratiebildung (siehe Kapitel 3) nimmt Bezug auf den politisch instrumentellen Charakter der politischen und demokratischen Erziehung. Politische Erziehung existiert in allen politischen Systemen und hat die Funktion, das jeweilige politische System in der Bevölkerung zu etablieren und zu stabilisieren. Dabei stehen Legitimationsbeschaffung und die Verstetigung der je herrschenden Ordnung im Vordergrund. Auch ein

demokratisches System versucht, über Demokratieerziehung die eigenen Normen und Prinzipien zu vermitteln und zu verankern. Das Konzept der Demokratieerziehung, das in Deutschland auf die Re-Education nach dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen ist, ist wie jede Form politischer Erziehung davon geprägt, dass der Ausgangspunkt im politischen System und nicht in den Subjekten selbst liegt. Davon grenzen sich aktuell vielfältige Bestimmungen der Begriffe von politischer Bildung und Demokratiebildung ab. Betont wird, der Bezugspunkt der Demokratiebildung sei nicht vordergründig das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Menschen, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten (vgl. Kenner/Lange 2020 & 2022a). In Kapitel 3 wird eine politikdidaktische Lesart politischer Bildung als Definitionsversuch skizziert.

Politische Bildung als Prinzip (vgl. Nonnenmacher 2009, S. 269) oder auch als fächerübergreifende Aufgabe der Schule bezeichnet die Beachtung der politischen und gesellschaftlichen Relevanz von Lerninhalten in allen Fächern sowie die Relevanz politischer Bildung auch außerhalb des Fachunterrichts, etwa in der Schüler:innenvertretung.

Zur aktuellen Situation der politischen Bildung an Sekundarschulen

Politische Bildung als Schulfach hat sich nach und nach seit einem KMK-Beschluss aus dem Jahr 1950 als Unterrichtsfach in der Bundesrepublik Deutschland etabliert. Die KMK empfahl darin die Einrichtung eines separaten Unterrichtsfaches für die politische Bildung, stellte aber die Bezeichnung dieses Faches den Bundesländern frei. Damit einher geht auch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Fächern was die Teilbereiche der politischen Bildung angeht, zu denen Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaft und Recht gehören. In einigen Bundesländern existieren Separationsfächer für die Teilbereiche, zudem wird das Schulfach auch als Kombinationsfach (bspw. mit Geschichte oder Geografie) angeboten (vgl. Pohl 2022, S. 144 f.).

In Bezug auf den Fachunterricht gibt das „Ranking politische Bildung“ (Gökbudak et al. 2022) und die Studie „Wer hat dem wird gegeben“ von Sabine Achour und Susann Wagner (2019) Aufschluss über den Umfang des Unterrichts im Schulfach politische Bildung (mit unterschiedlichen Bezeichnungen wie u.a. Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Politik).

Der Umfang des Politikunterrichts liegt für knapp 60% der Schüler:innen bei 1-2 Stunden. Von den Gymnasiast:innen haben knapp 60% zwei Stunden, in diesen Genuss kommen lediglich ein Drittel der anderen Schü-

ler:innen. Diese elitäre Schlagseite des Politikunterrichts verschärft sich durch eine Verschiebung zu ‚mehr Politikunterricht‘ (2-3 Stunden) in den Klassen 11-13 der allgemeinbildenden Schulen. An den Berufsschulen wird politische Bildung laut den Angaben der Befragten in einem geringeren Umfang angeboten (vgl. Achour/Wagner 2019, S. 176).

Neben Deutungswissen, Analysefähigkeit, Perspektivenwahrnehmung, Urteils-, Konflikt- und Kritikfähigkeit steht Handlungskompetenz im Fokus politischer Bildung. Vor allem die Frage danach, inwiefern politisches Handeln Teil formaler politischer Bildung sein sollte, ist nach wie vor umstritten. Dies passt zum Befund, dass auch methodisch wenig auf handlungsorientierte Formate zurückgegriffen wird (vgl. ebd.).

Zur aktuellen Situation der Demokratiebildung an Sekundarschulen

Demokratiebildung ist spätestens seit der online unter dem Titel „Demokratiebildung“ publizierten Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) ein leitender Begriff für die Debatten um politische Bildung und demokratische Schulentwicklung. Auffällig ist, dass Demokratiebildung auf die gesamte Schule und alle Schulfächer bezogen und nicht auf das Schulfach politische Bildung begrenzt wird. Hier findet sich eine Verwendung der schulpädagogischen und der politikdidaktischen Lesart der Demokratiebildung (vgl. Kapitel 3 in diesem Buch) wieder.

So gibt es etwa in Baden-Württemberg einen Leitfadens Demokratiebildung (MKJS BW 2019), für Berlin und Brandenburg existiert ein Orientierungs- und Handlungsrahmen Demokratiebildung (LISUM 2020), jeweils schulformübergreifend. Im baden-württembergischen Leitfaden wird Demokratiebildung als ganzheitliche Aufgabe der Schule, im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung und Schulkultur beschrieben. Zudem werden für alle einzelnen Schulfächer oder Fachverbünde Verbindungen zwischen diesen und Demokratiebildung sowie Anregungen zur Umsetzung beschrieben. Auffällig ist, dass viele Ideen im Rahmen der schulischen Lehr- und Lernlogik verbleiben. Erweitert wird dies mit Hinweisen auf externe Partner:innen, mit welchen Projekte der Demokratiebildung umgesetzt werden können. Zudem werden der Landtag, Gedenkstätten, Museen aber auch außerschulische Bildungsträger, zumeist aus der politischen Bildung, genannt.

Auch in NRW wird Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Schule beschrieben:

„Die Demokratiebildung ist in der Landesverfassung NRW und im Schulgesetz verankert. Sie kann nicht auf den Unterricht in Gesellschaftslehre bzw. Politik beschränkt werden. Ziel ist die Erziehung als mündige Bürger:in in einer demokratischen Gesellschaft. Die Interkulturelle Schulentwicklung wird vor dem Hintergrund der Neuzuwanderung von Geflüchteten und Arbeitsmigrant:innen nach Deutschland und vor allem nach NRW auf allen Ebenen von Schule und Schulaufsicht vorangetrieben.“⁶⁷

Auf der genannten Seite findet sich sowohl ein Bezug zum KMK-Beschluss auch als eine Zitation des Beutelsbacher Konsenses. Deutlich wird hier, dass Demokratiebildung zwar als Querschnittsaufgabe beschrieben wird, dass aber eine politikdidaktische Lesart mitschwingt. Dies spricht stark für eine Verwendung der schulpädagogischen und politikdidaktischen Demokratiebildungsbegriffe. In nahezu jedem Bundesland ist mittlerweile die Anrufung, Demokratiebildung zu betreiben, in Verordnungen oder Leitfäden eingearbeitet. Wolfgang Beutel und Markus Gloe (2025, S. 86 ff.) haben dazu eine Analyse im Monitor Demokratiebildung vorgelegt, weshalb diese hier nicht im Detail referiert werden müssen.

Sabine Achour und Susanne Wagner haben bei Schüler:innen abgefragt, welche Demokratiebildungsformate an Schule stattfinden. Als Demokratiebildungsformate gelten u.a: Kinderrechtetag, Schulparlament, Schüler:innenmentorenprogramm, Projektwoche zu politischen Themen, Hilfsprojekte/Service Learning, Klassenrat, Sozialpraktikum, Exkursionen, Schüler:innenzeitung, Streitschlichtung und Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen – Projekte, die eher demokratiepädagogisch ausgerichtet sind. Dabei zeigt sich, „dass Gymnasialschüler:innen tendenziell häufiger von demokratiebezogenen Angeboten berichten als Schüler:innen der ‚sonstigen allgemeinbildenden Schulen‘“ (Achour/Wagner 2019, S. 81). Der Umfang der hier als Demokratiebildung bezeichneten Formate ist also, wie jener der politischen Bildung, ungleich verteilt.

Politische Bildung und Demokratiebildung an Förderschulen

Sowohl Demokratiebildung als auch politische Bildung an deutschen Förderschulen sind in Forschung und Fachdiskurs bisher vernachlässigte

67 <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/unterricht/demokratiebildung>

Themen. Sie zu differenzieren fällt in diesem Kontext schwer, da sie auch im Diskurs kaum repräsentiert sind und auch nicht voneinander getrennt behandelt werden. Gerade seit der verstärkten Umsetzung der Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention in den verschiedenen Bundesländern seit 2009 ist Inklusion und inklusive Beschulung auch von Schüler:innen mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen verstärkt in den Fokus gerückt. Dabei gerät oft in Vergessenheit, dass sich bei steigenden Inklusionsraten die Exklusionsraten kaum verändert haben und relativ stabil zwischen 4-5% aller Schüler:innen an exkludierenden Förderschulen bzw. Förderzentren mit den verschiedenen Förderschwerpunkten (Hören & Kommunikation, Sprache, Sehen, motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen, sozial-emotionale Entwicklung) unterrichtet werden. Das sind etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen, die einen diagnostizierten Förderbedarf haben (aktuelle Förderquote 7,5%) (Bildungsbericht 2022, S. 10). Es gibt vereinzelte Ansätze, die sich mit politischer Bildung oder/und Demokratiebildung an inklusiven Schulen befassen (vgl. etwa Hilpert 2015; Besand/Jugel 2015). Meyer und Lindmeier halten in der 2018 erschienenen Ausgabe der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* zum Thema inklusive politische Bildung fest, dass zwar vereinzelt zielgruppenspezifische Angebote der schulischen politischen Bildung für Menschen mit Förderbedarfen zu finden sind, insgesamt könne aber nach wie vor ein Mangel konstatiert werden (vgl. Meyer/Lindmeier 2018, S. 342).

Eine Expertise zur Demokratiebildung an Förderschulen des Deutschen Jugendinstituts zeigt, dass es an Förderschulen an strukturierten Ansätzen zur politischen Bildung mangelt (vgl. Bittlingmayer et al. 2020). Eine Befragung von Schulen (n = 6) von Bittlingmayer et al. aus dem Jahr 2020 ergab, dass Förderschullehrer:innen Demokratiebildung an Förderschulen zwar prinzipiell bedeutsam finden, sie aber wahrnehmen, dass im Vergleich zu anderen Schulformen tendenziell weniger Demokratiebildung, die mit politischer Bildung gleichgesetzt wird, stattfindet (ebd., S. 57 ff.).

Die starke Fragmentierung der Förderschulen in die verschiedenen skizzierten Förderschwerpunkte ist dabei eine entscheidende Herausforderung, denn ein Fachdiskurs zu *der* Förderschule und politische Bildung bzw. Demokratiebildung kann es aufgrund der sehr ausdifferenzierten Schulformen und Rahmenbedingungen gar nicht geben. Hinzu kommt, dass in den verschiedenen Bundesländern Förderschulsysteme voneinander abweichen und die Umsetzung von Inklusion unterschiedlich erfolgt, sodass die Lage unübersichtlich ist. So gibt es nicht in allen Bundesländern an Förderschulen ein Unterrichtsfach Sozialwissenschaften, politische Bildung

oder vergleichbares, auch dann nicht, wenn in den Schulen nach Förderschwerpunkt eigentlich zielgleich mit der Regelschule unterrichtet werden sollte (also in den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung, Hören, Sprache, Sehen und körperlich-motorische Entwicklung). Damit soll nicht impliziert sein, dass ein Wegfallen von politischer Bildung/Demokratiebildung damit zu rechtfertigen wäre, dass in der Schulform ziel-different unterrichtet würde (wie in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung). Interessanterweise ist gerade in diesen beiden Förderschwerpunkten der Diskurs am weitesten fortgeschritten. So finden sich Arbeiten von Meyer und Hilpert (2018), die sich damit befassen, über einfache Sprache politische Inhalte zugänglich zu machen. In der Publikation "Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung" werden sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische, didaktische Konzeptionen für die Umsetzung politischer Bildung an den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung präsentiert (vgl. Jöhnck 2022). Daneben wurde die von der Bundeszentrale politische Bildung geförderte Initiative "VorBild" entwickelt, die speziell ausdifferenzierte Unterrichtsmaterialien für die Förderschule Lernen bzw. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bereitstellt (vgl. Bittlingmayer et al. 2013). Während es prinzipiell zu begrüßen ist, wenn didaktische Materialien für bestimmte Förderschwerpunkte entwickelt werden, so fehlen im Diskurs gleichzeitig wichtige Perspektiven: Zum einen ist es als mangelhaft im Sinne der Bildungsgerechtigkeit zu bewerten, wenn gar nicht bekannt ist, inwiefern Schüler:innen mit Förderbedarf in Exklusion (politisch) beschult werden oder nicht. Zum zweiten ist es dann nicht ausreichend, allgemeine politische Inhalte in einfachere Sprache oder in kleinere Lerneinheiten im Sinne der „vopolitischen Bildung“ zu untergliedern. Im Sinne der Schüler:innen-, Subjekt- oder Lebensweltorientierung wäre es gerade angemessen, an den Interessen und Bedürfnissen auch von Schüler:innen mit Förderbedarfen an Förderschulen anzusetzen. Mit ihnen gemeinsam ihre Interessen auszuloten, in Relation zu den Interessen anderer zu setzen, Dissens und Konflikte auszutragen und letztlich zu einer Demokratisierung der Verhältnisse beizutragen, wäre politische Bildung. Als schwerwiegende Leerstelle ist der fehlende Diskurs über politische Bildung und Demokratiebildung an zielgleich unterrichtenden Förderschulen zu bewerten. Nach bisherigem Kenntnisstand deutet alles darauf hin, dass politische Bildung und Demokratiebildung nicht stattfinden und wenn doch, dann auf Grundlage von besonderem Schüler:innen-, Sorgeberechtigten-, oder Lehrer:innen-Engagement.

Ein Diskurs darüber, was genau politische Bildung und/oder Demokratiebildung an Förderschulen ist, was das eine und das andere ausmacht, wie beide Konzepte voneinander abzugrenzen sind und in welchen Kontexten sie unter welchen Bedingungen stattfinden (etwa Partizipation als Demokratiebildung in der Förderschule), lässt sich auf der aktuell gegebenen, sehr eingeschränkten Wissensbasis kaum führen.

