

Politische Jugendbildung in Deutschland

Zur Aktualität politischer Bildung

Politische Bildung hat in Deutschland neue Aktualität. Diese ist bedingt durch eine aktuell brisante gesellschaftliche Situation, in der antidemokratische und menschenfeindliche Positionen die öffentliche Auseinandersetzung um politische Entscheidungen prägen und die politischen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen verunsichern. Leider folgt der Ruf nach mehr politischer Bildung und nach Demokratiebildung dadurch weniger der Einsicht in die generelle Notwendigkeit, dass Menschen lernen sollten, politische Sachverhalte zu verstehen und kritisch zu hinterfragen sowie ihr Leben in der Gesellschaft aktiv mitzubestimmen. Das aber ist der Auftrag und das Ziel politischer Bildung.

In letzter Zeit haben sich einschlägige Gremien mit politischer Bildung befasst:

- Das Bundesjugendkuratorium forderte im Dezember 2017 „Möglichkeiten und Gelegenheiten, die ein unmittelbares Erleben von Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform im Alltag junger Menschen bereits vom Kita-Alter an möglich machen.“ (Bundesjugendkuratorium 2017)
- Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) erklärte 2017 in einem Grundsatzpapier die „Politische Bildung junger Menschen“ zum „zentralen Auftrag für die Jugendarbeit“. (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2017)
- Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im Oktober 2018 zwei Entschlüsse verabschiedet, die Empfehlungen „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (Kultusministerkonferenz (KMK) 2018).

Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht hat politische Bildung thematisiert. „Um Jugendliche in ihren Lebenswelten zu erreichen, demokratieförderndes Verhalten zu stärken und Radikalisierung präventiv zu begegnen, werden vielfältige Ansätze der politischen Bildung und der Stärkung der Zivilgesellschaft benötigt. Der 15. Kinder- und Jugendbericht plädiert mit Nachdruck für eine ernsthafte, nachhaltige, deutlich verstärkte politische Bildung und Demokratiebildung im Jugendalter“, heißt es dort (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S.26). Und weiter: „Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ist notwendiger denn je“ (a.a.O., S.67).

Autor*in/ Organisation

Helle Becker,
Transfer für Bildung e.V.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht merkt allerdings an, „dass es keine weithin anerkannte Definition beziehungsweise ein Verständnis darüber gibt, was politische Bildung ist, kann und soll. Der Begriff politische Bildung umfasst ein weites Bedeutungsfeld und ist innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit mit sehr heterogenen Inhalten verknüpft.“ (a.a.O., S. 424). Diesem Eindruck soll im Folgenden widersprochen werden. Dafür muss man etwas ausholen.

Der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit

Außerschulische Pädagogik ist von dem Leitgedanken geprägt, dass Kinder und Jugendliche (und Erwachsene) Subjekte ihres eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesses sind. Pädagogisches Handeln ist aus dieser Perspektive (unter anderem) als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ gekennzeichnet, eine Vorstellung, die auf philosophische Überlegungen des 18. Jahrhunderts zurückgeht (v.a. Rousseau 1762 und Fichte 1796, vgl. Dietrich Benner 2015).

Heute gilt dieses Prinzip als ein Sockel in der Theorie der Jugendarbeit, in der

- Selbstbildung, Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis,
 - Freiwilligkeit,
 - Partizipation (die Gestaltung der Angebote nach den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen),
 - und Handlungs- und Gestaltungsorientierung
- Parameter für pädagogisches Handeln sind.

Der dazugehörige Bildungsmodus ist der der Aneignung. „Aneignung“, so definiert es Werner Lindner, „bezeichnet einen Erfahrungsprozess, in dem sich das Subjekt seine eigene persönliche Entwicklung als Aufgabe stellt und dafür auch die Zuständigkeit übernimmt.“ (Lindner 2014, S.25). Benedikt Sturzenhecker verweist darauf, dass es sich hierbei um keine rein personale beziehungsweise individuelle, sondern mitverantwortlichende Selbstbestimmung handelt, wenn er sagt: „Aneignung (...) wird als integriertes soziales und sachliches Lernen des Subjekts begriffen, das sich die Welt selbsttätig zu eigen macht“ (Sturzenhecker 2003, S.55). Die Allgemeine Didaktikerin Renate Girmes bezeichnet diesen Vorgang auch als „sich selbst Aufgaben stellen“ (Girmes 2004). Dabei kann es sich um innere Entwicklungsaufgaben handeln (zum Beispiel Krisen), oder es kann um äußere Herausforderungen gehen, ganz gleich, ob diese das nächste Level im Computerspiel sind, die Idee, einen Snapchat-Film zu drehen oder die Forderung, dass sich die Klimapolitik der Bundesregierung ändert. Im besten Fall folgt dieser Aufgabenstellung die dann intrinsisch motivierte Suche nach Mitteln zur Erledigung dieser Aufgaben. Zur Bildung wird diese Aneignung dann, wenn sich durch das Lernen das Verhältnis der Person zur Welt und zu sich selbst verändert. Idealerweise kann sich das Individuum reflektierend klar machen, dass und was es dazugelernt hat, wie es sich dabei verändert hat, wer er oder sie damit geworden ist. Jürgen Oelkers hat dafür den Begriff der „Selbstformung“ ins Spiel gebracht (vgl. Oelkers 2016).

Ein dritter Faktor ist ebenfalls wichtig, wird aber häufig vergessen. Die Erfahrungen und das Lernen des Individuums sind nicht privat. Denn das Individuum trifft bei seiner Auseinandersetzung mit der Welt auf Normen und Strukturen der Gesellschaft. In der Aneignung damit kann es diese Normen bestätigen, festigen, aber auch gestaltend verändern.

Wie kann Kinder- und Jugendarbeit bildend sein?

Aneignung jedoch ist bedingungs voll. Sie ist davon abhängig, welche Erfahrungen dem Individuum möglich sind, welche es nicht machen kann oder darf oder von welchen es nie erfährt, dass sie möglich wären. Eine gute Pädagogik, das heißt eine, die Selbstbildungsprozesse unterstützt, zeichnet sich in diesem Gedankenmodell deshalb dadurch aus, dass sie als pädagogische Ausgangshandlung Aneignungs-, das heißt Bildungsgelegenheiten arrangiert. Gemeint ist das absichtsvolle Gestalten eines Settings, das Gelegenheitsstrukturen bietet, sich Welt (bestimmte Dinge, Sachverhalte, Probleme, Phänomene et cetera) anzueignen, das heißt sie zu erfahren, zu reflektieren oder handelnd zu erproben oder zu verändern. Dieses Setting hat Aufforderungscharakter (im Sinne der Aufforderung zur Selbsttätigkeit), lässt aber offen, wie die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen damit umgehen, ob sie es überhaupt nutzen oder mit welchem Ergebnis. Werner Lindner hat das „Arrangieren“ solcher Gelegenheiten auch den „didaktischen Kern der Jugendarbeit“ genannt (vgl. Lindner 2014).

Zentral für dieses Arrangieren sind zwei Punkte:

- Erstens: Das Setting wird so arrangiert, dass es möglichst viele unterschiedliche Möglichkeiten gibt, es zu nutzen und eine Vielfalt an Performanzen (Zeigen von Ergebnissen, aber auch von Haltungen, Kompetenzen, Wissen o.ä.) zu ermöglichen.
- Zweitens: Die Gestaltung des Settings basiert auf Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden. Dafür werden diese in die Gestaltung einbezogen, es passiert möglichst das, was sie sich wünschen, womit sie klarkommen, wie sie es sich vorstellen. Pädagogische Interventionen beschränken sich neben dem Arrangieren erfahrungsanregender Räume, oft auch emotionale sicherer Räume, auf angefragte Unterstützung oder die Moderation einer Situation.

Ergebnisse, Produkte solcher Aneignungsprozesse werden vom Individuum zuallererst an ihrem Wert für die eigene Entwicklung oder den eigenen Bildungsprozess bemessen und dann als hilfreich oder interessant bewertet, worauf die Entscheidung folgt, ob der- oder diejenige den Prozess weitertreibt, abbiegt oder beendet. Der Modus der (Selbst-)Aneignung ist etwas anderes als der Modus der Vermittlung, bei dem jemand Anderes Aufgaben formuliert, das heißt auch den Bildungsgegenstand auswählt, und auch vorab bestimmt, wann die Aufgaben gut, richtig oder falsch beziehungsweise schlecht erledigt sind. Der Modus des Arrangierens meint also etwas anderes als beispielsweise die Didaktik eines curricular gebundenen Unterrichts.

Daher setzt sich der Bildungsbegriff der Jugendarbeit spätestens seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts vom schulischen Lernen ab (vgl. Müller u.a. 1964, Scherr 1997, Müller 1993, Brenner 1999, Sturzenhecker 2003, S.47-48). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur findet sich oft diese Zweiteilung, die – so würde man heute sagen – auch formale und nichtformale Bildung unterscheidet. Dabei wird die eine einer teleologischen Pädagogik zugeordnet – sowohl Bildungsgegenstand wie Output/Outcome sind in hohem Maße vordefiniert –, die andere einer intentionalen Pädagogik, bei der Pädagog*innen Situationen schaffen, in denen bestimmte Erfahrungen ermöglicht werden sollen. Das gilt für die Gestaltung des Offenen Treffs und die Frage, ob darin ein Kicker steht oder nicht, genauso wie für die Auswahl des Themenrahmens für ein Projekt der politischen Bildung. Die Zweiteilung lässt sich auch am jeweiligen Bezug zu einem Bildungsgegenstand festmachen. Während tendenziell die formale Bildung stark sach- beziehungsweise gegenstandsbezogen ist (es wird definiert, was, also welche Inhalte, gelernt werden soll – dies ist bereits durch die Einteilung in Schulfächer prädeterniert), ist die nichtformale Bildung stark auf die sogenannte Persönlichkeitsbildung bezogen, bei der es um Ichwerdung in Auseinandersetzung mit den Bildungsgegenständen und sozialen Zusammenhängen geht. Wolfgang Klafki nennt dies „materiale Bildung“ (Inhalte im Lehr-Lern-Prozess) versus „formale Bildung“ (Persönlichkeitsbildung) (vgl. Klafki 1959). Jürgen Oelkers spricht in diesem Zusammenhang von „verschiedenen Bildungskulturen“ (vgl. Oelkers 2013).

Die unterschiedliche Ausrichtung formaler und nichtformaler Bildung ist dabei nicht hierarchisch zu denken (in dem Sinn, dass die eine besser als die andere wäre), sondern wird vielfach, vor allem in Reformdebatten rund um Schule, als zu überwindende angesehen. Aber auch in der Jugendarbeit gilt die Trennung nicht als Idealzustand. So meint Benedikt Sturzenhecker: „Schule scheint sich nur auf die „sachliche“ Seite der Entwicklung und des Lernens zu beschränken, Jugendarbeit hingegen nur auf die soziale. Beide machen den Fehler, den notwendigen Zusammenhang auszublenden. Jugendarbeit also konzentriert sich zu wenig auf die Förderung von „sachlichen“ Aneignungskompetenzen. Sie konzentriert sich möglicherweise zu sehr auf das Soziale, auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Gestaltung von Beziehungen.“ (Sturzenhecker 2003, S.55f.).

Wann ist Kinder- und Jugendarbeit politische Bildung?

Was hat dies alles nun mit politischer Jugendbildung zu tun? Politische Bildung fragt nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, danach, wie und mit welcher Legitimation gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen getroffen werden können – das ist die Frage nach den Begründungen und Mechanismen von Macht und Herrschaft. Politische Bildung will politisches Verständnis, Urteilskraft und politische Handlungsfähigkeit vermitteln.

Außerschulische politische Bildung, die sich konsequent dem skizzierten Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit zuordnet, versteht sich als „Freiraum für jugendliche Selbstbestimmung und Selbstorganisation“ und fasst ihren Gegenstandsbereich (Politik oder das Politische) entsprechend weit: „Jugendarbeit ist politische Bildung (...), weil Selbstbestimmung nur in Bezug auf die „Welt“, also auch auf die politisch-gesellschaftlichen Lebens- und Produktionsverhältnisse selbsttätig entwickelt werden kann. Selbstbestimmung in Mitverantwortung/Mitgestaltung zu realisieren, heißt also in einem umfassenderen Sinne politisch zu handeln.“ (Sturzenhecker 2003, S.52).

Das ist leicht misszuverstehen. Nicht alle zwischenmenschlichen Probleme sind auch politische Probleme. Soziale Fragen – interkulturelle Unterschiede, zwischenmenschliche Konflikte oder ähnliches – werden dann zu politischen, wenn damit das Zusammenleben der Menschen als solches und die Legitimation von Macht und Herrschaft thematisiert wird. Bildungsprozesse werden dann zu politischen Bildungsprozessen, sobald die Aufgaben, die sich stellen, das herrschaftsförmig formierte Gemeinwesen betreffen, und wenn sie „dazu führen, sich selbst im Politischen zu verorten und auf diese Weise Zusammenhänge herzustellen“ (Schröder 2011, S. 175). Es ist ein Unterschied, ob man Bildung primär als Anleitung zu sozial verträglichem oder moralischem Handeln versteht oder als Förderung kritischer Hinterfragung von (politischen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen, ob es um soziales Engagement, moralische Verantwortung und individuelle Kompetenzentwicklung geht oder um kollektives, machtbezogenes (politisches) Handeln in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Auch die politische Dimension der beliebten Konflikttrainings, Streitschlichterprogramme oder medienpädagogischen Aufklärungsseminare entscheidet sich an eben dieser Zielstellung. Hinzukommt, dass Vieles von dem, was zurzeit als »Demokratiebildung« bezeichnet wird, die Vorstellung nahelegt, dass Demokratie quasi geimpft werden kann. Politische Kinder- und Jugendbildung ist aber nicht identisch mit einer Sozialisierungsübung für brave Bürger*innen. Im Zusammenhang mit den zurzeit boomenden Präventionsprogrammen wird des Weiteren suggeriert, dass Kinder und Jugendliche potentielle Risikoträger sind, dass deren Entwicklung als Entfaltung von Abweichungs- und Gefährdungsrisiken verstanden wird, die man zähmen und in die richtigen Bahnen lenken muss. Das ist das Gegenteil von Anerkennung und Zutrauen in die politischen Interessen und Fähigkeiten junger Leute.

In Bezug auf die beiden Parameter Partizipation und Handlungsorientierung der Kinder- und Jugendarbeit heißt das auch: Indem Kinder und Jugendliche selbst politisch tätig werden, bilden sie sich politisch: „Auch die Erfahrung eigener demokratischer Rechte und der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen ist ein Aneignungsprozess der Kinder und beruht im Wesentlichen auf der Möglichkeit, sich Demokratie durch ihre Praxis aneignen zu können.“ (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.39). Es geht also auch nicht darum, Jugendliche von »echten« politischen Anliegen und vor allem von kritischen

Fragen quasi fernzuhalten und stattdessen demokratische Verhaltens-Trockenübungen zu etablieren. Es geht darum, Jugendliche zu befähigen, sich in eigener Sache Gehör zu verschaffen, sie sowohl bei der Suche als auch der Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten zu unterstützen und damit »Aktives-Politik-Lernen« zu bieten.

Das führt zu mindestens drei Anforderungen, die Menschen (Fachkräfte, Ehrenamtler*innen) in der Jugendarbeit erfüllen sollten:

1. Sie sollten in der Lage sein, politische Anliegen Jugendlicher zu erkennen, als politische thematisierbar, bearbeitbar machen, das heißt Gelegenheiten schaffen, mindestens darüber nachzudenken, wie politische Lösungen aussehen könnten, wenn nicht sogar sie tätig anzugehen.
2. Politische Bildner*innen müssen dafür selbst politisch kundig sein. Ihre eigene Sachbezogenheit zeigt sich in politischer Informiertheit ebenso wie darin, ein Setting arrangieren zu können, in dem politische Fragen und Zusammenhänge erfahrbar und ggf. beeinflussbar sind.
3. Eine dritte Anforderung wurde 1976 im sogenannten Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung in Schulen niedergelegt, der inzwischen von der Mehrheit der Fachöffentlichkeit schulischer und außerschulischer politischer Bildung als handlungsleitende Regeln anerkannt wird. Er legt ein „Überwältigungsverbot“ fest (es ist nicht erlaubt, Schüler*innen im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern), ein „Kontroversitätsgebot“ (was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen) und ein Gebot zur „Befähigung“ (Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen).

Exkurs:

Interessieren sich Kinder und Jugendliche überhaupt für Politik?

Nach wie vor beherrscht der verbreitete Glaube, dass (bestimmte) Kinder und Jugendliche sich nicht für Politik interessieren oder sie zu schwierig für sie sei, die Praxis. Dies ist seit vielen Jahren wissenschaftlich widerlegt. Seit über 20 Jahren diagnostizieren Forscher*innen, dass das Problem eher in der mangelnden Wahrnehmung und Unterstützung von jugendlichen Meinungen und Anliegen durch Erwachsene, die Gesellschaft, die Politik, liegt. Arthur Fischer und Richard Münchmeier stellten schon vor 20 Jahren mit der damaligen Shell-Studie fest, dass „nicht die Jugendlichen an Politik desinteressiert“ seien, sondern diese im Gegenteil der Politik unterstellten, dass sie an ihnen nicht interessiert sei (vgl. Fischer/Münchmeier 1997). Ingrid Burdewick wies 2003 als „zentrales Phänomen“ nach, dass Jugendliche den Eindruck haben, „im Bereich der Politik keine aus-

reichende Anerkennung als Subjekte mit spezifischen Problemen und Vorstellungen zu erhalten“ (Burdewick 2003, S. 70), sich als „Fremde im politischen System“ zu fühlen (ebd., S. 143). Sie war es auch, die die Diskrepanz der Jugendlichen zur Politik als „Erwachsenendomäne“ unter anderem aufgrund der unverständlichen Sprache feststellte – eine Einsicht, die 2011 durch ein Forschungsprojekt der Friedrich-Ebert-Stiftung (Friedrich-Ebert-Stiftung 2011) empirisch untermauert wurde.

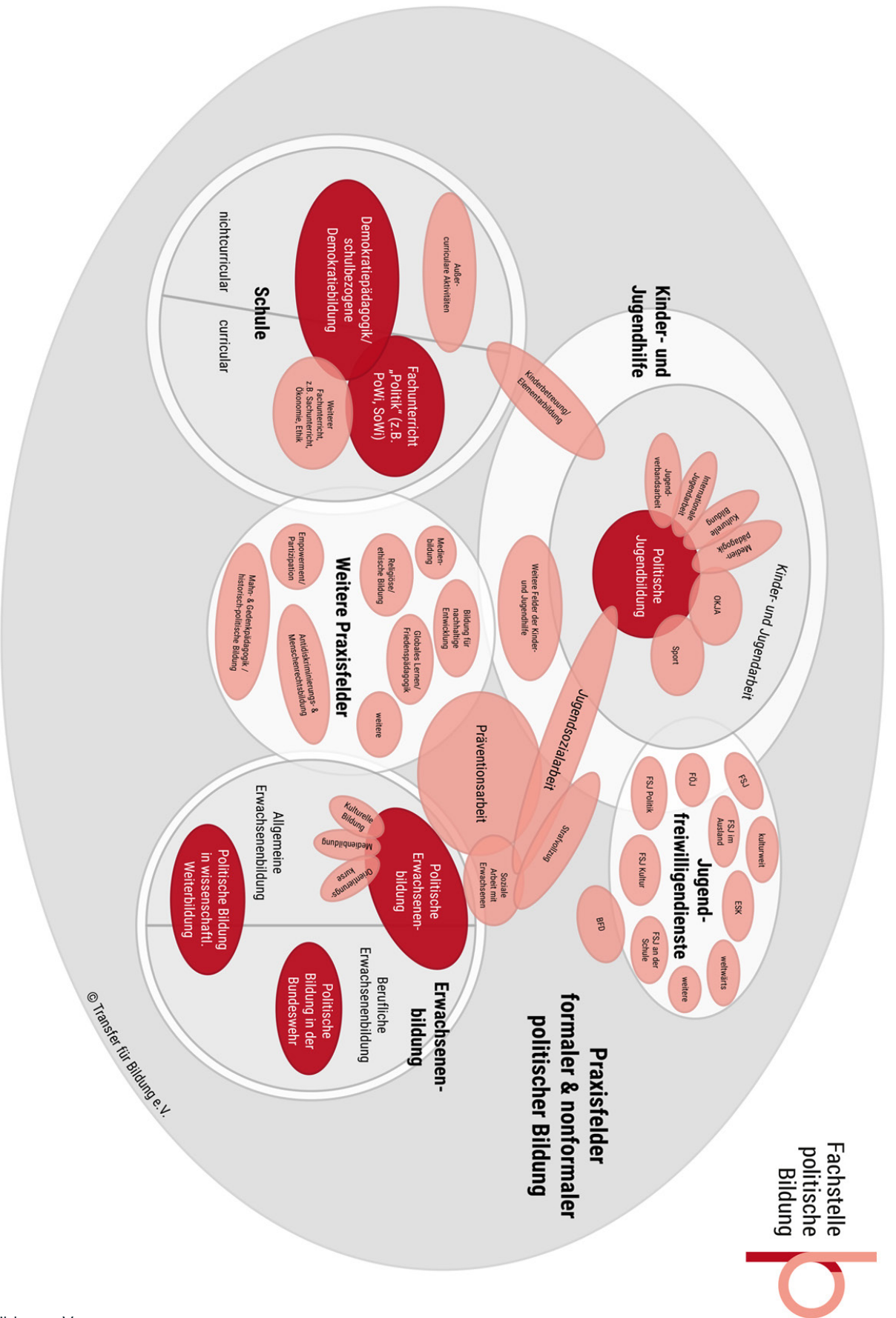
Diese Nicht-Beachtung führt auch dazu, dass viele Jugendliche ihre Lebenskonflikte fast ausschließlich als private und individuell zu bewältigende Anforderungen empfinden. Das ist auch ein Reflex auf einen gesellschaftlichen Systemwandel, eine gesteigerte Individualisierung, die dem Einzelnen Aufgaben auferlegt, die öffentliche und politische Ursachen haben und vielfach dort auch zu lösen wären (und das ist auch ein Problem von Erwachsenen). Die genannten Studien und viele weitere registrierten zudem, dass als Folge dieser Nichtbeachtung Jugendliche sich oft selbst die Legitimation zur politischen Einmischung, ja sogar zur Meinungsbildung, absprechen, weil sie sich für inkompetent oder zu wenig informiert halten. Dieses fehlende oder vorhandene Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hängt von zwei Faktoren ab: Einmal mit Problemen realer sozialer oder finanzieller Benachteiligung junger Menschen und mit dem Alter als objektivem Grund des Ausschlusses von Wahlen oder Parteizugehörigkeit sowie vom familiären Hintergrund und dem allgemeinen Bildungsgrad der Jugendlichen. Fehlende Resonanz auf politische Anliegen, Ideen, Vorstellungen, trifft also besonders Jugendliche, deren Lebenserfahrung ein Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten ohnehin erschwert und die nicht auf ein familiäres Entwicklungskapital zurückgreifen können, das sie darin bestärkt, auch als junger Mensch ein kompetentes Mitglied der Gesellschaft zu sein. Fragt man Jugendliche selbst, wie ihr Status als »(System-)Fremde« überwunden werden könnte, verlangen sie mehr Anerkennung, mehr Verständnis für spezifische Meinungsäußerungs- und Beteiligungsformen sowie Unterstützung – und zwar in Form politischer Bildung. Zentral dafür ist es, die Themen von Kindern und Jugendlichen als politische zu identifizieren und sie besprechbar oder darstellbar zu machen. Kinder- und Jugendarbeit sollte also bereit und fähig sein, als „Übersetzungshilfe“ und Wegbereiterin für politische Partizipation zu fungieren. Es geht um die Entdeckung des „unsichtbaren Politikprogramms“ (vgl. Kohl/Seibring 2012). Die Tatsache, dass Jugendliche von der politischen Relevanz ihrer Wünsche, Ängste und Weltsicht entfremdet sind oder diese – gefühlt oder objektiv – nicht den Gepflogenheiten der Politik entsprechend artikulieren können, darf sie nicht auf Dauer vom politischen Denken und von politischen Partizipationsmöglichkeiten abhalten.

Vielfalt politischer Bildung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass es a) eine Vielfalt von Ansatzpunkten – Themen, Anliegen, Interessen – von Jugendlichen für

politische Bildung gibt und b) eine gewisse Bandbreite, wie präsent der Gegenstandsbereich »Politik« oder »Politisches« in Bildungsarrangements einerseits und Bildungsprozessen andererseits sein kann. Dies ist auch abhängig davon, ob man einen engen und weiten Politikbegriff hat (was ist politisch, was nicht?) und davon, wie gegenstandsbezogen das pädagogische Arrangement, das Setting ist, oder gar auf welchen speziellen Gegenstand (Thema) sich das Arrangement bezieht (zum Beispiel Globales Lernen, Menschenrechte, Gender oder ähnliches). Es gibt viele unterschiedliche (pädagogische) Kontexte, in denen Gelegenheiten für politische Bildung bestehen, und damit auch unterschiedliche Träger und Angebote. Und natürlich gibt es viele verschiedene beteiligte Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Lebensumständen, deren Anliegen, Interessen und Themen Ausgangspunkte sind. Die unterschiedlichen fachlichen Konzepte zeigen sich auch an unterschiedlichen Begriffen wie »politische Bildung«, »Demokratieerziehung« oder »Demokratiepädagogik« und »Demokratiebildung«, die je nach Perspektive etwas anderes meinen können – aber nicht unbedingt müssen.

Die Fachstelle politische Bildung hat den Versuch unternommen, diese Praxiskontexte grafisch darzustellen. Mit den Kreisen sind Praxisfelder dargestellt, in denen formale und nonformale politische Bildung mit unterschiedlichen strukturellen (rechtlichen, organisatorischen, finanziellen et cetera) Bedingungen, Zielgruppen sowie fachlichen Konzepten praktiziert wird (siehe Abbildung nächste Seite).



Fazit

Kommen wir zum Schluss auf den 15. Kinder- und Jugendbericht zurück. Stimmt es denn, „dass es keine weithin anerkannte Definition bzw. ein Verständnis darüber gibt, was politische Bildung ist, kann und soll“ (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 424)? Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten kann man diese These – bei aller Unterschiedlichkeit politischer Bildungsangebote – fundiert bestreiten. Und ist es schlimm, wenn „der Begriff politische Bildung (...) ein weites Bedeutungsfeld (umfasst) und (...) innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit mit sehr heterogenen Inhalten verknüpft“ (a.a.O., S. 424) ist? Nein, denn das Arrangieren, die Gestaltung von Settings, die Gelegenheiten zum politischen Lernen bieten, hängt eng mit der Frage zusammen, mit welchen Kindern und Jugendlichen man es zu tun hat, was sie gerade bewegt, was ihre Themen, Anliegen, Sorgen und Erlebnisse oder Erfahrungen sind. Dann ist Vielfalt eine Stärke politischer Bildung und zwar sowohl strategisch in Bezug auf die Wahrnehmung in Politik, Gesellschaft, bei Jugendlichen, als auch fachlich. Denn sie bedeutet auch eine Vielfalt unterschiedlicher Gelegenheiten, in unterschiedlichen Lebensbereichen, mit Einbindung und Anschlussmöglichkeiten an Lebens-, Entwicklungs- und Alltagsfragen, sich politisch zu bilden und damit wirksam zu sein.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendliche (AGJ) (2017): Positionspapier – Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Online: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf (abgerufen am 14.5.2019).

Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Brenner, Gerd (1999): Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: deutsche jugend, Heft 6 (1999), S. 249-257.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2017): Thesenpapier – Demokratie braucht alle. Thesen zu aktuellen Herausforderungen und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung. München. Online: https://bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/BJK_Thesenpapier_Demokratie.pdf (abgerufen am 14.5.2019).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/>

[d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf](https://www.politischbilden.de/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf) (abgerufen am 14.5.2019).

Burdewick, Ingrid (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fichte, Johann Gottlieb (1991/1796): Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. Philosophische Bibliothek, Bd. 256, Hrsg. v. Fritz Medicus/Manfred Zahn. Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH.

Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (1997): Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der 12. Shell Jugendstudie. In: Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.): Jugend ,97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-23.

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2011): „Sprichst du Politik?“. Berlin. Online: http://www.sprichst-du-politik.de/downloads/sprichst-du-politik_Studie.pdf (abgerufen am 14.5.2019).

Girmes, Renate (2004): (Sich) Aufgaben stellen: Professionalisierung von Bildung und Unterricht. Seelze (Velber): Kallmeyer.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Rüdiger/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 31-36.

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. In: Göttinger Studien zur Pädagogik. N.F. Bd. 6. X, 471 S. 2., erweiterte Auflage (1963).

Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.) (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 1138.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratie-erziehung.pdf (abgerufen am 14.5.2019).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (abgerufen am 14.5.2019).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Beutelsbacher Konsens – Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen. Online: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> (abgerufen am 14.5.2019).

Lindner, Werner (2014): Arrangieren. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Müller, Burkhard K. (1993): Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, Heft 7-8 (1993), S. 310-319.

Oelkers, Jürgen (2012/2013): Schule, Kultur und Pädagogik. In: Kulturelle Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/schule-kultur-paedagogik> (abgerufen am 14.5.2019).

Oelkers, Jürgen (2016): Bildung und Ausbildung: Begriffe, Kontexte und Wandel. Vortrag im Workshop „Bildung und Ausbildung: Realität und Vision“ am 30. Mai 2016 in Wien.

Rousseau, Jean-Jaques (1998/1762): Emile oder über die Erziehung. Leipzig: Philipp Reclam jun. GmbH Verlag.

Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Schröder, Achim (2011): Politische Jugendbildung. In: Hafener, Beno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., S.: Wochenschau Verlag, S. 175.

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII – Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf> (abgerufen am 14.5.2019).

Sturzenhecker, Benedikt (2003): Zum Bildungsanspruch in der Jugendarbeit. In: Mitteilungen LJA 153/2003, S. 47-61. Online: https://www.lwl.org/lja-download/datei-download/Service/zarchiv/mitteilungen/m153/1048159600_4/Sturzenhecker_Zum_Bildungsanspruch_von_Jugendarbeit.pdf (abgerufen am 14.5.2019).

Sturzenhecker, Benedikt (2003): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kiste – Bausteine für die Kinder und Jugendbildung. FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes. Berlin, S. 1-48.