



Benedikt Sturzenhecker

# **Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit**

Konzepte, Methoden und Erfahrungen  
aus Nordrhein-Westfalen

**BELTZ** JUVENTA

Der Autor

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker ist Universitätsprofessor im Ruhestand für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik und außerschulischen Bildung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Gefördert durch das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Kinder, Jugend, Familie,  
Gleichstellung, Flucht und Integration  
des Landes Nordrhein-Westfalen



in Kooperation mit den Landesjugendämtern Rheinland und Westfalen-Lippe.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-9048-2 Print  
ISBN 978-3-7799-9049-9 E-Book (PDF)  
DOI 10.3262/978-3-7799-9049-9

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa  
Verlagsgruppe Beltz  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)  
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Einleitung: Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit</b>	<b><a href="#">9</a></b>
<b>Teilprojekt 1: Auswertung der Onlineberatungsgruppe für GEBe-erfahrene Fachkräfte aus Jugendwerkstätten der landesgeförderten Jugendsozialarbeit</b>	<b><a href="#">15</a></b>
1 Bildung, Demokratiebildung und politische Bildung in der Jugendsozialarbeit	<a href="#">18</a>
1.1 Zum Bildungsbegriff	<a href="#">18</a>
1.2 Bildung und Politik	<a href="#">20</a>
1.3 Reflexivität als Kernelement von Bildung	<a href="#">21</a>
1.4 Ausbildung und Bildung in der Jugendsozialarbeit	<a href="#">23</a>
1.5 Bildungsinteressen von Jugendlichen im Alltag der Jugendsozialarbeit	<a href="#">25</a>
1.6 Demokratie und Demokratiebildung	<a href="#">27</a>
1.7 Demokratiebildung und die GEBe-Methode	<a href="#">28</a>
1.8 Zum Verständnis von politischer Bildung	<a href="#">30</a>
1.9 Zur Kritik politischer Bildung aus Sicht von Demokratiebildung	<a href="#">31</a>
1.10 Drei Modi politischer Bildung bzw. Demokratiebildung und ihr Zusammenwirken	<a href="#">35</a>
1.11 Lebensbewältigung, politische Bildung oder Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit	<a href="#">36</a>
2 Potenziale und Schwierigkeiten von Demokratiebildung in Beobachtungsgeschichten aus der Jugendsozialarbeit	<a href="#">38</a>
2.1 Kurzeinführung in die GEBE-Methode	<a href="#">38</a>
2.2 Beobachtungsgeschichte 1: Individuelle Bewältigung von Qualifikationsaufgaben unterstützen	<a href="#">39</a>
2.3 Beobachtungsgeschichte 2: Gemeinsame Verantwortung für Regelungen des Zusammenlebens	<a href="#">48</a>
2.4 Beobachtungsgeschichte 3: Themen von Bewältigung und Politik werden greifbar	<a href="#">54</a>
2.5 Beobachtungsgeschichte 4: Politische Themen: Verspätete Straßenbahnen? Identität durch nationale Teesorten?	<a href="#">62</a>
2.6 Beobachtungsgeschichte 5: Es braucht demokratische Öffentlichkeit und demokratische Gremien	<a href="#">70</a>
3 Von der non-formalen zur formalen demokratischen Partizipation in den Jugendwerkstätten	<a href="#">80</a>
3.1 Vorhandene non-formale Partizipationsformen in den Jugendwerkstätten	<a href="#">80</a>
3.2 Ebenen demokratischer Entscheidungsstrukturen, auch in den Jugendwerkstätten	<a href="#">82</a>

3.3	Die GEBe-Methode hilft, Themen der demokratischen Mitentscheidung zu bestimmen	<a href="#">86</a>
3.4	Strukturen demokratischer Partizipation in Bezug auf die Beobachtungsgeschichte ‚Alles gleichzeitig‘	<a href="#">87</a>
3.5	Partizipative Besprechungen demokratisch strukturieren	<a href="#">89</a>
4	Demokratiebildung in Reflexion von Partizipationserfahrungen ermöglichen	<a href="#">91</a>
4.1	Ansprüche an professionelle Erziehung	<a href="#">92</a>
4.2	Professionelle Bildungsassistenz	<a href="#">94</a>
4.3	Folgerung: Intersubjektive Reflexion als Erfahrungs- und Bildungsprozess	<a href="#">94</a>
4.4	Dewey's Erfahrungs-konzept	<a href="#">95</a>
4.5	Der Erfahrungsprozess	<a href="#">97</a>
4.6	Reflexion als Rekonstruktion von Erfahrung aus Distanz	<a href="#">99</a>
4.7	Rekonstruktion von Erfahrungen eröffnet Bildung	<a href="#">100</a>
4.8	Erfahrung und Demokratiebildung	<a href="#">100</a>
4.9	Ein Erfahrungsprozess an einem Beispiel aus der Jugendsozialarbeit	<a href="#">101</a>
4.10	Erweiterung der Reflexion: Demokratiebildung	<a href="#">102</a>
4.11	Eine Reflexionsschleife politischer Bildung	<a href="#">105</a>
4.12	Zusammenfassung: Erfahrungsreflexion eröffnet Demokratiebildung	<a href="#">108</a>
5	Probleme und Potenziale der Verstetigung der GEBe-Methode in den Teams der Jugendwerkstätten	<a href="#">109</a>
5.1	Widerstände gegen die Einführung der GEBe-Methode	<a href="#">110</a>
5.2	Umgang mit Widerständen	<a href="#">112</a>

## **Teilprojekt 2: Modellhafte Entwicklung von Methoden der Demokratiebildung in Beratungsstellen der Jugendsozialarbeit (JSA) in NRW**

1	Problemstellung, Ziele und Arbeitsweisen im Teilprojekt 2	<a href="#">115</a>
2	Das Politische in Einzelberatungen erkennen	<a href="#">118</a>
3	Überlagerungen von gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen analysieren	<a href="#">122</a>
4	Politik und Politisches in Fallgeschichte 1: „Ich will die Schule abbrechen.“	<a href="#">126</a>
5	Politik und Politisches in Fallgeschichte 2: „Leute wie ich bleiben immer unten“	<a href="#">135</a>
6	Methodische Ideen zur Thematisierung von Politik/Politischem in der Einzelberatung	<a href="#">138</a>
7	Grenzen für Demokratiebildung durch Partizipation in der Einzelberatung	<a href="#">143</a>
7.1	Unterschiede zwischen Jugendrat und Jugendberatung (BOZ Ahaus)	<a href="#">144</a>

7.2	Fallgeschichte aus der Beratungsstelle des BOZ Ahaus: „Er ist aggressiv.“	<a href="#">145</a>
7.3	Strukturelle Charakteristika von Einrichtungen der Jugendsozialarbeit im Blick auf die Ermöglichung von Partizipationsrechten	<a href="#">147</a>
7.4	Ein Partizipationskonzept für Beratungsstellen	<a href="#">152</a>
7.5	Elemente eines Partizipationskonzeptes: Rechtklärung, Feedback- und Beschwerdeverfahren	<a href="#">154</a>
8	Partizipation mithilfe von Feedbackverfahren	<a href="#">158</a>
8.1	Ein Fragebogen für ein Feedbackverfahren	<a href="#">162</a>
8.2	Umsetzung von Feedback und Partizipationsverfahren durch Projektbeteiligte	<a href="#">164</a>

### **Teilprojekt 3: Strukturelle Verankerung demokratischer**

#### **Partizipation in Jugendwerkstätten**

1	Ziel und Entwicklung des Projekts zur strukturellen Verankerung demokratischer Partizipation in Jugendwerkstätten	<a href="#">171</a>
2	Begründung struktureller Verankerung demokratischer Partizipation in den Jugendwerkstätten	<a href="#">172</a>
3	Konzeptionelle Elemente struktureller Verankerung demokratischer Partizipation in Jugendwerkstätten	<a href="#">181</a>
3.1	Die Rechte der Beteiligten bestimmen	<a href="#">182</a>
3.2	Demokratische Gremien und Verfahren einführen	<a href="#">189</a>
3.3	Demokratische Öffentlichkeit ermöglichen	<a href="#">193</a>
3.4	Durch Reflexion demokratischer Prozesse Demokratiebildung und Übergänge demokratischen Handelns in die Kommune und Gesellschaft ermöglichen	<a href="#">207</a>
3.5	Kombination von Partizipation mit Beschwerdeverfahren und Schutzkonzepten	<a href="#">214</a>
3.6	Zusammenfassend: Ziele der strukturellen Verankerung demokratischer Partizipation in Jugendwerkstätten	<a href="#">215</a>
3.7	Schritte und Rahmenbedingungen für eine professionelle Ermöglichung demokratischer Partizipation	<a href="#">219</a>
4	Demokratische Partizipation im Berufsorientierungszentrum (BOZ)	<a href="#">223</a>
4.1	Schwerpunkt: Strukturelle Verankerung von demokratischen Gremien und Verfahren	<a href="#">225</a>
4.2	Erfolge und Schwierigkeiten der Einführung demokratischer Partizipation im BOZ Ahaus	<a href="#">252</a>
5	Klärung der Rechte demokratische Partizipation in den Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V.	<a href="#">259</a>
5.1	Schwerpunkt: Klärung von Rechten der Selbstbestimmung und Mitentscheidung in den Jugendwerkstätten und ihren Grenzen	<a href="#">263</a>
5.2	Auswertung des Projektes der Rechtklärung aus Sicht der Mitarbeitenden	<a href="#">278</a>
5.3	Die Herausforderungen der Klärung von Partizipationsrechten	<a href="#">280</a>

<b>Sozialpädagogischer Umgang mit Emotionen in der Demokratiebildung im Feld der Jugendsozialarbeit</b>	<a href="#"><u>285</u></a>
1 Die Problemstellung: Gefühle von Jugendlichen in Demokratiebildung integrieren	<a href="#"><u>285</u></a>
1.1 Problemstellung 1: Emotionen versus Vernunft in der Praxis der Demokratiebildung	<a href="#"><u>286</u></a>
1.2 Problemstellung 2: Emotionale Äußerungen im Alltag der Jugendsozialarbeit	<a href="#"><u>287</u></a>
1.3 Problemstellung 3: Themen der Mitentscheidung provozieren	<a href="#"><u>289</u></a>
2 Gefühle sind politisch – zum Verständnis politischer Emotionen	<a href="#"><u>293</u></a>
2.1 Entstehung und Rolle von Emotionen in der politischen Philosophie von Charles Taylor	<a href="#"><u>294</u></a>
2.2 Emotionen werden gemacht – die psychologische Perspektive von Lisa Feldman Barrett	<a href="#"><u>301</u></a>
2.3 Emotion und vernünftige Argumentation in demokratischen Aushandlungsprozessen	<a href="#"><u>309</u></a>
2.4 Diffuse Emotionen und Meinungen können zu Argumentationen werden	<a href="#"><u>316</u></a>
3 Risiken der Be- oder Verhinderung demokratischer Partizipation	<a href="#"><u>321</u></a>
3.1 Be- oder Verhinderung des Einbezugs des Wissens bestimmter Gruppen und Personen	<a href="#"><u>321</u></a>
3.2 Epistemische Ungerechtigkeit in der Jugendsozialarbeit	<a href="#"><u>324</u></a>
3.3 Schweigen in Prozessen demokratischer Partizipation	<a href="#"><u>328</u></a>
4 Methodische Elemente eines pädagogischen Umgangs mit Emotionen in der Demokratiebildung	<a href="#"><u>333</u></a>
4.1 Containment: Gefühlen Raum, Halt und Worte geben	<a href="#"><u>333</u></a>
4.2 Einander begrüßen	<a href="#"><u>335</u></a>
4.3 Einander anerkennen	<a href="#"><u>337</u></a>
4.4 Räume des Willkommens und der Sicherheit gestalten	<a href="#"><u>338</u></a>
4.5 Einander ansehen	<a href="#"><u>339</u></a>
4.6 Zuhören und antworten	<a href="#"><u>340</u></a>
4.7 Vom Hören des Schweigens	<a href="#"><u>343</u></a>
4.8 Negative Capability: Negative Gefühle aushalten	<a href="#"><u>345</u></a>
4.9 Narration: Gefühle ausführlich erzählen	<a href="#"><u>352</u></a>
4.10 Vorsicht mit Fragen	<a href="#"><u>354</u></a>
4.11 Erzählungen zurück erzählen	<a href="#"><u>355</u></a>
4.12 Expression: Gefühle (einrichtungs-)öffentlich darstellen	<a href="#"><u>356</u></a>
4.13 Umgang mit (negativen) Gefühlen moderieren	<a href="#"><u>358</u></a>
4.14 Negative Gefühle ausgleichen	<a href="#"><u>361</u></a>
4.15 Von Gefühlsgeschichten zum Argumentieren kommen	<a href="#"><u>364</u></a>
4.16 Dranbleiben ist wichtiger als Perfektion	<a href="#"><u>368</u></a>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<a href="#"><u>369</u></a>

# Einleitung:

## Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit

Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) beschreibt die Jugendsozialarbeit (JSA) als „unterschätzten Raum“ politischer Bildung. Der Bericht argumentiert, dass die JSA bisher kaum eine differenzierte Fachdebatte zur einer demokratischen politischen Bildung in ihren Einrichtungen geführt habe. Es ließen sich aber für dieses Handlungsfeld große Entwicklungsbedarfe ebenso wie -potenziale für Prozesse politischer Bildung erkennen.

Diesen Impuls hat das Jugendministerium in Nordrhein-Westfalen im Zusammenwirken mit den Landesjugendämtern Rheinland und Westfalen-Lippe aufgegriffen. Seit 2021 wurden Modellprojekte gestartet, die erprobten und erforschten, wie eine politische Bildung als Demokratiebildung in unterschiedlichen Handlungsbereichen der Jugendsozialarbeit praktiziert werden kann. Zum ersten Projektteil von 2021 bis 2022 sind zwei Berichte als Arbeitshilfen für die Praxis online erschienen: 1. LWL-Landesjugendamt Westfalen (2022) (Hrsg.): „Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit Erkenntnisse, Arbeitshilfen und Praxisbeispiele aus der Entwicklungswerkstatt des LWL-Landesjugendamtes Westfalen und 2. Becker, Helle (2023): Mehr politische Bildung und Demokratiebildung in der landesgeförderten Jugendsozialarbeit in NRW – Eine Arbeitshilfe.

### *Die vier Teile des Buches*

Aufbauend auf diesen Projekterfahrungen hat das Landesjugendamt Westfalen-Lippe im Auftrag des Jugendministeriums in NRW von 2022 bis 2024 drei weitere Teilprojekte zur Demokratiebildung in der JSA durchgeführt:

- (1) Teilprojekt 1: Eine Onlineberatungsgruppe für GEBE-erfahrene Fachkräfte aus Jugendwerkstätten der landesgeförderten Jugendsozialarbeit. In diesem Modell erprobten Fachkräfte die Anwendung der Methode der „Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements von benachteiligten Kindern und Jugendlichen“ (= GEBE-Methode).
- (2) Teilprojekt 2: Modellhafte Entwicklung von Methoden der Demokratiebildung in Beratungsstellen der JSA in NRW.
- (3) Teilprojekt 3: Strukturelle Verankerung demokratischer Partizipation in Jugendwerkstätten.

In diesem Buch werden die Arbeitsweisen und Praxiserfahrungen dieser drei Teilprojekte berichtet und ausgewertet. Sie werden ergänzt um einen vierten Teil, dessen Bedarf sich durch neu auftauchende Fragestellungen in den Projekten ergab:

(4) Sozialpädagogischer Umgang mit Emotionen in der Demokratiebildung im Feld der Jugendsozialarbeit.

Alle drei Teilprojekte waren so strukturiert, dass zusammen mit Fachkräften und Einrichtungen bzw. Trägern Konzepte von Demokratiebildung in konkrete Arbeitsweisen und Methoden übersetzt und gemeinsam erprobt wurden. Dabei wurde generell angenommen, dass Demokratie durch ihre Ausübung angeeignet wird. Eine politische Bildung als Praxis und Reflexion demokratischer Partizipation an Entscheidungen zur Regelung des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in den Einrichtungen nennen wir Demokratiebildung. Entsprechend galt es in den Projekten, den Jugendlichen direkt Rechte und Verfahren des Mitsprechens, Mitentscheidens, Mithandelns und Mitverantworten zu eröffnen. Zudem wurden die Jugendlichen auch als Bürger:innen der sie umgebenden demokratischen Kommune und Republik adressiert, deren Interessen an der politischen Regelung der gesellschaftlichen Lebensführung insgesamt aufgegriffen werden müssen. Dieses Verständnis von Demokratiebildung beruht auf der Annahme, dass Jugendliche unabhängig von ihrem Alter mündig sind, d. h. sie sind fähig, zu den Angelegenheiten, die sie betreffen, auf der Basis von Argumenten mit anderen Beteiligten Lösungen auszuhandeln. Negativ ausgedrückt: Jugendliche müssen nicht erst durch Sozialpädagogik befähigt werden, demokratisch über das mitzuzentscheiden, was sie angeht; sie können das bereits. Und zwar genauso gut, wie die anderen Mitglieder der Demokratie in Deutschland, denen das Grundgesetz zutraut und zumutet, ihre gleichen Rechte der Mitsprache und Mitentscheidung ohne Vorraussetzungen auszuüben. Insofern ist es dann Aufgabe einer sozialpädagogischen Demokratiebildung, den Jugendlichen Rechte und Verfahren der Mitentscheidung zur Verfügung zu stellen und ihrer Aneignung demokratischer Partizipation Assistenz anzubieten.

Im *Teilprojekt 1* wurde versucht herauszuarbeiten, wie aus den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen, die sich im Alltag von Jugendwerkstätten zeigen, Inhalte und Projekte von Demokratiebildung in den Einrichtungen entwickelt werden können. Dazu beobachteten die Fachkräfte das Handeln der Jugendlichen und gewinnen daraus Hypothesen über deren Themen, Fragen und Konflikte zur gemeinsamen Regelung des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in der Einrichtung und in der Kommune. Im Dialog mit den Jugendlichen werden

daraus konkrete Projekte und Strukturen demokratischer Mitentscheidung zur Gestaltung des Zusammenlebens in der Einrichtung entwickelt, ebenso wie zu politischen Themen in Gesellschaft und Welt.

Im *Teilprojekt 2* war es das Ziel, zu erproben, wie politische Bildung und demokratische Mitentscheidung auch in Beratungsstellen der JSA möglich gemacht werden könnten. Die Beratungsstellen mit ihrer individuumszentrierten Arbeit unterscheiden sich von den Jugendwerkstätten oder Gruppenangeboten der JSA, in denen Kollektive über ihr Zusammenleben diskutieren und bestimmen können. Es wird also nach methodischen Möglichkeiten gesucht, wie politische Bildung und Mitentscheidung auch in Jugendberatungsstellen der JSA eröffnet werden könnten. Das schließt ein, sich auch die strukturellen Grenzen politischer Bildung und Demokratiebildung in diesem institutionellen Setting der JSA klarzumachen und trotzdem auch hier demokratische Partizipation der Jugendlichen zu fördern.

Im *Teilprojekt 3* wurde in zwei Einrichtungen mit insgesamt vier Jugendwerkstätten untersucht, ob und wie demokratische Partizipation strukturell so verankert werden kann, dass den Jugendlichen klar definierte Rechte, Gremien und Verfahren der Mitentscheidung zur Verfügung stehen. Ziel dieser strukturellen Verankerung ist es, zu sichern, dass die demokratischen Rechte des Mitsprechens und der Mitentscheidung für die Jugendlichen auch tatsächlich einlösbar sind.

Die Darstellungen zu den drei Teilprojekten analysieren jeweils die Problemstellung der Realisierung von Demokratiebildung unter dem spezifischen Blickwinkel des Einzelprojekts. Die konzeptionellen Grundannahmen, die Ziele und Arbeitsweisen werden dargestellt und die Projekterfahrungen werden ausgewertet. Daraus werden Folgerungen für die Möglichkeiten und verbleibende Schwierigkeiten der Realisierung von Demokratiebildung in der JSA gezogen.

Der vierte Teil entwickelt Methoden zur Frage des Umgangs mit Emotionen in der Demokratiebildung in der JSA. Dieser Schritt war erforderlich, weil in den Praxiserfahrungen deutlich wurde, dass Fachkräfte häufig auf intensive Gefühle von Jugendlichen stoßen, die sich aus den konkreten Themen der gemeinsamen Lebensgestaltung in den Einrichtungen, aber auch aus allgemeinen und weltbewegenden politischen Fragen ergeben. Es war für die Fachkräfte ungewohnt und oft schwierig, Gefühle als Ausgangspunkt demokratischer Debatten anzuerkennen und aus ihnen Argumente zur Vorbereitung von Entscheidungen zu gewinnen. Da sich diese Frage in allen vorherigen Teilprojekten stellte, wurde dieses vierte Kapitel erarbeitet, um Fachkräfte zu unterstützen, den politischen Charakter von Gefühlen besser zu verstehen und sie im demokratischen Diskurs mit den Jugendlichen stärker integrieren zu können.

## *Inhalte der Teile*

All vier Teile des Buches sind einzeln lesbar. Leser:innen können sich auf die Themen ihres Interesses fokussieren und Schwerpunkte herauspicken, aber selbstverständlich können sie auch das Buch von vorne nach hinten lesen.

Im *Teil 1* werden zunächst die für alle vier Teile des Buches bedeutsamen konzeptionellen Grundlagen erarbeitet, und auch das Grundverständnis der Projekte zu Bildung, Demokratie, Demokratiebildung und politischer Bildung in der JSA wird dargestellt. In diesem Teil geht es dann insbesondere um die Fallgeschichten, an denen die beteiligten Fachkräfte aus der Praxis erprobten, wie aus den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen mithilfe der GEBE-Methode politische Bildung und demokratische Mitentscheidung entwickelt werden können. Alle, die sich besonders für eine alltagsnahe, niederschwellige Demokratiebildung interessieren, werden hier fündig. Im Teilprojekt 1 wird ein Grundverständnis von Bildung des Subjekts eingeführt, das Selbstbildung als Reflexion der eigenen Bildungsprozesse kennzeichnet und definiert. Deshalb wird schließlich methodisch an einem Beispiel aus den Projekten demonstriert, wie solche Reflexion eigener Demokratiepraxis als Assistenz der Bildungsprozessen der Jugendlichen gestaltet werden kann.

*Teil 2 zur Demokratiebildung in Jugendberatungsstellen* der JSA klärt zunächst ein Verständnis von Politik und Politischem, um mithilfe dieser Kategorien auswerten zu können, wo und wie Politik/Politisches aus der lebensweltlichen Perspektive der Jugendlichen überhaupt in Beratungsstellen relevant wird. Das geschieht an Fallbeispielen aus der Praxis der teilnehmenden Fachkräfte. Es werden Methoden vorgestellt, wie politische Themen aus dem Leben der Jugendlichen aufgegriffen werden könnten. Bei deren Erprobung mussten die Projektteilnehmenden erkennen, dass der hohe Problemdruck bei Jugendlichen in der Einzelberatung und die Kurzzeitigkeit der Beratung strukturelle Hindernisse dabei darstellen, politische Themen jenseits des engeren Hilfebedarfs aufzugreifen. Die Projektgruppe erkannte jedoch auch, dass die Jugendlichen in den Beratungsstellen eher nicht als Träger:innen von Rechten der Mitentscheidung über die Gestaltung der Beratungsleistung (und ihrer organisatorisch-institutionellen Settings) adressiert wurden. Stattdessen werden sie oft nur als hilfsbedürftig definiert, und das erzeugt Risiken, sie als Objekte professioneller Unterstützung zu behandeln. Dagegen wurden im Projekt Verfahren erprobt, wie die Jugendlichen als mitentscheidungsberechtigte Nutzer:innen der Beratungsleistungen und -settings thematisiert werden könnten. Dazu wurden Methoden der Rechtlklärung sowie Feedback- und Beschwerdeverfahren entwickelt und in den beteiligten Einrichtungen erprobt.

*Teil 3 zur strukturellen Verankerung demokratischer Partizipation in Jugendwerkstätten* erklärt fünf konzeptionelle Grundschrirte:

- (1) Die Rechte der Beteiligten bestimmen.
- (2) Demokratische Gremien und Verfahren einführen.
- (3) Demokratische Öffentlichkeit ermöglichen.
- (4) Durch Reflexion demokratischer Prozesse Demokratiebildung und Übergänge demokratischen Handelns in die Kommune und Gesellschaft ermöglichen.
- (5) Partizipation mit Beschwerdeverfahren und Schutzkonzepten kombinieren.

Die Praxiserfahrungen konzentrieren sich auf die strukturelle Einführung eines Jugendrates im Berufsausbildungszentrum Ahaus einerseits und andererseits auf die Bestimmung von Rechten, Pflichten und Verfahren der Jugendlichen wie Mitarbeitenden in Bezug auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Anhörung und Information in drei Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V.

*Teil 4 zum Sozialpädagogischen Umgang mit Emotionen in der Demokratiebildung* im Feld der JSA geht von einem in der Praxis entdeckten Problem aus: Ein Reihe von Fachkräften unterstellt den Jugendlichen tendenziell, so von eigenen Emotionen bestimmt zu sein, dass eine ‚vernünftige‘ demokratische Auseinandersetzung über Argumente und darauf aufbauende Entscheidungen kaum möglich seien. Um zu zeigen, dass Emotionen sehr wohl ein wichtiger Ausgangspunkt demokratischen Streitens und Argumentierens sein können, werden eine sozialphilosophische und eine psychologische Theorie angeboten, die die Entwicklung von Emotionen der Individuen als einen sozialen Prozess kennzeichnen. Damit wird deutlich: Emotionen sind politisch und somit nicht aus demokratischem Streit herauszuhalten. Jedoch können Emotionen auch beoder verhindern, dass sich unterschiedliche Beteiligte gleichberechtigt, aber auf eine ihnen jeweils gerecht werdende Weise in Debatten und Entscheidungen einbringen können. Darauf antwortend, werden schließlich eine ganze Reihe von methodischen Detailvorschlägen entwickelt, wie Gefühle in demokratischen Auseinandersetzungen konstruktiv aufgegriffen werden und zu komplexen Argumentationen und Entscheidungen beitragen können.

### *Danksagung*

Die hier berichteten Modellprojekte wären ohne die Initiative und das Engagement von Petra Beckersjürgen nicht zustande gekommen. Als damalige Leiterin der Gruppe Fachberatung Jugendsozialarbeit des LWL-Landesjugendamtes Westfalen-Lippe hat sie auf die Kritiken des Bundesjugendberichts am Entwicklungsstand politischer Bildung in der JSA von 2020 reagiert und beim Jugendministerium NRW Mittel für Modellprojekte zur Demokratiebildung eingeworben

und damit auch die Gesamtreihe der Projekte gestartet – dafür vielen herzlichen Dank! Den reibungslosen Übergang zu den in diesem Buch dokumentierten Folgeprojekten hat im Landesjugendamt Westfalen-Lippe Kerstin Jung gemanaged, in Kooperation mit Maren Eschmeier, die kompetent und engagiert die Projektkontinuität über die gesamte Laufzeit gesichert hat. Als Fachberater Jugendsozialarbeit im Landesjugendamt Westfalen-Lippe hat Ferahs Hafez die fachliche Begleitung der Projektarbeit übernommen und die Arbeit aktiv gestützt und vorangetrieben. Frank Rauhaus als Gruppenleiter der Fachberatung und Servicestelle Jugendbeteiligung sowie die Sachbereichsleiterin Mareile Kalscheuer haben alles Nötige für das Gelingen des Projekts getan. Ich sage allen Kooperationspartner:innen im LWL-Landesjugendamt Westfalen-Lippe ganz herzlichen Dank für Ihre Unterstützung! Von Seiten des LVR-Landesjugendamtes Rheinland haben Michelle Magaletta und Inga Ackermann aus dem Team Jugendförderung die Zusammenarbeit der beiden Landesjugendämter in den Projekten koordiniert – merci vielmals! Jürgen Schattmann (Gruppenleiter Jugend und Kinderschutz im Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen) hat mit seiner großen Fachkenntnis zum Feld der Jugendsozialarbeit und der politischen Bildung die Projekte unterstützt und qualifiziert, und dafür sage ich großen Dank.

Die Projektarbeit an den Modellstandorten war nur möglich, weil Leitungen und Fachkräfte der beteiligten Einrichtungen der JSA engagiert und fachlich kompetent neue Handlungsmöglichkeiten von Demokratiebildung und politischer Bildung erproben und reflektieren wollten. In den einzelnen Kapiteln des Buches habe ich den jeweils beteiligten Fachkräften dafür besonders gedankt. Ohne ihre vertrauensvolle Kooperation und ihr Engagement für die Weiterentwicklung der JSA hätten die Projekte nicht so intensiv verlaufen und Erkenntnisse erbringen können.

Vielen Dank sage ich meinen langjährigen Diskussionspartner:innen des Instituts für Partizipation und Bildung Kiel (besonders Raingard Knauer und Rüdiger Hansen) und der Hamburger Schule der Demokratiebildung. Sie haben mir enorm geholfen, Konzepte und Argumentationen zu präzisieren und weiterzuentwickeln. Helle Becker hat sehr kooperativ mit mir das Verhältnis von politischer Bildung zur Demokratiebildung diskutiert, dafür herzlichen Dank.

Im Verlag Beltz Juventa haben Frank Engelhardt, Julia Petri und Cornelia Klein mit ihrer immer schnellen und hilfsbereiten Unterstützung das Buch vorgebracht – Dankeschön!

Lutz Peters hat das Lektorat besorgt und ich bin sehr froh und dankbar, dass er als Mitglied der Hamburger Schule der Demokratiebildung mir und dem Buch seine hohe sprachliche und inhaltliche Expertise geschenkt hat. Hannah Reaksmey Peters hat die grafische Einrichtung der Abbildungen geleistet, auch ihr sage ich vielen Dank.

# Teilprojekt 1: Auswertung der Onlineberatungsgruppe für GEBe-erfahrene Fachkräfte aus Jugendwerkstätten der landesgeförderten Jugendsozialarbeit

In den hier berichteten und ausgewerteten<sup>1</sup> Projekt wurde eine Online-Beratungsgruppe angeboten, die sich an Teilnehmende aus dem ersten Projekt „Demokratiebildung und politischen Bildung in der landesgeförderter Jugendsozialarbeit NRW“ (Sturzenhecker 2022a) richtete. In dem ersten Projektteil wurde den Teilnehmenden die GEBe-Methode vermittelt, mit vollem Titel: Methode zu Förderung Gesellschaftlich-demokratischen Engagements von benachteiligten Kindern und Jugendlichen.<sup>2</sup> Die Methode zielt darauf, die lebensweltlichen Themen und Interessen der Jugendlichen mit ihnen partizipativ zu erkunden und in demokratisch gemeinsam gesteuerten Projekten zu realisieren. Die Methode hält genaue Arbeitsschritte vor, nach denen Fachkräfte und Teams vorgehen können. Grundsätzlich wird angenommen, dass demokratische Beteiligung in sozialpädagogischen Einrichtungen wie der JSA (und in der Kinder- und Jugendhilfe ganz allgemein) ausgehen muss von den Inhalten, Problemen, Konflikten und Interessen, welche die Jugendlichen in den Einrichtungen und in ihrer Kommune beschäftigen. Die Methode hilft, diese Themen mit den Kindern und Jugendlichen zu erkunden und zu klären, und so ihre Bildungsinteressen und Motive an der gemeinsamen, demokratischen Gestaltung der Lebensführung in den Einrichtungen aufzugreifen. Die Methode initiiert eine demokratische Partizipation, die von ihren Betroffenen ausgeht und sie unterstützt, ihre Interessen möglichst partizipativ selbst umzusetzen.

## *Arbeitsweise der Onlineberatungsgruppe (OBG)*

In dem hier ausgewerteten, neuen Teilprojekte der OBG (2022–2023) konnten Fachkräfte, die an dem ersten Projekt teilgenommen hatten, die Arbeitsweise vertiefen. Es wurde ein kollegiales Unterstützungsnetzwerk gebildet, das sich in regelmäßigen Abständen bei der Umsetzung der GEBe-Methode und der durch sie entstehenden Demokratiebildungs-Projekte online beraten konnte. Die OBG konnte auf die alltäglichen Umsetzungsprobleme der Methode eingehen und sehr

- 
- 1 Einen sehr herzlichen Dank richte ich an Petra Beckersjürgen, als Expertin für Jugendsozialarbeit in NRW, und an Dr. Helle Becker, als Expertin für politische Bildung, die einen ersten Entwurf zu diesem Bericht kritisch-konstruktiv kommentiert haben.
  - 2 Die Abkürzung GEBe-Methode bezieht sich auf das **G**esellschaftlich-demokratische **E**ngagement von **B**enachteiligten.

konkrete Handlungsmöglichkeiten für die beteiligten Fachkräfte entwickeln. Ziel war es, praxisrelevant eine politisch-demokratische Bildung zu stärken, die bei den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen in den Einrichtungen ansetzt.

In der Projektlaufzeit wurden insgesamt sieben je dreistündige Beratungstreffen im Abstand von etwa vier Wochen angeboten, die als Online-Videokonferenzen stattfanden. So konnten Teilnehmende aus ganz Nordrhein-Westfalen ohne großen Aufwand die OBG nutzen.

Aktiv beteiligt waren:

- Alessandra Adam, VHS Castrop-Rauxel;
- Gerlinde Bade, Jugendhilfe Köln e.V.;
- Sebastian Böhl, Werkhof Dortmund;
- Elisabeth Emmanouil-Maß, Jugendwerkstatt KULTUR FARE gGmbH Rheda-Wiedebrück;
- Ralf Kitzmann, Berufsbildungsstätte Westmünsterland Ahaus;
- Michael Koitka, SBH West GmbH Paderborn;
- Maren Eschmeier, LWL Landesjugendamt.

Diesen Mitwirkenden sage ich ganz herzlichen Dank, ohne ihr Engagement und ihre Fachlichkeit wäre das Projekt nicht möglich gewesen.

Den Text dieses Berichts haben die am Projekt beteiligten Fachkräfte vorab zugestellt bekommen. Sie hatten die Gelegenheit, den von mir erstellten Bericht zu prüfen, ihn zu korrigieren und ihm gegebenenfalls zu widersprechen. Der vorliegende Text ist das geteilte Ergebnis dieses Partizipationsprozesses.

Die Teilnehmenden mussten bereit sein, nach der Arbeitsweise der GEBE-Methode zu jedem Beratungstreffen vorher eine eigene Beobachtungsgeschichte über Jugendliche im Alltag der Werkstatt in ein gemeinsames Online-Dokument einzustellen. Die GEBE-Methode sieht ein Verfahren vor, mit dem Alltagshandeln von Jugendlichen in der Praxis beobachtet werden kann, und einzelne Sequenzen solcher Beobachtungen werden dann als ‚Beobachtungsgeschichte‘ zusammengefasst. In jeder Beratungseinheit wurde dann mit den Teilnehmenden eine dieser Praxisbeobachtungen ausgewählt und mithilfe der klar systematisierten Handlungsschritte der GEBE-Methode bearbeitet. In jeder Sitzung wurde auch die Anstrengung zur Verstetigung der Anwendung der GEBE-Methode im Alltag der einzelnen Werkstätten beraten. Aus der gemeinsamen Arbeit ergaben sich teilweise Erkenntnisse und Themen, die eine fachliche Vertiefung der Methode und ihre Umsetzung in der JSA nötig machten. Themen wie Erkenntnisse wurden gemeinsam bearbeitet und fließen in den hier vorliegenden Bericht ein.

Im Bericht wird zunächst in die konzeptionellen Grundlagen der GEBE-Methode und damit der Arbeit in der Beratungsgruppe eingeführt. Dazu werden die grundsätzlichen, im Projekt verwendeten Begriffe von Bildung,

Demokratiebildung und politische Bildung in der JSA näher bestimmt. Dieser Teil des Berichts antwortet darauf, dass JSA bisher häufig ausschließlich als Behebung von Beeinträchtigung und Defiziten der Jugendlichen im Blick auf schulische und berufliche Ausbildung sowie auf die Eingliederung in die Arbeitswelt gestaltet wurde. Wie der 16. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2020) verdeutlicht, kann die JSA als ‚unterschätzter Raum‘ politischer Bildung betrachtet werden. Gleichzeitig stellt der Bericht klar, dass auch die JSA einen Auftrag zur politischen Bildung hat. Der Bericht bestimmt politische Bildung als Demokratiebildung. Deshalb wird in diesem Teil des Berichts zur OBG ein spezifisches Verständnis von Bildung gegenüber einem Konzept von Ausbildung eingeführt. Dann wird ein Konzept von Demokratie verdeutlicht, und in der Kombination der Begriffe von Bildung und Demokratie kann dann auch Demokratiebildung definiert werden. Dieser Ansatz von Demokratiebildung wird durch eine zeitgenössische Vorstellung von politischer Bildung ergänzt.

Den Kern der Beratungsarbeit bildeten die Beobachtungsgeschichten über die Jugendlichen im Alltag der Jugendwerkstätten. Hier werden einige dieser Geschichten ausgewählt, um daran die Arbeitsweise der GEBE-Methode zu erläutern und die Schwierigkeiten und Chancen der Ermöglichung von demokratischer Partizipation zu reflektieren. Dabei geht es um die Fragen, wie eine politische, demokratische Bildung ausgehend von den Interessenthemen der Jugendlichen gestaltet werden kann.

Aus dem Ansetzen bei den Interessenthemen der Jugendlichen ergab sich auch die Notwendigkeit, diese nicht immer nur projektorientiert aufzugreifen, sondern auch Rechte, Gremien und Verfahren demokratischer Partizipation der Jugendlichen in den Werkstätten strukturell zu verankern. Deshalb wird an konkreten Beispielen erläutert, wie solche Partizipationsstrukturen eingeführt und konkret im Alltag realisiert werden können.

Eine der zentralen Erkenntnisse der OBG war es, dass in den Beobachtungsgeschichten und den daraus folgenden Handlungsansätzen zwar oft auf die Themen der Jugendlichen eingegangen und konstruktive Mitbestimmungsprozess initiiert wurden. Aber sie wurden nicht zum Gegenstand einer Prozessdokumentation und ihrer Reflexion gemacht. Deshalb gibt es ein Kapitel, das wiederum an Beispielen aus der Beratungsgruppe zeigt, wie eine solche Reflexion gestaltet und dadurch Möglichkeiten der Demokratiebildung bei den Jugendlichen initiiert werden kann.

# 1 Bildung, Demokratiebildung und politische Bildung in der Jugendsozialarbeit

Der Arbeitsweise in der OBG liegt ein bestimmtes Verständnis von Demokratiebildung und politischer Bildung (ganz allgemein, und hier in der JSA) zugrunde. In beiden Konzepten wird der Bildungsbegriff verwendet und muss also zunächst erläutert werden. Die Begriffe Bildung, Demokratiebildung und politische Bildung werden in der fachwissenschaftlichen Debatte aktuell intensiv (teils kontrovers) diskutiert (vgl. z. B. Wohnig 2022), und so ist es nötig, hier zu klären, was der Ausgangspunkt der Beratung in der OBG war.

## 1.1 Zum Bildungsbegriff

Bildung ist etwas, das die Person selbst tut und an sich erfährt. Bildung ist ein aktives Handeln der Person, durch das sie sich die Welt aneignet und dabei gleichzeitig ihre Persönlichkeit entwickelt. In der Bildungstheorie wird dabei immer wieder der Begriff des ‚Subjekts‘ verwendet, um diese Selbsttätigkeit zu bezeichnen. Ein Subjekt ist eine Person, die zunehmend nach Selbstbewusstsein (im Sinne eines reflexiven Bewusstseins über die eigene Person und ihre Bildungsprozesse) strebt, ebenso wie nach der Ausweitung ihrer Selbstbestimmung (vgl. z. B. Scherr 2003). Und ein Subjekt ist eine Person, die von anderen, in unserem Zusammenhang gerade durch sozialpädagogische Fachkräfte und Institutionen, als Subjekt, d. h. als selbstbestimmungs- und aushandlungsfähig thematisiert wird.

Bildung ist also einerseits ein Prozess, den das Subjekt selbsttätig entwickelt. Andererseits können Bildungsprozesse nie unabhängig von den sozialen Rahmenbedingungen des Lebens in einer bestimmten (sich historisch entwickelnden) Gesellschaft geschehen, ebenso wie selbstverständlich nicht außerhalb der materiell-natürlichen und individuell-körperlichen Rahmenbedingungen menschlichen Lebens. Bildung entwickelt sich nicht allein durch das Subjekt, sondern in Abhängigkeit und kommunikativer Auseinandersetzung mit den anderen und den gesellschaftlich-kulturellen Lebensverhältnissen. Bildung kann so immer als soziale Bildung (vgl. Sting/Sturzenhecker 2021) verstanden werden. Das bedeutet auch, dass sich das Subjekt mit seinen Eingebundenheiten und Abhängigkeiten aktiv und kritisch auseinandersetzt. Im Sinne der Ausweitung von Selbstbestimmung geht es dann ebenso um eine Hinterfragung der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie, angesichts dessen, um die eigene Suche nach Möglichkeiten für mehr Autonomie. Zu Bildung gehört eine Reflexion, die eine solche kritische Auseinandersetzung überhaupt ermöglicht. Denn es wird nötig, das, was einem im Handeln unter gesellschaftlichen Bedingungen widerfährt, in Begriffe zu fassen. Die Analyse der Prozesse und der dahinterliegenden Strukturen wird erst durch sprachlich-symbolische Begriffe

möglich, die benennen und aufschlüsseln, wie gesellschaftliche Strukturen und eigenes Handeln zusammenhängen. Die Entwicklung der eigenen Person in kritischer Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen ist also mit der Reflexion des eigenen Handelns und der damit verbundenen Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse erreichbar.

Relevant werden solche Prozesse besonders durch Konflikte und Konfrontation mit Problemen. Bildung beinhaltet insofern auch „Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuche“ (Marotzki 1990, S. 53). Solche Problemstellungen und Konflikte bestehen besonders darin, dass sich Differenzen „zwischen dem individuellen Wollen und Können einerseits, [und] dem sozialen Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen andererseits“ auf tun (Hamburger 2003, S. 14 ff.). Das, was das Individuum für sich aus seinem Bildungsprozess als wollenswert ansieht und wie es versucht, dieses Wollen umzusetzen, stößt auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die dieses Wollen und Können ermöglichen und/oder begrenzen, unter Umständen sogar verhindern. Die Person ist (besonders als Kind oder Jugendliche:r) zunächst einmal in die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre pädagogische Vermittlung eingebunden; sie handelt in und mit dem vorhandenen Rahmen. Das geschieht ganz konkret in den gesellschaftlichen Institutionen, in denen die Individuen leben, in der Familie, der Schule, den Einrichtungen der Sozialpädagogik, in Vereinen usw. Hier ist das Individuum eingefügt in sozialer Handlungsstrukturen, handelt aber auch selbst mit. „Tritt nun in diesem Mittun ein eigener Wille [der Person, des Kindes oder bei Jugendlichen, BeSt] zur selbstbewussten Mitgestaltung hervor, der über ein bloßes Zulassen hinausgeht und auch einen Widerstand zum Ausdruck bringen kann, dann möchte ich von Bildung sprechen“ (Richter 2019, S. 5). Bildung ist demnach (u. a.) dadurch gekennzeichnet, dass die Person selbst etwas will und aktiv zu bestimmen sucht, was für sie bei der Aneignung von Selbst- und Weltverhältnissen bedeutsam ist und wie sie diese Aneignung realisieren kann. Bildung ist also durch ein Streben nach der Selbstbestimmung gegenüber Bildungsinhalten und Bildungsformen geprägt. Und dieses findet als Auseinandersetzung mit und in den sozialen und gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen – auch konflikthaft – statt.

Der Wille des Individuums wird hier als zentrales Charakteristikum von Bildung verstanden, auch wenn er sich (nur) unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (und auch im Konflikt mit diesen) entfalten kann. Ähnlich beschreibt Anke Grotlüschen (2010) den Begriff der Entwicklung von Interessen des (erwachsenen) Subjekts. Anknüpfend an Bourdieu sieht sie Handlungsmöglichkeiten von Menschen durch die ungleichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stark beeinflusst. Sie beschreibt diese Einschränkung als einen „Korridor“, der „jedoch nicht für alle Menschen gleich [ist], sondern ungleich verteilt. Er ist durch die sozioökonomische Lage strukturiert. So muss also das Subjekt innerhalb des Korridors auf sein Thema stoßen, darüber stolpern und

in einem Umfeld leben, in dem solche Zusammentreffen möglich sind. Kurz: Interesse entsteht selbst bestimmt – jedoch nicht von selbst“ (Grotlüschen 2010, S. 288f.). Die Entwicklung dieser Interessen im Rahmen der Korridore verläuft prozesshaft: „Interessen ‚sind‘ nicht, sondern sie ‚werden‘“ (Grotlüschen 2010, S. 37). Die Konfrontation mit möglichen Themen und die individuelle Auswahl von solchen Themen als persönliche Interessenthemen hängt also von den gesellschaftlichen und klassen- bzw. milieuspezifischen Rahmenbedingungen ab. Aber es ist doch das Subjekt, das sich Interessen wählt und sie entwickelt. Es „[...] sind jedem Subjekt Lebensinteressen zugesprochen, die beinhalten, die eigene Welt zu begreifen und zu gestalten. Interesse schließt den Wunsch nach Verfügungserweiterung ein: Ich will etwas, das ich nicht habe“ (Faulstich/Grotlüschen 2006, S. 56). Man könnte sagen: Bildungsinteressen oder Bildungsthemen entstehen prozesshaft durch den Willen der Subjekte, allerdings bedingt und begrenzt durch ihre gesellschaftliche Position.

## **1.2 Bildung und Politik**

Eine solche Bildung ist immer auch Auseinandersetzung mit Politik. Politik wird verstanden als 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“ (BMFSFJ 2020, S. 8). Wenn sich das Subjekt die Welt aneignet und versucht, in Eingebundenheit und Abhängigkeit von sozialen und gesellschaftlichen Strukturen Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln, stößt es – wie oben gezeigt – auf die Regelungen, die es in diesen gesellschaftlichen Gruppierungen bzw. Strukturen schon gibt. Zwischen dem individuellen Wollen und den vorhandenen gesellschaftlichen Regelungen kann es zu Konflikten kommen. Das geschieht besonders, wenn sich das Subjekt nicht einfach anpasst, die Regeln lernt und unhinterfragt ‚mitspielt‘, sondern wenn es selbst ein eigenes (kritisches) Verhältnis dazu herstellen will. Insofern ist dann Bildung immer auch eine politische Bildung, die sich an der „Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung“ solcher Regelungen der gemeinsamen Lebensführung in der Gesellschaft abarbeitet, und darüber eigene Selbst- und Weltverhältnisse entwickelt und verändert.

### 1.3 Reflexivität als Kernelement von Bildung

Bildung kann also als eine selbst gewählte, selbst gestaltete und zunehmend komplexe Aneignung und Veränderung von Selbst- und Weltbezügen begriffen werden, die immer unter den ermöglichenden bzw. begrenzenden Bedingungen sozioökonomischer Lebenslagen stattfindet.

Ein zentrales Charakteristikum dieses Prozesses ist eine spezifische Reflexion. Mithilfe der Sprache kann das Subjekt vor sich selbst und anderen beschreiben und benennen, was ihm wie widerfährt und mit welchen Wirkungen/Veränderungen es darauf antwortet. Reflexion oder Reflexivität meint „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Foster 2014, S. 589), und das geschieht in einer gewissen Distanzierung vom Handeln und mithilfe von Sprache. Bildung und ihr zentrales Charakteristikum der Reflexion sind sprachvermittelt. Mithilfe der Sprache kann die Person in sich soziale Handlungsprozesse rekonstruieren und analysieren. Sie kann begrenzende und behindernde Rahmenbedingungen benennen und kritisieren und die eigenen Versuche und Prozesse bezeichnen, damit umzugehen. Darüber kann die Person sich mit anderen austauschen und andere Perspektiven und Begriffe mit einbeziehen, diskutieren und verwenden. Indem die Sprache die gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegelt, wird die Reflexion einerseits durch sie bestimmt, andererseits kann sie auch das Bestehende befragen, hinterfragen und zu neuen Begriffen kommen. Es wird wiederum das Muster erkennbar, dass sprachvermittelte Bildung vom Gesellschaftlichen abhängig ist, aber gerade mithilfe von Sprache eine kritische Analyse und Hinterfragung der gesellschaftlichen Verhältnisse erlaubt. Damit werden Möglichkeiten eröffnet, sich von der (Fremd-) Bestimmung nicht allzu sehr bestimmen zu lassen, sondern nach Potenzialen der Ausweitung von Selbstbestimmung zu suchen. Mithilfe solcher, durch sprachlich-symbolische Reflexion gewonnenen Begriffe bzw. Kategorien über die Inhalte und Formen der eigenen Aneignungsprozesse in sozialen, gesellschaftlichen Zusammenhängen, kann das Subjekt neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten für sich erschließen. „Indem das Subjekt sich zur Welt kategorial anders verhalten kann, kann es sich auch zu sich selbst anders verhalten und umgekehrt“ (Marotzki 1990, S. 43).

Es ist Aufgabe einer bildungsorientierten Sozialpädagogik, „Heranwachsenden Bildungsprozesse zum Subjekt, d. h. Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung auf eine selbstbewusstere und selbstbestimmtere Lebenspraxis zu eröffnen“ (Scherr 1997, S. 9). Oben ist schon verdeutlicht worden, dass solche Bildungsprozesse häufig konflikthaft sind, gerade wenn das ‚Wollen und Können‘ von Jugendlichen auf gesellschaftlich eingrenzende und benachteiligende Bedingungen stößt. Der Sozialpädagoge Franz Hamburger (2003) sieht diese Konflikte – und damit auch deren (politisches) Bildungspotenzial – zwischen (jugendlichem) Individuum und Gesellschaft und deren gesellschaftliche Bearbeitung als den Gegenstand von

Sozialpädagogik an. Aus seiner Sicht geht es darum, Kinder und Jugendliche dabei so zu begleiten und zu unterstützen, dass ihre konflikthafter Bildungsprozesse nicht destruktiv verlaufen, sondern letztlich die Fähigkeit zum Mitbestimmen und Mithandeln in der Gesellschaft steigern. Dabei versucht Sozialpädagogik, die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu beeinflussen und Verhältnisse zu schaffen, die solche Bildungsprozesse ermöglichen und stärken (vgl. Winkler 2006). Da Bildung jedoch nur durch die Subjekte selbst angeeignet werden kann, und sie aufgrund ihres Willens und ihrer Interessen auswählen, mit was/wem und wie sie sich bildend auseinandersetzen wollen, kann Bildung nicht von außen hergestellt werden. Sozialpädagogik kann dann Jugendlichen nur bei ihrer Bildung assistieren (vgl. Sturzenhecker 2021). Sozialpädagogische Assistenz von Bildung zielt darauf, eine „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Wilhelm von Humboldt) zu eröffnen, die auch für Jugendliche aus benachteiligten, prekären Lebenslagen Chancen der selbsttätigen Bildung eröffnen. Anders gesagt, es geht darum, die begrenzenden ‚Korridore‘ (Grotlüschen 2010) auszuweiten, die als sozioökonomische Lebenslagen die Handlungsfähigkeiten und Bildungsmöglichkeiten der Subjekte begrenzen.

Wenn man das, was einem widerfährt, was man also mit den sozialen und materiellen Dingen tut und von ihnen ‚erleidet‘ (Dewey), reflexiv einholt, d. h. im Nachhinein begrifflich fassen und so erkennen und benennen kann, entstehen Chancen einer veränderten bzw. erweiterten Selbst- und Weltsicht und daraus folgenden (neuen) Handlungsmöglichkeiten. Unterstützt Sozialpädagogik bzw. JSA eine solche „Reflexion über den eigenen Prozess der Aneignung von Selbst und Welt, geraten dabei immer auch die Verhältnisse der Welt, hier besonders der Gesellschaft in den Blick. Für die Jugendlichen wird reflektierbar, wie ihre persönliche Lebenslage und ihre Chancen, mannigfaltige Bildungsmöglichkeiten wahrzunehmen, durch gesellschaftliche Verhältnisse mitbestimmt sind. Damit können auch die Ungleichheit und Ungerechtigkeit dieser Verhältnisse erkannt und eine kritische Perspektive darauf eingenommen werden. Damit geht es nicht mehr nur darum, für sich selbst individuelle Bildungschancen zu ergreifen, sondern darüber hinaus gesellschaftliche Behinderung und Verhinderungen von Bildungsmöglichkeiten zu kritisieren und sich für gleichere und freiere Möglichkeiten von Bildung einzusetzen. Die Selbstbildung der Subjekte und ihrer Gruppierungen erlangt so eine politische Dimension“ (Sturzenhecker 2021, S. 1238 f.).

Dieser Bildungsanspruch scheint mir besonders für die Jugendlichen in der JSA relevant zu sein, deren Bildung in und zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitbestimmung durch ihre benachteiligten Lebenslagen vielfältig eingeschränkt wird. Es geht nicht nur darum, ihre Subjektbildung zu stärken, sondern auch ihre Demokratiebildung im Sinne einer Ausweitung ihrer Möglichkeiten, mindestens an der Gestaltung ihrer sozialpädagogischen Einrichtungen und darüber hinaus in Kommune, Staat und Gesellschaft mitzuzentscheiden.

## 1.4 Ausbildung und Bildung in der Jugendsozialarbeit

Dieses sozialpädagogische Bildungskonzept unterscheidet sich allerdings von einem schulischen bzw. qualifizierenden Ausbildungsverständnis, wie es sich im gesetzlichen Auftrag der JSA wiederfindet. Danach soll Jugendsozialarbeit die „schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 Absatz 1 SGB VIII). In ‚schulischer und beruflicher Ausbildung‘ geht es nicht darum, welche Inhalte einzelne Jugendliche oder ihre Gruppierungen für ihre eigene Bildung auswählen und wie sie sie gestalten möchten. Stattdessen wird ihnen durch Lehrpläne vorgegeben, was sie lernen müssen, und es wird mit Noten bewertet, inwieweit das aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen erfolgreich war. Der Erwerb solcher Qualifikationen ist unumgänglich, um sich in die ‚Arbeitswelt eingliedern‘ zu können. Das bezieht sich nicht nur auf Jugendliche in der JSA, sondern ganz allgemein auf junge Menschen zwischen 6 und 18 Jahren, für die die Schulpflicht gilt. Die gesellschaftlich organisierte Erziehung soll dafür sorgen, dass alle junge Menschen die Qualifikationen bzw. die Ausbildung erhalten, die sie benötigen, um sich durch Berufstätigkeit ökonomisch selbst erhalten und so auch an Gesellschaft teilhaben zu können. Damit werden sie einerseits befähigt, als Wirtschaftsbürger:innen, als egoistisch unabhängige Privatmenschen zu handeln, die sich auf ökonomische Selbstsicherung durch Erwerbsarbeit richten, andererseits erwerben sie allerdings auch Kenntnisse und Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, als (kritische) Staatsbürger:innen in Kommunikation mit anderen die gesellschaftliche Situation zu analysieren und zu beeinflussen und sich so für die Allgemeinheit bzw. das Gemeinwohl zu engagieren (vgl. Richter 2004). Ausbildung hat also ein Doppelgesicht: Sie erzwingt, sich den kapitalistischen Produktions- und Gesellschaftsverhältnissen anzupassen und in ihnen zu funktionieren, andererseits können Wissen, Kenntnisse und Perspektiven erworben werden, die Potenziale enthalten, diese Bedingungen kritisch zu analysieren und sich nicht – zumindest nicht völlig – von ihnen funktionalisieren zu lassen.

Obschon dieses Konzept einer schulischen Ausbildung für alle seit mehr als 100 Jahren existiert (1919 wurde es in der Weimarer Verfassung festgeschrieben), gelingt es Schule bis heute nicht, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Ausbildungschancen zu eröffnen. So nimmt die „Bildungsungerechtigkeit“ weiter zu (vgl. z. B. Bildungsbericht 2022.) Die soziale Herkunft hat in Deutschland großen Einfluss darauf, welche Ausbildungsmöglichkeiten Kinder bekommen. Verkürzt gesagt: Kinder aus armen Familien und/oder mit Migrationsgeschichte sind in der Schule weniger erfolgreich und erreichen weniger hohe Bildungsabschlüsse. Diese strukturelle Ungleichheit und Ungerechtigkeit führen in einer ganzen Reihe von Fällen dazu, dass Kinder und Jugendliche nicht die an sie gestellten Anforderungen der Einfügung in schulische und berufliche Ausbildung erfüllen. Damit droht ihnen die Gefahr, dass ihre ‚Eingliederung in die Arbeitswelt und

ihre soziale Integration<sup>f</sup> misslingen. Deshalb soll JSA dafür sorgen, dass möglichst viele Jugendliche, die Schwierigkeiten mit schulischem und beruflichem Lernen haben, trotzdem solche Qualifikationen erhalten.

Die Analyse, warum Jugendliche mit einem bestimmten sozialen Hintergrund im Ausbildungssystem scheitern, ist hochkomplex. Sie kann in unserem Zusammenhang nicht näher aufgeschlüsselt werden. Doch angesichts der gesellschaftlichen Aufforderung, sich den Ausbildungszwängen zu fügen, entstehen immer wieder Konflikte zwischen diesem gesellschaftlichen Auftrag und dem Wollen und Können einzelner Jugendlicher (und ihren Gruppierungen). Wissens- und Kompetenzerwerb funktionieren nicht, wie es sich das Ausbildungssystem vorstellt. Das führt zu Konflikten mit den für die Vermittlung von solchen Lerninhalten verantwortlichen pädagogischen Fachkräften und mit den Institutionen, die für erfolgreiche Qualifikationen sorgen sollen. Es lässt sich jedoch zeigen, dass gerade in den Problemen und Konflikten von Jugendlichen mit den Ausbildungserfordernissen auch Bildungspotenziale enthalten sind. Wenn oben nachvollziehbar begründet wurde, dass Konflikte Bildungspotenziale mit sich bringen, entsteht also in der JSA ein Bedarf der Jugendlichen, sich mindestens mit den gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und deren Vermittlern und Institutionen auseinanderzusetzen, d. h. also auch mit den ‚politischen‘ Regelungen dazu. Solche Konflikte sind für JSA typisch, und sie können aus der Perspektive der Bildungsorientierung so unterstützt werden, dass sie auf bildende, reflexive, Selbst- und Mitbestimmung fördernde Weise durch die Jugendlichen bearbeitet werden. Statt mit Kontrolle und Disziplinierung zu versuchen, Lernen und Qualifikation zu erzwingen, können zumindest die Konflikte darum auf bildungsförderliche Weise ausgetragen werden.

Oben habe ich auch argumentiert, dass solchen Konflikten eine doppelt politische Dimension innewohnt (siehe die Definition von Politik oben). Zum einen geht es ganz konkret in der JSA selbst um die Frage, welche Regelungen die Betroffenen und Beteiligten in den Einrichtungen für ihre gemeinsame Lebensführung, das Lernen, entstehende Konflikte und zur weiteren Umsetzung von Bildungsinhalten zusammen bestimmen wollen. Politik kann auf demokratische Weise geschehen und die Regelungen können dann gemeinsam nach *demokratischen* Prinzipien bestimmt werden.<sup>3</sup> Wenn man sich auf demokratische Weise mit den konkreten Konflikten zwischen den Beteiligten in pädagogischen Einrichtungen auseinandersetzt, entstehen Möglichkeiten der Demokratiebildung. Die Betroffenen können sich Demokratie aneignen, indem sie konkret an den Entscheidungsprozessen über Regelungen mitbestimmen und diese Prozesse reflexiv einholen.

---

3 Der Bezug auf *demokratische* Prinzipien ist essentiell, denn auch in autoritären, totalitären Regimen findet politische Bildung statt. Menschen müssen sich auch dort die Weisen der „Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung“ von Regelungen der Lebensführung aneignen.

Zum anderen sind die Konflikte der Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Forderungen nach Qualifikation und Integration in die Arbeitswelt durch gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bedingt und geprägt. Die konkreten Konflikte der Jugendlichen in den Einrichtungen der JSA bearbeiten also immer auch gesellschaftliche Widersprüche und Kämpfe. Damit geht es nicht nur um die Ermöglichung einer bildenden und demokratiebildenden Konfliktbearbeitung in den Einrichtungen, sondern darüber hinaus auch um die Eröffnung von Möglichkeiten der Jugendlichen, sich zu ihren gesellschaftlichen Erfahrungen (gerade der Benachteiligung) zu positionieren und sich politisch dazu zu verhalten.

JSA hat den Auftrag der Förderung und Unterstützung der benachteiligten Jugendlichen, um ihre Ausbildungs- und Qualifikationschancen zu eröffnen, zu erhöhen und (auch) darüber gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Sie kann sich also nicht einfach in eine Art Schule verwandeln und ihren Auftrag mithilfe von Lernsettings, Unterricht, Noten, Kontrolle und Disziplinierung ‚durchziehen‘. Stattdessen ist JSA aufgrund ihres spezifischen Förderauftrags unweigerlich mit Bedarfen der Assistenz von Bildung allgemein und speziell der Ermöglichung von politischer, d. h. hier: demokratischer Bildung konfrontiert. Auch die Förderung der Teilnahme an Demokratie ist ein Element der Unterstützung der gesellschaftlichen Integration benachteiligter Jugendlicher.

## **1.5 Bildungsinteressen von Jugendlichen im Alltag der Jugendsozialarbeit**

Aber auch über die sich aufdrängenden Bedarfe nach einer demokratisch-politischen Bildung der kritischen Mitgestaltung von Gesellschaft durch die Benachteiligten hinaus kann argumentiert werden, dass JSA ihr ausbildungsorientiertes Lehren und Lernen durch eine sozialpädagogische Bildungsorientierung ergänzen muss. Das liegt nicht nur an Bildungsbedarfen, die sich aus Konflikten um Ausbildung ergeben, sondern auch daran, dass durch den geteilten Lebensalltag in den Einrichtungen der JSA immer auch weitere Bildungsthemen der Jugendlichen deutlich werden. In den ganztägigen Settings der JSA können kaum (wie es häufig im schulischen Unterricht versucht wird) lebensweltliche Interessen und Problemstellungen der Jugendlichen ausgeblendet werden. Stattdessen zeigen sie sich fortwährend im Handeln der Jugendlichen und können dort auch pädagogisch erkannt werden (das ist der Ausgangspunkt der GEBE-Methode). JSA sieht sich also auch deshalb genötigt, der Verdeutlichung von Themen und Interessen der Jugendlichen zu assistieren, die nicht zum Kern ihres Auftrags gehören. Wenn Bildung grundsätzlich die Aneignung und Weiterentwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen beinhaltet, und JSA generell den Auftrag hat, die Jugendlichen so zu stärken, dass sie möglichst selbstbestimmt und selbstbewusst

an der Arbeitswelt und der Gesellschaft teilnehmen können, wird sie sich der Unterstützung von deren (politisch-demokratischen) Bildungsprozessen nicht verweigern können.

Will JSA sich also an einem sozialpädagogischen Bildungsverständnis orientieren, gilt es, den Jugendlichen breitere und tiefere Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, auch im Sinne einer Ermöglichung von mehr Reflexivität. Das wird genauer in Kapitel „Demokratiebildung in Reflexion von Partizipationserfahrungen ermöglichen“ erläutert.

In der folgenden Liste werden Charakteristika von Bildung und Ausbildung sowie der Rolle der JSA in Bezug auf diese beiden zusammengefasst:

#### **Charakteristika von Bildung**

- Bildung ist Selbsttätigkeit des Subjekts.
- Bildung zielt auf Erweiterung des Selbst-Bewusstseins und der Selbstbestimmung.
- Bildung beinhaltet die reflexive Erweiterung und Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen.
- Bildung geschieht in Eingebundenheit in und Abhängigkeit von sozialen und gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen, und d. h. auch unter Verhältnissen der Behinderung und Verhinderung von Bildungsprozessen.
- Bildung zielt auf eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen und, trotz der Einschränkungen durch sie, auf Intensivierung kritischen (Selbst-)Bewusstseins und auf die Ausweitung eigener Selbstbestimmungsmöglichkeiten.
- Damit ist Bildung auch politische Bildung, weil sie sich mit den gesellschaftlichen Regelungen der Lebensverhältnisse auseinandersetzt.
- Bildung ist frei-willig; sie erwächst aus dem Willen des Individuums, das bestimmt, was und wie es sich etwas aneignen will. Insofern kann sie nicht von außen hergestellt oder erzwungen werden.
- Bildung ist Tätigkeit des Individuums, die sich allerdings nur sozial vollziehen kann.
- Bildung geschieht sozial und sprachvermittelt; es geht um die denkend-sprachliche und damit kommunikative sowie reflexive Erkenntnis und Benennung der eigenen Aneignungsprozesse, ihrer Inhalte und Formen, ihrer Hindernisse, Zwischenstände, Folgen und Perspektiven.
- Bildung geschieht auch in Entfaltung von Eigensinn und Widerständigkeit.

#### **Charakteristika von Ausbildung/Qualifikation**

- Ausbildung ist Qualifikation für die Beteiligung des Individuums an der (kapitalistischen) Arbeitsgesellschaft.
- Ausbildung wird gesellschaftlich verlangt und vermittelt.
- Ausbildung in Schule beruht auf Zwang, der Schulpflicht.
- Ausbildung zielt auf das Individuum als Wirtschaftsbürger:in, auf die Qualifikation und den Verkauf der Ware Arbeitskraft, die ökonomische Integration und Selbstsicherung ermöglichen soll.

- Ausbildung hat aber auch Effekte auf die Qualifikation der einzelnen Staatsbürger:innen, die sich dem Gemeinwohl und der demokratischen Mitgestaltung der Gesellschaft verpflichtet sehen und sich dafür engagieren.
- Ausbildung zielt auf Anpassung des Individuums an gesellschaftlich-ökonomische Erwartungen/Verhältnisse.
- Ausbildung kann aber für das Subjekt zum Anlass werden, sich Inhalte und Fähigkeiten im Rahmen persönlicher Bildung anzueignen.

#### **JSA in Bezug auf Ausbildung und Bildung**

- JSA hat den Auftrag, schulische und berufliche Ausbildung zu fördern und ihre Adressat:innen in die Arbeitswelt einzugliedern.
- JSA ist darüber hinaus mit Bildung konfrontiert:
  - a) durch Bildungsanlässe, die sich Jugendliche durch Aneignung der vorgegebenen Lerninhalte und -formen wählen,
  - b) durch die Konflikte zwischen dem Wollen und Können der Jugendlichen einerseits und den gesellschaftlichen Regelungen, Möglichkeiten und Grenzen andererseits und
  - c) durch die lebensweltlichen Bildungsthemen und Bildungsweisen, die die Jugendlichen in die Einrichtungen mitbringen.
- JSA kann Bildungsprozessen der Jugendlichen assistieren, wenn sie deren Motive, Konflikte und Themen aufgreift.
- JSA kann Demokratiebildung eröffnen, wenn sie sich auf den sozial-kommunikativen Charakter von Bildungsprozessen einlässt und die Ausweitung von Selbstbestimmung als und in Berechtigung zur Mitbestimmung von Regelungen in Einrichtungen und Gesellschaft beantwortet und diese demokratisch gestaltet.

## **1.6 Demokratie und Demokratiebildung**

Ich beziehe mich hier auf das Konzept einer sozialpädagogischen Demokratiebildung, wie es die Hamburger Schule der Demokratiebildung vertritt (vgl. z. B. Sturzenhecker 2020; Richter et al. 2016). Zunächst wird erläutert, wie der Demokratiebegriff in diesem Ansatz bestimmt wird. Demokratie wird mit Habermas als ‚deliberative Demokratie‘ verstanden: ‚Deliberativ‘ (aus dem Englischen: abwägend aushandeln) meint in diesem Zusammenhang die auf eine Öffentlichkeit bezogene Demokratie, in der die Bürger:innenschaft über anliegende Themen/Probleme öffentlich verhandelt und, wenn nicht selbst entscheidet, so doch die Entscheidungen der repräsentativen Gremien vorbereitet. Dabei werden „[...] die demokratischen Grundsätze der Beteiligung und Entscheidung unter besonderer Berücksichtigung einer argumentativ abwägenden, verständigungsorientierten Beratschlagung auf alle gesellschaftlichen Bereiche [...]“ angewendet, „[...] um so zu gewährleisten, dass sich die Adressaten von Rechtsnormen zugleich als ihre

vernünftigen Urheber verstehen dürfen“ (Habermas 1992, S. 52). Die Betroffenen bzw. Beteiligten können solche Entscheidungen als legitim und zwingend respektieren, weil sie prinzipiell selbst an deren Entstehung und Entscheidung mitwirken konnten. Auf dieser Basis haben sie das demokratische Verfahren und dessen Gültigkeit akzeptiert.

Die Gleichzeitigkeit von Urheber:innen- und Adressat:innenschaft bedeutet, dass, wer von etwas betroffen ist, das Recht und die Fähigkeit hat, über diese Angelegenheit mitzuentcheiden, und dass die gemeinsam gefällte Entscheidung dann aber auch für die Mitwirkenden gilt. Demokratie unterstellt ihren Mitgliedern eine gleichberechtigte Mündigkeit, d. h. sie sieht sie als fähig an, in den Angelegenheiten, die sie betreffen, auf der Basis von Argumenten mit anderen zu streiten und Lösungen auszuhandeln. Achtung: Mündigkeit im Hinblick auf die (im weitesten Sinne) Themen, von denen sie im sozialen/gesellschaftlichen Handeln betroffen sind, wird auch für Kinder und Jugendliche angenommen.

Habermas weist jedoch darauf hin, dass eine solche ideale demokratische Kommunikation in kapitalistischen Gesellschaften nicht durchgängig existiert. Er analysiert, dass im Kapitalismus eine Differenz zwischen System und Lebenswelt besteht (Habermas 1981), und dass diese Folgen für die Möglichkeiten der Bürger:innen hat, auszuhandeln, was für sie gelten soll. System und Lebenswelt sind durch unterschiedliche Vergesellschaftungsprinzipien gekennzeichnet. „So zeichnet sich das System, zu dem die staatliche Verwaltung und der Markt gehören, dadurch aus, dass Entscheidungen hier erfolgs- bzw. machtorientiert getroffen werden, demokratisch-diskursive Prozesse also immer unter dem Vorbehalt zweckrationalen Handelns (Geld, Macht) stehen. In der Lebenswelt hingegen, die den Bereich der Familie und die zivilgesellschaftlichen Institutionen (Vereine, Verbände, Initiativen) umfasst, werden Entscheidungen grundsätzlich verständigungsorientiert herbeigeführt, d. h. hier steht das zweckrationale Handeln unter Vorbehalt, und zwar unter dem Vorbehalt, dass alle an den Entscheidungen Beteiligten und von diesen Entscheidungen Betroffenen einem solchen Handeln zustimmen“ (Richter et al. 2016, S. 113). Während in den Systembereichen von Politik, Verwaltung und Wirtschaft damit gerechnet werden muss, dass Kommunikation den strategischen Zielen von Macht und Geld untergeordnet bzw. von ihnen deformiert wird, sieht Habermas in der Lebenswelt Chancen, dass die Beteiligten Entscheidungen diskursiv treffen, d. h. solange offen und ehrlich miteinander diskutieren, bis sie dem vorläufig besten Argument zustimmen können.

## **1.7 Demokratiebildung und die GEBe-Methode**

Das sozialpädagogische Konzept der Demokratiebildung vertritt, dass eine solche diskursive, handlungsorientierte demokratische Praxis am ehesten noch alltäglich in der lebensweltlichen Interaktion geschieht, in der die Menschen

verständnisorientiert aushandeln, was für sie gelten soll. Als Potenzial dafür werden besonders sozialpädagogische Institutionen verstanden, die sich nicht ausschließlich auf eine Qualifikation für ökonomische Zwecke richten (und insofern Teil des Systems würden). Damit werden die sozialpädagogischen Einrichtungen mit John Dewey (1899/1915, S. 15) als „miniature community, an embryonic society“, also als Gesellschaft im Kleinen verstanden. Das ‚Volk‘ der Demokratie ist dabei analog die Entscheidungsgemeinschaft der Mitglieder einer solchen (sozialpädagogischen) Institution. Sie verfügen dann prinzipiell über das Recht, gleichrangig zu bestimmen, was sie bezüglich der kooperativen Gestaltung der gemeinsamen Lebensführung in der Einrichtung betrifft.

In sozialpädagogischen Einrichtungen gibt es allerdings Grenzen dieser demokratischen Selbstbestimmung einer Entscheidungsgemeinschaft (zum Beispiel durch die Schutzverantwortung von erwachsenen Fachkräften gegenüber jungen Kindern in der Kita). Dennoch besteht die Möglichkeit, sozialpädagogische Einrichtungen so zu strukturieren, dass Kindern und Jugendlichen Rechte, Gremien und Verfahren zur Verfügung gestellt werden, über die sie partizipieren können. Sind Interaktionen und Institutionen auf solche Weise demokratisch strukturiert, eröffnet sich für die Beteiligten die Möglichkeit von Demokratiebildung: Sie können ihre demokratischen Rechte ausüben und sich wechselseitig sowohl in demokratischer Kommunikation als auch zu den in Rede stehenden Sachen bilden. Es lässt sich für Deutschland zeigen, dass Jugendliche aufgrund des Grundgesetzes, der UN-Kinderrechtskonvention sowie vieler Gemeindeverfassungen und Schulgesetze der Bundesländer das Recht haben, an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft und ihren pädagogischen Institutionen zu partizipieren. Sich Demokratie anzueignen, indem man aktiv an ihr partizipiert, ist also ein Recht.

#### **Zusammenfassend: Demokratiebildung und Sozialpädagogik**

Demokratiebildung, als selbsttätige Aneignung von Demokratie, geschieht durch aktive Wahrnehmung des Rechts zur Ausübung von Partizipation in demokratischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen.

Sozialpädagogische Assistenz von Demokratiebildung muss dann vielfältige Handlungsmöglichkeiten der Ausübung des Rechts zur demokratischen Partizipation eröffnen und die Aneignungsprozesse und ihre Ausweitung unterstützen.

Hier knüpft im Rahmen des Konzeptes von Demokratiebildung die GEBE-Methode an (vgl. Sturzenhecker 2023). Diese Arbeitsweise liefert Fachkräften in der Jugendhilfe eine differenzierte methodische Abfolge, wie sie im alltäglichen Handeln von Jugendlichen deren lebensweltlich relevanten Interessenthemen entdecken und diese mit den Beteiligten zusammen klären und projekthaft umsetzen können. Die Methode versteht sich als ein Weg der Ermöglichung von

Demokratiebildung, weil sie den Jugendlichen nicht vorgibt, welche Themen sie in ihren sozialpädagogischen Settings bearbeiten sollen, sondern sowohl die inhaltliche Auswahl als auch die Umsetzungsweise demokratisch mit diesen zusammen bestimmt. Sie wird ergänzt durch die strukturelle Verankerung von Rechten, Gremien und Verfahren demokratischer Partizipation in den sozialpädagogischen Einrichtungen (vgl. Sturzenhecker/Peters 2023).

## 1.8 Zum Verständnis von politischer Bildung

Dieses sozialpädagogische Konzept von Demokratiebildung sieht sich in der fachwissenschaftlichen Debatte einem Konzept von ‚politischer Bildung‘ gegenübergestellt, das im Wesentlichen aus der schulischen Politikdidaktik stammt (Wohnig 2022), aber auch in der außerschulischen politischen Jugendbildung Verbreitung findet (Becker 2023). Anders als im Konzept der Demokratiebildung, wird in diesem Ansatz Mündigkeit bei jungen Menschen nicht unterstellt, sondern sie soll ihnen zunächst vermittelt werden, bis junge Menschen, schließlich erwachsen geworden, kompetent partizipieren dürfen.

Das geschieht über drei grundsätzliche Elemente (so Wohnig 2023 in Bezug auf Gagel 2000):

1. Politische Bildung zielt auf die Vermittlung politischen Wissens. Inhalte werden durch die politischen Bildner:innen über Unterricht oder Seminare aufbereitet und den Teilnehmenden gelehrt.
2. Das bedeutet auch, den jeweiligen Gegenstand – und das sind vorrangig politische, gesellschaftliche, ökonomische sowie soziale Probleme und Konflikte – kritisch zu analysieren und sich dazu ein begründetes Urteil zu erarbeiten.
3. Damit sollen die Teilnehmenden befähigt werden, ihr Urteil in die Öffentlichkeit zu tragen und so politisch zu partizipieren.

Wissensvermittlung (1), kritische Analyse und Beurteilung (2) sowie politisches Handeln in Blick auf die jeweiligen politischen Gegenstände bzw. Konflikte (3) stellen also den Kern dieser Vorstellung politischer Bildung dar.

Damit ist es nötig zu definieren, was unter Politik verstanden werden soll. In unserem Projekt meint Politik „die Art und Weise, wie Menschen gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten regeln“ (AGJ 2017, S. 2). Der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung differenziert das noch. Er definiert Politik als 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“ (16. KJB 2020, S. 8). Der Inhalt der „Angelegenheiten“ bzw. der „Regelungen“ ist im

weitesten Sinne die kooperative Lebensführung in einer Einrichtung bzw. Gesellschaft. Wenn „die Art und Weise, wie Menschen gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten regeln“, demokratisch strukturiert ist, können die Beteiligten sich Politik durch aktive Teilnahme an der Demokratie aneignen, also Demokratiebildung praktizieren (Ahlrichs et al. 2022).

### 1.9 Zur Kritik politischer Bildung aus Sicht von Demokratiebildung

Mit der Behauptung, Jugendliche seien unmündig und durch Pädagogik (hier durch politische Bildung) zu einer zukünftigen Mündigkeit zu führen, wird eine Hierarchie zwischen schon mündigen Erwachsenen/Pädagog:innen und noch nicht-mündigen Jugendlichen geschaffen. Es entsteht eine essentielle Ungleichheit, die die Erwachsenen bzw. Pädagog:innen/Bildner:innen in die überlegene Machtposition setzt. Jugendliche werden damit zu Objekten einer ‚Bemündigung‘ durch die Erwachsenen. Man kann das als Adultismus bezeichnen. Dem Anspruch von Demokratie, dass alle Beteiligten gleichberechtigt sind und keine Vorraussetzungen für Partizipation erfüllen müssen, wird hier nicht entsprochen. Damit wird eine demokratisch-egalitäre Beziehungsstruktur zwischen den Beteiligten verhindert. Die Binnenverhältnisse zwischen jugendlichen und erwachsenen Beteiligten können somit nicht als demokratisch qualifiziert werden. Und so gerät eine politische Bildung, die sich als bemündigend für (spätere) Demokratiepraxis versteht, in einen inneren Widerspruch: Sie möchte demokratische Haltungen und Wissensbestände, macht- und herrschaftskritische Urteilskraft sowie demokratisch-politische Handlungsbereitschaft vermitteln, tut diese aber in nicht-demokratischen Binnenverhältnissen.

Die sozialpädagogische Demokratiebildung geht hingegen von einer Mündigkeit aller Menschen ab Geburt aus. Mündigkeit bedeutet die Fähigkeit und den Willen, angesichts der eigenen Betroffenheit von anstehenden Fragen der kooperativen Lebensführung, mit den anderen Beteiligten Geltungen und Lösungen auszuhandeln. Solche Verständigung muss nicht sprachlich geschehen, sondern kann andere geteilte non-verbale Zeichen nutzen. Betroffenheit wird also per se als Expertise verstanden. Die Themen der Aushandlungsprozesse zu Fragen der kollektiven Lebensführung verändern/erweitern sich mit zunehmendem Alter, so kann z. B. ein Baby aus-handeln, wie das Stillen in Kooperation geschehen soll, die Energiewende beschäftigt es nicht.

Diese Unterstellung von Mündigkeit bezieht sich auch auf Art. 1 GG, nach dem die Würde des Menschen unantastbar ist. Diese ‚Würde‘ wird in Bezug auf Kant definiert als Autonomie, als Selbstbestimmung. Der Rechtsphilosoph von der Pfordten (2016, S. 62) formuliert das so: „Menschenwürde meint die Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung gegenüber den eigenen Belangen.“ Daraus folgert er im Blick auf Kinder, dass ihre Selbstbestimmung ab Geburt

respektiert werden muss (vgl. von der Pfordten a. a. O., S. 82). Selbstbestimmung der Einzelnen lässt sich aber immer nur in Kooperation bzw. Abstimmung mit anderen Beteiligten realisieren. So wird im Sozialen aus Selbstbestimmung notwendigerweise Mitbestimmung.

Das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung gilt immer, auch wenn Menschen zeitweilig eine hohe Verletzbarkeit und Sorgebedürftigkeit aufweisen. Judith Butler (z. B. 2005) hat argumentiert, dass die grundsätzliche Verletzlichkeit aller Menschen zu ihrer konstitutiven Angewiesenheit auf Andere führt. Das gilt in besonderer Weise für bestimmte Lebensphasen wie Kindheit, Pubertät oder hohes Alter. „Die altersspezifisch und/oder Teilgruppen betreffende Vulnerabilität und Sorgeangewiesenheit darf allerdings keine Entmündigung der Betroffenen und eine einseitige Bemächtigung ihrer Fürsorgenden nach sich ziehen. Einzelne Menschen können gleichzeitig von der Sorge anderer abhängig sein (etwa in der Krippe oder im Altenheim), und doch gehen sie damit ihrer Würde als Recht auf Selbst- und Mitbestimmung nicht verlustig. Ihre Verletzlichkeit oder auch situative Handlungs-/Entscheidungsunfähigkeit ist nur ein Aspekt ihres Lebens und ihrer Lebensführung, der nicht alle anderen Rechte – und schon gar nicht die der demokratischen Partizipation – einschränken darf. Die Rechte von Kindern und Jugendlichen auf Selbst- und Mitbestimmung sind stets – auch angesichts von Schutz- und Fürsorgebedürftigkeit – konkret einlösbar zu gewährleisten“ (Sturzenhecker/Peters 2023).

Mit der Unterstellung gegenseitiger Mündigkeit schafft das Konzept der Demokratiebildung sehr konkrete Verhältnisse der Gleichberechtigung zur Mitenentscheidung, z. B. in pädagogischen Einrichtungen. Gleichberechtigung bedeutet aber nicht Gleichmacherei, denn Jugendliche unterscheiden sich voneinander und erst recht von ihren erwachsenen Pädagog:innen. Die Differenz der Beteiligten muss ebenso anerkannt und berücksichtigt werden wie ihre gleiche Berechtigung zur Teilnahme an demokratischen Entscheidungen. Die erwachsenen Pädagog:innen sollen ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen. Das allerdings verschafft ihnen keine grundsätzliche Überlegenheitsstatus, sondern sie beteiligen sich damit an der argumentativen Aushandlung von Entscheidungen. So wird ein demokratisches Binnenverhältnis hergestellt, das Jugendlichen eröffnet, demokratische Partizipation auszuüben. Das Ziel der Ermöglichung von Demokratiebildung ist kongruent mit den Bedingungen der gemeinsamen Demokratiepraxis.

In den (eher von der Fachdidaktik geprägten) Ansätzen politischer Bildung folgt aus der Unmündigkeitsunterstellung ein überlegenes Wissen der Fachkräfte, das diese didaktisch passgenau unterschiedlichen Zielgruppen vermitteln sollen. Daraus ergibt sich die Struktur von Belehrung statt gegenseitiger Bildung.

In einer globalisierten, hochkomplexen Welt, ist es kaum für einzelne Personen möglich, für alle in Politik auftretenden Themen, Fragen und Probleme über passendes und differenziertes Wissen zu verfügen. Streng genommen könnte in

politischer Bildung also nur das Wissen vermittelt werden, über das einzelne Bildner:innen verfügen. Das würde dann aber oft nicht die Themen treffen, die die Teilnehmenden lebensweltlich beschäftigen, ihnen müssten also umso mehr Themen ‚aufgedrückt‘ werden. Demokratiebildung verlangt von den beteiligten Fachkräften nicht überlegenes Wissen. Stattdessen sollten sie über Fähigkeiten verfügen, mit den Jugendlichen a) Fragen differenziert zu formulieren, b) Wissensquellen zu suchen und auf ihre Qualität hin zu bewerten und c) daraus wieder weiter, neue Fragen abzuleiten. Anders gesagt, sie müssen nicht über spezifisches Wissen verfügen, sondern wissen, wie man es suchen, finden und dann auswerten kann, um zu einem eigenen kritischen Urteil zu kommen. Ein solcher Prozess der Klärung, welches Wissen nötig ist, um besser argumentieren und entscheiden zu können, gehört zum demokratischen Diskurs- und Entscheidungsprozess.

Damit ergibt sich ein Berührungspunkt zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung: Letztere erkennt die Notwendigkeit der Aneignung sachlicher Informationen und kritischer Analyse an, behandelt diese aber als Element demokratischer Prozesse mit spezifischen jugendlichen Teilnehmenden zu deren spezifischen Fragen. Wissen wird dann gesucht, wenn das Thema es nötig macht und die Teilnehmenden es wissen wollen. Kritisches Urteilen wird aus- und eingeübt durch die Notwendigkeit, besser zu argumentieren.

Mit der starken Bindung politischer Bildung an Wissensvermittlung entsteht die Gefahr, den Beteiligten die inhaltlichen Lernthemen und die darauf schon zugeschnittenen Lernmethoden zu verordnen – ein Risiko, dass zeitgenössischen Ansätzen politischer Bildung durchaus bewusst ist und das durch stärkere Orientierungen an den Teilnehmenden und deren lebensweltlichen Themen gemindert werden soll. Der hier vertretene Ansatz von Demokratiebildung hat dieses Problem nicht. Für ihn beginnt der demokratische Prozess erst, wenn Teilnehmende Betroffenheit zeigen. Inhalt soll nur werden, was für die Teilnehmenden in Einrichtung und Lebenswelt relevant ist, was aus ihrer Selbstbestimmung erwächst und ihre Mitbestimmung, ihre Mithandeln und Mitverantworten stärkt. Das ist allerdings häufig der Fall, wenn man genau hinsieht. Demokratiebildung will nicht mit didaktischen Tricks und Verlockungen die Teilnehmenden zu etwas motivieren, auf das sie selbst kaum gekommen wären, sondern will sich mit den lebensweltlichen Motiven verbinden, die die Betroffenen antreiben.

So findet Demokratiebildung auch den für politische Bildung schwierigen Übergang zum Handeln. Settings der Wissensvermittlung (besonders in Schule) sind selten in lebensweltliches Handeln eingebunden und müssen die Übertragung des Gelernten in alltägliches politisches Handeln mit besonderen Maßnahmen herstellen (Transferproblem). Demokratiebildung ermöglicht schon direkt demokratische Praxis durch die demokratische Gestaltung der gemeinsamen Lebensführung in der Einrichtung. Sie zielt auf den Zusammenhang von

demokratischem Mitdiskutieren, Mitentscheiden, Mithandeln und Mitverantworten. Denn was die Urheber:innen selbst entscheiden, gilt dann auch für sie, und sie müssen die Entscheidungen umsetzen und ggf. revidieren.

Politische Bildung versucht heute oft auch (unter dem Stichwort ‚Aufsuchende – politische – Bildung‘), sich in lebensweltlich bzw. sozialräumlich konkrete Themen und Konflikte einzubringen und die Entwicklung von Handlungsperspektiven mit den Teilnehmenden zu entwickeln. Andererseits verweist sie darauf, dass sich die Themen, Probleme und Konflikte, die auch Demokratiebildung aufgreifen will, selten nur auf den ‚kleinen‘ Radius der Lebenswelt und Kommune beschränken. Im Gegenteil: Viele Themen der Jugendlichen sind komplex mit der Gesellschaft, und d. h. heute auch global verwoben. Soziale, ökonomische, technische, politische, gesundheitliche usw. Phänomene sind vielfältig verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Entsprechend multidimensional muss auch das heranzuziehende Wissen sein. Reduktionen auf simple Formeln, Schwarz-Weiß-Denken und Ressentiments vertreten schon Populismus und Extremismus. Demokratische politische Bildung muss differenziertes Wissen und Argumentieren entfalten. Sie muss also mit ihren Teilnehmenden auch über Lebenswelt, Sozialraum und Kommune hinausschauen.

Damit entstehen Schnittstellen zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung. Politische Bildung macht für die Demokratiebildung nochmal klar, dass demokratische Entscheidungsprozesse meistens auf eine sachliche Informationsphase angewiesen sind und kritische Analyse und Argumentation komplexes Wissen benötigt. Sie zeigt außerdem, dass die einrichtungs- und kommunenbezogenen Perspektive nicht zu einer Verengung von Wissensaneignung und kritischer Analyse führen darf; Demokratiebildung darf nicht provinziell werden. Deshalb wird in der unten folgenden Analyse der Erfahrungen in den einzelnen Beobachtungsgeschichten aus den Jugendwerkstätten auch immer nach Bedarfen und Möglichkeiten der Erweiterung der konkreten Demokratiebildung um Perspektiven politischer Bildung gesucht. Es geht darum, in den konkreten Themen der Jugendlichen zur Lebensführung in den Einrichtungen und Kommunen politische Themen zu entdecken und sie auch mit Mitteln politischer Bildung zu bearbeiten.

Dabei hilft ein konzeptioneller Versuch von Helle Becker (2023), die Möglichkeiten begründet, drei Modi politischer Bildung bzw. Demokratiebildung zu integrieren, ohne ihr jeweilige Spezifik aufzulösen.

## 1.10 Drei Modi politischer Bildung bzw. Demokratiebildung und ihr Zusammenwirken

Helle Becker (2023, S. 12 ff.) hat vorgeschlagen, in Bezug auf die Praxis von Demokratiebildung und politischer Bildung drei grundsätzliche Settings zu unterscheiden, die sie analytisch getrennt bezeichnet, die aber in der Praxis oft ineinander übergehen und integriert werden können. Sie nennt drei Modi:

1. Politische Bildung/Demokratiebildung als anlassbezogene Thematisierung politischer Inhalte: Fachkräfte beobachten (etwa mithilfe der GEBe-Methode), ob und wie im alltäglichen Handeln der Jugendlichen Themen, Fragen oder Konflikte auftauchen, die sich auf Politik, also die Regelung der gemeinsamen Lebensführung in Einrichtung, Kommune oder Gesellschaft beziehen. Sie klären partizipativ mit den Beteiligten, um was es ihnen genau geht und wie die Themen gemeinsam bearbeitet werden sollen. Das geschieht häufig in Form von Projekten.
2. Politische Bildung/Demokratiebildung als Erfahrung der/in Partizipationsstrukturen des Handlungsfeldes/der Institution: Die pädagogischen Institutionen werden demokratisch strukturiert, indem Jugendliche dort Rechte und Verfahren der demokratischen Partizipation erhalten. So können die Beteiligten in ihren Einrichtungen (aber auch davon ausgehend in der Kommune) konkrete Erfahrungen der demokratischen öffentlichen Diskussion, der Mitentscheidung, des Mithandelns und der Mitverantwortung machen.
3. Politische Bildung/Demokratiebildung als gesonderte Auseinandersetzung in eigens arrangierten, thematischen Settings: Manche Themen verlangen vertieftes Wissen und eine präzisere Analyse der politischen Zusammenhänge, damit man begründeter diskutieren und urteilen kann. Dafür braucht es besondere Settings und methodische Arrangements, die den Jugendlichen ermöglichen, auf für sie geeignete Weise kritisches Wissen anzueignen, zu differenzierteren Urteilen zu kommen und schließlich auch Perspektiven politischen Handelns zu entwickeln.

Die Bildungsmodi 1 und 2 entsprechend der GEBe-Methode und dem Ansatz der Demokratiebildung. Der Modus 3 spiegelt eher die klassische politische Bildung wieder.

Alle drei Bildungsmodi sind für die JSA relevant. Deshalb wird im Folgenden in den Beobachtungsgeschichten aus der Praxis der teilnehmenden Jugendwerkstätten herausgearbeitet, wie mithilfe der GEBe-Methode anlassbezogen politische Themen entdeckt und partizipativ umgesetzt werden können. Das sind Themen, die sich aus dem Zusammenleben in der Einrichtung und aus den Interessen und Themen der Jugendlichen ergeben (Modus 1). Dabei wird deutlich, dass es eine ganze Reihe von Themen gibt, die nicht nur die demokratische

Regelung der gemeinsamen Lebensführung in der Einrichtung betreffen, sondern die darüber hinaus politische Themen und Konflikte des Lebens der Jugendlichen in der Gesellschaft generell beinhalten. Deshalb wird an solchen Stellen reflektiert, wie mithilfe des Modus 3 politische Bildung im Sinne der Aneignung von Wissen, der Entwicklung kritischen Urteilens und des Übergangs in politisches Handeln möglich werden könnte. Die Beobachtungsgeschichten zeigen außerdem viele Anlässe, die es nötig machen würden, dass in den Einrichtungen demokratische Strukturen durch Rechte, Gremien und Verfahren der demokratischen Partizipation der Jugendlichen eingerichtet würden (Modus 2). Es fragt sich also auch, wie der Übergang von partizipativen Projekten und politischer Bildung in eine strukturelle Verankerung demokratischer Praxis in den Einrichtungen möglich werden könnte.

### **1.11 Lebensbewältigung, politische Bildung oder Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit**

Obwohl die drei Modi politischer Bildung bzw. der Demokratiebildung ineinandergreifen, bekommen sie doch in der JSA eine bestimmte logische Reihenfolge. Diese ergibt sich, wenn JSA ihre Aufgabe der Ermöglichung von politischer Bildung bzw. Demokratiebildung umsetzt. Das kann sie jedoch nur im Zusammenhang mit ihren Kernaufgaben tun, wie sie in § 13 SGB VIII beschrieben sind. Auch aus Sicht der benachteiligten Teilnehmenden selbst gibt es deshalb häufig dringendere Probleme und Fragestellungen als demokratische Partizipation und Bildung. Das sind nämlich die häufig drängenden Themen der Bewältigung des Alltagslebens und die Aufgaben der Qualifikation und Integration in das Berufsleben. Deshalb sind die Jugendlichen ja in den Einrichtungen der JSA, und sie selbst bringen diese Problemperspektive auch mit dorthin und suchen nach Unterstützung für ihre Bewältigungsversuche.

Deshalb gilt: ‚First things first!‘ Das Wichtigste zuerst. Will man die Jugendlichen sozialpädagogisch als Subjekte ernst nehmen, muss man ihre Perspektiven auf ihre Themen berücksichtigen und diese mit ihnen angehen. Wenn die Bewältigungsprobleme für die Jugendlichen dringend sind, müssen diese Vorrang haben. Dennoch lassen sich die Bewältigungsprobleme nicht von ihren politischen Zusammenhängen trennen, und häufig berührt die Bewältigung auch die Frage nach den Regelungen des Zusammenlebens in der Einrichtung. Sie betrifft darüber hinaus politische Entscheidungen und Verhältnisse z. B. rund um Schulpflicht, Berufszugang, Armut, Aufenthaltsrecht usw.

Immer stellt sich die Frage, was Vorrang für die Jugendlichen hat. Deshalb beginnt sozialpädagogisch alles mit der Beobachtung des alltäglichen Handelns der Jugendlichen. Dabei können Fachkräfte Hypothesen über mögliche relevante Themen der Jugendlichen bilden, sei es über dringende Fragen der

Lebensbewältigung, über Themen des Zusammenlebens in der Einrichtung oder zu Interessen der Personen und Gruppierungen ganz allgemein. Die GEBE-Methode unterstützt dabei, solche Problem-, Frage- oder Themenstellungen zu entdecken und sie dann mit den Jugendlichen im Dialog präziser zu klären. Dabei wird in solchen gegenseitigen Aushandlungsprozessen deutlich, was Vorrang haben muss. Die GEBE-Methode hilft aber auch dabei, nicht immer nur die Lebensbewältigungsprobleme in den Vordergrund zu stellen, sondern darüber hinaus die Themen der allgemeinen und politischen Bildung der Jugendlichen wichtig zu nehmen.

Damit ist die Partizipation der Jugendlichen an der Bestimmung der Themen und der Entscheidung über ihre Bearbeitungsweisen ein zentrales Arbeitsprinzip einer subjekt- und demokratieorientierten Sozialpädagogik. Die Aushandlungsprozesse, die dem Subjekt sein Recht auf Selbstbestimmung und Ausweitung seiner Autonomie gewähren, sind Kern sozialpädagogischen Handelns. Das gilt für die Individuen, aber auch für das Zusammenleben in den Einrichtungen.

Damit diese Berechtigung zur Partizipation an der Entscheidung über die Fragen, die das eigene Leben und das der Einrichtungsgemeinschaft beinhalten, nicht willkürlich oder nur auf Einzelfälle bezogen durch die Fachkräfte realisiert wird, ist eine demokratische Strukturierung der Einrichtung nötig. Diese gewährleistet, dass die Jugendlichen systematisch über Rechte der Partizipation und Verfahren ihrer Realisierung verfügen können.

Wenn also gesichert ist, dass JSA bei den konkret drängenden Fragen der Lebensbewältigung und den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen in den Einrichtungen ansetzt, und dieses auf der Basis von rechtlichen Strukturen der Beteiligung tut, dann wird es auch möglich, darüber hinaus allgemeine politische Gegenstände im Rahmen von Settings politischer Bildung aufzugreifen. Und andersherum: Eine politische Bildung, die nicht zunächst die drängenden Lebensfragen der Teilnehmenden angehen, und die nicht zunächst ihre Rechte der demokratischen Partizipation sichern würde, würde abgehoben von lebensweltlichen Betroffenheiten und Themen in einen inneren Widerspruch geraten. Eine solche politische Bildung wäre dann nur eine kognitive Belehrung und würde nicht in den konkreten politischen Strukturen und Praxen demokratischer Partizipation fußen. Das, was sie politisch lehren wollte, nämlich Mündigkeit, Wissen, Urteilskraft und politisches Handeln, bliebe völlig abstrakt, wenn es sich nicht auf die konkreten politischen Verhältnisse in den Einrichtungen und im Leben der Jugendlichen beziehen würde.

## **2 Potenziale und Schwierigkeiten von Demokratiebildung in Beobachtungsgeschichten aus der Jugendsozialarbeit**

Im Folgenden werden fünf Beobachtungsgeschichten aus der Praxis von Fachkräften aus der Onlineberatungsgruppe (OBG) ausgewertet. Sie spiegeln einerseits das Spektrum von Beobachtungen, die in der Gruppe beraten wurden, andererseits bieten sie die Möglichkeit, inhaltliche Fragen und methodische Ansätze von Demokratiebildung durch die GEBe-Methode zu vertiefen. Zudem werden – wo naheliegend – auch Ansatzmöglichkeiten politischer Bildung aufgefächert.

Alle an der Auswertung der Beobachtungen beteiligten Fachkräfte haben diesen Bericht vor seiner Fertigstellung erhalten. Sie hatten die Gelegenheit, meine Darstellung und meine Argumente zu prüfen, sie gegebenenfalls zu korrigieren oder ihnen zu widersprechen. Alle Korrekturvorschläge sind in die hier vorliegende Endfassung eingegangen, grundsätzlichen Dissens gab es nicht.

### **2.1 Kurzeinführung in die GEBe-Methode**

Die Vorgehensweise der GEBe-Methode ist genauer in unserer Publikation zum Vorgängerprojekt im Text „Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit – Das Konzept der GEBe-Methode zur Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements von benachteiligten Jugendlichen“ (Sturzenhecker 2023) erläutert. Hier wird abkürzend in der Abbildung 1 der Ablauf der Arbeitsschritte der Methode verdeutlicht. In den Beobachtungsgeschichten sind die Schritte 1 „Beobachten“ und 2 „Dokumentieren“ zusammengefasst. Auf der Basis dieser Beobachtungsdokumente begann die Arbeit in der OBG jeweils mit Schritt 3 „Beobachtungen auf Zacks und Hopplas prüfen“. Was das bedeutet und welche Fragen zu Reflexion der Beobachtungsgeschichte dabei gestellt und beantwortet wurden, wird jeweils im Folgenden genauer erläutert.

