

„Auch wenn alle anderen dagegen sind“

POTENZIALE VON JUGENDARBEIT FÜR DEMOKRATIEBILDUNG
UND DIE AUSEINANDERSETZUNG MIT RASSISMUS



Abschlussbericht des Modellprojekts „MUT – Interventionen. Geschlechterreflektierende Prävention gegen Rassismus im Gemeinwesen“

Projektlaufzeit 2017 - 2019

Autor*innen: Kai Dietrich, Karola Jaruczewski, Nils Schuhmacher, Willy Vetter

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Der Titel enthält ein Zitat aus einem im Rahmen des Modellprojekts geführten Interview mit Jugendlichen.

INHALT

Einleitung	4
1. Arbeitsfeld	8
1.1 „Bissel pädagogisch mit bunten Bällen“ – Jugendarbeit als Feld der Demokratiebildung	9
1.2 „Um so ein bisschen einfach Anerkennung zu gewinnen“ – Professionalität in der demokratiebildenden Jugendarbeit	12
1.3 „Dieses Thema kriege ich nirgendwo anders unter“ – Die Qualität von längerfristigen Beratungsprozessen	15
2. Ablehnungshaltungen als Thema sozialpädagogischer Praxis in der Jugendarbeit	18
2.1 „Also man kann sagen, man ist neutral, wie man will. Das ist man einfach nicht“ – Der professionelle Blick auf die Adressat*innen	19
2.2 „Wirklich die Differenzierung immer für sich zu halten und zu sagen: Was begegnet mir denn jetzt hier?“ – Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen	22
2.3 „Also das ist jetzt meine persönliche Meinung“ – Die Konstruktion einer künstlichen Professionsperson	27
3. Gesellschaftlicher Kontext	30
3.1 „Was wir so an Projekten schon gemacht haben“ – Chancen und Grenzen demokratiepädagogischer Sonderprogramme	31
3.2 „Das Schlimmste ist, wenn du alleine dastehst“ – Lokaler Alltag als konkrete Gesellschaft	34
3.3 „Da bin ich erschrocken“ – Jugendarbeit in verunsicherten Zuständen	39
3.4 Das Mutige und Unmutige – Ein Fazit in neun Punkten	42
Bernd Belina	47
Wo autoritär-nationalradikale Positionen Wahlerfolge feiern – und warum das wichtig ist	51
Friedemann Affolderbach	51
Soziale Arbeit als eine Arbeit an der Herstellung von Zusammenhängen	56
Pädagogisches Material	56
Publikationen des Modellprojekts	58
Thesenpapier: Für eine Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation	59

„Auch wenn alle anderen dagegen sind“

POTENZIALE VON JUGENDARBEIT FÜR DEMOKRATIEBILDUNG UND DIE AUSEINANDERSETZUNG MIT RASSISMUS



Einleitung

→ www.agjf-sachsen.de/mut-interventionen.html

Die Probleme, vor denen wir heute stehen, lassen sich nicht mit einem Zauberstab, per Handstreich oder Wunderheilung lösen; sie erfordern nichts Geringeres als eine kulturelle Revolution. Und deshalb setzen sie langfristiges Denken und Planen voraus: Künste, die wir ach! – lang schon vergessen haben und kaum noch benutzen in unserem beeilten Leben unter der Diktatur des Augenblicks. Wir müssen sie uns ins Gedächtnis rufen und neu erlernen. Dazu brauchen wir einen kühlen Kopf, Nerven aus Stahl und jede Menge Mut. Vor allem aber bedürfen wir einer ebenso umfassenden wie langfristig ausgelegten Vision – und jeder Menge Geduld“

Mit diesen Worten hat der verstorbene britische Soziologe Zygmunt Bauman 2017 in einem seiner letzten Texte die aktuelle gesellschaftliche Situation und die hiermit einhergehenden aktuellen Herausforderungen umschrieben. Was immer man sich unter einer „kulturellen Revolution“ vorstellt: dass man derzeit einen kühlen Kopf, Nerven aus Stahl, jede Menge Mut, Visionen und Geduld benötigt, wird wohl niemand ernsthaft bestreiten. Was bedeutet das für das Feld der demokratischen Jugendarbeit? Jugendarbeit bestimmte ihre Position früh als Arbeit „an der Vermittlung von Utopie und Wirklichkeit“ (Kentler 1970, 46). Sie basiert auf bestimmten Werten. Diese Werte werden in einer gegebenen Wirklichkeit ausgedrückt und geraten mit ihr oft genug auch in Konflikt. Daraus folgt zweierlei: Demokratische Jugendarbeit muss sich immer wieder aufs Neue ihrer Wertbasierung, Sichtweisen und Strategien vergewissern. Und sie muss zu-

gleich mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung suchen. Dieser doppelten Herausforderung stellte sich das Modellprojekt „MUT – Interventionen. Geschlechterreflektierende Prävention gegen Rassismus im Gemeinwesen“.

Der Titel der Broschüre greift ein Zitat eines im Rahmen des Modellprojekts durchgeführten Interviews mit Jugendlichen auf. Dabei geht es um das Vertreten eigener, demokratischer Haltungen auch unter schwierigen Bedingungen. Gleichzeitig wird die Motivation deutlich, trotzdem für die eigenen Werte einzustehen. Es charakterisiert eine gesellschaftliche Konfrontationslage, welche teilnehmende Fachkräfte mit Bezug auf ihre Einrichtungen, Adressat*innen und Lokalräume beschreiben. Demokratische Konsense scheinen auch in der Jugendarbeit weiter unter Druck zu geraten. Teilweise wird der Eindruck geschildert, man gehöre einer demokratischen Minderheit an.

Ziel bleibt es hier, junge Menschen dabei zu unterstützen, sich demokratisch zu positionieren und solidarische Haltungen weiterzuentwickeln. Dabei darf auf

den zweiten Blick nicht außer Acht gelassen werden, dass sich der demokratische Rahmen der Jugendarbeit strukturell weiter als tragfähig erweist. Dazu gehören (1) die fachliche und rechtlich abgesicherte Verortung des Arbeitsfelds als Institution der demokratischen Bildung, (2) lokale und überregionale Netzwerke mit Expert*innen und Erfahrungsbeständen guter Praxis und (3) demokratisch motivierte Fachkräfte mit dem übergreifenden Anliegen, sich im Handlungsfeld professionell weiterzuentwickeln. Hierzu passende Strategien anzulegen, war Anliegen des Modellprojektes.

Übergeordnetes **Ziel** von „MUT Interventionen“ war es, sozialpädagogische Professionelle zu unterstützen, vernetzt mit anderen Akteur*innen und Expert*innen sozialraumspezifische pädagogische Prozesse zum Abbau rassistischer Ablehnungen bei Jugendlichen zu gestalten und Jugendarbeit als integrativen Raum weiterzuentwickeln. Daraus ergaben sich zwei Unterziele: Zum einen sollte die Verknüpfung von Rassismus mit anderen normierenden Ablehnungshaltungen – hier v.a. (Hetero-)Sexismus – herausgearbeitet werden. Zum anderen sollten Handlungskompetenzen zur Umsetzung sozialraumspezifischer Integrations- und Präventionsangebote entstehen.

Das Modellprojekt fußte auf unterschiedlichen, konzeptionellen Säulen, welche im Schaubild (Abbildung 1) dargestellt sind. Es richtete sich an Träger der Jugendarbeit und angrenzender Arbeitsfelder im vorwiegend ländlich strukturierten Raum



Abbildung 1

in Sachsen, die bereits über ein gewisses programmatisches Fundament zum Thema (in Form von Leitbildern, Erfahrungen, Sensibilisiertheit der Fachkräfte) verfügten. Konkret setzte das Projekt Beratungsprozesse an drei Modellstandorten im ländlichen Raum Sachsens um: es wurde ein Team begleitet, welches vorrangig in den Feldern der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der mobilen Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit tätig ist. Ein weiterer Modellstandort verfügte neben den genannten Arbeitsfeldern zusätzlich über ein soziokulturelles Angebot. Der dritte Modellstandort setzte sich aus Professionellen verschiedener Träger einer Region zusammen, die sich als Netzwerk verstehen. Die Kolleg*innen des Netzwerkes sind in den Feldern Offene Kinder- und Jugendarbeit, Aufsuchende Jugendarbeit, Jugendbeteiligung, Medienpädagogik und Schulsozialarbeit tätig. Die Beratungsprozesse fanden vor Ort in den Einrichtungen über einen Zeitraum von ca. anderthalb Jahren mit jeweils mindestens zehn Terminen pro Standort statt.

Methodisch setzte das Projekt im Kern auf die folgenden Aspekte, welche in Abbildung 2 dargestellt sind. Besonders darauf hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die – für solche Projekte keinesfalls selbstverständliche – Anlage des Projekts als Praxis-Wissenschaft-Kooperation. Das Projekt erhielt über die gesamte Laufzeit eine wissenschaftliche Begleitung durch Dr. Nils Schuhmacher. Hier wurden zugrunde liegende fachliche Modelle, Vorgehensweisen, Erhebungs- und Auswertungsformate diskutiert und modifiziert.

In regelmäßigen Arbeitstreffen wurden Ergebnisse reflektiert und die weitere Arbeitsweise abgestimmt. Hinzu kamen Impulse auf Fachveranstaltungen des Projektes durch die wissenschaftliche Begleitung. Der hier vorliegende Bericht, wie auch weitere Materialien bzw. Veröffentlichungen des Projekts, wurden in enger Zusammenarbeit erstellt.

Theoretisch fußte das Projekt auf einigen zentralen Vorannahmen:

Von zentraler Bedeutung war zum Ersten ein bestimmtes Verständnis von Rassismus. Nach Foitzik (2010, 266) in Orientierung an Kalpaka/Räthzel (1986) wurde von Rassismus dann gesprochen, „wenn eine meist ethnisch definierte Gruppe von einer anderen Gruppe konstruiert und abgewertet wird und zugleich diese Gruppe in einer gesellschaftlichen Position ist, diese Abwertung auch in verschiedenen Formen der Diskriminierung wirksam werden zu lassen“.

Zum Zweiten wurde im Projekt der Begriff der Ablehnungshaltungen als erweiterte Perspektive eingezogen. Der Begriff der Haltung weist über die Einstellungsdimension hinaus, indem er „Vorreflexives“, „Unreflektiertes“, „oberflächliche Ad-hoc-Meinungsäußerungen, Ressentiments, Mentalitäten“ und weitere „affektiv grundierte Orientierungen“ und „Habitualisierungen“ (Möller u.a. 2016, 95) einbezieht. Er berücksichtigt zudem die Dimension der sozialen Praktiken. „Haltungen sind auf der einen Seite repräsentiert über Orientierungen (...). Sie sind auf der anderen Seite auch erkennbar in Aktivitäten der

Subjekte, d.h. in ihrem Verhalten – ihren routinehaften, (noch) nicht weiter reflektierten und teils unbewusst ablaufenden Aktivitäten – und in ihrem Handeln im Sinne bewusst geplanter und ausgeführter Tätigkeiten“ (Dies., 96). In Haltungen werden also gedankliche und praktische Positionierungen von Menschen zu Dingen, Sachverhalten, (sozialen Gefügen von) Menschen ausgedrückt, die über eine jeweilige Situation hinausweisen und eine grundsätzlich orientierende Funktion in der Lebensgestaltung besitzen (vgl. ebd.). Dies verweist auf den sozialen Charakter von Ablehnungshaltungen.

Zum Dritten wurde der Komplex der Ablehnungshaltungen mit der Kategorie Gender verknüpft. Ausgegangen wurde davon, dass individuelle geschlechtliche Inszenierungen und Repräsentationen sowie ethnisierte, kulturalisierte und rassifizierte Bilder von Geschlecht dem persönlichen Streben nach Einpassung in den gesellschaftlichen Verhältnissen folgen. Sie sind im Rahmen „alltäglicher Lebensführung“ funktional für die eigene Lebensgestaltung und in diesem Sinne analysierbar, erklärbar und pädagogisch bearbeitbar. Anders als der Begriff Geschlecht umfasst Gender die soziale Dimension geschlechterbezogener Zuordnungen. Der Begriff betont, dass 'Geschlecht' „immer soziale, kulturelle, politische und biologische Komponenten beinhaltet, die sich historisch verändern können“ (Smykalla 2006). Gender ist damit eine zentrale Kategorie sozialer Ordnung, die in allen Prozessen innerhalb pädagogischer Kontexte beachtet und reflektiert werden muss.

Kontext	Vorgehensweise	Ziele
Forschungs- und Spiegelungsinstrumente des MUT-Teams	Interviews mit Fachkräften	Identifizierung von Problembeschreibungen und Deutungsmustern
	Mind maps	Kondensierte Darstellung der Charakteristika eines Standorts in Bezug auf Bedingungen, Themen, und Ziele im Beratungsverlauf.
	wissenschaftliche Begleitung	Relationierung der Projektperspektiven, -ziele und -ergebnisse an wissenschaftlichem Wissen
Anwendungsinstrumente der Praxis	Protokolle und Feldnotizen	Protokollierung von Ereignissen und Situationen im Arbeitsalltag
	Interviews mit Jugendlichen	Identifizierung von Narrativen, die auf Repräsentationen der Ungleichheit verweisen
Dialogische Instrumente	Beratung	Settings des praxis- und anwendungsorientierten Austauschs
	Standortübergreifende Treffen	Austausch der Projektstandorte über Erfahrungen, Deutungen und Handlungsansätze

Die Herausforderungen, mit denen Jugendarbeit bzgl. Rassismus und Neonazismus konfrontiert wird, unterscheiden sich von Standort zu Standort: Rassistische und ethnisierende Haltungen werden von Jugendlichen in spezifischen Kontexten geäußert, die einerseits auf lokalräumliche Prägungen verweisen, aber auch in der Logik der pädagogischen Rahmung und einer demokratischen Kultur der Einrichtungen und Projekte liegen. Die Wirkmächtigkeit neonazistischer Strukturen war je nach Region unterschiedlich. Teilweise gerieten hier alltägliche Freizeitbezüge in den Blick, teilweise gab es gezielte Versuche, in Einrichtungen zu drängen. Andernorts bildeten Initiativen neonazistischer „Soziokultur“ den lokalen Rahmen. Hierzu mussten sich die teilnehmenden Träger und Teams positionieren, was verschiedene Erfahrungen gelingender und herausfordernder Praxis offenbarte. Sie berichteten in dem Zusammenhang auch von unterschiedlichen Qualitäten ihrer Einbettung und Absicherung in den Gemeinwesen.

Zugleich gibt es bestimmte Aspekte, die durchgehend auftauchen: So gab es in den Jahren 2014/15 einen deutlichen Mobilisierungsschub im Zuge breiter Ablehnungen gegen die Unterbringung geflüchteter Menschen in allen Lokalräumen. Dies führte nachfolgend zu einer von den Fachkräften wahrgenommenen, polarisierten Debatte in den Gemeinwesen und zu einem deutlichen Anstieg von Anfeindungen gegenüber Unterstützer*innen. Eltern traten mit einer neuen Qualität in den Fokus

der Jugendarbeit. Gleichzeitig waren alle beteiligten Modellstandorte und Träger Teil solidarischer Strukturen und Unterstützungsnetzwerke, mit dem Ziel, hier ankommenden Menschen Räume und Hilfe anzubieten.

In diesem Abschlussbericht werden die zentralen Befunde und theoretischen Rahmungen des Modellprojekts mit der Laufzeit 2017–2019 präsentiert (MUT-Team zusammen mit Wissenschaftlicher Begleitung). Der Bericht ist in drei große Erfahrungsbereiche und Themenbereiche strukturiert – erstens das Arbeitsfeld der Jugendarbeit, zweitens der Komplex von Ablehnungshaltungen in ihrer Verknüpfung mit Aspekten von Geschlecht und Gender, drittens der soziale Kontext, in dem Regelangebote und Projekte der Jugendarbeit stattfinden. Die drei Bereiche werden in jeweils drei Teilaspekte differenziert.

Das Modellprojekt versuchte, einen Raum des Transfers und des Sich-In-Bezug-Setzens von Praxis der Wissenschaft, Praxis der Qualifizierung und direkter Praxis mit Adressat*innen der Jugendarbeit herzustellen. So verfolgt auch der Bericht das Ziel, diesen Raum der Relationierung zwischen den drei Feldern weiter aufrechtzuerhalten und zu ergänzen. Der Bericht versteht sich einerseits in seiner Gesamtheit als thematisches Transfermaterial. Es finden sich im Bericht Texte von Bernd Belina und Friedemann Affolderbach. Sie sind im Nachgang ihrer Beiträge zur Fachtagung „Regionale Spezialitäten“ des Modellprojekts 2019 ent-

standen. Zusätzlich finden sich im Bericht ein Thesenpapier zur Jugendarbeit in Auseinandersetzung mit Rassismus und Neonazismus, welches in der Projektlaufzeit entstand, wie auch Verweise zu erstellten Materialien und Publikationen.

Sein Aufbau ist so gestaltet, dass auch einzelne Kapitel inhaltlich weitgehend für sich stehen und genutzt werden können. Die Zitation lädt dazu ein, erweitert in genutzte Quellen und entstandenes Interviewmaterial einzusteigen oder Passagen aus dem Bericht auch in die eigenen Konzeptionen und fachliche Verschriftlichungen zu übernehmen. Zitate aus den Interviews mit Fachkräften sind jeweils mit (IF) gekennzeichnet, Zitate aus den Interviews mit Jugendlichen mit (IJ). Material, welches im Rahmen des Modellprojekts entstanden ist, wird über Bilder und Positionen von Expert*innen und Kooperationspartner*innen flankierend zu den Texten im Bericht präsentiert. Die Bilder zu den Kapiteln sind teilweise Filmstills aus den Praxisportraits der Standorte (siehe S. 55) und teilweise von Jugendlichen selbst erstellt. Die Zitate zu den Bildern sind Interviews entnommen, welche im Rahmen der Kampagne #mutprobe (siehe S. 54) durchgeführt wurden. Sie finden sich auch auf der Homepage mit den Projektergebnissen. Es soll den weiten Rahmen und entsprechende Fachdebatten, in denen sich das Modellprojekt bewegte, sichtbar machen und zu ihrer Fortsetzung anregen.





1. Arbeitsfeld

1.1	„Bissel pädagogisch mit bunten Bällen“ – Jugendarbeit als Feld der Demokratiebildung	9
1.2	„Um so ein bisschen einfach Anerkennung zu gewinnen“ – Professionalität in der demokratiebildenden Jugendarbeit	12
1.3	„Dieses Thema kriege ich nirgendwo anders unter“ – Die Qualität von längerfristigen Beratungsprozessen	15



Wer in der Freizeit lernt, der behält die Sachen auch, die er lernt. Ganz anders als in Schule. Das sind so die ganzen Vorteile von Jugendarbeit ..., um eben politische Debatten in den Jugendklub reinzubringen und da mit Kids über Sachen, die gerade stattfinden im Kiez, aber auch in der Weltpolitik, ins Gespräch zu kommen.

Judith Rahner, Amadeu Antonio Stiftung, Berlin

1.1 „BISSEL PÄDAGOGISCH MIT BUNTEN BÄLLEN“

Jugendarbeit als Feld der Demokratiebildung

Die Einrichtungen, Räume, Ausstattungen und pädagogischen Interaktionen der Jugendarbeit, und im Besonderen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, erschließen sich Außenstehenden oft nicht auf den ersten Blick. Junge Menschen können hier, meist nach Belieben, ein und aus gehen. Diese Qualität der (relativen) Offenheit kann zu dem Eindruck führen, hier finde kaum sozialpädagogische, geschweige denn Bildungsarbeit statt. Selbst die Nutzer*innen geraten zuweilen unter den Verdacht, eigentlich nichts „sinnvolles“ zu machen. Immerhin bestätigen Beobachtungsstudien, dass Abhängen und Chillen auf den ersten Blick die dominanten Formen des Tuns in den Einrichtungen sind (vgl. Cloos u.a. 2009, 21).

Gesetzlich verankerter Bildungsauftrag

Dennoch sind mit dem SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) hohe fachliche Ansprüche und Erwartungen an die Jugendarbeit gestellt. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz beauftragt Fachkräfte, junge Menschen in ihrer Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit zu stärken und in ihrer Entwicklung mit den notwendigen sozialpädagogischen Maßnahmen zu unterstützen. Dieser Auftrag schließt an ein grundlegendes Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit „als Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlicher Zurichtung“ (vgl. Ahmed/Höblich 2015, 44) an. Es findet vor allem im Arbeitsfeld Jugendarbeit seine Entsprechung und ist im Gesetz klar geregelt. Dort heißt es in § 11:

„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. (2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote. (3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:
1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung (...“ (Stascheit 2008, 1157).

Dieses spezifische Bildungsverständnis kennzeichnet die Jugendarbeit als eine zentrale Bildungsinstitution. Es hat zugleich auch eine herausragende Relevanz für erfahrungsbezogene Demokratiebildungsarbeit, in welcher nicht *nur* zu Demokratie, sondern *in* und *durch* demokratische Verhältnisse gebildet wird. Hierzu heißt es im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung: „Ziel von Kinder- und Jugendarbeit ist also, dass sich Kinder und Jugendliche als Subjekte (Selbstbestimmung) politischen Handelns (gesell. Mitverantwortung) erfahren und sich politisch-demokratisches Handeln, Mitentscheiden und Mitverantworten aneignen“ (Sturzenhecker

nach Deutscher Bundestag 2017, 424). Damit liegt es nahe, „Jugendarbeit als Ort der Demokratiebildung zu begreifen“ (ebd.).

Im Gesetz, und hier anschließend in der örtlichen und überörtlichen Jugendhilfeplanung, sind der Auftrag der Jugendarbeit und ihre Ziele ausgeführt. Gleichzeitig berichteten viele Fachkräfte in den Beratungen im Rahmen des Modellprojekts, dass ihnen und ihren Einrichtungen auf kommunaler Ebene, mit Blick auf das gesamte Arbeitsfeld zuweilen abgesprochen wird, dezidiert Bildung zu organisieren. Der Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum SGB VIII führt aus: „Die Angebote der Jugendarbeit sind hinsichtlich ihrer Bildungswirkung lange unterschätzt (...) worden. (...) besonders informelle und non-formale Bildungsprozesse, die den lebensweltlichen Zusammenhang herstellen und Bildungsprozesse ermöglichen, die im Sinne von Kompetenz zur Lebensbewältigung einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten können“ (Münder u.a. 2013, 184).

Bildungsverständnis der Jugendarbeit

Dieses Bildungsverständnis unterscheidet sich fundamental vom Fach- und Unterrichtsbezogenen Bildungsverständnis der meisten anderen zentralen Bildungsinstitutionen, in denen junge Menschen regelmäßig einen großen Teil ihres Alltags verbringen. Es stellt damit eine besondere Ressource für eine mit und durch die Adressat*innen geleistete Demokratiebildung dar. Ihr „Merkmal ist das ganzheitlich

angelegte Bildungsverständnis. Bildung hat in diesen Handlungsfeldern eine andere Dimension“, welche charakterisiert ist durch die Perspektiven „Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen, Kulturelle Praxis, und Lebensbewältigung“ (dies). Zwei Dinge sind mit dieser Aufzählung herausgestellt: Zum einen wird deutlich, dass Wirksamkeit und Veränderbarkeit der Verhältnisse zusammengedacht werden. Dies bedeutet, dass demokratische Bildung in ihren Ansätzen deutlich über eine missverstandene Engführung von demokratiepädagogischen Zielen im Sinne einer kleinteiligen Beteiligung in den Einrichtungen selbst hinausgehen sollte. Sie muss vielmehr eine Perspektive auf die Gestaltung von Alltag und Gesellschaft entwickeln. Zum anderen werden die Adressat*innen der Arbeit zuvorderst in ihren Aktivitätspotenzialen gesehen, nicht in ihren, in alltäglichen Aushandlungen hergestellten Ablehnungshaltungen also als demokratische Mängelwesen.

Die Kommission des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung schreibt hierzu: „Im Unterschied zum Jugendbild der Schulen steht in der Jugendarbeit eine Konzeption junger Menschen als eigenverantwortliche Akteure im Vordergrund, also Jugendliche, die mit kreativen Formen das alltägliche Leben meistern und sich ihre sozialräumliche Umgebung aktiv aneignen“ (Deutscher Bundestag 2017, 77f.). Diese Aneignung kann verstanden werden als „Er-schließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt“ (Deinet/Reutlinger 2014, 11). Diesen Bedarf an selbst geschaffenen und selbstverantworteten Räumen beschrieben im Rahmen des Modellprojekts auch Jugendliche. Zum Beispiel im Bezug auf eine eigene Laube so: „Also da können locker zehn Leute rein. Also mit Erdgeschoss, mit Ofen, Kamin, Sitzecke, Tisch. (...) alles mögliche haben wir dann in den drei Jahren dorthin gezimmert und das macht schon echt Spaß, dort dran zu bauen mit den Leuten immer so“ (IJ).

Will man dieses Arbeitsfeld in seinen Bildungsdimensionen verstehen und demokratiepädagogisch erschließen, ist es oft notwendig und hilfreich, den Fokus nicht vorrangig auf themenspezifische Methodensammlungen, auf eingeübte Bildungsformate sowie Aufträge und Techniken der „Bildung zu ...“ zu legen. Fachkräfte in den Beratungsprozessen berichteten hier wiederkehrend von ganz grundlegenden teaminternen Diskussionen: Für wen ist unsere Einrichtung offen? Für wen ist

sie weniger offen, auch wegen einer als „harter Kern“ bezeichneten Gruppe an Stammesbesucher*innen? Wie können Begegnungsangebote realisiert werden? Wie können zeitnah bestimmte Ereignisse, bspw. jene auf dem Chemnitzer Stadtfest 2018, aufgegriffen werden? Wie können die Positionierungen der Fachkräfte hierzu als Bildungsangebot wirksam werden? Es zeigt sich, dass Fragen nach der bestehenden „Offenheit“ und nach der angemessenen Bearbeitung von Themen aus dem politischen Alltag junger Menschen immer wieder Teil praktischer Abwägungen sind.

Bildungsarbeit im, am und mit dem Raum

Im Kontrast dazu steht das Klischeebild der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Sie erscheint vielen von außen herantretenden Fachkräften anderer Arbeitsfelder, wie auch anderen Gruppen mit einem Bezug hierzu – bspw. Eltern, Lehrer*innen oder kommunaler Verwaltung und Politik – als ein Arbeitsfeld, welches plakativ gesprochen aus einer wahllosen Anordnung von Sitzmöbeln, Spielgeräten und Theken besteht, vor denen junge Menschen unstrukturiert ihrer Freizeit nachgehen, während die anwesenden Fachkräfte sich im Hintergrund mit Nebentätigkeiten beschäftigen. Wie sich in den Beratungen zeigt, gelingt es selbst den hier tätigen Professionellen teilweise nur schwer, ihre vielschichtige Praxis fachlich verständlich und konzeptionell rückgesichert zu beschreiben. Dabei fällt dies v.a. dann schwer, wenn man versucht, die Offenen Einrichtungen mit Kategorien von Aufträgen und sozialpädagogischem Handeln aus anderen Arbeitsfeldern – bspw. erzieherischen Hilfen oder Einrichtungen der formellen Bildung – zu beschreiben. Vielmehr scheint es zentral, vorrangig nicht die ziel- und auftragsgeleitete, direkte Interaktion von Jugendarbeiter*innen und den Nutzer*innen der Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Fokussiert werden sollte das, was die Einrichtung für die Nutzer*innen eigentlich ausmacht: der Raum. „Die Jugendarbeit stellt ihnen einen Raum zur Verfügung, den sie mit gestalten und in dem sie selbstorganisiert handeln können“ (Deutscher Bundestag 2017, 78). In den Räumen der Einrichtungen ordnen sich die eigentlichen sozialpädagogischen Szenarien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an. Junge Menschen tragen hier ihre Alltagsthemen in Form von Freizeithandeln vor, Fachkräfte nehmen diese weiterführend auf und setzen sich mitsamt der räumlichen Anordnung hierzu in Beziehung. Dies lässt sich mit dem Bild der jugendarbeiterischen Arena fassen: „Kinder- und Jugendarbeit (...) ist als Handeln in einer sozialpädago-

gischen Arena zu beschreiben. (...) Arenen sind im verwendeten Sinn somit mehr als lediglich Bühnen der spielerischen Inszenierung, sondern (...) soziale Räume, in denen verschiedene Formen des Sich-in-Szene-Setzens und des aktiven Zuschauens und Beobachtens zu rekonstruieren sind“ (Cloos u.a. 2009, 15). So können auch kommunikative Praxen beobachtet werden, die in Szene gesetzt werden – „weil ich vertrete gerne mal meine eigene Meinung, auch wenn alle anderen dagegen sind“ (IJ) – und gleichzeitig Interaktionen darüber stattfinden, welche Meinungen wie und wieso vertreten werden und wie die Fachkräfte hierzu stehen.

Die Qualität des Handelns als auch das fachliche Sich-In-Bezug-Setzen in diesem Raum wird durch dessen Ausstattung gewährleistet. Jugendarbeiterische Arenen sind daher gerade „keine beliebig aufgefüllten Räume. Sie verfügen über spezifische Ausstattungen – wie Theken, Billardtische und Sitzecken –, die durch das pädagogische Personal als Vorhalteleistung bereitgestellt werden“ (Cloos u.a. 2009, 18), um spezifische, vielfältige Interaktionen unter den Nutzer*innen wie zwischen diesen und den Professionellen zu ermöglichen. Einerseits ist es hier möglich, eine entspannte Freizeit zu verbringen: „Man muss sich nicht engagieren, um seine Freizeit verbringen zu können. Ich meine, es sind genügend Angebote da (...). Man muss keine Gegenleistung bringen, um dort was machen zu können“ (IJ). Andererseits können die Räume für individuelle Praxen und Gruppenbezüge angeeignet werden: zum Beispiel für „Bandproben, wo wir hier ‘nen Raum haben, wo wir proben können“ (IJ), aber auch für die Aneignung verschiedener poplärkultureller Angebote (Filme, Musik etc.) und den Austausch darüber. „Die spielerischen Interaktionen von Jugendlichen und PädagogInnen eröffnen Schau-Plätze, die von einem Publikum mit vollzogen und bewertet werden können (...). Die sozialpädagogische Arena als strukturierter und strukturierender Raum eröffnet dabei Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu verorten, Zugehörigkeiten auszuprobieren und von dort aus mit anderen Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu treten“ (Cloos u.a. 2009, 17). Ein besonderes Gewicht kommt dabei auch dem Austausch über die Wahrnehmung alltäglicher Anforderungen und Strukturen zu, wie ein Jugendlicher in einem Interview hervorhebt: „Das heißt, früh um sieben aufstehen, frühstücken, duschen gehen, arbeiten gehen bis, was weiß ich, um drei, um vier. Also und dann, keine Ahnung, noch Gartenarbeit machen, dann Abendbrot essen und ins Bett gehen. Das sind für mich ... Diese ... Die einfach diesen furchtbaren vorgestrickten Alltag

haben“ (IJ). Die Jugendeinrichtungen bieten einen Raum, in dem solche Erfahrungen mit normativen Anforderungen und auch die strukturellen Kontexte, in denen Normen hergestellt werden, zum Thema gemacht werden. Gleichzeitig machen die offenen Räume es möglich, Bewegung in Normvorstellungen zu bringen und diese Bewegung als Entlastung von Anforderungen erlebbar zu machen.

Fachliches Handeln in der Jugendarbeit kann angesichts starker Tätigkeits- und Wirkungserwartungen in Bezug auf sozialpädagogisches wie auch demokratiebildnerisches Handeln Dissonanzen hervorrufen. Besteht es doch zu großen Teilen darin, den Raum und die dort stattfindenden Interaktionen und Handlungsweisen professionell auf sich wirken zu lassen, teilnehmend zu beobachten, in seinen spezifischen Dimensionierungen zu entschlüsseln und strukturierend zu agieren. Die Räume der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind daher, neben anderen, von jungen Menschen angeeigneten Räumen, „Orte informellen Lernens, welche die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mit prägen: Die Entwicklung sozialer Kompetenzen in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen, die Erweiterung (oder Einschränkung) des Handlungsraums und des Verhaltensrepertoires“ (Deinet/Reutlinger 2014, 21f.). Der Fokus liegt daher maßgeblich auf den „räumlichen und materiellen Arrangements“, welche dann in der jugendarbeiterischen Praxis unterschiedlich genutzt werden können.¹ Für Jugendarbeiter*innen werden sie zu „Dispositiven ihres pädagogischen Angebotes: Der Billardtisch wird so beispielsweise zum Ort für männliche Genderinszenierungen, aber auch zum pädagogischen Anknüpfungspunkt, die Sofaecke zum Rückzugsort für sich anfreundende Mädchen und die Küche zum Erzählforum“ (Cloos u.a. 2009, 18f.). In diese unterschiedlichen Räume können sich Besucher*innen einfinden und werden zur Reflexion angeregt, die im sonstigen Alltag kaum als Kontrast zur Verfügung steht. Bspw. berichten Fachkräfte in einem Interview von der Initiierung von Kontaktmöglichkeiten mit Geflüchteten im Offenen Betrieb: „Im Dorf ist jetzt die große Meinung so gegen die Leute. Die waren hier und die haben sich mit den Leuten unterhalten. Die sagen zwar, ich komme hier nicht wieder her, weil ich fühl' mich in dem Rahmen nicht ganz so wohl, aber die konnten reflektieren, die sind ja gar nicht gefährlich. Die sind auch nicht schlimm. Ich konnte sogar Dart und Billard mit denen spielen“ (IF).

Jene Dispositive – also räumlichen Arrangements bzw. Anordnungen – müssen, wie der Begriff der Arena, wichtige Ausgangs-

punkte für die Analyse und Beschreibung der eigenen Praxis im Fachkontext wie auch nach außen sein und dementsprechend verstärkt in den Blick genommen werden bei der Entfaltung, Kritik und Weiterentwicklung der eigenen – auch demokratiepädagogischen – Praxis. Die spezifischen Anordnungen und räumlichen Möglichkeiten in den Einrichtungen sind „Kristallisationspunkte sozialer Praktiken, über die Differenzen und Differenzierungen hergestellt werden. Sie können zudem ihrerseits auf gesellschaftliche Differenzen und Dispositive, wie beispielsweise Gender oder sozial-kulturelle Zugehörigkeit verweisen“ (Cloos u.a. 2009, 19). Hier zeigen sich für eine am Alltag der Adressat*innen ansetzende demokratiepädagogische, antirassistische Jugendarbeit die so zentralen Zugehörigkeitsdimensionen, die aus ihnen hervorgehenden Anforderungen und eingeübten Performances. Und es wird deutlich, wie diese durch die Adressat*innen (re-)formuliert und (re-)inszeniert werden. An solchen Beobachtungen kann und muss eine Jugendarbeit auch in demokratiebildnerischer Absicht ansetzen und diese Prozesse gemäß den zentralen Aufgaben des Jugendalters anlegen. Die spezifische Verknüpfung von „bildungsfördernder Intervention“ in geplanten, pädagogischen Angeboten und „bildungsfördernden Antworten“ im Rahmen situativer Interaktionen mit Jugendlichen und kontextbasierten Reaktionen auf Handlungen der Adressat*innen in der alltäglichen Praxis des offenen Settings ist eine Besonderheit, die individuelle Lern- und Bildungsprozesse unterstützt (vgl. Müller u.a. 2005). Das Verknüpfen des vorgehaltenen Angebotes und dessen individueller Aneignung durch die Nutzer*innen „bietet eine spezifische Chance, jugendliche Selbstpositionierungs- und Verselbständigungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten“ (Deutscher Bundestag 2017, 398) und jene Prozesse im Sinne einer Subjektivierung in einer demokratischen Gesellschaft – eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig – zu modulieren.

Verkannte demokratische Bildungspotenziale

Blickt man auf die bestehenden Aktionsprogramme im Themenfeld und ihre Förderpraxis wie auch in entsprechende Evaluationsberichte steht die Jugendarbeit nur wenig im Fokus (vgl. Hohnstein/Greuel 2015). Dabei ist gerade sie besonders gut geeignet, spontan und niedrigschwellig auf Bedarfe und Interessen einzugehen, von denen die Jugendlichen in den Interviews berichten. Die Rede ist hier z.B. von Fähigkeiten, sich auf „was Spontanes einlassen“ (IJ) zu können oder von außergewöhnlichen Ideen, für deren Umsetzung es bestimm-

ter Räume bedarf. So berichtet ein junger Fußballfan von seiner Einbindung in eine Ultraszene: „Zum Beispiel Choreos machen. Also anmalen und was weiß ich was“ (IJ), zugleich aber auch von rassistischen Beleidigungen in der Fanszene: „Und ja, aber da gibt's halt auch wirklich viele Leute so auch schon mehr im höheren Alter, so dreißig bis fünfzig so, die halt wirklich irgendwelche Schwarzen auf dem Spielfeld beleidigen und was weiß ich was und da gab's auch, es gibt aller ein Vierteljahr nach 'nem Spiel“ (IJ). Durch niedrigschwellige Angebote können solche Jugendlichen nicht nur direkt an ihren Interessen angesprochen werden, es kann auch gelingen, über diese Einbindung einen Raum für etwaige demokratiepädagogische Themensetzungen zu schaffen. Gleichzeitig wird auch von gezielten, langjährig bestehenden Angeboten, u.a. der Schaffung spezifischer Begegnungsorte mit Café-Atmosphäre, berichtet. Diese werden zwar auch nur von einem Teil der Adressat*innen genutzt – „im Moment isses so, dass nur noch die Geflüchteten kommen und die Helfer“ (IF). Die spezifische Nutzung, überhaupt die Eröffnung dieses Raumes, ermöglicht es aber gleichzeitig, auch neue Adressat*innengruppen zu erschließen. Teilweise sind Fachkräfte der Meinung, dass hier Erfahrungen gemacht werden können, für die es im Lokalraum keine anderen Räume gibt: „Aber wenn du diese Erfahrung nirgends machen kannst, weil es überhaupt gar nicht die Möglichkeit gibt, diese zu machen, ne, weil es gibt hier im Ort, außer dem gibt's keine Begegnung“ (IF). Weitere spezifische Angebot, von denen Fachkräfte in diesem Rahmen berichteten, waren: Planspiele, Museumsbesuche oder Mädchenamps, die darauf abzielen, persönliche und thematische „Berührungspunkte“ (IF) zu schaffen. Diese fokussierten nicht ausschließlich rassistische Ablehnungen, brachten diese aber im Verlauf in die Diskussion. Trotz anfänglich geäußerter Ablehnungen meinten jugendliche Teilnehmer*innen am Ende „Flucht ist ganz schön Scheiße“ (IF).

Im Folgenden wird gezeigt, welche professionsbezogenen Grundlagen bestehen müssen, um im Arbeitsfeld mit Blick auf eine strategische Auseinandersetzung mit Ablehnungshaltungen und bei der Eröffnung neuer Möglichkeiten der Demokratiebildung gewinnbringend ansetzen zu können.

¹ Ausführlich beschrieben werden die Qualitäten und Qualitätsstandards der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in „Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Freistaat Sachsen 2019. Situation – Standards – Forderungen. Erarbeitet vom sächsischen Facharbeitskreis Jugendarbeit stärken. Koordiniert durch AGJF Sachsen e.V. – <https://www.agjf-sachsen.de/qualitaetsdiskurs.html>

1.2 „UM SO EIN BISSCHEN EINFACH ANERKENNUNG

Professionalität in der demokratiebildenden

ZU GEWINNEN“

Jugendarbeit



Dass soziale Arbeit und Jugendarbeit und vor allen Dingen Jugend es in den letzten hundert Jahren häufig zustande gebracht hat, gesellschaftliche Wandlungsprozesse positiv zu beeinflussen und zu beschleunigen ...

Tobias Burdukat, Förderverein für Jugendkultur und Zwischenmenschlichkeit e.V., Grimma

Notwendige Voraussetzung für die Gestaltung langfristiger Begleitprozesse war es, einen Begriff von „Professionalität“ zu entwickeln, welcher den Logiken und Ansprüchen der entsprechenden Arbeitsfelder entspricht. Es kann hier aus zwei Gründen nicht ein Konzept der professionellen „Bildungsarbeiter*innen“ der Demokratieförderung zugrundegelegt werden, den die Programme und Projektkonzeptionen der außerschulischen oder schulnahen Demokratiebildung teilweise nahelegen. Zum einen finden Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit auf besondere Weise in non-formalen und informellen Lernsettings und unter anderen Zielstellungen statt. „Sozialer Arbeit kommt die Aufgabe zu, sich zwischen einer ‚Normalisierungsarbeit‘ einerseits oder der Verteidigung bzw. Konstitution von Subjektivität über die Beförderung von Bildungsprozessen auch im Sinne einer Infragestellung gesellschaftlicher Verhältnisse zu positionieren. Erziehung wird dann zur Widerständigkeit. Sie ist Voraussetzung und Grundlage von Bildung, verstanden als Distanzierung gegenüber aller Vereinnahmung“ (Ahmed/Höblich 2015, 44).

Sozialarbeiterisches Professionalitätsverständnis

Hinzu kommt, dass Soziale Arbeit auch spezifische Professionalitätsverständnisse entwickelt hat, welche in der Jugendarbeit und hier angelegten Bildungsprozessen zum Tragen kommen. Während die meisten Maßnahmen und Projekte der Demokratiebildung sich auf gezeigte oder potenziell vorhandene Ablehnungshaltungen konzentrieren und die Arbeit mit den Adressat*innen hier ihren Ausgang nimmt, gilt für das Arbeitsfeld, dass hier die „Inhalt-Stil-Beziehung“ in gewisser Weise „auf den Kopf“ gestellt wird. „Wichtig ist plötzlich nicht mehr, was gemacht wird, sondern wie es geschieht“ (Müller 1970, 31). Jugendarbeiter*innen müssen – auch wenn sie Demokratiebildung voranbringen wollen – also in der Lage sein, das alltagsnahe Freizeitsetting, in welchem sie sich mit den Nutzer*innen befinden, in ein gleichsam kunstvoll gestaltetes Setting pädagogischer Interventionen zu verwandeln. „Kunstvoll“ meint zum einen, den Raum von den Professionellen her auch als pädagogisch vorstrukturiert und damit in Teilen als künstlichen Raum anzuerkennen. „Kunstvoll“ bezieht sich zum anderen auf die fast virtuose Art der Herstellung pädago-

gischer Situationen und deren Umformung und Überführung in neue Situationen in Aushandlung mit den Nutzer*innen.

Weil Jugendarbeit durchgehend mit eigensinnigen Reaktionen der jugendlichen Adressat*innen zu tun hat, welche die Anordnung für sich gestalten und pädagogische Ansprache unterlaufen, lässt sich die Praxis nicht als starre Choreographie verstehen. Gleichzeitig besitzt sie Anteile von Eingübtem. Eingübtes und Vorgegebenes findet sich bereits in der formellen Logik der Einrichtung, in der Regeln aufgestellt, anerkannt und durchgesetzt werden und eine gewisse Nutzungskultur vorherrscht. Zusätzlich existieren habitualisierte Formen des Aufeinandertreffens und eingeübte Lesarten der bestehenden Settings, denen sich alle Beteiligten immer nur teilweise entziehen können.

Professioneller Habitus in der Jugendarbeit

Der von Becker-Lenz/Müller (2009) beschriebene Begriff des „Professionellen Habitus“ scheint in besonderer Weise tauglich, die dynamische Realität offener Settings zu erfassen und sich als Professionelle hierzu in Beziehung zu bringen. Neben wissenschaftlichem Wissen für professionelles Handeln benötigen Fachkräfte spezifisches Fallwissen. Zudem sind nicht erlernbare Anteile und bestehende Haltungen relevant, welche auf spezifischen berufsethischen Maximen und Zentralwerten beruhen (Dies., 199). Mit Blick auf Haltungen, wird professionelles Handeln auch als eine Frage des Habitus der Professionellen beleuchtet (Dies., 200). Das bedeutet, dass einerseits professionelle Haltungen eingeübt werden können, dass die Professionellen in ihren Haltungen andererseits professionelle Ansprüche und persönliche Anteile teilweise bewusst und unbewusst miteinander verschränken. Mit diesem doppelten Blick betrachten und bewerten sie letztlich auch junge Menschen und die Art und Weise, in der sie in Freizeitkontexten über ihre Sprache, Themen und Verhaltensweisen Zugehörigkeiten herstellen. Das folgende Beispiel veranschaulicht, mit welchem Blick Jugendarbeiter*innen Ablehnungshaltungen erfassen: *„Ja, das macht auch manchmal durchaus Sinn, sich so zu verhalten in der Gruppe, in dem Zustand, in der Situation, und wir haben ja nur erstmal unser Ziel oder die Leute, mit denen wir arbeiten, das sind die Kinder und Jugendlichen, ne. Und wir haben dahinter halt diese Lehrer, Eltern, irgendwas, wo wir ja auch nicht unmittelbar 'nen Zugriff haben und das ist ... Ja. Das ist eine Herausforderung. Wir sind ja auch (unv.) so viel von der ganzen Lebenswelt“*

(IF). Es wird kenntlich, dass man sich als Tätige in einem Ausschnitt aus der Lebenswelt der Adressat*innen aufhält, deren Haltungen erst einmal als lebenswelt-funktional oder sinnhaft erfasst werden müssen.

Aus Sicht einer Qualifizierung von Fachkräften zum strategischen (und geschlechterreflektierenden) Umgang mit gemeinwesenbezogenen Ablehnungshaltungen wie Rassismus in der Jugendarbeit ist daher in Begleitprozessen folgendes zu beachten und zu fördern:

1. Fachkräfte müssen ihr Praxiswissen – dazu gehören auch Annahmen, Thesen, Bilder – in eine Beziehung zu wissenschaftlichem Wissen setzen, dies hieran prüfen, hiermit verknüpfen oder hierdurch auch weiter entwickeln.
2. Dabei sind unterschiedliche, theoretische Zugänge ins Arbeitsfeld zu berücksichtigen – Theorien Sozialer Arbeit, Professionelles Handeln in der Jugendarbeit, Theorien zu Rassismus, Migrationspädagogik, Ablehnungshaltungen und Gender – und nach Möglichkeit „praxistauglich“ zu machen.
3. Fachkräfte müssen sich ihrer berufsethischen Prinzipien bewusst sein und diese an ihren Aufträgen, Rahmenbedingungen, Zielen und Angeboten abgleichen
4. Fachkräfte sollten sich bewusst machen, dass auch eigene habituelle Bestände – also Annahmen, Selbstbilder, Auftreten – die eigene Praxis formen und dies kritisch reflektieren.

Professionelles Handeln in der Arena

Hieraus leitete sich eine an den spezifischen Themen des Modellprojekts entwickelte Praxis ab, die dann im Sinne des Arbeitsfeldes anzupassen war. Professionalität in der Arena der Jugendarbeit als gestaltendes und sich ausdrückendes (performatives) Handeln ernst zu nehmen, muss bedeuten, dieses Performative auch als nur in Teilen vorstrukturierbar anzuerkennen. Fachkräften nützt es daher, Habitualisierungsdynamiken im Raum zu erfassen und aufzugreifen. In der Arena der Jugendarbeit treten die Habitus der Beteiligten zutage. Habitus meint in diesem Fall „kollektiv geteilte, individuell angeeignete Eigenschaften, Kompetenzen und Fähigkeitsmuster“ bzw. „ein Gefüge von inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Höblich 2015, 22). Diese kollektiv geteilten, alltäglichen Wahrnehmungsmuster tragen bei den Beteiligten in der Arena zu einer gemeinsamen Verständigung bei. Dabei ergibt sich aus diesem geteilten Verständnis, dem eingeübten Blick, ein funktionaler Sinn. Dieser macht die Arena zu

einem Raum „in welche(m) überall Sinn waltet, und zwar Sinn in Hülle und Fülle“ (Bourdieu 2015, 159), ohne dass dies den Professionellen aus einer demokratiepädagogischen, erwachsenen Perspektive „sinnvoll“ erscheinen muss. In der Jugendarbeit wimmelt es von Alltagspraktiken, die von Fachkräften oft als „Provokationen“ oder abstrakte „Ideologisierungen“ interpretiert werden, aber in ihrer Logik darüber hinausgehen. Sie verweisen nämlich immer auch auf funktionale oder eigensinnige Aneignungen, folgen eingeübten Abläufen, sind nicht stringent vorgedacht, sondern eben habituell verankert. Verhalten wird in Teilen nicht bewusst vorgedacht sondern folgt geprägten Abläufen, die den Handelnden ihr Verhalten als logische Konsequenz auf das Handeln der Anderen erscheinen lassen: „Die Logik kann nur deshalb überall sein, weil sie in Wirklichkeit nirgendwo ist“ (ebd. 159).

Soziale Arbeit gilt aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit, Offenheit, Diffusität, der damit verbundenen Entgrenzungen und Überforderungen als ein „schwieriges Geschäft“ (Thiersch 1993, 11). Dies gilt für die Jugendarbeit, in der unterschiedliche Gruppen auch im Sinne vielfältiger Haltungen und Habitus aufeinandertreffen, in vielleicht sogar erhöhtem Maße und setzt jeder Vorstellung von Standardisierbarkeit Grenzen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, 200f.). Die Ausbildung eines professionellen Habitus bietet hier für die Professionellen der Jugendarbeit auch in Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen demokratieablehnenden Haltungen eine Möglichkeit, in einem gewissen Maße Handlungssicherheit zu erlangen (vgl. Dies.). Entsprechend müssen sich neben der grundständigen Ausbildung in der Sozialen Arbeit auch spezifizierte Qualifizierungsmaßnahmen zu Demokratiebildung im Arbeitsfeld auf die Bildung eines professionellen Habitus hin orientieren. Sie müssen Bildungsprozesse initiieren, die Kompetenzen auf der Ebene des Habitus bilden oder weiterbilden (vgl. Dies., 203).

Dieser professionelle Habitus in der Jugendarbeit muss nun drei zentrale Qualitäten der pädagogischen Praxis auch im Rahmen der Demokratiebildung und -gestaltung in der Offenen Einrichtung verinnerlicht haben: die „Mitmachregel“, die „Sparsamkeitsregel“ und die „Sichtbarkeitsregel“ (vgl. Schäuble 2018, 26). Cloos u.a. (2009) beschreiben diese drei Regeln als „elementare, für die Kinder- und Jugendarbeit unhintergehbare Handlungsmuster“:

1. Mitmachen bedeutet hier: „Mache bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit. Verhalte dich dabei so, als wä-

rest du TeilnehmerIn unter Anderen. Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer (Erwachsener) teilnimmst“ (Dies.: 20).

2. Sparsamkeit professionell eingesetzt zeigt sich, wenn „die Transformation von alltäglicher Kommunikation in gezielte pädagogische Intervention unauffällig vollzogen wird, sodass die faktische Asymmetrie der Beziehung (...) in der sozialpädagogischen Arena latent bleibt, ohne sie jedoch zu verleugnen“ (Dies.: 21). Dabei eignen sich die Fachkräfte weniger die Zentralposition im bestehenden Interaktionssetting an, sondern modulieren diese, so dass pädagogische Impulse gesetzt werden können. „Pädagogische Modulationen stellen ein zentrales Merkmal professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit dar“ (Dies.: 22), sind aber höchst herausfordernd, v.a. wenn sie kritische Bezugnahmen auf Ablehnungshaltungen beinhalten und von den Jugendlichen als Angriff auf die bestehenden Positionierungen wahrgenommen werden.
3. Sichtbarkeit der Professionellen in ihren Rollen heißt: „Mache dich und deine persönlichen Einstellungen erkennbar beziehungsweise sichtbar, aber lasse gleichzeitig zu, dass die Jugendlichen ihrerseits ihre Einstellungen – auch die aggressiven und negativen – sichtbar machen können, ohne dass dadurch die wechselseitigen Anerkennungsverhältnisse in Frage gestellt werden“ (Dies.: 22). Die Regel ist dann von besonderer Bedeutung, Jugendlichen Übergänge in geschützte Rahmungen gebahnt werden (vgl. Cloos u.a. 2009: 22f.). Dies ist auch dann der Fall, wenn Betroffenen von Ausgrenzung geschützte Kommunikationsräume geboten werden oder nach Ausgrenzungshandlungen Gespräche gesucht werden, um den Betroffenen zu ermöglichen, ihr Gesicht zu wahren. Allen voran bedeutet Sichtbarkeit aber in der Demokratiebildung, die eigene menschenrechtensorientierte Haltung der Professionellen anlassbezogen und im Sinne einer Grundsensibilisierung wiederkehrend sichtbar in der Arena zu präsentieren.

Qualitäten einer demokratiebildenden, antirassistischen Jugendarbeit

Professionalität für Fachkräfte einer demokratiebildenden, antirassistischen Jugendarbeit bedeutet, diese drei Qualitäten habitualisiert in der Arena der Jugendarbeit zu platzieren. Bereits aus den Anfängen der modernen Jugendarbeit ist bekannt, dass der „unvoreingenommene Beobachter (...) auf eine Fülle unterschiedlicher sozialer Ge-

sellungsformen“ trifft (Müller 1970, 26). Die sich hieraus ergebende Aufgabe des professionell-teilnehmenden Beobachtens hat bis heute Bestand. Es geht „immer auch darum, das Gesamtgeschehen genau im Blick zu haben, wahrzunehmen, was im nächsten Moment sich ereignen kann, wo und was als nächstes in der Arena präsentiert und vorgeführt wird. Praktiken des Zeigens und Inszenierens, Beobachtens und Zuschauens, des Erzählens und des sich Austauschens, des Herausforderns und Konterns, Neckens und Scherzens sowie des Spielens und Modulierens sind zentrale Interaktionsformen, an denen sich die PädagogInnen beteiligen und die sie sparsam transformieren“ (Cloos u.a. 2009: 21). Gerade hieran zeigt sich, dass vornehmlich direktive Ansprachen und nicht interessengeleitete Bildungsansprüche an die Nutzer*innen das gesamte Setting konterkarieren, und damit auch das Gegenteil des Angezielten erreichen können.

Für sinnvoll anschließende Qualifizierungsmaßnahmen zur Demokratiebildung und zum Umgang mit Ablehnungshaltungen ist ein solches Professionalitätsverständnis handlungsleitend. Es erkennt die eigenständige, fachliche Konstituierung des Arbeitsfeldes an. Erst dann können erfolgreich typische Handlungsprobleme, welche die Soziale Arbeit allgemein betreffen, sich aber spezifisch in Auseinandersetzungen mit Ablehnungsdynamiken zeigen, aufgegriffen und bearbeitet werden.

Diese Handlungsprobleme umfassen zum einen das Fallverstehen der Professionellen. Hierunter fällt die Klärung, welches Problem eigentlich Gegenstand der sozialarbeiterischen und hier der demokratiepädagogischen Intervention sein soll (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, 205), wie genau die Adressat*innen einzugrenzen sind (ebd.), ob der speziell vorliegende Fall neben der allgemeinen Zuständigkeit der Sozialen Arbeit auch zum Auftrag der konkreten Organisation gehört (vgl. Dies.: 206) oder ggf. an andere Expert*innen verwiesen werden sollte. Für die Arbeit an (rassistischen oder ethnizierenden) Ablehnungshaltungen zeigen sich diese Fragen immer wieder. So war es Teil der Prozesse:

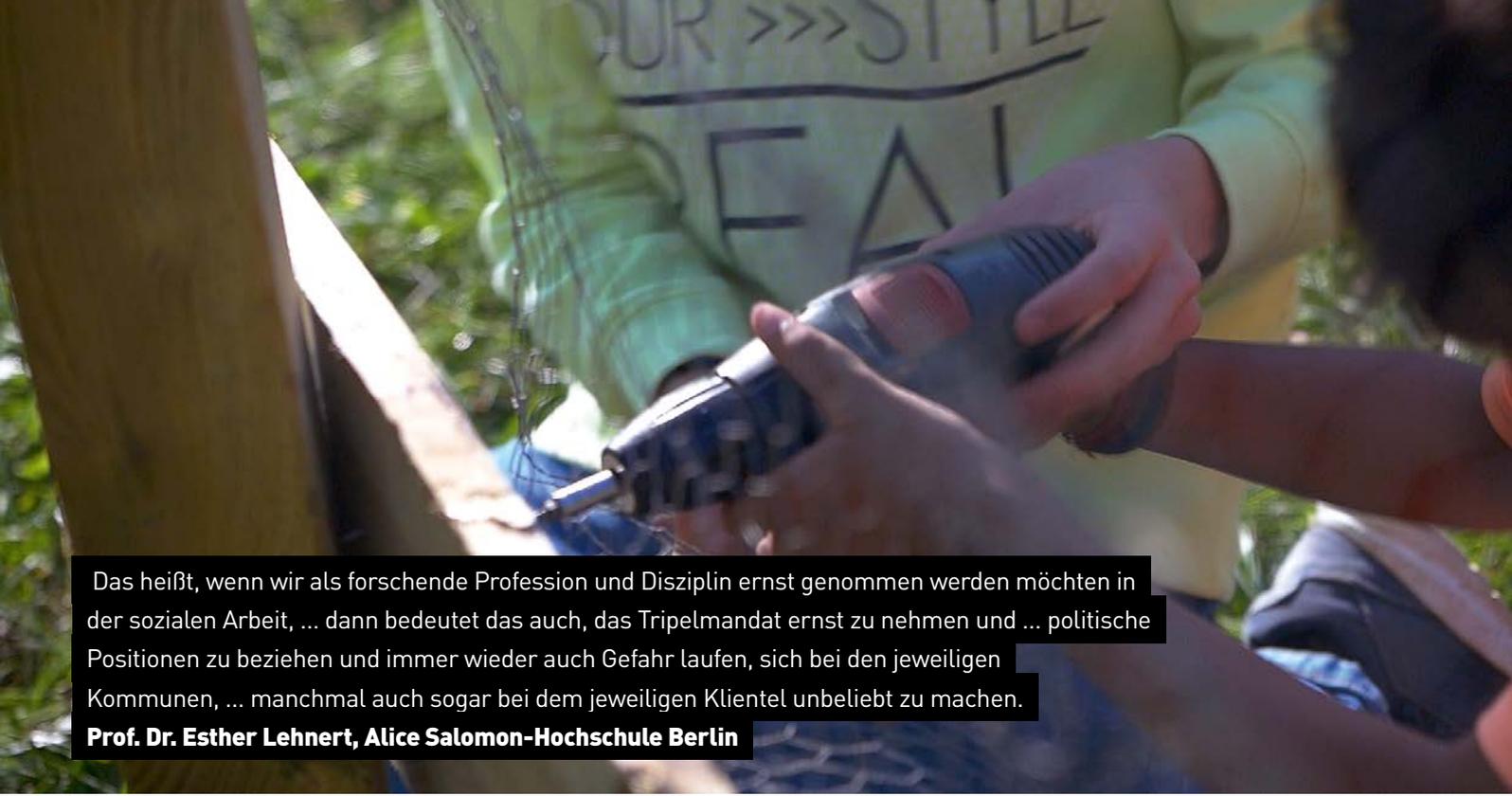
1. einerseits adäquat in Situationen zu agieren und sich professionell demokratisch zu positionieren, gleichzeitig aber auch strategisch, „Themen hinter den Themen“, Motive und Interessen wie auch habitualisierte Dynamiken in den Blick zu nehmen, um mittelbar an Haltungen ansetzen zu können;
2. gleichzeitig immer wieder kritisch zu diskutieren, welche Folgen Prozesse mit

unterschiedlichen Adressat*innen für die Zugänglichkeit zu den Angeboten für anderen Adressat*innen haben, schlicht, ob durch die Arbeit mit entsprechend eingestellten Jugendlichen Betroffene oder demokratische junge Menschen zusätzlich ausgegrenzt werden;

3. die vermeintlichen Aufträge aus dem Lokalkraum, „Jugendliche von der Straße zu holen“, „offen zu sein für alle“, mit „deutschen Jugendlichen“ zu arbeiten usw. an den realen, professionellen Aufträgen zu spiegeln und sich nicht als „allzuständig“ zu verstehen.

Becker-Lenz/Müller (2009) schreiben, Professionelle benötigen ein eingeübtes Motiv, wissenschaftliches Wissen zum Fallverstehen heranzuziehen (vgl. Dies.: 206) sowie die Kompetenz, unangemessene theoretische Modelle wie auch unangemessene alltagstheoretische Deutungsmuster von zum Fall passenden Modellen zu unterscheiden und fallspezifische, nicht aber schematische Methoden wie auch eine reflektierte Arbeitsbeziehung auszuwählen (vgl. Dies., 207). Gearbeitet wird im Arbeitsfeld (potenziell) mit jungen Menschen, die als Betroffene weiterhin oder neu in die Einrichtungen und Projekte integriert werden sollen, aber auch mit Träger*innen von Ablehnungshaltungen in unterschiedlichen Ausprägungen. Wie sich im Modellprojekt zeigte, haben Jugendarbeiter*innen häufig mit Adressat*innen zu tun, die gleichzeitig Ablehnungshaltungen aufweisen wie auch selbst Ablehnung und Ausgrenzung in unterschiedlicher Qualität erfahren. Das fluide Setting in den offenen Kontexten und wenig bestehendes Material hierzu macht es für Fachkräfte besonders herausfordernd, Ablehnungsdynamiken und hier angelagerte pädagogische Interventionen konzeptionell zu untersetzen und dabei die o.g. Ebenen mit einzubeziehen. In den Teams bestehen gleichzeitig auch unterschiedliche Einschätzungen dazu, welche Deutungen und Interventionen dem Fall angemessen sind.

Das Modellprojekt hatte hier zum Ziel, eine demokratiepädagogische Praxis möglichst auf Ebene eines Professionellen Habitus einzubinden, anzuschließen und weiterzuentwickeln. Eine neu oder ergänzend modellierte Alltagspraxis der Professionellen benötigt Zeit. Aus diesem Grund schien es angemessen, langfristige Beratungsprozesse an den Modellstandorten einzugehen.



Das heißt, wenn wir als forschende Profession und Disziplin ernst genommen werden möchten in der sozialen Arbeit, ... dann bedeutet das auch, das Tripelmandat ernst zu nehmen und ... politische Positionen zu beziehen und immer wieder auch Gefahr laufen, sich bei den jeweiligen Kommunen, ... manchmal auch sogar bei dem jeweiligen Klientel unbeliebt zu machen.

Prof. Dr. Esther Lehnert, Alice Salomon-Hochschule Berlin

1.3 | „DIESES THEMA KRIEGE ICH NIRGENDWO

ANDERS UNTER“

Die Qualität von längerfristigen Beratungsprozessen

Um den aktuellen Herausforderungen zur Auseinandersetzung mit Ablehnungshaltungen, Rassismus und Neonazismus im Feld der Jugendarbeit zu begegnen, braucht es Reflexionsräume für die professionelle Bearbeitung der Thematik und zur Entwicklung von langfristigen demokratiepädagogischen und rassismuskritischen Strategien. Punktuelle Weiterbildungen in Form von Seminaren und Workshops können wichtige Impulse für die pädagogische Praxis geben. Der notwendige Transfer in die Praxis und die Entwicklung von sozialraumspezifischen Ansätzen und Strategien ist jedoch nur in längerfristigen Prozessen realisierbar. An dieser Stelle setzte das Modellprojekt an. Sein innovativer Ansatz lag darin, die Bezüge und Logiken rassistischer Haltungen über Erzählungen vom Alltag junger Menschen zu erheben, um daran mit lebensweltorientierten Interventionen ansetzen zu können. Zur Umsetzung dieses Vorhabens wurden Professionelle an Modellstandorten in längerfristig angelegten, kontinuierlichen Beratungen vor Ort in ihren Einrichtungen begleitet.

Beratungsansatz

Durch die **Beratungen vor Ort** konnten Fachkräfte der Jugendarbeit und angrenzender Arbeitsfelder direkt in ihrem Arbeitsumfeld erreicht werden. Zugleich war

es möglich, im Prozess an spezifischen Problemlagen und Bedarfen der jeweiligen Lokalräume anzusetzen. Vor Ort zu sein ermöglichte es dem Beratungsteam, einen konkreten Eindruck des Arbeitsumfeldes der Fachkräfte zu bekommen und die Gestaltung der Räume in den Beratungen gemeinsam zu reflektieren: Für welche Jugendlichen sind die Räume attraktiv? Werden verschiedene Lebenswelten von jungen Menschen repräsentiert? u.s.w. Die Räume wurden auch methodisch einbezogen, indem das Team z.B. aufgefordert wurde, den Jugendclub in den Rollen ihrer Adressat*innen zu betreten, um anschließend zu reflektieren, wie man selbst die Kinder und Jugendlichen wahrnimmt, welche „Typen“ in den Vordergrund treten, welches Verhalten als erstes auffällt, was untergeht. Zudem war die Durchführung der Beratungen direkt im Arbeitsumfeld und ohne zusätzliche Anfahrtswege für die Fachkräfte mit einer gewissen Niedrigschwelligkeit verbunden, ohne die aufgrund ihrer knappen zeitlichen Ressourcen eine Teilnahme am Modellprojekt vermutlich nur schwer möglich gewesen wäre.

Das hier bestehende **Verständnis von Beratungsprozessen** beinhaltet eine Verschränkung von qualifizierenden/fortbildnerischen Elementen mit Methoden der (Fach-)Beratung und Reflexion. Ganz

allgemein gefasst beinhaltet Fachberatung in der Kinder- und Jugendarbeit „die zeitlich befristete, freiwillige und prozesshafte Beratung von Mitarbeiter*innen, sowie Teams und Trägern der Jugendhilfe. Anhand eines Themas, einer Aufgabe oder einer Problemstellung, mit dem Ziel der Erweiterung ihrer Feld- und Handlungskompetenz. Sie umfasst die Problemdiagnose, Erarbeitung von Handlungsalternativen und die Reflexion praktischen Handelns in der Sozialen Arbeit“². Zu diesem Zweck kamen in den Beratungsprozessen unterschiedliche Methoden und Instrumente zum Einsatz: u.a. Interviews mit den Fachkräften zur Erhebung der Situation zu Beginn des Prozesses, Inputs zu verschiedenen Themen des Modellprojektes (bspw. zu Rassismus, Gender), Praxisreflexionen anhand von konkreten Fällen, Reflexionsübungen, Praxistagebuch. Darüber hinaus wurden Aktionen, welche die Fachkräfte mit Jugendlichen zu den Themen des Modellprojektes umgesetzt haben, in den Beratungen vorbereitet und nach Abschluss reflektiert. Neben den regulären Beratungsterminen hatten die Teams die Möglichkeit, Inhouse-Seminare und Supervisionssitzungen über das Projekt in Anspruch zu nehmen und sich bei Treffen der Modellstandorte mit den Kolleg*innen der anderen teilnehmenden Teams fachlich auszutauschen.

Die Träger und Teams entschieden sich freiwillig für eine Teilnahme am Modellprojekt. Für einzelne Fachkräfte muss die **Prämisse der Freiwilligkeit** jedoch eingeschränkt werden, weil über die Teilnahme als Modellstandort innerhalb der Teams z.T. mit Mehrheitsentscheidungen bestimmt wurde. Aus Sicht des Beratungsteams bedeutete das, gerade zu Beginn des Prozesses zu berücksichtigen, dass Motivation und Ziele der Teilnehmenden stark variieren können und vermutlich auch der normative Druck (sich mit den Themen des Modellprojektes auseinanderzusetzen) eine Rolle spielen würde. Eine Ausnahme bildete der Beratungsprozess eines Netzwerkes von Fachkräften verschiedener Träger. Hier entschieden über die Teilnahme ausschließlich die Motivation und die Bereitschaft zum Einsatz von zeitlichen Ressourcen der einzelnen Fachkräfte. In diesem Setting gab es eine große Dynamik bezüglich der Teilnahme. Zu Beginn umfasste der Kreis der Interessierten auch Mitarbeiter*innen aus Verwaltung und Polizei. Beim ersten Treffen wurde gemeinsam entschieden, dass ausschließlich Fachkräfte aus der Jugendarbeit und angrenzender Arbeitsfelder die regelmäßigen Beratungen in Anspruch nehmen werden (die auf dieses Feld fokussiert waren) und die anderen Kolleg*innen Teil eines erweiterten Kreises darstellen, der punktuell über Ergebnisse des Beratungsprozesses informiert wird.

Der **Fokus** des Modellprojektes **auf die Themen Rassismus und Ablehnungshaltungen**, verknüpft mit einer geschlechterreflektierenden Perspektive, setzte den Rahmen für die Inhalte und Ziele im Beratungsprozess. Die Beratungen eröffneten den Teams die Möglichkeit, sich ausführlich über die Problemstellungen und -deutungen im Themenfeld zu verständigen. Ausgangslage der Beratungsprozesse waren zum Teil unterschiedliche Problembeschreibungen, verschiedene Grade von Handlungsdruck und abweichende Motive der einzelnen Fachkräfte, sich mit den Themen des Modellprojektes auseinanderzusetzen. Es zeigte sich, dass Fachkräfte im Projekt eigensinnig Räume erschließen (also im Zweifelsfall auch in Abhebung von Projektidee und -zielen), in denen sie die für sie aktuell dringlichen Fragen bezogen auf ihre Praxis behandeln. Die Aufgabe des Beratungsteams war es, immer wieder auf die Problembeschreibungen und Fragestellungen der Fachkräfte zu den Themen des Modellprojektes zurückzukommen und gleichzeitig die notwendige Flexibilität in der Gestaltung des Prozesses zu berücksichtigen.

Ziel war es, einen Lernprozess zu gestalten, der sich an den Bedarfslagen und Fragestellungen der Fachkräfte (zu den Themen des Modellprojektes) orientiert und von ihnen mitgestaltet werden kann. Um Herausforderungen in Lernprozessen sinnvoll einordnen und darauf reagieren zu können, bedarf es eines **spezifischen Verständnisses von Lernen**, bei dem das Subjekt mit seinen jeweiligen Gründen (etwas Bestimmtes lernen zu wollen) im Vordergrund steht. Lernen kann aus dieser Perspektive als eine Form des Handelns verstanden werden. Es ist ein komplexer Prozess der aktiven Selbstveränderung mit dem Ziel der Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit. Lernende Subjekte brauchen Lerngründe für ihre Lernhandlungen. Diesen Gründen gilt es nachzugehen, wenn wir verstehen wollen, wie Lernen funktioniert (Markard 2009, 252ff.). Dieses Verständnis von Lernen steht im Kontrast zu der Vorstellung, dass es nur die richtigen Lehrmethoden brauche, um bei den Lernenden ein bestimmtes Lernergebnis herzustellen (Herstellungsperspektive)⁵. Es passiert immer wieder, dass man als Fortbildner*in in diese Logik verfällt und davon ausgeht, dass grundlegend das gelernt wird, was gelehrt würde abzüglich störender Faktoren wie bspw. Konzentrationsmangel, Konflikte im Team etc. Modellprojekte und Maßnahmen im Rahmen der Demokratieförderprogramme stehen in ihrer Umsetzung unter einem gewissen Druck, mit ihren Ergebnissen nach außen sichtbar zu werden und Erfolge zu generieren, die wiederum ihre Chancen heben, in einer folgenden Förderperiode berücksichtigt zu werden. Es ist anzunehmen, dass diese Rahmenbedingungen die Betonung einer Herstellungsperspektive in Bildungsprozessen befördert. Übertragen auf die Lernprozesse im Modellprojekt bedeutete das, die individuellen Lerngründe der Professionellen zu berücksichtigen und damit die **Orientierung am Subjekt⁴ als wichtiges Prinzip** der Haltung im Beratungsprozess ernst zu nehmen. Die Instrumente und Methoden wurden daraufhin im Prozess angepasst.

Die Gestaltung der Beratungsprozesse – Methoden und Instrumente

Das Modellprojekt ist mit vorab gesetzten Zielen gestartet, die sich auf die Haltung der Fachkräfte, ihre Handlungskompetenz und ihre Praxis bezogen. Kritisch betrachtet handelte es sich dabei um von einem Außenstandpunkt gesetzte Ziele (Zielpyramide im Konzept des Projektes), welche die Fachkräfte durch den Beratungspro-

zess erreichen sollten. In den ersten Beratungssitzungen wurden die Fachkräfte aufgefordert, ihre **individuellen Ziele für den Prozess** zu formulieren. Dabei zeigte sich eine große Bandbreite an Zielen, die sich neben der eigenen Haltung und Handlungskompetenz insbesondere auf Aushandlungsprozesse im Team und die Wirkung und Anerkennung von Jugendarbeit im Gemeinwesen bezogen. Neben dem häufig genannten Ziel, konkret etwas für die Praxis mitnehmen zu wollen, schien es den Fachkräften in zentraler Weise um eine (gemeinsame) Selbstvergewisserung zu gehen, was auf ein hohes Maß gesellschaftlicher Infragestellungen ihrer Praxis und Ansätze schließen lässt. An dieser Stelle zeigte sich erwartungsgemäß, dass die vorab aufgestellten Ziele des Modellprojektes nur zum Teil mit den Zielen der Fachkräfte zusammenpassten. Im Beratungsprozess wurden diese Schnittstellen in den Fokus gerückt. Dabei war es eine zentrale Herausforderung, eine gemeinsame Sprache zu finden und die verschiedenen Konstrukte und Deutungen (im Themenfeld Ablehnungshaltungen, Rassismus, Gender) untereinander abzugleichen, sowohl zwischen dem Beratungsteam und den Fachkräften, als auch innerhalb der Teams. Die langfristig angelegten Prozesse ermöglichten hier ein experimentierendes Vorgehen und die Modifizierung von Vorgehensweisen und Instrumenten entsprechend den gemachten Erfahrungen.

Neben dem Abgleich der Ziele hat es sich als sinnvoll erwiesen, zu Beginn der Beratungsprozesse **Interviews mit Fachkräften** als Expert*inneninterviews bzw. dokumentierte Fachgespräche durchzuführen, um Bedarfe und Ausgangslagen zu erheben. Dabei wurden die Fachkräfte gemeinsam als Team aufgefordert, ihre Adressat*innen und Nutzer*innen zu beschreiben, die Rolle der Themen des Modellprojektes in ihrem Arbeitsalltag einzuschätzen und den Lokalraum zu skizzieren, in dem ihre Arbeit stattfindet. Diese Interviews erfüllten einen mehrfachen Zweck. Sie eröffneten den Blick auf wahrgenommene Problemlagen und auf Deutungen der (interviewten) Fachkräfte. Durch die Interviews gelang es, eine weit detailliertere Beschreibung der Praxis und des Reflektierens hierüber zu erhalten, als bei üblichen Bedarfsabfragen. Die Fachkräfte wurden auf diese Weise auch ‚abgeholt‘ und nicht mit vorgefertigten Problembeschreibungen konfrontiert. Die vorgenommene Auswertung der Interviews zielte darauf ab, konkrete Anhaltspunkte zu identifizieren, an denen im weiteren Projektverlauf angesetzt werden

konnte. Für die Fachkräfte hatten die Interviews zudem die Funktion, sich intensiv über ihre Problemwahrnehmungen und Haltungen zu den Themen Ablehnungshaltungen, Rassismus und Gender austauschen zu können, wofür es in dieser Form im Arbeitsalltag kaum Möglichkeiten gibt. Die Wichtigkeit dieses Punktes hat sich auch im weiteren Projektverlauf eindrücklich bestätigt. Weiterführende Informationen finden sich im Zwischenbericht des Modellprojekts (www.bit.ly/2tHahtt).

Ein weiteres Instrument in den Prozessen war die **Reflexion von konkreten Praxis-situationen** im Team gemeinsam mit den Berater*innen. In Abhebung zur klassischen Kollegialen Fallberatung stand dabei die Erweiterung der Perspektiven auf den Fall im Vordergrund und nicht vorrangig das Finden einer Lösung. Die Einbettung von Praxisreflexionen (bzw. Fallberatungen) in einen längerfristig angelegten Beratungsprozess hatte Qualitäten, die im Rahmen eines kurzen Weiterbildungsformates nicht gegeben sind. Dazu gehörten die begleitete Beratung der Fälle direkt im eigenen Team und die stärkere Einbeziehung von Kontextbedingungen, der Perspektive der Jugendlichen und der Haltung der Fachkräfte. Durch die aufeinanderfolgenden Beratungstermine war es möglich, sich immer wieder auf Ableitungen vorangegangener Fallberatungen zu beziehen und diese in Bezug zu anderen Praxiserfahrungen zu setzen. Die beschriebenen Instrumente dienten neben den Praxistagebüchern (vgl. Kap. 2.1) dazu, an der spezifischen Situation und den Bedarfslagen der Fachkräfte anzusetzen und somit die Prozessbegleitung als permanenten Aushandlungsprozess zwischen den Fachkräften und dem Beratungsteam zu gestalten.

Erfahrungen mit dem Beratungsansatz

Alle Teams beschrieben eine menschenrechtsorientierte Haltung als Konsens ihres sozialpädagogischen Handelns. Erst durch die begleitete intensive Auseinandersetzung mit den Themen im Beratungsprozess offenbarten sich Differenzen innerhalb der Teams bezüglich Haltungsfragen (beispielsweise zu reflektierender Arbeit oder Grenzen in der Arbeit mit rechts-affinen Jugendlichen), daraus folgenden Bewertungen und abgeleiteten Interventionen. Die Thematisierung und Aushandlung von solchen kontroversen Positionen scheint im sozialpädagogischen Alltag und ohne eine externe Moderation schwer integrierbar zu sein. In den Prozessen wurden darüber hinaus

Teamdynamiken und unterschiedliche Hierarchieebenen sichtbar, die zum Teil einen produktiven inhaltlichen Austausch insbesondere bei kontroversen Themen erschwerten. Dieser Effekt wurde durch die externe Begleitung etwas abgefedert, weil durch das Beratungsteam inhaltliche Impulse gesetzt wurden und die Diskussion im Team von außen moderiert wurde. Zugleich gelang es mitunter auch durch eine engagierte Leitung, die Auseinandersetzung mit den Themen des Modellprojektes im Team voranzubringen.

Die längerfristig angelegten Beratungsprozesse ermöglichten es, in den Teams professionelle Konstrukte abzugleichen und auf gemeinsame, fachliche Begründungen für sozialpädagogisches Handeln hinzuarbeiten. Dabei wurde deutlich, dass das Heben von Deutungen und deren Einschätzung ein anspruchsvoller Prozess ist, der zunächst einmal Zeit benötigt. Er produziert auch keine eindeutigen und konsensual geteilten Einschätzungen. In diesem Sinne ist es bereits ein Erfolg, wenn sich der Zugang zu Deutungen von Jugendlichen erweitert, das Bild bestehender Ablehnungshaltungen und ihrer Begründungszusammenhänge verdichtet wird und ein dialogischer Prozess mit und unter Fachkräften entsteht. Vor diesem Hintergrund wurden im Prozess sowohl die Ziele des Modellprojektes als auch die Ziele der Fachkräfte angepasst. Beispielsweise rückte ein Team davon ab, auf eine Gesamtstrategie im Träger hinzuarbeiten und stellte den dialogischen Prozess zur Wahrnehmung, Deutung und Intervention bei Ablehnungshaltungen in den Vordergrund. Aus Perspektive der Fachkräfte lag das Potenzial der regelmäßigen Beratungstermine so u.a. darin, dass die Themen immer wieder einen Raum bekamen, aktuelle Fragen und Situationen besprochen werden konnten, die wiederum auf gemeinsamen Diskussionen und Ableitungen aufbauten. Ohne diesen Rahmen würde gerade ein Thema wie Rassismus im pädagogischen Alltag aus dem Blick geraten. Das liegt zum einen daran, dass verschiedene andere Problemlagen wie z.B. Suchtverhalten oder Mobbing, in der Praxis erstmal dringlicher erscheinen, weil sie anders sichtbar sind und die Wahrnehmung, dass es sich hierbei um sozialpädagogisch zu bearbeitende Probleme handelt, von verschiedenen Seiten her geteilt wird. Demgegenüber gibt es keinen Konsens darüber, welche Phänomene als Rassismus zu deuten sind und mit welcher Dringlichkeit das Problem zu bearbeiten ist. Für die Kolleg*innen des Netzwerkes (Fachkräfte verschiedener Träger) lag eine zentrale Funktion der Beratungen darin,

dass diese einen Entlastungs- und Schutzraum boten, um sich offen über die Themen auszutauschen, ohne die Sorge haben zu müssen, dass die eigene Position (auch innerhalb der jeweiligen Träger) in Teilen oder komplett in Frage gestellt wird. Dieser geschützte Raum machte es den Fachkräften möglich, an der eigenen Haltung zu arbeiten und sich zu den besprochenen Themen weiterzualifizieren.

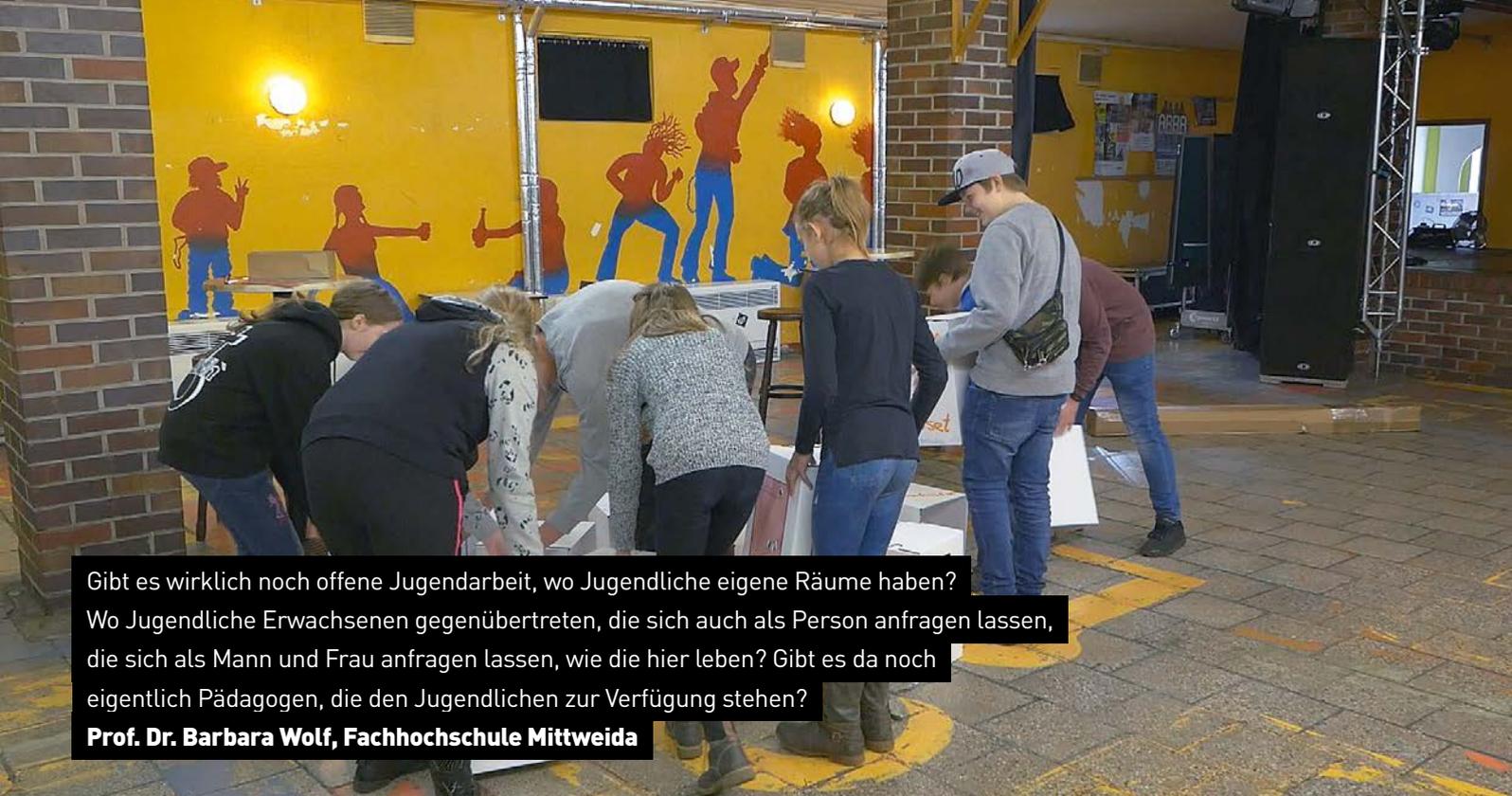
Ein zentraler Aspekt in der Weiterqualifizierung war die Auseinandersetzung mit den Adressat*innen der Fachkräfte. Im folgenden Kapitel wird der Blick der Fachkräfte auf ihre Adressat*innen thematisiert und im weiteren der Fokus auf Ablehnungshaltungen bei diesen gelegt.

-
- 2 Die Definition von Fachberatung ist dem internen Qualitätshandbuch der AGJF Sachsen e.V. entnommen.
 - 3 Grundlage der Herstellungsperspektive ist der Lehr-Lern-Kurzschluss (Markard 2009, 252), d.h. die Gleichsetzung von Lehren und Lernen. Der Standpunkt des Subjektes wird dabei nicht berücksichtigt, ist aber für das Gelingen von Lernprozessen zentral.
 - 4 „Der Terminus Subjektivität steht (...) für die Annahme, dass Individuen mit der Möglichkeit von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit ausgestattete Einzelne sind, die auf der Grundlage von Abwägungen zwischen Alternativen entscheiden und handeln können“ (Scherr 2013, 301).



2. Ablehnungshaltungen als Thema sozialpädagogischer Praxis in der Jugendarbeit

	„Also man kann sagen, man ist neutral wie man will. Das ist man einfach nicht“ – Der professionelle Blick auf die Adressat*innen	19
2.1	„Wirklich die Differenzierung immer für sich zu halten und zu sagen: Was begegnet mir denn jetzt hier?“ – Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen	22
2.2	„Also das ist jetzt meine persönliche Meinung“ – Die Konstruktion einer künstlichen Professionsperson	27
2.3		



Gibt es wirklich noch offene Jugendarbeit, wo Jugendliche eigene Räume haben? Wo Jugendliche Erwachsenen gegenüber treten, die sich auch als Person anfragen lassen, die sich als Mann und Frau anfragen lassen, wie die hier leben? Gibt es da noch eigentlich Pädagogen, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen?

Prof. Dr. Barbara Wolf, Fachhochschule Mittweida

2.1 „ALSO MAN KANN SAGEN, MAN IST NEUTRAL WIE MAN WILL. DAS IST MAN EINFACH NICHT“

Der professionelle Blick auf die Adressat*innen

Im Modellprojekt wurden Fachkräfte der Jugendarbeit gebeten, die Jugendlichen zu beschreiben, mit denen sie arbeiten. Das Bild fiel erwartungsgemäß uneindeutig aus. Exemplarisch heißt es: „...wenn ich für mich spreche und unsere Zielgruppe an-gucke, da ist alles dabei. Wirklich“ (IF). Die Beschreibung fand im Rahmen eines jeweils ca. 90-minütigen Interviews statt, um eine gute Grundlage für den weiteren Bera-tungsprozess zu legen.

Beschreiben ist ein konstruierender Vor-gang in der Denk-Sprach-Logik. Dies soll hier am folgenden Beispiel kurz theoretisch abgehandelt werden. Man sieht einen schö-nen Baum (de Saussure 1967, 67). Möch-te man sich dazu mitteilen („Was für ein schöner Baum!“), nutzt man den allgemein bekannten Begriff „Baum“ dafür. Das zuvor ausschließlich von den eigenen Sinnesor-ganen aufgenommene Bild (Baum) und die Empfindung dabei (schön) können mittels Sprachcode anderen Menschen mitgeteilt werden. In der Realität bildet sich dieser Prozess in einer schier unendlichen Über-lagerung, Vielseitigkeit und Vielsprachigkeit ab. Dabei ist es alles andere als selbstver-ständlich, dass die Menschen, die sich mit dem Wort „schön“ über einen Baum aus-tauschen auch das Selbe verstehen und bei Betrachtung des besagten Baumes einen

ebenso „schönen“ Sinneseindruck hätten und diesen auch gleich „schön“ einschät-zen würden. Sprache hat also die nützliche Eigenschaft, Sinneseindrücke zu kompri-mieren, ihnen einen geteilten Code (Wörter) zur Verfügung zu stellen und transferierbar zu machen. Denn wie sonst ließen sich Ge-danken, Erfahrungen und Erlebnisse mit-einander austauschen? In diesem Prozess der Komprimierung und Differenzierung von Eindrücken liegen allerdings nicht nur Vorteile. Streit, Irritationen und Konflikte sind übliche Begleiterscheinungen davon, dass Sprache nicht immer genau das zu transportieren vermag, was „gemeint“ wur-de. Mehr noch, wenn sich nicht über ein singuläres, abschließbar zu betrachtendes Ereignis (Sinneseindruck „schöner Baum“) ausgetauscht werden soll, sondern gar über komplexe Verhältnisse, temporär übergrei-fende Entwicklungen oder Ansichten über andere Menschen, dann muss man in der Sprache grundsätzlich auf sprachliche Bil-der zurückgreifen, die Sachverhalte zuspit-zen, charakterisieren, Details aussparen und letztlich versuchen, Realitäten zu (re-) konstruieren. Beide Prozesse – das, was eigent-lich „gemeint“ wird und das (Re-)konstruieren – haben die Eigenschaft, auf etwas zu verweisen, das hinter den Worten „steht“, aber aufgrund zeitlicher, sprachlicher oder emotionaler Praxismängel gerade nicht mit

hinreichend konkreten Worten, in seiner Gänze – wenn das überhaupt möglich ist (Geertz 1983) – beschrieben werden kann.

Soweit die stark verkürzte Sprachtheorie. Sie hilft dabei, den eingangs eher salopp for-mulierten Satz „Fachkräfte der Jugendarbeit beschreiben Jugendliche“ als Prozess der Sprach-Denk-Logik besser zu verstehen. Es wird deutlich, dass jede Form der Beschrei-bung von Jugendlichen durch ihnen noch so vertraute Fachkräfte, eine Konstruktion sein muss.

Für die Beratungsprozesse im Modellprojekt ergaben sich daraus eine Reihe von Anfor-derungen:

- Fachkräfte brauchen Raum und Zeit sich in angemessener Art (moderiert) über ihre Arbeit auszutauschen (siehe Kap. 1.3);
- Fachkräfte müssen in der Lage sein, ihre eigenen Konstruktionen von ihren Adressat*innen (Jugendliche) zu hinter-fragen;
- Konstruktionen von Adressat*innen müssen in verschiedenen Formaten (Fachforen, Beratungen, Berichten, Stu-dien) wertschätzend diskutierbar wer-den;
- Konstruktionen von Adressat*innen müssen konkretisiert und daraufhin

- überprüft werden, was „eigentlich gemeint“ wurde;
- Konstruktionen von Adressat*innen müssen schließlich dekonstruiert werden, um an die Stelle professionell unzulässiger Beschreibungen adäquate professionell angemessene Beschreibungen treten zu lassen;
 - Fachkräfte müssen diesen Prozess der De- und Rekonstruktion zu gegebenen Anlässen regelmäßig wiederholen und einüben.

Jugendliche als „Probleme“



Ausgangspunkt subjektorientierter Jugendarbeit ist die Annahme, dass die Kernaufgabe von Jugendarbeit als eigenständiges Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe nicht darin besteht, auf unangepasste, ärgerliche und irritierende Verhaltensweisen Jugendlicher in der Absicht zu reagieren, diese zu sozial unauffälligen, angepassten Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen, die geltende Gesetze beachten und ihre Lebensführung an den Leitnormen der Arbeits- und Konsumgesellschaft orientieren.“ (Scherr 2013, 297)

Fragt man Fachkräfte nach einer Beschreibung für ihre Adressat*innen – wie es fest im Projektverlauf verankert war – kursieren neben Darstellungen von „da ist eigentlich alles dabei“ schnell auch Begriffe und pointierte Zuspitzungen, wie „lethargisch“, „uninteressiert“, „benachteiligt“, „woll'n nur chillen, saufen, kiffen“. Den oben aufgeführten Schlussfolgerungen aus der Sprachtheorie folgend ist es zunächst wünschenswert, wenn solche Einschätzungen ausgesprochen werden. Für eine professionelle Arbeitsgestaltung in der Jugendarbeit darf es bei dieser Ebene der Beschreibung aber nicht bleiben. Nicht nur die Begriffe selbst, was mit ihnen eigentlich „gemeint“ war und wofür diese Begriffskonstruktionen dienen, ist zu beleuchten. Auch der Kontext, also die Arbeitsverhältnisse, Räume, gesellschaftliche und geschlechtliche Anforderungen sind Aspekte, die zu betrachten sind. Dann erst werden die eigenen Konstruktionen und Problembilder der Adressat*innen zum Thema und bearbeitbar. Dieser Prozess läuft dem üblichen, häufig von Zeitknappheit bedrohten und um Prioritätensetzung gebotenen, alltäglichen Kommunikationsschema, entgegen. Doch gerade aus dieser künstlichen, schrittweisen Verlangsamung von Kommunikationsprozessen gehen diverse Qualitäten für die Auseinandersetzung mit Ablehnungshaltungen von jungen Menschen über ihre Erzählungen und Alltagsbeschreibungen hervor. Es wird deutlich, dass junge Menschen nicht 'einfach so sind', sondern dass ihr –

- von manchen vielleicht auch als „underperforming“ wahrgenommenes – Verhalten
- 1 eine bestimmte Funktion besitzt, die es zu verstehen gilt;
 - 2 die Neubewertung der Beschreibung ermöglicht und
 - 3 verdeutlicht, dass die andauernde Reflexion des De- und Rekonstruktionsprozesses die einzige Alternative darstellt, es sei denn, man möchte mit den eigenen Problembildern unkritisch und unbehellig weiterarbeiten.

Schließlich ist auch ein von Externen geleiteter Beratungsprozess, wie im Modellprojekt, nicht frei von diesem Konstruktionskreislauf, weshalb die oben formulierten Anforderungen gleichsam auf die Ebene der Beratenden zu übertragen sind. Denn natürlich werden auch in diesem Text Fachkräfte in gewisser Form konstruiert.

Junge Menschen ernst nehmen

Letztlich sollte der erläuterte Vorgang dazu dienen, dass jungen Menschen durch Fachkräften dazu verholfen wird, mit ihren Sichtweisen zur Geltung zu kommen. Das heißt, nach SBG VIII §11, Selbstbestimmung zu erlangen, gesellschaftliche Mitverantwortung zu tragen und sich in sozialem Engagement zu üben (vgl. Kap. 1.1). Dafür muss laut Gesetz unmittelbar an ihren Interessen angeknüpft werden: „Anzusetzen ist an den jeweiligen konkreten Beschädigungen, Begrenzungen und Behinderungen einer selbstbewussten und selbstbestimmten Lebensgestaltung“ (Scherr 2013, 205f.). Diesen Einschränkungen in der Lebensgestaltung unterliegen viele junge Menschen an den Modellstandorten. Einerseits sind davon Jugendliche betroffen, die Ablehnungshaltungen aktiv ausüben und andererseits noch stärker Jugendliche, welche Diskriminierungen ausgesetzt sind.

Jungen Menschen zu ihrem empirischen Recht zu verhelfen, ist Grundlage für die Profession der Jugendarbeit und zugleich kein simpler Vorgang. Neben allgemeinen Erwägungen (vgl. Scherr 2013), soll hier auf der sprachtheoretischen Ebene weitergedacht werden. Es wurde beschrieben, dass die Konstruktionsschleifen der Jugendlichenbeschreibungen und ferner auch die Fachkräftebeschreibungen reflektiert werden müssen. Um an den Interessen der Jugendlichen anzuschließen, müssen weiterhin die Beschreibungen ihrer Sinnes- und Lebenseindrücke in den Fokus des Prozesses rücken. Einerseits besteht die Möglichkeit, dieser Sinnes- und Lebenseindrücke indirekt habhaft zu werden, indem jugendliche Praktiken (on- und offline, im Jugendclub etc.) beobachtet und beschrie-

ben werden. Gewisse Interpretationsebenen, insbesondere dessen, was eigentlich „gemeint“ ist, bleiben jedoch jeder noch so guten Beobachtung verschlossen. Demzufolge ist es erforderlich, junge Menschen direkt nach ihren Sinnes- und Lebenseindrücken zu befragen und in Interaktion zu treten. Auch hier bieten sich eine ganze Reihe von Möglichkeiten und Gelegenheiten, wie das Thekengespräch oder Situationen am Kicker, in der Sofalandschaft oder beim Kochen – damit allgemein in Räumen der geübten und verdichteten Kommunikation in den Einrichtungen und Angeboten – an. Doch zeigt sich in der Praxis schnell, dass diese Gesprächssituationen aufgrund der Dynamiken des Arbeitsfeldes oft störenden und ablenkenden Einflüssen unterworfen sind, die ein konzentriertes Nachdenken, Nachfragen, Ergründen, Erzählen und Abwarten oft beeinträchtigen. Daher wurde im Projekt auf zwei weitere Vorgehensweisen gesetzt. Zum einen wurden nach dem Prinzip der Freiwilligkeit die Fachkräfte dazu angeregt, ein Praxistagebuch zu führen, in welchem sie denkwürdige Situationen und Beobachtungen aus dem Arbeitsalltag dokumentierten. Diese, mal mehr, mal weniger umfangreichen Memos stellten nicht nur Material für die Beratungsprozesse zur Verfügung. Da sie in der Regel auch um Einschätzungen und weitergehende Gedanken ergänzt waren, konnten auch diese individuellen Interpretationen in die Beratungen einbezogen werden oder bildeten eine eigene Reflexionsfolie. Zum anderen wurde im Projekt eine Situation geschaffen, die für jugendarbeiterische Verhältnisse mitunter untypisch ist, indem die Fachkräfte dazu aufgefordert wurden, Interviews mit ausgewählten Jugendlichen aus ihrer Einrichtung zu führen. Dafür brauchte es einen abgeschlossenen Raum, möglicherweise einen Termin mit festem Zeitrahmen und zum Zwecke der Auswertung ein Aufnahmegerät. Stieß im Projektverlauf allein der Wunsch nach einer solchen Interviewsituation schon auf fachliche Bedenken, brachte das Aufnahmegerät manche Fachkraft an die Grenzen des Vorstellbaren, mitunter auch des Zumutbaren. Schließlich waren damit nicht zuletzt auch diverse Anforderungen der Datenschutzgrundverordnung verbunden. Nach einer Vorbereitungszeit von bis zu mehrere Monaten gelang es im Projekt jedoch, die geplanten Interviews durchzuführen. An diesem Prozess wurde deutlich, dass es für viele Fachkräfte unüblich war, abgeschlossene Gesprächssituationen mit ihren Adressat*innen zu kreieren. Erwartbarerweise waren auch die Anforderungen an ein narratives Interview nicht immer ohne Weiteres zu erfüllen. Das Modellprojekt lernte angesichts der auftretenden Schwierigkeiten auch hier,

Erwartungen an die Fachkräfte zu hinterfragen, vereinfachte und reflektierte die Vorgehensweise mit ihnen gemeinsam. Im Rahmen des Projekts sind schließlich sechs Interviews entstanden, die Aufschluss über die Lebensweltdynamiken und beispielhaften Deutungen des lokalen Alltags einiger ausgewählter Jugendlicher an den Modellstandorten geben (siehe dazu Kap. 2.2). Trotz aller Hürden, die mit dieser Methode verbunden sind, rechtfertigen die gewonnenen Materialien das Vorgehen: Um jungen Menschen zu ihrem empirischen Recht zu verhelfen, muss ihren Sichtweisen Platz eingeräumt werden. Und es bedarf genauer Erhebung in geschützten Settings und schließlich erkenntnisorientierter Auswertung im Team, um valide Rückschlüsse für die jugendarbeiterische Angebots- und strategische Prozessplanung zu ziehen.

Erfahrungsbezug und Haltung im Interview

Albert Scherr (2018, 250) gibt die Devise aus, „Menschenrechtsbildung als einen übergreifenden Rahmen für die Jugendarbeit in den Blick zu nehmen“. Das bedeutet auch, Jugendarbeit im Sinne einer Bildung gegen Rassismus und Heterosexismus und für Gleichberechtigung und Demokratie zu begreifen. Will man etwas über die Jugendlichen und ihre Sichtweisen herausbekommen, ist es selbstredend zwecklos, die Interviewpartner*innen mit suggestiv gestellten Fragen auf die „richtige Antwort“ zu bringen. Die Erfahrung zeigt deutlich, dass junge Menschen bei solchen oder ähnlich gestellten Fragen, ihre Gedanken und Meinungen nicht frei äußern (können oder wollen). Ins Gespräch kam man hingegen, wo den Jugendlichen mit einer Haltung der interessiert-naiven Neugier begegnet wurde.

Gleichberechtigung und Demokratie sind Erfahrungen, die junge Menschen zunächst relativ abstrakt erleben. Zum Begriff „Mitbestimmung“ etwa sagt eine junge Interviewpartnerin: „Ich hab' immer das Gefühl, dass man an der Schule nicht so viel mitbestimmen kann, aber vielleicht täusch' ich mich da ja“ (IJ). Aber auch die Möglichkeiten (und Interessen) mitzugestalten, werden als verhältnismäßig gering eingestuft: „Ja. Die gibt's. Das Problem ist, dass man da als Jugendlicher erstmal dahinter steigen muss, wo sind diese Angebote? Wie kann ich die für mich ausbauen, für meine Interessen nutzen? Und an sich ist halt bei den Jugendlichen zwischen vierzehn und zwanzig wenig Interesse da“ (IJ).

Diese Erfahrungen gilt es unbedingt ernst zu nehmen. Die erwähnten Machtasym-

metrien (vgl. Kap. 1.3) in der sozialpädagogischen Beziehung und folglich auch in den Demokratie- und überhaupt Lebenserfahrungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen sind kontextbedingt beträchtlich. Sie können nicht beseitigt, aber auf ein Mindestmaß begrenzt werden. Vor allem müssen sie Gegenstand fortwährender Reflexion sein. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass es für eine relativ ungezwungene Freizeitgestaltung in der offenen Einrichtung auch zweitrangig ist, ob junge Menschen ihren Besuch dort nun als Mitbestimmung, Mitgestaltung oder lebhaft antirassistische Demokratieerfahrung aktiv abspeichern. Und trotzdem ist der unbewusst wirkende Aspekt klar positionierter Maßnahmen für zu entwickelnde demokratieorientierte Haltungen nicht zu unterschätzen. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Fachkräfte beklagten in einem Fall etwa die Wirkung ihrer Maßnahmen mit Hinblick auf demokratische Werte, als bei den lokalen U18-Wahlen die AfD einen Stimmenanteil von über 30% erhielt. Das aus Sicht der Fachkräfte besorgniserregende Ergebnis kann zugleich als Ausgangspunkt für weitere, vertiefende Gespräche mit den Jugendlichen dienen. Diese allerdings entzogen sich in dem Beispiel der weiteren Auseinandersetzung direkt nach der Wahl. Solche Erfahrungen können verschieden interpretiert werden. Vor allem aber geben sie Anlass, zu überprüfen, wie die Gespräche angebahnt wurden, mit welchen Konstruktionen die Fachkräfte auf die (zu belehrenden?) Jugendlichen zugegangen sind. Das Potenzial sozialpädagogischer Interventionen wird in einem anderen Fall deutlich. Dort heißt es in einem Interview mit einem Jugendlichen, dass „... das Jugendhaus auch 'nen wichtigen Teil bei der politischen Aufklärung von Kindern und Jugendlichen (leistet) ...“ (IJ). Aufschlussreich ist auch die anschließende Beschreibung dessen, wie Jugendliche dort die pädagogische Intervention erleben und beschreiben: „... indem man sie (die politisch Aufzuklärenden) mal anspricht und sagt: 'Hier, keine Ahnung, weißt du, was das heißt oder hast du dir da drüber schon mal Gedanken gemacht?' und dann vielleicht auch zum Nachdenken anregt. Wenn das wegfällt, dann ist es halt leichter für andere, sich Gehör zu verschaffen“ (IJ).

Demokratische Erfahrungsräume und unterschiedliche Deutungsmuster erzeugen für eine belastbare Arbeitsbeziehung erhebliches Konfliktpotenzial. Jungen Menschen müssen hier also nachhaltig entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden, die andere tendenziell verregelte oder enge Sozialisationsinstanzen, wie die „hierarchische Zwangsinstitution Schule“ (Scherr 2018, 251)

und Elternhaus nicht bieten. Diese demokratischen Lernmöglichkeiten wiederum müssen so gestaltet sein, dass Jugendliche sie 'wie von sich' – sozusagen aus natürlicher Interaktion heraus – nutzen würden und wollen.

Ganz offenbar sind formale Settings der politischen Bildungsarbeit nur in begrenztem Maße bei den in den vorliegenden Interviews befragten Jugendlichen wirksam.

Gelingt es Jugendarbeit bei allen Teilnehmenden – unabhängig von sozialem Status, Nationalität, Ethnizität, Religion und Geschlecht und anderen gesellschaftlich folgenreichen Unterscheidungen - Erfahrungen der Anerkennung als Gleichberechtigte und des gegenseitigen Respekts zu ermöglichen, dann hat sie einen menschenrechtlichen Kernauftrag erfüllt.“ (Scherr 2018, 251f.)

Dazu ist es bisweilen unumgänglich, das eventuell lang erarbeitete (konstruierte) harmonische „Arbeitsbündnis“ als tragfähiges Modell im Sinne des emanzipatorischen Bildungsauftrages infrage zu stellen. Jugendliche haben nämlich nicht nur ein Recht auf eine „gute Zeit“ in offener Jugendarbeit, sondern auch ein Recht auf nonformale Demokratieerfahrungen: den pädagogisch gerahmten Konflikt. „Dazu braucht es konfliktbereite Sozialarbeiter(innen), die Soziale Arbeit nicht als neutrale, sondern als demokratische verstehen“ (Schäuble 2018). Die vom Modellprojekt begleiteten Fachkräfte teilen diese Ansicht. So heißt es in einem Interview: „Und so ein Konflikt hat nämlich den Vorteil, was wir einfach schon oft in der Arbeit erlebt haben, dass Leute, die ganz stark 'ne vorgefertigte Meinung haben, ein ganz stark geprägtes Bild zu dieser Gruppe, danach sagen, das ist ja gar nicht so, und kommen wir mit denen eigentlich auf der Ebene klar“ (IF).

Von diesen Schilderungen ausgehend sollen im folgenden Kapitel genauer die in den Interviews erhobenen Ablehnungshaltungen analysiert werden.



Deutschland ist seit Jahrzehnten Einwanderungsland und es ist Zeit, quasi dem sich zu stellen, das anzuerkennen und quasi den Leuten, die hier leben, auch eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Ana-Cara Methmann, Friedenskreis Halle e.V.

2.2 „WIRKLICH DIE DIFFERENZIERUNG IMMER FÜR SICH ZU HALTEN UND ZU SAGEN: WAS BEGEGNET MIR DENN JETZT HIER?“ Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen

In den Beratungsprozessen und Interviews ist von einem breiten Spektrum an Ablehnungshaltungen die Rede, die in Tiefe und Ausdruck jedoch nicht einheitlich sind. Auf der Orientierungsebene lassen sich generell Stereotype, Vorurteile, Stimmungen und verfestigte Einstellungen unterscheiden. Sie verweisen mal sehr direkt auf Ablehnungen in Kombination mit Abwertung, wie bei rassistischen Orientierungen. Mal steht mehr die Zuordnung in eine bestimmte Hierarchie im Vordergrund, wie im Fall (hetero-)sexistischer Orientierungen. Daneben ist von Abgrenzungen die Rede, die in erster Linie dazu dienen, das Eigene vom Anderen zu trennen, was gerade für die Jugendphase bedeutsam ist und keinesfalls per se problematisch sein muss. Oft verbinden sich diese Ebenen aber auch miteinander.

Solche Orientierungen sind höchst individuell. Zugleich haben sie eine gemeinschaftliche Note, denn sie entstehen aus sozialen Erfahrungen und ihrer Interpretation, greifen auf bestehende Deutungsmuster und Repräsentationsfolien zurück. Erfahrungen werden durchgehend an dem ‚Sound‘ abgeglichen, der in der öffentlichen Debatte, bei Erwachsenen, unter Freund*innen, auf der Straße und in anderen Sozial(isations)räumen, in denen

sich die Jugendlichen bewegen, herrscht. Dabei zeigt sich in den Interviews mit Fachkräften und in den Beratungsprozessen auch: ein nicht geringer Teil dieser Orientierungen wird gar nicht in erster Linie auf Seiten der Jugendlichen verortet, sondern auf Seiten der Erwachsenen- gesellschaft (vgl. Kapitel 3.2). Orientierungen sind schließlich auch deshalb eine soziale Angelegenheit, weil sie ausgedrückt werden: sie zeigen sich im direkten Umgang mit anderen Menschen, die einer eigenen oder einer anderen Gruppe zugeschlagen werden oder im Sprechen über sie. Auch hier ist von einer großen Bandbreite die Rede: von einer bestimmten Art des Redens, von räumlicher und sozialer Distanziertheit, von Akten des machtvollen Ausgrenzens, „Unterbuttern“ und Bedrohens, seltener von körperlicher Gewalt. Nimmt man all dies zusammen, lässt sich sagen: Ablehnungshaltungen sind komplex. Man muss sie sich als ein bewegliches Geflecht vorstellen, in dem das eine das andere stabilisiert, nicht als ein Bündel von Elementen, die auf derselben Ebene liegen, die widerspruchsfrei zusammenhängen und sich gemeinsam auf einen genau bestimmbar ‚ideologischen‘ Kern zurückführen lassen (vgl. dazu Möller u.a. 2016). Ihre Komplexität steigert sich noch dadurch, dass sie auch mit Emotionen, mit

tieferliegenden ‚unbewussten‘ Prägungen sowie mit gesellschaftlichen und sozialräumlichen Prägungen, Dynamiken und Gruppenprozessen verknüpft sind.

Dies macht die Sache nicht nur theoretisch, sondern auch in der Praxis so herausfordernd. Sozialpädagogische Fachkräfte müssen Einschätzungen vornehmen, um die Haltungen der Jugendlichen zu verstehen, mit denen sie arbeiten. Sie benötigen dafür Zeit und Einschätzungskompetenzen (siehe Kap. 1.3), das Ergebnis ist nicht nur davon abhängig, was sie sehen, sondern wie sie es sehen (siehe Kap. 2.1). Sie müssen einschätzen, was ‚Spaß‘ ist und was ‚Ernst‘, wie sich in bestimmten Aussagen und Handlungen Ängste und konkrete eigene Ablehnungen, Provokationen und Anpassungen miteinander verbinden. Sie müssen dabei auch über den Tellerrand jugendlicher Praktiken und Artikulationen schauen und die Frage verfolgen, auf welche Einflussfaktoren – etwa in der Familie, im Sozialraum, in ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien – diese zurückgehen. Und sie müssen ihren Blick dafür schärfen, was Meinungen, was unhinterfragte Routinen und Jargons, was allgemeine Sichtweisen auf die Welt und auf grundlegende Werte sind.

Am Ende des Projekts liegt zu diesen Fragen ein umfangreicher Material-Korpus vor. Auf der einen Seite zeigt das Material, wie Fachkräfte der Jugendarbeit über (Ablehnungs-)Haltungen sprechen, die sie bei ihren Jugendlichen (und weiteren Akteur*innen) sehen (vgl. dazu ausführlicher den Zwischenbericht des Modellprojekts: www.bit.ly/2tHahtt). Festgehalten sind diese Einschätzungen in den schon erwähnten Interviews, in Praxistagebüchern und in den Dokumentationen der Beratungsprozesse. Auf der anderen Seite existiert auch Material der Jugendlichen selbst, in Form der durch die Fachkräfte geführten Interviews. Dieses floss als Reflexionsfolie in die Beratungsprozesse ein. Das von den Jugendlichen gezeichnete Bild ist natürlich nicht repräsentativ für die jeweilige Gesamtheit der Besucher*innen vor Ort. Dennoch bietet es eine Fülle an Anhaltspunkten und Erklärungen, die sich mit der Perspektive der Fachkräfte in Beziehung setzen lassen und ein verdichtetes Bild bestehender individueller und lokalspezifischer Problemlagen und Herausforderungen zeichnen.

Diese liegen neben natio-ethno-kulturell konturierten Ablehnungen auch noch in anderen Bereichen, die aber nicht immer klar voneinander trennbar scheinen. So werden etwa beim Thema Mobbing oft ähnliche Mechanismen gesehen, so dass auch solche Phänomene im Rahmen der Beratungsprozesse angesprochen wurden. Exemplarisch heißt es in einem Interview: *„(I)ch würde es auch nicht wirklich trennen. (...) Also dieses 'nur ausländerfeindlich'. Also es gibt halt Ablehnung gegenüber gewissen Charakterzügen oder gewissen Eigenarten von Menschen oder überhaupt von Menschen, die anders sind“* (IF). Auch typische Konkurrenzen zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Ortsteilen oder allgemeine Konflikte um Raum (im Jugendclub, auf der Straße; vgl. Zwischenbericht) werden genannt. Man kann hier von einer doppelt ganzheitlichen Perspektive sprechen: zum einen gerät im Praxis-Blick auf konkrete Probleme schnell die gesamte Bandbreite an Herausforderungen in den Fokus. Zum anderen lässt sich das Bemühen erkennen, eine Tiefenstruktur zu erfassen, die solchen Konflikten und Haltungen insgesamt zugrunde liegt.

Zu fragen ist daher: Wie stellen sich diese Zusammenhänge aus Sicht der Fachkräfte dar? Welche Perspektiven lassen sich in den mit Jugendlichen geführten Interviews erkennen? Und welche Bezüge zu geschlechterbezogenen Ordnungs- und Rollenverständnissen lassen sich herstellen?

Die Fachkräfte-Perspektive

Die Bedingungen an den drei Modellstandorten unterscheiden sich. In allen Fällen jedoch stellen die Migrationsbewegungen des Sommers 2015 aus Sicht der Fachkräfte den zentralen Faktor für eine Dynamisierung, Offenlegung und Konturierung ethnozentristischer bis rassistischer Haltungen dar – sowohl bei Erwachsenen als auch unter den Jugendlichen. Es handelt sich um einen Einschnitt. Entsprechende Haltungen sind sichtbar an die Oberfläche getreten, entstanden sind sie in dieser Phase aber nicht. Immer wieder hervorgehoben wird, dass nicht alle in diesem Zusammenhang aufkommenden Positionierungen intentional rassistisch waren und sind. Sie reihten sich jedoch in eine allgemeine, von Rassismus geprägte Stimmung ein, die im Kern bis heute erhalten geblieben ist. Entsprechende Haltungen sind in den Gemeinwesen verbreitet, sie genießen eine gewisse Akzeptanz, während Widerspruch es schwer hat. Bereits Engagement für Geflüchtete haftet mitunter der Ruch des „Linksextremen“ (IF) an. Sogar basale menschenrechtsorientierte Positionen stehen oft unter Legitimationsdruck, wie in den Interviews immer wieder betont und an Beispielen illustriert wird (vgl. Kap 3.2).

Die Jugendlichen, mit denen gearbeitet wird, werden in Bezug auf jugendkulturelle und politische Zuordnungen als heterogen beschrieben, wobei es von Ort zu Ort und von Arbeitsfeld zu Arbeitsfeld Unterschiede bezüglich der Zusammensetzung gibt. In der großen Mehrheit erscheinen sie als unpolitisch, sind altersbedingt oft auch noch gar nicht mit solchen Zuordnungen beschäftigt. Verbreitet (zumindest in der Offenen Arbeit) scheint ein Typus von Jugendlichen, deren Einstellungen nicht sonderlich gefestigt sind, deren Positionierungen aber gleichzeitig durch stichwortartige Aufgriffe extrem rechter und rassistischer Diskurse und das Äußern von „Stammtischparolen“ (IF) geprägt sein können. Mit organisierten Neonazis, stark ideologisierten oder jugendkulturell erkennbaren ‚Rechtsextremen‘ hat man es im Rahmen der Offenen Arbeit nach eigener Einschätzung vor allem über das lokale Umfeld zu tun. Dies schließt jedoch nicht aus, dass an manchen Orten und zu manchen Gelegenheiten auch Jugendliche aus der rechten Szene, die in den Gemeinwesen eine stets präsente Gruppe darstellen, die Einrichtungen nutzen. Seit 2015 gehören vermehrt auch geflüchtete Jugendliche zum Spektrum der Nutzer*innen. Überwiegend gelang es jedoch nicht, sie in größerer Zahl dauerhaft an die Einrich-

tungen zu binden. Dies hat zum Teil aber auch damit zu tun, dass sie die Gemeinwesen in Richtung urbaner Zentren oder bestehender Netzwerke wieder verließen.

Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen drücken sich insbesondere im Themenbereich Flucht und Migration aus. Die Fachkräfte weisen darauf hin, dass dabei nicht nur auf rechtsextrem markierte und offen neonazistische Deutungsgeber zurückgegriffen wird, sondern schlicht auf jene, die in der öffentlichen Debatte und in den Gemeinwesen besonders wirkungsmächtig auftreten, wie es bei der AfD der Fall ist. So erklären sich mglw. auch die, für die Fachkräfte unerwartet hohen Prozentzahlen, die diese Partei an einem Standort bei einer U-18-Wahl erzielte. Artikulierte Ablehnungshaltungen konzentrierten sich während des Projektzeitraums auf bestimmte Gruppen: auf Geflüchtete insgesamt oder auf den ersten Blick „nur“ auf die Teilgruppe der männlichen Jugendlichen und jungen Männer. Es wird einerseits von konkreten Anlässen berichtet, die zur offenen Artikulation von Ablehnung führen. Genannt werden bspw. das plötzliche Auftreten von größeren Gruppen von unbegleiteten Minderjährigen (UMAs) und Ressourcenkonflikte (um öffentlichen Raum, Beziehungs- und Freundschaftskontakte). Es wird andererseits aber auch auf allgemeine Stimmungen, Ängste vor ‚Fremdheit‘ und vor eigener sozialer Schlechterstellung verwiesen, die im Zusammenhang mit dem Thema Flucht und Migration mobilisiert werden und eine ethnisierte Rahmung erhalten. Relevant sind also nicht allein konkrete eigene Erfahrungen im Lebensraum und deren Interpretation, sondern in starkem Maße auch medial vermittelte Botschaften, Nachrichten und Ereignisse. Zum Tragen kommt dabei vielfach ein starker Verzerrungseffekt: Einzelfälle werden verallgemeinert und Verallgemeinerungen suchen sich Einzelfälle, die ein bestehendes (Vor-)Urteil oder Gefühl belegen. Insofern erstaunt es auch nicht, dass Artikulationen von Ablehnung sich zwar meist auf bestimmte Personengruppen, z.B. Geflüchtete, beziehen, diese aber zugleich zur Illustration eines Gesamtbildes ‚befremdlicher‘ Entwicklungen herangezogen werden.

Aus diesem Grund reicht der Bezug auf typische Konfliktszenarien aus Sicht der Fachkräfte auch nicht aus, um zu erklären, warum Jugendliche eine bestimmte Haltung einnehmen und warum es für sie auch sinnvoll und funktional erscheint, dies zu tun. Auch allgemeine mediale „Einflüsse“ stellen für sich genommen

keine Erklärung dar. Erklärungen werden vor allem aus den Sozialisationsbedingungen und sozialisatorischen Prägungen der Jugendlichen abgeleitet. Zu der Einschätzung, dass man es in erster Linie mit Problemen der Erwachsenengesellschaft zu tun hat, passt zunächst die verbreitete Einschätzung, dass sich in den Artikulationen der Jugendlichen, insbesondere der jüngeren, die Haltung der Eltern spiegelt: *„Viele haben das von zu Hause so mitgekriegt. Wenn die Eltern zu Hause am Frühstückstisch, am Mittagstisch über die bösen Ausländer schimpfen, da muss da ja was dran sein. Ich meine, Eltern sind ja irgendwo Vorbild“* (IF). Als ein zweiter Einflussfaktor werden Peer-Zusammenhänge genannt. Hier ist oft von einer Verkettung zweier Aspekte die Rede, die insbesondere für sozialpädagogische Praxis relevant erscheint. Einerseits wird die Einnahme bestimmter Ablehnungshaltungen als Anpassung an Peer Groups (oder Stimmungen im Gemeinwesen) interpretiert. Diese Anpassungsleistungen verweisen auf inhaltliche Übereinstimmung, daneben aber auch auf Zugehörigkeitsinteressen. Sie können mitunter schlicht damit zusammenhängen, dass man sich an der Meinung der jeweils „Coolen“ orientiert. Sie verweisen aber auch auf das Interesse, nicht anzuecken, auf der ‚richtigen‘ Seite zu stehen, *„damit man sich nicht ausgrenzt“* (IF). Andererseits können solche Artikulationen auch im Zusammenhang mit einer Provokationshaltung gegenüber gleichheitsbezogenen und antidiskriminatorischen Grundsätzen stehen, die in jugendarbeiterischen (aber auch schulischen) Settings formuliert werden. Für die Praxis ergibt sich daraus, dass sie die jeweilige Funktionalität verstehen und fall- und anlassspezifische Umgehensweisen entwickeln muss. Auch Medienerleben und v.a. Medienkommunikation spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle, denn im Zusammenspiel mit präsenten gesellschaftlichen Stimmungen erzielt die Verbreitung von Nachrichten, Meldungen, Meinungen etc. über soziale Netzwerke einen erheblichen Verstärkungseffekt.

Daneben ist noch von zwei spezifischen sozialen Begründungszusammenhängen die Rede. Zum Ersten wird auf reale oder so empfundene Benachteiligungen verwiesen, die unter Umständen eine Öffnung für ethnisierte und rassistische Ablehnungshaltungen begünstigen. Zumindest bei einem Teil der Jugendlichen (und ihren Familien) wird ein hohes Maß an Prekarisierung festgestellt. Dazu gehören neben ökonomischer Marginalität und bescheidenen Zukunftsaussichten auch eine eingeschränkte räumliche Mobilität

sowie ein begrenzter Horizont sozialer Erfahrungen: *„Ich bin mit Kulturen in Kontakt gekommen. Das können unsere Kids, mit denen wir zu tun haben, zum großen Teil überhaupt nicht. Die wohnen dort hinten im Block und kriegen Hartz-IV. Fertig“* (IF). Prekarität wird auch im Rahmen rassistischer Konstruktionen aufgerufen und fungiert als Legitimierungsfolie. Beispielförmig erwähnt werden Aussagen von Jugendlichen, die ihre Ablehnung von Geflüchteten mit einem ökonomisch-materiellen Vergleich begründen, bei dem sie sich schlecht abschneiden. Typische Sätze sind nach Erfahrung der Fachkräfte: *„Die haben alle Handys und die haben viel zu viel Geld und wir haben gar nichts‘, oder auch: „Die bekommen doch ‘ne Wohnung. Warum kriegen wir denn keine Wohnung? Die bekommen alle möglichen Gelder und können sich einrichten“* (IF). Im Kontext von „Neid“ wird also die Verantwortung für die eigene Lage Menschen zugewiesen, die für diese Lage objektiv nicht verantwortlich sind. Es wird zugleich deutlich, dass ein solcher „Neid“ und damit verbundene Vergleiche keinesfalls immer mit tatsächlicher Deprivation verbunden sind. Es geht allgemein mehr darum, dass ‚den Anderen‘ einfach weniger zugebilligt wird und darum, dass eigene Schlechterstellungen für die Zukunft befürchtet werden. Die Möglichkeit einer solchen Schlechterstellung leitet sich bei den Jugendlichen vorrangig nicht aus realen Erfahrungen und Beobachtungen ab, sondern in erster Linie daraus, dass kursierende Informationen über Bevorzugungen für „wahr“ gehalten werden: *„Also dieses irgendwo was Aufgeschnapptes, dass die hier sonst wie viel Kohle bekommen und sich davon erstmal einen Flachbildschirm und ein Handy kaufen können gleich so kurz nach der Grenze, und dass da einfach kein Wissen da ist, wie Abläufe sind“* (IF). Schließlich zeigt sich auch, dass nicht nur ökonomische Aspekte von Schlechterstellung eine Rolle spielen. Auch in anderen Kontexten werden Vergleiche durch eine ‚ethnische‘ Brille vorgenommen. Genannt werden bspw. als Ungleichbehandlung interpretierte Situationen in der Schule: *„Warum ist ‘n der jetzt nicht da? Warum ist ‘n der bloß im Sport da? Warum ist ‘n der bloß in Mathe da und warum ist ‘n der die andre Zeit nicht da? Was macht ‘n der dann? Warum dürfen wir denn das nicht?“* (IF). Solche Situationen werden von den Lehrkräften offenbar auch nicht immer in geeigneter Weise oder überhaupt aufgegriffen und pädagogisch bearbeitet.

Zum Zweiten ist von konkreten Überforderungen und Verunsicherungen die Rede. Gefühle der Überforderung entstehen

nach Beobachtung der Fachkräfte nicht allein im alltäglichen Umgang mit „Fremden“, zum Beispiel aufgrund sprachlicher Verständigungsprobleme. Sie stehen auch im Zusammenhang mit einer allgemeinen Überforderung, die verschiedenen alltagsweltlichen und medialen Erfahrungen deutend zu verarbeiten. Es ist so auch nicht unbedingt immer von einem Mangel an Informationen oder einem Mangel an Kontakt zu sprechen, sondern von einem Mangel an Kompetenzen, Informationen zu sortieren und in Beziehung zu setzen, und auch von einem Mangel an Bereitschaft, dies zu tun. Die in einem Interview verwendete Vokabel der „Perspektivlosigkeit“ bekommt in diesem Zuge eine grundlegende Bedeutung im Sinne einer fehlenden gedanklichen Mobilität und Mobilitätsidee: *„... dass viele auch (...) keine Idee für ihr Leben haben (...)“* (IF). Auch in diesem Befund kommen die Eltern als Einflussgröße und eigenständiger Problemfaktor hinzu: *„Das merk ich ganz oft, wenn wir so fragen in der Beratung oder auch in den Gruppen bei den Eltern, ob’s Mütter in der Elternzeit sind. Auch manche Väter halt (...) die sagen, na, ich weiß noch nicht, was ich machen will. Ist mir alles zu blöd oder zuviel“* (IF).

Die Gender-Kategorie bzw. eine geschlechterbezogene Perspektive kommt bei den Fachkräften zunächst einmal mit Blick auf das Nutzungsverhalten ins Spiel. Sie ist bedeutsam, weil Jungen zumindest im Offenen Bereich im doppelten Sinne präsenter sind als Mädchen, weibliche Jugendliche auch eher über spezielle Angebote erreicht werden. Eine starke Rolle spielt die Gender als Kategorie zudem im Kontext von (Hetero)Sexismus, im Zusammenhang mit der Frage, welche Geschlechterbilder die Jugendlichen haben, wie sie miteinander umgehen, welche Dominanzverhältnisse zwischen ihnen bestehen. Gender-Aspekte sind schließlich auch in der alltagsweltlichen Verbindung mit dem Themenkomplex ‚Ethnizität‘ und mit Rassismus bedeutsam. Vergeschlechtlichte ethnisierte Fremd- und Selbstbilder werden mobilisiert im Zuge der einsetzenden Nutzung der Einrichtungen durch v.a. männliche jugendliche Geflüchtete. Sie kommen zum Tragen im Rahmen (realer oder vorgestellter) Szenarien innermännlicher Konkurrenz, etwa bei organisierten Sportangeboten, auf der Straße, in der Konkurrenz um Frauen, in der Angst vor eigener Unversehrtheit. Auch die „Coolen“, die in Peer-Zusammenhängen die Deutungsrichtung vorgeben, sind in der Regel männlichen Geschlechts. Während sich Artikulationen von Ablehnung stark auf Männer bzw. männliche Jugendliche konzentrieren, zeigt sich zugleich,

dass es geschlechtsspezifische Legitimationsmuster und Umgangsweisen gibt. Bei Jungen wie bei Mädchen werden an Bildern bedrohlicher junger fremder Männer Geschlechterstereotype des Beschützers und der hilfsbedürftigen weiblichen Person aufgerichtet. Bei den männlichen Jugendlichen ist dies jedoch mit einer besonderen Mobilisierung ihrer Ansprüche an die eigene Geschlechterrolle verbunden. Dies zeigt sich etwa im Bild der Verteidigung „unserer“ Frauen gegen „fremde“ Ansprüche. Seine Entsprechung findet dieses vergeschlechtlicht-rassistische Bild, wo weibliche Jugendliche sich tatsächlich in starkem Maße bedroht oder verunsichert fühlen. So wird davon berichtet, dass zumindest zu Beginn der Debatte über Geflüchtete im Lokalraum *„viele junge Frauen (...) panische Angst davor hatten, mit Leuten in Kontakt zu kommen, die auch noch männlich sind, und von denen man ja permanent hört in den Medien, dass die gefährlich sind“* (IF). Oder es wird beschrieben, dass *„alle meine Mädels, seit wir ein Flüchtlingswohnheim (...) haben, ja nur noch mit Pfefferspray in der Handtasche auf ein Dorffest gehen“* (IF), Jugendliche *„Angst“* haben, *„am Busbahnhof vorbeizugehen“* und auch Eltern meinen *„ich kann mein Kind dort (an der Unterkunft) nicht mehr langlaufen lassen“* (IF). Diese Zitate weisen erneut darauf hin, dass nicht unbedingt tatsächliche Erfahrungen ausschlaggebend sind, sondern Diskurse in Medien und Erwachsenenwelt eine erhebliche Prägungskraft besitzen (vgl. Kap. 3.2). Allerdings wird zugleich auch auf eine starke Beweglichkeit (und mögliche Veränderungs Offenheit) solcher Haltungen bei den Jugendlichen hingewiesen. Zumindest wird festgestellt, dass solche Artikulationen im Kontext alterstypischer Lern- und Orientierungsprozesse zu betrachten sind, durch konkrete Erfahrungen mitunter auch relativiert werden und damit Möglichkeiten für eine pädagogische Bearbeitung existieren.

Die Jugendlichen-Perspektive

Die Einschätzungen der Fachkräfte gehen zurück auf ihre Erfahrungen, die diese im Arbeitsalltag mit Jugendlichen machen. Diese Erfahrungen, das muss betont werden, sind nicht eindeutig, sondern vielschichtig. Die Vielschichtigkeit ergibt sich aus verschiedenen Faktoren: aus der Unterschiedlichkeit der Settings (Offene Jugendarbeit, Aufsuchende Jugendarbeit, Schulsozialarbeit), in denen mit den Jugendlichen gearbeitet wird, aus unterschiedlichen Intensitäten der pädagogischen Beziehung, schließlich auch aus dem erwähnten Umstand, dass die Jugendlichen einfach unterschiedlich sind.

Die Aussagen der Jugendlichen in den Interviews unterlegen viele der Einschätzungen der Fachkräfte, pointieren diese, setzen zum Teil auch andere Akzente. Zunächst einmal zeigt sich, dass bei einer Reihe von Jugendlichen Bereitschaft und Interesse besteht, Nähe zu Geflüchteten aufzubauen, Kontakte zu ihnen zu knüpfen, ihnen Räume zu öffnen, sich mit ihnen solidarisch zu zeigen. Deutlich wird zugleich, dass Abgrenzungen zwischen „rechten“ und „nicht-rechten“ Jugendlichen oft nicht sonderlich stabil sind (oder sein können). Auch Jugendliche, die sich selbst als „nicht rechts“ (IJ) einordnen, haben bspw. Bezüge zu „Rechten“, da diese entweder zu ihrem Freundeskreis gehören oder in den von ihnen genutzten Kontexten (etwa der Fußballfanszene) selbstverständlich dazugehören. Zwischen klarer Zustimmung zu bestimmten Ablehnungshaltungen und der klaren politischen und sozialen Distanzierung von entsprechenden Positionen und Gruppen, existiert in diesem Zusammenhang eine weitere, womöglich besonders typische Art der Positionierung, eine Haltungsform, die sich als – mehr oder weniger von Akzeptanz geprägtes – Desinteresse präsentiert. Diese Jugendlichen formulieren keine klaren Ablehnungen, formulieren aber ein starkes Interesse, unter sich und ihresgleichen zu bleiben. Sie gehen Konflikten, aber auch bereits Kontakten so weit wie möglich aus dem Weg, was zum Beispiel auch zu Rückzügen aus Einrichtungen führen kann, wenn geflüchtete Jugendliche in relevanter Zahl zum Nutzer*innenkreis hinzukommen. Konflikte und Erfahrungen werden von diesen Jugendlichen zwar nicht unbedingt zu umfassenden Ablehnungshaltungen verallgemeinert. In der Konsequenz jedoch stehen Abgrenzung und Bezüge auf die Eigengruppe im Vordergrund. Verbunden ist eine solche Haltung mit einem oft leidenschaftslosen, zum Teil desillusionierten Blick auf die Welt und die große Politik. Auf einer abstrakten Ebene werden Kriege abgelehnt, Fluchtgründe gesehen, die Notwendigkeit von Hilfe nicht in Abrede gestellt. Diese Themen spielen für die eigene Lebensgestaltung jedoch keine große Rolle. Zugleich existiert, dazu passend, eine Tendenz, Meinungsunterschiede im eigenen Umfeld zu privatisieren und damit einer Austragung zu entziehen. Beispielhaft berichtet ein Jugendlicher über die Situation in der Ultra-Szene, der er angehört. Einerseits kommt es dort zu rassistischen Sprüchen (im Zweifelsfall auch gegen Spieler des eigenen Teams, wenn diese den Ansprüchen nicht genügen).

Andererseits geht man nicht in den Konflikt, sondern betont das Gemeinsame und

damit den „unpolitischen“ Charakter der fußballzentrierten Aktivitäten und distanziiert sich darüber von „Fremdenhass und Homophobie“.

Eine gegenüber Ablehnungshaltungen deutlich offenere Variante einer solchen privatisierten Haltung findet sich exemplarisch verdichtet in einem anderen Interview. Aufschlussreich ist dieses Interview, da die junge Frau gerade nicht dem (Klischee)Bild von Prekarisierung, Abgehängtsein und fehlender Mobilität entspricht. Im Vordergrund stehen bei ihr vielmehr befriedigende Alltagsbeschreibungen, eine starke, positiv besetzte Heimatverbundenheit und konkrete Zukunftsperspektiven, die von Vorstellungen des Weiterkommens im Leben geprägt sind. Der Lokalraum wird assoziiert mit *„Freiheit, Ruhe, gute(n) Freunde(n), die immer halt mit da sind“* und einem *„das Gefühl der Geborgenheit“* (IJ) geben. Der Lokalraum ist auch der Ort, an dem die Familie lebt, die *„zusammenhält“*. Damit handelt es sich um einen sowohl übersichtlichen als auch klar geordneten Raum: *„Man fühlt sich gut, wenn man jetzt die Leute um sich hat, die man mag, auch die, die man nicht so mag. Man weiß ja jetzt, wo man sich hinstellen kann und wo nicht“* (IJ). Die berufliche und private Perspektive ist von dem Wunsch geprägt, *„(n) eue Orte entdecken und trotzdem irgendwann mal wieder hier zu sein und sagen, hier bin ich geboren. Hier macht's Spaß. Hier fühl' ich mich wohl“* (IJ). Selbstverständigungen dieser Art spielen im Freundeskreis eine große Rolle. In der Art der Wertschätzung der lokalen Heimat in ihrer bekannten Form besteht große Übereinstimmung. Das Interview macht deutlich, dass genau dieses, mit (Orientierungs-) Sicherheit verbundene Bild durch aktuelle Entwicklungen herausgefordert wird. Mehr noch: diese Herausforderungen werden als negativ bewertet. Es entsteht in diesem Zuge ein komplexes Bild, in dem sich Eigengruppenbevorzugung, Anklage der ‚Zuständigen‘, politisches Desinteresse und die Übernahme medial kursierender Stereotypen und Falschmeldungen miteinander verknüpfen. Beispielsweise werden die aktuellen Fridays for future-Proteste, die auch im eigenen Lokalraum stattfinden, abgelehnt, weil Straßen gesperrt sind und man *„nicht nach Hause kommt“* (IJ). Es wird aber auch grundsätzlich, im Jargon von Erwachsenen, die Kompetenz der jugendlichen Protestierenden in Frage gestellt: *„Also das ist jetzt nicht so wirklich mein Thema, weil klar, man sieht, es sind Jugendliche im Alter von vielleicht vierzehn Jahren oder so, die da mit hingehen, wo du denkst, Ihr habt doch eh noch keinen Plan. Macht erstmal eure Schule fertig.“*

Dann könnt ihr euch mit reinhängen“ (IJ). Zugleich wird der Kern der hier formulierten Anliegen, aber auch politischer Anliegen überhaupt, zu einer Art Privatangelegenheit gemacht, wenn es heißt: „Jeder hat ja seine eigene Meinung. Die darf er auch ja frei vertreten. Das steht ja auch im Grundgesetz“ (IJ). In einer Aushandlung solcher Anliegen wird kein Sinn gesehen, „weil es gibt ja jetzt wirklich schon Experten dafür, die sich dafür einsetzen, um halt das Wohl unserer Kinder, Jüngeren, für uns alle wieder besser zu machen. Warum müssen sich dann noch halt welche, die das eigentlich noch nicht so richtig verstehen können, mit reinhängen“ (IJ). Während hier ein formalistisches Verständnis von Teilhabe auf individuelles Desinteresse stößt, sieht das Bild in Bezug auf das Thema Flucht und Migration noch einmal anders aus. Deutlich wird in dem Interview, dass auch politisch ‚desinteressierte‘ junge Menschen, die sich aus den Konflikten im Sozialraum heraushalten und sich in ihre Eigengruppen zurückziehen, Meinungen haben. Sie tauschen sich über diese Meinungen im Freundeskreis aus. Und sie orientieren sich dabei in offenbar starkem Maße an sozial und medial kursierenden Klischees, Stereotypen und Ablehnungshaltungen. So heißt es im selben Interview weiter: „Asylbewerberpolitik. Sagen wir mal so. Ich bin jetzt nicht Feind davon, weil wir haben ja selber vier Stück in unserer Klasse. Die integrieren sich und machen halt was. Es gibt gute Beispiele“ (IJ). Zugleich wird aber auch auf „Negativbeispiele“ verwiesen, die in der sozialen Konsequenz auch sehr viel schwerer wiegen. Genannt werden bspw. die Gewaltereignisse auf dem Chemnitzer Stadtfest in 2017 und 2018 und weitere im eigenen Ort. Entscheidend bei dieser zunächst differenziert wirkenden Position ist, dass in der weiteren Ausdeutung solcher Ereignisse Vorstellungen zum Tragen kommen, die direkt an jene rassistischen Argumentations- und Deutungsmuster anschließen, die Teile des öffentlichen Diskurses beherrschen. Zunächst wird mit Blick auf die rechtlichen Konsequenzen aus solchen Ereignissen das Bild einer grundsätzlichen Ungleichbehandlung entworfen: „Dann denkst du so, hm, warum werden die auf einmal anders behandelt als wir? Wir gehen zum Beispiel in ‘n Knast für irgendwas, was ziemlich harmlos ist, und die andern werden wieder freigesprochen“ (IJ). Im weiteren Verlauf wird dieses Bild generalisiert und von einer grundlegenden „Ungerechtigkeit“ gesprochen, die darin besteht, dass „Ausländer“ mehr dürfen als „Deutsche“ und eine positive Sonderbehandlung erfahren: „... sie kommen ja eigentlich in unser Land, wollen ja hier leben so wie wir ungefähr. Ich hab’ jetzt nichts gegen die Sitten und Bräuche,

die sie mitbringen. Die haben wir ja auch. Die leben wir auch in den Urlaubsländern aus, wo wir hinfliegen und so. Aber wenn, dann sollen sie sich doch bitte auch so integrieren, dass sie nach unsern Gesetzen leben und nicht, dass extra neue Gesetze dafür angeschafft werden in der Politik“ (IJ). Illustriert wird diese Einschätzung mit Informationen, die aus sozialen Medien bezogen werden: „Ich hab’ nur damals was auf ‘Facebook’ gelesen zwecks diesem Vorfall vor zwei Jahren. Da gab’s mal ‘nen Auszug. Da stand zum Beispiel drin, die dürfen gar nicht verurteilt werden. Die dürfen nur ungefähr so grob jetzt freigesprochen werden und das und das. Abschiebung höchstens, was dann aber auch nicht passiert ist. Und alles so“ (IJ). Diese Einschätzungen basieren auf pauschalisierenden und ungesicherten Informationen und prägen das eigene Meinungsbild nachhaltig. Zugleich werden sie aber in ihrer Bedeutung auch heruntergespielt, um jede Auseinandersetzung darüber zu vermeiden. Entsprechend heißt es: „Ist schon bisschen länger her der Artikel“ (IJ) oder „jeder hat seine Meinung“ (IJ). Auch die Konsequenzen scheinen nicht weiter von Bedeutung zu sein: man regt sich „innerlich ‘n bisschen drüber auf und mit Freunden und dann ist die Sache eigentlich gegessen“ (IJ). Diese, von eigenen Erfahrungen abstrahierende Positionierung macht deutlich, dass Jugendarbeit im Kontext von Ablehnungshaltungen vor unterschiedlichen Herausforderungen steht: sie muss mal auf konkrete Artikulationen reagieren, sie muss zugleich Rahmenungen schaffen, in denen überhaupt die Bereitschaft gefördert wird, sich mit eigenen Sichtweisen auseinanderzusetzen, in denen zur Irritation solcher Haltungen beigetragen wird. Hier greift der spezifische Bildungsauftrag der Offenen Jugendarbeit. Eine Alltagserzählung im Verständnis des Projekts enthält hier aktuelle, gesellschaftliche Diskurselemente wie „Friday for Future“ oder „Flucht und Asyl“, aber auch Ausschnitte aus der allgemeinen Alltagsbewältigung und Aspekte von Selbstpositionierung, welche Ablehnungshaltungen als dichtes Geflecht rahmen. Pädagogisch können diese Aspekte nicht losgelöst voneinander bearbeitet werden.

Pädagogische Umgangsweisen

Je mehr in den Interviews und Beratungsprozessen die hohe gesellschaftliche Verbreitung von rassistischen Haltungen Thema ist, desto größer fallen die Ohnmachtsgefühle auf Seiten der Fachkräfte aus. Verstärkt werden solche Empfindungen noch durch die Beobachtung, dass rassistische Diskurse und Deutungsmuster auch bei denen verfangen, die sich selbst

als unpolitisch wahrnehmen, die pauschalisierte Ablehnungen zwar ablehnen, aber reproduzieren, zugleich für Auseinandersetzungen kaum zu erreichen sind. Je kleinteiliger der Blick wird, desto deutlicher wird jedoch: Die Repräsentationen von Ungleichwertigkeit, mit denen die Praxis zu tun hat, sind weder baugleich noch widerspruchsfrei. Insbesondere in den Beratungsprozessen zeigte sich, dass sie auch eine Vielzahl an Möglichkeiten für sozialpädagogisches Handeln bieten, die unterschiedlich genutzt werden und noch intensiver genutzt werden können. Ein zentraler Ausgangspunkt ist dabei die Heterogenität der Besucherschaften. Ein anderer ist, dass die Orientierungen der Jugendlichen sich im Kontext eigener, neuer Erfahrungen auch verändern.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die eigenen Einrichtungen als besondere Räume zu konzipieren. Ihre Besonderheit macht sich an mehreren Punkten fest: Zum Ersten wird darauf hingewiesen, dass die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit seit 2015 in besonderem Maße dabei beteiligt waren, Angebotslücken zu schließen und kurzfristige kommunale Bedarfe zu befriedigen. Sie fungierten bspw. als Sammelstellen für Spenden für Geflüchtete und boten dabei auch einen Raum, mit Bürger*innen ins Gespräch zu kommen, Ängste aufzufangen, Unsicherheiten anzusprechen, sich über die die Situation im Lokalraum auszutauschen. Sie eröffneten mit speziellen offenen Angeboten auch Räume des Kontakts zwischen Jugendlichen und Geflüchteten, die zumindest von einigen auch angenommen wurden: „Die älteren Gäste bei uns, die brauche ich nicht fragen. Die kommen nicht vorbei. Die haben ihre gefestigte Meinung. Aber ich hatte hier auch schon Jüngere, ich glaube, so siebzehn, achtzehn, die sich unsicher waren, ‚wie soll ich denn jetzt damit umgehen?‘“ (IF). Zum Zweiten sind die Einrichtungen Orte, an denen Erfahrungen gemacht werden, die im Kontrast zu zirkulierenden Stereotypen, Verallgemeinerungen und Ablehnungshaltungen stehen. In diesen Räumen entstehen Kontakte. Sie bieten so auch Möglichkeiten alternativer Erfahrung und Erfahrungsdeutung. Dabei rückt die pädagogische Aufgabe in den Vordergrund, gegenüber ethnisierten Differenzlinien und festgefügteten Rollenverständnissen ein Bewusstsein für ähnliche Interessen und Bedürfnisse zu schaffen. Neben Auseinandersetzungen um konkrete Themen und Ereignisse geht es somit um Fragen der Gestaltung des Arbeitsrahmens und um die Schaffung von Angeboten, die an diesen ähnlichen Interessen ansetzen. Dies bedeutet bspw., in der Gestaltung von

Gruppenangeboten die eigenen Vorabrahmungen bezüglich der zu erreichenden Jugendlichen kritisch zu reflektieren (siehe auch Kapitel 2.1). Es bedeutet, im Lokalraum bestehende Angebotslücken und Bedarfe der Jugendlichen in den Blick zu nehmen, die mit der eigenen Praxis zumindest in Teilen bearbeitet werden können. Es bedeutet, die Räume so zu gestalten, dass sie überhaupt zu Begegnungsräumen unterschiedlicher Nutzer*innen werden können, auch Formate zu schaffen, in denen zumindest eine gemeinsame soziale Praxis entsteht. Insbesondere mit Blick auf die

Verklammerung von ethnozentristischen und rassistischen Haltungen mit Gender-Aspekten scheint es auch sinnvoll, möglichst früh eine Auseinandersetzung über Sexualität zu initiieren. (Sexual)Pädagogische Praxis kann hier in die eine Richtung als Übersetzer, in die andere Richtung auch als wertebildende Kraft fungieren und auf diese Weise zu einer Ent-Ethnisierung von Problemdeutungen beitragen. Zum Dritten können die Einrichtungen damit auch Ideengeber sein, deren Praktiken und Selbstverständlichkeiten über den eigenen Wirkungskreis hinaus abstrahlen. Ihr Bil-

dungsauftrag, Horizonte zu öffnen, Wissen zu vermitteln und Jugendliche zu stärken, kommt genau dort zum Tragen, wo es gelingt, Unterstützung und alltagseingelagerte Auseinandersetzungen miteinander zu verknüpfen.

Zugleich wird deutlich, dass die Realisierung und Realisierbarkeit solcher Strategien nicht nur mit „Professionalität“, sondern immer mit der eigenen Haltung und der Realität in den jeweiligen Einrichtungen zusammenhängen. Dies wird im folgenden Kapitel diskutiert.



„Was ich Jugendarbeiter*innen mitgeben will ... ist, ... einerseits die eigene Rolle zu verstehen, auch den Auftrag, den die Gesellschaft ihnen gibt, aber andererseits auch die eigene Subjektivität – also warum mache ich das eigentlich? – durchaus ernst zu nehmen und zu sagen, „ich kann und darf ja auch Position beziehen als Jugendarbeiter*in“

Prof. Dr. Barbara Schäuble, Alice Salomon-Hochschule Berlin

2.3 „ALSO DAS IST JETZT MEINE PERSÖNLICHE MEINUNG“

Die Konstruktion einer künstlichen Professionsperson

Bei der hohen Verbreitung menschenverachtender Einstellungen ist es nicht verwunderlich, dass auch im Arbeitsfeld der Jugendarbeit zum Teil Fachpersonen anzutreffen sind, die ähnlich problematische Einstellungen zu Migrant*innen haben, wie ein Teil ihrer Adressat*innen oder der Bevölkerung. Insbesondere seit der Zuwanderung im Sommer 2015 haben sich auch in der Fachlandschaft die Meinungen darüber polarisiert, wie die Entwicklungen zu bewerten sind: „... was sich so geändert hat, ist, im Kollegenkreis kommt es auch zu Diskussionen, zu unter-

schiedlichen Meinungen ... Da haben sich so Blockaden aufgebaut und ja, das ist irgendwie ein bisschen erschreckend, fand ich ..., von Kollegen, wo man es vielleicht nicht vermutet hätte, dass die so drauf sind oder so ein Schwarzweißdenken haben“ (IF). Es kommt vor, dass Fachkräfte die gesellschaftlich weit verbreitete Konstruktion der ‘guten’ versus der ‘problematischen Migrant*innen’ unhinterfragt übernehmen: „Vietnamesen sind wunderbar integriert bei uns. Keiner beschimpft sie irgendwie. Es ist komischerweise. Weiß ich nicht. ... Also sie sind ganz anders wertgeachtet,

aber die kommen aber unserer Kultur etwas näher... Und die andern treten halt sehr massiv auf oder auch nicht so ruhig“ (IF). Solche Kulturalisierungen schließen an die Dichotomisierung (Zweiteilung) der Gesellschaft in Zugehörige („Wir“) und Nicht-Zugehörige („die Anderen“) an und reproduzieren – auch ungewollt – Stereotype und Zuschreibungen. Anhand dieser Beispiele wird bereits deutlich, dass Fachkräfte nicht per se kritisch oder gar immun gegenüber gesellschaftlichen Diskursen und Positionen sind, die einer menschenrechtsorientierten Haltung entgegenste-

hen. Die Haltungen der Professionellen als Teil ihres professionellen Habitus haben auch Auswirkungen auf deren sozialpädagogische Praxis und damit auf ihre Adressat*innen. Wenn Fachkräfte z.B. die gesellschaftlich weit verbreitete Einstellung teilen, dass Geschlecht und Herkunft in ihrer Arbeit praktisch keine Rolle spielen, kommen sie ihrem gesetzlichen Auftrag (SGB VIII) nicht nach, der die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen vorsieht.

Mit einer menschenrechtsorientierten Haltung, mit der gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in den Blick genommen werden und Fachkräfte sich klar gegen z.B. Rassismus und Sexismus positionieren, stehen sie zum Teil auch im Widerspruch zu dominanten Ablehnungshaltungen vor Ort. Fachkräfte erleben, dass sie sich mit einer klaren menschenrechtsorientierten Haltung (indem sie sich beispielsweise mit Geflüchteten solidarisieren) regelmäßig für diese Position rechtfertigen müssen: gegenüber den Adressat*innen, im privaten Bereich, gegenüber verschiedenen Akteur*innen im Gemeinwesen und mitunter auch im eigenen Team. Mit der eigenen professionellen Haltung, die in der Praxis wirksam wird, verhalten sich Professionelle immer auch zu gesellschaftlichen Diskursen und Machtverhältnissen und befinden sich damit in verschiedenen Dilemmata (wie anhand der genannten Beispiele beschrieben). Die gesellschaftliche Positionierung der Professionellen ist Teil professioneller Habitusbestände, die in Qualifizierungsprozessen reflektiert werden müssen.

Anforderungen an Professionalität

Was genau Professionalität bedeutet und wie sich diese aneignen lässt, ist in der Sozialen Arbeit seit Jahren Gegenstand von Diskussionen (u.a. Becker-Lenz u.a. 2009 vgl. Kap. 1.2). In dieser Debatte spielt es eine Rolle, dass Soziale Arbeit aufgrund ihres Gegenstandes nur bedingt in der Lage ist, messbare Erfolge (im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs) zu produzieren und damit – umso mehr in ihrer aktuellen Stellung in der Gesellschaft – häufig ein Legitimationsproblem hat. Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die an den Beratungsprozessen teilgenommen haben, schildern, dass ihrer Arbeit immer wieder von verschiedenen Seiten die Professionswürdigkeit abgesprochen wird bzw. sie diese regelmäßig aktiv rechtfertigen müssen. Die Infragestellung von Professionalität ist auch ein Grund dafür, dass die Nachfrage nach konkreten Methoden permanent

wiederholt wird und dass der „Methodenmarkt (aktuell überschwemmt wird) von Trainings aller Art gegen beunruhigende Symptome wie Gewalt, Mobbing und andere abweichende Verhaltensweisen“ (v. Spiegel 2012, 20).

Mit dem Konzept des professionellen Habitus wurde in Kapitel 1.2 ein Vorschlag unterbreitet, wie Professionalität jenseits von Methodenfixierung – Kreft und Müller (2019, 23) sprechen von „Techniken“ – insbesondere im Feld der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren spezifischen Charakteristika verstanden werden kann. Es ist ein Versuch, Bestände verinnerlichter Praxishandelns zu fassen, die v.a. in besonders flexiblen Arbeitsfeldern relevant sind. Eine daran anschließende Beschreibung von Professionalität, die sich ebenfalls von einem technischen Verständnis von Fachlichkeit abgrenzt, ist der Ansatz des methodischen Handelns. Dabei handelt es sich um „(...) eine besondere Art und Weise von Analyse, Planung und Auswertung, die sich vom laienhaften Alltagshandeln unterscheidet. Professionelle müssen ihre Situations- und Problemanalysen, die Entwicklung von Zielen und die Planung ihrer Interventionen verständigungsorientiert, multiperspektivisch und revidierbar gestalten. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Handlungen transparent und intersubjektiv überprüfbar halten, diese berufsethisch rechtfertigen, unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen sowie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren“ (v. Spiegel 2012, 21.). Diese stark verdichtete Beschreibung methodischen Handelns bietet eine passende Grundlage um Professionalität in der Sozialen Arbeit zu fassen, gleichzeitig stellt sie jedoch sehr hohe Anforderungen an Professionelle. Kritisch zu hinterfragen ist an dieser Stelle: Wie ist es Fachkräften möglich, diese Anforderungen zu realisieren? Welche Bedingungen brauchen sie dafür? Handelt es sich hierbei nicht um ein in der Praxis kaum zu erreichendes Ideal? Eine Antwort darauf gibt v. Spiegel selbst, wenn sie konstatiert, „dass sich im Laufe der Professionalisierung (zu) hohe Anforderungen herausgebildet haben. (...) Jede wissenschaftliche Einzelarbeit fügt dem Kompetenzkanon neue, meist fachlich plausible Varianten hinzu. Das führt zu einer systematischen Überforderung der einzelnen Fachkraft, auch weil die Zahl der gleichzeitig möglichen gedanklichen Operationen und Handlungsalternativen begrenzt ist – was wiederum zu subjektiv bedrohlichen und fachlich problematischen Verweigerungs- und Ausweichstrategien führen kann“ (v. Spiegel 2012, 27).

Anforderungen an Professionalität im Bereich der Demokratiebildung

Im Bereich der Demokratiebildung im Kontext Sozialer Arbeit und Jugendarbeit wird der genannte Kompetenzkanon um spezifische Anforderungen an Professionalität erweitert. Demokratiebildung ist, wie in Kap. 1.1 beschrieben, zunächst einmal gesetzlich verankerter Auftrag von Jugendarbeit. Mit diesem Auftrag eng verbunden ist die notwendige Berücksichtigung von gesellschaftlichen Ein- und Ausschlüssen aufgrund von Geschlecht, sozialer und „ethnischer“ Herkunft, körperlicher Fähigkeiten, Religion und Weltanschauungen. Der Weiterbildungsmarkt bietet auch in diesem Bereich Fortbildungen und Trainings aller Art an: Argumentation gegen Rechts, Critical Whiteness, Interkulturelle Kompetenz, Gendertraining u.s.w. Bei einem Großteil der Angebote und Projekte in diesen Themenfeldern geht es vor allem darum, die eigene Haltung zu reflektieren und die Teilnehmenden für nicht-diskriminierende Handlungsweisen zu sensibilisieren. Ein Blick in die Themenfelder und Ansätze der Aktionsprogramme zur Demokratiebildung eröffnet ebenfalls ein weites Feld an Professionalisierungsmöglichkeiten und zugleich Anforderungen an Professionalität. Ähnlich verhält es sich, wenn man nur einige Titel der Fachliteratur im Themenfeld betrachtet: „Soziale Arbeit und Migration“⁵, „Rassismuskritische Soziale Arbeit“⁶, „Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“⁷, „Demokratie und Soziale Arbeit“⁸, „Lehrbuch Gender und Queer“⁹, „Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit“¹⁰ etc. Diese beispielhafte Auswahl macht bereits deutlich, dass die Qualifizierungsmöglichkeiten allein im Bereich Demokratiebildung und den damit verbundenen Themen schier unendlich sind und die Anforderung an Professionelle, sich in allen Bereichen auf den neuesten Stand zu bringen, nicht erfüllbar ist.

Wenn Fachkräfte den Ansprüchen an Professionalität, die im disziplinären Diskurs und in diversen Formaten der Demokratiebildung an sie herangetragen werden, gerecht werden wollten, würden sie sich – zugespitzt formuliert – in permanenten Reflexionsschleifen wiederfinden. Fachkräfte erleben diese Anforderungen zu Recht als Überforderung. Unbestritten braucht es im Feld der Kinder- und Jugendarbeit eine Qualifizierung in der Auseinandersetzung mit den Themen Diskriminierung, Rassismus, Gender u.s.w. und dafür fachliche Angebote. Die Frage ist nur, wie diese Qualifizierung erreicht,

wie an der Praxis und den Bedingungen von Jugendarbeit angesetzt werden kann und was es dabei zu berücksichtigen gilt. Bei der Entwicklung einer professionellen Haltung spielen individuelle Prägungen, die jeweilige Biographie und Gewordenheit sowie die Erfahrungen aufgrund einer bestimmten gesellschaftlichen Positioniertheit eine entscheidende Rolle. Die professionelle Identität kann als „eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung“ (Harmsen 2009, 256) beschrieben werden. „Die Identitätskonstruktion beginnt bereits vor dem Studium. Wichtige Einflüsse erfolgen durch Familie, biografisch erworbene Wertvorstellungen, Professionsangehörige als Vorbilder oder ehrenamtlich bzw. nebenamtliche Tätigkeiten. Der Zugang zur Profession somit ausgesprochen subjektiv“ (ebd.). Die professionelle Haltung ist als Ausdruck tieferliegender Subjektstrukturen zu verstehen, deren Veränderung ein langer Prozess ist. Mit Qualifizierungsangeboten, welche die gesellschaftliche Positioniertheit und individuellen Prägungen unberücksichtigt lassen und darauf abzielen, dass Fachkräfte sich nur „die richtige Haltung“ aneignen, wird ein Bild einer professionellen Kunstperson konstruiert, die in der Realität nicht existiert. Die Ansprüche an Professionalität, die mit dem beschriebenen Konstrukt verbunden sind, können dazu führen, dass tatsächliche professionelle Handlungsoptionen der Praxis nur schwer in den Blick geraten.

Wie jegliche Qualifizierungsangebote im Bereich der Demokratiebildung hat auch das Modellprojekt Anforderungen an Professionalität an die beteiligten Fachkräfte herangetragen und ist damit Gefahr gelaufen, sie mit neuen Perspektiven und konzeptionellen Aufträgen zu überfordern. Der Rahmen der längerfristigen Prozessbegleitungen bot jedoch die Möglichkeit, die individuellen Prägungen und gesellschaftliche Positioniertheit der Professionellen sichtbar zu machen und zu reflektieren.

Erfahrungen im Projekt

Alle Teams beschreiben eine menschenrechtsorientierte Haltung als Konsens ihres sozialpädagogischen Handelns. In den Beratungsprozessen wurde deutlich, dass es Leerstellen in der gemeinsamen, inhaltlichen Untersetzung dieser Perspektive gibt. Das zeigte sich insbesondere anhand von Diskussionen konkreter Situationen aus der Praxis der Fachkräfte, zu denen es im Team kontroverse Positionen gab. Im Folgenden werden anhand eines Beispiels

aus der Beratung verschiedene Faktoren aufgezeigt, die ausschlaggebend für die professionelle Haltung und ein daraus abgeleitetes Handeln sein können.

In der Prozessbegleitung eines Teams wurde deutlich, dass es unter den Fachkräften eine unbearbeitete Kontroverse zur Einbindung einer Person aus dem Ort in die Aktivitäten des Jugendclubs gab. Diese Ehrenamtliche war die Mutter von Kindern, die regelmäßig die Angebote des Jugendclubs in Anspruch nahmen. Sie war punktuell an Angeboten des Jugendclubs beteiligt (DJ bei Feiern, Leitung einer Tanzgruppe, die im Jugendclub probte) und insbesondere bei den Mädchen sehr beliebt. Es gab mehrere Hinweise darauf, dass die Ehrenamtliche mit rassistischen und neonazistischen Ideen sympathisierte. Unklar war inwieweit sie in die lokale neonazistische Szene eingebunden war. Die Kontroverse im Team bestand darin, dass ein Teil der Kolleg*innen die Einbindung der Person als mögliche Gefährdung für die eigenen Adressat*innen ansah. Diese hielt sich mit ihrer politischen Position bisher eher bedeckt. Die Fachkräfte waren sich unsicher, ob sie damit strategisch agierte und das Ziel hatte, über den Jugendclub junge Menschen mit ihrem Weltbild zu beeinflussen. Insbesondere dienstältere Kolleg*innen, die die Ehrenamtliche bereits seit dem Schulalter kannten, hatten eine andere Position zu dem Fall. Sie hielten es für bedenklich, ihr zu verweigern, sich weiterhin im Jugendclub zu engagieren, weil diese Verbindung einen positiven Einfluss auf sie hätte. Ein Ausschluss würde der Person möglicherweise Anlass geben, (weiter) in die neonazistische Szene zu „rutschen“, befürchteten sie. Sie wollten niemanden ausschließen. Diese Position zum Fall kennzeichneten sie als ihre persönliche Meinung.

Anhand dieser Situationsbeschreibung wird deutlich, dass die subjektive Wahrnehmung von Professionellen eine entscheidende Rolle dabei spielt, ob eine Situation als Problem definiert wird oder nicht. Probleme in pädagogischen Settings werden abhängig von den individuellen Haltungen, Werten und dem Selbstbild von Fachkräften konstruiert. Dabei sind Haltungen, welche als Professionelle vertreten werden nicht trennbar von den Haltungen als Privatperson. Die Begründung der Haltung zum Fall mit der „persönlichen Meinung“ macht genau das deutlich. Im Modellprojekt wurde mehrfach die Erfahrung gemacht, dass gerade im ländlichen Raum berufliche Rolle und Privatperson nochmals enger verwoben sind, weil es weniger Anonymität gibt als in großen

Städten, die eine Trennung der Bereiche erleichtern würde. Dadurch steigt auch die Gefahr, mit den eigenen kritischen Positionen (z.B. gegen Rassismus) ‘anzuecken’ und Kritik oder sogar Bedrohungen und Angriffen (auch als Privatperson) aus dem Gemeinwesen ausgeliefert zu sein. Das kann Fachkräfte in ein Dilemma mit ihrem professionellen Anspruch bringen. Dieser Druck spielt möglicherweise auch in der beschriebenen Situation eine Rolle: Wie reagiert das Umfeld, wenn bekannt wird, dass der Jugendclub die Zusammenarbeit mit der Ehrenamtlichen aufgrund ihrer politischen Orientierung verweigert? Auch dass einige Fachkräfte mit der Ehrenamtlichen schon länger bekannt waren, hat möglicherweise einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Situation und macht es nicht einfacher. Nicht überraschend ist auch, dass dominante gesellschaftliche Diskurse in die Praxis von Jugendarbeit einfließen. Die in der politischen Diskussion verbreitete Meinung, dass man auch Personen einbeziehen müsse, die ein neonazistisches Weltbild vertreten, spiegelt sich vermutlich in der Position wider, niemanden ausschließen zu wollen.

Es bestätigt sich, dass Problemwahrnehmungen und (demokratie-)pädagogisches Handeln in der Praxis maßgeblich von der Positioniertheit der Fachkräfte, also ihren Einstellungen, Werten als Privatperson, ihrer Sozialisation aber auch den Kontextbedingungen und gesellschaftlichen Diskursen abhängig sind. Die Prozessbegleitungen boten die Möglichkeit, dass sich die Professionellen als Menschen in einer spezifischen gesellschaftlichen Position wahrnehmen und ihre eigene Gewordenheit reflektieren konnten.

-
- 5 Wartenpfehl, B. (2019): Soziale Arbeit und Migration. Wiesbaden.
 - 6 Textor, M./Anlaş, T. (2018): Rassismuskritische Soziale Arbeit. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B. (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
 - 7 Leiprecht, R. (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B. (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
 - 8 Oehler, P. (2018): Demokratie und Soziale Arbeit. Wiesbaden.
 - 9 Czollek, L.K./Perko, G./Weinbach, H. (2009): Lehrbuch Gender und Queer Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Verlag: Beltz Juventa.
 - 10 Lutz, R./Wagner, L. (Hg.) (2009): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Wiesbaden.



3. Gesellschaftlicher Kontext

3.1	„Was wir so an Projekten schon gemacht haben“ – Chancen und Grenzen demokratiepädagogischer Sonderprogramme	31
3.2	„Das Schlimmste ist, wenn du alleine dastehst“ – Lokaler Alltag als konkrete Gesellschaft	34
3.3	„Da bin ich erschrocken“ – Jugendarbeit in verunsicherten Zuständen	39
3.4	Das Mutige und Unmutige – Ein Fazit in neun Punkten	42



Die große Schwierigkeit oder das große Problem (ist, dass) Demokratie immer als eine Idee von Funktionsweise oder Instrument, methodische Form des Handelns verstanden wird und ... dass es möglicherweise abschreckend ist, ... einer Praxis von Demokratie gegenüberzustehen, die mich als Mensch verbraucht und ich dabei ... nicht wirklich ... eine Stimme habe.

Prof. Dr. Friedemann Affolderbach, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig

3.1 „WAS WIR SO AN PROJEKTEN SCHON

GEMACHT HABEN“

Chancen und Grenzen demokratiepädagogischer

Sonderprogramme

Modellprojekte in den Aktionsprogrammen der Demokratieförderung finden stets in einem speziellen strukturellen Rahmen statt. Dieser besteht aus den übergeordneten politischen Strategien der Demokratieförderung, aus den konkreten Leitlinien und Logiken der Förderprogramme sowie aus den allgemeinen Vorstellungen über das Problem und dessen Lösung. Debatten über diese Rahmung begleiten die Programme von Beginn an und sind gut dokumentiert. Vieles ist bereits in den Berichten zu Projekten und in entsprechenden Studien benannt worden. An wesentliche Punkte muss notwendigerweise immer wieder aufs Neue erinnert werden, soll Praxis der Demokratiebildung sich auf allen Ebenen fundiert weiter entwickeln.

Projektlogik der Aktionsprogramme zur Demokratieförderung

Grundlegend sind die Aktionsprogramme immer schon so angelegt, dass die Maßnahmen, welche Träger in diesem Rahmen beantragen und durchführen, als „Projekte“ strukturiert sind. Die Maßnahmen sind damit als ein „Zweckprogramm“ bestimmt, „das nur einmalig ausgeführt

werden soll“ (Kühl 2016, 8). Projekte dienen dabei nicht breit in professionellen Aufträgen für gesamte Arbeitsfelder angelegten Zielen, sondern programmatisch gefassten Zwecken, bspw. zur Auseinandersetzung mit und zum Abbau von Rassismus. Die hieraus sich ergebenden Ziele verengen jedoch den Zielfokus und ermöglichen Aktivitäten nur in einem eingegrenzten Rahmen (vgl. Ders., 9). Aus dieser Logik von Sonderprogrammen, welche anschließen an „rechtsextreme Erscheinungsformen und die ,damit einhergehenden Empörungswellen, die immer neue kurzfristige Programmkomponenten auf den Markt werfen“ (Becker/Paloks 2013, 295), ergeben sich bestimmte Aufforderungen an die umsetzenden Träger im Handlungsfeld. Sie sollen ihre Konzepte nicht nur entsprechend der aktuell identifizierten Herausforderungen weiterentwickeln, sondern permanent erneuern. Die nachhaltige Absicherung wirksamer Ansätze und bestehender Expertise kann unter diesen Bedingungen kaum gelingen. Diese in die Struktur von Aktions- und Sonderprogrammen eingeschriebene Logik muss sich ändern, will man den bestehenden Herausforderungen fundiert begegnen. Eine Forderung, die so notwendig wie banal ist und doch immer wieder verhallt.

Bereits 2001 beschrieb Scherr u.a. als zentrale Aufgabe, die „Randständigkeit pädagogischer Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Rassismus in Richtung auf eine breite Verankerung entsprechender Konzepte und Modelle im Rahmen der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu überwinden“ (Scherr 2001, 7). Auch Becker/Paloks fordern, „das erarbeitete Erfahrungs- und Verfahrenswissen aus den Spezialangeboten langfristig in die Regeldienste zu transferieren“ (Becker/Paloks 2013, 295). Möller u.a. leiten aus ihren Befunden einer Längsschnittstudie zu Ablehnungshaltungen unter jungen Menschen ab: „Bundesprogramme (...) sind aufgrund der ersichtlich dauerhaften und strukturellen Verankerung der zugrunde liegenden Problemlagen (...) auf absehbare Zeit unverzichtbar“ (Möller u.a. 2016, 779f.). Eine angemessene Anlage mit entsprechendem Wirkungspotenzial ergebe sich jedoch nur dann, „wenn sie (...) zumindest langfristig erfolgt, auf Nachhaltigkeit setzt, strukturbildend wirkt, d.h. in bestehende Regelstrukturen hinein wirkt und/oder neuartige aufbaut, bis in den lokalen und sublokalen Raum hineinreicht“ (Dies., 780).

Notwendigkeit von Langfristigkeit und Prozesshaftigkeit

Das Wissen um diese Anforderungen ist allen Expert*innen, im Arbeitsfeld Tätigen wie auch den entsprechenden Verantwortlichen in den Programmen hinlänglich bekannt. Entsprechende Hinweise ziehen bisher jedoch nur wenige Veränderungen in den Strategien nach sich. Trotz der teilweisen Verstetigung von Programmen beim Bund und in den Ländern können vorrangig eingegrenzte, „innovative“ Pilotmaßnahmen gefördert werden, die weit jenseits von Regelstrukturen agieren und kaum in angemessener Intensität auf lokale Bedarfe reagieren können. Es besteht also weiterhin der Bedarf an einer engen, dauerhaften und praxistauglichen Verzahnung von Programmen und Regelstrukturen. Es muss unter Einbeziehung der Regelpraxis auch geklärt werden, wo und wie Erfahrungen in Regelangebote überführt sollten. Fachkräfte reflektieren die Notwendigkeit einer in langfristigen Prozessen angelegten Praxis durchgehend am Thema der Wirkung ihres Handelns. So heißt es bspw.: „Vielleicht braucht das auch Zeit. Vielleicht wollen wir auch zu schnell zuviel“ (IF), oder: „Ist schwierig, mit den Kids da in Kontakt, also ins Gespräch zu kommen, weil die einfach nicht drüber reden wollen“ (IF). In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder die dominierende Logik projektförmiger Interventionen kritisch in den Blick genommen – „was wir so an Projekten schon gemacht haben“ (IF) – und die Frage aufgeworfen, ob der Zeitfaktor hier überhaupt angemessen Berücksichtigung findet.

Praxistauglichkeit meint aber auch, einen Transfer zu ermöglichen, der langfristig gedacht werden kann und Themen- wie Arbeitsfelddynamiken flexibel im Blick hat. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer zwischen Bund, Ländern und Kommunen sowie mit freien Trägern und Verbänden abgestimmten Überleitungsstrategie. Diese müsste projekthafte Maßnahmen erfassen, deren Ansätze und Ergebnisse sich für eine langfristige Regelstrukturierung eignen und deren Ergebnisse für Praxis nutzbar gemacht werden sollen. Es ist daher durchaus anzuerkennen, dass die bestehenden Projektmaßnahmen und Programme fachliche Weiterentwicklungen befördern können. Auch im Projektrahmen wurden verschiedentliche Tools für den Einsatz in langfristigen Beratungsprozessen genutzt und weiterentwickelt (vgl. Schaubild „Methoden“) sowie Materialien für den Einsatz in der pädagogischen Praxis erstellt (vgl. weiter hinten in diesem Bericht). Diese, wie auch die in diesem

Bericht dargestellten Ergebnisse der Beratungsprozesse an den Modellstandorten, sind nach Möglichkeit und bestehenden Ressourcen in eine Transferkonzeption zu überführen. Hier muss der Austausch zwischen Projektakteur*innen und Regelpraxis verstetigt werden, um nicht das Problem der fortwährenden „Trennung der beiden ‚Welten‘ – Spezialprojekte und Regelstrukturen“ (Becker/Pallocks 2013, 295). weiter zu befördern – dabei kann gerade die Regelpraxis auf spontan angebotene Themen von Adressat*innen wie Freizeittätigkeiten und alltägliche Interessen nach Räumen und Tätig-Sein reagieren, wie sich auch in den Interviews mit Jugendlichen zeigt. Dort heißt es dann etwa: „so ‘ne kleine Bude gebaut (...) das macht schon echt Spaß, dort dran zu bauen mit den Leuten immer so“ (IJ); oder es wird eine breite Palette weiterer Aktivitäten und Angebote – „Konzerte, Wochenendpartys“, Mitwirkung am „Bikepark“ (IJ) und „Stadjugendtag“ (IJ) – erwähnt, die demokratiepädagogisch im Prozess aufgegriffen werden können. Es wird auch von Erfahrungen mit Ablehnungsdynamiken in Freundeskreisen berichtet: „Na ich hab’ dann gesagt, Leute, lasst es. Haben sie dann nach anfänglichen, wo dann doch mal was rausgerutscht kam, aber auch gelassen. Hab’ mir dann selber auch gesagt, ja, ich bin ja an sich gerne mit denen befreundet. Guckste mal, wie das läuft und wenn’s nicht, dann müssen halt härtere Konsequenzen gezogen werden“ (IJ). Und es werden Bezüge zu subkulturellen Vergemeinschaftungspraktiken erwähnt, die ebenfalls anschlussfähig an Ablehnungshaltungen sein, diesen aber genauso auch vorbeugen können: „Aber die Ultras sind halt die, die die Choreos, die Stimmung machen und alles. (...) Die sind nur Fans, die halt ‘nen organisierten Support machen. Also die Mannschaft unterstützen wollen“ (IJ). Zusammengenommen wird hier von Alltagsinteressen und -bezügen gänzlich unterschiedlicher Qualität gesprochen, denen allerdings gemeinsam ist, dass sie kaum über Projektkonzepte mit thematisch engem Fokus und entsprechenden Zielen zu fassen wären, ohne an konkreten Erfahrungen vorbei zu arbeiten. Projektformate bieten schließlich auch keinen Rahmen, innerhalb dessen Jugendliche Ideen und gedankliche Konsequenzen aus Erlebtem in Praxis umsetzen können. Wie notwendig solche (flexiblen und dauerhaft vorhandenen) Rahmen aber sind, zeigt sich bspw. wo es heißt: „vorletztes Jahr hab’ ich Urlaub auf Mauritius gemacht (...) und da waren wir auch in diesen Slums gewesen, wo die Leute wirklich nur in diesen Blechhütten wohnen (...) und das ist eben schon unangenehm, wenn man das

so sieht, wo man sagt, eh, man könnte ja eigentlich mal helfen und anpacken und so was“ (IJ) oder „Ich würd’ gern wieder ein bisschen mehr machen, aber dadurch, dass ich ja immer bis abends um fünf arbeiten bin, bleibt danach nicht mehr viel Zeit“ (IJ).

Zwischen notwendiger Spezialisierung und Transfer in Regelstrukturen

Im Modellprojekt wurde von Praktiker*innen vor allem mit Blick auf die Institution Schule und den dort stattfindenden Umgang mit rassistischen Dynamiken und demokratieablehnenden Haltungen immer wieder berichtet, dass bestehende Spezialangebote von Externen u.a. dazu dienen, Probleme in der Institution selbst nicht in Augenschein zu nehmen. So jedoch wird „die Auseinandersetzung mit einem Problemausschnitt aus der Regelarbeit“ ausgelagert, um sie an „Spezialisten“ zu delegieren“ (Becker/Pallocks 2013, 295). Die eigentlichen Alltagsdynamiken, die in den jeweiligen Strukturen zu spezifischen Konflikten und Artikulationen von Ablehnung führen, können kaum in den Blick geraten. Die Wucht, mit der die aktuelle Debatte um politische Positionierungen und Werterhaltungen für Irritationen vor allem im schulischen Bereich sorgt, weist wohl auch auf diese teilweise eingeübte Verweiskultur hin. Dabei sollte allen Fachkräften der Sozialen Arbeit und Bildungsarbeit klar sein, dass ihre Arbeit weder delegierend noch wertneutral funktionieren kann, da sich „die Verpflichtung des Staates zur Menschenrechtsbildung explizit auf die Bereiche der Bildung, Kultur und Information erstreckt“ (Cremer 2019, 23) und politische Bildung und Menschenrechtsbildung untrennbar miteinander verwoben sind. Sie hat somit die Pflicht „zur Überwindung von rassistischen Vorurteilen in der Gesellschaft“ (ebd.) beizutragen. Eine Haltung der Nichtpositionierung wird teilweise auch dadurch befördert, dass Maßnahmen in den Programmen der Demokratieförderung einer staatlichen Präventionslogik folgen (sollen) und damit möglicherweise beitragen zu einem Handlungsmodus der „Verhinderung selbstbestimmten Lebens in der Gegenwart im Namen der Zukunft“ (Kappeler 2016). „Problematisch“ ist in jedem Fall, „wenn pädagogische Handlungsfelder der Präventionslogik subsumiert werden“ (Steil 2013, 234), die vor allem als ordnungspolitische Prävention gedacht ist. Die originäre Aufgabe der Jugendarbeit besteht darin, Jugendlichen „Erfahrungen gelingenden Lebens zu ermöglichen“ (ebd.). Dabei erhält Jugendar-

beit zunehmend eine doppelte Funktion, einerseits individuelle Bildung zu fördern, sich aber auch besonderen Problemgruppen zuzuwenden, der sie sich nicht entziehen kann (vgl. Münder u.a. 2013, 184). Sie hat dabei „einen Spagat zu leisten, zwischen der Ermöglichung selbstbestimmten Aufwachsens (...) und präventiver pädagogischer Angebote“ (ebd.). Es gelingt ihr durch soziapädagogische Arbeit eine Balance zu finden, „zwischen Bildungsförderung und Prävention“ (ebd.). Problematisch wird dies erst, wenn sozialarbeiterische Bildungsziele zugunsten von präventiven Ansprüchen aufgegeben werden. Nicht nur treten mit dieser Logik, wie oben bereits angeführt, häufig überzogene Wirkungserwartungen in das Arbeitsfeld. Darüber hinaus verschieben entsprechende Präventionsparadigmen den Fokus der Fachkräfte. Dies zeigte sich letztlich auch im Rahmen des Modellprojekts. So war es in den Prozessen teilweise höchst herausfordernd, in den Beratungen und an Fällen nicht ausschließlich Interventionen mit direktem Fokus auf Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen zu erörtern. Die Arbeit zu Alltagserzählungen mit ihren Adressat*innen kann hier die Kompetenz stärken, die Verknüpfung von Ablehnungshaltungen und Themen der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung strategisch in den Blick zu nehmen. Die Perspektive der doppelten Ganzheitlichkeit (vgl. Kap. 2.2) muss in der Prozessplanung zur Arbeit an Ablehnungshaltungen und Demokratiebildung immer wieder bewusst zur Reflexion gebracht werden. So trifft man auch auf Angebote, deren Inhalte sich den Bedarfen der Praxis entsprechend wandeln können: *„Das ist ein Projekt, ist schon paar Jahre alt jetzt, was dafür gedacht war, dass sich die (angestammte Bevölkerung) und die neu Zugezogenen, die Geflüchteten begegnen können. Im Moment isses so, dass nur noch die Geflüchteten kommen und die Helfer“* (IF). Es kann zugleich aber auch das Fundament konzeptioneller und praktischer Weiterentwicklung darstellen.

Verzahnung politischer Bildung und Sozialer Arbeit

„Gerade die Chancen auf Alltagserfahrungen von Gewaltfreiheit und demokratischer Teilhabe aber gilt es zu erhöhen. Politische Bildung, die nicht die Schwelle zur politisch (zumindest sozialisatorisch) relevanten Aktion überschreitet, bleibt auf halbem Wege stecken. Deshalb ist ein ineinandergreifen von Ansätzen politischer Bildung und Sozialer Arbeit erforderlich. In der Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen ist eine Verzahnung dieser

Herangehensweisen indes nicht denkbar, ohne dass sie durch Professionelle repräsentiert werden, die in diesem Sinne eine Doppelqualifikation besitzen“ (Möller 2014, 344). Fachkräfte, die Qualifizierungsmaßnahmen umsetzen sowie Fachkräfte, welche hieran teilhaben, müssen also Kompetenzen in politischer Bildung und Sozialer Arbeit weiterentwickeln und verzahnen. Dies bedeutet gleichzeitig, ernst zu nehmen, dass sich neue Verständnisse einer alltagseingelagerten, lebensweltnahen Demokratiebildung entwickeln müssen.

Die Erfahrungen im Modellprojekt zeigen, dass sich Prozesse des Abbaus von Ablehnungshaltungen sowie zum Demokratielernen mit einer Vielzahl an Alltagsdynamiken und Dimensionen alltäglicher Lebensführung (Holzkamp 1995) verschalten lassen (vgl. Kap 2.1 und 2.2). Erfolgen diese Verknüpfungen nicht, ist die Reichweite der Interventionen mindestens deutlich begrenzt. Fachkräfte benötigen durch spezifische Projekte und Qualifizierungen erworbenes Wissen und Können, um kompetent im Arbeitsfeld handeln zu können. Gleichzeitig kann dies nur gelingen, wenn sie ebenso eine professionelle, menschenrechtsorientierte Haltung einnehmen und sichtbar machen können (vgl. Kap. 1.3 und 2.3). „Liegt auf dieser Ebene bei Fachkräften nicht ein Reflexionsniveau vor, auf dem eine tragfähige Analyse der Ausgangsbedingungen der eigenen Arbeit erfolgen kann, sind problem- und bedarfsangepasste und zugleich kontext- und strukturbezogene Strategieentwicklungen nicht möglich“ (Möller u.a. 2016, 782). Diese Entwicklungen können kaum erfolgen, wenn sich Praxis und begleitende Maßnahmen in einem linear angelegten Korridor mit festen Problembeschreibungen und vorgegebenen Aktivitätsmöglichkeiten bewegen müssen. Derart begrenzte Projekte sind weit entfernt von tatsächlichen Praxisrealitäten und -notwendigkeiten und tendieren dazu, alle beteiligten Fachkräfte wie auch ihre Adressat*innen unzufrieden zurück zu lassen.

Die Vorstellung von Modellvorhaben, die als fachlicher Blumenschmuck die üppig wachsende Wiese der Regelstrukturen ergänzen, konnte auch hier nicht gefunden oder eingelöst werden. Gleichzeitig war es im Rahmen der langfristigen Begleitung und durch das methodische Konzept mit Fokus auf Alltagserzählungen möglich, sich deutlich näher auf Praxis und den Alltag junger Menschen in ihren lokalen Alltagskontexten einzulassen. Wie diese Kontexte wirksam sind, wird im Folgenden beschrieben.

3.2 „DAS SCHLIMMSTE IST, WENN DU

ALLEINE DASTEHST“ Lokaler Alltag als konkrete Gesellschaft

Ganz zentrale Aufgabe der Sozialwissenschaften ist es natürlich auch ... (auf) den gesellschaftlichen Diskurs möglicherweise Einfluss zu nehmen, aber in aufklärerischer Weise. Aufklärung der Gesellschaft über sich selber zu betreiben.

Prof. Dr. Bernd Belina, Goethe-Universität Frankfurt am Main



Der lokale Kontext war im Modellprojekt auf unterschiedlichen Ebenen von besonderer Bedeutung. Zum einen wird für die Jugendlichen in ihren lokalräumlichen Bezügen und dem dort stattfindenden Alltagshandeln Gesellschaft konkret erfahrbar. Hier zeigen sich gesellschaftliche Strukturen, Hierarchisierungen, Machtverhältnisse und Anforderungen, die von ihnen zwischen verschiedenen regionalen wie überregionalen Interessenlagen angepasst, umgeformt und ausgedeutet werden müssen. Was Gesellschaft war, ist und sein soll, wird in lokalen Erzählungen weitergegeben und in lokalen Konflikten verhandelt. Zum anderen müssen sich Jugendarbeiter*innen durchgehend zu den lokalräumlichen Herausforderungen im professionellen Kontext positionieren und sind selbst von ihnen beeinflusst.

Lokalräumliche Rahmung politischer Debatten

In den Interviews mit Fachkräften und Jugendlichen wird erkennbar, dass sich gesellschaftliche Großdebatten immer lokalspezifisch niederschlagen. Sie gehen in den Alltag ein, verändern diesen und werden von diesem wiederum auch verändert. Die Menschen im Lokalraum müssen sich zu den Debatten und Änderungsprozessen und daraus hervorgehenden Anforderungen verhalten. Und sie haben dazu

Foto von Nataly

unterschiedliche Ansichten. Bernd Belina unterstreicht in seinem Text (siehe S. 47 ff. in diesem Bericht) deshalb die Notwendigkeit geographisch-lokalaräumlicher Analysen und Interventionen. Lokalraum ist ein zentraler Ort – ebenfalls eine „Arena“ – für die Gestaltung von alltäglichen Konflikten. Jugendarbeit kann diese Konflikte auch in ihren Räumen auffinden. Sie kann gleichzeitig bewusst eine andere Rahmung für die Art der Bearbeitung dieser Konflikte schaffen und damit die demokratische Konfliktkultur vor Ort stärken.

Für Jugendarbeiter*innen, gerade in ländlicheren Regionen, bedeutet dies mitunter, politischen Widerspruch zu Adressat*innen und der lokalen Wohnbevölkerung in der Einrichtung oder in Aktionen im Sozialraum einzugehen und offen aushalten zu können. Es verlangt den hier teilweise wohnenden oder eng mit dem Sozialraum verbundenen Fachkräften zudem ab, diese Konflikte, welche teilweise in harten Anfeindungen ausgetragen werden, auch in ihren privaten Räumen und damit in den so notwendigen Regenerationsphasen aushalten zu können. Die Träger der Jugendarbeit stehen dabei immer auch materiell unter Druck. Sie müssen strategisch aushandeln, wie sie weiter eine kritische, demokratisch positionierte Praxis umsetzen und ihre genau deswegen von völkisch-nationalistischen Akteur*innen in Frage gestellten Strukturen im Lokalraum absichern.

Spezifika ländlicher Lokalräume in Sachsen

Sachsen ist jenseits der größeren Ballungsräume von Regionen geprägt, welche nicht pauschal als „ländlicher“ Raum beschrieben werden können. So finden sich bspw. in der Lausitz oder im mittel- und nordsächsischen Raum durchaus flächig, kleinteilig zersiedelte Gebiete mit dörflichen Strukturen und großgegliederten Agrarflächen. Um die Ballungsgebiete herum finden sich typische Gebiete der sogenannten „Speckgürtel“, in die vermehrt neue, aus der Stadt drängende Wohnbevölkerung auf angestammte Bevölkerung trifft. Mindestens eine weitere Form findet sich ebenfalls in der Lausitz wie auch bspw. im Erzgebirge oder in Teilen des Vogtlands. Hier bestanden und bestehen teilweise großindustrielle Komplexe – Bergbau, Textil- und Maschinenbauindustrie – mit einer sich zu großen Teilen als (hoch-)qualifizierte (Schwer-)Arbeiter*innen verstehenden Bevölkerung. Ein differenzierter Blick auf den jeweiligen lokalen Alltag muss also berücksichtigen, wie die globale, sozio-

ökonomische Dynamik lokale Disparitäten „mit je spezifischen sozialen Lagen und Identität(sangebot)en (re-)produziert“ (Belina 2017, 103). Erst dann lässt sich auch verstehen, „wie und warum derzeit in welchen dieser Räume die Rechte erfolgreich zu mobilisieren in der Lage ist“ (ebd.). Um nicht Stereotype der abgehängten, diversitätsfeindlichen, tendenziell autoritären Landbevölkerung zu reproduzieren und damit gleichzeitig der Demokratiebildung eine Sackgasse zu bauen, benötigt es einer eingehenden Beschäftigung mit den lokalen Bedingungen und deren unterschiedlichen Auswirkungen auf die heterogene Bevölkerung vor Ort. „Das Ergebnis solcher raumsensibler Analysen, soviel scheint sicher, wird weit differenzierter sein und zu weit differenzierteren Strategien führen, als ein allgemein geographisch aber unspezifischer Zusammenhang zwischen den Verschiebungen von Klassenlagen und der Zustimmung zu rechten Positionen“ (ebd.). Es kann so auch ein vielfältigeres Bild auf Deutungs- und Repräsentationsangebote geworfen werden, an denen sich junge Menschen orientieren, die ihren Alltag strukturieren und die darüber mitentscheiden, in welchem Maße Ablehnungshaltungen funktional für die eigene Lebensgestaltung sind. Jene lokal geprägten und anschlussfähigen Repräsentationen nehmen häufig Bezug auf gesamtgesellschaftliche Debatten – bspw. im Kontext von Flucht und Migration. Sie sind zentral für „Prozesse der (Re-)Ethnisierung, (Re-)Kulturalisierung“ und auch „(Re-)Religionisierung“. Gleichzeitig transportieren sie immer auch grundlegende und lokal hegemoniale „gender-Normen, die für die Selbstentwürfe der Jugendlichen einen entscheidenden Orientierungswert haben und ihre diesbezüglichen Ablehnungen prägen“ (Möller u.a. 2016, 724). Wichtig dabei ist es, auch rassistische Haltungen als Ausdeutungen spezifischer (lokaler) Wirklichkeiten zu verstehen. Sie sind Teil habitualisierter Deutungssysteme.

Repräsentationen von Desintegration und Niedergang

Repräsentationen vom Abgehängt-Werden und homogen vorgestellten Interessen der lokalen Bevölkerungen sind in vielen Regionen Kerne von Alltagserzählungen. Aus diesen wird der die „Anforderung“ abgeleitet, sich gegen Zuwanderung und gesellschaftliche Veränderungen zu „wehren“, wie es meist heißt. Dies strahlt auch ab auf junge Menschen, ihre Alltagserfahrungen und deren Bewertung. Gleichzeitig sind sie angehalten, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, sich zu

verselbständigen, zu positionieren und zu qualifizieren (vgl. Deutscher Bundestag 2017, 95). In diesem „Netz widersprüchlicher Handlungsmuster und Artikulationen stellen Menschen ihren Alltag her“ (Bittner 1998: 7).

Vergessen werden darf nicht, dass die Erfahrungen in den Lokalräumen des Projekts zwar nicht allein, aber auch aus tatsächlichen Erfahrungen strukturellen Rückbaus, v.a. nach 1990, und einem Mangel an Konzepten resultieren, mit denen gemeinwesenbezogene Demokratie erprobt wurde. „Abwanderung, Fachkräftemangel, Überalterung, Homogenität, Entkernung, Jugendmangel, Deinfrastrukturalisierung etc. sind für die Bewohner vieler Regionen längst sichtbar und spürbar, werden aber bspw. im Zuge von Schulschließungen ausschließlich auf Sach- und Verwaltungsebene diskutiert. Eine demokratiezentrierte Auseinandersetzung mit dem demographischen Wandel findet kaum statt“ (Quent 2014, 51). Es wandeln sich damit nicht nur die ökonomischen und infrastrukturellen Bedingungen im jeweiligen Lokalraum, sondern die grundlegenden Raster der gemeinsamen Selbstbeschreibung. Regina Bittner erläutert hier mit Bezug auf die Umstrukturierung in der Region Bitterfeld-Wolfen in den 1990er Jahren: „Das kulturelle System, mit dem Arbeiter ihren Alltag herstellen und interpretieren, gerät mit der ‚Transformation im Strukturwandel‘ unter Druck: Bisherige Erklärungsapparate, die noch erklären konnten, ‚was zum Teufel da vor sich geht‘ versagen, die Koordinaten des Orientierungssystems verschieben sich. In ‚Sprachverwirrungen‘ kommt die Not der Arbeiter zum Ausdruck, sich in der veränderten Wirklichkeit zurecht zu finden“ (Bittner 1998, 8).

Auch hier zeigt sich, dass die lokalen Kontexte einen habitualisierten wie habitualisierenden Raum herstellen, der mit tiefgreifenden Veränderungen ganzheitlich unter Druck gerät. Dabei wird von den Betroffenen versucht, alte Ordnungen in neu geordnete Verhältnisse zu überführen. „Die Räume der Plattenbauwohnungen und Kleingärten strahlen die Sehnsucht nach Normalität aus. Sie sollen innere Sicherheit verleihen, vor allem dann, wenn draußen die Welt ins Wanken gerät. ‚So leben wie normale Menschen‘, das erwarten auch viele von in Wolfen-Nord lebenden Ausländern. Wer das nicht will, greift letztlich die geltende soziale Ordnung an, eine Ordnung, die vor Deklassierung und sozialem Abstieg schützt“ (Bittner 1998, 151). Diese Ordnungsanrufungen basieren auf tieferliegenden Hierarchisierungen und

Vorherrschaften. Diese können sich bspw. auf Repräsentationen von Arbeitermännlichkeiten und -weiblichkeiten, folkloristische Lokalkulturen oder weiß-deutsche Lebensgemeinschaften beziehen. Das Kernproblem ist damit also nicht ein Rassismus der Deklassierten, sondern es sind lokal-identitäre, hegemoniale Vergemeinschaftungsprozesse, in denen eine autoritär-exklusiv aufgeladene „soziale Heimat“ geschaffen wird, die es ermöglicht, „sich einem Normkollektiv zuzurechnen: als DeutscheR, (...), aufgeklärteR LiberaleR, als Verkörperung des Abendlandes usw.“ (Opratko 2017, 128f.) Im Fokus auf andere Hierarchisierungskategorien wie bspw. Geschlecht, Lebensweise oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten werden „soziale Klassenunterschiede symbolisch eingeebnet, das Kollektiv der moralisch Überlegenen den rückständigen, degenerierten oder gefährlichen Anderen entgegengestellt“ (ebd.).

Exklusive Identifikationen in Lokalräumen

An dieser Stelle ist auf das Phänomen des Lokalismus zu verweisen, der auch in den Lokalraumerzählungen im Rahmen des Modellprojekts eine bedeutsame Rolle spielte: Lokalismus kann als eine „entscheidende Voraussetzung (...), für die Entwicklung rechter Orientierungen“ (Bibouche/Held 2011, 270) gesehen werden. Dynamiken, wie die in weiten Teilen rassistischen Proteste gegen die Unterbringung geflüchteter Menschen schaffen autoritäre und v.a. auch ethnisierte Vergewisserungsräume. Sie setzen eine bestimmte, ethnisierte Variante lokalräumlicher Identifikation und Exklusionsprozesse in Gang. Diese können gegen 'die da oben' ausgerichtet werden und sich fast mühelos mit rechten Orientierungen verbinden.

Solidarisches Handeln wird dabei exklusiv verstanden, teilweise national und völkisch ausgedeutet, vor allem aber im Sinne der lokalen, autochthonen Gemeinschaft gedacht. Die Eigensinnigkeit aktiv und passiv in die Ablehnungsmobilisierungen involvierter Bürger*innen zeichnet ein Bild starker Benachteiligung, ohne dass diese real existieren muss. (Flucht-) Migration wird dabei zu einem Angriff auf die lokale Gemeinschaft in einer sich als abgehängt oder auf sich gestellt beschreibenden Region. Bereits Bittner merkt an: „Eigensinn meint nicht Widerständigkeit per se. Mit ihm konnten Arbeiter jedoch Distanz gegenüber den Zumutungen und der Kontrolle von oben, aber auch Abstand zum sozialen Milieu gewinnen. Ei-

gensinn stellt den Versuch dar, eigenen Raum zu sichern; Distanz und Kooperation, Feindseligkeit und Solidarität liegen hier eng beieinander“ (Bittner 1998, 7). Historische Identifikationen und lokale Arbeiter*innenidentitäten werden hier erneut mobilisiert. Dabei wird ausgeblendet, dass die Ausgrenzung geflüchteter Menschen durch eine autochthone, mehrheitlich weiße Bevölkerung mit sicherem Aufenthaltsstatus nicht einem Verhältnis entspricht, in dem sich Arbeiter*innen früher gegen staatliche Zugriffe und Ausbeutung zur Wehr setzten, die Hierarchie aktuell also wortwörtlich verkehrt ist. Es entstehen mit Rassismus, aber auch Heterosexismus in Form lokal anerkannter Männlichkeits- und Weiblichkeitsrepräsentationen verknüpfte „territorialisierende Ablehnungshaltungen“ (vgl. Möller u.a. 2016, 379ff.) als ein Label der authentischen „Stammbevölkerung“. Dabei werden die Feindlichkeit gegenüber geflüchteten Menschen und der Rassismus in der alltäglichen Interaktion auch als Chiffre für die Bewältigung realer Konflikte genutzt. So besteht eine große Diskrepanz zwischen dem, was Menschen als „größtes Problem“ des Landes (Migration) und des eigenen Alltags (unsichere Arbeitsbedingungen, Wegfall von sozialer Infrastruktur) identifizieren (vgl. Hillje 2018). Dass bestehende Probleme völkisch-nationalistisch ausgedeutet werden, weist auch darauf hin, dass in den vergangenen Jahrzehnten vor allem in ländlicheren Regionen eine Normalisierung entsprechender Haltungen und ihrer politischen Akteur*innen stattgefunden hat. Wahlanalysen zeigen etwa, dass die AfD vor allem dort Zugewinne verbucht, wo bereits Zuspruch zu neonazistischen Strukturen wie der NPD bestand (vgl. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft 2017). Den Rahmen der Debatte stecken hier autoritäre politische Kulturen ab. Sie stützen Neonazismus und völkisch-nationalistische Strukturen direkt, wo notwendige Konflikte abgewendet werden, Widerspruch marginalisiert und als unnormal und unautorisiert gekennzeichnet wird. Aufgrund fehlender Gegen-Öffentlichkeit werden neonazistische Aktivitäten verunsichtbar und normalisiert (vgl. Quent/Schulz 2015, 289ff.). Dies stellt für junge Menschen, die von sozialpädagogischen Interventionen zur Demokratiebildung und zum Abbau von Rassismus erreicht werden sollen, einen komplexen, wirkmächtigen Erfahrungshorizont dar. Diese Erfahrungen setzten sich aktuell bis in deren virtuelle Lebenswelten fort. Jugendliche können sich hier unterschiedlich in Beziehung setzen, können sich aber kaum nicht positionieren.

Fachkräfte erleben hier höchst anspruchsvolle Herausforderungen, sich dazu professionell in Bezug zu setzen und sozialpädagogisch handlungsfähig zu bleiben. Nicht zuletzt sind sie zugleich auch Privatpersonen, die bestimmte Diskurse und Entwicklungen nicht unberührt lassen. Als Fachkräfte sind sie zugespitzt mit fünf widersprüchlichen Aufträgen ausgestattet. Sie haben erstens den Auftrag, gegen Ablehnungshaltungen und für Demokratie einzustehen. Kommunale Auftragslagen können zweitens vor dem Hintergrund der oben benannter politischer Kulturen tendenziell auch autoritäre Aufträge enthalten, akzeptierend und befriedend mit rassistischen oder neonazistisch orientierten Jugendlichen zu arbeiten, ohne lokale „Skandale“ zu produzieren und ohne den gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren. Die Aufträge der Adressat*innen erfordern drittens einerseits Schutz vor Angriffen. Jugendliche mit Ablehnungshaltungen und ihre Eltern – signalisieren viertens wiederum den Anspruch, dass die eigene Meinung nicht in Frage gestellt oder sogar anerkannt wird. Dem gegenüber steht fünftens ein professionelles Mandat, im Sinne einer Menschenrechtsprofession tätig und wirksam zu werden.

Zuspitzung der Migrationsdebatte

Lokalräumliche Dynamiken spielen in den Interviews mit Fachkräften in mehrfacher Weise eine Rolle. Sie beziehen sich zum Beispiel auf historische Wurzeln aktueller Phänomene. So heißt es etwa: *„(E)s gab ganz viele junge Männer, die mit Bomberjacke und Springerstiefeln rumgerannt sind und das war damals der Trend“,* oder es ist von einer *„ganz große(n) Nazikameradschaft“* die Rede ist, die sich mittlerweile transformiert hat: *„Die Jungs, die waren ... Die sind jetzt Fußballfans“* (IF). Aussagen beziehen sich auch auf aktuelle Prozesse, insbesondere im Kontext örtlicher Mobilisierungen gegen die Einrichtung von Unterkünften für Geflüchtete. Hier kommt es teilweise zu dramatischen Schilderungen von Einwohner*innenversammlungen: *„Es war 'ne ganze Reihe von Vierzig-, Fünfzigjährigen männlich wie weiblich, die (brüllt) verschiedene Dinge nachgefragt haben. Es wurde sich niedergeschrien. (...) Die nächste Veranstaltung war dann in der (anderen soziokulturellen Einrichtung). (...) Also ich hab' den Eindruck gehabt, dass dort schon NPD und andere Kreise mobilisiert haben und auch dort war's dann wieder letzten Endes ein (...) Tribunal“* (IF).

Vielfach werden in den Interviews Mütter als zentrale Protagonistinnen erwähnt, die

etwa auf Bürgerversammlungen auftreten. Dort heißt es: „Ist die ans Mikrofon getreten und hat gesagt: ‚Nein, meine kleine Tochter hier. (...) Die kann ich nicht mehr laufen lassen in die Schule. Die wird ja von den Ausländern vergewaltigt.‘, „(P)lötzlich sind die Kopftuchmädels da drin in der Schule und da kommen die Muttis“, „Also ging das hoch in den sozialen Medien (...) ‚Die kommen jetzt hierher und nehmen unsern Kindern den Sportplatz weg‘, (IF). Auch in Bezug auf die Arbeit in den Einrichtungen spielen Mütter eine nicht unwesentliche Rolle. Im Verbund mit den Vätern treten sie als Wächterinnen auf und unterbinden den Besuch der Kinder, da dort auch Geflüchtete verkehren oder erlauben den Besuch erst, nachdem sie die Situation vor Ort inspiziert haben: „... kommen die Kinder halt auch wieder mehr her, weil die Mutti einfach jetzt weiß, was hier läuft vielleicht“ (IF). Losgelöst von Protesten gegen die Unterbringung von Geflüchteten wird darüber hinaus auch allgemein von „ne(r) rechte(n) Szene“ vor Ort berichtet, „ne(r) echte(n), die auch Stimmung macht gegen alles, was anders ist. Also ich würde mal sagen, Homosexuelle, Juden“ (IF). Die rassistischen Dynamiken in den Lokalräumen werden von den teilnehmenden Fachkräften beschrieben als „anstrengend“ oder mit Blick auf die Einwohner*innenversammlungen als beunruhigend. Daneben berichten Fachkräfte von „Angriffen“ und „Aggressionspotenzial“, die turbulenten Situationen werden als „Bambule“ bezeichnet, da auch eine Strategie von Verwaltung und kommunaler Politik im Umgang mit den Protesten weitgehend nicht gesehen wurde. Solidarische, inklusive Aktivitäten wurden hingegen teilweise auch von offiziellen Stellen in den lokalen Verwaltungen in Frage gestellt und mitunter rassistisch kommentiert: „(D)eutsches Geld für deutsche Kinder“, „wenn ihr jetzt mit den Ausländern rummacht, dann holt euch doch das Geld woanders“, „Dann können wir ja vielleicht mal kürzen“, „Ihr habt sie angeschleppt. Nun kümmert euch. Ist uns egal“ (IF). Aber auch generell ist davon die Rede, dass man in den Gemeinwesen „als anders Aussehender, anders Denkender oder anderer Herkunft“ (IF) oft von Ablehnung, Distanz und Diskriminierung betroffen ist.

Auch wichtige zivilgesellschaftliche Institutionen im Lokalraum wurden oder werden immer noch teilweise als problematisch hinsichtlich ihrer politischen Haltungen empfunden. Erwähnt wird bspw. die „Kirchengemeinde, wo man sagt, Nächstenliebe und weiß ich nicht, also dort waren Menschen dabei, wo ich gesagt hab, das ist, aber das ist jetzt nicht euer Ernst“ (IF). Angesprochen werden aber auch

Sportvereine, die keine Migrant*innen aufnehmen sowie eine allgemeine Akzeptanz von Personen aus der neonazistischen Szene, die als Ehrenamtler*innen agieren und im Gemeinwesen Anerkennung erfahren. Das Thema Migration und der lokale Umgang damit waren dabei die omnipräsente, aktivierende politische Debatte der jüngeren Zeit: „... egal wo du hingekommen bist, und was sagst denn du?“ (IF) und reichte für viele weit in den sich verändernden, neu politisierenden, privaten Bereich: „Meine Freundesliste bei Facebook hat, glaub' ich, jeder für sich mal kurz gecleart und überarbeitet ...“ (IF). Raum für alltägliche Begegnungserfahrungen bestand kaum: „was ich so für mich selber feststelle, ist, dass es hier extrem wenige Menschen gibt mit einem anderen Herkunftsland in ihrer Geschichte ...“ (IF). Und trotz alledem entwickelte sich die deutlich weniger sichtbare Unterstützungslandschaft „eigentlich positiv“ (IF).

Lokalräume als Erfahrungsräume des Alltags

Diese Konflikte der Erwachsenenwelt strahlen mehr oder weniger direkt ab in jugendliche Alltagswelten. Zugleich tendieren die Fachkräfte dazu, die Situation unter den Jugendlichen positiver einzustufen. Während sie einen gewissen Erfahrungshintergrund besitzen, gilt für die Älteren, dass sie zu einer Generation gehören, „die hier keine Möglichkeiten für Begegnungen hatte“ (IF). Ethnisierende Ablehnungen sind „vielleicht auch von ganz vielen nicht unbedingt als was negativ oder Böses“ gemeint, sondern werden „wirklich auch aus so 'ner Unsicherheit heraus“ (IF) formuliert. Dabei geht es den Erfahrungen in den Beratungen nach keineswegs um Entlastung der Träger von entsprechenden Haltungen, sondern um eine Suche nach Verstehensansätzen. Die Räume der Jugendarbeit waren und sind damit zugleich aber auch Orte zum Gespräch und zur Information für Jugendliche oder interessierte Anwohner*innen, die nicht nur mit Abwehr, sondern auch mit Fragen auftraten: „... wie ist denn das eigentlich dort (im Wohnheim) so? Wart ihr schon mal dort? Und ich hab' das ja mitgekriegt, was da die Leute und hier die dagegen. Fand ich schrecklich. Also ich möchte da was beitragen. Und da ist man ins Gespräch gekommen ...“ (IF).

An bestimmten Orten entzündeten sich Konflikte. Zugleich werden Räume zu Symbolen scheiternder migrationsgesellschaftlicher Prozesse, etwa wenn von der Einschränkung von bisheriger (Bewegungs-)Freiheit die Rede ist. So heißt

es etwa: „Ich hab' Angst, am Busbahnhof vorbeizugehen, weil da sind jetzt so viele Ausländer. Solche Aussagen kommen von Mädchen, aber auch zum Teil von Jungs bei mir an“ (IF). Aber wiederum vor allem Eltern, und hier erneut Mütter, werden in diesem Zusammenhang zitiert: „Ich fahr's jetzt immer in die Schule und hol's auch nachher wieder ab'. Ja. Solche Bedenken haben die Schüler nicht. Also die haben eher: ‚Okay, die sehen anders aus. Da machen wir erstmal 'nen Bogen drumrum‘, (IF). Die öffentlichen Orte werden zum Teil mit Metaphern wie „Balkanroute“ und mit Anrufungen, den Raum für die angestammte Bevölkerung „zurückzuerobern“ verbunden. Die Debatten wurden, wie dargestellt, kaum sachlich durch die öffentlichen Strukturen geprägt. Informationen fehlten und man überließ die Dynamiken der Deutung der Situation einer sich hierbei in Teilen radikalierenden Lokalbevölkerung und politischen Strukturen, die entsprechende Deutungsmuster und Rahmungen vorgeben. Es zeigt sich aber auch – und dies könnte jungen Menschen Raum für die Sensibilisierung für rassistische Haltungen als Teil von Ausgrenzungsphänomenen bieten –, dass raumbezogene Problembeschreibungen von Erwachsenen je nach Präsenz politischer Debatten im Gemeinwesen unterschiedliche Gruppen in den Fokus rücken und anstelle von (oder neben) ‚Fremden‘ auch Jugendliche (und andere ‚schwer kontrollierbare‘ Gruppen) als Problem markiert werden. Problematisiert wird, „dass so viele Jugendliche am Busbahnhof rumhängen. Also nicht mehr die Ausländer. Zu viele Jugendliche. Und dass die dort kiffen und das geht nicht und die sollen sich, also die brauchen irgendwie 'nen Ort, wo sie sich aufhalten können“ (IF).

Zu all diesen Räumen müssen sich Jugendliche als Lebensorte und Fachkräfte als Wirkungsorte (und teilweise zusätzlich als ihre Lebensorte) verhalten. Sie werden in ihnen sozialisiert, gestalten diese mit. Hier findet „Biographisierung“ als Einordnung von Zeiten, Erfahrungen und sozialen Gegebenheiten in das eigene Leben (vgl. Marotzki 1999) statt. „Biografisierung stellt damit eine Form der Aneignung dar“ (Böhnisch/Schröer 2010). Ein anschlussfähiges Verständnis für Demokratiebildung muss immer auch berücksichtigen, dass jene Haltungen das „Streben nach Handlungsfähigkeit - Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit“ (Dies.) beinhalten. So können auch wirkmächtige Konstruktionen von Eigensinnigkeit und eigensinnigen Identitäten in Lokalräumen verstanden werden. Die Bevölkerung wirkt „mit sich selber beschäftigt“ (IF), identifi-

ziert sich als „weder rechts noch links“ (IF) und dem als herrschaftlich verstandenen Diskurs traditionell kritisch gegenüberstehend, „na ja zu DDR-Zeiten waren wir schon nicht in der SED und dagegen und jetzt auch und was die da machen, das ist das, aber wir sind hier anders, und letztendlich brauchen wir auch die Auseinandersetzung nicht“ (IF). Hier können Interventionen ansetzen. Kontrastierende, sichtbar demokratische Positionierungen der Fachkräfte für Menschenrechte sind unerlässlich. Erfolgreiche Strategien müssen auch berücksichtigen, demokratische Offerten so zu gestalten, dass Jugendliche daraus für sich in ihrem Alltagskontext Sinn ableiten können.

Der Vorteil dabei ist, dass Fachkräfte auch über lokales Erfahrungswissen verfügen, welches sie als fachliche Ressource nutzen können. Auch für sie gilt in ihrer eigenen Reflexion von Interventionsabsichten, aber auch mit Blick auf ihre Adressat*innen: „Der biografische Raum ist v.a. ein Erfahrungsraum, in dem BiografieträgerInnen relevante Ereignisse und Erfahrungen wahrnehmen, erkennen und in dem sie diese Erfahrungsbestände in das biografische Wissensgebäude einordnen und strukturieren“ (Lackner-Pilch/Pusterhofer 2005 nach Böhnisch/Schröer 2010). Erfahrungsbestände sind reflexiv zugänglich, erhalten aber auch „habitualisierte(s) Orientierungswissen“ mithin auch „jene Sinnüberschüsse, jene Anteile des gelebten und ungelebten Lebens, die nur teilweise bewusst und verfügbar sind“ (ebd.).

Hier sich fachlich einzubringen, setzt ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte selbst wie im Team voraus. Trotzdem ist das Ansetzen am Alltag weiter zentral, um nicht nur normierend als softe Version von Ordnungspolitik zu fungieren und damit als Arbeitsfeld für das zu stehen, was Politik äußerlich macht. Es benötigt vielmehr den konkreten Bezug auf die unmittelbare Lebenswelt der Adressat*innen. Trotz aller Auseinandersetzungen muss diesen ihr Wohnumfeld im ländlichen Raum nicht entsprechend problematisch erscheinen, denn es gibt durchaus auch öffentlich genutzte, wenig regulierte Räume, teilweise in der Natur, die Freizeit ohne politische oder politisierte Konflikte ermöglichen, „dass dort zwar jeder sein eigenes Ding macht, aber trotzdem, wenn man mal Hilfe braucht, halt alle nett zueinander sind. Das ist immer schön und gemütlich“ (IJ). Ländliche Lebenswelten bieten somit sowohl strukturelle Beeinträchtigungen als auch Ressourcen, je nach Motiv der berichtenden Jugend-

lichen: „Man trifft wirklich immer jemanden zum Quatschen. Ich persönlich find' das eigentlich ganz schlimm, weil beim Einkaufen hätt' ich gern meine Ruhe“ (IJ). Jugendliche identifizieren sich mit ihren Lebensräumen und Regionen, sind „stolz darauf, wo man halt herkommt“ (IJ) und meinen, man „trägt das in sich“ (IJ). Sie haben daher nicht automatisch immer im Fokus, die Region zu verlassen, benennen aber dennoch ganz alltägliche, strukturelle Defizite. „Hier gibt's grad' nix. Da will man (in die nächste größere Stadt) fahren. Hm. Auto darfst du nicht fahren. Fahrrad ist 'n bisschen zu weit (...) Bus haste kein Geld für. Hm. Was macht man jetzt?“ (IJ). Sie nehmen einseitige Stereotype gegenüber den ländlichen Räumen auch durch medial verhandelte Ereignisse wahr: „Und zwar find' ich, dass durch diese Stempel einfach auch vieles aus dem Sichtfeld rückt (...) es gibt viel viel mehr als nur rechte Leute. Wir haben Kultur. Wir haben auch Sehenswürdigkeiten, (...) bisschen schade, dass das dann alles so mit untergeht“ (IJ).

Demokratiebildung benötigt hier den Blick in die Lebenswelt der Adressat*innen, um zu ergründen, welche Räume sie mit welchen Interessen aufsuchen, meiden und mit welchen Qualitäten sie diese in Verbindung bringen.

Diese Art der „Lebensweltorientierung“ ist eine allgemeine Orientierung, deren Bedeutung – wie die allgemeiner Rahmenkonzepte generell – nur im konkreten gesellschaftlichen und sozialpolitischen Kontext bestimmt werden kann, auf den sie sich bezieht, in dem deutlich wird, wogegen sie sich wendet, wofür sie plädiert“ (Thiersch 1993, 11). Jugendarbeit ist hier in der Lage, Sinnbezüge zu erschließen und gleichzeitig sparsam entlang der Interessen(lagen) ihrer Nutzer*innen zu modellieren: „Das Insistieren auf der Eigensinnigkeit lebensweltlicher Erfahrung der AdressatInnen ist Versuch und Instrument der Gegenwehr zu den normalisierenden, disziplinierenden, stigmatisierenden und pathologisierenden Erwartungen, die die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit seit je zu dominieren drohen“ (Thiersch 1993, 13). So besteht die Möglichkeit, neue Räume von Handlungsfähigkeit in einem erweiterten Sinn – ohne Rekurs auf und Funktionalität von Ablehnungskonstruktionen – zu erfahren: Das heißt, da wo Handeln im öffentlichen Raum – z.B. im Jugendhaus – anschlussfähig ist an die Lebens- und Bewältigungsthemen der Jugendlichen, kann diese Passung hergestellt werden und Partizipation als subjektiv sinnvolles Handeln erfahren werden. Dabei sind die

alltäglichen Vergemeinschaftungsmotive der jugendlichen Adressat*innen in den Blick zu nehmen.

Demokratiebildung in der Jugendarbeit unter den entsprechenden Rahmenbedingungen findet damit für alle Beteiligten immer im Konfliktfeld zwischen Kontrolle und Eigensinn statt. Dabei kann es kaum darum gehen, die aktuellen, lokalräumlichen Dynamiken nicht ernst zu nehmen. Gleichzeitig müssen sie in ihren breiten gesellschaftlichen Rahmungen betrachtet werden, die entsprechende Debatten prägen.



Insofern ist gerade die Jugendarbeit, die sich mit diesem Thema auch auseinandersetzt, unheimlich wichtig, um die Zusammenlebensmodelle der Gegenwart, aber auch der Zukunft zu definieren und zu zeigen.

Dr. Matthias Quent, Direktor Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft, Jena

Foto von Saskia

3.3 „DA BIN ICH ERSCHROCKEN“

Jugendarbeit in verunsicherten Zuständen

Die aktuellen gesellschaftlichen Debatten haben eine neue Qualität erreicht. In Schlagworten und Parolen wie „Deutschland schafft sich ab“, „Islamisierung des Abendlandes“ oder „Umvolkung“ spiegeln sich Meinungen, die eben nicht 'randständig', sondern vielfach akzeptiert sind. Nicht zufällig liegt in ihrer Nähe auch eine Rhetorik, die den Nationalsozialismus zu einem „Vogelschiss“ der Geschichte macht. Nicht nur, aber gerade auch in den ostdeutschen Bundesländern hat diese Entwicklung der zivilgesellschaftlichen Realität ihren Stempel aufgedrückt.

Zu ihr gehören neben Akteur*innen, die sich als 'bürgerlich' bezeichnen, auch weitere aus dem Feld Instagram- und Youtube-hyper-anabolisierter identitärer „Untergangster des Abendlandes“ (Goetz u.a. 2017), aus lokalen Vereinigungen – in Sachsen etwa wie „Heimatreue Niederdorf“ und zahllose „Nein zum Heim“-Initiativen (Kulturbüro Sachsen 2019) – sowie Angehörige einer so genannten 'Neuen Rechten' (Book 2017). Sie verzeichnen auch in Sachsen deutliche Geländegewinne und schaffen entsicherte Zustände. Beispiele sind:

- Diverse Anti-Asylkundgebungen seit 2015 in Heidenau¹¹, Clausnitz¹², Freital¹³
- Der rassistisch motivierte Anschlag auf eine Dresdner Moschee 2016¹⁴
- Rassistische Verfolgungsjagden auf dem Kornmarkt Bautzen 2016¹⁵

- Neonazistische Ausschreitungen („Wir sind die ... Adolf-Hitler-Hooligans“)¹⁶ und staatsgewaltliche Ohnmacht in Chemnitz 2018
- Ein Justizbeamter, der einen Haftbefehl gegen einen der mutmaßlichen Täter im Mordfall gegen Daniel H. in Chemnitz in den Sozialen Medien veröffentlicht 2018¹⁷
- Ein abgesägter Gedenkbaum in Erinnerung an NSU-Opfer in Zwickau 2019¹⁸

Allein anhand von diesen Angriffen auf Würde, (Presse-)Freiheit und körperliche Integrität müsste allen Verantwortlichen auf allen Ebenen klar sein, was getan werden muss. Dennoch wird sich immer wieder von Neuem entrüstet. Sinngemäß heißt es im öffentlichen Diskurs immer wieder von Neuem: „Das ist eine neue Qualität!“, „Damit konnte niemand rechnen!“, „Das ist ein Anschlag auf uns alle!“.

Ferner müssen neonazistische Vorfälle außerhalb Sachsens mit bundesweiten Schlagzeilen genannt werden. Der Mord am Kasseler Regierungspräsidenten Walter Lübcke im Juni¹⁹ und der Anschlag auf die Hallensische Synagoge vom Oktober 2019 mit dem Mord an der Passantin Jana L. und dem Imbiss-Besucher Kevin S.²⁰ waren Anschläge, die die Qualität der Bedrohung deutlich gemacht haben.

Entsicherte Zustände

Rhetorische Fragen: Wie sollen sich junge Menschen hier orientieren? Mit wem können sie ihre medialen Erlebnisse teilen und aufarbeiten? Barbara Wolf bringt es im Rahmen eines Interviews auf den Punkt „... die Lüge kann die Wahrheit sein, die Wahrheit kann die Lüge sein“²¹. Junge Menschen sind laut Postbank Digitalstudie 2019²² durchschnittlich 58 Stunden je Woche, also etwas mehr als acht Stunden am Tag, online. Sie erleben Tweets, Youtube-Trends und Twitch-Streams nahezu ohne Zeitverzögerung mit. Noch bevor ein Stream die Medien erreicht, haben sich Kopien auf den Smartphones tausender User*innen verteilt. So auch das Täter-Video vom Anschlag von Halle. In Schulklassen vor Ort hatte es praktisch „jeder“ gesehen²³.

Die Jugendarbeit im ländlichen Raum Sachsens spürt diese gesellschaftlichen Verwerfungen auf verschiedenen Ebenen: Direkt im Gemeinwesen, über Medien, über ihre Adressat*innen, über deren Eltern, auf Vereinsebene, über ihr privates Umfeld, über unterstützende Angebote in der Jugendhilfelandschaft. Die im Projekt begleiteten Standorte zeichneten sich auf Ebene der **Gemeinwesen** vorwiegend durch „asyl- und vielfaltskritische“ Veranstaltungen aus, latente oder explizite Rassismen waren im öffentlichen Raum gut sichtbar,

wenn nicht dominant. Gegenstimmen, die Vielfalt und Menschenrechte ausdrücklich begrüßen, waren zahlenmäßig kleiner, medial weniger sichtbar und wirkten letztlich weniger ausgleichend. Nur wenige lokale politische Akteur*innen positionierten sich nachdrücklich mit klaren demokratischen Bekenntnissen oder nachhaltigen Distanzierungen und konkreten Handlungsinitiativen. Gründe für diese Zurückhaltung mag es viele geben: strategische Überlegungen, Überforderung mit der Situation, Angst, selber ins Visier zu geraten. Beispiele dafür sind die Angriffe auf den ehemaligen Bürgermeister von Tröglitz 2016 und die Bürgermeisterin von Arnsdorf 2019. Beide machten sich für demokratische Positionen stark, haben aber nach intensiven Anfeindungen ihr Amt niederlegen müssen. Von einer strategischen Zurückhaltung in Gremien war auch in den Interviews mit Fachkräften zu hören. Würde man sich zu sehr solidarisch, z.B. mit Geflüchteten, äußern, riskiere man auf Dauer die eigene Stellung und Finanzierung der Einrichtung. Der Kreis zumeist ehrenamtlich engagierter Politiker*innen und deren zugeordnete Verwaltung sei überschaubar. Sehr schnell würde man in eine „linke“, „grüne“ oder sonstige Ecke gestellt werden. Ein solches Etikett würde eine Einrichtung auf Dauer nicht wieder los. Diese Befürchtungen machen auch vor den Fachkräften nicht Halt, mit denen im Rahmen des Projekts zusammengearbeitet wurde. An den folgenden Zitaten wird zum Teil die Verunsicherung der Fachkräfte in Bezug auf die Notwendigkeit politischer Positionierungen im Rahmen der beruflichen Praxis deutlich. Exemplarisch heißt es in einem Interview: „... wir müssen mal zusammen die Leute an einen Tisch rufen, die keine Farbbeutel schmeißen wollen, weil ich glaub', die gibt's. Die hört man bloß nicht. Aber da brauch' ich die Kirche dazu, weil da brauch' ich nicht als ,linksversiffes' Jugendhaus hier irgendwie, ne. Also in diese Ecke werde ich ja dann sehr schnell ...“ (IF). Menschenrechtsorientierte Fachkräfte würden im Zweifel den Fortbestand der eigenen Arbeit gefährden, demzufolge gilt es sich in mancher öffentlichen Diskussion strategisch zurückzuhalten: „Und generell in der Arbeit ist es so, dass im Gemeinwesen, solange ich bestimmte Rahmungen, ablehnende Haltungen nicht verlasse. Also sagen wir mal, wenn ich mich außerhalb eines bestimmten Rahmens bewege, wenn ich halt das Thema Geschlechterrollenbilder offensiv ... aufmache, dann kommt's zum Dissens und ... dann erleb' ich's sehr oft, dass dann von den Vertretern des Gemeinwesens dieses Thema zugeklappt wird. Dass dann gesagt wird, na gut, das müssen wir aber jetzt hier nicht weiter ausdehnen. Gehen wir wieder zur

Sache zurück. Okay. ... Aber es ist zumindest mal 'ne andere Position von mir auch deutlich geworden, wo deutlich wird, auch die ist da, und das halte ich für wichtig“ (IF). In einem anderen Interview heißt es: „Also versucht man schon, unsichtbar zu bleiben, die Bälle flach zu halten, so wenig Konflikte wie möglich nach außen zu tragen und auch das ist nicht gesund. Auch für uns alle nicht gesund. Das müssen wir ja alle tragen, die wir dort arbeiten“ (IF).

Medien und adressierte Jugendliche tragen die veränderten gesellschaftlichen Debatten ebenso in die tagtägliche Jugendarbeit. Dabei ist festzustellen, dass viele Jugendliche Medien deutlich anders, selektiver und fragmentierter wahrnehmen, als fachlich versierte Fachkräfte das tun. Am Beispiel der Ausschreitungen von Chemnitz wurde zugleich deutlich: je weiter entfernt der Ort des Geschehens, desto weniger waren die Debatten Thema bei Jugendlichen der jeweiligen Einrichtungen. Aber auch unabhängig von der Mediennutzung erreichen Jugendliche die Auswirkungen von Diskursveränderungen und deren Gepflogenheiten. Die aktuelle Shell-Jugendstudie dokumentiert die Wirkung: „Das Statement 'In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden' erhält noch mehr Zustimmung (68%). Das Argumentationsmuster deckt ein offenbar weit verbreitetes Gefühl ab, dass es Dinge gibt, die man nicht ansprechen darf, ohne dafür sofort im eigenen Empfinden moralisch sanktioniert zu werden“ (Shell Deutschland Holding 2019, 78).

Ein anderes, weites Feld der Auseinandersetzung mit Debattenverschiebungen ist

die Arbeit mit **Eltern**. Diese äußerst heterogene Gruppe pädagogisch und konzeptionell zu erreichen, ist auch in der Jugendarbeit aktuell noch ein Entwicklungsfeld. Die Begleitungsprozesse des Projekts identifizierten an mehreren Stellen Mütter, Väter, Elternvertreter*innen oder Ehrenamtliche als wichtige Gatekeeper für demokratische Entwicklungen. Im Themenfeld existieren noch zu wenige Erfahrungen mit Elternarbeit. Im Projektverlauf zeigt sich diesbezüglich ein erheblicher Handlungsbedarf. Diese Hinweise gilt es in Zukunft näher zu beleuchten und in Projekten gezielt intensiver zu bearbeiten.

Aber auch unter den Mitgliedern in den **Trägervereinen** selbst verläuft zum Teil ein sich vertiefender Graben. Auch hier konnte das Projekt Hinweise sammeln, registriert aber zum Teil schwächende Einflüsse für gelingendes und stärkendes Umfeld der Fachkräfte für eine klar positionierte demokratische Jugendarbeit. Zum Teil wurde ein unkritischer Sprachgebrauch festgestellt. Begriffe wie „Asylant“ oder die Rede von „Gleichmacherei“ verweisen auf die starke Konfrontation mit antidemokratischen Medien und Akteur*innen, deren Einfluss sich daran ablesen lässt, dass bestimmte Rhetoriken unbewusst übernommen werden. Daran zeigt sich, wie groß die Deutungsmacht alltäglicher Handlungskontexte ist und wie groß der Bedarf ist, diese Einflüsse kritisch-reflexiv zu bearbeiten.

Zugleich verweist der aktuelle, polarisierende Links-Rechts-Sprachgebrauch auf Notwendigkeiten in der Bildungsarbeit. Liegt doch klar auf der Hand, dass die Einteilung des politischen Spektrums in Links-Mitte-Rechts deutlich zu kurz greift,

Populistische Aussagen finden Zustimmung, allerdings mit Differenzierungen

Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren (Angaben in %)

Wie beurteilst du die folgenden Aussagen?

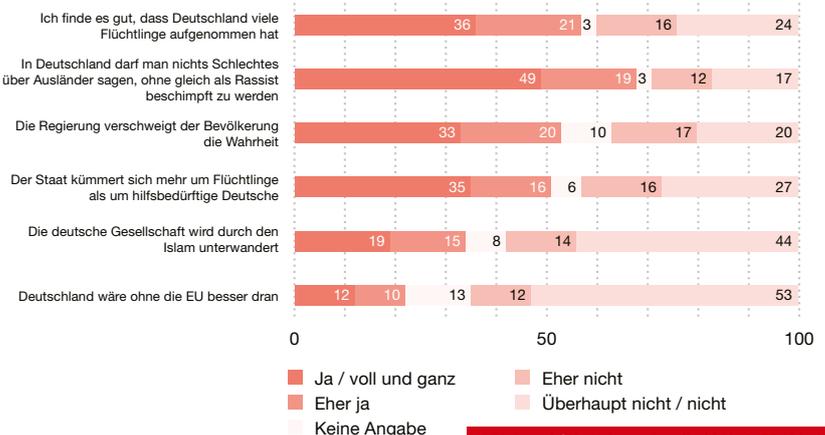


Abbildung 3 (Shell Jugendstudie 2019, S. 77 Abb. 2.19)

die Mitte als neutralen Raum imaginiert, „Links“ und „Rechts“ als gleichzusetzende und gleichermaßen zu minimierende Positionen suggeriert (Baron u.a. 2018) und dabei die aktuellen politischen Entwicklungen in ihrer Kontur und Qualität gerade ausblendet. Eine fundierte pädagogische Maßnahmenentwicklung und Angebotsgestaltung muss jedoch den Anspruch erfüllen, jenseits von solchen Links-Rechts-Etikettierungen differenziert politische Positionen im Gemeinwesen erkennen und beschreiben zu können.

Letztlich wird gerade im Blick auf die großen politischen Debatten klar, dass Fachkräfte in diversen Rollen gefragt sind. Eine wesentliche Rolle neben der als Fachkraft kommt ihnen als Privatperson zu. Ob in Kaffeerunden, bei Familienfeiern oder beim Abendbrot: demokratisch fundierte Fachkräfte könnten quasi rund um die Uhr demokratiepädagogisch intervenieren. Aber: Niemand kann immer im Dienst sein. Doch auch diesen Befund muss das Projekt ernst nehmen. Trägerorganisationen können erheblich dazu beitragen, dass Fachkräfte in ihren Teams Rückzugsorte haben, die stärken und aufbauen. Die Unterstützung durch die Moderation von Reflexionsräumen z.B. in externen Beratungsprozessen, Supervision und Intervention, kann hier wesentliche Arbeit leisten, damit zivilgesellschaftlich relevante Personengruppen in ländlichen Regionen Rückendeckung bekommen.

Daraus ergeben sich Anforderungen an Fachkräfte, sich mit den veränderten Gegebenheiten intensiv auseinanderzusetzen. Dies ist selbstredend nicht in Eigenleistung zu stemmen. Hier bedarf es qualifizierter, professioneller, passgenauer Begleitung, bspw. durch Beratungsangebote, wie sie in diesem Bericht beschrieben werden. Fachkräfte müssen in der Lage sein, den aktuellen Debatten zu folgen und sich daraus ableitende Aufträge für die Arbeit mit ihren Adressat*innen erkennen zu können. Dies sind wichtige Gelegenheiten, einerseits demokratische Lernprozesse anzustoßen und andererseits vorbereitet in die Auseinandersetzung mit antidemokratischen Akteur*innen zu gehen. Darüber hinaus sind Aspekte des 'self-care' fortlaufend zu berücksichtigen. Fachkräfte fühlen sich zum Teil verunsichert – zu Recht, denn neonazistische und völkisch-nationalistische Akteur*innen entsichern die sicher geglaubten Bezüge ihres Arbeitsfeldes. Demokratietarbeit in entsicherten Zeiten benötigt – im Anschluss an das Eingangszitat – einen langen Atem, ein starkes Rückgrat und verlässliche Netzwerkpartner*innen.

Jugendarbeit muss sich in von Aufmerksamkeitsökonomien geprägten Zeiten durchsetzen, kommunal, lokal, auf Bundeseben sichtbar werden. **Jugendarbeit muss sich mit ihren Qualitäten populär machen, ohne populistisch zu werden.** Jugendarbeit muss sich ein narratives, demokratisch agierendes Selbstverständnis erarbeiten, wobei sie sich der eigenen Professionsgeschichte bewusst sein muss, die nicht immer demokratisch geprägt war (Müller 2013). Der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung gibt dabei deutlich Aufwind. Hier heißt es, die Kinder- und Jugendarbeit könne aufgrund ihrer konstituierenden Merkmale auch als „Erfahrungsort der Demokratiebildung“ verstanden werden (Deutscher Bundestag 2017, S. 424). Ein Anspruch, der sicherlich von weiten Teilen der Fachwelt bestätigt werden würde, aber in der Welt der Arbeitspraxis noch zu integrieren sein wird. Dazu wird weiter an einem guten Theorie-Praxis-Transfer zu arbeiten sein, wo Projektergebnisse und Praxiswissen in die Ausbildung in Hochschulen eingehen und umgekehrt. Diese Aufgabe steht, neben stetiger Vernetzung der Fachkräfte, auch in Sachsen an. Weiterhin ist es der Bekanntheit und dem öffentlichen Verständnis dienlich, mit bekannten Persönlichkeiten der Profession zusammenzuarbeiten und ihnen den Rücken zu stärken. In den öffentlichen Medien herrscht nach wie vor das Bild von Jugendarbeit vor, sie müsse Problemjugendliche korrigieren, nicht richtig funktionierende Jugendliche wieder funktionsfähig machen können. Aber das ist weder Demokratiepädagogik, noch Präventionsarbeit, noch eine Antwort auf verunsicherte Zustände.

Effektive Prävention gegen Rassismus und Heterosexismus ist, Jugendlichen Alternativen anzubieten, sich in divers gestalteten Kontexten selbstbestimmt einbringen zu können. Jugendarbeit kann belastbare Arbeitsbeziehungen fördern, die junge Menschen entlang ihrer Interessen und Bedürfnisse in ihrer Entwicklung unterstützen.

- 11 <https://www.tagesspiegel.de/politik/fremdenhass-in-sachsen-vor-einem-jahr-der-rechte-mob-in-heidenau/14010010.html>
- 12 https://www.deutschlandfunk.de/fluechtlinge-claunitz-drei-jahre-danach.862.de.html?dram:article_id=438002
- 13 <https://www.tagesspiegel.de/politik/ein-jahr-nach-den-krawallen-freitai-sachsens-keimzelle-fuer-fremdenhass/13763764.html>
- 14 <https://www.tagesschau.de/inland/dresden-moschee-anschlag-101.html>
- 15 <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-11/rechtstextremismus-bautzen-jagd-fluechtlinge-polizei>
- 16 <https://de-de.facebook.com/HassHilft/videos/262623231037348/>
- 17 <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/chemnitz-haftbefehl-veroeffentlicht-kommentar-ignoranz-im-inneren-a-1225867.html>
- 18 <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-10/zwickau-gedenkbaum-nsu-opfer-mordopfer-rechtstextremismus>
- 19 <https://www.merkur.de/politik/luebcke-mord-rechtstextreme-welt-verdaechtigen-stephane-12525475.html>
- 20 <https://www.morgenpost.de/politik/inland/article227317699/Halle-Anschlag-Wohnung-durchsucht-Manifest-Stephan-B-versendet.html>
- 21 <https://www.youtube.com/watch?v=nOhixLWEWz0&t=4s>
- 22 <https://www.presseportal.de/pm/6586/4395099>
- 23 <https://www.mdr.de/nachrichten/panorama/halle-anschlag-video-schueler-100.html>



Die Jugendarbeit muss vermitteln, gucken, dass sie Aushandlungsprozesse initiiert, dass sie den Mut hat, die Leute zusammenzubringen auch nicht nur in den Räumen, die sie selber als Jugendarbeit hat, sondern auch in den Sozialräumen und das möglichst niedrigschwellig mit möglichst einfachen Themen ...

Volker Rohde, BAG Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen, Hannover

3.4 DAS MUTIGE UND UNMUTIGE Ein Fazit in neun Punkten

1.1 Jugendarbeit ist ein Feld der Demokratiebildung

Jugendarbeit bietet Räume, um im Freizeitkontext unter Gleichaltrigen und mit Erwachsenen in Kontakt zu kommen und gemeinsam tätig zu werden. Interessen können hier verfolgt und Konflikte ausgehandelt und damit verschiedene Perspektiven sichtbar gemacht werden. Dies ist die zentrale Rolle der Fachkräfte im Feld. **Die alltäglichen Interaktionskontexte und Räume selbstinitiierten Aktivitäten tragen zu demokratischen Erfahrungen bei. Sie sind der Kern demokratischer Bildung in der Jugendarbeit.** Um erfolgreich an rassistischen und anderen Ablehnungshaltungen arbeiten zu können, benötigt es die Kompetenz der Fachkräfte, adäquat in Ausgrenzungsdynamiken zu intervenieren und die Möglichkeiten zu erhöhen, dass Räume auch als solidarische Schutz- und Entlastungsräume erfahren werden können.

1.2 Demokratiebildende Jugendarbeit benötigt Professionalität

Demokratielernen findet im Alltag weitestgehend als informelle und non-formale Bildung statt. **Um an den Interessen junger Menschen anzuschließen und sie in Prozessen der Selbstpositionierung,**

Verselbständigung Qualifizierung auch im Hinblick auf die Entwicklung demokratischer Haltungen zu unterstützen, benötigt es spezifische, professionelle Kompetenzen. Eine Stärkung von Kinder- und Jugendarbeit als Institution der Demokratiebildung setzt eine entsprechende Qualifizierung von (zukünftigen) Fachkräften als Professionelle der sozialpädagogischen Demokratiebildung voraus. **Hier benötigt es interprofessionelle Fachdebatten zum Umgang mit Rassismus und demokratieablehnenden Haltungen.** Dafür sind auch gestärkte Strukturen notwendig, welche in der Lage sind, öffentlichkeitswirksame, fachpolitische Auseinandersetzungen zu führen und die Professionalisierung im Arbeitsfeld voran zu bringen.

1.3 Längerfristige Beratungsprozesse stärken die Qualität demokratischer Jugendarbeit

Maßnahmen zur Arbeit an Rassismus und anderen Ablehnungshaltungen benötigen eine konzeptionelle und professionelle Weiterqualifizierung von Teams und Trägern, in deren Rahmen diese sich ihren spezifischen Bedarfen, Herausforderungen und Erfahrungen aus der alltäglichen Praxis widmen können. Erst dann können professionelle Haltungsbestände in die Diskussion gebracht und gemeinsam

weiterentwickelt werden. Dabei gelingt es auch, gute Praxis sichtbar zu machen und deren Qualitäten in andere Settings zu übertragen. **Längerfristige Beratungsprozesse sind ein Raum zur Relationierung wissenschaftlicher, thematischer und praktischer Wissenbestände. Hier können professioneller Habitus mit Fokus auf Haltungen und methodische Handlungskompetenz von Fachkräften und Teams in der Regelpraxis gestärkt werden.**

2.1 Der professionelle Blick nimmt die Adressat*innen als Subjekte ernst

Unterschiedliche junge Menschen nutzen die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und bringen alltägliche, politische Debatten in die Räume und Nutzer*innengruppen ein. Dabei unterliegen sie Deutungen und erfahrungsbezogenen Wahrnehmungsmustern der Fachkräfte. Jugendarbeit muss einen konfliktoffenen Raum schaffen, welcher zur Stärkung demokratischer Aushandlungsprozesse, mit und unter jungen Menschen beiträgt. **Sie ist hier angehalten, Jugendliche in ihrer Individualität zu ergründen, bestehende Erfahrungsschätze zu berücksichtigen und dabei zugleich die Perspektiven von Rassismus und Ausgrenzung betroffener (junger) Menschen wertzuschätzen und zu stärken.**

2.2 Ablehnungshaltungen von Jugendlichen sind kein Irrtum, sondern funktional

Rassistische Ablehnungshaltungen sind für einen Teil junger Menschen funktional. Sie verschränken sich mit geschlechtlichen Bildern, Inszenierungen und Konflikten, welche sie in ihrem Alltag wahrnehmen und austragen. **Beratungs- und Qualifizierungsangebote im Themenfeld müssen Ablehnungsäußerungen in ihren unterschiedlichen Bezügen und Verknüpfungen lesbar machen. So geraten Genderbezüge wie auch andere Querschnittsthemen und Dimensionen von Abwertung in den Blick.** Hieran lassen sich an Sinnerfahrungen der Adressat*innen anschließend Prozesse der Demokratiebildung initiieren, welche nicht linear auf bestimmte Settings oder Ablehnungshaltungen fokussieren, jedoch geeignet sind, deren Funktionalität in Frage zu stellen.

2.3 Demokratiebildende Jugendarbeit benötigt Haltung, Reflexion und Relationierungskompetenz

Rassismus ist Teil des Alltags aller Menschen. Er wird auch über zur Verfügung stehende Bilder, Erzählungen und bestehende gesellschaftliche Konventionen zur Wirklichkeit. Maßnahmen zu demokratiepädagogischen Professionalisierung müssen diese Herstellungsprozesse von rassistischen Repräsentationen aufgreifen. Dies kann auch über die Arbeit an und mit Alltagserzählungen geschehen. Zentral ist dabei, dass sich die Professionellen als Menschen in einer spezifischen Position wahrnehmen und auch ihre eigene Gewordenheit reflektieren. **Die gesellschaftliche Positionierung der Professionellen ist Teil professioneller Habitusbestände, die reflektiert und mit anderen in Relation gesetzt werden müssen. Gleichzeitig geraten Anforderungen an Professionalität mit dem Ziel der Demokratiebildung dort an ihre Grenzen, wo sie Fachkräfte im Feld mit immer neuen Perspektiven und konzeptionellen Aufträgen überfordern.**

3.1 Die Chancen demokratiepädagogischer Sonderprogramme liegen im Zusammenwirken mit Regelstrukturen

Arbeitsfelder mit dem Anspruch, demokratische Bildung zu leisten, stehen aktuell vor hohen und sich wandelnden professionellen wie strukturellen Herausforderun-

gen. Dabei stehen Aktionsprogramme mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Praxis teilweise stark eingeschränkten Strukturen vor allem in der Kinder- und Jugendarbeit gegenüber und müssen Kompatibilität herstellen. Praktiker*innen beider Ebenen sind Infragestellungen, Anfeindungen und Angriffen ausgesetzt. Strategien mit dem Ziel, Angebote der Regelpraxis weiterzuentwickeln, müssen diesen Dynamiken und Themen Raum bieten, wollen sie nicht an der Überforderung der Regelpraxis mitwirken. So können notwendige Modellvorhaben gut an Praxis anschließen und deren Ergebnisse hierin transferiert werden. **Es braucht eine abgestimmtere, verzahnte und an den Bedarfen der Regelpraxis ausgerichtete Struktur mit flankierenden Qualifizierungs- und Unterstützungsstrukturen. Diese müssen auch Schutz vor Anfeindungen gegenüber Professionellen bieten.**

3.2 Demokratie wird im lokalen Raum erlebt, gestaltet (und verteidigt)

Demokratisches Lernen findet in den alltäglichen Bezügen junger Menschen und damit auch im spezifischen lokalen Alltag statt. Junge Menschen erleben hier eingeübte Begegnungen, spezifische Identifikationen, Anforderungen und Vergemeinschaftungskontexte. Diese können für ihre Interessen und Identitäten anschlussfähig oder begrenzend wirken. Fachkräfte haben einerseits notwendiges Wissen in Bezug auf lokalräumliche Themen und Dynamiken und können dieses ergänzend heben. Gleichzeitig treten sie hier parteilich für ihre Adressat*innen ein und sind ihnen damit Ressource in Bezug auf alltägliche Anforderungen. **Lokal tätige Fachkräfte und Projekte sind zentral in einer lebensweltbezogenen Demokratiebildung. Sie stellen Räume zur Aushandlung und gestalten die demokratische Formulierung lokaler Interessenlagen mit.**

3.3 Jugendarbeit positioniert und vernetzt sich

Autoritäre und rassistische Dynamiken sind Teil des politischen Alltags junger Menschen im analogen Lokalraum wie auch in virtuellen Räumen. Das Arbeitsfeld und hier speziell Maßnahmen der Demokratiebildung bewegen sich in langjährig getragenen Ablehnungsdebatten zu Migration und gesellschaftlicher Vielfalt. **Bei aller Notwendigkeit, aktuelle Ereignisse zu skandalisieren, bleibt es wichtig, Ausgrenzungsdynamiken auch jenseits von besonderen Ereignissen ernst zu nehmen und hierzu zu arbeiten.** Aktuelle Entwicklungen von neonazistischen und völkisch-nationalis-

tischen Einflüssen auf die Kinder- und Jugendarbeit und auf Fachkräfte angrenzender Arbeitsfelder sind in vielen ländlichen Räumen nicht neu. Entsprechende Zugriffe müssen verhindert werden. **Dies kann auch dann erfolgreich gelingen, wenn Demokratiebildung langfristig als Querschnittsthema bearbeitet wird, in einem konsequenten Reagieren auf Ereignisse und in einem alltäglichen Ermöglichen von Demokratieerfahrungen und demokratischer Konfliktaustragung.**

Literatur

Ahmed, S./Höblich, D. (2015): Bildung. In: Dies./Thole, W. (Hg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. 2. Auflage. Stuttgart, 43-45.

Baron, P./Drücker, A./Seng, S. (2018): Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend)Bildung und der Jugendarbeit. (Online: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2018_IDA_Extremismusmodell.pdf, 16.12.2019)

Bauman, Z. (2017): Symptome auf der Suche nach ihrem Namen und Ursprung. In: Geiselberger, H. (Hg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin, (37-56), 55.

Becker-Lenz, R./Müller, S. (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. Dies./Busse, S./Ehlert, G. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden, 195-221.

Becker, R./Palloks, K. (2013): Fazit. In: Dies. (Hg.): Praxishandbuch Jugend an der roten Linie. Analysen von und Erfahrungen mit Interventionsansätzen zur Rechtsextremismusprävention. Schwalbach/Ts., 290-297.

Belina, B. (2017): Zur Geographie der Abstiegsgesellschaft. Der Aufstieg der Rechten – Anmerkungen zu Oliver Nachtwey und Didier Eribon. In: Prokla, 186, 97-104.

Bibouche, S./Held, J. (2011): Rechtsextreme Dynamiken in der politischen Kultur. Zur sinnvollen Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden am Beispiel eines Forschungsprojektes. In: Melter C./Mecheril, P. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 258-276.

- Bittner, R. (1998): Kolonien des Eigensinns. Ethnographie einer ostdeutschen Industrieregion. Frankfurt a.M. – New York.
- Böhnisch, L./Schröer (2010): Soziale Räume im Lebenslauf. In: sozialraum.de, 1. (Online: www.sozialraum.de/soziale-raeume-im-lebenslauf.php, 16.12.2019)
- Book, C. (2017): Mit Metapolitik zur ‚Konservativen Revolution‘? Über Umfeld und Strategie der ‚Identitären Bewegung‘ in Deutschland. In: Goetz, J./Sedlacek, J./Winkler, A. (Hg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären‘. Hamburg, 113-132.
- Bourdieu, P. (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen. In: Dies. (Hg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, 11-30.
- Deutscher Bundestag (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht. (Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, 16.12.2019)
- Cremer, H. (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Broschur.
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Foitzik, Andreas (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Goetz, J./Sedlacek, J./Winkler, A. (Hg.) (2017): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären‘. Hamburg.
- Harmsen, T. (2009): Konstruktionsprinzipien gelingen der Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden, 265-274.
- Hillje, J. (2018): Rückkehr zu den politisch Verlassenen. Studie in rechtspopulistischen Hochburgen in Deutschland und Frankreich. Berlin. (Online: https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2018/03/Rückkehr-zu-den-politisch-Verlassenen_500-Gespräche-in-rechtspopulistischen-Hochburgen-in-Deutschland-und-Frankreich_Studie-von-Johannes-Hillje_Das-Progressive-Zentrum.pdf, 16.12.2019)
- Höblich, D. (2015): Habitus. In: Dies./Thole, W./Ahmed, S. (Hg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. 2. Auflage. Stuttgart, 122.
- Holzcamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument. 212, 817-846.
- Hohnstein, S./Greuel F. (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle/S. (Online: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Hohnstein_Greuel_2015_Einstiege_verhindern_Ausstiege_begleiten.pdf, 16.12.2019)
- Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (2017): Demokratieferne Räume? Wahlkreisanalyse zur Bundestagswahl 2017. (Online: www.idz-jena.de/pubdet/demokratieferne-raeume-wahlkreis-analyse-zur-bundestagswahl-2017/, 16.12.2019)
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (Hg.) (1986): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Berlin.
- Kappeler, M. (2016): Prävention als Verhinderung selbstbestimmten Lebens in der Gegenwart im Namen der Zukunft. In: Widersprüche 139, 53-68.
- Kentler, H. (1970): Versuch 2. In: Ders./Müller, C.W./Mollenhauer, K./Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim, 37-89.
- Kreft, D. & Müller, C. W. (Hg.) (2019). Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken. 3., überarb. u. erw. Aufl.. München.
- Kühl, S. (2016): Projekte führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden.
- Kulturbüro Sachsen (2019): Sachsen rechts unten. Dresden.
- Markard, M. (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Argument Verlag. Hamburg, 252-262.
- Marotzki, W. (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders./Krüger, H.-H. (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 109-133.
- Möller, K. (2014): Gegenstandswissen, Praxis, Strukturen – Welche Erkenntnisse liegen vor, welche Desiderate und Handlungsperspektiven sind Erfolg versprechend? In: Ders./Baer, S./Wiechmann, P. (Hg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen, 337-350.
- Möller, K./Grote, J./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2016): „Die kann ich nicht ab!“ – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Münder, J./Meysen, T./Trenczek, T. (2013): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Baden-Baden.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg.
- Müller, C.W. (1970): Versuch 1. In: Ders./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim, 11-36.
- Müller, C.W. (2013): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der sozialen Arbeit. Weinheim – München.
- Opratko, B. (2017): Rechtspopulismus als Krisenbearbeitung. Anmerkungen zum Aufstieg von AfD und FPÖ. In: Prokla 186, 123-130.
- Quent, M. (2014): Der „Volkstod“ und die Übriggebliebenen. Rechtsradikale Angebote und Machtgewinne in abtriftenden und dörflichen Regionen. In: Berliner Debatte Initial 25, 40-53.
- Quent, M./Schulz, J. (2015): Rechtsextremismus in lokalen Kontexten. Vier vergleichende Fallstudien. Wiesbaden.

Saussure, F. de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.

Schäuble, B. (2018): Jugendarbeit als Arena. Demokratietheoretische Überlegungen zur Offenen Jugendarbeit. In: CORAX. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, 4, 25-26.

Scherr, A. (2001): Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und der außerschulischen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts.

Scherr, A. (2013): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 297-310.

Scherr, A. (2018): Jugendarbeit als Menschenrechtsbildung? Überlegungen zu den Perspektiven einer programmatischen Reorientierung. In: Deutsche Jugend (66)6, 250-256.

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel.

Smykalla, S. (2006): Was ist Gender? Berlin: Humboldt Universität, Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterforschung. (Online: www.genderkompetenz.info/w/files/gkompz_was_ist_gender.pdf, 10.12.2019)

Spiegel, H.v. (2012): Die Last der großen „Ansprüche“ und die Mühen der Ebene. In: Widersprüche 125, 13-31.

Stascheit, U. (Hg.) (2008): Gesetze für Sozialberufe. Die Gesetzessammlung für Studium und Praxis. Frankfurt a.M.

Steil, A. (2013): Zwischen Moralpolitik und Berufsarbeit. Zu Problemen fachübergreifender Kooperationen im Problemfeld Rechtsextremismus. In: Becker, R./Palloks, K. (Hg.): Praxishandbuch Jugend an der roten Linie. Analysen von und Erfahrungen mit Interventionsansätzen zur Rechtsextremismusprävention. Schwalbach/Ts., 223-239.

Thiersch, H. (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim – München, 11-28.

Onlinequellen

Berliner Morgenpost: Nach Halle-Anschlag: Das Unternehmen jetzt die Innenminister, 18.10.2019, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://www.morgenpost.de/politik/inland/article227317699/Halle-Anschlag-Wohnung-durchsucht-Manifest-Stephan-B-versendet.html>

Gerlach, A.: Clausnitz, drei Jahre danach, Deutschlandfunk, 10.1.2019, abgerufen am 2.12.2019, Link: https://www.deutschlandfunk.de/fluechtlinge-clausnitz-drei-jahre-danach.862.de.html?dram:article_id=438002

Rietzschel, A.: Lange Haftstrafen gegen Terror-Gruppe Freital, Süddeutsche Zeitung, 7.3.2018, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.sueddeutsche.de/politik/freital-prozess-lange-haftstrafen-gegen-terror-gruppe-freital-1.3895872>
Lasch, H.: Blick unter den braunen Teppich, Neues Deutschland, 29.10.2017, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1068442.nsu-mordserie-blick-unter-den-braunen-teppich.html>

Lauer, S.: Alter Rassismus in neuem Gewand. Die „Neue“ Rechte, Belltower news, 12.10.2018, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.beltower.news/alter-rassismus-in-neuem-gewand-die-neue-rechte-76921/>

Meisner, M.: Freital - Sachsens Keimzelle für Fremdenhass, Tagesspiegel, 22.06.2016, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.tagesspiegel.de/politik/ein-jahr-nach-den-krawallen-freital-sachsens-keimzelle-fuer-fremdenhass/13763764.html>

Meisner, M.: Vor einem Jahr: der rechte Mob in Heidenau, Tagesspiegel, 21.08.2016, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.tagesspiegel.de/politik/fremdenhass-in-sachsen-vor-einem-jahr-der-rechte-mob-in-heidenau/14010010.html>

Ottersbach, N.: Täter-Video von Halle kursiert unter Schülern, MDR aktuell, 16.10.2019, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://www.mdr.de/nachrichten/panorama/halle-anschlag-video-schueler-100.html>

Tagesschau: Zehn Jahre Haft für Anschlag auf Moschee, 31.08.2018, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.tagesschau.de/inland/dresden-moschee-anschlag-101.html>

Otto, F.: „Eine Hetzjagd hat nicht stattgefunden“, ZEIT, 2.11.2016, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-11/rechtsextremismus-bautzen-jagd-fluechtlinge-polizei>
ZEIT Online: Abgesägter Gedenkbaum für NSU-Opfer soll ersetzt werden, ZEIT, 7.11.2019, abgerufen am 2.12.2019, Link: [SPIEGEL, 31.8.2018, abgerufen am 2.12.2019, Link: <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/chemnitz-haftbefehl-veroeffentlicht-kommentar-ignoranz-im-inneren-a-1225867.html>](https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-10/zwickau-gedenkbaum-nsu-opfer-mordopfer-rechtsextremismusZigler, J.: Ignoranz im Inneren,</p></div><div data-bbox=)

Hausrecht, W.: Lübcke-Mord: Die rechtsextreme Welt des Verdächtigen Stephan E., Merkur, 7.11.2019, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://www.merkur.de/politik/luebcke-mord-rechtsextreme-welt-verdaechtigen-stephan-e-12525475.html>

ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH: Projekt Hass hilft! Adolf Hitler Hooligans, Ohne Datum, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://de-de.facebook.com/HassHilft/videos/262623231037348/>

Ramelsberger, A.: Rechtsradikaler Umsturz geplant, Süddeutsche Zeitung, 1.10.2018, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://www.sueddeutsche.de/politik/revolution-chemnitz-terrorplaene-1.4152749>

Presseportal: Postbank Jugend-Digitalstudie 2019. Umfrage: Deutsche Jugendliche sind 58 Stunden pro Woche online, 8.10.2019, abgerufen am 28.11.2019, Link: <https://www.presseportal.de/pm/6586/4395099>



STÖREN BITTE

MUT
INTERVENTIONEN

BITTE STÖREN

**Für eine Auseinandersetzung mit
heterosexistischen Deutungen vor Ort**

Weil Frauen und Männer nicht „einfach so sind“
Weil Geschlechterstereotype und -anforderungen
junge Menschen unter Druck setzen
Weil Geschlechterbilder auch mit Rassismus zu
tun hat
Damit geschlechtliche und sexuelle Vielfalt offen
gelebt werden können

**MUT - Interventionen, Geschlechterreflektierende
Prävention gegen Rassismus im Gemeinwesen**

AGJF Sachsen e.V.
MUT - Interventionen
Neefestraße 62
09119 Chemnitz

agjif EIN PROJEKT DER
AGJF SACHSEN
ZUSAMMENGEFASST
SACHSEN e.V.

Tel. → (0371) 5 33 64 - 24
Fax → (0371) 5 33 64 - 26

E-Mail → mut@agjif-sachsen.de
www.agjif-sachsen.de/mut

Gefördert von



Ministerium für
Sozialwesen, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms
Demokratie **LeLeLe!**



Staat Sachsen mit Unterstützung durch Spenden
auf der Grundlage der von der AGJF Sachsen
im Sächsischen Landtagswahlkreis Chemnitz
ausgeführten Wahlkampfkampagne
AGJF SACHSEN
AGJF SACHSEN e.V.

WO AUTORITÄR-NATIONALRADIKALE POSITIONEN WAHLERFOLGE FEIERN – UND WARUM DAS WICHTIG IST

In Medien, Kommentaren und Wissenschaft wird intensiv diskutiert, wer die AfD aus welchen Gründen wählt und wie die Partei zu charakterisieren ist. Zur ersten Frage nach dem Wer und Warum fassen Thomas Falkner und Horst Kahrs (2018: 40) auf Basis zahlreicher Wahlanalysen zusammen, dass die AfD „überdurchschnittlich im Osten Deutschlands, überdurchschnittlich unter Männern zwischen 40 und 60 Jahren mit einer mittleren Qualifikation, überdurchschnittlich unter Befragten, die sich selbst als Arbeiter einstufen, überdurchschnittlich in Einkommensgruppen, die der unteren Mittelschicht zuzuordnen sind, überdurchschnittlich in Regionen, sozialen Nahräumen, die nicht zu den dynamischen Zentren und Vorreitern der Modernisierung zu zählen sind“ gewählt wird. Hierauf ist weiter unten genauer einzugehen. Eine Antwort auf die zweite Frage nach der Charakterisierung der AfD ist angesichts ihres rapiden Wandels seit ihrer Gründung 2013 als Euro-kritische „Professorenpartei“, die sich seitdem immer noch weiter nach rechts entwickelt hat, nicht einfach. Um den tendenziell verharmlosende Begriff des „Rechtspopulismus“ zu vermeiden, schlägt der Soziologe Wilhelm Heitmeyer (2018) „autoritärer Nationalradikalismus“ vor. Er betont damit, dass neben dem offenkundigen und radikalisierten Nationalismus (inkl. Rassismus) auch verschiedene Formen des Autoritären zentral für die AfD-Propaganda sind. Anhänger*innen des Autoritarismus zeichnen sich nach Heitmeyer aus durch „*Folgebereitschaft*“, „*Suchbereitschaft*“ nach neuen vermeintlichen Sicherheiten und „*Machtbereitschaft*“, verstanden als den „Wunsch, sich an der Ausübung von Kontrolle zu beteiligen und sich aggressiv gegen die liberale Demokratie zu positionieren“ (ebd.: 86f.; Herv. i. Orig.). Dass solche „autoritären Versuchungen“ an Attraktivität gewonnen haben, versteht Heitmeyer „als Reaktionen auf individuelle oder gesellschaftliche Kontrollverluste“ (ebd.: 84). Grundlegend für diese Wahrnehmung eines Verlustes der Kontrolle ist die Zerstörung sozialer Sicherheiten und die politisch aggressiv durchgesetzte Individualisierung seit den 1990er Jahren, aufgrund derer Nachtwey (2016) treffend von der „Abstiegsgesellschaft“ spricht.

Heitmeyer war es auch, der in Studien seit den 1990er Jahren das Ausmaß „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ gemessen hat, in denen erschreckend hohe

Zustimmungen zu Rassismus, Antisemitismus, Sexismus und der Ablehnung von Langzeitarbeitslosen (Klassismus) in der deutschen Bevölkerung zutage traten. Der AfD ist es in kurzer Zeit gelungen diesen „vagabundierenden Autoritarismus“ (Heitmeyer 2019: 57) zu bündeln, der bei Wahlen vor 2013 noch zu Nicht-Wahl, CDU/CSU oder anderen Parteien neigte. „Insgesamt“, so fasst er zusammen, „zeigt sich, dass autoritäre Einstellungen schon lange ein ‚schlummerndes‘ Gefahrenpotential für die offene Gesellschaft darstellen.“ (Heitmeyer 2018: 113; vgl. Zick et al. 2019)

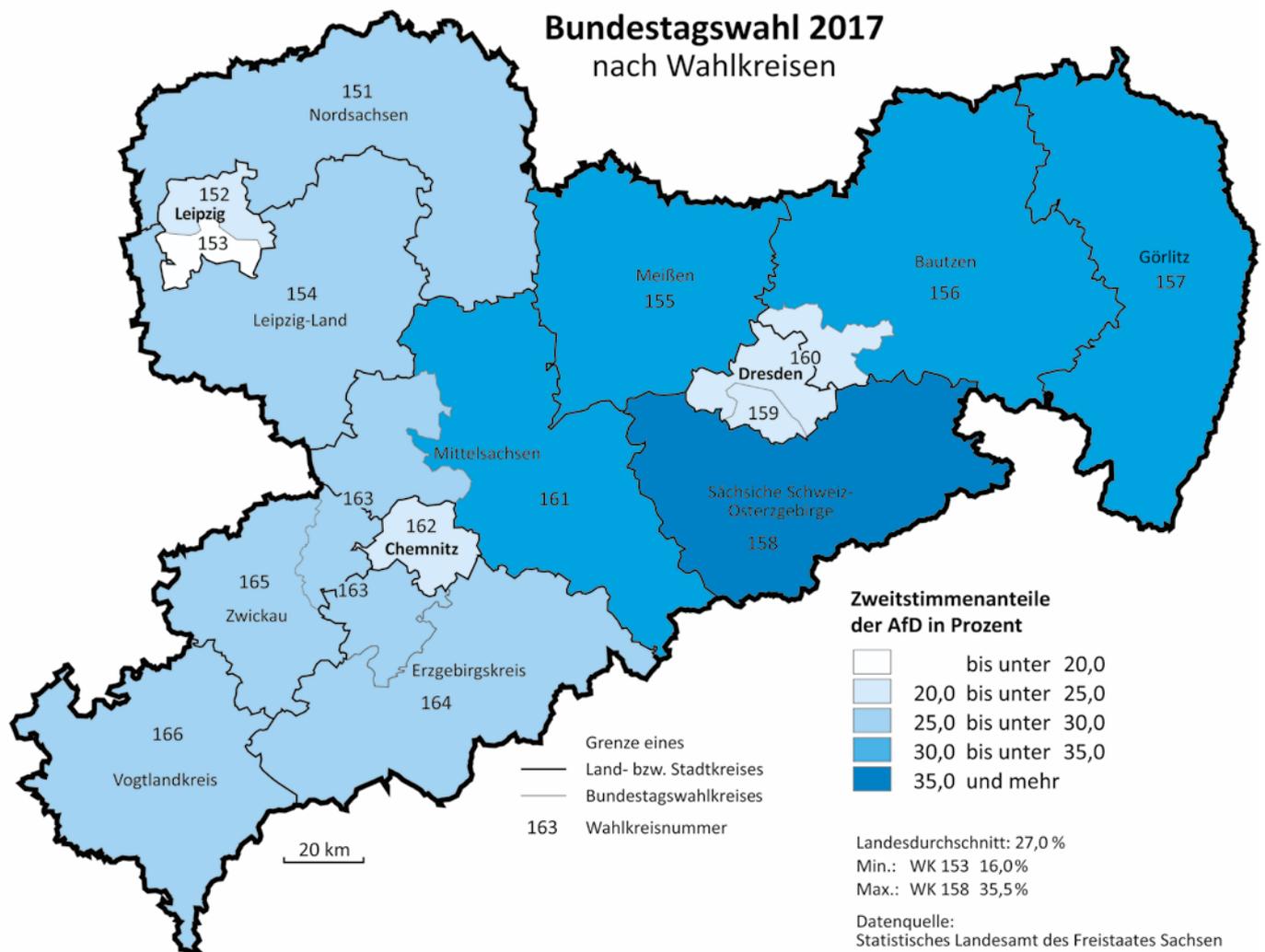
Zur Notwendigkeit einer Geographie der Abstiegsgesellschaft

Eine Schwäche vielen Diskussionsbeiträge zum Erstarken der AfD liegt darin, dass deren Erfolge viel zu wenig räumlich differenziert betrachtet werden. Fast immer, und auch in den Studien von Heitmeyer (2018) oder Zick et al. (2019), wird nach Ost und West differenziert, mitunter nach Bundesländern, viel weiter aber kaum. Das liegt zum einen daran, dass die Stichprobengrößen einschlägiger Umfragen zu klein sind. Zum anderen, und grundlegender, wird aber in der Debatte nicht ausreichend ernst genommen, dass politische Meinungsbildungsprozesse, die u.a. zu Wahlentscheidungen führen, zu einem großen Teil im Alltag stattfinden, der weitgehend lokal ist. Neben nationalen Mediendebatten und tendenziell globalen Internetblasen müssen die lokal mitunter stark unterschiedlichen gesellschaftlichen Verhältnisse, Klassen- und andere Gruppenbildungsprozesse und daraus resultierenden kulturellen Besonderheiten im alltäglichen Nahraum betrachtet werden, um die Offenheit gegenüber autoritär-nationalradikalen Positionen zu erklären. Politische Subjektivierung findet weitgehend im Nahraum statt. Deshalb bedarf es eines systematischen Verständnisses der *Geographie der Abstiegsgesellschaft*, also für die räumlich ungleichen Bedingungen des Aufstiegs des autoritären Nationalradikalismus (vgl. Belina 2017).

Ging die kritische Gesellschaftstheorie traditionell davon aus, dass Klassen sich dort bilden, wo Ausbeutung stattfindet und Klassengegensätze unmittelbar aufeinanderprallen, also am Arbeitsplatz, verschiebt sich mit dem tendenziellen Ende der großen Produktionseinheiten

der Blick. Der Geograph David Harvey etwa versteht Städte und Stadtteile als die zentralen Orte, an denen und durch die hindurch Klassenformierungsprozesse vonstattengehen, was zu je spezifischen Konstellationen und daraus resultierenden Kämpfen führt. Er plädiert dafür das „gesamte soziale Milieu (zu) betrachten, in dem Kämpfe ausgefochten werden“ (Harvey 2013: 232). Dabei wird man regelmäßig feststellen, dass die Verhältnisse im Alltag komplexer sind als jene am Arbeitsplatz, weil sie stärker zusätzlich zu Klasse auch durch „Geschlecht, Hautfarbe, Ethnizität, Religion und Kultur“ (ebd.) mitgeprägt sind. Wichtig sind dabei auch und gerade die vergeschlechtlichte Reproduktionsarbeit und die prekarierte Lohnarbeit. Erfahrungen und Auseinandersetzungen, bei denen ausgehend vom konkreten Alltag Klassen- zusammen mit anderen sozialen Lagen artikuliert werden, finden nicht nur in üblicherweise als städtisch wahrgenommenen Räumen statt, sondern im Sinne der „*vollständigen Verstädterung der Gesellschaft*“ (Lefebvre 1972: 7; Herv. i. O.; vgl. Harvey 2013: 18) ganz genauso in „Speckgürtel“, „Kleinstadt“ oder auf dem „Land“, in Zentren ebenso wie in der Peripherie, im räumlichen Maßstab der Nachbarschaft ebenso wie in jenem der Stadt oder der Region. Die kleinräumigen Klassen- und Gruppenbildungsprozesse hängen entscheidend, aber indirekt mit der ökonomischen Ausstattung vor Ort zusammen. Regionen unterscheiden sich voneinander, weil in ihnen „Produktion, Vertrieb, Austausch und Konsumtion, Angebot und Nachfrage (vor allem an/nach Arbeitskraft), Klassenkampf, Kultur und Lebensstile innerhalb eines offenen Systems zusammen(hängen), das dennoch eine Art von ‚strukturierter Kohärenz‘ zeigt“ (Harvey 2007: 108). All das ist ein über lokale Kräfteverhältnisse vermitteltes Resultat der Zirkulation des Kapitals durch den globalen bzw. nationalen Raum, kann sich aber von Region zu Region und vor Ort zu Ort mitunter fundamental unterscheiden.

Der Alltag von Wählerinnen und Wählern findet in konkreten Räumen mit je spezifischen Materialisierungen von Klassen-, Geschlechter- und ethnisierten Verhältnissen statt. Je nachdem, wie und durch welche Strategien und Kämpfe hindurch sich abstrakte gesellschaftliche Widersprüche in (sub-)lokalen und regionalen Kontexten konkretisieren und dabei urbanen ebenso wie ruralen Raum produ-



Karte 1: Zweitstimmenteil der AfD bei der Bundestagswahl 2017 auf Wahlkreisebene. Karte: Dipl.-Ing. E. Alban.

zieren, der selbst Element von Subjektivierungen und Klassen- sowie anderen Gruppenformationen wird, stellen sich die Bedingungen des Aufstiegs des autoritären Nationalradikalismus unterschiedlich dar. Neben den sozio-ökonomischen Klassenlagen werden dann auch Ausprägungen der Geschlechterverhältnisse, insbesondere dominante Vorstellungen von „Männlichkeit“, und das Zusammenleben von „Einheimischen“ und „Hinzugezogenen“ bzw. „Fremden“ relevant.

Zur Geographie der Abstiegs-gesellschaft Sachsens

Einen Hinweis auf die *Geographie der Abstiegs-gesellschaft* gibt die o.g. Formulierung von Falkner und Kahrs (2018: 40) zu „Regionen, sozialen Nahräumen, die nicht zu den dynamischen Zentren und Vorreitern der Modernisierung zu zählen sind“. Hier seien „gesellschaftliche Biotope entstanden, in denen sich sozial-ökonomische Abhängigkeit, Abkoppelung von Demokratie und Zivilgesellschaft sowie Akzeptanz und Deutungsmacht rechtsra-

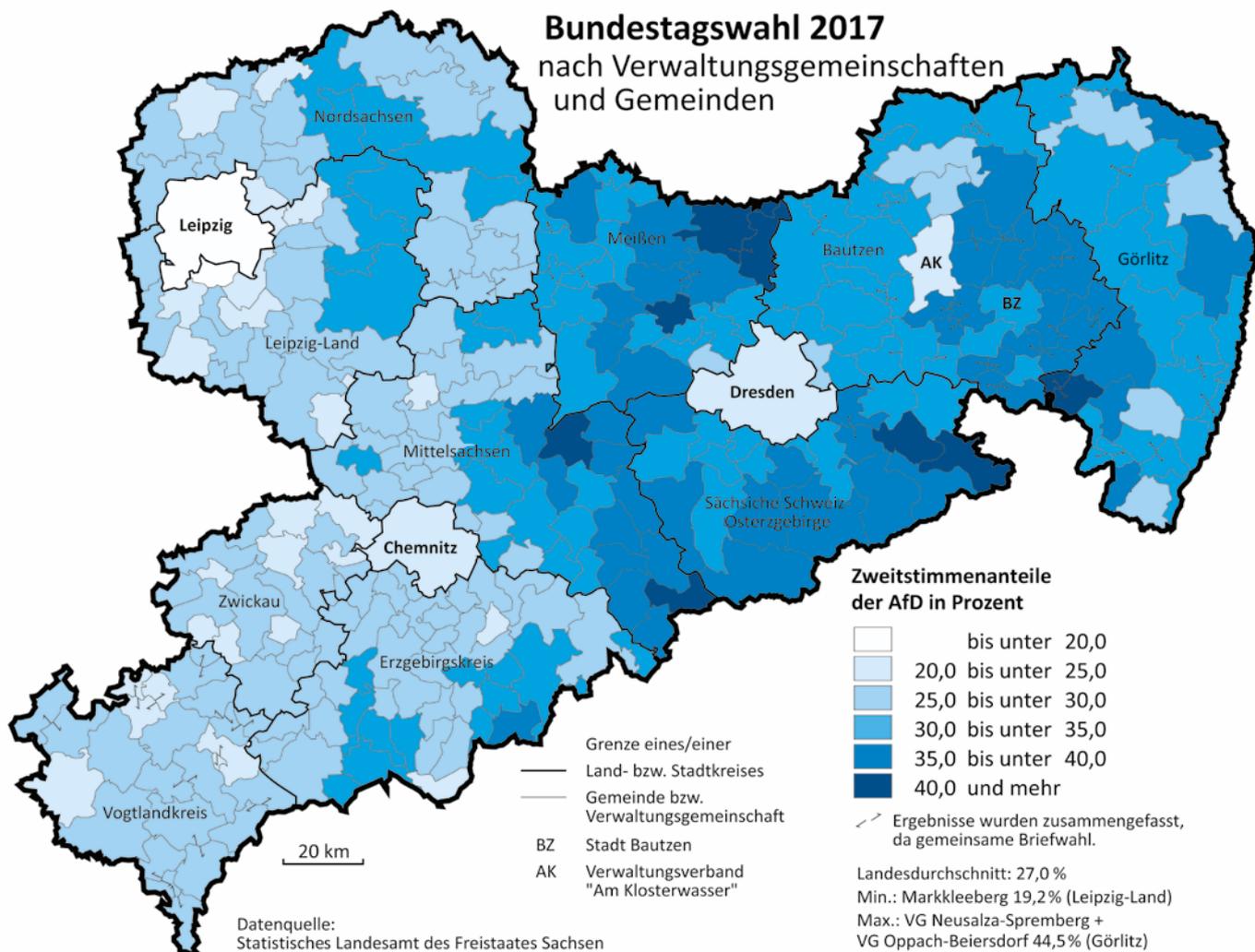
dikal Positionen miteinander verbunden haben und das gesellschaftliche Mikroklima für eine starke und erstarkende AfD schaffen“ (ebd.). Um solche Regionen zu identifizieren und das dortige, vermutlich jeweils noch mal unterschiedliche „Mikro-Klima“ zu verstehen, bietet es sich als erster Schritt an, die AfD-Wahlergebnisse räumlich differenziert zu betrachten. Um solchen räumlichen Differenzierungen auf die Spur zu kommen, kann die Darstellung in Karten aufschlussreich sein und zur Hypothesengenerierung genutzt werden. Als Leitsatz lässt sich formulieren: Karten sind selten die Antwort, helfen aber oft dabei die richtigen Fragen zu stellen.

Die vier Karten zeigen den Zweitstimmenteil der AfD bei der Bundestagswahl 2017 (Karten 1 und 2) bzw. der Landtagswahl in Sachsen 2019 (Karten 3 und 4), jeweils einmal auf der Ebene der Wahlkreise (Karten 1 und 3) und einmal auf der Ebene der Gemeinden (Karten 2 und 4). Bei Karten 2 und 4 sind jene Gemeinden zusammengefasst, in denen die Auszählung der Briefwahlergebnisse in einem Verwaltungsverbund oder einer Verwaltungsge-

meinschaft mehrerer Gemeinden erfolgte. Briefwahlergebnisse können dann nicht mehr einzelnen Gemeinden zugeordnet werden. Eine Darstellung der Ergebnisse einzelner Gemeinden solcher Verbände wäre stark verzerrend, immerhin haben Briefwähler*innen bei der Landtagswahl etwa im Wahlkreis Dresden 5 43,0% aller Wahlstimmen ausgemacht (https://www.wahlen.sachsen.de/LW_19_Analyse.php?_ptabs=%7B%22%23themenbriefwahl%22%3A1%7D).

Die Karten bestätigen zunächst eine Beobachtung des Geographen Neil Smith (1987: 64, Übers. d. Verf.): „Wenn man Elemente von einer räumlichen Maßstabsebene aus betrachtet, sieht man das eine Muster (oder das Fehlen eines Musters), wenn man es von einer anderen räumlichen Maßstabsebene aus betrachtet, sieht man ein anderes.“ Die Muster, die auf der medial üblichen Darstellung auf Wahlkreisebene zu erkennen sind, stellen sich auf der Gemeindeebene (außerhalb der großen Städte mit mehreren Wahlkreisen) ausgeprägter und differenzierter dar. So scheint es bei der Landtagswahl auf

Bundestagswahl 2017 nach Verwaltungsgemeinschaften und Gemeinden



Karte 2: Zweitstimmanteil der AfD bei der Bundestagswahl 2017 auf Gemeindeebene. Karte: Dipl.-Ing. E. Alban.

Wahlkreisebene betrachtet außerhalb der großen Städte und ihres Umlandes eine Dreiteilung zu geben, mit von West nach Ost zunehmendem AfD-Ergebnissen. Erst auf Gemeindeebene werden die kleinräumigen Differenzierungen innerhalb dieser drei Gebiete deutlich.

Zweitens bestätigt sich ein bundesweites Phänomen: Die AfD schneidet in Städten tendenziell schwächer ab als auf dem Land (Förtner/Belina/Naumann 2019). Aber auch wenn die AfD in den drei großen Städten Sachsens bei Bundestags- und Landtagswahl mit 18,3% bzw. 17,3% (Leipzig), 22,5% bzw. 22,7% (Dresden) und 24,3% bzw. 25,0% (Chemnitz) einen geringeren Stimmanteil holte als in den meisten anderen Gemeinden, liegen die Werte für Städte dieser Größe im Bundesvergleich doch sehr hoch. Warum Dresden die Heimat von PEGIDA wurde und Chemnitz zum Ort des öffentlichen Schulterchlusses von AfD, Neonazis und Fußball-Hooligans im Rahmen der Kundgebungen, Ausschreitungen und Menschenjagden Ende August 2016, gilt es näher zu untersuchen. Mit den „Sieben Thesen zur urbanen Krise

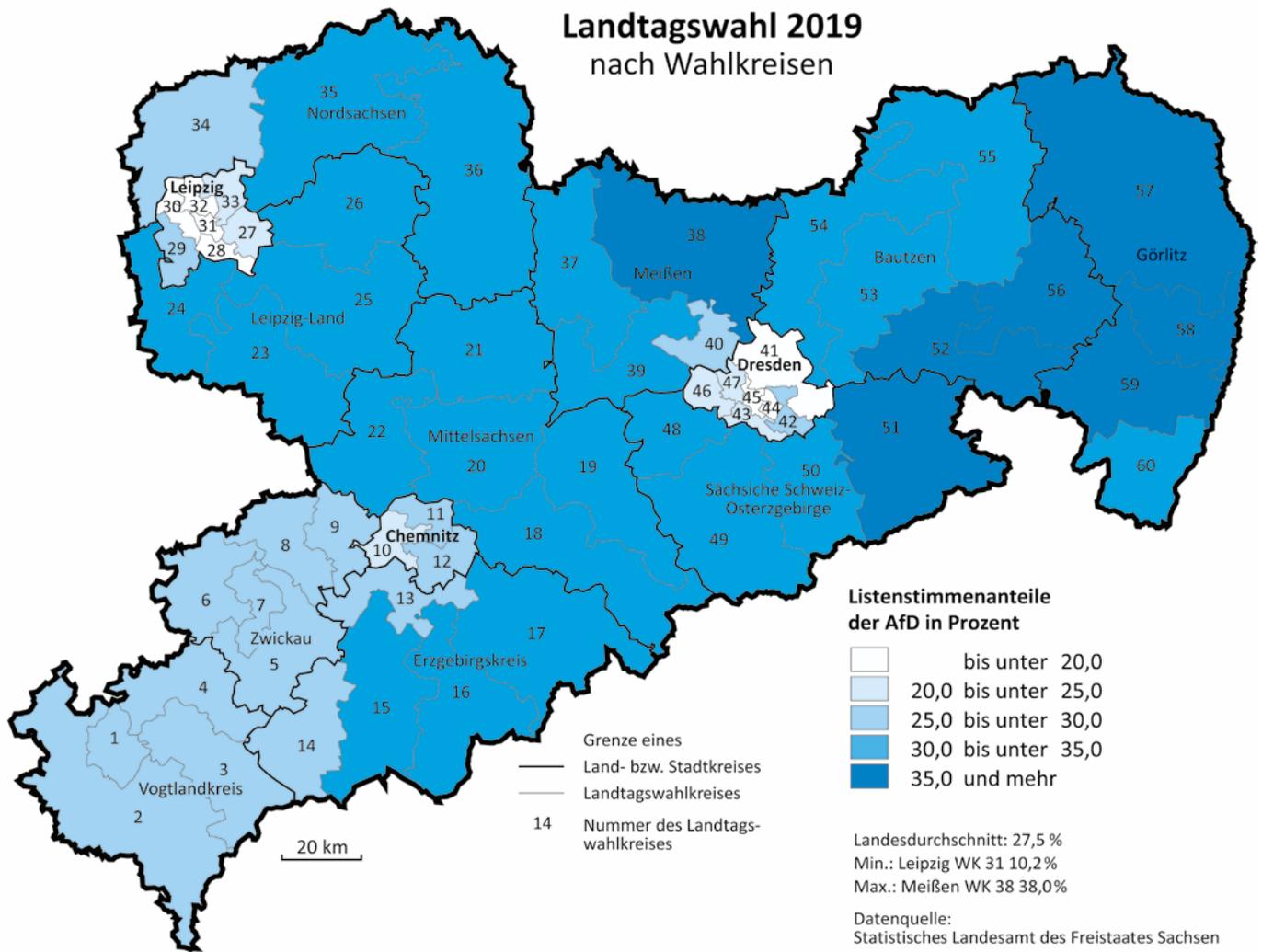
von Chemnitz“ von Dominik Intelmann (2019) liegt hier ein beispielhafter Versuch dessen vor, was auf die durch die Karten generierten Fragen folgen muss, nämlich ortsspezifische Antworten zu finden.

Drittens lassen sich auf Basis der Karten und der Auffälligkeiten der Verteilung der AfD-Stimmanteile weitergehende Fragen zu den spezifischen Bedingungen vor Ort formulieren. Dazu gehören etwa:

- Warum findet sich direkt westlich von Bautzen, in den Gemeinden des Verwaltungsverbands „Am Klosterwasser“, eines der niedrigsten AfD-Ergebnisse landesweit? Liegt das evtl. an der dortigen sorbischen Minderheit, die seit Jahrzehnten unter Attacken von Neonazis zu leiden hat?
- Ist das besonders hohe Stimmresultat in Bautzen und Umgebung eine Folge der medialen „Moralpanik“ nach der Hetzjagd auf Geflüchtete durch Neonazis im September 2016 (Perthus/Belina 2017)?
- Hängen die hohen AfD-Ergebnisse im Raum Görlitz damit zusammen, dass hier nach 1989 besonders viele Arbeitsplätze weggefallen sind (Blien/Hirsche-

nauer 1994: 326)?

- Welche Rolle spielt die Verbreitung evangelikaler Christen mit ihren frauen-, homo- und islamfeindlichen Positionen und ihrer tendenziellen Nähe zur christlichen Neuen Rechten im „sächsischen Biblebelt“ (Stange 2014: 6) „entlang der deutsch-tschechischen Grenze vom Erzgebirge bis ins Vogtland“ (ebd.) mit seiner „Struktur vor Ort“, gekennzeichnet durch „Glaubenskurse, Seminare, Bibelkreise, Hauskreise, Jugendgruppen etc.“ (ebd.: 31f.)?
- Welche Bedeutung haben gefühlte und tatsächliche „Grenzkriminalität“ und der Umgang mit ihr in den Grenzregionen?
- Spielen die je spezifischen Konflikte um das bevorstehende bzw. vollzogene Ende des Braukohleabbaus in der Lausitz und im mitteldeutschen Revier eine Rolle, wo „(e)twas 80.000 Beschäftigte in der Lausitz und 60.000 im mitteldeutschen Revier (...) im Fördermaximum der 1980iger Jahre“ (Weiterdenken/BUND 2017: 14) arbeiteten, für die politische Subjektivierung im Alltag?



Karte 3: Zweitstimmanteil der AfD bei der Landtagswahl 2019 auf Wahlkreisebene. Karte: Dipl.-Ing. E. Alban.

Weitere Fragen ließen sich formulieren – allesamt zugleich zu verstehen als Auftrag zu einer näheren Betrachtung bzw. Untersuchung. Denn wollen wir verstehen, warum autoritär-nationalradikale Positionen und mit ihnen die AfD im Aufschwung sind, müssen wir die ortsspezifischen Prozesse der Klassen- und Gruppenbildungsprozesse und der mit ihnen einhergehenden politische Subjektivierung verstehen, und das heißt vor allem: lokal differenziert genau hinsehen.

Literatur

Belina, Bernd (2017): Zur Geographie der Abstiegs-gesellschaft. Der Aufstieg der Rechten – Anmerkungen zu Oliver Nachtwey und Didier Eribon. In: PROKLA 47(1): 97-104.

Blien, Uwe/Hirschenauer, Franziska (1994): Die Entwicklung regionaler Disparitäten in Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 27(4): 323-337.

Falkner, Thomas/Kahrs, Horst (2018): Deutungsmuster zum Erfolg der AfD bei der Bundestagswahl 2017. RLS Arbeitspapier 01/2018. Berlin.

Förtner, Max/Belina, Bernd/Naumann, Matthias (2019) Stadt, Land, AfD. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 7(1/2): 23-44.

Harvey, David (2013): Rebellische Städte. Frankfurt/M.

Harvey, David (2007): Räume der Neoliberalisierung. Hamburg.

Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Ver-suchungen. Berlin.

Intelmann, Dominik (2019): Sieben Thesen zur urbanen Krise von Chemnitz. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 7(1/2): 189-202.

Lefebvre, Henri (1972): Die Revolution der Städte. München.

Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Frankfurt/M.

Perthus, Sophie/Belina, Bernd (2017): Policing the Crisis in Bautzen. Die Polizei in der Ethnisierung eines städtischen Konfliktes. In: Soziale Probleme 28(2): 241-259.

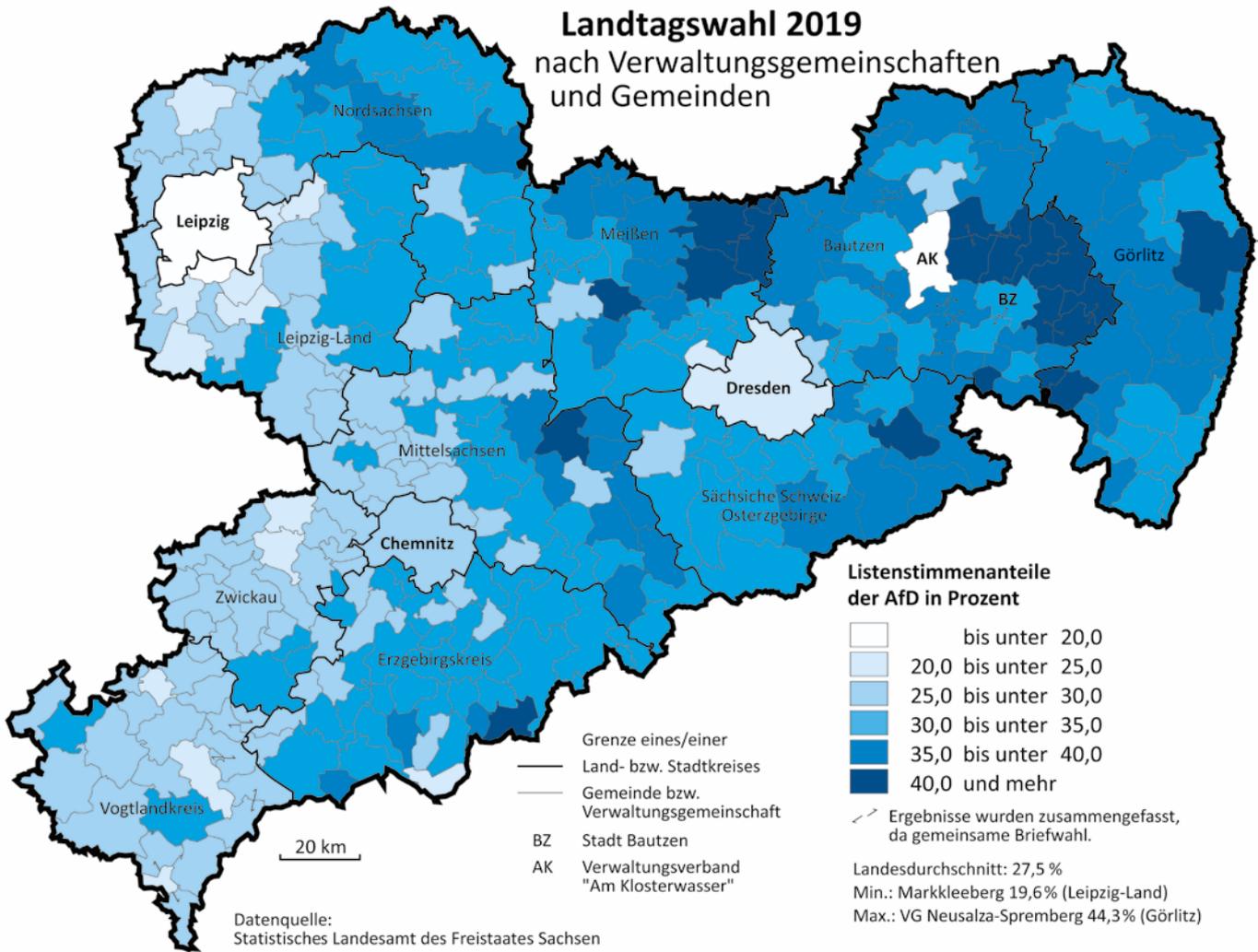
Smith, Neil (1987): Dangers of the Empirical Turn: Some Comments on the CURS Initiative. In: Antipode 19(1): 59-68.

Stange, Jennifer (2014): Evangelikale in Sachsen. Ein Bericht. Dresden; <https://www.weiterdenken.de/de/2014/06/01/evangelikale-sachsen-ein-bericht>

Weiterdenken/BUND (2017): Kohleatlas Sachsen. Dresden; <https://www.weiterdenken.de/de/kohleatlas-sachsen>

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

Landtagswahl 2019 nach Verwaltungsgemeinschaften und Gemeinden



Karte 4: Zweitstimmanteil der AfD bei der Landtagswahl 2019 auf Gemeindeebene. Karte: Dipl.-Ing. E. Alban.

STÖREN BITTE

MUT
INTERVENTIONEN

BITTE STÖREN

... bei Antisemitismus, wenn

der Begriff »Jude« abwertend genutzt wird
Verschwörungstheorien statt Fakten im
Raum stehen
der Nationalsozialismus und die Shoa
relativiert werden
Jüd*innen nicht als gleichberechtigte
Partner*innen anerkannt werden

**MUT – Interventionen. Geschlechterreflektierende
Prävention gegen Rassismus im Gemeinwesen**

AGJF Sachsen e.V.
MUT – Interventionen
Neefestraße 82
09119 Chemnitz

agjif EIN PROJEKT DER
MILITÄRRECHEN
SPRACHKOMMISSION
SACHSEN e.V.

Tel. → (0371) 5 33 64 - 24
Fax → (0371) 5 33 64 - 26

E-Mail → mut@agjfsachsen.de
www.agjfsachsen.de/mut

Gefördert von
Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Im Rahmen des Bundesprogramms
Demokratie **Lebe es!**

Diese Maßnahme wird unterstützt durch Spenden
aus der Bevölkerung. Die AGJF Sachsen e.V. ist ein
nichtstaatliches, gemeinnütziges, rechtsfähiges
Vereinsunternehmen.
AGJF SACHSEN
e.V. Chemnitz
Sachsen

SOZIALE ARBEIT ALS EINE ARBEIT AN DER HERSTELLUNG VON ZUSAMMENHÄNGEN

Im Fokus meiner folgenden Überlegungen steht zunächst einmal nicht die Soziale Arbeit und dort diskutierte Ansätze demokratischer Konfliktaushandlungen. Stattdessen möchte ich exemplarisch und stichwortartig Erfahrungen der Selbstorganisation einer Gegenöffentlichkeit von jungen Leuten diskutieren, die sich als antirassistische Initiative zusammenfanden, um Rassismus als gesellschaftlichen Konflikt in den lokalen Zusammenhängen ihres Wohnortes zum Thema zu machen. Hieran anschließend möchte ich überlegen, welche Schlussfolgerungen für den Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Bildung gezogen werden können.

1. Ausgangspunkt - Mein Beispiel:

Im Rahmen eines Stadtfestes kam es zu einem gewalttätigen Übergriff auf Menschen aus Asien und einer Verfolgung sowie schweren körperlichen Misshandlung dieser Leute. Das spezifische der Situation war es, dass die Gruppe der Verfolger aus ca. 80 Menschen unterschiedlichen Alters und Geschlechts bestand, die allesamt zu den „normalen“ Bürgern der Stadt zählten.

In dieser Situation fand sich eine Gruppe junger Leute, um sich in unterschiedlichen Themenfeldern, wie Rassismus, Rechtsextremismus und Jugendarbeit in der Stadt zu engagieren. In ihrem Selbstverständnis sahen sie sich als eine demokratiefördernde antirassistische Initiative. Zunächst trafen sie sich in einer Gartenlaube. Der Kristallisationspunkt der Gartenlaube war kein freiwilliger. Die Gartenlaube wurde zum Anlaufpunkt, weil sie sich z. B. nicht mehr auf dem örtlichen Markt Treffen konnten, da sie dort unliebsame Begegnungen mit den örtlichen „Nazis“ hatten. Gleichzeitig wurde ein für sie wichtiger Treffpunkt, der örtliche Jugendclub vom Stadtrat geschlossen, weil sie dort politische Bildungsveranstaltungen z. B. zum Thema Rassismus organisierten und diese dem Stadtrat ein Dorn im Auge waren. Um ihrem Engagement eine festere Basis zu geben, gründete die Gruppe der jungen Leute einen Verein. Einige Zeit nach Gründung des Vereins spitzte sich die Situation in besonderer Weise zu. Es kam wiederholt zu Übergriffen auf die jungen Leute des Vereins. Sie wurden verfolgt und wurden Opfer körperlicher Gewalt. Gleichzeitig versammelte sich vor dem kürzlich bezogenen Vereinshaus eine aufgebrachte Menschenmenge und versuchten in das Gebäude einzudringen, warfen mit Steinen

und Flaschen auf das Haus des Vereins, brüllten Parolen gegen die Initiative. Diese Situationen wiederholten sich regelmäßig. Auffällig in diesem Rahmen war das breite Schweigen der Politik und der Bevölkerung, verbunden mit einem öffentlichen Abwiegen der Situation seitens des Bürgermeisters. Die Jugendlichen versuchten trotzdem ihre Sichtweisen und Deutungen auf die Ereignisse in der Öffentlichkeit zu platzieren um das Schweigen aufzubrechen.

Die hier kurz geschilderte Episode verweist auf enge Spielräume und harte Auseinandersetzungen um den „Raum“ des Öffentlichen und auf eine Einschränkung öffentlicher „Erfahrungsorte“ (Negt 2010). Gleichzeitig sind es in den angedeuteten Spannungsfeldern liegende Grenzen, die die Handlungsfähigkeiten der jungen Leute und deren Selbstorganisation einer Gegenöffentlichkeit herausgefordert haben. Mit den jungen Leuten, über die ich berichte, habe ich gesprochen und Interviews geführt (vgl. hierzu Affolderbach 2019). Da hier allerdings nicht der Raum für Interpretationen von Interviews gegeben ist, möchte ich im folgenden zentrale Punkte in eigenen Worten und Gedanken zusammenfassen.

2. Widersprüche der Selbstorganisation einer Gegenöffentlichkeit

Erfahrungszusammenhang Gartenlaube und Lagerfeuerplatz

Unter den skizzierten zwanghaften Momenten einer Verdrängung aus dem öffentlichen Raum, entwickelte die Gartenlaube und der Lagerfeuerplatz eine doppelte Symbolik. In den Augen der jungen Leute waren die Gartenlaube und der Lagerfeuerplatz nicht nur ein wichtiger Treffpunkt, sondern gleichzeitig auch Ausdruck einer Praxis von Vergesellschaftung, die quer zu hierarchischen Vorstellungen von Gesellschaft liegen. Gemeint sind damit Erfahrungen eines wechselseitigen Miteinanders, Formen des Miteinander Redens, des Zuhörens, des Entwickelns gemeinsamer Phantasie. Im Mittelpunkt standen dabei Fragen und Probleme ihrer unmittelbaren alltäglichen Erfahrungen im Ort.

Beispielsweise setzten sie sich mit dem Handeln der örtlichen Politik auseinander, vermissten dort die Repräsentation ihrer

Vorstellungen vom Leben. Sie diskutierten lokal bedeutende konflikthafte Probleme wie etwa das Thema Umwelt vs. Arbeitsplätze am Beispiel des örtlichen Kieswerkes und entwickelten Ideen, wie ein anderes Zusammenleben im Ort aussehen könnte. Sie vergewisserten sich gegenseitig ihrer Erfahrungen, entwickelten hierbei Fragen, die sie weitertrieben, Antworten zu suchen, wie sie in ihrem Ort (gemeinsam) leben wollten.

Im Grunde sortierten sie ihre Erlebnisse im Alltäglichen und bildeten auf Grundlage ihrer Auseinandersetzungen die Fähigkeiten einer Urteilskraft heraus, die es ihnen erlaubte Kritik zu üben, Ideen zu finden, Vorschläge zu machen, kurz eine politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln. An dieser Stelle ist eine Unterscheidung mit Blick auf den Begriff politischer Handlungsfähigkeit zu machen. Politische Handlungsfähigkeit als einer Fähigkeit zur Politik zielt auf eine Handlungsfähigkeit im „arbeits teiligen entwickelten Sachbereich Politik“ (Hirschfeld 2015: 140). Die gewonnene Handlungsfähigkeit bleibt auf Politik (im engen) Sinne bezogen. Diese Handlungsfähigkeit ist von einem „weiten“ Begriff des Politischen und dem dortigen Handeln zu unterscheiden. Oskar Negt und Alexander Kluge (1993) haben hierfür die Metapher vom »Rohstoff des Politischen« geprägt. Uwe Hirschfeld schreibt hierzu: „Der entscheidende Punkt an dieser Stelle ist, dass das Politische nicht als Abteilung der Politik erscheint. Es wird i.d.R. nicht etwas »politisch«, weil es in einem Verhältnis, sei es der Zuarbeit oder der Abgrenzung der Politik, zur institutionellen Politik steht, sondern das Politische (in diesem Verständnis) entspringt dem Ärger oder dem Erfolg“ im Alltäglichen, den Auseinandersetzungen mit Familie, Freunden, Kolleg*innen, „der Begeisterung für die Literatur und der Ablehnung von Horrorfilmen – oder umgekehrt“ (vgl. Hirschfeld 2015: 140).

In solchen Prozessen tritt der »Rohstoff des Politischen« in unterschiedlichen „Intensitätsgraden“ hervor, als „menschliche Haltungen, Energien, Gefühle, Hoffnungen, Träume, Ängste und Befürchtungen“ (Hirschfeld 2015: 141). Diese Perspektive orientiert sich nicht an den Begrenzungen der Politik als ihrer Organisation oder als Ausbildung einer Organisation, „sondern im Gegenteil, das Politische (ist) im scheinbar Privaten zu entdecken“ (ebd.). Von Bedeutung sind dann zunächst der Austausch der unterschiedlichen Weltansichten, Hoffnungen

gen, Träume, Phantasien, Ängste sowie die Herstellung von Verknüpfungen zwischen diesen »Rohstoffen«. Dies in einer doppelten Weise. Es geht dabei zum einen konkret um die Herausbildung von tragfähigen und verlässlichen Beziehungen, um „den sozialen Austausch“ von „Hilfreichem“ und „Gewünschtem“ hervorbringen zu können (vgl. Cremer-Schäfer 2002: 217f). Zum anderen verbindet sich mit solchen Prozessen ein „fragendes“ Verstehen, welches die Erfahrungen der Einzelnen in Beziehung zu denen der Anderen bringen kann.

Was die Leute der Initiative in diesem Zusammenhang als Erfahrung am Lagerfeuer in unseren Gesprächen auf unterschiedliche Weise immer wieder betonen, sind Momente der Erfahrung einer Gleichheit, bei der die Einzelnen in der Tendenz ihre individuellen Erfahrungen und Perspektiven auf gemeinsame Fragen einbringen, ohne in einer hierarchischen Ordnung des „Bescheidwissens“ aufgetrennt zu werden. Im Unterschied hierzu stehen die Erfahrungen mit der Organisierung der Initiative als Verein.

Erfahrungszusammenhang Verein

Verschiedene Momente habe ich aus Erzählungen der Leute der Initiative mitgenommen. Sie sprechen z. B. von einer Hierarchisierung im Zusammenhang mit dem Aufbau des Vereins. Mit dem Verein als Basis bilden sich unterschiedliche Funktionen heraus, die den kollektiven Zusammenhang in einer Hierarchie organisieren. Darüber hinaus organisieren sich im Haus die verschiedensten Leute. Zur ursprünglichen Gruppe stoßen weitere Leute hinzu. Verallgemeinernd gesprochen organisieren sich die Leute im Haus arbeitsteilig. Einzelne übernehmen notwendige Funktionen, um den Gesamtzusammenhang am Laufen zu halten. Diese entwickeln zwei verschiedene Formen. Erstens gewinnen Einzelne die Funktion einer Vertretung der Leute des Hauses nach außen. Eine eher zwanghafte, der Organisation als Verein geschuldete Vertretung, als Vorsitzender oder als Vorstandsmitglieder des Vereins.

Und hiervon unterscheidend zweitens, die Form einer freiwilligen Verantwortung für das Ganze, eine Form der Herausbildung informatorisch-organisatorischer Knotenpunkte, die von einzelnen oder kleinen Gruppen innerhalb des Hauses punktuell gebildet werden, um etwa ein Punk-Konzert oder ähnliches zu organisieren.

Im Grunde verkörpern sie dann als Gruppe einen vielschichtigen sozialen Zusammenhang, bei dem verschiedene Ebenen

gegenläufig in eine hierarchische Ordnung geraten. An diesem Punkt entsteht dann spaltendes konflikthafes Potential, wenn die verschiedenen Ebenen keine wirksamen Mittel finden, sich anders als von oben herab zu organisieren. In der konkreten Situation nämlich, sind diese Gegenläufigkeiten oder Ungleichzeitigkeiten nicht unmittelbar zu begreifen, vielmehr stehen sich dort unterschiedliche Interessenlagen als scheinbar unterschiedliche Anliegen fremd gegenüber. Ihr Bezug zum Gesamtzusammenhang (des Vereins und des Hauses) ist aufgrund der arbeitsteiligen Organisation für die Einzelnen nicht unmittelbar nachvollziehbar.

Trotz der skizzierten Hierarchisierung wurde in unseren Gesprächen deutlich, dass sich ungleichzeitig und gegenläufig unter oder quer zur Organisation des Vereins-Hauses Momente ereignet haben die wichtig sind. Beispielsweise erzählen sie vom Prozess wie sie das Haus zum „alternativen Treffpunkt“ umgebaut und umgestaltet haben. Dies ist ein sinnlicher Prozess. Im wahrsten Sinne des Wortes ein Begreifen. Und, darüber hinaus die Erweiterung von Sinnlichkeit, ihre Verwandlung in Sinn, zur Sinnhaftigkeit Teil des Hauses zu sein. Sie entwickeln etwas Gemeinsames. Das Haus gewinnt den Sinn als Stützpunkt, als Alternative, „die es halt einfach nicht richtig gab“.

Und noch etwas Ungleichzeitiges. Sie sprechen davon, dass diese Prozesse von einer Art „Basisdemokratie“ getragen waren. Sie verstehen Basisdemokratisch als einen Prozess, der sich verändert, nie gleich ist, aber dessen roter Faden die Demokratisierung dessen ist, was sie zusammen entwickeln. Oder anders, gemeint ist damit auch die Art und Weise gemeinsame Entscheidungsfindungen zu erfinden und die sich daraus entwickelnden Formen für ihre Selbstorganisation als Werkzeuge zu gebrauchen, ohne auf diese endgültig festgelegt zu sein und gleichzeitig darum zu wissen, dass diese immer verändert werden müssen. Diese Perspektive unterscheidet sich deutlich von einer Idee von Basis-Demokratie, bei der die Vielen als Einzelne verbleiben und im Glauben eines vermeintlich gemeinsamen (feststehenden) Willens einfach nur (aus-)wählen und in diesem Sinne aktiv aber passiv bleiben.

Schlussgedanken zum Stichwort Sozialer Arbeit und Bildung

Ein erster Punkt. Mit Blick auf mein Beispiel stellt sich die Frage danach, was das Ganze mit Bildung und Sozialer Arbeit zu tun hat. Hierbei gibt es zwei unterschied-

liche Verständnisse von Bildung. Der eine verkürzte Blickwinkel begreift Bildung als Qualifikation oder Entwicklung individueller Kompetenzen und definiert, was Menschen brauchen, um sich erfolgreich etwa als Arbeitskräfte vermarkten zu können. Entsprechend werden die Themen und Inhalte, was und wie die Menschen lernen sollen von Dritten fremd gesetzt und bestimmt und gewinnen so einen instrumentellen bzw. zwanghaften Charakter.

Im Unterschied hierzu habe ich bei Oskar Negt die Vorstellung von einer Urteilskraft gefunden, die er als Herstellung von Zusammenhang beschreibt. Heinz Sünker hat dies als eine zentrale Aufgabe Sozialer unterstrichen. Soziale Arbeit habe die Aufgabe gemeinsam mit den Menschen ein „ausreichendes Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögens“ hervorzubringen, damit „in der Gestalt demokratischer Prozesse“ über gesellschaftliche Angelegenheiten entschieden werden kann (vgl. Sünker 2012). Zentral hierfür ist die Entwicklung einer Urteilskraft. Die Herausbildung von Urteilskraft, verstehe ich entsprechend als ein umfassendes sinnliches Begreifen der Welt. Die Entwicklung einer Urteilskraft baut auf die Herstellung von Zusammenhängen, auf die Verknüpfung der Einzelnen mit anderen in einem Miteinander eines kollektiven Zusammenhangs. Im Plural der unterschiedlichen Weltauffassungen bilden sich dann das Gemeinsame einer sich ständig verändernden und entwickelnden Urteilskraft, die geteilten Grundlagen gemeinsamen Handelns, ein „gemeinsames Drittes“ als geteilter Sinn und im Prozess der Wechselseitigkeit auch die individuelle Persönlichkeit. Dies meine ich kann Soziale Arbeit von den jungen Leuten meines Beispiels lernen.

Ein zweiter Punkt. Die nur skizzenhaft umrissenen Prozesse der Selbstorganisation möchte ich ebenso skizzenhaft in Anlehnung an Timm Kunstreich und Michael May als eine Bildung des Sozialen und eine Bildung am Sozialen verstehen (vgl. Kunstreich/May 1999). Das Besondere hierbei ist, dass die Akteure der Initiative anders Lernen, „nicht auf die gleiche Weise wie die Berufsinstruktuellen“ (Niggemann 2016: 62) oder wie es Paulo Freire (1973) mit dem Begriff der „Bankiers-Methode“ bzw. Horst Rumpf (2010) als eine Art des „Bescheid Gebens“ kritisieren, wie es z. B. aus der Schule bekannt ist. Im Unterschied zu hierarchisierenden, belehrenden Lernformen, bestehen die Lernprozesse der von mir untersuchten Gruppe „im Aushandeln der Gemeinsamkeiten und Unterschiede (ihrer eigenen) Interessen, Wünsche und Perspektiven (Niggemann 2016: 62). Ge-

meinsames Handeln entwickelt sich aus der Herstellung von Zusammenhängen, aus den Auseinandersetzungen um die Dinge, denen sie als Gruppe selbst eine Bedeutung beimessen. Die hieran anknüpfenden Themen erwachsen als Erfahrungen mit Begrenzungen der Verwirklichung menschlicher Subjektivität im alltäglichen Leben. Die hieraus resultierenden Fragen, Konflikte und Probleme oder wie Paulo Freire es nennt, Grenzsituationen, können zu Gegenständen einer pädagogischen Auseinandersetzung im Kontext Sozialer Arbeit werden.

In einem dritten Punkt möchte ich das Bild des Lagerfeuers aufgreifen. Ein Austausch am Lagerfeuer eröffnet ein Feld wechselseitiger Vergewisserung und begründet damit auch einen Ort aufkommender Fragen und Möglichkeiten, welche die Fragen und Phantasie der Beteiligten herausfordern und anregen. In diesem Sinne hat der Ort des Lagerfeuers etwas Verbindendes. Dies ist aus meiner Sicht ganz und gar nichts Banales. Ich möchte auf zwei Momente aufmerksam machen. Zum einen schafft die Form des wechselseitigen Austausches einen Ort. Erst in der gemeinsamen Auseinandersetzung entsteht der Ort. Das Nachdenken über die Erfahrungen im Alltäglichen braucht diesen Ort. Es ist ein Ort den die Leute der Initiative selbst ausfüllen. Es ist ein Ort, über den die Leute der Initiative selbst verfügen. Die Leute der Initiative schaffen einen Ort des Experimentierens, den Ort einer alternativen Öffentlichkeit. Das Besondere hieran ist, dass das Stichwort des Ortes eine Praxis des Handelns abbildet. Ich erwähne dies auch deswegen, um daran zu erinnern, dass Michael Winkler (1988) in seinem Entwurf einer Theorie der Sozialpädagogik, im sogenannten „Orts-Handeln“ eine zentrale Bedeutung Sozialer Arbeit sieht.

Zum zweiten hat Uwe Uhlendorff den modellhaften Charakter der „Feuerstelle“ für die Soziale Arbeit hervorgehoben. Er interpretiert hierfür ein Bild des kanadischen Künstlers Jeff Wall mit dem Titel „The Storyteller“. Uhlendorff schreibt: „Die Feuerstelle (...) ist ein Modell für einen pädagogischen Ort, der durch Soziale Arbeit geschaffen werden kann. Es handelt sich um einen Kommunikationsraum, der ein Geben und Nehmen von Anteilnahme ermöglicht, der die Rekonstruktion von Lebensgeschichten, Erfahrungen des Glücks und des Leids macht und es erlaubt, Lebenspläne zu entwickeln, die Vergangenheit, Gegenwart und eine mögliche Zukunft aufzugreifen“ (2010: 284). Hieraus können die Möglichkeiten entstehen, die Erfahrungsgehalte der Einzelnen im

„Angesprochensein durch (die) Anderen“ (Schmied-Kowarzik 2006: 55) überhaupt zur Sprache zu bringen, miteinander zu verbinden. In Verknüpfung der Erzählungen der einzelnen mit den Erzählungen der anderen, entstehen Verbindungen von Sinnhaftigkeit des eigenen und gemeinsamen Handelns. Anknüpfungspunkte für die Soziale Arbeit solche Prozesse anzuregen oder zu stützen sehe ich im Dialogischen, wie es z. B. von Martin Buber und Paulo Freire umrissen wurde. Entsprechend wäre Bildung als ein dialogischer Prozess der Welt- und Selbsterkenntnis zu verstehen.

Und ein vierter Punkt. Vor allem die Widersprüche in unserer Gesellschaft erweisen sich als wichtige Konfliktfelder, die sich verallgemeinernd als Lernfelder verstehen lassen. Die unterschiedlichen Positionen der Akteure zeichnen aufeinander bezogen ein dynamisches Feld, innerhalb dessen sie sich als Teile einer gemeinsamen Initiative bewegen. Sie sind gezwungen dieses Feld zu erschließen, kennenzulernen, um sich zum einen überhaupt in diesem Feld bewegen sowie zum anderen das Feld als Werkzeug ihrer Anliegen über sich selbst hinaus nutzen zu können. Wenn dies ein Lernfeld ist, so kann man mit Berthold Brecht davon sprechen, dass es darum geht ein „Operieren mit Antinomien“ zu (er)lernen (vgl. Haug 2008: 27). Entscheidend finde ich, ist hierbei die Anmerkung von Brecht, dass der Konflikt nur als praktisch dialektischer Zusammenhang konstruktiv zu handhaben ist, indem die Leute lernen Widersprüche zu verstehen, lernen in Widersprüchen zu handeln oder eben „mit Antinomien Operieren zu können“ (vgl. ebd.). Dieser Gedanke ist m. E. als ein bestimmendes Moment für einen Bildungsanspruch Sozialer Arbeit aufzunehmen. Hier kann der Bildungsprozess kein isoliert kognitiver sein, in Didaktik oder Lehrpläne eingeschlossen werden, sondern kann nur als gemeinsames Projekt (von Sozialarbeiter*innen und Subalternen) vom Standpunkt der Subalternen formuliert und dann von dort aus vor allem gemeinsam praktiziert werden. Letzteres setzt voraus, dass wir uns als Sozialarbeitende „selbst in einen kritischen Erkenntnisprozess begeben“ und uns mit den „Rahmenbedingungen unseres Handelns“ gemeinsam mit z. B. den Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendarbeit auseinandersetzen.

Literatur

Affolderbach, Friedemann 2019: Öffentlichkeit von Unten. Demokratie, Öffentlichkeit und politische Bildung. Wiesbaden.

Cremer-Schäfer, Helga 2002: Wider die Moral von Konkurrenz. In: Brüchert, Oliver/Resch, Christine (Hrsg.): Zwischen Herrschaft und Befreiung. Politische, kulturelle und wissenschaftliche Strategien. Münster, 209-220.

Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg.

Haug, Wolfgang Fritz 2008: Für praktische Dialektik. In: Das Argument 288, 50. Jg., Heft 1, 21-32.

Hirschfeld, Uwe 2015: Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg.

Negt, Oskar 2010: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

Negt, Oskar/Kluge, Alexander 1993: Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen. Frankfurt am Main.

Rumpf, Horst 2010: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim/München.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich 2006: Rosenzweigs „neues Denken“ im 75. Jahr nach seinem Tod. In: (ders./Hrsg.): Franz Rosenzweigs „neues Denken“. Selbstbegrenztes Denken – in philosophos. Bd.1. Freiburg/München, 45-65.

Sünker, Heinz 2012: Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 249-266.

Kunstreich, Timm/May, Michael 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche, 19. Jg., Heft 73, 35-52.

Niggemann, Janek 2016: Wozu brauchen wir das? Bildung als gelebte Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan/Krenz-Dewe, Daniel/Niggemann, Janek/Pfützner, Robert/Witek, Kathrin (Hrsg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster, 58-71.

Uhlendorff, Uwe 2010: Das sozialpädagogische Problem. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn, 277-297.

Winkler, Michael 1988: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.



Abbildung 4 (Präsentation zur Struktur der Spielesammlung „Gaming Cubes“)

GAMING CUBES

Es gäbe so viel politisch zu bilden, wenn nur jemand darauf anspringen würde? Niemand will sich offen mit Rassismus und anderen Ablehnungen vor Ort auseinandersetzen?

Dann nichts wie zur nächsten öffentlichen Veranstaltung im Lokaltraum und dort die Gaming Cubes ins Gepäck. Niedrigschwellig und alltagsnah Lebenswelten junger und älterer Menschen ergründen und zu verschiedensten Themen ins Gespräch kommen, fortführende Auseinandersetzungen ermöglichen ...

Gaming Cubes ist ein Spieleparcours für Einzelspieler*innen und Gruppen und kann out- und indoor genutzt werden.



Abbildung 5 (Films still aus dem Interview mit Prof. Dr. Barbara Wolf)

KAMPAGNE #MUTPROBE, BSP. BARBARA WOLF

Im Rahmen von #mutprobe wurden Interviews mit Expert*innen und Engagierten geführt. Ziele sind, die aktuelle, politische Situation gemeinsam einzuschätzen und die Rolle von Jugendarbeit, Sozialer Arbeit und Sozialwissenschaften in der Auseinandersetzung mit Rassismus, völkischem Nationalismus sowie Heterosexismus und Antigenderismus in den Blick zu nehmen und zu stärken.

Wir danken an dieser Stelle: Prof. Dr. Friedemann Affolderbach, Prof. Dr. Bernd Belina, Tobias Burdukat, Prof. Dr. Esther Lehnert, Ana-Cara Methmann, Dr. Nils Schuhmacher, Prof. Dr. Barbara Schäuble, Dr. Matthias Quent, Judith Rahner, Volker Rohde, Prof. Dr. Barbara Wolf



PraxisPorträt

JUGENDARBEIT IN ANNABERG-BUCHHOLZ

PRAXISPORTRÄTS

Bei den Praxisportraits handelt es sich um kurze Filmclips, die einen Einblick in die verschiedenen Arbeitsfelder der am Modellprojekt beteiligten Fachkräfte ge-

ben und einen Bezug zu den Themen des Modellprojektes herstellen. Dabei werden Fachkräfte dazu befragt, welche Themen die Adressat*innen einbringen und welche Rolle Jugendarbeit in Bezug auf demokratische Bildung und die Auseinandersetzung

mit Rassismus spielen kann. Anschließend kommen Jugendliche zu Wort mit dem Ziel einen Einblick in Alltagsthemen und Interessen zu gewinnen. Am Ende steht die Frage, was es bedeutet vor Ort mutig zu sein.

BITTE STÖREN

www.agjf-sachsen.de/mut-interventionen.html
www.demokratie-leben.de

... wenn Menschen
aufgrund ihrer vermeintlichen Kultur
bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden.

KAMPAGNE #BITTE STÖREN

Dezente Hinweise für Türen, Klinken, Griffe usw. zu den Themen Rassismus und Antisemitismus, womit man in Einrichtungen und im Lokalraum für Rassismus sensibilisieren kann. Gleichzeitig die Möglichkeit auf Ansprechpartner*innen für Betroffene hinzuweisen. Die Schilder wurden in den Sprachen Deutsch, Englisch, Polnisch, Tschechisch, Russisch, Farsi, Bosnisch und Tigrinya erstellt.

Da sich Rassismus auch online abspielt, mit Sharepics ohne viel „wenn“ und „aber“ im Netz klar machen, hier findet Rassismus statt, bis hierher und nicht weiter! Statt auf verschwurbelte Diskussion einzugehen oder Abwertungsmonologe unwidersprochen zu lassen, intervenieren und klares Statement abgeben.

PUBLIKATIONEN DES MODELLPROJEKTS

Dietrich, Kai (2019): Kolonien des Widerstands. Jugendarbeit an Ablehnungshaltungen und Interessensfähigkeit in lokalen Gefügen. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. 5/2019.

Dietrich, Kai; Schuhmacher, Nils (2019): Projektvorstellung: „MUT - Interventionen“: rassismuskritische pädagogische Arbeit im ländlichen Lokalraum. In: Wissen schafft Demokratie. 2019, Nr. 5.

AGJF Sachsen e.V./Scherr, Albert (2019): Für eine Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation. Eine politische Positionierung der Jugendarbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus. In: Sozial Extra. 2019, Nr. 1.

AGJF Sachsen e.V. (2019): Für eine Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation. In: deutsche jugend. 2019, Nr. 1.

Dietrich, Kai (2019): Erzählungsbezogene Ansätze der Jugendarbeit zur Arbeit an lebensweltbasierten Ablehnungshaltungen. In: Boehnke, Lukas; Thran, Malte; Wunderwald, Jacob (Hg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Dietrich, Kai; Jaruczewski, Karola; Vetter, Willy (2018): Kritisch-politische Bildung in der Jugendarbeit. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. 4/2018.

Dietrich, Kai (2018): Das Modellprojekt „MUT - Interventionen. Geschlechterreflektierende Prävention gegen Rassismus im Gemeinwesen“. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. Jg. 3/2018. Nr. 2. Radikalisierung.

Dietrich, Kai; Jaruczewski, Karola; Vetter, Willy (2018): Aufnahme läuft! Interviews als Mittel der Praxisforschung in der offenen geschlechterreflektierenden Jugendarbeit in Sachsen. In: Betrifft Mädchen! Rechtspopulismus und Antifeminismus - Nein danke! 4/2018

Dietrich, Kai (2018): Umgang mit Ablehnungshaltungen in der Jugendarbeit. In: Wissen schafft Demokratie. 2018. Nr. 3.

Dietrich, Kai (2018): Demokratiefördernde Jugendarbeit mit Fokus auf Ablehnungshaltungen bei jungen Menschen. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. Jg. 21/2018. Nr. 1. Heuristiken.

Dietrich, Kai; Jaruczewski, Karola; Vetter, Willy (2017): Bleibt bunt wehrt sich. Geschlechterreflektierend gegen Rassismus in der sächsischen Migrationsgesellschaft. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. 5/2017.

„MUT-Interventionen Zwischenbericht mit Texten zur Dokumentation vom Fachtag „Die Erfindung der Gruppe. Vielfaltpädagogische Antworten auf »Wir« und »die Anderen« und Texten zur Dokumentation zum Fachsalon 10 Jahre MUT. Rundblick: Auseinandersetzung mit Neonazismus und Rassismus in Sachsen“ 2018
→ www.bit.ly/2tHahtt

Reader Fachtag „Zwischen ‚Islamisierung‘ und ‚Genderwahn‘. Vielfaltpädagogik und Zeiten völkischer Mobilisierungen“ 2017
→ www.bit.ly/2RnjVLo

Dokumentation Fachforum „#hassundhetze. Neonazismus im Internet – Ansätze und Maßnahmen in der Jugendarbeit“ 2017
→ www.bit.ly/2TPrThR

THESENPAPIER: FÜR EINE JUGENDARBEIT

IM SINNE DER EMANZIPATION

Jugendarbeit war, ist und bleibt herausgefordert, sich zu positionieren. Seit seinen Anfängen in den 1990er Jahren muss sich das Arbeitsfeld in Sachsen mit rassistischen, rechtsextremen und nationalistischen Ablehnungshaltungen bei jungen Menschen wie auch in der erwachsenen Bevölkerung und mit einer politischen Kultur auseinandersetzen, die demokratisches und emanzipatorisches Engagement wenig ermutigt und unterstützt.

Die AGJF Sachsen e.V. als Dach- und Fachverband sowie die überwiegende Mehrzahl der Praktiker*innen, Träger und Projekte im Arbeitsfeld setzen sich seit mehr als 25 Jahren für eine demokratische Jugendarbeit, für offene Räume und eine diskriminierungs- und ablehnungskritische Jugendbildung ein. Ziel dieses Thesenpapiers ist es, einen Beitrag zur laufenden politischen wie fachlichen Debatte zu liefern. Es geht uns hierbei um die Unterstützung der Engagierten vor Ort, um eine Anregung zu Diskussionen in Teams, Trägern und mit Partner*innen im Gemeinwesen, es geht um eine gemeinsame, angemessene fachpolitische Verortung der Jugendarbeit und ihre Stärkung in den aktuellen und kommenden Auseinandersetzungen. Keinesfalls soll bisher Erreichtes in Frage gestellt und kurzfristige, aktionistische Interventionen nahe gelegt werden.

Die Ereignisse von Chemnitz, welche unter den Hashtags #c2807, #0109 und in vielen anderen medialen Kanälen diskutiert werden, sind dabei ein zentraler Ausschnitt aus einer gesellschaftlichen Dynamik, in der es völkisch-nationalistischen und autoritär-antidemokratischen Kräften gelingt, politische Debatten zu prägen und gesellschaftliche Perspektiven auf Ereignisse zu verkehren. Unter dem Vorwand, sich trauernd auf den Tod eines Chemnitzers zu beziehen, welcher in der Innenstadt nach einem Messerangriff verstarb, wurde zum Angriff auf die „Feinde“ alles Völkischen und damit auch gegen eine demokratische Gesellschaft mobilisiert. Tragende Strukturen der sächsischen Neonazi- und Hooliganszene waren in die Mobilisierungen involviert und konnten Teilnehmende unterschiedlicher gesellschaftlicher wie politischer Spektren mitziehen²⁴. Demonstrationen völkisch-nationalistischer und neonazistischer Kräfte mit Angriffen auf (vermeintliche) Migrant*innen/Peop-

le of Color, politische Gegner*innen und Polizeibeamt*innen bestimmten das Bild der medialen Auseinandersetzungen wie die Zeit der Menschen, die hiervon betroffen waren oder sich dem entgegenstellen wollten. Eine differenzierte Betrachtung und Bearbeitung des Tötungsvorfalles kann so trotz des dahingehenden Engagements vieler in der Stadt nicht gelingen.

Die nachgehenden Auseinandersetzungen über die Definition von Hetzjagden werden der Bedrohungslage in der bestehenden wie auch gesellschaftlichen Situation nicht gerecht. Die Diffamierung von Dokumenten als Teil einer Desinformationskampagne und die erneute Marginalisierung der Betroffenen zeigen viel mehr, welcher Gefahr demokratische Strukturen und das Demokratieverständnis aktuell ausgesetzt sind. Der Vorfall und die folgende Mobilisierung in Köthen verweisen auf die bestehende Gesamtsituation.

Wenn man in der Analyse der rassistischen Mobilisierungen auch auf sächsische Problemlagen verweist, dann ist dies richtig, aber nicht ausreichend. Global betrachtet, zeichnen sich Krisenszenarien weit über Sachsen oder die Bundesrepublik hinaus ab, welche sich in Krisen der Politik, der Demokratie und in internationalen Konflikten zuspitzen und auf die lokalräumlichen Verhältnisse zurückwirken. Lange vor den hiesigen Debatten um Fluchtmigration und migrationsgesellschaftliche Veränderungen wurden gesellschaftliche Debatten bereits durch neokonservative, marktradikale, autoritär-rassistische Perspektiven geprägt²⁵. Gesellschaftliche Verhältnisse wurden im Sinne wettbewerbsförmiger Logiken umgebaut. In Reaktion darauf hat europaweit ein Nationalismus ein Einfluss gewonnen, der nationale Interessen betont und die Menschenrechte in Frage stellt.²⁶

So notwendig daher eine adäquate Reaktion auf aktuellen Vorfälle ist, so notwendig ist es auch, ein strategisches Vorgehen entlang gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zu entwerfen. Jugendarbeit ist hierbei nicht die Lösung, sie kann aber Teil der Lösung sein. Denn Jugendarbeit kann ein Ort des demokratischen Lernens sein, an dem ein durch Gleichberechtigung und Respekt geprägtes Miteinander – unabhängig von Herkunft, Hautfarbe und Geschlecht – alltäglich gelebt wird. In diesem

Sinne ist Jugendarbeit Demokratiebildung und Menschenrechtserziehung.²⁷

Während diese Bedeutung von Jugendarbeit oft unterschätzt wird, werden Fachkräfte der Jugendarbeit nach rassistischen und rechtsextremen Situationen häufig gefordert, dagegen wirksam zu werden. Sie sollen präventiv aktiv werden, umfangreich und schnell intervenieren, vor allem dann, wenn Situationen besonders aufgeladen und zugespitzt erscheinen. Das Dilemma: So wie sie in ihrer „Feuerwehrfunktion“ als Teil der Lösung in den Fokus rücken, so werden die Professionellen der Jugendarbeit gleichzeitig ob ihrer Wirksamkeit hinterfragt und ihrer bisherigen demokratischen Aktivitäten und gesellschaftlichen Relevanz in Frage gestellt.

Viele Partner*innen der Demokratieförderung, Engagierte und zivilgesellschaftliche Initiativen haben sich zu den aktuellen Vorgängen in wichtiger und kritischer Weise geäußert. So verweist beispielsweise das Netzwerk Tolerantes Sachsen auf die Kampagne „Wannwennnichtjetzt“ des Treibhaus Döbeln e.V., auf die bundesweite Kampagne #unteilbar sowie auf eine Einschätzung des Fördervereins für Jugendkultur und Zwischenmenschlichkeit e.V. aus Grimma zur Situation im ländlichen Raum in der Tageszeitung taz. Das zeigt uns, dass Konzerte wie die der Kampagne #wirsindmehr keine Einzelerscheinungen bleiben müssen und neben dem Eindruck von 65.000 Engagierten in Chemnitz eine weitergehende Debatte mit anschieben. Das scheint uns eine mutmachende Ressource.

Vor diesem Hintergrund sollen die folgenden Thesen dabei helfen, die Potentiale von Jugendarbeit ernst zu nehmen und die Qualitäten ihrer Rolle im Sinne einer sozial- wie demokratiepädagogischen Profession zu reflektieren, zu schärfen und einzusetzen. Jugendarbeit ist Teil emanzipatorischer Strukturen im Sinne einer respektvollen Erziehung und kritischer, politischer Bildung²⁸ und damit Teil des gesellschaftlichen Bildungskanons im Sinne der Mündigkeit ihrer Mitglieder.

1 Wie auch andere gesellschaftliche Ereignisse werden die Vorfälle von Chemnitz bei vielen jungen Menschen eine Rolle spielen, Positionen und Haltun-

gen nahe legen, Fragen aufwerfen. **Jugendarbeiter*innen sind angehalten, sich der Themen anzunehmen, offen damit umzugehen und sich gleichzeitig demokratisch zu positionieren.**

- 2 Neonazistische und völkisch-nationalistische Akteur*innen wähen sich an der Schwelle zum völkischen Umsturz.** Sie, wie auch andere fundamentalistische Ideologien, sehnen sich nach Bürgerkriegszuständen und gesellschaftlichem Kontrollverlust, um ihre Ansprüche auf Herrschaft geltend zu machen. **Sie sind keine Partner*innen in gesellschaftlichen Debatten um Demokratie.** Ihr Handeln ist strategisch geprägt und nicht durch Emotionen wie Angst oder Erfahrungen von Mangel geleitet.
- 3 Neonazist*innen, Nazihoooligans und andere strukturinvolvierte faschistische und völkisch-nationalistische Kräfte waren und sind nicht Adressat*innen von Jugendarbeit.** Sie können durch Jugendarbeit nicht mehr erreicht werden und sie versuchen, die Jugendarbeit für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Deshalb bedarf es einer Abgrenzung. Offene Bildungs- und Kommunikationsräume in den vorgehaltenen Settings, werden sonst unterlaufen und für andere Adressat*innen zur Sperrzone. Bildung kann nur auf Basis einer professionellen Beziehung in einem gemeinsam gestalteten pädagogischen Bündnis stattfinden.
- 4 Jugendarbeit leistet keine Feuerwehrprävention.** Der Wunsch, den politischen Beauftragungen nach einer Befriedung der Lage zu folgen, wäre fatal. Die frustrierenden Erfahrungen der Geringschätzung in vielen Regionen Sachsens dürfen nicht dazu führen, die eigenen Potentiale zu überhöhen. Lokale Kooperationspartner*innen und Expert*innen der Demokratieförderung sind als ernstzunehmende Unterstützung in strategische Interventionsplanungen von Jugendarbeit einzubeziehen. **Perspektive sind gemeinsame, dauerhafte Strategien, Aktivitäten und Veranstaltungen und damit tragfähige Netzwerke.**
- 5 Extremismustheoretische Verkürzungen im Sinne einer „links-rechts-Problematik“ werden einer fundierten Analyse der Akteur*innen und dem demokratischen Engagement gegen Rassismus und völkisch-nationalistische Mobilisierungen nicht gerecht. Jugendarbeit*innen sind nicht der verlängerte Arm (kommunaler) Ordnungspolitik.** Entsprechende Konzepte entleeren Demokratiebildung jeglichen emanzipatorischen und utopischen Anspruchs. **Jugendarbeit, die in der Lage ist, mit ihren Adressat*innen eine kritische Analyse der Verhältnisse zu leisten, ist Aufklärung bzw. kritische Bildung im besten Sinne.**
- 6 Jugendarbeit als kritische Bildung hat einen kollektiven Anspruch.** Sie kann individuelle Problemlagen in gesellschaftlichen Verhältnissen spiegeln und Jugendlichen damit neue Handlungsoptionen ermöglichen. Dabei werden zwangsläufig auch bestehende Macht- und Ausschließungsmechanismen kritisch reflektiert.
- 7 Marktförmige, hierarchisch-konflikt hafte Gesellschaftsstrukturen erzeugen Krisen- und Marginalisierungserfahrungen bei vielen jungen Menschen. Jugendarbeit ist aufgefordert, diese anti-emanzipatorischen Erfahrungen zu thematisieren und Räume für Entlastung und Aushandlung bereit zu stellen.**
- 8 Im Alltag erlittene Erfahrungen rahmen das individuelle Erleben und Handeln. In der pädagogischen Interaktion können eigene Abwertungserfahrungen von jungen Menschen keine Begründung für eigenes Macht- und Herabwürdigungshandeln oder das Negieren von Menschenrechten und menschlicher Würde sein. Gleichzeitig sind bestehende Ängste und Erfahrungen junger Menschen ernst zu nehmen.** Obwohl ein Großteil junger Menschen sich angstfrei im öffentlichen Raum bewegen kann, ist immer ernst zu nehmen, dass es Betroffene bspw. von Rassismus oder Heterosexismus gibt, deren Bewegungsfreiheit allgemein eingeschränkt ist.
- 9 Das Jugendbild der Jugendarbeit entspricht einer Konzeption junger Menschen als eigenverantwortlicher Akteur*innen. Es nimmt junge Menschen als handelnde Subjekte in den Blick,** die mit kreativen Formen das alltägliche Leben meistern und sich ihre sozialräumliche Umgebung aktiv aneignen. Hierbei sind alle Adressat*innen in ihren eigenen Bedarfslagen zu unterstützen.
- 10 Jugendarbeiter*innen müssen ihre Konstrukte zu ihren Adressat*innen regelmäßig im professionellen Kontext überprüfen.** Junge Menschen können als Gruppen entlang unterschiedlicher Dimensionen von Vielfalt gedacht werden. Dies hilft, spezifische Bedarfe abzuleiten und sich parteilich hierfür einzusetzen. Gleichzeitig bleiben alle Adressat*innen individuell Handelnde. **Fortlaufende Reflexion muss gewährleistet sein, um das eigene Handeln zu überprüfen und eine Sprache zur Be-**

schreibung von Situationen, auch bei konflikthaften Vorfällen zu finden.

- 11 Jugendarbeiter*innen brauchen eine an demokratischen Werten und menschlicher Würde orientierte Haltung. Diese muss verbal und in der Gestaltung des gesamten jugendarbeiterischen Settings kenntlich gemacht werden.** Ziel muss ein professioneller Habitus sein, der sie in die Lage versetzt, diese Haltung im Team, beim Träger wie im Kontakt mit den Adressat*innen zu vermitteln und weiter zu entwickeln.
- 12 Jugendarbeit ist Teil sozialpädagogischer Strukturen, welche im Sinne ihrer grundlegenden professionellen Ansprüche Emanzipation mit allen für alle anstreben. „Jugendarbeit als engagierte, kritische Aufklärung nimmt sowohl die Wirklichkeit, wie die Utopie ernst und arbeitet an ihrer Vermittlung, indem sie beide der Kritik unterwirft, um Ansätze zu finden, wo die Utopie wirklicher und die Wirklichkeit der Utopie gemäßer werden kann.“²⁹**
- 13 Konflikte sind Teil demokratischer Gesellschaften. Ziel politischer Diskussionen in den Arbeitssettings der Jugendarbeit ist es, gemeinsame Interessen zu erörtern, widerstreitende Interessen gegeneinander abzugrenzen und sich für unhintergehbare Prinzipien einer modernen, emanzipatorischen Gesellschaft einzusetzen.** Die eigene Position aller Beteiligten zum Inhalt der Konflikte ist kenntlich zu machen.
- 14 Jugendarbeiter*innen und die sie umfassenden Strukturen haben im Sinne dieser Ansprüche die Aufgabe, sich und ihre professionellen Kontexte eingehender zu qualifizieren.** Gleichzeitig muss es im Sinne fachpolitischer Lobbyarbeit um einen Perspektivwandel bzgl. des Arbeitsfeldes gehen. **Um gute Angebote entsprechend der beschriebenen Anforderungen vorhalten zu können, müssen Regelstrukturen nicht allein erhalten, sondern in der Fläche auf- und ausgebaut werden.**

Jugendarbeit ist nicht das Allheilmittel! Jugendarbeit ist aber in der Lage, Räume vorzuhalten, in denen Jugendliche individuelle Selbstpositionierungen in Vielfalt einüben und sich die Räume mit anderen als „offene“ Räume aneignen lernen können. Jugendarbeiter*innen besitzen potentiell spezifische Kompetenzen, diese Räume sozialpädagogisch zu rahmen und in Räume der non-formalen, lebensweltbezogenen – insbesondere alltäglichen – Demokratie- und Menschenrechtsbildung³⁰ zu transformieren. Damit bleibt Jugendar-

beit Teil der Akteur*innen, welche Demokratie und Freiheit ermöglichen und mit Inhalt füllen. Die Essenz von Jugendarbeit ist es, kritische Bildung zur Verselbstständigung, Qualifizierung und Selbstpositionierung in einer demokratischen Gesellschaft zu leisten.

„Die AGJF Sachsen hat seit Mitte der 1990er Jahre versucht, die Entwicklung zu einer Jugendarbeit voranzutreiben, die von demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien geleitet ist. Eine solche Jugendarbeit kann dazu beitragen, dass Heranwachsende überall eine bessere und attraktive Alternative zu rechtsextremen Szenen und rassistischen, autoritären Milieus vorfinden. Nicht von heute auf morgen, sondern mittel- und langfristig kann Jugendarbeit damit dazu beitragen, dass deren Einfluss geschwächt wird. Dazu benötigt die Jugendarbeit in Sachsen künftig die konsequente und massive Unterstützung der Landes- und Kommunalpolitik. Spätestens nach Chemnitz gibt es keinerlei Rechtfertigung mehr für weitere Behinderungen der Entwicklung einer bunten, lebendigen Kultur der Jugendarbeit, die sich konsequent an demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien ausrichtet.“
(Prof. Dr. Albert Scherr)

Die hierfür notwendigen Ressourcen und Qualitäten können die Professionellen und ihre fachpolitischen Partner*innen nur gemeinsam erstreiten. Wir hoffen, dass das Thesenpapier auch als Prüfstein für die täglichen Anforderungen dienen kann. Dabei ist es wichtig, Fälle und Situationen aus der Praxis und aus den Lokalräumen in den Blick nehmen zu können, differenzierte Erlebnisse der Professionellen zu sammeln, Kooperationen auszubauen und gemeinsam die eigenen Positionen zu überdenken, zu erweitern und zu schärfen um weiter auf eine emanzipatorische Gesellschaft hin arbeiten zu können.

Der Arbeitsbereich MUT – Fortbildung, Beratung, Strategieentwicklung und das Team Fortbildung in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Albert Scherr, unterstützt durch den Vorstand der AGJF Sachsen e.V.



IMPRESSUM

AGJF Sachsen e. V. im Dezember 2019

Die AGJF Sachsen e. V. ist seit 1990 als Dach- und Fachorganisation mit den Arbeitsschwerpunkten Fortbildung, Beratung und Projekte wirksam und setzt auf Qualifizierungs-, Unterstützungs- und Entwicklungsleistungen für die sächsische Jugendarbeit/Jugendhilfe.

Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten (AGJF) Sachsen e.V.

Projekt MUT-Interventionen. Geschlechterreflektierende
Prävention gegen Rassismus im Gemeinwesen
Neefestraße 82
09119 Chemnitz

E-Mail: dietrich@agjf-sachsen.de
Telefon: (0371) 5 33 64-24
Fax: (0371) 5 33 64-26

Dezember 2019
Fotos: MUT-Projektteam/AGJF
Layout und Satz: Mathias Engert

www.agjf-sachsen.de

