

Der 16. Kinder- und Jugendbericht.

Eine Analyse.

Verfasst von: Veronika Annick Pelz

TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Studiengang: Soziale Arbeit

Köln, im März 2021

Bachelor-Thesis (B.A.)

Zitation: Pelz, Veronika (2021): Der 16. Kinder- und Jugendbericht. Eine Analyse. In:
Abschlussarbeiten im Kontext der Handlungsfelder Nonformaler Bildung.
Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
Einleitung	4
1. Der 16. Kinder- und Jugendbericht.....	6
1.1. Gesetzliche Grundlage	6
1.2. Folgende Begriffsverwendungen	6
2. Inhalt und Aufbau des 16. Kinder- und Jugendberichtes.....	7
2.1. Berichtsteil.....	7
2.1.1. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen.....	7
2.1.2. Politische Bildung.....	8
2.1.3. Familie	11
2.1.4. Kindertagesbetreuung	11
2.1.5. Schule.....	12
2.1.6. Berufliche Bildung	12
2.1.7. Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen	13
2.1.8. Medien/Digitale Welten.....	14
2.1.9. Kinder- und Jugendarbeit	15
2.1.10. Parteinahе Jugendbildung	16
2.1.11. Hochschule.....	17
2.1.12. Freiwilligendienste	18
2.1.13. Bundeswehr.....	18
2.1.14. Unterschätzte Räume politischer Bildung.....	19
3. Zentrale Prinzipien, Perspektiven und Handlungsempfehlungen	20
4. Stellungnahme	22
5. Zentrale Autor*innen und Studien.....	27
6. (In-) Konsistenz der Begriffsverwendung.....	29
6.1. Demokratische Bildung.....	29
6.2. Politische/politische Bildung.....	31
6.3. Demokratiebildung.....	32
6.4. Demokratiepädagogik.....	33
6.5. Politische Jugendbildung	34
6.6. Politikunterricht	35
6.7. Politische Sozialisation	36
6.8. Zwischenfazit zur Begriffsverwendung.....	36
7. Politische Bildung und Soziale Arbeit	39
7.1. Politische Bildung	39
7.2. Soziale Arbeit	40
7.2.1. Soziale Arbeit im Bericht	42

7.3. Das Verhältnis politischer Bildung und Sozialer Arbeit	43
7.4. Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit	44
7.4.1. Politische Jugendbildung	46
8. Fazit	49
Literaturverzeichnis	51

Abkürzungsverzeichnis

BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
bap	Bundesausschuss politische Bildung e. V.
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GEMINI	Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung
IFSW	International federation of social workers
KJP	Kinder- und Jugendplan des Bundes
KMK	Kultusministerkonferenz
LSBTTIQ*	Lesbische, schwule, bisexuelle, Trans, transsexuelle, inter-sexuelle und queere Menschen und Menschen, die ihre Geschlechtsidentität nicht an einem Begriff festmachen möchten
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
TH	Technische Hochschule
UN	United Nations (dt.: Vereinte Nationen)
VJM	Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund

Einleitung

Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht auf politische Bildung. Dieser Überzeugung ist auch der 16. Kinder- und Jugendbericht. Das Verständnis leitet sich ab aus § 1 des achten Sozialgesetzbuches, nachdem alle jungen Menschen ein Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung sowie auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit haben (vgl. § 1 Abs. 1 SGB VIII). Außerdem muss Demokratie ein Leben lang neu erlernt und gelebt werden (vgl. Negt, 2010) und hiermit kann gar nicht früh genug begonnen werden. Politische Bildung muss somit eigentlich als selbstverständliche Daueraufgabe gesehen werden, findet seit einiger Zeit aber auch wieder hinsichtlich öffentlichkeitswirksamer Thematiken Beachtung – Stichwort: Rechtsruck, Migration, Klimawandel, etc. Hier könnte argumentiert werden: „die politische Bildung ist keine gesellschaftspolitische Feuerwehr. Sie löst keine Probleme, sondern macht sie lediglich in Bildungsprozessen sichtbar und verhandelbar und ist deshalb auch nicht nur in gesellschaftlichen Problemlagen relevant“ (siehe 16. Kinder- und Jugendbericht 2020, S. 72). Dennoch hat diese neue Aufmerksamkeit dazu geführt, dass die Thematiken Demokratie und politische Bildung im Kindes- und Jugendalter zum zentralen Inhalt des neuen Kinder- und Jugendberichtes erklärt werden und die Jugendberichtskommission somit nicht nur die Möglichkeit erhält, die politische Bildung in ihrer Gesamtheit darzulegen, sondern auch auf solche Problematiken hinzuweisen.

In der Sozialen Arbeit erfährt die politische Bildung oftmals noch zu wenig Beachtung. So wird beispielsweise im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit die Diskussion um den politischen Auftrag zwar thematisiert, Politik ansonsten jedoch eher hinsichtlich der Sozial- und Kommunalpolitik bearbeitet. Nur durch die von politischem Interesse geleitete Modulwahl und eine entsprechende, leider nicht an allen Lehrstandorten gegebene Auswahlmöglichkeit, ist es als angehende*r Sozialpädagog*in möglich mit der politischen Bildung in Kontakt zu kommen. Hiermit steigt die Wahrnehmung für politische Fragestellungen und das Bedürfnis, diese im Rahmen der zukünftigen Profession behandeln zu können. Andersherum hat auch die politische Bildung gegenüber der Sozialen Arbeit Vorurteile und schenkt ihr wenig Beachtung. Die Veröffentlichung des 16. Kinder- und Jugendberichtes im November 2020 könnte eine Möglichkeit der Verständigung sein.

Die vorliegende Arbeit analysiert den 16. Kinder- und Jugendbericht und nutzt diesen auch als Primärquelle. Der Bericht wird dahingehend untersucht, in welcher Form sich das dargelegte Begriffsverständnis von politischer Bildung in der Verwendung der Kommission zeigt. Hierfür vorbereitend wird im ersten Teil zunächst der Bericht in seiner Gänze nachvollzogen. Nachdem seine gesetzliche Grundlage geklärt wurde, wird der inhaltliche Aufbau beschrieben sowie die Prinzipien, Perspektiven und Handlungsempfehlungen der Berichtskommission. Auch wird die Stellungnahme der Bundesregierung nachgezeichnet, um einen Einblick in ihre

Positionierung zum 16. Kinder- und Jugendbericht zu erlangen. Im Zuge dessen werden außerdem zentrale Literaturbezüge und Studien dargelegt, um einen ersten Überblick über die Heterogenität der Bezüge und Konzepte festzustellen. Dieser erste Teil gibt dadurch einen Gesamtüberblick über den Bericht und stellt heraus, wie das Feld der politischen Bildung dargestellt wird, auf welche Autor*innen und welche Theorien Bezug genommen wird, welche Thematiken und Prinzipien den gesamten Bericht bestimmen und wie es um das Begriffsverständnis der politischen Bildung steht.

Aus den Erkenntnissen des ersten Teils wird geschlussfolgert, dass durch die heterogenen Bezugspunkte auch entsprechend unterschiedliche Perspektiven und Begriffsverständnisse in den Bericht einfließen und dadurch eine teilweise inkonsistente Begriffsverwendung zu erkennen ist. Es wird vermutet, dass eine eindeutigere Verwendung der politischen Bildung als anerkanntes Konzept möglich wäre, wenn es zur Umsetzung von Handlungsempfehlungen des 16. Kinder- und Jugendberichtes, wie bspw. der Vernetzung, der Entwicklung gemeinsamer Standards und/oder einer entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte kommen würde. Eine wichtige Rolle kann hier die Soziale Arbeit einnehmen. Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit untersucht somit, inwieweit sich das Professionsverständnis der Sozialen Arbeit mit dem Verständnis des Berichtes von politischer Bildung überschneidet und wie sie sich zueinander verhalten. Dabei wird ein vertiefender Blick auf die politische Jugendbildung gelegt, welche als Bindeglied der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung gesehen werden kann. Abschließend werden die Erkenntnisse dieser Arbeit im Fazit diskutiert, offene Fragen dargelegt und ein Ausblick aufgezeigt.

1. Der 16. Kinder- und Jugendbericht

Der 16. Kinder- und Jugendbericht wurde am 11. November 2020 von Bundesjugendministerin Franziska Giffey vorgestellt und ist somit der aktuellste. Mit dem Titel „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ wird der inhaltliche Schwerpunkt erstmals auf die politische Bildung gelegt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (im Weiteren: BMFSFJ), 2020).

1.1. Gesetzliche Grundlage

Die Regelungen rund um den Kinder- und Jugendbericht sind im achten Sozialgesetzbuch (im Weiteren SGB VIII) gesetzlich verankert. Laut § 84 ist es einmal in der Legislaturperiode, und somit alle vier Jahre, die Aufgabe der Bundesregierung, dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat einen „Jugendbericht [...] über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe [...]“ (siehe § 84 SGB VIII) vorzulegen. Dieser soll eine Bestandsaufnahme und Analyse sowie Entwicklungsvorschläge für die Jugendhilfe beinhalten. Erstmals geschah dies 1965. Ein Bericht über die gesamte Situation der Jugendhilfe soll alle drei Jahre erfolgen und ist zuletzt 2013 in Form des 14. Kinder- und Jugendberichts erschienen. Mit der Erstellung des Berichtes wird eine „Jugendberichtscommission“ (ebd.) mit mindestens sieben Sachverständigen beauftragt. Der Kinder- und Jugendbericht soll außerdem eine Stellungnahme der Bundesregierung zu den „[...] von ihr für notwendig gehaltenen Folgerungen [...]“ (ebd.) beinhalten. Mit der Vorlage des 16. Kinder- und Jugendberichtes unter dem Titel „Förderung demokratische Bildung im Kindes- und Jugendalter“ ist die Bundesregierung ihrer Verpflichtung gemäß § 84 des SGB VIII nachgekommen.

1.2. Folgende Begriffsverwendungen

Die Bezeichnung „16. Kinder- und Jugendbericht“ wird in der vorliegenden Arbeit zur Vereinfachung mit „Bericht“ oder „Kinder- und Jugendbericht“ abgekürzt. Handelt es sich um einen der anderen Kinder- und Jugendberichte, wird dies explizit gekennzeichnet. Die „Jugendberichtscommission“ wird ebenfalls abgekürzt und es wird der Begriff „Kommission“ oder „Berichtskommission“ verwendet. Die Bundesregierung ist, obwohl sie den Bericht in Auftrag gegeben hat, nicht mit der Kommission gleichzusetzen. Ihre Position wird in der Stellungnahme deutlich. In der vorliegenden Arbeit wird durchgängig der Begriff „politische Bildung“ verwendet, auch wenn im Bericht der Gebrauch zwischen verschiedenen Begrifflichkeiten (Demokratiebildung, demokratische Bildung, etc.) variiert. Dies geschieht mit Bezug auf die Arbeitsdefinition des Berichtes: „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (siehe Bericht, Kapitel 2.3.2.). Eine nähere Betrachtung der Begriffsverwendungen findet unter Punkt 6 der vorliegenden Arbeit statt.

2. Inhalt und Aufbau des 16. Kinder- und Jugendberichtes

Der 16. Kinder- und Jugendbericht kann grob in drei Abschnitte unterteilt werden: den Berichtsteil (siehe Bericht, S. 85-502), den Empfehlungs- und Perspektiventeil (ebd. S. 503-571) und die Stellungnahme (ebd. S. 7-25). Auch wenn die Stellungnahme der Bundesregierung im Bericht an erster Stelle steht, wird hier zunächst auf die anderen zwei Teile eingegangen, um einen besseren inhaltlichen Überblick zu geben.

2.1. Berichtsteil

Der Berichtsteil über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe bildet den Hauptteil des 16. Kinder- und Jugendberichtes und beginnt mit einem Einstieg, welcher aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und daraus resultierende Herausforderungen für die Demokratie beleuchtet. Anschließend daran wird das Verständnis der Kommission von politischer Bildung sowie die sozialen Räume politischer Bildung beschrieben.

2.1.1. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen

Der Berichtsteil startet mit einer Zeitdiagnose und Beschreibung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, aus denen sich Herausforderungen für die Demokratie ergeben. Diese Herausforderungen werden, unter Rückbezug auf *Naisbitt*, als gesellschaftspolitische „Megatrends“ (siehe Naisbitt, 1982) bezeichnet und können einerseits zu antidemokratischen Orientierungen und andererseits zu Forderungen nach der Ausweitung der Demokratie führen (vgl. Bericht, S. 85). Die aufgezeigten Megatrends, mit Fokus auf Kinder und Jugendliche, sind: die Ambivalenzen der Globalisierung, Klimawandel und Umweltzerstörung, die Bewältigung der Corona-Pandemie, Flucht und Migration, die Ambivalenzen der Digitalisierung, die Folgen des demografischen Wandels sowie Aufrüstung und Krieg(-sgefahr). Die Megatrends werden dahingehend verhandelt, welchen Einfluss sie im Hinblick auf die Demokratie haben. Bei der Globalisierung fallen Begriffe wie Weltwirtschaftskrise, europäische Schuldenkrise, Europaskepsis, Macht der Wirtschaftskonzerne oder soziale Ungleichheit (vgl. ebd., S. 86). Der Klimawandel hat nicht nur einen gefährlichen Einfluss auf die Umwelt, sondern die Debatte darum ruft auch Fake News, Klima- und Wissenschaftsskepsis oder Forderungen nach extremerem Handeln auf den Plan (vgl. ebd., S. 87). Auch die Corona-Pandemie bringt neben Herausforderungen für das sozioökonomische System und Diskussionen um die Werte der Demokratie einen „Stresstest für das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit“ (siehe ebd., S. 89) mit sich. Flucht und Migration werden vor dem Hintergrund des „Sommers der Migration“ (siehe ebd., S. 90) von 2015 beschrieben und bringen neben ehrenamtlichem Engagement jedoch auch nationale Abriegelung, Verschärfung des Asylrechts und Erstarkung des Rechtspopulismus

hervor (vgl. Bericht, S. 90). Neben der Ausweitung von Kommunikationsmöglichkeiten und Vernetzung stellt die Digitalisierung junge Menschen vor die Herausforderung einer unscharfen Trennung von virtuell und nichtvirtuell, oder wahr und falsch sowie vor Unsicherheiten in Bezug auf die Berufswahl durch eine Veränderung des Arbeitsmarktes (vgl. ebd., S. 91). Ebenso wird beschrieben, wie weitreichend die gesellschaftlichen und sozioökonomischen Folgen des demografischen Wandels für Kinder und Jugendliche sind, wenn es um die Finanzierbarkeit sozialstaatlicher Sicherungssysteme oder die politische Interessensvertretung der jungen Generation geht (vgl. ebd., S. 92). Anhand einiger Beispiele des Weltgeschehens (Krim-Annexion, Menschenrechtsverletzungen gegen die Uiguren, Ausstieg aus Atomabkommen der USA) wird im Bericht außerdem deutlich gemacht, dass die „[...] Frage nach Krieg und Frieden für junge Menschen heute wieder gegenwärtiger wird.“ (siehe ebd., S. 93). Anschließend konkretisiert die Kommission folgende antidemokratische Tendenzen in Deutschland: „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen“, „Krisenphänomene und Legitimationsprobleme repräsentativer Demokratie sowie Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts“ und „autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus, Islamismus“ (vgl. hierzu ebd., S. 93-106).

Die Berichtskommission stellt klar, dass diese Liste der Megatrends und der antidemokratischen Tendenzen „[...] weder den Anspruch auf Vollständigkeit [erhebt] noch als eine Auflistung des Schreckens verstanden werden [...]“ soll (siehe ebd., S. 105). Vielmehr soll sie für Verständnis sorgen und zu Lösungsstrategien anregen. Für die politische Bildung werden hieraus vielfältige Anknüpfungspunkte und Aufgabenbereiche herausgearbeitet: Junge Menschen streben nach Anerkennung, Teilhabe und Sinnstiftung und wollen ihre eigene Lebensgeschichte aktiv gestalten. Sie wollen ihren Einfluss auf das Politikgeschehen sehen und die Vorteile von gesellschaftlichem Zusammenhalt erkennen, um der Demokratie in Deutschland mehr abgewinnen zu können (vgl. ebd., S. 45f.). Die Kommission fasst die Megatrends und Krisenphänomene unter der Bezeichnung „Aufgabenportfolio für die heutige junge Generation“ (siehe ebd., S. 85) zusammen. Abschließend wird mit dem Verweis auf die *Fridays for Future* Bewegung deutlich gemacht, dass Krisen auch das Potenzial von positiven Gegenentwicklungen bestärken können.

2.1.2. Politische Bildung

Im 2. Kapitel macht sich die Kommission an die Begriffsklärung von Politik und Demokratie, bzw. von politischer Bildung und demokratischer Bildung. Sie möchte hier einen sinnvollen Bezug herstellen und das zentrale Konzept des Berichtsauftrags („demokratische Bildung“) klären. Hierfür nähert sie sich zunächst dem Adjektiv und legt bezüglich des Begriffs Politik folgende Definition fest: „Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die

Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt. Dass es im politischen Prozess dabei auch um den Gewinn und Erhalt von Macht geht, soll dabei ausdrücklich nicht ausgeblendet werden. Ebenso wie die Bestimmung dessen, was das Gemeinwohl sein soll, umstritten ist, ringen Akteurinnen und Akteure im politischen Prozess um die Durchsetzung ihrer Interessen. Politik bedeutet daher immer auch die Bearbeitung sozialer Konflikte.“ (siehe Bericht, S. 108)

Ihren Demokratiebegriff baut die Kommission bezogen auf *Merkel* auf einem „prozeduralen“ (siehe Merkel, 2016, S. 458f.) Verständnis von Demokratie auf und bezieht sich auf drei Dimensionen von Politik: polity (Form), politics (Prozess), policy (Inhalt) (vgl. Bericht, S.108). Ihr Verständnis von Demokratie ist ebenfalls dreidimensional: „Die formale Dimension der Demokratie umfasst die Art, wie allgemein verbindliche Regeln aus dem Konflikt verschiedener Interessen durch Partizipation, Repräsentation, den Wettbewerb verschiedener Konzepte und Diskursivität hergestellt, durchgesetzt und infrage gestellt werden. Die substantielle Dimension der Demokratie beschreibt den unhintergehbaren Kern und besteht in der Geltung fundamentaler Prinzipien wie Gleichheitsprinzip, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung (Machtbegrenzung) und Minderheitenschutz. Die prozesshafte Dimension bezeichnet die Tatsache, dass Demokratie in ihrer konkreten Erscheinungsform historisch geworden ist und immer neu ausgehandelt wird.“ (siehe ebd., S. 110)

Im nächsten Schritt nähert sich der Bericht dem Begriff Bildung und stellt hierfür einige Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede mit den ihr verwandten Begriffen Sozialisation und Erziehung dar. Bezogen auf *Grundmann* (2011) zeigt die Kommission, dass es sich immer um eine Form der „Aneignung“ (siehe Grundmann, S. 63, in: Bericht, S. 115) handelt. Die Sozialisation beschreibt die Gestaltung und Aneignung von Sozialbeziehungen und sozialem Handlungswissen, Bildung beschreibt die Kultivierung von Handlungswissen eines Individuums und Erziehung die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften durch Bezugspersonen (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf wendet sich der Bericht gegen ein enges Bildungsverständnis, welches von einer bloßen Wissensaneignung ausgeht, hin zu einem weiten, politisch, emanzipatorischen und subjektorientierten Bildungsverständnis, welches den Anspruch erhebt, „[...] soziale Normierungen, bestehende Ungleichheitsstrukturen und durch Sozialisation habituell verinnerlichte Zuschreibungen und Rollenerwartungen sichtbar zu machen und infrage zu stellen.“ (siehe Bericht, S. 117). Außerdem wird sich auf ein dreidimensionales Bildungsverständnis gestützt, welches zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterscheidet (hierzu ebd., S. 118f.). Es wird offengelegt, dass Bildung sich nicht freimachen kann von dem Spannungsverhältnis zwischen Persönlichkeitsbildung und Mündigkeit einerseits und Vergesellschaftung und Normierung andererseits.

Anschließend wird die Frage nach politischer oder demokratischer Bildung geklärt¹, welche sich aus dem Berichtsauftrag ergibt, da dort der Begriff der demokratischen und nicht der politischen Bildung verwendet wird. Zunächst wird deutlich gemacht, dass sich aus den anfangs beschriebenen Megatrends und Herausforderungen für die Demokratie auch eine Daueraufgabe für die demokratische bzw. politische Bildung ergibt. Hier wird sich auf *Negt* (2010) bezogen, demnach Demokratie ein Leben lang gelernt werden muss (vgl. Bericht, S. 118). Im Weiteren erkennt der Bericht die Verwendung von Begriffen wie Demokratiebildung und Demokratiepädagogik als Akzentsetzungen an, hält eine scharfe Abgrenzung jedoch nicht für zielführend und legt die Arbeitsdefinition „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (siehe ebd., S. 128) fest. Der Kinder- und Jugendbericht ist somit von einem Konzept geprägt, welches „[...] Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis von Bildung, Erziehung und Sozialisation versteht.“ (siehe ebd., S. 128).

Laut Kommission folgt die politische Bildung in ihrer normativen Orientierung drei zentralen Punkten: sie ist, angelehnt an *Besand/Jugel* (2015b), für alle Menschen und somit inklusiv orientiert, sie findet entlang des Beutelsbacher Konsens² von 1976 statt und folgt didaktischen Prinzipien wie Subjektorientierung³, exemplarischem Lernen, Problemorientierung, Kontroversität, Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung, wobei sich die Kommission auf *Sander* (2007) bezieht. Mit Bezug auf *Lösch* und *Thimmel* (2010) wird politische Bildung außerdem als *kritisch*⁴ beschrieben und somit um Fragen nach Macht und Herrschaft sowie Subjektivierung und politischer Emanzipation erweitert (vgl. Bericht, S. 120). Angelehnt an das dreidimensionale Politik- und Demokratieverständnis werden im Bericht (hierzu S. 130f.) drei Analyseschwerpunkte beschrieben, anhand derer der Bericht die sozialen Räume analysieren wird: Demokratie als Bildungsgegenstand (Inhalte politischer Bildung), als Bildungsstruktur (Art und Weise der Umsetzung) und als Erfahrung (Aneignungsperspektive der jungen Menschen).

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Schilderungen folgt im Bericht eine ausführliche Analyse der sozialen Räume, in denen politische Bildung stattfindet (Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, berufliche Bildung, soziale Protestbewegungen und Jugendkulturen, Medien, Kinder- und Jugendarbeit, parteinahe Jugendbildung, Hochschule, Freiwilligendienste, Bundeswehr sowie unterschätzte Räume politischer Bildung). Das Raumkonzept wird an *Löw* (2017) angelehnt, welche „die Konstitution von Raum selbst als soziale[n] Prozess“ (siehe Bericht, S. 67) versteht und somit nicht nur Orte, sondern auch

¹ Eine tiefergehende Analyse der Begriffsverwendungen findet unter Punkt 6. der vorliegenden Arbeit statt.

² Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, und Teilnehmer*innenorientierung. Siehe hierzu weiterführend: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (2016). Oder: Siegfried Frech/Dagmar Richter (2017).

³ Siehe hierzu: Scherr, Albert (2020): Subjekt- und Identitätsbildung.

⁴ Bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinterfragen. Siehe hierzu: Lösch/Thimmel (2010): Kritische politische Bildung

soziale Kontexte meint (vgl. ebd., S. 133). Der Bericht stützt sein Raumkonzept außerdem auf *Böhnisch* und *Münchmeier* (1990), die beschreiben, dass Kinder und Jugendliche sich nicht örtlich, sondern sozialräumlich orientieren. Die zuvor beschriebenen Konzeptionen („Bildung als Gegenstand, Struktur und Erfahrung“, „formale, substanzielle und prozesshafte Dimension von Demokratie“, „formale, non-formale und informelle Bildung“) nutzt die Kommission, um in der Raumanalyse Schwerpunkte zu setzen und ihr Struktur zu geben. Zum Ende jeder Raumanalyse werden Entwicklungsbedarfe und Empfehlungen aufgezeigt, die in der vorliegenden Arbeit unter Punkt 3. genauer betrachtet werden.

2.1.3. Familie

Familie wird im Bericht auf den Seiten 141-154 als Sozialraum dargestellt, den es nicht zu unterschätzen galt (Stichwort „politische Sozialisation“ nach *Grundmann*), auch wenn politische Bildung hier eher informell abläuft. Die Kommission betont, bezogen auf *Geißler* (1996), die schon frühe Entwicklung einer „Politischen Persönlichkeit“ (siehe S. 56) und beschreibt Familie als Bindungs- und Beziehungsraum, Interaktions- und Kommunikationsraum, Generationen-, Tradierungs- und Transmissionsraum sowie als Bildungsraum (vgl. Bericht, S. 144). Die wichtige Stellung der Familie als Knotenpunkt im Sozialisationsnetzwerk wird herausgearbeitet, wobei sie politische Bildung begünstigen und ebenso verhindern kann. Es wird kritisiert, dass Familie bezüglich Politik wissenschaftlich kaum im positiven Sinne betrachtet wird. Auch wenn der Bericht das Recht und die Pflicht der Eltern auf Erziehung anerkennt, fordert er mehr systematische Nutzung im Sinne der politischen Bildung.

2.1.4. Kindertagesbetreuung

In der Kindertagesbetreuung und der Kindertagespflege arbeitet der Bericht auf den Seiten 155-176 heraus, dass Demokratie als Bildungsgegenstand und somit das politische Interesse der Kinder nicht unterschätzt werden darf und erfahrbar gemacht werden muss. Im Mittelpunkt sieht die Kommission jedoch Demokratie als Erfahrung bzw. als Alltagspraxis. Außerdem steht für die Kommission zum einen die substanzielle Dimension von Demokratie im Vordergrund. Hieraus ergibt sich, dass Kinder den unhintergehbaren Kern von gesellschaftlichem Zusammenleben verinnerlichen sollen (besonders Gleichheit). Nötig ist hierfür die Fähigkeit eines systematischen Perspektivwechsels und das Erkennen von Grenzüberschreitungen. Zum anderen ist die formale Dimension von Demokratie relevant. Die Kinder sollen Selbstwirksamkeitserwartung erzeugen, in der Lage sein, allgemeinverbindliche Regeln herzustellen, durchzusetzen und infrage zu stellen sowie Diskursivität erfahren. Für die Kindertagesbetreuung werden die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte von Kindern als grundlegend angesehen (vgl. Bericht, S. 175). Als verantwortlich hierfür wird nicht nur

qualifiziertes Personal gesehen, auch die Verantwortung von Eltern, Trägern, Gemeinden, Ländern und Bund wird geklärt.

2.1.5. Schule

Der Schule (hierzu Bericht, S. 177-237) schreibt der Bericht eine zentrale Bedeutung in seinem Konzept politischer Bildung zu, da sie auf Grund der Schulpflicht alle jungen Menschen erreicht (vgl. ebd., S. 177). Zunächst wird Schule als sozialer Raum mit den vielfältigen von der Kultusministerkonferenz (im Weiteren KMK) festgelegten Zielen beschrieben. Es wird jedoch gezeigt, dass politische Bildung in den Landesverfassungen unterschiedlich verankert ist, da Bildung unter die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer fällt. Anschließend beschreibt die Berichtskommission folgende Entwicklungstrends und Herausforderungen für die Schule: Zunahme an Ganztagsangeboten (engt das Zeitfenster der Schule, als auch der außerschulischen Angebote ein, eröffnet aber neue Kooperationsmöglichkeiten), mehr und höhere Abschlüsse und Abschlussoptionen (somit mehr Möglichkeiten, politische Bildung umzusetzen), unterschiedliche regionale Entwicklungen (Differenzen zwischen strukturschwachen und -starken Regionen), Vermessung von Bildung (Stichwort PISA-Schock) (vgl. hierzu ebd., S. 180-185). Außerdem wird auf die Akteure im sozialen Raum eingegangen: Schüler*innen und Lehrkräfte sowie angrenzende und kooperierende Akteure. Der Bericht beschreibt Potenziale der politischen Bildung, arbeitet aber auch verhindernde und ausgrenzende Mechanismen heraus. Grundsätzlich wird politische Bildung in unterschiedlichen Formen gesehen: politische Bildung als 1. Unterrichtsfach (jedoch mit bisheriger Überrepräsentation der Wirtschaft und häufiger Entpolitisierung von Themen), 2. als Querschnittsaufgabe (wird von Fachkräften jedoch selten als diese angesehen), 3. als Bildungsprinzip (wird selten konsequent durchgeführt, obwohl Partizipationsgefühl mit dem Alter zunimmt) und 4. als Strukturprinzip (rechtlich verankert, aber häufiger Mangel an echter Mitbestimmung). Die Kernaufgabe sieht die Kommission darin, dass Schule sich in ihrer Gesamtheit als demokratische Schule verstehen muss (vgl. ebd., S. 236).

2.1.6. Berufliche Bildung

Die berufliche Bildung wird im 16. Kinder- und Jugendbericht auf den Seiten 239-266 beschrieben. Der Bericht unterteilt das berufliche Bildungssystem in drei Bereiche: das duale Ausbildungssystem (Berufsschule und Betrieb), das Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildungsgänge) und das Übergangssystem (Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr). Dort trifft eine außergewöhnlich anspruchsvolle, weil heterogene, Schülerschaft auf Lehrkräfte, die in diesem Bildungsbereich kaum Erfahrung hat. Mit Blick auf das Geschichtliche, beschreibt die Kommission das berufliche Bildungsverständnis, welches sich von der Integration der Bürger*innen in eine bestehende Ordnung wegentwickelt hat und

hin zu der Befähigung von mündigen und kritikfähigen Bürger*innen. Mit dem individualistisch-kritischen Ansatz des Soziologen *Beck* beschreibt der Bericht die politische Relevanz von beruflichem Handeln, da das Gesellschaftliche und das Berufliche gegenseitig auf sich einwirken (vgl. Bericht, S. 248). Grundsätzlich wird ein großes Potenzial politischer Bildung an beruflichen Schulen gesehen, in der Dimension Demokratie als Gegenstand jedoch, wird die Stundenausstattung als zu gering sowie in Konkurrenz zu ökonomischen und rechtlichen Inhalten gesehen und spielt in Prüfungen keine Rolle. Auch wird ein Mangel an qualitativen Unterrichtsmaterialien kritisiert. Die Wichtigkeit der Demokratie als Gegenstand wird ebenso in der betrieblichen Interessensvertretung sowie der politischen Bildungsarbeit der Gewerkschaften gesehen. Auch geht der Bericht auf die Demokratie als Struktur in allen drei Bereichen der beruflichen Ausbildung ein. In der Dimension Demokratie als Erfahrung wird die Wichtigkeit echter Partizipation in der Berufsschule herausgearbeitet. Das erfahrbare Konfliktpotenzial der heterogenen Schülerschaft und die Diskriminierungserfahrungen stoßen laut Bericht jedoch auf zurückhaltende Fachkräfte, da ihr berufliches Selbstverständnis in der Arbeit mit Erwachsenen nicht davon ausgeht, eine erzieherische Rolle einnehmen zu müssen (vgl. ebd., S. 261). Demokratie in einer Gewerkschaft zu erfahren birgt, der Kommission nach, zwar großes Potenzial, wird im Betrieb und in der Berufsschule jedoch nicht unbedingt begrüßt. Politische Bildung wird noch häufig relativiert.

2.1.7. Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen

Die politische Bildung im Raum von Protesten, sozialen Bewegungen und Jugendkulturen wird im Kinder- und Jugendbericht auf den Seiten 267-292 beschrieben. Die Kommission bezieht sich auf *Klein* (2003, S. 12), wenn sie beschreibt, dass Proteste und Soziale Bewegungen die Reflexion über die Gesellschaft und der Wunsch nach Veränderung verbindet, was eine automatische Verbindung zu Politik und Demokratie mit sich zieht (vgl. Bericht, S. 268). Soziale Bewegungen bieten eine Anregungs- und Ermöglichungsstruktur für politische Bildung, die von den jungen Menschen meist erst selbst geschaffen wird. Ob Proteste sich zu sozialen Bewegungen entwickeln wird unter Rückbezug auf *u. a. Rucht* (2005, S. 902) vor die Voraussetzung gestellt, über einen längeren Zeitraum und im Verbund verschiedener Akteure organisiert sein zu müssen (vgl. Bericht, S. 268).

Der Übergang zu Jugendkulturen wird als fließend beschrieben, wobei das Politische hier unterschwelliger gesehen wird (vgl. ebd., S. 269). Die Kommission bezieht sich auf die Expertise von *Schneider* und *Toyka-Seid* (2020), die unter Jugendkulturen einen Lebensstil fassen, mit dem sich junge Generationen von älteren abgrenzen und ihren Wunsch nach Freiheit zum Ausdruck bringen (vgl. Bericht, S. 267). Bezogen auf *Koltan* (2014, S. 62) beschreibt die Berichtskommission, dass Jugendkulturen bzw. Subkulturen durch äußere Merkmale (Sprache, Kleidung, Lebensstil) sowie durch gemeinsame Werte kulturelle

Zugehörigkeit und somit soziale Teilhabe ermöglichen (vgl. Bericht, S. 267). Die Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit werden als grundlegend beschrieben und werden durch informelle, selbstgestaltete Bildungsprozesse (geprägt von Aneignung und Erfahrung von Wissen, Selbstwirksamkeit, Solidarität, Organisation) begleitet. Demokratie als Gegenstand, Struktur und Erfahrung werden vom Bericht anschließend anhand der Jugendkultur *HipHop* und LSBTTIQ*-Bewegungskontexten, sowie dem Jugendprotest *Fridays for Future* und politischen Netz-Aktivitäten veranschaulicht. Dass solchen Bewegungen immer auch die Gefahr einer Radikalisierung innewohnt, arbeitet die Kommission am Beispiel der neuen rechten Bewegung, der *Identitären Bewegung*, heraus.

2.1.8. Medien/Digitale Welten

Der 16. Kinder- und Jugendbericht nähert sich auf den Seiten 293-328 dem Thema Medien und digitale Welten, indem sie zunächst als Bildungsraum betrachtet werden. Es wird das Nutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen und ihre Vernachlässigung durch öffentlich-rechtliche Medien beschrieben. Die schnelle Veränderung der digitalen Lebenswelten und der Medienstruktur sowie -rezeption, kann zur Erweiterung demokratischer Organisationen führen, aber ebenso Filterblasen und eine vom Algorithmus gesteuerte Datenökonomie oder rassistische Ideologien fördern. Die Kommission beschreibt eine insgesamt „hybride und dilemmatische Gemengelage für die politische Bildung“ (siehe Bericht, S. 296), da sie Kritik an den Medien üben muss, die sie gleichzeitig nutzt. Andere Herausforderungen werden in der Durchlässigkeit von Fiktionalität und Realität, Entertainment und Bildung, Öffentlichkeit und Privatheit gesehen. Als Ziel politischer Bildung wird Urteils- und Handlungsfähigkeit, Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen und die Befähigung zur demokratischen Selbstbestimmung in einer digitalisierten Lebenswelt genannt. Auf formeller Bildungsebene wird verdeutlicht, dass die digitale Lebenswelt gesellschaftliche Strukturen produziert und ebenso reproduziert, weshalb sie beispielsweise die Schule in der Verantwortung für curricular festgeschriebene Medienkompetenz (und somit digitale Mündigkeit) sieht. Auf der non-formalen Ebene wird auf die neuen und vielversprechenden Projektformate der außerschulischen Jugendbildung hingewiesen, die jedoch von Schulseite zu selten wahrgenommen oder kompetent umgesetzt werden. Auf informeller Bildungsebene werden die Potenziale zu Selbstwirksamkeit benannt und die Wichtigkeit von Multiplikator*innen wie Influencer*innen (auf Youtube, Instagram, etc.). Neue Rechtsfragen (Persönlichkeitsrecht, Datenschutz und Urheberrecht) und der Jugendmedienschutz werden abschließend ebenso betrachtet. Zusammengefasst beschreibt der Bericht Medien als für junge Menschen hoch relevant und mit großem Potenzial für die politische Bildung, jedoch als noch zu oft mit Skepsis und dem Mangel an Kompetenz innerhalb der pädagogischen Praxis konfrontiert. Die

Kommission spricht sich dafür aus, dass politische Bildung immer auch kritische politische Medienbildung ist (vgl. Bericht, S. 319).

2.1.9. Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit als Raum politischer Bildung wird im 16. Kinder- und Jugendbericht auf den Seiten 329-414 verhandelt. Die grundlegenden Prinzipien des breiten Feldes der Kinder- und Jugendarbeit sind laut Bericht Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, die Arbeit als jugendpolitischer Raum und Akteur sowie die Pluralität der Träger (vgl. Bericht, S. 330-232). Politische Bildung wird hier zum einen als Grundsatzaufgabe bzw. Dauerthema gesehen, zum anderen auf Ebene der Demokratie als Gegenstand als das spezialisierte Handlungsfeld „politische Jugendbildung⁵“ (wie auch beispielsweise die kulturelle, sportliche und internationale Bildung). Der Bericht widmet sich drei Formen von Kinder- und Jugendarbeit als Räume der politischen Bildung: 1. der konzeptionell geplanten politischen Kinder- und Jugendbildung, 2. den Jugendverbänden, -gruppen und Initiativen und 3. der offenen Kinder- und Jugendarbeit und aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit.

Auf Grundlage einer Studie von *Becker* (2020) wird unter Punkt 10.2. im Bericht gezeigt, dass die bewusst arrangierte politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit in drei Teilräume unterteilt werden kann: 1. die konzeptionell geplante (themenbezogene) politische Bildung, 2. die situativ anlassbezogene politische Bildung und 3. die demokratisch bildenden Situationen, die von der Struktur der Einrichtungen und ihrer Angebote bedingt werden (vgl. hierzu Bericht, S. 332f.). Diese finden statt in der internationalen Jugendarbeit, kulturellen Kinder- und Jugendbildung, im Sport, der Jugendverbandsarbeit und der Jugendsozialarbeit, wobei der Mangel an Kommunikation und Kooperation untereinander kritisiert wird. Die konzeptionell geplante politische Bildung versucht die Interessen der Jugendlichen zu erkennen, dort anzuknüpfen und anhand dessen Demokratie kritisch zu betrachten und als gestaltbar zu veranschaulichen. Die Angebote unterscheiden sich durch rechtliche Bezüge, die finanzielle und förderpolitische Rahmung, das Politikfeld, die pädagogischen Arrangements und programmatischen Ziele und Orte, wobei sich die Kommission erneut auf *Becker* (2020) bezieht. Es werden die Entwicklung der Trägervielfalt, das Selbstverständnis der Fachkräfte sowie das Spannungsfeld zwischen Prävention und den Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit diskutiert. Außerdem werden die Zielgruppen, ihr Zugang und ihre Gestaltungsmöglichkeiten untersucht. Bezogen auf *Becker* (2013) und *Hafeneger* (2018) wird der Mangel an empirischer Forschung zu den Wirkungen non-formaler politischer Lernprozesse herausgestellt (vgl. Bericht, S. 252). Vor dem Hintergrund einer

⁵ Siehe hierzu weiterführend beispielsweise: Benno Hafenecker, 2020: Politische Jugendbildung. In: Handbuch Ganztagsbildung.

(post-)migrantischen Gesellschaft wird ein Fokus auf die Relevanz der Bildungsangebote von Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien (im Weiteren VJM) und/oder People of Color gelegt.

Jugendverbände, -gruppen und Initiativen beschreibt der Bericht in Kapitel 10.3 als demokratisch verfasste, auf Dauer angelegte Organisationen, denen politische Bildung als Auftrag und Kern innewohnt. In den „Werkstätten der Demokratie“ (siehe Sturzenhecker, 2014, in: Bericht, S. 279) lernen junge Menschen sachbezogen, anlassbezogen und systeminhärent, wie demokratisches Handeln funktioniert. Ein Schwerpunkt sieht die Kommission somit auf der Demokratie als Erfahrung. Die Relevanz der kritischen Auseinandersetzung mit Demokratie wird von der Kommission betont. Ursachen für Unterschiede zwischen den Angeboten werden im Interesse und Ziel der Mitglieder, der Zugehörigkeit zu anderen Strukturen und in den Intentionen der anderen Akteure im Raum gesehen.

Offene Kinder- und Jugendarbeit (im Weiteren OKJA) und aufsuchende Jugend(sozial)arbeit (hierzu Bericht Kapitel 10.4) finden in Räumen oder an öffentlichen Orten mit freiem Zutritt statt, wo Demokratie alltagspraktisch gelebt und erfahren wird. Mobile Jugendarbeit, Stichwort „Geh-Struktur“ (siehe ebd., S. 389) sieht die Kommission an der Schnittstelle zwischen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Partizipationsformen werden in diesem Abschnitt als informell beschrieben und politische Bildung findet anlassbezogen statt. Die Arbeitsbeziehungen werden als geprägt von Respekt, Wertschätzung und Parteilichkeit beschrieben, wobei Handlungsoptionen erarbeitet und Selbstwirksamkeit gefördert wird. Teilweise werden Interessen gegenüber Dritten vertreten. Unter Rückbezug auf *Schwanenflügel* (2015) und *Schwerthelm* (2015), sieht die Kommission eine Herausforderung für Fachkräfte darin, das Verhalten der Besucher*innen, welches teilweise auch als abweichend empfunden wird, als Teilhabeversuche zu erkennen und konstruktiv darauf einzugehen (vgl. Bericht, S. 399).

Alle drei Bereiche benötigen angemessene rechtliche, finanzielle und organisatorische Voraussetzungen, was vor allem bedeutet, dass Bildungsgegenstände nicht zu eng gefasst und politische Bildung langfristig und nicht projektbezogen strukturiert und finanziert werden muss.

2.1.10. Parteinaher Jugendbildung

Die Parteinaher Jugendbildung wird im 16. Kinder- und Jugendbericht auf den Seiten 415-436 mit dem Fokus auf drei Bereiche betrachtet: die Parteien, die Jugendorganisationen der Parteien und die parteinahen Stiftungen, welche als Räume für Gelegenheiten und Erfahrungen der politischen Bildung beschrieben werden.

Parteien werden als langfristig angelegte Vereinigungen, mit dem Zweck, auf den verschiedenen politischen Ebenen mitzuwirken, beschrieben. Die Mitwirkung an der Willensbildung des Volkes ist somit ihre Hauptaufgabe, politische Bildung aber fällt rechtlich eher in den Aufgabenbereich der Stiftungen und der Fokus auf die Jugend ist gering. Durch ein Mindestalter als Mitgliedschaftsvoraussetzung und andere Hürden ist der Anteil von jungen Menschen gering. Die Kommission weist auch hier auf einen Mangel an empirischer Forschung hin.

Den Jugendorganisationen wird von der Kommission eine große Relevanz als „Rekrutierungsfunktion“ (siehe Bericht, S. 419) zugesprochen, quasi als ersten Schritt in die Partei, wofür sie das demokratische Bewusstsein und Verhalten junger Menschen stärken müssen. Auch hier beschreibt die Kommission Hürden zur Teilhabe. Demokratie findet vor allem als Gegenstand und Erfahrung durch politische Bildungsseminare, Camps, Workshops und Vorträge statt. Die Jugendorganisationen der Parteien *Die Linke* und *Die Grünen* werden mit ihrer Konzeptualisierung politischer Jugendbildung positiv hervorgehoben.

Die parteinahen Stiftungen haben die politische Bildung als Hauptaufgabe im gemeinsamen Selbstverständnis festgeschrieben. Die großen Stiftungen (Friedrich-Ebert-, Friedrich-Naumann-, Konrad-Adenauer-, Hanns-Seidel-, Heinrich-Böll-, Rosa-Luxemburg-Stiftung) legen inhaltlich jedoch unterschiedliche Schwerpunkte mit einem politischen Bezug auf ihre jeweilige nahe Partei. Politische Bildung findet, orientiert an den Interessen der jungen Menschen, in vielfältigen Formaten für eine breite Zielgruppe (auch für Multiplikator*innen) statt. Der Bericht betrachtet außerdem die Finanzierung der Stiftungen.

2.1.11. Hochschule

Hochschulen werden vom Bericht auf den Seiten 437-450 als soziale Räume beschrieben, wo die Mitgliedschaft zwar auf Freiwilligkeit beruht, die Phase der Teilnahme jedoch von starken Regulierungen geprägt ist. Demokratie kann in drei Dimensionen in der Hochschule stattfinden. Demokratie als Gegenstand ist in einigen Studiengängen curricular festgeschrieben (bspw. Erziehungs- und Sozialwissenschaften, angewandte Wissenschaften, Soziale Arbeit), wird jedoch auch für andere Studiengänge als wünschenswert benannt. Demokratie als Struktur findet in der Mitwirkung der studentischen Selbstverwaltung statt und bietet vielfältige Potenziale hinsichtlich politischer Bildung, wobei die Kommission eine oft noch unvollständige Gleichheit aller studentischen Mitglieder kritisiert. Demokratie als Erfahrung kann durch außercurriculares Engagement erlebt werden (bspw. durch Veranstaltungen, Seminare, Aktionswochen). Das politische Interesse bei Studierenden wird zwar als gering beschrieben, steigt jedoch bei konkreten Themen an der Hochschule. Bezüglich der Zugangshürden wird sich im Bericht für ein existenzsicherndes BAföG ausgesprochen. Als

von höchster Brisanz erachtet die Kommission die Frage „[...] inwiefern sich Hochschulen den gesellschaftlichen Konflikten stellen sollen oder sich als von der Gesellschaft getrennte, der Wissenschaft vorbehaltene Räume verstehen [...]“ (siehe Bericht, S. 65).

2.1.12. Freiwilligendienste

Die Freiwilligendienste werden im 16. Kinder- und Jugendbericht auf den Seiten 451-460 beschrieben. Sie werden zunächst mit ihren formalen Rahmenbedingungen und in ihren unterschiedlichen Ausrichtungen beschrieben. Neben dem Freiwilligen Sozialen Jahr (im Weiteren FSJ), welches unterteilt werden kann in das FSJ Kultur, FSJ Sport, FSJ Politik, FSJ Digital und FSJ Pädagogik, gibt es außerdem das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) und Möglichkeiten eines internationalen Freiwilligendienstes. Bezogen auf *Eichhorn (2020)* wird außerdem der Bundesfreiwilligendienst hinzugezählt (vgl. Bericht, S. 451). Der Bericht beschreibt die Förder- und Verantwortungsstrukturen im Dreieck der Freiwilligen, der Träger und der Einsatzstelle. Bildungsgelegenheiten werden einerseits in den Einsatzstellen und andererseits im Bildungsangebot der Träger, also den pädagogisch begleitenden Seminaren, gesehen. Die jungen Freiwilligen (zumeist unter 27) befinden sich oft in Übergangssituationen, z.B. zwischen Schule und Beruf.

Soziales Lernen steht eigentlich im Zentrum des Freiwilligendienstes. Die Kommission sieht hier aber das große Potenzial, einen Bogen zum politischen Lernen schlagen zu können, welches bisher jedoch nicht im Bildungsauftrag des FSJ festgehalten ist (vgl. ebd., S. 454). Jede Form des Freiwilligendienstes legt thematische Schwerpunkte und somit auch Gegenstände für politische Bildung fest. Demokratie als Struktur und Erfahrung sieht der Bericht im Arbeitsalltag. Die Freiwilligen kommen auf der Arbeit in Berührung mit politischen Themen, woran später die pädagogische Begleitung anknüpfen kann. Beispielhaft geht die Kommission auf das FSJ Politik ein, welches die Politik erfahrbar macht und Nähe herstellt (vgl. ebd., S. 456). Auch das FSJ International bringt junge Menschen automatisch in Berührung mit politischen Themen und fördert interkulturelle Kompetenzen. Um in der Freiwilligenarbeit auch eine kritische Sichtweise einzubringen, sollte „[...] die Rolle des sozialen oder gesellschaftlichen Engagements als Form der Problembearbeitung oder Erbringung von öffentlichen Dienstleistungen im politischen System zum Gegenstand der Reflexion werden“ (siehe ebd., S. 459). Politische Bildung hat im Freiwilligendienst großes Potenzial, ist laut Bericht jedoch noch nicht Gegenstand der Forschungen rund um die Freiwilligendienste.

2.1.13. Bundeswehr

Die Bundeswehr wird im Bericht auf den Seiten 461- 476 als Raum beschrieben, in dem nicht nur Militäreinsätze vorbereitet und durchgeführt werden, sondern auch historische, ethische

und politische Bildung stattfindet. Es wird das Grundkonzept der Inneren Führung⁶ aufgezeigt, welches die Streitkräfte als „Staatsbürger in Uniform“ (siehe Bericht, S. 472) bezeichnet, welche ihr Gewissen über den Gehorsam stellen und nie wieder unpolitisch sein sollen (Stichwort 3. Reich). Das Konzept der Inneren Führung beinhaltet die politische Bildung von Beginn an (vgl. Bussiek und Bächler 2020, S. 7, in: Bericht, S. 461).

Demokratie als Gegenstand findet in der Bundeswehr anhand historischer, ethischer und politischer Bildung statt, wodurch die Streitkräfte die demokratische Grundordnung tragen - und die Sinnhaftigkeit von militärischen Einsätzen reflektieren sollen. Der Bericht kritisiert, dass die politische Bildung zwar stattfindet, aber nicht immer eine hinreichende Qualität hat. Demokratie als Struktur wird in einem Spannungsfeld aus Gehorsam und Disziplin einerseits und der Zugehörigkeit der Streitkräfte zur offenen und pluralen Gesellschaft andererseits gesehen. In der Dimension Demokratie als Erfahrung bezieht sich die Kommission auf die Expertise von *Bussiek* und *Bächler* (2020) und geht auf vielfältige Herausforderungen im Bildungsraum Bundeswehr ein (wie z.B. Verhältnis von Qualität und Quantität politischer Bildung, Konkurrenz des Fokus auf militärische- und Persönlichkeitsausbildung, etc.) (vgl. Bericht, S. 466). Es wird gezeigt, wie seit dem Aussetzen der Wehrpflicht im Jahr 2011 die Heterogenität in der Bundeswehr und somit das Militär als „Spiegel der Gesellschaft“ verloren geht, worunter auch der zivil-militärische Dialog leidet. Das Ansehen und die wahrgenommene Wertschätzung des Militärs werden geringer. Bezüglich der Anwerbung neuer Streitkräfte positioniert sich der Bericht klar für plurale Positionen und gegen eine Verantwortungsübernahme der Jugendoffizier*innen. Eine Unterwanderung der Bundeswehr von rechts hält die Kommission für real und spricht sich dafür aus, antidemokratische Positionen zu problematisieren und politische Bildung mit ihren gesellschaftsrelevanten aktuellen Themen zu stärken.

2.1.14. Unterschätzte Räume politischer Bildung

Anschließend an die Darstellung der elf sozialen Räume in denen politische Bildung stattfindet, fügt die Kommission auf den Seiten 477-452 mit dem Kapitel „Unterschätzte Räume politischer Bildung“ noch sechs weitere hinzu: Ganztagschule, Stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung, Behindertenhilfe und Inklusion, Jugendstrafvollzug, Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendparlamente. Bei all diesen Räumen fehlt es, dem Bericht nach, an Präsenz in den Fachdebatten und der Forschung sowie den Praxisdiskursen. Hier werden auch die Räume an sich in die Verantwortung genommen sich zu öffnen und Anschluss zu ermöglichen. In allen unterschätzten Räumen werden das Potenzial und die Anknüpfungspunkte für die politische Bildung gesehen. Laut Bericht fehlt es noch an der Identifizierung der Vorgänge als politische

⁶ Siehe weiterführend beispielsweise: Manfred Nobbe, 1985: Erziehung und Bildung in der Bundeswehr. Untersuchungen über die Schriften zur Bildung in der Truppe und die Konzepte der "Inneren Führung"

Bildung und dem Bewusstsein, dass Partizipation hierfür keine hinreichende Bedingung ist. Auch das Spannungsfeld zwischen Präventionsarbeit und politischer Bildung findet die Kommission in den unterschätzten Räumen wieder.

3. Zentrale Prinzipien, Perspektiven und Handlungsempfehlungen

Nachdem die gesellschaftspolitischen Megatrends und ihre Herausforderungen für die Demokratie sowie die politische Bildung und das Raumkonzept mit seinen einzelnen Räumen dargestellt wurden, wird im Folgenden versucht, die dem 16. Kinder- und Jugendbericht quer liegenden Themen darzulegen. Hierfür wurde sich an den Kapiteln orientiert, welche die raumbezogenen und raumübergreifenden Perspektiven und Handlungsempfehlungen im Allgemeinen sowie für Wissenschaft, Forschung und Politik beschreiben (vgl. hierzu Bericht, Kapitel 16-21). Hierbei handelt es sich zum einen um grundlegende Prinzipien der politischen Bildung, aber auch um Dilemmata und Ziele, auf welchen die Kommission im Bericht ihre Handlungsempfehlungen begründet. Die vorliegende Darstellung kann auf Grund des großen inhaltlichen Umfangs des Berichtes keinen Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchen. Es wird jedoch versucht jene Thematiken zu benennen, welche als zentral erscheinen und im Verlauf des Berichtes immer wieder auftauchen.

Das Kapitel 16 führt acht raumübergreifenden Perspektiven auf. Aus diesen Perspektiven ergeben sich Handlungsempfehlungen, welche in Kapitel 19 dargelegt werden. Die erste Perspektive ist die Infragestellung der politischen Bildung (von rechts), wobei die Vernetzung, die Verständigung über gemeinsame normative Grundlagen und der Schutz aller Akteur*innen empfohlen werden (vgl. ebd., S. 503 und 547-548). Im Kontext der Diversitätsorientierung in einer (post-)migrantischen Gesellschaft, empfiehlt der Bericht eine stärkere Wahrnehmung von und eine bessere Vernetzung mit Vereinen junger Menschen mit Migrationshintergrund (VJM) und People of Color. Außerdem sollte Diversität als Ressource und politische Bildung als rassismuskritisch gesehen werden (vgl. ebd., S. 504-505 und 549-551). Als wichtig stellt die Kommission das Verständnis dar, dass politische Bildung immer auch kritische politische Medienbildung ist (vgl. ebd., S. 506-507 und 552-553). Unter der Überschrift „Europa, Transnationalisierung, globales Lernen“ werden die Megatrends nicht nur als gesellschaftliche Herausforderungen oder Schlüsselprobleme betrachtet, sondern auch als Inhalte politischer Bildung. Die Relevanz einer kritischen sozioökonomischen Bildung mit postkolonialen Ansätzen und einem transnationalen Blick wird herausgestellt (vgl. ebd., S. 508-513 und 557). Im Abschnitt über die Bundesprogramme werden die Förderlogiken kritisiert und es wird davon abgeraten, förderpolitische Vorgaben nur entlang aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen zu konzipieren. Außerdem wird eine Abstimmung der Sonder- und Regelbedarfe empfohlen (vgl. ebd., S. 514-515 und 554-555). Bezüglich Beratung hinsichtlich Rechtsextremismus und gewaltorientiertem Islamismus setzt der Bericht Hoffnung in die

Entwicklung eines eigenständigen Berufsbildes (vgl. Bericht, S. 516-517 und 556). Auch wird der durch die Corona-Pandemie bedingte Digitalisierungsschub beschrieben und die Verschärfungen ungleicher Bildungschancen sowie der Mangel an Mitwirkungsmöglichkeiten junger Menschen kritisiert (vgl. ebd., S. 518-523). Das Thema Aus-, Fort- und Weiterbildung zieht sich durch alle beschriebenen Räume politischer Bildung. Als zentral sieht die Kommission hier die systematische Erforschung der Ausbildungsgänge und den Ausbau der Lehrstühle sowie die Erweiterung der Professuren für politische (Jugend-)Bildung (vgl. ebd. S. 524-526 und 558-562).

Im Empfehlungsteil des Berichtes werden erneut auch raumbezogene Empfehlungen ausgesprochen. Im Folgenden wird jedoch versucht, jene Themen herauszustellen, welche mehrere Räume oder alle gleichermaßen betreffen. Im Kapitel 17 des Berichtes werden das Selbstverständnis und die Prinzipien politischer Bildung zusammenfassend dargelegt. Doch Themen wie Neutralität und der Beutelsbacher Konsens, das lebenslange Lernen, die Zugangschancen und -hindernisse, die nötigen Freiräume für politische Bildungsprozesse, die kritische Haltung politischer Bildung oder die Arbeitsbeziehungen zu den Adressat*innen werden auch immer wieder im Verlauf des Berichtes diskutiert und hervorgehoben. Dabei wird die Stärkung der Selbstverständnisse der Fachrichtungen und Fachkräfte betont, um politische Fragestellungen und Bildungsprozesse auch als diese zu erkennen und aktiv aufzugreifen. Eine zentrale Rolle spielt beispielsweise die Partizipation (tatsächliche und keine Scheinpartizipation), welche im Wechselverhältnis zur politischen Bildung, aber nicht als hinreichende Voraussetzung für politische Bildungsprozesse gesehen werden sollte. Eine Gefahr sieht die Berichtskommission in der betriebswirtschaftlichen und marktförmig gesteuerten politischen Bildung sowie in der Verschulung von Angeboten.

Rechtliche Fragen spielen im Bericht eine wichtige Rolle. Mit Bezug auf § 1 SGB VIII und die UN-Kinderrechte wird das Recht von jungen Menschen auf politische Bildung herausgearbeitet. Ebenso wird die Verabschiedung des Demokratiefördergesetzes, die Absenkung des Wahlalters und eine Grundqualifikation in politischer Bildung aller Lehrer*innen empfohlen. Ebenso werden Auswirkungen durch eine Veränderung rechtlicher Ansprüche und Pflichten deutlich gemacht. Beispielhaft zu nennen wären diesbezüglich das Aussetzen der Wehrpflicht und des Zivildienstes oder der eventuelle Rechtsanspruch auf Ganztagsbildung im Grundschulalter. Eine eigenständige Bedeutung schreibt die Berichtskommission der politischen Bildung als Querschnittsaufgabe in allen beschriebenen Räumen zu, wobei der außerschulischen politischen Bildung hier eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Ebenso wird die Jugendpolitik selbst als Querschnittsaufgabe gesehen.

Unter dem Gesichtspunkt Vernetzung können im Bericht vielfältige Thematiken ausgemacht werden. Beispielsweise plädiert die Berichtskommission für eine stärkere gegenseitige

Kenntnis- und Bezugnahme aller Akteur*innen und Arbeitsfelder politischer Bildung und der jeweiligen Fachdebatten. Sie fordert mehr Kooperation von Kindertagesbetreuung und Eltern, zwischen außerschulischen Trägern und Schule, den einzelnen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit, der Bundeswehr und der Gesellschaft („zivil-militärischer Dialog“), der formalen, non-formalen und informellen Bildung auf europäischer Ebene sowie einen intensiveren Transfer von der Wissenschaft in die Praxis und von der Praxis in die Wissenschaft. Ziel der Vernetzung sollte u. a. die Festlegung gemeinsamer Standards politischer Bildung sein.

Immer wieder wird die Finanzierung und Förderung in den einzelnen Räumen analysiert und kritisiert. Beispielhaft genannt werden können hier die finanzielle Unterstützung der Vernetzung, die Absicherung von Regel- und Strukturbedingungen, existenzsicherndes BAföG, Budgets für eigenständige Forschung, die Förderung der Diversifizierung der Trägerlandschaft, die diskriminierungssensible Reflexion von Förder- und Mitgliedsvoraussetzungen, die Überarbeitung der Kriterien für Gemeinnützigkeit, etc. Eine große Aufgabe sieht die Kommission in der Klärung der Verantwortlichkeiten von Bund, Ländern und Kommunen hinsichtlich der Infrastrukturförderung, der politischen Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, der demokratischen Grunderfahrungen in der Kindertagesbetreuung und der Sicherstellung der politischen Bildung in der Schule.

Mit Blick auf alle Räume stellt die Kommission einerseits die Potenziale und Chancen politischer Bildung heraus und weist andererseits darauf hin, dass die sozialen Räume immer auch die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen sowie Ausgrenzung und Abwertung bedingen können. Weitere Dilemmata sieht die Berichtskommission beispielsweise zwischen Demokratie- und Einsatztauglichkeit der Bundeswehrsoldat*innen oder zwischen der Extremismusprävention und der politischen Bildung, welche als Spannungsverhältnis ausgehalten und nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten.

Die hier dargelegten zentralen Prinzipien, Perspektiven und Handlungsempfehlungen der Berichtskommission werden nachfolgend anhand der Stellungnahme aus der Sicht der Bundesregierung betrachtet.

4. Stellungnahme

Im Folgenden wird die Stellungnahme der Bundesregierung nachgezeichnet. Hierdurch ist ein tiefergehender Einblick in die Handlungsempfehlungen der Kommission möglich, welche unter Punkt 3 der vorliegenden Arbeit bereits ausgebreitet wurden. Jedoch wird an dieser Stelle nicht der bloße Inhalt der Stellungnahme dargelegt, vielmehr wird sie hinsichtlich der Reaktion der Bundesregierung untersucht. Somit wird die Stellung der Bundesregierung zum Kinder- und Jugendbericht deutlich. Auf diese kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht im

Einzelnen eingegangen werden, jedoch entstehen Anknüpfungspunkte zur weiteren Interpretation der Positionierung der Bundesregierung.

Zu Beginn des 16. Kinder- und Jugendberichtes steht auf den Seiten 7-25 die Stellungnahme der Bundesregierung vornan. In dieser fasst die Bundesregierung die für sie wesentlichen Schlussfolgerungen, die Kritik und die Empfehlungen der Kommission zusammen. Hierzu wird sich unterschiedlich positioniert. Es wird ausdrücklich Zustimmung ausgesprochen, es werden Ergänzungen vorgenommen oder teilweise werden die Punkte unkommentiert gelassen. Auch werden Projekte und Fördermaßnahmen dargelegt, welche zeigen, dass die Bundesregierung bereits an einer Umsetzung arbeitet. Ebenso äußert sie bezüglich einiger Themen Gesprächsbereitschaft. „Zu Aussagen und Schlussfolgerungen, zu denen sich die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme nicht äußert, kann weder von Zustimmung noch von ihrer Ablehnung ausgegangen werden“ (siehe Bericht, S. 7).

In der Zusammentragung der, für die Bundesregierung wesentlichen, Punkte werden einige der Aussagen unkommentiert gelassen. Auch wenn die Bundesregierung klarstellt, dass darin weder Zustimmung noch Ablehnung gelesen werden soll, wird somit Platz zur Interpretation gelassen. Folgend werden hier beispielhafte Stellen herausgestellt, die auffallen oder bemerkenswert erscheinen:

- Unter Punkt 4.4. der Stellungnahme werden mehrere Empfehlungen oder Kritikpunkte der Kommission aufgezeigt: Die Förderlogik und die Zielgruppenbeschreibung von Bundesprogrammen werden als zu eng und zu abhängig von aktuellen öffentlichen Debatten und Vorkommnissen beschrieben. Die Kommission empfiehlt außerdem einen neuen Haushaltstitel oder die Erweiterung des Kinder- und Jugendplans (im Weiteren KJP) oder auch verbindliche Rahmenbedingungen. Ebenso werden diesbezüglich verbindliche und verlässliche Regelungen zwischen Bund und Ländern empfohlen. Zu keinem dieser Punkte äußert sich die Bundesregierung.
- Unter Punkt 6 der Stellungnahme wird die Position der Berichtskommission beschrieben, dass politische Bildung in allen sozialen Räumen von jungen Menschen erlebt wird. Hier macht die Bundesregierung keine pauschal zustimmende Aussage. Vielmehr wird diesem Statement nur bezüglich der einzelnen Räume zugestimmt, wobei auffällt, dass keine ausdrückliche Zustimmung hinsichtlich der Freiwilligendienste und der Bundeswehr erfolgt. Unter Punkt 6.7. äußert sich die Bundesregierung positiv zu Parteijugendorganisationen und den parteinahen Stiftungen sowie zu sozialen Bewegungen und Protestformationen und ihren Beiträgen zur politischen Bildung. Nicht explizit

erwähnt werden die Parteilarbeit und die Potenziale der Jugendkulturen (vgl. Bericht, S. 22).

- Unter Punkt 6.4. der Stellungnahme wird die Empfehlung der Kommission dargelegt, ein „[...] Bundesweiterbildungsgesetz mit bundesweit geltenden Freistellungsansprüchen zu (politischen) Bildungszwecken [...]“ zu beschließen, da Bildungsurlaub in den Ländern unterschiedlich geregelt wird (siehe ebd., S. 18f.). Hierzu bezieht die Bundesregierung keine Stellung.
- Unter Punkt 6.5. beschreibt die Bundesregierung die Forderung des Berichtes, im sozialen Raum Hochschule „[...] existenzsicherndes BAföG [...], ausreichend Freiräume für eigene politische Bildungserfahrungen, eine verfasste Studierendenschaft, stärkere Beteiligung der Akademischen Selbstverwaltung in studentischen Angelegenheiten und ein allgemeinpolitisches Mandat der Studierendenvertretungen“ zu ermöglichen (siehe ebd., S. 19). Anschließend geht die Bundesregierung nicht auf die einzelnen Punkte ein, sondern stimmt einzig der Stärkung der Hochschulen als „zentrale Räume politischer Bildung und gesellschaftlicher Diskussion“ zu (siehe ebd., S. 19).

In der Stellungnahme der Bundesregierung ist Ablehnung an keiner Stelle ausdrücklich zu finden. An einigen Stellen macht die Bundesregierung jedoch vertiefende Ergänzungen, fordert differenziertere Informationen oder eine andere Herangehensweise der Kommission. Folgend werden hierfür beispielhafte Stellen dargelegt:

- Der Kritik der Kommission, dass junge Menschen zu oft auf ihre Rolle als Schüler*innen reduziert werden, stimmt die Bundesregierung zu und verweist ergänzend auf drei Kernherausforderungen der Jugendphase: Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung, welche im 15. Kinder- und Jugendbericht herausgearbeitet wurden (vgl. ebd., S. 8).
- Bezüglich digitaler Medien sagt die Bundesregierung: „[...] die Hinweise des Berichtes [sind] zu prüfen, in denen insbesondere auf die Bedeutung medienökonomischer und regulierungspolitischer Fragestellungen und vor allem von Qualitätskriterien hingewiesen wird“ (siehe ebd., S. 10).
- Bezüglich der Forderung nach einem eigenständigen Berufsbild der Beratung im Kontext von Extremismusprävention bedarf es laut der Bundesregierung „[...] einer weiteren Erörterung.“ (siehe ebd., S. 14).
- Die Bundesregierung sieht die Jugendsozialarbeit als zu breit aufgestellt, um der Forderung der Kommission nach einer „pauschalen Verknüpfung“ mit der

politischen Bildung nachzugeben. Sie fordert, dass Bedarfe differenzierter ermittelt werden (vgl. Bericht, S. 18).

- Die Bundesregierung kritisiert, dass der Bericht im Kapitel über die berufliche Bildung nicht eindeutig zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen differenziert (vgl. ebd., S. 18).
- Die Bundesregierung stimmt der Kommission zu, dass politische Bildung in allen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit stattfindet, weist aber darauf hin, „[...] dass diese Angebote jeweils aus der eigenen Schwerpunktsetzung des Feldes heraus gemacht werden und dass die Frage inwieweit es sich um politische Bildung handelt, sorgsam und differenziert beurteilt werden muss.“ (siehe ebd., S. 21).
- Das gesellschaftliche und politische Engagement junger Menschen wird zwar von der Bundesregierung begrüßt, jedoch nur „[...] im Rahmen unserer verfassungsmäßigen Ordnung“ (siehe ebd., S. 22).

Des Weiteren ist bemerkenswert, dass in der Stellungnahme der Bundesregierung mehrere Handlungsempfehlungen und Perspektiven der Kommission nicht aufgegriffen werden. Hier ist zu vermuten, dass die Bundesregierung diesen Punkten scheinbar keine Relevanz zuschreibt oder sich hierzu nicht äußern möchte. Beispielhaft werden folgend einige davon herausgestellt:

- Die Bundesregierung teilt zwar das Verständnis, dass politische Bildung nicht neutral ist; die Forderung der Kommission aber, dass politische Bildner*innen Rückhalt, Schutz und Stärkung brauchen, wird in der Stellungnahme nicht thematisiert.
- Im Bericht wird die Weiterentwicklung des öffentlich-rechtlichen Mediensystems hinsichtlich Kinder und Jugendlicher empfohlen. Auch wird ein Bundesprogramm „Demokratie im Netz“ vorgeschlagen. Hierauf nimmt die Bundesregierung keinen Bezug.
- Eine zentrale Aussage des Berichtes ist, dass gute politische Bildung einschlägig qualifizierte Fachkräfte benötigt. An einzelnen Stellen ihrer Stellungnahme befürwortet die Bundesregierung die Qualifizierung der Fachkräfte, nimmt aber zu der Forderung bezüglich aller Fachkräfte keinen Bezug.

- Die Kommission empfiehlt die Schaffung einer Datenbank für alle Fort- und Weiterbildungsangebote. Darauf geht die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme nicht ein.
- Die Bundesregierung nimmt weder die von der Kommission empfohlene Entfristung der Bundesprogramme noch das Demokratiefördergesetz in ihre Stellungnahme auf.
- Die Empfehlung der Kommission, die Grundqualifikation in politischer Bildung für Lehrer*innen in allen Bundesländern verpflichtend zu implementieren, wird in der Stellungnahme nicht thematisiert.
- Die Forderung, Förder- und Mitgliedsvoraussetzungen für Organisationen von (post)-migrantischen Akteuren diskriminierungssensibel zu prüfen, ist kein Thema in der Stellungnahme.
- Die Kommission empfiehlt, die Kriterien der Gemeinnützigkeit dahingehend zu überprüfen, dass Organisationen mit demokratischen Werten die Anerkennung ihrer Gemeinnützigkeit nicht verwehrt oder erschwert wird. Das wird von der Bundesregierung nicht thematisiert.

Große Teile der Stellungnahme bestehen aus der Darlegung von Programmen und Projekten, welche die Bundesregierung fördert, um zu zeigen, wo die von der Kommission benannten Empfehlungen bereits umgesetzt und angegangen werden. Die Bundesprogramme *Demokratie leben!* und *Zusammenhalt durch Teilhabe*, sowie *Respect Coaches* und die Bundeszentrale für politische Bildung sowie die Transferstelle politische Bildung werden häufig herangezogen. Auch wird der Gesetzesentwurf zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen des BMFSFJ sowie die Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung mehrmals benannt. Ebenso wird auf die Jugendstrategie der Bundesregierung verwiesen, welche Forderungen der Berichtskommission bereits beinhaltet. Es wird auf viele weitere Projekte verwiesen, von denen jedoch ein Großteil wiederum von den oben genannten Förderprogrammen finanziert werden. Die Darlegung der Bundesregierung gibt einen Überblick über Programme und Projekte. Jedoch werden viele davon bereits durch die Berichtskommission benannt. Daraus lässt sich schließen, dass die Empfehlungen der Kommission weiterhin gelten und nicht durch die Darlegung der bestehenden Programmstrukturen „aufgelöst“ werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bundesregierung die Gegenwartsdiagnose der Kommission hinsichtlich demokratiegefährdender Megatrends teilt und dem dargelegten Konzept der politischen Bildung mit ihren normativen Grundlagen zustimmt. Den Potenzialen politischer Bildung wird in den meisten beschriebenen Räumen zugestimmt. Die

Vorgehensweise der Berichtskommission wird gelobt und der Bericht als Ganzes wertgeschätzt. Teilweise werden wichtige Forderungen oder Handlungsempfehlungen der Berichtskommission zwar beschrieben, jedoch nicht kommentiert. Auch werden Handlungsempfehlungen und Perspektiven aus dem Berichtsteil nicht in der Stellungnahme thematisiert. Hier entsteht Raum für Interpretation. An vielen Stellen wird deutlich, dass die Bundesregierung auf Grund der föderalen Strukturen auf Länder und Kommunen verweisen muss. Hier zeigt sich, dass die Bundesregierung nicht für alle genannten Punkte eine Kompetenz vorzuweisen hat, was darauf zurückzuführen ist, dass ihr keine Verantwortung zukommt. Die Verantwortungen müssen, wie es auch die Berichtskommission fordert, geklärt werden.

Um einen besseren Überblick über die heterogenen Bezugspunkte des 16. Kinder- und Jugendberichtes zu bekommen, werden nachfolgend beispielhaft zentrale Autor*innen und Studien beschrieben, um anschließend das Begriffsverständnis politischer Bildung nähergehend zu betrachten.

5. Zentrale Autor*innen und Studien

Die Literaturliste des 16. Kinder- und Jugendberichtes ist beinahe 100 Seiten lang. Eine genaue Aufstellung zu machen, zu welchen Thematiken auf welche*n Autor*in Bezug genommen wird, ist auf Grund des Ausmaßes in diesem Rahmen nicht möglich. Jedoch wird im Folgenden ein Blick auf grundlegende Thematiken und ihre Autor*innen gelegt, um einen groben Überblick über die heterogenen Bezugspunkte zu geben.

Zu Beginn beruft sich die Berichtskommission in ihrer Zeitdiagnose auf *John Naisbitt*, welcher spätestens 1982 mit seinem Buch „Megatrends“ weltweit berühmt wurde. Mit Themen wie Globalisierung, Wirtschaft und Zukunftsforschung ist *Naisbitt* ein angesehener Politikwissenschaftler und Ökonom. Neben Professuren an verschiedenen Universitäten arbeitete er auch als stellvertretender Kultusminister unter John F. Kennedy und als Sonderberater für Präsident Johnson (vgl. naisbitt.com und Megatrends-Universität). Das dem Bericht zu Grunde liegende Politikverständnis ist stark an *Prof. Dr. Wolfgang Merkel* orientiert. Der Politikwissenschaftler arbeitet am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und an der Humboldt-Universität zu Berlin zu Demokratieforschung und Politikwissenschaft (vgl. wzb.eu). Ein weiterer zentraler Name bezüglich politischer Bildung und Demokratie ist *Oskar Negt*. Als einer der bedeutendsten Sozialwissenschaftler Deutschlands hat er mehrere Professuren zu Soziologie und beschäftigt sich hauptsächlich mit Philosophie, Erwachsenenbildung und Berufsbildung, wobei er einen emanzipatorischen und systemkritischen Ansatz verfolgt (vgl. bpb.de). Ebenso wird sich im Demokratieverständnis auf

John Dewey bezogen und im Kapitel über die Kindertagesbetreuung wird die Demokratie als Lebensform auf der Theorie *Deweys* begründet (vgl. hierzu Bericht, S. 159).

Hinsichtlich Sozialisation wird sich hauptsächlich auf die Soziologen *Prof. Dr. Matthias Grundmann* und *Prof. Dr. Klaus Hurrelmann* bezogen. *Grundmann* hat eine Professur für Sozialisation an der Universität Münster und forschte am Max-Planck-Institut zu Bildung, Arbeit und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie zu Entwicklung und Sozialisation. Zusätzlich beschäftigt er sich mit der Berufsbildungsforschung (vgl. uni-muenster.de). *Hurrelmann* ist führender Theoretiker für Soziologie mit Professuren an der Universität Bielefeld sowie in New York und Kalifornien (vgl. hertie-schoon.org). Das dem 16. Kinder- und Jugendbericht zugrunde liegende Raumkonzept lehnt die Kommission an *Prof. Dr. Martina Löw* an. *Löw* ist Soziologin, bzw. Raumsoziologin und Stadttheoretikerin und lehrt in Halle und an der TU Berlin, wo sie Leiterin des Fachgebietes Planungs- und Architektursoziologie am Institut für Soziologie ist (akoeln.de).

Explizit für den 16. Kinder- und Jugendbericht wurden mehrere Studien bzw. Expertisen in Auftrag gegeben, welchen in den einzelnen Kapiteln eine besondere Rolle zugeschrieben wird. Autor*innen und Titel sind im Bericht auf den Seiten 661-662 zu finden. Beispielhaft können hier Folgende genannt werden: Im Sozialraum Schule wird die Qualität, die Quantität und der Inhalt des Politikunterrichts mit einer Studie von *Dr. Thorsten Hippe* und *Prof. Dr. Reinhold Hedtke* herangezogen. Hier wurde Politische Bildung und Demokratie-Lernen in der Sekundarstufe analysiert. *Prof. Dr. phil. Uwe Bittlingmayer u. a.* (2020) haben im Rahmen des Kinder- und Jugendberichts eine Expertise unter der Überschrift „Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen“ durchgeführt. *Prof. Dr. Birgit Jagusch* untersuchte die politische Jugendbildung in und durch Vereine von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte und *Apl. Prof. Dr. Dagmar Bussiek* und *Dr. Maja Bächler* untersuchten die Bundeswehr auf politische Bildung. Auch zieht die Kommission Quellen wie die KMK, das SGB VIII oder Zahlen des BMI (Statistisches Bundesamt) heran. Letzteres ist Teil des Bundesministeriums des Innern und ist zuständig für statistische Informationen zur Wirtschaft, Gesundheit, Gesellschaft und Umwelt „[...] und trägt damit zu einem faktenbasierten demokratischen Diskurs der Öffentlichkeit und zur evidenzbasierten Entscheidungsfindung durch Politik und Verwaltung bei.“ (vgl. destatis.de).

An dieser Stelle wäre es weiterführend interessant zu analysieren, auf welche Autor*innen sich in den einzelnen Räumen bezogen wird, denn es gibt Namen, die durchaus häufig als Quelle angegeben werden. Beispielsweise wird sich in der Kindertagesbetreuung oftmals auf *Hansen u. a.* bezogen, in Schule und beruflicher Bildung auf *Besand* und in der Kinder- und Jugendarbeit auf *Becker, Hafenegger, Sturzenhecker, Deinet* und *Schwerthelm*. Jedoch würde ein ausführlicherer Blick den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten.

Durch die heterogenen Bezugspunkte fließen auch entsprechend unterschiedliche Perspektiven und Begriffsverständnisse in den Bericht ein. Die dadurch begünstigten und auch vermehrt aufkommenden Inkonsistenzen werden im Folgenden näher beleuchtet.

6. (In-) Konsistenz der Begriffsverwendung

Im Folgenden wird die Nutzung von Begrifflichkeiten für das Konzept „politische Bildung“ analysiert. Somit wird ein Überblick über die Heterogenität der Begriffsverständnisse ermöglicht und eine erste Annäherung an den Begriff der politischen Bildung gewagt. Eine tiefergehende Darstellung des Begriffsverständnisses politischer Bildung des 16. Kinder- und Jugendberichtes folgt unter Punkt 7.1. der vorliegenden Arbeit, da hier zunächst der Fokus auf die Verwendung der Begrifflichkeiten gelegt wird.

Hierfür wird zunächst geschaut, welche Begriffe im 16. Kinder- und Jugendbericht verwendet werden und wie sie definiert sind. Außerdem wird herausgearbeitet, wie die Kommission die Begrifflichkeiten und die dazugehörigen Konzepte einschätzt. Anschließend wird die Verwendung dieser Begriffe im Bericht analysiert. In einem Zwischenfazit wird herausgestellt, was dies über den Bericht selbst und auch die politische Bildung aussagt. Für die Analyse werden sieben Begriffe des Konzeptes der politischen Bildung beleuchtet: Demokratische Bildung, Politische/politische Bildung, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik, politische Jugendbildung, Politikunterricht und politische Sozialisation. Die Auswahl beruht auf einer Aufzählung der Kommission, welche sich beispielsweise auf *Himmelmann* (2004) bezieht (vgl. Bericht, S. 115). Außerdem beinhaltet die Liste weitere Begriffe und Konzepte, von denen im Bericht Gebrauch gemacht wird.

6.1. Demokratische Bildung

Der demokratischen Bildung kommt im 16. Kinder- und Jugendbericht eine wichtige Rolle zu. Die Bundesregierung nutzt diesen Begriff im Berichtsauftrag und die Berichtskommission übernimmt die Bezeichnung im Titel: „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Im zweiten Kapitel des Berichtes wird die Verwendung dieses Begriffes jedoch von der Kommission infrage gestellt. Dies beruht auf dem Verständnis, dass die demokratische Bildung eng mit der politischen Bildung verbunden ist (vgl. Bericht, S. 107), was die Frage aufwirft, ob und worin Unterschiede zwischen den Konzepten bestehen, warum die Bundesregierung „demokratische Bildung“ schreibt und welcher der Begriffe verwendet werden sollte. Die politische Bildung wird somit auf den Seiten 119-128 grundlegend dargestellt und es wird deutlich, dass dieses Konzept für alle Menschen gilt, sich nach dem Beutelsbacher Konsens richtet, nicht wertneutral ist, auf bestimmten normativen und demokratischen Prinzipien beruht und formal, non-formal und informell stattfindet. Die Kommission widerlegt somit die Annahme, dass demokratische Bildung im Gegenteil zur

politischen Bildung „[...] über formale Bildungsangebote hinausweist und sich normativ dabei vermeintlich direkter oder unmittelbarer an den in der Verfassung verankerten demokratischen Werten orientiert [...]“ (siehe Bericht, S. 119). Auch zeigt sie, dass die politische Bildung nicht formaler oder neutraler als die demokratische Bildung ist. Die Kontroverse zwischen der politischen Bildung und dem Demokratie-Lernen bzw. jenen Begriffen, welche die Demokratie explizit in ihrer Bezeichnung beinhalten, entstand laut Kommission in den frühen 2000er Jahren (vgl. ebd., S. 125). Sie zeigt, dass die Ansätze des Demokratie-Lernens stärker auf „Demokratie als Lebensform“ und als „Gesellschaftsform“ konzentriert sind.

Verwendung im Bericht

Der Begriff der demokratischen Bildung taucht zum ersten Mal im Titel des 16. Kinder- und Jugendberichtes auf. Die Kommission macht deutlich, dass sich hier auf den Berichtsauftrag bezogen wird. In ihrer Stellungnahme bestätigt die Bundesregierung die Vermutung der Kommission, dass sie mit diesem Begriff einen Fokus auf die Demokratie legen wollte, stimmt jedoch zu, dass eine klare Abgrenzung nicht zielführend ist. Die Berichtskommission bezieht sich im Verlauf des Berichtes immer wieder auf den Auftrag, beispielsweise wenn sie in einleitenden Sätzen die „Frage nach der demokratischen Bildung“ stellt. An anderen Stellen wird die demokratische Bildung mit der politischen Bildung gleichgesetzt und in Kombination genannt. Das erweckt den Anschein, dass entweder die demokratische Bildung der Vollständigkeit halber auch benannt werden muss oder dass keine tatsächliche Bedeutungsdifferenz zwischen den Begriffen besteht und es somit einerlei ist, welche Begrifflichkeit genutzt wird. Im Kapitel über die Kinder- und Jugendarbeit wird auffällig, dass demokratische Bildung kein einziges Mal bezüglich außerschulischer politischer Bildung oder Jugendverbänden, -gruppen und Initiativen gebraucht wird, dafür aber der Hauptbegriff im Abschnitt über die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist. Hier könnte man vielfältige Vermutungen anstellen: Entweder ist es ein Zugeständnis an die OKJA, dass dort „andere“/„freiere“/„demokratiebezogene“ Arbeit stattfindet. Ebenso kann dadurch der OKJA die Kompetenz abgesprochen werden, politische Bildung durchführen zu können und „nur“ demokratische Bildung zu betreiben. Auch kann die Verwendung darauf zurückzuführen sein, dass Partizipation und Beteiligung sehr präzise Begriffe in der Sozialraumarbeit sind, die eigentlich immer mit der Demokratiebildung in Verbindung gebracht wird. Nicht nur in der OKJA, auch in anderen Raumbeschreibungen wird die demokratische Bildung als eigenständiger Begriff verwendet: Familie, parteinahe Stiftungen, Hochschule, Heimerziehung, Kinder- und Jugendparlamente, Bundeswehr oder hinsichtlich der Qualifizierung von Fachkräften. Hier sind erneut zwei mögliche Schlüsse zu ziehen: entweder wird der Begriff gezielt in diesen Räumen verwendet, um eine Akzentsetzung auf das Demokratie-Lernen zu legen. Ebenso ist es möglich, dass hiermit immer wieder auf die Frage des Berichtsauftrages Bezug genommen wird. Jedoch scheint der Begriffsgebrauch teilweise

willkürlich zu sein und weist auf eine inkonsistente Verwendung der Begrifflichkeiten hin. In der Debatte um die Begrifflichkeiten wird auffällig, dass neben der demokratischen Bildung, die Begriffe „Demokratie-Lernen“, „Demokratiepädagogik“ und „Demokratiebildung“ auftauchen und teilweise synonym verwendet werden. In den Kapiteln über die Freiwilligendienste sowie die Proteste, sozialen Bewegungen und Jugendkulturen wird der Begriff demokratische Bildung nicht verwendet. Auch im Kapitel 17 über die Grundprinzipien und Selbstverständnisse der politischen Bildung taucht die demokratische Bildung nicht auf, was dafürsprechen könnte, dass sie keineswegs gleichbedeutend mit der politischen Bildung ist.

6.2. Politische/politische Bildung

Der politischen Bildung kommt, als zentrales Konzept des Berichtes, eine noch wichtigere Rolle zu. Unter Berücksichtigung der „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ (vgl. BMFSFJ/BMI 2016) weist die Kommission darauf hin, dass die Bundesregierung scheinbar davon ausgeht, „[...] dass politische Bildung, wie sie sich in der Bundesrepublik Deutschland versteht und darstellt, auf eine Bildung in der und zur Demokratie ausgerichtet ist.“ (siehe Bericht, S. 85). Bezüglich der Frage, warum die Bundesregierung dennoch den Begriff der demokratischen Bildung im Berichtsauftrag verwendet, vermutet die Kommission zweierlei: „zum einen, dass mit dieser Formulierung eine besondere Akzentuierung der politischen Bildung hinsichtlich pädagogischer Demokratieförderung vorgenommen wird; zum anderen [...] dass ‚demokratische Bildung‘ in dieser Lesart in Abgrenzung zum Begriff der ‚politischen Bildung‘ als ein Bereich aufgefasst wird, der über ein tradiertes engeres Verständnis des Arbeitsfelds Politische Bildung hinausreicht und damit geeignet zu sein scheint, auch andere Arbeitsfelder von Bildung zu erfassen.“ (siehe ebd., S. 85). Das Fazit der Kommission ist jedoch, dass eine trennscharfe Abgrenzung der beiden Begriffe weder möglich noch zielführend ist (siehe ebd., S. 119 und 128) und legt die Arbeitsdefinition: „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (siehe ebd., S. 128) fest. Auf dieser Grundlage nimmt sich die Kommission vor, im Bericht „[...] vorrangig den Begriff der politischen Bildung“ (siehe ebd., S. 49) zu verwenden, da dieser im deutschen Diskurs der Wissenschaft und Praxis anerkannt ist (vgl. ebd., S. 129). Als Definition verwendet die Berichtskommission die Erklärung der „Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung“ des Europarates von 2010, wonach „Politische Bildung“ (Education for Democratic Citizenship) Folgendes bedeutet: „Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren“ (siehe CM/Rec, 2010, S. 3, in: Bericht, S. 129).

Dieser Definition fügt die Kommission die Konzepte der politischen Selbstpositionierung und der Entwicklung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten hinzu, wobei sie sich auf den Berichtsauftrag der Bundesregierung bezieht (vgl. Bericht, S. 129). Auch wenn die im internationalen Bereich verwendeten Bezeichnungen („Education for Democratic Citizenship“, „Citizenship Education“ und „Civic Education“) in der politischen Bildung inbegriffen sind, hält sich die Kommission offen, mit Begriffen wie Demokratiebildung und Demokratiepädagogik Akzente zu setzen (vgl. ebd. S. 128 f.). Hier wird deutlich, dass auch wenn politische Bildung als gängiger und anerkannter Begriff gilt, die Schwerpunkte der anderen Begriffe und der dazugehörigen Konzepte in ihrer Definition doch als verschieden angesehen werden. Dazu, ob das Adjektiv in „Politische/politische Bildung“ groß- oder kleingeschrieben wird, äußert sich die Kommission nicht ausdrücklich, empfiehlt aber eine einheitliche Benennung des Unterrichtsfaches in der Schule als „Politische Bildung“ (vgl. ebd., S. 235).

Verwendung im Bericht

Politische Bildung ist von den hier beschriebenen sieben Begriffen, der meistverwendete im 16. Kinder- und Jugendbericht. Das ist nicht verwunderlich, da sich die Kommission ausdrücklich für die Verwendung des Begriffes ausspricht und das Konzept für den Bericht als grundlegend beschreibt. Jedoch wird mit Blick auf einige wenige Kontexte auffällig, dass der Begriff kaum bis gar nicht auftaucht, und zwar in den Kapiteln über die Sozialräume Familie, die Kindertagesbetreuung und die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Eine andere Auffälligkeit ist die Groß- und Kleinschreibung der „Politischen bzw. politischen Bildung“. Meistens kleingeschrieben, wird der Begriff jedoch als Arbeits- oder Handlungsfeld sowie als Unterrichtsfach von Schule und beruflicher Bildung teilweise großgeschrieben. Das würde die Empfehlung der Berichtskommission, eine einheitliche Bezeichnung („Politische Bildung“) für das Unterrichtsfach festzulegen, unterstreichen. An keiner anderen Stelle wird hierzu eine klare Stellung bezogen. Eine Folge davon scheint zu sein, dass der Begriff vielfach, auch teilweise im selben Satz, klein- als auch großgeschrieben wird, was auf eine inkonsistente Begriffsverwendung hinweist. Im Sozialraum Schule ist auffällig, dass die politische Bildung an vielen Stellen mit der Demokratiebildung oder dem Demokratielernen gleichgesetzt bzw. synonym verwendet wird.

6.3. Demokratiebildung

Die Demokratiebildung wird im 16. Kinder- und Jugendbericht hauptsächlich mit Bezug auf *Sturzenhecker* beschrieben, welcher sie im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit betrachtet. Hier soll Demokratie nicht nur theoretisch, sondern besonders praktisch und nach demokratischen Werten gestaltet, gelebt und angeeignet werden. Im Falle solch einer selbsttätigen Aneignung kann, laut *Sturzenhecker*, von Demokratiebildung gesprochen

werden (vgl. Bericht, S. 379). Im Kapitel über die Förderschule wird eine Studie von *Bittlingmayer u. a. (2020)* dargestellt, in welcher der Begriff der Demokratiebildung für den Bereich der Förderschulen verwendet wird. Dieser wird viergeteilt in eine implizite, eine demokratiepädagogische, eine partizipative und eine fachdidaktische Dimension (vgl. Bericht, S. 221). Im Berichtsteil taucht der Begriff der Demokratiebildung erstmals in Abgrenzung zur Extremismus- und Radikalisierungsprävention auf. Hier wird herausgestellt, dass die Konzepte unterschiedlichen Logiken folgen: die Prävention folgt der Verhinderungslogik und die Demokratiebildung der Ermöglichungs- und Gestaltungslogik (vgl. ebd., S. 128). Auch wird die Demokratiebildung der politischen Bildung gegenübergestellt (wie in der vorliegenden Arbeit unter Punkt 6.1 „demokratische Bildung“ beschrieben), wobei eine Abgrenzung als nicht zielführend angesehen wird. Hier wird deutlich, dass durchaus unterschiedliche Schwerpunkte mit den Begriffen und Konzepten verbunden werden, obwohl die Berichtskommission sich dafür ausspricht, dass politische Bildung Demokratiebildung ist und die Begriffe somit gleichsetzt. Ebenso stellt die Kommission heraus, dass eine Differenz zwischen demokratischer Bildung und Demokratiebildung besteht (vgl. Bericht, S. 379).

Verwendung im Bericht

Zur Stellung des Begriffes der Demokratiebildung ist zunächst zu sagen, dass er von der Berichtskommission als Oberbegriff der demokratischen Bildung dargestellt wird. Mit Blick auf die Verwendung wird jedoch deutlich, dass der Begriff der demokratischen Bildung häufiger gebraucht wird. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass die Kommission den Begriff der demokratischen Bildung oft in Rückbezug auf den Berichtsauftrag gebraucht, denn in den Kapiteln über die berufliche Bildung, die parteinahe Jugendbildung, Hochschule, Freiwilligendienst und Bundeswehr findet die Demokratiebildung keine (und in Proteste/soziale Bewegungen kaum) Verwendung. Verwunderlich ist das, da die demokratische Bildung immer wieder der Demokratiebildung zugeordnet wird. Das bestätigt die von der Kommission auf Seite 379 angedeutete Differenz zwischen den Begriffsverständnissen. In den Kapiteln über Familie und Kindertagesbetreuung kann die Demokratiebildung als Hauptbegriff bezeichnet werden. Eine häufige Verwendung findet sie außerdem in den außerunterrichtlichen Bereichen von Schule. Es verwundert, dass nur in wenigen Kontexten die Demokratiebildung verwendet wird, in denen die demokratische Bildung auftaucht (parteinahe Stiftungen, Hochschule, Bundeswehr oder hinsichtlich der Qualifizierung von Fachkräften), auch aus dem Grund, dass die Berichtskommission die beiden Begrifflichkeiten eigentlich demselben Konzept zuordnet.

6.4. Demokratiepädagogik

Der Begriff der Demokratiepädagogik wird erstmals in Verbindung mit der Demokratiebildung verwendet, welche die Kommission als Akzentsetzungen im Bericht nutzen möchte (vgl. ebd.,

S. 129). Definiert wird der Begriff jedoch nicht. Später stellt die Kommission heraus, dass die Demokratiepädagogik im Schulkontext vorkommt und oft in Verbindung mit „Human Rights Education“ und „Education for Democratic Citizenship“ gebracht wird (vgl. Bericht, S. 579 und 510).

Verwendung im Bericht

Der Begriff der Demokratiepädagogik taucht im Bericht nur dreimal auf. Dies passt nicht so recht mit der Aussage der Kommission zusammen, dass die Begrifflichkeiten Demokratiebildung und Demokratiepädagogik ergänzend zur politischen Bildung im Bericht als Akzentsetzungen gebraucht werden würden. Entgegen der Erwartung taucht die Demokratiepädagogik ausschließlich in Bezug auf Ganztagschule „als Entwicklungsaufgabe“ (siehe Bericht, S. 479) auf und wird in Verbindung mit Human Rights Education und Education for Democratic Citizenship bzgl. Europa und Transnationalisierung gebracht (vgl. ebd., S. 510).

6.5. Politische Jugendbildung

Die politische Jugendbildung kann als Unterkategorie der politischen Bildung verstanden werden und beschreibt ein Handlungsfeld innerhalb der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Im Bericht wird dargelegt, warum die politische Bildung für Kinder und Jugendliche einer eigenständigen Fachlichkeit bedarf und nicht mit der politischen Erwachsenenbildung gleichgestellt werden kann. Die politische Jugendbildung muss immer unter den besonderen Bedingungen des Aufwachsens stattfinden und diese zum Ansatzpunkt und Gegenstand der Bildungsprozesse machen (vgl. ebd., S. 568). Zur genaueren Definition zieht die Kommission ein Zitat von *Hafeneger* (2014) heran: „In den non-formalen Orten und Zeiten der politischen Jugendbildung werden bei freiwilliger Teilnahme jugendliche Bildungsprozesse professionell begleitet, arrangiert und ermöglicht. Diese sind bildungsdialogisch ausgerichtet und beziehen sich auf die handelnden Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit den von ihnen eingebrachten Motiven und Interessen. Lernen und Bildung wird als ein vielschichtiger, kognitiver und emotionaler, sozialer und biographischer Vorgang verstanden. In den intersubjektiven Lernverhältnissen und -beziehungen können die Pädagogen/-innen mit ihrem Wissen und Können, ihren Themen und Botschaften – so ein wesentliches Professionsmerkmal – für die Entwicklung des Selbst, für die politisch-mentale Identität bzw. elementare Identitätsgefühle und für Veränderungen (im Sinne eines lebenslangen Projekts) als siegelnde Objekte [...] eine wichtige Bedeutung [...] bekommen“ (siehe Bericht, S. 122).

Außerdem stellt der Bericht mit Bezug auf das BMFSFJ (2016, S. 813) dar, dass politische Jugendbildung dazu führen kann politische Zusammenhänge zu verstehen, gesellschaftspolitische Mitwirkung zu erlernen und zu erleben und ein grundsätzliches politisches und demokratisches Bewusstsein zu entwickeln (vgl. Bericht, S. 122-123). „Die Pluralität und Vielfalt einer demokratischen Gesellschaft kommt in diesem Feld durch ein

breites Spektrum von Organisationen und Einrichtungen zum Ausdruck, deren bundeszentrale Aufgaben aus Mitteln des KJP gefördert werden“ (siehe ebd.).

Verwendung im Bericht

Der Begriff der politischen Jugendbildung wird im 16. Kinder- und Jugendbericht eindeutig und konsistent verwendet. Wie weiter oben beschrieben, bezeichnet sie ein eigenständiges Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendarbeit und wird im Bericht auch nur in diesen Kontexten verwendet. So wird beispielsweise im Kapitel über Schule die Verankerung von non-formaler politischer Jugendbildung in den Verfassungen der Länder empfohlen (vgl. Bericht, S. 235). Auf Seite 256 und 258 wird die gewerkschaftspolitische Jugendbildung beschrieben. Im vierten Kapitel des Berichtes wird der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung ein eigener Abschnitt gewidmet. Im Kontext der Diversifizierung der Trägerlandschaft und postmigrantischer Perspektiven findet die politische Jugendbildung ebenfalls Verwendung.

6.6. Politikunterricht

Mit einer Definition von *Bittlingmayer u. a. (2020)* wird Politikunterricht als „fachdidaktische Perspektive von Demokratiebildung“ (siehe Bericht, S. 221) gesehen. Er wird somit einerseits als eine Form von Demokratiebildung im schulischen Bereich beschrieben, wobei Qualität und Quantität in den einzelnen Bundesländern abweichend sind (vgl. hierzu ebd., Kapitel 6.2). Andererseits wird der Politikunterricht als Leitfach der politischen Bildung umschrieben (vgl. ebd., S. 204). Mit einer Studie von *Hippe u. a. (2020)* zeigt der Bericht, dass eine Unterrepräsentation von gesellschaftlichen und den jungen Menschen lebensnahen Themen (wie z.B. Sozialisation, Extremismus, Geschlecht, multikulturelle Gesellschaft) besteht (vgl. Bericht, S. 209). Der Politikunterricht als eine Form der politischen Bildung in der Schule beschäftigt sich als Unterrichtsfach mit Themen und Gegenständen von Politik und Demokratie und richtet sich nach dem Beutelsbacher Konsens. Aus Rückmeldungen von Schüler*innen wird jedoch deutlich, dass durchaus noch große Differenzen zwischen dem Unterrichtsfach und der im Bericht beschriebenen Prinzipien der politischen Bildung bestehen (vgl. ebd., S. 208).

Verwendung im Bericht

Der Politikunterricht wird im Bericht ausschließlich im Kapitel Schule benannt. Auf den Seiten 186-233 geht es beispielsweise um die Qualität und Quantität, die Inhalte und die Interessen der Schülerschaft am Politikunterricht. Widersprüchlich ist, dass der Politikunterricht an einer Stelle als Form der Demokratiebildung und an anderer Stelle als Leitfach der politischen Bildung an der Schule bezeichnet wird. Hier zeigt sich erneut eine Inkonsistenz in der Verwendung der Begrifflichkeiten.

6.7. Politische Sozialisation

Die Kommission sieht eine enge Verbindung zwischen der Demokratiebildung und Prozessen der Sozialisation. Mit einem Zitat von *Geulen* und *Hurrelmann* (1980) beschreibt sie Sozialisation als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (zit. nach Bericht, S. 143). Mit Bezug auf *Becker* (2008b) stellt der Bericht vier zentrale Merkmale heraus: „Sozialisation ist erstens ein zeitlicher Prozess mit aufeinander folgenden (z. T. irreversiblen) Phasen; zweitens ist Sozialisation die Entwicklung von „Persönlichkeit“ über drittens die Verinnerlichung bzw. Internalisierung von gesellschaftlichen Werten, Normen und Rollen. Sozialisation ist schließlich viertens die gesellschaftliche Integration [...]“ (zit. nach Bericht, S. 144). Die Kommission sieht die politische Bildung als impliziten Teil der politischen Sozialisation. Diese ist eher im non-formalen und besonders informellen Bereich der politischen Bildung zu verorten und beschreibt einen nicht angeleiteten Prozess bei dem sich die „[...] politischen Denk- und Handlungsmöglichkeiten eines Individuums konstituieren“ (siehe ebd., S. 144). Auch wenn Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist, wird im Bericht die Relevanz der Jugendphase hervorgehoben und gezeigt, dass auch in frühen Lebensjahren bereits Demokratie in all ihren Formen eine Rolle spielt. Als wichtigste Instanz der politischen Sozialisation wird die Familie angesehen. Hier kann politische Sozialisation beabsichtigt (manifest) oder ungeplant (latent) stattfinden, jedoch nicht nur von den Eltern zu den Kindern, sondern auch in Form einer wechselseitigen Übertragung (vgl. ebd., S. 144-145).

Verwendung im Bericht

Die Prozesse politischer Sozialisation werden im 16. Kinder- und Jugendbericht im Kontext einiger sozialer Räume hervorgehoben: Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Kinder- und Jugendarbeit, parteinahe Jugendbildung und unterschätzte Räume. Unklar bleibt, warum die anderen Räume nicht hinsichtlich politischer Sozialisationsprozesse beschrieben werden. An einer Stelle wird die politische Sozialisation mit dem Begriff der demokratischen Sozialisation genannt (vgl. ebd., S. 228). Hier zeichnet sich erneut eine Inkonsistenz ab und es bleibt unklar, ob die Verwendung „demokratische Sozialisation“ im Sinne der Vollständigkeit geschieht oder synonym.

6.8. Zwischenfazit zur Begriffsverwendung

Zusammenfassend geht aus den Beschreibungen der Berichtskommission hervor, dass die Begrifflichkeiten entweder mit der politischen Bildung oder dem Demokratie-Lernen bzw. der Demokratiebildung in Verbindung stehen. Alle Begriffe, welche das Wort Demokratie ausdrücklich beinhalten, werden somit nicht der politischen Bildung, sondern der Demokratiebildung zugeordnet. Das begründet die Kommission darin, dass die dazugehörigen

Konzepte unterschiedliche Akzente setzen und verschiedene Schwerpunkte legen. Die Berichtskommission stellt jedoch außerdem klar, dass eine trennscharfe Unterscheidung weder zielführend noch möglich ist. Sie spricht sich somit für eine hauptsächlichliche Verwendung des Begriffs „politische Bildung“ aus. Dieser Begriff ist im Praxis- und Theoriefeld anerkannt und vereint, ihrem Verständnis nach, alle weiteren Konzepte in einem Begriff. Der wohl zentralste Punkt aus der vorangegangenen Analyse ist somit, dass die politische Bildung im 16. Kinder- und Jugendbericht so definiert wird, dass sie als nicht different zur demokratischen Bildung gesehen werden sollte, bzw. die demokratische Bildung als der politischen Bildung inhärent gilt (vgl. Bericht, S. 119, 128-129). Eine Fußnote bekräftigt dieses Verständnis: „Die international breit rezipierten und beispielgebenden Strukturen politischer [...] Bildung sollten auch ein guter Grund dafür sein, an dieser etablierten Bezeichnung festzuhalten und sie nicht durch „Demokratiebildung“ zu ersetzen.“ (siehe ebd., S. 119, Fußnote 39). Dem entgegen steht die Aussage der Berichtskommission, dass der wenig übliche Begriff der demokratischen Bildung nicht verwendet wird, dafür aber der Begriff der Demokratiebildung, welcher als weitgehend kongruent zur politischen Bildung angesehen wird (vgl. ebd., S. 131). Verwunderlich ist jedoch, dass im Anschluss die stärkere normative Ausrichtung der Demokratiebildung betont wird und somit Differenzen hervorgehoben werden.

Eine beispielhafte Stelle für die inkonsistente Begriffsverwendung ist im Bericht auf Seite 52 in der Zusammenfassung zu finden. Hier werden folgende Bezeichnungen gebraucht: „politische Bildung als Kernaufgabe der Schule“, die „Politische Bildung als Unterrichtsfach und im non-formalen Bereich“, die „politische Bildung als Unterrichtsfach“, die „Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung und der Lehrkräfteausbildung“, „Politikunterricht“. Beispielsweise die Groß- und Kleinschreibung und die Frage, ob Unterricht als politische Bildung oder Politikunterricht bezeichnet werden sollte, wird hier nicht deutlich. Auch verwundert, dass von Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung gesprochen wird, obwohl die politische Jugendbildung hier bereits als eigenständiges Feld politischer Bildung beschrieben wird.

Der Bericht deutet an einer anderen Stelle selbst auf die Unklarheiten in der Begriffsverwendung hin. Es wird beschrieben, dass in der Sozialen Arbeit eine andere Verwendung als in der politischen Bildung stattfindet und eine „[...] beliebige Entgrenzung des Begriffs politischer Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit festgestellt [...]“ (siehe ebd., S. 339).

Eine *konsistente* Begriffsverwendung würde bedeuten, dass die Berichtskommission anschließend zu ihrer Arbeitsdefinition „Politische Bildung ist demokratische Bildung“, ausschließlich die politische Bildung verwendet. In der vorliegenden Analyse wurde deutlich, dass dies nicht umgesetzt wird. Immer wieder findet die demokratische Bildung Verwendung,

die Groß- und Kleinschreibung der Politischen/politischen Bildung wird weder geklärt noch eindeutig verwendet und somit wird nicht klar, ob die Berichtskommission sich für eine Abgrenzung und Differenzierung der Begriffe oder für eine synonyme Verwendung ausspricht. Die Begriffsverwendung ist jedoch nur zu Teilen und nicht an allen Stellen inkonsistent. Eindeutig verwendet werden die Konzepte der politischen Jugendbildung und der Politikunterricht.

Durch die Darlegung der verschiedenen Begrifflichkeiten wurde die zuvor bereits vermutete Heterogenität der Bezüge und Konzepte deutlich. An dieser Stelle wird die Vermutung dargelegt, dass die inkonsistente Verwendung sichtbar macht, was die Kommission auch inhaltlich im Bericht herausstellt. Beispielhaft herangezogen werden könnte die mangelnde Vernetzung und der fehlende Austausch, die Tatsache, dass es kaum gemeinsame Standards gibt, dass Verantwortlichkeiten teilweise ungeklärt sind und die Selbstverständnisse von Fachkräften unvollständig sind (vgl. hierzu Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit). Weiterführend könnte hier ein Blick auf die Zusammensetzung der Kommission und somit auf die Autor*innen des Berichtes geworfen werden. Die unterschiedlichen Expertisen der Kommissionsmitglieder könnte einen inkonsistenten Gebrauch bedingen, da in den einzelnen Räumen politischer Bildung verschiedene Verständnisse und Begriffsnutzungen vorherrschen. Auch könnte die Zusammensetzung der Kommission dahingehend untersucht werden, welche zentralen Vertreter*innen der politischen Bildung fehlen und ob gewisse thematische Schwerpunkte durch die Besetzung der Kommission gelegt wurden. Diese These weitergehend zu untersuchen, würde an dieser Stelle jedoch den Rahmen der Arbeit überschreiten.

„Die beschriebene Vielfalt an Akteuren und Trägern mit ihren menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien, unterschiedlichen Konzepten, Ansätzen und Angeboten mag im Hinblick auf eine Systematisierung und vollständige Beschreibung des Feldes Probleme mit sich bringen, sie muss in einer pluralistischen Demokratie aber als wünschenswerte, notwendige und bewusste demokratische Errungenschaft gewertet werden. Sie ermöglicht das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener wertegebender Angebote, schafft Wahlmöglichkeiten für die Jugendlichen, und sorgt für ein lebendiges Angebot mit unterschiedlichen Zugängen, Formaten, Methoden und Inhalten. Vielfalt ist also als Stärke der Praxis zu verstehen, die Herausforderung liegt allenfalls in der Anstrengung ihrer Vermittlung gegenüber der Politik und Öffentlichkeit“ (siehe Bericht, S. 335). Diese Sichtweise auf die unabdingbare Diversität in einer Demokratie wird ausdrücklich unterstützt. Es muss klar gesagt werden, dass die verschiedenen Konzepte zur Weiterentwicklung der Wissenschaft sowie zur Praxis beitragen. Hier wird sich somit nicht *gegen* die Vielfalt der Konzepte ausgesprochen, sondern *für* eine eindeutige und begründete Begriffsverwendung. Abschließend wird die Vermutung aufgestellt, dass eine eindeutigere Verwendung der politischen Bildung als anerkanntes Konzept möglich wäre, wenn es zur Umsetzung von Handlungsempfehlungen des 16. Kinder- und Jugendberichtes, wie bspw. der Vernetzung, gemeinsamen Standards

und einer entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildung kommen würde. Ein Akteur, welcher hinsichtlich dieser Punkte genannt werden kann, ist die Soziale Arbeit. Auf diese Verbindung wird im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit näher eingegangen.

7. Politische Bildung und Soziale Arbeit

Aufgrund des fehlenden gemeinsamen Begriffsverständnisses, was wie zuvor dargelegt durch den inkonsistenten Begriffsgebrauch sichtbar wird, sollen im Folgenden die vom Bericht gegebenen Definitionsangebote zur politischen Bildung ausformuliert werden. Dies geschieht, um die möglichen Bezüge zur Sozialen Arbeit aufzuzeigen und herauszustellen, welche zentrale Rolle sie spielt, bzw. spielen kann. Zunächst werden das Verständnis und die Prinzipien politischer Bildung des 16. Kinder- und Jugendberichtes dargelegt und anschließend die Soziale Arbeit in ihren Grundzügen beschrieben. Nachfolgend wird vertiefend die politische Jugendbildung betrachtet, welche als Bindeglied zwischen der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung gesehen werden kann und wo politische Bildung in ihrer reinsten Form stattfindet. Dies erfolgt vor allem mit Blick darauf, dass die Soziale Arbeit trotz ihrer Potenziale hinsichtlich des non-formalen Bereiches und der politischen Jugendbildung sowohl personell in der Kommission als auch inhaltlich im Bericht unterrepräsentiert ist.

7.1. Politische Bildung

Im Kapitel 17 des Berichtes werden die Grundprinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung dargelegt. Die politische Bildung wird hier als Selbstbildung zur Mündigkeit beschrieben, welche auf demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gleichheit, Gerechtigkeit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit fußt (vgl. Bericht, S. 527). Diese Werte bilden den unhintergehbaren Kern der Demokratie. Außerdem fördert sie eine kritische und reflexive Urteilsfähigkeit sowie Partizipation und demokratische Mitgestaltung und ist dabei nicht neutral (vgl. ebd.). Politisches Selbst- und Weltverstehen werden nicht nur kognitiv erreicht, sondern finden auch auf emotionaler Ebene statt. Politik muss daher lebensweltnah erlebbar und erfahrbar gemacht werden (vgl. ebd.). Gefördert werden diese Prozesse von einer pluralen Trägerlandschaft, welche die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln soll sowie von staatlichen Angeboten im Sinne der Subsidiarität. Hier wird hervorgehoben, dass politische Bildung weder weltanschaulich oder parteilich gebunden noch neutral ist. Politische Bildung richtet sich nach dem Beutelsbacher Konsens (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, und Teilnehmer*innenorientierung) und den oben genannten normativen und demokratischen Grundwerten. Hieraus wird deutlich, dass politische Bildung nicht wertneutral, sondern „[...] auf den Erhalt beziehungsweise auf die Verwirklichung der Demokratie gerichtet“ (siehe ebd., S. 527) ist und sich antidemokratischen Positionierungen klar entgegenstellen muss. Die

Berichtskommission stellt außerdem heraus, dass politische Bildung nicht für politische Ziele funktionalisiert werden darf, sondern subjektorientiert ist (vgl. Bericht, S. 528). Zwar wirkt sie immer auch präventiv, doch sollte dies in keinem Fall die Hauptaufgabe der politischen Bildung sein. Vielmehr besteht ihr Sinn darin, das Recht auf politische Bildung von Kindern- und Jugendlichen zu verwirklichen und jungen Menschen tatsächliche gesellschaftliche und politische Partizipation zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 528f.). Hierbei befindet sie sich in einem stetigen Spannungsverhältnis zwischen einem funktionalen Kompetenzverständnis, welches auf Outcome abzielt und einem Bildungsverständnis, welches den Fokus auf die jungen Menschen selbst richtet (vgl. ebd., S. 528).

7.2. Soziale Arbeit

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen“ (siehe DBSH, 2016). So beginnt die deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (im Weiteren DBSH) in Zusammenarbeit mit der International Federation of Social Workers (im Weiteren IFSW). Auf der Grundlage der Theorien der Sozialen Arbeit werden außerdem die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Achtung der Menschenrechte und der Vielfalt befolgt. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist die Befähigung zur Lebensbewältigung und die Verbesserung der Lebenslagen ihrer Adressat*innen (vgl. ebd.). Aktuelle Theorien der Sozialen Arbeit beschäftigen sich beispielsweise mit menschengerechtem Handeln, der Bewältigung von persönlichen und gesellschaftlichen Krisen, Geschlechterverhältnissen, Diversitätsbewusstsein und Rassismuskritik, der Aneignung von sozialen Räumen und der Gestaltung von Entwicklung, der Lebensweltorientierung, etc. (vgl. hierzu Engelke et al, 2018). Die Legitimation der Sozialen Arbeit als Profession ist von hoher Relevanz. „Anders als bloße Berufe sind Professionen [...] insofern bedeutsam, als eine Gesellschaft ohne die Bereitstellung der mit ihnen verbundenen besonderen Expertise in ihrem Selbstverständnis bzw. funktional beeinträchtigt wäre.“ (siehe Kaminsky 2018, S. 31). In der Sozialen Arbeit beschäftigen sich Fachkräfte auf drei Ebenen mit den Problemen und Sachverhalten ihrer Adressat*innen: auf der sozialen, psychischen und physischen Ebene (vgl. Abplanalp et al 2020, S. 17) und auf allen drei Ebenen sind Handlungsfelder (wie z.B. Schulsozialarbeit, Suchthilfe, Kinder- und Jugendarbeit etc.) verortet.

In der Bestimmung der Sozialen Arbeit werden Bezüge zum Politischen deutlich und es entsteht die Frage, ob die Soziale Arbeit politisch ist. Wenn sich die Soziale Arbeit als

Menschenrechtsprofession⁷ nach *Staub-Bernasconi* versteht und für demokratische Grundwerte wie Gerechtigkeit und Menschenwürde eintritt, hat sie automatisch einen gesellschaftspolitischen Auftrag. Sozialarbeiter*innen sind in der Arbeit für den*die Bürger*in, durch die staatliche Beauftragung und die Verantwortung für den eigenen Beruf dazu aufgefordert, politisch zu handeln⁸. Ihr Ziel ist es, die Adressat*innen zu befähigen, an der demokratischen Gesellschaft selbstbestimmt teilzuhaben. Die Soziale Arbeit ist also nicht von der Politik zu trennen und hat, betrachtet man den Bereich der politischen Bildung, vielfältige Möglichkeiten ihre Adressat*innen zu befähigen. Sie ist somit dafür verantwortlich soziale Benachteiligungen und soziale Ungerechtigkeiten in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken und für soziale Gerechtigkeit einzutreten (vgl. Maaser 2010, S. 10). Soziale Arbeit aber nur in der Funktion zu sehen, Hilfe zu leisten und Probleme zu lösen, greift zu kurz, da somit ihr Verselbstständigungs- und Bildungsauftrag nicht beachtet wird (vgl. Treptow 2006, S. 50). „Zu der Praxis professioneller Sozialer Arbeit gehören immer wieder Szenarien, in denen Sozialarbeiter/-innen durch Informationsveranstaltungen, Workshops, Eltern- oder Bewohnerversammlungen etc. über politische Rechte, staatliche und öffentliche Aufgaben und Machtverteilungen aufklären wollen, sollen oder müssen. Solche Aufgaben der Sozialarbeitenden können durchaus dem politischen Bildungsauftrag innerhalb Sozialer Arbeit zugeordnet werden [...]“ (siehe Rohloff 2018, S. 221). Außerdem ist professionelle Soziale Arbeit immer eine Form der Ermöglichung von ökonomischer, sozialer, gesundheitlicher, gesellschaftlicher, etc. Teilhabe (vgl. ebd., S. 226) und Teilhabe ist hinsichtlich politischer Einflussnahme immer auch politisch zu denken (vgl. Vogel 2009, S. 150, nach: Rohloff, 2018).

Sozialpädagog*innen haben einen täglichen Einblick in die Lebenslagen ihrer Adressat*innen (vgl. Ebert, S. 93). Wichtig ist hier, dass sich die Akteure der Relevanz von Demokratie- und Menschenrechten eines sozialen Gemeinwesens bewusst sind, wenn sie engagiert dafür eintreten wollen (vgl. Fauser 2007, S.83). Will die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession verstanden und praktiziert werden, muss sie Partizipationsrechte sowie die Ermöglichung von Mündigkeit und Handlungsfreiheit voraussetzen (vgl. Rohloff 2018, S. 228f.). Die Soziale Arbeit ist ein Teil des sozialstaatlichen Systems und damit auch eine staatsvermittelnde Profession. Seit Jahrzehnten gewinnen neoliberale Vorstellungen immer mehr an Bedeutung für die sozialpolitische Agenda und damit auch für die Soziale Arbeit, welche sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle, Staat und Adressat*in befindet. Diese können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, müssen aber verstanden und hinterfragt werden. Von großer Bedeutung ist somit eine kritische Grundhaltung der Sozialen Arbeit, damit gesellschaftliche Verhältnisse nicht unhinterfragt hingenommen werden. Die kritische Soziale Arbeit geht zurück auf Vordenker*innen wie

⁷ Siehe hierzu weiterführend Silvia Staub-Bernasconi, 2019: Menschenwürde-Menschenrechte-Soziale Arbeit.

⁸ Nach dem Trippelmandat von Silvia Staub-Bernasconi

beispielsweise *Karl Marx* (1818-1883), *Erich Fromm* (1900-1980), *Paulo Freire* (1921-1997), *Michel Foucault* (1926-1984) oder *Mechthild Seithe* (*1948), welche die bestehende Gesellschaft und die Verdinglichung, Materialisierung, Ökonomisierung und Entpersonifizierung kritisieren. Um die bestehende und für Ungleichheit sorgende gesellschaftliche Ordnung nicht als Normalität bestehen zu lassen, muss sich die Soziale Arbeit also politisch einmischen. „Der für ein Verständnis von professioneller Sozialer Arbeit erforderliche politische Auftrag besteht in der Sensibilisierung in drei verschiedene Richtungen: Die Sensibilisierung der Hilfebedürftigen, d.h. der Klienten/-innen, um ihre Rechte und Ansprüche wahrzunehmen, die Sensibilisierung der Kostenträger und der Sozialpolitik, um sie über Unrechts- und Diskriminierungsverhältnisse aufzuklären, und die politische Sensibilisierung ihrer selbst, d.h. ihrer eigenen Profession, um eine eigene menschenrechtliche Zielsetzung verfolgen zu können und nicht in Machtabhängigkeit oder Ökonomisierungsfallen zu geraten.“ (siehe Rohloff 2018, S. 223).

Dem Feld der politischen Bildung gebührt in der Sozialen Arbeit jedoch keine besonders große Bedeutung. In der Ausbildung der Fachkräfte findet beispielsweise Sozialpolitik ihren Platz, aber die politische Bildung kaum Erwähnung. Das verwundert, da die im Bericht beschriebenen Megatrends und „Schlüsselprobleme“ (siehe hierzu Kap. 1.1.1. des Berichtes) auch die Soziale Arbeit und ihre Adressat*innen herausfordern.

7.2.1. Soziale Arbeit im Bericht

Im 16. Kinder- und Jugendbericht wird die Soziale Arbeit als relevant für eine gelingende politische Bildung beschrieben, wobei die Kommission Defizite im Selbst- und Professionsverständnis der Fachkräfte der Sozialen Arbeit sieht. Der Gedanke, sie kümmere sich vorrangig um das Soziale, wenn es gefährdet ist, muss für ein entsprechendes Selbstverständnis überwunden werden und das Professionsverständnis muss auf der Basis von demokratischen Werteorientierungen und dem Ethos der Gleichwürdigkeit beruhen (vgl. Bericht, S. 559). „Fachkräfte sehen sich [...] durchaus in erheblichem Maße vor Herausforderungen gestellt, die Aktivitäten zur politischen Bildung erforderlich werden lassen.“ (siehe ebd., S. 525). Im Kapitel 10.2. des Berichtes über die außerschulische politische Jugendbildung wird die Soziale Arbeit bloß hinsichtlich dieses Aspektes der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte benannt. Dort wird beschrieben, dass die Soziale Arbeit neben anderen Sozial- und Geisteswissenschaften eine Grundlage für die politische Jugendbildung bei Trägern und Organisationen bieten kann, jedoch zeigt „ein Blick auf die Ausbildungswege der Mitarbeitenden [...], dass der berufliche Zugang in die außerschulische politische Bildung weder geregelt noch einheitlich ist“ (siehe ebd., S. 338). Auch sagt die Berichtskommission: „Nach einer Analyse der Fachstelle politische Bildung⁹ forschen [...] Didaktik-Professuren

⁹ Die Fachstelle politische Bildung ist ein Projekt von Transfer für Bildung e.V. Siehe hierzu weiterführend: transfer-politische-bildung.de (Fußnote eingefügt durch Verfasserin der vorliegenden Arbeit).

vorwiegend zur schulischen Bildung, während die außerschulische politische Bildung eher im Bereich der sozialen Arbeit thematisiert wird“ (siehe Bericht, S, 444). Hier ist fragwürdig, warum der Sozialen Arbeit im non-formalen Bildungsbereich nicht mehr Beachtung gebührt, in Praxis und Wissenschaft als auch im 16. Kinder- und Jugendbericht.

Der Zusammensetzung der Kommission¹⁰ gebührt an dieser Stelle eine kurze Bemerkung. In den dort besetzten Kompetenzen scheint ein großer Schwerpunkt auf der Politikdidaktik zu liegen. Der Bereich der non-formalen Bildung, ob mit näherem Bezug zur Sozialen Arbeit oder zur politischen Bildung, erscheint als nicht sehr breit aufgestellt. Das ist bemerkenswert, wenn die politische Jugendbildung doch eigentlich als ein Feld angesehen wird, welches durch seine besonderen Potenziale und Kompetenzen nicht nur in seiner Eigenständigkeit, sondern auch als Kooperationspartner anderer Räume der politischen Bildung berücksichtigt werden sollte.

7.3. Das Verhältnis politischer Bildung und Sozialer Arbeit

Die Soziale Arbeit ist politisch und hat einen politischen Auftrag. Vergleicht man die Soziale Arbeit mit der politischen Bildung sind Gemeinsamkeiten nicht zu übersehen. Beide handeln nach demokratischen Grundwerten, haben die Teilhabe des*der emanzipierten und mündigen Bürgers*in am Gemeinwesen und somit der Erhaltung der Demokratie zum Ziel. Die Unabdingbarkeit der Sozialen Arbeit für eine demokratische Gesellschaft könnte auch der politischen Bildung zugeschrieben werden. Trotz ihrer gemeinsamen Ziele, Prinzipien, normativen Grundlagen, Zielgruppen und Arbeitsfelder gibt es von der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung wenig Beachtung für die jeweils andere. Die politische Bildung sieht in der Sozialen Arbeit oftmals nur eine Profession, welche mit benachteiligten Zielgruppen arbeitet, wobei die non-formale Bildung vielfach missachtet, und somit nur die sozialarbeiterische und nicht die sozialpädagogische Traditionslinie der Sozialen Arbeit berücksichtigt wird (vgl. Thimmel/Schäfer 2020). Der weiter oben beschriebene Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit wird hier unterschätzt. Die Soziale Arbeit wiederum verbindet die politische Bildung oftmals bloß mit Konzepten wie Politikunterricht oder Politikdidaktik, welche sich an bildungsaffine und bildungsnahen Personen richten (vgl. ebd.). Hier wird der non-formale Bereich der politischen Bildung ausgeblendet. In der non-formalen Bildung überschneiden sich folglich die Soziale Arbeit und die politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit.

Die politische Bildung findet in der Sozialen Arbeit jedoch nicht nur in Form non-formaler Bildung statt, sondern wird durch den politischen Auftrag ebenso als Querschnittsaufgabe der Profession gesehen. Politische Bildung sollte somit als der „sozialarbeiterischen Praxis immanente Dimension“ (siehe Hirschfeld 1999, S. 79) gesehen werden, woraus sich die Aufgabe ergibt, „[...] zur eigenen Alltagspraxis eine kritisch-forschende Haltung einzunehmen

¹⁰ Siehe hierzu: 16. Kinder- und Jugendbericht, S. 39

und zu prüfen, ob nicht gerade jene Praxisformen, in denen Soziale Arbeit als ganz und gar unpolitisch erscheint, [...] Praxen sind, in denen die Hegemonie des bürgerlichen Blocks befestigt wird“ (siehe Hirschfeld 1999, S. 79 f.). Die hier anklingende kritische Haltung zeigt sich beispielsweise im Konzept der kritischen politischen Bildung, welche sich in den letzten Jahren entwickelt hat und viele Parallelen zur kritischen Sozialen Arbeit aufweist. „Der Blick auf eine explizit kritische politische Bildung [...] kann die Diskussionen um eine Re-Politisierung Sozialer Arbeit voranbringen“ (siehe Schäfer 2019). Solche Überschneidungen zeigen, dass es einer stärkeren gegenseitigen Wahrnehmung sowie eines Austausches auf der Handlungs- sowie auf Wissenschaftsebene bedarf. Soziale Arbeit und politische Bildung können voneinander lernen. „Die systematische Verortung von Politischer Bildung in der Sozialen Arbeit – sowohl als Querschnittsaufgabe als auch als Arbeitsfeld – kann davor schützen, außerschulische Politische Bildung nach Maßstäben der schulischen Politischen Bildung zu bewerten.“ (siehe Thimmel/Schäfer, 2020). Andersherum liefern beispielsweise „moderne Konzepte Politischer Bildung [...] den Akteuren der Sozialen Arbeit fundierte Handlungsorientierungen sowie einen pädagogischen Kompass für die Arrangements zur politischen Bildung“ (siehe Rohloff 2018, S. 227).

Die hier genannten Parallelen können im Folgenden durch einen näheren Blick auf die politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit bzw. politische Jugendbildung verdeutlicht werden. Ein erster Einblick in die politische Jugendbildung aus Sicht des 16. Kinder- und Jugendberichtes ist unter 2.1.9. und 6.5. der vorliegenden Arbeit zu finden.

7.4. Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

In ihrem Beitrag „Politische Bildung und Soziale Arbeit“ beschreiben *Thimmel* und *Schäfer* (2020) die politische Jugendbildung als Bindeglied der politischen Bildung und der Sozialen Arbeit. Seit einiger Zeit wird der „Ruf nach politischer Bildung“ immer lauter und diese Aufgabe kann der Kinder- und Jugendarbeit zugeschrieben werden, da „[...] eine wettbewerbsorientierte Schule nicht der alleinige und zentrale Ort für das Erlernen von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit sein wird.“ (siehe Thimmel, 2019). Der folgende Abschnitt widmet sich somit der non-formalen Bildung, bzw. der politischen Jugendbildung, welche in der Kinder- und Jugendarbeit verortet ist.

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (siehe § 1, SGB VIII). Mit diesem Paragrafen wird das achte Sozialgesetzbuch eröffnet, welches die Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich regelt. „Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,

dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (siehe § 1 Abs. 3 SGB VIII). In diesen Aufgabenbereich fällt die Kinder- und Jugendarbeit, welche in § 11 SGB VIII gesetzlich geregelt ist.

Die Kinder- und Jugendarbeit kann als drittes Sozialisationsfeld neben Schule und Familie gesehen werden, stützt sich jedoch auf keine einheitliche Theorie (vgl. Schwerthelm und Sturzenhecker, 2016). Aus § 11 „Jugendarbeit“ im SGB VIII lassen sich vielfache Handlungs- und Wirkungsziele herauskristallisieren. Die Wirkungsziele zeigen auf, was sich die Kinder und Jugendlichen aneignen sollten bzw. können (bspw. Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung, etc.) und die Handlungsziele beschreiben, was Fachkräfte hierfür tun und ermöglichen müssen (bspw. Angebote nach den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausrichten, Mitbestimmung und -gestaltung ermöglichen, etc.) (vgl. ebd.). Hieraus lassen sich konzeptionelle Grundorientierungen, wie die Subjektorientierung oder Demokratiebildung ableiten (vgl. ebd., S. 3). Um die Legitimation der Kinder- und Jugendarbeit (und somit ihr Dasein und ihre Finanzierung) neben Schule und Familie zu begründen, beschreiben *Schwerthelm* und *Sturzenhecker* einige ihrer Besonderheiten: Hier ist der Charakter der Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit zu nennen, sowie die Tatsache, dass Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit eine geringere Macht als Lehrer*innen oder Eltern ausüben. Außerdem besteht eine thematische Offenheit sowie eine demokratische Struktur und Diskursivität in Entscheidungsmomenten (vgl. ebd., S. 6). Der hier beschriebene Bereich der Kinder- und Jugendarbeit mit den grundlegenden Prinzipien Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, der Arbeit als jugendpolitischer Raum und Akteur sowie der Pluralität der Träger (vgl. hierzu Bericht, S. 330-232) ist Handlungsfeld der Sozialen Arbeit als auch der politischen Bildung.

Widmaier (2010) beschreibt die politische Bildung als „[...] Vermittlung von politischem Wissen, Hilfe zur eigenen politischen Urteilsfähigkeit und Befähigung zum politischen Handeln.“ (siehe *Widmaier*, S. 475). Eine solche politische Bildung findet sich in vielen Selbstbildern von Institutionen der Sozialen Arbeit wieder und ist dennoch oftmals nur ein Zusatzangebot und nicht im Selbstverständnis der Fachkräfte verankert (vgl. *Kessler*, 2018). Außerdem ist sie „[...] angesiedelt im Spannungsfeld von Zielen, Aufgaben und Interessen der Jugendhilfe-/Sozialpolitik einerseits und der Bildungspolitik andererseits“ (siehe *Hafeneger*, 2005). Dieses Spannungsfeld ist ebenso präsent in der Sozialen Arbeit. Die zentralen Akteursgruppen politischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit sind vielfältig. Während im Kinder- und Jugendplan die politische Jugendbildung, die kulturelle Jugendbildung, die Kinder- und Jugendarbeit im Sport, die Kinder- und Jugendverbandsarbeit und die internationale Jugendarbeit genannt werden (vgl. *KJP*, 2017), kann hier auch die kommunale Jugendarbeit angefügt werden (vgl. *Thimmel*, 2019).

7.4.1. Politische Jugendbildung

Im Folgenden wird der Fokus auf die politische Jugendbildung gelegt. Im Kinder- und Jugendplan des Bundes (2017) wird die politische Jugendbildung wie folgt definiert: „Die politische Jugendbildung vermittelt jungen Menschen durch vielfältige Themen und Angebote Kenntnisse über politische Zusammenhänge und zeigt ihnen Möglichkeiten der Mitwirkung an gesellschaftspolitischen Prozessen. Sie hat zum Ziel, demokratisches Bewusstsein und politische Teilhabe von jungen Menschen zu fördern und sie zu befähigen, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der demokratischen Kultur zu leisten. Die Pluralität und Vielfalt einer demokratischen Gesellschaft kommt in diesem Feld durch ein breites Spektrum von Organisationen und Einrichtungen zum Ausdruck, deren bundeszentrale Aufgaben aus Mitteln des KJP gefördert werden. Diese bundeszentral organisierte Praxis politischer Jugendbildung wird durch Dach- und Fachverbände, bildungsbezogene Initiativen und Vereine, Akademien und Bildungsstätten sowie thematisch spezialisierte Fachstellen gestaltet. Deren Aufgabenschwerpunkte liegen zum einen in Auf- und Ausbau bundesweiter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, zum anderen in der fachlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung sowie einer fachlich qualifizierten Umsetzung politischer Jugendbildung.“ (siehe KJP 2017, S. 813)

Politische Jugendbildung findet non-formal und oftmals in seminaristischer Form, beispielsweise in Jugendbildungsstätten, statt. Als zentrale Instanz ist hier die „Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im bap¹¹“ (im Weiteren GEMINI¹²) zu nennen, ein Zusammenschluss bundeszentraler Organisationen und Träger politischer Jugendbildung. *Hafeneger* (2020) beschreibt die politische Jugendbildung als einen „[...] Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie und zugleich Akteurin in der Subjektentwicklung, in der ‚Herstellung‘ des*r politisch gebildeten jungen Bürgers*in mit einer zivilgesellschaftlichen Verortung [...]“ (siehe *Hafeneger*, S. 674 f.). Mit dem Gegenstand Politik zielt die politische Jugendbildung auf „Mündigkeit und Emanzipation, Kritik und Reflexion, Autonomie und Subjektwerdung, Demokratie und Partizipation und Urteilsfähigkeit [...]“ (siehe *ebd.*, S. 674). Diese Handlungsziele können, wie oben beschrieben, auch der Sozialen Arbeit zugeordnet werden. Als Grundlage der Umsetzung dienen die Gebote des Beutelsbacher Konsens, welche eine fachlich argumentierte und umfassende politische Bildung beabsichtigen (vgl. *ebd.*, 672). Die politische Bildung beansprucht nicht nur die Kognition der Zielgruppe, sondern ebenso ihre Emotionen und zielt auf Handlungsfähigkeit ab (vgl. *ebd.*, S. 669). Auch die Soziale Arbeit geht auf verschiedenen Ebenen (psychisch, physisch, sozial) mit ihren Adressat*innen in den Austausch. Außerdem haben Strömungen, wie beispielsweise die Aufklärung, die Lebensweltorientierung oder die rassismuskritische Bildung und die damit verbundenen Haltungen ihren Einfluss auf die politische Jugendbildung als auch die Soziale

¹¹ Bap: Bundesausschuss Politische Bildung

¹² „Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im bap“. Hierzu weiterführend: bap-politischebildung.de/gemini/

Arbeit. Schulische sowie freiwillige außerschulische politische Bildung begleiten Menschen in ihren unterschiedlichen Lebensphasen, ermöglichen politische Sozialisation und Integration, eröffnen neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten und fördern somit die Subjektwerdung sowie die politische Selbst- und Mitbestimmung in einer Zeit, in der die gefährdete Demokratie mehr denn je erarbeitet und täglich aktiv gelebt werden müsse (vgl. Hafenegger 2020, S. 674 f.). Um tatsächliche Urteilsfähigkeit hervorzubringen, muss politische Jugendbildung kritisch sein und Lebensverhältnisse hinterfragen (vgl. ebd. 2010). Von immenser Wichtigkeit ist es, dass die politische Jugendbildung zwar als Überschneidungsfeld der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung angesehen wird, jedoch muss sie in ihrer Eigenständigkeit anerkannt werden. Es besteht immer die Gefahr einer Ausdifferenzierung der Themen bzw. die Entgrenzung politischer Jugendbildung. Begriffe wie entwicklungsbezogene Bildung, Bildung für Nachhaltigkeit, Integrationspädagogik, Antirassismus, Antisemitismus usw. sind zwar relevant, sollten jedoch in der politischen Jugendbildung ihren Platz finden und nicht ausgelagert und mit speziellen Förderlogiken belegt werden (vgl. Thimmel 2019).

Der 16. Kinder- und Jugendbericht geht auf das Selbstverständnis der Fachkräfte ein. Mit Bezug auf die erstellte Expertise von *Becker* (2020) wird beschrieben, wie Fachkräfte „[...] zwar von politischen Bildungsaktivitäten berichten, diese aber oftmals nicht so nennen, sondern eher von „demokratiebildenden Maßnahmen“ sprechen. Diese Unterscheidung kann damit zusammenhängen, dass oft ein sehr verkürztes Verständnis oder aber Vorurteile gegenüber der Bildungsarbeit im spezialisierten Arbeitsfeld der politischen Bildung existieren.“ (siehe Bericht, S. 357). Dieses Phänomen trifft auch auf Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu, wenn sie in ihrer Ausbildung nicht erlernen, wie sie politische Fragestellungen erkennen und bearbeiten können. Der Bericht weist darauf hin, dass der „[...] berufliche Zugang in die außerschulische politische Bildung weder geregelt noch einheitlich ist.“ (siehe ebd., S. 338). Den Fachkräften der politischen Jugendbildung ist oftmals nicht klar, dass sie nicht nur im Selbstverständnis der politischen Bildung, sondern gleichzeitig auch der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind und die besonderen Bedingungen des Aufwachsens berücksichtigt werden müssen (ebd., S. 339). Andersherum ist Fachkräften der Sozialen Arbeit, welche in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, oftmals nicht klar, dass sie politische Jugendbildung betreiben (vgl. Kessler, 2018).

Die politische Bildung findet also in vielen Räumen der Kinder- und Jugendarbeit statt, ist laut Bericht eine Grundsatzaufgabe der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Bericht, S. 332) und folgt im besten Fall den oben beschriebenen Prinzipien, wie Partizipation, Subjektorientierung, Freiwilligkeit, Offenheit, dem Beutelsbacher Konsens, ist kritisch, etc. Die kritische politische Jugendbildung als eigenständiges Feld hat die Besonderheit, dass das Politische – und nicht die Politik - hier im Vordergrund steht (vgl. Schäfer, 2019). Während der Gegenstand der kulturellen Bildung oder der politischen Bildung im Sport logischerweise die Kultur oder der Sport sind, findet politische Bildung im eigenständigen Handlungsfeld der politischen

Jugendbildung in ihrer reinsten Form statt. Schon 2005 hat *Hafeneger* einen Prozess der Abkehr von der politischen Jugendbildung und die daraus resultierende Aufgabe beschrieben, dass es der politischen Jugendbildung gelingen muss „[...] ihre originäre (eigene und vernetzte) Bedeutung in der politischen Sozialisation von Jugendlichen [wieder] plausibel zu begründen und zu vertreten“ (siehe *Hafeneger* 2005, S. 295). Die Aufmerksamkeit für die politische Jugendbildung wird zurzeit wieder größer, jedoch besteht weiterhin die hohe Relevanz, dass sie für ihre Eigenständigkeit Position bezieht und darin auch als Daueraufgabe gesehen und wertgeschätzt wird.

Das hier beschriebene „Scharnier“ (siehe *Thimmel/Schäfer* 2020) der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung, die politische Jugendbildung, ist Teil der Jugendarbeit und somit im gesamten Bereich der Sozialen Arbeit verortet. Die bedeutenden Autorinnen und Autoren lassen sich vielfach beiden Bereichen zuordnen (ebd.). Politische Bildung findet hier oftmals in seiner reinsten Form statt, doch fehlt es häufig an einer gegenseitigen Wahrnehmung und an Austausch zwischen den Akteuren der politischen Bildung und der Sozialen Arbeit. Beide Bereiche können voneinander lernen und ihre jeweiligen Expertisen („bildungsaffine Jugendliche“ hier und „bildungsferne Jugendliche“ dort) aufeinander abstimmen. Ein wichtiger Faktor wäre eine geregelte Ausbildung für Fachkräfte der politischen (Jugend-)bildung oder zumindest ein größerer Anteil im Studium der Sozialen Arbeit. Die Technische Hochschule Köln steht mit ihrem Forschungsschwerpunkt non-formale Bildung und dem Seminarangebot im Bereich der politischen Bildung weitgehend allein da. Hier wird beispielsweise mit dem Konzept der politischen Informiertheit¹³ dazu beigetragen, eine Grundlage für die Handlungsfähigkeit der Studierenden im Bereich politischer Bildung zu schaffen. Abschließend ist es wichtig zu betonen, dass zur Problemlösung beigetragen werden kann, wenn das Verhältnis von politischer Bildung und Sozialer Arbeit stärker wahrgenommen und neu bestimmt wird, eine kritische politische Bildung jedoch in keinem Fall einem von außen auferlegtem Ziel folgen darf (vgl. *Schäfer* 2019). Vielmehr muss die politische Bildung, und somit auch die politische Jugendbildung, weiterhin offenbleiben sowie im Austausch und entlang der Interessen ihrer Adressat*innen entwickelt werden.

¹³ Weiterführend hierzu beispielsweise *Andreas Thimmel*

8. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat den 16. Kinder- und Jugendbericht in seiner Gesamtheit nachgezeichnet und beschrieben, inwieweit er einen Einblick in die sozialen Räume der politischen Bildung junger Menschen bietet. Der Bericht führt thematisch ein, indem die Herausforderungen für unsere Demokratie beschrieben werden und die Relevanz politischer Bildung deutlich gemacht wird. Er fasst den aktuellen Forschungsstand zur politischen Bildung zusammen und gibt gleichzeitig einen Überblick über Strukturen, Akteur*innen, Förderlogiken und Adressat*innen. Er gibt eine Bestandsaufnahme aktueller Studien und den der politischen Bildung zugrunde liegenden Theorien und Konzepten. Potenziale und Chancen werden dargelegt, sowie normative Grundlagen und Prinzipien bestimmt. Als besonders wichtig am Bericht werden die Sichtbarmachung von Defiziten in jedweder Hinsicht und die entsprechenden Handlungsempfehlungen gesehen. Ob Finanzierung, Transnationalisierung oder Diversitätsorientierung – das Feld der politischen Bildung braucht an vielen Stellen Aufmerksamkeit, Stärkung und Verbesserung. Durch die Handlungsempfehlungen wird der Bericht als Ganzes zum Politikum. Die Forderungen sind eindeutig politischer Natur, richten sich aber ebenso an die Akteur*innen selbst. Der Bericht ist ein Versuch, die gesamte Breite der politischen Bildung im Kindes- und Jugendalter zu betrachten. Das ist keine leichte Aufgabe, was an mancher Stelle deutlich wird. Beispielhaft wurden hierfür gewisse Inkonsistenzen in der Begriffsverwendung herausgearbeitet, welche auf die heterogenen Literaturbezüge, Begriffsverständnisse und die Zusammensetzung der Berichtskommission zurückgeführt wurden. Hier wurde herausgestellt, dass nicht die Diversität der Konzepte kritisiert wird, sondern die uneindeutige Verwendung. Es wurde angemerkt, dass dadurch aber auch inhaltliche Punkte des Berichtes bestätigt werden. Beispielhaft hierfür wurde der Mangel an Vernetzung, gemeinsamen Standards und einer entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte benannt. Somit wurde der von der Berichtskommission betonte Handlungsbedarf unterstrichen. Die nähere Betrachtung der Stellungnahme der Bundesregierung hat vielfache Fragen hinterlassen. Hier wäre eine genauere Analyse der Rolle der Bundesregierung interessant und die Klärung von Verantwortlichkeiten, so wie es auch im Bericht empfohlen wird.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit hat die im Bericht anklingende Relevanz der Sozialen Arbeit nähergehend betrachtet. Ausgangspunkt waren u. a. die Empfehlungen der Kommission einer stärkeren Vernetzung und der Entwicklung gemeinsamer Standards und Selbstverständnisse der Fachkräfte in der Aus-, Fort und Weiterbildung. Hier wurde deutlich, wie grundlegend die Parallelen zwischen der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung sind und dass die politische Bildung nicht nur als eigenständiges Arbeitsfeld, sondern auch als Querschnittsaufgabe bzw. in Form des politischen Auftrags ihren Platz in der Sozialen Arbeit hat. Jedoch wurden auch Defizite in der gegenseitigen Wahrnehmung herausgearbeitet. Die

politische Jugendbildung hat in diesem Teil eine zentrale Rolle eingenommen, da sie nicht nur als Bindeglied zwischen der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung fungiert, sondern auch das einzige Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe ist, wo politische Bildung in ihrer „reinsten“ Form stattfindet. Somit kann sie als ein gutes Beispiel für Prozesse politischer Bildung dienen und sollte zukünftig stärker Beachtung finden.

Abschließend ist zu sagen, dass der 16. Kinder- und Jugendbericht einen hochaktuellen und einzigartigen Einblick in die politische Bildung im Kindes- und Jugendalter gibt. Er bietet für alle Akteurinnen und Akteure der politischen Bildung eine Basis, auf Grunde derer miteinander in Austausch getreten werden kann und sorgt somit im besten Fall für Verständigung. Aus Sicht der Sozialen Arbeit kann der Bericht dahingehend hilfreich sein, die politische Bildung nicht nur zu verstehen und wahrzunehmen sondern auch wertzuschätzen. Er kann dazu führen, die eigene Profession im Feld der politischen Bildung wiederzuerkennen, Parallelen zu ziehen und sich dort zu verorten. Somit kann der Bericht dafür sorgen, dass die Soziale Arbeit die Potenziale politischer Bildung in der eigenen Tätigkeit erkennt und ihrem politischen Auftrag gerechter wird.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2020): Der 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Referat Öffentlichkeitsarbeit, Berlin
- Ebert, J.** (2018): Menschenrechtsbildung und Demokratiepädagogik als Voraussetzung für eine Kritische Soziale Arbeit mit Flüchtlingen. In: Rohloff, Sigurður A.; Martínez Calero, Mercedes und Lange, Dirk (Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden
- Engelke, E.; Borrmann, S.; Spatscheck, C.** (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. 7. Überarbeitete Auflage, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
- Fausser, P.** (2007): Demokratiepädagogik. In: Lange/Reinhardt: Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen Politischer Bildung. S. Schneider-Verlag, Baltmannsweiler
- Hafeneger, B.** (2005): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 3. Auflage, Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts
- Hafeneger, B.** (2010): Jugendbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In: Lösch/Thimmel: kritische politische Bildung. Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts
- Hafeneger, B.** (2020). Politische Jugendbildung. In: Bollweg, P. et al (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden
- Hirschfeld, U.** (1999): Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. Forum Kritische Psychologie, 40, 66–91.
- Kaminsky, C.** (2018): Soziale Arbeit – Normative Theorie und Professionsethik. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
- Kessler, S.** (2018): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deichmann, C.; Partetzke, M. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Politische Bildung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden
- Maaser, W.** (2010). Sozialstaat und Soziale Arbeit. Soziale Gerechtigkeit als Grundlage der Profession. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/ 2010. S. 10
- Negt, O.** (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Rohloff, S.** (2018): Politische Sensibilisierung in der Sozialen Arbeit – Sozialarbeiter/-innen sensibilisieren sich selbst und ihre Klienten/-innen. In: Rohloff, S.; Martínez Calero, M.;

Lange, D. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden

Schäfer, S. (2019): Re-Politisierung und politische Bildung. In: Sozial Extra, Extrablick: Soziale Arbeit und politische Bildung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Schwerthelm, M.; Sturzenhecker, B. (2016): Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII, Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung.

SGB VIII, in: Nomos Gesetze (2017): Gesetze für die Soziale Arbeit. 7. Auflage. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden

Thimmel, A. (2019): Was bedeutet politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit? GEMINI – Vortrag

Thimmel, A.; Schäfer, S. (2020): Politische Bildung und Soziale Arbeit. In: bap, verfügbar über <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/soziale-arbeit/>

Treptow, R. (2006): Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren, S. 50. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Widmaier, B. (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In: Lösch/Thimmel: kritische politische Bildung. Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts

Bezugnahme durch oder zitiert nach dem 16. Kinder- und Jugendbericht:

Becker, H. (2013): Kommentar aus Sicht der Empirie zur politischen Jugendbildung. In: Balzter, N./Schröder, A. (Hrsg.): Wie politische Bildung wirkt. Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Berlin, S. 34–37, verfügbar über: https://www.boeckler.de/pdf_fof/96084.pdf; [18.10.2020]

Becker, H. (2020): Studie zum Thema „Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11-13)“. Recherche im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Becker, R. (2008b): Ein normales Familienleben. Interaktion und Kommunikation zwischen „rechten“ Jugendlichen und ihren Eltern. Schwalbach/Ts.

Besand, A./Jugel, D. (2015b): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 99– 109.

Bittlingmayer, U. H./Gerdes, J./Yüksel, G. (2020): Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim & München.

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): RL v. 29.9.16, Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) In: Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.): Gemeinsames Ministerialblatt, 67. Jg., Nr. 41, vom 12. Oktober 2016, S. 803-822. Verfügbar über: <https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf>; [01.10.2020]

Council of Europe (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights. (dt.: Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung.) Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. Strasbourg. Verfügbar über: <https://rm.coe.int/1680489411>; [08.08.2020]

Eichhorn, J. (2020): Jugendfreiwilligendienste – Orte politischer Bildung. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim & Basel, S. 51–67.

Hafeneger, B. (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Bd. 2. Wiesbaden, S. 1111–1132.

Hafeneger, B. (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 222–230. Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin. Verfügbar über: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf>; [10.11.2019]

Hippe, T./Hedtke, R./Hellmich, N. (2020): Politische Bildung und Demokratie-Lernen in der Sekundarstufe. Curriculumanalyse für den Bereich Demokratiebildung für Kinder und

Jugendliche in den Fächern der sozialwissenschaftlichen Bildung. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/16_kjb

Klein, A. (2003): Bewegungsforschung: Quo vadis? Ein Überblick zu Entstehung, Ausprägung und Forschungsstand. In: Vorgänge, H. 4, S. 12–21.

Koltan, M. (2014): Jugendkultur – Jugendbewegung – Soziale Bewegung. In: Fiedler, G./Rappe-Weber, S./Siegfried, D. (Hrsg.): Sammeln – erschließen – vernetzen. Jugendkultur und soziale Bewegungen im Archiv. Göttingen, S. 59–73

Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Löw, M. (2017): Raumsoziologie. Frankfurt a. M. 9. Auflage

Merkel, W. (2016): Eingebettete und defekte Demokratien. In: Lembcke, O. W./Ritzi, C./Schaal, G. S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 2: Empirische Demokratietheorien. Wiesbaden, S. 455–484.

Naisbitt, J. (1982): Megatrends – Ten New Directions Transforming Our Lives. New York.

Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

Rucht, D. (2005): Soziale Bewegungen, in: Nohlen, D./Schultze, R.-O. (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft, Theorien, Methoden, Begriffe, Band 2, München, S. 902–905.

Sander, W. (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

Schneider, G./Toyka-Seid, C. (2020): Jugendkulturen. In: Dies.: Das junge Politik-Lexikon. Bonn.

Schwanenflügel, L. v. (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.

Schwerthelm, M. (2015): Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung. Hamburg.

Online Quellen

Akoeln: <https://akoeln.de/atuesday-martina-loew/> [26.02.2021]

Bap: <https://www.bap-politischebildung.de/gemini/> [28.02.2021]

Bpb: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193944/portraet-oskar-negt>
[28.02.2021]

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2016): https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf [01.03.2021]

Hertie-School: <https://www.hertie-school.org/de/ueber-uns/profil/person/hurrelmann>
[26.02.2021]

KJP (2017): Richtlinien des Kinder- und Jugendplans des Bundes – gültig 01. Januar 2017.
In: bmfsfj.de vom 19.10.2016: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/ausschreibungen-foerderung/foerderrichtlinien/foerderrichtlinien-kinder-und-jugendplan-bund> [20.02.2021]

Megatrends Univerzitet: <http://megatrend.edu.rs/sr/megatrend-univerzitet/> [28.02.2021]

Naisbitt.com: <http://www.naisbitt.com/about-us/> [28.02.2021]

Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/Home/_inhalt.html [02.03.2021]

Uni-Münster: <https://www.uni-muenster.de/Soziologie/personen/grundmann.shtml>
[28.02.2021]

WZB.eu: <https://www.wzb.eu/de/personen/wolfgang-merkel> [28.02.2021]