

momente

Alltagsorientierte politische Bildung

Neue Perspektiven für die Offene Kinder- und Jugendarbeit



Eine Handreichung

Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung (Hrsg.)

Technology
Arts Sciences
TH Köln

TH Köln
Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Gustav-Heinemann-Ufer 54
50968 Köln

Herausgeber*innenkollektiv Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln

Namentlich: Younes Alla (IKAB e.V.), Jonas Bücker und Max Klein (GOT Elsaßstraße – Caritas Köln), Sonja Heinrich (LAG Kath. OKJA NRW/AGOT NRW), Christian Tollning (Pavillon e.V.), Sonja Zarinebaf (Juze Weiden – JugZ gGmbH), Yasmine Chehata, Asmae Harrach-Lasfaghi und Marc Schulz (TH Köln), Nils Wenzler (Universität Duisburg-Essen/TH Köln)

Mit Beiträgen von:

Younes Alla, Jonas Bücker, Yasmine Chehata, Isabel Frisch, Anneli Haase, Asmae Harrach-Lasfaghi, Max Klein, Luisa Klöckner, Saloua Mohammed Oulad M'Hand, Julian Mundt, Marc Schulz, Francis Seeck, Andreas Thimmel, Christian Tollning, Nils Wenzler, Mona Wolf, Sonja Zarinebaf, sowie die Jugendlichen Rony, Asmea, Aziza, Ezzeddin, Hanil, Jan, Laura, Luan, Maxi, Moris, Nicki, Philipp, Rayda, Ron, Sarah und weitere, namentlich nicht genannte Jugendliche.

Für Inhalte und externe Verlinkungen sind die Autor*innen verantwortlich.

Zitation: Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung (2025) (Hg.): Momente. Alltagsorientierte politische Bildung. Neue Perspektiven für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Köln: Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln.

DOI: <https://doi.org/10.57683/EPUB-2887>

Das momente-Forschungsteam – Yasmine Chehata, Asmae Harrach-Lasfaghi, Anastasia Dick, Maurice Kusber, Marc Schulz, Andreas Thimmel, Nils Wenzler und Mona Wolf – bedankt sich herzlich bei allen Interessierten aus dem momente-Wissenschaft-Praxis-Netzwerk zur politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, den Institutionen im fachpolitischen Beratungsgremium und der AG Handreichung sowie bei den Einrichtungen, die uns die Möglichkeit gaben unsere Forschung bei ihnen durchzuführen.

Lektorat:

Caroline Hamsch

Satz und Layout:

Charlotte Wielage

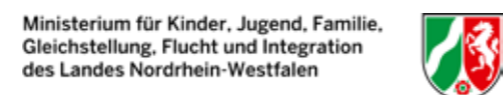
Druck:

LVR-Landesjugendamt Rheinland

In Kooperation mit:



Gefördert durch:



ALLTAGSORIENTIERTE POLITISCHE BILDUNG

NEUE PERSPEKTIVEN FÜR DIE OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT

Für alle, die lieber zuhören, gibt es eine vertonte Version dieser Handreichung.

Zur Hörversion



INHALT

Vorwort	6	V. Fachtheoretische Reflexionen von und aus der Praxis	77
Einführung	8	1. Ein gutes Netz für die politische Handlungsfähigkeit junger Menschen	80
Ziele der Handreichung	11	2. Aufsuchende politische Bildung: Momente des Politischen in der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit	85
Hinweise zum Gebrauch der Handreichung	12	3. Zur Vielfältigkeit politischer Dimensionen in der Arbeit mit Graffiti-Sprüher*innen	89
Aufbau der Handreichung	13	VI. Miniaturen – Politische Momente als Gelegenheiten wahrnehmen	95
I. Offene Kinder- und Jugendarbeit	14	Intro: Zur Idee und Gebrauch der Miniaturen	
1. Offene Kinder- und Jugendarbeit als institutioneller Teil der Demokratisierung	16	Miniatur I: „Öffnungszeiten“: Institutionalisierte Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	
2. Offene Kinder- und Jugendarbeit zwischen Lebensbewältigung und Bildung	20	Alter – Gender – Klasse – natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit	102
3. Offene Kinder- und Jugendarbeit als gesellschaftlich verantwortete Infrastruktur	23	Miniatur II: „Babyboys“: Wer darf was spielen?	
II. Aufwachsen in gesellschaftlichen Verhältnissen	26	Das politische Moment: Prozesse institutionalisierter Ausschlüsse (Alter)	105
Gespräche mit Kindern und Jugendlichen zu Gerechtigkeit und Armut	28	Miniatur III: „offenes Fenster“: Sind das alles Jungen?	
1. Soziale Ungleichheit:		Das politische Moment: Prozesse der Stabilisierung und Destabilisierung institutioneller Grenzziehungen (Gender)	108
Betroffen zu sein von gesellschaftlichen Unterscheidungen	29	Miniatur IV: „Bolzplatz“: Wem gehört der öffentliche Raum?	
2. Politisch-soziale Konflikte und gesellschaftliche Krisen	31	Das politische Moment: Politik der Sicherheit und Ordnung und Prozesse der Politisierung (Rassismus)	111
III Gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse	33	„Bolzplatz Teil II“:	
1. Adultismus und das Generationenverhältnis als Machtverhältnis	36	Das politische Moment als Gelegenheit für eine alltagsorientierte politische Bildung	115
2. Geschlecht: doing gender und die Unterwanderung der Norm	39	Miniatur V: „Tischmanieren“: Wer kann was nicht?	
3. Klassismus und Klassismuskritik	42	Das politische Moment: Prozesse der Entpolitisierung und Über-Pädagogisierung (Klassismus)	118
4. Ungleichwertigkeitsideologien am Beispiel von Rassismus und Antisemitismus	48	Miniatur VI: „Stadtteil-Konferenz“: Wer darf wie mitmachen?	
Desintegrationspodcast mit Jonas Bücker (GOT Elsaßstraße)	52	Das politische Moment als (verpasste) Gelegenheit: Prozesse der Limitierung von politischer Handlungsfähigkeit	122
IV. Vier Elemente einer Konzeption für eine alltagsorientierte politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	55	Miniatur VII: „Demokratiie!“: Wer darf wie mitentscheiden?	
Element I Das Politische vom Alltag aus Denken	58	Das politische Moment als (verpasste) Gelegenheit: Prozesse der Politisierung und Entpolitisierung	127
Element II Das politische Moment im Alltag – Dimensionen des Politischen	61		
Element III Momente des Politischen als Gelegenheiten wahrnehmen	66		
Element IV Politische Bildung als politische Handlungsfähigkeit denken	70		
Arbeitshilfe für eine einrichtungsbezogenen Konzeptionsentwicklung	75		

VORWORT

von Ministerin Josefine Paul

Junge Menschen wollen ihre Leben selbst gestalten. Aber gerade in den vergangenen Jahren wurde das Aufwachsen junger Menschen durch besondere Ereignisse und Entwicklungen geprägt. Dazu zählen die Corona-Pandemie, die Erfahrung, dass Frieden in Europa keine Selbstverständlichkeit ist, die spürbaren Folgen des Klimawandels, aber zum Beispiel auch die Auswirkungen fortschreitender Digitalisierung. Die Krisen und Herausforderungen der letzten Jahre haben viele junge Menschen verunsichert. Sie haben dazu geführt, dass manches, was uns sonst ganz normal erscheint, so nicht möglich war. In den Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kommen junge Menschen zu den Themen, die sie in ihrem Alltag und in ihrem direkten Sozialraum beschäftigten, in den Austausch – manchmal geplant, oft aber auch ganz spontan. Und hier finden sie einen Raum, die sie mitgestalten, der aber auch ein Schutzraum ist. Und oftmals ist der Austausch auch politisch. Denn Politik begegnet uns in vielfältigen Formen in ganz alltäglichen Momenten. Denn wir alle sind Teil der Gestaltung unserer Gesellschaft und genau das ist Politik, auch wenn das nicht immer vordergründig ist. Diese politischen Momente in der täglichen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zu identifizieren, zu analysieren und das Ergebnis für die Praxis gewinnbringend anwendbar zu machen, war Ziel des Praxisforschungsprojekts „momente – Politische Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW“ der TH Köln.

Das Forschungsteam hat die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die dort stattfindenden, aber auch die verpassten Momente politischer Bildung unter die Lupe genommen. Was sind überhaupt Momente des Politischen? Nach welchen Kriterien und Prinzipien müssen sozialpädagogische Orte und Räume ausgestaltet sein, um das politische Momentum in Erscheinung treten zu lassen und nonformale politische Bildungsprozesse zu ermöglichen? Welche Bedingungen sind hierfür notwendig? Dies sind unter anderem die komplexen theoretischen Fragen, denen das Team der TH Köln ganz konkret und praktisch in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nachgegangen ist.

Das Forschungsprojekt hat gezeigt, dass alltägliche Situationen viel mehr sind als nur beiläufige Ereignisse. Sie sind wertvolle Gelegenheiten, um junge Menschen für demokratische Prozesse zu sensibilisieren und ihnen zu zeigen, wie sie sich selbst einbringen und Gesellschaft mitgestalten können.

Politische Bildung ist elementar für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Sie bildet die Grundlage für ein Leben in unserer demokratischen Gesellschaft, für das Verständnis von Rechten und Pflichten und die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Prozessen.

Mit der vorliegenden Arbeitshilfe sollen die Erkenntnisse aus dem Projekt für die Praxis nutzbar gemacht und darüber hinaus auch Informationen aus der Grundlagenforschung und Wissenschaft zur Verfügung gestellt werden.

Mein Dank gilt allen Beteiligten des Projektes, die sich bei den Netzwerktreffen ausgetauscht oder an der Handreichung mitgearbeitet haben, den Einrichtungen, die ihre Türen geöffnet und sich über die Schultern haben schauen lassen, den Kindern und Jugendlichen, die die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wahrnehmen und ganz besonders natürlich den Forschenden der TH Köln. Sie alle haben mit Expertise und Engagement zum Erfolg des Projekts beigetragen.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern viel Freude beim Lesen der Publikation und wertvolle Anregungen für ihren pädagogischen Alltag.

Josefine Paul

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

Link zur Hörversion



EINFÜHRUNG

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die in einem dauerhaften Krisenmodus zu sein scheinen, betreffen Kinder und Jugendliche in besonderer Weise. Multiple Krisenerfahrungen, die Zunahme sozialer Ungleichheits- und Armutserfahrungen, das Erleben von Krieg und Flucht, geopolitischer Neuordnungen und Konflikte, die Folgen des Klimawandels und ein Erstarken autoritärer und antidemokratischer Diskurse und Dynamiken – all dies sind Themen, Erfahrungen und Lebensrealitäten, in denen junge Menschen heute in unterschiedlicher Weise heranwachsen. Laut aktueller Trendstudie¹ sinkt bei jungen Menschen, trotz anhaltendem politischen Interesse, die Zuversicht und das Vertrauen in die Beeinflussung der persönlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen. So stellt die SINUS-Jugendstudie (2024) heraus, dass Erwachsene das primäre Hindernis sind für Jugendliche bei der Mitsprache und Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Befragten gaben an, dass sie sich von Erwachsenen nicht ernst genommen oder respektiert fühlen, „bzw. die sie als inkompetent, naiv und unerfahren diskreditieren“². Anders ausgedrückt: Junge Menschen kritisieren die konkreten Realisierungsmöglichkeiten politischer Gestaltbarkeit. Bewährte Bewältigungsstrategien und Bildungserfahrungen, aber auch zumeist von Erwachsenen arrangierte Bildungsräume, werden auf individueller Ebene und gesamtgesellschaftlich auf die Probe gestellt, da Komplexitäten zunehmen, Widersprüchlichkeiten zum Weltverstehen gehören und einfache Antworten – auch aus guten Gründen – nicht mehr tragen. Politische Bildung kann zur Analyse und zum Verständnis gesellschaftlicher Krisen, Konflikte und Widersprüche beitragen: „Sie stellt Reflexions- und Erfahrungsräume bereit, die ermöglichen sollen, kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln, um individuelle und kollektive Formen der Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen finden und Konflikte demokratisch austragen zu können“³.

Spätestens seit dem 16. Kinder- und Jugendbericht (2020) ist politische Bildung erneut als eine der zentralen Aufgaben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in die Aufmerksamkeit der fachlichen Debatte gerückt.⁴ Dabei wird die Frage aufgeworfen, inwiefern die „Kinder- und Jugendarbeit als ein Raum politischer Bildung“⁵ angesehen werden kann. Die Bundesregierung kommt in ihrer Stellungnahme zu der Einschät-

zung, „dass die Kinder- und Jugendarbeit einen großen Beitrag zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen leistet“⁶. Das schließt, so die Berichtskommission, an der Erkenntnis an, dass Kinder und Jugendliche demokratische Fähigkeiten nicht lediglich durch die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben, sondern „vor allem dann, wenn ihnen soziale Räume zu gesellschaftlichem Handeln zur Verfügung stehen und sie diese für sich nutzen können“⁷. Einen solchen sozialen Raum stellt die Offene Kinder- und Jugendarbeit bereit, da sie die Möglichkeit hat, „Freiräume und Gelegenheiten zu längerfristig angelegten Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten [...]“⁸ strukturell zu ermöglichen, die in ihrer „politischen Bildungswirkung“ anderen Ansätzen „überlegen“ sind.⁹ Doch wie ist eine politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell zu fassen, die die Vorteile und die Spezifik des Feldes berücksichtigt und weitestgehend auf eine thematisch enggeführte oder lediglich projektförmig organisierte, politische Bildung verzichtet? Wie ist eine politische Bildung zu denken, die sich an Feldlogik und Alltagspraxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ausrichtet?

Das **Praxisforschungsprojekt momente – Politische Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW** machte es sich zur Aufgabe, auf diese Fragen eine konzeptionelle Antwort zu finden, die einerseits an vorhandene fachliche Standards, Handlungs- und Zielorientierungen des Feldes anschließt und zugleich mit Blick auf politische Bildung erweitert. Zunächst ging es darum, über einen ethnografischen Forschungszugang Momente des Politischen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten und beschreibbar zu machen. Hierfür besuchten die Feldforscher*innen¹⁰ über einen längeren Zeitraum mehrere Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, um dort an den täglichen Abläufen teilzunehmen und mit den unterschiedlichen anwesenden Personen – als Expert*innen ihrer Sache – zu sprechen. Wir sind der Frage nachgegangen, woraus und wie Momente des Politischen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstehen und wie mit ihnen umgegangen wird.

Die damit verbundenen Ziele waren (1.), die politischen Dimensionen im gesellschaftlichen Raum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sichtbar zu machen und zu explizieren. Davon ausgehend ging es (2.) darum, Momente des Politischen, die im Alltag aufscheinen, zum Ausgangs- und Ankerpunkt für eine politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu machen. Wir sind also nicht von spezifischen Themen der politischen Bildung ausgegangen, sondern vom konkreten

Praxisalltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, um von dort aus zu schauen, wie eine politische Bildung gedacht werden kann. Das Moment des Politischen im Alltag wird hier als Gelegenheit für politische Bildung identifiziert. Im Anschluss daran sollte (3.) eine konzeptionelle Grundlage für politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erarbeitet werden, die nun den Titel „Alltagsorientierte politische Bildung. Neue Perspektiven für die Offene Kinder- und Jugendarbeit“ trägt.

Die vorliegende Handreichung ist Ergebnis eines kooperativen Praxisforschungsformats, welches Grundlagenforschung, Wissenschafts-Praxis-Dialog und Praxisentwicklung zusammenführt. In der Handreichung werden konzeptionelle Elemente für ein Verständnis vom Politischen im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angeboten und mit Prinzipien und Rahmenbedingungen derselben verknüpft. Die Handreichung soll dabei unterstützen, politische Momente als Gelegenheiten politischer Bildung im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wahrzunehmen, konzeptionell fassen zu können und damit neue Möglichkeiten einer alltagsorientierten politischen Bildung für die eigene Praxis auszuloten. Die Handreichung wurde konzipiert, geplant und redaktionell begleitet durch die AG Handreichung, welche sich aus Kolleg*innen aus dem momente-Netzwerk, dem Forschungsteam und Kolleg*innen des fachpolitischen Beratungsgremiums zusammensetzt. Zentral war hierbei die Idee, sowohl Inhalte und Erkenntnisse aus der momente-Forschung als auch aus der Fachpraxis zusammenzubringen und in Teilen gemeinsam zu entwickeln.

Informationen zum Forschungskonzept

[Link zur momente-Projektbeschreibung](#)



¹ Schnetzer, Simon/Hampel, Kilian/Hurrelmann, Klaus (2024): Trendstudie 2024 – Jugend in Deutschland.. Kempten: Simon Schnetzer.

² Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Gaber, Rusanna/Gensheimer, Tim/Möller-Slawinski, Heide/Schleer, Christoph/Wisniewski, Naima (2024): Wie ticken Jugendliche? Schriftenreihe Band 11133. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 306. [Link](#)

³ Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (2024): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 12.

⁴ BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Eigenverlag.

⁵ Ebd., S. 329.

⁶ Ebd., S. 20.

⁷ Ebd., S. 541.

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Die Feldforscher*innen waren Asmae Harrach-Lasfaghi, Anastasia Dick, Maurice Kusber, Marc Schulz und Mona Wolf.

ZIELE DER HANDREICHUNG

Mit der Handreichung möchten wir eine Materialsammlung zur Verfügung stellen, die sich an alle Leute richtet, die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, sowie an all diejenigen, die sich für das Thema der alltagsorientierten politischen Bildung interessieren. Darüber hinaus adressieren wir auch fachpolitische Vertretungen, Landesarbeitsgemeinschaften, Träger*innen und deren Vertretungen im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In einem intensiven Wissenschafts-Praxis-Dialog wurde die konzeptionelle Ausrichtung der Handreichung entwickelt, indem sich über verschiedene Ziele verständigt und Entscheidungen zu der inhaltlichen Ausrichtung getroffen wurden.

Im Zentrum steht die Idee eines Perspektivwechsels. Die Chiffre des ‚politischen Moments‘ hat sich hierbei in der gemeinsamen Diskussion als sehr produktiv erwiesen. Sie verschiebt (1.) die Perspektive von politischer Bildung als thematische Wissensvermittlung hin zu politischer Bildung als politisches Handeln und politische Handlungsfähigkeit, und (2.) von politischer Bildung als einer zusätzlichen Aufgabe hin zu den Möglichkeiten, die bereits als Gelegenheiten im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorzufinden, aber durchaus fachlich zu profilieren sind.

Diese Handreichung soll darüber hinaus auch eine Argumentations- und Legitimationshilfe für die Einrichtungen und Akteur*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit darstellen, die sich auf den Weg gemacht haben, politische Bildung und politische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen weiter und anders zu denken. Deshalb können Textbausteine dieser Handreichung gerne entliehen werden, um im Kontext von Projekten, Anträgen oder Konzeptionen zu argumentieren; sie können aber auch dazu genutzt werden, die eigene Arbeit im Bereich der politischen Bildung zu legitimieren.

Nicht zuletzt soll diese Handreichung dazu dienen, eine fundierte kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der bestehenden Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu ermöglichen und sie soll Möglichkeiten bieten, hierzu ins Gespräch zu kommen. Die Inhalte sollen gleichfalls der Reflexion dienen und sind so angelegt, dass sie bspw. in Team-sitzungen oder Teamtage miteinander diskutiert werden können oder als Ideenquelle für Konzeptions- und Qualitätsentwicklungsprozesse zu gebrauchen sind. Hierbei geht es nicht um methodisch-didaktisches, sondern vielmehr um intellektuelles Handwerkzeug, da wir überzeugt sind, dass die jeweilige Konkretisierung einer alltagsorientierten politischen Bildung durch die Kolleg*innen vor Ort entsprechend der jeweiligen Situationen und Rahmenbedingungen ausgefüllt werden sollten.

Wir wünschen eine inspirierende Lektüre.

Herzliche Grüße aus der AG Handreichung

HINWEISE ZUM GEBRAUCH DER HANDREICHUNG

Die Handreichung ist primär als eine interaktive PDF gestaltet, funktioniert aber auch als Printversion. In der Konzeptionierung war uns wichtig, dass die Handreichung als Materialsammlung für die jeweiligen Praxiszusammenhänge genutzt werden kann, in denen sich die Lesenden bewegen. Daher haben wir uns im Wissenschafts-Praxis-Dialog auf verschiedene Inhalte verständigt, welche sich aus den unterschiedlichsten Perspektiven dem Thema der alltagsorientierten politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nähern. Um sichtbar zu machen, wie diese unterschiedlichen Inhalte zusammenhängen, aber auch, um den Gebrauchswert zu erhöhen und einen von den eigenen Interessen geleiteten Nutzen zu ermöglichen, finden sich #Hashtags (Hyperlinks) im Text. Die Handreichung muss also nicht von vorne nach hinten gelesen werden, denn die #Hashtags führen auch entlang von Themen durch die Handreichung, welche quer zu der Kapitelstruktur liegen. Außerdem werden über QR-Codes und Hyperlinks externe digitale Inhalte des Projektes zugänglich gemacht, die wir schrittweise erweitern werden. Daher lädt die Handreichung auch zur Erkundung und Entdeckungsreise ein.

Wir haben die Hoffnung, dass wir durch die Zusammenstellung der Inhalte begründete, erklärende, informative sowie reflexive Inhalte und Materialien bereitstellen, damit Sie für Ihre Arbeitszusammenhänge Diskussionsgrundlagen, Reflexionsanlässe und Unterstützung bei der Konzeptions- und Qualitätsentwicklung zur Verfügung haben. Hierzu eignet sich auch der Blick ans Ende der Handreichung, dort finden sich die sogenannten *#Miniaturen*, S. 95. Hierbei handelt es sich um Arbeitsmaterial, welches Beobachtungen, Reflexionsfragen und Interpretationsangebote aus dem Forschungsprozess zur Verfügung stellt. Ausgehend von konkreten Situationsbeschreibungen aus dem Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geht es darum, über die politischen Dimensionen des Alltags sprechen und über verpasste Gelegenheiten sowie politische Momente nachdenken und reflektieren zu können.

ZUM AUFBAU DER HANDREICHUNG

Die Handreichung startet in **Teil I** mit der Frage, wie die *#Offene Kinder- und Jugendarbeit* als institutionelle Infrastruktur der Demokratisierung zu begründen ist und was sie kennzeichnet. In **Teil II** werden die gesellschaftlichen Bedingungen des *#Aufwachsen in gesellschaftlichen Verhältnissen* von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Dieses Thema wird nochmals vertieft und erweitert, so dass in **Teil III** *#gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse* beschrieben werden, die sich im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wiederfinden und deren Bearbeitung unmittelbar mit politischem Handeln und politischer Handlungsfähigkeit zu tun haben kann (Adultismus, Geschlechternormen, Klassismus, Rassismus und Antisemitismus). In **Teil IV** findet sich die konzeptionelle Grundlegung *#Vier Elemente* einer Konzeption für eine alltagsorientierte politische Bildung. Es geht darum, das Politische vom Alltag aus zu denken, zwischen Politik, Politiken und dem Politischen zu unterscheiden, Gelegenheiten zu erkennen sowie die Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit als Ziel einer alltagsorientierten politischen Bildung zu bestimmen. Hier findet sich auch eine Arbeitshilfe für die Praxis zur konzeptionellen Zielentwicklung einer alltagsorientierten politischen Bildung (*#Arbeitshilfe Konzeptionsentwicklung*) sowie für Interessierte kurze theoretische Vertiefungsmöglichkeiten. In **Teil V** *#Fachtheoretische Reflexionen* von und für die Praxis werden in verschiedenen Texten Praxiserfahrungen theoretisiert, Projekte vorgestellt und aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Konzeption einer alltagsorientierten politischen Bildung reagiert. Den Abschluss mit **Teil VI** bilden dann die bereits erwähnten *#Miniaturen* zum Weiterarbeiten und -denken.

Link zum Weiterlesen:

Weitere wissenschaftliche Beiträge des momente-Projekts und zu anliegenden Themen:

Mit jeweils drei Einzelbeiträgen in der Zeitschrift „deutsche jugend“: Ausgabe „Kinder“ (2024), deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 72 (11).

Ausgabe „Alltagsorientierte politische Bildung“, deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Erscheint im Frühjahr 2025.



I. OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit kann auf eine langjährige und äußerst umfangreiche Diskussion zurückblicken, wie sie sich fachlich-konzeptionell und theoretisch als Teil der öffentlichen Daseinsfürsorge und als sozialpädagogische Institution versteht. Dies möchten wir in einem ersten Schritt in Erinnerung rufen.



WORUM GEHT ES?

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist selbstverständlicher Teil kommunaler Infrastruktur. Zugleich muss sie sich immer wieder neu legitimieren, da sie mit neuen Aufträgen und Themen konfrontiert wird. Zentral für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (und weiteren Interessierten) ist daher der Verweis auf das eigenständige Profil dieses Arbeitsfeldes und dessen Begründungen.

INHALT UND GEBRAUCH:

Der gesetzliche Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bestimmt diese als institutionellen Ort des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Zudem lässt sich aus diesem Auftrag ein politischer Bildungsanspruch ableiten. Dieser Zusammenhang wird in den nachfolgenden drei Kapiteln entfaltet:

Kapitel 1 zeigt aus einer demokratiegeschichtlichen Perspektive, dass Institutionen wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit als eine Infrastruktur zu begründen sind, die sich auf gesellschaftliche Prozesse der Demokratisierung zurückführen lässt.

Kapitel 2 skizziert, wie sich theoretisch-konzeptionell Freiheit und Gleichheit für die Offene Kinder- und Jugendarbeit übersetzen lässt – und zwar als Ort des institutionellen Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, dessen doppelte Ausrichtung die Ermöglichung von Bildungsprozessen und die Unterstützung bei der Lebensbewältigung ist.

Kapitel 3 thematisiert, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit als gesellschaftliche Infrastruktur ein Sammelbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote ist und daher abschließend nochmals Gemeinsamkeiten und Rahmenbedingungen gebündelt werden.

ANLIEGEN:

Insgesamt soll dieser Teil eine Reflexions- und Argumentationshilfe bereitstellen, um (1.) das eigenständige Profil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben und (2.) Offene Kinder- und Jugendarbeit als relevante gesellschaftliche Infrastruktur für die Demokratisierung und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu begründen.

1. OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT ALS INSTITUTIONELLER TEIL DER DEMOKRATISIERUNG

Nils Wenzler

Die Frage nach der politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit möchten wir mit einem Blick auf die historischen Prozesse der Demokratisierung verknüpfen. Demokratie bezeichnet ein politisches System, in dem die Ausübung politischer Souveränität nicht einer Monarchie obliegt, sondern durch Verfahren der Repräsentation organisiert wird. Ganz grundlegend ist hierbei die Annahme, dass eine politische Gemeinschaft sich hierbei selbst regiert und die Freiheit und Gleichheit der Mitglieder dieser politischen Gemeinschaft eine logische Voraussetzung dieser Selbstregierung darstellt. Das Prinzip der (rechtlichen) Gleichheit und die Idee der Freiheit der Menschen werden in der Regel mit der Entstehung der modernen westlichen Demokratien im 17. und 18. Jahrhundert in Verbindung gebracht, als die Beteiligung an politischen Entscheidungen nicht mehr länger an der Zugehörigkeit zu einer festgelegten sozialen Klasse oder Schicht festgemacht werden sollte. Neben der großen Bedeutung der Gleichheit aller Menschen ist es der Selbstanspruch demokratischer Gesellschaften, die Freiheit jeder einzelnen Person zu garantieren. Jeder Person ist die selbstbestimmte und autonome Gestaltung der eigenen Lebensführung zu ermöglichen, selbst wenn dies zu Konflikten oder Widersprüchen führt. Das bedeutet auch: Eine gegenseitige Anerkennung von Differenz im Sinne der Übereinkunft, dass es legitim ist, sich voneinander zu unterscheiden, unterschiedlichen Interessen zu folgen oder ein ungewöhnliches Lebensziel zu haben. Aber bereits im 19. Jahrhundert

wurde die politische und soziale Realität in den bestehenden Demokratien kritisiert. Demnach kann nicht von einer Selbstregierung freier und gleicher Gesellschaftsangehöriger gesprochen werden, solange die Existenzbedingungen einiger Gruppen der Bevölkerung und deren soziale Lage eine gleichberechtigte Mitgestaltung der Gesellschaftsordnung und eine individuelle selbstbestimmte Lebensführung verunmöglichen. Damit ist klar:

Nicht die gewährte rechtliche Gleichheit und Freiheit, sondern erst die annähernd gleichen Möglichkeiten zur Ausübung der gewährten Rechte können die Teilhabe an einer demokratischen Ausgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse garantieren.

Die historischen Prozesse der Demokratisierung sind eine Geschichte politisch-sozialer Kämpfe ebenjener Gruppen der Bevölkerung, deren Zugehörigkeit, Teilhabe, materielle Versorgung, Unversehrtheit und Forderungen nach Gleichheit und Freiheit zunächst von den jeweils herrschenden Gruppen nicht erfüllt wurden. Dies führte im Laufe des 19. Jahrhunderts scheinbar zu sozialpolitischen Reformen und damit zu einer scheinbar unaufhaltsamen Ausweitung sozialer und politischer Rechte.¹¹ Hierbei ging es in den politischen Forderungen sozialer Bewegungen allerdings nie nur um die Forderung nach adäquater Repräsentation, sondern auch um die Veränderungen der Bedingungen der Möglichkeiten für eine Mitgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Die heute in der Bundesrepublik Deutschland bestehenden, öffentlichen Institutionen auf der Basis des Grundgesetzes sind sowohl Garanten und Ausdruck einer spezifischen Daseinsvorsorge als auch Effekt von Demokratisierungsprozessen, da sie nämlich „das Ziel verfolgen, die in kapitalistischen Gesellschaften immer wieder naturwüchsig entstehenden sozialen Ungleichheiten so weit auszugleichen, dass alle Bürger die gleichen Chancen erhalten, nach Maßgabe ihres individuellen Selbstverständnisses ein selbstbestimmtes Leben [...] führen [zu können]“¹².

Dieser historischen Ableitung folgend, lassen sich auch die Kinder- und Jugendhilfe und mit ihr die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Teil eines unabgeschlossenen Prozesses der Demokratisierung beschreiben. Sie dienen als gesellschaftliche Infrastruktur der Daseinsvorsorge unter Berücksichtigung der sozialen Lage. Kinder- und Jugendhilfe kann zu einer gleichberechtigten Mitgestaltung der Gesellschaftsordnung sowie einer selbstbestimmten Lebensführung befähigen, indem sie eine Infrastruktur vorhält, die die Nutzung der Freiheits- und Beteiligungsrechte ermöglicht. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssten systematisch Fragen der Gleichheit und politischen Teilhabe, der Anerkennung von Differenz und der Verwirklichungsmöglichkeiten einer selbstbestimmten Lebensführung konzeptionell in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt werden.

DEMOKRATISIERUNG

umfasst die Grenzbearbeitung ungleicher Möglichkeiten der Teilhabe und Verwirklichungsoptionen für eine selbstbestimmte Lebensführung. Dies geschieht unter der Anerkennung der Verschiedenheit von Menschen und der Problematisierung bestehender Ungleichheitsverhältnisse. Es geht hierbei um das Eingeständnis in die Notwendigkeit und die Praxis der Umverteilung von materiellen Ressourcen, um Möglichkeiten der Repräsentation und eine Infragestellung und Transformation von Beteiligungsverfahren, Normalitätsvorstellungen und bestehenden Regulierungsweisen.

Demokratie und soziale Ungleichheit

Mit Blick auf die real existierende, bundesrepublikanische demokratische Ordnung ist es nicht die Gleichheit oder Freiheit, deren Ausgestaltung Besorgnis erregt. Vielmehr sind es die sozialen Ungleichheitsverhältnisse, welche mit Fragen der Demokratisierung verbunden werden, da diese Ungleichheitsverhältnisse ein Legitimationsproblem für demokratische Ordnungen darstellen. In gesellschaftlich-politischen Ungleichheitskonflikten müssen sich die demokratischen Institutionen als handlungsfähig erweisen, um Destabilisierungseffekte zu vermeiden.¹⁴ „Sozioökonomische und andere Formen der Ungleichheit, [...] stellen nicht nur eine besondere Herausforderung für die soziale Gerechtigkeit demokratischer Gesellschaften dar, sondern übersetzen sich vor allem in politische Ungleichheit der Bürgerinnen, besonders in faktisch ungleiche Partizipations- und Repräsentationschancen“¹⁵. Es ist das Ergebnis von Politiken und gesellschaftlichen Übereinkünften in denen festgelegt wird, wie die Möglichkeiten der Teilhabe verteilt werden und welche Gruppen der Bevölkerung hierbei als selbstverständlich mitgedacht werden und welche aufgrund ihrer sozialen Positionierung vergessen gemacht wurden, oder als ‚noch-nicht-fähig‘ ausgeschlossen werden.¹⁶

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist Teil eines institutionalisierten Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sollen – wie es in § 11 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) heißt – allen jungen Menschen zur Förderung ihrer Entwicklung zur Verfügung stehen, an ihre Interessen anknüpfen sowie von ihnen und durch sie mitgestaltet werden. Der gesetzliche Auftrag der Jugendarbeit (in den Begriffen des Gesetzestextes) zielt auf Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und gesellschaftliches (demokratisches) Engagement. Die Begriffe Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und Engagement verweisen sowohl auf eine non-formale Bildungsorientierung als auch auf eine gesellschaftspolitische Dimension sowie nicht zuletzt auf einen emanzipatorischen Anspruch im Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese normative Orientierung, welche sich sowohl in der Rechtsprechung als auch im Fachdiskurs der Kinder- und Jugendarbeit seit vielen Jahrzehnten abbildet, nimmt das Argument auf, demnach in demokratischen Gesellschaften das institutionell organisierte Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen lediglich dann zu legitimieren ist, wenn es zu Autonomie, Mündigkeit, zu kritischem Urteilsvermögen, zu der Bereitschaft ‚nicht mitzumachen‘ und zur Reflexion hinführt und damit alles getan wird, „daß Ausschwitz nicht noch einmal sei“.¹³

Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen findet in einer Welt statt, die im Wesentlichen bereits von anderen – nämlich älteren – Menschen gestaltet wurde.

Dieses Hineinwachsen in eine schon bestehende Ordnung lässt sich auch als eine Vermittlungspraxis zwischen dem Einzelnen (Individuum) einerseits und den vorfindbaren Regeln, Normalitätsvorstellungen, Denkweisen, Übereinkünften, Ordnungen und Institutionen (Gesellschaft) andererseits beschreiben. Dabei ist das jeweilige Individuum auch in dieser Gegenüberstellung immer schon als ein gesellschaftlich gewordenes Individuum zu denken. Junge Menschen versuchen herauszufinden, ‚wer sie sind‘ und ‚wo sie hingehören‘, es handelt sich demnach um einen Prozess, in dem Menschen zu sich selbst werden und herausfinden, was das für eine Welt ist, die sie umgibt.¹⁷ Das Aufwachsen und die menschliche Entwicklung sind als aktiver Aneignungsprozess der uns gegebenen Welt zu verstehen, deren Teil wir selbst sind.¹⁸ Die prozesshafte Tätigkeit der Aneignung hat einen doppelten Fluchtpunkt: Es geht im Aufwachsen zum einen darum, sich in die Gesellschaft einzubringen und an ihrer Bewahrung und dem Fortbestand mitzuarbeiten, aber zugleich auch darum, die gesellschaftlichen Normen zu kritisieren, in spezifischer Form Widerstand zu leisten und an der Veränderung von Gesellschaft mitzuwirken. Aneignung meint also nicht nur, sich mit den bestehenden Regeln und Anforderungen vertraut zu machen und die relevanten Kompetenzen zu erlernen, um sich entsprechend der bestehenden Anforderungen in die Gesellschaft einzubringen, sondern auch, sich die gegebene Welt zu eigen zu machen und hierbei das Gegebene nach den

eigenen Vorstellungen zu verändern und in einer anderen Funktion zu gebrauchen und zu nutzen.

Mit der Perspektive auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und die Aneignung der gegebenen Welt wird auch die Relevanz gesellschaftlicher Verhältnisse markiert, also die Bedingungen, in denen sich junge Menschen entwickeln und ihr Leben führen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse bringen Handlungsfähigkeit hervor, können diese aber auch beschränken. In der alltäglich erfahrbaren Welt der Kinder und Jugendlichen wiederholen sich gesellschaftliche Strukturen, Verteilung von Privilegien und gesellschaftliche Thematisierungen, sodass diese Strukturen und Machtverhältnisse den konkreten Hintergrund des alltäglichen Aufwachsens kennzeichnen. Die Bedingungen des Aufwachsens verweisen auf die vorfindbaren und verwehrten Möglichkeiten, sich die Welt anzueignen, sowie auf die Möglichkeiten, welche im Hinblick auf eine selbstbestimmte Lebensführung genutzt oder eben nicht genutzt werden.

2. OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT ZWISCHEN LEBENSBEWÄLTIGUNG UND BILDUNG

Nils Wenzler

Die Kinder- und Jugendarbeit lässt sich als ein mehr oder weniger strukturierter Raum und pädagogischer Ort verstehen, welcher fachlich verantwortet, öffentlich reguliert sowie durch spezifische Rahmenbedingungen und Prinzipien ausgestaltet wird und sich im alltäglichen sozialen Miteinander realisiert. Damit lässt sich sagen, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein institutionalisierter Ort des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ist, welcher durch einen starken Bezug auf das Alltägliche und auch die jeweiligen sozialräumlichen, sozio-strukturellen und regionalen Gegebenheiten geprägt ist.

Der Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft übersetzt sich im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in eine Bildungsorientierung, eine Begleitung junger Menschen im Aufwachsen und eine Ermöglichung von Aneignungsprozessen von Welt. Dabei geht es auch um Unterstützung sowie um Lebensbewältigung mit einer Fokussierung auf Fragen politischer, sozialer, kultureller und materieller Teilhabe und Handlungsfähigkeit. Diese Doppelgestalt von Bildung und Lebensbewältigung wird in der Fachdebatte mit dem Konzept non-formaler Bildung verknüpft: Non-formale Bildung konstituiert sich über Strukturprinzipien wie Freiwilligkeit, Offenheit und ihren Angebotscharakter, der Mitbestimmung und Partizipation junger Menschen, der Orientierung an deren alltäglichen Erfahrungen, Interessen und Themen. Offenheit meint aber nicht nur, dass (1.) die Angebote niedrigschwellig und zugänglich gestaltet sein sollten (Offene Tür),

sondern auch, dass sich Aktivitäten und Angebote grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen richten, womit (2.) Anerkennung der Verschiedenheit junger Menschen in Hinblick auf ihre Positionierungen, Lebensführungen und Lebenslagen gemeint ist. Darüber hinaus meint Offenheit aber auch (3.) das Primat der Aushandlung, welches einhergeht mit der Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit institutioneller Ordnungen durch das gemeinsame Sprechen und Handeln der Anwesenden. Aus dieser Konzeption von Offenheit, dass nämlich alle Kinder und Jugendlichen adressiert werden können, begründet sich auch, dass (4.) im Akt der Adressierung auf eine Defizitzuschreibung, Benachteiligungsmarkierung oder Problemkonstruktion verzichtet werden kann. Dies macht die Kinder- und Jugendarbeit allgemein und die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu einem besonderen Handlungsfeld im Rahmen der Sozialen Arbeit.

TEILHABE

Mit Blick auf die demokratische Gesellschaftsformation verweist Teilhabe auf die Zugänge zu und Öffnung von Berechtigungsräumen sowie auf gleiche Verwirklichungsmöglichkeiten durch die Bereitstellung materieller und sozialer Voraussetzungen für eine selbstbestimmte Lebensführung und die Beteiligung an der politischen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Lebensbewältigung

Lebensbewältigung zielt auf die Unterstützung zur Wiedergewinnung und Stabilisierung von Handlungsfähigkeit. Ziel hierbei ist das Zurechtfinden in den gegebenen Lebensverhältnissen und die Ermöglichung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Mit Selbstwirksamkeit ist nicht nur die Fähigkeit gemeint, den eigenen Alltag zu bewältigen. Es geht auch um die Aktivitäten, die junge Menschen darin unterstützen, in den gegebenen Verhältnissen ein Leben zu führen, welches sie aus guten Gründen als lebenswert erachten können. Alltagserfahrungen und alltägliche Bedürfnisse können eine Orientierung für zukünftige Aktivitäten und Ausgangspunkt einer gemeinsamen Praxis sein. Kinder und Jugendliche nutzen das Angebot der Offenen Kinder- und Jugend-

arbeit in der Regel mit Freude, sie haben neue Ideen, schmieden Plänen und machen sich schlaue Gedanken – sie kommen aber auch mit Stress, Sorgen, Irritationen, Konflikten und Grenzerfahrungen in die Offene Kinder- und Jugendarbeit und wünschen sich einen Ort, an dem sie einfach sein können. Manchmal sind sie schlichtweg hungrig, durstig, müde, überfordert. Es gibt Kinder und Jugendliche, die vor dem Hintergrund des aktuellen Weltgeschehens und vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen eine drängende Ohnmachtserfahrung erleben. Manchmal geht es dann im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einfach darum, zu helfen und dazu sein.

In Armut aufwachsen: Nicht wissen, was der morgige Tag bringen wird

Bei Überlegungen über das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen allgemein ist zu beachten, dass Kinder und Jugendliche ganz unterschiedlichen Zugang zu (finanziellen) Ressourcen haben, womit selbstverständlich auch unterschiedliche Möglichkeiten einhergehen, wie sie sich die Welt aneignen können, wie sie ihren Interessen, Bedürfnissen und Kompetenzen nachgehen oder wie sie Lösungen in komplizierten Situationen finden können. Auf Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamtes lässt sich für das Jahr 2022 ein auf die Gesamtbevölkerung bezogener, durchschnittlicher Anteil von 16,8 % in Armut lebender Personen feststellen. Für Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren lag dieser bei 21,8 % und bei jungen Menschen zwischen dem 18. und dem 25. Lebensjahr sogar bei 25,2 %.¹⁹ Das bedeutet, dass im deutschen Gesamtdurchschnitt ein Fünftel bzw. ein Viertel der jungen Leute aufgrund ihrer direkten Armutsgefährdung deutliche Einschrän-

kungen bei den Möglichkeiten ihrer gesellschaftlichen Teilhabe erfahren. Armutserfahrungen können sich in strukturschwachen oder ländlichen Regionen sowie in bestimmten städtischen Quartieren in problematischer Weise aufschichten. „[D]urch die Prekarität der jungen Menschen verändert sich die gesellschaftliche Position der Betroffenen und ihrer Familien, infolgedessen sich die Zugehörigkeiten und Handlungsoptionen, sprich die Lebenschancen, reduzieren können“²⁰. Neben den Auswirkungen auf die Gesundheit, Situationen der Unterversorgung mit materiellen Gütern, Einschränkungen kindlicher Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie Einschränkungen bei der Entfaltung der individuellen Fähigkeiten und Neigungen, verweist diese prekäre Lebenssituation auf ein Aufwachsen in ‚Zonen der Verwundbarkeit‘, die mit großen Unsicherheiten, Leid, Verzicht und hohen Anforderungen an die alltagsorganisatorischen Kompetenzen einhergehen. Zum Beispiel, wenn junge Menschen nicht wissen können, was der morgige Tag für sie bringt.²¹

Bildung und die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen

Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit meint einerseits, dass junge Menschen unter den jeweils konkreten Bedingungen ihres Aufwachsens Erfahrungen machen, aus denen sich Bildungs- und Lernprozesse auf allen Wissens- und Erfahrungsebenen ergeben können. Das bedeutet andererseits, dass Bildung jene Fähigkeit und Energie meint, sich die Welt aktiv anzueignen, sie zu reflektieren und in ihr den eigenen Lebensplan zu finden und diesen leben zu wollen und zu können.

Als Bildungsprozesse lassen sich solche Prozesse verstehen, in denen sich in der Auseinandersetzung mit der Welt das Verhältnis zu sich selbst und das Verhältnis zur Welt grundlegend transformieren. Wenn dies geschieht, ist die Art und Weise, wie Menschen sich selbst und die Welt verstehen, sie deuten und ihr Vermögen in ihr zu handeln, nicht mehr dieselbe ist wie zuvor.²² Es geht in diesem als Bildung zu bezeichnenden Prozess um die Transformation grundlegender Muster oder Figuren, welche dem Handeln eines Menschen gegenüber sich selbst, anderen Menschen und der Welt zugrunde liegen. Anlässe hierzu sind im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu Genüge vorhanden. Die hier stattfindenden Bildungsprozesse schließen auch den Erwerb vielfältiger Kompetenzen mit ein, sie dürfen sich allerdings nicht im angestrebten Ziel eines Kompetenzerwerbs erschöpfen. Es geht darum, Erfahrungen zu ermöglichen, welche sich ungeplant zu Bildungsprozessen verdichten können – deren Entstehung ist nicht allein auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit rückführbar, wäre aber ohne diese vielleicht nicht auf eine solche Weise möglich.

Die Bildungsorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verweist auf die Begleitung

des Aufwachsens und damit auf den doppelten Fluchtpunkt der Aneignung der Welt. Es geht zum einen darum, sich in die Gesellschaft einzubringen und an ihrer Bewahrung sowie ihrem Fortbestand mitzuarbeiten, zum anderen aber auch darum, die gesellschaftlichen Normen zu kritisieren, in spezifischer Form Widerstand zu leisten und an der Veränderung von Gesellschaft mitzuwirken. Im non-formalen Bereich lassen sich Räume öffnen für die Auseinandersetzung mit den jeweiligen lebensweltlichen Erfahrungen, für die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt in Form von Gelegenheiten und Möglichkeiten, welche nicht durch Curricula strukturiert oder geplant, standardisiert oder reguliert werden müssen.²³ Dabei unterstützen sich die Beteiligten darin, sich in die Gesellschaft einzubringen, sich kritisch zu ihren Entwicklungen zu verhalten und an ihrer Veränderung mitzuwirken. Es geht damit um die Einmischung, Sichtbarwerdung und Sprechfähigkeit in öffentlichen Debatten, um die Entwicklung von Strategien und längerfristigen Möglichkeiten der politischen Mitgestaltung (abseits eines Parlamentes und erwachsenorientierten Formen des Engagements) oder um subversive Verfahren der politischen Einmischung, welche sich bspw. jugendkultureller Ausdruckweisen bedienen.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist eingebunden in und zugleich beteiligt an der Hervorbringung gesellschaftlicher Verhältnisse. Von daher gibt es (zumindest theoretisch) das Potenzial, die konflikthafteren Bedingungen und Handlungsräume des Politischen sichtbar werden zu lassen und zugänglich zu machen. Diese Bildungsorientierung zielt also ab auf Kritik, Protest und Widerspruch an den bestehenden Verhältnissen – sie fokussiert aber auch konkrete Utopien, alternative Praxen und Visionen gesellschaftlicher Demokratisierung.

3. OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT ALS GESELLSCHAFTLICH VERANTWORTETE INFRASTRUKTUR

Andreas Thimmel

Der non-formale Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist ein spezifisches, gesellschaftlich institutionalisiertes und rechtlich geregeltes Setting, dessen Finanzierung – unabhängig von der Trägerschaft – insbesondere Aufgabe der Kommunen ist. Es gibt mehr als 2.000 Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Zu ihr gehören u.a. Jugendzentren, Jugendfreizeitstätten, Jugendclubs und Offene Türen, Bauspielplätze, soziokulturelle Zentren und die Mobile Jugendarbeit.²⁴ Offene Kinder- und Jugendarbeit ist Teil der Kinder- und Jugendarbeit, die sich weiter ausdifferenziert in Jugendverbandsarbeit, Jugendbildung und kommunale Jugendarbeit (Jugendförderung). Im europäischen Kontext (EU und Europarat) hat sich der Begriff *youth work* als Oberbegriff für die Gesamtheit non-formaler Angebote, Strukturen und Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter etabliert, die ihren Ausgangspunkt bei den Interessen der Kinder- und Jugendlichen haben und wozu neben der Kinder- und Jugendarbeit auch Angebote der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) gehören.²⁵

Als Träger fungieren (1.) die örtlichen Jugendämter als öffentliche Träger und (2.) freie Träger, die in der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e.V. (AGOT NRW) zusammengeschlossen sind. In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft bei ca. 70 %.²⁶ Auf Bundesebene sind die Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendarbeit e.V. (BAG OKJA) zusammengeschlossen.

Die Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist zum einen geprägt von einer, den jeweiligen aktuellen Diskursen unterworfenen, sozial-, bildungs- und ordnungspolitischen Indienstnahme und zum anderen von einer jugendarbeiterischen Professionalität und fachlichen Reflexivität, die das spezifische Profil, das sich auch aus ihrem gesetzlichen Auftrag ableitet, immer wieder auf die Agenda setzt. Das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist heterogen und in seinen Strukturen, Formen, Einrichtungen und Angeboten wenig standardisiert. Die Breite der angewandten Methoden ist eine Stärke der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und zugleich eine große Herausforderung für die Professionalität der Kinder- und Jugendarbeiter*innen und die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zivilgesellschaftlich Engagierten. Dabei berücksichtigt die Offene Kinder- und Jugendarbeit die lebensweltlichen Bedingungen und Erfordernisse des Aufwachsens in demokratischen und zugleich kapitalistisch entgrenzten und hoch selektiven Gesellschaften.

Mit § 11 SGB VIII wird über die Begriffe der gesellschaftlichen Mitverantwortung und des sozialen Engagements für die Offene Kinder- und Jugendarbeit der Auftrag formuliert, junge Menschen auf ihre zukünftigen Positionen als Bürger*innen eines demokratischen Gemeinwesens vorzubereiten. Darüber hinaus geht es aber auch darum, den Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten in der aktuellen Zivilgesellschaft sowie dem politisch-administrativen System der Bundesrepublik Deutschland und

der Europäischen Union zu öffnen. Dies wird auch ermöglicht durch die in der Jugendarbeit tätigen Personen, die hauptberuflich, nebenberuflich oder zivilgesellschaftlich engagiert aktiv sind. Die Personalstruktur in vielen Institutionen der Jugendarbeit repräsentiert die Balance zwischen zivilgesellschaftlich engagierten Mitarbeitenden, zumeist ehemalige Besucher*innen der Einrichtung, sowie hauptamtlich Beschäftigten. Mehr als die Hälfte der offenen (51 %) sowie der gruppenbezogenen Angebote (57 %) kommen unter Mitarbeit von Ehrenamtlichen zustande²⁷ – ein wichtiges Faktum, das die Bedeutung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Kinder- und Jugendarbeit allgemein für den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene unterstreicht. Damit ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein wichtiger Ort für unterschiedliche Engagementformen und für die Hervorbringung längerfristiger Engagementbereitschaft bei jungen Menschen, dieser Beitrag wird nun auch in der engagementpolitischen Debatte (endlich) wertgeschätzt.²⁸

Neben der Professionalität der Fachkräfte ist Offene Kinder- und Jugendarbeit abhängig von den finanziellen, personellen und räumlichen Bedingungen, welche den Rahmen für die Arbeit bereitstellen. Für Einschätzungen hinsichtlich der Finanz- und Personalsituation ist auch entscheidend, dass sich der Anteil der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit in der Bundesrepublik im Vergleich zu den Gesamtaufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe (u.a. Kindertagesbetreuung und Hilfen zur Erziehung) zwischen 2006 und 2021 kontinuierlich von 6,7 % auf 3,4 % der finanziellen Ausgaben zu Ungunsten der Kinder- und Jugendarbeit verringert hat.²⁹ Trotz aller fachlichen Argumente für die Sinnhaftigkeit und

Notwendigkeit einer qualitativ und quantitativ angemessenen kommunalen, regionalen, landesbezogenen und bundesweiten Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit, bleiben die finanziellen, räumlichen und personalen Ressourcen weit hinter den Bedarfen zurück. Im Vergleich zu anderen Bundesländern verfügt die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen – auch hier regional und kommunal unterschiedlich – über relativ gute infrastrukturelle Bedingungen und eine relativ hohe Wertschätzung.

Hier geht's zum Video „Wie Paradies – Jugendarbeit als politische Arena“:

Junge Menschen, ehemalige Besucher*innen und Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sprechen zu den Themen radikale Vielfalt, Armut, Diskriminierung, Beteiligung und den Möglichkeiten, die die Kinder- und Jugendarbeit über Generationen hinweg bieten kann. Besucher*innen der GOT Elsaßstraße erzählen von der Bedeutung dieses Raums und der Menschen dort, Fachkräfte teilen ihre Erfahrungen, Ansätze, Begründungen und auch Versuche, Jugendarbeit als politische Arena wahrzunehmen und zu gestalten.

Link zum Video-Projekt



¹¹ Vgl. Demirović, Alex (2008): Liberale Freiheit und das Sicherheitsdispositiv. Der Beitrag von Michel Foucault. In: Purtschert, Patricia/Meyer, Katrin/Winter, Yves (Hrsg.): Gouvernamentalität und Sicherheit. Zeitdiagnostische Beiträge im Anschluss an Foucault. Bielefeld: transcript, S. 234.

¹² Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp, S. 92.

¹³ Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 88 ff.

¹⁴ Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 407.

¹⁵ Kneip, Sascha/Merkel, Wolfgang (2020): Demokratische Legitimität: Ein theoretisches Konzept in empirisch-analytischer Absicht. In: Kneip, Sascha/Merkel, Wolfgang/Bernhard Weßels (Hrsg.): Legitimitätsprobleme. Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 46.

¹⁶ Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Stuttgart: Reclam, S. 21–45.

¹⁷ Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

¹⁸ Diese tätigkeitstheoretische Perspektive wird z. B. von Michael Winkler für die Sozialpädagogik und von Ulrich Deinet für die Jugendarbeitstheorie vertreten.

¹⁹ Armutsbericht des Paritätischen Gesamtverbandes (2024): Armut in der Inflation. Berlin: Eigenverlag, S. 10.

²⁰ Middendorf, Tim/Parchow, Alexander (2024): Junge Menschen in prekären Lebenslagen – eine multi-komplexe Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11.

²¹ Zander, Margherita (2021): Kinder- und Jugendarmut – Wie taub ist eine Gesellschaft? In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 401–416.

²² Koller 2023, a.a.O., S. 100 ff.

²³ Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 675–691.

²⁴ Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) (Hrsg.) (2022): 11. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, S. 226.

²⁵ Thimmel, Andreas (2024): Youth Work in Europa in Zeiten multipler Krisen. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Forum Jugendhilfe 2/2024, S. 13.

²⁶ MKFFI 2022, a. a. O., S. 226.

²⁷ Pothmann, Jens (2017): Kinder- und Jugendarbeit – ein erster Blick in die neue Statistik. KomDat Jugendhilfe, Heft 1. S. 7–11.

²⁸ BMFSFJ (2024, i. E.) (Hrsg.): Vierter Engagementbericht der Bundesregierung. Berlin: Eigenverlag.

²⁹ Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024) (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Opladen: Barbara Budrich, S. 160.

II. AUFWACHSEN IN GESELLSCHAFTLICHEN VERHÄLTNISSEN

Für Kinder und Jugendliche ist fortwährend erfahrbar, dass sie in einer Gesellschaft leben, die ihr Aufwachsen maßgeblich mitbestimmt – und diese Erfahrungen macht jede*r einzelne von ihnen ganz konkret, tagtäglich: sehr wahrscheinlich in ihren Familien, an den pädagogischen Orten, die sie aufsuchen (müssen), wie die Schule oder die Offene Kinder- und Jugendarbeit oder auch beim ‚Abhängen‘. Im Vergleich zu ihrem sozialen Umfeld stellen sie fest, dass sie vielleicht ähnliche Erfahrungen machen, zugleich unterscheiden sich diese Erfahrungen von denen anderer, je nach Lebenslage.



WORUM GEHT ES?

Wenn konkret das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt steht, ist offensichtlich, dass die Lebensbedingungen und -umstände unterschiedlich sind. Diese sozialen Ungleichheitsverhältnisse sind etwas, das den Kindern und Jugendlichen immer wieder präsent und damit auch Teil des Alltags der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist.

INHALT UND GEBRAUCH:

Bevor wir in Teil III auf konkret erfahrbare Ungleichheiten – wie bspw. Alter, Geschlecht, Klasse und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit – zu sprechen kommen, möchten wir an dieser Stelle grundsätzlicher über diese ungleichen Bedingungen sprechen.

Einführend hierzu laden Kinder und Jugendliche ein, ihnen zuzuhören, was sie über Armut, Diskriminierung und Gerechtigkeit denken und welche Erfahrungen sie hierzu machen.

Kapitel 1 thematisiert soziale Ungleichheit. Kinder und Jugendliche teilen die gemeinsame Erfahrung, in einer Gesellschaft zu leben, welche Menschen zunächst in Altersgruppen aufteilt. Sie erfahren dabei, dass ihnen bestimmte Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden, dies aber auch mit verwehrten Formen der Teilhabe einhergeht.

Kapitel 2 ruft in Erinnerung, dass die gesellschaftlichen Umstände, in denen junge Menschen aufwachsen, von ‚großen Themen‘, wie politisch-soziale Konflikte und gesellschaftliche Krisen, geprägt sind. Dies bedeutet wiederum, dass – trotz der Gemeinsamkeit der gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens – diese sehr unterschiedliche Auswirkungen auf das Leben von jungen Menschen und ihre Familien haben können.

ANLIEGEN:

Dieser Teil soll dazu dienen, sich der grundlegenden Bedingungen des gesellschaftlichen Aufwachsens und deren unterschiedliche Auswirkungen auf die Lebensbedingungen und -umstände bewusst zu werden, die sich auch im Alltag in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigen.

ZUM REIN- UND ZUHÖREN

GESPRÄCHE MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN ZU GERECHTIGKEIT UND ARMUT

„Nein. Mir begegnen keine sozialen Probleme im Alltag.“ *Rony*

„Aber früher war es schlimmer. So in der Grundschule und so fünfte, siebte, sechste Klasse. So. Jetzt glaube ich, trauen sich die Leute nicht mehr. Ich bin jetzt auch groß.“ *Maxi*

„Mir werden oft Sachen erklärt von Männern, wo ich denke: Frag mich doch erst. Weil, vielleicht bin ich Experte in dem Thema oder vielleicht habe ich das schon erlebt.“ *Sarah*

„Natürlich, ne. Aufgrund meiner Hautfarbe gibt es immer Menschen, die verurteilen, Vorurteile haben. Aber das, daran habe ich mich auf jeden Fall gewöhnt. Nee, Leben geht weiter.“ *Luan*

„Ja, also ich bin total froh, dass es so solche Organisationen wie die Tafel etc. gibt. Aber auf der anderen Seite finde ich es total schlimm, dass so ein reiches Land wie Deutschland sowas Lebensnotwendiges wie Essen auf eine freiwillige Basis verschieben kann.“ *Sarah*

Es ist nicht gerecht, wenn es keine fairen Teams gibt. Also, wenn jetzt die drei Besten gegen die drei Schlechtesten spielen ist ja sehr unfair.“ *Jem*

„Also ich denke auf jeden Fall, dass das nicht stimmt. In Deutschland gibt es leider Gottes Armut genauso wie in vielen anderen Ländern auch, nicht nur hier in Deutschland. Armut gibt es überall.“ *Laura*

„Ich würde denen Geld geben, wenn ich der Präsident wäre, der Dings von der Stadt. Wenn ich allerdings von der Stadt, die auf der Straße leben sehe, dann würde ich denen wenigsten irgendwo ein Haus oder irgendeine Wohnung machen.“ *Hanil*

Die Aufnahmen entstanden im Rahmen einer Jam-Session sowie im Offenen Bereich im Jugendzentrum und geben einen Einblick in die Perspektiven von jungen Menschen zum Thema soziale Gerechtigkeit. Das Projekt wurde vom JuZe Weiden in Kooperation mit dem IKAB-Bildungswerk e. V. durchgeführt und ist Teil des Projekts „peers²peers | politics²power – Jugend. Macht. Gesellschaft“.

Link zu den Interviews



1. SOZIALE UNGLEICHHEIT: BETROFFEN ZU SEIN VON GESELLSCHAFTLICHEN UNTERSCHIEDUNGEN

Nils Wenzler

Kinder und Jugendliche sind unter dem Gesichtspunkt sozialer Ungleichheit als zwei zu unterscheidende, gesellschaftlich relevante und spezifizierte Bevölkerungsgruppen zu verstehen, deren jeweilige Konstruktionen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse verweisen (*#Adulthood*, S. 36). Kinder und Jugendliche sind im Rahmen der generationalen Ordnung einer Altershierarchisierung unterworfen, da die Gesellschaft an der Norm des Erwachsenseins ausgerichtet ist und entlang des biologischen Lebensalters relevante Unterscheidungen trifft. Diese zumeist nicht hinterfragte Normsetzung geht mit Einschränkungen der Teilhabe, bestimmten Anforderungen an Kinder und Jugendliche sowie (Verhaltens-) Erwartungen und Ver- und Entpflichtungen einher. Kindern und Jugendlichen werden im Rahmen dieser nicht hinterfragten Ordnung auf unterschiedliche Weise fixierte Merkmale zugeschrieben: Beispiele sind die Unterstellung nicht (ökonomisch) Haushalten zu können, unvernünftig zu sein oder keinen angemessenen Gebrauch von Freiheit zu verfolgen.

(eigen-)verantwortlich um Teilhabe, Qualifikation und Zugehörigkeit zur gesellschaftlichen Gemeinschaft zu bemühen hat. Gesellschaftliche Risiken und strukturelle Probleme werden als individuelles Risiko angesehen und übersetzt. Damit wird die Verantwortlichkeit zwischen Individuum und Gesellschaft verschoben. Hierzu heißt es kritisch im 15. Kinder- und Jugendbericht (2017): „Die Zuschreibung von Verantwortung für soziale Teilhabe an Jugendliche stellt ein zentrales Merkmal der generationalen Lage Jugendlicher in der Gegenwartsgesellschaft dar. Ihr liegt die Annahme einer meritokratisch strukturierten Wissensgesellschaft zugrunde [...]“³¹. Gelingende Teilhabe und gelingendes Aufwachsen wird damit an die individuelle Kompetenz und Leistungsbereitschaft gekoppelt. Vernachlässigt wird hierbei, dass „[...] die Möglichkeiten der Qualifizierung, Verselbstständigung und der Selbstpositionierung [...] unter jungen Menschen ungleich verteilt [sind]“.³²

Verantwortlich sein: Aktivierungspolitische Aufforderungen im gesellschaftlichen Zeitgeist

Junge Menschen werden in der öffentlichen Diskussion insbesondere in ihrer gesellschaftlichen Funktionalität adressiert: Sie sind dann regelmäßig Lernende, (zukünftige) Arbeitskräfte, Konsumierende oder potenziell Wehrdienstleistende. Hierbei und darüber hinaus werden junge Menschen zugleich für die gesellschaftlichen Zukünfte, also die Bewahrung des zukünftigen gesellschaftlichen Fortschritts, als verantwortlich angerufen. Hiermit ist auch auf aktivierungspolitische Debatten verwiesen, die sich wirkmächtig in bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen durchgesetzt haben. Durch diese wurde unter der Chiffre der Eigenverantwortlichkeit in den vergangenen zwanzig Jahren das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft neu justiert. Das zeigt sich insofern, als sich das Individuum, unabhängig von der eigenen Lebenslage,

Kinder und Jugendliche werden bei der Ausgestaltung der sozialen, materiellen und politischen Infrastruktur häufig vergessen und bei politischen Entscheidungen kaum beachtet. Die hier beschriebene soziale Positionierung von Kindern und Jugendlichen führt zu einem beschränkten Zugang zu Rechten, Gütern, Einrichtungen und Dienstleistungen. Zudem werden Kinder und Jugendliche oft für Verhaltensweisen sanktioniert, welche bei Erwachsenen als ‚normal‘ angesehen werden.

Diese Formen der Unterscheidung und Ungleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen gegenüber Erwachsenen werden als Adultismus bezeichnet.

Zusätzlich zu dieser altersspezifischen Ungleichheit kann sich die soziale Position von Kindern und Jugendlichen noch zusätzlich mit Lebenslagen wie Armut, dem Aufwachsen in strukturschwachen ländlichen Räumen oder sozialen Kategorien wie Klassenzugehörigkeit, Behinderung, natio-ethno-kulturellen Zuschreibungspraktiken und Geschlecht überschneiden bzw. verstärken (*#gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, Kapitel III*).

SOZIALE UNGLEICHHEIT

verweist darauf, dass im Rahmen demokratischer Ordnungsproduktion Gruppen der Bevölkerung systematisch, strukturell und dauerhaft durch Prozesse der sozialen Positionierung von der Teilhabe an der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse ausgeschlossen werden, was systematisch mit ungleichen Handlungs- und Lebensbedingungen einhergeht.³⁰

³⁰ Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter (2009) (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.: Campus, S. 14 f.

³¹ BMBFSJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Eigenverlag, S. 94.

³² Ebd.

³³ BMBFSJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Eigenverlag, S.85 ff.

³⁴ BMBFSJ (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Eigenverlag

³⁵ Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 39 ff.

³⁶ Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript, S. 31.

³⁷ Ebd., S. 32.

³⁸ Ebd., S. 71.

³⁹ Middendorf, Tim/Parchow, Alexander (2024): Junge Menschen in prekären Lebenslagen – eine multi-komplexe Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9.

⁴⁰ Bundesjugendkuratorium (2024): Generationengerechtigkeit: Die Rechte Junger Menschen in der Alternenden Gesellschaft stärken. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 1.

⁴¹ Ebd., S. 3.

⁴² Witte, Matthias D./Schmitt, Caroline/Niekrenz, Yvonne (2021): Jugendliche. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benjamin/von Schwänenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 376.

2. POLITISCH-SOZIALE KONFLIKTE UND GESELLSCHAFTLICHE KRISEN

Nils Wenzler

Junge Menschen sind im Besonderen mit den allgemeinen Veränderungen unserer gesellschaftlichen Gegenwart konfrontiert und das Aufwachsen ist demgemäß strukturell in die Prozesse gesellschaftlicher und politischer Gegenwart eingelassen. Im 16. Kinder- und Jugendbericht (2020) wird daher von „gesellschaftlichen Megatrends“ gesprochen: Globale, problematische Krisensituationen ergeben sich aus Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Umweltzerstörung, der vergangenen (unzureichenden) Bewältigung der COVID-19-Pandemie, Flucht und Migration, demographischem Wandel, militärischer Aufrüstung, Kriegsgefahr und Krieg.³³ Der 17. Kinder- und Jugendbericht (2024) nennt Demokratiefeindlichkeit als weitere Krise.³⁴ Der Verweis auf die globale Dimension und sogenannte Megatrends kann auch irritieren, da hiermit eine große Ferne dieser Themen bzw. Krisen zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen suggeriert wird. Demgegenüber können diese Krisen unter Umständen auch für Kinder und Jugendlichen einen unmittelbaren Teil ihrer Lebenserfahrung darstellen. Diese Krisenthematisierungen, aber auch die unmittelbare Erfahrung dieser Krisen am eigenen Körper und die bestehenden politisch-sozialen Konflikte sind Teil des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und produzieren mitunter Unsicherheit sowie eine historisch-spezifische Unübersichtlichkeit. Politisch-soziale Konflikte, welche entlang der bestehenden Verteilungs-, Zugehörigkeits- und Anerkennungsordnungen stattfinden, kennzeichnen neben den Krisen-

thematisierungen die öffentlich-medialen Debatten.³⁵ Es kann dabei der Eindruck entstehen, dass es gegenwärtig zu einer starken Polarisierung in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen kommt. Bisher als sicher geglaubte, gesellschaftliche Übereinkünfte scheinen infrage gestellt zu werden. Der Rahmen dessen, was öffentlich sagbar ist, verschiebt sich und ist umkämpft. Als Chiffre hierfür kann bspw. die Thematisierung von Migration genannt werden: „An der Migrationsfrage scheiden sich die politischen und gesellschaftlichen Positionen, mit ihr werden Wahlkämpfe geführt und Trennlinien markiert. Sie ist zum neuen Metanarrativ geworden, zum exemplarischen Kampffeld um Pluralität.“³⁶ Naika Foroutan weist daraufhin, dass die Thematisierungen von Migration regelmäßig dazu dienen, von bestehenden politisch-sozialen Konflikten abzulenken und bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu verdecken, die unabhängig von dem Thema Migration existieren.³⁷ Damit verweist die Thematisierung von Migration auf allgemeine Konflikte rund um die Ausgestaltung von Gleichheit und Pluralität als zentrale Versprechen demokratischer Gesellschaften. Entlang des Themas Migration werden sicherheits- und ordnungspolitische Themen verhandelt und in Diskurse um die (Un-)Zugehörigkeit zur gesellschaftlichen Gemeinschaft übersetzt – das betrifft und trifft viele Kinder und Jugendliche.³⁸

Alltagsrassismus und Antisemitismus, Verschwörungserzählungen, Homo- und Transfeindlichkeit, Antifeminismus, extrem rechte

Verschieden sein: Pluralität von Kindheiten und Jugenden

Das Aufwachsen junger Menschen ist von einer Reihe an Widersprüchen geprägt: „Junge Menschen befinden sich in der heutigen Gesellschaft in hochkomplexen Lebenssituationen. Sie sind einerseits dazu aufgefordert, zu mündigen und im Idealfall selbstbewussten Individuen heranzureifen, die einen Beitrag zum Gemeinwohl leisten und Selbstfürsorge betreiben“³⁹. Andererseits sind sie von den wesentlichen Möglichkeiten der politischen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, selbst der politischen Gestaltung der wesentlichen Bedingungen ihres eigenen Aufwachsens, ausgeschlossen. Dabei befinden sich junge Menschen in einer gesellschaftlichen Minderheitenposition: „Bereits heute ist über die Hälfte der Wahlberechtigten älter als 53 und dieses Medianalter wird weiter steigen. Währenddessen sinkt der Anteil der unter 30-Jährigen innerhalb der Wahlberechtigten stetig und liegt derzeit bei 14 Prozent“⁴⁰. Im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung stellen Kinder und Jugendliche

(verstanden als soziale Kategorie) rein quantitativ eine kleine Gruppe dar. Diese quantitativ gesehen kleine Gruppe der Kinder und Jugendlichen ist sehr heterogen und plural, weitaus heterogener als andere Altersgruppen. Kinder und Jugendliche unterscheiden sich in einem Grad in ihrer Verschiedenheit, wie es für die älteren Generationen nicht zutrifft.⁴¹ Während die Zeit des Heranwachsens häufig als Schon-, Lern- oder Experimentierraum (Moratorium) beschrieben wird, in denen junge Menschen in Gleichaltrigengruppen ihre Freizeit als Zeit spielerischer oder jugendkultureller Selbstbildungsprozesse gestalten können, ist das Aufwachsen vieler junger Menschen bereits durch „Verantwortungsübernahme in der Familie, frühe Erwerbstätigkeit, de[n] Druck, mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts mitzuhalten oder Fluchterfahrung“⁴² geprägt. Daher müssen auch bisher immer noch bestehende Bilder und Annahmen von Kindern und Jugend reflektiert und verändert werden. Seriös können wir deshalb nur von Kindheiten und Jugenden im Plural sprechen.

Haltungen oder religiös imprägnierte und nationalistisch begründete Radikalisierungen sind als praktische Vollzüge dieser politisch-sozialen Anerkennungs- und Zugehörigkeitskonflikte zu bewerten. Kinder und Jugendliche sind in ihren sozialen Bezügen und über Social Media gezielter Falschinformation und strategisch-politischer Überwältigungs-Propaganda ausgesetzt. Kinder und Jugendlichen erleben und deuten die Krisenthematisierungen und politisch-sozialen Konflikte auf ihre eigene Weise, was nicht der Perspektive der Erwachsenen entsprechen muss; auch ihr Umgang und Erleben sind höchst unterschiedlich, das zeigt sich bspw. an der Ausdifferenzierung hinsichtlich der Formen ihres Leidens, ihrer Wege des Umgangs und ihrer Muster der Bewältigung. Kinder und Jugendliche (sowie ihre Familien)

sind aufgrund ihrer biografischen, familiären Erfahrungen und sozialen Positionierungen innerhalb dieser Konflikte und Krisen unterschiedlich betroffen. Sie eignen sich im Prozess des Aufwachsens Krisenthematisierungen, Krisen und politisch-soziale Konflikte an und bearbeiten und kommentieren diese bspw. in kindheits- und jugendkulturellen, bisweilen widerständigen Praktiken. Die Dringlichkeit und Not, Ohnmacht und Fassungslosigkeit verschieben sich mit der jeweiligen sozialen Position, der jeweiligen biografischen und familiären Erfahrung, nämlich dann, wenn Krieg, Rassismus, Sexismus, antisemitische Gewalttaten tatsächlich direkt persönlich oder im familiären Umfeld erlebt wurden und werden.

III GESELLSCHAFTLICHE MACHT- UND UNGLEICHHEITSVERHÄLTNISSE

Junge Menschen erfahren fortwährend, dass sie sich von anderen unterscheiden und wieder anderen ähnlich gemacht werden. Sie machen Erfahrungen u.a. mit Alltagsrassismus und Antisemitismus, Verschwörungserzählungen, Homo- und Transfeindlichkeit, Antifeminismus, extrem rechte Haltungen oder religiös imprägnierte und nationalistisch begründete Radikalisierungen – entweder, weil sie diese selbst als Betroffene erfahren, oder diese Abgrenzungen selbst vornehmen.

Link zur Hörversion



WORUM GEHT ES?

Gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse produzieren wirkmächtige Unterscheidungen. Diese Unterscheidungen regulieren Teilhabe und Ausschluss sowie die Selbstbestimmungs- und Lebensgestaltungsmöglichkeiten junger Menschen. Das alltagstheoretische Fundament der Konzeption einer #alltagorientierten politischen Bildung betont zudem, dass diese Ungleichheitsverhältnisse den Alltag strukturieren und prägen, sich das Politische also gerade in der scheinbaren Banalität des Alltags, also auch des institutionalisierten Alltags der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt.

INHALT UND GEBRAUCH:

In diesem Kapitel geht es um einen Einblick in und fachtheoretisches Verständnis für vier für die Offene Kinder- und Jugendarbeit zentrale Ungleichheitskategorien, die in der Forschung als zentrale strukturbildende institutionalisierte Politiken bestimmt werden konnten (#Element II #Miniatur I).

Kapitel 1 thematisiert die Altersunterscheidungen des Adultismus bzw. Epiphänismus. Dabei bestimmt Marc Schulz das damit verbundene Generationenverhältnis als Machtverhältnis, welches sich auch in den Tätigkeiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als zentrales strukturgebendes Machtverhältnis wiederfindet.

Kapitel 2 thematisiert Geschlecht als weitere zentrale gesellschaftsordnende Politik. Zugleich zeigt Anneli Haase, wie Geschlechternormen auch von Menschen und Institutionen hervorgebracht und verfestigt werden.

Kapitel 3 führt in Klassismus sowie Klassismuskritik ein. Francis Seeck argumentiert, dass dieses Ungleichheitsverhältnis für die Offene Kinder- und Jugendarbeit mehrfach relevant ist: Die Mehrheit der Adressat*innen Sozialer Arbeit sind von klassistischer Diskriminierung

betroffen, zugleich reproduziert Soziale Arbeit klassistische Strukturen. Der Beitrag bietet einen Ausblick auf die Möglichkeiten klassismuskritischer Praxis.

Kapitel 4 gibt einen Einstieg in das Verstehen von Ungleichwertigkeitsideologien am Beispiel von Rassismus und Antisemitismus. Saloua Mohammed Oulad M'Hand thematisiert dabei auch die Frage rassismuskritischer und antisemitismuskritischer Arbeit und ihrer Bedeutung für die politische Bildung.

Am Ende dieses Teils lädt Jonas Bücker, Sozialarbeiter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, zu seinem Podcast zum Thema Desintegration ein. Angelehnt an Max Czolleks Buch „Desintegriert euch!“ fordert Bücker die Offene Kinder- und Jugendarbeit zur Anerkennung radikaler Vielfalt auf und bietet konzeptionelle Überlegungen und Anstöße für eine desintegrative Jugendarbeit an.

ANLIEGEN:

Insgesamt soll dieser Teil dazu dienen, die hier aufgerufenen zentralen strukturgebenden Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (#Element II, S. 61 #Miniatur I, S. 102) als gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen. Dieses Verstehen ist insofern relevant, als diese Dimensionen des Politischen darstellen und sich im Alltag konkretisieren (Element I). Diese Machtverhältnisse produzieren (2.) wirkmächtige Unterscheidungen. Auf diese Differenzen Bezug zu nehmen und sie als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Arbeit zu verstehen, ist inhärenter Teil Sozialer Arbeit. Daher können die Einstiegstexte (3.) als Impulse genutzt werden, über diskriminierungskritische Ansätze in der eigenen Arbeit nachzudenken, die die Überschneidungen und Wechselwirkungen dieser Ungleichheitsverhältnisse (Intersektionalität) in den Lebensrealitäten junger Menschen berücksichtigen.

1. ADULTISMUS UND DAS GENERATIONENVERHÄLTNIS ALS MACHTVERHÄLTNIS

Marc Schulz

Die Begriffe Adultismus und Epiphänismus bezeichnen soziale Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsformen. Ausgangspunkt hierfür sind gesellschaftliche Machtverhältnisse, in denen die Gesellschaft nach der Norm des Erwachsenseins strukturiert ist und so das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen prägt. Zentral innerhalb dieser Verhältnisse ist die Unterscheidung in biologische Lebensalter, die jeweils mit unterschiedlichen Zuschreibungen von Fähigkeiten, Wissen und Erfahrung einhergehen. Dem zugrunde liegt das sogenannte Generationenverhältnis, welches sich auch in den Tätigkeiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wiederfindet: Die Tätigkeiten sind hier auf einzelne Altersgruppen ausgerichtet, womit sie einen Beitrag leisten zum Ordnen im Sinn eines institutionellen Generationenverhältnisses – staatlich beauftragt kümmern sich Professionelle, zumeist deutlich ältere Menschen, um deutlich jüngere Adressat*innen. Dieses Verhältnis der sozialen und symbolischen Ordnung von Generationen basiert auf zwei Grundannahmen:

Erstens auf der historisch gewachsenen Vorstellung, dass Generationenbeziehungen maßgeblich mit Sozialisationsaufgaben befasst sind. So wirft der Pädagoge Friedrich Schleiermacher bereits Anfang des 19. Jahrhunderts in seinen Überlegungen zur Erziehung die Frage auf: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“⁴³, er thematisiert damit also, welche Werte, Normen und Traditionen die ältere an die jüngere Generation weitergeben möchte – denn dies scheint sich

zu diesem Zeitpunkt nicht (mehr) von selbst zu erklären. Etwa hundert Jahre später wird der Soziologe Émile Durkheim für diese Überlegungen den Begriff der ‚Sozialisation‘ vorschlagen, womit er die Gesamtheit der Prozesse, die einen Menschen ‚gesellschaftsfähig‘ machen meint sowie die Art und Weise, wie diese von Generation zu Generation weitergegeben werden.⁴⁴ Die Verständigung darüber, wie im Spannungsfeld von Individuierung und Vergesellschaftung der jüngere Mensch durch den älteren Menschen zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird, ist also die Grundfrage des Verhältnisses zwischen den Generationen in der modernen Gesellschaft.

Zweitens die Institutionalisierung der Lebensphasen Kindheit und Jugend, womit auch auf historische Prozesse verwiesen ist. Demnach wird in modernen Gesellschaften der Prozess der Weitergabe von Kenntnissen und Fähigkeiten von Generation zu Generation und auch die Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft nicht mehr ausschließlich in der Familie geleistet, auch nicht mehrheitlich, sondern als gemeinsam geteilte Verantwortung eines öffentlichen Aufwachsens, welches sich historisch betrachtet immer weiter ausdifferenziert hat. Das bedeutet, dass der Prozess der Sozialisation praktisch auf verschiedene Beteiligte verteilt ist – institutionell etwa auf Kindertageseinrichtungen, Schule oder Kinder- und Jugendarbeit. Generationenbeziehungen sind also auch an den jeweiligen Funktionszusammenhang gebunden, der im Falle von Kindheits- und Jugendinstitutionen auf Alters-

differenzen basiert, und dabei kann die Teilnahme strukturell freiwillig (Offene Kinder- und Jugendarbeit) oder unfreiwillig (Schule) sein. Sowohl die Sozialisationsaufgabe als auch die Institutionalisierung von Kindheit und Jugend gehen auf gesellschaftliche Verständigungsprozesse und Übereinkünfte zurück.⁴⁵

Enthierarchisierung der Generationendifferenz

Die Bestimmung dieses institutionell organisierten, freiwilligen oder unfreiwilligen Generationenverhältnisses unterliegt jedoch einem erheblichen Wandel, sowohl in Form als auch Inhalt: So wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der neu aufkommenden Reformpädagogik die Forderung laut, dass Erziehungsprozesse vom Subjekt aus zu organisieren seien und das intergenerationale Verhältnis eine tendenziell partnerschaftliche, symmetrische Beziehung sein solle.⁴⁶ Damit wurde der Abbau eines stark hierarchisch konzipierten Generationenverhältnisses gefordert. Heute weisen Kindheits- und Jugendforscher*innen auf den Wandel der Generationendifferenz hin, sodass diese scheinbar ihre natürliche Orientierungskraft einbüßt und das hierarchisch organisierte Generationenverhältnis zunehmend an Bedeutung verliert. Beispielsweise haben sich Kindheits- und Jugendbilder maßgeblich verändert (z. B. „das kompetente Kind“) und die Kulturvermittlung kann in beide Richtungen gehen, bspw. im Kontext neuer Medien können es die Kinder sein, die an die Eltern vermitteln. Hinzu kommen auch rechtliche Veränderungen, wie bspw. die Ablösung der ‚elterlichen Gewalt‘ durch die ‚elterliche Sorge‘ im Familienrecht ab 1980 oder die Durchsetzung eines Rechts auf ‚gewaltfreie Erziehung‘ im Jahre 2000. Es

bleibt, das Generationenverhältnis betreffend, also nicht nur bei Forderungen, sondern diese entwickeln auch eine politische Kraft, sodass sich durch die „Stärkung der Rechtspositionen von Frauen und Kindern seit den 1970er-Jahren [...] die Generationen-, Geschlechter- und Familienverhältnisse fundamental [verändert haben]“⁴⁷.

Bei den Generationen- sowie den Geschlechterverhältnissen geht es um Fragen von Gerechtigkeit, wobei neben der Frage intragenerationeller Gerechtigkeit zwischen gegenwärtig lebenden Menschen, auch Aspekte intergenerationeller Gerechtigkeit unter zukünftig lebenden Generationen fokussiert werden, so wie aktuell insbesondere hinsichtlich der Frage nach Klimagerechtigkeit. Mit den Veränderungen des Generationenverhältnisses geht folglich eine grundlegende pädagogische Argumentationsfigur verloren, nämlich diejenige, dass die Erwachsenen die Gruppe der Heranwachsenden in die Gesellschaft einführen und darüber bestimmen, welche Inhalte (bspw. Bildungskanon und -curricula) und welche Formen (bspw. Belohnung und Bestrafung) konkret legitim sind. Damit lassen sich nun auch die Machtverhältnisse kritisieren, aus denen das Generationenverhältnis und die Institutionalisierung von Kindheit und Jugend hervorgegangen sind. Problematisiert werden können Formen institutionell organisierter Bildung und Erziehung, indem freiwillige oder unfreiwillige Generationenverhältnisse in Hinblick auf die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen angefragt werden: Welche Strukturen der Erwachsenengesellschaft sind aus den Perspektiven von Heranwachsenden fremdbestimmt? Welche Lebensweisen und Perspektiven werden strukturell ausgeblendet und wie wird dies begründet?

Adultismus und Epiphanismus: Alter als Diskriminierungsform

Der Ausgangspunkt der Kritik, dass Alter eine individuelle und strukturelle Diskriminierungsform ist, ist die Erwachsenenorientierung westlich-moderner Gesellschaften und das oben skizzierte, allmähliche Brüchigwerden dieser Übereinkunft:

Unter **Ageismus** fallen ungleiche gesellschaftliche Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und alten Menschen, unter **Adultismus** bzw. Epiphanismus zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Adultismus bezieht sich auf das Ungleichverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen (Kritikpunkt ist die adultozentrische Gesellschaft), während sich Epiphanismus auf das Ungleichverhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bezieht. Bei allen drei Bezeichnungen ist die Differenzlinie allein das biologische Lebensalter sowie die damit zugeschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Altersgruppe, die mehrheitlich in Negativabgrenzung gegenüber Erwartungen an einen üblichen Erwachsenen durchschnittlichen Alters formuliert werden.

Adultismus und Epiphanismus sind aufgrund ihrer Altersverfasstheit individuell und strukturell erfahrbare Diskriminierungsformen von Kindern und Jugendlichen. Während Adultismus als Begriff deutlich prominenter ist, da er von der Kinderrechte-Bewegung verstärkt in die öffentliche Diskussion eingebracht wird und generell auf dem Verhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden bzw. Erwachsenenheit und Kindheit fußt,⁴⁸ wird Epiphanismus

deutlich weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Dies hängt wohl auch mit gesellschaftlich verbreiteten und als gültig akzeptierten Kindbildern zusammen, die Verletzlichkeit (Vulnerabilität) von Kindern höher einzuschätzen, während die Jugendbilder meist stärker von der Vorstellung von Emanzipation und (beginnender) Selbstständigkeit geprägt sind. Dies kann dazu führen, dass konkrete Effekte von Epiphanismus übersehen oder verharmlost werden. Daher ist eine Differenzierung zwischen Adultismus und Epiphanismus je nach Kontext durchaus angemessen, auch wenn zugleich festzuhalten ist, dass sich viele Formen der Altersdiskriminierung auf alle jungen Menschen gleichermaßen auswirken.

2. GESCHLECHT: GESCHLECHTERNORM, DOING GENDER UND DIE UNTERWANDERUNG DER NORM

Anneli Haase

Als eine der zentralen gesellschaftsordnenden, westlich-modernen Politiken lässt sich Geschlecht herausstellen. Die Geschlechternorm wirkt sowohl auf Menschen und ihr Tun als auch auf Gesellschaft und deren Strukturen machtvoll ein, gleichermaßen wird sie von diesen selbst hervorgebracht und verfestigt. Was diese Norm umfasst und wie sie wirkt, soll nachfolgend kurz erläutert werden.

Was ist eine Geschlechternorm?

Geschlecht ist normal, es taucht überall im Alltag auf: Bei Aussagen wie „Es ist ein Mädchen!“ vor und nach der Geburt, beim sogenannten „Jungentag“ im Kinder- und Jugendzentrum oder im geschlechtergetrennten Sportunterricht. Geschlecht ist eine Kategorie, die Gesellschaft ordnet, gleich anderer Kategorien wie Alter, Klasse oder race.⁴⁹ Doch Geschlecht ist nicht per se normal, sondern beinhaltet Normen, die bestimmte Verhaltensweisen festlegen und diese erst normal machen. Allgemein wirken soziale Normen handlungsleitend auf Menschen in ihrem Alltag. Sie bestimmen, wie diese sich in unterschiedlichen Situationen verhalten sollen. Die Geschlechternorm speziell legt fest, was als weiblich oder männlich gilt bzw. gelesen wird, welcher „Code“⁵⁰, welche „Zeichen“⁵¹ als solche eingeordnet und verstehbar sind.

Was beinhalten Geschlechternormen?

Grundsätzlich beinhaltet die Norm die Annahme, dass es nur zwei gegensätzliche Geschlechter gibt: „Mann“ und „Frau“, die so gravierende Unterschiede in sich tragen, die sie zu Gegensätzen machen. Dies kann auch als Binarität oder Zweigeschlechtlichkeit bezeichnet werden. Dieses Denken in zwei konträren Kategorien mit zugeteilten Eigenschaften zeigt sich auch darin, dass die Norm beinhaltet, dass das Genital die Identität vorgibt: Das biologische Geschlecht bestimmt die geschlechtliche Identität (auch „gender“ genannt). Dieser Zusammenhang wird als „natürlich“ dargestellt. Diese Erzählung von bzw. über Menschen verdeckt, dass es keinen kausalen Zusammenhang von Genitalien, Identität und Verhalten gibt. Dies ist vielmehr eine Vorstellung oder ein Konstrukt, das im Diskurs immer wieder erzählt wird. Dadurch, dass dieses Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit immer wieder wiederholt und bestätigt wird, wirkt es auf gesellschaftlicher Ebene bis heute sehr machtvoll und ist relativ stabil. Die Norm gibt darüber hinaus vor, dass es normal sei, heterosexuell zu sein, sowie das Verhältnis Mann zu Frau, das als heteronormativ bezeichnet wird. Alles, was davon abweicht, bspw. Menschen, deren Geschlechtsidentität nicht mit den angeborenen Genitalien übereinstimmt, was als trans (im Gegensatz zu cis, was übereinstimmend bedeutet) bezeichnet wird, oder queere Sexualitäten wie Bisexualität oder Homosexualität, sind anti-normativ, außerhalb der Norm.

Nach Judith Butler ist es wichtig anzuerkennen, dass Menschen nur das denken können, wofür es Worte gibt bzw. wofür sie auch Worte haben, mit denen sie etwas bezeichnen können.⁵² Beispiele dafür sind Wörter wie trans, queer oder nicht-binär, die ermöglichen, Menschen zu denken, die nicht in die heteronormativen Kategorien heterosexuelle/r Mann oder Frau passen und sich anders identifizieren. Ohne diese Wörter kann, mit Blick auf einen Menschen bzw. einen Körper, nur eine sexuelle oder geschlechtliche Einteilung in hetero Mann oder Frau erfolgen. Das nennt Butler auch „heterosexuelle Matrix“⁵³, durch die wir auf die Welt blicken und Menschen als Mann oder als Frau lesen, die das „gegensätzliche“ Geschlecht lieben.⁵⁴

Link zur „heterosexuellen Matrix“



Weitere
Informationen

Die Geschlechternorm ist hochrelevant und wirkt sehr mächtig in vielen Gesellschaften. Butler beschreibt, dass sie fast zwanghaft vorgibt, wie sich „Männer“ und „Frauen“ zu verhalten haben. Wenn sie davon abweichen, wenn bspw. eine Person, die als Mann gelesen wird, einen Blümchenrock trägt, muss sie mit negativen Konsequenzen unterschiedlicher Art rechnen, wie etwa beleidigenden Aussagen oder abwertenden Blicken. Eine Abweichung wie diese nennt Butler „Subversion“ bzw. „subversives Verhalten“. Diese Konsequenzen weisen darauf hin, wie mächtig die Norm bzgl. ihrer Einhaltung operiert, wodurch sie sich verstärkt und dafür sorgt, dass sich viele Menschen

normkonform verhalten. Daran können auch Aspekte von Diskriminierung bzgl. Geschlecht und Sexualität erklärt werden.

Doing Gender

Geschlecht wird nicht nur in Zusammenhang mit Genitalien gedacht, sondern wird oft über Verhaltensweisen (Bewegungen, die Auswahl von Kleidung, die Höhe der Stimme, u. v. m.) und Aussagen, die als typisch männlich oder typisch weiblich verstanden werden, aufgebaut. Diese werden immer wieder routineartig wiederholt.⁵⁵ Dabei ist grundlegend, dass diese Verhaltensweisen, die auf Geschlechternormen zurückgehen, oft unbewusst und in den Körper eingeschrieben sind: Menschen haben sie gelernt und tun sie häufig einfach. Diese routinierten, ähnlichen Handlungen können von anderen Menschen geschlechtlich gelesen, also als „männlich“ oder „weiblich“ zugeordnet werden – bspw. Rülpsen nach einem Schluck Bier (männlich), breitbeinig Sitzen und im Schritt kratzen (männlich), der kritische Blick auf die Fingernägel (weiblich) oder eine Ekelbekundung in hoher Tonlage, wenn mensch eine Spinne sieht (weiblich). Die Wiederholung dieser Handlungen ist daran beteiligt, dass Geschlechternormen aufrechterhalten werden und mächtig wirken können.

Man ‚tut‘ also Geschlecht (doing gender): Dies ist wie ein Theaterakt zu denken, eine Performance auf einer Bühne.⁵⁶ Durch Performance – Sprache und Handlungen – wird von außen für andere verstehbar, was für ein Geschlecht ein Mensch scheinbar hat. Das heißt: Gender ist ein Produkt, eine Identität, die sich durch das Tun erst ergibt. Dieses Tun ist von vielen Dingen beeinflusst, wie bspw. von Alter, Klasse/ Milieu, die bestimmen, wie genau Geschlecht performt wird.⁵⁷ Zudem beeinflusst der Kon-

text die Performance maßgeblich – context matters! Geschlechterperformances haben unterschiedliche Vorgaben bzw. Begrenzungen/ Regeln in bestimmten Settings und variieren deswegen je nach Kontext: Im Offenen Mädchen*treff, einer feministischen Filmvorführung oder einem Junggesell*innenabschied, einem Fußballspiel oder in Stammkneipen zeigen sich unterschiedliche Performances von Geschlecht. Zudem wird die Geschlechternorm durch Rituale in bestimmten Kontexten verstärkt: Es werden bspw. im Fall von Schwangerschaften Fragen forciert wie „Ist/wird es ein Mädchen oder ein Junge?“, welche die Zuteilung in zwei Geschlechter zementieren.

Dass Geschlecht getan, also durch Tun hervor gebracht wird, ist grundlegend dafür, dass die Geschlechternorm aufrechterhalten wird. Das heißt, sie ist als andauernder und offener Prozess zu denken, welcher sich in Form von Verhaltensweisen im Alltag vollzieht und „durch gesellschaftliche Arrangements institutionalisiert und stabilisiert wird“⁵⁸, wie bspw. durch das Ankreuzen von Geschlechterzugehörigkeit in behördlichen Dokumenten. Durch die ständigen Wiederholungen wird Geschlecht ‚normal‘ und entsteht gleichzeitig erst durch die Anhäufungen dieser Wiederholungen.

Zusammenfassend besteht also eine komplexe Wechselwirkung zwischen Geschlechternormen, Menschen und gesellschaftlichen Strukturen.

Unterwanderung der Norm

Die Geschlechternorm ist also darauf angewiesen, dass sie getan wird. So ergibt sich auch ein Möglichkeitsmoment, dieses Tun auch anders zu machen, durch normabweichendes/antinormatives Verhalten die Norm zu unterwandern. Die Geschlechternorm wird u. a. dann

besonders deutlich, wenn sich eine Person mit Sprache oder Handlungen entlang eines ihr nicht-zugeschriebenen Geschlechts verhält.⁵⁹ Dadurch wird die Norm herausgefordert, deren Reproduktion unterbrochen und eine Veränderung ermöglicht, welche die Begrenzungen aufweicht und Freiheitsgrade ermöglichen kann. So kann sich die Norm erweitern, ihre Grenzen können sich Stück für Stück verschieben und Geschlechterbilder und Stereotypen verändern.

Genderpendel?! Eine Reflexionshilfe:

Anneli Haase beschreibt am Beispiel eines Feldprotokolls das Genderpendel, welches als Reflexionshilfe für Gendernormen und -praktiken genutzt werden kann.

Link zum momente-Genderpendel



3. KLASSISMUS UND KLASSISMUSKRITIK⁶⁰

Francis Seeck

Eine bislang weitgehend ignorierte Diskriminierungsform prägt unsere Gesellschaft fundamental: Klassismus. Klassismus ist als Unterdrückungsform, als Abwertung, Ausgrenzung und Marginalisierung wirksam. Diskriminierung aufgrund von sozialer Herkunft und Position wirkt schon vor der Geburt und bis über den Tod hinaus. So ist etwa der Zugang zu Bildung oder Gesundheitsversorgung davon geprägt und selbst die Art, wie wir bestattet werden. Klassismus kann sogar lebensbedrohlich werden. Klassismus zeigt sich auf dem Wohnungsmarkt und äußert sich in Fragen der Gesundheit. Klassismus lädt Menschen aus dem Kulturbereich aus und prägt politische Debatten, zum Beispiel wenn diese ‚übersehen‘, dass vielen Familien der Platz fehlt, um Kindern beim coronabedingten Homeschooling ein eigenes Arbeitszimmer zur Verfügung zu stellen. Klassismus ist an Schulen zu finden, wenn Mitschüler*innen Vornamen wie Kevin oder Chantal lustig finden oder Lehrkräfte gegenüber Kindern mit einem solchen Namen Vorurteile hegen.⁶²

Klassismus ist dann zu finden, wenn in der Sozialen Arbeit der ‚besondere Bedarf‘ von armutsbetroffenen Menschen darin gesehen wird, ihnen beizubringen mit dem Wenigen besser klarzukommen oder dann, wenn marginalisierte junge Menschen dahingehend beraten werden, nicht zu hohe Erwartungen an ihren Berufswunsch zu stellen. Er findet sich dann, wenn Adressat*innenbeschreibungen fast selbstverständlich auf Formulierungen wie „benachteiligte Jugendliche“, „sozialer Brenn-

punkt“ oder „bildungsferne Familien“ zurückgreifen und die klassistisch aufgeladene Stigmatisierung dieser Kategorisierungen und ihre Wirksamkeit nicht mehr zur Kenntnis nehmen.

Für Soziale Arbeit ist Klassismus also in mehrfacher Hinsicht von hoher Relevanz. Die Mehrheit der Adressat*innen Sozialer Arbeit sind von klassistischer Diskriminierung betroffen. Zugleich ist Soziale Arbeit mit ihren Theorien, Handlungsmethoden und ihrer Praxis ihrerseits daran beteiligt, klassistische Strukturen zu reproduzieren und zu verfestigen.⁶³

Mit dem Begriff **Klassismus** wird die Diskriminierung entlang der Klassenherkunft oder Klassenposition bezeichnet. Klassismus richtet sich gegen Menschen, die zur Arbeiter*innenklasse oder Armutsklasse gehören, zum Beispiel gegen einkommensarme, erwerbslose oder wohnungslose Menschen. Auch Menschen, die nicht akademische, körperliche oder praktische Berufe ausüben, können von Klassismus betroffen sein, etwa Bäuer*innen oder Handwerker*innen. Zudem können die Nachkommen dieser Personengrup-

pen Klassismus erfahren, beispielsweise Kinder aus nicht akademischen oder armutsbetroffenen Familien. Klassismus als strukturelle Diskriminierungsform schränkt den Zugang zu Wohnraum, Bildungsabschlüssen, Gesundheitsversorgung, Teilhabe, Anerkennung ein. Von Klassismus betroffenen Menschen wird der Zugang zu materiellen Ressourcen verwehrt, sie werden von politischer Partizipation ausgeschlossen, und ihnen werden Respekt und Anerkennung verweigert.⁶¹

Klassismus – Diskriminierung entlang der Klassenherkunft und -position

Die Schriftstellerin und feministische Aktivistin Rita Mae Brown versteht Klasse folgendermaßen:

„Klasse bedeutet weit mehr als die marxistische Definition von Beziehungen im Spiegel der Produktionsverhältnisse. Klasse schließt dein Verhalten und deine fundamentalen Überzeugungen mit ein; wie du gelernt hast, dich zu verhalten; was du von dir und anderen erwarten darfst; deine Idee von der Zukunft, wie du Probleme verstehst und löst; wie du denkst, fühlst, handelst.“⁶⁴

Darin deutet sich ein facettenreiches Verständnis von Klasse an, das neben der ökonomischen Verortung auch das umfasst, was Pierre Bourdieu später als Habitus bezeichnen wird: die in den Körper eingeschriebene, durch Klasse geprägte Art zu sprechen, sich zu bewegen, zu denken, sich zu (ver-)halten. Bourdieu zufolge wird die Klassenposition einer Person von mehreren Kapitalsorten oder deren Abwesenheit geprägt.⁶⁵ In seiner Analyse der sozialen Klassen benennt er vier Arten von Kapital:

das ökonomische Kapital, also den Zugang zu Vermögen, Besitz und Eigentum; das kulturelle Kapital, das in den Körper eines Menschen eingeschrieben ist und dessen Sprache und Habitus prägt, das sich in Institutionen erwerben lässt (etwa das Abitur, der Bachelor- oder Masterabschluss oder ein Dokortitel) oder mittels Objekten (z. B. Kunstwerken); das soziale Kapital, also den Zugang zu Netzwerken; das symbolische Kapital, nämlich Titel, Nachnamen oder eine Adresse mit Prestige.⁶⁶ Die Kapitalarten sind miteinander verschränkt und lassen sich gerne ineinander umwandeln. Klassismus kann auch verstanden werden als das systematische Abgeschnitten-Werden von den verschiedenen Formen von Kapital.⁶⁷

Klassismus ist also Teil gesellschaftlicher Strukturen und ihrer Institutionen. Zugleich verschieben klassistische Diskurse die Gründe für soziale Ungleichheit, die struktureller Art sind, den Individuen zu und geben beispielsweise Menschen, die erwerbslos und/oder armutsbetroffen sind, Schuld an ihrer Lage. Die Erwerbslosengruppe BASTA! berichtete dazu aus ihrer Beratungspraxis:

„Armut ist in der Regel durch (soziale und regionale) Herkunft bedingt. Die gesellschaftliche Erzählung jedoch individualisiert die Verantwortung für Armut, und gemäß dieser Wertung, dass Armut selbst verschuldet sei, werden wir auch behandelt. Leute, die zu uns kommen, sind deshalb oft stark verunsichert. Sie vertrauen sich selbst, ihrem Wissen und ihren Erfahrungen nicht mehr.“⁶⁸

Die Auseinandersetzung mit Klassismus ist jedoch nicht neu, die Wurzeln des Begriffs liegen in lesbisch-feministischen Bewegungen der 1970er- und 1980er-Jahre. Maßgeblich geprägt wurde der Diskurs um Klassismus in Deutschland durch feministische und lesbische Selbstorganisationen, etwa den Proll-Lesben-Gruppen, die sich Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre in der westdeutschen Frauen-Lesben-Bewegung organisierten.⁶⁹

Klassismus – so betonten es schon die anti-klassistischen Akteur*innen der 1970er- und 1980er-Jahre – ist häufig mit anderen Formen der Diskriminierung verschränkt, zum Beispiel mit Rassismus und Sexismus, Ableismus, Queer- und Transfeindlichkeit oder Antirromanismus und Antisintiismus.⁷⁰ Neben der individuellen und strukturellen Ebene kann Klassismus auf der Ebene der Verinnerlichung wirken.⁷¹ Die Betroffenen nehmen klassistische Vorurteile und Vorstellungen in ihr Selbstbild auf und werten sich selbst ab. Dies betrifft beispielsweise Erstakademiker*innen an Hochschulen, aber auch armutsbetroffene Nutzer*innen Sozialer Arbeit, die dafür entsprechende Bewältigungsstrategien benötigen und entwickeln.

Klassismus in der Sozialen Arbeit und politischen Bildungsarbeit

Die Mehrheit der Adressat*innen Sozialer Arbeit sind von klassistischer Diskriminierung betroffen, zum Beispiel armutsbetroffene, wohnungslose und erwerbslose Menschen oder Careleaver*innen in der Jugendhilfe. Als Menschenrechtsprofession ist Soziale Arbeit gefordert, ihre Konzepte und Methoden so zu entwickeln, dass Diskriminierung und Ausschluss durch Klassismus entgegengewirkt wird. Antidiskriminierung kann als ein professionsethisches Imperativ der Sozialen Arbeit angesehen werden. Zugleich ist Soziale Arbeit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden – und trägt bisweilen ihrerseits dazu bei, Klassismus zu legitimieren oder aktiv voranzutreiben. Eine kritische Soziale Arbeit sollte sich daher selbstreflexiv betrachten und die eigene Mittäter*innenschaft reflektieren⁷²:

Auf welche Weisen sind Sozialarbeiter*innen an der Aufrechterhaltung klassistischer Strukturen beteiligt? Oder auch: An welchen Stellen und auf welche Weise ist der sozialpädagogische Alltag in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von klassistischen Bildern geprägt?

Link zum Weiterlesen:



„Klassismuskritik und Soziale Arbeit“ (2024):

Die Bedeutung von Klassismus und von Klassismuskritik in der und für die Soziale Arbeit wird in ihren unterschiedlichen Dimensionen in diesem Sammelband aufgezeigt und analysiert.

„Zusammen mit zwei Kolleg*innen komme ich in der Geflüchtetenunterkunft in einem Hochhaus in Berlin-Hellersdorf an. Dort sollen wir fünf Mädchen abholen und nach Friedrichshain begleiten, wo sie an einem Hip-Hop-Workshop teilnehmen werden. Der Sozialarbeiter begrüßt uns und sagt: „Ich schau, wie viele Mädchen ich euch besorgen kann.“ Er läuft durch den Flur und klopft an verschiedenen Zimmern, wartet davor und fängt an, Mädchen zu überreden, an unserem Angebot teilzunehmen. Als sie bei uns ankommen, scheinen sie nicht sonderlich motiviert. Als wir sie abends, eine halbe Stunde später als verabredet, zurückbringen, erfahren wir, dass eine Mutter sich Sorgen gemacht hatte. Niemand hatte sie über den Hip-Hop-Ausflug informiert. Die Beteiligung der Mädchen nahm von Woche zu Woche ab; sie fanden eigene Wege, um nicht teilnehmen zu müssen.“ (Seeck 2023)

Diese Erinnerung an ein Projekt, in dem ich für ein halbes Jahr freiberuflich tätig war, zeigt die Verwobenheit von Rassismus, Klassismus und Adultismus in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Die Mädchen wurden wie Objekte behandelt, die Teilnahme an unserem Angebot wurde ihnen regelrecht aufgezwungen. Ihre Eltern hatten wenig mitzureden, was im Falle weißer und klassenprivilegierter Eltern sicherlich anders gewesen wäre; auch darin zeigt sich die klassistische und rassistische Dynamik.

All dies hat mit der oft klassistischen und rassistischen Projektlogik politischer Bildung zu tun: Um öffentliche Gelder zu bekommen, müssen Zielgruppen für die Angebote häufig defizitorientiert definiert werden, zum Beispiel „sozial schwache“, „bildungsferne“ Jugendliche oder Mädchen, die in Geflüchtetenunterkünften leben. Im Falle des beschriebenen Bildungsprojekts war eine feministische Agenda formuliert worden: Es gehe um das Empowerment benachteiligter Mädchen. Tatsächlich geht es jedoch auch – und vielleicht zuallererst – darum, die jeweiligen Projekte finanziell abzusichern und Arbeitsplätze zu schaffen oder zu erhalten. Häufig profitieren davon weiße und klassenprivilegierte Akademiker*innen. In diesem Fall bot uns der Sozialarbeiter an, Mädchen zu

„besorgen“, damit wir unser Bildungsangebot legitimieren können – während diese nur widerwillig daran teilnahmen. Am meisten profitierte das Bildungsprojekt selbst mit seinen weißen klassenprivilegierten Beteiligten.⁷³

Vier (erste) Schritte zu einer klassismuskritischen Praxis⁷⁴

Viele Adressat*innen der Sozialen Arbeit sind von klassistischer Diskriminierung betroffen und Sozialarbeiter*innen können hierbei solidarisch handeln. Dies ist umso wichtiger, da stigmatisierende Stereotype über erwerbslose und armutsbetroffene Menschen auch unter Sozialarbeiter*innen verbreitet sind, wie das Beispiel zeigt. Daher folgen nun vier mögliche erste Schritte hin zu einer klassismuskritischeren Praxis.

1. Anträge und Konzepte

klassismuskritisch überarbeiten

Klassismuskritik fängt natürlich bei den Anträgen an, mit denen Gelder eingeworben werden, und bei der Konzeption des jeweiligen Projekts: Wie werden die Adressat*innen benannt? Welche Vorannahmen gibt es? Womit wird die Notwendigkeit des beantragten Programms begründet? Ist eine angemessene Bezahlung für Trainer*innen und Beteiligte geplant, ist diese unabhängig von akademischen Abschlüssen und Titeln vorgesehen? Werden Erfahrungsexpert*innen oder Akteur*innen aus sozialen Bewegungen eingebunden und, wenn ja, wie werden sie bezahlt? Etc.

Mittlerweile gibt es viele Begriffe, die alternativ zu den klassistischen verwendet werden können: „einkommensarm“ statt „sozial schwach“, „erwerbslos“ statt „arbeitslos“, „bildungsbürgertumsfern“ statt „bildungsfern“.⁷⁵ Betina Aumair spricht von „Normbildungskarrieren“, um gesellschaftlich anerkannte Bildung zu markieren.⁷⁶ Gleichsam gilt es, die grundsätzliche Konzeption des jeweiligen Bildungsprojekts zu hinterfragen und anzupassen. Vielleicht können Aktivist*innen einer lokalen Erwerbsloseninitiative eingebunden werden – natürlich angemessen bezahlt. Vielleicht ist es außerdem an der Zeit für ein Bildungsangebot zu sozialer Gerechtigkeit in reichen ‚Brennpunkten‘.

Die Voraussetzung dafür, Bildungsprojekte klassismuskritisch auszurichten, ist, dass sich die Verantwortlichen mit eigenen Stereotypen und Vorurteilen auseinandersetzen: Welche klassistischen Ideen habe ich selbst verinnerlicht? Wie wirken sie in meiner eigenen Bildungsarbeit? Welche Begriffe nutze ich, spreche ich zum Beispiel selbst von „Brennpunkt“ oder „bildungsfern“ und was meine ich damit? Was verstehe ich unter Bildung?

Eine diskriminierungskritische Reflexion der eigenen Sprache und der verwendeten Kategorien ist daher für eine klassismuskritische Soziale Arbeit von zentraler Bedeutung. Hierbei gilt es genau hinzuschauen, mit welchen Begriffen und Kategorien gearbeitet wird, was deren Geschichten sind und ob sie als Selbstdefinitionen armutsbetroffener Menschen verwendet werden oder eben nicht.

2. Eine klassismuskritische Haltung entwickeln und vertreten

Zu einer klassismuskritischen Bildungsarbeit gehört neben einer nicht-diskriminierenden Sprache eine ebensolche Haltung, die nach außen vertreten wird. Dies umfasst zum Beispiel, die Privatsphäre aller Jugendlichen zu respektieren – anders als im Eingangsbeispiel geschehen. Dazu zählt, in internen Teamgesprächen darauf zu achten, wie über die Projektteilnehmer*innen gesprochen wird. Klassistischen Kommentaren, zum Beispiel durch Lehrer*innen, gilt es mit Gegenrede zu begegnen. Dies kann jede Person vorab in der Teamsitzung üben: „Wie reagieren wir, wenn eine Lehrerin zu uns sagt: ‚Die sind ja eh alle aus Hartz-IV-Familien?‘“

Eine klassismuskritische Haltung zu entwickeln ist ein langfristiger und notwendiger Prozess. Es geht dabei um grundlegende Fragen rund um Bildung: Wer bildet wen? Was bedeutet Bildung? Wer kann von wem was lernen? Die politische Bildnerin und Autorin Betina Aumair betont: „Wer sich Gehör verschaffen kann, wer etwas zu sagen zu haben glaubt, wer weiß, dass sie*er sprechen darf, wer sich zutraut, sich über etwas Gedanken zu machen – auch diese scheinbar individuellen Fragen sind Klassenfragen.“⁷⁷

Ebenso wichtig für eine klassismuskritische Praxis ist daher auch die Reflexion der eigenen Klassenherkunft und Klassenposition und der damit verbundenen Prägungen, um bei der Arbeit mit armutsbetroffenen Nutzer*innen klassistisches Handeln zu verhindern. Zu diesem Zweck habe ich Methoden der politischen Bildung entwickelt, mit denen Sozialarbeiter*innen ihre eigene Klassenherkunft im Austausch miteinander reflektieren können.⁷⁸

3. Klassismus im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wahrnehmen

Es geht aber nicht nur um eine kritisch-reflexive Haltung der Fachkräfte, sondern es geht auch darum, strukturelle Veränderungsprozesse anzustoßen: Wie Maisha-Maureen Auma betont, geht es bei einer diskriminierungskritischen Organisationsentwicklung darum, vom Ansatz „Fix the Included“ zum Ansatz „Fix the Institution“ zu kommen.⁷⁹ Nicht die Personen, die Klassismus erfahren, müssen sich verändern, sondern die Institutionen, von denen Klassismus ausgeht.

Hierfür kommt Methoden und Strategien der strukturellen Veränderung, die in Richtung sozial gerechter Gesellschaft und besserer Teilhabe weisen, eine wichtige Rolle zu. Damit werden strukturelle Ursachen sozialer Ungleichheit in den Blick genommen und der Fokus wird auf die Veränderung der Verhältnisse, nicht des Verhaltens stigmatisierter Personen gelegt.⁸⁰

Unmittelbare Handlungsmöglichkeiten auf struktureller Ebene bestehen, wenn Einrichtungen ihre eigenen Strukturen und Politiken (*#Element II*, S. 58) in den Blick nehmen, klassismuskritisch reflektieren und auch bearbeiten: Wo lässt sich Klassismus im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beobachten (*Miniatur V „Tischmanieren“*, S. 118) ?

4. Klassismus(kritik) zum Inhalt politischer Bildungsarbeit machen

„Ausschlussmechanismen, die auf Klassenzugehörigkeit basieren, sind auch deshalb so wirkmächtig, weil es keine Sprache für diese Ausgrenzungserlebnisse gibt. Es fehlt ein kritisches Klassismus-Vokabular. Die Jugendlichen können oft sehr gut sexistische oder rassistische Erfahrungen benennen, aber kaum klassistische. Sie haben durch ihr eigenes Erleben eine große Empfindlichkeit und Sensibilität Ungerechtigkeiten gegenüber, aber oft keine adäquate Sprache für klassistische Erfahrungen.“⁸¹

Diese Beobachtung von Betina Aumair zeigt beispielhaft, wie wichtig es ist, Klassismus als Ausgrenzungsmechanismus im Rahmen politischer Bildungsarbeit zum Thema zu machen. Neben den bereits genannten Punkten gilt es, ihre Inhalte zu reflektieren und unter Umständen zu erweitern: Kommen in den eigenen Angeboten politischer Bildung klassismuskritische Inhalte vor? Ermöglichen wir den Kindern und Jugendlichen ihre alltäglichen Klassismuserfahrungen benennen und teilen zu können?

Wie ich in diesem Beitrag gezeigt habe, durchzieht Klassismus die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf vielen unterschiedlichen Ebenen. Daher sind klassismuskritische Impulse für mehr soziale Gerechtigkeit auf vielen Ebenen möglich. Ich wünsche allen Leser*innen, die selbst in der politischen Bildungsarbeit oder Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, viel Kraft und Motivation, die eigene Bildungsarbeit klassismuskritisch zu reflektieren und zu transformieren.

4. UNGLEICHWERTIGKEITSIDEOLOGIEN AM BEISPIEL VON RASSISMUS UND ANTISEMITISMUS

Saloua Mohammed Oulad M'Hand

Konflikte wie der im Nahen Osten verdeutlichen, wie notwendig es ist, Ereignisse wie diese im Rahmen der pädagogisch-politischen Bildungsarbeit, wie sie auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stattfindet, angemessen besprechbar zu gestalten. Dabei geht es nicht nur um eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern auch um die Schaffung von Räumen, in denen Emotionen wie Wut, Leid und Schmerz bewusst eingebracht und reflektiert werden können. Meiner Einschätzung nach wurden die Wechselwirkungen von Antisemitismen⁸² und Rassismen⁸³ bislang unzureichend thematisiert, was zu einer Unsicherheit im Umgang hiermit geführt hat. Auch für die Breite der Offenen Kinder- und Jugendarbeit liegen nur wenige Handlungs- und Bearbeitungsstrategien vor, die einen vielschichtigen Umgang mit Konflikten ermöglichen.⁸⁴ Eine solche Strategie erfordert neben einer kritisch-reflexiven Haltung, Ambiguitäts- und Widerspruchstoleranz, auch Wissen über Ungleichwertigkeitsideologien und ihre Wechselwirkungen. In diesem Zusammenhang spielen mediale und politische Diskurse eine wichtige Rolle, da sie Konflikte wie diese oft externalisieren und dabei Flucht, Asyl und Migration als hauptsächliche Problemfaktoren darstellen.

Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Breite ist es daher notwendig, dass Diskurse über Ideologien der Ungleichwertigkeit – und deren verschiedene Erscheinungsformen wie Rassismus, Antisemitismus und andere Diskriminierungsformen – verstärkt in den Fokus gerückt werden.

Ungleichwertigkeitsideologien

Ideologien der Ungleichwertigkeit sind Vorstellungen, die bestimmte Gruppen aufgrund ihrer Herkunft, Religion, Hautfarbe, Ethnizität, Nationalität, Religion, Lebensweisen oder anderen vermeintlichen Eigenschaften oder Merkmalen als ‚minderwertig‘ ansehen. Sie können subtil oder offen durch stereotype Darstellungen, unreflektierte Äußerungen oder durch die Marginalisierung bestimmter Perspektiven sichtbar werden. Ungleichwertigkeitsideologien bedrohen nicht nur die Grundwerte einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft, sondern stellen eine direkte Gefahr für die psychische und physische Unversehrtheit der betroffenen Personen dar. Sie basieren auf diskriminierenden, entwürdigenden und menschenfeindlichen Narrativen, die systematisch Gruppen als ‚anders‘ oder ‚weniger wert‘ klassifizieren, womit ihre Menschenwürde und Gleichwertigkeit infrage gestellt werden. Die zugrunde liegende Dynamik dieser Ideologien besteht in Prozessen der Auf- und Abwertung: Die konstruierten ‚Wir‘-Gruppen werten sich durch die Abwertung ‚der Anderen‘ auf und sichern so ihren sozialen Status, Zugang zu Macht und Privilegien.⁸⁵

Antisemitismus, Anti-Schwarzen Rassismus, Gadjé-Rassismus, Anti-Asiatischer Rassismus oder Antimuslimischer Rassismus⁸⁶. Trotz ihrer unterschiedlichen Ausdrucksformen eint diese Ideologien das Ziel, soziale Ungleichwertigkeiten zu verfestigen und bestimmte Gruppen als unvereinbar mit den Normen und Werten der Dominanzgruppe darzustellen.⁸⁷

Diese Prozesse der Auf- und Abwertung treten in allen sozialen Gruppen auf, auch in solchen, die strukturell benachteiligt, marginalisiert und stigmatisiert werden. Selbst innerhalb rassifizierter Communities manifestieren sich Ungleichwertigkeitsideologien. Zwar sind diese Gruppen häufig selbst Opfer rassistischer und rechtsextremer Gewalt, jedoch besteht ebenso die Gefahr, dass diskriminierende, extremistische und autoritäre Denkmuster innerhalb dieser Communities übernommen und weitergegeben werden.⁸⁸

Auch die Annahme, dass es sich bei Ungleichwertigkeitsideologien um Randphänomene handelt, entspricht nicht den empirischen Beobachtungen. So zeigt die Leipziger Autoritarismus-Studie „Vereint im Ressentiment“ (2024)⁸⁹, dass sich Ausländerfeindlichkeit zu einem bundesweit geteiltem Ressentiment entwickelt hat und auch bei Antisemitismus, Muslimfeindschaft, Antiziganismus, Antifeminismus und Trans*feindlichkeit ist eine ansteigende Zustimmungrate zu verzeichnen. Das betont die demokratiegefährdenden Effekte solcher Ideologien und widerlegt zugleich den Mythos einer stabilen, breiten demokratischen Mitte.

Antisemitismus und Rassismus

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist die Auseinandersetzung mit Antisemitismen und Rassismen von zentraler Bedeutung. Dabei ist erst einmal wichtig zu verstehen, dass es sich bei Antisemitismus und Rassismus nicht um gruppenspezifische oder nationale Phänomene handelt, sondern um globale, die eine eigene Geschichtlichkeit haben.

Astrid Messerschmidt erklärt Rassismus wie folgt:

„Kennzeichnend für die unterschiedlichen Spielarten des älteren und neueren Rassismus sind herkunftsbezogene Mechanismen des Fremdmachens, die sich auf national definierte Herkunft,

äußeres Erscheinungsbild und kulturelle Zuschreibungen beziehen. In der Kombination dieser Elemente wird eine Gruppe imaginiert und als nicht zugehörig zum inneren Raum der Gesellschaft adressiert. Dem Rassismus ist dabei immer eine Vorstellung abstammungsbezogener und kultureller Reinheit eingeschrieben. [...] Die Kulturalisierung des Rassismus ist insofern kein neues Phänomen und hat die Vorstellungen genetisch bedingter Ungleichwertigkeit nicht zum Verschwinden gebracht. „Kultur“ erweitert den diskreditierten Rassebegriff und vermittelt in ähnlicher Weise wie das Erbgut die Merkmale einer statischen Gemeinschaft und einer althergebrachten Zugehörigkeit. Rassismus modernisiert sich stetig bei gleichzeitiger Kontinuität seiner Grundmuster.“⁹⁰

Paul Mecheril schreibt von **natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit** als derjenigen Kategorie, die Rassismus heute hervorbringt und verweist hierüber auf das Problem der alltäglichen Konstruktion von Andersheit. Die Bindestrich-Formulierung soll einerseits darauf aufmerksam machen, dass die Bedeutungen der einzelnen Begriffe verschwimmen, die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung als Konstruktion aber zugleich eine Eindeutigkeit definiert. Diese Zugehörigkeitsordnung teilt Menschen in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ ein und hierarchisiert sie in zugehörig und nicht-zugehörig.⁹³

Link zum Weiterlesen:



„Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis“ von Maisha-Maureen Auma (2018)

Obwohl Rassismus und Antisemitismus zahlreiche Schnittstellen aufweisen, liegt Antisemitismus eine andere (Nicht-)Zugehörigkeitskonstruktion zugrunde. Während das ideologische Muster im Rassismus auf der Abwertung des Anderen beruht, „kommt es beim Antisemitismus zu einer Umkehrung des Machtparadigmas, indem ein übermächtiges Feindbild geschaffen wird.“⁹¹

Zu Antisemitismus schreibt Messerschmidt weiter:

„Diese [postnationalistische, SM] Gegenwart ist zum einen davon gekennzeichnet, dass die rassistisch-antisemitischen Zugehörigkeitsvorstellungen, die im Nationalsozialismus mit der Politik der Volksgemeinschaft vermittelt wurden, in ihr nachwirken und zum anderen dadurch, dass die Verbrechensgeschichte als angemessen aufgearbeitet repräsentiert wird, wodurch Antisemitismus vorwiegend als Problem der Vergangenheit betrachtet wird. [...] Die phantasmatische Figur des Juden nimmt im antisemitischen Denken weder den Ort des Wir noch den des Anderen ein, sondern gilt als ominöser, ungreifbarer Feind jeder Ordnung, als ‚Weltfeind‘ und nicht als ‚normale‘ Nation, Rasse oder Religion‘ (Holz/Kiefer 2010, 124). Antisemitismus macht das ‚Gerücht über die Juden‘ (Adorno 2001 [1951], 200) zu einem gängigen Erklärungsmuster für gesellschaftliche Probleme und bietet ein Weltbild an, das einfach in Gut und Böse einteilt sowie jegliche Komplexität ausschließt. Während Antisemitismus dazu genutzt wurde, einen inneren Feind zu konstruieren, der moralisch verwerflich erscheint, diente Rassismus dazu, einen äußeren Fremden zu imaginieren, der zivilisatorisch allem Europäischen unterlegen sein sollte.“⁹²

Link zum Weiterlesen:



„Antisemitismus einfach erklärt“
der Amadeu Antonio
Stiftung (2022)

Antisemitismuskritik und Rassismuskritik

Antisemitismus- und Rassismuskritik nehmen also aufgrund ihrer spezifischen Geschichtlichkeit unterschiedliche Formen an. Während rassismuskritische Ansätze die Fragen nach den Ordnungen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit aufgrund natio-ethno-kultureller Differenzvorstellungen und ihrer Abwertungen in den Blick nehmen, richten antisemitismuskritische Ansätze den Blick auf die konstruierte Feindfigur als überlegen und übermächtig, also auf Differenzordnungen von vermeintlich ‚gut‘ und ‚böse‘.

Antisemitismuskritische und rassismuskritische Ansätze teilen jedoch den Anspruch, dass die Kritik sich nicht nur auf gesellschaftliche Zusammenhänge richtet, sondern auch auf die eigenen (sozial-)pädagogischen Handlungskontexte und deren Beteiligung. Sie fragen beide danach, wie Antisemitismus und Rassismus auch dort, ob bewusst oder unbewusst, reproduziert wird, wo er eigentlich bekämpft werden sollte. Tut Kritik dies nicht, läuft sie Gefahr, die eigenen (ungewollten) Muster und damit einhergehenden Schuldgefühle auf die Kinder und Jugendlichen zu projizieren.

Bei allen Unterschieden bieten die Gleichzeitigkeiten und Verwobenheiten von Antisemitismus und Rassismus, die uns komplex erscheinen, doch Anlass dafür, Antisemitismus- und Rassismuskritik zusammenzudenken. Insbesondere die gewaltvollen Ereignisse im

Israel-Palästina-Konflikt und die folgenden Diskurse zeigen deutlich, wie im Alltag diese komplexen Gleichzeitigkeiten konkret werden. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die Tendenz, Antisemitismus als vorwiegend ‚migrantisch-muslimisches Problem‘ zu externalisieren. Diese Perspektive trägt dazu bei, Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus gegeneinander auszuspielen, indem jüdisch und muslimisch gelesene Personen gleichermaßen in den Mittelpunkt der Diskurse gerückt werden. Solche Narrative verdecken dabei die historische und gegenwärtige Verantwortung der Dominanzgesellschaft und tragen zur Stabilisierung bestehender Machtasymmetrien bei.⁹⁴ Dabei zeigen empirische Erkenntnisse zu Antisemitismus⁹⁵ sowie antimuslimischem Rassismus⁹⁶ eine deutliche Zunahme antisemitischer und antimuslimischer Gewalt gegenüber jüdisch und muslimisch gelesenen Personen. Sie unterstreichen die Dringlichkeit, beide Phänomene nicht isoliert, sondern in ihrer Verwobenheit zu betrachten, um wirksame Handlungsstrategien zu entwickeln.

Link zum Bildungsmaterial



„Über Israel und Palästina sprechen“
Palästina-Israel Projekt, Berlin Vielfältiges
Material zum Lesen, Hören, und Anschauen
für die eigene Weiterbildung oder die
Arbeit mit jungen Menschen.

Diese dynamischen Wechselwirkungen machen es notwendig, dass die Kinder- und Jugendarbeit die Zusammenhänge und Überschneidungen unterschiedlicher Diskriminierungsformen systematisch reflektiert. In diesem Rahmen müssen einerseits die grundlegenden Unterschiede zwischen Antisemitismen und Rassismen, als auch deren Überschneidungspunkte thematisiert werden. So komplex diese Anforderung einer multiperspektivischen Herangehensweise erscheint, so konkret wird doch ihre Notwendigkeit im pädagogischen Alltag, da hier Unterschiede und Zusammenhänge in einem einzigen Moment zusammentreffen können. Eine alltagsorientierte politische Bildung kann an diesem Alltagserleben anknüpfen und von dort aus die Gleichzeitigkeiten und Verwobenheiten thematisieren. Dabei ist gerade in der Anerkennung der Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen wichtig, nicht nur die kognitiv-inhaltliche Dimension aufzugreifen, sondern vor allem die jeweilige emotionale Involviertheit.

Desintegrationspodcast mit Jonas Bücker (GOT Elsaßstraße)

Eine auf Mündigkeit zielende und auf echter Partizipation basierende politische und demokratische Bildung scheinen nicht vereinbar mit einem Integrationsverständnis, das auf kulturelle und politische Homogenität ausgerichtet ist und sich durch Vorstellungen von Dominanz und Leitkultur manifestiert. Demokratische und politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben sich am „unhintergehbaren Kern der Demokratie“⁹⁷ zu orientieren und müssen all jene Bestrebungen problematisieren, die den Vorstellungen einer pluralen und offenen Gesellschaft zuwiderlaufen. Mit den originären konzeptionellen Grundorientierungen verfügt die Offene Kinder- und Jugendarbeit dabei bereits über Grundsätze und Ziele, die einer Anerkennung von bestehender gesellschaftlicher Vielfalt in ihrer Konsequenz verpflichtet sind. Desintegrative Konzeptionen können hier ein Weg sein, der sich auf diese originären konzeptionellen Grundorientierungen stützt, um Besuchende, Einrichtungen und das Arbeitsfeld vor Integrationsforderungen zu schützen. Desintegriert euch!⁹⁸

Link zum Desintegrationspodcast



Link zum Weiterlesen:



Jonas Bücker (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Praxis zur Anerkennung radikaler Vielfalt. Konzeptionelle Überlegungen zu desintegrativer Jugendarbeit.

⁴³ Schleiermacher, Friedrich (1826/1957): Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf und München: Helmut Küpper, S. 9.

⁴⁴ Durkheim, Émile (1903/1972): Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁴⁵ Schulz, Marc (2018): Lebensphasen: Kindheit, Jugend, Alter. In: Graßhoff, Gunther/ Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

⁴⁶ Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁴⁷ Baader, Meike S. (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a. M.: Campus, S. 416.

⁴⁸ exempl. Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.

⁴⁹ Neuhauser, Johanna (2019): Geschlecht als Handlung und Struktur. Perspektiven der Vermittlung aus der Forschungspraxis. In: Bereswill, Mechthild (Hrsg.): Geschlecht als sensibilisierendes Konzept. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 17–31.

⁵⁰ Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11.

⁵¹ Binder, Beate (2022): Geschlecht/Gender. In: Schmidt-Lauber, Brigitta/Liebig, Manuel (Hrsg.): Begriffe der Gegenwart. Ein kulturwissenschaftliches Glossar. Wien: Böhlau, S. 117.

⁵² Butler, Judith (2012): Gender and Education. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.

⁵³ Butler, Judith (2016): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁵⁴ Debus, Katharina (2024): Geschlechtliche, amouröse Vielfalt. [Link](#)

⁵⁵ Butler 2016, a. a. O.

⁵⁶ Butler, Judith (2019): Wenn die Geste zum Ereignis wird. Wien: Turia + Kant. Goffman, Ervin (2017): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.

⁵⁷ Butler 2016, a. a. O.

⁵⁸ Binder 2022, a. a. O., S. 120.

⁵⁹ West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society 1(2). Los Angeles: Sage, S. 139.

⁶⁰ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Zusammenstellung für diese Handreichung aus: Seeck, Francis (2022): Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Zürich: Atrium; Seeck, Francis (2024a): Klassismus als Querschnittsthema einer

menschenrechtsorientierten Sozialen Arbeit. In: Seeck, Francis/Steckelberg, Claudia (Hrsg.): Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße. Weinheim und Basel: Beltz Juventa; Seeck, Francis (2023): Klassismus in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: Pohlkamp, Ines/Carstens, Lea/Nagel, Björn (Hrsg.): Klassismus und politische Bildung: Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau. Zur besseren Lesbarkeit in einer Handreichung wurden nicht alle Quellenverweise vollständig aufgeführt. Sie finden sich aber in den o.g. Texten.

⁶¹ U. a. Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009); Seeck, Francis (2022); Abou, Tanja (2024); siehe ausführlich Seeck (2024).

⁶² Seeck 2022, a. a. O.

⁶³ vgl. Seeck/Steckelberg 2024, a. a. O.

⁶⁴ Brown, Rita Mae (1974): The Last Straw. In: Charlotte Bunch/Nancy Myron (Hrsg.): Class and Feminism. A Collection of Essays from The Furies. Baltimore: Diana Press.

⁶⁵ Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁶⁶ Seeck, Francis 2024b: Klassismus überwinden. Wege in eine sozial gerechte Gesellschaft. Münster: Unrast.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Aktivist*innen aus dem BASTA!-Zusammenhang (2020): Die Berliner Erwerbsloseninitiative BASTA! Ein schriftliches Interview. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast, S. 59–69; S. 60.

⁶⁹ Siehe u. a. Roßhart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Antiklassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD. Berlin: w_orten & meer. Roßhart, Julia/Witte, Martina (2019): Die Proll-Lesbengruppen. In: Digitales Deutsches Frauenarchiv. [Link](#) (Abfrage:01.10.2024). Und verschiedene Beiträge in: Seeck, Francis /Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast.

⁷⁰ Die jeweilige Literatur finden Sie in Seeck 2024a, a.a.O.

⁷¹ Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien: ÖGB-Verlag.

⁷² Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Stuttgart: utb.

⁷³ Übernommen aus Seeck 2023, a. a. O.

⁷⁴ Nachfolgend eine Zusammenstellung aus Seeck 2023 und 2024a, a. a. O.

⁷⁵ Seeck/Theißl 2020, a. a. O.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Ebd., S. 231.

⁷⁸ U. a. Seeck, Francis (2023): Siegelring, Gewerkschaftsausweis, Kuh oder Klavier? Klassismusreflexive Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit. In: Chehata, Yasmine/Jagusch, Birgit (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 59–67.

⁷⁹ Auma, Maisha M. (2020): Vorwort. In: Demirtaş, Birgül/Schmitz, Adelheid/Wagner, Constantin (Hrsg.) (2022): Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–8.

⁸⁰ Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2023): Methoden struktureller Veränderung in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: utb.

⁸¹ Aumair 2020, a.a.O., S. 228.

⁸² Antisemitismen meint die verschiedenen Erscheinungs- und Ausprägungsformen von Antisemitismus. Zur Vertiefung siehe: Kumar, Victoria/Dreier, Werner/Gautschi, Peter/Riedweg, Nicole/Sauer, Linda/Sigel, Robert (2022): Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich. Ausgangslage und Vorgehen. In: Dies. (Hrsg.): Antisemitismen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 8–34.

⁸³ Rassismen meint die verschiedenen Formen und Ausprägungen von Rassismus. Zur Vertiefung siehe: Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzl, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.

⁸⁴ Erste Beobachtungen aus dem mit Simon S. Hölscher am 01.01.2024 gestarteten Projekt „zusammen_denken: Antisemitismuskritik und Rassismuskritik zusammendenken“ von IDA-NRW: [Link](#)

⁸⁵ Küpper, Beate (2016): Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom Gruppenbezogener. In: Menschenfeindlichkeit Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Schriften zur Demokratie. Band 42. Berlin: Arnold Group, S. 21–36.

⁸⁶ Antimuslimischer Rassismus „bezeichnet die Zuschreibung pauschaler, weitestgehend unveränderbarer, rückständiger und bedrohlicher Eigenschaften gegenüber Muslim*innen und als muslimisch wahrgenommenen Menschen. Dadurch wird bewusst oder unbewusst eine ‚Fremdheit‘ oder sogar Feindlichkeit konstruiert.“ Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit 2023: Bestandsaufnahme zu Muslimfeindlichkeit in Deutschland. [Link](#)

⁸⁷ Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Forum Berlin. [Link](#)

⁸⁸ Mohammed, Saloua (2023): Die Notwendigkeit einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsideologien in rassifizierten Communities. In: IDA NRW (Hrsg.): Die Normalisierung

extrem rechter Positionen in Krisenzeiten. ÜBERBLICK 29(4), S. 8–12.

⁸⁹ Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2024): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Gießen: Psychosozial-Verlag. [Link](#)

⁹⁰ Messerschmidt, Astrid (2024): Antisemitismus- und Rassismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: IDA NRW (Hrsg.): Antisemitismus und Rassismus zusammendenken. Für eine ambiguitätstolerante und multiperspektivische Bildungsarbeit. ÜBERBLICK 30(1), S. 4. [Link](#)

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd., S. 4 f.

⁹³ Mecheril, Paul (2023): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

⁹⁴ Czollek, Max (2018): Desintegriert euch. München: Hanser, S. 8 ff.

⁹⁵ Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (2023): Jahresbericht antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023, S. 21. <https://report-antisemitism.de/annuals/>

⁹⁶ Claim Allianz (2023): Studie zu „Erfahrungen und Umgangsstrategien von Betroffenen von antimuslimischem Rassismus“, S. 18. [Link](#)

⁹⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – Referat Öffentlichkeitsarbeit 2020, S. 9.

⁹⁸ Czollek 2018, a.a.O.

IV. VIER ELEMENTE EINER KONZEPTION FÜR EINE ALLTAGSORIENTIERTE POLITISCHE BILDUNG IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT

Yasmine Chehata, Marc Schulz, Nils Wenzler

„Es gibt sowas wie politische Momente, aber es fällt mir schwer zu sagen, was das genau ist.“ (Fachkraft Offene Kinder- und Jugendarbeit)

In einem Workshop zu Beginn des momente-Projektes ging es um die Frage, ob es so etwas wie ‚politische Momente‘ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gäbe. Die Fachkräfte stimmten unisono zu. Während des Austauschs über die Alltagspraxis wurde von ‚großen‘ und ‚kleinen Momenten‘ gesprochen: Die ‚großen Momente‘ verorteten die Fachkräfte bspw. in Projekten, in denen es um die Unterstützung der Interessen junger Menschen im Gemeinwesen ging (z.B. Gestaltung des öffentlichen Raums), in Projekten zu Partizipation (z. B. Jugendräte) oder allgemein um Angebote zur Demokratiebildung. Aus der Perspektive von Fachkräften sind diese Angebote, in denen es um Politik, politische Teilhabe oder Demokratie geht, als ‚politische Momente‘ vergleichsweise klar zu identifizieren – und sie werden als genau solche auch von Außenstehenden relativ mühelos wahrgenommen. Herausfordernd war hingegen die Beschreibung der ‚kleinen Momenten‘, die im täglichen Miteinander entstehen.

Vier Elemente einer alltagsorientierten politischen Bildung vorgelesen

Link zur Hörversion



WORUM GEHT ES?

Idee und Ziel des Projektes war es, von Momenten, die im Alltag aufscheinen, auszugehen und diese zum Ausgangspunkt und Ankerpunkt für eine politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu machen. Wir haben ethnografische Erkundungen in verschiedenen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt und sind der Frage nachgegangen, woraus und wie diese Momente des Politischen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstehen und wie mit ihnen umgegangen wird. Wir sind also nicht von Themen oder spezifischen Angebotssettings politischer Bildung ausgegangen, sondern von den konkreten Alltagspraktiken, um von dort aus eine theoretisch-konzeptionelle Grundlage für politische Bildung zu erarbeiten, die die spezifischen Ansätze, die Ziele und Settings und eben auch die Alltagspraktiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt.

Weitere Informationen zum Projekt
und Forschungskonzept:

[Link zur momente-Projektbeschreibung](#)



INHALT UND GEBRAUCH:

Der konzeptionelle Vorschlag einer alltagsorientierten politischen Bildung für und in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht aus vier Elementen:

Element I Das Politische vom Alltag aus denken bietet ein Verständnis vom Politischen aus alltagstheoretischer Perspektive an.

Element II Das politische Moment im Alltag – Dimensionen des Politischen thematisiert nun aus politiktheoretischer Perspektive verschiedene Dimensionen des Politischen, die im Alltag aufscheinen. Die ersten beiden Elemente stellen also jene fachtheoretische Basis für eine alltagsorientierte politische Bildung dar, die sowohl ein Verständnis vom Politischen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit profiliert als auch eine theoretisch-konzeptionelle Sprache für das Moment des Politischen anbietet.

In Element III Momente des Politischen als Gelegenheiten wahrnehmen geht es darum, dass gerade in dieser Perspektive die Gelegenheiten einer alltagsorientierten politischen Bildung zu finden sind.

Element IV Politische Bildung als politische Handlungsfähigkeit zeichnet ein Verständnis von politischer Bildung, das in seiner alltagsorientierten Ausrichtung nun politisches Handeln und politische Handlungsfähigkeit als zentrale Elemente politischer Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bestimmt.

ANLIEGEN:

Mit diesen vier Elementen wird ein theoretisch-konzeptioneller Vorschlag gemacht, der neue Anknüpfungspunkte für politische Bildung anbietet, die an bestehende Praktiken, Prinzipien und Ziele der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anknüpft. Wir denken, dass die fachliche Stärkung und Profilierung von politischer Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit über die Konzeption einer alltagsorientierten politischen Bildung gelingen kann, da sie zahlreiche Schnittpunkte zu bestehenden fachlichen Grundlegungen und Handlungsorientierungen Offener Kinder- und Jugendarbeit aufweist und doch eine Weiterentwicklung darstellen kann.

ELEMENT I einer alltagsorientierten politischen Bildung: **DAS POLITISCHE VOM ALLTAG AUS DENKEN**

Alltag ist mehr als lediglich eine routinierte Abfolge von Abläufen oder Gewohnheiten. Vielmehr ist dieser – aus einer marxistisch inspirierten, alltagstheoretischen Perspektive – durch gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse geprägt. So strukturieren bspw. Vergeschlechtlichungen, Rassifizierungen der Körper, existierende Ungleichverhältnisse sowie die ungleiche Verteilung materieller, politischer, sozialer und kultureller Ressourcen diesen Alltag. Oder konkreter: Was wir essen, wie wir wohnen und leben, welche Gestaltungsmöglichkeiten und -beschränkungen wir haben, unsere Zeit zu verbringen und unser Leben zu gestalten; welche Taktung und Anforderungen zwischen Arbeitssuche, Lohnarbeit, der Versorgung der Familie oder der Freizeit existieren; wie abhängig oder unabhängig wir sind, unsere Existenz zu sichern oder den Ort zu wählen, an dem wir leben können – all das sind Aspekte, die den Alltag kennzeichnen und strukturieren.

Aus dieser theoretischen Perspektive wird Alltag politisch, weil sich in ihm fortlaufend gesellschaftliche Machtverhältnisse zeigen. Dieses Verständnis vom Politischen im Alltag lässt sich auch mit dem Begriff der „Pseudokonkretheit“ des Philosophen Karel Kosík fassen: Er schreibt, dass die „Welt der Pseudokonkretheit die Welt [ist], in der Menschen sich täglich bewegen und Erfahrungen machen“⁹⁹, wobei die Pseudokonkretheit des Alltags dabei auf die Erscheinungsformen verweist, „die den inneren Zusammenhängen entfremdet“¹⁰⁰ sind. Alltag ist demnach gefangen in der Täu-

schung der hinter dem Alltag liegenden Bedingungen (ebd.). Anders ausgedrückt: Es sind die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichverhältnisse, die konkret sind und der Alltag verschleiert in seiner Pseudokonkretheit diese Bedingungen. Aus dieser Perspektive betrachtet, zeigt sich im Alltag das ‚Wesen der Welt‘, das Politische des Alltags.

Die Politikwissenschaftlerin Brigitte Bargetz knüpft an diese alltagstheoretisch inspirierte Theorie des Politischen an – diese geht „nicht im Sinne einer Theorie der politischen Differenz erst in einem zweiten Schritt auf gesellschaftliche Verhältnisse ein; vielmehr geht sie von diesen aus“.¹⁰¹ Das Politische findet sich also gerade in der Banalität des Alltags.

Dies lässt sich beispielhaft an einem alltäglich wahrnehmbaren Phänomen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufzeigen:

Kinder und Jugendliche kommen, wie wir auch in der Feldforschung teilnehmend beobachtet haben, hungrig in die Einrichtung und werden häufig mit Mahlzeiten versorgt. Die Gründe des Hungrig-Seins können vielfältig sein. Beispielsweise haben die Heranwachsenden in der Schule zu wenig Zeit, um zu essen oder das Geld der Familie reicht nicht aus, um sich außerhalb des Zuhauses mit Essen zu versorgen. Ob es nun ersterer („zu wenig Zeit“) oder letzterer („zu wenig Geld“) ist: In beiden Gründen drückt sich eine spezifische politische Dimension aus. Der Grund ‚zu wenig Geld‘ erscheint offensichtlicher, da sich hier die Armutsbetroffenheit von Kindern und Jugendlichen zeigt,

die ein gesellschaftliches Problem darstellt und von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mitbearbeitet wird. Der Grund ‚zu wenig Zeit‘ ist in seiner politischen Dimension zwar etwas subtiler, jedoch zeigt sich hier ein Charakteristikum des Heranwachsendens in unserer Gegenwart: Das der zunehmenden Verdichtung der institutionell organisierten Zeit von Kindern und Jugendlichen.¹⁰² Einer der Effekte dieser Verdichtung ist, dass die verschiedenen institutionellen Anforderungen mit den individuellen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen konkurrieren. Ein Grund könnte aber auch sein, dass dem Kind das Essen in der Schule nicht schmeckt – der Grund also ein individueller ist. Jedoch ist die Antwort auf die Frage, warum wir das mögen, was wir essen, eine zutiefst gesellschaftsordnende und damit politische. Was wir essen ist mehrheitlich soziokulturell (in Form von Speisege- und -verboten) und sozio-ökonomisch (Verfügbarkeit von Speisen) geprägt. Das bedeutet auch, dass über Geschmacksdifferenzen (Nicht-)Zugehörigkeiten hergestellt werden und sich darin sehr konkret die politische Dimension von Klassen- bzw. Milieudifferenzen zeigt.

Auch wenn das Beispiel des Hungrig-Seins von Kindern und Jugendlichen für das Politische in der Banalität des Alltags sensibilisiert, lässt es sich nicht schlicht verallgemeinern. Allerdings – und darauf soll der Blick gelenkt werden – organisiert Offene Kinder- und Jugendarbeit ein Angebot unabhängig davon, ob der junge Mensch aus einem der genannten Gründe Hunger hat. Essen zur Verfügung zu stellen, weil Kinder und Jugendliche hungrig in die Einrichtung kommen, ist eine scheinbare Banalität des Alltags in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, bei der es sich um eine verallgemeinerte institutionalisierte Alltagspraxis handelt, die jedoch auf ein politisches

Moment verweist. Dieses politische Moment ist die Verallgemeinerung einer Notwendigkeit, die als Praxis im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit umgesetzt wird – unabhängig davon, wie vielfältig die Gründe der Kinder und Jugendlichen mitzuessen sind. Denkt man also das Politische vom institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit her, geht man davon aus, dass sich soziale Ordnungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse, wie bspw. Armut oder Ungleichheit, in institutionalisierten Alltagspraktiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konkret zeigen und wahrnehmen lassen.

Der institutionalisierte Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Daher schlagen wir vor, vom *institutionalisierten Alltag* der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu sprechen – und nicht einfach vom Alltag, denn der Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unterscheidet sich von anderen Alltagsformen wie dem der Clique, der Familie oder der Schule. Den Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als institutionalisiert zu bezeichnen, rückt zwei Aspekte in den Vordergrund:

Erstens basiert alltägliches Handeln in Organisationen auf komplexen Routinen, die wiederum Teil von komplexen Steuerungs- und Disziplinierungsmodi sind, welche gesellschaftliche Verhältnisse organisieren.¹⁰³ So nimmt Offene Kinder- und Jugendarbeit als öffentliche Institution Aufgaben der Erziehung, Bildung, Hilfe und Betreuung wahr. Sie übernimmt diese Aufgaben immer mit Blick auf aktuell herrschende gesellschaftliche Bedingungen und die damit einhergehenden Normen und Lebensentwürfe. Dabei setzt sie sich aktiv mit den dadurch aufgerufenen gesellschaftlichen Fragen und

Verhältnissetzungen auseinander. Gleichzeitig ist sie Teil des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch Teil der damit verbundenen Aufträge, Normen und Strukturen.

Zweitens ermöglicht der Verweis auf die Institutionalisierung, dass Alltag kein Komplex von Routinen und Abläufen ist, der ausschließlich von Fachkräften hergestellt wird. Vielmehr ist davon auszugehen, dass alle Feldebeteiligten – also Heranwachsende, Fachkräfte und weitere Erwachsene – als Ko-Produzentinnen sozialer Wirklichkeit den institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wenn auch in unterschiedlicher Position, mitherstellen. Dies bedeutet, dass sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und Anforderungen zwar in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wiederfinden, sich aber nicht einfach eins zu eins durchsetzen, sondern im institutionalisierten Alltag von allen Beteiligten hervorgebracht und bearbeitet werden.

FAZIT – ELEMENT I

Vom Politischen des Alltags auszugehen bedeutet, den institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Ausgangspunkt einer Betrachtung und Wahrnehmung des Politischen zu nehmen. Dabei müssen es weder die ‚großen Momente‘ sein – d.h. die explizite Thematisierung von politischen Themen wie bspw. Krieg, Krise, Armut oder Nachhaltigkeit –, die etwas politisch werden lassen, noch müssen die Existenz demokratisch geformter Partizipationsangebote per se etwas Politisches bedeuten. Das Politische liegt auch in den ‚Banalitäten des Alltags‘¹⁰⁶, den ‚kleinen Momenten‘ im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – darin liegt ihr Potential als ‚Werkstatt des Politischen‘.

Diese Perspektive auf die ‚kleinen Momente‘ ist auch für die Frage der politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit produktiv: Sie ermöglicht, den Alltag als Ausgangspunkt einer politischen Bildung zu nehmen und nicht nur die Themen, die politische Bildung selbst aufruft.

Folglich kommen im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse oder Normvorstellungen nicht einfach nur zum Ausdruck (gewissermaßen als Abbild oder Modell von Gesellschaft). Vielmehr ist Offene Kinder- und Jugendarbeit ein institutionell geformtes und damit feldspezifisches Arrangement Sozialer Arbeit zur Ermöglichung von Kindheit und Jugend.¹⁰⁴

Damit lässt sich die (sozial)pädagogische Praxis dahingehend befragen, wie die institutionalisierten Alltagspraktiken mit den gesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft sind und andersherum, wie diese Verhältnisse den institutionalisierten Alltag hervorbringen.¹⁰⁵

ELEMENT II einer alltagsorientierten politischen Bildung:

DAS POLITISCHE MOMENT IM ALLTAG – DIMENSIONEN DES POLITISCHEN IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT

Folgt man nun dem Angebot, das Politische vom Alltag aus zu denken, stellt sich die Frage, wie *das Politische* im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstanden werden kann. Hierzu lässt sich eine Unterscheidung aus der Politiktheorie heranziehen, die zunächst zwischen Politik und dem Politischen unterscheidet: Der Philosoph und Soziologe Oliver Marchart fasst als „politische Differenz“ die Unterscheidung zwischen *Politik* als institutionalisierte Strukturen und relativ verfestigte Prozesse gesellschaftlicher Ordnung und *dem Politischen* als Momente der Brüchigkeit und Infragestellung institutionalisierter Ordnungen und dieser relativ verfestigten Prozesse.¹⁰⁷ In der Fortführung dieser so verstandenen Differenz von Politik und dem Politischen ist davon auszugehen, dass das Politische nicht im staatlichen Überbau, im Regieren oder in der Implementierung demokratischer Verfahren aufgeht. Oder anders gesagt: Nichts *ist* an sich politisch und es gibt keinen vorgegebenen Ort des Politischen, jedoch „alles ist politisierbar, alles kann politisch werden.“¹⁰⁸ Bezogen auf die Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies zunächst, dass die Implementierung eines demokratischen Verfahrens – wie etwa die eines Jugendrats – selbst nicht unbedingt politisch sein muss, auch wenn eine Form der Politik damit hergestellt wird. Somit verschiebt sich die Frage weg von *dem Politischen* „hin zu jener Frage, welche Bereiche des Sozialen politisiert und welche entpolitisiert werden. Diese bezieht sich dann nicht nur darauf, was zum

Gegenstand politischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse wird, sondern auch darauf, wer oder was als politisches Subjekt einzubeziehen ist“¹⁰⁹.


Die Differenzierung von Politik und dem Politischen ermöglicht für die Wahrnehmung politischer Dimensionen zunächst zwei wichtige Setzungen: Nämlich (1.) eine Unterscheidung zwischen beobachtbaren Formen von Politik und von beobachtbaren Prozessierungen des Politischen zu machen. Diese Prozesse ‚des Politischen‘ können dann (2.) als Prozesse der Politisierung und Entpolitisierung in institutionalisierten Alltagspraktiken verstanden werden.

Die Unterscheidung von Politik, Politiken und dem Politischen

Von dieser politischen Differenz ausgehend lassen sich nun drei Dimensionen unterscheiden, um das Politische im institutionalisierten Alltag in den Blick zu nehmen und beschreibbar zu machen: *Politik, Politiken und das Politische*.

Politik: Hierunter lassen sich vier Punkte fassen: Erstens kann Politik als eine spezifische Sphäre des Sozialen verstanden werden und meint u. a. den Staat, staatliche Instanzen, öffentliche Verwaltungen und Regierungen im engeren Sinn. Dies entspricht dem, was auch alltagssprachlich häufig unter Politik verstanden wird. Zweitens sind auch die Bereiche als Politik zu verstehen, die uns als relativ verfestigte und institutionalisierte Ordnungen erscheinen, wie bspw. demokratische Ver-


fahren, wie Repräsentation und Beteiligungsverfahren in zivilgesellschaftlichen Organisationen, also auch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Drittens können sowohl Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als auch ihre Akteur*innen (Heranwachsende, Fachkräfte, weitere Akteur*innen) Adressaten*innen von Politik und staatlichem Handeln sein. So betrachtet sind dann zum Beispiel sowohl Lebensaltersperspektive, die ihre rechtliche Grundlage u. a. im SGB VIII hat, als auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit selbst als Produkte politischer Verhältnisse zu verstehen. Nicht zuletzt lässt sich darunter viertens auch die politische Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, bspw. in der Kommune oder in der fachpolitischen Selbstvertretung, als Politik fassen.

 Der Blick richtet sich dann auf relativ verfestigte gesellschaftliche Ordnungen und ihre Institutionalisierungen.
Beispiel [#Miniatur IV „Bolzplatz“](#), S. 111

Politiken: Zugleich setzt sich Politik nicht einfach durch, sondern wird über Verfahren, Programme, Förderstrukturen, Institutionalisierungen, aber auch über Professionsverständnisse sowie von Wissenschaft und Fachpraxis hervorgebracht. Sie muss ‚übersetzt‘, transformiert und relationiert werden – und damit ist sie zugleich auch immer konflikthaft und widersprüchlich. Das bedeutet auch, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht nur als sozialpädagogischer Ort, sondern als eine spezifische Form sozialer Organisation gefasst werden kann. Über sie organisieren sich institutionalisierte gesellschaftliche Verhältnisse als institutionalisierte Alltagspraktiken, die zwischen Heranwachsenden differenzieren. Diese politische Dimension institutionalisierter All-

tagspraktiken nennen wir Politiken. Damit soll die Vielfältigkeit von Politiken (Mehrzahl), die aktive Herstellung (Alltagspraktiken) sowie die unterschiedlichen Funktionen verschiedener Politiken (Stabilisierung) und ihre Verschränkungen (Gleichzeitigkeit) betont werden.

So begründen und legitimieren gesetzliche Vorgaben bspw. Altersdifferenzierungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie die Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen, aber auch konkrete Altersmarkierungen, wie bspw. Angebote ab 12 Jahren oder Geschlechterdifferenzierungen. Zugleich setzt sich eine solche Unterscheidungspraxis nicht einfach über Politik in die Praxis durch, sondern wird im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst hervorgebracht. Dies geschieht dadurch, dass sie die Form der „Vorhalteleistungen“¹¹⁰ anbietet, die wiederum Unterscheidungen erzeugt, indem sie unterscheidet – bspw. zwischen Kindern und Jugendlichen oder innerhalb der Gruppe der Jugendlichen (bspw. ‚Teens‘, Jugendliche, junge Erwachsene) oder zwischen Geschlechtszugehörigkeit (bspw. geschlechtsspezifische Angebote in Form von Mädchen- und Jungentagen, mit und ohne *). Im Modus dieser sozialen Unterscheidungen definiert die Offene Kinder- und Jugendarbeit Zuständigkeiten und Nicht-Zuständigkeiten, bspw. über die Ansprache von Adressat*innengruppen oder die Reglementierung von Zugängen, was sie mit eigenem Wissen begründet und plausibilisiert. Diese verschiedenen Aspekte können als Politiken der Kindheit und Jugend gefasst werden, da sie als Form eine tendenziell **ordnungsstabilisierende Funktion** haben.

 Der Blick auf Politiken ermöglicht es, institutionalisierte Alltagspraktiken in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf ihre spezifische Form hinsichtlich gesellschaftlicher Machtverhältnisse anzuschauen und (kritisch) zu befragen.
Beispiele [#Miniaturen I–III](#), S. 102–110

Das Politische: In den institutionalisierten Alltagspraktiken drücken sich gesellschaftliche Machtverhältnisse aus ([#Element I](#), S. 58). Die Art und Weise, wie sich der institutionalisierte Alltag gestaltet und den Beteiligten sinnhaft erscheint, sagt etwas darüber aus, wie das Soziale, und darin auch das Pädagogische, zu organisieren ist. Zugleich müssen die Bedeutung und die Sinnhaftigkeit immer wieder neu hergestellt werden. Diese Prozesse können als konflikthaft verstanden werden, weil aufgrund der gesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtverhältnisse der Alltag selbst durch Widersprüche und Ambivalenzen, also Uneindeutigkeiten, geprägt ist. Es geht also nicht um ein Verständnis von Konflikt als Streit, sondern um die inneren und äußeren Widersprüche, die gesellschaftliche Verhältnisse herstellen und mit sich bringen. Das Politische ist mit dem Modus des Konflikts verwoben. Die Aufgabe von Politik besteht nach der Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe darin, diesen grundsätzlichen Konflikt zu „zähmen“, da sie, wie bereits oben beschrieben, eine ordnungsstabilisierende Funktion haben.¹¹¹

Es geht in dieser dritten politischen Dimension also nicht um die ordnungsstabilisierende Form, sondern um *das Politische als Prozess der Stabilisierung sowie auch Destabilisierung* dieser Politiken: Als politisch werden die Momente fokussiert, die institutionalisierte Ordnungen – kurzzeitig oder mittelfristig – destabilisieren, also aus dem Gleichgewicht bringen. Das Politische zeichnet sich folglich durch **ordnungsdestabilisierende Praktiken** aus. Es sind

Vier strukturbildende Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit:

In Forschung konnten wir vier zentrale Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit herausarbeiten: Alter – Gender – Klasse – natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Diese Politiken erscheinen für das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit womöglich nicht überraschend. Dennoch konnten wir nicht nur ihre ordnungsstabilisierende, sondern auch ihre strukturbildende Funktion und Herstellung beobachten. Strukturbildend insofern, dass sie


1. praktisch werden und den institutionalisierten Alltag strukturieren,
2. sich materialisieren, also mit ihnen Ressourcen, Nutzungsmöglichkeiten und Teilhabefragen verbunden sind und
3. sich durch diese Politiken die Adressat*innenschaft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konkretisiert. In [#Miniatur I](#) werden diese Politiken an konkretem Material illustriert.

„Effekte von Politiken: Adressat*innen und Praktiken der (Re-)Adressierung und Subjektivierung“ Eine theoretische Vertiefung zu Adressat*innen und Adressierungen bieten Mona Wolf und Marc Schulz in ihrem Kurzbeitrag.

Link zum momente-Artikel



Momente der Un-Ordnung, der Nicht-Passung, der Infragestellung, des Konflikts, aber auch der Kreation – also alles, wo gewohnte Routinen, Praktiken und Denkgewohnheiten unterbrochen werden und in diesen Unterbrechungen etwas Neues entstehen kann. Diese Momente lassen sich deshalb als politisch verstehen, weil sie Politiken bearbeiten, infrage stellen, verändern oder irritieren. Diese dritte Dimension verlässt also den Blick auf Form (Politik und Politiken) und wendet sich stattdessen *den Prozessen der (De-)Stabilisierung von Politiken* in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu. Dieses Prozessuale lässt sich wissenschaftlich als *doing political* beschreiben, in welchem sowohl die Stabilisierung von Politiken als auch Prozesse Destabilisierung als Prozesse der Politisierung eingelassen sind.

 Der Blick richtet sich hier auf die Alltagspraktiken in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die als politisch verstanden werden können, weil sie die bestehenden Politiken anfragen, herausfordern, irritieren, verändern oder neu gestalten.

Hier verschiebt sich die Frage nach ‚dem Politischen‘ hin zur Frage, welche Bereiche des Alltags politisiert und welche entpolitisiert werden und auf welche Weise sie stabilisiert oder destabilisiert werden.

Die analytische Unterscheidung zwischen diesen drei politischen Dimensionen – Politik, Politiken und das Politische – ermöglicht nun, die Vielschichtigkeit des Politischen im institutionalisierten Alltag wahrzunehmen und beschreibbar zu machen. Sie alle teilen die Bedeutung des Politischen im Alltag als Ausdruck konkreter Macht- und Herrschaftsverhältnisse.¹¹² Im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind diese analytischen Unterscheidungen jedoch praktisch häufig eng miteinander verwoben. Daher wird neben dieser theoretischen Sensibilisierung vorgeschlagen, das Moment des Politischen in den Mittelpunkt zu rücken. **Das politische Moment** ist gebunden an das, was wir Politiken nennen. Aber auch diese setzen sich nicht einfach im Alltag durch, sondern werden als Prozesse des Politischen (Politisierung | Entpolitisierung; Stabilisierung | Destabilisierung) wahrnehmbar. Das politische Moment entsteht in den Be- und Verarbeitungsweisen von Politiken im institutionalisierten Alltag, bspw. dort, wo alltägliche Praxis in ihrer Ordnungslogik in Frage gestellt wird oder Selbstverständlichkeiten brüchig werden. Konkret sind dies bspw. Situationen der Irritation, des Anfragens, des Konflikts oder der Infragestellung. Diese ‚Bearbeitung‘ findet sowohl durch Fachkräfte als auch durch die jungen Menschen statt und sogar durch die Dinge, die sie umgeben (*#Miniaturen*, S. 95).

FAZIT – ELEMENT II

Konkret kann bzw. können über diese ersten zwei theoretisch-konzeptionellen Elemente einer alltagsorientierten politischen Bildung

1. ein Verständnis vom Politischen im Alltag für die Offene Kinder- und Jugendarbeit profiliert werden,
2. die verschiedenen politischen Dimensionen im Kontext institutionalisierter Alltagspraktiken wahrnehmbar gemacht werden und schließlich
3. Prozesse der Öffnung und Schließung politischer Momente (*doing political*) herausgearbeitet werden.

Das Potenzial politischer Momente als Ausgangspunkt einer politischen Bildung liegt dann darin, die Prozesse des *doing political* stärker in den Blick zu rücken und dabei gleichzeitig die Verbindungen und Bezüge zu den relativ stabilen Formen (Politik und Politiken) zu sehen und zu reflektieren.

Das Politische in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ein Theoretisierungsvorschlag.

Wie sich das Politische in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit theoretisch fassen lässt, wird in dem Kurzbeitrag von Luisa Klöckner weiter vertieft. Hier argumentiert sie, dass eine Festschreibung des Politischen auf bestimmte Orte oder Sphären zu hinterfragen ist, denn es lässt sich auch losgelöst von solchen Kategorien identifizieren. Hierüber zeigt sie, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit immer auf Momente von Politik angewiesen und von Machtasymmetrien zwischen jungen Menschen und Fachkräften geprägt ist, um überhaupt bestehen zu können. Politik ist somit für das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konstitutiv.

Link zum momente-
Theoretisierungsvorschlag



ELEMENT III einer alltagsorientierten politischen Bildung:

MOMENTE DES POLITISCHEN ALS GELEGENHEITEN WAHRNEHMEN

Folgt man den ersten beiden theoretisch-konzeptionellen Elementen einer alltagsorientierten politischen Bildung (Das Politische vom Alltag aus denken Dimensionen des Politischen), so ist für eine politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von den konkreten Momenten des Politischen auszugehen, die im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstehen. Das Moment des Politischen bildet also wie erwähnt den Ausgangs- und Ankerpunkt für eine alltagsorientierte politische Bildung.

Momente wahrnehmen

Zwar ist sozialpädagogisch betrachtet ein Moment im Sinne von „bildungsförderlichen Interventionen“¹¹³ mithilfe gezielter Didaktiken oder Methoden herstellbar, diese sind jedoch kaum in der Feldpraxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verankert. Deren Besonderheit liegt eher in den spontanen, fluiden und von Zufällen geprägten Situationen, die es ermöglichen, verschiedenste Inhalte auf beiläufige Weise entstehen zu lassen, anstatt diese gezielt zu planen. Diese wiederum müssen jedoch auch von den Beteiligten als solche wahrgenommen und anerkannt werden.

Damit knüpfen wir an Überlegungen von Burkhard Müller, Susanne Schmidt und Marc Schulz aus „Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung“¹¹⁴ an: Die Autor*innen heben hervor, wie wichtig das differenzierte Beobachten dessen ist, was Heranwachsen-

de in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tun – gerade dann, wenn scheinbar ‚nichts Besonderes‘ los ist. Damit wird auf eine Problemstellung aufmerksam gemacht: Es lassen sich viele – fachlich auch durchaus gut begründete – Angebote seitens der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beobachten, die unterschiedlich gut von Adressat*innen angenommen werden, während Aktivitäten der Adressat*innen immer wieder nicht als Thematisierungen wahrgenommen und pädagogisch aufgegriffen werden.

Mit diesen Hinweisen verbindet sich die sozialkonstruktivistisch inspirierte Einsicht, dass im praktischen Geschehen vor Ort die Bedingungen einer Offenen Kinder- und Jugendarbeit als gemeinsam hergestellte Situationen kaum wahrgenommen werden, sie geschehen quasi selbstverständlich, hinter dem Rücken der Beteiligten. Diese Perspektive wird auch durch die dominante Vorstellung begünstigt, dass Professionelle maßgeblich die Themen und Inhalte sowie Dynamiken und Prozesse des Alltags in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit steuern würden. Mit Blick auf die Wahrnehmung politischer Momente entsteht damit zum einen das Problem, dass es eine inhaltliche Fokussierung auf das gibt, was von den Fachkräften als politisch gelesen und anerkannt wird. Zum anderen wird verkannt, dass erst die gemeinsame Herstellung dieser Momente die Bedingung für die Möglichkeit einer inhaltlichen Ausgestaltung ist.

Eine zentrale Professionsanforderung ist daher, ein praktisches Verständnis dafür zu entwickeln, welche Beteiligten in welchen Situationen etwas einbringen und insbesondere zu registrieren, wie Kinder- und Jugendarbeiter*innen auf das, was Heranwachsende tun, reagieren und welche Dynamiken und Thematisierungen dadurch entstehen. Kinder- und Jugendarbeiter*innen sollten genauer beobachten, was Heranwachsende in ihren Einrichtungen tun, zugleich aber auch ihre eigene Praxis im Umgang damit beobachten können – und das unter der Frage, wie alle gemeinsam diese Bedingungen von Offener Kinder- und Jugendarbeit fortwährend herstellen und damit auch Politiken (re)produzieren oder (allmählich) verändern. ‚Momente wahrnehmen‘ steht für einen systematischen Blick auf die Mikroebene der Alltagskultur.

Diese Anregung aus „Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung“ als Einstiegspunkt pädagogischen Handelns zu verstehen und von den im Feld beobachtbaren Themen der Heranwachsenden auszugehen und diese aufzugreifen, darf nach wie vor als zentraler Impuls für die jugendarbeiterische Fachdebatte gelten. Dieser Hinweis ist auch im Sinn einer Methode weiterentwickelt worden, also konkret anhand der Frage, welche Eigenaktivitäten Heranwachsender sich von den Fachkräften identifizieren lassen und in Pädagogik übersetzt werden können. Dies ist inspiriert von der Idee, die als offen und unerwartet wahrgenommenen Situationen in pädagogisch strukturierte Gelegenheiten zu überführen – zuletzt breit in der GeBe-Methode¹¹⁵ konzeptualisiert.

‚Wahrnehmen können‘ als konzeptioneller Sockel

‚Wahrnehmen können‘ von Aktivitäten ist nach unserem Dafürhalten keine spezielle Methode oder Konzeption, sondern eine professionelle Grundhaltung. Burkhard Müller und Marc Schulz sprechen von einem „konzeptionellen Sockel“¹¹⁶, da ‚Wahrnehmen können‘ – konzeptionell formuliert –, angeeignet und praktiziert werden muss. Gleichzeitig muss kritisch angemerkt werden, dass dieser Fokus auf die Erzeugung (sozial)pädagogischer Wahrnehmung(sfähigkeit) auch als Teil eines Diskurses der Pädagogik zur Steigerung von Wahrnehmung(sfähigkeit) aufgefasst werden kann. Bei diesem Diskurs geht es dann um die Justierung der Passgenauigkeit von Adressat*innen und der für sie konzipierten pädagogischen Angebote. In diesen methodischen Versuchen einer zweckhaften Steigerung der pädagogischen Wahrnehmung(sfähigkeit) kommt ein Verständnis zum Tragen, dass sich erst mittels einer ‚Individualisierung‘ und ‚Optimierung‘ des Blicks und der Erblickten ‚passgenaue‘, adäquate pädagogische Angebote für die Adressat*innen entwickeln ließen.

‚Wahrnehmen können‘ lässt sich zwar durchaus als ein Teil der Professionsentwicklung verstehen, der in der Steigerung von Wahrnehmung(sfähigkeit) die zentrale Formel für eine ‚Verbesserung‘ pädagogischer Praxis verortet. Zugleich geht es uns aber nicht um Steigerung im Sinne von Optimierung der Passgenauigkeit. Die konzeptionelle Ausgangsfrage von ‚Wahrnehmen können‘ ist nicht: „Was können wir als Pädagog*innen besser tun?“, sondern die grundständige, ethnografisch inspirierte Frage: „What the hell is going on here?“¹¹⁷ an das Geschehen zu stellen. Der Blick richtet sich dann auf Situationen, denen Personen lediglich

„anhängen“. Diese Idee ist Erving Goffman¹¹⁸ entliehen, dem es in seiner Forschung „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“¹¹⁹ ging.

Weshalb diese analytische Vernachlässigung des Menschen, der programmatisch im Zentrum jeglicher Pädagogik steht? Die gemeinsame Herstellung von Situationen als Ausgangspunkt zu nehmen, bedeutet zunächst einmal nichts anderes, als festzustellen, dass alle Beteiligten sich etwas erhandeln, was situativ, unerwartet und dynamisch sein könnte und daran eben nicht nur Menschen beteiligt sind, sondern auch Dinge und Strukturen.

Momente des Politischen, wie die Destabilisierung und Infragestellung sozialer Ordnungen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, lassen sich durchaus beobachten. Gleichzeitig bedarf es aber keiner methodisierten Anleitung oder Checkliste für den weiteren Umgang. Anders gesagt: ‚Wahrnehmen können‘ stellt für uns zunächst eine Anregung zum Perspektivwechsel dar, den Blick erst einmal grundsätzlich auf diese Momente zu richten und sich der Eingebundenheit von Dingen, Institutionen und Menschen im gemeinsam hergestellten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bewusst zu werden und zu fragen, wie man den institutionalisierten Alltag stärker nach diesen Momenten ausrichten kann. Die Arbeit mit den *#Miniaturen* (S. 95) bietet hierfür eine Einstiegsmöglichkeit.

Gelegenheiten politischer Bildung

Das Potenzial, Momente des Politischen als Ausgangspunkt einer politischen Bildung (wahr) zu nehmen, liegt also darin, dass hierüber sowohl die Prozesse des Politischen (doing political), als auch ihre Verbindungen zu den Formen des Politischen (Politik und Politiken), die im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst aufscheinen, in den Blick geraten.

Kurzum: Es geht um das Wahrnehmen von Momenten des Politischen als Gelegenheiten für politische Bildung.

Ob und inwiefern diese Gelegenheiten zu Prozessen politischer Bildung werden oder nicht, das ist dann eine fachlich begründete Entscheidung, die das Feld und die Praxis selbst treffen müssen. Zugleich kann man – handlungstheoretisch argumentiert – politische Momente durchaus auch als verpasste Gelegenheiten einer alltagsorientierten politischen Bildung verstehen. Angelehnt an Müller, Schmidt und Schulz¹²⁰ sowie der eigenen empirischen Arbeit im Projekt können wir vier Formen verpasster Gelegenheiten benennen:

1. Verpasste Gelegenheit durch Nicht-Wahrnehmung,
2. verpasste Gelegenheiten durch einseitige Wahrnehmung der pädagogischen Aufgabe,
3. verpasste Gelegenheiten durch Über-Pädagogisierung und
4. verpasste Gelegenheiten durch ein enges Verständnis des Politischen.

Die *#Miniaturen* in dieser Handreichung bieten u. a. eine Möglichkeit zur Reflexion dieser Formen verpasster Gelegenheiten.

In der Entwicklung einer (einrichtungsbezogenen) Konzeption für eine alltagsorientierte politische Bildung im Sinne eines ‚Wahrnehmen Könnens‘ geht es dann darum

- verpasste Gelegenheiten in ihren verschiedenen Formen zu erkennen, zu reflektieren und Alternativen zu erproben;
- begründete Entscheidungen für die Frage der Politisierung oder Entpolitisierung in der konkreten Praxis herauszuarbeiten, sowie
- konkrete Ziel- und Handlungsorientierungen für einen Umgang mit Momenten des Politischen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln.

FAZIT – ELEMENT III

‚Wahrnehmen können‘ steht für das professionelle Beobachten, Identifizieren und kritische Hinterfragen von verfestigten und institutionalisierten Ordnungen (Politiken) sowie für das Erkennen und Reflektieren der damit einhergehenden Prozesse des Politischen. Kurzum: Die Wahrnehmung von Momenten des Politischen, die zu Gelegenheiten politischer Bildung werden können.

Insbesondere am letzten Punkt setzt nun das vierte Element einer alltagsorientierten politischen Bildung an und formuliert den möglichen Gegenstand sowie Ziele einer alltagsorientierten politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Das politische Moment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit visualisiert.

Link zur momente-Grafik



ELEMENT IV einer alltagsorientierten politischen Bildung:

POLITISCHE BILDUNG ALS POLITISCHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT DENKEN

Das Politische findet dort seinen Ausgangspunkt, wo Menschen trotz ihrer Verschiedenheit zusammen handeln, um ihre Welt zu gestalten. Hiermit einher geht die grundlegende Überzeugung, dass politisches, kollektives Handeln in der Lage ist, Neues und Unerwartetes in die Welt zu bringen, was unter Umständen auch zu (radikalen) Veränderungen führen kann. Derart verstandene politische Tätigkeiten unterbrechen gegebene Ordnungen, indem sich Menschen von den ihnen zugewiesenen, gesellschaftlichen Positionen entfernen. Diese Bewegung führt dazu, dass Ungesehenes sichtbar wird, dass Unsagbares gehört und als Rede- und Teilhabeanspruch wahrnehmbar wird.¹²¹

Politische Bildung als politisches Handeln

Abseits von politischer Bildung als Wissensvermittlung oder Einübung demokratischer Verfahrensweisen, meint politisches Handeln eine bestimmte Praxis: Etwas, das Menschen gemeinsam tun, um die Welt, die sie umgibt, nach ihren Vorstellungen umzugestalten, sich anzueignen, Einfluss auf die gegenwärtige Lebenssituation zu gewinnen oder – wenn dies nicht gelingt – Kritik zu äußern, widerständig zu sein oder „Nicht-Mit[zu]machen“¹²². Alltags-theoretisch formuliert, verweist politisches Handeln auf die Konflikthaftigkeit des Alltäglichen: Das Politische erscheint dann als Irritation oder als Momente des Dissenses innerhalb der vertrauten Ordnungen und Routinen – eine Unterbrechung der Alltäglichkeit. Mit Blick auf den konkreten Alltag bedeutet das, dass

überall dort ein Ausgangspunkt von gemeinsamem politischem Handeln zu finden ist, wo reale Grenzziehungen mit Differenzenerfahrungen, Erfahrungen von sozialem Ausschluss, von alltäglichem Rassismus und Antisemitismus einhergehen oder wo sich Auswirkungen von Politik(en) zeigen, die Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten beschränken oder festlegen, wer man zu sein hat, um anerkannt zu werden.

Wenn also politische Bildung als politisches Handeln die Auseinandersetzungen bezüglich der Gestaltungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Verhältnisse meint, die sich im Alltag konkretisieren, dann ist politische Handlungsfähigkeit die Kraft, welche die Bearbeitung der Grenzziehungen, die junge Menschen systematisch von Teilhabe und Berechtigung ausschließen, ermöglichen kann. So schreibt Alexander Wahnig, dass ein zentrales Problem der politischen Bildung sei, dass sie „die politische Partizipation als reales politisches Handeln in ihren Mittelpunkt stellen möchte“, sie dabei aber auf „die ungleiche Verteilung von Ressourcen, Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf politische Partizipation bei Kindern und Jugendlichen“¹²³ stößt. Daher wird vorgeschlagen, stärker eine politische Handlungsfähigkeit anzuvisieren, die nicht die individuellen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen anfragt, sondern die Bedingungen der Möglichkeiten für politische Handlungsfähigkeit.

Politische Handlungsfähigkeit als Zielorientierung einer alltagsorientierten politischen Bildung

Die politische Theorie konzipiert politisches Handeln so, „dass sich die Handelnden in einer spezifisch kollektiven Weise zusammenschließen und so ein gemeinschaftliches Miteinanderhandeln erfahren“¹²⁴. Wenn Menschen im politischen Handeln die Erfahrung machen, dass sie ihren geteilten Lebensraum gestalten können, wird das als kollektive Selbstermächtigung gedeutet. Politische Handlungsfähigkeit ist im Anschluss an die agency-Debatte (*#agency*, S. 80) etwas, das in sozialen Verhältnissen hervorgebracht wird.¹²⁵ Handlungsfähigkeit ist dann weder eine menschliche Eigenschaft oder ein Wesensmerkmal, welches Menschen besitzen können, noch eine Kompetenz, die erlernt oder beigebracht werden kann. Politische Handlungsfähigkeit beschreibt eine Position und entsteht im Zusammenspiel ganz unterschiedlicher Faktoren: Entscheidend dabei ist, dass sie in der Gesamtbevölkerung, und damit auch unter Kindern und Jugendlichen, ungleich verteilt ist. Sie ist abhängig von sozialen, materiellen und symbolischen Ressourcen, die sich mobilisieren lassen – oder eben gar nicht erst zur Verfügung stehen. So verstanden, wird politische Handlungsfähigkeit auch in sozialen Bezügen hergestellt und verteilt. Ihre Kraft liegt in den Möglichkeiten der Mobilisierung der in den sozialen Bezügen auffindbaren Ressourcen und damit auch der Ressourcen im institutionalisierten Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die politisches Handeln ermöglicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Ausmaß und Verfügbarkeit politischer Handlungsfähigkeit nicht nur ungleich verteilt sind, sondern in pädagogischen Settings oder durch pädagogische Fachkräfte eben auch mithergestellt oder begrenzt werden. Das heißt, sie

limitieren die Möglichkeiten für die Thematisierung und Bearbeitung des Politischen, aber sie können auch deren Hervorbringung ermöglichen (*#gutes Netz für politische Handlungsfähigkeit*, S. 80).

Die Unterstützung politischer Handlungsfähigkeit berührt im Sinne einer alltagsorientierten politischen Bildung die Frage, was die Offene Kinder- und Jugendarbeit tun kann, um Dissens, Streit, Konflikt, gemeinsames Handeln, Umgestaltung der Welt, Aneignung, Einfluss auf die gegenwärtige Lebenssituation und kritisches Urteilsvermögen, Widerständigkeit, Mitmachen, aber eben auch ‚Nicht-Mitmachen‘ zu ermöglichen.

Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit

Politische Handlungsfähigkeit als konzeptionelle Zielorientierung einer alltagsorientierten politischen Bildung umfasst für die Offene Kinder- und Jugendarbeit konkret, an der Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit beteiligt zu sein.

Die Herstellung, Ermöglichung und Verteilung von politischer Handlungsfähigkeit meint bspw. die alltäglichen Grenzziehungen, die junge Menschen erfahren, sprech- und sagbar zu machen und zu bearbeiten. Das schließt auch Grenzziehungen mit ein, an deren Herstellung die Offene Kinder- und Jugendarbeit selbst beteiligt ist.

Partizipation kann hierbei ein wichtiges Gestaltungsprinzip, also Mittel zur Herstellung politischer Handlungsfähigkeit, sein, verfolgt aber selbst kein eigenes Ziel. Partizipation ist Selbstzweck, sofern sie sich nicht an ein Wirkungsziel bindet. Partizipationsprojekte zur Verteilung

politischer Handlungsfähigkeit einzusetzen, bedeutet dann die Schaffung und Erweiterung neuer Berechtigungsräume, welche Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen stärken sowie die Teilhabe an den politischen Ressourcen oder auch an den Ressourcen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst und deren inhaltlicher Ausgestaltung erhöhen. Partizipation stellt dann ein Handlungsziel dar, wenn es nicht nur um einen „Ort des Probehandelns“¹²⁶ geht, sondern die Kinder und Jugendlichen als Bürger*innen eines demokratischen Gemeinwesens „sich in eigener Person und im eigenen Interesse in den für sie relevanten Belangen“¹²⁷ vertreten.

Bei der Herstellung, Ermöglichung und Verteilung von politischer Handlungsfähigkeit kann es dann bspw. um die solidarische Begleitung von Kindern und Jugendlichen gehen, Möglichkeiten zu finden und zu nutzen, um sich Räume, kulturelle Praktiken, Kategorien, Wissen oder Handlungsbedingungen anzueignen. Aneignung in diesem Sinne meint dann, auf der Grundlage ihrer eigenen lebens- und alltagsweltlichen Erfahrungen und ihres Eigensinns als Individuen oder als Kollektiv Veränderung zu leiten.¹²⁸ Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die die Herstellung politischer Handlungsfähigkeit zum Ziel hat, kann dann Ressourcen, Informationen, Räume und kollektive Zusammenhänge bereitstellen oder organisieren, welche solcherlei Aneignungsprozesse und damit politisches Handeln ermöglichen. Es geht dann bspw. um Bildungsräume als „Orte des Probehandelns [...] in denen junge Menschen sich ausprobieren, politische Aktionen vorbereiten und durchführen können.“¹²⁹

HERSTELLEN meint, die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für politische Handlungsfähigkeit zu schaffen. In den Einrichtungen, im Team und in den Strukturen von Angeboten oder Tagesroutinen und sich dabei als soziale Kapazität im Zugang zu Ressourcen zu begreifen, die politischem Handeln zugrunde liegen.

ERMÖGLICHEN meint, dass der Gebrauch der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, also des ‚Hergestellten‘, dann auch tatsächlich verwirklicht werden kann. Dies geschieht zum einen durch die Berechtigung, also die Erlaubnis, sich diese Ressourcen und Strukturen anzueignen, und zum anderen durch die Möglichkeit der Befähigung, sich diese anzueignen.

VERTEILEN meint die Umverteilung der Möglichkeiten der Nutzung. Da Nutzung, Verwirklichung oder Gebrauch von Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten ungleich verteilt ist, geht es darum, die Ermöglichung im Hinblick auf die Positionierungen der jungen Menschen in und außerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu reflektieren, und Prozesse der Ausschließung und Verregelung zu kompensieren. Verteilung von politischer Handlungsfähigkeit bedeutet dann auch, dass die Möglichkeiten, Dinge in und außerhalb der Einrichtung zu verändern, neu verteilt werden.

All dies ist sowohl in den jeweiligen Sozialräumen der Kinder und Jugendlichen möglich (*#aufsuchende politische Bildung*, S. 85) als auch in der Einrichtung selbst. Während es außerhalb der Einrichtung eher um die lebensweltlichen und sozialräumlichen Aneignungs- und Veränderungsmöglichkeiten geht, geht es innerhalb der Einrichtungen zusätzlich um die institutionalisierten Alltagspraktiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst, die als Politiken sowohl Teilhabe und Ausschluss regulieren als auch Nutzungsweisen ermöglichen und begrenzen (*#Element II*, S. 61).

Eine alltagorientierte politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nimmt sich also die Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit zum Ziel, was im Rahmen der einrichtungsbezogenen Konzeptionsentwicklung weiter zu konkretisieren ist (*#Arbeitshilfe Konzeptionsentwicklung*, S. 75). Die Herausforderung dieser Zielformulierung besteht dann darin, politisches Handeln so zu organisieren, dass sich Zielerreichung und die Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit gegenseitig ergänzen und nicht wechselseitig im Wege stehen. Zugleich ist politische Handlungsfähigkeit als Zielorientierung einer alltagsorientierten politischen Bildung, wie es hier dargelegt wurde, anschlussfähig an Grundprinzipien und bereits praktisch gewordene theoretisch-konzeptionelle Ansätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

FAZIT

Die Konzeptionierung einer alltagsorientierten politischen Bildung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit basiert auf der kritisch-politischen Theorie von Alltag, in welcher Alltag grundsätzlich als politisch verstanden wird.¹³⁰ Er ist ambivalent, widersprüchlich und gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse werden im Konkreten sichtbar und von den Menschen in ihrer Lebenswelt bearbeitet (*#Element I*, S. 58). Den Alltag als politisch zu verstehen, ermöglicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, ihn zum Ausgangs- sowie Fluchtpunkt einer Veränderung und Kritik von gesellschaftlichen Verhältnissen zu machen. Als gesellschaftliche Institution ist sie dabei selbst Teil dieser Verhältnisse. Um eine alltagsorientierte politische Bildung zu realisieren, ist es wichtig, die verschiedenen Dimensionen des Politischen in den eigenen institutionalisierten Alltagspraktiken wahrzunehmen und beschreiben zu können (*#Element II*, S. 61).

Eine hier ansetzende politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit steht vor der Aufgabe, die alltäglichen, zum Teil eben auch widersprüchlichen Erfahrungen und Praxen von Kindern und Jugendlichen als politisierte und politisierende, mitunter auch skandalisierende Momente wahrzunehmen. Dies ermöglicht, politische Bildung auch abseits formalisierter Politik oder konsensualer Partizipations- und Demokratiebildungsprojekte zu sehen und zu konzipieren. Ausgehend von dem handlungsorientierten Einsatzpunkt des ‚Wahrnehmen Könnens‘ von Momenten des Politischen als Gelegenheiten für eine alltagsorientierte politische Bildung (*#Element III*, S. 66), sind auch die Ziele einer solchen politischen Bildung zu konkretisieren: Entgegen einer Vorstellung, dass junge Menschen etwa politisiert werden sollten oder zunächst über Politik aufgeklärt werden müssten, hat die Offene Kinder- und Jugendarbeit die strukturellen und konzeptionellen Voraussetzungen, junge Menschen bereits als aktive Akteur*innen zu begreifen (*#agency*, S. 80). Hierzu ist es naheliegend, politisches Handeln als eine Form kollektiven Handelns zu verstehen, welches sich von der Ausübung von Politik unterscheidet. Hannah Arendt betont das Miteinander-Handeln im politischen Handeln als wichtigstes Element des ‚In der Welt-Seins‘.¹³¹ Eine Vorstellung, die sich im Rahmen einer zielorientierten Konzeption politischer Bildung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit aufnehmen lässt (*#Element IV*, S. 70).

ARBEITSHILFE FÜR EINE EINRICHTUNGSBEZOGENEN KONZEPTIONSENTWICKLUNG

Welche Ziele lassen sich auf dieser theoretisch-konzeptionellen Grundlage einer alltagsorientierten politischen Bildung für Einrichtungen formulieren und wie sind sie zu verstehen?

Hier findet sich eine Arbeitshilfe zur Weiterarbeit an einer einrichtungsbezogenen Konzeptionierung alltagsorientierter politischer Bildung.

Sie bietet (1.) ein Verständnis von Wirkung und damit verbundenen Zielen in der Sozialen Arbeit an und soll (2.) beispielhaft eine schrittweise Ausarbeitung einer einrichtungsspezifischen Handlungskonzeption zur politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufzeigen. Als Orientierung und Hilfsmittel soll sie Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dabei unterstützen, Ziele auszuhandeln und festzuhalten, für die Praxis zu konkretisieren und Handlungsschritte zu formulieren.

Die Arbeitshilfe konkretisiert das Wirkungsziels „Herstellen, Ermöglichen und Verteilen politischer Handlungsfähigkeit“ wie es in *#Element IV* (S. 70) einer alltagsorientierten politischen Bildung aufgerufen ist.

Eine Konzeptentwicklung ist prozessorientiert und geht sowohl von einem fachtheoretisch begründeten Wirkungsziel als auch von der gegenwärtigen Alltagspraxis aus, reflektiert und entwirft Handlungsschritte und versucht diese in Hinblick auf fachlich formulierte Handlungsziele zu überprüfen, zuzuordnen und somit zu profilieren.

Arbeitshilfe
Konzeptionsentwicklung

Link zur momente-Arbeitshilfe



Wirkungsziel: Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit

Unsere Einrichtung ist ein sozialpädagogischer Raum, in dem wir die politische Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in und außerhalb unserer Einrichtung herstellen, ermöglichen und verteilen wollen, indem wir...

- eine kollektive Wahrnehmung der politischen Momente des Alltags entwickeln und
- Ansätze einer alltagsorientierten politischen Bildung praktizieren wollen.

Auf dieser Grundlage entwickeln wir unsere Einrichtung zu einem Raum, der sich als politisch-pädagogischer Raum versteht und politisches Handeln ermöglicht. Die Bedingungen sollen so gestaltet werden (herstellen und verteilen), dass politische Themen des Alltags durch Andere, durch die Einrichtung und ihre Mitarbeiter*innen sowie durch die Adressat*innen thematisiert und praktiziert werden können (ermöglichen), sodass die Adressat*innen (und Mitarbeiter*innen) sich als politisch handlungsfähig erleben.

⁹⁹ Kosik 1976, S. 8, zitiert nach Dörr, Margret/ Füssenhäuser, Cornelia (2015): Einleitung. In: Dörr, Margret/Füssenhäuser, Cornelia/ Schulze, Heidrun (Hrsg.): Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit, Vol 20. Wiesbaden: Springer VS, S. 10. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03835-9_1

¹⁰⁰ Kosik 1976, S. 8, zitiert nach Dörr/Füssenhäuser 2015, ebd.

¹⁰¹ Bargetz, Brigitte (2016): Ambivalenzen des Alltags. Bielefeld: transcript, S. 215.

¹⁰² Zeiher, Helga (2005): Neue Zeiten – neue Kindheiten? In: Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft. Arbeitszeit – Familienzeit – Lebenszeit, S. 74–91.

¹⁰³ Ott, Marion (2021): Immanente gesellschaftliche Verhältnisse. Kinderschutz und Entwicklungsförderung in institutionalisierten Alltagspraktiken. In: Widersprüche. Westfälisches Dampfboot, 42(162), S. 72.

¹⁰⁴ Schmidt, Friederike/Schulz, Marc (2024): Ermöglichkeiten von Jugend und Pädagogik in und durch jugendpädagogische Institutionen. Potentiale erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung. In: Bock, Karin/Franzheld, Tobias/ Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Pfaff, Nicolle/ Schierbaum, Anja/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–96.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Bargetz, Brigitte (2021): Das Politische alltagstheoretisch denken. In: Widersprüche. Westfälisches Dampfboot, 42(162), S. 32. Frei verfügbar unter: [Link](#)

¹⁰⁷ Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin: Suhrkamp.

¹⁰⁸ Foucault, Michel (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Berlin: Suhrkamp, S. 568.

¹⁰⁹ Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (2012): Einleitung. Das Politische denken. In: Dies. (Hrsg.): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript, S. 12.

¹¹⁰ Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/ Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

¹¹¹ Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 29 f.

¹¹² Siehe u.a. Bargetz 2021, a. a. O.

¹¹³ Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. erweiterte Auflage. Freiburg i. B.: Lambertus, S. 51.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Sturzenhecker, Benedikt (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.

¹¹⁶ Müller, Burkhard/Schulz, Marc (2007): Von der Beobachtung zur Handlung – und umgekehrt: „Wahrnehmen können“ als konzeptioneller Sockel im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 96–110.

¹¹⁷ Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹¹⁸ Goffman, Erwing (1971/1986): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Interaktionsrituale. Über das Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–9.

¹¹⁹ Ebd., S. 9.

¹²⁰ Müller/Schmidt/Schulz 2008, a. a. O.

¹²¹ Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹²² Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. (Hrsg.): Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 3. Frei verfügbar unter: [Link](#)

¹²³ Wohnig, Alexander (2021): Digitales politisches Handeln von Kindern und Jugendlichen in Projekten der politischen Bildung. In: Möller, Lara/ Lange, Dirk (Hrsg.): Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Citizenship. Studien zur Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–173. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31916-8_1

¹²⁴ Möller, Kolja/Schink, Philipp (2023): Politisches Handeln. Zum Verhältnis von Zielorientierung und Collective Agency. Politische Vierteljahresschrift 64(2), S. 247–268. <https://doi.org/10.1007/s11615-022-00440-4>

¹²⁵ Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/ Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. London und New York: Routledge. Sowie: Homfeldt, Hans Günter/Schröer, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen u.a.: Budrich.

¹²⁶ Schröder, Achim (2014): Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Politischen Jugendbildung. deutsche jugend 6, S. 253–260, zit. n. Wohnig 2021, a. a. O., S. 155.

¹²⁷ Wohnig 2021, a. a. O., S. 157.

¹²⁸ Raithelhuber, Eberhard (2018): Agency. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 531–544.

¹²⁹ Wohnig 2021, a. a. O., S. 155.

¹³⁰ Bargetz 2016, a. a. O., S.33.

V. FACHTHEORETISCHE REFLEXIONEN VON UND AUS DER PRAXIS

Konzeptionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie als fachliches Fundament professioneller Arbeit Begründungen, fachliche Handlungsorientierung und theoretisches Erklärungswissen formulieren. Zugleich bleiben sie hinsichtlich der Frage offen, was die darin enthaltenen Überlegungen für bestimmte Ansätze, Projekte, vorhandene oder neue Angebote sowie Einrichtungskonzeptionen bedeuten. Nachfolgend reflektieren Kolleg*innen, wie sie politische Bildung im Alltag fachlich begründen.

Link zur Hörversion



WORUM GEHT ES?

In diesem Teil geht es um Wissen und Erfahrungen aus der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und politischen Bildungsarbeit. Die Beiträge knüpfen auf unterschiedliche Weise an die theoretisch-konzeptionellen Elemente einer alltagsorientierten politischen Bildung an, nutzen sie für eine Reflexion vorhandener Angebote oder auch zu ihrer Profilierung als Gelegenheiten politischer Bildung. Sie bieten Konkretisierungen, Vertiefungen aber auch spannende Erweiterungen der Konzeption einer alltagsorientierten politischen Bildung.

INHALT UND GEBRAUCH:

Kapitel 1 „Ein gutes Netz für die politische Handlungsfähigkeit junger Menschen“ bearbeitet die Frage, wie die Ermöglichung, Herstellung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit (*#Element IV*, S. 66) als Ziel politischer Bildung im Kontext von Peer-Education gedacht und ausgestaltet werden kann. Younes Alla führt dies am Beispiel des Projektes „peers²peers | politics²power“ aus und erweitert die Konzeption einer *#alltagsorientierten politischen Bildung* (S. 70) um ein Konzept von agency. Zum Schluss gibt er Hinweise auf die Frage der Limitierungen von und durch die (erwachsenen) Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Kapitel 2 thematisiert Momente des Politischen in der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit. Christian Tollning und Yasmine Chehata sehen gerade in den ungerichteten und bedingungslosen Formen aufsuchender Arbeit die Möglichkeiten, Momente des Politischen wahrzunehmen und als Gelegenheiten (*#Element III*, S.66) aufsuchender politischer Bildung zu profilieren. Zum Schluss formulieren sie vier Grundprinzipien aufsuchender politischer Bildung im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Frage der politischen Dimensionen in der Arbeit mit Graffiti-Sprüher*innen am Beispiel des Langzeitprojektes „Mittwochsmaler*innen“. Julian Mundt und Isabel Frisch arbeiten das politische Moment des öffentlichen Raums und Graffiti als politische Artikulation heraus. Hierfür erweitern sie die Konzeption einer alltagsorientierten politischen Bildung, indem sie die jugendkulturelle Praxis des Graffiti-Sprühens mit Habermas¹³² als kommunikative Rationalität bestimmen, die dann als Gegenposition zum hegemonialen Verständnis der Nutzung des öffentlichen Raums zu verstehen ist. Zum Schluss teilen sie ihre fachtheoretischen Reflexionen zur Frage der (verpassten) Gelegenheiten (*#Element III*, S. 66) politischer Bildung in der Graffiti-Arbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Dieser Teil V schließt mit einem Interview mit Andreas Thimmel zur Frage der politischen Informiertheit von Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

ANLIEGEN:

Dieser Teil bietet insgesamt einen Einblick in fachtheoretische Reflexionen in und aus der Praxis und dient als Anregung dazu, die theoretisch-konzeptionelle Grundlage einer alltagsorientierten politischen Bildung für die eigene Praxis fachlich nutzbar zu machen und weiterzuführen.

1. EIN GUTES NETZ FÜR DIE POLITISCHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT JUNGER MENSCHEN:

Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herstellung, Ermöglichung und Verteilung von politischer Handlungsfähigkeit

Younes Alla

WAS IST HANDLUNGSFÄHIGKEIT?

Die Frage nach agency, hier ins Deutsche übertragen als „Handlungsfähigkeit“, stellen sich u. a. auch Emirbayer und Goodwin und kommen zu der Antwort, dass es „die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteure [ist], sich kulturelle Kategorien sowie Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher und kollektiver Ideale, Interessen und Überzeugungen anzueignen, sie zu reproduzieren sowie potenziell zu verändern“¹³³.

Eine Grundannahme dieses agency-Verständnisses ist, dass Akteur*innen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse handeln – und damit das Verhältnis von agency und structure thematisch wird. Demnach ist der Mensch weder gänzlich autonomer Gestalter seines eigenen Lebens noch von den Rahmenbedingungen komplett vorherbestimmt, sondern handelt innerhalb der gegebenen Strukturen. Das Handeln wird dabei nicht als individuelles,

Meine Beschäftigung mit der soziologischen agency-Debatte und der Austausch darüber helfen mir immer wieder, die eigene Praxis zu reflektieren und sie ‚anders‘ zu denken. Daher versuche ich in diesem Beitrag, anwendungsbezogen politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als politische Hand-

sondern als soziales Ereignis verstanden. Eine weitere Grundannahme ist, dass agency keine Eigenschaft ist, also nichts ist, was jemand hat, sondern sie in sozialen Bezügen hergestellt und verteilt wird. Agency kann also in unserem Fall bestimmt werden als die Möglichkeit von Kindern und Jugendlichen, sich im Kontext ihrer sozialen Bezüge, Räume, kulturelle Praktiken, Kategorien und Wissen sowie Handlungsbedingungen anzueignen, um diese dann aber auf der Grundlage ihrer lebensweltlichen Perspektive, ihrer eigenen Weltansichten und ihres Eigensinns, individuell oder kollektiv zu verändern.¹³⁴ Der Zugang zu kollektiven Zusammenhängen, Räumen und Ressourcen und auch die damit einhergehende Verteilung von agency sind selbst wiederum abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und den sozialen Positionierungen der Kinder und Jugendlichen.

lungsfähigkeit zu beschreiben mit dem Ziel, eine Praxis der politischen Bildung zu skizzieren, deren Kern die Herstellung, Ermöglichung und Verteilung von politischer Handlungsfähigkeit ist.

Was brauchen (junge) Menschen, um politisch handlungsfähig zu sein?

Ein Ergebnis des „Action Research“-Projekts¹³⁵ war, dass es für die politische Handlungsfähigkeit junger Menschen ein Netz braucht, bei dem die Anknüpfungspunkte Dinge, Orte, die Peers, Narrative und auch die Fachkräfte bilden.



Abb. 1: Netzwerk – Politische Handlungsfähigkeit junger Menschen (eigene Darstellung).

Hinsichtlich der eigenen Praxis ist interessant, dass in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor allem die Fachkräfte eine maßgebliche Instanz für die Ermöglichung politischer Handlungsfähigkeit junger Menschen sind. Empirisch zeigt sich das daran, dass innerhalb der Koproduktion Fachkräfte fallübergreifend den Rahmen setzen. Diese Setzungen sind auch notwendig, damit Fachkräfte arbeitsfähig sind bzw. bleiben, zugleich können diese Setzungen aber die Handlungsspielräume junger Menschen erschweren, stark einschränken oder gar verhindern. Auch weitere Strukturmerkmale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wie bspw. ihr Professionsverständnis, ihre gesetzlichen Aufträge, ihre Arbeitsprinzipien oder die Interaktion mit Erwachsenen haben Einfluss auf diesen Experimentierraum für politische Bildungsprozesse. Folglich unterliegt und produziert die Offene Kinder- und Jugendarbeit Limitierungen, die sie gleichzeitig arbeitsfähig machen, aber auch politische Bildungsprozesse erschweren können.

Ausgehend von diesem Spannungsverhältnis stellt sich die Frage, wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit so zu strukturieren ist, dass sie politische Bildung als selbstwirksames Erleben von politischer Handlungsfähigkeit im Alltag von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Oder konkreter: Wie lassen sich Bedingungen, die politische Handlungsfähigkeit erschweren oder verunmöglichen und die damit einhergehenden Limitierungen bearbeiten? Im Anschluss an die agency-Debatte ist politische Handlungsfähigkeit dort zu finden, wo die Offene Kinder- und Jugendarbeit versucht

„[e]inzelne oder Gruppen mit einer stärkeren Handlungsmächtigkeit oder Handlungsbefähigung zu versehen und ihnen reale Verwirklichungschancen [zu] bieten. [...] Gefordert wird also, dass Menschen über Fähigkeiten und ein Vermögen verfügen sollen, ihre eigene Welt (selbst) positiv zu gestalten, d.h. zu transformieren.“¹³⁶

Hierbei sind Kinder und Jugendliche auf die ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen, Strukturen, Berechtigungen, Befähigungen sowie den sozialen Rückhalt und Anerkennung angewiesen.

Es bedarf also eines kritischen Blicks auf die Strukturen, die eigene Haltung sowie auf das eigene Handeln. Die Bearbeitung von Limitierungen kann durch das Infragestellen und Dekonstruieren der scheinbar gegebenen Bedingungen und in der bewussten Rekonstruktion ‚anderer‘ Limitierungen bzw. anderer Bedingungen bestehen. Das oberste Ziel ist dabei, dass sich junge Menschen als politische Subjekte in und durch die Offene Kinder- und Jugendarbeit erleben. Hilfreich hierzu kann eine diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis auf Einrichtungsebene sowie auf Trägerebene sein.

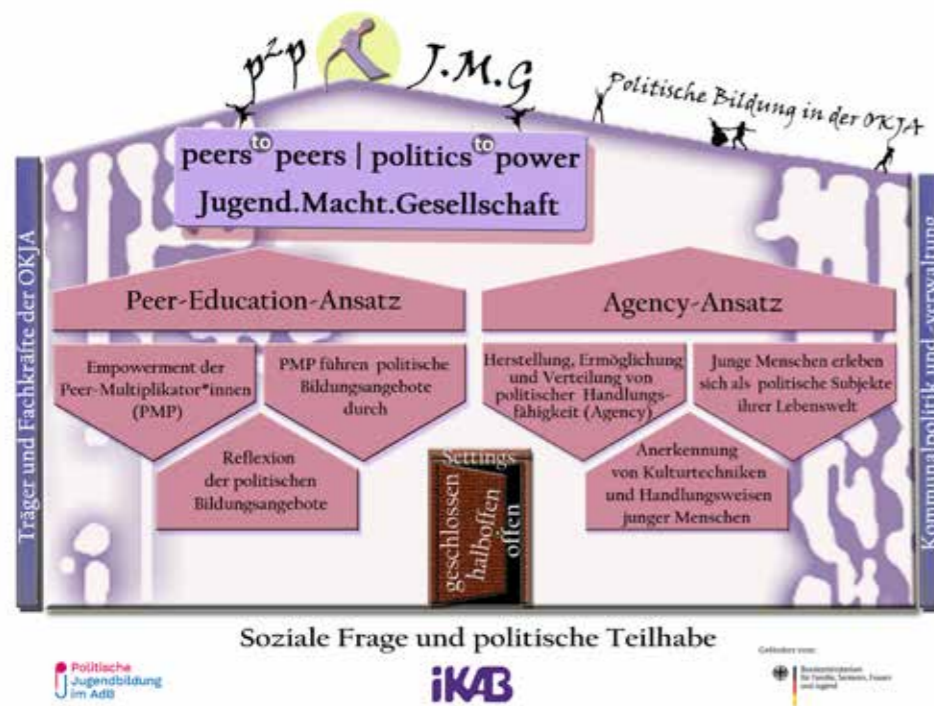


Abb. 2:

Projektaufbau p²p – J.M.G. (eigene Darstellung).

Die Bearbeitung von Limitierungen – ein Praxisbeispiel

Mit dem Projekt „peers²peers | politics²power – Jugend.Macht.Gesellschaft“ (p²p – J.M.G.) hat das IKAB-Bildungswerk e.V. ein sechsjähriges Vorhaben (2023-2028) gestartet, um Formate politischer Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mitzugestalten.¹³⁷ Ein wesentliches Wirkungsziel des Projekts liegt darin, dass sich junge Menschen als politisch handlungsfähige Subjekte erfahren und erleben, die ihre Lebenswelt und ihren Sozialraum mit eigenen Kulturtechniken und Handlungsweisen gestalten können. Anders ausgedrückt besteht das Ziel in der Herstellung, Ermöglichung und Verteilung von politischer Handlungsfähigkeit (*#Element IV, S. 70 #Arbeitshilfe Konzeptionsentwicklung, S. 75*) junger Menschen. Abgeleitet von den oben beschriebenen Forschungsergebnissen ist das übergeordnete Handlungsziel die Bearbeitung von Limitierungen. Die konzeptionellen Säulen des Projekts sind dabei Peer-Education und politische Handlungsfähigkeit (agency), die gut miteinander verknüpf-

bar sind, da – politische Handlungsfähigkeit als Netz gedacht – die Peers einen wichtigen Knotenpunkt dieses Netzes und somit der politischen Handlungsfähigkeit bilden. Konkret besteht das Konzept darin, das Engagement junger Menschen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anzuerkennen und sie als Peer-Multiplikator*innen (PMP) darin zu unterstützen, ihren Peers politische Handlungsfähigkeit zu ermöglichen.

Handlungsspielräume innerhalb des förderrechtlichen Rahmens nutzen

Das Projekt ermöglicht, dass ich als personelle Ressource für Formate politischer Bildung die Kolleg*innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unterstützen kann. Zudem gibt es ein Budget für Aktivitäten, die überwiegend einer Kurs-Logik folgen: Bei einem Kurs wird von einer geschlossenen Teilnehmendengruppe (mind. 10 TN) ausgegangen, mit der über einen Zeitraum von mindestens einem Tag zu einem bestimmten Thema gearbeitet wird. Die

Förderung für einen Kurs berechnet sich nach TN-Tagen und der Nachweis erfolgt über TN-Listen. Auf diesen Listen müssen junge Menschen ihren vollen Namen, ihre Adresse und ihr Gender (m/w/d) angeben. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. als ein Fachverband der politischen Bildung ist sich über das Spannungsverhältnis dieser förderrechtlichen Rahmenbedingungen und der Arbeitsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bewusst und versucht, den Handlungsspielraum für die politische Jugendbildung auf Bundesebene zu erweitern: So kann bspw. ein Kurs auch auf mehrere Tage aufgeteilt werden, was ermöglicht, Formate der politischen Bildung im Regelbetrieb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anzubieten, die wöchentlich zwei oder drei Stunden in halboffenen oder geschlossenen Gruppen stattfinden (z. B. Graffitiangebot, Podcast zu Krieg und Frieden).

Zwar ermöglicht diese Bearbeitung der förderrechtlichen Limitierung diese Aktivitäten, das Problem mit den TN-Listen besteht aber weiterhin, da diese für die Förderung notwendig sind, wenn Fördermittel vom Kinder- und Jugendplan eingesetzt werden. Eine Modifizierung zugunsten der Arbeitsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfolgt dadurch, dass die geförderten Aktivitäten Fixpunkte bilden, um die herum ein Prozess gestaltet wird. So wird die Förderung für ein- oder mehrtägige Aktivitäten an den Wochenenden oder in den Ferien eingesetzt. Der Prozess erstreckt sich jedoch über das ganze Jahr und findet v. a. im Offenen Bereich statt. Hier bedarf es keiner TN-Listen, wodurch er tatsächlich gut im Offenen Bereich stattfinden kann. Innerhalb dessen ergeben sich Gelegenheiten für politische Bildungsprozesse bspw. bei Gesprächen an der Theke, bei Offenen Teams oder bei Planungs- und Nachbereitungstreffen der Ak-

tivitäten. Es ergeben sich politische Momente wie bspw. beim Hören von Musik mit sozialkritischen Lyrics, bei Interaktionen zwischen Fachkräften und Jugendlichen, bei Unterhaltungen von jungen Menschen auf der Couch über ge- und verwehrt Zugänge oder draußen beim Teilen von generationsübergreifenden Erfahrungen von sogenannten ‚verdachtsunabhängigen‘ Polizeikontrollen (aka racial profiling).

Diskriminierungskritische Haltung und Praktiken

Das Projekt p²p – J.M.G. ist im AdB-Programm innerhalb des Themenbereichs Soziale Frage und politische Teilhabe verortet. Dieser Themenbereich beinhaltet klassismuskritische und armutssensible Bildungsthemen sowie Möglichkeiten der politischen Teilhabe junger Menschen. Das sind auch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit bedeutungsvolle Limitierungen, da sie mit sozialen Ungleichverhältnissen täglich konfrontiert wird und an deren Minderung mitwirkt. Zugleich wird im Projekt konzeptionell eine intersektionale Perspektive eingenommen, da wir es mit neuen sozialen Fragen (im Plural) in einer postmigrantischen Gesellschaft zu tun haben.¹³⁸ Ausgehend von dem Ergebnis des Action Research-Projekts, das *#Adultismus* (S. 36) als eine Limitierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ausmacht, war ein weiteres Handlungsziel bei p²p – J.M.G., dass wir uns selbstreflexiv mit der Diskriminierungsform Adultismus beschäftigen und diese auch mit am Projekt interessierten, jungen Menschen besprechen. Eine Konsequenz daraus war, dass der Themenbereich und das für das Projekt zugrundeliegende Verständnis neuer sozialer Fragen transparent gemacht wurden. Diese bewusst gesetzte Limitierung sollte den Jugendlichen ermöglichen, dass die Themen nicht im Vorhinein von uns

(erwachsenen) Fachkräften bestimmt wurden. Als konkreten Handlungsschritt bedeutete das, dass es in beiden Jugendzentren eine Auftaktveranstaltung gab zum Kennenlernen, um Vertrauen aufzubauen und damit die teilnehmenden jungen Menschen ihre Anliegen, Forderungen und Themen artikulieren konnten. Die Ergebnisse dienten anschließend als Grundlage für das weitere Vorgehen. So lag in einer Einrichtung ein wesentliches Anliegen der Jugendlichen darin, individuelle und kollektive Handlungsstrategien gegen Diskriminierung für sich und für das JuZe zu erarbeiten und zu erproben. Das war für die engagierten jungen Menschen u. a. deshalb von hoher Bedeutung, da sie fast alle von unterschiedlichen Diskriminierungsformen und Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind.

Ein weiterer Handlungsschritt war, dass sich von den artikulierten Anliegen, Forderungen und Themen die Formate ableiten sollten. Ein wichtiges Format der Beschäftigung mit Diskriminierung aus einer Betroffenenperspektive bestand darin, gemeinsam einen safer space herzustellen und zu halten. Ein weiteres Format war die Begleitung der Peer-Multiplikator*innen im Offenen Bereich. Dadurch konnten Alltagssituationen in die Seminararbeit mitaufgenommen und besprochen werden. Neben diesen geschlossenen und halboffenen Räumen war es für die politische Handlungsfähigkeit junger Menschen wichtig, Öffentlichkeit herzustellen für die eigenen Lebensrealitäten, Themen und ihre Forderungen an die Gesellschaft. Das fand durch mehrere Musik-Jams und einer Ausstellung in einem Einkaufszentrum im Nahraum statt. Zudem wurde im digitalen Raum Öffentlichkeit hergestellt, indem *#Interviews* zum Thema soziale Gerechtigkeit zum Thema soziale Gerechtigkeit geführt und auf youtube hochgeladen wurden.

Spiralförmiger Projektverlauf – das Ende als Anfang gedacht

Denkt man politische Handlungsfähigkeit junger Menschen als Netz, dann handelt es sich nicht um ein von Erwachsenen engmaschig geknüpftes Gebilde, das jungen Menschen nur dann Handlungsfähigkeit und -möglichkeiten zuspricht, wenn sie sich an bestehende Ordnungen halten. Bei dem Aspekt, dass wir als Fachkräfte ein wichtiger Knotenpunkt in diesem Netz sind und sowohl politische Handlungsfähigkeit ermöglichen als auch erschweren oder gar verhindern können, wird die eigene machtvolle Position und die daraus resultierende Verantwortung bewusst. Letztendlich entscheiden unserer Handlungen, ob wir etwas ermöglichen, weswegen in den Handlungsschritten exemplarisch methodische Handlungen beschrieben wurden. Methodisch sind diese Handlungen insofern, als sie sich vom Wirkungsziel und den Handlungszielen ableiten (*#Arbeitshilfe Konzeptentwicklung*, S. 75). Während des Projekts – und auch im Regelbetrieb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – galt und gilt es stets zu reflektieren, welche Handlungsschritte und -ziele in besonderer Weise dem Wirkungsziel der Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit dienen und was möglicherweise zu kurz kommt. Bei dieser selbstkritischen Reflexion ist von maßgeblicher Bedeutung, dass sie gemeinsam mit den jungen Menschen erfolgt, um die eigenen Leerstellen zu erkennen und dieses Wissen spiralförmig in die weitere Konzeptarbeit einfließen zu lassen.

2. AUFSUCHENDE POLITISCHE BILDUNG: MOMENTE DES POLITISCHEN IN DER AUF-SUCHENDEN KINDER- UND JUGENDARBEIT

Yasmine Chehata und Christian Tollning

Aufsuchende Arbeit entsteht in den Zwischenräumen kleiner und großer Orte, wo alltägliche Lebensgeschichten und konsumorientierte Angebote aufeinandertreffen, wo Privates und Öffentliches sich vermischen. Aufsuchende Jugendarbeit kann diejenigen sprachfähig machen, die an der Gestaltung und Nutzung ihres Sozialraums nicht teilhaben oder Repressionen und Verdrängungen erleben. Aufsuchende Arbeit bedeutet Verhandlung und Anerkennung. Aus der Erfahrung aufsuchender Arbeit in einem mobilen Angebot in Düsseldorf-Oberbilk, nicht unweit vom Hauptbahnhof, zeigt sich das Potential, dort weiter zu suchen, wo andere aufhören zu finden. Jeden Tag ließen wir uns, eingebettet in die Dynamik des öffentlichen Raums, auf jene Spielregeln ein, die die Orte, an denen wir uns befanden, vorgaben. Eingebunden in die jeweiligen

Ortslogiken und kaum abgesichert durch bauliche oder sonstige Maßnahmen, die üblicherweise in Einrichtungen getroffen werden (bspw. Hausregeln, eine Eingangstür, Hauswände und 'Schlüsselgewalt'), kamen wir tagtäglich in Kontakt mit all dem, was vorhanden war, an uns herangetragen oder vorerst vor uns versteckt wurde: Der ‚Rädelsführer‘, der über den ganzen Platz kam, um uns die Hand zu geben und dann wieder verschwand, der vermisste Schmuck, der nach einer Hausparty in einer braunen Papiertüte vor unserem kleinen Kabuff stand, die etlichen Gespräche um Fragen der Welt und das Bestärken junger Menschen während der COVID-19-Pandemie, sind nur einige Facetten, die zeigen, in welcher Vielschichtigkeit alltäglicher Erfahrungen sich aufsuchende Arbeit entfaltet.

Aufsuchende und mobile Angebote sind in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine anerkannte Arbeitsweise.¹⁴⁰ So eruieren Jens Pothmann und Ulrich Deinet für das Berichtsjahr 2017 statistisch 2.839 mobile und aufsuchende Angebote mit 174.524 Stammbesucher*innen (siehe Tab. 1).¹⁴¹ Mit durchschnittlich 61 Stammbesucher*innen erreichen aufsuchende und mobile Angebote deutlich mehr regelmäßige Nutzer*innen als die einrichtungsbezogenen Angebote mit einer ‚Kommstruktur‘. Damit weisen aufsuchende und mobile Angebote

statistisch betrachtet einen beachtlichen Reichweitenvorteil auf. Umso überraschender ist es, dass der Anteil mobiler und aufsuchender Angebote insgesamt bei nur 13 % liegt.¹⁴² Den größten Anteil machen hierbei Spiel- und/oder Sportmobile aus, dicht gefolgt von sonstigen aufsuchenden Angeboten und mit einem größeren Abstand Initiativen der mobilen Jugendarbeit.¹⁴³ Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Methoden zeichnet sich die aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit dadurch aus, dass sie die Orte aufsucht, an denen

die jungen Menschen sich aufhalten und die von ihnen genutzt werden. Zugleich zeigt sich hier eine große Bandbreite an Formen und Ausrichtungen. Der hohe Anteil an Sport- und Spielmobilen lässt vermuten, dass offene Formen aufsuchender Kinder- und Jugendarbeit seltener vertreten sind. Doch gerade in den *ungerichteten und bedingungslosen* Formen aufsuchender Arbeit lassen sich Gelegenheiten einer alltagsorientierten politischen Bildung ausmachen.

Die bedingungsloseste Form der aufsuchenden Arbeit zeigt sich, wie hier angedeutet, in erster Linie in Streifzügen durch den Sozialraum bzw. die Region. Mit aufsuchender Arbeit meinen wir also jene Formen von Kinder- und Jugendarbeit, die einen deutlichen Sozialraum- und Gemeinwesenbezug haben: Es geht hierbei schlichtweg um Kinder und Jugendliche in ihren lebensweltlich relevanten Orten. Aufsuchende Arbeit will in ihrer Grundform niemanden aktiv ansprechen oder gar in Gespräche verwickeln, sondern Soziale Arbeit im öffentlichen Raum präsenter und damit lebensweltlich verfügbar machen. Sie zeigt sich in ihren fachlichen Ansätzen und Adressierungslogiken ‚anders‘ als die fachlichen Ansätze des Streetwork und der Mobilen Jugendarbeit, in welchen Auftragslage und Zielgruppe deutlicher definiert sind. Dies macht eine Klärung der Ziel- und Auftragslage keineswegs überflüssig, entbindet jedoch die Kolleg*innen von einer problemorientierten Zielgruppenbeschreibung, damit auch einem gesellschaftlichen Auftrag der Regulation und der Mediation zwischen bspw. der Nachbar*innenschaft. Als normative Richtschnur dient: Aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit klärt keine Fragen der Raumanwärt*innenschaft und verfolgt keine Inanspruchnahme. Sie setzt sich in ihrer Vielfältigkeit für die verschiedenen Belange der

Adressat*innen ein und zeigt sich solidarisch mit verschiedenen Weltansichten, Ortslogiken, Styles und jugendlichem Risikoverhalten.

Gerade in dieser bedingungslosen Form aufsuchender Kinder- und Jugendarbeit sehen wir die Kraft, Momente des Politischen wahrzunehmen und diese als Gelegenheiten aufsuchender politischer Bildung zu erkennen (*#Element IV*, S. 70). Wir sprechen nun bewusst von aufsuchender Kinder- und Jugendarbeit, da die sozialräumlichen Bezüge und Bedarfe von Kindern bisher vernachlässigt und höchstens in mobilen Spieleangeboten konzeptionell berücksichtigt wurden.¹⁴⁴

Gelegenheiten politischer Bildung in der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit

Aufsuchende Ansätze politischer Bildung gehen davon aus, dass „die Existenzbedingungen ganzer Gruppen der Bevölkerung aufgrund ihrer sozialen Lage, vorenthaltener Beteiligungsmöglichkeiten oder durch den Entzug von Berechtigung eine gleichberechtigte Mitgestaltung der Gesellschaftsordnung verunmöglichen.“¹⁴⁵

In dieser Grundannahme liegt zugleich ein zentraler Ausgangspunkt aufsuchender politischer Bildung. Denn so verstanden ist sie Teil einer lokalen und regionalen demokratischen Öffentlichkeit, welche im Sinne einer Aktionsorientierung die Interessen der Kinder und Jugendlichen in einer Region, einem Stadtteil, einer Kommune, einem Dorf wahrnehmen, anerkennen und auf eine Weise aufgreifen kann, dass gemeinsame Interessen formuliert und Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können, die schließlich auch zu einer Durchsetzung der Interessen von Kindern und Jugendlichen führen sollen. Es geht also nicht

um ein Erlernen demokratischer Formen und Sprechweisen, sondern es geht darum, konkret erfahrbar zu machen, dass politisches Handeln, als zentrales Element politischer Bildung, Effekte haben kann. Es geht um die Erfahrung der eigenen und/oder kollektiven Wirksamkeit. Anders als in der politischen Bildung im Schulkontext geht es in der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit auch um das Ernstnehmen der durch Politik und gesellschaftspolitische Entwicklungen ausgelösten Gefühlslagen junger Menschen. „Dabei geht es um Ohnmacht, Angst, Wut und Verzweiflung, um Hass und Neid. Es geht aber auch um Hoffnung, Solidarität oder die Fähigkeit zur Empathie.“¹⁴⁶

Die aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit hat in besonderer Weise die Möglichkeit, Themen, Ereignisse und auch Beschränkungen im Alltag der Kinder und Jugendlichen zu hören und in den Blick zu bekommen. Bei den Gelegenheiten aufsuchender politischer Bildung geht es nicht nur darum, an einem anderen Ort zu sein und schlicht die Bildungsarbeit ‚nach draußen‘ zu verlagern. Vielmehr geht es darum, die politischen Momente des Alltags von Kindern und Jugendlichen außerhalb pädagogisierter Orte wahrzunehmen (*#Element III*, S. 66) und zum Einsatzpunkt aufsuchender politischer Bildung zu machen. An den politischen Momenten des Alltags im Sozial- und Lebensraum anknüpfend, macht aufsuchende politische Bildung „die (Wieder-)Aneignung von Berechtigungsräumen [...] und die Mitgestaltung der Gesellschaftsordnung“¹⁴⁷ zu ihrem Ziel.

So finden zum Beispiel Initiativen der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig „ihren Ausgangspunkt in ganz konkreten Raumkonflikten in einer Stadt oder Gemeinde“¹⁴⁸. Es geht um den Unmut von Anwohnenden, Passant*innen, den Ordnungsbehörden

und vor allem dann, wenn junge Menschen einen Platz im öffentlichen Raum für sich entdecken und auf ihre bzw. eine Weise nutzen, welche von Anderen als störend empfunden wird. Die unterstützenden Angebote der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit richten sich nicht selten auf die Aushandlung von Nutzungsmöglichkeiten aufgrund öffentlicher Forderungen nach Nutzungsregeln oder gar der Verdrängung der jungen Menschen. Das Ziel aufsuchender politischer Bildung wäre dann, die Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen artikulierbar und hörbar zu machen, um auf eine Verbesserung der Situation in ihrem Interesse hinzuwirken. Mit Blick auf die – im Gegensatz zu Jugendgruppen meist nicht als Bedrohung, jedoch durchaus als Störung wahrgenommenen – Kinder kann es dann auch um die Wahrnehmung und Bearbeitung der sozialräumlich stark beschränkten Nutzungsmöglichkeiten für und Nutzungsweisen von Kindern gehen, die in den meisten Sozialräumen auf Spielplätze beschränkt sind.

In diesem Kontext befindet sich die aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit in einem Spannungsfeld von Erwartungshaltungen verschiedener Interessensgruppen, Gemeinschaften und Stakeholdern, wie Wohnungsbaugesellschaften, Anwohner*innen, soziale Einrichtungen vor Ort, Ordnungsbehörden, Kommunalpolitik usw. Ausgangspunkt aufsuchender Kinder- und Jugendarbeit sind allerdings nicht die Interessenskonflikte selbst. Vielmehr liegt der Konflikt in der „Verregelungen der Welt“, der „zunehmenden Funktionalisierung des öffentlichen Raums“¹⁴⁹ und schließlich in dem Mangel an Berechtigungsräumen für Kinder und Jugendliche, als aktive politische Subjekte stattfinden zu können. Sieht man sozusagen den Konflikt hinter den Konflikten, so sind die Ziele aufsuchender politischer Bildung der

Kinder- und Jugendarbeit nicht Befriedung, sondern: Freiräume bereitstellen, Sprechmöglichkeiten eröffnen, Gestaltungs- und Entscheidungsräume organisieren, aber auch, Berechtigungsfragen in den Blick zu nehmen und zwar auf eine Weise, die die selbsttätige Aneignung dieser Räume durch Kinder und Jugendliche ermöglicht – „auch entgegen den pädagogisch angedachten Nutzungsmöglichkeiten“¹⁵⁰.

Ziele und Ansätze aufsuchender politischer Bildung in der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit

Aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit hat gerade in ihrer Bedingungslosigkeit eine besondere Kraft und Kompetenz, Zugang zu politischen Momenten im Alltag der jungen Menschen zu finden. Schaut man sich an, was aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit tut und tun könnte, so bietet sie zahlreiche Anknüpfungspunkte, ihr Tun und Wirken auch als politische Momente und damit als Gelegenheiten aufsuchender politische Bildung wahrzunehmen und zu schärfen (*#Element III*, S. 66).

„Ausgehend von den alltäglichen und räumlichen Problemgegenständen vor Ort bezieht sich politische Bildung auf das Besondere, welches in den jeweils konkreten Lebensumständen und lebensweltlichen Erfahrungen zum Ausdruck kommt, und vermittelt dieses Besondere mit dem Allgemeinen.“¹⁵¹

Aufsuchende politische Bildung im Rahmen aufsuchender Kinder- und Jugendarbeit umzusetzen bedeutet,

1. den Ausgangspunkt dazu im konkreten Alltag der jungen Menschen zu finden und Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, sich die Welt anzueignen und gestaltend einzu-

greifen dort, wo die Lebensgestaltungs- und Aneignungsmöglichkeiten junger Menschen in den vermeintlich unscheinbaren Momenten des Alltags einschränkt werden.

Im Rahmen einer aufsuchenden politischen Bildung, die an den politischen Momenten des Alltags anknüpft, geht es dann darum, sich

2. als solidarische Verstärkerin der Artikulations- und Wissensformen junger Menschen zu verstehen, ohne sie zu kolonialisieren.

Das heißt, „aufsuchende politische Bildung wendet sich gegen eine ‚politische Arbeitsteilung‘, welche Erfahrungen, Wissen und Artikulationsformen der Menschen entwertet und ihnen die Kompetenzen abspricht, die politische Diskussion zu führen und zu bestimmen, was als politisches Problem zu gelten hat“¹⁵².

Aufsuchende politische Bildung ist

3. als kollektive Praxis zu verstehen, die erfahrbar machen kann, wie durch eigenes politisches Handeln die Grenzen politischer Gestaltbarkeit in geteilten Arbeitszusammenhängen verschoben werden können, und zwar an den Orten, an denen sich die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse konkretisieren¹⁵³.

Es geht dann

4. um die konkrete Ermöglichung und Herstellung politischer Handlungsfähigkeit (*#Element IV*, S. 70) im Stadtteil, im Dorf, der Region, der Kommune. Das bedeutet bspw., grundlegende Gelegenheitsstrukturen und konkrete Möglichkeitsräume für Prozesse der Selbstorganisation und der produktiven Aneignung von Räumen, für kulturelle Praktiken und eigene Wissensformen zur Verfügung zu stellen.

3. ZUR VIELFÄLTIGKEIT POLITISCHER DIMENSIONEN IN DER ARBEIT MIT GRAFFITI-SPRÜHER*INNEN

Julian Mundt und Isabel Frisch

Im Diskurs um die Notwendigkeit einer ‚erfahrenen Demokratie‘ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tauchen Begriffe wie bspw. politische Bildung, demokratische Bildungsprozesse, Partizipation und Beteiligung auf. Neben der Schwierigkeit, diese Begriffe trennscharf zu nutzen, gehen in der Praxis oft auch Ansätze einer Wissensvermittlung damit einher. Damit verlieren die Fachkräfte häufig den Fokus auf das Alltägliche. Am Beispiel von Graffiti im öffentlichen Raum wollen wir eine sozialpädagogische Perspektive zum Umgang mit Graffiti in Jugendkulturen aufzeigen, die die politische Bedeutung von Graffiti im Kontext gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse erkennt. Angeregt von John Deweys Überlegungen zu demokratischen communities¹⁵⁴ wollen wir erstens das Politische im performativen Akt des Sprühens als Position in der Gesellschaft beschreiben. Zweitens wollen wir auf die Bedeutung von Öffentlichkeit als Resonanzraum für politische Artikulationen aufmerksam machen und drittens Anknüpfungspunkte für eine politische Bildung im Sinne der Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufzeigen.

Zum Projekt MittwochsMaler*innen

Die MittwochsMaler*innen bestehen seit November 2005 und sind dort im Rahmen des HipHop-Netzwerkes für Toleranz und Integration entstanden. Das Netzwerk arbeitet seit 15 Jahren sehr erfolgreich in drei Stadtbezirken in

Köln (Nippes, Niehl und Bilderstöckchen). Die MittwochsMaler*innen sind in der Offenen Tür Luckys Haus des SKM e.V. beheimatet. Wir beschreiben es als „Graffiti- und Jugendkunstprojekt“, das sich als Angebot für junge Menschen ab 14 Jahren, die sich für Graffiti interessieren, versteht. Dabei verstehen wir Graffiti *erstens* als künstlerisches Medium, um einen Zugang zur jugendkulturellen Praxis sowohl zu ermöglichen als auch zu fördern. Neben Angeboten auf dem Gelände der Einrichtung gibt es mobile Aktionen an legalen Sprühflächen. Auch die Entstehung dieser Flächen geht auf die Initiative des Projektes zurück und ist Ergebnis langjähriger Aushandlungsprozesse mit Politik und Verwaltung. Hierbei ging es darum, dass Graffiti nicht nur an die Einrichtung und das Einrichtungsgelände gebunden bleibt, womit es nur außerhalb des öffentlichen Raums und ausschließlich als sozialpädagogisches Setting bestehen würde und damit auch nur für bestimmte Gruppen zugänglich wäre. *Zweitens* verstehen wir Graffiti als autarke Praxis, in der es um Kunst, Ausdruck und Aneignung im und des öffentlichen Raums geht. Daher sucht das Projekt seit jeher eine Verbindung zur Graffiti-Szene und steht mit ihr in Austausch. Personell spiegelt das sich darin wider, dass das Team sowohl aus Sozialpädagog*innen, die selbst einen Bezug zu dieser Kunst- und Ausdrucksform haben, als auch aus Graffiti-Künstler*innen besteht. Bei der Initiative der Herstellung legaler Sprühflächen hat sich das Projekt MittwochsMaler*innen als Vermittler und Verstärker der Szeneinteressen verstanden. Die Organisation

und Umsetzung der Gestaltung und Nutzung der Flächen wurde größtenteils den Szenen überlassen, um hier nicht pädagogisierend einzuwirken. Vielmehr würden wir rückblickend sagen, ging es darum, über das Netzwerk politische Handlungsfähigkeit zu ermöglichen sowie zu verteilen und zugleich in der Frage der Aneignung und Ausgestaltung der öffentlichen Flächen zurückzutreten (*#Element IV*, S. 70). Graffiti wird also von uns nicht schlicht als Methode, sondern als Medium künstlerischer und politisch-künstlerischer Artikulation verstanden.¹⁵⁵

Subjektmoment – eine politische Dimension szeneorientierter Graffiti-Arbeit

In der Arbeit mit den MittwochsMaler*innen lassen sich regelmäßig Aushandlungen in Graffiti-Crews beobachten, die die täglichen Grenzerfahrungen und deren Konsequenzen thematisieren: Den Ausschluss im Alltag durch die Differenzkategorie „Jugendliche*r“, die Zuschreibung, vermeintlich kriminell zu sein sowie die Herausforderung, ‚sich in Szene zu setzen‘, heißt, an prominenter, ggf. ausgefallener Stelle im öffentlichen Raum mit der eigenen Arbeit präsent zu sein. Die täglichen Aushandlungen von Graffiti-Crews im Zusammenhang von Jugendkulturen in Jugendzentren, die Grenzerfahrungen und deren Konsequenzen, die Perspektivwechsel und die damit einhergehenden Konfliktmomente interpretieren wir aus der Perspektive des sozialpädagogischen Handelns als *Subjektmoment*. Dieser ist stark gekoppelt an das Situative und stellt damit den relevanten Zusammenhang zum Alltag her. Für den Begriff es Subjektmoments wird ein transformatorischer Bildungsansatz vorgeschlagen, der die Perspektive der Kontingenz und der prekären Diskontinuität

schaftt und Irritationen, Fremderfahrungen und Reflexionen als Wesensmerkmale von Bildung ausweist.¹⁵⁶ Die Praktiken innerhalb jugendkultureller Kontexte entwickeln alltagsbezogene Bewältigungsstrategien, um Positionen und Haltungen untereinander auszutauschen und anzunehmen. Die unterschiedlichen Subjekte innerhalb einer Jugendkultur sehen sich in einem Spannungsverhältnis: Zum einen besteht die Anforderung der Mehrheitsgesellschaft nach Modernisierungsprozessen durch zukunftsfähiges Handeln und zum anderen werden aktuelle Produkte einer Jugendkultur, wie z. B. die der Jugendkultur des HipHop, als naiv abgetan. Diese Wechselwirkungen betreffen das Subjekt stark und prägen maßgeblich dessen Alltagsbewältigung, die als Produkte, Graffiti im öffentlichen Raum, in der Jugendkultur münden.

Das politische Moment des öffentlichen Raums – Graffiti als politische Artikulation

Der öffentliche Raum unterliegt einer starken Funktionalisierung, die für Menschen eine strukturierende Charakteristik aufweist und somit auch eine Alltagslogik, im Sinne wiederkehrender Erfahrungen, produziert. Die wiederkehrende Architektur der Bebauungsmaßnahmen von Bund, Land und Kommune im Rahmen der alltäglichen Wege zeigt Parallelen auf: Diese Architektur ist vorgegeben, sie strukturiert den Raum und Menschen versuchen, sich ihr anzupassen. Die normative Vorstellung hinsichtlich der Nutzung des öffentlichen Raums ist nicht zuletzt über rechtliche und/oder verwaltungsbehördliche Regelungen festgeschrieben. Eine aktive Veränderung stellt einen neuen Kontext bereit:

Die vorgegebene Funktion wird in Frage gestellt und irritiert. Durch das Hinterfragen dieses Machtverhältnisses, durch bspw. die Aneignung des öffentlichen Raumes durch Graffiti und die Herstellung eines neuen Kontextes, werden dann Widerständigkeiten erkennbar, da über die Praxis des Graffitis Gegenpositionen zum hegemonialen Verständnis hinsichtlich der Nutzung und Ausgestaltung des öffentlichen Raums artikuliert werden, die man mit Habermas¹⁵⁷ auch als kommunikative Rationalität verstehen kann. Die Beziehung zwischen Staat, Gesellschaft und Wirtschaft wird von Habermas in zwei Bereiche unterteilt: dem System und der Lebenswelt. Beide unterliegen hierbei einer eigenen Form von Rationalität. Das System der Wirtschaft und Verwaltung ist geprägt von einer strategischen Rationalität und folgt funktionalen Imperativen. Die Lebenswelt dagegen richtet sich entlang einer kommunikativen Rationalität. Diese ist in der Sprache bereits angelegt und beinhaltet eine normative Ressource, durch die die soziale Ordnung eine Legitimität erhält, welche das System (Wirtschaft und Verwaltung) nicht verleihen könnte; denn diese Legitimität entsteht durch den Austausch und die Kommunikation der Bürger*innen unter sich als freie Individuen.¹⁵⁸

Diese kommunikative Rationalität kann öffentlich mobilisiert werden, bspw. in Graffiti-Crews, und die systemisch-funktionale Rationalität begrenzen, was auf das kritische Potentiale der Öffentlichkeit in demokratischen Gesellschaften verweist. Die Öffentlichkeit ist dann ein Raum, in welchem über gesellschaftliche und politische Themen und Problematiken diskutiert wird, wie z. B. über die o.g. Funktionalität und den Besitz des öffentlichen Raumes. Diese in der Öffentlichkeit entstehenden Diskussionen, Konflikte und Aushandlungen leisten einen kommunikativen und politischen Beitrag zu

den Fragen, wie Gesellschaft gestaltet werden kann. Aus dieser Perspektive stellt sich nun weiter die zentrale Frage, wie der Umgang mit Graffiti im sozialpädagogischen Kontext verstanden werden kann: Handelt es sich lediglich um sanktionswürdigen Vandalismus oder lässt sich Graffiti im öffentlichen Raum als ein Gesprächsangebot und politischen Beitrag lesen? Als Gesprächsangebot und politischen Beitrag einer sozialen Bewegung, die sich auch in Jugendkulturen wiederfindet, die das hegemoniale Verständnis über die festgeschriebene Funktionalität und die Besitzverhältnisse des öffentlichen Raumes zur Disposition stellt?

Gelegenheiten und verpasste Gelegenheiten politischer Bildung in der Graffiti-Arbeit

„Das Bestreben sozialpädagogischer Praktiker[*innen] muss konsequenterweise sein, die Eigenlogik fremder Lebenswelten zu verstehen, um davon ausgehend sozialpädagogisches Handeln an der Lebenswelt zu orientieren“¹⁵⁹. Damit wird das Spannungsfeld zwischen ordnungsbehördlichen Ansprüchen und emanzipatorischen Ansprüchen an die Soziale Arbeit offengelegt. Diese angesprochene Konsequenz, (fremden) Lebenswelten verstehend zu begegnen, kann auch so interpretiert werden, dass Kontrolle ausgeübt werden soll. Kontrolle dahingehend, dass eine als problematisch definierte Lebenswelt verstanden wird, funktionale Äquivalente in Koproduktion erzeugt werden, die perspektivisch präventiv wirken sollen, um Normalisierung oder Anpassung zu erzeugen. Hier zeigt sich eine zentrale politische Dimension: Unsere sozialpädagogisch arrangierten und begleiteten Graffiti-Angebote können in selbstkritischer Perspektive auch so verstanden werden, dass eine Politik der Illegalisierung und Verdrängung von

Graffiti aus dem öffentlichen Raum als Politik Eingang in die Soziale Arbeit findet (*#Element II*, S. 61). Auf diese Weise werden gleichzeitig Rahmenbedingungen erzeugt, die den Blick der Angehörigen der Differenzkategorien ‚Jugend‘, ‚Kind‘ und ‚junge Erwachsene‘ als defizitär und delinquent reproduzieren. Der Auftrag hierbei lautet dann, Differenzkategorien in normalisierte Verhältnisse zu übertragen. In der sozialpädagogischen Konzeptionierung von ‚Graffiti als Methode‘ könnte man sagen, handelt es sich dann um eine „verpasste Gelegenheit durch Über-Pädagogisierung“ (*#Element III*, S. 66).

Die soll kein Argument dafür sein, Graffiti-Angebote zu unterlassen, jedoch soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Sichtbarkeit im öffentlichen Raum ein zentrales Element dieser jugendkulturellen Praxis ist. Hier liegt das politische Moment von Graffiti: die Bindung an den öffentlichen Raum. Das Prinzip von szenorientierter Graffiti-Arbeit ist es dann, das politische Moment gesellschaftlicher Konflikte – also die Frage danach, wem der öffentliche Raum gehört – nicht zu befrieden, sondern als produktives Moment für Aushandlung, Selbstorganisation und zur Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit (*#Element IV*, S. 70) zu verstehen.

Offene Kinder- und Jugendarbeit kann sich dann – auch als Teil der Erwachsenengesellschaft – als offenen Resonanzraum für dieses Moment verstehen. Werden junge Menschen in ihrer politischen Sprechfähigkeit ernst genommen, stellen Vergemeinschaftungen von z. B. Jugendkulturen einen Rahmen erfahrbarer Alltagsdemokratie dar, der als ein Ausgangspunkt betrachtet werden kann, um sozialpädagogische Interventionen im emanzipatorischen Sinne zur Verfügung zu stellen.

Politische Informiertheit von Fachkräften

Ein Interview mit *Andreas Thimmel* von *Asmae Harrach-Lasfaghi*

„Erstens bedarf es einer speziellen Anstrengung und besonderer Aufmerksamkeit, sich als Fachkraft proaktiv über politische Ereignisse, deren historische, politikwissenschaftliche und soziologische Einordnung und die dahinterliegenden Themen zu informieren. Zweitens muss ich mich aktiv dazu entscheiden wann, wie und mithilfe welcher Quellen ich politische Informationen beziehe, wie ich Informationen ordne und in einen Zusammenhang setze.“

Hier geht's zum ganzen Interview.

Link zum Weiterlesen



¹³¹ Arendt, Hannah (2020): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.

¹³² Habermas, Jürgen (2013): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹³³ Emirbayer, Mustafa/Goodwin, Jeff (1994): *Network Analysis, Culture and the Problem of Agency*. *American Journal of Sociology* 99(6), S. 1442, zitiert n. Scherr, Albert (2013): *Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie*. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): *Adressaten, Nutzer, Agency: Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 108.

¹³⁴ Tollning, Christian/Wenzler, Nils (2022): *Kinder in der OKJA. Bilder der Kindheit, das Politische und politische Solidarität*. In: *Forum für Kinder und Jugendarbeit* 38(1), S. 18. Online unter: <https://www.kinder-undjugendarbeit.de/index.php?id=108> (Abfrage 15.07.2024).

¹³⁵ Der Beitrag basiert im Wesentlichen auf dem Praxis-Forschungsprojekt „Action Research“ – Die Sozialräumliche Erforschung von Politik und dem Politischen von und mit Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“, Projektdurchführung: Younes Alla und Nils Wenzler im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW e.V. (LAG Kath. Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW). Vgl. <https://www.lag-kath-okja-nrw.de/action-research/>

¹³⁶ Raithelhuber, Eberhard (2008): *Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte*. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency*. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–46.

¹³⁷ Das Projekt ist Teil des Programms Politische Bildung im AdB und wird vom Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert. Die aktuellen Kooperationspartner sind in Köln das JuZe Weiden und die Ganz Offene Tür (GOT) Elsaßstraße.

¹³⁸ Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
Baghdadi, Nadia (2021): *Soziale Fragen in der Migrationsgesellschaft. Eine Annäherung über soziales Leiden*. In: Brandstetter, Johanna/Bronner, Kerstin/Königter, Stefan/Laib, Andreas/Pohl, Axel/Stiehler, Steve (Hrsg.): *Soziale Frage(n) der Zukunft*. Berlin: Frank & Timme, S. 179–200.

¹⁴⁰ Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2021): *Mobile, aufsuchende, herausreichende Ansätze in der Offenen Jugendarbeit*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1149–1154.

¹⁴¹ Pothmann, Jens/Deinet, Ulrich (2021): *Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–93.

¹⁴² Pothmann/Deinet 2021, a. a. O., S. 82 f.

¹⁴³ Ebd., S. 83.

¹⁴⁴ Siehe hierzu: Tollning, Christian/Wenzler, Nils (2022): *Kinder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Bilder der Kindheit, das Politische und politische Solidarität*. In: *Forum für Kinder- und Jugendarbeit* 1/2022, S. 16–21. Zudem: *Schwerpunktheft Kinder (2024) deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 72(11).

¹⁴⁵ Trumann, Jana/Wenzler, Nils (2024): *Aufsuchende politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 395.

¹⁴⁶ Overwien, Bernd (2021): *Wie politisch ist politische Bildung? Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren*. In: Thole, Friederike/Wedde, Sarah/Kather, Alexander (Hrsg.): *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115–124, S. 119.

¹⁴⁷ Trumann/Wenzler 2024, a. a. O., S. 395.

¹⁴⁸ Reutlinger, Christian/Hüllemann, Ulrike/Brüschweiler, Bettina (2021): *Pädagogische Ortsgestaltung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 654.

¹⁴⁹ Ebd., S. 658.

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Trumann/Wenzler 2024, a. a. O., S. 396.

¹⁵² Ebd., S. 397.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 396 f.

¹⁵⁴ Siehe Reich, Kersten (2017): *Demokratie als Handlung – Kann Deweys Demokratietheorie heute noch wegweisend sein?* https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_105.pdf

¹⁵⁵ Mehr Informationen unter: www.mittwochs-maler.de

¹⁵⁶ Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

¹⁵⁷ Habermas, Jürgen (2013): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹⁵⁸ Ebd., S. 43 ff.

VI. MINIATUREN – POLITISCHE MOMENTE ALS GELEGENHEITEN WAHRNEHMEN REFLEXIONSMATERIAL FÜR DIE ARBEIT IM TEAM

Yasmine Chehata, Luisa Klöckner, Marc Schulz und Nils Wenzler



WORUM GEHT ES?

In diesem Teil zeigen wir anhand von Protokollausschnitten aus dem Projekt¹⁶⁰ und Protokollen aus der Praxis, wie sich Momente des Politischen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beobachten, beschreiben und interpretieren, also wahrnehmen lassen (*#Element III*, S. 66). Die Miniaturen dienen als Reflexionshilfe, um sich der Frage zu nähern, welche Gelegenheiten sich in alltäglichen Situationen hinsichtlich politischer Momente finden lassen und welche verpassten oder angenommenen Gelegenheiten für politische Bildung erkennbar werden. Wir sprechen von Miniaturen, weil es sich nicht um Abbildungen der Realität handelt in dem Sinne, als dass sich alles Geschehene ‚wirklich‘ in derartigen Miniaturen abbilden ließe. Sie sind eher als eine verkleinerte Darstellung von etwas Größerem zu verstehen – eine Darstellung, die uns ermöglicht, die Banalität des Alltags und seine politischen Dimensionen zu sehen, die uns sonst verdeckt sind. Das Moment des Politischen, so wie wir es in den Konzepten einer alltagsorientierten politischen Bildung (*#Element II*, S. 61) beschrieben haben, findet in diesen Miniaturen ihren Halt, aber es erschöpft sich nicht darin. Eine Miniatur zeichnet sich also durch so etwas wie eine offene Zeitlichkeit aus. Das bedeutet, die Miniaturen suggerieren, dass hier etwas zu Ende geht, eine Situation zum Abschluss kommt, dem ist jedoch nicht so. Ob sich die Situation noch wendet, bspw. verpasste Gelegenheiten vielleicht doch noch genutzt werden, usw. entzieht sich dieser Miniatur. Dadurch besteht zugleich immer die Möglichkeit, diese Zeitlichkeit auszudehnen, den Verlauf der Situation in der Reflexion im Team ‚weiterzuspinnen‘ und darüber die eigene Alltagspraxis weiterzuentwickeln.

ZUR ERINNERUNG: DREI DIMENSIONEN DES POLITISCHEN (*#Element II*, S. 61)

Zu **Politik** zählt einerseits alles, was zur staatlichen Sphäre gehört. Politik meint aber auch institutionalisierte Strukturen und Prozesse, bspw. in Form von öffentlicher Verwaltung, demokratischen Verfahren, Repräsentationsmodi, usw. Politik meint damit bspw. auch die politische Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Kommune.

Mit **Politiken** meinen wir die Praktiken im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektieren und formen, wie etwa die Altersunterteilung der Nutzer*innengruppen (Kinder, Kids, Jugendliche) oder ihre Geschlechterdifferenzierung (bspw. Angebote für Mädchen oder Jungen, manchmal mit *). Mit Politiken lässt sich also die Dimension des Politischen beschreiben, die der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihre Form und Legitimation gibt und Teilhabe und Nicht-Teilhabe reguliert, aber ebenso auch Nutzungsweisen definiert bzw. nahelegt.

Das Politische im engeren Sinne meint jene Praktiken in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die bestehende Politiken herausfordern, irritieren, anfragen, verändern oder neu gestalten. Diese Dimension des Politischen ist weniger eine Form, sondern vielmehr ein Prozess. Sichtbar werden sie als Prozesse der Stabilisierung und Destabilisierung oder auch als Prozesse der Politisierung und Entpolitisierung.

Die zwei Dimensionen, Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und das Politische als Prozess, sind nicht unabhängig voneinander zu verstehen oder trennscharf. Die Trennung dient zunächst dazu, einen genaueren Blick auf die Vielschichtigkeit politischer Dimensionen des Alltags werfen zu können. Ziel ist es, hierüber eine ‚Wahrnehmung von Momenten des Politischen‘ (*#Element III*, S.66) zu ermöglichen. Momente des Politischen sind gebunden an das, was wir Politiken nennen, aber Politiken setzen sich also solche nicht einfach durch. Vielmehr werden sie fortwährend gemeinsam hervorgebracht und manchmal auch umgemodelt, transformiert oder zurückgewiesen – von allen Beteiligten. Es geht also um die **Bearbeitungsweisen von Politiken**, die das Moment des Politischen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auszeichnen. Der Effekt dieses Momentes kann sowohl Stabilisierung als auch Destabilisierung bedeuten. Anders als es einem vielleicht alltagssprachlich erscheint, liegt aus der Perspektive der politischen Theorie jedoch gerade in Prozessen der Destabilisierung das Politische, im Sinne von Ermöglichung und Veränderung stabiler und verfestigter Ordnungen.

ANLIEGEN:

Das Moment des Politischen entsteht in den Be- und Verarbeitungsweisen von Politiken, bspw. dort, wo alltägliche Praxis in ihrer Ordnungslogik in Frage gestellt wird oder Selbstverständlichkeiten brüchig werden. Diese Bearbeitung findet sowohl durch Fachkräfte als auch durch die jungen Menschen statt – und sogar durch die Dinge, die sie umgeben. Das Potenzial des politischen Moments als Ausgangspunkt einer politischen Bildung liegt dann darin, diese Prozesse des Politischen stärker in den Blick zu rücken und gleichzeitig die Verbindungen und Bezüge zu den Formen des Politischen (Politik und Politiken, *#Element II*, S. 61) zu sehen und zu reflektieren (politische Momente als Gelegenheiten wahrnehmen, *#Element III*, S. 66), da in ihnen die Umgestaltungsmöglichkeiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit liegen. Im Sinne des ‚Wahrnehmen Könnens‘ geht es in einer Konzeption für eine alltagsorientierte politische Bildung darum,

1. Gelegenheiten sichtbar zu machen (auch mit der Schlussfolgerung, dass manche davon als ‚verpasste Gelegenheiten‘ gedeutet werden können),
2. begründete Entscheidungen für Fragen der Politisierung oder Entpolitisierung in der konkreten Praxis herauszuarbeiten, sowie
3. Handlungsorientierungen für einen Umgang mit politischen Momenten im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln.

DIE MINIATUREN LADEN DAZU EIN:

- Über alltägliche Situationen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und deren politische Dimensionen nachzudenken, also das Politische vom Alltag aus zu denken und im Alltag wahrzunehmen.
- Zu den Miniaturen finden sich jeweils Reflexionsfragen, die dazu anregen sollen, die dargestellten politischen Momente im Hinblick auf die eigene Praxis zu reflektieren.
- Die eigenen Interpretationen sowie unsere Interpretationsangebote bieten dabei die Möglichkeit, sowohl jene Dimensionen des Politischen in den Blick zu nehmen, die der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihre Form geben (Politiken), als auch jene Praktiken, die als Prozesse des Politischen erkennbar werden.
- Schließlich soll die Arbeit mit den Miniaturen eine Hilfe sein, politische Momente als Gelegenheiten für politische Bildung wahrzunehmen.

Weitere Miniaturen stehen als Download zur Verfügung und werden immer wieder erweitert. Wenn Sie im Rahmen ihrer Arbeit selbst ‚Miniaturen‘ erarbeiten und für andere zur Verfügung stellen möchten, senden Sie uns diese gerne zu: momente@f01.th-koeln.de

Link zu momente-Miniaturen



ZUM GEBRAUCH DES REFLEXIONSMATERIALS

Die Miniaturen bestehen aus vier Teilen:

Erstens aus einer kurzen Kontextualisierung bzw. Kontextinformationen zum besseren Verständnis der Szene und *zweitens* aus einer Beschreibung einer alltäglichen Szene aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Den Beschreibungen folgen *drittens* Reflexionsfragen, die dazu einladen, innezuhalten und diese Szene entlang der vorgeschlagenen oder selbst gewählten Fragen zu interpretieren und in den Austausch zu gehen. Nach einer solchen Phase kann dann der *vierte* Teil, unser Interpretationsangebot, genutzt werden, um in einer weiteren Reflexions- und Austauschrunde den Blick auf das Moment des Politischen und die Gelegenheiten, die in ihm für die sozialpädagogische Praxis stecken, zu schärfen. Die Miniaturen dienen als Einstieg, um auf den eigenen institutionalisierten Alltag und den darin aufscheinenden Momenten des Politischen zu blicken, diese kritisch zu reflektieren und fachtheoretisch begründet als Gelegenheiten alltagsorientierter politische Bildung weiterzuentwickeln. Hierzu enthalten die Interpretationsangebote immer wieder Verweise auf die entsprechenden theoretisch-konzeptionellen Begründungen der #vier Elemente einer alltagsorientierten politischen Bildung (S. 55).

ZUR AUSWAHL DER MINIATUREN:

Insgesamt haben wir sieben Miniaturen ausgewählt: *Miniatur I „Öffnungszeiten“* thematisiert die institutionalisierten Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die wir im Projekt als zentrale strukturgebende Politiken herausgearbeitet haben – Alter, Gender, Klasse und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bilden dabei diejenigen Politiken, die Offener Kinder- und Jugendarbeit als Offener Kinder- und Jugendarbeit, also als spezifischen sozialpädagogischen Raum, ihre legitimierte Struktur geben.

Die nachfolgenden Miniaturen II bis VI stehen exemplarisch für verschiedene Momente des Politischen, welche in Verbindung zu den Politiken stehen. Dies bedeutet, dass sich die strukturgebenden Politiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Miniatur I) nicht einfach durchsetzen, sondern auf sehr verschiedene Weise bearbeitet werden. Das Moment des Politischen steht also für die Be- und Verarbeitungsweisen im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit:

In der *Miniatur II „Babyboys“: Wer darf was spielen?* lassen sich Prozesse institutionalisierter Ausschlüsse anhand der Kategorie Alter beobachten. *Miniatur III „offenes Fenster“: Sind das alles Jungen?* thematisiert das Moment des Politischen als Stabilisierung und Destabilisierung institutioneller Grenzziehungen am Beispiel Gender. Die *Miniatur IV „Bolzplatz“: Wem gehört der öffentliche Raum?* bietet zum einen die Möglichkeit, über die Wirkung von Politik, hier am Beispiel der Politik von Sicherheit und Ordnung, und ihrer rassistischen Effekte zu reflektieren. Zum anderen bietet der zweite Teil der Miniatur Einblick in das Moment des Politischen in Form von Politisierung und zeigt, wie dieses als Gelegenheit für politische Bildung genutzt wird. *Miniatur V „Tischmanieren“: Wer kann was nicht?* ist eine Szene in der das Moment des Politischen als Entpolitisierung und Über-Pädagogisierung thematisch wird und sich aufgrund klassistischer Denk- und Handlungsweisen legitimiert. Die *Miniatur VI „Stadtteil-Konferenz“: Wer darf wie mitmachen?* sowie die *Miniatur VII „Demokratiie!“: Wer darf wie mitentscheiden?* greifen auf verschiedene Weise das Thema Beteiligung auf. Diese Miniaturen laden nun dazu ein, stärker der Frage nach dem Moment des Politischen als Gelegenheit nachzugehen. Sie dienen als Reflexionsangebot zur Auseinandersetzung mit der Frage (verpasster) Gelegenheiten zur Herstellung und Ermöglichung politischer Handlungsfähigkeit.

MINIATUR I

„ÖFFNUNGSZEITEN“: INSTITUTIONALISIERTE POLITIKEN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT

Alter – Gender – Klasse – natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Worum geht es?

Jede Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit arbeitet mit verbindlichen Öffnungszeiten. Diese für junge Menschen eingeräumten Zeiträume sind häufig mit kulturellen Kategorisierungen verbunden: Am häufigsten wird nach Alter (Kinder/Jugendliche) und Geschlecht (Mädchen/Jungen, mal mit, mal ohne *) unterschieden, selten nach ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, im Grunde genommen nie nach Klasse. Damit werden auch mit den Öffnungszeiten strukturgebende Politiken aufgerufen, die sich auch überlagern. Diese strukturgebenden Politiken – Alter, Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Klasse (*#gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse*, S. 33) – haben unmittelbaren Einfluss auf die Struktur der Zugänglichkeit und damit auf die institutionellen Zeitbudgets der jeweiligen Gruppen, wie der nachfolgende Wochenplan einer Einrichtung zeigt.

Material: Wöchentliche Öffnungszeiten einer Einrichtung

MO	DI	MI	DO	FR
17:00 – 20:30	15:00 – 20:00	17:00 – 20:30	17:00 – 20:30	17:00 – 20:30
Offener Treff	Mädchen Tag	Offener Treff	Jungen Tag	Offener Treff
Musikworkshop Kochangebot	(Geschlossene Gruppe)	Musikworkshop Kickertraining Bewerbungshilfe	(offenes Angebot)	Für alle von 12 – 18 Jahren
Für alle von 12 – 18 Jahren	Gruppe 1: 15:00 – 17:00 (10 – 12 Jahre) Gruppe 2: 17:00 – 20:00 (12 – 18 Jahre)	Für alle von 12 – 18 Jahren	Für alle Jungs von 12 – 18 Jahren	Kindertag Für alle Jungs von 7 – 11 Jahren 15:00 – 17:00

Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen bei diesen Öffnungszeiten auf?
- Welche Fragen stellen sich dabei?
- Wer wird hier sichtbar gemacht und wer ist damit unsichtbar?

Interpretationsangebot

In dieser, auch auf der Homepage aufzufindenden Struktur der institutionellen Öffnungszeiten werden zwei markante Differenzlinien kultureller Kategorisierung von Personen hervorgebracht: Sowohl eine Geschlechterunterscheidung (zwischen Mädchen und Jungen) als auch eine Altersunterscheidung (zwischen Kindern und einer verbal nicht spezifizierten Sozialgruppe von ‚Nicht-Kindern‘). Als Politiken des Alters und des Geschlechts sind sie für das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit keinesfalls überraschend, vielmehr handelt es sich um strukturgebende Politiken (*#Element II*, S. 61). Diese beiden Politiken sind miteinander verwoben und strukturieren eine spezifische Praxis der Zugänglichkeit und regulieren damit Teilhabe und Nicht-Teilhabe: Es gibt den „Offenen Treff“ an mehreren Tagen, den „Mädchentag“, den „Jungentag“ und den „Kindertag“, eingepasst in einen der „Offenen Treff“-Tage. ‚Geschlechterlose‘ Kinder sind am „Kindertag“ mit dem Alter 7 bis 11 Jahren differenziert, „Mädchen“ in Altersgruppen von 10 bis 12 Jahre und 12 bis 18 Jahre aufgeteilt. Rechnerisch ergeben sich dann folgende Zeitbudgets: Für die 7- bis 10-jährigen (ohne Geschlecht) sind es zwei Stunden, für 10- bis 11-jährige Mädchen vier bzw. Jungen zwei Stunden, während sich 12-jährige Mädchen u. a. wegen der Doppelbelegung am Mädchentag insgesamt 16,5 Stunden aufhalten dürfen, so wie die Teilnehmenden der Gruppe des „Jungentags“ und Gruppe 2 des „Mädchentags“ als auch der „Offene Treff“ „für alle von 12-18 Jahren“ mit 14,5 Stunden (Mädchen) bzw. 15 Stunden (Jungen).

Bemerkenswert dabei ist auch, dass die jeweiligen Benennungen als eine Unterscheidung in „Sonderfälle“ – hier: Kinder, Mädchen und Jungen – und „Normalfälle“ – „für alle von 12-18 Jahren“ – verstanden werden kann. Diese Nichtbenennung der Personengruppe Jugendliche lässt sich hier weniger als ein Ausdruck der Marginalisierung, sondern der Vorrangstellung dieser Gruppe interpretieren. Theoretisch ausgedrückt entsteht eine Schieflage im Verhältnis Kinder zu Jugendlichen, was in der Differenztheorie „Markierung“¹⁶¹ genannt wird – Markierungen wiederum sind eine Praxis zur Herstellung von Normalität. Ungleichwertigkeit der unterschiedenen Gegenstände entsteht, indem es eine markierte und eine unmarkierte Position gibt. Der unmarkiert konstruierte Pol, hier Jugendliche, wird zum Ort des Sprechens, also zur Norm und Normalität.

Zugleich ist die pädagogische Separierung der Altersgruppen bei einer bestimmten Altersklasse selbst aufgehoben, indem eine altersbezogene Sondergruppe hergestellt wird – für die 12-jährigen Mädchen wird so ein spezifischer Freiraum ermöglicht. Wir erfuhren erst über unsere Teilnahme vor Ort, dass das „Mädchentag“-Angebot in seiner Praxis auch anderen Politiken folgt: Im Sinne einer natio-ethno-kulturellen Differenzierung soll der „Mädchentag“ insbesondere sogenannten türkischen Mädchen des Stadtteils einen geschützten Raum bieten und ist deshalb auch geschlossen. Ähnlich verhielt es sich mit den Politiken der Klasse, wenn die Infrastruktur der Einrichtung und ihre spezifischen Angebote als Leistungen in einem und für einen sozial benachteiligten Stadtteil verortet werden.

Die vier strukturgebenden Politiken – Alter, Gender, Klasse und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit – lassen sich folglich als Teil der Zielgruppenkonstruktion verstehen. Indem sie den verschiedenen Personengruppen – Kinder, Jugendliche, Mädchen, Jungen etc. – ungleich zeitliche Möglichkeiten einräumen, sich zu zeigen, dabei gesehen zu werden und sich sicht- und hörbar zu machen, entscheiden sie auch darüber, wer als Zielgruppe dazu gehört und wer nicht mitgedacht bzw. ausreichend berücksichtigt wird.

MINIATUR II

„BABYBOYS“: WER DARF WAS SPIELEN?

Das politische Moment: Prozesse institutionalisierter Ausschlüsse (Alter)

Worum geht es?

Das Alter der Adressat*innen ist für den Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine gängige und selbstverständliche Praxis, um Teilnahme und Teilhabe zu organisieren. Diese Vorstellung scheint auch deshalb plausibel zu sein, da darüber behauptet werden kann, dass Menschen bestimmte Dinge eben nur in einem bestimmten Alter machen (sollten oder müssen) und sich darüber sozialpädagogisch begründen lässt, was für wen eine sinnvolle oder angemessene Nutzung des Angebotes ist. Diese Zielgruppenbestimmung über die Politiken des Alters stabilisieren die institutionelle Ordnung, konkret: auch die tagtäglichen Abläufe sowie die Interaktionen im Alltag zwischen den Beteiligten.

Szene: „Kleine Babyboys“

„Levin (Besucher) und Amar (Besucher) haben mit einer Runde Kicker begonnen. Die beiden spielen sehr energisch zusammen, weshalb ich die Lautstärke als relativ hoch empfinde. Sie unterbrechen das Spiel und fragen Jakob (Fachkraft), ob sie Fifa spielen dürfen. Dieser antwortet ihnen, dass sie das nicht dürfen, weil sie ‚kleine Babyboys‘ seien. Fifa sei für den Kindertag nicht vorgesehen und erst für Besucher*innen ab 12 Jahren gedacht. Levin und Amar erwidern daraufhin etwas irritiert, dass sie doch keine Kinder seien. Jakob bleibt bei seiner Entscheidung und bietet den beiden an, stattdessen ein Spiel zu spielen. Er deutet auf das Regal im Eingangsbereich, in dem viele Karten- und Brettspiele liegen. Levin und Amar gehen auf das Angebot ein und laufen zum Regal, um ein Spiel auszusuchen. Levin ruft im Laufenden, dass er gerne ‚Lotti Karotti‘ spielen möchte, woraufhin Jakob hinter der Theke lustlos ruft, dass dies ja ein ‚richtiges Babyspiel‘ sei und er darauf keine Lust habe. Sie einigen sich auf ‚Looping Louie‘. Allerdings kommt es mir nicht so vor, als würden die drei besonders lange miteinander spielen. Schon bald verlässt Amar den Tisch, um Dart zu spielen (was mich wiederum verwundert, da es an dem Tag eigentlich nicht erlaubt ist) und Jakob begibt sich wieder hinter die Theke.“



Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen bei der Szene auf?
- Welche Politiken werden hier wechselseitig von den Beteiligten aufgerufen?
- Welche Beschränkungen der Nutzung und Nutzungsweisen fallen Ihnen bei Ihrer Einrichtung ein und wie werden diese begründet?
- Was ließe sich auf institutioneller Ebene ändern?
(nicht auf personeller Ebene der Fachkraft)

Interpretationsangebot

Über dem Kicker-Spiel scheint sich die Idee entwickelt zu haben, zwar das Fußballthema weiter fortzuführen, aber das Medium zu wechseln, hin zum Fifa-Spiel auf der Konsole. Die Besucher fragen die Fachkraft, die offenkundig diese exklusive Spielmöglichkeit (im Vergleich zum frei zugänglichen Kickertisch) ‚hütet‘, ob er ihnen den Zugang gewährt. Dieser lehnt mit Verweis auf die Politiken des Alters ab, mit einer drastischen Grenzziehung: Sie dürfen das nicht, sie seien „kleine Babyboys“. Mit der Zuschreibung bedient sich die männlich gelesene ältere Fachkraft zwei Bildern, die sie miteinander verschränkt: das eines Babys – einem menschlichen Wesen, das ohne fremde Hilfe nicht überlebensfähig wäre –, und dem eines ‚boys‘, also einem Noch-nicht-Mann, einem Jungen. Dies lässt sich als eine implizite und zugleich spannungsvolle Zuschreibung interpretieren, denn die Fachkraft positioniert damit die beiden Besucher zwischen Hilflosigkeit und Unmündigkeit und einer nicht weiter explizierten Noch-nicht-männlichen-Männlichkeitsfigur. Diese impliziten Zuschreibungen prägen die hier aufgerufene und dahinterliegende Vorstellung der kindlichen Subjektfigur. Echte Boys spielen Kicker und Fifa, „babyboys“ dürfen nur Ersteres. Unklar ist, ob und inwieweit diese Bezeichnung ironisch gemeint ist, faktisch führt sie in ihrer adultistischer Geste den Ausschluss von Spielangeboten durch Degradierung der Besucher als „kleine babyboys“ vor. Die Fachkraft verweist damit auf ihr eigenes ‚richtiges‘ Wissen als männlich gelesener Erwachsener, der eben weiß, was kindlich-unmännlich ist, als auch auf die institutionellen Politiken der Einrichtung: Am „Kindertag“ seien bestimmte Spiele verboten, da sie für andere Altersgruppen gedacht sind.

Nur die Zuschreibung von Kindlichkeit trifft bei den beiden Besuchern auf erhebliche Irritation – sie lehnen die aufgerufene Ordnung, die Politiken des Alters und ihre Positionierung als Kinder deutlich ab, während sie die geschlechtliche Zuweisung stillschweigend annehmen. Diese Kritik an der institutionalisierten Politik des Alters wird von der Fachkraft nicht weiter beachtet. Hierüber stabilisiert sie die Ordnung, indem sie auf die Regalwand mit den Brett- und Kartenspielen verweist und dies als passende Alternative für kindliche Bedürfnisse rahmt.

Was daraus folgt ist ein paradoxes Ringen um die ‚richtige‘ Positionierung als ‚boys‘: Nach dem kurzen Kritikversuch der Besucher, welche als Politisierung der institutionellen Altersordnung interpretiert werden kann, wird diese wieder entpolitisiert, indem die beiden Besucher versuchen, sich in das institutionelle Altersskript einzufügen. Die beiden suchen nach einem Spiel, einer möchte gerne „Lotti Karotti“ spielen, was von der Fachkraft als „richtiges Babyspiel“ diffamiert wird. Es bleibt offen, wann und weshalb die Fachkraft als Mitspieler in die Überlegungen miteinbezogen wurde, jedenfalls verbindet sich das Interesse der beiden Jungen, sich nun explizit und aktiv von der Zuschreibung ‚Baby‘ zu distanzieren, indem sie sich der implizit aufgerufenen Ordnung der Fachkraft („Sei kein Baby/Kind“) unterwerfen. Besucher und Fachkraft einigen sich auf ein anderes Spiel („Looping Louie“), was jedoch nicht lange gemeinsam gespielt wird, denn schon bald entscheidet sich einer der beiden Besucher, Dart zu spielen. Mit diesem Wechsel vom ‚Kinderspiel‘ zum ‚Jugend- und Erwachsenenspiel‘, welches am Kindertag normalerweise nicht erlaubt ist, aber an diesem Tag ausnahmsweise schon, nutzt der Besucher genau diese situative Gelegenheit, die als Ausnahme einer strikten Alterspolitik exklusiv, ‚nur heute‘, eingeräumt wurde.

Was an dem Ausschnitt nachvollzogen werden kann, ist das situative Zuteilen und Wahrnehmen von Handlungsmöglichkeiten sowie deren wechselseitige Bedingtheit und materielle Gebundenheit an Dinge. Im Ausschnitt resultieren aus den Zuschreibungen als Kinder und „kleine babyboys“ zum einen institutionell begründete Ein- und Ausschlüsse gegenüber bestimmten Spielmöglichkeiten und -formen; zum anderen eben auch das Bild einer unmündigen Subjektfigur, welche sich der aufgerufenen Ordnung unterwerfen soll. Damit werden die institutionellen Politiken des Alters stabilisiert, indem das aufscheinende Moment des Politischen – die Bearbeitung institutioneller Ausschlüsse der Nutzung durch die Besucher – entpolitisiert wird. Je nach Situation lassen gerade Politiken des Alters kaum Spielräume eines alternativen Handelns im Sinne einer Politisierung zu, gerade dann nicht, wenn sie adultistisch durchgesetzt werden (*#gutes Netz für politische Handlungsfähigkeit*, S. 80 *#Adulthood*, S. 36).

MINIATUR III

„OFFENES FENSTER“: SIND DAS ALLES JUNGEN?

Das politische Moment: Prozesse der Stabilisierung und Destabilisierung institutioneller Grenzziehungen (Gender)

Worum geht es?

Die in *Miniatur I* beschriebenen Politiken der Kinder- und Jugendarbeit werden von den jungen Menschen nicht stillschweigend übernommen, sondern angefragt und hinterfragt. Dies muss nicht unbedingt reflexiv-verbal geschehen, sondern kann auch einen anderen körperlichen, gestisch-mimischen Ausdruck finden oder sich verdinglichen, etwa Kritzeleien auf den Toiletten oder dem Platzieren von Stickern. In diesen Prozessen der expliziten Infragestellung institutionalisierter Ordnungen können letztere sichtbar und brüchig werden, manchmal sogar in neue Ordnungen transformiert werden. Im nachfolgenden Protokollauschnitt, der an einem sogenannten „Jungentag“ eines Jugendtreffs entstand, führen die strukturierenden Politiken des Alters und Geschlechts – als zentrale pädagogisch-institutionelle Unterscheidungsform – zu Irritationen bei den Feldbeteiligten. Verhandelt wird hierüber auch die Frage der Teilnahme und Teilhabe.

Szene: „Sind das alles Jungen?“

„Am offenen Fenster (die Scheibe selbst ist mit Milchglasfolie verklebt) steht ein Junge im Grundschulalter und schaut den älteren Jungen zu, wie diese am Tresen stehen und mit Burgermachen beschäftigt sind. Der Jüngere ruft in den Raum: ‚Ist heute Kindertag?‘, eine der Kochenden ruft ihm zu: ‚Nee, Jungentag.‘ Der Junge am Fenster ist sichtlich irritiert, zeigt auf die anderen und sagt: ‚Das sind alles Jungen!?!‘, zögert wieder. Nach einer Weile wendet er sich dem Sozialarbeiter Benzu, der den schnippelnden Jungen zuschaut, und ruft fragend: ‚Ben, kann ich auch rein?‘ Ben geht zu ihm ans Fenster und erklärt ihm, dass das ein Gruppenangebot für Jungen sei, morgen sei Kindertag, da könne er gerne kommen. Der Junge schaut nach wie vor irritiert und ruft den Jungen nach ein paar Momenten zu, ob er auch einen Burger bekommen kann. [...] Einige Zeit später reicht einer der Jungen am Tresen dem zuschauenden Jungen durch das offene Fenster einen Teller mit einem Burger.“

Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen bei dieser Szene auf?
- Was wird hier verhandelt – und weshalb?
- Wo lässt sich das Moment des Politischen hier finden und beschreiben?
- Was wird von wem ermöglicht was nicht?

Interpretationsangebot

Die beiden konkurrierenden Politiken sind offensichtlich: Es ist Jungentag, an dem nicht nur die Geschlechter-, sondern auch die Altersdifferenzierung eine Rolle spielt, was von einem jüngeren Jungen verbal eingebracht wird. Doch was wird damit verhandelt? Das Politische wird als Moment der Prozessierung um Teilnahme und Teilhabe sichtbar, an welchem alle Beteiligten – sowohl die jungen Menschen als auch die älteren, den Beobachter miteingeschlossen, – beteiligt sind.

Zentral ist dabei das offenstehende Fenster: Es erlaubt Ein- und Ausblicke, während es, wäre es geschlossen, das Außen vom Innen durch eine Milchglasfolie abschirmen würde. Das geöffnete Fenster ermöglicht überhaupt erst, dass eine außenstehende Person von diesem Angebot des Jungentags etwas erfährt. Ob das Fenster nun aus pädagogischen oder pragmatischen Gründen (z. B. Auslüften) geöffnet wurde, ist hier nicht zu klären. Faktisch ermöglicht es dem jüngeren Jungen, die Position des ‚Zaungasts‘ einzunehmen und in den pädagogischen Innenraum Fragen hineinzurufen, zuerst, ob heute „Kindertag“ sei. Damit zeigt er sein Differenzierungswissen, er kennt das Format „Kindertag“ und die damit verbundene Zielgruppenkonstruktion, eventuell lässt sich ihm damit auch eine Teilnahmeanfrage unterstellen. Der jüngere Junge erfährt aber eine Rückweisung durch einen, im Raum anwesenden, am institutionellen Angebot teilhabenden Jungen: Es ist „Jungentag“ und ruft damit eine andere Differenzlinie auf. Da keine Gegenrede kommt, scheint es für die Jungen im Innenraum selbstverständlich zu sein, dass sie alle als ältere Jungen am Format „Jungentag“ teilnehmen und am Kochangebot teilhaben. Es sind folglich zwei miteinander verzahnte Fragen: Wer darf am institutionellen Angebot teilnehmen (Zugang zum

Raum) und wer darf daran teilhaben (Kochprojekt)? Jedoch ist eine eindeutige Grenzziehung zwischen verschiedenen Politiken nicht ohne Weiteres für alle möglich, da der Jungentag zwar vordergründig altersunspezifisch markiert ist, zugleich aber aus institutioneller Perspektive mit Junge-Sein die Notwendigkeit altershomogener Erfahrungsgemeinschaft einhergeht und damit doch, in zweiter Linie, eine Altersdifferenzierung aufruft.

Diese Differenzierung scheint den Jüngeren zu irritieren, es kommt zu einem Moment des Politischen, da die aufgerufenen Differenzierungen in verschiedene Zielgruppen als be- und anfragbar erscheinen. Der Erwachsene wird schließlich als Grenzwächter angesprochen, dieser weist die Teilnahmeanfrage („reinkommen dürfen“, der Junge fragt nicht nach „mitmachen dürfen“ im Sinne von Teilhabe) zurück. Dies lässt sich als ein Versuch einer Schließung lesen, also als Prozess der Entpolitisierung. Es ist aber keine absolute Schließung in Form eines Ausschlusses, schließlich bestünde auch die Möglichkeit, das ermöglichende, offene Fenster einfach zu schließen – dieses wiederum ist im geöffneten Zustand potentiell destabilisierend. Die institutionelle Ordnung Junge vs. Kind bleibt stabil, der jüngere Junge tariert jedoch seine Teilhabemöglichkeit weiter aus – er nimmt zumindest als Zuschauer des Angebots an einem Jungentag vom Fensterplatz aus teil und die Teilhabe am Produkt des Angebots wird ihm durch einen Jungen ermöglicht, die aktive Teilnahme bleibt weiter unberührt. Wichtig sind hier jedoch zwei Aspekte: Erstens, dass in der Situation zwar Unverständnis verbal artikuliert wird, jedoch die Irritation des jüngeren Besuchers, welche Kategorie hier jetzt die für ihn ‚passende‘ ist, die Ordnung Junge vs. Kind selbst nicht irritiert. Zweitens, dass in der Alltagspraxis fluide Grenzen erkennbar sind, die von allen Beteiligten auch situativ unterlaufen werden – in diesem Fall das Unterlaufen der institutionalisierten Politik des Alters durch Anfragen, nochmal Nachfragen, ein direktes Bitten oder einem offenen Fenster.

Das Moment des Politischen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist gerade dort produktiv, wo Politiken (hier: Geschlecht und Alter) und ihre institutionalisierte Herstellung (Kindertag oder Jungentag) aufeinanderstoßen, zu scheinbar banalen Irritationen führen und verhandelt werden.

MINIATUR IV

„BOLZPLATZ“ TEIL I: WEM GEHÖRT DER ÖFFENTLICHE RAUM?

Das politische Moment: Politik der Sicherheit und Ordnung und Prozesse der Politisierung (Rassismus)

Worum geht es?

Diskriminierungserfahrungen sind das Ergebnis gesellschaftlicher Ungleichwertigkeitsvorstellungen, die sich als legitime Unterscheidung auch in die Vollzugspraxis staatlicher Institutionen einschreiben. Ausgehend von der Unterscheidung politischer Dimensionen in *#Element II, S. 61* geht es in dieser Miniatur, die uns von Kolleg*innen aus der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung gestellt wurde, darum, die Schnittstelle der Dimensionen Politik und Prozesse des Politischen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den Blick zu nehmen.

Mit dem hier vertretenen Politikbegriff gelten auch die öffentliche Verwaltung, wie Ordnungsbehörden und die in ihrem Auftrag tätigen kommunalen Ordnungsdienste, als produktiver Teil von Politik, weil sie einen wesentlichen Teil der Umsetzung staatlicher Regulierungsaufgaben übernehmen. Ihre Aufgabe ist die Aufrechterhaltung von ‚Sicherheit und Ordnung‘ in der Kommune. Die Kontrollpraxis zur Sicherstellung dieser Aufgabe und der sogenannten Gefahrenabwehr greift dabei auf institutionalisierte, diskriminierende Unterscheidungen zurück. In dieser Miniatur geht es in Teil I um die Politiken zur Herstellung von Sicherheit und Ordnung durch rassifizierende Kontrollpraktiken von Ordnungsdiensten, denen junge Menschen vor allem im öffentlichen Raum ausgesetzt sind und von denen die Offene Kinder- und Jugendarbeit häufig Kenntnis erhält oder in Arbeitszusammenhängen eingebunden ist. In Teil II geht es dann um die Bearbeitungsweisen dieser Politik. Hier entscheiden die Mitarbeitenden der Einrichtung das Anliegen der jungen Menschen aufzunehmen und kollektiv zu bearbeiten. Daran lässt sich das politische Moment als Prozess der Politisierung beobachten und aufzeigen, wie dieses als Gelegenheit für politische Bildung nutzbar ist.

Szene: „Bolzplatz“ Teil I

„Ein Bolzplatz in einem Stadtteil wurde vor einigen Jahren bei Ordnungsbehörden als Ort für Drogenhandel und organisierte Kriminalität markiert, sodass hier versucht wurde, durch Polizeieinsätze und Razzien zu intervenieren. Da dies lediglich wenig Effekte hatte, wurde das nahegelegene Jugendzentrum gebeten, dort ein Angebot zu machen. Dreimal in der Woche ist die Einrichtung mit einem mobilen Angebot vor Ort. Die Nutzung des Platzes hat sich verändert. Es ist ein deutlicher Rückgang krimineller Handlungen und eine hohe Frequentierung und Aneignung des Platzes seitens junger Menschen beobachtbar. Durch gemeinsame Aushandlungen ist der Platz über die letzten Jahre zu einem sicheren Ort geworden, an dem junge Menschen die Möglichkeit haben, ihre Anliegen in die Gesellschaft zu tragen.

Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen und durch ihre Anliegen und Interessen geleitet, konnte das Angebot immer mehr erweitert werden. Angefangen mit einem ausgebauten Kleinbus, wurde schließlich ein Container gefüllt mit pädagogischen Materialien auf dem Platz installiert. Sämtliche Wände, sowie das Haus des dortigen Kulturvereins, wurden entsprechend der Wünsche der Besuchenden und mit ihnen gemeinsam vor Ort besprach. So finden sich dort Bilder zum Thema Kochen, Klimakrise bis hin zu antirassistischen und antifaschistischen Aussagen, die für eine starke Demokratie und eine offene sowie plurale Gesellschaft stehen. Bis heute ermöglichen die Bilder immer wieder einen Gesprächseinstieg zwischen Besuchenden und Fachkräften, oder auch zwischen den jungen Menschen untereinander. Es werden Kochprojekte geplant, Sorgen in Bezug auf die Klimakrise geteilt, oder auch Fragen thematisiert, welche Konsequenzen eine rassistisch geprägte Politik auf Aufenthaltsstatus oder Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe hat.

Im Spätsommer einige Jahre später gab es eine plötzliche Zunahme der Präsenz des Ordnungsdienstes auf dem Spiel- und Sportplatz. So zum Beispiel wurden scheinbar willkürliche Ausweiskontrollen junger Menschen beim Schaukeln durchgeführt. Während der mobilen Angebote kontrollierte das Ordnungsamt die Teekannen der Fachkräfte auf Alkohol. Jugendliche wurden ohne konkreten Verdacht immer wieder ermahnt, dass das Rauchen auf dem Platz verboten sei und zu Konsequenzen führe. All diese Maßnahmen führten dazu, dass die Adressat*innen den Spiel- und Sportplatz zunehmend mieden und lieber das anliegende Jugendzentrum besuchten. Regelmäßig gab es Schilde-

rungen, dass sich die Kinder und Jugendlichen durch die hohe Präsenz unwohl fühlten und unter Generalverdacht gestellt werden.

Ein Jahr später eskalierte ein Einsatz des Ordnungsamtes bei einer Kontrolle von vier bis fünf Jugendlichen auf dem Sportplatz. Als die Jugendlichen eine Taschenkontrolle verweigerten und versuchten zu fliehen, kam es zum Einsatz physischer Gewalt, wobei einer der Jugendlichen von zwei Mitarbeitern zu Boden gedrückt und gegen einen der anderen Pfefferspray eingesetzt wurde. Auf Deeskalationsversuche seitens der Fachkräfte wurde nicht eingegangen. Nachdem eine der Fachkräfte einen Rettungswagen organisierte und dem Jugendlichen für eine potenzielle Zeugenaussage ihre Visitenkarte geben wollte, erhielt sie einen Platzverweis.“

Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen bei dieser Szene auf?
- Welche Ordnungen sollen in diesem Beispiel aufrechterhalten werden und wie werden diese legitimiert?
- Welche Formen von Diskriminierung und Gewalt erleben die jungen Menschen und die Fachkräfte vor Ort?
- Welche allgemeinen Konflikte werden dadurch sichtbar?¹⁶²

Interpretationsangebot

Die Ausgangssituation ist nicht unüblich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit: Ein Jugendzentrum wird von Politik und Verwaltung im Hinblick auf polizeiliche Fragestellungen angefragt in der Hoffnung, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit etwas gegen Kriminalität oder unterstützend zur Herstellung öffentlicher Ordnung tun kann. Zur professionellen Arbeit gehört es dann, zwischen den guten Möglichkeiten sozialpädagogischer Arbeit und einer Indienstnahme als ‚Feuerwehr‘ abzuwägen. In diesem Beispiel wurde es als eine Möglichkeit gesehen: Ein großer Teil des Protokollauschnitts handelt davon, wie sich die Fachkräfte mit Kindern und Jugend-

lichen in einem langjährigen Prozess den Bolzplatz als Raum aneignen und ihn entsprechend ihrer Vorstellungen gestalten und nutzen. Ein Raum, der zu einem „sicheren Ort“ geworden ist. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Präsenz von Ordnungsdiensten zunimmt und diese den Bolzplatz als einen Ort identifizieren, an dem sie kontrollierend tätig sein müssten. In diesem Fall konkretisiert sich die Politik des öffentlichen Raums, in der durch Grenzbeziehungen festgelegt wird, von wem und auf welche Weise der öffentliche Raum genutzt werden darf und auch nicht. Die Durchsetzung, Regulierung und Aufrechterhaltung von Sicherheit und Ordnung übersetzt sich hier in eine Kontrollpraxis, die sich einerseits auf einen Ort, der als ‚Problemort‘ markiert wird, bezieht und andererseits über Personen, die als Risiko, also als potenziell gefährlich dargestellt werden unabhängig davon, ob sie es sind oder nicht. Das führt zu der Frage, welche anwesenden Personen durch die Ordnungsdienste als Risiko angesehen und auf Grundlage welcher Unterscheidungskategorien die Kontrollen durchgeführt werden.

Hierbei verschränken sich zwei gesellschaftlich wirkmächtige Unterscheidungskategorien, nämlich die Kategorie Alter und die Annahme einer #nation-ethno-kulturellen (Un-)Zugehörigkeit (*#Rassismus*, S. 48), welche regelmäßig mit Praktiken der Migrantisierung einhergehen. Anhand äußerer Merkmale werden auf Grundlage gesellschaftlich verbreiteter, rassifizierender Vorstellungen Menschen als ‚migrantische Andere‘ und als ein Risiko für die Ordnung und Sicherheit hergestellt. Damit übersetzt sich die Politik von Sicherheit und Ordnung im öffentlichen Raum in eine Kontrollpraxis, die sich in diesem Beispiel konkretisiert im ‚Aufsuchen‘ eines ‚Problemortes‘, in anlasslosen Kontrollen und durch Gewaltpraktiken an Jugendlichen durch Ordnungsdienste. Junge Menschen werden migrantisiert, als Risiko markiert und erleben Gewalt, Ausschließung und Diskriminierung. Die Politiken zur Herstellung von Sicherheit und Ordnung und ihre Kontrollpraktiken produzieren also einen Widerspruch: Obwohl sie Sicherheit herstellen sollen, produzieren sie für bestimmte Menschen regelmäßig Unsicherheiten und Erfahrungen der Verdrängung. Junge, rassifizierte Menschen sind im öffentlichen Raum daher auf andere Weise von Politiken der Sicherheit und Ordnung betroffen als andere Menschen. In dem hier beschriebenen, zeitlich begrenzten räumlich-pädagogischen Setting der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im öffentlichen Raum verlieren die Kinder und Jugendlichen zudem ihr Recht auf Unversehrtheit.

In diesem Beispiel wird deutlich, auf welche komplexe Weise sich gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in Politiken der Sicherheits- und Ordnungsproduktion wiederfinden und sehr konkret auf den Alltag von Kindern und Jugendlichen auswirken können.

„BOLZPLATZ“ TEIL II:

Das politische Moment als Gelegenheit für eine alltagsorientierte politische Bildung

Worum geht es?

Während es in Teil I um die konkreten Formen und Effekte von Politik ging, geht es nachfolgend um die Bearbeitungsweisen der Fachkräfte. Hier wird nun das politische Moment noch einmal anders sichtbar. Dieses ist zwar gebunden an das, was wir im ersten Teil Politik nennen, aber es setzt sich als solches nicht einfach durch, sondern wird als Prozesse des Politischen sichtbar. Zwei Prozesse, die das politische Moment kennzeichnen, sind Prozesse der Politisierung und Entpolitisierung von Politik und Politiken im institutionalisierten Alltag.

Szene: „Bolzplatz“ Teil II

„Nach dem Vorfall herrschte große Unsicherheit bei Anwohnenden, jungen Menschen, Mitgliedern des Kulturvereins, ob der Platz noch sicher sei. Im anliegenden Jugendzentrum berichteten uns junge Menschen immer wieder, dass sie große Ängste hätten, den Platz zu nutzen. Dies nahmen wir (die Fachkräfte) zum Anlass, im Jugendrat¹⁶³ offen darüber zu sprechen, wie wir den Platz wieder sicherer gestalten können. Wir protokollierten weiterhin jeden Einsatz des Ordnungsdienstes mit Uhrzeiten, Datum und Maßnahmen, um in Gespräche mit dem Ordnungsamt zu treten. Dies führte dazu, dass einige der Kinder und Jugendliche uns regelmäßig Bescheid gaben, wenn sie eine Gruppe des Ordnungsdienstes sah, damit wir dies protokollieren konnten. Bei Situationen, in denen sie sich unwohl fühlten, holten die Besuchenden uns oftmals aus der Einrichtung auf den Sportplatz, um zusätzliche Zeugen für potenzielle Eskalationen zu haben. Auf Grundlage der gesammelten Protokolle fanden schließlich Gespräche zwischen Bezirksjugendpflege, Ordnungsamt, Jugendzentrum und Streetworker*innen statt, in denen Kompromisse ausgehandelt werden konnten. So finden offiziell bspw. keine Kontrollen mehr während der mobilen Angebote statt. Außerdem muss das Ordnungsamt das Jugendzentrum informieren, wenn sie wieder vermehrt kontrollieren. Auf der anderen Seite muss das Jugendzentrum Bescheid geben, sobald es erhöhten Bedarf an Kontrollen gibt.“



Reflexionsfragen

- Welche konkreten Effekte haben die Kontrollpraktiken des Ordnungsdienstes?
- Wo lassen sich in der Beschreibung konkret Momente der Politisierung finden?
- Inwiefern und warum lassen sich die Aktivitäten als #Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit (*#Element IV, S. 70*) und damit als politische Bildung verstehen?

Interpretationsangebot

Die Sicherheits- und Ordnungspolitik und ihre Kontrollpraktiken produzieren Unsicherheit und zunehmend Ängste bei den Menschen, die dort leben und bei denen, die den Bolzplatz nutzen wollen. Das Wissen über den Konflikt rund um die Politik des öffentlichen Raums wird von den jungen Menschen durch Berichte und Erzählungen über die Kontrollen der Ordnungsdienste an die Fachkräfte herangetragen. Es handelt sich um ein politisches Moment, weil die Politiken der Ordnung und Sicherheit und deren hier beschriebene Kontrollpraxis als ein strukturelles und die Allgemeinheit betreffendes Problem verstanden werden und sich hieraus ein zielgerichtetes, kollektives Handeln ergibt. Er, als bereits bestehendes Planungs- und Austauschformat, dient jetzt als Gelegenheitsstruktur zur Organisation gemeinsamen Sprechens und Handelns. Der Jugendrat ermöglicht, Wissen über den Konflikt zu sammeln und als ‚politische Institution‘ kollektives Handeln zu organisieren und das Thema in die Öffentlichkeit zu tragen. Eine weitere politische Dimension liegt zudem in dem Thema und der Frage nach der Sicherheit für Kinder und Jugendliche in ihrem Nahraum.

Das jugendarbeiterische Angebot und auch das eigene Eingebundensein in diesen Prozess der Politisierung kann als solidarische Praxis angesehen werden, in Fachkräfte und Nutzer*innen sich wechselseitig unterstützen, sie verstehen sich als Teil eines gemeinsamen Anliegens. Fachkräfte versuchen, jungen Menschen durch ihre Anwesenheit zu schützen (Funktion als Zeug*innen), letztere teilen und sammeln Informationen, sodass es zu einer Dokumentation der Kontrollpraxis der Ordnungsdienste kommen kann.

Die Praktiken sind insofern als Prozess der Politisierung zu lesen, weil sich Menschen dazu entscheiden, einen Konflikt um die Regulierung und um die Ausgestaltung des öffentlichen Raums sichtbar zu machen und verändernd einzugreifen. Der Prozess der Politisierung ist durch die gemeinsame Produktion von Wissen geprägt, welches – politisch gesprochen – eine Form von Sichtbarkeit und auch Öffentlichkeit generiert, was wiederum als Grundlage einer politischen Problematisierung dient.

An diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, dass junge Menschen nicht erst politisiert oder über Politik aufgeklärt werden müssen, um politisch zu handeln. Die Kinder- und Jugendeinrichtung begreift, dass junge Menschen bereits als aktive Akteur*innen in die Politik des öffentlichen Raums involviert und von diskriminierenden Politiken entlang nation-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeitsordnungen betroffen sind. Das politische Moment der Politisierung der Nutzung des öffentlichen Raums kann nun als Gelegenheit für politische Bildung gesehen werden. In der alltagsorientierten Ausrichtung politischer Bildung ist diese zentral als politisches Handeln konzipiert (*#Element IV, S. 70*).

Mit dem Blick auf den konkreten Alltag bedeutet das, dass überall dort ein Ausgangspunkt von gemeinsamem politischem Handeln zu finden ist, wo reale Grenzziehungen mit Differenzenerfahrungen, Erfahrungen von sozialem Ausschluss und Diskriminierung einhergehen, wo sich Auswirkungen von Politik(en) zeigen. Politische Handlungsfähigkeit ist dann jene (kollektive) Kraft, welche die Bearbeitung der Grenzziehungen ermöglicht, welche junge Menschen systematisch von Teilhabe und Berechtigung ausschließen. Das Jugendzentrum ist in diesem Fall an der Herstellung, Ermöglichung und Verteilung politischer Handlungsfähigkeit (*#Element IV, S. 70 #Arbeitshilfe Konzeptionsentwicklung, S. 75*) beteiligt. Die Einrichtung stellt eine Art Infrastruktur, also die Rahmenbedingungen zur Verfügung. Dies ermöglicht Sprechfähigkeit (voice) von Kindern und Jugendlichen, da die ethnisiert-diskriminierende Alltagserfahrung junger Menschen von institutioneller Seite auch als solche anerkannt wird. Die Einrichtung und ihre Mitarbeiter*innen ermöglichen die Nutzung und den Gebrauch dieser Rahmenbedingungen und Ressourcen, indem sie den jungen Menschen eine Möglichkeit zur Verfügung stellen, die Kontrollen zu beobachten, zu melden und sie übernehmen zudem als Einrichtung die Protokollierung der Vorfälle.

MINIATUR V

„TISCHMANIEREN“: WER KANN WAS NICHT?

Das politische Moment: Prozesse der Entpolitisierung und Über-Pädagogisierung (Klassismus)

Worum geht es?

Die Differenzen zwischen sozialen Herkunftsn können sich auch in alltäglichen Dingen sehr konkret verdichten bspw. darin, wie gemeinsam gegessen werden soll. Zwar lässt sich nicht mehr die empirische Erkenntnis der 1970er Jahre halten, dass nach Pierre Bourdieu der (Essens-)Geschmack als Teil des Klassengeschmacks unmittelbare Rückschlüsse auf die Klassenzugehörigkeit erlaubt, da sich die Zugänglichkeit zu verschiedenen Essenskulturen vervielfältigt hat. Jedoch sind diese Geschmacksunterscheidungen nach wie vor wichtige Referenzpunkte sowohl für dafür, weshalb etwas konsumiert wird, als auch dafür, wie es konsumiert wird. Die Beantwortung der Frage also, wie gegessen wird und werden soll, ist nicht nur eine individuelle Antwort, vielmehr gibt die in den Körper eingeschriebene Praxis auch Auskunft darüber, in welchem Milieu dieser Mensch in eine (Tisch-)Gemeinschaft hineinsozialisiert wurden – und aus gesellschaftlicher Perspektive: wie nahe oder weit diese von den gesellschaftlichen, hegemonialen Standards einer „guten und angemessenen Vergemeinschaftungspraxis“ entfernt liegt. Da Offene Kinder- und Jugendarbeit häufig junge Menschen ansprechen soll und anspricht, die als „arm“, „aus schwierigen Verhältnissen“, „marginalisiert“ oder „bildungsfern“ bezeichnet werden, werden auch in ihren institutionalisierten Politiken Spuren dieser Klassenunterscheidungen sichtbar (*#Klassismus*, S. 42).

Szene: „Tischregeln“

„Die Einrichtung hat heute aufgrund der Sommerferien von 11 bis 18 Uhr geöffnet. Die Eingangstür steht weit auf. An den bisherigen Besuchstagen war die Tür immer zu und ich musste den Türöffner drücken, um in die Einrichtung zu kommen. Ich finde mit einer geöffneten Tür wirkt es einladender. Bei meinem Eintritt in die Einrichtung sehe ich als erstes, wie zwei Jungen (14 und 16 Jahre) einen Tisch decken. Sie kommen aus dem hinteren Bereich der Theke, diese grenzt direkt an die Küche, und gehen mit Tellern und Brötchen zu einer langen Tischreihe, die im Offenen Bereich aufgebaut ist. Zwei weitere Besucher*innen

(weiblich, 6 Jahre, männlich, 10 Jahre) helfen mit und bringen Teller mit Aufschnitt und eine Karaffe mit Saft an den Tisch (Ich erfahre später, dass die vier (Halb-)Geschwister sind und heute erst den zweiten Tag die Einrichtung besuchen. Zudem erfahre ich, dass die Familie eine Familienhilfe hat). Ein weiterer Junge (Luis 16 Jahre alt) bringt ebenfalls einen Korb mit Brot an den Tisch. Luis ist mit seinem Familienhelfer Farid an diesem Morgen in die Einrichtung gekommen, wie ich erfahre.

Der Tisch ist wie eine lange Tafel aufgebaut: Es sind drei Tische und etliche Stühle zusammengestellt, ohne Tischdecke, dafür mit einem Blumenstrauß. Das Gedeck und das Besteck sind einheitlich und wirken neuwertig. Essen und Getränke sind gleichmäßig über den Tisch verteilt. Die Tafel sieht einladend aus und ich bemerke in den Gesichtern der Besucher*innen, die den Tisch eindecken, auch eine gewisse Ernsthaftigkeit. Sie wirken konzentriert, gelegentliche Unterbrechungen entstehen dadurch, wenn sie sich an die Fachkraft Anke wenden, um etwas nachzufragen (bspw. wo sie etwas auf den Tisch stellen können). Ich bemerke aber auch eine Routine bei den Tischdeckenden, sie scheinen sich auszukennen, wie ein Tisch einzudecken ist. Anke antwortet direkt auf aufkommende Fragen in einem sehr zugewandten Ton.

Nachdem die Vorbereitungen abgeschlossen sind, setzen sich zuerst sechs Kinder und Jugendliche an den Tisch, Anke, Farid und ich setzen uns danach. Niemand spricht ein Wort, es herrscht eine wartende Stimmung und ich bin gespannt, was als nächstes passieren wird. Anke sagt: „Bitte geht alle die Hände waschen.“ Die Besucher*innen stehen auf und kommen der Aufforderung nach, während hingegen die drei Erwachsenen nicht aufstehen. Nachdem sich alle die Hände gewaschen haben und an den Tisch zurückgekommen sind, setzt Anke, die mir gegenüber am anderen Kopfende des Tisches sitzt, an: „Bevor wir beginnen, möchte ich euch noch die Regeln hier am Tisch erklären.“ Sie richtet sich auf und schaut, während sie redet, in die Runde. „Wir wollen hier keine Handys am Tisch, also bringt diese an die Theke und legt diese dort ab. Wenn wir hier frühstücken, gibt es folgende Dinge zu beachten: Belegt eure Brötchen nicht abwechselnd mit Käse und Wurst. Dann noch obendrauf Marmelade ist auch nicht so gut. Wer ein Brötchen im Korb anfasst, muss es auch nehmen. Wenn ihr etwas vom Tisch haben wollt, fragt bitte und greift nicht über den Tisch oder steht nicht einfach auf und geht dann dort hin, um euch die Sachen zu holen.“ Alle Besucher*innen stehen auf und legen ihre Handys an der Theke ab und kommen danach zurück, die Erwachsenen nicht. Es gibt keine Rückfragen zu den Regeln, Anke eröffnet das Frühstück mit: „Guten Appetit und es geht los.“



Reflexionsfragen

- Um welches Thema bzw. um welche Themen geht es in der Situation?
- Was wird hier verhandelt – und weshalb?
- Inwiefern lassen sich hier Prozesse der Entpolitisierung und Über-Pädagogisierung beobachten?

Interpretationsangebot

Das Spannungsverhältnis, welches in die Situation eingelagert ist, wird schnell sichtbar: Es ist ein Ungleichheitsverhältnis zwischen den an der Tischgemeinschaft beteiligten Erwachsenen und den jungen Menschen. Letztere werden zu Handlungen aufgefordert, die sie entweder umgehend auszuführen haben – Händewaschen vor dem Essen und Mobiltelefonverbot am Esstisch – oder darin unterwiesen, während des gemeinsamen Essens bestimmte Dinge zu tun und nicht zu tun, wie etwa das zu essen, was angefasst wird oder um etwas bitten, statt über den Tisch zu greifen. Naheliegend ist vor allem die Frage, weshalb das alles nicht ebenso für die anwesenden Erwachsenen gilt. Diese ausschließlich den Besucher*innen aufgetragenen Aufgaben und erteilten Ge- und Verbote müssen nicht begründet werden, sie funktionieren offenkundig alleine darüber, dass Erwachsene sich über die Politiken des Alters andere Rechte herausnehmen dürfen als junge Menschen und diese auch nicht weiter legitimieren.

Das hier erlebte Phänomen lässt sich als ein Beispiel für strukturelle Altersdiskriminierung benennen (*#Adultismus*, S. 36) – auch wenn die Haltung der Erwachsenen als zugewandt beschrieben wird, ist sie im Duktus paternalistisch: Zwar werden die Tischeindeckenden vom Forscher als durchaus routinierte Tischeindecker*innen beschrieben, die ihre Sache konzentriert machen; von der Fachkraft aber, als ‚Verwalterin‘ des institutionellen Skripts, werden sie durchweg als unfähige Personen angesprochen, die nicht mit den Standards einer gesitteten Tischgemeinschaft vertraut sind. Ihre Leistung bzw. ihr Beitrag, dass diese Tischgemeinschaft überhaupt erst realisiert werden konnte, wird verbal nicht anerkannt – es scheint vielmehr eine Selbstverständlichkeit, geradezu ein Minimalstandard des gemeinsamen Essens zu sein.

Auch hier überschneiden sich Politiken des Alters (bspw. das Bild des Heranwachsenden, der generell in die Kultur des Händewaschens einsozialisiert werden muss) mit den Politiken der Klasse (*#Klassismus und Klassismuskritik*, S. 42), die sich an eine besondere Gruppe an Heranwachsende richtet, denen die Voraussetzungen einer Einsozialisierung weitestgehend fehlt und hier öffentliche Sozialisationsinstanzen kompensieren müssen – namentlich als kooperative Praxis von Familienhilfe und Offener Kinder- und Jugendarbeit. Auch die Einrichtung der Essenssituation verbildlicht diese Vorstellung des Zeigens eines bürgerlich-deutschen Minimalstandards: In der Materialität des einheitlichen Gedecks, des Blumenstraußes oder der Speiseauswahl sind diese Vorstellungen der ‚guten Gemeinschaft‘ eingelagert.

Der mögliche Einwand, dass die jungen Menschen mit ihren Nachfragen sich selbst in die Lage bringen, als Unwissende angesprochen zu werden, muss im Zusammenhang gelesen werden, da vier von sechs junge Menschen ‚institutionelle Neulinge‘ sind, die seit zwei Tagen erst Besucher*innen der Einrichtung sind und sich entsprechend auch in die Binnenlogik der Einrichtung einfädeln. Entsprechend zeigen zumindest die fünf beschriebenen Besucher*innen – über die sechste Person lässt sich nichts in Erfahrung bringen – nicht nur eine „kompetente Gefügigkeit“ gegenüber der generationalen Ordnung des sozialpädagogischen Organisationsbündels Familienhilfe und Offene Kinder- und Jugendarbeit. Vielmehr lassen sich die Unterweisungen, möglicherweise begünstigt durch die Adressierung als Fälle von Familienhilfe, als klassistische Zuschreibung von nicht-familiär erworbenen Tischgemeinschaftskompetenzen verstehen. Dem folgend lässt sich auch festhalten, dass hier sozialpädagogische Praxis eine klassistische und generationale Ordnung reproduziert (*#Vier (erste) Schritte zu einer klassismuskritischen Praxis*, S. 45). Eine Politisierung, sprich: Thematisierung und Problemmatisierung der nicht anerkannten Herstellungsleistung des Tischeindeckens durch alle anwesenden Erwachsenen und der Absprache der Kenntnis von Tischmanieren findet nicht statt – vielleicht wäre präziser: kann kaum stattfinden, da die Handlungsspielräume der jungen Menschen erheblich eingeschränkt sind.

MINIATUR VI

„STADTTEIL-KONFERENZ“: WER DARF WIE MITMACHEN?

Das politische Moment als (verpasste) Gelegenheit: Prozesse der Limitierung von politischer Handlungsfähigkeit

Zur Wahrnehmung verpasster Gelegenheiten (#Element III, S. 66):

In den folgenden Miniaturen geht es um das Wahrnehmen von Momenten des Politischen als Gelegenheiten. Ob und inwiefern diese Gelegenheiten zu Prozessen politischer Bildung werden oder nicht, das ist dann eine fachlich begründete Entscheidung, die das Feld und die Praxis selbst treffen müssen. Zugleich kann man durchaus auch nach den verpassten Gelegenheiten einer alltagsorientierten politischen Bildung fragen.

Angelehnt an Müller, Schmidt und Schulz¹⁶⁴ sowie der eigenen empirischen Arbeit im Projekt können wir vier Formen verpasster Gelegenheiten benennen, die sich auch durchaus überschneiden können:

- Verpasste Gelegenheiten durch Nicht-Wahrnehmung,
- Verpasste Gelegenheiten durch einseitige Wahrnehmung der pädagogischen Aufgabe,
- Verpasst Gelegenheiten durch Über-Pädagogisierung und
- Verpasste Gelegenheiten durch ein enges Verständnis des Politischen.

Worum geht es?

Politische Beteiligung ist in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kein neues Thema. So finden sich in den Einrichtungen partizipative Formate wie Zukunftswerkstätten, Vollversammlungen, Kinder- und Jugendräte, auf sozialräumlich und kommunaler Ebene Kinder- und Jugendforen oder auch Kinder- und Jugendkonferenzen, in denen sich Kinder- und Jugendliche über die konkrete Jugendarbeitseinrichtung hinaus engagieren können. Sie alle haben einen eher strukturierenden Charakter und verstehen sich als Abbild formal repräsentativer demokratischer Diskussions- und Entscheidungsgremien. Die Miniatur VI „Stadtteil-Konferenz“ beschreibt eines dieser Formate. An ihr lässt sich nachvollziehen, wie politische Beteiligung konkret erzeugt wird oder auch nicht. Diese sowie die folgende Miniatur VII „Demokratiie!“ laden dazu ein, über die Wahrnehmung des politischen Moments hinaus nun stärker die Frage nach den verpassten Gelegenheiten aufzuwerfen.

Szene: „Stadtteil-Konferenz“

„Ich (Forscherin) nehme an einer Stadtteil-Konferenz teil, die die Eindrücke aus den vorangegangenen Stadtteil-Spaziergängen thematisieren. Der Raum besteht aus Tischgruppen. Auf der einen Seite des Raums sind große Stellwände aufgebaut. Auf einigen von ihnen kann ich große Plakate erkennen, die mit Überschriften wie „Grünflächen“, „Mobilität“ und „Freizeitangebote“, „Partizipation“, „Demokratie“ und „Augenhöhe“ beschriftet sind. Ich schaue mich im Saal um. Es sind ca. 60 Erwachsene anwesend, Kinder oder Jugendliche kann ich auf Anhieb nur drei oder vier sehen. Bei genauerem Suchen zähle ich ungefähr zehn Menschen, die ich nicht als Erwachsene lesen würde. Ich frage mich, wie die Kinder und Jugendlichen eine solche Veranstaltung finden und ob sie sich eine solche Konferenz ausgesucht hätten, um die Ergebnisse ihres Stadtteil-Spaziergangs zu besprechen.“

Nach den beiden Eröffnungsreden erklärt die Moderatorin, dass auf jedem Tisch ein großes Poster, Stifte und ein großes Fragezeichen aus Pappe liegen. Das Poster und die Stifte sind für nachfolgende Gruppenarbeiten gedacht. Das große Fragezeichen hält sie in die Luft und erklärt dann, dass dies genutzt werden könne, wenn man etwas nicht versteht. Dabei hebt sie besonders hervor, dass Kinder und Jugendliche das Fragezeichen heben sollen, wenn sie etwas nicht verstehen. Es könnte ja sein, dass im Laufe der Veranstaltung „schwierige Wörter“ genutzt werden, die nicht verstanden werden. Die Gespräche beginnen in ihren jeweiligen Tischgruppen. Nach Beendigung der Gesprächsrunden stellt jeweils eine Person eines Tisches die beschriebenen Karten an den Stellwänden für alle im Saal vor. Die Karten werden von einer Frau, die wohl zum Veranstaltungsteam gehört, nach Farbe und Thema sortiert. Mir fällt auf, dass ausschließlich Erwachsene nach vorne gekommen sind, um ihre Eindrücke vom Tisch zu teilen. Nach der kurzen Ergebnispräsentation werden die Tischgruppen nun wieder aufgefordert, über die Ergebnisse zu sprechen, diese zu diskutieren und ggf. Fragen und Anmerkungen auf ausgeteilten Zetteln zu notieren. Die Gruppen sollen dann durch den Saal gehen und sich über die einzelnen Themen auf den Stellwänden unterhalten und diese ggf. kommentieren.

Ich sehe, wie Anna (Fachkraft der Offenen Tür) sich zu Wort meldet und auf den Tisch deutet, an dem sie mit ihrem Kollegen sitzt. Sie erklärt der Moderatorin, dass dort auch zwei Mädchen sitzen, die auch gerne ihre Idee vorstellen möchten, aber nicht nach vorne zur Stellwand gehen wollen. Die Moderatorin geht daraufhin mit einem Mikrofon zum Tisch, damit die beiden Mädchen von dort aus sprechen können. Sie haben die Idee, Mülleimer im Stadtteil in Regenbogenfarben zu bemalen, damit sie schöner sind.“



Reflexionsfragen

- Welche Formate von Beteiligung und Sprechmöglichkeiten finden sich in der Beschreibung?
- Wie könnten Kinder und Jugendliche eingebunden werden, diesen Beteiligungsraum zu gestalten?
- Mit Blick auf die verschiedenen Formen verpasster Gelegenheiten (siehe S. 122), welche lassen sich hier beobachten?
- Welche Gelegenheiten zur Herstellung und Ermöglichung politischer Handlungsfähigkeit lassen sich hier finden und welche auch nicht?

Interpretationsangebot

Der Raum kann als Wissens- und Beteiligungsraum gelesen werden, der an die politische Teilnahme appelliert und maßgeblich durch das Raumarrangement und Gegenstände hergestellt wird: Elemente wie Stellwände, Plakate und thematische Überschriften zu Themen wie „Grünflächen“, „Mobilität“ und „Freizeitangebote“, ergänzt durch ‚formgebende und normative‘ Überschriften wie „Partizipation“, „Demokratie“ und „Augenhöhe“, sind sofort beim Betreten des Raumes sichtbar. Neben diesen Elementen unterstützen auch die detaillierten Erklärungen der Moderation das Raumarrangement und auf welche Weise diese genutzt werden sollen. Auf den Tischen, die zu Tischgruppe zur leichteren Kommunikation und Zusammenarbeit zusammengestellt sind, liegen Stifte, Poster und ein großes Fragezeichen aus Pappe, was das Setting inhaltlich und formal vorstrukturiert. Diese Auslage von leeren Blättern, Stiften und einem Fragezeichen kann als Einladung zur größtmöglichen gelesen werden.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass hier nicht nur formal eine lokale politische Beteiligung bottom-up organisiert wird, sondern dabei auch viele verschiedene Personen ihre Perspektiven einbringen können – zwar lässt sich über den Ausschnitt nicht in Erfahrung bringen, wes-

halb und in welcher Funktion die Beteiligten anwesend sind, jedoch ist von verschiedenen Erwachsenen und jungen Menschen die Rede. Die Schieflage dieser generationalen Differenzsetzung wird spätestens mit der Erklärung durch die Moderation bezüglich des Fragezeichens deutlich: Es soll dazu dienen, (1.) inhaltliche Klärungen (und somit eine inhaltliche Schließung) und Hilfestellungen anzuzeigen sowie (2.) soll es insbesondere von Kindern und Jugendlichen genutzt werden, wenn unverständliche, „schwierige Wörter“ in der Konferenz vorkommen. Dieser Einsatz unterstreicht auch die Wahrnehmung der Forscherin bezüglich der in diesem Format greifenden Politiken des Alters: Pointiert gesagt, ist es eine Veranstaltung von und für ‚alles wissende und verstehende‘ Erwachsene und die Minorität der jungen Menschen ist eine zu schützende ‚nicht immer alles wissende und verstehende‘ Gruppe der Anderen. Es ist also eine Veranstaltung ‚für alle‘, aber mit einer partiellen Öffnung des begrifflichen Settings für Wenig-Wissende.

Auch im weiteren Verlauf der Veranstaltung, bei dem Karten im Plenum gesammelt werden und eine Person pro Tisch nach vorne kommt, stellt die Forscherin fest, dass nur Erwachsene sprechen. Die Moderation gibt den Rahmen des Geschehens vor – sie fordert zum Sprechen im Plenum, zum Diskutieren untereinander, zum Notieren auf – und ermutigt die Teilnehmenden, nach der Präsentation der Ergebnisse wieder in Tischgruppen zu diskutieren und sich anschließend im Raum zu bewegen. Dass an einem Tisch „zwei Mädchen sitzen, die auch gerne ihre Idee vorstellen möchten, aber nicht nach vorne zur Stellwand gehen wollen“, lässt sich als inhaltliche Teilnahme der beiden Mädchen verstehen: Sie haben Ideen, die sie formulieren können, lehnen jedoch die Form des Sprechens an der Stellwand (als einzige Jugendliche vor Erwachsenen) ab, sie können also der vorgegebenen Form der Sprechmöglichkeit nicht nachkommen. Das Politisieren des Formats im Modus der Verweigerung hat für sie in diesem Moment reale Konsequenzen – ihre Teilhabe an diesem Format der politischen Beteiligung wird praktisch nicht möglich. Als Lösungsangebot bringt die Moderatorin mit einem Mikrofon wortwörtlich die Möglichkeit an den Tisch, von dort aus zu sprechen und entpolitisiert damit die Kritik am Format. Die beiden Mädchen äußern sich, fügen sich also wieder in das Format der Stadtteil-Konferenz ein. Ob sie dies nun als Ermöglichung erleben oder als Zumutung, weil sie nun zwar einer anderen, aber gleichwohl wieder vorgegebenen Form des Sprechens nachkommen müssen, lässt sich entlang dieser Szene nicht interpretieren.

Insgesamt lässt sich an der Situation jedoch nachvollziehen, wie abhängig die Beteiligung und die darin eingelassene politische Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ist von vorstrukturierten Räumen durch Erwachsene. Obwohl das räumliche Arrangement die größtmögliche Offenheit und ein hohes Maß an Beteiligungsmöglichkeit für Teilnehmende jeden Alters nahelegt, behalten die Erwachsenen die Deutungsmacht darüber, was politische Teilhabe junger Menschen bedeutet und vor allem, auf welche Weise diese sprech- und somit auch hörbar gemacht werden kann. Die Ressourcen und Sprechformate der Erwachsenen werden teilweise verfügbar gemacht, bspw. die Möglichkeit der Intervention durch das Hochhalten des Fragezeichens, wenn „schwierige Wörter“ benutzt werden. Auch wenn auf die Möglichkeit der Verwendung dieser Ressourcen hingewiesen wird, zeigt sich, dass die anwesenden Jugendlichen ohne die Unterstützung durch Erwachsene diesen Beteiligungsraum nicht zu ‚ihrem‘ Raum machen können. Das räumliche Arrangement, die Gegenstände, ihre Funktion und Begriffe sowie die Gesprächsordnung werden aus Erwachsenenperspektive angeordnet. Alternativen, wie bspw. einfache Sprache oder das Vermeiden „schwieriger Wörter“, stehen dabei nicht zur Diskussion. Vielmehr scheint es für den partizipativen Arbeitsprozess der Stadtteil-Konferenz notwendig zu sein, diese formale Komplexität aufrechtzuerhalten.

Die Situation lässt sich als „verpasste Gelegenheit durch Nicht-Wahrnehmung“ (*Element III*, S. 80) der Momente des Politischen interpretieren, da die Durchführung einer spezifischen Beteiligungsstruktur in ihrer Form fokussiert wird und damit Prozesse der Politisierung durch Kritik, An-Fragen oder auch Nicht-Mitmachen der Beteiligten überhört bzw. pragmatisch gelöst werden. Wenn also Erwachsene eine Beteiligungsstruktur herstellen, die politische Handlungsfähigkeit und Teilhabe auch von Kindern und Jugendlichen fördern soll, bedarf es auch der Ermöglichung und Befähigung, sich diese Strukturen anzueignen und selbst zu gestalten, sodass sie real von Kindern und Jugendlichen zur Verwirklichung politischer Handlungsfähigkeit genutzt werden können (*#Element IV*, S. 70). Anders gefragt: „Wie lassen sich die Bedingungen, die politische Handlungsfähigkeit erschweren oder verunmöglichen und die damit einhergehenden Limitierungen bearbeiten?“ (*#gutes Netz für politische Handlungsfähigkeit*, S. 80)

MINIATUR VII

„DEMOKRATIIIE!“: WER DARF WIE MITENTSCHEIDEN?

Das politische Moment als (verpasste) Gelegenheit: Prozesse der Politisierung und Entpolitisierung

Worum geht es?

Während in Miniatur VI „Stadtteil-Konferenz“ eine stark formalisierte politische Beteiligung stattfindet, lassen sich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zahlreiche offene, projektbezogene und informellere Formen von Beteiligung finden, bis hin zu spontanen Abstimmungen. Die folgende Miniatur ruft ebenfalls das Thema der Beteiligung auf. An ihr lässt sich nachvollziehen, wie Formate der politischen Beteiligung von jungen Menschen erfahren und bewertet werden. Das politische Moment in dieser Szene lässt sich mit der Frage nach den Prozessen der Politisierung und Entpolitisierung beschreiben. Wie auch Miniatur VI „Stadtteil-Konferenz“, lädt diese Miniatur dazu ein, den (verpassten) Gelegenheiten (siehe Infokasten oben) auf die Spur zu kommen.

Szene: „Demokratiie!“

„Mayla (Fachkraft) kommt nach draußen, die meisten Besucher*innen sitzen herum, quatschen oder spielen Tischtennis. Sie fragt laut in die Runde, wo sie denn Essen möchten, die Pizzen sind jetzt fertig. Niemand reagiert – also die fünf Mädchen nicht, die die Pizza zubereitet haben, nicht das Mädchen, was vor uns sitzt, auch nicht die zwei älteren Jungen und die jüngeren Jungen haben offenkundig nicht einmal die Frage gehört. Mayla ruft, da niemand reagiert, nochmals noch lauter in die Runde: „Wo wollt ihr essen? Drinnen am langen Tisch, draußen am langen Tisch oder an der Theke oder jeder so, wie er möchte?“ Einer der älteren Jungs sagt: „Ja cool, draußen beim Chillen!“ Mayla sagt, dass sie gerne gemeinsam am Tisch sitzen möchte, schiebt hinterher, dass sie darüber abstimmen könnten. Inzwischen habe ich den Eindruck, dass alle Beteiligten zuhören, denn alle schauen in Richtung Mayla. Der andere ältere Junge, der bislang nichts gesagt hat und in der Nähe von Mayla steht, ruft laut: „Ah ah, ja cool, Demokratiie!“ und einige der Beteiligten fangen an zu kichern, der andere Ältere sagt im betont erwachsen klingenden Ton: „Dazu müssen wir uns jetzt hier noch im Kreis aufstellen!“, einer der jüngeren Jungen sagt kichernd im selben Tonfall: „Ja, erst mal sprechen und dann den Arm heben!“ Ich habe den

Eindruck, dass sie mit dem Format Abstimmung bereits Erfahrung haben. Dann stellen sich alle im Kreis auf, nur ein Mädchen bleibt nach wie vor bei uns sitzen. Die im Kreis Stehenden kichern sich einen ab, einer der Älteren sagt im gespielt strengen Ton: „Das geht so nicht, das ist wichtig, wir müssen jetzt abstimmen, Hände hoch!“, eines der Mädchen sagt, fast platzend vor Lachen: „Äh, um was geht es noch mal?“ und der Junge sagt nach wie vor im gespielt strengen Ton: „Ja, um’s Abstimmen!“ Mayla steht die ganze Zeit daneben, guckt mit undefinierbarer Miene dem Geschehen zu. Auch Jascha (Fachkraft) sagt nichts, er registriert die Situation aber genau, so mein Eindruck. Irgendwann ruft Mayla in den Kreis: „So, ja, jetzt, die Pizzen sind fertig, wo wollen wir denn jetzt essen? Stimmt das jetzt mal ab!“ und die Kinder heben alle den Arm zeitgleich hoch in die Luft und lassen ihn eine ganze Weile in der Luft starr schweben, als ob es darum ginge, dass die erhobenen Arme nun abgezählt werden müssten. Es sieht aber eher aus wie eine Stretching-Übung oder wie ein eingefrorenes Standbild, da alle Arme oben sind. Dann sagt Jascha: „Kommt, wir holen schnell die Bierbänke raus, das Wetter ist so schön, wir können ja draußen am langen Tisch essen“ und es entsteht eine überraschende Dynamik.“

Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen an der Szene auf?
- Welche Formen von Beteiligung werden hier warum und zu welchem Zweck aufgerufen?
- Was wird hier genau durch wen und auf welche Weise politisiert? Welche Reaktionen gibt es darauf?
- Mit Blick auf die verschiedenen Formen verpasster Gelegenheiten (siehe S. 122): Welche lassen sich hier beobachten?

Interpretationsangebot

Die Fachkraft möchte einen Raum für das Essen, welches von einigen Besucher*innen zubereitet wurde und nun gemeinsam verzehrt werden soll, finden, womit sie die Zubereitung der Nahrung an eine gemeinsame Form des Verzehrs bindet. Der Versuch, eine Lösung zu finden, mündet in einer kleinen theatralen Aufführung zum Thema „Abstimmung“. Auf ihre erste offene Frage hin, wo die Besucher*innen essen möchten, erhält die Fachkraft keine Antwort, dann ruft sie die verschiedenen Möglichkeiten auf, wobei mit ihrer Auflistung klar wird, dass es ihr nicht nur um den Ort, sondern auch um das Format (Tischgemeinschaft, Grüppchen, individuell) geht, verknüpft mit der Erwartung, dass sich die jungen Menschen untereinander verständigen und positionieren sollen in diesem ‚Alles-ist-möglich‘-Angebot. Aus der Distanz heraus betrachtet überrascht es nicht, dass schließlich einer der Besucher*innen draußen beim Chillen essen möchte, also ein eher schwächer strukturiertes, jugendkulturelles Essenskript aufruft, während die Fachkraft eine gesellige Tischgemeinschaft präferiert, also ein eher stärker strukturiertes, erwachsenkulturelles Essensformat – auch wenn offen bleiben muss, ob sich die anderen Besucher*innen explizit einem der Formate angeschlossen hätten. Zur Abstimmung gestellt wird nunmehr nur der Ort dieser Tischgemeinschaft (drinnen oder draußen), womit die Fachkraft das Essen als eine gemeinsame Tätigkeit an einem gemeinsamen Ort hervorbringt, also gleichzeitig als etwas, das nicht völlig ungerichtet und ungeplant nebenbei oder auch gänzlich selbstorganisiert passieren kann.

Diese essenskulturelle Differenzsetzung wird zum Moment des Politischen, da laut des Forschers alle Kinder und Jugendlichen sich aufmerksam zeigen und so eine zuhörende und potentiell reagierende Öffentlichkeit bilden. Der Aufforderung der Fachkraft, durch Abstimmung einen spezifischen, mehrheitsdemokratischen Entscheidungsprozess zu wählen, wird routiniert mit ihnen bekannten Konzepten pädagogisierter Demokratie nachgegangen: Die Verkörperung der Abstimmung durch u. a. im Kreis aufstellen, Hände heben, mit „strengem Ton“ sprechen – zugleich aber lachen sie darüber. Es ist naheliegend, dies als eine Performance des Ironisierens zu lesen, in der alle Umstehenden die Lächerlichkeit dieser Abstimmungsformalisten vor Augen geführt bekommen und damit Kritik an der von der Fachkraft vorgeschlagenen Form zur Entscheidungsfindung üben. Niemand widerspricht, die Gruppe agiert wie aufeinander eingespielt und offenkundig fühlen sie sich auch gut unterhalten – kurzum: die Performance ‚Demokratisch

abstimmen‘ scheint den Nagel auf den Kopf zu treffen und ihren Höhepunkt zu finden, als ein Mädchen aus der Runde fragt, worum es eigentlich nochmal inhaltlich geht. Auch die nachfolgende Aussage eines Jungen, ebenfalls in „einem gespielt strengen Ton“, es gehe jetzt „um’s Abstimmen“, statt darauf zu verweisen, über welchen Inhalt überhaupt abgestimmt werden soll, zeigt, dass es sich bei den sich entfaltenden Praktiken der Jugendlichen um eine Verhandlung der Form bzw. des Verhaltens zur Form, nicht um eine Abstimmung des Inhalts geht.

Dieses Moment der Politisierung durch Ironisierung wird jedoch von der Fachkraft nicht aufgegriffen. Das Format ‚Demokratisch abstimmen‘ wird alternativlos fortgeführt, trotz der geübten Kritik innerhalb der Performance. Es muss offenbleiben, weshalb nun konkret dieses Format politischer Praxis kritisiert wird, da auch nicht bekannt ist, welche bisherigen Erfahrungen mit Abstimmungsprozessen die Beteiligten gemacht haben. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Ironisierung erst nach der ersten Schließung ansetzt – der faktischen Unwahrheit, dass die Besucher*innen alle möglichen Entscheidungsspielräume hätten und diese nutzen dürften, und der anschließenden Verkleinerung der Entscheidungsmöglichkeiten zu einer Tischgemeinschaft entweder drinnen oder draußen. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass junge Menschen diese Erfahrung – zunächst nach ihrer Meinung gefragt zu werden und dann schließlich in ihrer Antwort kein Gehör zu finden – regelmäßig in der Erwachsenenwelt gemacht haben und dadurch erfahren, wie substanzlos zugesagte Handlungsspielräume durch die Erwachsenenwelt sein können. Die Antwort auf diese kollektive Erfahrung ist eine finale Ironisierung, die Abstimmenden recken ihre Hände, ohne Sinnhaftigkeit. Die abschließende Entpolitisierung durch die Handlungsanweisung der zweiten Fachkraft dynamisiert die Situation, gibt ihr eine neue Richtung.

Insgesamt verdeutlicht die Szene die machtvolle Positionierung der erwachsenen Fachkräfte gegenüber den jungen Menschen: Erstere entscheiden über Gegenstände und Formen der Entscheidung, eröffnen Aushandlungsräume und schließen diese wieder. Letztlich legen sie einen Rahmen zugrunde, in dem sich politische Handlungsfähigkeit der Adressat*innen der Einrichtung entfalten kann. Die ironisierende Aneignung durch die Kinder und Jugendlichen kann als spielerische Kritik zur Verhandlung und Bearbeitung dieser vorgegebenen Form und damit verbundener Praktiken (Handheben etc.) gelesen werden. Mit Blick auf die Frage hinsichtlich der Gelegenheiten politischer Momente, ließe sich diese Szene in zwei Richtungen deuten: Zum einen als verpasste Gelegenheit durch die Nicht-Wahrnehmung des Moments des Politischen

aufgrund der Performance als ironische Intervention und zum anderen die Schließung der Politisierung als verpasste Gelegenheit durch die einseitige Wahrnehmung der pädagogischen Aufgabe, die in der Situation faktisch die Politiken des Alters (*Miniaturen I* und *II*) stabilisiert.

¹⁵⁹ Bettinger, Frank (2008): Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik. Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. In: Anhorn, Roland/Bettenger, Frank/ Stehr, Johannes (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit: Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 426.

¹⁶⁰ Das empirische Material wurde ethnografisch erhoben, d.h. die Feldforscher*innen Anastasia Dick, Asmae Harrach-Lasfaghi, Maurice Kusber, Marc Schulz und Mona Wolf besuchten in Tandems über längere Zeiträume insgesamt vier Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und nahmen an deren Alltag teil. Wir danken den Kooperationspartner*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Bereitstellung der Miniatur „Bolzplatz“.

¹⁶¹ Scharl, Katharina/Wrana, Daniel (2014): Wahrheitspolitik(en) zu „Bologna“ in einer Podiumsdiskussion: Eine praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse. In: Angermüller, Johannes/ Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1. Bielefeld: transcript, S. 350–378.

¹⁶² Konflikt meint hier nicht im Alltagssprachlichen Sinn ‚Streit‘, sondern innere und äußere Widersprüche, die gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Institutionen herstellen.

¹⁶³ Partizipatives Gremium aus Mitarbeitenden und Besuchenden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, das monatlich zusammenkommt und über Anliegen der Besuchenden entscheidet.

¹⁶⁴ Müller/Schmidt/Schulz 2008, a. a. O.

Weitere Miniaturen stehen als Download zur Verfügung und werden immer wieder erweitert. Wenn Sie im Rahmen ihrer Arbeit selbst ‚Miniaturen‘ erarbeiten und für andere zur Verfügung stellen möchten, senden Sie uns diese gerne zu: momente@f01.th-koeln.de

Link zu momente-Miniaturen



**Forschungsschwerpunkt
Nonformale Bildung**

TH Köln

Fakultät für Angewandte
Sozialwissenschaften

Gustav-Heinemann-Ufer 54
50968 Köln

th-koeln.de/nonformale-bildung

Köln, Januar 2025