

Chillen, Partizipation und politische Bildung

OKJA ist nicht system- sondern lebensweltrelevant

von Yağmur Mengilli und Moritz Schwerthelm

Im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und spätestens mit dem aktuellen 16. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2020) wird der politischen Bildung verstärkt Aufmerksamkeit zu teil. Politische Bildung bezeichnet dabei einerseits ein Arbeitsfeld (1) und andererseits ein breites Tableau konzeptioneller und theoretischer Ansätze anderer Arbeitsfelder der (außer-)schulischen Bildung. Eines dieser Arbeitsfelder ist entsprechend § 11 SGB VIII die Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Der vorliegende Beitrag soll das spezifische Verständnis von politischer Bildung in der OKJA und seine methodischen wie praktischen Konsequenzen beschreiben. Dabei wird ein Alleinstellungsmerkmal der OKJA dargestellt: Wie kaum ein anderes Arbeitsfeld bietet sie auf Grund der Kombination ihrer gesetzlichen wie strukturellen Rahmenbedingungen institutionell gerahmte Potenziale einer lebensweltorientierten Demokratiebildung (Schwerthelm & Sturzenhecker 2016). Diese gesetzlich wie gesellschaftlich zugeschriebene Funktion der Partizipation und Demokratiebildung macht sie in hohem Maße relevant für das Aufwachsen in einer demokratischen Gesellschaft.

Anders als einige Protagonist:innen des Feldes seit dem Ausbruch der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Eindämmungsmaßnahmen proklamieren, leiten wir daraus jedoch keine ‚Systemrelevanz‘ sondern eine ‚Lebensweltrelevanz‘ der OKJA gerade im Hinblick auf das Verbot von Praktiken wie des Chillens ab. Um das zu begründen, müssen wir etwas weiter ausholen.

Zwei Formen der Vergesellschaftung – soziale und ökonomische Integration

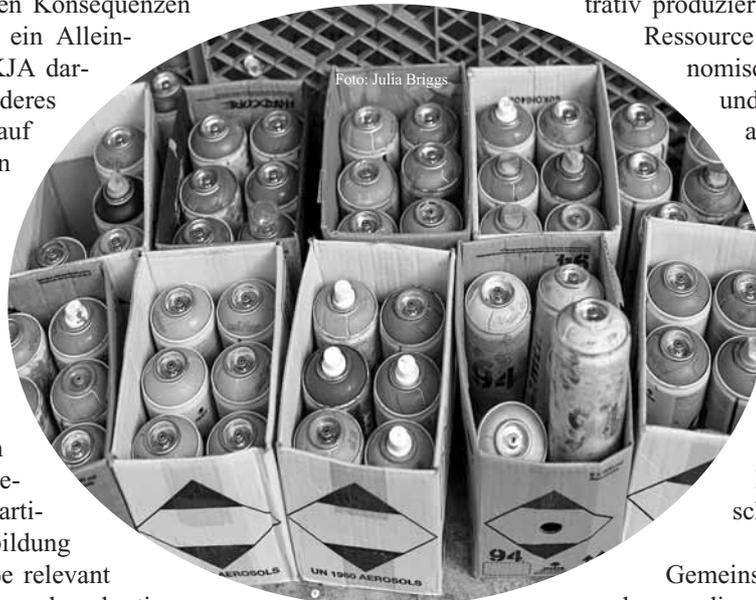
Bedeutende theoretische Denker:innen unterscheiden zwei Formen, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Karl Marx etwa betont die Unterscheidung zwischen dem Citoyen als

Wie kaum ein anderes Arbeitsfeld bietet OKJA auf Grund der Kombination ihrer gesetzlichen wie strukturellen ...

kritisch-politischem und dem Bourgeois als ökonomischem und besitzendem Bürger. Hannah Arendt unterscheidet zwischen den menschlichen Tätigkeiten Arbeiten und Handeln und Jürgen Habermas zwischen System und Lebenswelt. Im System wird, laut Habermas (1981), Macht administrativ produziert, wobei die entscheidende Ressource Geld ist. Es wird sich ökonomischen Logiken untergeordnet und Entscheidungen werden auf ihrer Grundlage getroffen. In der Lebenswelt wird Macht kommunikativ erzeugt, also durch demokratische Meinungs-, Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. Die Arbeitswelt wird (traditionell im Sinne Marx) dem System zugeordnet. Die Interaktion bzw. das politische Handeln der Lebenswelt.

Gemeinsam haben die Unterscheidungen dieser Denker:innen, dass damit eine ökonomische und eine politische Integration beschrieben werden, aber auch, dass erst eine Kombination beider Formen die Integration des Bürgers/der Bürgerin in Gesellschaft ausmacht. Kurz: Für eine erfolgreiche Integration braucht es beides: Arbeiten und politisches Handeln, den Citoyen und den Bourgeois. Ein Problem unserer heutigen Gesellschaft ist jedoch, dass mit der Entwicklung des Kapitalismus die systemisch-ökonomische Seite zunehmend an Relevanz gewinnt, während die andere an Bedeutung verliert. So analysiert Habermas (1981) in seiner Theorie kommunikativen Handelns, dass im Zuge der Entwicklung der Moderne eine sogenannte „Kolonialisierung der Lebenswelt“ stattfindet.

Damit meint er, dass wir immer weniger Entscheidungen auf Grundlage demokratischer Kommunikation treffen, sondern systemische Imperative wie ökonomische Effizienz und Ef-



fektivität unsere Entscheidungen prägen. Mit anderen Worten: Es vollzieht sich eine Ökonomisierung der Lebenswelt und damit auch der Bildung (Höhne 2012). Theorien der Herrschaftskritik würden an dieser Stelle hinzufügen, dass das System dabei auch immer Herrschaftsinteressen auf Bürger:innen ausübt, wohingegen die Lebenswelt (im Ideal) so aufgebaut ist, dass Herrschaft demokratisch legitimiert wird. Insofern plädiert Habermas dafür, Gesellschaft so zu restrukturieren, dass die kommunikativ erzeugte Macht in einer demokratischen Lebenswelt auch Macht auf das System ausüben und dieses so „zähmen“ (ebd. 2014, S. 39) kann. Soweit das gesellschaftstheoretische Vorgeplänkel.

Kinder- und Jugendarbeit zwischen System und Lebenswelt

Institutionen der Sozialen Arbeit und damit auch der Kinder- und Jugendhilfe werden als ‚Schanier‘ zwischen System und Lebenswelt beschrieben (Merzen 1997). Denn erstens müssen sie als öffentlich finanzierte Institutionen auf irgendeine Weise systemische Imperative berücksichtigen, aber gleichzeitig die Realisierung der lebensweltlichen Interessen und Anliegen der Adressat:innen mit ihnen (und wenn nicht anders möglich, auch anwaltschaftlich) verfolgen. Daraus begründet sich das viel genannte ‚Doppelte Mandat‘, was auch eine Vermittlung dieser beiden Sphären umfasst. Zweitens macht sich dies auch in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Funktionen bemerkbar: Sie übernehmen zum Teil sowohl Funktionen für die Systemintegration (Berufsqualifizierung, Arbeitsmarktintegration und -reintegration, sozialstaatliche Leistungen, (Not-)Hilfe sowie auch die Herstellung und Kontrolle sozialer Ordnung) als auch Funktionen der Lebensweltintegration (Selbstbildung, Emanzipation, Inklusion und Förderung von gesellschaftlicher und politischer Partizipation). Das zeigt bereits auf, dass auch innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe eine gewisse Arbeitsteilung vorgesehen ist, die auch das SGB VIII nahelegt: Bei der Betrachtung der Arbeitsfelder innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, wird schnell deutlich, dass einige die Funktionen der Systemintegration übernehmen, andere hingegen

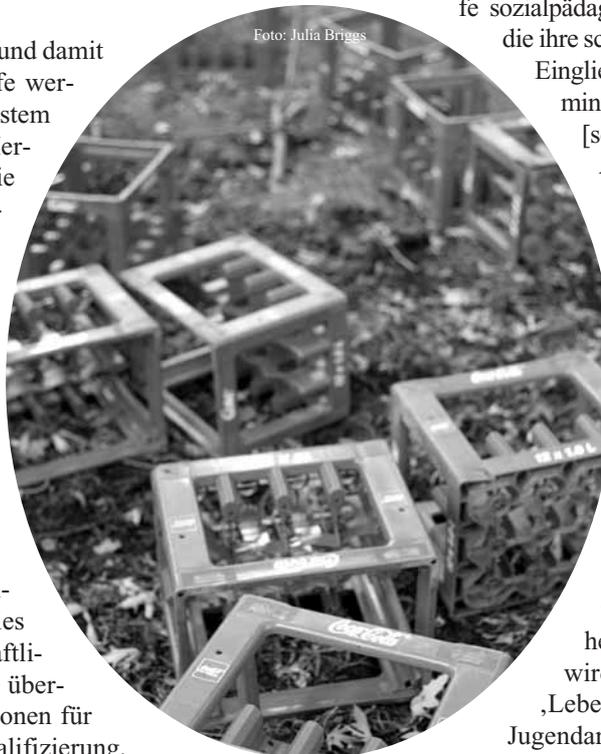


Foto: Julia Briggs

Es vollzieht sich jedoch eine Ökonomisierung der Lebenswelt und damit auch der Bildung.

deutlicher der Lebensweltintegration zuzuordnen sind, auch wenn es in der Praxis immer wieder zu Mischformen kommt.

Den Hilfen zur Erziehung werden zum Beispiel beide Funktionen per Gesetz zugeschrieben: „Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung [systemintegrativ] sowie der allgemeinen Lebensführung [sozialintegrativ] beraten und unterstützt werden.“ (siehe § 34 Abs. 3 SGB VIII). Auch für die Jugendsozialarbeit werden in § 13 beide Seiten als Wirkungsziele benannt. So „sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt [systemintegrativ] und ihre soziale Integration [sozialintegrativ] fördern.“ (siehe § 13 Abs. 1 SGB VIII)

Der Kinder- und Jugendarbeit hingegen kommt mit §§11 und 12 SGB VIII die Funktion der lebensweltlichen Integration zu: Ihre Angebote „sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (siehe § 11 Abs. 1 SGB VIII) Damit wird klar: Der Gesetzgeber betont die ‚Lebensweltrelevanz‘ der Kinder- und Jugendarbeit. Diese Vergewisserung ist insofern entscheidend, als dass Kinder- und Jugendarbeit einer der wenigen Bereiche ist, dem vorwiegend diese Funktion zukommt. Sie ist gesetzlich verankert und soll entsprechend auch gesellschaftlich finanziert werden. Solche gesellschaftlichen Bereiche braucht es dann auch in (Corona-)Krisen und unabhängig von aktuellen kommunalen Haushaltslagen.

Die Lebensweltrelevanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeiter:innen bewegen sich somit im Spannungsverhältnis zwischen System und Lebenswelt. Denn auch wenn ihnen klar die Aufgabe einer lebensweltorientierten Demokratiebildung zugeschrieben wird, erhalten sie auch immer wieder systemische Aufträge, wie schulkompensatorische Bildung, Beratungen zur Arbeitsmarktintegration

... Rahmenbedingungen institutionell gerahmte Potenziale einer lebensweltorientierten Demokratiebildung.

tegration und vieles mehr. Ihr Kernauftrag bleibt mit § 11 jedoch, die Partizipation und Demokratiebildung junger Menschen zu fördern (Schwanenflügel & Schwerthelm 2021). Damit setzt sich die OKJA eine bestimmte Form politischer Bildung zum Ziel, die weniger auf den Wissenserwerb als vielmehr auf konkrete Bildungserfahrungen durch die Ausübung demokratischen Handelns und dessen Reflexion fokussiert (Sturzenhecker 2013) (2).

Allerdings können Studien zeigen, dass dieser fachliche Auftrag der politischen Bildung praktisch dort nur begrenzt umgesetzt bzw. sichtbar wird, wo Fachkräfte der OKJA zwar eine lebensweltlich-subjektorientierte Praxis etablieren, dabei jedoch eine Auffassung von Politik und politischer Bildung aufweisen, „die einem engen Verständnis von Beteiligung an institutionalisierter Politik in der repräsentativen Demokratie (Wählen) sowie einer schulisch angepassten, formalisierten Form von Wissensvermittlung folgt“ (Kessler 2018, S. 172). Ohne ein weites Verständnis des Politischen, das die Lebenswelt umfasst, geraten jene Handlungspraktiken der Adressat:innen aus dem Blick, die Potenziale der politischen Bildung beinhalten. Was das praktisch bedeuten kann, wollen wir im Folgenden am Zusammenhang der eigensinnigen Praktik des Chillens, Partizipation und politischer Bildung aufzeigen.

Partizipation und ihre Anerkennung

Die Frage nach gesellschaftlicher Partizipation junger Menschen wird in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften seit Jahrzehnten im Hinblick auf pädagogische Beziehungssettings und ein ‚Mehr‘ an Partizipation junger Menschen an der Gesellschaft diskutiert (Pohl et al. 2019, S. 1). Im gesellschaftspolitischen Diskurs suchen einige Initiativen – wie die Kinderrechtskonvention der UN oder das Weißbuch Jugend der Europäischen Kommission – Jugendpartizipation international zu fördern und setzen sie damit auf ihre Agenda. Oftmals gibt es bis heute in vielen Kommunen neben dem Schüler:innenrat keine Interessenvertretungen junger Menschen. Das heißt, neben dem Status als Schüler:in werden Jugend(en) strukturell meist nicht vertreten. Formale Beteiligungsstruk-



Foto: Julia Briggs

Fachkräfte müssen an der Praktik des Chillens teilhaben, um so die Lebenswelt der jungen Menschen zu erfahren.

turen wie ein Jugendparlament sind aber nur eine Form der möglichen Beteiligung an der kommunalen Gesellschaft und auch nicht für alle jungen Menschen ist die Adaption der Rhetorik Erwachsener in dieser institutionalisierten Form interessant.

Zudem fühlen sich auch nicht alle jungen Menschen von Räten und Parlamenten repräsentiert. Im Gegenteil: Vielfach geht diese Repräsentationsform mit einem Repräsentationsdilemma einher, das sich durch Entfremdungstendenzen auszeichnet (Lütgens & Mengilli 2019). So widerspricht oft die Form der Repräsentation dem Deutungssystem junger Menschen und ihrer Art und Weise ihre Interessen artikulieren zu wollen. Wenn beispielsweise junge Menschen in einem Rat auftreten, geschieht das oft entsprechend des Publikums, das sich neben jungen Menschen – um jugendliche Interessen durchzusetzen – auch aus machtvollen Erwachsenen zusammensetzt. Um letzteren eine geeignete und anerkannte Form der Repräsentation zu bieten, muss eine Rolle gespielt werden, die die Repräsentierten oftmals als entfremdet empfinden.

Eigensinnige Praktiken junger Menschen haben wenige Orte, die sie sich aneignen können und gerade daher bieten sich Jugendeinrichtungen als non-formale Orte für Jugend(en) und ihre Themen an.

Meist hat das, was junge Menschen im öffentlichen Raum tun möchten, keinen gestaltbaren Ort, da der öffentliche Raum, Teilhabe und Partizipation durch machtvolle Erwachsene, welche die Kommune organisieren, vorgegeben werden. Praktiken junger Menschen werden dann anerkannt und zugelassen, wenn sie den vorherrschenden Vorstellungen von allgemein relevanten Themen sowie in ihrer Form konformen Vorstellungen von Teilhabe und Teilnahme entsprechen.

Im hier beschriebenen Verständnis politischer Bildung werden Praktiken junger Menschen als Form von Ansprüchen an Orte verstanden und als ihre Art und Weise der Rauman eignung betrachtet. Sie sind Versuche der Partizipation an der kommunalen oder sozialräumlichen Gesellschaft. Damit wird zum Thema, wer was als Beteiligung sieht und wie und wann zulässt. So wird jungen Menschen ermöglicht, meist

Chillen kann als Möglichkeitsrahmen und Modus zwischen „Nichts-Tun-Müssen und Etwas-Tun Können“ bezeichnet werden.

an vorab von Erwachsenen festgelegten Themen und Formen mitzugestalten und -zubestimmen. Dabei werden weniger die eigensinnigen Versuche junger Menschen gesehen, sich das eigene Leben öffentlich anzueignen und auf eine eigene Art und Weise an Gesellschaft teilzunehmen und -haben.

Um dies zu verdeutlichen: Praktiken junger Menschen im öffentlichen Raum werden gedeutet und bewertet und entsprechend als Teilnahme bzw. Teilhabe anerkannt oder abgewiesen. Als Partizipation werden jene Inhalte und Formen anerkannt, die von allgemeiner Relevanz sind und in einer als konform betrachteten Art und Weise geschehen. Dies wird am Beispiel der Fridays-For-Future-Bewegung deutlich: Junge Menschen, die für den Klimaschutz streiken und den Schulbesuch boykottieren, erleben dies eher als positiv und somit als Anerkennungserfahrung (Mengilli & Walther 2019). Das Schule-Schwänzen wird in diesem Rahmen sogar zugelassen, da die Schüler:innen sich für das Gemeinwohl engagieren.

Praktiken wie jugendliches Rauschtrinken im öffentlichen Raum werden als hedonistische Praxis gedeutet, obwohl sie auch im Hinblick auf Bewältigung von Jugendlich-Sein betrachtet werden können. Demonstrationen werden zwar als allgemein relevant anerkannt, jedoch werden Demonstrant:innen oftmals als Randalierende und Radikalisierte kriminalisiert. Das Shoppen-Gehen ist zwar eine konforme Praktik, wird jedoch nicht mit Partizipation in Verbindung gebracht, da junge Menschen damit lediglich ihre Aufgabe als kapitalistische Konsument:innen erfüllen. Die eigensinnige Praktik des Chillens kann als eine hybride Praxisform betrachtet werden, da sowohl auf konforme als auch auf nicht konforme Weise gechillt werden kann. Eine erkenntnisbringende Perspektive wäre jene, die eigensinnige Praktiken junger Menschen zulässt und ohne jegliche Bewertung betrachtet, welche Ansprüche junge Menschen damit auf ihre Art und Weise performativ artikulieren und inszenieren. Damit stünde der Inhalt der Praktiken gegenüber ihrer Form im Zentrum der Betrachtung und damit auch ein Teil jugendlicher Lebenswelt(en). Dies versuchen wir anhand des Phänomens des Chillens noch genauer aufzuzeigen.



Foto: Julia Briggs

... ihre Bedeutung für das Aufwachsen und die demokratische Gesellschaft anerkennen, auch ganz unabhängig von aktuellen Krisen.

Chillen als ein mehrdeutiges Phänomen

„Chillen“, „chillig“, „gechillt“ und „Chill dich mal!“ – diese und andere jugendkulturelle Aussprüche sind alltäglicher Sprachgebrauch junger Menschen. Offen bleibt jedoch, was damit gemeint ist. Der Begriff chillen wurde 2003 in die Ausgabe des Duden Fremdwörterbuch im Hinblick auf den anglo-amerikanischen Stamm „to chill“ mit „dem Nichtstun frönen; faulenzen; sich ausruhen“ (Wissenschaftlicher Rat 2003, S. 256) aufgenommen. Heute wird der Begriff chillen aufgrund seiner Mehrdeutigkeit sowohl als Adjektiv, Verb, Imperativ oder gar Nomen von jungen Menschen genutzt. Diese Mehrdeutigkeit bringt die Offenheit mit sich, dass sich junge Menschen mit diesem Begriff ohne weitere Erklärungen für spontane und eigensinnige Praktiken zusammenfinden können (3). Dabei dient das Chillen scheinbar einer Art Code, der lebensweltspezifisch und kontextabhängig unterschiedlich zur Vergemeinschaftung aufruft.

Es kann als Möglichkeitsrahmen und Modus zwischen „Nichtstun-Müssen und Etwas-Tun Können“ (Cloos et al. 2009, S. 21) bezeichnet werden, ein Modus, in dem aus der Situation heraus agiert wird. Eine klare Definition des Begriffes chillen würde seiner Mehrdeutigkeit und der damit einhergehenden Möglichkeit der Abgrenzung gegenüber Erwachsenen, (anderen) Gleichaltrigen oder auch Jüngeren widersprechen. Gerade die Offenheit, Flexibilität, der Aktionismus und auch die Möglichkeit, den Inhalt des Chillens selbst zu bestimmen, macht es in seiner Mehrdeutigkeit attraktiv. Da jugendliche Praktiken nicht im leeren Raum und nicht nur mit Gleichgesinnten stattfinden, stehen sie in Wechselwirkung zur gelebten Stadt mit allen Akteur:innen, Raumzuweisungen, -interessen und -kollisionen. Darin lassen sich Zusammenhänge von chillen und Partizipation erkennen. Chillen kann als eigensinniger Ausdruck von Interessen und Anliegen, insofern als der Beginn eines Partizipationsversuchs interpretiert und von Fachkräften der OKJA als Gesprächsangebot aufgegriffen werden.

..Politische Entscheidungsträger*innen müssten, um Jugend(en) zu ermöglichen, die Lebensweltrelevanz der OKJA, ...

Potenziale des Chillens in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

In den Jugendhäusern scheint der Alltag von einer Gleichförmigkeit geprägt zu sein, in der für Außenstehende scheinbar nichts Außergewöhnliches geschieht. Chillen, Abhängen und Sitzen sind auf den ersten Blick die vorherrschenden Praktiken. Gesellschaftlich und pädagogisch betrachtet, stellen diese Praktiken Gegenbegriffe zu Arbeit und Beschäftigung dar. Es wird suggeriert, dass eine Freizeitkultur im Fokus steht, die sich weg von dem Engagement für gesellschaftlich anerkannte Interessen hin zu einer verkannten Passivität zu bewegen scheint. Es könnte der Eindruck entstehen, als ob mit diesen Praktiken Provokationen gegenüber Pädagog:innen erzielt werden sollen, da sich junge Menschen pädagogischen Anknüpfungspunkten scheinbar verweigern (Cloos et al. 2009, S. 142).

Entgegen dieser oberflächlichen Annahme verhält es sich anders: Die Strukturen der OKJA bieten einen geeigneten Rahmen für Chillpraktiken junger Menschen. Offenheit, Freiwilligkeit, Niedrigschwelligkeit und Diskursivität eignen sich für die Ermöglichung des „Etwas-Tun-Könnens und Nichts-Tun-Müssens“ (ebd.). Die Relevanz des Chillens in Jugendeinrichtungen wurde zudem wissenschaftlich aufgezeigt (4): Im Rahmen einer ethnografischen Studie wurde in Jugendhäusern, Jugendzentren und offenen Projekten geforscht, um die Koproduktion des pädagogischen Alltags von Kindern und Jugendlichen mit Professionellen darzustellen (Cloos et al. 2009). Das Chillen ist im Zusammenhang mit alltäglichen (Kommunikations-)Praktiken und ihrer Bedeutung für das professionelle Handeln beschrieben, indem das Setting des Jugendhauses mit seinen Professionellen und Jugendlichen „zu einem großen Chill-out Bereich“ (ebd., S. 141) wird. Gerade die Offenen Treffs werden von den Besucher:innen der OKJA überwiegend genutzt, „um keiner spezifischen Tätigkeit nachzugehen (ausruhen, chillen etc.)“ (Schmidt 2013, S. 13). Das Jugendhaus sei ein Ort der Jugendlichen, „um Freunde zu treffen und gemeinsam zu chillen – wie man es heute nennt, insbesondere für Jugendliche, die keine



Foto: Theo Bruns

... auseinandersetzen – das aber eben auf ihre Art und Weise und ohne präventive Intentionen des pädagogischen Personals.

Freunde zu sich nach Hause einladen können“ (Simon 2013, S. 154) und um ihnen Raum für ihre Praktiken zu bieten und auch zu lassen.

Geben Fachkräfte den spontanen eigensinnigen Praktiken junger Menschen in ihren Einrichtungen Raum, können sie das Potenzial dieser Vergemeinschaftung für ihre pädagogische Arbeit nutzen (Schulz 2010). Dazu müssen sie an der Praktik des Chillens teilhaben, um über das „Mitmachen“ die Lebenswelt und die Themen der jungen Menschen zu erfahren (Cloos et al. 2009, S. 142). Aus diesem Chill-Setting können sie die Themen der jungen Menschen aufnehmen und in ihre weitere pädagogische Arbeit integrieren. Aus dem informellen Gespräch über Erlebnisse des letzten Wochenendes können Impulse diskursiv aufgegriffen werden und zu einem gemeinsamen Gegenstand des weiteren Tages, der nächsten Zeit oder zu Partizipationsanlässen werden.

Jugendliche Lebenswelten begrenzen sich nicht auf das Drinnen der Kinder- und Jugendeinrichtung, sondern umfassen auch das Draußen (also den Sozialraum). Das Chillen und die Offenheit der Einrichtungen ermöglichen die Verknüpfung des Drinnen und Draußen durch die gemeinsamen Aushandlung von Alltäglichkeit in der sogenannten „sozialpädagogischen Arena“ (Cloos et al. 2009). Deutlich wird: Das Chillen in offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen bietet einen Möglichkeitsraum für diverse eigensinnige und aktionistische Praktiken junger Menschen und dementsprechend auch viele Anknüpfungsmöglichkeiten für das pädagogisch-professionelle Handeln der Fachkräfte.

Die Lebensweltnähe der politischen Bildung begründet die Relevanz der OKJA

Mit dem sog. ‚GEBe-Ansatz‘ liegen umfangreiche und praxisnahe Methoden vor, die beschreiben, wie auf der Grundlage von „Mitmachen“, Beobachten und „wahrnehmen können“ (Müller/Schmidt/Schulz 2008) die Themen der Jugendlichen sowie ihre gesellschaftliche Relevanz entdeckt und in dialogischen Klärungen zum Ausgangspunkt lebensweltnaher Partizi-

Gemeinsam mit den Fachkräften wird ein Partizipationsprojekt organisiert, in dem sich die Beteiligten auch mit Modeproduktion ...

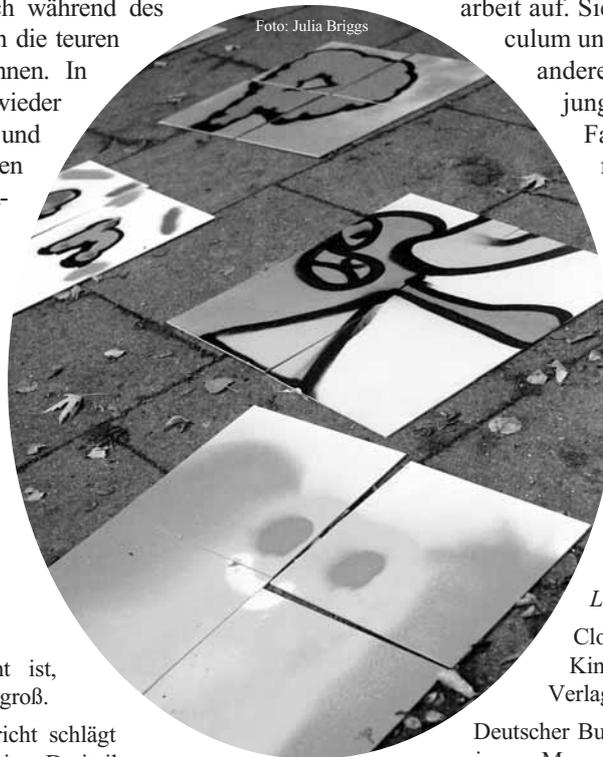
Das Chillen in OKJA-Einrichtungen bietet viele Anknüpfungsmöglichkeiten für das pädagogische-professionelle Handeln.

pationsprojekte werden können (Sturzenhecker 2016; Sturzenhecker & Schwerthelm 2016). So entsteht in einer Einrichtung aus einem Konflikt um die Beschimpfungen der Jugendlichen eine von diesen durchgeführte ‚Schimpfwortbefragung‘ im Jugendzentrum und einer nahegelegenen Schule. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Befragung beginnen sich die jungen Menschen untereinander und mit den Fachkräften demokratisch auf gemeinsame Regeln des Sprachgebrauches zu einigen, die dann auch die Interessen der Jugendlichen beachten. In einer anderen Einrichtung wird eine ‚Häkelgruppe‘ gegründet, da die Jugendlichen sich während des Chillens beschwerten, dass sie sich die teuren Markenmützen nicht leisten können. In dieser ‚Häkelgruppe‘ kommen wieder neue Themen und Interessen auf und gemeinsam mit den Fachkräften wird ein Partizipationsprojekt organisiert, in dem sich die Beteiligten auch mit Modemarken, -produktion und -ökologie auseinandersetzen – das aber eben auf ihre Art und Weise und ohne präventive Intentionen des pädagogischen Personals.

Ansätze der politischen Bildung, die – wie der ‚GEBE-An-

Anmerkungen:

- 1) Wenn das Arbeitsfeld gemeint ist, schreiben wir Politische Bildung groß.
- 2) Der 16. Kinder- und Jugendbericht schlägt bzgl. demokratischer Bildung eine Dreiteilung von „(1) Demokratie als Bildungsgegenstand“, „(2) Demokratie als Bildungsstruktur“ und „(3) Demokratie als Erfahrung“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 129) vor. Folgt man dieser Unterscheidung leistet die OKJA einen Mix, da sie eine Bildungsstruktur aufweist, die Demokratiebildung eröffnet, insofern Erfahrungen demokratischen Handelns ermöglicht (Schwerthelm & Sturzenhecker 2016) und sich junge Menschen dabei dann auch spezifisches Wissen zu Demokratie und Politik aneignen können.
- 3) Individuelle Chillpraktiken werden hierbei nicht ausgeschlossen, jedoch werden in diesem Beitrag gemeinschaftliche und in Wechselwirkung stehende Praktiken fokussiert.
- 4) Yagmur Mengilli schreibt ihre Dissertation zum Thema Chillen als jugendkulturelle Praxis und hat unter anderem auch in Jugendeinrichtungen geforscht.

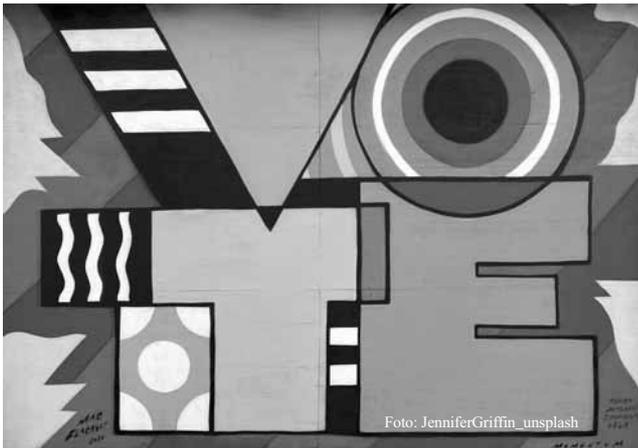


satz‘ – die spontanen, eigensinnigen und jugendkulturellen Praktiken, wie chillen, zum Ausgangspunkt nehmen, bergen das große Potenzial einer lebensweltnahen politischen Bildung, bei der die Inhalte und Formen demokratischer Aneignung mitgestaltet werden können. Demokratisches Handeln in einer Demokratie als Lebensform und nicht nur als Regierungsform (Richter et al 2016) wird so konkret erfahrbar und eröffnet somit Demokratiebildung. Davon ausgehend geht es um die Realisierung von Beteiligungsrechten junger Menschen und darum, ihnen die Mitgestaltung ihrer Lebenswelt in Kommunen und Sozialräumen zu ermöglichen bis hin zu demokratischen Entscheidungen, die die Ökonomie dieser Räume betreffen.

Die nötige Offenheit für eine solche politische Bildung weist streng genommen nur die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf. Sie ist freiwillig, folgt keinem Curriculum und bietet Räume für das Chillen und andere eigensinnige Ausdrucksformen junger Menschen. Es liegt also an den Fachkräften, dieses weite Verständnis des Politischen zu entwickeln und die Potenziale zu nutzen. Politische Entscheidungsträger:innen müssten, um Jugend(en) zu ermöglichen, die Lebensweltrelevanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, ihre Bedeutung für das Aufwachsen und die demokratische Gesellschaft anerkennen, auch ganz unabhängig von aktuellen Krisen.

Literatur:

- Cloos, P. et al. (2009). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutscher Bundestag (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Drucksache 19/24200, 19. Wahlperiode. Berlin, 11.11.2020.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2011): Wie demokratisch ist die EU? Die Krise der Europäischen Union im Licht einer Konstitutionalisierung des Völkerrechts. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2011. S. 37-48.
- Höhne, Th. (2012): Ökonomisierung der Bildung. In: Bauer, U. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 797-812.
- Kessler, S (2018): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Erste Ergebnisse aus einem explorativen Forschungsprojekt. In: Deichmann, C./ Partetzke, M. (Hg.): Schulische und außerschulische politische Bildung, Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 159-174.



- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: BeltzJuventa. S. 107-129.
- Lütgens, J./Mengilli, Y. (2019): „Wir repräsentieren uns selbst“ – das jugendkulturelle Repräsentationsdilemma. In: Pohl, Axel/Reutlinger, Christian/Walther, Andreas/Wigger, Annegret (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, vol 19. Wiesbaden: Springer VS. S. 115-131.
- Mengilli, Y./Walther, A. (2019): Wie nehmen Jugendliche am gesellschaftlichen Leben teil? In: eMagazin KLIMAZIN, 01/2019. Link: https://finanzen.hessen.de/sites/default/files/media/hmddf/emagazin_klimazin_1-2019.pdf [3.2.2021]
- Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2008). Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Pohl, A./Reutlinger, C./Walther, A./Wigger, A. (Hrsg.) (2019): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, vol 19. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: BeltzJuventa, S. 107-129.

- Schmidt, H. (2013): Das Wissen zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 11-22.
- Schulz, M. (2010). Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwanenflügel, L. v./Schwerthelm, M. (2021, i.E.): Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. v./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig erneuerte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwerthelm, M./ Sturzenhecker, B. (2016): Die Jugendarbeit nach § 11 – Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Link: online: <https://www.ev.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf> [3.2.2021]
- Simon, T. (2013). Abhängen, Treffen, Warten, Langeweile. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 151–154). Wiesbaden: Springer VS.

Fachkräften obliegt es, dieses weite Verständnis des Politischen zu entwickeln und die Potentiale zu nutzen.

- Sturzenhecker, B. (2013): Politische Bildung konkret. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 4. völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 439-444.
- Sturzenhecker, B. (2016): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2015, 2. Auflage.
- Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2016): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2. Auflage.
- Wissenschaftlicher Rat (Hrsg.). (2003). Duden: Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Leipzig: Dudenverlag.

Yağmur Mengilli,



M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Rekonstruktion jugendkultureller Praxen, Jugendbeteiligung (auch im europäischen Kontext) und Jugendkulturforschung.

Moritz Schwerthelm,



M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Partizipation und Demokratiebildung, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit, außerschulische Kinder- und Jugendbildung und Interventionen politischer Akteure in Bildungs- und Jugendpolitik.