



Leseprobe aus Ahlrichs, Demokratiebildung im Jugendverband, ISBN 978-3-7799-3980-1

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3980-1)

isbn=978-3-7799-3980-1

# 1 Einleitung

„Our democracy is threatened whenever we take it for granted.“  
(Obama 2017)

Mit einem Plädoyer für die Demokratie verabschiedete sich der ehemalige US-Präsident Barack Obama im Januar 2017 aus dem Amt: Er rief die Bürger\*innen dazu auf, die Demokratie mitzugestalten und sich aktiv in politische Diskussionen einzubringen. Denn die Demokratie sei gefährdet, wenn Bürger\*innen sie für selbstverständlich erachten. Die Gefahren für die amerikanische Demokratie macht Obama in zunehmender ökonomischer und sozialer Ungleichheit, in Rassismus und Polarisierung der Gesellschaft sowie in der abnehmenden Bereitschaft zu Diskurs und Kompromiss fest (vgl. Obama 2017).

Obama ist nicht das einzige, aber vielleicht das prominenteste Beispiel in einer Reihe von Politiker\*innen, die sich in den vergangenen Jahren besorgt über den Zustand der Demokratie äußerten. Dabei bestand vor nicht allzu langer Zeit noch Einigkeit über die Stabilität westlicher Demokratien. Nach dem Ende des Kalten Krieges erwartete man Anfang der 1990er Jahre – Fukuyamas' These vom Ende der Geschichte (vgl. Fukuyama 1992) folgend – den Siegeszug der liberalen Demokratie westlicher Prägung. Doch diese Entwicklung ist ausgeblieben. Stattdessen wird im politikwissenschaftlichen Diskurs mittlerweile intensiv über eine „Krise der Demokratie“ diskutiert (z.B. APuZ 2016; Blätter 2013; Brühlmeier und Mastronardi 2016; Merkel 2016; Streeck 2016, Vorländer 2017).<sup>1</sup> Ein wichtiges Thema ist dabei die „Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger, sich für unser demokratisches System, das Gemeinwesen und für einen toleranten Umgang miteinander einzusetzen“ (BMFSFJ 2016b, S. 11). Diese Bereitschaft soll durch gezielte Maßnahmen gefördert werden. Neben dem Ausbau der demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten geht es um die „Stärkung von Personen in ihrer Urteilskraft und Teilhabe in demokratischen Prozessen und in ihrer Handlungskompetenz gegenüber demokratiefeindlichen Haltungen“ (BMFSFJ 2016b, S. 11). Kann Demokratiebildung also die Lösung für die Krise der Demokratie sein (Kap. 1.1)? Wenn das so wäre, stellt sich die Frage nach dem geeigneten Ort für eine demokratische Bildung. In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, dass Jugendverbände solche Orte sind bzw. sein können und damit einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen leisten (können). Anhand theoretischer Vorüberle-

---

1 Diese Diskussion wird auch in der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit geführt, vgl. z. B. Geisen et al. 2013; Mührel und Birgmeier 2013; Widersprüche 2013.

gungen und einer darauf aufbauenden empirischen Studie werden ihr Selbstverständnis und die konkrete Umsetzung von Demokratiebildung in Jugendverbänden untersucht (Kap. 1.2).

## 1.1 Demokratie in der Krise – Demokratiebildung als Lösung?

Die Diagnose der „Krise der Demokratie“ ist nicht neu (vgl. Merkel 2016, S. 4, Vorländer 2017, S. 72). Der amerikanische Soziologe Larry Diamond macht seit 10 Jahren eine „Demokratie-Rezession“ (Diamond 2015, S. 144) aus, die inzwischen auch bislang stabil geglaubte Demokratien erreicht habe. Diamond sieht die größte Gefahr für die Demokratie darin, dass Menschen das Vertrauen in demokratische Prozesse und politische Institutionen verlieren (vgl. Diamond 2015, S. 154). Diese Unzufriedenheit gibt Kräften Auftrieb, die mit einfachen Lösungen den komplexen Herausforderungen und der „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985b) begegnen wollen. Gegenwärtig bezieht sich der dominante Krisendiskurs deshalb vor allem auf das Erstarken rechtspopulistischer Parteien in verschiedenen Ländern Europas und in den USA. Diese politischen Bewegungen berufen sich darauf, das „Volk“ zu vertreten, sie wenden sich gegen die „etablierten“ Medien und Parteien und zweifeln an der Funktionsfähigkeit der parlamentarischen Demokratie.

So ist auch der frühere Bundespräsident Joachim Gauck zu verstehen, der in seiner Abschiedsrede eine Legitimationskrise der Demokratie konstatierte: „Die liberale Demokratie und das politische und normative Projekt des Westens, sie stehen unter Beschuss“ (Gauck 2017). Die Bedrohung der Demokratie sieht Gauck in der Haltung zur Demokratie: „Die entscheidende Trennlinie verläuft zwischen Demokraten und Nicht-Demokraten. Es zählt nicht die Herkunft, sondern die Haltung“ (Gauck 2017). Nötig sei deshalb eine intensivere „Demokratieerziehung“ in pädagogischen Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Universitäten, aber auch in den Medien. Demokratie müsse gelernt und gelebt werden, „als Respekt vor dem Anderen“, „als Verantwortung für das Gemeinwesen“ und als „ständige Selbstermächtigung zur politischen Teilhabe“ (Gauck 2017). In ihrer Stellungnahme zum 15. Kinder- und Jugendbericht fordert die Bundesregierung daran anknüpfend:

„Perspektivisch müssten neue, attraktive Formen der Vermittlung demokratischer Werte entwickelt werden, die sich verstärkt auch als ‚Demokratiebildung‘ verstehen. Offene Diskussion, Toleranz gegenüber anderen Meinungen und Auffassungen, die Befähigung zu Kompromissen und zur Akzeptanz mehrheitlicher Entscheidungen sowie zur Wahrung von Minderheitenrechten müssen dabei die zentralen Inhalte sein.“ (BMFSFJ 2017, S. 27)

Bislang spielte der Begriff Demokratiebildung in den Kinder- und Jugendberichten keine Rolle. Wenn nun Demokratiebildung allenthalben gefordert wird, so ist dies offensichtlich die Reaktion auf ein festgestelltes Defizit: Die genannten „demokratischen Werte“ wurden nicht intensiv oder nicht attraktiv genug vermittelt, so dass sich demokratiefeindliche Einstellungen manifestieren konnten. Demokratiebildung wird somit einerseits als Vermittlung von Kompetenzen für die (spätere) Rolle als Staatsbürger\*innen konzipiert, andererseits als präventive Maßnahme gegen eine demokratiefeindliche Haltung. Dieser präventive Charakter der aktuellen Bemühungen um die Demokratie zeigt sich auch daran, dass die Bundesregierung die bundes- und landesweiten Programme zur Demokratiebildung unter der Überschrift „Extremismusprävention und Demokratieförderung“ (BMFSFJ 2016b) bündelt. Unter Demokratieförderung versteht die Bundesregierung „Angebote, Strukturen und Verfahren, die demokratisches Denken und Handeln stärken, eine demokratische politische Kultur auf Grundlage der wertgebundenen Verfassung fördern und entsprechende Bildungsprozesse und Formen des Engagements anregen“ (BMFSFJ 2016b, S. 11).

Der zugrunde gelegte Demokratiebegriff bleibt dabei recht unbestimmt, so als ob klar wäre, wovon man redet, wenn man von Demokratie redet. Auch bleibt unscharf, wer, wie, von wem und warum demokratisch gebildet werden soll. Dieses Defizit der aktuellen Diskussion über Demokratiebildung ist ein Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Wenn es stimmt, dass „Demokratie [...] die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung [ist], die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2016, S. 13), dann bedarf es nicht eines präventiven Schutzes vor „Nicht-Demokraten“, sondern es geht um eine grundsätzliche lebenslange Bildungsaufgabe für alle Menschen. Diese leitet sich von einem Demokratiebegriff ab, der Demokratie nicht nur als Regierungs-, sondern auch als Lebensform akzentuiert und Demokratiebildung nicht auf die Kompetenzvermittlung für die Staatsbürgerrolle reduziert, sondern als Aneignung von Demokratie durch die verantwortliche Mitgestaltung des Gemeinwesens unter gleichberechtigten Bürger\*innen versteht. Wenn es außerdem stimmt, dass man Demokratie nur lernt, „indem man sie praktiziert“ (Scherr und Sturzenhecker 2014, S. 375), dann geht es um die Frage, wo Menschen Demokratie im Zusammenleben erleben können, wo Menschen also Demokrat\*innen werden, indem sie bereits Demokrat\*innen sein können (vgl. Richter 2015, S. 275). Bezogen auf Kinder und Jugendliche ist damit zu klären, an welchen Sozialisationsorten Kinder und Jugendliche als gleichberechtigte Bürger\*innen über Angelegenheiten, die sie betreffen, demokratisch mitentscheiden können.

Mit der Identifizierung von Jugendverbänden als Ort demokratischer Bildung knüpfe ich nicht nur an ihren gesetzlichen Auftrag<sup>2</sup>, sondern auch an den

---

2 Vgl. zur gesetzlichen Grundlage der Jugendverbandsarbeit ausführlich Kap. 2.1.3.

selbst formulierten Anspruch<sup>3</sup> der Jugendverbände an. Diese reklamieren, „Werkstätten der Demokratie“ (DBJR 2002, S. 2) zu sein, da die demokratische Organisation des Jugendverbands die aktive Aneignung von Demokratie ermöglicht. Dieses Selbstverständnis lässt sich jedoch, so der 15. Kinder- und Jugendbericht, „empirisch [...] nur schwer unterfüttern“ (BMFSFJ 2017, S. 424).

## 1.2 Fragestellung und Vorgehensweise

Die vorliegende Studie will zur empirischen Fundierung beitragen. Dazu werden das Selbstverständnis und die Handlungspraxis demokratischer Bildung in Jugendverbänden mit Jugendbildungsreferent\*innen erörtert. Jugendbildungsreferent\*innen können als hauptamtliche Mitarbeiter\*innen mit einem sozialpädagogischen Bildungsauftrag wesentliche Unterstützer\*innen der selbsttätigen Aneignung von Demokratie im Jugendverband sein, so meine Ausgangsthese. Ihre Rolle als Hauptamtliche in einem von Ehrenamtlichkeit geprägten Jugendverband ist allerdings „diffus“ (Hafenegger 2008, S. 12). Einerseits wird ihnen zugestanden, eine „stabilisierende Funktion“ (Seckinger et al. 2009, S. 37) für Jugendverbände zu haben und eine wesentliche Bedingung für ehrenamtliches Engagement zu sein (vgl. BMFSFJ 2002, S. 200). Andererseits wird ihnen vorgeworfen, die „Bürokratisierung“ (Giesecke 1980, S. 189–190) bzw. „Verbetrieblichung“ (Riekmann 2011b, S. 122) von Jugendverbänden zu verstärken und zu wenige Anregungen für die Selbstbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu bieten (vgl. Delmas und Scherr 2005, S. 109). Insbesondere seien sich Jugendbildungsreferent\*innen des Potenzials der Jugendverbandsarbeit für die Demokratiebildung nicht bewusst (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 191).

Im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb untersucht, wie hauptamtliche Jugendbildungsreferent\*innen ihren Auftrag zur Demokratiebildung verstehen und umsetzen. In diskursiver Verständigung werden die aktuelle Praxis reflektiert und aktuelle Herausforderungen thematisiert. Auf diese Weise können Wahrnehmungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Argumentationen zur Bedeutung von Demokratiebildung im eigenen Verband herausgearbeitet werden. Die Fragestellung der Untersuchung lautet: *Wie verstehen und gestalten Jugendbildungsreferent\*innen in Jugendverbänden ihren Auftrag zur Demokratiebildung und welche Erfahrungen machen sie dabei?*

Zur theoretischen Fundierung der Ergebnisse dieser Studie werden zunächst die zentralen Begrifflichkeiten dieser Arbeit definiert (Kap. 2.1). Im Anschluss daran wird der Forschungsstand dargestellt (Kap. 2.2). Sind schon zur Demokratiebildung in Jugendverbänden bislang nur wenige Forschungsergebnisse

---

3 Vgl. zum Selbstverständnis der Jugendverbände Kap. 3.3.

zu finden, gilt dies im besonderen Maße für die Rolle hauptamtlicher Jugendbildungsreferent\*innen. Generell leidet die aktuelle Debatte zur Demokratiebildung aber auch darunter, dass die gesellschafts- und demokratietheoretischen Grundlagen selten ausgeführt werden. Dies leisten die folgenden Kapitel unter Bezugnahme auf das deliberative Demokratieverständnis von Jürgen Habermas (Kap. 2.3 und Kap. 2.4). Habermas verbindet Demokratieerfahrungen in der Zivilgesellschaft mit der Idee des Rechtsstaates. Damit gelingt ihm die theoretische Koppelung der Demokratie als Lebens- und als Regierungsform. Ich werde darlegen, dass ein solches Demokratieverständnis geeignet ist, um den gesetzlichen Auftrag der Jugendverbandsarbeit und ihren möglichen Beitrag zu demokratischen Entscheidungsprozessen zu konkretisieren. Habermas bindet die deliberative Demokratietheorie zwar an demokratische Sozialisationserfahrungen, ohne diese jedoch pädagogisch auszuarbeiten. Die pädagogische Basis der demokratietheoretischen Grundlagen wird deshalb unter Rückgriff auf John Dewey entwickelt. Deweys Ideen wurden vor allem im Kontext der Schule rezipiert. Deshalb werfe ich zum Abschluss des Kapitels einen kritischen Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Demokratiebildung (Kap. 2.5).

Für die Lösung der „Krise der Demokratie“ lassen sich in der aktuellen politischen Diskussion drei Strömungen ausmachen: die Rückkehr zu nationalstaatlichen Regelungen, das Bemühen um den Ausbau europäischer oder sogar kosmopolitischer Demokratie sowie die Stärkung kommunalpolitischer Entscheidungshoheit (Kap. 3.1). Die Ebene der Kommune erscheint mir für den hier zu untersuchenden Kontext bedeutsam. Denn für die Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen ist die Kommune ein wichtiges, wenngleich wenig reflektiertes Fundament. Die Darstellung der Potenziale von Jugendverbänden zur Demokratiebildung beginnt deshalb mit einem Blick auf die Bedeutung der Kommune. Den Zugang dafür bilden das Konzept der Vereinspädagogik von Helmut Richter sowie die grundlegenden Prinzipien der Jugendverbandsarbeit. Jugendverbände sind allerdings äußerst vielfältig. Neben strukturellen Unterschieden ist vor allem die weltanschauliche Ausrichtung ein prägendes Merkmal (Kap. 3.2). Beim Blick auf ihre historische Entwicklung wird deutlich, dass sich Jugendverbände ihrem Selbstverständnis nach keinesfalls schon immer als Orte demokratischer Bildung verstanden haben. In den letzten Jahren verdichtet sich dieser Anspruch jedoch in einer Vielzahl von Publikationen (Kap. 3.3). Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen offenbaren allerdings gesellschaftliche und innerverbandliche Herausforderungen, vor denen Jugendverbände stehen. Dazu gehört auch ihre politische Indienstnahme im Rahmen der Bildungsdebatte, die ich am Beispiel Baden-Württembergs darstelle (Kap. 3.4). Eine Zwischenbetrachtung schließt den theoretischen Teil dieser Arbeit ab und fasst die erkenntnisleitenden Forschungsfragen für die empirische Untersuchung zusammen (Kap. 4).

Eine Darstellung der Forschungsmethode macht den Forschungsprozess nachvollziehbar und dient dazu, die Ergebnisse einordnen zu können. Die vorliegende Untersuchung greift auf die Handlungspausenforschung (vgl. Richter et al. 2003) zurück, die Forschung als diskursiven Bildungsprozess aller Beteiligten konzipiert. Zunächst stelle ich die methodologischen Vorüberlegungen und die Grundlagen der Handlungspausenforschung vor (Kap. 5.1). Die Ausführungen zum methodischen Vorgehen weisen auf die angewandten Methoden der empirischen Untersuchung in den vier Schritten Datenauswahl, -erhebung, -interpretation und -verwendung hin (Kap. 5.2). Daran anschließend wird der konkrete Verlauf der Studie erläutert. Dabei lege ich dar, wie die Auswahl der Gesprächspartner\*innen erfolgte, welche Schritte in Datenerhebung und -auswertung vorgenommen wurden und wie die Ergebnisse an die teilnehmenden Jugendverbände zurückfließen (Kap. 5.3). Eine detaillierte Vorstellung der befragten Jugendverbände leitet über zu den Ergebnissen der Studie (Kap. 5.4).

Die Darstellung der Befunde der empirischen Studie bildet den Hauptteil dieser Arbeit. In einem ersten Schritt werden die Befunde der Einzelgespräche systematisiert und zu fünf Kernaussagen verdichtet präsentiert. Wesentlich für die Demokratiebildung sind erstens die *Mitbestimmungsrechte*. Die befragten Jugendverbände unterscheiden sich hier deutlich, was erste Erkenntnisse über die Potenziale demokratischer Erfahrungen zulässt (Kap. 6.1). Die zweite Kernaussage betrifft das Verhältnis zwischen *Weltanschauung und Demokratie*. Die Auswertung der Aussagen der Jugendbildungsreferent\*innen ergibt ebenfalls ein heterogenes Bild (Kap. 6.2). Anknüpfend an die im theoretischen Teil dieser Studie herausgearbeiteten Strukturprinzipien der Jugendverbandsarbeit, untersuche ich drittens, welche Bedeutung die Gesprächspartner\*innen den *Vereinsprinzipien* beimessen (Kap. 6.3). Die Definition der eigenen *Rolle als Jugendbildungsreferent\*in* bei der Ermöglichung demokratischer Erfahrungen sowie Aussagen zu *Aufgaben und Angeboten* sowie den *gesellschaftlichen Herausforderungen* werden als vierte Kernaussage dargestellt (Kap. 6.4). Fünftens werden die Gespräche dahingehend analysiert, auf welcher Ebene die Jugendbildungsreferent\*innen die wesentlichen Demokratiebildungsprozesse in ihrem Jugendverband verorten: Bieten sie Erfahrungen der *Demokratie als Lebensform, als Regierungsform oder als Lebens- und Regierungsform* (Kap. 6.5)?

In einem zweiten Schritt wird die Zustimmung bzw. Ablehnung der Jugendbildungsreferent\*innen zu diesen fünf zentralen Kernaussagen dargestellt. Die Befunde der argumentativen Validierung dienen dazu, die Interpretationen zu verdichten oder zu korrigieren (Kap. 7.1). Zugleich zeigen die Gruppengespräche, welche Entwicklungs- bzw. Bildungsprozesse durch die Studie angestoßen worden sind, inwieweit der Forschungsprozess von den Beteiligten als Bildungsprozess genutzt wurde und welche Themen den Jugendbildungsreferent\*innen dabei wichtig geworden sind (Kap. 7.2).

Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im Folgenden zusammengefasst. Drei Typen des demokratischen Selbstverständnisses von Jugendbildungsreferent\*innen lassen sich generalisieren (Kap. 8.1). Diese Typen können als Grundlage für innerverbandliche Diskussionsprozesse einerseits und weitere wissenschaftliche Forschungsprojekte zur Jugendverbandsarbeit andererseits genutzt werden. Sie lassen eine Einordnung bestehender Praxis zu und geben Hinweise zur Weiterentwicklung. Die Konsequenzen der empirischen Untersuchung weisen über die hier untersuchten Jugendverbände hinaus. Sie lassen sich auf der personellen, institutionellen und (kommunal)politischen Ebene verorten (Kap. 8.2). Zunächst leite ich aus den zuvor dargestellten Ergebnissen Hinweise für die Qualifizierung von Jugendbildungsreferent\*innen ab. Darauf aufbauend mache ich einen Vorschlag zur konzeptionellen Verankerung von Demokratiebildung in Jugendverbänden und formuliere Hinweise zur (kommunal)politischen Verantwortung. Eine Schlussbetrachtung fasst die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zusammen, reflektiert den Forschungsprozess und formuliert abschließend weiteren Forschungsbedarf (Kap. 9).

Mit der vorliegenden Arbeit soll die Diskussion über Demokratiebildung in Jugendverbänden angeregt werden. Es ist das Ziel dieser Arbeit, den selbst formulierten Anspruch der Jugendverbände als Orte demokratischer Bildung zu rekonstruieren, ihre konkrete Umsetzung zu analysieren und Demokratiebildung damit als Kernaufgabe der Jugendverbandsarbeit zu profilieren. Es geht mir dabei um die Erhaltung und Stärkung der Jugendverbände als einen der wenigen gesellschaftlichen Orte, an denen Kinder und Jugendliche demokratische Praxis einüben können.