

MUT
VIELFALT.LOKAL.STÄRKEN

agif EIN PROJEKT DER
Arbeitsgemeinschaft
Jugendfreizeittätten
Sachsen e.V.



**DAS
GRUNDSÄTZLICHE.
BILDUNG
ERFAHRUNG
JUGEND**

BAND 5

Entstanden im Rahmen des Projektes **MUT – Interventionen. Vielfalt. Lokal. Stärken.** (2020–2022)

Das Projekt begleitete Fachkräfte in der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen im ländlichen Raum. Junge Menschen, die jugendarbeiterische Angebote nutzen, sind vielfältig. Ein Teil von ihnen ist von unterschiedlichen Formen von Diskriminierung betroffen. Andere Nutzer*innen sind Jugendliche im Ansprachefeld neonazistischer, völkisch-nationalistischer und autoritaristischer Akteur*innen: Sie zeigen diskriminierende Haltungen und bewegen sich im Umfeld „rechter“ Bekanntenkreise.

Ziel des MUT-Projektes war es, lokale Konfliktlagen und Ausgrenzungsszenarien zu heben und deren Auswirkungen in den Arbeitsfeldern zu untersuchen sowie zu bearbeiten – gemeinsam mit dem Projektteam und den längerfristig begleiteten Fachkräften. Es ging darum, den Blick für alltagsnahe Gelegenheiten demokratischer Bildung bei jungen Menschen zu schärfen, diese produktiv aufzugreifen und strategisch zu gestalten. Das Projektteam stellte den lokalen Fachkräften Räume bereit, um sich ihren Bedarfen, Herausforderungen und Erfahrungen aus der alltäglichen Praxis im Austausch mit Kolleg*innen zu widmen. So sollte die Entwicklung lebensweltbezogener Strategien in der Auseinandersetzung mit Ablehnungshaltungen unterstützt werden.

Die folgenden Texte entstanden im Rahmen der Fachtagungen „Eigensinnig und Gemeinschaftsfähig. Demokratische Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Hochschule Mittweida 2021), „Kritisch.Würdigend.Professionell. Spannungsfelder professioneller Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Online 2021) und „Emanzipation und Alltag. Theorie-Praxis-Tage der Jugendarbeit“ (Zentralwerk & Freizeitanlage Rudolphia Dresden 2022).



MUT

VIELFALT.LOKAL.STÄRKEN

**DAS
GRUNDSÄTZLICHE.
BILDUNG
ERFAHRUNG
JUGEND**

BAND 5

INHALT

8 *Kurt Möller*

Unfassbar? Demokratische Bildung in der Offenen und Aufsuchenden Kinder- und Jugend(sozial)arbeit begreifbar gemacht.

9 1. Ausgangspunkte

14 2. Ist-Zustand

17 3. Handlungsempfehlungen

20 Fazit & Literatur

23 *Agnes Scharnetzky*

Potentiale politischer Bildung in der Jugendarbeit. Anregungen aus dem 16. Kinder- und Jugendbericht „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ und der Didaktik der Politischen Bildung

23 Entwicklungsaufgabe: Bürger*in werden

24 Was macht ein*e demokratisch*e Bürger*in aus? Und wie lernt man, ein*e demokratisch*e Bürger*in zu sein?

26 Jugendarbeit als Ort politischen Lernens

29 Haltung – Die Frage nach Neutralität

32 Zusammenfassung

32 Literatur

33 Angebote der JoDDiD zur Vertiefung

34 *Werner Thole*

Kinder- und Jugendarbeit als Gesellschaftskritik.

Bildung im Zeitalter der Neukonturierung sozialer Ungleichheiten und national-rechter, autoritativer Ablehnungskonstruktionen

35 1. Über soziale Aufstiege und die Kontur sozialer Ungleichheiten

39 2. Bildung bedeutet, eine Beziehung zu dem, „was uns betrifft“, herzustellen

42 3. Die rechtskonservative Idee von Erziehung – ein notwendiger Exkurs

45 4. Resümee

46 Literatur

49 *Tobias Burdukat*

Emanzipatorische Jugendarbeit.

Spannungsfeld der Entwicklung

59 Doch was bedeutet dies nun für die Theorie und Praxis von Jugendarbeit?

60 Literatur & Abbildungsverzeichnis

62 **Impressum**

BAND 1 DAS LOKALE.
KONTEXTE JUGENDARBEITERISCHER ANGEBOTE.

BAND 2 DAS NORMALE.
PRODUKTION UND REPRODUKTION VON ALLTAG.

BAND 3 DAS PRAKTISCHE.
*FACETTEN NON-FORMALER
DEMOKRATIEBILDUNG.*

BAND 4 DAS GRUNDSÄTZLICHE.
DIMENSIONEN VON PROFESSIONALITÄT.

Benedikt Sturzenhecker

Kernanforderungen an professionelles Handeln in der
Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Barbara Wolf

Erwachsene die sich als Personen anfragen lassen –
Solidarische Professionalität in der Jugendarbeit.

BAND 5 DAS GRUNDSÄTZLICHE.
BILDUNG – ERFAHRUNG – JUGEND

Kurt Möller

Unfassbar? Demokratische Bildung in der Offenen
und Aufsuchenden Kinder- und Jugend(sozial)arbeit
begreifbar gemacht.

Agnes Scharnetzky

Potentiale politischer Bildung in der Jugendarbeit.
Anregungen aus dem 16. Kinder- und Jugendbericht
„Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und
Jugendalter“ und der Didaktik der Politischen Bildung

Werner Thole

Kinder- und Jugendarbeit als Gesellschaftskritik.
Bildung im Zeitalter der Neukonturierung sozialer
Ungleichheiten und national-rechter, autoritativer
Ablehnungskonstruktionen

Tobias Burdukat

Emanzipatorische Jugendarbeit. Spannungsfeld der
Entwicklung

BAND 6 DAS SINNLICHE.
*ALLTAGSERFAHRUNGEN UND
ALLTAGSDEUTUNGEN.*

BAND 7 DAS EMANZIPATORISCHE.
*PERSPEKTIVEN KRITISCH-DEMOKRATISCHER
BILDUNG IN DER JUGENDARBEIT.*

Kurt Möller

UNFASSBAR? DEMOKRATISCHE BILDUNG IN DER OFFENEN UND AUFSUCHENDEN KINDER- UND JUGEND(SOZIAL)ARBEIT BEGREIFBAR GEMACHT.

„Demokratische Bildung“ ist ein Begriff, der in letzter Zeit durch den unter dem Titel der „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ verfassten 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2020) Konjunktur erfährt. Es stellt sich im Zuge dessen zum ersten die Frage, inwieweit er weiterführt als der bekanntere Terminus der „politischen Bildung“, vor allem zum zweiten aber aus der Sicht jeweiliger (sozial)pädagogischer Arbeitsfelder, welche Herausforderungen, Aufgaben und Chancen die praktische Umsetzung des mit ihm Bezeichneten mit sich bringt. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Offene und Aufsuchende Kinder- und Jugend(sozial)arbeit (im Folgenden: OKJA und AJ(S)A).

Um diesbezüglich zu tragfähigen Klärungen zu kommen, sind in einem ersten Block der Erörterung zunächst einmal die zentralen Ausgangspunkte zu klären: Ein erster Teilschritt fragt dabei: Wie können zentrale Begriffe wie „Demokratie“, „Politik“ und „Bildung“ inhaltlich gefüllt werden und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Im zweiten Teilschritt sind die konstitutiven Prinzipien und Strukturbedingungen der OKJA und AJ(S)A, die die Realisierung demokratischer Bildung beeinflussen, wenigstens knapp in Erinnerung zu rufen.

Anschließend ist in einem zweiten Block der Ist-Zustand zu betrachten: Welches empirische Wissen besitzen wir über das, was sich als „demokratische Bildung“ in der OKJA und AJ(S)A verstehen lässt? Und: Sind typische Handlungsweisen von Fachkräften in außerschulischer demokratischer Bildung zu identifizieren, an die sich vielleicht anknüpfen ließe?

Auf dieser Basis sind dann in einem abschließenden dritten Block Handlungsempfehlungen zu formulieren, die einerseits zumindest in einigen Kernpunkten politische Entscheidungsträger, (sozial)pädagogische Einrichtungen und Fachkräfte adressieren, andererseits vertiefend die mögliche Anlage einer Praxis demokratischer Bildung in OKJA und AJ(S)A skizzieren.

1. Ausgangspunkte

1.1 Begriffsklärungen: „Politik“, „Demokratie“, „Bildung“

Politik und das Politische

Zur Klärung des Begriffs der „Politik“ liegt es nahe, politikwissenschaftliche Erkenntnisse dazu zu Rate zu ziehen. Tun wir dies, so stoßen wir rasch auf die Unterscheidung von „Politik“ und „dem Politischen“. „Politik“ bezeichnet demnach vor allem das politische Funktionssystem aus Parteien, Wahlen, Parlament, Regierung, Staat etc. „Das Politische“ dagegen ist dann als die politische Dimension des Sozialen zu verstehen. Damit werden die Auswirkungen der Politik in den Lebensvollzügen der Menschen bezeichnet, aber auch aus Alltagserfahrungen entstehende Haltungen und Empfindungen zu sozial(ökologisch)en Strukturen und Themen, aus denen heraus sich Energien entwickeln können, die zu einer kollektiven Bewegung

führen, mit der über eine gewisse Dauer ein gesellschaftlich relevanter produktiver Prozess angestoßen und getragen werden kann.

Genauer ist dann „Politik“ (in Übereinstimmung mit der entsprechenden Fassung im 16. Kinder- und Jugendbericht) die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf verbindliche und (halb)öffentlich geltende Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt – genauer: auf die Herstellung, Durchsetzung, aber auch Infragestellung von solchen Regelungen für das jeweils involvierte Kollektiv.

„Das Politische“ meint demgegenüber die Gesamtheit der Auswirkungen dieser Regelungen und Regelungsprozesse in den (alltäglichen) Lebensvollzügen, einschließlich der Entwicklung von Impulsen zu (kollektiv angestrebten) Neuregelungen und neuen Thematisierungen.

Aus der Perspektive von OKJA und AJ(S)A auf dieses Verständnis geschaut, lässt sich wohl nahezu widerspruchsfrei feststellen, dass nicht allein Politik, sondern gerade auch das Politische aufzugreifender Arbeitsgegenstand demokratischer Bildung in ihren Handlungsfeldern ist.

Demokratie und das Demokratische

Wird der Gegenstand von Bildung zu politischen Themen damit entsprechend weit gefasst, macht es keinen Sinn einen Demokratiebegriff zu verfolgen, der nicht in ähnlicher Breite die relevanten Sachverhalte einzuholen gestattet. Ein solch weiter Demokratiebegriff findet sich schon bei Dewey (2016, Orig. 1916), wurde aber innerhalb erziehungswissenschaftlicher De-

batten in Deutschland vor allem durch Himmelmann (z. B. 2001) bekannt gemacht. Demnach sind drei Dimensionen von Demokratie zu unterscheiden:

- Demokratie als Regierungs- bzw. Herrschaftsform
- Demokratie als Gesellschaftsform
- Demokratie als Lebensform

Während die erste Dimension eher auf die gesellschaftliche Makroebene bezogen ist und die zweite Mesosystemisches innerhalb und zwischen intermediären Instanzen wie Parteien, Kirchen, Verbänden, Gewerkschaften etc. in den Blick nimmt, betrifft die dritte Dimension die lebensweltlich relevanten Mikrosysteme von z. B. persönlichen Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen und familiären Netzen.

Analog zum Verhältnis „des Politischen“ zu „Politik“ lässt sich nun „das Demokratische“ in den Auswirkungen von Demokratie innerhalb der (alltäglichen) Lebensvollzüge von Gesellschaftsmitgliedern und in den demokratischen Impulsen und Dynamiken, die hier entstehen, auffinden. Daraus wiederum ist zu schlussfolgern, dass „demokratische Bildung“ als spezifische Akzentuierung von politischer Bildung sowohl „Demokratie“ als „Politik“ als auch „das Demokratische“ im Sinne „des Politischen“ zum Gegenstand hat. Und wie beim Verhältnis von „Politik“ zum „Politischen“ sind auch hier gerade die vorhandenen und nicht vorhandenen Bezüge zwischen der „Demokratie“ und „dem Demokratischen“ besonders in den Blick zu nehmen. Hier nämlich zeigt sich, inwieweit neben Demokratie als Regierungs- und Herrschaftsform Demokratie auch als Gesellschafts- und Lebensform lebendig ist.

Unbeschadet dessen ist Demokratie dreidimensional zu begreifen (vgl. BMFSFJ 2020):

Sie hat erstens eine formale Dimension: D.h. Sie stellt eine Übereinkunft darüber dar, wie verbindliche Regeln aus dem Konflikt verschiedener Interessen durch Partizipation, Repräsentation, den Wettbewerb verschiedener Konzepte und Diskursivität hergestellt, durchgesetzt und in Frage gestellt werden.

Sie besitzt zweitens eine substanzielle Dimension, nämlich die unhintergehbare Geltung fundamentaler Prinzipien wie Menschenrechte, Presse- und Meinungsfreiheit, Rechts- und Sozialstaatsprinzip, Gewaltenteilung (Machtbegrenzung), Gleichheitsprinzip, Pluralismus und Minderheitenschutz.

Drittens birgt sie aber auch ein weiteres, bisweilen in Vergessenheit geratenes Kennzeichen, die prozesshafte Dimension: Demokratie ist in ihrer konkreten Erscheinungsform historisch geworden und – auch in die Zukunft hinein – immer neu auszuhandeln.

Lernen, Erziehung, Bildung und das Bildende

„Müssen es denn immer neue Begriffe sein?“ – so hört man gelegentlich. Und in Hinsicht auf das hier behandelte Thema käme in diesem Kontext wohl die Frage auf: „Warum nicht ‚demokratisches Lernen‘ oder ‚demokratische Erziehung‘?“

Gegen die Verwendung des Begriffs ‚Lernen‘ im hier fokussierten Zusammenhang sprechen vor allem zwei Argumente: erstens, dass mit ihm im wesentlichen Anpassungsleistungen an Umweltveränderungen, die Bewältigung von Handlungserfordernissen, kognitive Ausdifferenzierungen, (quantitative) Wissensanhäufung, soziale Normierungen und Konditionierungen bezeichnet werden; zweitens, dass er auch auf technische

und organisatorische Systeme („die lernende Organisation“) angewandt wird.

Gegen den Terminus ‚Erziehung‘ ist einzuwenden, dass erstens mit ihm vor allem die Absicht gemeint ist, sozial erwünschte Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften zu erziehen und zweitens dies in einem meist intergenerationell angelegten, in jedem Fall aber hierarchisch-normativen Verhältnis gedacht wird.

Bildung ist demgegenüber ein Prozess der Subjektwerdung über Selbst- und Weltaneignung in produktiver Realitätsverarbeitung (vgl. auch BMFSFJ 2020 und Möller 2022). Aneignung wiederum ist ein Prozess, der in korporal-psychischer, symbolischer, räumlicher und zeitlich-situativer Auseinandersetzung mit der Umwelt das Selbstverständnis sowie Sach- und Sozialbeziehungen konstruiert (genauer: Deinet 2014). Er beinhaltet die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und Strukturen, ist aber vor allem auch als ein Prozess der Erfahrung zu verstehen. Bildung ohne Erfahrung verkommt zum Pauken. Bildung, die keine Selbstbildung ist, bleibt bestenfalls Lern- oder Erziehungsprodukt. Sie betreibt kein Erkennen, Gestalten und sich sozial Einbinden der eigenen Persönlichkeit.

Spezifisch demokratische Bildung in diesem Sinne als Aneignungsprozess zu verstehen, zieht nach sich, sie nicht nur in entsprechend ausgewiesenen Bildungsarenen zu betreiben, sondern gerade als non-formaler Bildungsanbieter auch gleichsam diejenigen Räume und Situationen zwischen ihnen in den Blick zu nehmen, in denen Bildung per Aneignung informell und lebensweltlich zugeschnitten, alltagseingelagert und nicht-intentional geschieht – die Straße, den Park, die Ein-

kaufszone, den Spiel- und Sportplatz etc. – und die sich hier bietenden Gelegenheiten unter Bezugnahme auf die jeweiligen subjektiven Bedürftigkeiten und Perspektiven zu nutzen. Hier wartet gleichsam „das Bildende“ darauf, gehoben zu werden.

1.2 Prinzipien und Strukturbedingungen von OKJA und AJ(S)A

Praktikerinnen und Praktikern der OKJA und der AJ(S)A wird es nicht schwerfallen, in den Prinzipien und Strukturbedingungen ihrer Arbeitsfelder gute Chancen nicht nur für Bildung nach dem klassischen Verständnis, sondern auch für den Zugriff auf das Bildende zu finden: Freiwilligkeit, Offenheit, Barrierefreiheit, Bedürfnis- und Interessenorientierung, Ressourcen- und Prozessorientierung, Gender- und Diversitätsgerechtigkeit, Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung, Partizipation, Kommerzialisierungsferne, Parteilichkeit, Wertschätzung und Akzeptanz, Niedrigschwelligkeit, Auftreten als jugendpolitischer Akteur und Anbieterpluralität dürften zu den meistgenannten und wichtigsten Kennzeichen gehören. Dass und wie sie zu nutzen sind, liegt auf der Hand und wird daher hier aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt.

2. Ist-Zustand

2.1 Empirisches Wissen

Belastbares Wissen über den Stand demokratischer Bildung in den Arbeitsfeldern von OKJA und AJ(S)A ist äußerst knapp. Immerhin findet sich einiges dazu zusammengestellt im 16. Kinder- und Jugendbericht, wobei auch dort sich größtenteils bezogen wird auf eine Umfrage, die unter 308 Einrichtungen durchgeführt und 2020 veröffentlicht wurde (Möller/Honer

2020). Die wichtigsten Befunde weisen aus (vgl. ebd.):

- Diskussionen über politische Themen gibt es in gut $\frac{3}{4}$ der befragten Einrichtungen,
- Konflikte zwischen Klientengruppierungen in rd. 55%.
- Problematische wechselseitige Ausgrenzungen geschehen dabei in gut $\frac{1}{3}$ der Einrichtungen.
- Reaktionen der Fachkräfte bei Vorfällen, in denen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. zuletzt Zick/Küpper 2021) bzw. Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (vgl. Möller u.a. 2016) zum Ausdruck kommen, bestehen in rd. $\frac{3}{4}$ der Einrichtung in der Anregung von Diskussionen darüber. Bei rd. 20% wird aber nichts unternommen – dies mit Begründungen wie die Äußerungen seien „meist nicht ernst gemeint“ oder man habe davon „nichts mitbekommen“.
- Angebote zu expliziter politischer Bildung existieren immerhin in rd. 55% der Einrichtungen.
- Beteiligung und Mitbestimmung wird als standardmäßig gegeben ausgewiesen. Im Einzelnen gibt es sie demnach
 - bei 90% durch informelle Gespräche,
 - bei 85,9% bei einrichtungsbezogenen Verhaltensregeln,
 - bei rd. 75% über die Beteiligung bzw. Unterstützung bei politisch relevanten Außenaktivitäten,
 - bei 60% in Entscheidungsgremien und
 - bei 40% in Form von Vorschlagsboxen.
- Bei rd. $\frac{2}{3}$ der Einrichtungen wird aber auch das Scheitern von einschlägigen Projekten registriert. Die Verantwortung dafür sehen 57% bei den Kindern und Jugendlichen – und dabei zumeist in geringem Interesse und mangelnden Aufbringen von Verbindlichkeit.

Alles in allem stellt sich – lapidar ausgedrückt – der Eindruck her: In Hinsicht auf die Entwicklung einer nachhaltigen Praxis demokratischer Bildung gibt es ‚eine Menge Luft nach oben‘.

2.2 Typische Handlungsweisen

Eine Analyse charakteristischer Handlungsweisen von Fachkräften außerschulischer Bildung identifiziert drei Typen (vgl. Erfahrungsräume öffnen... 2021):

- 1 angebotsinitiierte Bildung,
- 2 die Nutzung von Gelegenheitsstrukturen und
- 3 situativ-anlassbezogenes Handeln.

Angebotsinitiierte Bildung meint dabei, dass Jugend- und Bildungsarbeiter:innen von sich aus und aus eigener Einschätzung heraus Angebote entwickeln, die ihnen angesichts vorgefallener Ereignisse sowie vorhandener öffentlicher Diskurse und vielleicht auch regionaler bzw. lokaler Debatten an thematischer Auseinandersetzung notwendig erscheinen. Sie werden von ihnen dann auch in ein Format gegossen (z.B. Infoveranstaltung, Kurs oder Seminar), das an Jugendliche herangetragen wird. Solche Vorgehensweisen finden sich wohl vor allem dort, wo sich Jugendbildungsarbeit explizit als ‚politische Jugendbildung‘ versteht.

Innerhalb offener und aufsuchender Settings bieten sie sich nicht oder weniger an. Hier sind die beiden anderen Handlungstypen naheliegender. Sie sind als nicht weniger professionell einzustufen, sofern sie mindestens zwei Bedingungen erfüllen, nämlich erstens strategisch und zweitens konzeptionell angelegt sind.

Strategisch bedeutet in diesem Kontext, dass das Zusammenspiel von Analysen und Einschätzungen der Ausgangsbedingungen durch die Fachkräfte selbst mit bestimmten Planungen, deren (flexibel zu haltender) Umsetzung und der Erfassung und

Weiterverarbeitung von Ergebnissen einer Systematik folgt, die die folgende Abbildung differenziert aufzeigt (hier aber aus Platzgründen nicht weiter erläutert wird; s. dazu aber kurz: Erfahrungsräume öffnen... 2021).

Konzeptionell heißt hier, dass zur Systematisierung eines Vorhabens bzw. von fachlich fundierten Alltagspraktiken ein sinnhafter Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden konstruiert wird, der auf wissenschaftlich und praktisch begründbaren Wirkannahmen basiert (zur Konkretion vgl. Abschnitt 3.2 weiter unten).

3. Handlungsempfehlungen

Was nun ist zu tun, wenn demokratische Bildung in der skizzierten Weise begreifbar ist und auf praktische Umsetzung drängt?

Mindestens zwei Gesichtspunkte sind für eine Antwort darauf von Relevanz: Erstens sind die Rahmenbedingungen zu bestimmen, unter denen eine solche Arbeit sinnvollerweise ausgeübt werden kann, ja die sie benötigt. Zweitens sind vertiefend die Inhalte der Strategie aufzuzeigen, die Praxis Orientierung geben kann.

3.1 Handlungsempfehlungen für Rahmenbedingungen

Handlungsempfehlungen, die sich aus der bis hierhin geführten Erörterung für demokratische Bildungsarbeit ableiten lassen, sind handlungsfeldübergreifend, aber auch bezogen auf die hier im Zentrum stehenden Arbeitsfelder ausdifferenziert im 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) nachzulesen und müssen daher hier nicht in ihrer Breite und Detaillierung wie-

derholt werden. Dennoch sollen einige Aspekte, die politische Entscheidungsträger, Träger von Einrichtungen und Fachkräfte besonders aktuell betreffen, hervorgehoben werden:

Politische Entscheidungsträger sollten gegenwärtig vor allem zwei Erfordernisse angehen:

Zum ersten gilt es die Regelstrukturen der Sozial-, Bildungs- und Jugendarbeit finanziell so abzusichern, dass die inzwischen jahrzehntelang betriebene Projektitis, die durch jeweils befristete, dann aber immer wieder neu aufgelegte (und dabei umbenannte) Spezialprogramme des Bundes und der Länder (und manchmal auch der Kommunen) befeuert wird, durch auf Kontinuität setzende Arbeit abgelöst werden kann. Demokratietriebung und -gestaltung sind strukturelle Aufgaben, keine konjunkturellen.

Zum zweiten ist demokratische Bildung nicht deckungsgleich mit Extremismusprävention. Sie folgt nämlich keiner Verhinderungs-, sondern einer Ermöglichungslogik (vgl. dazu näher auch Möller 2021). Konsequenz muss sein, das Vorhaben eines Demokratieförderungsgesetzes, das seit längerem diskutiert wird und im Koalitionsvertrag der neuen ‚Ampel‘-Regierung fixiert ist, tatsächlich auch zeitnah umzusetzen.

Träger von Einrichtungen haben neben der als selbstverständlich zu erachtenden Bereitstellung angemessener personeller, räumlicher, organisatorischer und materieller Ressourcen vor allem auch verstärkt Verantwortung für Fortbildung und Praktiker:innen beteiligender Evaluation bzw. Qualitätssicherung zu übernehmen. Sie sollten ferner nicht nur auf angeblich Bewährtes setzen, sondern ausdrücklich Innovations- und Experimentierfreude ihrer Fachkräfte unterstützen, denn neue

Herausforderungen brauchen auch neue Antworten. Ausbaufähig erscheint auch die Gemeinwesenssensibilisierung, also eine Verstärkung der Aufnahme jener Geschehnisse und Diskurse, die sich rund um die Einrichtungen im (sub)lokalen Raum abspielen und Prägekraft auf die (politische) Sozialisation der darin Aufwachsenden ausüben.

3.2 Vertiefung: Die KISSeS-Strategie

Erkenntnisse aus langjährigen Forschungs-, Praxis- und Evaluationsprojekten zur sog. Extremismusprävention und zur demokratischen Bildung (die teilweise u.a. unter aktiver Beteiligung der AGJF Sachsen durchgeführt wurden) lassen eine Strategie aussichtsreich erscheinen, die sozialpädagogisch bzw. bildnerisch insbesondere über die o.e. Nutzung von Gelegenheitsstrukturen und das ebenfalls o.e. situativ-anlassbezogene Handeln Lebensgestaltungsorientierung praktiziert.

Damit ist ein Vorgehen gemeint, das darauf abzielt, Verhältnisse zu ermöglichen, die den Adressierten demokratische Lebensgestaltung erfahrbar machen. Lebensgestaltung wird dabei verstanden als Prozess der Suche nach Lebenserfüllung über die Entwicklung einer selbst- und sozialkompetenten Persönlichkeit mit respektierter und handlungssicherer Identität in personeller Einzigartigkeit, mit sozialer Anschlussfähigkeit und positivem, kritisch-reflexivem Selbstwert, wobei dafür hinreichende Verfügungsmöglichkeiten über erforderliche Ressourcen gegeben sein müssen.

In eine Merkformel gegossen heißt die Strategie: LEGO = KISSeS.

Lebensgestaltungsorientierung (LEGO) besteht nämlich demnach darin, individuelle Handlungsweisen so entwickelbar werden zu lassen, dass (alltags)demokratisch

- Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen ist,
- Integration in verständigungsorientierte, von wechselseitigem Respekt geprägte Kommunikations- und Kooperationskontexte erfahrbar wird,
- Sinnliches Erleben von positiver Valenz zu realisieren ist,
- Sinn erfahren und zugeschrieben werden kann,
- erfahrungsstrukturierende Repräsentationen, also intuitiv und assoziativ verfügbare ‚mentale Abbilder‘ relevanter Haltungsinhalte, demokratiekonform als ‚Frames‘ und metaphorisch zur Verfügung stehen, und
- Selbst- und Sozialkompetenzen (wie z.B. Reflexivität, Ambivalenztoleranz, Impulskontrolle u.ä.m.) dabei und dafür zu erwerben, einzusetzen, zu sichern und auszubauen sind.

(vgl. ausführlicher dazu; Erfahrungsräume öffnen... 2021).

Fazit

Das Fazit kann knapp ausfallen, denn ein Zitat bringt das Wesentlichste der Aufgabe demokratischer Bildung auf den Punkt: „lebendig kann eine Demokratie nur bleiben, wenn sie [...] zur alltäglichen Lebensform [...] wird“ (Negt 2010, 507).

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bundestagsdrucksache 19/24200. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16--kinder--und-jugendbericht/162238> [Zugriff: 08.12.2021].

Deinet, Ulrich (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. online unter: <https://www.socialnet.de/materialien/197.php> [Zugriff: 08.12.2021].

Dewey, John (2016; Orig. 1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

Erfahrungsräume öffnen – Demokratie gestalten. Die KISSeS-Strategie in der Praxis. Reutlingen: Sautter-Druck 2021.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Möller, Kurt (2021): Extremismusprävention und Demokratieförderung – Ansätze und Akteure zwischen Sicherheitsorientierung und Gestaltungsauftrag. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 2/2021, S. 95-102

Möller, Kurt (2022): Demokratische Bildung – Grundlegende Begriffe und Verständnisse. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hrsg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart: Kohlhammer (i. Dr.).

Möller, Kurt/Honer, Oliver (2020): Demokratische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit. Befunde einer Umfrage unter Einrichtungen. In: deutsche jugend, 68. Jg., H. 7-8., S. 328-337.

Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016): „Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.

Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hrsg.) (2021): Die geforderte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz.

Autor: Prof. Kurt Möller war von 1989 bis 2022 Hochschullehrer für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Hochschule Esslingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind insbesondere Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) und Demokratische Bildung. Er war zudem Mitglied der Sachverständigenkommission des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung.

Agnes Scharnetzky

POTENTIALE POLITISCHER BILDUNG IN DER JUGENDARBEIT – ANREGUNGEN AUS DEM 16. KINDER- UND JUGENDBERICHT „FÖRDERUNG DEMOKRATISCHER BILDUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER“ UND DER DIDAKTIK DER POLITISCHEN BILDUNG¹

Entwicklungsaufgabe: Bürger*in werden

Politik findet immer statt. Und sie bietet immer Anlässe und Lerngelegenheiten für politische Bildung. Jugendliche wachsen heran und hinein in eine Gesellschaft, die auch durch Politik organisiert und gestaltet ist. Dies geschieht ganz unabhängig, ob sie Politik und alles, was sie damit verbinden, gut oder auch spannend finden.

„Demokratische Gesellschaften stehen vor der dauerhaften Herausforderung, Kinder und Jugendliche nicht nur in staatliche und soziale Strukturen zu integrieren (bzw. zu „sozialisie-

¹ Für die umfangreiche und hilfreiche Beratung, den Austausch und die Unterstützung bei der Erarbeitung dieses Beitrags danke ich meinen Kolleg*innen in der JoDDiD und im besonderen Kathleen Markwardt.

ren“), sondern auch ihre Entwicklung als mündige Akteurinnen und Akteure, die ihre Interessen in Politik und Gesellschaft vertreten und aktiv mitgestalten können, zu fördern, ohne diese im gleichen Zuge zu bevormunden oder zu eng zu führen.“, so der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zum Thema „Jugend, Politik, Gesellschaft“. (BMFSJ 2020, 16. KiJuBi, S. 117)

Es ist also eine generelle wie individuelle Entwicklungsaufgabe, mündig zu werden, sich im demokratischen politischen und gesellschaftlichen System zu orientieren und bei Bedarf und Interesse auch agieren zu können. Mündigkeit ist jedoch nicht unbedingt die Legitimierung des bestehenden politischen und gesellschaftlichen Systems. Im Gegenteil ist sie Menschen zu eigen, die auf eine „selbstbewusste und kritische Weiterentwicklung von Demokratie drängen.“ (Zitat, ebenda, S. 86). Sie zielt auf die kritische, demokratische und menschenrechtsorientierte Auseinandersetzung mit politischen Entwicklungen und Entscheidungen ab.

Was macht ein*e demokratisch*e Bürger*in aus? Und wie lernt man, ein*e demokratisch*e Bürger*in zu sein?

Was alle Bürger*innen im Minimalkonsens verbindet, ist die Fähigkeit und Bereitschaft, die Demokratie mitzutragen. Demokratiefähige Menschen sind dabei nach Politikwissenschaftler Oskar Negt per Definition politische Menschen. Sie sind sich der Konflikthaftigkeit, Offenheit und Gestaltbarkeit demokratischer Politik bewusst und bereit, das auszuhalten und gegebenenfalls mitzugestalten (vgl. Negt nach BMFSJ 2020, 16. KiJuBi S. 118).

Wie ein Mensch seine Rolle als Bürger*in individuell ausfüllt, dafür gibt es eine Bandbreite an Möglichkeiten, die sich im biografischen Verlauf auch wandeln können. Der Politikdidaktiker Joachim Detjen beschreibt in seinem 2009 publizierten Aufsatz zu Leitbildern in der politischen Bildung mehrere „Bürger*innen-Rollen“, häufig auch als Bürger*innenbilder gehandelt, die auch für politische Bildungsprozesse als Diskussionsgrundlage dienen können. Er beschreibt „Passivbürger*innen“, die sich eher unbeteiligt geben. Sie lassen Politik über sich ergehen und leben damit. „Reflektierte Zuschauer*innen“ von politischen Prozessen dagegen beobachten und vollziehen nach, sie bilden sich ein Urteil, haben aber in der Regel nicht den Anspruch oder das Interesse, selbst Einfluss zu nehmen. Denkbar ist auch, dass es ihnen an Motivation, Selbstwirksamkeitserfahrungen oder den nötigen Ressourcen fehlt, bspw. Zeit, Sprechfähigkeit oder Selbstbewusstsein. „Interventionsfähige Bürger*innen“, treten immer dann öffentlich für politische Interessen in Erscheinung, wenn Themen und Fragen berührt werden, die sie betreffen oder betroffen machen und die sie entsprechend aktivieren. Sie sind aber nicht stets und ständig politisch aktiv. „Aktivbürger*innen“ wiederum sind nach Detjens Verständnis, Menschen, die Politik in Amt und Position zu einem wesentlichen Inhalt ihres Lebens machen, sei es als ehrenamtliches Engagement oder als Beruf. (Vgl. Detjen, 2009, S. 50) Diese Liste ist nicht abschließend oder vollständig, es lassen sich leicht eine Reihe von weiteren Bürger*innenrollen benennen, die zum Teil auch überlagernd auftreten. Auch sind nicht alle Bürger*innen, die wir kennen, normativ gut oder zumindest neutral. Menschen sind auch „Wirtschaftsbürger*innen“, im Diskurs der letzten Jahre tauchten immer wieder die „Wutbürger*innen“ auf, „Aktivbürger*innen“, die ihr Engagement eher in konventionelle Bahnen

lenken, sehen sich aktivistischen Bürger*innen gegenüber. In der JoDDiD wurden 2021 „Holzbürger*innen“ entwickelt, geschnitzte Bürgerinnenbilder mit ganz verschiedenen Rollen, die spielerisch genutzt werden können, die Vielfalt der Möglichkeiten aber auch die jeweiligen Zielperspektiven politischer Bildner*innen zu reflektieren.

Es sind verschiedene Grade, wie stark und wie kontinuierlich sich die Menschen für eigene politische Interessen und politische Haltungen einsetzen. Grundsätzlich ist es legitim, passiv zu bleiben. Wünschenswert aus Perspektive der politischen Bildung ist aber, dass auch das eine reflektierte Entscheidung ist. Jugendarbeit kann zur Herausbildung und Aneignung einer je individuellen, mündigen und demokratischen Bürger*innenrolle beitragen. Pädagogische Fachkräfte können diese Entwicklungsprozesse begleiten.

Jugendarbeit als Ort politischen Lernens

Neben Familie und Schule ist Jugendarbeit nach Hermann Giesecke ‚drittes Sozialisationsfeld‘. §11 SGB VIII legt die Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit als außerschulische Jugendbildung mit eigenständigem Bildungsauftrag fest. Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement von Kindern und Jugendlichen sind das Ziel. Die strukturellen Rahmenbedingungen (Freiwilligkeit, inhaltliche Offenheit der Angebote, etc.) und konzeptionellen Grundlagen der Jugendarbeit (Subjektorientierung, Partizipation, etc.) bieten, gerade auch im Vergleich zu formalen Bildungsangeboten, besondere Potentiale für politische Bildung. (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2016) Hier lohnt sich ein Exkurs zum Begriffsverständnis: Ist es politische oder demo-

kratische Bildung? Legt man den sehr weiten und durchaus diversen Politikbegriff zu Grunde, der das Selbstverständnis politischer Bildung in Deutschland prägt (Vgl. Pohl 2016), ist politische Bildung immer auch demokratische Bildung, was umgedreht vor allem mit einem mechanischen Demokratieverständnis nicht so zwangsläufig ist. Demokratie ist mehr als bloße Entscheidungsfindung, bei der ich Fragen in meiner Gruppe abstimmen lasse und meinem Auftrag Genüge getan habe, nach dem Motto: Jede*r hat eben seine Meinung, man muss sich der Mehrheit fügen. So verschwindet der normative Gehalt. Demokratie ist ein klar wertegebundenes Konzept. Es gibt sie weder ohne Minderheitenschutz, noch ohne Pluralismus. Demokratie grenzt sich in ihren Werten klar zur Anti-Demokratie ab. Undemokratische Haltungen haben keine Berechtigung in demokratischen Diskursen. (Vgl. Breuer/Scharnetzky 2019) Es geht um das aktive Aneignen der Bürger*innen-Rolle in einem demokratischen System, welches im Zentrum von politischen Lernprozessen steht, das ist immer auch an die Aushandlung politischer Fragen geknüpft. Politische Bildung hat, so verstanden, den Auftrag pädagogischer Demokratieförderung. (Vgl. BMFSJ 2020, 16. KiJuBi, S. 85) Das gelingt in der Jugendarbeit vor allem auch, weil Fachkräfte ihren Adressat*innen oft viel näher stehen als Bildner*innen in formalen Bildungssettings. Durch intensivere Beziehungen, entsteht Vertrauen von Seiten der Jugendlichen. Gerade informelle Bildungssettings – wie das beiläufige Gespräch, der Aushandlungsprozess in einer Konfliktsituation, die gemeinsame Bestimmung und Durchsetzung von Regeln in einem abgegrenzten Raum, all das bietet zahlreiche Möglichkeiten für politisches Lernen, weil unter anderem immer wieder Interessen abgewogen werden müssen. Vertrauen gibt es aber nicht nur zwischen Fachkräften und Jugendlichen, auch zwischen

den einzelnen jungen Teilnehmenden von Angeboten der Jugendarbeit bestehen Beziehungen, die auch mit Blick auf politische Bildung Lernpotentiale bieten (z. B. Peer Ansätze).

In der Arbeit mit Heranwachsenden lohnt es dementsprechend den weiten Politikbegriff, wie ihn u.a. John Dewey prägte, auch immer wieder anzubieten. Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Gleichzeitig muss nicht jeder politische Sachverhalt, der für Heranwachsende relevant ist, in ihrem absoluten Nahfeld verortet sein. Sie interessieren sich für mehr als den Zustand der Schultoiletten und den örtlichen Skatepark. Jugendliche sind bereit und in der Lage, sich zu globalen und großen politischen Themen zu äußern und dazu Position zu beziehen, das zeigen nicht erst die Fridays for Future-Proteste. Zahlreiche Studien, darunter am prominentesten sicher die Shell-Jugendstudie, zuletzt erschienen 2019, bestätigen die verbreitete Motivations- und Beteiligungsbereitschaft dieser Altersgruppe. In breiter Themen-Vielfalt, von Klimawandel, über Digitalisierung, Urheberrecht, black lives matters bis zu LGBTQI werden immer wieder grundsätzliche politische Fragen verhandelt, wie Gerechtigkeit, Machtverteilung oder auch Bedürfnisse. In die Didaktik der politischen Bildung haben diese Grundfragen als Basiskonzepte Eingang gefunden. (Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung: S. 170). Ein Blick auf diese Basiskonzepte lohnt sich, um den politischen Gehalt einer Fragestellung und Zugänge zum Thema zu erschließen. Dass es bei Politik zum Beispiel auch um den Gewinn und Erhalt von Macht geht, soll in der Auseinandersetzung mit politischen Themen ausdrücklich nicht ausgeblendet werden. (Vgl. auch BMFSJ 2020,16. KiJuBi, S. 108)

Jugendarbeit kann Jugendlichen Schneisen schlagen, politische Menschen zu werden. Es geht dabei nicht um die Vermittlung einer möglichst breiten Fachkenntnis politischer Strukturen oder Institutionen. Es geht vielmehr um die Entwicklung von Analysefähigkeit und fundierter Urteilskraft als Teil des Selbstverständnisses. (Vgl. ebenda S. 120; S. 125; S. 198) Dies kann vielfältig erfolgen, indem Perspektivenvielfalt eingeübt wird und Positionen nachvollzogen werden, die gerade nicht die eigenen sind. Aber auch, in dem Selbstwirksamkeitserfahrungen gestiftet werden, indem Jugendliche Veränderung bedingen. Dabei müssen sie sich nicht absolut durchsetzen, eine Debatte auf Augenhöhe und eine ernstzunehmende Stimme im Diskurs zu haben, sind ebenfalls wichtige Erfahrungen.

Haltung – Die Frage nach Neutralität

Wenn aber in demokratischer und politischer Bildung immer auch wirklich Politik verhandelt wird, es handfest kontrovers zugeht und nicht nur simuliert wird, geht es an der einen oder anderen Stelle immer um konkrete Interessen, Meinungen und Haltungen. Da sind wir schnell bei der Frage, wie Fachkräfte in der Jugendarbeit mit Meinungsvielfalt aber auch mit Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen gut und professionell umgehen können.

Es ist eine wichtige Prämisse, Jugendlichen ihre Autonomie zu lassen – es muss möglich sein, gerade in Abgrenzung zu Bekanntem andere Haltungen auszuprobieren. Andererseits können Äußerungen und Verhaltensweisen, die rechtlich verboten, diskriminierend, rassistisch und beleidigend sind, nicht unwidersprochen bleiben. Der Beutelsbacher Konsens bietet

einen Rahmen an. In der politischen Bildung gilt er seit 1976 als gemeinsames Verständnis, mit drei Prinzipien: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden. (Vgl. Hans-Georg Wehling, 1977, S. 179f). Er ist auch in der Jugendarbeit immer wieder präsent.

Im Sinne des Überwältigungsverbots sind jegliche Überwältigungen in Settings der politischen Bildung unzulässig. Den Adressat*innen muss ermöglicht werden, ein eigenes Urteil zu formulieren. Die Empörung über eine gesundheitspolitische Entscheidung kann medial und gesellschaftlich noch so groß sein, sie gilt in Settings der politischen Bildung nicht als gesetzt. Vielmehr heißt es, verschiedene Perspektiven auf die Entscheidung anzubieten und dann mit den Lernenden zu ihren Themen, Fragen und Haltungen – zu ihren Urteilen – ins Gespräch zu kommen.

Dies bedeutet allerdings nicht, bei Grenzverletzungen „neutral“ zu sein und nichts zu sagen, um nicht zu „überwältigen“.

Auch das Kontroversitätsgebot im Beutelsbacher Konsens widerspricht dem inflationär genutzten Gebot von „Neutralität“ (Vgl. Besand, 2018): „Was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht [und in jeder anderen Bildungssituation, Anm. d. Autorin] kontrovers erscheinen.“ (Zitat, Hans-Georg Wehling, 1977, S. 179f) Gerade das Kennenlernen, Abwägen, Diskutieren und auch Widerstreiten verschiedener Perspektiven ist politisch. Es müssen nicht alle möglichen Perspektiven sein – das wäre auch realistisch kaum möglich – aber die Auswahl muss stichhaltig zu begründen sein. Ein guter Grund, eine Perspektive zu verhandeln, ist

zum Beispiel, dass diese Perspektive von jungen Menschen selbst eingebracht wurde, also für sie Relevanz hat oder von ihnen aktiv hinterfragt wird. Auch durch Fachkräfte können Perspektiven eingebracht werden, gerade, wenn wesentliche Perspektiven aus dem öffentlichen und/oder wissenschaftlichen Diskurs in der Diskussion fehlen. Junge Menschen mit Aspekten zu konfrontieren, die eine marginalisierte Minderheit betreffen oder die umgekehrt den gesamtgesellschaftlichen Diskurs prägen, kann ebenfalls den kontroversen Spielraum einer Aushandlung fruchtbar erweitern. Bleiben wir bei der Gesundheitsentscheidung: Eine eher radikale Meinung wird von einem Jugendlichen in den Raum geworfen, dann ist sie zu verhandeln. Alle diskutieren heiß, aber alle vergessen, dass ein erheblicher Teil der Gesellschaft älter als 60 ist – vielleicht sollten deren Interessen in die Diskussion eingebracht werden? Spielt es eine Rolle, dass unter anderem Wohnungslose schlechteren Zugang zu medizinischer Versorgung haben? Die Möglichkeiten sind vielfältig und es geht nicht darum, immer alles zu machen.

Pädagogisch kann es sinnvoll sein, dass Jugendliche klaren Widerspruch erfahren, wenn sie Positionen ausprobieren, von denen sie unter Umständen sogar wissen, dass sie provozierend wirken. Trotz aller Perspektivenvielfalt gibt es für all diese Lernsettings eine normative Rahmung: demokratisch und menschenrechtsorientiert. Denn politische Bildung ist nicht neutral!

„Politische Bildung, [...] ist auf eine Bildung in der und zur Demokratie ausgerichtet“ (Zitat, BMFSJ 2020, 16. KiJuBi, S.85). Sie bezieht auch in der konkreten Situation klar Haltung. (Vgl. agjf 2018)

Zusammenfassung

Jugendarbeit als Ort politischen und demokratischen Lernens kann die Werdung von mündigen Bürger*innen nachhaltig unterstützen. Mündigkeit meint jedoch nicht die bedingungslose Legitimierung des bestehenden Systems, sondern kritische Analyse- und Urteilsfähigkeit, die es auch ermöglichen Demokratie weiterzuentwickeln. Bürger*innen eint die Bereitschaft Demokratie, ihre Konflikthaftigkeit, Offenheit und Gestaltbarkeit mitzutragen. Jugendarbeit kann über die ihr eigenen Strukturen und Konzepte Demokratie und Politik immer wieder erlebbar machen. Die vielfältigen informellen Bildungssettings und vertrauensvollen Beziehungen bieten besondere Potentiale für politisches Lernen. Die Didaktik der politischen Bildung ergänzt um einen weiten Politikbegriff, den Beutelsbacher Konsens und Basiskonzepten der politischen Bildung. Fachkräfte der Jugendarbeit brauchen dabei selbst einen klaren demokratischen und auf Menschenrechte orientierten Kompass in der eigenen professionellen und persönlichen Haltung: Es bleibt zentral, Heranwachsende als (werdende) politische Menschen mit eigenen politischen Haltungen wahr- und ernst zu nehmen und sie dabei zu unterstützen, demokratiefähig zu werden.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach Ts., 163-172.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2020: 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter.

Anja Besand 2018: Beutelsbach als Waffe, sowi-online. Abrufbar unter: https://sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html

Stefan Breuer/Agnes Scharnetzky 2019: „Das wird man ja wohl noch sagen dürfen“ Wir politisch dürfen wir in der außerschulischen politischen Bildung eigentlich sein?, in Corax 1/2019, S. 42-43.

Joachim Detjen 2009: Bürger, Zuschauer, Engagierte. Leitbilder der politischen Bildung, in: Dieter Althaus (Hrsg.): Politische Bildung für die Demokratie, Schwalbach Ts. S. 44-53.

Kerstin Pohl (Hrsg.) 2016: Positionen der politischen Bildung Bd. 1 und Bd. 2, Schwalbach Ts.

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt 2016: Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII. Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung, online. Abrufbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>, zuletzt abgerufen am 6.1.2022.

Angebote der JoDDiD zur Vertiefung:

- Holzbürgerinnen zum leihen, spielen, reflektieren und beraten, mehr unter → www.joddid.de
- Die JoDDiD Abendschule unter → www.joddid.de behandelt Grundlagen politischer Bildung und lädt ein, sich orts- und zeitunabhängig im Thema weiterzubilden.
- Brille auf, wir müssen reden – der JoDDiD-Podcast auf allen bekannten Podcast Kanälen behandelt regelmäßig aktuelle Studien und Herausforderungen der politischen Bildung im Gespräch.
- JoDDiD liest – spannende Texte zur politischen Bildung – eingelesen auf allen bekannten Podcast Kanälen.

Autorin: Agnes Scharnetzky ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der John-De-wey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie. Sie arbeitet zudem als freie Referentin zu historischer und politischer Bildung und ist langjährig für die Gedenkstätte Pirna-Sonnenstein engagiert.

Prof. Werner Thole

KINDER- UND JUGENDARBEIT ALS GESELLSCHAFTSKRITIK.

BILDUNG IM ZEITALTER DER NEUKONTURIERUNG SOZIA- LER UNGLEICHHEITEN UND NATIONAL-RECHTER, AUTORI- TATIVER ABLEHNUNGSKONS- TRUKTIONEN

Bildung ist in praxisbezogenen wie wissenschaftlichen Gesprächen zu Fragen der Kinder- und Jugendarbeit inzwischen ein zentraler Begriff. Fast durchgehend wird dieser schillernde, fragile wie unklare Begriff inzwischen zitiert, wenn zu bestimmen versucht wird, welche Ziele und Aufgaben die Kinder- und Jugendarbeit im System der gesellschaftlichen Dienstleistungsangebote zu übernehmen vermag. Zumeist wird der Begriff jedoch lediglich als formale Chiffre zitiert und davon abgesehen, konkreter zu erörtern, was über den Bezug auf Bildung zu thematisieren möglich wird.

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist eine Erinnerung an die sich gegenwärtig verändernden und zugleich verschärfenden sozialen Ungleichheiten. Diese Vergewisserung wird anschließend zum Anlass genommen, einige Fragen zum Komplex Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit zu erörtern.¹

1. Über soziale Aufstiege und die Kontur sozialer Ungleichheiten

Kaiserslautern in den 1990er Jahren. Erzählt wird die Geschichte einer Kindheit. Berichtet wird vom Aufwachsen in Armut in einem reichen Land, die Geschichte von einem prügelnden Vaters und einer depressiven Mutter, von männlicher Gewalt und was es heißt, als postadoleszenter Jugendlicher zum Klassenflüchtling zu werden. Im Mittelpunkt der Geschichte steht der Vater, „Ein Mann seiner Klasse“. Seiner Lebensform spürt der Ich-Erzähler ebenso nach wie der seiner Mutter und Geschwister Benny und Laura, wie der von Opa Willy und Tante Juli, die alle ihre Aufstiegssehnsüchte in Distinktionsmodi nach unten, Abwertung von ressourcenärmeren Personen und Gruppen, kanalisieren.

Aufgeführt wird die Geschichte seit 2021 am Staatstheater Hannover. Geschrieben wurde sie von Christian Baron. Hintergrund und Basis des Romans von Baron sind biografische Erinnerungen. Präsentiert wird keine Selbstoptimierungsbiographie, kein autobiographischer Bildungsroman, keine kleinbourgeoise, erkenntnissuchende „Rückkehr nach Reims“ (Eribon 2016). Erzählt wird nicht „die Geschichte eines Konvertierten, (...) er ist die Konversion selbst“ (Sartre 1980, S. 25).

1 Der Beitrag verschriftlicht einen im Juni 2022 auf der Fachtagung „Emanzipation und Alltag. Theorie-Praxis-Tage der Jugendarbeit“ in Dresden unter dem Titel „Die Kinder- und Jugendarbeit als Gesellschaftskritik“ gehaltenen Vortrag. Einige Überlegungen basieren auf bereits publizierten Aufsätzen und Vorträgen. Das zweite Kapitel verdankt sich gemeinsam mit Lukas Schildknecht (Thole & Schildknecht 2019) publizierten Überlegungen. Die Ausführungen im dritten Kapitel basieren auf einen 2022 publizierten Beitrag (Thole, Simon & Wagner 2022).

Christian Baron kommuniziert, dass „das Opfer (...) Komplize seiner Lage“ (Gorz 1980, S. 177) ist. Das autobiographische Ich in „Ein Mann seiner Klasse“ versucht, „sich selbst zu regieren und aus sich selbst heraus zu handeln“ (Ehrenberg 2012, 300ff.), allerdings ohne „das komplizierte Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit“ (Reckwitz 2019) zu hofieren: „Als Kind war der Fernseher für mich ein Schauspiel in die große weite Welt, die ich normalerweise hätte niemals zu Gesicht bekommen können. Seit meinem Bildungsaufstieg habe ich viele Länder gesehen, aber die Sehnsucht nach meinem Fernseher werde ich nicht los. Dazugehören zu den jungen, gesunden progressiven Großstadtakademikern will ich aber auch. Darum ist es heute bei mir so: Wenn der Flachbildschirm ausgeschaltet ist, dann verdeckt ihn ein Vorhang, so als verstecke ein Teenager seine Schmutzhefte unter dem Bett. Die Bücherregale stelle ich aus wie ein Pfau seine Federnpracht.“ (Baron 2020, S. 11)

Soziale Aufstiege scheinen möglich, doch der über Herkunft erworbene Habitus scheint in die Körper eingeschrieben zu sein. Auch über Aufstiegskarrieren lässt er sich nicht abstreifen, allenfalls „verhängen“, kaschieren oder ästhetisieren.

Moderne, westliche bürgerlich-kapitalistische Gesellschaften ermutigen zu Aufstiegskarrieren. Der „Mythos der Moderne“ (Wahl 1989, 14 f.) verspricht, als autonomes und selbstbewusstes, mit sich identisches Subjekt zusammen mit einem selbstgewählten Liebesobjekt, idealerweise durch Heirat vereint, am allgemeinen kulturellen, sozialen, ökonomischen, technischen und wissenschaftlichen Fortschritt der Gesellschaft partizipierend das Leben gestalten zu können. Der Mythos wird seit gut 150 Jahren programmatisch zur politischen

Realität erklärt. Politisch verklärte Blicke auf die gesellschaftlichen Wirklichkeiten ignorieren jedoch, dass soziale Klassenunterschiede fortexistieren. Zumindest für die Bundesrepublik Deutschland und die meisten Industriestaaten scheint beobachtbar, dass „ökonomische Klassenunterschiede [...] nicht mehr die einzigen sozialen Unterschiede [...], die das Funktionieren der Gesellschaft, das Auftreten historischer Akteure oder die Vorstellungskraft der Alltagskultur bestimmen“, sind, sondern „die lebensweltliche Handlungswirklichkeit geprägt von einem ‚komplexen Mischungsverhältnis‘ klassenspezifischer, milieuspezifischer und ‚atomisierter Erscheinungsformen der Ungleichheit“ (Berger & Vester 1998, S. 14; vgl. auch Bourdieu et al. 1997) ist.

Das Bild einer gespaltenen Gesellschaft kommuniziert auch der im letzten Jahr vorgelegte „Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung“ unter dem Titel „Lebenslagen in Deutschland“ (BMAS 2021). Acht Soziallagen, über Lebenslagen und -formen zu identifizierende Milieus werden in dem Bericht beschrieben. In dem Milieu der verfestigten, multiplen „Armut“ sind 11 % der Bevölkerung anzutreffen. In der durch gefährdete Lebensbedingungen geprägten sozialen Lage „Prekarität“ werden 5,9 % der Bevölkerung verortet, wobei der hier notierte Anteil von in den östlichen Bundesländern wohnender Personen mit 28 % besonders hoch angegeben wird. Bei 9,9 % der Bevölkerung wechseln sich Phasen der Armut und des Wohlstands ab. Sie finden sich in der sozialen „Zwischen-Lage Armut – Mitte“ lokalisiert. Das Milieu „Untere Mitte“ umfasst 10,5 % und das Milieu „Mitte“ 37 % der Bevölkerung. Diejenigen, die sich im Milieu der „Mitte“ befinden, verfügen durchschnittlich über ein Einkommen oberhalb des Median von 110,4 %. In der Soziallage „Wohlhabenheit – Mitte“ finden

sich mit einer durchschnittlichen Einkommensposition von ungefähr 149 Punkten 3,4 % der bundesrepublikanischen Bevölkerung. In dem im Raum in der „oberen Mitte“ anzusiedelnden Milieu „Wohlstand“ finden sich 13,2 % der Bevölkerung lokalisiert und im Milieu „Wohlhabenheit“ mit einem durchschnittlichen Nettovermögen von 351.170 Euro sind immerhin 9,1 % der Bevölkerung anzutreffen. (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021).

Im Schatten der im Bericht dargestellten Entgrenzung sozialer Lagen dynamisieren sich soziale Beziehungsformen und -regeln und lösen die Subjekte kontinuierlich neu aus vormals standardisierten kollektiven Orientierungen und Traditionen heraus. Dynamisiert wird auch die Suche nach anderen zwischenmenschlichen Lebens-, Wohn- und Beziehungsformen, Lebensmodellen und Lebensstilen, die nicht mehr über traditionelle Vorgaben moderiert scheinen und sich flexibel über ein Portfolio an Möglichkeiten inspirieren. Die Herstellung des Sozialen und „das Skript unserer Politik der Lebensführung orientiert sich an der Pragmatik des Einkaufsbummels“ (Bauman 2000, S. 90). Die Gestaltung des Sozialen wird weitgehend an das soziale Dienstleistungssystem, an die Soziale Arbeit und damit auch an Projekte der Kinder- und Jugendarbeit, delegiert. Politisch und praktisch ist es gefordert, die Idee einer vollständigen inklusiven Gesellschaft zu realisieren, damit gesellschaftliche Zugehörigkeit von allen gesellschaftlichen Mitgliedern als ein „Drinnein“ und nicht als ein „Draußen“ erfahren werden kann.

2. Bildung bedeutet, eine Beziehung zu dem, „was uns betrifft“, herzustellen

„Kaum wagte das Volk, als es vorbeizog an feierlichen Tagen, aufzublicken zum Abbild seiner eigenen Geschichte, und da umschritten längst schon, zusammen mit den Priestern, die Philosophen und Dichter, die herbeigereisten Künstler, voll Sachkenntnis den Tempel, und was für die Unkundigen im magischen Dunkel lag, war für die Wissenden ein nüchtern einzuschätzendes Handwerk. Die Eingeweihten, die Spezialisten sprachen von Kunst, sie priesen die Harmonie der Bewegung, das Ineinandergreifen der Gesten, die anderen aber, die nicht den Begriff der Bildung kannten, starrten verstohlen in die aufgerissenen Rachen, spürten den Schlag der Pranke im eignen Fleisch“ (Weiss 1983, S. 9).

Gesprochen wird in diesen Passagen Mitte der 1930er Jahre von dem von der Westküste der Türkei zum Ende des 19. Jahrhunderts nach Berlin geschaffenen Pergamon Altar. Coppi, Heilmann und das Erzählerische Ich von Peter Weiss versuchen in diesem Ausschnitt aus dem ersten Band der „Ästhetik des Widerstands“ die Ereignisse hinter den monumentalen wie filigran miteinander verknüpften Darstellungen, die gesellschaftlichen Bedingungen und das Alltagsleben derjenigen nachzuzeichnen, die das Monument erschufen. Während denjenigen, die das Pergamon-Monument in harter Arbeit erstellten, so stellen sie fest, die Darstellungen im „magischen Dunkel“ fremd blieben, wussten die Kundigen, diejenigen, die die Darstellung in Auftrag gaben, die Priester, Künstler und Gelehrten, neben der handwerklichen Leistung, die den in Stein gehauenen Herakles-Mythos hervorgebracht hat, sehr wohl die Bedeutung der dargestellten Ereignisse zu erkennen

und einzuschätzen. Wie heute können die „Eingeweihten“, die bildungsbeflissenen Spezialisten, die Handwerkskunst würdigen. Hingegen jedoch die, die „nicht den Begriff der Bildung kennen“, können damals wie heute die Skulpturen zwar sehen, jedoch die dargestellte Geschichte nicht vollends verstehen.

Das über Generationen von der bürgerlichen Klasse angeeignete Wissen, so halten die drei Diskutierenden im Beisein von Coppis Mutter fest, ist ihnen fremd. Heilmann, der Erzähler und Coppi, meinen, dass die gesellschaftlich „Bevorteilten“ immer wieder neu „versuchen, den Unbemittelten den Weg zur Bildung so lange wie möglich zu verwehren“, auch um die gesellschaftliche Verteilung von Reichtum, Macht und Bildung zu bewahren. Konsens besteht unter den Diskutanten darin, dass die „Privilegien der Herrschenden nicht aufgehoben“ werden können, „ehe wir uns Einblick in die Verhältnisse verschafft und grundlegende Kenntnisse gewonnen“ (Weiss 1983, S. 53) haben. Gemeinsam teilen sie die Erkenntnis, dass es unbedingt erforderlich ist, sich das Wissen des bürgerlichen Bildungsmilieus anzueignen, auch die Geschichte, die allerdings entkernt von ideologischen Verschleierungen in erneuerter Form und Sprache zu erzählen sein wird. Weil sie Bildung nicht am elterlichen Frühstückstisch en passe erwerben konnten, ist, „um zu uns selbst zu kommen“ (Weiss 1983, S. 41), „die Kluft zwischen der Erkenntnis und der Sprachlosigkeit“ (Weiss 1983, S. 37) zu überbrücken. Für Heilmann, dem Erzähler und Coppi scheint die „Suche nach Selbsterkenntnis“ (Weiss 1983, S. 57) ein strapaziöser, umfassender wie komplexer Prozess zu sein. Sie haben „nicht nur die Kultur, sondern auch die gesamte Forschung neu zu schaffen“, indem sie diese „in Beziehung stellen zu dem“, wie Coppi sagt, „was uns betrifft“ (Weiss 1983, S. 41).

Peter Weiss' Romanfiguren Heilmann, Coppi und das erzählerische Ich eignen sich über ihre Gespräche nicht nur historisches Wissen an, recherchieren nicht nur Fragmente der Kulturgeschichte des Widerstands, sondern reflektieren zugleich auch die Möglichkeiten und Bedingungen, Bildungsprozesse zu gestalten. Und indem sie die Bedingungen und Möglichkeiten, Bildung für sich zugänglich zu machen, reflektieren, thematisieren sie zugleich auch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die es ihnen unmöglich machen, zumindest erschweren, Bildungsprozesse für sich zu aktivieren. Ohne die Nennung der gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse, so diskutieren sie, wird es ihnen nicht möglich, Bildung zu erwerben. Erst indem sie herauschälen, in welcher Form „die gesamte Forschung“ sie „betrifft“, so denken sie, können sie sich ein erweitertes, neues Verständnis von der Welt erarbeiten und aneignen.

Die Modalitäten der Gestaltung von Erkenntnisprozessen, die zu entwickeln Bedingung sind, um die Fähigkeit zu erwerben, sich selbst und darüber auch die Verhältnisse zu reflektieren, sowie das Verstehen und die Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Machtverhältnisse sind die wesentlichen Aspekte, die die drei Protagonisten diskutieren, um über Bildung kollektive Mündigkeit zu erlangen.

Angesprochen wird damit eine Idee von Bildung, die mehr meint, als den Erwerb von Zertifikaten und auch mehr meint als die Aneignung von Wissen. Eine Idee von Bildung, die mehr herzustellen wünscht als eine „Identität mit der Gesellschaft“ hat „keine andere Möglichkeit“, als kritisch und selbstreflexiv zu sein (Adorno 1973, S. 192). Wenn dem zugestimmt werden kann, dann ist vor dem Hintergrund der Gespräche von

Heilmann, Coppi und dem erzählerischen Ich festzuhalten, dass lediglich formale Bezugnahmen auf Bildung zwar den gegenwärtigen hegemonialen sozial- wie bildungspolitischen Diskurs aufgreifen und gesellschaftlichen Optimierungsansprüchen entsprechen, nicht jedoch Intentionen, die die Selbst- und Welterkenntnispotenziale von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erweitern anstreben. Jugendliche, aber auch Kinder und Erwachsene, insbesondere aus sozialen Milieus, in dem die Reproduktion der bürgerlichen Bildungswelt nicht Alltag ist, haben sich die Bildungsgegenstände erst entsprechend ihrer biographischen Erfahrungen zurechtzulegen. Eine Pädagogik, die Räume für Bildungsprozesse bereitzustellen wünscht, in denen Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse zu erfahren ermöglicht wird, hat an die Erfahrungen der Bildungssuchenden anzuknüpfen. (vgl. u. a. Dörpinghaus 2015)

Eine ambitionierte Kinder- und Jugendarbeit kann sich gefordert fühlen, solche Räume zu arrangieren. Kinder und Jugendliche könnten in diesen motiviert werden, bisherige Erlebnisse und Erfahrungen auf den „Prüfstand“ zu stellen. Gelebte Lebensgestaltungspraktiken könnten dann überprüft und mit alternativen Lebensentwürfen konfrontiert werden, um so Chancen zu eröffnen, neue Welt- und Selbstdeutungen sowie der Gestaltungen des Sozialen und neue Lebensformen (Thole & Ziegler 2018) zu denken und vielleicht auch zu erproben.

3. Die rechtskonservative Idee von Erziehung – ein notwendiger Exkurs

Die Bereitstellung von Räumen, Bildung zu erlangen, wird durch die öffentliche Präsentation von einfachen Deutungsangeboten konterkariert. Vermehrt werden Kinder, Jugendliche

und Erwachsene mit pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen – antisemitischen und -feministischen, rassistischen und national autoritativen Deutungsangeboten – konfrontiert. Und diese tauchen in neuen Gewändern auf. Schlichte und plumpe, rassistische wie antisemitische und sozialdarwinistische Äußerungen sind zwar weiterhin aus dem rechten und rechtspopulistischen Milieu zu vernehmen. Wahrnehmbar ist aber auch eine neue Diskurskultur im rechten, insbesondere sich als national-konservativ verstehenden Milieu. Erziehung und Bildung stehen neben Ökologie und Klimawandel, Heimatschutz und Landbau, Sicherheitspolitik, Völkerrecht und „Großraumordnung, Zuwanderung und Migration, Kultur- und Sozialpolitik inzwischen prominent auf der Themenagenda des rechten nationalen Milieus. Versucht wird, sich „auf erfrischende Weise“ den Themen zu nähern, um „sie sich von einem rechten Standpunkt aus zu eigen zu machen“, so Jonas Schick, Herausgeber der neurechten Zeitschrift „Die Kehre. Zeitschrift für Naturschutz“, unlängst in einem Beitrag in der Sezession (Schick 2022).

Angestrebt wird von den neuen Rechten nicht mehr ausschließlich der Wahlerfolg, sondern rechtsnationale, autoritative, antisemitische und rassistische, identitätspolitische Positionen gesellschaftlich zu etablieren, quasi zu „normalisieren“. Die „Modernisierung historischer Ideologien“ (Heitmeyer, Freiheit & Sitzer 2020) und die Aufrufung von Verschwörungsmysmen“ können als Praktiken des Projektes angesehen werden, neurechte Erzählungen, Rhetoriken, Deutungen und Bilder im zivilgesellschaftlichen und politischen Diskurs zu implementieren, um traditionelle, konservative Sichtweisen und Positionen zu aktualisieren (vgl. Strobl 2021). In der Bundesrepublik Deutschland verändern sich die Formen und Grenzen des öf-

fentlich Sag- und Denkbaren. Rassistische und homophobe, ethnisierende, partiell sozialdarwinistische und antifeministische Denkfiguren sowie auch autoritative, nationalistische Rhetoriken werden im klassisch konservativen Milieu aufgegriffen und in politischen Sprachfiguren umgesetzt. Abwertungen von Langzeitarbeitslosen, Obdachlosen, Behinderten und der LSBT*IQ Community sind Studien zufolge weiterhin verbreitet. Bisherige Befunde deuten an, dass entsprechende Thematisierungen auch im Kontext der Sozialen Arbeit durchaus wahrnehmbar sind (Gedik, Kunstreich & Wolff 2019). Rassistisches Othering (Riegel 2016; Radvan & Leidinger 2017), rechtsextreme Positionierungen (Gille et al. 2020) und autoritär und paternalistisch ausgerichtete Handlungsformen werden im Feld der Sozialen Arbeit aufgegriffen.

Und auch zu Fragen von Bildung und Erziehung liegen inzwischen rechts-autoritär gefärbte Beiträge vor. Zu lesen ist, dass es geboten erscheint, den „Blick auf die Jugendkultur der Gegenwart zu richten“ weil dieser „schmerzhaft Blick (...) vor Augen führen dürfte, was für ein massenhaftes Versagen in den Bereichen von Bildung, Erziehung und Kultur vorliegt und wie groß der Schaden ist, den bald ein Dreivierteljahrhundert des Liberalismus in den Köpfen und Herzen der Menschen angereicht hat“ (Feldgiebel 2020). In „Verantwortung für Volk und Familie“ meinen sie, dass „Kinder und Jugendliche mehr Autorität brauchen“, um „wahrhaft persönlich wachsen und erstarren“ zu können (Feldgiebel 2020). Caroline Sommerfeld (2019) schließt hieran an, und meint, empfehlen zu müssen, einige „Klassiker“ der Pädagogik neu zu lesen. Die studierte Pädagogin versucht mit ihrem im „Antaios“ Verlag aufgelegten Text „Wir erziehen. Zehn Grundsätze“ Aufmerksamkeit zu erlangen. Sie trägt vor, dass die Menschheit der Autorität und

Führung bedarf, um den Weg „in die Zukunft“ zu finden – allerdings: Gegenwärtig gehe es noch darum, „den Menschen kleinzuhalten, weil er zum Ich Bewußtsein noch nicht reif“ sei (Sommerfeld 2019, S. 262). C. Sommerfeld argumentiert mit christlich-fundamentalistischen Hinweisen für eine autoritäre wie national-rassistische Erziehung (vgl. Simon & Thole 2021). Auch gegenüber diesen Vorschlägen und Eingriffen ist zu hoffen, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit sperrig zeigen kann.

4. Resümee

Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein zentrales gesellschaftliches Feld, in dem Kinder und Jugendliche experimentell ihre Selbst- und Weltdeutungsfähigkeiten sowie ihre Möglichkeiten, sich sozial zu verorten, qualifizieren können, also ihre Autonomieansprüche erproben können.

Die Kinder- und Jugendarbeit stellt in ihren verschiedenen Arbeitsfeldern Szenarien sozialpädagogischer Bildung für ihre Adressat*innen bereit. Heranwachsenden stehen Bildungsarrangements mit unterschiedlichen Akzentuierungen zur Verfügung. Bildungssettings der Kinder- und Jugendarbeit könnten dazu animieren, neue Lebensbewältigungs- und Lebensgestaltungsformen zu erlangen und zu aktivieren. Zudem werden Bildungsanlässe arrangiert, die dazu anregen, die Selbstreflexionsfähigkeiten und die Welterkenntnispotentiale zu fundieren und zu qualifizieren.

Die auf Mündigkeit setzende Kinder- und Jugendarbeit kann sich als ein integraler Bestandteil einer kommunalen Infrastruktur verstehen. Im Ensemble einer kommunalen Bildungs-

landschaft verortet, sollte es den einzelnen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit gelingen, sich selbstbewusst und souverän, klug und geschickt gegen rechts-nationale, autoritative Deutungsangebote zu positionieren.

Literatur

Adorno, Th. W. (1973/1959). Theorie der Halbbildung. In Th. W. Adorno, Gesammelte Schriften Band 8/Soziologische Schriften 1. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 93-201.

Baron, Christian (2020). Ein Mann seiner Klasse. Berlin: Claasen Verlag.

Bauman, Z. (2000). Flüchtige Moderne, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Berger, P. A., & Vester, M. (1998). Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. In P. A. Berger & M. Vester (Hrsg.), Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-30.

Bourdieu, P. et al. (1997). Das Elend der Welt. Konstanz: KUV.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2021). Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: Bundesdruckerei.

Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4. S. 464-479.

Ehrenberg, A. (2012). Das Unbehagen in der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Eribon, D. (2016). Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.

Feldgiebel, M. (2020). Wie man unsere Jugend demoralisiert und verdirbt. In Blaue Narzisse, Oktober 2019. [<https://www.blauenarzisse.de/wie-man-unsere-jugend-demoralisiert-und-verdirbt-i/>].

Gedik, K., Kunstreich, T., & Wolff, R. (2019). Neuer Autoritarismus weltweit – Gefährdungen solidarischer Fachpraxis und Bedrohung sozialer Demokratie. *Widersprüche*, 39 (154), 9–14.

Gille, C., Jagusch, B., & Poetsch, S. (2020). Die Neue Rechte in der Sozialen Arbeit in NRW, *Soziale Arbeit*, 20(4).

Gorz, A. (1997). *Der Verräter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heitmeyer, W., Freiheit, M., & Sitzer, P. (2020). Rechte Bedrohungsallianzen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Radvan, H., & Leidinger, C. (2017). Demokratische Leitbilder als Prävention in der Sozialen Arbeit. Diskriminierende, antidemokratische und rechtsextreme Positionen als Herausforderung in Kindertagesstätten. In M. Chernivsky et al. (Hrsg.), *Diskursverschiebung – Diskursgewöhnung* (S. 73–86). Wochenschau Verlag.

Reckwitz, A. (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.

Sartre, J.-P. (1984). *Die Wörter*. Reinbek: Rowohlt.

Simon, St., & Thole, W. (2022). Die braune Melange „konservativ-revolutionärer“ Erziehung. In J. Sehmer, St. Simon, J. Ten Elsen & F. Thiele, F. (Hrsg.) (2021), *recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen* (S. 227-249). Wiesbaden: Springer VS.

Sommerfeld, C. (2019). *Wir erziehen. Zehn Grundsätze*. Schnellroda: Antaios.

Strobl, N. (2021). *Radikalisierter Konservatismus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Thole, W., & Simon, St. (2021). Der Kältestrom des solidarischen Patriotismus. In Gille, C., Jagusch, B., & Chehata, Y. (Hrsg.), *Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Arbeitsfelder, Handlungsmöglichkeiten* (S. 77-95). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Thole, W., & Ziegler, H. (2018). Soziale Arbeit als praktische Kritik der Lebensformen. Überlegungen zu einer nicht auf Soziale Probleme verengten Konzeption Sozialer Arbeit. *Soziale Passagen* 10 (1), 7-29.

Thole, W., Schildknecht, L. (2019). Warum Hans Coppi, Horst Heimann und ein namenloser Ich-Erzähler Heinz-Joachim Heydorn vielleicht widersprochen hätten. Eine Theorie der Bildung neu gelesen. In D. Stederoth, D. Novkovic & W. Thole, W. (Hrsg.) (2019). *Die Befähigung des Menschen zum Menschen* (S. 131-149). Wiesbaden: Springer VS.

Thole, W., Simon, St., & Wagner, L. (2022). Neue Rechte, Rechtspopulismus und Soziale Arbeit. *Sozial Extra* 46(2) [DOI <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00501-3>].

Vester, M. et al. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Wahl, Kl. (1989). Die Modernisierungsfalle Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt a. Main: Verlag: Suhrkamp.

Weiss, P. (1983). Die Ästhetik des Widerstands. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Autor: Prof. Werner Thole ist Hochschullehrer an der TU Dortmund und bis 2021 Hochschullehrer für Jugend- und Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter der Universität Kassel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. die Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und Kinder- und Jugendforschung.

Tobias Burdukat

EMANZIPATORISCHE JUGENDARBEIT SPANNUNGS- FELD DER ENTWICKLUNG

Wenn man in der Jugendarbeit tätig ist stolpert man zwangsläufig über den Begriff der Emanzipation, dabei ist oft die vollumfängliche Bedeutung von Emanzipation unklar und es folgt eine Gleichsetzung mit der Partizipation, der Beteiligung und in Bezug auf Jugend fällt sogar eine Gleichsetzung mit der Integration auf. Doch wo entspringen diese Missverständnisse, wo könnten ihre Ursprünge und folglich damit verbunden auch die Überwindung dieser teilweise falschen Begriffsverwendungen liegen?

In der Pre-Pandemie Phase konnte ich in Grimma die Konzeption der emanzipatorischen Jugendarbeit „Dorf der Jugend“ entwickeln¹. Dabei entstand eine Vielzahl von Fragen und vor allem Widersprüche zwischen Sozialer Arbeit und Jugendarbeit. Ich fing an, die Kompatibilität von emanzipatorischer Jugendarbeit mit der Sozialgesetzgebung, Förderprogrammen und ganz besonders mit dem real existierenden Bild und den damit verbundenen Vorstellungen von Jugendarbeit zu hinterfragen. Tatsächlich kam mir dabei die Corona Pandemie zu Gute, denn so hatte ich ausreichend Zeit im Rahmen eines Masterstudiums zu versuchen diese Fragen theoretisch zu betrachten. Im Rahmen der abschließenden Masterarbeit wollte ich klären was denn Jugendarbeit überhaupt ist. Es finden dazu immerhin Fachtage statt, in denen Wissenschaftler*innen intern (ohne Beteiligung von Praktiker*innen) versuchen die Frage: „Was ist

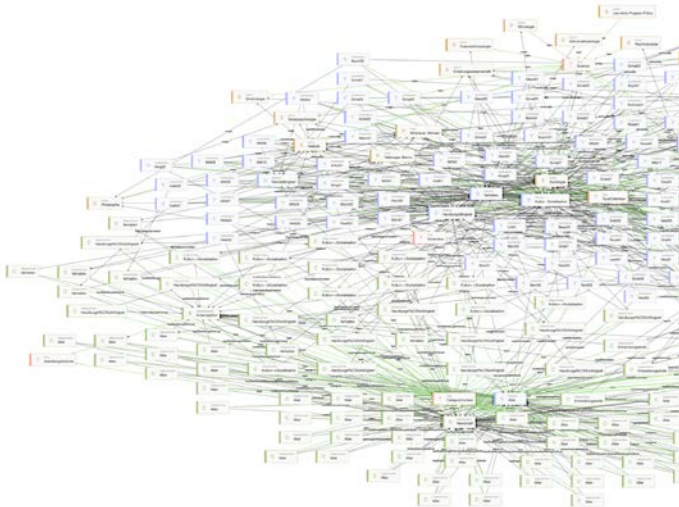
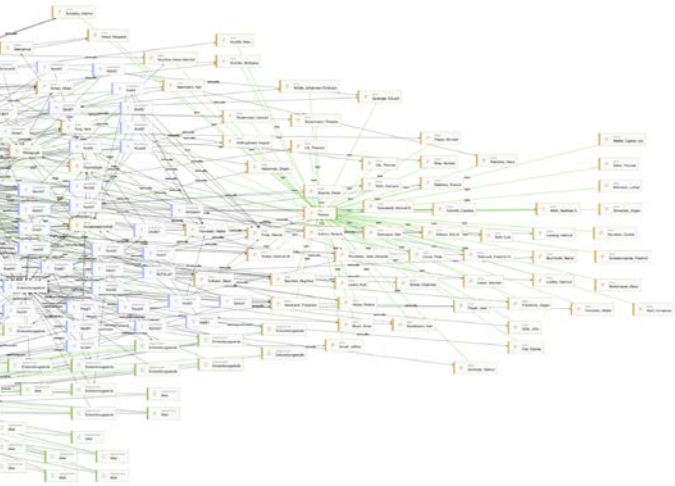


Abbildung 1: Graph „Jugend“ gesamt

Jugendarbeit?" zu beantworten. Ich wollte nun herausfinden was eine praktikable und vor allem Theorie basierte Jugendarbeit, aus Sicht der Praxis, sein kann und wo es zwischen all den Konzepten und Ideen zu Jugendarbeit einen verbindenden und gemeinsamen Nenner gibt. Dieser gemeinsame Nenner wäre eine Orientierungshilfe gewesen um endlich die Frage beantworten zu können was Jugendarbeit wirklich ist und vor allem wie Jugendarbeit und Emanzipation zusammen passen. Bisher bin ich bis an diesen Punkt noch gar nicht gekommen, denn ich war von Beginn der Literaturrecherche mit einer Flut der unterschiedlichsten Beschreibungen und Bildern von Jugend konfrontiert, die sich teilweise fundamental unterscheiden und



vollkommen unterschiedliche Schlussfolgerungen für die praktische Arbeit ermöglichen. Es ist also dabei heraus gekommen, dass die Frage gar nicht beantwortet werden kann, da die Frage „Was ist Jugend?“ gar nicht so einfach wissenschaftlich korrekt zu beantworten ist. Anders gesagt dies noch nicht passiert ist, bzw. es keinen wissenschaftlichen Konsens oder einen theoretischen Strang zu einer Definition von Jugend gibt.

Mindestens seit den 1970er Jahren beginnen Bücher, Sammelbände oder Studien die sich mit Jugend beschäftigen mit diesem oder einem sehr ähnlichen Satz: „Jugend als Phase im Lebenslauf, oder Lebensphase, hat sich in den letzten Jahr-

zehnten tiefgreifend verändert.“ Danach führen die jeweiligen Autor*innen dann immer wieder neu aus, welche Veränderungen sie festgestellt haben und wie sich Jugend, ihrer Ansicht nach, verändert hat. Doch ist dies tatsächlich immer wieder eine neue Veränderung, oder einfach nur eine Reaktion auf die Veränderung unserer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, bzw. der real existierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der sich unsere Gesellschaft und damit auch Jugend entwickelt.

Jugendarbeit kann demnach, je nach Lesart und Beschreibung von Jugend, alles Mögliche sein und dies eröffnet einen gefährlichen Spielraum für die Deutungshoheit von Einzelnen. Bereits 1927 schrieb Theodor Litt zu dieser gefährlichen Deutungshoheit: „Je mehr die Objektbetrachtung die Oberhand gewinnt, um so sicherer geht der erzieherische Wille in jene pseudopädagogische Herrschsucht über, der es nur darauf ankommt, am Zögling bestimmte, aus welchen Gründen auch immer, erwünschte Wirkungen hervorzubringen.“ (Litt 1967) Da diese Deutungshoheit in einem wissenschaftlichen Rahmen ausgeübt wird, entstehen Deutungscommunitys die den Anspruch erheben Jugendarbeit erklären zu können. Dies führt dann zwangsläufig zu einem nur sehr schwer zugänglichen Theorie-Praxis Diskurs, welcher ja vielerorts gefordert und auch angestrebt wird. Ein weiteres Phänomen ist, dass bereits Anfang der 00er Jahre von einer Krise in der Jugendarbeit gesprochen wird und wir versuchen mit immer neuen Ideen und Konzepten dieser Krise zu begegnen. Eine eindeutige Erklärung, was genau diese Krise ausmacht, lies sich nicht finden. Ein möglicher Erklärungsansatz wurde von Werner Thole und Jens Pothmann entwickelt, die die Frage aufwerfen ob ein abgeschlossenes Studium der Sozialen Arbeit, also eine formale Qualifizierung auch ein Nach-

weis für die fachliche Eignung im Arbeitsfeld der Jugendarbeit darstellen (vgl. Thole und Pothmann 2013, S. 567). Es ist darüber hinaus festzustellen, dass sich jede Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit irgendwie anders damit auseinandersetzt und somit auch die unterschiedlichsten Antworten geliefert werden. Ein gemeinsamer Nenner findet sich auch hier nur sehr, sehr schwer und für Praktiker*innen wahrscheinlich gar nicht, denn die Materie und besonders die Veröffentlichungsstrategie ist so unübersichtlich, dass man kaum noch den Überblick behalten kann.

Um zu erläutern was emanzipatorische Jugendarbeit ist, was die Krise der Jugendarbeit sein kann, was das Spannungsfeld der Entwicklung ausmacht, wie sich der Widerspruch zwischen Herrschaft und Emanzipation zeigt und vor allem was eine Antwort auf die Frage „Was ist Jugendarbeit“ wäre, bedarf es einer Definition von Jugend, die all diesen Überlegungen zugrunde liegt und nicht für jeden Erklärungsansatz neu, individuell und anders entwickelt wird.

Aktuell wird einfach immer eine neue Beschreibung geschrieben, welche dann die Grundlage für das jeweilige Konzept, die jeweilige Idee von Jugendarbeit oder aber auch der jeweilige Grund für eine Auftragsstudie ist. So finden wir uns heute in einer Situation in der ich aus 174 unterschiedlichen Beschreibungen von Jugend, aus insgesamt 14 Bezugswissenschaften und Gesetzen und nationalen Programmen, insgesamt 302 unterschiedliche Sinnzusammenhänge herausfiltern konnte, die durch die Zuhilfenahme von 6 Kategorien – Alter – Entwicklungsstufe – Rechtsfähigkeit – Verhalten – Handlungsfähigkeit – Kultur/Sozialisation – ausgewertet wurden. Die Auswertung fand mit einer eigens dafür entwickelten Methode, gemäß der

Graphentheorie orientiert an den auf Talcot Parsons aufbauenden Überlegungen von Harrison White und Norbert Elias statt. Die Schwierigkeit bestand darin eine mathematische Theorie für eine Sozialwissenschaftliche Analyse zugänglich zu machen (vgl. Burdukat 2022, S. 23ff). Die entwickelte Definition von Jugend stellt das Ergebnis des bisherigen Datenbestandes dar und kann sich verändern wenn aus weiteren Bezugswissenschaften, gesetzlichen Regelungen oder der Praxis Daten hinzukommen. Es kann dadurch ein kontinuierliches theoretisches und erkenntnisleitendes Arbeiten ermöglicht werden, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr möglich war. Hartmut GRIESE beschrieb die Theoriebildung zu Jugend bereits 1987, aufgrund einer „[...]Flut 'jugendthematischer Publikationen'“ als nicht mehr überschaubar und aufarbeitbar (vgl. GRIESE 1987, S. 223) und bezeichnete den theoretischen Ertrag als mager und unspezifisch. Eine Darstellung der bisher verwendeten Beschreibungen von Jugend als Graph, drückt bereits visuell das bisher entstandene Wirr War zu Jugend aus (vgl. Abbildung 1) mit dem wir konfrontiert sind wenn wir uns mit Jugend und Jugendarbeit beschäftigen.

Die entstandenen Sinnzusammenhänge wurden noch mit einer Identität² versehen, um heraus zu finden ob sich die jeweilige Beschreibung eher im Sinne der Herrschaft oder der Emanzipation zeigt. Emanzipation bedeutet für Jugend in erster Linie den natürlichen Ablösungsprozess vom Elternhaus zu durchlaufen, weshalb der Jugend ein natürlicher und immer wiederkehrender Emanzipationsprozess innewohnt. Dieser natürliche Prozess ist damit mehr als die Beschreibung einer, zum Gegenstand von Sozialer Arbeit gewordenen, Lebensphase. Er ist im Sinne von Jacques Rancière die ständige Verifizierung von Gleichheit, der die Grenze der bisherigen Gleich-

heit immer wieder neu definiert und aushandelt (Jacques Rancière in Genel und Deranty 2021, S. 122).

Dieses durchaus in Abbildung 1 sichtbare Wirr War machte es notwendig die Analysemethode zu entwickeln welche uns für eine Jugendarbeit im Sinne einer Emanzipation wieder etwas Struktur zurückgibt. Die Notwendigkeit der Struktur ergibt sich zusätzlich aus den vielfältigen Fragestellungen mit denen umgegangen werden muss und aus den Besonderheiten des Deutschen Wohlfahrtsstaates. Dies wird notwendig da wir Jugendarbeit national beschreiben wollen, Jugend aber global existiert, woraus sich schließen lässt das Emanzipation und Alltag und damit der Widerspruch zwischen Herrschaft und Emanzipation und somit auch Jugendarbeit nicht global gleich zu betrachten ist. Jugend hingegen braucht eine globale Beschreibung, denn wir leben in einer globalisierten Welt. Daraus lassen sich dann entsprechend der nationalen Gegebenheiten Rückschlüsse auf die Jugendarbeit ziehen.

Katia Genel und Jean-Philippe Deranty kommen bei einer Gegenüberstellung der Ideen von Honneth und Rancière zu dem Schluss, dass wir uns der Ungleichheiten des wissenschaftlichen Diskurses entledigen müssen (vgl. ebd., S. 130). Wir, das meint die, die sich mit Jugend und Jugendarbeit auseinandersetzen. Wir müssen uns frei machen davon, dass sich sämtliche Bezugswissenschaften und im Besonderen die Soziale Arbeit sich unserer Schilderungen und Erzählungen bemächtigen und uns die Kompetenz absprechen Jugend und Jugendarbeit beschreiben und definieren zu können. Sie versagen uns damit Teil des Diskurses zu sein, weil wir nicht Teil ihrer Profession sind. D.h. wir müssen diese Ungleichheit brechen und sie mit einer Definition von Jugend konfrontieren welche wir für Jugend und

vor allem emanzipatorisch, entwickelt haben. Wir müssen also die natürliche Ordnung durchbrechen und genau wie Jugend die Gleichheitsfrage stellen. Wenn wir als Jugendarbeiter*innen, Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation machen möchten, gehört dazu ein Emanzipationsprozess von Sozialer Arbeit und den Bezugswissenschaften. Ich schlage deshalb folgende Definition von Jugend für den wissenschaftlichen Diskurs, als Jugendarbeiter vor:

„Die Jugend ist eine Form der Vergesellschaftung und der Bewältigung von individuellen und sozialen Konflikten. Sie beginnt aufgrund biologischer und psychischer Veränderungsprozesse im menschlichen Körper im Anschluss an die Kindheit und endet mit der Integration in die Gesellschaft der Erwachsenen. Die Integration zeichnet sich aus durch eine Akzeptanz der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse und den damit verbundenen Konflikten. Jugend wird sichtbar durch verschiedenste Verhaltensweisen, die innen liegende und noch unbekannte Bedürfnisse nach außen kommunizieren. Diese Verhaltensreaktionen sind in den ersten Jahren nach der Kindheit besonders stark ausgeprägt und erfüllen den Zweck der Abgrenzung gegenüber der Gesellschaft der Erwachsenen. Gleichzeitig repräsentieren sie individuelle und soziale Konflikte, welche in diesen ersten Jahren unbewusst gespürt und durch das Verhalten ausgedrückt werden. Sie ist gekennzeichnet durch das Erlangen von Handlungsfähigkeit und der damit einhergehenden selbstständigen Bewältigung der individuellen und sozialen Konflikte. Die Handlungsfähigkeit entsteht in Gemeinschaften von Menschen, welche sich in einer ähnlichen Lebensrealität und Lebenswelt befinden, sie wird dadurch zu einer kollektiven Bewältigungsstrategie. Diese Gemeinschaften können sich als kleine informelle Gruppen oder aber als globale

Bewegungen und (Sub)Kulturen mit einer besonderen Ästhetik und Sprache zeigen, über die sie mit der bereits vorhandenen und etablierten Gesellschaft kommunizieren. Ihr wesentliches Merkmal ist die Fähigkeit, Emanzipationsprozesse zu gestalten, aus denen sich Forderungen ergeben, die dazu dienen, Gleichheit zu verifizieren, um dadurch die bisherige Gleichheit der

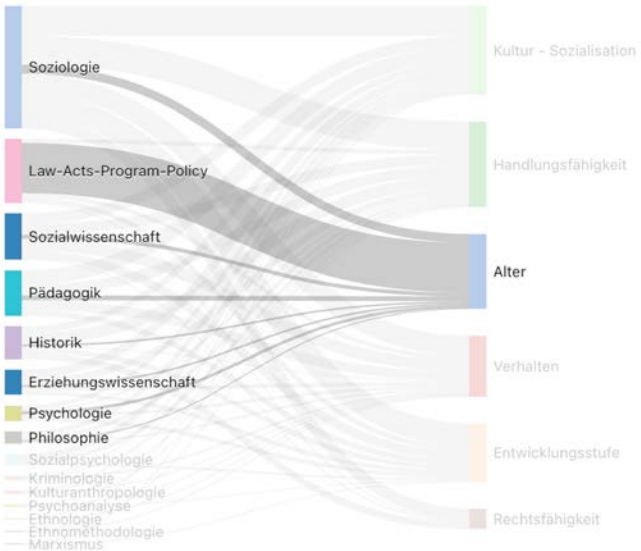


Abbildung 2: Verteilung Disziplin Alter

Erwachsenen zu erweitern. Durch die Fähigkeit, sich von den Erwachsenen zu emanzipieren, werden soziale Konflikte bewältigt und Gesellschaft neu gestaltet." (Burdukat 2022, S. 76f) Betrachtet man die Definition, spielen die Kategorien Alter und

Rechtsfähigkeit keinerlei Rolle mehr. Es wurde festgestellt, dass diese Kategorien sich nicht eignen um Jugend aus Jugend heraus und im Sinne der Emanzipation zu beschreiben. Sie sind teilweise völlig beliebig und willkürlich konstruiert. Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass die Kategorie des Alters hauptsächlich im Rahmen von Gesetzen und staatlichen Programmen eine Rolle spielt und teilweise ohne wissenschaftliche Grundlage festgelegt wurde (vgl. Abbildung 2).

Mit dem Anspruch eines vollständigen Überblicks betrachtet, muss man für die Altersdefinitionen innerhalb Europas feststellen, dass bei einer Analyse von 47 europäischen Mitgliedsländern plus Weißrussland von einem Beginn mit 0 Jahren und einem ca. Ende von Jugend mit 35 Jahren (vgl. Perovic 2016) keinerlei Einigkeit über eine sinnvolle Beschreibung von Jugend über das Alter besteht.

Bei den Beschreibungen von Entwicklungsstufen konnte festgestellt werden, dass diese völlig individuell zu betrachten sind. Einigkeit besteht jedoch in dem Grundsatz, dass Jugend irgendwann aufgrund von biologischen und psychischen Veränderungsprozessen beginnt. Ein eindeutiges Ende ließ sich nirgends feststellen. Wenn man Jugend als Form der Vergesellschaftung betrachtet, kann Jugend durchaus lebenslang existieren. Wenn sich 70 jährige Rentner*innen zusammen schließen und organisieren, also handlungsfähig werden, um sich dann gemeinsam bezahlbaren Wohnraum zu leisten und dies in eine politische Forderung umwandeln die auf die Gesellschaft Einfluss hat, dann erfüllen sie trotz ihres Alters die Wesensmerkmale von Jugend. Wenn hingegen 20 jährige die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen akzeptieren und ihr eigenes Leben den gesellschaftlichen Vorgaben anpassen, sich also in die be-

stehenden Verhältnisse integrieren und diesen unterordnen, somit auch keine Veränderung organisieren, dann findet auch keinerlei Emanzipation statt und diese 20-jährigen Menschen können als erwachsen bezeichnet werden. Es gilt für Jugend also im Wesentlichen das Prinzip Hoffnung nach Ernst Bloch.

Doch was bedeutet dies nun für die Theorie und Praxis von Jugendarbeit?

Horst Kollan hat seine Bedürfnisorientierte Jugendarbeit als Sphäre beschrieben, „[...] welche sich nicht emanzipieren kann, ohne sich von allen übrigen Sphären der Gesellschaft zu emanzipieren.“ (Kollan 1980, S. 16) Das bedeutet unterm Strich: dass sich Jugendarbeit und eine sich entwickelnde Jugendarbeitstheorie von Sozialer Arbeit emanzipieren muss. Mit dieser Perspektive wird auch ein interdisziplinäres Arbeiten in Theorie und Praxis verbessert, denn eine Jugendarbeitstheorie muss emanzipatorisch ausgerichtet sein und nicht integrativ, wie es die Soziale Arbeit in ihren meisten Arbeitsfeldern ist. Roland Anhorn beschreibt dies „[...] als Moment der Diskontinuität, als eine – wenn auch zunächst nur gedankliche – „Unterbrechung“ in der Kontinuität einer eingespielten Praxis Sozialer Arbeit“ Die Unterbrechung und der Widerspruch sind „[...] auf eine grundsätzliche Problematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen gerichtet [...], d.h. auf gesellschaftlich erzeugte Unterdrückungs- Ausbeutungs- und Ausschließungsverhältnisse, auf ungerechtfertigte Beschränkungen kollektiver und individueller Selbstbestimmungsmöglichkeiten, auf Mechanismen der Disziplinierung und Normalisierung etc.“ (Anhorn u.a. 2012, S. 7) Dies meint zu allererst die Schärfung eines kritischen Blickes auf die bestehende Jugendarbeit, um dadurch Emanzipationsprozesse für Jugendarbeit und Jugend entstehen zu lassen.

Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation bedeutet also Methoden der Handlungsfähigkeit entwickeln, welche die Verhältnisse und Beschränkungen problematisieren und in den gesellschaftlichen Diskurs über Gleichheit und Gerechtigkeit einschreiben und immer wieder neu verhandeln. Dies muss Alltag – Praxis und Theorie von einer Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation sein.

Literatur

Anhorn, Roland u. a. (2012). „Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit“. In: Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Hrsg. von Roland Anhorn u. a. Bd. 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1 –23.

Burdukat, Tobias (2022). „Herrschaft vs. Emanzipation: Raubt die Theorielosigkeit von Jugendarbeit, im Kontext Sozialer Arbeit, ihr die Kraft?“ Masterarb. Leipzig.

Genel, Katia und Jean-Philippe Deranty, Hrsg. (2021). Axel Honneth – Jacques Rancière: Anerkennung oder Unvernehmen? 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Griese, Hartmut M. (1987). Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien: eine Einführung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Kollan, Horst (1980). Bedürfnisorientierte Jugendarbeit. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Litt, Theodor (1967). „Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers“. In: Führen oder Wachsenlassen. 13. Auflage. Stuttgart: Klett, S. 110 –113.

Perovic, Bojana (März 2016). Defining Youth in Contemporary National Legal and Policy Frameworks Across Europe. Techn. Ber. European Commission and the Council of Europe.

Thole, Werner und Jens Pothmann (2013). „Die MitarbeiterInnen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. In: Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Hrsg. von Ulrich Deinert und Benedikt Sturzenhecker. 4., überarbeitete und aktualisierte

Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
Kap. 67, S. 559 –579.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Graph „Jugend“ gesamt

Abbildung 2:Verteilung Disziplin Alter

Autor: Tobias Burdukat ist Sozialarbeiter und war bis 2019 Initiator und Projektverantwortlicher für das „Dorf der Jugend“ in Grimma. Zudem hat er verschiedene Lehraufträge für Jugend- oder Sozialarbeit an der HS Mittweida und TH Nürnberg.

IMPRESSUM

Abschlussdokumentation des Projekts „MUT-Interventionen. Vielfalt. Lokal. Stärken.“

Herausgeber

AGJF Sachsen e.V.
Neefestr. 82
09119 Chemnitz



Redaktion

Kai Dietrich, Romy Nowak, Nils Schuhmacher &
Markus Weidmüller

Erscheinungsjahr

2023 (Redaktionsschluss: 12/2022)

Kontakt

T. 0371 - 5 33 64 24
mut@agjf-sachsen.de
mut.agjf-sachsen.de

Gestaltung

www.cmkey.de

Bildnachweis

Foto von Ravi Kant von Pexels
(www.pexels.com/de-de/foto/hande-mit-pulver-be-deckt-3915717/)

Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.

Gefördert durch



STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES
UND GESELLSCHAFTLICHEN
ZUSAMMENHALT



The logo features the letters 'MUT' in a large, bold, white sans-serif font. Below it, the tagline 'VIELFALT.LOKAL.STÄRKEN' is written in a smaller, white, all-caps sans-serif font. The text is centered within a circular graphic composed of two overlapping, semi-transparent orange rings.

MUT
VIELFALT.LOKAL.STÄRKEN

agjt Arbeitsgemeinschaft
Jugendfreizeitstätten
Sachsen e.V.