

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit

Von Julika Bürgin

Der Ruf nach (politischer) Bildung erklingt in Zeiten der demokratischen Krise. In welcher Verfasstheit von Gesellschaft und Politik wird von wem warum erwogen, dass sich Menschen politisch bilden wollen – oder sollen? Die Überlegungen münden in einem Diskussionsangebot, was politische Bildung in der Sozialen Arbeit in den gegenwärtigen Verhältnissen sein könnte.

Steht schon Bildung nicht im Zentrum Sozialer Arbeit (vgl. Walther 2014, S. 98), so gilt dies umso mehr für die politische Bildung. Ausnahmen sind das kleine und profilierte Feld der politischen Jugendbildungsarbeit (zur Bedeutung vgl. Schröder u. a. 2014) sowie die breitenwirksame Jugendarbeit mit einem eigenständigen, im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerten Auftrag, politische Bildung zu ermöglichen: »Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie 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.« (§11, 1 SGB VIII) Der (politische) Bildungsauftrag der Jugendarbeit ist trotz der gesetzlichen Grundlage kein Selbstläufer. Zum einen muss das eigene Bildungsverständnis im Sog des scholarisierten und qualifikationsorientierten Bildungsdiskurses verteidigt werden, zum anderen muss das Politische der Bildungsarbeit im Auge behalten werden. In beider Hinsicht wurde in den vergangenen Jahrzehnten Terrain preisgegeben. Albert Scherr konstatiert, dass politische Bildung trotz der gesetzlichen Vorgaben vielfach »nicht mehr als eine Kernaufgabe der Jugendarbeit, sondern eher als eine Zusatzleistung« gilt (Scherr 2008, S. 167).

Jenseits von Jugendarbeit und Jugendbildung ist in der Sozialen Arbeit kein explizierter Fachdiskurs zur politischen Bildung erkennbar. Wer eine grundlegende und sich auf unterschiedliche theoretische, konzeptionelle und didaktische Aspekte erstreckende Veröffentlichung über politische Bildung und Soziale Arbeit sucht, wird nicht fündig. Dies bedeutet nicht, dass es keine Praxis gäbe. Wenn politische Bildung in einem weiten Sinne als Selbstbildung in Fragen des Politischen und als interessenklärende Bildung verstanden wird, dann können politische Bildungsprozesse in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit stattfinden. Nicht nur informelle Bildungsprozesse könnten identifiziert werden, sondern auch solche, die von Fachkräften bzw. Pädagog/innen initiiert oder konzeptionell gerahmt werden: ob in der Gemeinwesenarbeit, in der Flüchtlingshilfe oder in der geschlechtsspezifischen Jugendsozialarbeit (um nur Beispiele zu nennen). Die Bezüge zum Politischen sind offenkundig und so kann die Praxis auch dahingehend reflektiert werden, wie sich die Menschen darin politisch bilden (was im Einzelfall auch geschieht), wissenschaftliches Wissen und Theorie könnten zur Verfügung gestellt werden, um die Praxis auch unter dem Aspekt der Ermöglichung politischer Bildung weiter zu entwickeln.

Neben dem Bedeutungsverlust von Jugendarbeit als politischer Bildungsarbeit und einem allgemeinen Diskurs- und Forschungsmangel über politische Bildung in der Sozialen Arbeit kann noch geringe Aufmerksamkeit gegenüber den Einwirkungen der institutionalisierten Politik-Bildung auf die Soziale Arbeit festgestellt werden. Eine solche Einwirkung ist etwa, wenn die (personell i.d.R. unterbesetzte) Schulsozialarbeit von Schulleitungen herangezogen wird, für die Schule die sozialen bzw. demokratischen Kompetenztrainings auszurichten. Hier greift Schule nicht nur mit Aufgaben, sondern auch mit ihrer inhaltlichen Logik über: in diesem Fall, die Verwirklichung demokratischer Praxis von ihrer Einübung (in Kompetenztrainings) zu trennen. Ebenso ist das Soziale Interventionsfeld politischer

Bildungsmaßnahmen, wenn etwa durch Service-Learning-Projekte soziale Notlagen abgefedert und kommunale Haushalte entlastet werden sollen (Eis 2016, S. 109).

Aus der geringen Bedeutung, die politische Bildung für die Soziale Arbeit hat, folgt auch, dass sie im Diskurs über politische Bildung (der innerhalb des Bildungsdiskurses schwach ist) kaum eine Rolle spielt. Dies ist nicht nur misslich für die Soziale Arbeit, sondern auch für den Diskurs zur politischen Bildung, denn die Soziale Arbeit hätte hier Wichtiges beizusteuern: Aneignungs- und Anerkennungstheoretische Zugänge, eine ganzheitliche pädagogische Perspektive auf politische Bildungsprozesse, Expertise in der subjekt- und gruppenbezogenen Arbeit mit politisch und gesellschaftlich Benachteiligten und vor allem eine Verankerung in sozialen Handlungsfeldern, die nicht nur Bildungsräume sind. Soziale Arbeit könnte das Feld der non-formalen politischen Bildungsarbeit konzeptionell stärker bereichern, sie könnte Grenzen und Beziehungen zur schulischen Politik und Politikdidaktik definieren und sie könnte Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Alltags mit strukturieren, an und in dem sich Menschen (informell) bilden.

Aber warum sollte Soziale Arbeit politische Bildung ermöglichen und was ist damit gemeint?

Bildung des Politischen und Bildung an Politik

Sich bilden bedeutet, sich Welt anzueignen – und dabei sich und die Welt zu verändern. Kritische Bildungs- und Gesellschaftstheorien erhellen die Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft und für das Individuum: als Bedingung für Herrschaft *und* für Emanzipation. Die Individuen werden als gesellschaftlich geworden verstanden und die Gesellschaft als von Menschen gemacht, veränderbar und durch Kritik erkennbar. Die kritische Pädagogik bekennt sich zu normativen Zielen der Bildungspraxis (wobei es im Kern nicht um Normen geht), etwa: eine menschliche und sozial gerechte Gesellschaft, in der niemand entrechtet und geknechtet ist, in der alle Anteil und Stimme haben und ohne Angst verschieden sein können. Emanzipation wird als Prozess der individuellen und kollektiven Befreiung verstanden, Mitbestimmung und Selbstbestimmung als Kriterien für demokratisierendes Handeln.

Politische Bildung kann als Aneignung der eigenen Interessen in gesellschaftlichen (Herrschafts-) Verhältnissen verstanden werden. Gegenüber einem Fachbegriff von politischer Bildung, wie er besonders in der schulischen Politikdidaktik dominiert, betont Peter Faulstich: »Das Politische in der Bildung bedeutete dann, sich der eigenen Interessen bewusst zu werden und Handlungsmöglichkeiten zu ergreifen sowie diese im Konflikt und gegen illegitime Herrschaft durchzusetzen.« (Faulstich 2016, S. 56)

Ebenfalls im Unterschied zur dominierenden Politikdidaktik muss politische Bildung nicht von politischem Handeln abgegrenzt, sondern kann als enges Verhältnis verstanden werden. So formuliert Benedikt Sturzenhecker: »Politische Bildung verstehe ich als politisches Handeln. Damit geht es zunächst nicht um politische Aufklärung oder Wissensvermittlung; diese Handlungsweisen sollten den Inhalten und Prozessen exemplarischen politischen Handelns folgen und nicht theoretisch von solchen abgekoppelt geschehen.« (Sturzenhecker 2007, S. 9) Politisch sei ein »Handeln, in dem Akteure ihre Interessen in einem Gemeinwesen (in einer pädagogischen Einrichtung, einem Stadtteil, einer Kommune, einer Gesellschaft) öffentlich einbringen, einfordern, diskutieren und in einem demokratischen Entscheidungsprozess bearbeiten. Diese Prozesse (politics) müssen die formalen Verfahren und Institutionen von Demokratie und Politik einbeziehen (polity) und geschehen auf Themenfeldern mit spezifischen Strategien (policy).« (Ebd.)

Wenn Bildung in der Sozialen Arbeit in der doppelten Bedeutung als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen verstanden wird (Kunstreich/May 1999), dann könnte politische Bildung als Bildung des Politischen und Bildung an Politik gefasst werden (ohne damit Politik vom Sozialen abzutrennen).

Die *Bildung des Politischen* findet gegenwärtig unter Bedingungen statt, die mit den Begriffen Postdemokratie, autoritärer Etatismus, Populismus oder Post-Politik diskutiert werden. Den

unterschiedlichen Analysen und Perspektiven ist gemein, einen Bedeutungsverlust von Politik in Anbetracht globaler Problemlagen und Herausforderungen festzustellen, der sich bis auf die lokale Ebene fortsetzt. Aus der Perspektive Sozialer Arbeit sind die dominierenden Politikkonzepte spezifisch problemverschärfend: die neoliberalen Politikkonzepte produzieren und stabilisieren die gesellschaftliche Desintegration, die rechtsautoritären Politikkonzepte adressieren einen Teil der Betroffenen bei Ausschluss eines anderen Teils. Emanzipatorische Lösungen werden gesucht, liegen aber als greifbare Politik, die Aussicht auf Verwirklichung hätten, nicht vor. In politisch explosiven Zeiten sind konkrete Utopien abwesend. Die Reichweite der Bildung des Politischen ist daher begrenzt, zumindest in demokratisierend-emanzipatorischer Perspektive. Die Summe der interessenbasierten Mitbestimmung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ergibt noch keine Perspektive für gesellschaftliche Interessenpolitik. Dies schmälert ihre Bedeutung keineswegs, sondern erinnert an die Lücke notwendiger Politik für (soziale) Gerechtigkeit und die Überwindung von Herrschaftsstrukturen. Die *Bildung am Politischen* ist notwendig, um die Lücke und den Handlungsbedarf überhaupt erkennen zu können. Sie ist – auch – die Verarbeitung der Unfähigkeit der Gesellschaft, die Ressourcen und technischen Möglichkeiten für ein humanes Leben zu nutzen. Der kritische Bildungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn betonte Ende der 1970er Jahre, dass Bildung den gesellschaftlichen Widerspruch nicht überwindet, sondern die eigenen Voraussetzungen bewusst macht. Mit diesem Bewusstsein »stellt sich die Frage nach neuen Formen der Auseinandersetzung, die den Bedingungen angemessen sind« (2004, S. 265).

Bildung ist dann »befreiende Verarbeitung« (ebd.) des Individuums. Indem sie sich bilden, werden die Subjekte auch urteilsfähig gegenüber der sozialen und politischen Praxis, die sie selbst mit anderen unter gegebenen Bedingungen herausbilden.

Jugendarbeit als gesellschaftliche und demokratische Bildung ...

Im Gegensatz zum schulischen Politikunterricht und auch im Unterschied zur außerschulischen Bildungsarbeit in Form von Seminaren finden in der Jugendarbeit (politische) Bildungsprozesse vor allem an den sozialen Prozessen und Konflikten sowie ausgehend von den Themen der Jugendlichen statt (wenn die Fachkräfte ihren Bildungsauftrag nicht didaktisierend missverstehen). Diese Bildungsarbeit geschieht nicht von alleine, sondern ist konzeptionell sehr voraussetzungsvoll. Benedikt Sturzenhecker (2007) schlägt vor, die Jugendlichen zu sehen (statt sie zu diagnostizieren), ihre Themen aufzugreifen (und nicht die der Pädagog/innen), ihre Geschichten zu hören, ihre Erfahrungen mit Ungerechtigkeit zu thematisieren, sie mit ihren Aussagen und Interessen sichtbar zu machen, ihnen Resonanz und Dialog zu ermöglichen und ihre Perspektiven durch Kennenlernen anderer zu erweitern. Respekt und Anerkennung durch die Pädagog/innen sowie die demokratische Organisation der Einrichtung sieht Sturzenhecker als Voraussetzungen, um in einem demokratischen Diskurs über Inhalte streiten zu können (ebd.).

Sowohl die Jugendverbandsarbeit als auch die Offene (Kinder- und) Jugendarbeit wurden jüngst unter der Fragestellung erforscht, inwieweit dort politische bzw. demokratische Bildungsprozesse stattfinden. Die Erkenntnisse sind nicht nur für die Jugendarbeit, sondern potenziell für alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit bedeutsam.

Wiebke Riekmann (2011) untersuchte, wie in unterschiedlichen Jugendverbänden demokratisches Handeln und Bildung verbunden wird – ein kaum erforschtes Thema. Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich die Jugendverbände nicht nur als »Schule der Demokratie« sehen: »d. h. es geht nicht nur um eine Vorbereitung auf etwas, was dann im »wirklichen Leben« relevant wird. Jugendarbeit verwirklicht demokratisches Handeln bereits in der Lebenswelt, weil sie selber demokratisch ist. Dies greift die Erkenntnis Deweys wieder auf, dass man nicht nur für etwas lernt, sondern durch etwas lernt, durch Erfahrungen nämlich« (Riekmann 2011, S. 157). Dem Anspruch der Verbände stünden in der Realität allerdings auch Entdemokratisierungstendenzen gegenüber, etwa durch Familialisierung,

Zentralisierung, Kundenorientierung, Verbetrieblung oder machtorientierte Handlungslogik (ebd., S. 160). Um den Anspruch »Jugendarbeit ist demokratische Bildung« zu verwirklichen, regt Riekmann Selbstvergewisserungsprozesse der Jugendverbände an und schlägt vor, »Strukturen zu bilden, damit Strukturen bilden« (ebd., S. 161).

Benedikt Sturzenhecker und Moritz Schwerthelm erforschten, wie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gesellschaftliches Engagement – auch im öffentlichen Raum – gefördert werden kann (Evaluation siehe Schwerthelm 2015) und leiteten daraus konzeptionelle und methodische Empfehlungen ab (Sturzenhecker/Schwerthelm 2015; Sturzenhecker 2015). Die Modellprojekte waren darauf gerichtet, mit Handlungskonzepten der Subjekt- und Demokratiebildung die Anliegen benachteiligter Jugendlicher und ihre Motive zu gesellschaftlichem Engagement zu erkennen und ihnen davon ausgehend Gelegenheiten zu demokratischer Partizipation zu geben. Es zeigte sich, dass die Fachkräfte durch diese pädagogische Herangehensweise das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen sowie ihre Selbstbildungsprozesse fördern konnten. Die Jugendlichen erhielten Möglichkeiten zur engagierten Mitbestimmung und Mitgestaltung der »embryonic society« des Jugendhauses, die teilweise in den öffentlichen Raum der Kommune hineinwirkte. Es zeigte sich allerdings auch ein Mangel an formal-demokratischen Strukturen in den Jugendeinrichtungen (Schwerthelm 2015, S. 78 f.).

... und politische Bildung als Reflexion

Aus beiden Untersuchungen begründet sich, die Strukturen der Jugendarbeit so zu demokratisieren, dass sich Jugendliche darin demokratisch bilden können. Eine weitere Konsequenz ließe sich ziehen: dass die demokratischen Strukturen sowohl von Jugendverbänden als auch von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den gesellschaftlich herrschenden Verhältnissen weder machtfrei noch ungebrochen demokratisch sein können und damit auch ihr demokratiebildendes Potential begrenzt ist. Dies bedeutet nicht, die Spielräume nicht auszuschöpfen. Es bedeutet vielmehr, hier den anderen Aspekt von Bildung zu sehen: Bildung als Reflexion der (eigenen) Praxis. Demokratiebildung in der Jugendarbeit wäre dann auch, die Grenzen der demokratischen Mitbestimmung zu verstehen und kritisieren zu können. Dieses Bildungsziel ist dem Ziel der Demokratisierung nicht abgewandt, sondern kann vielmehr Voraussetzung sein, um den nächsten Schritt demokratisierender Praxis überhaupt zu gehen.

Wenn Demokratisierung auch die Bildung *an* Demokratie bedeutet und politische Bildung die Bildung *an* Politik, dann benötigen diejenigen, die die Bildungsprozesse ermöglichen und unterstützen sollen, nicht nur pädagogische und methodische Kompetenzen. Sie benötigen Wissen und Urteilsfähigkeit über Politik im Allgemeinen und über die politischen Kontexte der Themen der Jugendlichen im Besonderen sowie reflektierte Erfahrungen mit demokratischem Handeln. Vor diesem Hintergrund muss realistisch eingeschätzt werden, in welchen Feldern der Sozialen Arbeit die Voraussetzungen für die Aneignung der politischen Welt in ihrer je subjektiven Bedeutung gegeben sind. Möglicherweise besteht zunächst Handlungsbedarf an anderer Stelle (Selbstverständnis von Einrichtungen, Fortbildungen, Studiengänge, Forschung, Ressourcen), für den Fachkräfte, Einrichtungen und Wissenschaftler/innen selbst politisch handeln und demokratische Möglichkeiten ausreizen müssten.

Die Bildung *am* Politischen basiert auf politischer Praxis und braucht gleichzeitig die Distanzierung von ihr. Hier wird bedeutsam, was als Bildungs*arbeit* bezeichnet wird: Konzepte, Ressourcen und Menschen, die derartige Verarbeitungsprozesse ermöglichen. Aus der Jugendarbeit kann dabei gelernt werden, dass sich auch die distanzierenden und reflektierenden Dimensionen von Bildung eng an den Situationen und Themen – hier – der Jugendlichen entfalten können.

Politische Aneignung und Verfügung

Für ein Verständnis von Bildung als Aneignung von Welt ist Andreas Walthers Differenzierung von Aneignungshandeln hilfreich: »Man könnte also Aneignung erster, zweiter und dritter Ordnung unterscheiden: die prinzipielle Lebenstätigkeit und Handlungsfähigkeit, die sich in der aktiven Auseinandersetzung mit Selbst und Welt äußert (Aneignung erster Ordnung); Lernen als aktive (Re-)Konstruktion von Welterfahrung (Aneignung zweiter Ordnung); Bildung als reflexive Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen bzw. Identitätsbildung (Aneignung dritter Ordnung).« (Walther 2014, S. 101)

Auch wenn hier Bildung als »höchste Ordnungsstufe« von Aneignung gefasst wird, so bleibt sie handlungstheoretisch aus Perspektive der Subjekte einem anderen Ziel untergeordnet: dem Ziel der Verfügungserweiterung (Holzkamp 1985; Faulstich 2016). Erst die Aussicht, durch die Lösung eines Handlungsproblems (gemeinsam mit anderen) die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zu erweitern, begründet expansives (also auf die Sache gerichtetes und nicht nur problemabwehrendes) Lernen.

Kritik und Alternativen für Demokratisierung

Im Angesicht der rechten Bewegungen und Parteienerfolge sind die Debatten über Grundfragen des Politischen und Sozialen eng auf das Bestehende begrenzt – darauf, wie die Bedrohung demokratischer Errungenschaften abgewendet werden kann. Die Auseinandersetzung mit dem Autoritären ist nach außen projiziert, gegen fortlaufende Einschnitte in demokratische Rechte rührt sich kaum noch Protest. Michael Winkler sieht Hinweise „dass aus dem Sozialen heraus eine neue Form des Politischen entsteht, die hochgradig autoritär strukturiert ist, mit Demokratie und Gerechtigkeit wenig zu tun hat, sondern die Grenzsetzungen repräsentiert, welche eben in einer dann doch letztlich kapitalistisch strukturierten Gesellschaft herrschen.“ (Winkler 2014, S. 35)

In einer repräsentativen Befragung im Jahr 2016 stimmen fast drei Viertel der Befragten der Aussage zu, dass »Leute wie ich sowieso keinen Einfluss darauf haben, was die Regierung tut« (Decker u. a. 2016, S. 54). Die Vorstellungskraft demokratischer Entwicklung ist gebremst. Dies wird in einer Broschüre der Bundeszentrale für Politische Bildung zum Thema Demokratie zur Programmatik erklärt, wenn der Hauptautor Hans Vorländer davor warnt, die Maßstäbe der Kritik so weit zu verschieben, »dass die Demokratie viel zu hohen normativen Erwartungen ausgesetzt wird und ihr deshalb in einer Krise kaum noch Chancen gegeben werden – wie das beispielsweise in der Rede von der »Postdemokratie«, der »simulativen Demokratie« und anderen Krisendiagnosen der Fall ist« (Vorländer 2017, S. 80).

Kritik erweist sich hier als Politikum. Denn wenn die rechtsautoritären Bewegungen als eine Reaktion auf die Postdemokratisierung – der »Demokratie nach dem Demos« (Rancière 2002, S. 111) – gedeutet werden, dann ist es die Kritik der Entdemokratisierung, die der Demokratie eine Chance gibt. Fatalistisch ist, die Verhältnisse für unveränderbar zu halten. In der Kritik zeigt sich die Überzeugung, dass das, was ist, so nicht sein muss.

Die Krise der Demokratie kann also Anlass sein, Alternativen zum Bestehenden zu diskutieren. Gegen das »Unvernehmen« der Stimmen der Anteilslosen (Rancière 2002) können »Interventionen der politischen Laien und Anteilslosen« (Eis 2016, S. 113) gestellt werden. Gegen die Verdrängung von Politik in transnationale Governance-Netzwerke kann die demokratische Vorstellung gesetzt werden, »dass die Mitglieder eines Gemeinwesens allgemeine und bindende Entscheidungen treffen und alle diejenigen, die von diesen Entscheidungen betroffen sind, an diesen Entscheidungen ebenso teilnehmen wie an der Definition des Gesamtinteresses und an den Entscheidungen über die Verfahren, in denen jene Entscheidungen fallen.« (Demirović 2016, S. 299) Schließlich gilt es, gegen die Begrenzung von Demokratie auf Politik »die Frage nach einer Wirtschaftsdemokratie wieder als den Kern sozialer Demokratietheorie ins Zentrum zu stellen (...) und zudem jene sozialen Felder – etwa Bildungs- und

Mediensysteme, Stadtplanung, Verwaltungen usw. – zu identifizieren, in denen Ungleichheit produziert und Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Demokratisch ist dann jede Maßnahme, die diese Gleichheitsblockaden aufhebt – auch dann, wenn nicht Mehrheiten, sondern Minderheiten auf diesem Wege ihre Interessen durchsetzen.« (Salomon 2016, S. 262)

Der gegenwärtige Auftrag an Bildungsinstitutionen lautet, die Krise der Demokratie durch Pädagogisierung abzufangen (vgl. Eis 2016). Soziale Arbeit kann sich hiervon emanzipieren, indem sie ihre eigene Praxis demokratisiert und in ihrer Bildungsarbeit Räume für Kritik und zur Thematisierung von Alternativen für erweiterte Demokratisierung eröffnet.

Literatur

Balzter, N./Ristau, Y./Schröder, A. (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Demirović, A. (2016): Demokratie – zwischen autoritären Tendenzen und gesellschaftlicher Transformation. Zur Kritik der politischen Demokratie. In: ders. (Hrsg.): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 278–302.

Eis, A. (2016): Partizipation und politisches Lernen in der postdemokratischen Aktivgesellschaft. In: Demirović, A. (Hrsg.): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 104–122.

Faulstich, P. (2016): Das Politische in der Bildung. In: Hufer, K.-P./Lange, D. (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 52–61.

Heydorn, H.-J. (2004): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: ders.: Werke, Band 4, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 254–273.

Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main: Campus.

Kunstreich, T./May, M. (1999): Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche 73, S. 35–52.

Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Riekman, W. (2011): Strukturen bilden. Demokratie in der Jugendverbandsarbeit. In: Flößler, G. (Hrsg.): Jugendhilfeforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–162.

Salomon, D. (2016): Demokratisierung aller Lebensbereiche? Bilanz und Perspektiven Sozialer Demokratie. In: Demirović, A. (Hrsg.): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 249–264.

Scherr, A. (2008): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–180.

Schwerthelm, M. (2015): Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung. Hamburg: Universität Hamburg. www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-erfolge-gebe.pdf (Abruf 22.8.2017).

Sturzenhecker, B. (2007): »Politikferne« Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33/2007, S. 9–14.

Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern, Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

Sturzenhecker, B.; Schwerthelm, M. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern, Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

Vorländer, H. (2017): Demokratie – in der Krise und doch die beste Herrschaftsform? In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 332 1/2017: Demokratie, S. 72–81. www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/170510_BPB_667-17_lzpb%20332%20Demokratie_10_barrierefrei.pdf (Abruf 22.6.2017).

Walther, A. (2014): Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit - Aneignung - Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–112.

Winkler, M. (2014): Soziale Arbeit – dringende Erinnerung an ihr emanzipatorisches Potential. In: Panitzsch-Wiebe, M./Becker, B./Kunstreich, T. (Hrsg.): Politik der Sozialen Arbeit – Politik des Sozialen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 30–38.